

ROZHLEDY

PEDAGOGICKÉ

METODICKÉ CENTRÁ SLOVENSKA

- Sme spôsobilí? ... 1**
B. Šimonová
- Systém tvorivo-humanistickej výchovy ako alternatívna škola ... 2**
M. Zelina - M. Zelinová
- Teória a prax v príprave učiteľov cudzích jazykov - medzera, ktorá sa zužuje? ... 3**
S. Patel
- K otázke motivácie pri vyučovaní matematiky ... 6**
D. Jedinák
- Návrhy na úpravu učebných osnov matematiky pre gymnáziá ... 8**
E. Hrdina - M. Maxian
- K problematike písomného preverovania vedomostí v predmete dejepis ... 9**
L. Šmidák
- Zmeny vo sfére vyučovania cudzích jazykov ... 10**
E. Baranová
- Poznámky k plánovaniu vo vyučovaní cudzích jazykov ... 13**
E. Homolová
- Dôstojnosť ľudskej osoby a úcta k sebe ... 14**
E. Lieskovanová
- Etická výchova v otázkach a odpovediach ... 16**
M. Valica
- Stáž na drevárskej škole v Rakúsku ... 18**
G. Rötling
- Inštitút pre nepočujúcich v Sint Michielsgestel v Holandsku ... 21**
M. Schmidtová
- Týždňový pobyt na Poľnohospodárskej škole v Klessheime ... 23**
F. Ginter
- Zaujímavá a podnetná kniha ... 25**
I. Turek
- Aká je úroveň mojich učiteľských spôsobilostí? ... 25**
J. Gál
- Inšpekčné zistenia v SOU ... 27**
J. Lauko
- Poznanky zo seminára Európska dimenzia v škole ... 29**
V. Kampeová
- Metodický kurz v Dánsku ... 30**
V. Chovancová
- Karikatúry**
Š. Pondelík
- Epigramy**
J. Bily

4
1993/94
RR

ODBORNO - METODICKÝ ČASOPIS

Vážené kolegyně, vážení kolegovia!

Metodické centrá Slovenska vydávajú v šk. roku 1993/94 2. 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, UČEBNÍC, SONDY DO HISTÓRIE ŠKOLSTVA, POZNÁMKY O JUBILUJÚCICH ŠKOLÁCH, POZNATKY A ZÁŽITKY ZO ZAHRANIČNÝCH CIEST A STÁŽÍ, ŽIACKYCH A UČITELSKÝCH SÚŤAŽÍ.**

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 štylistické 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 použitú literatúru.

Uverejnené ani neuvverejnené 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.

ZÁUJEMCOM O INZERCIU!

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

Blížšie informácie získate v redakcii.

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

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

Sme spôsobilí?

B. Šimonová, Metodické centrum B. Bystrica

Vnútornú reformu nášho školstva nevyhnutne podmieňuje vysoká kvalitatívna úroveň osobnosti učiteľa. Pokúsím sa v nasledujúcich riadkoch naznačiť, v čom vidím možnosti jej zvýšenia, resp. aké rezervy registrujem v príprave učiteľa a v jeho ďalšej práci na sebe.

Na začiatku prípravy pedagóga stoja prijímacie skúšky na vysokú školu. Pri prijímaní na štúdium jednoznačne vedie fenomén vedomostný. Skôr výnimkami než pravidlami sú učiteľské fakulty, na ktorých sa skúmajú profesné dispozície (deje sa tak pri prijímaní na štúdium učiteľstva pre ročníky 1. - 4.). Zatiaľ však absentujú psychotesty, ktoré by vylúčili z možnosti študovať učiteľstvo ľudí bez vzťahu k deťom, emočne prázdnych, resp. deviovaných, či inak sa nehodiacich (alkohol, drogy) na vykonávanie uvedenej profesie. Jednoducho povedané, nikto neoveruje **duševnú spôsobilosť** fungovať vo výchovno-vzdelávacom procese v škole. Nebolo by však od vecí, keby sa uvedená spôsobilosť v istých časových intervaloch potvrdzovala a tvorila by podmienku pracovať v školských službách. Prax, bohužiaľ, potvrdzuje, že sa nájdú učiteľia, ktorí do školy z tohoto dôvodu nepatria, teraz nemám na mysli zdravotnú spôsobilosť.

Človek, ktorý si vyberie učiteľskú dráhu, by mal mať **komunikatívnu spôsobilosť**, ktorej súčasťou by mala byť plasticita reči, suverenita vystupovania, vysoká jazyková kultúra, zároveň však aj schopnosť počúvať druhých a schopnosť empatie vôbec.

Výchovno-vzdelávací proces je špecifický druh kontaktu človeka s človekom a pre tento kontakt je potrebné prejavíť istú disponovanosť, vyjadriteľnú termínom **etická spôsobilosť**. Prvým predpokladom etickej spôsobilosti je to, že učiteľ by mal byť osobnosť humanisticky a demokraticky orientovaná. To znamená, že jej dominantnou vlastnosťou by mala byť úcta k človeku - k žiakovi a zároveň aj sebaúcta. Takt a estetika vzájomných vzťahov, schopnosť rešpektovať žiaka ako slobodnú, svojprávnu a plnohodnotnú identitu - partnera. Prax, bohužiaľ, potvrdzuje, že je nemálo učiteľov, ktorí sa neštítia ponížiť žiaka, necitlivo sa ho urážkou dotknúť. (Len nedávno sa ma pýtali rodičia gymnazistu, čo majú robiť, keď sa učiteľke slovenčiny nepáčia "telacie oči" ich dieťaťa.) Ak budeme žiakov vnímať ako svojbytnú identitu, nebude nám robiť problém identifikovať jeho špecifiká. Teda ďalšou spôsobilosťou, ktorú učiteľ potrebuje, je **diagnostická spôsobilosť**. Často sa totiž stáva, že netradičné použitie obrazného jazyka, originálne vyjadrenie býva považované za zlé vybočenie z "normy".

Kultúrna spôsobilosť sa prevažne vyžaduje od učiteľov humanitných predmetov, mali by byť prítomné

u každého učiteľa, tak ako by mal ovládať každý učiteľ spisovnú normu písania i výslovnosti. Na vysokých školách nehumanitného zamerania sa totiž objavujú názory, že treba "odbúrať okrajové" (rozumnej pedagogika, psychológia, filozofia) disciplíny a učiť len odbor.

Osobitnou spôsobilosťou učiteľa je jeho **tvorivosť**, ktorá môže byť pedagogická, no i iná. Práve schopnosť vytvárať nové, originálne môže učiteľovi pomôcť identifikovať žiakov talent, zároveň môže robiť z jeho učenia zážitkovo i výsledkom produktívne hodiny.

Samozrejme, úroveň vedomostí, vzdelanosť, rozhlad v jednotlivých predmetoch - teda **vedomostná spôsobilosť** tvorí fundament učiteľovej práce, tak ako jeho schopnosť a pripravenosť odovzdať poznané adekvátnym spôsobom a dosiahnutím cieľa - vedomosťami žiakov - teda **metodická spôsobilosť**.

Súčasná príprava pedagógov na vysokých školách sa nesie najmä v rovine vedomostnej - teoretickej, menej je študent pripravovaný metodicky a absoluuje aj prax v škole. Teda, mal by. Bohužiaľ, súčasná neradosť ekonomická situácia v školstve, chýbajúce financie, znamenajú aj to, že ničo z čoho platíť uvádzajúcich učiteľov a niekde už prax aj úplne absentuje. Nedostatok financií vplýva aj na možnosti ďalšieho vzdelávania učiteľov. Čo je však horšie, začal fungovať u mnohých syndróm ľahostajnosti k skvalitňovaniu vlastnej osobnosti, chýba teda ďalšia potrebná **spôsobilosť profesne rásť**.

Pod pedagogickými spôsobilosťami možno rozumieť všetko, od ovládania dorozumievacieho jazyka, cez vedomosti až po spôsobilosti vytvárať a realizovať vlastné stratégie vyučovania, výchovné a vzdelávacie postupy.

Dovolila som si vo svojej úvahe uviesť to, čo pociťujem ako dôležité v súvislosti s chápaním osobnosti učiteľa, jeho prípravy i ďalšieho rastu.

Budem rada, keď vstúpite so mnou do polemiky alebo napíšete svoje predstavy, resp. upozorníte na problémy súvisiace s rozoberanou tematikou.

Život

*Vypĺja z jeho
osnou:
treba prejsť k činom
od snou.*

J. Bilý

System tvorivo-humanistickej výchovy ako alternatívna škola

M. Zelina - M. Zelinová, Pedagogická fakulta UK Bratislava

System tvorivo-humanistickej výchovy je koncipovaný ako alternatívny školský system k tradičnému vyučovaniu a k tradičnej výchove. Zavedenie alternatívnych systémov nie je len módou postkomunistických krajín, ale je tiež vyjadrením celosvetových snáh hľadať nové a účinnejšie spôsoby rozvoja osobnosti človeka. U nás sa uplatňujú najmä zahraničné modely alternatívnych škôl, najčastejšie Zsolnaia, Tolnaiovej, Waldorfské systémy, ITI a podobne, ale poznáme len jeden náš, slovenský alternatívny spôsob vyučovania, a to je spätoväzobné, makroštrukturálne vyučovanie, ktoré realizuje na gymnáziu v Košiciach prof. M. Blaško, ktorý vytvoril spolu s A. Dribňákom a P. Markom.

Pretože viac ako dve desaťročia skúmame problematiku zefektívnenia rozvoja osobnosti dieťaťa, pokúsili sme sa systematizovať poznatky a skúsenosti do systému tvorivo-humanistickej výchovy (THV) ako našej, slovenskej alternatívy prístupu k vyučovaniu a výchove.

Základom systému THV je model rozvoja osobnosti žiaka, ktorý pozostáva z týchto dimenzií:

A-dimenzia: rozvoj kognitívnych funkcií na základe kognitívnych taxonómií, keď ich rozdeľujeme na senzomotoriku (1), pamäť (2), nižšie poznávacie procesy (3), vyššie poznávacie procesy (4), hodnotiace myslenie (5) a tvorivé myslenie (6).

B-dimenzia predstavuje didaktiku a jednotlivé vyučovacie predmety, nielen v klasickej poňatí, ale tiež v projektovom, blokovom, integrovanom poňatí.

C-dimenzia predstavuje rozvoj nonkognitívnych, mimopoznávacích funkcií. Štruktúru sme rozpracovali do týchto šiestich oblastí taxonómie nonkognitívnych funkcií: kognitivizácia (1), emocionalizácia (2), motivácia (3), socializácia (4), axiologizácia (5), kreativizácia (6). Sú to ciele, ale aj metódy a stratégie, teda cesty dosiahnutia rozvoja osobnosti.

D-dimenzia predstavuje činnosti, pomocou ktorých sa môžu psychické funkcie a procesy rozvíjať. Sú to tieto základné činnosti: práca (1), odpočinok (2), hra (3), učenie (4), sociálne, interpersonálne kontakty (5), umenie (6).

E-dimenzia predstavuje metódy a stratégie rozvoja kognitívnych a nonkognitívnych funkcií, kde sa popri pokuse a omyle (1) uprednostňujú činnosti algoritmickeho učenia (2), sociálneho učenia - podmienňovania (3), zvyšovania sebaregulácie (4), metódy vzhladu a pochopenia (5) a heuristické metódy (6). Ide o taxonómiu metód, t.j., vždy vyššia úroveň predpokladá nižšiu úroveň, a čím vyššia úroveň metód, tým ide o komplexnejšiu a zložitejšiu, náročnejšiu metódu.

F-dimenzia THV predstavuje podmienky, vonkajšie činitele, v ktorých rozvoj osobnosti prebieha. Za dôležité, bez taxonomického usporiadania, považujeme: čas (1), materiálno-technické podmienky (2), osobnosť učiteľa - vychovávateľa (3), spôsob riadenia procesu (4), klímu procesu rozvoja (5), systém vonkajšej motivácie a jej interiorizácie do osobnosti (6).

Tento model TH výchovy v sebe zahŕňa najmä tieto akcenty a novšie prístupy:

1. V kognitívnej oblasti stavia na tom, aby sa rozvíjali všetky, ale najmä vyššie poznávacie funkcie, t.j. hodnotiace, kritické myslenie a tvorivosť.

2. V nonkognitívnej oblasti stavia na tom, aby sa rovnomerne rozvíjali poznávanie, city, motivácia, proso-ciálnesprávanie, hodnotové systémy osobnosti a tvorivý štýl práce.

3. System THV stavia na tom, že základným cieľom je rozvoj funkcií a procesov, ale tieto sa majú rozvíjať pomocou presne projektovaných a plánovaných činností. Teda pedagogické majstrovstvo je v tvorení takých výchovných situácií, ktoré by dokázali podnecovať rozvoj všetkých oblastí osobnosti dieťaťa, nielen niektorých, ako je tomu v tradičnej výchove.

4. System THV zdôrazňuje, že u každého dieťaťa možno rozvíjať v každom jeho veku všetky funkcie.

Na rozdiel od iných alternatívnych systémov škôl tento system nekladie tak silný dôraz na vonkajšie, organizačné stránky výchovného procesu, ale skôr zdôrazňuje úlohu a cvičenia ako základné nástroje rozvoja osobnosti. Samozrejme, nezamieta niektoré prvky alternatívnych škôl organizačného charakteru, akými sú napr. spájanie predmetov (prírodné vedy, spoločenské vedy, jazyky, počítače, výchova umením), tiež sa môže vynechať klasická štruktúra hodín, zrušiť zvonenie, deti tiež môžu relaxovať na zamestnaniach, nemusia sa učiť len z predpísaných učebníc, veľa sa preberá cieľená činnosť počas celého pobytu v škole - zariadení (až do celodenného výchovného systému), mení sa sedenie žiakov



v škole, je tu väčšia voľnosť, uvoľnenejšia disciplína, priaznivejšia klíma pre otvorenosť, úprimnosť, prežívanie, akceptáciu každého dieťaťa, empatiu a pod. Tieto všetky metódy a postupy sme opísali v knihe *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*, ktorá vyšla v roku 1994.

Humanistický rozmer zabezpečuje najmä teória a prax rozvoja nonkognitívnych funkcií a tvorivostnú dimenziu zabezpečuje metodika komplexného rozvoja kognitívnych funkcií podľa niektorej z taxonómií. Tento prístup si nevyžaduje veľké zmeny z hľadiska formálnych prístupov a postupov, skôr sa zdôrazňuje obsah a metódy, filozofia takejto školy. Núkame aj touto cestou pre záujemcov o uplatnenie systému THV svoju pomoc, konkretizáciu postupov a obsahu, konkrétne ukážky hodín či výchovných zamestnaní. Môžu sa uplatniť aj v tradične organizovanej hodine a bez zvláštnych pomôcok. Základom je to, čo sa robí na hodine alebo zamestnaní, ako sa koncipujú úlohy a úlohy do celkov a celky do osnov a cieľov. Pretože sme presvedčení o tom, že nie je podstata v tom, či sa napr. zvoní na hodine alebo nie, alebo či si učiteľ tyká so žiakmi, ale za podstatu považujeme také tvorenie výchovných situácií, ktoré premyslene rozvíjajú všetky spomínané funkcie a procesy osobnosti.

Súčastou systému je neustále hodnotenie a tvorba nových podnetových situácií. Základom toho je rozbor

vyučovacích hodín, výchovných zamestnaní na báze mikrovyučujúcich analýz (nahrávka a protokolov) a hľadanie tvorivých ciest preto, aby sa zvýšila **efektívnosť procesu** - sleduje sa na troch úrovniach:

- a) množstvo naučenej látky, osvojenej skúsenosti, prežívania,
- b) kvalita týchto procesov, t.j. hĺbka pochopenia a interiorizácie skúsenosti a zážitkov,
- c) vzťah - formovanie motivačného, interného a permanentného procesu sebazdokonaľovania žiakov, študentov.

Systém by nebol systémom, keby sme nepopísali základné predpoklady pre jeho zavedenie do praxe. Týmito predpokladmi sú:

1. **Nová filozofia školy**, kde je dôraz nielen na vedomosti, ale na humanizácii a kreativizácii,
2. **kurikulárna transformácia**, redukcia osnov, aby sa vytvoril priestor na ľudský kontakt, interakciu, na prežívanie detí,
3. **inovovaná príprava učiteľov** na zavedenie takéhoto systému, t.j. štúdium, výcvik, sebazdokonaľovanie.

Systém THV je otvorený. Umožňuje autorom a realizátorom tohto systému svoje vlastné zlepšenie a prístupy, ktoré spĺňajú a rešpektujú základné filozofické východiská humanizácie a kreativizácie človeka.

Teória a prax v príprave učiteľov cudzích jazykov - medzera, ktorá sa zužuje?

S. Patel*, Metodické centrum B. Bystrica

K tomu, aby niekto zvládol vodičský test, vyžaduje sa na Slovensku veľké množstvo zručností a vedomostí. Test obsahuje dve časti. Teoretická časť sa orientuje na vedomosti uchádzača o činnosti auta, pravidlách a predpisoch bezpečnej premávky a na pochopenie cestných značiek a symbolov. V praktickej časti musí uchádzač preukázať spôsobilosť riadiť auto v konkrétnej situácii cestnej premávky. Počas prípravy budúci vodič získava potrebné vedomosti, praktické skúsenosti a sebadôveru, čo zvyšuje nádej na úspešné zvládnutie vodičského testu.

Vysoké školy, ktoré pripravujú učiteľov cudzích jazykov, majú k dispozícii viac ako 1000 hodín počas piatich rokov štúdia na to, aby vyzbrojili svojich študentov schopnosťami, ktoré sú potrebné pre ich úspešné vyučovanie na školách. Skutočné množstvo hodín, ktoré študenti strávia na praxi v školách, je rôzne. Niektoré fakulty majú len dva týždne pedagogickej praxe, čo predstavuje menej než 1 % celkovej prípravy na učiteľské povolanie. Porovnajme si to s vodičským testom. Dovolili by sme, aby ľudia riadili autá bez dostatočných

skúseností a praktických vodičských zručností alebo bez toho, aby sa nepodrobili vodičským skúškam?

V tomto článku by som chcel argumentovať, že je potrebné, aby sa väčšia pozornosť venovala pedagogickej praxi. Chcel by som súčasne navrhnúť možné riešenie, ktoré by prinieslo zväčšenie časového rozsahu pedagogickej praxe na fakultách, ktoré pripravujú budúcich učiteľov.

Pozadie problému

Už viac ako dva posledné roky si účastníci seminárov ďalšieho vzdelávania sústavne sťažujú, že ich štúdium na univerzite nepripravilo dostatočne na realitu, s akou sa stretávajú v triede. Tvrdia, že im poskytlo len prípravu v lingvistike a v danom cudzom jazyku. Následkom toho boli prvé roky strávené v škole pre týchto učiteľov veľkým bojom. Až po následnom sebaspytovaní, ťažkej práci a získaných skúsenostiach sa naučili prispôbiť sa veľkému komplexu a množstvu interakcií v triede. Mnohí učelia pocítovali, že ich fakulty sú

*Satish Patel pracuje v Metodickom centre v Banskej Bystrici ako regionálny metodik anglického jazyka. Minulý rok pracoval na Univerzite v Ostrave. Pôsobil ako učiteľ anglického jazyka na gymnáziách a základných školách vo Švédsku a vo Veľkej Británii.

určené len na akademické štúdium jazyka a literatúry. A preto ich fakulta nepripravila dostatočne na to, aby sa stali skutočnými učiteľmi.

Posledné dva roky British Council spolupracuje s pedagogickými a filozofickými fakultami na reforme päťročného štúdia a na ďalších aspektoch, týkajúcich sa prípravy budúcich učiteľov. Veľa inováčných zmien sa uskutočnilo v problémoch ako je testovanie, rozvrh hodín, ako aj v organizačných a materiálnych prostriedkoch výučby. Bohužiaľ, *nepodarilo sa dosiahnuť pozitívnu zmenu v postavení a organizácii pedagogickej praxe*. Príčinu malého rozsahu pedagogickej praxe vidím v rôznom prístupe vedúcich katedier, ako aj lektorov k tomuto problému. Všetci síce uznávajú, že táto zmena je potrebná, ale súčasne tu existujú aj nejaké mocné sily, ktoré proti nej pracujú. *Táto zmena by si totiž vyžiadala úplné pretvorenie štruktúry štúdia*, a to nielen pri príprave budúcich učiteľov anglického jazyka na katedrách anglického jazyka. Napr. študenti, ktorí študujú aprobáciu geografia a anglický jazyk, môžu žiadať o zmenu v časovom rozvrhu štúdia anglického jazyka len so súhlasom obidvoch katedier, čo je v skutočnosti veľmi náročné.

Fakulty si organizujú pedagogickú prax buď samostatne, alebo ju organizujú pedagogické fakulty pre filozofické fakulty. Iniciovanie zmien časového rozvrhu štúdia by existenčne ohrozilo pracovníkov niektorých katedier. Navyše proti rozšíreniu pedagogickej praxe hovoria aj znížené finančné možnosti fakúlt. Nie sú peniaze na zaplatenie cvičných učiteľov na školách. Napr. na Univerzite Mateja Bela nie je v štvrtom ročníku žiadna pedagogická prax. Potrebu zväčšenia rozsahu pedagogickej praxe si uvedomujú asociácie učiteľov, vedúci katedier, pedagógovia a študenti, ale napriek tomu nenastáva žiadna zmena.

Organizácia pedagogickej praxe

Zdá sa, že učiteľská prax na Slovensku nie je dostatočne systematicky zabezpečená. Pracovníci British Council minulý rok uskutočnili anketu a prehľad o inštitúciách, ktoré sa ankety zúčastnili, ukazuje, že existujú veľké odchýlky v rozsahu pedagogickej praxe. Veľmi dôležitou sa javí skutočnosť, že pedagogická prax nemá rovnakú hodnotu ako teoretické komponenty štúdia. Pedagogická prax v škole na Slovensku trvá od 2 do 6-tich týždňov, čo ostro kontrastuje so štandardom takmer 30-tich týždňov, ktoré sa vyžadujú počas štúdia napr. vo Veľkej Británii a v škandinávskych krajinách. Ak to prirovnáme k výuke jazdy autom, táto výuka sa môže v budúcnosti zopakovať, ak uchádzač zistí, že má síce dobré teoretické vedomosti o aute a jeho používaní, ale v skutočnosti vôbec nevie autom jazdiť.

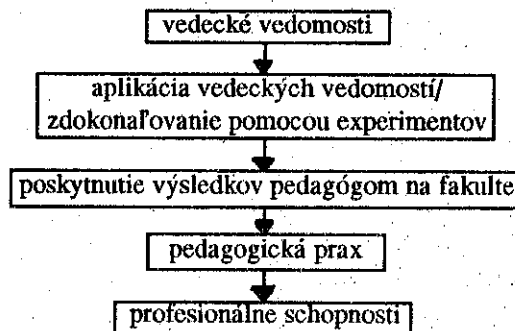
Ako sa získava pedagogická odbornosť?

Opíšem dva modely pedagogického vzdelávania:

1. Aplikovaný vedecký model
2. Reflexívny model

Aplikovaný vedecký model je najtradičnejším a najrozšírenejším typom, ktorý sa používa na väčšine fakúlt na Slovensku, ktoré uskutočňujú pedagogickú prípravu budúcich učiteľov. Wallace tvrdí¹, že tento model si buduje svoju autoritu z úspechov, ktoré sa dosiahli v empirickej vede.

Graficky to vyjadruje obr. č. 1.



Obr. 1

Aplikovaný vedecký model

Tento model je veľmi jednostranný. Výsledky vedeckého skúmania a experimentov poskytujú študentom experti z príslušnej oblasti. V realite je použiteľný tak, že učiteľ odborných predmetov odovzdáva "vedný odbor", pričom môže konzultovať s lektorom psychológie o možných modifikáciách učiteľského správania. Potom závisí už len od študentov, aby získané vedomosti z týchto vedných odborov aplikovali v pedagogickej praxi v štvrtom alebo v piatom ročníku, alebo aby ich uplatnili ako začínajúci učitelia priamo v škole. Jedným problémom, ktorý je výsledkom uvedeného modelu, je úplné oddelenie teórie na jednej strane a praxe na strane druhej. Vzďialenosť odborných katedier od praxe škôl, pre ktoré vychovávajú učiteľov, je na Slovensku veľmi veľká.

Profesionálna výkonnosť začínajúcich učiteľov, ktorí sú pripravovaní takýmto spôsobom, je veľmi rôzna. Učitelia by mali sami premýšľať o tom, prečo je ich výkon taký, aký je. Mali by začať premýšľať o tom, čomu sa treba v budúcnosti vyhnúť, čo treba zopakovať atď. Dobré vyučovanie obsahuje celý komplex činností a neexistuje žiadna záruka, že bude niekedy celkom predurčené k tomu, aby logickým spôsobom postupovalo podľa vedeckých princípov.

Wallace tvrdí², že profesionálne vzdelávanie učiteľov by malo zahŕňať dva druhy vývoja vedomostí (pozri obr. 2).

¹ M. Wallace: Training Foreign Language Teachers. Cambridge, Cambridge University Press 1991, s. 8.

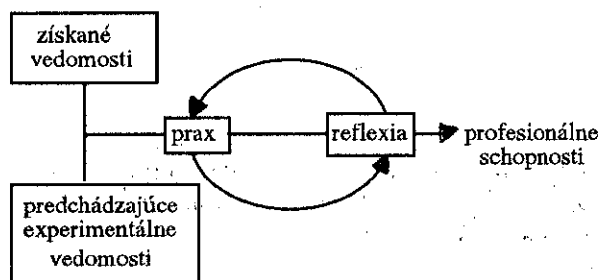
² M. Wallace: Training Foreign Language Teachers. Cambridge, Cambridge University Press 1991, s. 14.

1. Získané vedomosti

Tu sa študent oboznamuje so slovníkom predmetu a prispôsobuje sa pojmom, výsledkom výskumu, teóriám atď. Nevyhnutným racionálnym obsahom profesie by mala byť (okrem mnohých ďalších schopností) schopnosť hovoriť v cudzom jazyku dostatočne plynule, organizovať skupinovú prácu v triede, čítať jednoduchý fonetický preklad, dobre poznať určité gramatické termíny atď.

2. Experimentálne vedomosti

Tu by mali študenti rozvíjať svoje vedomosti v praxi a mali by mať príležitosť na aplikáciu týchto vedomostí v praxi. Napr. budúci učiteľ by sa mal stretnúť s neprijemnými gramatickými problémami už počas pedagogickej praxe, pretože je to jeden z problémov, ktorý sa neskôr vysvetľuje na seminároch zaoberajúcich sa aplikovanou lingvistikou. Na ďalších hodinách pedagogickej praxe sa tento problém potom prediskutováva na omnoho profesionálnejšej úrovni.



Obr.2

Reflexný model

Reflexný model ukladá povinnosť zvažovať oboje, skúsenosti aj vedu v profesionálnom vzdelávaní učiteľov. V praxi by to mohlo znamenať zavedenie pedagogickej praxe v čo najskoršom možnom období štúdia, a nie až v štvrtom alebo v piatom ročníku, ako sa to v súčasnosti praktizuje na väčšine fakúlt na Slovensku. Na porovnanie, pedagogické vzdelávacie inštitúcie vo Veľkej Británii a v Škandinávii (na miestach, kde autor pracoval), majú pedagogickú prax už v prvom ročníku.

Model adaptácie na súčasnú situáciu

Tento model navrhuje vytvorenie "extra-univerzity", ktorá by lákala študentov (záujemcov o večerné štúdium), aby študovali cudzí jazyk na tejto inštitúcii, kde sa pripravujú budúci učiteľia cudzích jazykov. Študentov by učili budúci učiteľia a súčasne by prebiehali pozorovania a kontrola, na ktorej by sa zúčastňovali sami študenti, ako aj lektori.

Väčšina univerzít a vysokých škôl v západnej Európe sa snaží plne využívať svoje triedy a materiálne možnosti na organizovanie večerných a víkendových vzdelávacích kurzov pre dospelých. Mohli by pedago-

gické vzdelávacie inštitúty na Slovensku otvoriť štúdium na "večernej univerzite", ktorá by ponúkala lacnejšie vzdelávanie na dobrej úrovni, pre ľudí so záujmom a motiváciou? Takáto inštitúcia by si vyžiadala len veľmi málo výdavkov, pretože triedy, tabule atď. sú už nainštalované a pripravené na používanie. Mohlo by sa vyučovať v čase medzi 15.00 a 19.00 hod a študenti, ktorí sú už zamestnaní ako učiteľia, by nemali žiadne problémy s rozvrhom hodín a mohli by sa dokonale stotožniť s povinnosťami, ktoré vyplývajú z predmetu ich ďalšieho záujmu. Záujemcovia o večerné štúdium by si boli od samého začiatku vedomí toho, že ich bude učiť jeden z budúcich učiteľov počas celého semestra. Títo budúci učiteľia by učili svoju triedu raz každý druhý týždeň a viedli by si pedagogický a pozorovací denník, ktorý by mohol slúžiť ako "reflexný denník". Keďže veľa záujemcov o večerné štúdium už učí, toto štúdium by im dalo šancu získať vedomosti a potrebný tréning pre ich pedagogickú prax. Okrem toho, takýto model by mohol prebiehať v jedno popoludnie alebo večer v priebehu týždňa (pozri príklad štúdia).

Takýto model má veľa výhod:

- žiadne náklady,
- lacnejšie vzdelávanie pre záujemcov o večerné štúdium,
- zabezpečenie organizovanej pedagogickej praxe,
- malé skupiny študentov,
- skupinové vyučovanie budúcich učiteľov,
- kontrolované prostredie,
- prestíž inštitúcie,
- peniaze získané od záujemcov sa môžu použiť na financovanie odborného dozoru pedagogickej praxe,
- ľahší dozor a organizácia pedagogickej praxe,
- nahrávanie hodín na videozáznam pre budúce využitie,
- využitie prázdnych budov.

Príklad štúdia

Popíšem model pre 50 poslucháčov, ktorí budú vykonávať učiteľskú prax už od začiatku druhého ročníka štúdia. Poslucháči budú rozdelení do piatich skupín a každá skupina bude mať 10 študentov (záujemcov o večerné štúdium). Celkový požadovaný počet záujemcov o štúdium je 60 (12 v každej skupine).

Skupiny by mali vyučovanie každý utorok v čase medzi 15.00 a 16.45 hod. Týchto 60 záujemcov sa otestuje a potom rozdelí do skupín podľa jazykových schopností. Od samého začiatku vedia o tom, že ich budú učiť každý týždeň iní poslucháči denného štúdia a že na hodinách budú súčasne aj pozorovatelia (rovnako poslucháči denného štúdia). Každú skupinu študentov bude učiť len jedna skupina poslucháčov, ktorá bude takýmto spôsobom vykonávať svoju pedagogickú prax.

Poslucháč odučí 45-minútovú hodinu a po prestávke bude pokračovať vo vyučovaní ďalší poslucháč, rovnako ako predchádzajúci - 45 minút. Ostatní ôsmi poslucháči

tejto skupiny budú sledovať hodinu. Nasledujúci týždeň budú ďalší dvaja poslucháči učiť skupinu študentov. Každý poslucháč bude učiť dvakrát za semester, ale bude sledovať všetkých svojich kolegov. Poslucháči v týchto skupinách úzko spolupracujú a plánujú si svoje hodiny, a preto tu existuje prirodzená kontinuita a progres v štúdiu.

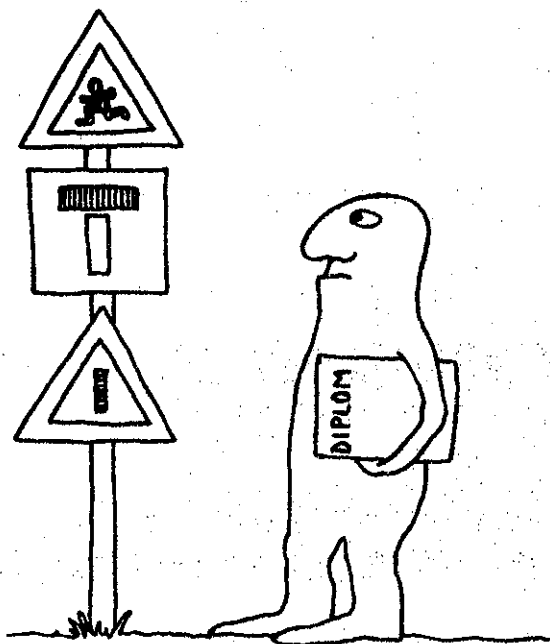
Odborný dozor bude viesť poradu v čase medzi 16.45 a 17.15 hod., na ktorej sa uskutoční spätná väzba. Pedagogické aspekty, o ktorých sa diskutuje počas týchto poradí spätnej väzby, môžu sa potom zaviesť do metodiky výuky ďalších vyučovacích hodín.

Peniaze, ktoré zaplatia záujemci o takúto formu štúdia, pokryjú náklady na odborný dozor na hodinách a pre pedagogické vzdelávacie inštitúcie to budú peniaze navyše, čím si čiastočne zlepšia zlú finančnú situáciu. Od študentov sa vyžaduje, aby si kúpili svoje vlastné učebnice, podľa ktorých budú poslucháči vyučovať.

Záver

Päťročné štúdium s akademickým prístupom nepripravuje učiteľov na to, aby dokázali riešiť zložité situácie výuky a nevybavuje ich schopnosťami, ktoré sú potrebné pre vyučovanie v triede. Aplikovaný vedecký model, ktorý sa používa na väčšine fakúlt na Slovensku, spôsobuje vysoké postavenie teórie a nízke postavenie praxe. Pedagogické spôsobilosti, ako výsledok vedomostí a pedagogických skúseností, sa podceňujú a pedagogická prax v päťročnom štúdiu často nie je nič viac ako zápočet v indexe.

Prijatie tohto modelu by mohlo spôsobiť zmenu v postojoch učiteľských fakúlt k významu pedagogickej



praxe. Tento model by mohol priniesť úžitok najmä v tom, že by sa zúžila medzera medzi teóriou a praxou a súčasne by sa riešila zlá finančná situácia na fakultách, ktoré nemajú dostatok prostriedkov na pedagogickú prax.

K otázke motivácie pri vyučovaní matematiky

D. Jedinák, Inšpekčné centrum Topoľčany

Špecifické vlastnosti matematiky ako vyučovacieho predmetu vyžadujú zodpovedajúce psychologicko-metodické spôsoby motivácie. Jedným z najefektívnejších je podnecovanie a vytváranie vnútorných motívov. Rozšírime túto oblasť o ďalšie motívy, ktoré môžu mať pri vytváraní vzťahu k matematike a jej vyučovaniu zásadný význam. K týmto motívom patria: vzťah k poznaniu pravdy, radosť z práce, tvorby; objavu, záujem o hru.

Vedecké poznanie, a ľudské snaženie vôbec je neustálou túžbou po objektívnom poznaní reálneho sveta. Matematika a jej vyučovanie má v tomto procese zaujímavé a priamo výsadné postavenie. A. Dubec charakterizoval tento stav slovami: "Človek, ktorý pracuje v ovzduší matematiky, v ovzduší potreby pravdy a len pravdy, vníma do seba potrebu pravdy."

Tupá snaha po zážitku, nevedomý záujem, nespĺňa charakteristiku motívu. Vzťah k poznaniu pravdy chápeme ako prehĺbenie túžby po poznaní, ako konkrétnu cieľavedomú zvedavosť. Tento vnútorný motív má charakter mravného imperatívu a často vystupuje v silných

motivačných väzbách ľudského poznávania. V procese vývoja vzťahu k pravde sa dostávame od nutne pravdivých vzťahov pri udržaní existencie života, cez prirodzenú zvedavosť o zákonitostiach prírodných i spoločenských javov, až k systematickej výstavbe verifikovateľných vedomostných štruktúr odrazov objektívnej reality. Matematika ako spôsob myslenia je historickým príkladom vytrvalého hľadania a výstavby systému pravdivých zovšeobecňujúcich matematických postupov. Vyučovanie matematiky má bohaté a hodnotné impulzy pre upevňovanie vzťahu k pravde. Žiak pri štúdiu matematiky pociťuje v oblasti hľadania pravdy neustále podnety zásadného charakteru. Je treba znovu pripomenúť, že "žiak môže a musí vedieť, že je ľudskou povinnosťou, aby sa namáha kvôli pravde tohoto sveta" (Schiefele). Vyučovanie matematiky nesmie zneužívať požiadavku v pravdivosti, nemôže ju nechať ako suchý kategorický imperatív v procese motivácie, ale musí ju spájať s konkrétnymi snahami jednotlivca, kolektívu a celej spoločnosti. Uplatnenie motívu, aby sa žiak učil kvôli

poznaniu pravdy, vyžaduje zámerné pedagogické pôsobenie pri vyučovaní matematiky.

Po úspešnom konaní, pri zakončení činnosti, kde sme ukázali svoju spôsobilosť, pociťujeme uvoľnenie, uspokojenie, radosť. Radosť z práce, tvorby, objavu chápeme ako ďalší vnútorný motív podstatný pre vyučovací proces. Matematika poskytuje široké možnosti pre priamy vzťah žiaka k novým poznatkom, k ich samostatnému objavu. Matematika má pre radosť z tvorby a objavu nevyčerpatelne zdroje impulzov v tzv. procese znovuobjavovania. Študent odhaľuje pri riešení podnetných úloh nové vzťahy a súvislosti. Má možnosť prežívať objavy vedcov akosi dôvernejšie, keď má možnosť odhaľovať ich postup, a tak sa postupne zúčastňovať na zaradení a ukladaní poznatkov. Matematickým poznaním sú nielen výsledné vedomosti, ale celý proces myslenia, kultúra. Pri vyučovaní matematiky je možnosť psychického účinku vlastného objavu, samostatného poznávania nového faktu, zvlášť aktuálna, reálna a plnohodnotná. Riadené znovuobjavovanie pri riešení problémov - či už algoritmicky, heuristicky, intuitívne alebo vhladom - je spôsobom, kedy sa môže radosť z objavu priamo rodiť a prinášať bohaté ovocie na strane motivačných stimulácií. Je cenné, že tieto podnety sú priamo viazané s matematikou ako predmetom poznávania a že smerujú k prehĺbovaniu ďalšieho sebavzdelávania. Učiteľ má byť činiteľom, ktorý vytvára priaznivú atmosféru pre rozvoj slobodnej spontánnej bádateľskej aktivity. Poznajúc, že samostatná tvorivosť potrebuje rozumnú podporu i dôveru v schopnosti študenta, má byť vyučujúci matematiky tolerantný k novým ideám v riešení úloh každého žiaka, má oceňovať jeho aktivitu a iniciatívu, usmerňovať a zdôvodňovať myšlienkové postupy, oslabovať strach z nedokonalosti. Učiteľ predkladá riešenie problémov ako základný faktor myšlienkových pochodov tvorivého človeka. Učí žiaka voliť a rozhodovať i pociťovať zodpovednosť za svoje rozhodnutia, reguluje aj jeho citovú a vôľovú činnosť. **Radosť z objavu, čínorodosť v matematickej práci treba podnecovať a pestovať v celom priebehu štúdia matematiky.**

K zásadným sociálnym potrebám človeka patrí hra. V dejinnom vývoji ľudstva i v konkrétnom rozvoji ľudskej osobnosti má hra podstatný podiel. J. Huizinga k tomu poznamenal, že "ľudská kultúra sa rodí a rozvíja v hre a ako hra". Nás zaujíma motivačný aspekt hry, udržanie záujmu o hru a jeho uplatnenie pri vyučovaní matematiky. J. Linhart charakterizuje možnosti pre využitie hier takto: "Pre svoju bohatú exploračne-motivačnú náplň je hra vhodným východiskom učenia a formovania nových druhov činností, motívov, zručností i poznatkov. Exploračná činnosť vytvára vhodnú bázu pre vytváranie úlohovej motivácie, pre ktorú je podstatný vznik nových hodnotiacich kritérií a špecifickej citlivosti k vlastnému výkonu." Našou úlohou vo vyučovacom procese je realizovať tvorivú činnosť v poznávacej i motivačnej sfére práce cez hru,

záujem o hru preformovať na záujem o učenie.

Psychologické výskumy detí (Piaget, Inhelderová) naznačili toto rozdelenie hier:

1. **Hra - cvičenie** (opakovanie činnosti z radosti, že sa dieťa niečomu naučilo, cvičenie funkcií, zmeny, podnety);
2. **symbolická hra** (vžitie sa do úlohy, hra na niečo, simulácia skutočnosti, asimilácia vonkajšieho sveta na vlastné ja);
3. **hry s pravidlami** (deti sa naučia navzájom, generovaním hypotéz a stratégií sa hľadá správne riešenie);
4. **konštruktívne hry** (potreba tvorivej činnosti, postup k významným adaptáciám, riešenie problémov).

Rozdelenie je uskutočnené vo vývojovej postupnosti, no typy hier sa uplatňujú s rôznou intenzitou a frekvenciou aj u starších žiakov a v zásade sa nedajú vylúčiť z našich motivačných snažení vo vyučovacom procese. Každý z typov hry sa dá, síce v rôznej miere a účinnosti, uplatniť pri vyučovaní matematiky. Podľa Dienesovej je osvojovanie matematickej štruktúry u dieťaťa výsledkom jeho vlastnej aktivity, ktorú tvoria hry alebo manipulácia s patrične prispôbeným materiálom. Zasluhou detskej túžby po hre možno prvotné matematické poznatky a skúsenosti zaraďovať v hravej forme už vo vyššom predškolskom veku. Ukázalo sa, že hra je jedným z úspešných prostriedkov na vzbudenie záujmu o matematické situácie.

Črta hravosti, podnietená každou zmenou, novotou pri rôznych typoch úloh, zámena úloh žiaka a učiteľa v rámci vzájomnej pomoci medzi žiakmi, usporiadanie súťaží hravou formou bez zdôrazňovania nadradenosti, riešenie matematických hier, hlavolamov a hádaniek vo vtipnej a zaujímavej forme, príčinnosť odhaľovaná v hrách vo vzťahu človek - človek, človek - príroda, nadväznosť a logičnosť pri hrách s pravidlami, mechanické adaptácie konštruktívnych hier, to sú síce možnosti nových foriem hlavne v mladšom veku, ale ich podstata pretrváva do ďalších rokov. Na strednej škole je potrebné naďalej pestovať zmysel pre hru pri vyučovaní matematiky, pretože hry s úlohovým zámerom dávajú činnosti zmysel a stávajú sa učením s cieľovou motiváciou. Bolo by dobre, keby hra vychádzala z reality a bola v nej posilnená spätnoväzbová regulácia. Každú experimentáciu možno chápať ako predstupeň hry, práce i štúdia. Niektoré matematické miniteórie sa dajú vhodne podať vo forme hry. **Vyučovanie a štúdium matematiky by malo mať charakter hry, ktorá je prácou, aby raz bola prácou, ktorá sa stala hrou.**

Problém motivácie pri vyučovaní matematiky nie je zanedbateľný a jeho úplné riešenie bude vyžadovať sústredenú dlhotrvajúcu prácu didaktikov matematiky a spoluprácu mnohých učiteľov. Ukazuje sa, že ťažisko problému leží v psychologicko-didaktickej oblasti. Vzbudiť a udržať záujem je zásadným princípom vo vyučovacom procese. Pri vyučovaní matematiky si treba tiež uvedomiť, že záujem patrí do oblasti citového života, a preto je potrebné aktivizovať a pôsobiť aj v tejto sfére.

Skúsenosti a nové nápady v motivačnej činnosti učiteľov pri konkrétnej vyučovacej práci by sa mali častejšie odraziť aj na stránkach metodických časopisov. Udržiavanie vhodnej hladiny motivácie a tvorivé podnety v tejto oblasti sú trvalou a podstatnou súčasťou vyučovania matematiky.

Literatúra:

Linhart, J.: Činnosť a poznávanie. Praha, Academia 1976.
Piaget, J. - Inhelderová, B.: Psychologie dítěte. Praha, SPN 1970.
Schiefele, H.: Motivation im Unterricht. München, Ehrenwirth Verlag 1970.

Návrhy na úpravu učebných osnov matematiky pre gymnáziá

L. Hrdina - M. Maxian, Metodické centrum Bratislava

Na základe skúseností z vyučovania matematiky na gymnáziách v západoslovenskom regióne navrhujeme tieto úpravy osnov:

1. Základné pojmy teórie množín a logika (20)

Skúsenosti ukazujú, že určitú časť tematického celku je vhodné prebrať súvisle a nie po častiach v iných tematických celkoch. V každom prípade treba rátať s istým počtom hodín, ktoré treba na tematický celok rezervovať.

2. Kombinatorika (25)

3. Teória čísel (20)

4. Funkcie, rovnice, nerovnice I. (55)

Neosvedčilo sa súčasné preberanie lineárnej funkcie a rovnice. V rámci tohto tematického celku treba prebrať zlučovanie lomených výrazov a zopakovať násobenie, delenie a vzorce pre rozdiel štvorcov a druhú mocninu súčtu a rozdielu. Sem tiež vsunúť vzorce s tretími mocninami a ich použitie.

5. Planimetria I. (30)

Sem presunúť celé učivo o konštrukčných úlohách, trojuholníkoch a kružniciach z planimetrie II. Zvýšenú pozornosť venovať návykom a zručnostiam v rysovaní, pretože tieto časti boli vo veľkej miere vypustené z osnov ZŠ.

6. Funkcie, rovnice, nerovnice II. (35)

Do tohto tematického celku je prospešné vsunúť trigonometriu, včítane sínusovej a kosínusovej vety z planimetrie II.

7. Planimetria II. (30)

V tomto tematickom celku zostávajú iba zhodné a podobné zobrazenia a precvičenie na dostatočnom počte úloh.

8. Stereometria I. a II. (40)

Lepšie sa osvedčilo preberanie tohto tematického celku v jednom súvislom bloku a nie v dvoch častiach. Ak by už chcel učiteľ tento celok rozdeliť, lepšie by bolo oddeliť tematický celok o telesách, ich objemoch a povrchoch.

9. Funkcie, rovnice a nerovnice III. (20)

Mocniny s iracionálnym exponentom presunúť do nepovinného učiva (heslo dať do hranatej zátvorky). Namiesto termínu "iracionálne rovnice a nerovnice" používať termín "rovnice a nerovnice s neznámou pod odmocninou".

10. Funkcie, rovnice a nerovnice IV. (25)

Mocniny s iracionálnym exponentom, záměny základov

u logaritmických rovníc a funkcionálne charakteristiky presunúť do nepovinného učiva. Medzi nepovinné učivo pridať riešenie sústav exponenciálnych a logaritmických rovníc (požiadavka VŠ).

11. Analytická geometria I. a II. (52)

Lepšie sa osvedčilo prebrať tento tematický celok v jednom bloku.

12. Postupnosť (25)

Doplniť o použitie geometrickej postupnosti vo finančnej matematike - úrokovanie, umorovanie.

13. Úvod do infínitezimálneho počtu (20)

Odporúča sa ako nepovinné učivo prebrať aj kalkulu v diferenciálnom počte a integrály v rozsahu učebnice 4. ročníka gymnázia.

14. Štatistika (10)

Odporúča sa prebrať iba znaky štatistického súboru - najlepšie na konkrétnom príklade. Medzi nepovinné učivo zaradiť aj lineárnu koreláciu, koeficient korelácie a variačný koeficient.

Pri predpokladanom počte vyučovacích hodín 4,4,3,3 je z celkového počtu 464 potrebných 407 na prebranie uvedených 14 povinných tematických celkov. Ak počítame 32 hodín na napísanie a opravu písomných skúšok, ostáva učiteľovi k dispozícii iba 25 hodín na 4 roky ako rezerva.

V diskusii o vyučovaní matematiky na gymnáziách, podľa teraz platných učebných osnov, sa učitelia zhodli najmä v týchto bodoch.

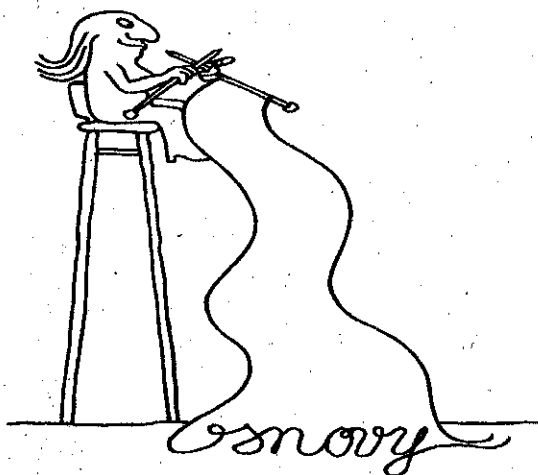
1. Povinné písomné práce (skúšky) písať jedenkrát za klasifikačné obdobie a odporúčať krátke písomné skúšky po prebratí tematických celkov, prípadne osnovami predpísané písomné skúšky zrušiť.

2. Podľa možnosti pridať aspoň jednu vyučovaciu hodinu, a to vo 4. ročníku, keď sú už žiaci rozhodnutí pre budúce štúdium.

3. Zachovať delené hodiny matematiky 2-krát do týždňa.

4. Zabezpečiť vydanie vhodných zbierok úloh, ktoré by rešpektovali terajšie učebné osnovy. Zbierky vydať podľa tematických celkov. Učiteľom sa zdajú staršie zbierky vhodnejšie ako posledná séria vydaných zbierok.

5. Je nutné zabezpečiť lepšie prepojenie medzi strednými a vysokými školami. Stredné školy by mali mať k dispozícii tematické okruhy s príkladmi na prijímacie



K problematike písomného preverovania vedomostí v predmete dejepis

L. Šmidák, Inšpekčné centrum Trnava

K úvahám o problematike písomného preverovania vedomostí ma, mimo iného, priviedol aj článok Upozornenie školskej inšpekcie v UN č. 2 od autora p. Rosu, riaditeľa ÚIC.

V článku sa píše o nadmernom používaní písomného preverovania žiackych vedomostí a o skutočnosti, že - "v niektorých prípadoch sa známky z týchto skúšok stávajú jediným rozhodujúcim podkladom súhrnnej klasifikácie".

Písomné preverovanie vedomostí v spoločensko-vedných predmetoch má svoje špecifiká, o ktorých chcem vo svojom príspevku hovoriť. Vo vyučovaní dejepisu sa preverovanie vedomostí (výsledkov práce) žiaka realizuje formou individuálneho i skupinového písomného a ústneho skúšania. Prítom ústne skúšanie má v dejepise rozhodujúci význam. Dejepis a ostatné spoločensko-vedné predmety majú čo najvýraznejšie napomáhať rozvíjaniu rétorických schopností žiakov, pomocou ktorých títo sú potom schopní samostatne vyjadrovať svoje vedomosti a pôhotoivo reagovať, formou rozhovoru, na podnety učiteľa. V posledných rokoch si mnohí vyučujúci spoločensko-vedných predmetov navykli preverovať vedomosti žiakov písomným skúšaním, pričom frekvencia takýchto previerok mnohokrát vedie k porušovaniu metodických odporúčaní, ktoré sú uvedené v príručke Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov ZŠ.

Je potrebné si zhrnúť, čoho sa treba pridržať pri písomnom overovaní žiackych vedomostí.

Písomné skúšanie - realizované formou písomných skúšok a didaktických testov, písomné skupinové overovanie vedomostí.

Zo skúseností z inšpekcií (hospitácie, účasť na zasadnutí

skúšky v dostatočnom predstihu. Vysoké školy by sa mali vyvarovať skúšania tematických okruhov, ktoré nie sú zaradené do učiva gymnázií.

6. Predmetové komisie matematiky, zastúpené na seminári, budú spolupracovať pri tvorbe a výbere úloh základného učiva z jednotlivých tematických celkov. Pri tejto práci bude vítaná pomoc i ďalších PK z gymnázií a iných typov škôl. Do konca marca 1994 zašlú jednotlivé PK na adresu kabinetu matematiky MC návrhy úloh k tematickým celkom vyučovaným v 1. ročníku: kombinatorika, teória čísel, lineárne a kvadratické funkcie, rovnice a nerovnice, planimetria I a úpravy algebraických výrazov. Ide o úlohy, ktoré by mal zvládnuť každý žiak daného ročníka školy.

PK) vieme, že najväčším problémom vyučujúcich dejepisu je vytváranie vhodných otázok na písomné skúšanie. Pri tvorbe týchto otázok je potrebné dodržiavať určité didaktické zásady. Predpokladom pre tvorbu dobrých (budem hovoriť - didaktických) otázok je schopnosť učiteľa posúdiť dopad otázky na myšlienkové pochody žiakov, ktorými je tento schopný transferovať izolované dejepisné poznatky či jednoduché dejepisné väzby. Ide teda o schopnosť učiteľa vytvoriť dobré, kvalitné didaktické otázky na písomné preverovanie vedomostí žiakov.

U žiakov v nižších ročníkoch (5., 6. roč.) popri tzv. hlade po vedomostiach je zameraný intelekt detí tohoto veku na "snahu pochopiť". Pochopiť, prečo sa udalosti odohrali práve tak a nie inak. Otázkami skúmame predovšetkým vedomosti a stav pochopenia. Pri vedomostiach skúmame vedomosti faktografické a terminologické, pri pochopení ako žiak ovláda používanie historických pojmov, ako pochopil spoločenské historické štruktúry a historické procesy.

Učítelia dejepisu venujú málo pozornosti didaktickému spracovaniu otázok, i keď práve tu sa v plnej miere prejaví tvorčias erudícia a schopnosť učiteľa posúdiť, ako tá, ktorá otázka splní svoju úlohu, pre ktorú bola zaradená do písomnej previerky vedomostí.

U žiakov piateho a šiesteho ročníka sa osvedčujú najmä otázky s takýmto didaktickým zameraním:

a) Alternatívne otázky

Príklad: Gréci vytvorili svoje písmo prevzatím od:

- Egyptanov
- Feničanov
- Chetitov

Alternatívnosť umožňuje aj slabším žiakom takéto otázky riešiť úspešne.

b) Dopĺňujúce otázky

Príklad: Na území ktorých svetadielov žil človek vzpriamený?

Oproti predchádzajúcemu typu otázok sú takto tvorené otázky značne obťažnejšie. Táto otázka núti žiaka ovládať nasledovnú problematiku:

- typy ľudí,
- ich geografické rozšírenie,
- schopnosť priradenia.

c) Vylučovacie otázky

Príklad: Najstarší ľudia si vyrábali nástroje z týchto materiálov: kameň, meď, kosť, drevo, parožíe, železo. Vyraď dva materiály!

d) Priraďovacie otázky

Príklad: Porovnaj postavenie troch spoločenských vrstiev v Sparte a priraď skratky: slobodní (Sl), neslobodní (Ne), majetní (Ma), nemajetní (Ne), vládnúci (Vl), bezprávní (Be)

Sparťania: Príbuzní Sparťanom: Heilóti:

Táto otázka je náročná, pretože zasahuje do oblasti skúmania úrovne pochopenia (historická štruktúra) a preveruje tiež schopnosť žiaka riešiť jednoduché spoločenské väzby.

U žiakov piateho ročníka by otázky zaraďované do preverovacích písomných testov mali byť otázkami zisťujúcimi úroveň vedomostí a len obozretne úroveň pochopenia.

Otázky zisťujúce úroveň pochopenia, ak sú dobre zostavené, dávajú učiteľovi obraz o rozumovej úrovni žiakov. Sem patria napr.:

- otázky chápania historických pojmov:

Príklad: Čo máme na mysli, keď hovoríme: človek rozumný sa pri love špecializoval?

- otázky chápania vývojového procesu:

Príklad: Podľa čoho vieme, že najstarší typ človeka - človek zručný, rozmyšľal?

- otázky chápania duševného vývoja:

Príklad: Podľa čoho vieme, že si človek rozumný uvedomoval príbuznosť?

Na záver by som chcel uviesť niekoľko poznatkov z práce školského inšpektora spoločenskovedných predmetov v oblasti písomného preverovania vedomostí žiakov v predmete dejepis.

- Zostavovanie otázok: na tvorbe otázok treba "popracovať" - venovať im náležitú pozornosť (didaktická úprava, primeranosť veku i náročnosť). Mali by provokovať žiakov k hľadaniu správnych odpovedí - faktov, pojmov, ale aj štruktúr a procesov.

- Čas a frekvencia písomného preverovania: uvedomiť si, že ústne preverovanie má v dejepise rozhodujúci význam, napriek tomu, že časť žiakov sa pohotovejšie vyjadruje písomne. Počet písomných preverovaní závisí od skúseností a nie každá písomná previerka vedomostí (podobne, ako pri ústnom preverovaní), musí byť klasifikovaná. Čas by nemal byť dlhší ako 15 minút. Počet otázok závisí od druhu otázok, ale nemal by byť vyšší ako desať otázok. Viac, ak ide o otázky zisťujúce fakty a termíny, menej, ak použijeme otázky, zisťujúce úroveň pochopenia (pojmy, procesy a štruktúry). Tu by som uviedol ako príklad otázku, ktorú som označil ako priraďovaciu, pretože skúma spoločenský vývoj charakteristický pre staroveké Grécko (Sparta). Otázky podobného typu je možné použiť ako jedinou otázku pre písomnú previerku úrovne vedomostí o spoločenskej historickej štruktúre. Ak teda preverovať vedomosti žiakov písomnou formou (v spoločenskovedných predmetoch), potom treba:

- dodržiavať Metodické pokyny pre hodnotenie a klasifikáciu žiakov,

- realizovať ich zodpovedne, nie "kampaňovito", s využitím pedagogickej empirie, skúseností, najmä pri tvorbe otázok - ich didaktikom zameraní a v rozhodnutí, kam až môže učiteľ v náročnosti písomného preverovania vedomostí ísť.

Zmeny vo sfére vyučovania cudzích jazykov

E. Baranová, Ekonomická fakulta UMB Banská Bystrica

Náš život je v posledných rokoch plný radikálnych zmien, ktoré (našťastie) neobišli ani sféru vyučovania (učenia) cudzích jazykov. Menia sa postoje k cudzím jazykom (konečne sa uznáva ich dôležitosť, sú dokonca "v móde"); ciele vyučovania (učenia) CJ, zmeny sa dotýkajú učiteľov i tých, čo sa učia, podmienok, prostriedkov, vyučovacích postupov.

1. Ciele

Ešte v nedávnej minulosti cieľom vyučovania a učenia CJ bolo "naučiť sa jazyk", čo v praxi znamenalo hlavne porozumenie písaného textu, napísanie listu v cudzom jazyku, prípadne dohovorenie sa s cudzinacmi,

s ktorými bolo možné sporadicky sa dostávať do styku.

Dnes ide o formuláciu nie takéhoto vágneho cieľa, lež konkrétnych cieľov: "naučiť sa niečo v jazyku dokázať", a to v určitej situácii. Už nie: "naučiť sa (dobro) hovoriť po anglicky, francúzsky, nemecky", lež, napr., zaznamenať telefonický odkaz v CJ, napísať cudzojazyčný súkromný či úradný list, objednať si jedlo v reštaurácii, predstaviť priateľov a pod. Cieľom nie je zvládnuť jazyk len ako SYSTÉM, lež aj ako nástroj komunikácie, so znalosťou lingvoreálií a kultúrno-spoločenských reálií danej krajiny.

Dnešný človek, tlačенý časom, sa snaží čo najrýchlejšie získať jazykové vedomosti a schopnosť komu-

nikovať, takže konkrétnym cieľom sa stáva "être capable de se débrouiller", v CJ si poradiť, dohovoriť sa (pozri napr. L. Porcher: Les Autoapprentissages, str. 8). S touto tendenciou sa bežne stretávame v školskej praxi, kedy žiaci veľmi skoro začínajú argumentovať, že sa nepotrebujú venovať gramatike ani pravopisu, že im úplne stačí naučiť sa určitú slovnú zásobu, aby sa vedeli dohovoriť.

2. Učiteľ cudzích jazykov

Na učiteľa CJ sa v súčasnosti kladú vyššie nároky, má však aj oveľa širšie možnosti vzdelávania, získavania informácií a didaktického materiálu a tiež vďačnejšiu úlohu ako v minulosti.

V čom má učiteľ CJ dnes ťažšiu pozíciu? Okrem osobných problémov ide napr. o tieto skutočnosti:

Strata výsadného postavenia a konkurencia

Učiteľ CJ prestal byť pre žiaka či študenta jediným nositeľom a sprostredkovateľom cudzích jazykov a informácií o krajine, ľuďoch, kultúre. Dostal silného "konkurenta" v masmédiách (možnosti sledovať cudzojazyčné televízne a rozhlasové stanice a vysielania, väčšia dostupnosť cudzojazyčnej literatúry, možnosti kontaktov s cudzincami v domácom i cudzojazyčnom prostredí - zahraniční lektori, turisti, domáci obyvatelia pri pobytoch v krajinách danej jazykovej oblasti). Učiaci majú možnosť porovnávať a učiteľ CJ musí svoje teoretické i praktické vedomosti priebežne rozširovať, prehľbovať a aktualizovať, aby v tejto "konkurencii" obstál. Je to preňho trvalý impulz pre zdokonaľovanie sa.

Nutnosť samostatnej činnosti s vysokou schopnosťou iniciatívy

Po rokoch očakávania pokynov a impulzov "zhora" a brzdenia iniciatívy sa učiteľ CJ dostal do situácie, kedy už nemôže pasívne čakať, kto mu čo prikáže, ponúkne, dá. Musí sám hľadať, rozhodovať sa, vyberať si.

Napríklad učebnice. Už nie je pre určitý typ školy predpísaná jedna učebnica, ako to bolo v minulosti. Učiteľ má možnosť výberu, aj keď zatiaľ limitovanú rôznymi faktormi.

Možnosť výberu však priniesla iný problém. Vybrať si nie je vôbec jednoduché: Na trhu je pomerne pestrá ponuka učebníc a doplnkových študijných materiálov domácej a zahraničnej proveniencie, často atraktívneho zovňajšku, ale nerovnakej kvality.

Učiteľ musí byť schopný pohotovo a kvalifikovane sa v ponuke orientovať a urobiť správny výber vzhľadom na adresáta, stanovené ciele, časový fond i finančné možnosti. (K problematike kritického prístupu k učebniciam CJ na našom trhu pozri články v časopise Cizí jazyky - J. Hendrich: Rozlišujeme pozorné a dôsledné, str. 81-82; I. Pýchová: Móda a učebnice CJ, str. 104-109.)

Učiteľ má taktiež väčšiu voľnosť pri výbere metodických postupov, čo je podľa osobnosti učiteľa plusom alebo mínusom.

Náročnejšia práca s učebnicami

Zmeny nastali aj v samotných učebniciach. Ide výlučne o súbory materiálov (učebnica + pracovný zošit + nahrávky + metodický sprievodca +...), ktoré učiteľ niekedy zháňa s veľkými ťažkosťami. Okrem toho práca s týmito učebnicami býva náročnejšia, najmä ak ide o zahraničnú učebnicu: chýba výklad v materinskom jazyku, dvojjazyčné slovníky (k niektorým učebniciam už u nás vyšli príručky v materinskom jazyku - napr. k učebniciam Espaces, Cambridge English Course a i.), stavba učebnice sa odlišuje od tej, na akú bol učiteľ zvyknutý, gramatika je "rozdrobená" a pod. Tieto učebnice si kladú za cieľ predstaviť čo najvernejší obraz jazyka v širokom spoločensko-ekonomicko-kultúrnom kontexte, nevýhodou toho je však to, že veľmi rýchlo zastarávajú. Práca s nimi kladie teda zvýšené nároky na teoretickú i praktickú úroveň učiteľa, ako aj na jeho schopnosť aktualizovať.

Práca s náročnejším publikom

Škola prestala byť jediným zdrojom informácií. Dnešné deti a mládež sú "odchovancami" nielen školy, ale aj televízie. Spolu s celým radom sociálno-sociálnych faktorov to spôsobuje, že práca v škole je pre učiteľa stále náročnejšia. Sú problémy s motiváciou, udržaním pozornosti, záujmu. Styk s autentickým jazykom prostredníctvom médií a cudzincov vedie učiacich sa ku konfrontácii s nie vždy správnym záverom. Učiteľ CJ by mal byť schopný vhodne reagovať na kritické reakcie žiakov a usmerňovať ich (špecifiká vo výslovnosti rodených speakrov, v ich slovnej zásobe i v stavbe viet), čo predpokladá jeho stály kontakt s jazykom a cudzojazyčnou realitou.

V laickej verejnosti sa tiež dost výrazne prejavujú názory, že v školskom prostredí nie je možné získať schopnosť funkčne komunikovať v CJ, preceňuje sa pobyt v cudzojazyčnom prostredí. Je poslaním učiteľa, aby vyučovací proces skvalitňoval a zefektívňoval tak, aby jeho zverenci boli čo najlepšie na takýto pobyt pripravení a mohli ho maximálne využiť.

Zodpovednosť za kvalitu vyučovania

Časový faktor hrá vo vyučovaní (učení) CJ stále väčšiu úlohu. Hlavný priestor pre CJ je v súčasnosti vytvorený na základných a stredných školách. (Na vysokých školách sa vyučovanie CJ obmedzuje na možnosti učíť sa CJ v jazykových kurzoch rôzneho typu. Je ich síce dost, sú však finančne stále náročnejšie.) Na základnom a strednom stupni škôl by žiaci a študenti mali dostať taký základ z cudieho jazyka (jazykov), aby na ňom mohli v ďalšej etape štúdia alebo v praxi stavať, plynule prejsť od školských foriem učenia k samoštúdiu (napr. pri nadstavbe odborného jazyka).

Učiteľ CJ nesie zodpovednosť za to, že pomôže svojim žiakom (študentom) dospieť do štádia komunikatívneho osvojenia daného CJ v súlade so stanovenými cieľmi, ale aj za to, že ich naučí UČIŤ SA.

Získané správne návyky učenia im pomôžu v budúcnosti nielen efektívne získať nadstavbu v danom CJ, ale aj učiť sa ďalší (ďalšie) CJ.

Práca učiteľa CJ je však nielen náročnejšia, ale aj oveľa vďačnejšia ako v minulosti.

- Učiteľ učí cudzí jazyk skutočne pre PRAX. (Námietky typu "Načo sa jazyky učiť, aj tak ich nebudeme mať kde využiť," stratili platnosť).

- Má možnosť konkrétnejšej a účinnejšej motivácie (v osobnej i profesionálnej sfére).

- Má k dispozícii techniku a kvalitný didaktický materiál (učebnice, knihy, tlač, audio i video nahrávky, obrazový materiál) a techniku. Záleží na učiteľovi, ako sa dokáže v daných možnostiach orientovať a využívať ich.

- Má možnosti kontaktu a konzultácii so zahraničnými lektormi a metodickými poradcami (priamo na školách, v metodických centrách, v British Council, Goetheho Inštitúte, Alliance Francaise, Inštitute Francaise a i.), ako aj výmeny skúseností s kolegami z iných škôl.

- Má veľa príležitostí pre samovzdelávanie i vzdelávanie formou rozmanitých seminárov, stáží, kurzov doma i v zahraničí. Žiaľ, tieto možnosti sa zatiaľ nevyužívajú v dostatočnej miere.

- Má možnosti kontaktu s cudzojazyčným prostredím, a to on sám i jeho žiaci. Vďaka otvoreným hraniciam a rozmanitým možnostiam spolupráce so zahraničnými partnermi, výmenným pobytom, stážam, kurzom a pod. je už prakticky vylúčené, aby učiteľ CJ opakovane nenavštívil danú krajinu počas svojho učiteľského pôsobenia, ak, pravda, oto prejaví záujem a je ochotný aj niečo obetovať.

3. Vzťah učiteľ - učiaci sa

V dnešnej dobe učiaci sa nemôže byť len pasívnym prijímateľom vedomostí od učiteľa, musí byť aktívnym činiteľom v procese učenia-zodpovedným za výsledok (responsabilisation de l'apprenant). L. Porcher hovorí dokonca o "profesii učiaceho sa" ("métier de l'apprenant." Formation, profession, légitimation. In: Des Formations en FLE, str. 17). Napätie, ktoré medzi učiteľom

a učiacim existuje, by malo byť pozitívnym napätím v obojstrannejsnahe dopracovať sa k optimálnemu splneniu stanoveného cieľa (Richterich). Mala by medzi nimi existovať určitá dohoda s presnými pravidlami, ktoré by mali obe strany dodržiavať. A pracovať by mali v duchu dôvery a vzájomného rešpektovania.

Učiteľ má učiacemu POMÁHAŤ učiť sa, preto musí dobre poznať nielen jazyk a všetko, čo tvorí "umenie" učiť ho, lež musí dobre poznať aj žiaka. Ako hovorí J. Stuart Mill, "ak chceme naučiť Johna matematiku, je potrebné ovládať matematiku, ale ešte potrebnejšie je poznať Johna" (L. Porcher: Formation, profession, légitimation, str. 17). Učiteľ prestáva byť klasickým prikazovateľom, vysvetľovateľom a kontrolórom. Stáva sa vovádzateľom do problematiky, navodzovateľom tvorivej atmosféry, sprostredkovateľom, organizátorom, poradcem, citlivým usmerňovateľom, experimentátorom. Nesmie sa báť urobiť chybu ani priznať si ju. (Pozri portrét učiteľa r. 2001, Nouvelle Introduction de la Didactique FLE, str. 228). Nepredkladá tým, ktorých učí, hotové formulácie, hotové pravidlá, lež snaží sa postupovať v duchu starého čínskeho príslovia:

Tell me, I forget. Show me, I remember. Involve me, I understand. (Povedz mi, zabudnem. Ukáž mi, zapamätám si. Urob ma účastným, porozumiem.)

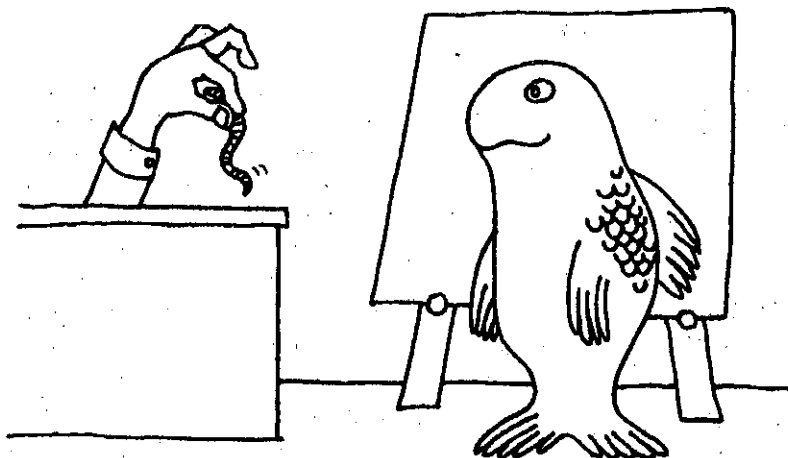
Týmto všetkým učiteľ môže byť bez dominantnej pozície navonok. Napomáha tomu napr. aj priestorové usporiadanie, kde učiteľ už nestojí na vyvýšenom mieste za katedrou, čelom k žiakom sediacim za sebou (frontálne usporiadanie), ale také, ktoré umožňuje nielen komunikáciu U-Ž, lež i Ž-Ž (tvar U, "okružly stôl", skupinové usporiadanie po 2-4 žiakoch a i.).

K pocitu zodpovednosti za výsledok učenia prispieva učiacemu sa aj možnosť vlastného overenia plnenia krátkodobých i dlhodobých cieľov (autocorrection) pod kontrolou učiteľom. Táto možnosť už je do niektorých učebníc zakomponovaná, napr. pre francúzštinu v metódach Archipel a Clé des Champs.

Celé snaženie pri vyučovaní (učení) sa CJ (to, ktoré pokračuje v pozitívnych tradíciách vyučovania CJ u nás, i zasiahnuté zmenami) má viesť k tomu, aby v našich školách boli žiaci a študenti pripravovaní pre komunikáciu v CJ mimo školského prostredia na primeranej úrovni.

Táto úroveň by mala byť taká, aby sa po príchode do cudzojazyčného prostredia našinec necítil "vyhnancom", aby CJ nebol preňho "zvieracou kazajkou", ale prostriedkom na rýchle zorientovanie sa v cudzojazyčnej realite a slobodného prejavu vlastnej osobnosti.

Bude potešiteľné, keď túto požiadavku, jednu z nosných ideí vzde-



lávacieho programu Rady Európy, bude shopných realizovať čo najviac našich žiakov a študentov.

Použitá literatúra:

Berocchini, P. - Constanzo, E.: Manuel d'autoformation. Hachette. Collection Autoformation 1989.
 Bertocchini, P. - Constanzo, E.: Des Formations en Francais Langue Étrangère, numero special du Francais dans le Monde. Hachette-EDICEF 1992.
 Boyer, H. - Butzbach, M. - Pendanx, H.: Nouvelle Introduction à la Didactique du Francais Lanque Etrangère. Clé International 1990.

Richterich, R.: Créer d'autred espaces et d'autres temps in Le Francais dans le Monde, no 252, octobre 1992, str. 41-46.

Cizí jazyky, 1993-94, č. 3-4.
 Hendrich, J. a kol.: Didaktika cizích jazyku. Praha, SPN 1988.
 Harmer, J.: The Practice of English Language Teaching. New Edition. Longman 1991.
 Porcher, L.: Coordonné par: Les auto- apprentissages. Recherches ét Application. Le Francais dans le Monde. Hachette - Edicef 1992.

Poznámky k plánovaniu vo vyučovaní cudzích jazykov

E. Homolová, Metodické centrum B. Bystrica

V akejkolvek činnosti, ak má byť úspešná, je dôležité stanoviť si cieľ, plánovať aktivity a mať nástroje, ktoré nám ho pomôžu dosiahnuť.

Ak vo vyučovaní považujeme osnovy, ktoré určujú, čo by mal žiak v jednotlivých ročníkoch zvládnuť, za cieľ, potom dlhodobé a krátkodobé plány sú cestou ako priviesť žiakov k cieľu.

Osnovy pre anglický jazyk, ktoré sú platné od r. 1984, sú zastaralé a vlastne nevhodné pre novú situáciu, ktorá nastala v posledných 3-4 rokoch vo vyučovaní jazykov. Nezohľadňujú používanie nových učebníc, dotácie hodín, úroveň vedomostí a zručností žiakov ZŠ, ktorí prichádzajú na SŠ, a najnovšie didaktické metódy. Ale mi v takejto situácii nemôžeme považovať plánovanie za zbytočné.

Pozrime sa teda, ako vyzerá tematicko-časový plán v praxi. Koncom augusta alebo začiatkom septembra odovzdá učiteľ svoj tematický plán, v ktorom na jednotlivé mesiace rozpíše lekcie z učebnice. Tu by som chcela podotknúť, že väčšina zahraničných učebníc anglického jazyka, ktoré sa používajú na školách, obsahuje podrobný plán s gramatickými štruktúrami, jazykovými zručnosťami a slovnou zásobou. Prepisovať ho na oficiálne tlačivo, ktoré škola používa na tematické plány, je úplne zbytočné. V niektorých školách ešte stále (alebo už zase) žiadajú dokonca rozpis na 102 hodín a chcú od učiteľa nemožné - vedieť v septembri, že napr. s 1.B bude tretí aprílový týždeň na prvej hodine preberať príslovky času. To, aké dlhé budú vianočné prázdniny, či 1.B pôjde na lyžiarsky výcvik nevie nikto ani v polovici decembra! Takýto dlhodobý a obsiahly plán je len formalita, a teda zbytočný. Myslím, že učitelia ho väčšinou za taký aj považujú a nie je súčasťou ich každodennej práce.

Na druhej strane je to však najjednoduchší spôsob, ako skontrolovať "prácu" učiteľa - stačí porovnať plán a zápisy v triednej knihe. Ak sa plán a triedna kniha zhodujú, môže to znamenať, že:

- Učiteľ dodržiava plán bez ohľadu na to, čo sa deje okolo

neho v triede, v škole, v spoločnosti,

- učiteľ odpisuje plán do triednej knihy, ale v skutočnosti zohľadňuje situáciu v triede a potreby žiakov a má svoj individuálny plán pre každú triedu,

- učiteľ zapíše do TK to, čo skutočne na hodine robil, lebo napr. zistil, že žiakom nestačila jedna hodina na osvojenie učiva, ako bolo uvedené v pláne, ale ešte ho treba vysvetliť a precvičiť. Ak by zapísal niečo iné ako skutočne robil, skomplikoval by situáciu napr. zastupujúcemu kolegovi v prípade svojej neprítomnosti. Pripravovať plán kvôli vedeniu školy nie kvôli sebe a ŽIAKOM, je nezmyselné.

Za omnoho dôležitejší preto pokladám tzv. krátkodobý plán, t.j. plán pre konkrétnu triedu na nie dlhšie obdobie ako 2 týždne. Tu učiteľ zohľadní tempo triedy, úroveň žiakov, príp. absenciu. Príprava takéhoto plánu netrvá dlho, ale znamená veľmi veľa - učiteľova práca sa stáva systematickou. Ako veľmi pozitívny možno hodnotiť fakt, že neexistuje predpisový vzor a tlačivo, ktoré by bolo pre učiteľa záväzné. Krátkodobý plán môže vyzeráť takto: (napr. 1.B).

	Nové učivo	Opakovať	Úloha	Poznámka
Pond.	U - 12 reaging upozorniť na Id rather	otázka min. čas	29/1	
Str.	U - 12 Roleplay	dátum	-	číslivky hra
Štvr.	U - 12 listening	Sl. zásoba zelenina	34/6	priniesť slovníky

Rozpisovať nové učivo podrobnejšie môže byť pre niektorých učiteľov zbytočné, lebo nové učebnice anglického jazyka sú kvalitné a spracované na základe najnovších pedagogicko-psychologických zásad. Znamená to, že pri Reading Comprehension je vhodná ilustrácia, predtextové cvičenie, semantizovaná slovná

zásoba, otázky na porozumenie a ďalšie aktivity. Okrem toho v Teacher's Book nájde učiteľ podborný metodický postup.

Za veľmi dôležitú považujem čas OPAKOVÁŤ. Aj keď je táto fáza hodiny v porovnaní s preberaním nového učiva omnoho kratšia, príprava na ňu môže trvať dlhšie. Tých niekoľko minút, počas ktorých niekoľkými otázkami pripomenieme napr. rozdiel medzi jednoduchým a priebehovým časom, má z hľadiska zapamätania a trvalého osvojenia si javu kľúčový význam.

Menej skúsený učiteľ si môže túto fázu prepracovať podrobnejšie, aby čas bol využitý efektívne.

Vedieť, čo idem učiť a čo opakovať - skôr, ako vstúpim do triedy, by malo byť alfou a omegou učiteľskej práce. Plánovanie pre "plánovanie" by tam už nemalo mať miesto...

Vedomosti

*Majú hĺbku
naučania.
Na poruch sa
nedostani.*

J. Bilý

Dôstojnosť ľudskej osoby a úcta k sebe

E. Lieskovanová, SOU Istebné

O dobe, v ktorej zijeme, nemožno povedať, žeby sa v nej nedalo už nič naprávať. Vzťahy medzi ľuďmi sú často účelovo prospechárske. Človek sa stáva pasívnym konzumentom, nie tvorcom hodnôt. Uzatvára sa do seba, a hlavne pre seba. V niektorých medziľudských vzťahoch chýba úcta k človeku a uznanie hodnoty ľudského života. Práve na tieto problémy sa zameriava téma etickej výchovy - Dôstojnosť ľudskej osoby a úcta k sebe. Pohľad na človeka a jeho miesto v živote sa menil v súvislosti s vývojom spoločnosti. Úcta k ľudskej dôstojnosti a k ľudským právam sa objavuje až v období humanizmu (14. - 16. storočie). Rok 1994 je vyhlásený za ROK RODINY. Kde sa človek formuje, získava prvé vedomosti o sebe i o svete? V rodine. Ona je základ jeho života. Z rodiny sa začína cesta človeka do života. Od narodenia sa utvára jeho osobnosť. Prvým, kto pôsobí na dieťa, je jeho matka a otec. Rodičia!

Práve podľa Vás si dieťa utvára prvý obraz sveta. Hĺbka a sila stopy, ktorú zanechávate v duši dieťaťa, sa nedá s ničím porovnávať, silnejšia môže byť len PRÍRODA.¹

Príchod dieťaťa, nového člena rodiny, by mal byť radostne očakávaný. Dieťa má pocítiť, že sme ho chceli a rátať s ním. To je súčasť pozitívneho prijatia. Nemenej dôležitú úlohu zohráva aj kvalita vzťahov medzi členmi rodiny. Človek je chápaný ako najvyššia hodnota. Cieľom našej životnej púte je láska. V. Levi uvádza vo svojich prácach myšlienku: "Zmysel života tkvie v láske a nie v rozmnožovaní."² Nikto z nás nie je ideálny. Sme rôzni a práve to je na ľuďoch zaujímavé. Stopercentne nemôžeme dospieť k objektívnemu sebahodnoteniu. My máme svoje predstavy o sebe, o tom, akými chceme byť. Druhí nás chcú mať iných. Vzniká tu rozpor medzi našimi a cudzími predstavami. "Aksa reálne JA približuje

ideálnemu, snažíme sa byť viac - tento pohyb je súčasťou tvorby a rastu osobnosti. Ak sa ideálne JA znižuje k úrovni reálneho - vzniká životné vytriezvenie, nutná korekcia ideálov, ktoré v mladosti bývajú nasadené trochu vysoko. Aj tak ideálne a reálne JA nesmú a nemôžu splynúť."³ Niekedy človek koná nepredvídane a neuvážene. Závisí to od toho, či naša racionálna a emocionálna stránka uvažovania je v rovnováhe, alebo jedna z nich prevažuje. Človek sa mení a vyvíja počas celého života. Je to proces dynamický. "Osobnosť človeka je bez hraníc."⁴

Myšlienky doteraz uvádzané tvorili základnú teoretickú osnovu, z ktorej som vychádzala pri tvorbe hodín k danej téme.

Úlohou úvodnej časti hodiny s úvahou bolo emotívne zapôsobiť na žiaka. Využila som svoju úvahu z obdobia študentských rokov. Ukážka úvahy:

Kto som?

Som predovšetkým človek. So všetkými kladnými aj zápornými stránkami, ktoré k tomuto pojmu patria. Narodila som sa na tento svet z lásky a mojou úlohou je túto lásku rozdávať iným. Narodila som sa, aby som žila a prežila svoj život dôstojne. Chcem žiť prítomnosťou, s pohľadom do budúcnosti, žiť plne a intenzívne. Viem rozmýšľať, pracovať a cítiť radosť, žiaľ i lásku. Čo je mojou úlohou? Nechcela som len zväčšiť počet obyvateľstva na tejto zemeguli. Chcela som mu dať niečo viac, niečo, čo je v mojich silách. Chcela som byť dobrou. Pomôcť druhému, keď to potrebuje.

Človek, ak ťa niečo trápi, morí, vstaň a opráš svoje bolesti a rozdeľ sa s radosťou i smútkom! Daj zo svojho srdca kúsok tomu, kto to potrebuje! Budeš o to bohatší a lepší. Nie som idealista ani úplný romantik. Som obyčajný človek, ktorý verí v lásku, dobro a porozumenie. Na to, aby

1. Levi, V.: Problematiké dítě aneb Umění být druhým. Praha, Lidové nakl. 1990. 90 s.

2. Levi, V.: Problematiké dítě aneb Umění být druhým. Praha, Lidové nakl. 1990. 15 s.

3. Mrkvička, J.: Knížka o radosti. Praha, Avicenum 1984. 152 s.

4. Pondělíček, I.: Cesty k sobě i k druhým. Praha, Mladá fronta 1981. 27 s.

som pochopila iných, musím poznať predovšetkým samu seba. Aká vlastne som, aká by som chcela byť, prečo žijem, čo je cieľom mojej existencie. To sú otázky, ktoré si kladieme, nad ktorými rozmyšľáme, siahame za knihami stretávame sa s múdrymi, hľadáme seba i tých druhých, aby sme sa spoločne nachádzali v úcte a porozumení.

Estetické hľadisko ukážky sa zvýraznilo hudobnou kulisou. Učiteľ môže ponúknuť viac hudobných titulov, krátko komentovať, ako hudba na neho pôsobí a dať možnosť výberu. Ten nesmie odpútať pozornosť od hlavného cieľa hodiny, ale spríjemniť a skoncentrovať ju. Po odbornej rade kolegu - hudobníka - som žiakom k tomuto textu ponúkala tieto hudobné tituly:

E. Suchoň: *Metamorfózy* (fragment)

L. van Beethoven: *Symfónia c mol Osudová*

P. I. Čajkovskij: *VI. symfónia h mol Patetická*.

Po odznení fragmentu skladby a úvahy sme formou zisťovacích a navádzacích otázok dedukciou dospeli k téme, ktorej sú venované hodiny. Počas celej prvej hodiny sme sa sústredili na človeka ako jednotlivca. Charakterizovali ho: zaradenie sa do typu osobnosti, záumový test, opísanie jeho osobnosti spolužiakom. Tak získal veľa nových poznatkov o sebe. Doposiaľ pracoval samostatne a postrehy o svojej osobnosti si nechával len pre seba. Učiteľ počas časti hodiny - kognitívnej senzibilizácie zastával úlohu koordinátora práce s akousi databankou informácií umiestnených na fóliách: Vývoj osobnosti (schéma) podľa J. Štefanoviča; typy osobnosti (odborná klasifikácia) podľa Galenosa, Hippokrata, Junga. K rozšíreniu estetickej stránky hodiny prispela i ukážka detského autportrétu.

Žiaci vlastnou iniciatívou vytvorili charakteristiku pojmov optimista, pesimista, idealista, realista.

Typy osobnosti (neodborné členenie)

Vlastná tvorba žiakov

Situácia: Vonku už týždeň veľmi prší.

OPTIMISTA (zhodnotenie):

Dážď je soľou zeme.

Raz musí prestať pršať.

PESIMISTA (zhodnotenie):

To je počasie!

Ani psa nehodno vyhnáť von.

Íde mi to na nervy.

O chvíľu sa v toľkej vode utopíme.

Situácia: V zime sa ponáhľate na autobus, pošmyknete sa a spadnete. Nič sa vám nestane, akurát autobus je už fuč, vy zmeškáte do práce.

IDEALISTA (zhodnotenie):

Tak príde druhý.

Hlavná vec, že sa mi nič nestalo.

Šéf to určite pochopí, veď je človek.

REALISTA (zhodnotenie):

Nič sa mi nestalo, to je dobre.

Autobus je preč.

Kým príde ďalší, budem mrznúť ešte polhodiny.

Zatiaľ, čo sa zo mňa stane kocka ľadu, porozmyšľam nad inou výhovorkou pre šéfa.

Normálnym veciam neverí.

V heuristickej besede, uskutočnenej formou situačnej hry v kruhu, sa zapájajú súťažiaci do práce kolektívne. Dodržiavaním pravidiel hry získava beseda aj určitú dynamiku. V kruhu, kde sedia žiaci vedľa seba a tvoria uzavretý celok, padajú z nich zábrany vyjadriť svoje city a myšlienky. Zbavujú sa trémy. Za najdôležitejšie hodnoty v živote pokladali: zdravie, priateľstvo, spoluprácu, peniaze. Životným cieľom bolo najčastejšie: mať sa dobre, založiť si vlastnú rodinu. Životné krédo a vzor väčšinou nemali, prípadne o tom ešte neuvažovali. Na svete by nastolili predovšetkým mier. Samovraha hodnotili ako slabocha, ktorý zlyhal pri riešení vážneho problému. Ľudia sa stávajú zlými z dostatku - či z nedostatku peňazí. Celá beseda bola zároveň i situačnou hrou. Pred jej realizáciou som žiakom vytvorila nasledovnú situáciu. Žiakov vašej triedy pozvali do štúdia M (mladých) v rozhlase na nahrávanie relácie Človek ako ho nepoznáme. Žiaci si zvolia medzi sebou hlásateľa, ktorý ich privíta a uvedie reláciu. Jej súčasťou sú otázky besedy.

Otázky k heuristickej besede Človek, ako ho nepoznáme

1. Prečo existujú na svete aj zlí ľudia?

2. Čo ich núti byť zlými?

3. Ktoré hodnoty sú pre vás v živote dôležité?

4. Aký je váš životný cieľ (dlhodobý)?

5. Váš vzor?

6. Keby ste mali zázračnú moc pomôcť ľudskému pokoleniu, čo by ste preň spravili ako prvé?

7. Keď niekto spácha samovraždu a netrpel žiadnou telesnou ani duševnou poruchou, nezvládol životnú situáciu, ako by ste hodnotili jeho čin?

8. Pomohol vám niekedy cudzí človek?

9. Ako ste sa vtedy cítili?

Kľúč ku hľadaniu otázok vytvoríme individuálne. Počas druhej hodiny sme sa sústredili na človeka ako bytosť sociálnu, určenú kolektívom. V časti hodiny - prepojenie s realitou - som ako čiastkový cieľ uviedla: Ži a pomáhaj žiť! Tvorilo ju riešenie problémových situácií odpozorovaných z denného života. Študenti pracovali v skupinách. Chcela som dosiahnuť maximálne prepojenie teórie s praxou.

Situácia:

Jano je prvák v učňovskej škole. Ešte "bažant". Je útlý a nízky. Občas sa zakoktáva, čo je príčinou výsmechu od jeho spolužiakov. V triede nie je obľúbený. Je zaznávaný. Kamarátov nemá. Má len spolusediaceho, ktorým ste vy, a komplex menejcennosti. Cez prestávku

za ním prídu "machri - tretiaci", ktorí okrem toho, že mu dajú riadneho "pupina", zavalia ho hľbou písaniiek, v ktorých treba urobiť okraje: "Ak to neurobiš dozajtra, tak si nás nepraj!" vyhrážajú sa mu. Po ich odchode ostáva Jano smutný. (Odpovedzte na otázky písomne!)

Otázky:

1. Ako sa zachováte vy (ako jeho spolusediaci) v tejto situácii?
2. Ako by ste sa zachovali, keby ste boli na mieste Jana?

Situácia:

Jano je prvák v učňovskej škole. Ešte "bažant". Je útlý a nízky. Občas sa zakoktáva, čo je príčinou výsmechu od jeho spolužiakov. V triede nie je obľúbený. Je zaznávaný. Kamarátov nemá. Má len spolusediaceho, ktorým ste vy a komplex menejcennosti. Cez prestávku za ním prídu "machri - tretiaci", ktorí okrem toho, že mu dajú riadneho "pupina", zavalia ho hľbou písaniiek, v ktorých treba urobiť okraje: "Ak to neurobiš dozajtra, tak si nás nepraj!" vyhrážajú sa mu. Po ich odchode ostáva Jano smutný. Vás naplní pocit ľútosť, viery vo víťazstvo dobra a pravdy a ... (Dokončíte príbeh písomne!)

K učiteľovi, prípadne k iným pedagogickým pracovníkom, sa s dôverou nechceli obrátiť. Jediné možné východisko sme nachádzali v kolektívnom vyjadrení

podpory a pomoci žiakovi v zmysle hesla: "Jeden za všetkých, všetci za jedného!" Zaujímavé bolo, že Jano (z predehádzajúcej situácie), trpel komplexom menejcennosti, spôsobeným koktaním. Keď som prišla na tento fakt, práca v skupine sa už nedala zastaviť. Žiaci pri referovaní riešenia situácie skupinou vyzdvihovali predovšetkým pozitívne hodnotenie Jana. Takto chceli naňho vplyvať a upevniť v ňom sebavedomie. Uzavretím priateľstva s ním mu chceli pomôcť prekonať jeho komplexy. Názory na tento problém si vypočul i konkrétny žiak. Do určitej miery sme na neho nepriamo pôsobili.

Na konci študenti zhodnotili hodiny etickej výchovy slovami: "Ak budú i tie ďalšie hodiny etiky takéto, budeme sa na ne veľmi tešiť." Hodiny etickej výchovy boli zaradené do vyučovania v piatok ako predposledné. Počas soboty a nedele mali žiaci možnosť hlbšej reflexie i praktického využitia témy v živote. Ja som mala možnosť prakticky si overiť, že o hodiny etiky je záujem u žiakov i v našom učilišti. Doposiaľ sa však tento predmet ešte nevyučuje.

Etické hľadisko

*Moralisti miznú,
bezosparu.
Viac je takých, ktorí
chodia k moru.*
J. Bily

ETICKÁ VÝCHOVA V OTÁZKACH A ODPOVEDIACH

Na vaše otázky odpovedá M. Valica z Metodického centra Banská Bystrica

Prečo zavádzame do škôl etickú výchovu v období vytvárania demokracie, keď nám v totalite nechýbala? Etická kríza v súčasnosti nespočíva v tom, žeby sme boli horší ako predtým. Čo je ťažšie, to sú podmienky, v ktorých sa má robiť dobro. Naše spoločenské podmienky pred r. 1989 i dnes majú jednu spoločnú charakteristiku. Bola a je to snaha vytvárať bohatšiu a produktívnejšiu spoločnosť. Totalitu občania odmietli pre ekonomickú neefektívnosť a popieranie ľudských práv. Súčasnosť je hľadáním súbežníkov ekonomickej prosperity prostredníctvom trhu a uplatňovaním ľudských práv deklarovaných pred 50 rokmi OSN. Hľadajú sa právne i morálne poistky, ktoré by v trhovej ekonomike vytvorili duchovnú klímu charakterizovanú osobnou slobodou, slobodou štátnej štruktúry (aby slúžila občanovi) a hospodárskou slobodou. Výchova k týmto slobodám občana je podstatným cieľom etickej výchovy (ďalej EV). Bez ich uvedomelého a praktického uplatňovania, spolu s rozvojom individuálnej zodpovednosti, nie je možný náš demokratický vývoj.

Demokracia je pluralita názorov; ako chcete v etickej výchove vychovať žiakov k pluralite?

V demokratickej pluralitnej spoločnosti sú zdrojom, nositeľom morálky rôzne filozofické prúdy a náboženstvá, ktoré všetky majú "právo na život", pokiaľ nie sú v rozpore s Ústavou SR. Táto spoločnosť je založená na slobode názorov a diskusie, ktorá je nástrojom hľadania pravdy, hľadania spoločenskej dohody. V oblasti etiky je naša cesta vyznačená súčasným, súbežným rešpektovaním plurality etických postojov, názorov, hodnôt, ktorá zdôrazňuje rozdiely, odlišnosti. Súčasne je potrebné vytvárať jednotu v rozdielnosti, mnohorakosť v jednote. Hľadanie spoločného a všeobecného v etických princípoch, normách, vzťahoch je totiž rovnako dôležité. Je to podmienka tolerancie k druhému na báze altruizmu, spravodlivosti, solidarity, priateľstva a prosociálnosti. To sú hodnoty, ktorých rozvoj u žiaka v jeho hodnotovom systéme je v centre pozornosti EV.

Ako chcete v etickej výchove pozitívne ovplyvňovať názorovú intoleranciu, ktorej je u nás tak veľa?

V cieľoch EV je forsírovaný nielen rozvoj mravného vedomia, ale najmä schopnosť mravného rozhodovania a mravného činu u žiakov. Len konkrétnymi prosociálnymi činmi môžeme totiž pretrhnúť reťaz krajnej nedôvery,

rivalita a neznášanlivosť medzi ľuďmi, etickými kultúrami, etnikami, národmi. Prostredníctvom úcty k sebe a iným, pozitívnym vnímaním odlišného od môjho, empatiou, rešpektovaním slobody názoru druhého sa dokážeme dorozumieť a pochopiť. Od pochopenia je potom už len krôčič ku dobrým medziľudským vzťahom, k vytváraniu spoločenských vzťahov, ktoré budú fungovať prosociálne vo svojom vnútri i medzi sebou.

To, čo ľudia rôznych etických kultúr i náboženstiev oddeľuje, je strach a nedôvera k iným. Zbaviť sa tohto znamená zbaviť sa najmä strachu zo seba. Preto v EV rozvíjame schopnosti žiakov k sebaopoznaniu, k poznaniu svojich strachov i svojich možností, svojich pozitívnych hodnôt. Len cez seba môžeme efektívne otvoriť etickú komunikáciu s iným človekom, ľuďmi.

Ktoré mravné vlastnosti rozvíja etická výchova pre to, aby boli mladí ľudia tolerantní a súčasne netolerantní k nemravnému vo svojom okolí?

Je to najmä schopnosť žiaka postupne integrovať do svojej "mravnej mapy sveta" práve rôznorodosť, rozdielnosť, ambivalenciu či rozpornosť vo vzťahoch i záujmoch ľudí, ktoré sú prirodzenou súčasťou života. Ďalej sú to schopnosti čeliť sociálnym ťažkostiam, konfliktom, prekonávaním najmä vlastnej konfliktnosti. Tá najčastejšie pramení v neakceptovaní rozdielov medzi ľuďmi, kde "iné" znamená zlé. Ide o schopnosť objavovať v inom, rozdielnom skôr zdroj obohatenia i hľadania a objasňovania vlastného etického postavenia, svojich osobných práv i práv iných. Súčasne však rozvíjame u žiakov na hodinách EV netoleranciu ku všetkému čo dehumanizuje náš život. Preto rozvíjame schopnosti identifikovať a odmietnuť manipuláciu so sebou zo strany politiky, médií, trhu, byrokracie, manipulujúcich ľudí. Prosociálny človek zostáva vždy sám sebou. Ide o schopnosť účinnej sociálnej kritiky voči neporiadku, nehumánosti v spoločnosti. Etické presadzovanie pravdy predpokladá nenásilie voči oponentovi, trpezlivosť a schopnosť pochopiť ho, schopnosť kompromisu i sebaobetovania svojich záujmov pre dobro iných. Aktívny odpor voči zlu je na hodinách EV naplnený snahou o hľadanie pravdy a láskou k druhým. I k tým, ktorí sa od nás výrazne odlišujú.

Aký pedagogický prístup uplatňuje učiteľ ku žiakom?

Prístup učiteľa odzrkadľuje základné ciele EV. Vo výchove k prosociálnosti, ktorú považujeme za základ mravnosti, je obsiahnutá snaha o rozvoj mravnej identity, zdravého morálneho úsudku, zvnútornenia humanistických hodnôt a mravných zásad, postojov a správania žiaka. Učiteľ nemôže byť "sochárom", ktorý tvármi a formuje "materiál", ale je v roli "záhradníka", ktorý, poznajúc žiaka, pomáha mu v jeho osobnom rozvoji. Rešpektuje pritom jeho prirodzené možnosti a odstraňuje prekážky jeho zdravého vývoja. Len týmto prístupom možno vychovať slobodnú osobnosť, ktorá je ochotná spolupracovať a po-

máhať iným, ktorá však bez ohrozovania druhých a akceptovaním ich práv a slobody dokáže obhájiť i svoje oprávnené záujmy. V konkrétnom pedagogickom prístupe pedagóga sa zdôrazňuje bezpodmienečné akceptovanie každého žiaka, prejavovanie náklonnosti k nemu, pripisovanie pozitívnych vlastností (atribúcií) a indukčívna disciplína, ktorá nemanipuluje so žiakom (prístup "cukru a biča") ale mu zdôrazňuje negatívne dôsledky jeho neprimeraného správania pre neho a iných.

V čom je metodika etickej výchovy nová vzhľadom na bežne využívané metódy vo vyučovaní?

V dvojročnej príprave učiteľa na vyučovanie EV rozvíjame jeho spôsobilosti primerane a citlivo voliť vhodné metódy a techniky vzhľadom na svoje profesijné a osobné danosti, mravné skúsenosti a individualitu žiakov, skupinové charakteristiky triedy a momentálnu situáciu v nej. V etickej výchove, ktorá je postavená na vedeckých princípoch, priznávame, že v konkrétnych pedagogických situáciách, okrem vedy, dôležité je pedagogické umenie učiteľa, vyvierajúce najmä z jeho osobnosti a reflektovaných životných skúseností. Na to slúži i socioetický výcvik, ktorý je náročný na schopnosť osobného sebarozvoja učiteľa. Vlastný zážitok učiteľa v práci týchto skupín mu potom umožňuje so žiakmi pracovať empatickejšie, tolerantnejšie a prosociálne. Dokáže tiež lepšie odhadnúť výchovné možnosti jednotlivých techník a cvičení.

EV využíva klasické výchovné metódy v spomínanom cieľovom rámci. Vysvetľovanie, príkazy, zákazy, odmeny a tresty však nestačia. Preto sa orientuje najmä na skupinové, zážitkové, interakčné metódy založené na sociálnom učení a aktivizácii žiaka. Využíva najnovšie výsledky pedagogických, psychologických, príbuzných vied. Humanistická pedagogika a psychológia zdôrazňuje význam zážitkovej, emocionálnej skúsenosti dieťaťa v jeho mravnom vývoji. Kognitívne smery zvyčajne zdôrazňujú rozvíjanie mravného správania riešením problémových situácií a ich hodnotovou reflexiou nevyhnutnou pre zvnútornenie mravných hodnôt a zovšeobecnenie zažitej skúsenosti do morálnych zásad a stratégií. Behaviorálne prístupy pracujú s modelovaním, nácvikom pozitívneho správania a prostredníctvom prenosu a spätnej väzby zaisťujú trvalé účinky na mravné vedomie a správanie žiaka. Zjednodušene možno povedať, že EV ponúka učiteľom pre pedagogickú prácu bohatú paletu metód pre mravný rozvoj "srdca", "rozumu", "činu" žiakov.

Výchova v EV je kreatívnym učením. Od učiteľa sa vyžaduje vedenie žiakov k sociálnej tvorivosti spočívajúcej v rozvoji spôsobilosti tvoriť dobré medziľudské vzťahy, kvalitnú emocionálnu atmosféru medzi ľuďmi, tvoriť mravné normy v skupinách, kde žiak žije. Preto súčasťou metodiky EV sú okrem metód senzitivizácie, modelovania, nácviku a reflexie morálneho správania i reálne aktivity žiakov; napr.: pomoc handicapovaným ľuďom, tvorba a realizácia humanitných, ekologických projektov a pod.

Stáž na drevárskej škole v Rakúsku

G. Rötling, Metodické centrum B. Bystrica

V novembri minulého roka som sa zúčastnil na študijnom pobyte formou stáže na drevárskej škole v Kuchli (Salzburg). Po srdečnom prijatí pracovníkom Pedagogického inštitútu v Salzburgu mi bol s pre nich známou pedantnosťou odovzdávaný formulár hostujúceho učiteľa pre záznamy z pozorovania vyučovacích hodín a dotazník pre záverečné vyhodnotenie môjho pobytu na škole. Formulár obsahoval i stĺpec pre podpisy vyučujúcich. Dotazník a záznam hostujúceho učiteľa boli určené pre Pedagogický inštitút a tiež pre školskú správu Spolkovej krajiny ako podklad pre hradenie nákladov ubytovania a stravovania.

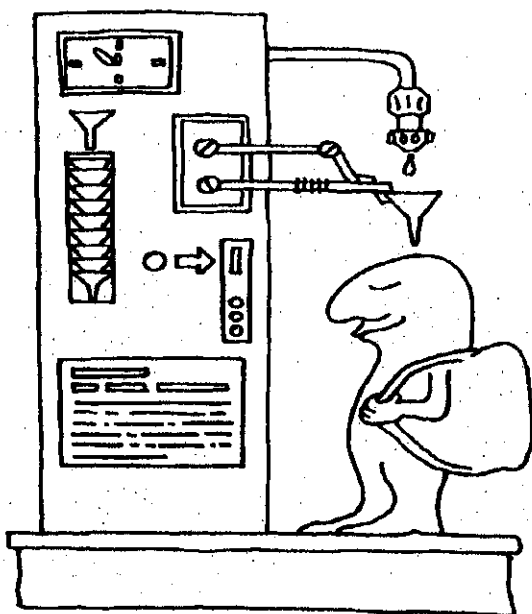
Moje pocity z možného narušania či nevhodnej prítomnosti boli zmiernené srdečným prijatím riaditeľom školy. Bez pochybností a zábran mi bola ponúknutá možnosť uskutočniť pozorovania na vyučovaní podľa môjho zámeru. Pri stretnutí s učiteľmi som pociťoval ochotu prijat' ma na vyučovaní. Neboli mojou požiadavkou prekvapení, nemal som dojem, že je im to neprijemné alebo nevhodné. Všimol som si, že si dôverujú a nie sú zvyknutí na formálne hodnotenie z pozorovania ich činnosti riaditeľom školy. Škola má spoločenskú autoritu a je hodnotená zo strany zamestnávateľov veľmi priaznivo, o čom svedčí i to, že na vývesnej tabuli pred sekretariátom riaditeľa boli žiadosti od riaditeľov drevárskych podnikov, adresované riaditeľovi školy, s požiadavkou na získanie a odporúčanie absolventa školy. V žiadosti boli vymedzené požadované odborné i osobné predpoklady absolventa na vykonávanie žiadanej činnosti a funkcie. Drevárska škola v Kuchli je školským centrom, je integrovanou odbornou školou z hľadiska stupňa odborného vzdelania. V jednom komplexe zaria-

dení, ohraničenom prírodou a vzdialenom od mesta si 1 km, je učňovská škola (Berufsschule), odborná škola (Fachschule), vyššie technické učilište (Höhere Technische Lehranstalt) a od budúceho školského roka sa pripravuje otvorenie prvého semestra odbornej vysokej školy (Fachhochschule). Okrem uvedeného je otvorené i nadstavbové štúdium pre absolventov gymnázií (Höhere Lehranstalt Kolleg). Škola je zameraná na študijný odbor drevárska technológia a piliarska technika. Okrem veľmi dobrej vybavenosti a modernosti zariadení pre praktickú prípravu žiakov v dielňach, laboratóriách, odborných učebniach je v komplexe školy i pilnica. O spoločenskej vážnosti a úrovni školy svedčí i to, že škola realizuje odborné kurzy a semináre pre ďalšie vzdelávanie pracovníkov v drevopriemysle. Z ponuky 13 kurzov a seminárov pre šk. rok 1993/94 vyberám nasledovné: kurz pre nákupcov dreva, kurz pre určovanie kvality suroviny a právne otázky pri obchodovaní s drevom, seminár pre podnikový manažment, seminár o marketingu, kurz pre vedúcich pracovníkov - odborné a hospodárske úlohy, kurz pre gátristov, kurz pre ostríčov, seminár k profilovému frézovaniu a pod. Účastnícky poplatok je od 2000 - 4000 öS, celodenná penzia približne 460 öS. Kurzy sú 2 - 4 dňové.

Organizácia učňovskej školy (Berufsschule)

Na tomto stupni školy je uplatňovaný duálny systém s čiastočnou dochádzkou do školy. Podstatne viacej času sa venuje príprave učňa priamo v podniku. Tento stupeň školy je hospodársky i riadením odčlenený od ostatných stupňov školy. Prevádzkové náklady na tomto stupni sú hradené 50% čiastkou štátom a 50% nákladov hradí Spolková krajina. Strojné zariadenie v dielňach a niektoré prostriedky sú majetkom Spolkovej krajiny. Školu podporuje Zväz zamestnávateľov v drevopriemysle, ktorý má svojich zástupcov jednak v obchodnej komore Spolkovej krajiny, a tiež školská rada je zastúpená podnikateľmi v drevopriemysle. Regionálnou politikou sa v tomto prípade podporuje i vytváranie zamestnávateľských fondov pre odborné vzdelávanie. Podnikatelia investujú do vzdelávania i z dôvodov daňových úľav. Úzke spojenie tohto stupňa škôl so zamestnávateľmi, obchodnou komorou, inštitúciou, ktorá poskytuje informácie pre voľbu povolania, umožňuje citlivejšie reagovať na požiadavky trhu práce, prispôbovať školu potrebám podnikov. Mzdy učiteľov sú na všetkých druhoch a stupňoch škôl hradené priamo z ministerstva školstva.

Učňovská škola ponúka 2 základné učebné odbory pre povolanie stolár a piliar. Učebné odbory sú 3-ročné, učeň má absolvovať spolu za 3 roky 1200 povinných vyučovacích hodín. V 1. ročníku je v škole 12 týždňov, v 2. a 3. ročníku je v škole po 8 týždňov.



Učebný plán študijného odboru stolár

POVINNÉ PREDMETY	ROČNÍK			SPOLU HOD.
	1	2	3	
Občianska príprava	4	2	2	80
Hospodárska náuka s korešpondenciou	2	3	4	80
Hospodárske výpočty a účtovníctvo	4	5	4	120
Cudzí jazyk pre potreby povolania	4	5	4	120
Odborné znalosti	6	5	6	160
Odborné výpočty	2	3	4	80
Odborné kreslenie s konštrukciou	10	10	10	280
Praktická práca	10	10	10	280
Spolu týžd. počet hod.	42	43	44	1200

Nepovinným predmetom je náboženstvo a druhý cudzí jazyk, telesné cvičenia sú nezáväzným predmetom. Vzhľadom na vysoký týždenný počet povinných vyučovacích hodín žiaci nenavštevujú náboženstvo ani druhý cudzí jazyk. Počet žiakov v triede sa vyskytoval od 12-15. Žiaci majú 5 odborných učebníc, ktoré sú "šité na ich mieru". Autorský kolektív učebníc tvorí riaditeľ školy a dvaja vyučujúci. V učebniciach sú obsiahnuté všetky potrebné odborné poznatky, obsahujú pracovné listy a úlohy tak, aby žiaci nemuseli používať písanky. Zvlášť ma zaujalo vyučovanie odborného kreslenia s konštrukciou kvôli porovnaniu s našimi požiadavkami. Vyučovanie predmetu je organizované formou cvičení v bloku 5+5 hodín vo vyučovacom týždni. Žiaci kreslia typizované výrobky ako skrine, stoly, okná, dvere a pod. K dispozícii ich majú skutočné, v zmenšenej mierke a demonštračné. Počas cvičenia ich môžu individuálne rozoberať, a takto porozumieť jednak konštrukcii, a tiež im to pomáha pri technickom zobrazení. Kreslia na vodorovných rysovacích prístrojoch na formát A1 ceruzkou a následne na pauzovací papier tušom. Na praktickom vyučovaní žiaci zhotovujú jednotlivé vybrané diely výrobku na strojoch podľa výkresu. Na strojoch pracujú samostatne, pod odborným dohľadom učiteľa. Stroje sú moderné, konštruované s ohľadom na aktívnu bezpečnosť. Výmena nástroja, nastavenie stroja, bežná údržba je tiež predmetom ich činnosti. Na teoretickom vyučovaní žiaci prejavovali prirodzený záujem o poznatky tak, že individuálne vstupovali otázkami i názormi na preberanú problematiku. Vyučovanie nemalo charakter monológu učiteľa. Zo strany učiteľa nebolo potrebné nútiť žiakov do poznávacej aktivity, vyžadovať pozornosť, záujem, slušné správanie a disciplínu. V našich podmienkach sú tieto fakty častokrát ťažko predstaviteľné, ale ak prijmeme, že podmienky, do akých sa pripravujú žiaci, spolu s tradíciami a vzťahom k práci, je tento stav vlastne prirodzený. Výchovná zložka v odbornom vzdelávaní je orientovaná

na zodpovednosť a samostatnosť. Učitelia na tejto škole sú veľmi skúsení praktici v odbore, s prirodzeným vzťahom k vyučovaniu. Nebolo cítiť, že by ich vzťah k žiakom bol nadradený. Škola je orientovaná na odovzdanie čo najlepších profesných zručností. Javí sa to ako pragmatické, ale efektívnosť tohto stupňa prípravy je vysoká. Snáď menej rozvíja, ale je založená na tradíciách, akceptujúc i súčasné požiadavky. Učni z tejto školy sú kvalifikovanými robotníkmi, ale na požiadavku vedľa i navrhnuť a nakresliť základné výrobky, majú dostatočnú prípravu v hospodárskych otázkach podniku a väčšina z nich počíta, že bude samostatne podnikat. Objavuje sa i kritika tejto formy učňovskej školy z dôvodov, že súčasný školský systém v Rakúsku prakticky neumožňuje po ukončení uvedeného typu školy zvyšovať si úroveň vzdelania.

Organizácia odbornej školy (Faschschule)

Tento stupeň vzdelania ponúka širšiu všeobecnú odbornú prípravu pre menej náročné technické a hospodárske funkcie. Absolventi uvedeného stupňa sú všestrannejšie pripravení, potrebujú však čas na zapracovanie. Príprava je 4-ročná, absolventi nemajú maturitu, ale robia záverečné skúšky a dostávajú vysvedčenie. Nedostávajú výučný list ako z učňovskej školy pre povolanie. Tento stupeň vzdelania je pružnejší a umožňuje žiakovi prestupovať i postupnosť vzdelávania. Študijným odborom uvedeného stupňa je drevárstvo a piliarska technika. Vyučovanie trvá 40 týždňov v každom ročníku. Povinná prax žiakov v drevárskom podniku trvá 4 týždne a je podmienkou pre pokračovanie v ročníku. Povinnosťou žiaka je samostatne si vyhľadať a zabezpečiť odbornú prax.

Odborná škola s vyššou technickou školou v Kuchli je privátnou školou. Prevádzkové náklady sú hradené jednak Spoločnosťou drevárskych podnikov v štáte a tiež školným, ktoré je 5 600 öS na mesiac. Je možné získať i štipendium, ale žiak musí spĺňať najprv požiadavku veľmi dobrého prospechu a až na druhom mieste je sociálne hľadisko. Na nových investíciách sa tretinovou čiastkou podieľa štát, Spolková krajina a drevárska spoločnosť. Triedy na tomto stupni mali 10-12 žiakov. Vyučovanie i na tomto stupni je dobre didakticky pripravené, čo umožňuje pri menšom počte žiakov efektívne uplatňovať problémové vyučovanie s individuálnym prístupom aj na teoretickom vyučovaní. Žiaci nepoužívajú písanky, pretože poznatkové informácie majú v učebniciach a potrebné pracovné listy a aktualizácie dostávajú od učiteľa. Miesto zošitov používajú zaraďovače. Reprografické stroje sú umiestnené na chodbách školy a žiaci ich môžu osobne používať za poplatok 1 öS za 1 kópiu.

Hodnotenie žiakov v odborných teoretických predmetoch je písomné (testy) a tiež ústne. Ústne skúšanie nemá vyhradené miesto v štruktúre hodiny, nie je pravidelné a jeho formy sú skôr dialogické. Klasifikačných stupňov je 5, vyskytujú sa i prípady použitia 5. klasifikačného

stupňa. Vyučovanie v školskom centre začína o 7.30 a končí o 16.30 hod., s 1,5 hodinovou hlavnou prestávkou cez obed. Z učebných plánov a z týždenného počtu hodín by sa zdalo, že vyučovanie je pre žiakov zdĺhavé a žiaci sú preťažení. Vyučovanie je ale vopred dobre premyslené a organizované tak, aby malo čo najviac činnostný charakter v súvislosti s učivom, aby sa žiaci dostávali do činností prostredníctvom riešenia úloh a rozvoja zručností. Domáce úlohy žiaci nemajú zadávané zámerné, učenie pre reprodukciu informácií je potlačené a žiaci nie sú tak často vystavení psychickým tlakom zo skúšania a hodnotenia ako v našej škole. Vzhľadom na technickú školu najviac času po vyučovaní zaberú žiakom výpočty a geografické práce. Tempo informačných poznatkov je oproti našej škole nižšie, prispôbené je viac praktickým potrebám žiakov a tým, že vyučovanie má viac pracovný charakter, žiaci sú pokojní a vyrovnaní s týmto stavom. Podstatná väčšina žiakov je ubytovaná v študentskom domove, ktorý je v komplexe školy.

Učebný plán študijného odboru drevárstvo a piliarska technika

POVINNÉ PREDMETY	ROČNÍK				SPO- LU
	1	2	3	4	
Náboženstvo	2	2	2	2	8
Nemčina	3	2	2	2	9
Cudzí jazyk	2	2	2	2	8
História	-	2	-	-	2
Hospodárska geografia	2	-	-	-	2
Hospodárske vzdelávanie práva a štátno-občianske znalosti	-	-	2	2	4
Podnikové hospodárstvo	3	2	2	3	10
Účtovníctvo	3	2	2	2	9
Telesné cvičenia	2	2	2	2	9
Matematika a aplikovaná matematika	4	-	-	-	4
Fyzika a aplikovaná fyzika	2	-	-	-	2
Chémia a aplikovaná chémia	2	1	-	-	3
Elektronické spracovanie dát a ich aplikácia	-	2	-	-	2
Elektrotechnika a cvičenia	-	-	2	2	4
Základy strojárstva	2	-	-	-	2
Stroje na spracovanie dreva	-	3	3	2	8
Piliarske zariadenia	-	-	2	2	4
Lesné hospodárstvo	2	2	-	-	4
Drevárske hospodárstvo	-	-	2	2	4
Technológia	-	3	2	2	7
Konštrukčné cvičenia	-	2	2	2	6
Dielenské práce	9	12	12	12	45
Spolu týžd. počet hodín	38	39	39	39	

Organizácia vyššej technickej školy (Höhere Technische Lehranstalt)

Tento stupeň vzdelania ponúka vyššie všeobecné a odborné vzdelanie pre vykonávanie zložitejších technických a hospodárskych funkcií. Študijnými odborami sú drevárska technológia a piliarska technika. Štúdium je 5-ročné, s maturitou. Maturitná skúška sa zameriava na odborné vedomosti a zručnosti. Skladá sa z projektovej práce trvajúcej 1 týždeň, z jej obhajoby a z ústnej skúšky z odborných predmetov. Pretože sa 5 rokov vyučujú i všeobecno-vzdelávacie predmety, ktoré sú rovnocenné s odbornými, dosiahne sa solídne odborné vzdelanie a s odborom spojená vysokoškolská spôsobilosť. Po 3 rokoch praxe absolvent tohto stupňa školy dostáva titul inžiniera. Podľa informácií, aké som získal, úspešnosť tejto a iných takýchto stupňov škôl nie je znížená. Tento stupeň vzdelania sa vyznačuje relatívne vysokou priepustnosťou, pretože naň môžu vstupovať žiaci z hlavných škôl, gymnázií i z odborných škôl. Pre úplnosť uvádzam i učebný plán študijného odboru drevárskej technológie.

Učebný plán študijného odboru drevárska technológia

POVINNÉ PREDMETY	ROČNÍK					SPO- LU
	1	2	3	4	5	
Náboženstvo	2	2	2	2	2	10
Nemčina	3	2	2	2	2	11
Cudzí jazyk	2	2	2	2	2	10
História a sociológia	-	-	-	2	2	4
Hospodárska geograf.	2	2	-	-	-	4
Hospodárske vzdel., práva a štátno-občianske znalosti	-	-	-	2	2	4
Podnikové hospodár.	3	2	2	3	3	13
Účtovníctvo	3	2	2	2	-	9
Telesné cvičenia	2	2	2	1	1	8
Matematika a aplik. mat.	4	3	3	-	-	10
Deskriptívna geometria	2	2	-	-	-	4
Fyzika a aplikovaná fyzika	2	2	2	-	-	6
Chémia a aplik. chémia	2	2	-	-	-	4
Elektronické spracovanie dát a ich aplikácia	-	2	2	-	2	6
Drevárske konštrukcie	-	2	2	2	2	8
Elektrotechnika a elektronika	-	-	-	2	2	4
Základy strojárstva	2	2	4	-	-	8
Drevárske stroje	-	-	3	3	3	9
Lesné hospodárstvo	2	2	-	-	-	4
Drevárske hospodárstvo	-	-	2	2	2	6
Technológia	-	-	3	5	5	13
Konštrukčné cvičenia	-	-	2	4	4	10
Laboratórne práce	-	-	-	6	6	12
Dielenské vyučovanie	9	9	5	-	-	23
Spolu týžden. poč. hod.	40	40	40	40	40	

Povinná prax žiakov v drevárskom podniku trvá 4 týždne a je podmienkou pre pokračovanie v ročníku.

Pri pozorovaní na tomto stupni školy bolo cítiť vyššiu motivačnú úroveň žiakov. Ako maturanti a budúci vyššie postavení technicko-hospodárski pracovníci majú dobré možnosti rozvoja a spoločenského ohodnotenia. Škola má zároveň ale vyššiu zodpovednosť za prípravu žiakov do praxe. Učiteľ je vystavený pomerne veľkej spoločenskej kontrole. Škola sa nemôže spoliehať, že pripraví žiakov v odbore tak, že ešte v praxi môžu získať základné zručnosti. Náš súčasný absolvent priemyselnej školy má značné ťažkosti pri hľadaní zamestnania nielen z dôvodov súčasnej transformácie hospodárstva. Na pracovnom úrade sa ho pýtajú, čo vie robiť, aké činnosti ponúka? Je častokrát "zaskočený", pretože má značné množstvo informačných poznatkov, ale nie je na škole

dostatočne pripravený z pohľadu budúcich činností a funkcií a nemá ešte ani dostatočné zručnosti i s ohľadom na trhové podmienky.

Záverom by som chcel vyjadriť niektoré základné myšlienky, ktoré by mohli byť východiskom zmien v odbornom vzdelávaní. Vo vyučovacom procese je potrebné obmedziť informačno-reproduktívne učenie a postupne pripravovať didaktické podmienky pre výraznejšie uplatňovanie činnostného charakteru vyučovania i v teoreticko-odborných predmetoch. Viac ako doteraz sa bude v odbornom vzdelávaní vyžadovať orientácia na rozvíjanie zručnosti a spôsobilostí. Účelnosť a efektívnosť odbornej školy do budúcnosti je možné zabezpečiť len úzkou väzbou a spolupracou so zamestnávateľskými subjektami a postupným uplatňovaním kurikulárnej reformy odborného vzdelávania.

Inštitút pre nepočujúcich v Sint Michielsgestel v Holandsku

(*Instituut voor Doven Sint Michielsgestel*)

M. Schmidtová, Metodické centrum B. Bystrica

Instituut voor Doven Sint Michielsgestel je organizačne rozčlenený do 6 škôl, ku každej škole patri internát. Celková rozloha je 30 ha. Školy sú od seba vzdialené len niekoľko km (10). Do jednotlivých škôl sa žiak zaraďuje na základe tímového rozhodnutia špeciálneho pedagóga, psychológa, audiológa, lekára, rodiča, sociálneho pracovníka.

Každá zo škôl má vlastného riaditeľa, vedúceho výchovy, psychológa. Dôležité je, že celý inštitút kladie dôraz na vzdelávanie nepočujúcich orálnou metódou. Zároveň je potrebné podotknúť, že zariadenie do jednotlivých škôl prebieha na základe diagnostiky, ktorá sa približne uzatvára (spresňuje) pri vstupe dieťaťa do školy vo veku 6. rokov.

Inštitút je riadený správnu radou riaditeľstva.

Správna rada sa organizačne člení na:

1. Riaditeľstvo všeobecných záležitostí
2. Riaditeľstvo vyučovania a výchovy

Do Správnej kancelárie riaditeľstva patri:

I.

1. Správa
2. Osobné oddelenie
3. Technická služba
4. Pekáreň

II.

1. Príjem detí, ranná starostlivosť
2. Oddelenie škôl a internátov
3. Školské a internátne odborné, sprievodné služby
4. Sociálne služby pre dospelých nepočujúcich
5. Diagnostické centrum

6. Vedecký výskum a vývoj metód

7. Pastoračné služby

1. Príjem detí, ranná starostlivosť

A. V. Uden hovorí, že včasná a dobrá diagnostika je základom dobrého a úspešného vyučovania a v konečnom dôsledku napomáha integrácii, napr.: Príjem detí sa robí prostredníctvom poradenskej služby, ktorá zhrňuje všetky potrebné údaje a odovzdáva ich prijímacej komisii.

Ranná starostlivosť sa začína od narodenia a trvá do 4 rokov. Má formu:

a) domácej starostlivosti, kde logopédka, príp. sociálna sestra pracuje s nepočujúcim dieťaťom, zároveň učí rodičov, akým spôsobom komunikovať a celkove pracovať v každodennej situácii;

b) môže mať formu inštitucionálnej starostlivosti, kde rodičia postihnutého dieťaťa, súrodenci dieťaťa môžu prichádzať na 2- až 3-týždenné pobyty do inštitútu.

Ťažiskom v rámci ranej výchovy je vypracovanie individuálneho plánu starostlivosti o dieťa. Tento plán je zostavený na základe zhrňujúcich údajov a vyšetrení z oblasti pediatrie, pedoaudiológie, foniatrickej, psychológie, prieskumu rodiny. Individuálny plán vedie špeciálny pedagóg. Približne vo veku 3 - 4 roky prechádzajú deti do MŠ pre nepočujúcich.

2. Oddelenie škôl a internátov

Zaraďuje nepočujúce deti do jednotlivých škôl, a to na základe dôkladnej diagnostiky diferenciacie. Komisia pre zostavovanie plánov starostlivosti zhŕňa, hodnotí, odporúča na základe špeciálno-pedagogickej diagnostiky

ky, pedo-audiologického vyšetrenia, pozorovania, zhrňujúcich údajov a individuálneho plánu starostlivosti doma i v inštitúte, komplexných údajov, a potom zaradi dieťa do príslušného druhu školy.

Školy a internáty

a) Základná škola a internát (Cluster Dr. van Uden)

Na tejto škole sa robí orálna výuka pre nepočujúce deti, to znamená pre komunikáciu hovorením, odzeraním, s maximálnym využitím zvyškov sluchu. Túto školu z celkového počtu vyše 460 detí navštevuje asi 55% detí. Tieto deti, hovoria im aj "orálne deti", dobre ovládajú hovorenú reč bez skrytých pomôcok (znakovej reči, daktylovania) a bez zdôrazňovania písomnej reči. Vo vzájomnej komunikácii nepotrebujú iný spôsob komunikácie než je hlasitá hovorená reč, prípadne v najnutnejších prípadoch reč písaná. V tejto skupine má učiteľ 6 detí. V triede okrem triedneho učiteľa majú školských asistentov, ktorí pomáhajú pri individuálnom vyučovaní. Učebný plán v tejto škole pre nepočujúce deti vo veku 6 - 10 rokov je 26 hodín týždenne. Pre školský rok sa počíta asi s 1050 hodinami. Približne v takom istom rozsahu to platí aj pre deti 11 až 14 ročné. Vyučovanie sa začína o 8,45, trvá do 12,10 a od 13,30 do 16,00 hod.

Študijný plán pre dieťa:

1. voľno medzi hodinami (9 x 15 min.) 135 min.
2. individuálna práca (5 x 20 min.) 100 min.
3. hudba a tanec (2 x 45 min.) 90 min.
4. výtvarná práca (2 x 45 min.) 90 min.
5. gymnastika, šport, plávanie 75 min.
6. vyučovanie v triede (18 hodín) 1085 min.

Časť detí z tejto školy je integrovaná do normálnej školy pre intaktné deti. Integrované deti dostávajú pravidelnú pomoc zo strany špeciálnych pedagógov z inštitútu.

b) Škola a internát nepočujúcich s ľahkými poruchami učenia (Cluster De Vlonder)

Do tejto školy prichádzajú deti nepočujúce, s ľahkými poruchami učenia a s ľahkými výchovnými problémami. Vzdelávanie sa uskutočňuje orálnou metódou, s podporou písanej reči. Temer všetky deti na tejto škole vykazujú strednú rečovú dyspraxiu, ktorá býva takmer vždy spojená s dyslexiou alebo diskalkúliou. Jeden učiteľ má na starosti troch žiakov, pretože sa tu vyžaduje veľmi mnoho individuálnej práce. U detí s dyslexiou má veľký význam využitie tzv. "zachytávacej metódy" vo chvíli, keď učiteľ, matka, otec, vychovávateľ zachytí, čo chce dieťa vyjadriť telesným pohybom, ponúkne mu vhodné slovo, resp. vhodný rečový zvrät. Reč - rozhovor - zapisujeme do denníkov detí, aby si ho deti mohli opakovať a nezabudli. Tieto deti sú označované aj ako "graficko-orálne", pri rečovej výchove potrebujú do značnej miery grafické znázornenie, písaný obraz.

Významnou pomôckou pri nácviku reči u týchto detí je fólia, s ktorou pracujeme pred zrkadlom. Veľmi účinne pomáha videoteknika, v podstate ide o to, aby dieťa

pochopilo, že napísané slovo a ústny obraz patria k sebe. Veľa detí používa písací stroj. Niektoré deti trpia špeciálnou poruchou. Im sa dáva možnosť, aby uplatnili aj hmat. Vystrihujú sa im plastické tvary. Deti sa učia hľadať vhodné písmenká pod zakrytým obrúskom. Vnímajú tvary písmen trojzmerne, čiže ku zrakovému vnímaniu pristupuje aj hmatové vnímanie.

Týždenný plán: Počet hodín 25 za rok 1050. Tento plán sa modifikuje podľa potrieb jednotlivých detí a tried.

c) Škola a internát pre hluchoslepé (Cluster Rafaël)

V triede má 1 učiteľ a 1 vychovávateľ 2 žiakov. Výuka spočíva v metodike používania daktylnej reči, ktorá sa vkladá do dlane.

d) Škola a internát pre deti s ťažkými poruchami reči a s výchovnými problémami (Cluster Eiken heuvel)

Škola je určená pre nepočujúce deti, ktoré trpia ťažkou dyspraxiou reči, ktoré nemôžu byť vychovávané orálnou metódou, aby sa zabránilo tomu, že si osvoja posunkovú reč a dôjde k dvojazyčnej komunikácii - vyučujú prstovú abecedou. Učí sa daktylológiu v spojitosti s hovorenou rečou, pokiaľ je to však možné. Vyučujú sa podľa "Rochesterovej metódy". Základy rečovej výchovy sú podobné ako pri grafických rozhovoroch.

Spočiatku sa musíme obísť bez hovorenia, pretože to deti nedokážu. Tiež odzeranie a sluchový výcvik sú obťažné. Deti sa dorozumievajú medzi sebou daktylológiou, doprevádzaním prirodzenými pohybmi a gestami. Týmto deťom hovoria "daktylné deti".

V triede je po troch žiakoch. Týždenný plán má 27,5 hod., ročný 1120 hod. Pre výuku reči a rečové korektúry používajú video-techniku. Každý žiak má písací stroj (počítač) - "komunikátor". To, čo žiak na stroji napíše, vidia spolužiaci na centrálnom monitore. Spolužiaci môžu na svojom stroji vstúpiť do tohto záznamu buď otázkou, odpoveďou a pod. Keď je monitor zapísaný, automaticky sa všetko, čo bolo napísané, natlačí, a deti majú rozhovor pre svoju potrebu. Natlačené rozhovory sú súčasťou denníka žiaka.

e) Škola a internát pre mentálne postihnuté nepočujúce deti a adolescentov (Cluster Mariella - Wingerd)

Do tejto školy sú zaraďované deti aj s IQ vyšším než 80, ale ktoré majú slabú pamäť, je pre ne nemožné, aby si zapamätali slová. Sú tu deti, u ktorých bola diagnostikovaná silná dyssymbolie. Vo veľkom počte sa objavujú tiež dyslexie, dyskalkúlie. Preto tieto deti potrebujú totálnu komunikáciu. Škola disponuje vlastnou MŠ, takže tu sa vychovávajú deti od 4 do 18 rokov, ale niekedy až do 21 rokov.

V triede má učiteľ 3 deti. Pracuje sa individuálne. Triedny učiteľ spolupracuje - má väčší počet asistentov. Deti z tejto školy dostávajú možnosť pracovať po absolvovaní základnej výchovy na tzv. "sociálnych pracoviskách". Pre tých, ktorí nemôžu bývať u svojich rodičov, sú

ponúknuté sociálne byty. K tejto škole patri aj domov pre duševne postihnutých nepočujúcich mladistvých.

f) Reálna škola a internát (Cluster VSO)

Je to špeciálne zariadenie pre ďalšie vzdelávanie. Môžu ju navštevovať adolescenti vo veku 14 - 18 rokov príp. 19 - 21 roční. Túto školu môžeme prirovnať k učňovskej škole. Žiaci sa vyučujú len orálnou metódou. Na tejto škole dochádza ku vnútornej diferenciacii. Asi 25% žiakov sa pripravuje na štátnu skúšku MAVO alebo HAVO. Skúšky možno prirovnať ku spôsobilosti na strednej či vysokej škole. Všetci žiaci, pripravujúci sa na tieto skúšky musia sa učiť anglicky. Mnohí sa učia aj nemecky. Na túto skúšku nadväzuje ďalšie štúdium na normálnom gymnáziu alebo vysokej škole. Asi 30% nepočujúcich žiakov absolvuje 3-ročný vzdelávací kurz. Po zložení internej skúšky môžu navštevovať jednu z troch učňovských škôl alebo pod vedením učiteľov z inštitútu chodia do normálnej reálnej školy alebo učňovskej školy. 45% žiakov navštevuje jednu z troch učňovských škôl v inštitúte.

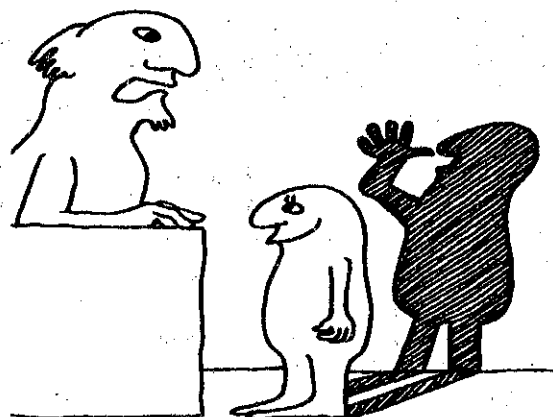
- a) elementárnu školu pre hospodárstvo a správu,
- b) elementárnu školu pre domáce hospodárstvo,
- c) školu technického elementárneho vzdelania.

Vzdelanie končí skúškou pod štátnym dozorom. Je odstupňovaná podľa obťažnosti A, B alebo C, pričom označenie C znamená strednú úroveň. Vyučovacia doba - 35 hodín týždenne. Každý žiak dostane podľa potreby individuálne vedenie.

Nesmierne dôležitú úlohu v inštitúte má "diagnostické centrum". Zahŕňa:

- audiologické oddelenie,
- lekárske oddelenie,
- centrum pre sluchovú rehabilitáciu,
- vizuálne centrum,
- psychologické centrum (psych.-ped. centrum),
- poradenské centrum.

Inštitút má uznávané audiologické centrum pre deti aj bývalých žiakov, ktoré vyšetruje, aké sú straty sluchu,



rôznymi metódami (subjektívna - objektívna audiometria...). Toto centrum poskytuje deťom (každému po 2) naslúchacie aparátiky a zároveň vytestuje a vypracuje individuálne ušné vložky. Naslúchacie aparátiky sa tu 2x do roka testujú a v prípade poškodenia aj reparujú. Deti sú 2x do roka audiometricky vyšetrené. Do tohto oboru patri aj rehabilitačné centrum pre nepočujúcich s vnútroušnými implantátmi, ktoré úzko spolupracuje s univerzitou v Nimwegen.

V pravidelných obdobiach sa robí kontrola zraku u všetkých nepočujúcich detí. Tomuto účelu slúži v inštitúte vlastná "Visus - poradňa" jej služby využíva aj mnoho dospelých sluchovo postihnutých.

Psychologické centrum úzko spolupracuje s celým inštitútom. Je to tím 18 psychologov, ktorý má vypracovanú metodiku vyšetrovania, testy pre nepočujúcich, tiež terapiu jednotlivých porúch.

Multidisciplinárny tím koordinuje celú starostlivosť o nepočujúce deti, ich rodiny. Inštitút prijíma deti z celého Holandska. Vzdeláva asi 40% celej populácie nepočujúcich Holandska. Veľmi známou a uznávanou používanou metódou je reflexívna materinská metóda vyvinutá Dr. V. Udenom, ktorý je riaditeľom inštitútu vyše 40 rokov a výsledky tejto tímovej práce sú významné práve pre nepočujúcich.

Týždňový pobyt na Poľnohospodárskej škole v Klessheime

F. Ginter, Stredná poľnohospodárska škola Zvolen

Poznatky z výchovno-vzdelávacieho procesu v krajinách, ktoré boli donedávna pre väčšinu z nás nedostupné za železnou oponou, stávajú sa čoraz viac objektom poznávania pre slovenských pedagógov. Tak aj vďaka kontaktom a úsiliu Pedagogického inštitútu v Salzburgu a Metodického centra v Banskej Bystrici mal som možnosť zúčastniť sa ako jeden zo 4-člennej skupiny v dobe od 14. - 20. - 11 1993 stáť na školách v tomto meste. Ako pedagóg na SPoŠ dostal som sa na Poľnohospodársku školu v Klessheime. Celý pobyt sa skladal z troch dní na vybranej škole, jeden deň bol

venovaný návšteve Pedagogického inštitútu a mesta Salzburg a jeden deň návšteve BIM (Informačný pracovný trh).

Priamo v inštitúte sme sa oboznámili s organizáciou školstva, výchovného a vzdelávacieho procesu, s povinnosťami a prácou učiteľov, ako aj s materiálnym zabezpečením školstva a jeho postavením v spoločnosti. Tieto poznatky vhodne doplnili to, čo sme mali možnosť sami vidieť a prežiť na škole a bolo to pre nás veľmi poučné.

Škola v Klessheime je trojročná a okrem poľno-

hospodárskych profesií pripravuje žiakov aj v profesiách pre spracovanie dreva a napr. zámočníctve, čo sa dá na rodinnej farme využiť. Škola je umiestnená v komplexe bývalých hospodárskych budov jedného z palácov, dnes Salzburškého kasína, s prístavbou po armáde USA, ktorá objekt určitý čas po vojne používala.

Škola má asi 150 žiakov v šiestich triedach, z ktorých väčšia časť býva v internáte. To je potrebné, keďže výuka sa začína ráno o 7,20 hod. a trvá do 17,45 hod., s jednohodinovou prestávkou na obed. V piatok končí vyučovanie o 3 hodiny skôr. V podstate sa žiaci učia - okrem výnimiek - 10 hodín denne. Hodina trvá 50 minút a striedajú sa hodiny teórie, cvičení aj prác v dielňach, pretože toto všetko sa dá absolvovať v areáli školy.

Vyučovanie v 1. a 2. ročníku trvá 9,5 mesiaca a v 3. ročníku 5,5 mesiaca a zabezpečuje ho 22 pedagógov, vrátane externistov. Internát stojí žiakov 2 300 šilingov a odkázaní žiaci môžu získať podporu v 1. školskom roku do 13 300 šilingov a v 2. a 3. školskom roku až 24 800 šilingov ročne.

Výuka prebieha v triedach vybavených audiovizálnou technikou, vrátane televízie s videorekordéromi a v cvičebniach s veľmi bohatou výbavou podľa odborného zamerania. Škola má veľmi peknú spoločenskú sálu bohato a pestro využívanú. V parkovom areáli sa nachádzajú aj cvičebne, ktoré možno nazvať modernými miniprevádzkami mäsiarstva, spracovania mlieka, výroby syrov, spracovania ovocia, vrátane pálenia, mechanizačné dielen, stolárske, kováčske, zámočnícke a napokon aj objekty školského majetku, ktorý má asi 50 ha pôdy. V tomto objekte je okrem chovu HD - 16 kráv s odchovom a dvoch koní aj chov včiel v súvislosti so sadom a v areáli a chov pstruhov. Je tu aj škôlka lesných stromov.

Školský majetok poskytuje produkty, ktoré sa spracúvajú v cvičebniach, ktoré ale majú charakter skôr malých mliekarní, syrární, jatky, muštárne atď. S ohľadom na spôsob výroby škola predáva ekologické produkty. Každý vyučujúci vedie cvičenia, ktoré sa končia vlastne výrobou finálneho produktu. také cvičenie trvá niekoľko hodín a verne napodobňuje reálne prebiehajúci výrobný proces. Žiaci sa takto učia výrobu smotany, masla, jogurtov, syrov, ovocných štiav, muštov, konzerváciu mäsa - po obrobení odporazeného zvierata, výrobu údeného, salámov, slaniny atď. Zábery z takejto činnosti z tejto školy som videl aj na ištruktážnych kazetách pri inej príležitosti. V týchto činnostiach žiaci vidia zhodnotenie prvovýroby a zlepšenie ekonomiky svojho rodinného podniku. To aj vrátanie zúžitkovania vedľajších produktov, úspory za prepravu hmôt atď. Žiaci sú vedení, a majú

to zrejme z domu "v krvi", ekonomicky hodnotiť každú svoju činnosť a podľa týchto kalkulácií sa aj orientovať. Značná časť výroby sa realizuje cestou agroturistiky či predajom stálym drobnejším odberateľom. A kvalita tu robí odbyt a zvyšuje tržby. To je veľmi veľká motivácia tamojších žiakov, lebo je to cesta k prosperite ich podnikov a rodín. Žiak to vie, cíti a preto sa snaží získať v škole čo najviac, vedieť lepšie. Žiaci stále v odborných predmetoch sledujú ekonomiku činností, celý chod podniku, zmeny a rozhodnutia sa učia merať šilingom. Príkladom je aj rozvoj pestovania vianočných stromčekov na rodinných farmách.

Škola ako taká je veľmi dobre vybavená k čomu prispieva aj systém umožňujúci dať škole z výrobného podniku výrobok na učebné účely, zapožičať chovné kone, atď.

Škola sa propaguje aj vkusnými skladačkami, ktoré obsahujú informácie o štúdiu, jeho formách, obsahu, ďalších možnostiach po štúdiu, finančných nákladoch, možnostiach podpory či štipendia atď. a približujú podmienky života počas štúdia.

Svoje meno má škola aj vďaka verejnej odbornej činnosti učiteľov. Videl som kazetu s nádherným programom - ľudové zvyky od Adventu po Veľkú noc, ktorá spolu ukázala aj nevšedné krásy zimnej salzburskej prírody, ľudovú architektúru, kroje, ľudové zvyky a kultúru vôbec. Spolu autorom a krojovaným sprievodcom, ktorý nás sprevádzal krajinou aj ľudmi bol jeden z pedagógov školy. 40 minútová kazeta bola tak vyučovacou pomôckou v triede na príslušnej hodine, ktorá budila veľký záujem a istotne prispela k hrdosti žiakov na rodný kraj.

Pri porovnaní vyučovacieho procesu udrie do očí samostatná práca žiakov, snaha zvládnuť učivo, dokonca byť lepší ako ostatní, prezentovať sa. Žiak si je vedomý hodnoty toho, čo sa v škole naučí a ceny, akú to v živote pre neho bude mať. Navyše je si vedomý toho, čo jeho školovanie stojí rodičov.

Šlo vajce na vandrouku

*Šlo vajce na vandrouku,
kto by nechcel do sveta,
kilometrou prešlo stouku,
ďalej však ísť odmieta.
Na neruy mu, doparoma,
ležú cudzie chodníky.
Začas bude sedieť doma
a učiť sa jazyky.*

J. Bily

ZÁUJEMCOM O INZERCIU !

Ponúkame možnosť inzerovať v časopise PEDAGOGICKÉ ROZHLADY 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.

Zaujímavá a podnetná kniha

J. Skalková: *TRADICE HERMENEUTICKE PEDAGOGIKY A JEJÍ VÝVOJ V DRUHÉ POLOVINĚ 20. STOLETÍ. 1. vyd. Praha, Pedagogický ústav J. A. Komenského CSAV 1992. 88 s.*

I. Turek, Metodické centrum Prešov

Popredná česká pedagogička Jarmila Skalková napísala veľmi zaujímavú a podnetnú knihu, ktorá vyplní medzery v našom poznaní súčasných prúdov pedagogického myslenia vo svete. Svoju pozornosť zamerala na hermeneutickú pedagogiku, najmä na jej vývoj v 2. polovici 20. storočia.

Hermeneutická pedagogika je jedným z významných široko rozvetvených prúdov pedagogického myslenia. Dôkazom toho je aj jej viacero pomenaní: duchovná pedagogika, pedagogika kultúry, pedagogika života, pedagogika hodnôt, filozofická pedagogika. Podľa zakladateľa tohoto pedagogického prúdu W. Diltheya je jeho metodologickým základom hermeneutika (grécke slovo hermeneia znamená interpretáciu). V širokom vymedzení je možné dnes hermeneutiku považovať za teóriu a prax interpretácie a porozumenia rôznych druhov ľudských výtvorov (vedeckých, umeleckých i produktov každodenného života). Najvýstižnejší názov tohoto pedagogického prúdu je, podľa nášho názoru, duchovná pedagogika - súčasť duchovied, t.j. vied, ktoré sa zaoberajú človekom, spoločnosťou, históriou, spoločensko-historickým svetom človeka.

Záujem o hermeneutickú pedagogiku sa zvyšuje v súčasnosti, ako reakcia na súčasné problémy sveta, spôsobené najmä jeho sociálnoekonomickým, vedecko-technickým a politickokultúrnym vývojom, potvrdzujúcim, že samotná technika nemôže vyriešiť všetky problémy života na zemi. Naopak, sám vedecký a technický rozvoj vyvoláva rad vážnych rozporov. Sme svedkami závažných problémov vo výchove mladej generácie: šíriacej sa vlny násilia, kriminality, alkoholizmu, drogovej závislosti, predčasného tehotenstva mladistvých atď. Do popredia sa naliehavo dostávajú tzv. globálne problémy ľudstva: vojna a mier, odzbrojenie, zneužívanie výsledkov vedy a techniky, ohrozenie životného prostredia, rastúca priepasť medzi bohatými a chudobnými krajinami, hlad, interkulturálne problémy atď. Narastá význam antropologických aspektov praktickoetickej orientácie

človeka vo svete vedy a techniky. Význam hermeneutickej pedagogiky pri riešení týchto problémov spočíva najmä v tom, že vzdelanosť sa chápe v tomto pedagogickom prúde v širokých súvislostiach, nielen v spojitosti s rozvojom vedy a techniky. Zdôrazňuje sa význam vzťahov kumeniu, morálke, knáboženstvu, k štátu i k politike. Hermeneutická pedagogika usiluje o humanizáciu výchovy a vzdelávania, slobodný rozvoj individuality, jej autonómnosti i komunikácie vo výchovnovzdelávacom procese.

Autorka rozdelila svoju prácu do týchto častí:

1. Úvod: Prečo je záujem o hermeneutickú pedagogiku aktuálny?
2. Tradície duchovnej pedagogiky od začiatku 20. storočia.
3. Hermeneutika ako základný metodologický prístup k výchovným procesom.
4. Riešenie vzdelávacích obsahov v 50. - 70. rokoch a didaktické koncepcie.
5. Antropologické dimenzie a ich význam pre chápanie základných pedagogických vzťahov.
6. Zbližovanie pozícií hermeneutickej pedagogiky, empirickej pedagogiky a kritickej teórie výchovy v 70. - 80. rokoch.
7. Nové vývojové tendencie.

Prínos publikácie J. Skalkovej vidíme najmä v tom, že:

- zaplňuje medzeru v informáciách o súčasných prúdoch pedagogického myslenia vo svete,
- prispieva k prehĺbovaniu nášho vlastného pedagogického myslenia.

Odporúčame pedagogickej verejnosti preštudovať si túto publikáciu J. Skalkovej. Veríme, že bude inšpiráciou pre rozpracovanie problémov humanizácie výchovy a vzdelávania našej mládeže, ich praktickú aplikáciu a prispeje k tak prepotrebnému rozvoju pedagogickej tvorivosti učiteľov na Slovensku.

Aká je úroveň mojich učiteľských spôsobilostí?

W. J. Mc Keachie: *THE GUIDE OF THE HIGH SCHOOL TEACHERS. New Yourk c. u. 1991.*

J. Gál, Metodické centrum B. Bystrica

Pri každodennej rekapitulácii uplynulého dňa (tak ako to robí denne dobrý hospodár), mal by si každý učiteľ položiť otázku: Ako som sa zhostil svojej profesie, čo sa mi v práci podarilo, čo som urobil dobre, akých "kiksov" som sa dopustil, čo sa mi zajtra už nesmie stať atď. Úvahami o svojej práve uplynulej činnosti učiteľ syste-

matically poznáva seba, svoj výkon, klady a zápory vo svojom profesijnom účinkovaní.

Po ukončení vysokoškolského štúdia, po získaní diplomu, učiteľ len začína "fungovať", iba sa stáva učiteľom (nie je odborníkom). Proces pedagogického sebadotvárania začína v praxi v koexistencii so žiakmi,

s kolegami a so sebahodnotením. Uvedený proces nemá a nikdy nebude mať ukončenie, pretože nikdy nedosiahneme a nestretneme ideálneho učiteľa. Keď je učiteľ perfektný, potom nepatrí do školy, ale rovno do neba. Každý učiteľ by však mal poznať vlastnosti, ktoré perfektný učiteľ musí mať. Z práce Wilbert J. Mc Keachie - The guide of the high school teachers (New York c. u. 1991) vyberám niektoré charakteristické pedagogické kompetencie stredoškolského učiteľa. Po ich pozornom prečítaní sa môžete metódou sebaanalýzy ohodnotiť a získať tak obraz o úrovni svojej profesijnej spôsobilosti. (Z ponúkaných piatich stupňov hodnotenia si pri každom bode zakrúžkujte ten, ktorý najlepšie zodpovedá Vašmu správaniu, resp. konaniu.)¹

1. **Učiteľ má solídne vedomosti v predmete, ktorý vyučuje.** Ovláda princípy, pojmy, fakty, ktoré potrebuje, aby predmet mohol dobre učiť. To však neznamená, že učiteľ vie z predmetu všetko, ale musí vedieť viac, ako učí. V D S Z N

2. **Je aktívnym členom odborných organizácií,** číta odborné časopisy a upevňuje svoje vedomosti v odbore. Sú učiteľia, ktorí nečítajú odborné články a nezaujímajú ich dianie v rámci svojho odboru, a preto sa ich výuka stáva neefektívnou. V D S Z N

3. **Rozumie vyučovaciemu procesu.** Musí zaručovať, že študenti správne pochopia jeho výklad, že v triede bude príjemná pracovná atmosféra, že všetci budú aktívne pracovať, že postup práce žiakov bude kontrolovaný. Okrem toho by mal brať ohľad na zážitky a životné skúsenosti študentov, vhodne ich využívať v súvislosti s predmetom vyučovania. V D S Z N

4. **Učiteľ je sprostredkovateľom vzdelania.** Učiteľ vie, ako a kde hľadať informácie, ktoré súvisia s predmetom, ktorý učí. Nemôže vedieť všetko, ale musí vedieť, kde a ako informácie získať a naučiť sa informácie vyhľadávať. Učiteľ 21. storočia musí byť oboznámený s možnosťami počítača a s prácou s ním. V D S Z N

5. **Učiteľovo správanie je vzorom.** Chová sa tak, ako to sám očakáva od študentov. Keď si učiteľ želá, aby študenti pracovali tvorivo a spolupracovali, boli pozorní, vedeli sa vzájomne počúvať, kriticky myslieť, podoprieť svoj názor faktami, musí robiť to isté aj on vo vzťahu k študentom. V D S Z N

6. **Nebojí sa zmien.** Dobrý učiteľ neuznáva iba historické a tradičné hodnoty a poznatky, ale pozná tiež hodnotu zmeny mal by starostlivo pripravovať kroky od všeobecne známeho k neznámemu. Málo dobrých výsledkov sa dosiahlo bez toho, aby učiteľ nevzal na seba riziko za ich uskutočnenie. Dobrý učiteľ musí byť schopný vziať na seba riziká. V D S Z N

7. **Nemá predsudky a je nezaujatý voči pohlaviu, farbe pleti, náboženskému vyznaniu, fyzickým handicapom,**

určitému druhu teórie, národnej príslušnosti. Učiteľ sa musí vyvarovať narážok na rozdiely medzi pohlaviami, náboženských vtipov, záporných charakteristík rás, národnej nadradenosti, netrpezlivosti voči fyzicky handicapovaným. V D S Z N

8. **Starostlivo sa pripravuje na vyučovanie.** Celoročný plán výuky a prípravy na jednotlivé hodiny sú starostlivo premyslené a spracované tak, aby sa v plnej miere uplatnili tvorivé, motivujúce spôsoby vyučovania. V D S Z N

9. **Učiteľ je dobrým rečníkom.** Vhodne volí slová, starostlivo formuluje otázky, moduluje hlas, používa vhodné gestá a výstižnú mimiku. V D S Z N

10. **Stále zdokonaľuje svoje metódy.** Schopní učiteľia sú schopnými študentmi a pokračujú vo vlastnom vzdelávaní, navštevujú vzdelávacie podujatia (kurzy, semináre, workshopy), vymieňajú si skúsenosti s ostatnými kolegami, diskutujú so študentmi, zamýšľajú sa nad svojou prácou. V D S Z N

11. **Dbá na bezpečnosť a zdravie študentov.** Dodržiava bezpečnostné predpisy, nenúti študentov, ktorí sú chorí, aby chodili do školy skôr, ako sa uzdravia, stará sa o optimálnu teplotu, dostatok čerstvého vzduchu v triede. V D S Z N

12. **V styku so študentmi je vždy optimistický.** Touto vlastnosťou prispieva ku vzniku konštruktívnej a pozitívnej atmosféry v triede. Študenti sa lepšie učia od učiteľa, ktorý je optimistický, milý ako od učiteľa, ktorý je nemilý, pesimistický a nikoho nepovzbudí. V D S Z N

13. **Učiteľ verí vlohám svojich študentov.** Pre študentov nie je v škole nič príjemnejšie ako mať učiteľa, ktorý ukazuje, že verí v ich schopnosti (pozitívna atribúcia). V D S Z N

14. **Spravodlivo hodnotí študentov.** Všeobecne prijateľná charakteristika učiteľa je, že je neoblomný, spravodlivý a priateľský. Kompetentný učiteľ sa vyzná v procese klasifikácie a vie prekonať jeho nedostatky. V D S Z N

15. **Dobre spolupracuje s rodičmi.** Treba pamätať na to, že pedagogickí pracovníci sú na škole preto, aby pomohli rodičom s výchovou ich detí. Pre študentov je významné, ak rodina a škola dobre spolupracujú. V D S Z N

16. **Neustále sa zaujíma o školské záležitosti, o školu a jej vývoj.** Dobrý učiteľ sa podieľa na živote školy a vie, že každá mimoškolská aktivita je prínosom pre žiaka. Škola má byť nástrojom vzdelávania. Trieda je síce hlavné miesto, kde sa učí, ale nie je to miesto jediné. Každá celoškolská akcia, športová alebo kultúrna udalosť, podieľa sa na vzdelávaní študentov. V D S Z N

17. **Učiteľ má rozsiahle záujmy.** Zaujíma sa o aktivity študentov, aspekty školy a školského prostredia. Učiteľ s bohatými záujmami je medzi študentmi populárnejší a váženejší. V D S Z N

18. **Má zdravý zmysel pre humor.** Humor a smiech

1 V - výborná, skoro dosiahnem dokonalosť
D - dobrá, potrebujem malé zlepšenie
S - slabá potrebujem väčšie zlepšenie

Z - zle sa mi to posudzuje, neviem
N - nedostatočná, musím začať odznova, považujem o svojej profesii

patria k mladosti, uvoľňujú napätie, odstraňujú nervozitu a študenti podávajú lepšie výkony, keď majú učiteľa so zmyslom pre humor. Nesmie byť znevažujúci a urážajúci.

19. Vycíti, kedy študent potrebuje zvláštnu pomoc. Dobrý učiteľ spozná z chovania študenta, kedy potrebuje napríklad radu a vie, kde ho má odkázať. To všetko robí bez rozpakov, aby nenarušil dobrú atmosféru v triede.

V D S Z N

20. Snaží sa, aby si žiaci uvedomili vzťah predmetu, ktorý učí, ku každodennému životu. Dbá na to, aby z predmetu získali spôsobilosti, ktoré dokážu v živote využiť, aj tzv. nudné, nezábavné a neobľúbené predmety môžu byť zaujímavé, keď v nich učiteľ nájde prepojenie na každodenný život.

V D S Z N

21. Vie, aké profesijné možnosti poskytuje študentom jeho predmet a snaží sa ich s týmito možnosťami zoznámiť. Študenti sa rozhodujú o svojom povolani a hľadajú pracovné príležitosti. Dobrý učiteľ vynaloží úsilie, aby študentov informoval o možnostiach profesijného uplatnenia v súvislosti s jeho predmetom. V D S Z N

22. Učiteľ je spoľahlivý. Navštevuje triedne zhromaždenia, plní záväzky. Učiteľ, na ktorého sa nedá spoľahnúť, rýchlo stráca dôveru študentov. Nespoľahlivý učiteľ je neschopný a rýchlo si bude hľadať iné zamestnanie.

V D S Z N

Tento príspevok môže pomôcť k poznaniu profesijných kompetencií učiteľa. Ak učiteľ urobí sebahodnotenie na základe vyššie uvedených vlastností a bude ho realizovať pravidelne, príspeje k svojej profesijnej úspešnosti, lepšie porozumie študentom, zlepší si vzťahy s kolegami a príspeje k celkovému ozdraveniu klímy v škole. (Je potrebné robiť hodnotenie osobitne pre každý predmet, ktorý vyučujete.)

Celkom na záver poznamenávam, že mnohí pedagógovia sa štítia hodnotenia seba samého, alebo majú ten názor, že posúdenie seba samého je najťažšie. Preto sú odporúčané aj alternatívne postupy - posúdenie kolegami, žiakmi atď. Toto rozhodnutie zostáva na samom učiteľovi.

INFORMÁCIE

Inšpekčné zistenia v SOU

J. Lauko, Inšpekčné centrum B. Bystrica

Školská inšpekcia v regióne stredného Slovenska sa v šk. roku 1993/94 zamerala na stredných odborných učilištiach na kontrolu nasledujúcich činností (v zmysle pedagogicko-organizačných pokynov Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky):

1. Dôsledné sledovanie dodržiavania vyhlášky MŠaV SR č. 52/1993, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška MŠMŠ SR č. 80/1991 Zb. o stredných školách.

2. Preverovanie uplatňovania smernice MŠMŠ SR č. 7827/1985-21 o stredných školách a jej prílohy o delení tried a zriaďovaní skupín žiakov.

Priamou inšpekčnou činnosťou školských inšpektorov z Inšpekčného centra Banská Bystrica II. vo vybratých stredných odborných učilišť (36 SOU rôznych zriaďovateľov), ako i analýzou databázy údajov týchto stredných odborných učilišť, boli zistené nasledovné skutočnosti.

K úlohe 1. Pri kontrole dodržiavania počtov žiakov pri zriaďovaní tried je možné skonštatovať, že vo väčšine sledovaných SOU sú počty žiakov tried denného štúdia v súlade s uvedenou vyhláškou. Na rozdiel od SOŠ a gymnázií sú však počty žiakov skôr bližšie k možnému minimálnemu počtu. To isté je možné skonštatovať aj

o triedach v štúdiu popri zamestnaní.

Zásadný problém SOU je však v zriadených spoločných triedach denného štúdia pre niekoľko príbuzných študijných, resp. učebných odborov. Vyhláškou určených *aspoň 10 žiakov toho istého odboru v jednej skupine (§ 4, ods. 2) nebolo možné dosiahnuť až v 63 SOU, čo z celkového počtu 105 SOU v pôsobnosti ŠS BB II. činí 60%. Pritom je potrebné si uvedomiť, že v uvádzaných 63 SOU sú tieto tzv. podmierové stavy vo viacerých zavedených študijných, resp. učebných odboroch v jednom SOU (2 až 6 odborov), a to i po sebe idúcich ročníkoch. Na zváženie je, že tento stav je i v SOU, ktoré sú zriadené v jednom sídle, a to dokonca v SOU, ktorých zriaďovateľom je ten istý orgán. Alarmujúca je skutočnosť, že z uvedeného počtu SOU *požiadalo o udelenie výnimky podľa §4, ods. 2, pre početne málo zastúpené odbory, kde nemožno vyučovanie zabezpečiť iným vhodným spôsobom, orgán štátnej správy v školstve (ŠSBBII) len 19 SOU. Už ani neprekvapuje, že vo veľkej väčšine SOU pritom ide o žiakov náklady na prípravu, ktorých znáša štát, tzv. štátne deti.**

Kontrolou organizácie výchovno-vzdelávacej činnosti v SOU školská inšpekcia zistila, že teoretické

vyučovanie sa vo väčšine preverovaných SOU uskutočňuje podľa schválených učebných plánov a učebných osnov. V mnohých SOU, najmä technického zamerania (strojárstvo, elektrotechnika), sa pritom využívajú tzv. *alternatívne učebné plány, ktoré preferujú odbornosť na úkor všeobecnovzdelávacích predmetov*. Existujúca úprava učebných plánov, najmä úprava časovej dotácie jednotlivých vyučovacích predmetov, je v súlade s príslušnou vyhláškou.

Zásadným problémom vo viacerých SOU sa ukazuje *nerespektovanie maximálneho počtu 8 vyučovacích hodín v jednom vyučovacom dni*. Pri zavedení tzv. nultých vyučovacích hodín sa zase nerespektuje požiadavka vyhlášky začínať vyučovanie najskôr o 7.00 hodine.

Pri tvorbe rozvrhu hodín pomerne často jeho zostavovatelia nerespektujú pedagogicko-hygienické zásady výchovno-vzdelávacieho procesu. Ide predovšetkým o neodôvodnené spájanie vyučovacích hodín do nesúvislých blokov v jednom vyučovacom dni pre jednu triedu, vytváranie blokov vyučovacích hodín pri predmetoch s malou týždennou časovou dotáciou, kumuláciu vyučovacích hodín príbuzných vyučovacích predmetov v jednom vyučovacom dni a pod. Častým argumentom pre takto zostavený rozvrh býva *snaha vytvoriť "dobrý" rozvrh pre konkrétneho učiteľa, bez snahy rešpektovať záujem a potreby žiakov*.

K úlohe 2. Pri kontrole delenia tried a zriaďovanie skupín žiakov v zmysle platnej smernice o stredných školách je možné skonštatovať, že vzhľadom na prijaté racionalizačné opatrenia v školstve sa nevyužíva delenie žiakov vo všetkých predmetoch, kde to umožňuje učebný plán príslušného odboru. Vo väčšine SOU sa delia žiaci na skupiny najmä pri vyučovaní cudzích jazykov, a to predovšetkým v študijných odboroch, čo však vzhľadom na často sa vyskytujúce nízke počty žiakov v triedach spôsobuje isté komplikácie. Práve z týchto dôvodov býva často *delenie žiakov pri vyučovaní cudzích jazykov v rozpore so smernicou*. Dôsledne sa rešpektuje delenie žiakov na skupiny v elektrotechnických meraniach, pomerne vo veľkom rozsahu pri vyučovaní predmetov súvisiacich s informatikou a výpočtovou technikou, najmä pri cvičeniach z nich.

Súčasťou kontroly uplatňovania smernice je i posúdenie pedagogickej dokumentácie. V tejto súvislosti je potrebné uviesť, že vo väčšine prijatých vnútorných poriadkov SOU sú stanovené veľmi presne opatrenia na posilnenie disciplíny, resp. klasifikáciu žiakov zo správania. Pri takto prijatých opatreniach je však vylúčne individuálne posúdenie prípadného porušenia vnútorného poriadku, napr. pedagogickou radou a pod.

Vo väčšine SOU má táto skutočnosť

za následok *nerespektovanie vlastného vnútorného poriadku pri klasifikácii žiakov zo správania, pri posudzovaní neospravedlnenej absencie a pod*.

Vo vedení pedagogickej dokumentácie (triedne výkazy, katalógy, katalógové listy, triedne knihy) sa nie vždy dôsledne uplatňuje požiadavka ich starostlivého vedenia. Problémy sú napr. so zaznamenávaním opravných, resp. iných komisionálnych skúšok, výchovných opatrení, do katalógových listov a pod.

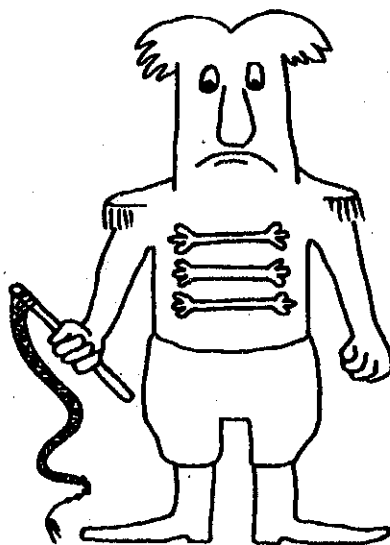
Konštatujeme, že pri vypisovaní vysvedčení, ako aj pri spracúvaní potrebných podkladov pre klasifikačné porady sa už pomerne vo veľkom rozsahu využíva výpočtová technika s tlačiarňami.

Na základe uvedených inšpekčných zistení sú školskými inšpektormi formulované príslušné opatrenia, resp. odporúčania pre riaditeľov SOU, pre orgán štátnej správy v školstve, resp. pre zriaďovateľov SOU. Predovšetkým v bode 1 uvádzané skutočnosti majú priamy dopad na súčasnú veľmi nepriaznivú finančnú situáciu vo všetkých stredných školách. *Zriadením tried, resp. skupín žiakov, neprimerane narastajú celkové náklady na prípravu žiakov v SOU, a to jednoznačne na úkor ostatných stredných škôl*. V konečnom dôsledku takéto konanie v podstate sťažuje potrebnú transformáciu tohto typu stredných škôl. *Opätovne sa ukazuje potreba zásadnejšieho, koncepcnejšieho a razantnejšieho prístupu pri riešení problémov s riadením a financovaním SOU*. Je totiž evidentná snaha mnohých zriaďovateľov SOU o konzervovanie súčasného stavu a zachovanie si svojho dominantného vplyvu na SOU.

Pri riešení uvádzanej situácie musí dôslednejšie uplatňovať svoje kompetencie aj orgán štátnej správy v školstve - ŠS BB II, ktoré jej vyplývajú zo Zákona SNR č. 542/90 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve. Nie je totiž možné nečinne sa prizerať na evidentný nepomer pri zabezpečovaní finančných prostriedkov pre všetky typy stredných škôl.

Zo strany zriaďovateľov SOU je bezpodmienečne potrebné dôsledne rešpektovať všetky platné školské predpisy. Veď ich nedôsledné rešpektovanie, ba i nerespektovanie, má zásadný vplyv na neutešnú finančnú situáciu v celom rezorte školstva.

Je zrejmé, že *optimalizovaním počtu žiakov v triedach a skupinách, dôsledným využívaním siete SOU s koordináciou pri zavádzaní študijných a učebných odborov je možné získať nemalé chýbajúce finančné prostriedky*. Ukazuje sa potreba dôslednejšej komunikácie medzi jednotlivými SOU a školskou správou, najmä v mestských aglomeráciách, kde



často sídlia SOU s rovnakými zavedenými odborními, a to už pred začiatkom nového školského roka. Konštatovať uvádzané nedostatky v priebehu šk. roka totiž už vo väčšine prípadov neumožňuje danú situáciu zásadne vyriešiť. Zo strany riaditeľov SOU je bezpodmienečne potrebné dôsledné rešpektovanie všetkých platných

školských a s nimi súvisiacich predpisov. Každý riaditeľ si musí byť vedomý dôsledkov, ktoré pre neho vyplývajú z ich nerešpektovania. Dozrel čas, aby sa v školstve zvýšila úroveň právneho vedomia a disciplíny každého pedagogického, a najmä riadiaceho pracovníka.

Európska dimenzia v škole

V. Kampeová, SPŠ dopravná Košice

Koncom roku 1993 sa konal v dolnosaskom mestečku Lingen-Holthausen seminár pre nemeckých pedagógov na tému Európska dimenzia v škole a v ďalšom vzdelávaní učiteľov, ktorý usporiadal Niedersächsisches Landesinstitut Hildesheim. Rada Európy umožnila účasť na tomto seminári 15 učiteľom zo zahraničia, a tak medzi 140 pedagógmi zo SRN a 13 kolegami z Anglicka, Škótska, Švajčiarska, Rakúska, Francúzska, Dánska, Litvy, Česka som mala možnosť, spolu s kolegom zo Zvolena, zúčastniť sa na tomto podujatí aj ja.

Rada by som sa podelila s niektorými myšlienkami, skúsenosťami a dojmami, ktoré som si odtiaľ priniesla.

Všetci účastníci seminára pracovali dva dni vo svojich pracovných skupinách (bolo ich päť, a to Európska dimenzia vo výchove k ochrane životného prostredia, Európska dimenzia vo vyučovaní dejín a politiky, Európska dimenzia vo vyučovaní cudzích jazykov, Európska dimenzia v hudobnom a kultúrnom vzdelávaní a Európska dimenzia vo vyučovaní náboženstva, spoločenských hodnôt a noriem) a posledný deň sa prezentovali pred celým fórom stručnými závermi zo svojich diskusií.

Keďže často pri rôznych príležitostiach počujeme, že Slovensko je súčasťou Európy, ani škola by nemala stať na okraji a mala by sa jej dať možnosť porovnať jej obsah, metódy práce a výsledky s inými európskymi školami. Podľa môjho názoru je potrebné poskytnúť učiteľom s niekoľkoročnou pedagogickou praxou i jazykovými schopnosťami čo najviac možností zúčastniť sa na rôznych seminároch so zahraničnou účasťou, nenechávať ich "izolovaných" od praktických problémov európskeho školstva.

Zhľadiska európskej dimenzie - ako to vyplýva zo záverov seminára - má škola vychovávať mladého človeka pre život v Európe, ktorej štáty budú navzájom veľmi úzko prepojené, vychovávať mladého človeka pripraveného prispieť k uskutočneniu myšlienky zjednotenej Európy. Teda škola má vychovávať mladého človeka, ktorý má spoločné povedomie Európana, má pocit, že Európan je každý, kto žije na tomto kontinente (bez ohľadu na farbu pleti, náboženstvo, národnosť). Úlohou školy je vstúpiť žiakom myšlienku: "Nie ľudia sú rôzni, rôzne sú iba podmienky, v ktorých žijú." Len tak z medziľudských vzťahov zmizne nenávisť, násilie, egoizmus, nepriateľstvo k cudzincom a pod. Spoločné európ-

ské povedomie má škola pestovať vedľa povedomia národného.

Ako vyučujúca nemčiny som pracovala v skupine *Európska dimenzia vo vyučovaní cudzích jazykov*. Otázky, okolo ktorých sa rozprúdila živá diskusia, boli:

- Kedy začať s vyučovaním prvého a v ktorom ročníku s vyučovaním druhého cudzieho jazyka na základnej škole?

- Koľkohodinovú týždennú dotáciu je potrebné poskytnúť v učebnom pláne cudzích jazykov (návrh pre nemecké školstvo v Spolkovej krajine Niedersachsen bol 5 a 3 hod. týždenne)?

- Akú úlohu zohráva známkovanie vo vyučovaní cudzích jazykov? Nebolo by vhodné vzdať sa známok aspoň u extrémne slabých žiakov (a v takýchto prípadoch napr. formou testu zistiť, či žiak ovláda aspoň minimum obsahu učiva, aby mohol postúpiť do vyššieho ročníka)?

- Aké sú šance pre rozširovanie vyučovania niektorých spoločensko-vedných a odborných predmetov v cudzom jazyku (bilingválne vyučovanie)? Nebolo by vhodné sa pokúsiť okrem bilingválnych gymnázií aj o založenie bilingválnej odbornej školy? (Problém s odbornými učebnicami pre stredné školy v cudzom jazyku existujú aj v SRN, aj tam ich tvoria učitelia "na kolene".)

- Ako nájsť rovnováhu pri vyučovaní cudzieho jazyka medzi jeho receptívnym a produktívnym ovládaním, medzi ovládaním jazyka slovom a písmom?

Rada by som uviedla ešte jednu myšlienku, ktorá na tomto seminári zaznievala niekoľkokrát denne. Totiž, že *jedným z dôležitých predpokladov pestovania európskeho povedomia mladého človeka je jeho osobná skúsenosť*.

Mimoriadnym zážitkom pre všetkých bola práca žiakov z gymnázia v Hannoveri na tvorbe novin Euro-Gazette, ktoré vydávajú niekoľkokrát ročne pre svojich spolužiakov v škole a pripravujú ich na hodinách výpočtovej techniky. Správy do svojich novin získali títo študenti priamo pred očami účastníkov seminára napojením sa cez Compo-systém na databanku teletextu a spravodajskej agentúry v Londýne a v Paríži. Odtiaľ si pre nich zaujímavé správy uložili do pamäti vlastného počítača, aby s nimi neskôr pracovali podľa vlastných redakčných zámerov. Na sklonku dňa si všetci účastníci mohli prečítať aktuálne správy v jazyku francúzskom,

anglickom i nemeckom v najčerstvejšom vydaní Euro-Gazette. Samozrejme, v škole sa tento časopis môže stať pozitívnym stimulom pri učení sa cudzieho jazyka.

Nakoniec by som rada citovala zo záverečného slova predstaviteľa Rady Európy: "Európska škola je národnou školou, ktorá internacionalizovala svoje učebné ciele. Národná škola potrebuje Európu, aby sa modernizovala."

Nágor glých učitel'ou

*Nech kritici
študentom heru piji.
Dobrý študent
má mal fantáziu.*
J. Bily

Metodický kurz pre učiteľov anglického jazyka v Dánsku

V. Chovancová, SPŠ J. Murgaša B. Bystrica

V novembri 1993 som sa zúčastnila metodického kurzu v Dánsku. Kurz sa organizuje od roku 1989 v rámci programu *Tempus na pomoc učiteľom anglického jazyka* na stredných a základných školách.

Kurz sa konal v mestečku Nr. Nissun na Jutskom poloostrove. Ubytovaní sme boli v príjemnom prostredí školiaceho centra Nissun, v blízkosti pedagogickej fakulty, ktorej priestory sme mali k dispozícii.

V programe kurzu boli moderné metodické postupy pri vyučovaní angličtiny, spoznávanie školského systému krajiny, zvykov a spôsobu života v Dánsku.

Seminár odborne viedli dánski lektori aj dvaja anglickí odborníci, ktorí nám poskytli mnoho materiálov aj praktických nápadov ako pracovať na hodinách anglického jazyka.

Semináre boli zamerané na:

- posluš s porozumením,
- ústny prejav,
- písomný prejav,
- drámu,
- angličtinu v rannom školskom veku,
- vyučovanie na rôznych typoch škôl.

Seminár na nácvik poslušu s porozumením sa konal v jazykovom laboratóriu pedagogickej fakulty, ktoré bolo vybavené kabínkami so slúchadlami tak, ako ich poznáme aj my. Okrem toho v učebni bola knižnica s učebným materiálom určeným na posluš. Práca v laboratóriu bola mnohotvárna: posluš a čítanie s dôrazom na výslovnosť, posluš s porozumením s následnými cvičeniami a práca s piesňami populárnej hudby. Po poslušových cvičeniach nasledovala párová práca na príprave dialógu alebo role play, prípadne diskusia o nastolenom probléme. Každý mal možnosť nahráť svoj prejav na pásku, vypočuť si ho, prípadne korigovať chyby.

Myslím si, že jazykové laboratórium poskytuje množstvo zaujímavých činností a malo by mať svoje miesto aj v našich školách.

Semináre na nácvik ústneho prejavu poskytovali celý rad zábavných aktivít, zameraných na nácvik plynulosti ústneho prejavu, rozširovanie slovnej zásoby a komunikatívnej schopnosti. Boli to jednak jazykové hry, súťaže, krátke poviedky, novinové texty, ale aj poézia. Zistili sme, že

poézia môže byť vítaným zdrojom nielen na rozvoj jazykových zručností, ale aj na vyjadrenie vlastného názoru na daný problém alebo ako odrazový mostík na diskusiu a písomný prejav.

Pedagogická fakulta nám umožnila zoznámiť sa aj s možnosťami využitia počítačov na hodinách angličtiny, a to nielen prostredníctvom počítačových hier, ale aj ako prostriedkom na súvislý písomný prejav, jeho doplnenie, korekciu a úpravu.

Jeden s britských lektorov nás oboznámil s *modernou stratégiou vyučovania angličtiny, ktorou je tzv. "dráma"*. Nenásilné, neformálne a mnohokrát humorné situácie navodené na hodinách "drámy" pomáhajú žiakom preklenúť strach a zábrany pri používaní cudzieho jazyka, pretože im poskytujú prirodzené prostredie, v ktorom zabúdajú na to, že používajú cudzí jazyk a sústreďujú sa na riešenie a predvedenie vzniknutej situácie. Prostriedkami drámy sú hry, role play, piesne, pantomíma, aktivity, pri ktorých je zapojená nielen myseľ, ale aj telo, riešenie problémových situácií, interview atď.

Angličtina sa učí v Dánsku od 5. ročníka základnej školy ale sú tendencie presunúť začiatok výuky už do 3. ročníka. Prvý rok sa žiaci len prifažlivou formou zoznamujú s jazykom, hodiny sú zábavné a motivujúce, plné hier, riekaniek, piesní, kreslenia a fyzických aktivít. Žiaci nepíšu, nečítajú, nedrillujú gramatické poučky ani slovíčka, učia sa bezprostredne a nie sú hodnotení známokou. Známkovať sa začína až v 7. ročníku základnej školy a týka sa to všetkých predmetov. Základnú školu žiaci končia v 9. prípadne 10. ročníku písomným testom a slohovou prácou z anglického jazyka - okrem ďalších predmetov. Obsah testu aj slovnej práce určuje ministerstvo školstva. Učiteľia vyučujú podľa osnov, bez tematických plánov, používajú učebnice alebo iné zdroje podľa vlastného uváženia, ako aj metodické postupy, ktoré považujú za najvhodnejšie.

Zaujímavým poznatkom pre nás bolo zistenie, že na gymnáziu sú žiaci natoľko jazykovo vyspelí, že sa môžu venovať literatúre a rozboru literárnych diel. Gramatikou sa zaoberajú len okrajovo, 10 - 15 minút z vyučovacej hodiny. Žiaci veľa čítajú, nielen na hodinách, ale doma, hovoria o hlavných hrdinoch a myšlienkach diela.

Práca na hodine je zameraná na riešenie určenej úlohy v skupinách, s následnou kontrolou zo strany učiteľa a ostatných žiakov.

V školách, ktoré sme osobne navštívili (základná škola, gymnázium, večerná škola pre dospelých), sme mohli pobudnúť priamo na hodinách, hovoriť so žiakmi a aj s učiteľmi. *Školský výchovný systém Dánska* je decentralizovaný a liberálny. V praxi sa to prejavuje zodpovedným prístupom žiakov k plneniu si školských povinností bez donucovacích prostriedkov. Žiak je vedený k samostatnosti a zodpovednosti za seba od útleho veku. Vzťah medzi učiteľom a žiakom je priateľský, žiaci oslovujú učiteľa krstným menom, počas hodiny sa môžu voľne pohybovať po triede, ak chcú, môžu jesť alebo piť. Majú voľný prístup do zborovne, ak potrebujú hovoriť s učiteľom. V budove školy sa žiaci neprezúvajú, ba dokonca majú zriadenú miestnosť, kde môžu fajčiť, samozrejme s povolením rodičov.

V školách, či už nižšieho alebo vyššieho stupňa, sa používa hudba, spev a umenie vôbec ako súčasť každodenného života a formovania osobnosti. Školské besiedky, akadémie s programom, ktorý pripravili žiaci spolu s učiteľmi, sa považuje za neoddeliteľnú súčasť života školy.

Maturita na gymnáziu z anglického jazyka zostáva z písomnej práce, v ktorej si žiak volí určité dielo, spisovateľa alebo literárny smer, ku ktorému sa vyjadrí. Práca sa píše celý maturitný týždeň. Rozhodujúce je, že študent v práci musí vyjadriť vlastný pohľad a názor na vybranú tému. Písomnú prácu posudzuje nielen učiteľ danej školy, ale ešte jeden učiteľ, ktorý je určený cen-

trálne. Svoje hodnotenia nakoniec zosúladi do konečného hodnotenia.

Významnou pomocou pre učiteľa je centrálna knižnica, ktorá poskytuje služby školám na celom poloostrove. Učitelia využívajú jej služby bezplatne a toto môžeme učiteľom len závidieť - ako aj možnosti, ktoré knižnica poskytuje: požičiavanie učebníc akéhokoľvek druhu, učebné pomôcky pre ktorýkoľvek predmet, audio-kazety, videokazety, filmy, schémy, počítačové programy, miestnosť vybavenú počítačmi, nahrávacie štúdio a možnosť dať si nahráť program z rozhlasu alebo televízie. Potrebný materiál si učiteľ objedná telefonicky alebo písomne podľa katalógu, ktorý má každá škola. Knižnica mu materiál behom niekoľkých dní dopraví na miesto určenia. Po uplynutí výpožičnej lehoty pojedná služba knižnice materiál vyzdvihne zo školy a odvezie späť. Knižnica poskytuje pomôcky na všetky predmety.

Tak isto sme mali možnosť stretnúť sa s autorom učebníc angličtiny pre základné školy. Oboznámil nás so zámermi a cieľmi pri tvorení učebníc pre jednotlivé vekové kategórie, predviedol nám prácu s nimi aj s videofilmom ku každej z nich. Všetky učebnice obsahovali živý hovorový jazyk a boli zamerané na komunikatívnosť. Okrem toho sme navštívili aj dánske rodiny, hovorili sme s nimi o spôsobe života v Dánsku a u nás.

Dánsko je síce krajinou nenápadnou a svojou rozlohou a počtom obyvateľov pripomína Slovensko, ale je zdrojom mnohých inšpirácií pre nás, a to nielen v oblasti školstva, ale aj v oblasti sociálnej a kultúrnej. Tak isto je potešiteľné, že Dáni sú ľuďia priateľskí, pohostinní a ochotní pomôcť tým, ktorí o to úprimne požiadajú.

Do pozornosti predplatiteľom!

Aj v budúcom školskom roku budeme pokračovať vo vydávaní nášho časopisu, zatiaľ za nezmenenú cenu (celoročné predplatné - 75,- Sk).

Ak ste si u nás písomne objednali časopis na šk. r. 1993/94, ***budeme Vašu objednávku evidovať trvale,*** t. z. aj na šk. rok 1994/95 a nasledujúce (pokiaľ ju v redakcii písomne nestornujete).

Prípadné zmeny oproti pôvodnej objednávke (napr. spôsob platby predplatného, počet objednávaných výtlačkov, zmena adresy) prosíme písomne oznámiť redakcii.

CONTENS

- Are We Really Competent? ... 1**
B. Šimonová
- The System of Creative Humanistic Education in Alternative School ... 2**
M. Zelina - M. Zelinová
- Theory and Practice in the Foreign Language Teachers Training
- The Gap is Narrowing ... 3**
S. Patel
- Motivation in Teaching Mathematics ... 6**
D. Jedinák
- Suggestions for Adjustments of Mathematics Curricula in Secondary Schools ... 8**
L. Hrdina - M. Maxian
- Written Tests in History ... 9**
L. Šmidák
- Changes in Foreign Language Teaching ... 10**
E. Baranová
- Comment on Longterm and Shortterm Planning
of Teaching the English Language ... 13**
E. Homolová
- Human Dignity and Self-esteem ... 14**
E. Lieskovanová
- Moral Education in Questions and Answers ... 16**
M. Valica
- Visiting a Vocational School in Austria ... 18**
G. Röttling
- Institute for the Deaf in Sint Michielsgestel, Netherlands ... 21**
M. Schmidtová
- A Week at the Agricultural School in Klessheim ... 23**
F. Ginter
- An Interesting and Stimulating Book ... 25**
I. Turek
- What Is the Level of My Teaching Skills? ... 25**
J. Gál
- Supervision and its Findings in Vocational Schools ... 27**
J. Lauko
- Knowledges of Seminar European Dimension in School ... 29**
V. Kampeová
- Methodics Course in Denmark ... 30**
V. Chovancová
- Cartoons**
Š. Pondelík
- Epigrams**
J. Bily

Pedagogické rozhľady. 2. ročník. Číslo 4. Vyšlo v apríli 1994.

Šéfredaktor: PhDr. Miroslav Valica. Výkonná redaktorka: Oľga Búryová. Technická redaktorka: Danica Petreková.
Redakčná rada: RNDr. Alexander Ernst, PhDr. Soňa Hronská, RNDr. Martin Hroziencičik, Ing. Jozef Lauko,
RNDr. Dušan Manica, PhDr. Brigita Šimonová, CSc., 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 centra Slovenska. Vytlačilo Edičné stredisko Metodického centra Banská Bystrica.

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