

ROZHLADY

PEDAGOGICKÉ

METODICKÉ CENTRÁ SLOVENSKA

**Budú samosprávne školy spúšťacím mechanizmom všeobecných zmien
v našom školstve? ... 1**

M. Kovačic

K otázkam výberu uchádzačov o učiteľské štúdium ... 5

M. Valihorová - I. Glázerová

Perspektívy špeciálnej pedagogiky ... 7

O. Matuška

**Humanizmus v praxi etickej výchovy
Ako chrániť deti pred zraňujúcimi vplyvmi ... 10**

J. Oravcová - J. Žilničík

Pozitívne hodnotenie druhých - téma na hodinách etickej výchovy ... 12

N. Pješčíková

Aká budeš, maturita? ... 13

I. Lenčová

Inovovať maturitné skúšky (nielen) z dejepisu? ... 16

J. Beňková

Potrebujeme kultúru a kultúrnosť prejavu? ... 18

B. Šimonová

Poézia - áno či nie? ... 19

M. Žilková

O Vansovej Lomničke po dvojročnej prestávke ... 20

E. Kollárová

Škola robí kultúru - kultúra robí školu ... 20

J. Borguľová

Ideál a prax ... 21

M. Lukáč

Základné technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania ... 22

M. Kožučková - T. Engel

Bodové hodnotenie žiakov v náuke o spoločnosti ... 23

K. Feketeová

Plán práce a vnútorný poriadok školy ... 25

K. Kerner

**System základného a stredného školstva
vo Francúzsku a jeho riadenie ... 28**

M. Mácelová

Výchova k podnikaniu ... 32

M. Bočeková

Karikatúry

Š. Pondelík

Epigrany

Príloha: Publikačná činnosť 1993/1994

5

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 KOMISÍÍ, 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.

Bližšie informácie získate v redakcii.

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

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

Budú samosprávne školy spúšťacím mechanizmom všeobecných zmien v našom školstve?

M. Kovačic, Základná škola Ružomberok

Postupná zmena základných princípov fungovania spoločnosti po novembri 1989 priniesla so sebou aj nové pohľady na organizáciu riadenia a optimálne fungovanie celého školského systému. Pluralizmus, ako jedna zo základných ideí existencie demokratickej spoločnosti, musela nájsť svoj odraz aj v živote všetkých typov škôl.

V minulosti všadeprítomný a všetkým sa prelínajúci štátno-byrokratický spôsob riadenia spoločnosti mal výrazne negatívny dopad na rozvoj výchovno-vzdelávacieho systému. Dôsledné uplatňovanie tohto spôsobu organizácie spoločnosti neumožňovalo školám prakticky žiadnu iniciatívu, nakoľko akákoľvek aktivita vymykajúca sa z dopredu určených a všeobecne záväzných noriem bola odsúdená na zomletie súkollami byrokratického aparátu systému. Preraziť cez niekedy primitívne aplikované princípy triednosti, ako aj politickú determináciu smerovania škôl nebolo žiadúce, čo veľmi podporoval centrálny naordinovaný princíp jednotnej školy.

Napriek všeobecnej skostnatenosti systému z času na čas prebleskli snahy o reformy školského systému, ktoré však prakticky vždy skončili v slepej uličke a zďaleka nespĺnili očakávania pedagogickej, ako i širšej laickej verejnosti, a to nielen preto, že boli zavádzané unifikovane, z centra, ale hlavne preto, že nevychádzali z celkových podmienok a možností spoločnosti.

Škola ako jedna zo základných sociálnych inštitúcií bola vždy v centre pozornosti všetkých vplyvných zložiek spoločnosti, ktoré sa ju snažili otvorene alebo zastretou formou ovplyvňovať, usmerňovať, riadiť, kontrolovať i hodnotiť. Tento vplyv sa prenášal do celkovej organizácie života školy a doznieval až vo vzťahu učiteľ-učivo-žiak. *Snahy o určité autonómne pôsobenie jednotlivých škôl neboli reálne, nakoľko spoločenský systém nemal záujem o parciálnu angažovanosť jednotlivých subjektov.*

Nová legislatíva - nový postoj

Zásadný posun v ponímaní celej problematiky nastal po prijatí zákona č. 171/1990 Zb., ktorým sa menil a dopĺňal zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl, tzv. školský zákon. Týmto zákonom bolo v pôvodnom znení zákona č. 29/1984 vykonaných 51 zmien a doplnkov, pričom v mnohých prípadoch išlo o zmeny celých častí zákona alebo o zmeny znenia celých paragrafov.

Jedna z najdôležitejších zmien bola v tom, že *“základné školy, učilištia a stredné školy môžu právnych vzťahoch vystupovať vo svojom mene a majú zodpovednosť vyplývajúcu z týchto vzťahov”*. Priznanie tzv. “právnej subjektivity” školám znamenalo výrazný zásah do systému riadenia škôl a školských zariadení. Na druhej strane, vzhľadom na zložitosti, ktoré by s priznaním právnej subjektivity vznikli, nebolo z praktických dôvodov možné, aby bolo toto rozhodnutie realizované celoplošne a v termíne nadobudnutia účinnosti zákona č. 171/1990 Zb. Preto v prechodných ustanoveniach bolo umožnené túto zmenu zavádzať tak, že *na gymnáziách a stredných školách bol konečný termín prechodu na právnu subjektivitu určený na 31. december 1990 a postavenie základných škôl, ako právnych subjektov, sa malo upraviť postupne, najneskôr však do 31. decembra 1994.*

Máme právnu subjektivitu - čo s ňou?

Získanie právnej subjektivity, vyplývajúcej z uvedeného zákona, je dôležitým, avšak nie najpodstatnejším aspektom rozvoja autonómnosti školy. Dalo by sa povedať, že sa ňou definuje skôr legislatívno-normatívne postavenie školy v systéme riadenia ako obsah jej činnosti. Jej význam je v tom, že škola ako subjekt získala legitimitu zastupovať sama seba navonok v istých, presne vymenovaných úkonoch a vzťahoch. Dôsledkom právnej subjektivity školy je taký spôsob a forma usporiadania života a práce školy, ktoré zabezpečujú plnenie zákonom stanovených cieľov a úloh tým, že *škola má právo a dostatočné možnosti pri zohľadňovaní vlastných špecifických podmienok projektovať, voliť, prípadne modifikovať obsah, metódy, prostriedky a organizáciu výchovy a vzdelávania samostatne, autoreguláciou.*¹

Aj keď v demokratickej spoločnosti sú spôsoby politickej determinácie fungovania škôl nie také vypuklé ako v totalitnom systéme, otázky výchovy a vzdelávania detí a mládeže zostávajú stále v stredobode záujmu politických subjektov. Zásadné zmeny v školskom systéme sú prakticky vždy vo veku politických zmien. To, aká vážnosť sa prikladá rozvoju školského systému, vychádza z celkového politicko-spoločenského ponímania vzdelávania. V súčasnosti má toto chápanie spravidla dve formy: buď sa vzdelávanie chápe ako nedeterminované pôsobenie prispievajúce k celkovému rozvoju

1 Beňo, M.: Samostatnosť a samosprávnosť škôl. Bratislava 1993 (Materiál na seminár o samostatnosti a samosprávnosti školy v dňoch 15. - 16. decembra 1993)

spoločenského života alebo sa chápe len ako predpoklad pre ekonomický rozvoj spoločnosti. Prístupy, ktoré sa v posledných rokoch uplatňujú vo vzťahu k školstvu, jednoznačne dokumentujú, že na Slovensku sa v posledných rokoch presadzuje predstava o podriadení sa školstva potrebám transformujúcej sa ekonomiky. Reštriktívne rozpočtové opatrenia sú priamym dôsledkom problémov sprevádzajúcich snahy o prechod z centrálne riadenej ekonomiky na ekonomiku rešpektujúcu záujmy trhu, ako jedného zo základných ekonomických faktorov.

Na druhej strane je možné predpokladať, že *kríza vo financovaní školstva* bude mať okrem negatívnych dôsledkov aj pozitívne vyústenie v tom, že sa ukáže nutnosť presunu väčšej časti kompetencií na nižšie stupne riadenia, čím sa vo väčšej miere uplatní princíp *subsidiarity*, podľa ktorého to, čo môže urobiť nižší celok, nemá sa delegovať na celok vyšší, a naopak, vyšší celok je povinný prevziať zodpovednosť za všetko, na čo nižší celok nestačí.²

V trhovej ekonomike sa aj školy musia správať trhovo

Ako už bolo uvedené, snahy o určitú formu samosprávnosti škôl sú len odrazom celkového diania v spoločnosti. V trhovo orientovanej spoločnosti nie je reálne fungovanie určitej jeho časti na prísne hierarchických centralistických princípoch, ktoré obmedzujú podnikavosť, tvorivosť, efektívnosť, konkurencieschopnosť a schopnosť pružne sa vysporiadať s ponukou a dopytom. Z tohto dôvodu je celkom oprávnená tiež požiadavka na *ekonomickú samostatnosť škôl*. Dokonca by sa dalo povedať, že je to predpoklad a nevyhnutný dôsledok efektívneho pôsobenia školy ako sociálnej inštitúcie v spoločnosti s prevahou trhového mechanizmu usporiadania ekonomiky.

Podobným typom reformy školstva, ktorá nás nevyhnutne očakáva (ak sa, samozrejme, aj naďalej budeme hlásiť k princípom trhu), je napr. reforma verejného školstva, ktorá prebieha v Anglicku od roku 1988. Jej hlavným znakom je *presun rozhodujúcich právomocí zo stredného stupňa riadenia priamo na školy, v súčasnosti so zavedením nového spôsobu financovania škôl, ktorý mení tradičný, subjektivistický spôsob dotovania a financovania škôl na výkonový, závislý najmä od počtu žiakov a ich štruktúry z hľadiska veku*.

Ako to robia v USA

Zaujímavé sú tiež skúsenosti s aplikovaním právnej subjektivity na školách v USA, v tzv. site based management systéme (SBM), t.j. miestnom autonómnom riadení škôl, ktorý je dnes rozšírený na mnohých amerických

školách. Charakteristickým pre tento systém riadenia škôl je tiež presun rozhodovacích kompetencií zo školských úradov na školy, čím riaditelia škôl a ich pedagogické zbory získavajú právnu subjektivitu a z nej vyplývajúcu autonómiu. Z hľadiska prebiehajúcich zmien je pre tento systém významných päť úsekov práce školy a jej zabezpečenia:

1. Riaditelia škôl uplatňujúcich SBM poznajú, na rozdiel od predchádzajúceho stavu, rozpočet okresu a z neho, na základe presne zdôvodnených kritérií, odvodený rozpočet pre ich školu, aby mohli zapojiť svoj učiteľský zbor, rodičov a predstaviteľov miestnych zastupiteľských orgánov do úsilia o zvýšenie rozpočtu školy a zabezpečenie plnenia jej hlavných úloh. Ďalej sa počíta s tým, že riaditelia budú z vlastnej iniciatívy vyhľadávať pre školu výhodné obchodné spojenia a partnerstvá, že sa budú uchádzať o federálne a štátne granty a vyhľadávať tiež rôzne iné súkromné zdroje na špeciálne potreby svojich škôl, ktoré presahujú rámec rozpočtových prostriedkov pridelených štátom.

2. Napriek tomu, že aj v minulosti boli takmer všetci riaditelia prvou inštanciou dozoru nad učiteľmi, mala iba tretina z nich možnosť priamo si vybrať učiteľov na svoju školu. Riaditelia škôl s SBM majú túto kompetenciu, spolu s kompetenciou prepúšťať učiteľov, priamo vo svojej pôsobnosti.

3. Dnešní riaditelia už nemôžu byť iba administratívnymi pracovníkmi, ovládajúcimi prácu s počítačom, ale musia byť predovšetkým pedagogickými odborníkmi. Za aktívnej účasti pedagogického zboru majú, okrem iného, zabezpečiť, aby pre každé dieťa na škole bol vytvorený *individuálny program rozvoja osobnosti*. Riaditeľova "kancelária" má sledovať výsledky učenia a správania žiakov, evidovať ich v školskej databanke a poskytovať rámcové návrhy s odporúčaniami týkajúcimi sa vyučovania a špeciálnych potrieb jednotlivých žiakov.

4. So zvyšovaním právomocí riaditeľa školy voči učiteľom, vrátane hodnotenia ich postupu, metód a štýlu vyučovania, je spojená náročná požiadavka, aby *riaditelia škôl dosiahli najvyšší kvalifikačný stupeň vo vzdelávaní, tzv. master's degree*. Kompetencie riaditeľa majú byť do určitej miery kompenzované participáciou učiteľov na rozhodovaní a delegovaní riadiacích právomocí na vedúcich vyučovacích tímoch. Tieto tímy majú tiež určitú mieru autonómie a okrem učiteľov v nich často spolupracujú aj rodičia, niekedy tiež starší žiaci a na veľkých školách aj administratívni pracovníci. Riešia prevažne pedagogické problémy a úlohy, vrátane ich ekonomického a organizačného zabezpečenia.

5. V tomto systéme vnútorného riadenia škôl (SMB) sa aj *žiaci zapájajú do vytvárania kurikula*, vyslovujú svoje voľby a želania vo vzťahu k vyučovaniu a ďalším tvorivým

² Z vystúpenia Erharda Buseka, podpredsedu rakúskej vlády, ministra školstva a vedy a predsedu Rakúskej ľudovej strany - ÖVP. Slovenský denník, č. 260/1993, str. 3

³ Bacík, F.: Právny subjektivita škôl - niektoré zkušenosti z USA. Učiteľské noviny, č. 22/1993, str. 9

aktivitám, sprevádzajúcim vyučovanie. Takéto žiacke aktivity sú častým javom nielen na stredných, ale aj v základných školách (prirodzene, v závislosti na stupni zrelosti žiakov).³

Nechuť k presunu kompetencií

Najdôležitejšou úlohou pri prechode škôl na právnu subjektivitu je vyriešenie presunu optimálnej časti kompetencií zo zriaďovateľa na školu a následne legislatívna úprava ich nového usporiadania v rámci školy. To na jednej strane predpokladá zo strany riaditeľov škôl ochotu prevziať na seba podstatnú mieru zodpovednosti za fungovanie školy a na druhej strane to zase od riaditeľov školských správ vyžaduje osvietenosť pri odovzdávaní svojich doterajších kompetencií. Nezriedka je proces odovzdávania kompetencií spojený s dezinformačnou kampaňou a spochybňovaním schopnosti vedení škôl riešiť niektoré problémy a vzťahy na ich úrovni riadenia. Často sme svedkami toho, že školské správy využívajú vo svoj prospech podstatne ľahší prístup k informáciám v rámci zaužívaného informačného systému, čo ich v niektorých vzťahoch výrazne stavia do pozície lepšej pripravenosti na riešenie aj špecifických problémov konkrétnych škôl. Takými informáciami sú napr. dôležité informácie o navrhovaných kritériách prerozdelenia rozpočtu, o jeho zostave, o možnosti presunúť nevyčerpané prostriedky, resp. nepresunúť, na ďalší rozpočtový rok, prípadne o neustále sa meniacich pravidlách účtovníctva. Obrovským handicapom pre existenciu samosprávnych škôl sú aj rýchlym tempom prebiehajúce legislatívne zmeny nielen v rámci školstva, ktorých motívom je snaha o kompatibilitu našich právnych noriem s európskymi normami. Je veľmi ťažké orientovať sa v spleti školských zákonov, vykonávacích predpisov a ostatných normatívnych dokumentov, vymedzujúcich právomoci, kompetencie, možnosti a limity riadenia a organizácie života školy v makro- a mikropodmienkach. Okrem toho stále prebieha proces vyjasňovania si väzieb na orgány mimorezortnej štátnej správy a samosprávy miest a obcí, kde sa s plnou vážnosťou uvažuje o návrate najmä niektorých kompetencií ekonomického charakteru pod správu týchto orgánov. Aj v tomto prípade sa však existencia samosprávnych škôl ukazuje ako progresívny prvok v školskom systéme, i keď bude vyžadovať podstatné zmeny v myslení zainteresovaných a vybudovanie, prípadne sfunkčnenie, už existujúcich samosprávnych školských orgánov a ich väzieb na obecné a mestské samosprávy.

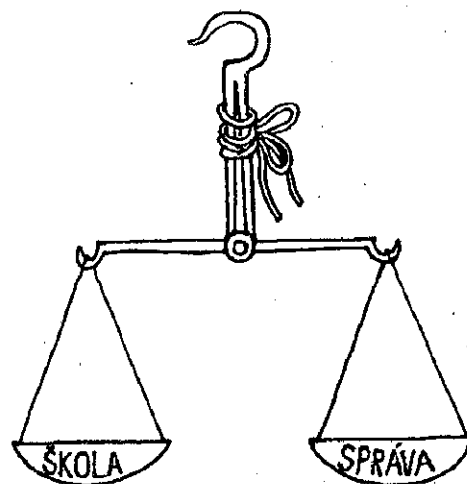
Starý systém sa vyčerpal, nutná je zmena

Celý proces autonomizácie škôl je ľahšie pochopiteľný, ak si uvedomíme, že doterajšia cesta kvantitatívneho rozvoja školstva, ktorá sa opierala o vonkajšie reformné zásahy, sa v podstate vyčerpala a jej ďalšia

existencia prinesie len mutácie daného nevyhovujúceho stavu. Zmeny môžu vzniknúť iba z vnútorných rozvojových zdrojov a kreatívnych iniciatív v rámci podmienok konkrétnych škôl, ktoré budú mať za následok prekonanie unifikácie, uniformity a navzájom zameniteľnej šedosti škôl.

Podnikateľská aktivita škôl - trň v oku neprajníkov

Zo skúseností škôl s právnou subjektivitou vyplýva, že jedným zo zásadných predpokladov ich primeraného fungovania je spôsob financovania a celkového ekonomického zabezpečenia všetkých činností školy. Riaditeľ školy by sa nemal spoliehať iba na jeden variant riadenia ekonomickej situácie školy, totiž na prísun dostatočného množstva finančných prostriedkov zo štátnych zdrojov. Právna subjektivita mu totiž ponúka možnosti rozvoja doplnkových zdrojov financovania, ktoré súvisia najmä s podnikateľskou aktivitou školy. V situácii všeobecného nedostatku finančných prostriedkov sú tieto aktivity na jednej strane spájané s nádejami na vylepšenie hmotnej situácie, avšak na druhej strane sú najčastejším terčom kritiky zo strany odporcov osamostatňovania sa škôl, ktorí tvrdia, že škola by mala pôsobiť iba v oblasti výchovy a vzdelávania. Samotné tvrdenie však, aj keď navonok pôsobí správne, je zavádzajúce. Z činnosti samosprávnych škôl vypichuje iba jeden, zďaleka nie najpodstatnejší faktor. Väčšina škôl, ktoré dostali možnosť nakladať s finančným príspevkom od štátu vo svojej réžii, dosiahli podstatne lepšie výsledky hospodárenia, keďže tu začal pôsobiť faktor subjektívnej finančnej zainteresovanosti na hľadani rezerv v hospodárení. Ekonomické kompetencie riaditeľa školy by sa mali realizovať predovšetkým v tejto oblasti a prípadné podnikateľské aktivity by mali byť iba využitím konkrétnych špecifických podmienok, ktoré sa k určitému druhu činnosti ponúkajú, samozrejme s udrzaním primeranej miery takejto činnosti.



Ako zapojiť učiteľov i rodičov

Celý mechanizmus čo najefektívnejšieho hospodárskeho fungovania škôl by mal mať svoje vyústenie v možnosti projektovania originálneho programu každej jednej školy. Samosprávne školy so širokými kompetenciami sú podstatne flexibilnejšie, čo sa týka reakcie na konkrétne podnety, ako školy nesamosprávne. Majú možnosti na využitie tvorivej invencie všetkých pracovníkov, ktorých participácia na vytváraní celkového vyznania činnosti školy v konkrétnych podmienkach môže byť podstatne širšia.

Samosprávna škola sa *nezaobíde ani bez účasti rodičov* na jej činnosti, a to nielen ich zastúpením v samosprávnych školských orgánoch. Ak je v našej legislatíve zakotvené, že zodpovednosť za výchovu detí je plne v kompetencii rodičov, potom by im mali patriť aj zásadné právomoci pri výbere typu výchovy a vzdelávacej cesty. Rodičia môžu byť škole tiež silným partnerom pri presadzovaní jej záujmov v danom regióne.

Zákonom uložený termín sa už asi nestihne

Optimistický pohľad zákona č. 171/1990 Zb., v ktorom sa predpokladalo zabezpečenie základných podmienok prechodu všetkých typov škôl na právnu subjektivitu do konca kalendárneho roku 1994, už asi zostane len utópiou a ďalším príkladom toho, ako teória niekedy výrazne predbieha prax (aj keď v súčasnosti sme v mnohých oblastiach skôr svedkami opačného javu). Dlhoročný návyk na štátny paternalizmus a dirigizmus bude aj v časti školskej verejnosti dlho odznievať, živý spomienkami na "bezproblémový" čas všestrannej štátnej starostlivosti. Výzvy na aktívne zapojenie sa do procesu transformácie vzdelávacej sústavy, na ktorej začiatok sa, mimochodom, čaká už viac ako štyri roky, zostávajú vo verbálnej rovine, pretože *učitelia sú paradoxne vyzývaní k tomu, aby sa vyjadrovali k celoplošným problémom školstva, namiesto toho, aby svoj tvorivý potenciál realizovali v prospech svojej školy*. Pritom práve praktické skúsenosti so samosprávnym riadením škôl môžu byť tým spúšťacím mechanizmom na odštartovanie tak potrebnej reformy celej našej vzdelávacej sústavy.

21 krokov k získaniu právnej subjektivity školy

1. V spolupráci s pedagogickými pracovníkmi školy a zástupcami rodičovskej verejnosti premyslieť a pripraviť celkovú profiláciu a koncepciu školy.
2. Oboznámiť sa všetkými aspektami prechodu školy na právnu subjektivitu pracovníkov školy, Radu školy a rodičovskú verejnosť žiakov školy.
3. Oboznámiť sa so všetkými legislatívnymi normami súvisiacimi s činnosťou školy ako samostatného právne-

ho subjektu (napr.: Zásady podvojného účtovníctva, Zásady hospodárenia v rozpočtových organizáciách, Zákonník práce, Občiansky zákonník, Obchodný zákonník, daňové predpisy...).

4. Stretnúť sa s vedúcimi pracovníkmi zriaďovateľa (príslušnej školskej správy), prehodnotiť s nimi navrhovanú koncepciu a prerozdelenie kompetencií.
5. Vypracovať štatút školy, organizačný poriadok školy a vnútorný pracovný poriadok školy, s vymedzením pracovných náplní jednotlivých pracovníkov školy.
6. Pripraviť podrobný predpokladaný rozpočet školy na kalendárny rok alebo na obdobie, ktoré zostáva do konca kalendárneho roka.
7. Premyslieť a pripraviť podklady pre prípadnú podnikateľskú činnosť školy.
8. Vykonať úplnú fyzickú inventarizáciu vybavenia školy a pripraviť jej delimitáciu od zriaďovateľa.
9. Oficiálne požiadať zriaďovateľa (ktorý je na to zmocnený ustanovením § 5, odst. 1 zákona Slovenskej národnej rady, č. 542/1990 Zb. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve) o udelenie zriaďovacej listiny pre školu ako samostatnú rozpočtovú organizáciu na úseku základného školstva (podľa ustanovenia § 1, odst. 1 zákona č. 171/1990 Zb. o sústave základných a stredných škôl).
10. Zriaďovateľ požiada štatický úrad o pridelenie identifikačného čísla organizácie (IČO).
11. Zriaďovateľ požiada príslušnú pobočku Národnej banky Slovenska o otvorenie príslušných účtov (príjmový, výdavkový, depozitný, darovací...).
12. Požiadať o vytvorenie vlastných inkasných úsekov v príslušných ústavoch - poisťky pracovníkov, pôžičky pracovníkov, sporenie pracovníkov (SŠP, SŠS, RNP).
13. Dať si zhotoviť pečiatky na potvrdenie začiatku a ukončenia pracovného pomeru v občianskom preukaze.
14. Po vydaní zriaďovacej listiny zmluvne presunúť všetky dohodnuté kompetencie a zmluvné záväzky týkajúce sa školy zo zriaďovateľa na školu.
15. Upraviť pracovno-právne vzťahy všetkých pracovníkov školy, pripraviť a vydať im pracovné zmluvy a platové dekréty.
16. Zaregistrovať sa na daňovom úrade kvôli odvodom dane z príjmu.
17. Uzatvoriť nové hospodárske zmluvy na dodávky energií, vody...
18. V spolupráci s odborovými organizáciami na pracovisku vypracovať a podpísať kolektívnu zmluvu.
19. Zaregistrovať prípadnú podnikateľskú činnosť školy na príslušných úradoch (Živnostenský úrad, Obchodný register...).
20. Pokúsiť sa získať pre školu externých spolupracovníkov (právny, daňový poradca...), hlavne z radov rodičov žiakov školy.
21. Osobne i písomne oslovíť všetkých potenciálnych sponzorov školy a ponúknuť im spoluprácu.

K otázkam výberu uchádzačov o učiteľské štúdium

M. Valiňorová - I. Glázerová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

V súčasných spoločenských premenách sa ukazuje potreba akcentovať niektoré zložky učiteľskej prípravy viac, než sme im venovali pozornosť v minulosti. Máme na mysli predovšetkým **osobnostnú integráciu študentskej prípravy adeptov učiteľstva**, o ktorú sa musí pričiniť budúci učiteľ sám, a tak súčasne posilniť svoje psychologicko-pedagogické vzdelanie, aby získal širší rozhľad v problematike vyučovania, a to nielen v teórii, ale i v zvládnutí normálnych praktických výchovných situácií.

To všetko predpokladá nielen výber vhodných uchádzačov o učiteľské povolanie, ale najmä zmeny celkového zamerania učiteľskej prípravy. Konkrétne máme na mysli:

1. formovanie profesionálneho sebavedomia učiteľov,
2. zblíženie teoretickej a praktickej prípravy,
3. podporu integračného procesu v učiteľskej príprave,
4. prehĺbenie interakcie učiteľ - žiak,
5. podporu samosprávneho princípu v riadení pedagogického procesu.

Vhodný výber berieme ako základný predpoklad budúcej pracovnej úspešnosti. Je nám známe, že nie vo všetkých vyspelých demokraciách sa uplatňuje výberový princíp v prijímaní uchádzačov na učiteľské prípravky. Napríklad výber sa realizuje až počas učiteľského štúdia a závisí od študijnej úspešnosti študentov. V iných krajinách sa neprihliada na rozvoj špecifických učiteľských osobnostných kvalít, zameranie na učiteľskú prípravu závisí len od spôsobilostí adepta integrovať poznatky. Sú krajiny, kde uchádzač pred štúdiom absolvuje prax tzv. pomocného učiteľa a v nej má možnosť overiť si vlastné učiteľské predpoklady a pod.

U nás, hoci je tento problém riešený trvale už aspoň 30 rokov, sa stále uplatňuje celé rozpätie názorov na výber uchádzačov pre učiteľskú profesiu: od názoru, že každý mentálne a charakterovo normálny jedinec je spôsobilý byť učiteľom, až po presne vymedzené požiadavky intelektových, sociálnych, pracovných a výchovných predpokladov (norma - Štefanovič, Baláž, Velikanič).

I na našej Pedagogickej fakulte sme sa po viac rokov snažili hľadať možnosti výberu poslucháčov práve z hľadiska vyššie naznačených ukazovateľov. Na ilustráciu uvádzame výsledky z psychologickéj časti prijímacích skúšok v šk. r. 1989/90 (1. súbor), kedy psychologický výskum mal iba poradný hlas, a v šk. r. 1990/91 (2. súbor) - kedy sme už mali právo hodnotiť uchádzačov aj určitým počtom bodov.

Naším cieľom v rámci prijímacieho konania

bolo zistiť a opísať celkovú úroveň intelektových predpokladov, osobnostného profilu študentov, zistiť ich stanoviská k pedagogickým situáciám a ich riešeniu. Zistené výsledky sme uvádzali do vzťahu s priemerným prospeschom vybraných študentov na konci každého školského roku. Psychologické výberové skúšky bez vplyvu na rozhodnutie o prijatí (1. súbor) a výberové skúšky, v ktorých už bolo možné získať určitý počet bodov pre prijatie (2. súbor), nám umožnili sledovať účinnosť tohto postupu.

Intelektové predpoklady uchádzačov o štúdium učiteľstva 1. stupňa ZŠ (prvý výskumný súbor) sú v hornom pásme priemeru a vyššie. V druhom súbore - predpokladáme, že i v dôsledku psychologického výberu - dosahovala väčšina poslucháčov vyššiu než priemernú inteligenciu.

Podobné zistenie bolo možné vyvodiť i z riešenia pedagogických situácií. Pri rozdelení prijatých študentov do 4 kategórií, pričom prvá zahrňovala najlepšie riešenie, sa opäť ukázal druhý súbor ako lepšie pedagogicky orientovaný.

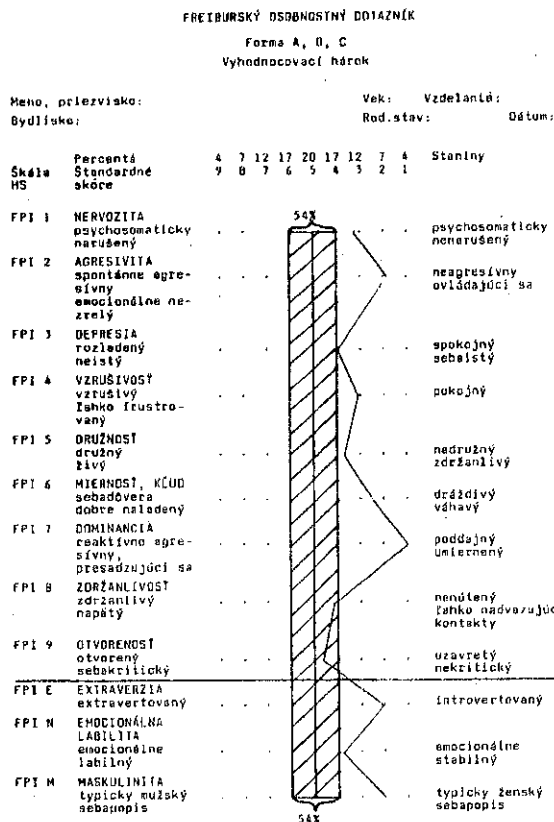
Osobnostné kvality študentov sme spočiatku skúmali len v základnom vymedzení introvert - extravert, neuropsychicky stabilný - labilný. Vychádzali sme zo známych psychologických zistení, že demokratický štýl práce učiteľa je typický skôr pre extravertovaných a neuropsychicky stabilných jednotlivcov. Charakterizuje totiž ich sebavedomie, citovú stálosť, sociálnu citlivosť, empatiu, ktorá umožňuje vžiť sa do zážitkov druhého človeka. Podľa výsledkov osobnostnej skúšky sme mohli študentov rozdeliť do troch skupín: študenti, ktorí majú vyhovujúce predpoklady; menej vyhovujúce predpoklady; nehodnotiteľní študenti (tí, ktorí mali vysoké L-skóre). Prijatých študentov bolo možné zaradiť podľa osobnostných predpokladov do kategórií vyhovujúci a ďalej menej vyhovujúci.

Detailnejší rozbor osobnostných vlastností sme získali z neskôr aplikovaného Freiburského osobnostného dotazníka. Súbežne sme ním testovali študentov obidvoch súborov.

I keď sme dospeli v obidvoch súboroch k celkovo pozitívnemu osobnostnému hodnoteniu v jednotlivých faktoroch a získané krivky sú opticky podobné, predsa len zaznamenávame v druhom súbore, ako sme to už zdôraznili aj predtým, určité rozdiely, ktoré poukazujú na vyššiu mieru zastúpenia postulovaných faktorov.

Kvôli prehľadnosti prikkladáme profilové krivky za obidva súbory: obr. 1 a obr. 2.

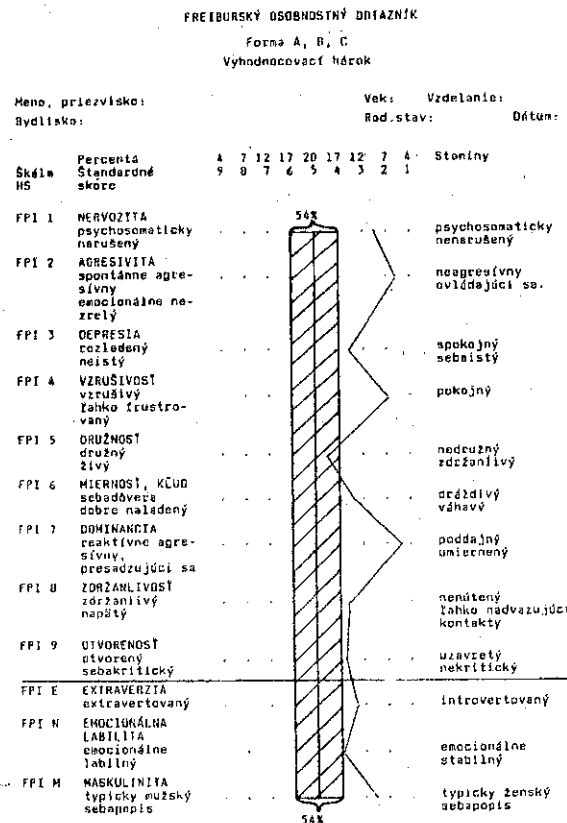
Obr. č. 1 (1. súbor):



© Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., Bratislava, 1986

Pri štatistickom porovnaní výsledkov sme zistili medzi obidvoma súborami rozdiely vo faktoroch I (nervozita), 4 (vzrušivosť), 5 (družnosť), E (extravertzia) a M (maskulinita). Z hľadiska profesionálnej orientácie lepšie výsledky druhého súboru možno pokladať i za prínos vstupu psychologického výberu do prijímacieho pokračovania. V prvom súbore v súhrnných faktoroch extravertzia - introvertzia, emocionálna stabilita - labilita, maskulinita - femininita sa javí výraznejšie zastúpenie introvertzie (E), čo sa nepokladá za vhodné pre učiteľské pôsobenie na prvom stupni ZŠ (Príručka Freiburského osobnostného dotazníka). Spoľahlivý je ukazovateľ emocionálnej stability (N) a pre sledovaných študentov je výrazný a typický ženský sebaopis (M). Keď sme zhrnuli charakteristiku v uvedených faktoroch, stotožnili sme sa s názorom, že sa skutočne zhodujú s našim empiricky získaným obrazom o väčšine študentov sledovaného ročníka. Získaný obraz sa celkove zhoduje s obrazom študentov, ktorý nám poskytol test EOD na prijímacích skúškach. Ale pri laickom posúdení musíme konštatovať, že k podstatným zmenám v zhodných osobnostných ukazovateľoch (EOD, Freiburský osobnostný dotazník) u študentov prakticky za viac ako tri roky štúdia v podstate nedošlo.

Obr. č. 2 (2. súbor):



© Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., Bratislava, 1986

Charakterizuje ich teda zdržanlivosť, stabilita, ale aj málo dôvery a sebadôvery, určitá precítnosť, plachosť, ale aj bezstarostnosť. Dalo by sa jednoducho hovoriť o tom, že sú spokojní so sebou, poddační, pokojní a zdržanliví.

Priaznivejšie sa javí vo Freiburskom osobnostnom dotazníku druhý súbor, čo sa potvrdilo aj štatisticky v 5-ich faktoroch. Vo faktoroch extravertzia - introvertzia, emocionálna stabilita - labilita, maskulinita - femininita viac inklinujú k príemeru, ale celkove sa tiež javí ako prevažne umiernený, ovládajúci sa a pokojný. Aj pri určitých rozdieloch ani od tohto súboru nemôžeme veľmi očakávať, že z neho vyrastú pribojní, novátorský orientovaní, so stavom vecí nespokojní, kritickí učelia.

Od počiatku nám bolo jasné, že v jednorazovom výskume nemožno zachytiť dynamiku rozvoja osobnosti, najmä nie u dospelého mladého človeka. Zistené kvality študentov sme preto nemohli hodnotiť jednoznačne a vyhranene.

Keďže nedisponujeme profesiogramom učiteľa, nedalo sa zo zistených profilov spoľahlivo usudzovať, do akej miery sú psychologicky vybraní poslucháči práve tými, ktorí sa stanú dobrými učiteľmi. To nevieme dnes ešte

posúdiť. Bude to závisieť nielen od nich, ale i od podmienok, ktoré im poskytnú pracoviská.

Skutočnosť, že nemáme pre učiteľskú profesiu vhodný profesiogram, sama do určitej miery sťažuje aj zostavenie batérií vhodných psychologických výberových testov. Najlepším overením vhodnosti výberu zostáva samotná pedagogická prax. Preto sme sa aj my pokúsili sledovaním výstupov viacerých študentov nášho súboru overiť platnosť vplyvu zistených faktov.

Ukázalo sa, že rozdelenie sledovaných študentov podľa hodnotenia výstupov do skupiny lepších a slabších do značnej miery korešponduje s podobným rozdelením podľa výsledkov psychologických skúšok. Teda tí, ktorí lepšie obstáli v psychologických skúškach, ukázali sa lepšími aj v praktických výstupoch, a opačne.

Výsledky výskumu dovoľujú konštatovať, že psychologický výber sa pozitívne prejavuje v skladbe študentov učiteľstva I. stupňa ZŠ. Potvrdila sa jeho opodstatnenosť. Tento názor potvrdzujú aj výskumy realizované na iných pedagogických fakultách a výskumných pracoviskách (Zelina 1990,91, Driensky 1990, Kubáni 1993, Kolář 1990).

*Pán Freud by sa
tešil iste,
škola plná
plných missiek.* (-bš-)

Perspektívy špeciálnej pedagogiky

O. Matuška, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: Článok obsahuje rozbor niektorých charakteristických zmien v špeciálnej pedagogike na Slovensku a v medzinárodnom meradle, zároveň aj smery jej ďalšieho rozvoja v našich podmienkach.

Kľúčové slová: liečebná pedagogika, špeciálna pedagogika, rehabilitácia postihnutých, výchova, terapia, biologický substrát špeciálnej pedagogiky, rehabilitačné možnosti.

V dejinách ľudstva vzťah zdravých ľudí k postihnutým sa menil. V antickom Grécku Spartania likvidovali postihnuté deti, podobne aj Rimania. V tejto dobe sa objavujú aj zhovievavé a kladné postoje. Inštitucionálna starostlivosť, systematická výchova postihnutých detí, ale aj dospelých, je výdobytkom vývoja posledných dvoch storočí. Prvé ústavy pre nevidiace a nepočujúce deti na Slovensku boli založené v prvej polovici minulého storočia. Súbežne so starostlivosťou, výchovou a vzdelávaním detí s rozličnými postihnutiami sa rozvíjali aj príslušné špeciálno-pedagogické disciplíny. Špeciálna pedagogika, náuka, ktorá sa zaoberala všetkými postihnutiami u detí, adolescentov a dospelých, sa formovala u nás v prvej polovici nášho storočia pod názvom "nápravná pedagogika", neskôr ako "liečebná pedagogika" a zásluhou Viliama Gaňu, priekopníka slovenskej špeciálnej pedagogiky, bol ustálený názov "špeciálna pedagogika" (Gaňo 1958).

Špeciálna pedagogika je u nás v súčasnosti vedný odbor, ktorý sa zaoberá teóriou a praxou výchovy, vzdelávania somaticky, sensoricky, rečovo postihnutých, mentálne retardovaných a psychosociálne narušených (Vašek - 1993). Liečebná pedagogika sa u nás postupne diferencovala na pedagogiku psychosociálne narušených.

Diskusia o vhodnom názve pedagogického odboru všetkých postihnutých osôb u nás teda nevedla k zjednoteniu názorov. Nie je tomu inak ani v zahraničí. V Nemecku, Maďarsku, Poľsku a v ďalších krajinách sa zachoval názov "liečebná pedagogika", "rehabilitačná

pedagogika", "zvláštna pedagogika", čo má svoje teoretické aj praktické opodstatnenie v neurofyziológii, vo vývinovej psychológii, v patopsychológii, v psychiatrii a pochopiteľne aj v špeciálnej pedagogike. Špeciálne zostavy cvičení, ktoré sú cielene zamerané na určité druhy porúch, respektíve na rozvoj narušených schopností a zručností, majú liečebný účinok za určitých podmienok, nielen z psychologického, ale aj z fyziologického hľadiska.

Výchova, terapia, rehabilitácia, habilitácia majú do určitej miery synonymný význam. Výchovné intervencie (cvičenia), rehabilitačné cvičenia a terapie (cvičenia) majú z medicínskeho, špeciálnopedagogického aj psychologického hľadiska svoje špecifiká v metódach, ale v zacielenosti sa prekrývajú (napr. v behaviorálnej terapii mentálne retardovaných detí). Dochádza k integrácii habilitačných intervencií u postihnutých detí, čo je z hľadiska teórie a praxe tendenčný a dôležitý jav. Táto skutočnosť vyžaduje v habilitačných postupoch, t.j. v rozvíjaní narušených schopností, ale aj v diagnostike a v poradenstve pre postihnutých, tímovú spoluprácu odborníkov. Zdá sa, že alternatívy v názvosloví pedagogiky postihnutých, ako integrovaného odboru, demonštrujú jeden zo súčasných smerov vývoja v teórii a praxi špeciálnej pedagogiky a zároveň aj integráciu medziodborovú.

Premeny v špeciálnej pedagogike a jej perspektívne smery rozvoja sa sústreďujú najmä vo vzťahoch:
- biologického substrátu špeciálnej pedagogiky,

- habilitačných možností z interdisciplinárneho hľadiska, vrátane špeciálnej pedagogiky.

Biologický substrát špeciálnej pedagogiky, t.j. postihnuté osoby s rozličnými poruchami a narušeniami, tvorí dynamickú štruktúru. Vstupy, výstupy a vnútorné premeny v tejto štruktúre možno skúmať z viacerých aspektov, napríklad z hľadiska početnosti výskytu jednotlivých porúch. Dôležité sú regionálne zmeny podľa sociokultúrnych, ekonomických, ekologických, dedičných a ďalších príčin. Vekové rozloženie štruktúry z hľadiska prevencie a účinnosti rehabilitácie postihnutých má tiež osobitný význam. Následky vojny, bieda, nedostatok výživy ľudí, žiaľ, spôsobujú rozličné postihnutia, ktoré môžu viesť k invalidizácii. Zo štatistiky OSN (1981) vyplýva, že podvýživa postihuje veľké masy ľudstva. Príčiny invalidizácie ľudstva v roku 1981 boli uvedené v nasledovnom poradí:

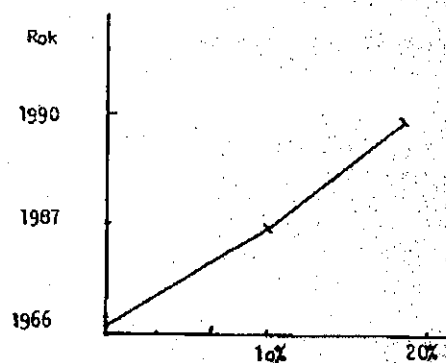
Malnutrio (podvýživa)	110 miliónov
Následky alkoholizmu a drogovej závislosti	44 miliónov
Zdedené somatické postihnutia	44 miliónov
Funkcionálne psychiatrické ochorenia	44 miliónov
Mentálna retardácia	44 miliónov
Následky dopravných nehôd	33 miliónov

V celosvetovej štatistike OSN, UNESCO, WHO (Medzinárodná zdravotnícka organizácia) sa uvádza, že *postihnutá mládež tvorí 6-12% populácie, v rozvojových krajinách 20% celkovej populácie* (Edelsberger - 1988). V tejto štatistike nie sú uvedené ľahšie poruchy, lebo K. Juul už v roku 1976 uvádza 25-30% rozličných porúch u detí a adolescentov v Európe a USA, ktoré prechodne alebo trvalo spôsobujú ťažkosti v sociálnych vzťahoch a vyžadujú špeciálnopedagogickú starostlivosť.

Obsiahnu štatistiku o postihnutiach detí, mládeže a dospelých, rozloženie týchto postihnutí z hľadiska potrieb habilitačnej a špeciálnopedagogickej starostlivosti na Slovensku nemáme k dispozícii. Takéto štatistiky nie sú ani vo väčšine iných krajín, preto k rozboru stavu biologického substrátu špeciálnej pedagogiky využijeme výsledky čiastkových, aj medzinárodných, výskumov podľa Gollsa, K. Juula, Matmullera, Klinghammera, u nás Gaňa, Sováka, Horánskeho. V štruktúre biologického substrátu dochádza k sústavným zmenám, ktoré sú na jednej strane evidentné v celej štruktúre, ale aj v jednotlivých subštruktúrach. V priebehu posledných štyridsať rokov počet ľudí, a to najmä detí, ktoré vyžadujú sústavnú alebo prechodne špeciálnopedagogickú starostlivosť, narastá. Je to štvrtina až tretina populácie, ktorá následkom rozličných porúch a narušení preukazuje zdravotné, komunikačné alebo psychosociálne abnormality. Narastá počet psychosociálne narušených, mentálne retardovaných, telesne, motoricky postihnutých, zrakovo postihnutých detí a mládeže, detí s vývinovými poruchami učenia. V kategórii rečových porúch je menej zajakavých, u zrakovo postihnutých a sluchovo

postihnutých je menej ťažkých porúch (slepota, hluchota), pričom počet zrakovo postihnutých sa mierne zvyšuje a počet sluchovo postihnutých sa v podstate nemení. Na európskom kontinente, z hľadiska etiológie, sa zvyšuje počet vrodených postihnutí aj následkom zvyšujúceho sa počtu rizikových novorodencov s nižšou pôrodnou hmotnosťou (do 1500g). U nás 40 novorodencov na 500 000 obyvateľov následkom ľahších patologických zmien si vyžaduje zdravotnícku starostlivosť (Horánsky - 1989). Absolútne čísla výskytu postihnutých sú závislé na demografických krivkách. Vývinové poruchy, LMD, môžu byť latentné u detí po určitú dobu, napríklad vývinové poruchy učenia sa manifestujú väčšinou na začiatku školskej dochádzky. Je príznačné, že v rámci celej štruktúry biologického substrátu pribúda detí s viacerými poruchami.

Reštruktúracia biologického substrátu špeciálnej pedagogiky v priebehu posledných 40 rokov, z hľadiska výsledkov čiastkových výskumov v západoeurópskom a stredoeurópskom regióne a z pohľadu časových období v rámci celého časového horizontu, je rozsiahla. Chceli sme len ukázať prevládajúce zmeny v tejto oblasti, ktoré sú dôležité pre špeciálnu pedagogiku.

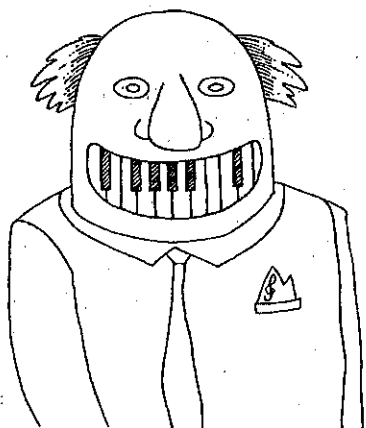


Deti s ľahkou mozgovou dysfunkciou, graf znázorňuje štatistiky podľa Matejčka

Rok narodenia	zdedená porucha	vrodená porucha	získaná porucha
1951-55	51,3	24,3	24,3
1956-60	45,8	25,4	28,8
1961-65	48,3	45,0	6,7
1966-68	42,9	47,6	9,5

Prehľad o zmenách príčin sluchových porúch u žiakov v Základnej škole pre nepočujúcich v Prešove podľa Sabadoša-Gollsa.

Habilitačné možnosti postihnutých sú podmienené možnostami zdravotnickej, špeciálnopedagogickej, sociálnej a psychologickkej starostlivosti. Finančný, materiálny a organizačný aspekt tejto problematiky je v súčasnosti predmetom intenzívnej diskusie, riešenia kompetentnými odborníkmi a úradmi atď. Je zrejmé, že



pri mimoriadnej dôležitosti ekonomickej stránky habilitačnej starostlivosti postihnutých pôsobia aj ďalšie vplyvy, z ktorých premisy zmien biologickej štruktúry špeciálnej pedagogiky a zmeny v štruktúre habilitačnej starostlivosti, vrátane zmien v štruktúre špeciálnej pedagogiky, sú významným faktorom. Tieto zmeny tvoria aj perspektívny horizont, ktorý je z hľadiska teórie a praxe dôležitý.

1. Rozvoj teórie a praxe špeciálnej pedagogiky, jej špeciálnych disciplín, v je súčasnosti poznačený snahou akceptovať **humanizačné a demokratizačné** koncepcie, ktoré smery pôsobia v celej pedagogike. V špeciálno-pedagogických metódach a didaktikách prevláda **eklekticismus**, čo vyžaduje pribúdajúce informácie a techniky "usústavňovať" a systémovo rozvíjať podľa alternatívnych filozofických koncepcií, ale aj v aplikácii konkrétnych techník.

2. Prepájanie a funkčné uspošobenie diagnosticko-výchovno-poradenskej činnosti v špeciálnopedagogickej a komplexnej habilitačnej praxi si vyžaduje **integráciu** odbornej starostlivosti a zároveň **špecializáciu** odbornohabilitačných intervencií z hľadiska vecných potrieb postihnutých. Tu možno pripomenúť prílišnú orientáciu jednotlivých špeciálnych disciplín špeciálnej pedagogiky na "izolované postihnutia", ktoré z hľadiska pribúdajúcich kombinovaných porúch, ale aj z hľadiska celistvého ponímania postihnutia (izolované poruchy neexistujú - Sovák) sú brzdou efektívnej činnosti. Obohatenie, rozvíjanie cielej metodologickej činnosti si vyžaduje obohatenie

repertoáru techník nielen špeciálnych pedagógov, ale aj psychologov atď.

3. **Sociálna integrácia** postihnutých detí a mládeže bola a je cieľom špeciálnopedagogickej starostlivosti, ktorá je v súčasnosti aktualizovaná a rozvíjaná ako prostriedok, forma výchovy a vzdelávania. S jej realizáciou sú bohaté skúsenosti v zahraničí, ale poznatky a skúsenosti sú aktualizované aj u nás. Podmienky integrovanej výchovy sú systémovo rozpracované u detí a mládeže s rôznymi postihnutiami. Rešpektovanie týchto zásad, systémové experimentovanie je rozhodujúce pre zabránenie unáhlných, neúspešných praktík.

4. **Súčasná premena a perspektívy starostlivosti o postihnutých** sú stimulujúcim prvkom vo vysokoškolskej príprave špeciálnych pedagógov. Nasvedčuje tomu súčasná prax, možnosti štúdia kombinácie odborov pre postihnuté a intaktné deti (mládež). Zdá sa, že univerzálna odborná príprava špeciálnych pedagógov, analogicky ako u lekárov so špecializačným postgraduálnym (atestačným) štúdiom, by lepšie vyhovovala súčasným a perspektívnym potrebám. Práva dieťaťa sú medzinárodne deklarované. Sú v nich zakotvené aj práva postihnutých detí: právo na špeciálnu starostlivosť, na primeranú výchovu, na aktívnu účasť v živote spoločnosti (Práva dieťaťa - OSN, čl. 23). K týmto právam sa hlási aj náš demokratický štát. Naplniť právne požiadavky postihnutých jedincov je našou nielen profesijnou, ale aj občianskou povinnosťou.

Literatúra:

- Das mehrfachbehinderte hörgeschädigte Kind. Bericht der Bodenseeländertagung C. Marhold-Berlin 1972.*
Dunovský, J.: Dítě a poruchy rodiny. Praha, Avicenum 1986.
Eddelsberger, L.: Mládež vyžadující zvláštní péči. Praha, SPN 1988.
Gaňo, V.: Defektné deti, Bratislava, SPN 1958.
Gollesz, V. a kol.: Gyógypedagógiai Körtan, Budapest 1990.
Horánsky, V.: Pediatria prvého kontaktu. Martin, Osveta 1989.
Lechta, V.: Symptomatické poruchy reči u detí. UK 1991.
Malmo, NEWS From EASE 1977 (1978).
Vášek Št. a kol.: Špeciálna pedagogika, terminologický a výkladový slovník. Bratislava, SPN 1993.

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.

Humanizmus v praxi etickej výchovy Ako chrániť deti pred zraňujúcimi vplyvmi

J. Oravcová - J. Žilínčik, Centrum poradensko-psychologických služieb B. Bystrica

Etická výchova vďaka šťastne zvolenému poňatiu prináša do školského života nové kvality. Nie je to len bytostne ľudský a osobne oslovujúci obsah. Sú to i špecifické aktivizujúce metódy, uvádzajúce deti do vzájomnej interakcie, podporujúcej slobodné sebavyjadrenie a pod. Poväčšine priaznivý a nezriedka nadšený ohlas detí potvrdzuje, že sa darí do tried vnášať nový pulzujúci životný rozmer.

Tí, ktorí vedú hodiny etickej výchovy, majú možnosť sledovať podnecujúci potenciál tohto pulzu. Zároveň si však uvedomujú nároky na citlivé volenie konkrétnych metód a citlivé usmerňovanie živého interakčného procesu v triede tak, aby nedochádzalo k prejavom, ktoré môžu mať zraňujúci účinok, ako je napr. pocit morálneho odsúdenia a postavenia mimo kolektívu, pocit osobnej neadekvátnosti, zasiahnutia na citlivom mieste či znova aktualizácia príliš intenzívneho bolestného zážitku z minulosti.

Tento text je napísaný so snahou pomôcť učiteľom etickej výchovy v tejto náročnej stránke ich práce s deťmi. Ponúka skúsenosti a podnety k tomu, ako jednak predchádzať výskytu javov, ktoré môžu mať zraňujúci vplyv (časť I., II., III.), jednak ako korigujúco zasahovať, keď sa také javy vyskytnú (časť IV. a V.).

I. CELKOVÉ USMERŇOVANIE SKUPINOVÝCH AKTIVÍT A INTERAKCIÍ

Pre mnohé aktivity v etickej výchove je charakteristické vyjadrenie osobných skúseností, názorov, postojov, prežívania. Takéto osobné výpovede znamenajú vždy vo väčšej alebo menšej miere otváranie svojho vnútra pred druhými. V tom je ich delikátnosť, s tým súvisia niekedy zábrany či rozpaky detí, lebo vyjadrenie vlastného názoru neraz vyžaduje odvahu líšiť sa, prejavenie vlastného citu môže človeka robiť zraniteľným, vystaviť ho zosmiešneniu či odmietnutiu, prejavenie určitého postoja môže vyvolať kritiku a pod. V zachádzaní s týmto citlivým obsahom nejde len o chápanie a akceptujúce reagovanie učiteľa na príspevky detí. Ide i o utvorenie celkovej atmosféry dôvery, bezpečia a tolerance v triede. K tomu napomáhajú explicitné pravidlá skupinovej práce, ktoré sčasti môže uviesť učiteľ, sčasti môžu byť vytvorené v skupinovej diskusii žiakmi samotnými.

Nasledujúce pravidlá možno považovať za základné, ktoré je dobré žiakom jednoznačne predložiť a objasniť.

1. Pravidlo dobrovoľnosti prispievania osobnými výpoveďami spočíva v tom, že žiak má možnosť, nie však povinnosť, vyjadriť svoj názor, postoj, skúsenosť a pod.

Prehreškom voči tomuto pravidlu je, keď naznačujeme, že sa od všetkých žiada, aby sa vyjadrili k určitej (osobnej) otázke. Formu nepriameho nátlaku môže predstavovať technika "kolieska", kedy ide slovo postupne do kruhu, ak žiakov vyslovene neupozorníme, že majú možnosť nevyjadriť sa. Základnou formou výzvy na vyjadrovanie osobnej skúsenosti môže byť celej skupine adresované oslovenie, ako napr.: "Zaujímam ma vaša skúsenosť s..." "Čo si myslíte o..." Ak sa rozhodneme v niektorých (zdôvodnených) prípadoch pre osobne adresovaný podnet, nikdy by nemal byť vyjadrený imperatívne (Povedz mi, čo si ty myslíš...), ale by mal byť formulovaný v pozývajúcom duchu, napr.: "Zaujímam ma tvoj názor." "Bol by som rád, keby si nám chcel k tomu niečo povedať (pravdaže nemusíš, bol by som však rád, keby si chcel)."

Hlavnými prínosmi dôsledného uplatňovania tohto pravidla sú:

- pocit slobody voľby, rešpektovania osobnosti a bezpečia u žiakov,
- väčšinou spontánne, autentické, úprimné výpovede detí (v protiklade k väčšiemu množstvu konformných, spoločensky žiadúcich a pod. výpovedí, keď sú odpovede "musené"),
- získavanie prirodzenej spätnej informácie o tom, ako zrozumiteľná a podnecujúca je daná otázka pre deti.

2. Pravidlá spätnej väzby, ktoré usmerňujú, ako by žiaci mali, resp. nemali vyjadrovať svoje dojmy a pocity zo seba navzájom. Tieto pravidlá by mali zahŕňať prinajmenšom:

- vyhýbanie sa negatívne hodnotiacim výrokom o osobnosti a vlastnostiach druhého (lenivý, falošný, zlý atď.), negatívny dojem by mal byť viazaný na konkrétne správanie (Nepáčilo sa mi, keď si...);
- vyhýbanie sa zovšeobecneniam typu nikdy, vždy, zakaždým, keď robíš... - aj v tomto zmysle je žiadúca konkrétnosť;
- vyhýbanie sa vyjadrovaniu negatívnych citov formou obvinenia (rozčuľuješ ma, nudíš ma...), radšej formou rozčuľuje ma, keď...

Bližšie sa možno o zásadách spätnej väzby dočítať napr. v Pedagogike etickej výchovy od L. Lencza.

3. Niekedy, najmä u starších detí, je vhodné uviesť do života pravidlo dôvernosti, spočívajúce v tom, že osobné veci, ktoré sa dozvedia žiaci o sebe a učiteľ od nich na hodinách etickej výchovy, sú spoločným vlastníctvom tejto skupiny a nemá sa o nich rozprávať iným osobám mimo nej.

II. VOĽBA TYPOV AKTIVÍT (z hľadiska obsahového zamerania a formy)

Rad aktivít, ktoré sa dostávajú do hodín etickej výchovy, je z oblasti sociálno-psychologického výcviku. Časť z týchto aktivít má zas pôvod v oblasti skupinovej psychoterapie atď. Je to celkom prirodzený proces inšpirácie. Zároveň by nás to však malo viesť k bdelej pozornosti, aby sme do práce s deťmi v rámci etickej výchovy neprenášali prvky, ktoré nie sú pre tento kontext vhodné, ktoré napr. vytvárajú riziko príliš silných osobných emocionálnych hnutí, obťažne spracovateľných v podmienkach výchovnej práce v triede.

Nižšie uvádzame niekoľko typov aktivít, ktorým by, z hľadiska ich obsahového zamerania alebo formy realizácie, bolo žiadúce sa vyhýbať úplne.

1. Sociometrické techniky, resp. aktivity so sociometrickým nábojom, t.j. prístupy zobrazujúce štruktúru vzťahov v skupine a typicky pracujúce s otázkami typu: Koho by si si vybral...? Kto ti je najsympatickejší? a pod. Uskutočňovanie takýchto aktivít spôsobom, kedy sa deti dozvedajú o svojom postavení v skupine, o tom, ako stoja v očiach druhých (v porovnaní s druhými) vedie k silným zážitkom napätia. Mimoriadne silné negatívne zážitky si odnášajú deti, ktoré stoja "mimo", resp. sú odmietané. Verejne odhalené a potvrdené postavenie "outsidera" či "čiernej ovce" môže byť pre dieťa výrazným poškodzujúcim zážitkom. Okrem explicitne sociometrických techník je rad aktivít, ktoré majú implicitný sociometrický náboj. Klasickým typom je tvorba družstiev, kedy si "kapitáni" volia členov svojho družstva, postupne označujú voľne deti. Iným príkladom sú aktivity s vyjadrovaním pozitívneho ocenenia druhým, ktoré, ak nie sú usmernené vhodným pravidlom k "sociálnu spravodlivosť" zaistujúcim, aby sa každému ušlo pohladenie, neraz vedú k zreteľnému vydeleniu sociometrických hviezd a prehliadaných členov.

Pravdaže, toto varovanie pred využívaním sociometrických postupov so zverejňovanými voľbami nechápeme ako odmietanie sociometrických prístupov v pedagogickom procese vôbec. Dobré zdôvodnené a umne uskutočnené použitie sociometrie môže byť prostriedkom užitočného poznania žiackeho kolektívu, ale to sa už dostávame mimo bezprostredného kontextu etickej výchovy.

2. Aktivity s anonymným vyjadrovaním sa k druhým, typicky využívajúce písanie správ, postrehov či dojmov na lístky bez uvádzania odosielaťa. Takéto usporiadanie skupinovej aktivity báda k vyjadreniu agresívnych impulzov, ventilovaniu hnevu, vybavovaniu si nevybavených účtov. Napr. aktivita, v ktorej si členovia skupiny píšú odkazy na lístok pripnutý na chrbte niekedy zvedie k odkazom typu "ty prasa jedno", "smrdíš" a pod. Aj keď sú to prípady extrémne a iste nie časté, je potrebné urobiť všetko pre to, aby sa nevyskytovali vôbec. Základnou

nevýhodou anonymných správ je nemožnosť vyjasniť si ich obsah s odosielaťom. "Smrdíš" môže znamenať - zapácha ti z úst (čo môže byť pre adresáta cenná informácia), ako aj "Si pre mňa odporný smrad" a pod.

Za výnimku pre použitie anonymného vyjadrovania sa možno označiť prípad, keď učiteľ chce uľahčiť maximálnu otvorenosť detí voči vlastnej osobe.

3. Aktivity s voľnými asociáciami a interpretáciami zameranými na osobu. Ide o aktivity z arzenálu psychoanalytickej alebo psychodynamickej psychoterapie, kde je ich účelom pomôcť človeku uvedomiť si významné psychologické obsahy (zážitky, city, sklony...), ktoré má z vedomia vytlačené. V zásade ide o negatívne zážitky, s ktorými sa človek nedokázal vyrovnáť. Aktivity, v ktorých členovia skupiny voľne asociujú napr. na otázku, čo ten-ktorý človek môže prezrádzať o sebe určitým prejavom (napr. kresbou) alebo na otázku, aké hlbšie príčiny môže mať, že koná tak alebo onak, sú aktivitami tohto druhu. Takouto je aj aktivita, pri ktorej sa deti stotožnia napr. s nejakým zvieratom a ostatní asociujú, aké to zviera je, aké má vlastnosti a pod. Pri týchto aktivitách je vždy riziko, že sa objaví vo vedomí človeka také silné negatívne poznanie, s ktorým sa nedokáže uspokojivo vyrovnáť (mimo podmienok psychoterapie).

Spomenutá aktivita s pomyslenou premenou na zviera môže byť zbavená tohto nebezpečia (t.j. nebezpečia náhleho, prípadne zahanbujúceho odhalenia určitého doposiaľ neuvedomeného sklonu), ak dieťa samotné uvedie charakteristiky, pre ktoré si dané zviera zvolilo, nenecháme však ostatných, aby generovali ďalšie charakteristiky, ktoré dané zviera má či môže mať.

Ďalej uvádzame niekoľko typov obsahového zamerania aktivít, ktoré nie je prospešné voliť príliš často a pre ktoré je dobré rozhodnúť sa len po dôkladnejšej úvahe.

4. Aktivity zameriavajúce sa do osobnej minulosti. Minulá životná skúsenosť ukrýva i rad bolestných zážitkov. Časté obracanie sa k nej zákonite vedie k ich znovuaktualizácii, ktorá nemusí byť v kontexte etickej výchovy šťastná. Samozrejme, záleží i na uhle pohľadu. Rozhodne by reflektovanie minulosti nemalo byť uprednostňované pred reflexiou súčasnosti a zamýšľaním sa o budúcnosti.

5. Aktivity zameriavajúce sa na vlastnú rodinu detí. Oblasť rodinnej skúsenosti je osobnostne citlivá, pre mnohé deti je spojená s pocitmi rozpakov, niekedy i zahanbenia a bolesti. Preto je v zásade lepšie využívať osobné skúsenosti z medziludských vzťahov z oblasti vzťahov medzi deťmi v škole, triede, vrstovnickej skupine a pod.

6. Aktivity zdôrazňujú hodnotiaci pohľad. Pohľad na seba a druhých prostredníctvom hodnotenia v zmysle

dobry-zly môže byť zdrojom zábran, obáv, obranných tendencií či pocitov neadekvátnosti u detí a v konečnom dôsledku môže byť bariérou naplňovania významného cieľa formulovaného v učebných osnovách - obnoviť a prehĺbiť základnú dôveru, autonómiu a iniciatívu žiaka vo vzťahu k sociálnemu okoliu. Hodnotiaci pohľad by mal byť prevažovaný pohľadom vedúcim k chápaniu a porozumeniu ľudského konania a jeho dôsledkov.

III. KONTROLOVANIE VLASTNÉHO VPLYVU UČITEĽA

Dostatočné sebazpoznanie a neustála sebareflexia učiteľa sú predpokladom, aby v zaobchádzaní s citlivými vzťahovými témami a so žiakmi nevnašal nežiadúcim spôsobom vlastné osobné problémy (kto ich nemá?) a sklony. V tomto zmysle je dôležité v maximálnej možnej miere eliminovať najmä nasledovné vplyvy.

1. Vnašanie a vtláčanie vlastného systému hodnôt, čím máme na mysli jednak mentorské a autoritatívne vyslovovanie hodnotiacich výrokov učiteľom (dotýkajúcich sa hoci i všeobecne platných etických hodnôt), jednak "očkovanie" detí vlastnými individuálnymi (svetonázorovými) hodnotovými preferenciami.

2. Uspokojovanie vlastnej potreby zvedavosti, ktoré niekedy napr. pod pláštikom užitočného bližšieho pozna-

nia žiaka, vedie ku kladeniu prehľbujúcich osobných otázok, ktorých zodpovedanie môže urobiť žiaka zraniteľným.



3. Neuvedomé prenášanie vlastnej osobnej skúsenosti, ku ktorému dochádza napríklad vtedy, ak na nejakého žiaka reagujeme negatívnou emočnou alebo hodnotiacou reakciou, lebo nám (neuvodeme) niečím pripomína iné dieťa, možno i vlastné, s ktorým sme mali či máme zlú skúsenosť, alebo preto, že sa žiak dotkol nášho slabého či citlivého miesta.

Pokračovanie v budúcom čísle

Pozitívne hodnotenie druhých - téma na hodinách etickej výchovy

N. Pješčáková, ILOC TRADE COMPANY - vzdelávacia spoločnosť, Bratislava

V Metodickom materiáli k predmetu Etická výchova (L. Lencz, O. Križová, 1993) sú pri téme Pozitívne hodnoty druhých uvedené dva ciele, ktoré by sa učiteľ mal snažiť na hodinách etickej výchovy dosiahnuť:

1. **Pozitívne hodnotiť druhých v bežných podmienkach**, aby "žiaci pochopili, že pozitívne hodnotiť iných, prejavíť im uznanie, vytvára pekné vzťahy medzi ľuďmi, pomáha druhým nadobudnúť zdravé sebavedomie a prináša veľa radosti každému, kto si takto počína";

2. **pozitívne hodnotiť druhých v "sťažených podmienkach"**, to znamená naučiť sa pozitívne hodnotiť aj osoby, z ktorých máme negatívny dojem a nevieme u nich nájsť takmer žiadne kladné črty, vlastnosti, správanie.

Pravdou zostáva, že nikto z nás nie je ideálny, bez chýb, nedostatkov, a to platí tak o deťoch ako aj o dospelých. Ba zdá sa, akoby zlé stránky v človeku a vo svete vôbec prevažovali. Všade okolo nás nachádzame pre toto tvrdenie množstvo dôkazov. Žijeme v spoločnosti, kde je normálne zameriavať sa oveľa viac na to, čo je zlé ako na to, čo je dobré. Výchova poukazovaním na

chyby je v nás hlboko vžitá a prejavuje sa tak v rodine, ako i v škole. J. Kožnár (1990) v tejto súvislosti hovorí o "nekrofilnej pedagogike" (pedagogika, kde dôraz kladieme na zabránenie vývinu, ktorý nemáme pod kontrolou). Charakteristické pre túto pedagogiku je:

- Snaha nachádzať v deťoch negatívne, snaha vyzdvihovať nie ich dobré, ale zlé výsledky, snaha hľadať to, čo nevedia, nie to, čo vedia (ak učiteľ chce, vždy nájde v žiakových vedomostiach nedostatky), uprednostňovanie negatívneho posilňovania (trest);

- systematické a veľmi vážne narušovanie sebadôvery detí, v dôsledku čoho sa deti stávajú ľahšie ovládateľnými a viac závislými;

- uprednostňovanie negatívnych citov v procese výchovy (napätie, zlosť, strach);

- atmosféra podozrievania, nie dôvera ("ty si to musel opísať, to sa ti nemohlo podariť");

- nepriateľstvo k deťom a "boj" s nimi, akoby nám boli rovnocennými partnermi;

- vnímanie seba samého ako lepšieho ("ja som si nikdy

- v škole nedovolil opisovať");
- pomstychtivosť a neschopnosť odpustiť;
- uprednostňovanie niektorých detí pred inými, nedostatok zmyslu pre spravodlivosť;
- nedostatok zmyslu pre humor, ale snaha zosmieňovať iných;
- nedostatočný ponor učiteľa (vychovávateľa) do seba ("mňa sa nekrofilná pedagogika netýka").

Som presvedčená o tom, že v školstve pracuje mnoho pedagógov, o ktorých by bolo nespravodlivé vyjadriť sa ako o nekrofilných. Zároveň však príliš často sa ešte stretávame s učiteľmi či vychovávateľmi, ktorí dokážu upozorňovať, kritizovať, vyčítať, prikazovať, pripomínať, presvedčať, avšak nedokážu pochváliť, oceňovať, odpustiť.

V. Capponi a T. Novák (1993) uvádzajú výsledky rozsiahlej ankety, v ktorej žiadali osoby rôzneho veku, pohlavia, profesie, aby odhalili, koľko času stráveného v škole porušoval najväčší výtržník z ich triedy školský poriadok. Odhady sa pohybovali medzi 10 - 20 %, čo znamená, že aj keď sa žiak 80 - 90 % času v škole správal slušne, disciplinovane, bezproblémovo, predsa mal povest darebáka, výtržníka, zlého žiaka. Samozrejme, za svoje zlé správanie bol trestaný, avšak za dobré správanie odmeňovaný nebol. **Táto stratégia "biča" (zlé trestáme, dobré si nevšímame) je najmenej účinná, a predsa najviac užívaná.** Pritom mnohé výskumy jednoznačne dokázali, že správanie človeka ľahšie a efektívnejšie môžeme meniť odmenami ako trestami (dobré chválime, zlé si nevšímame). Používaním stratégie "biča" s veľkou pravdepodobnosťou **vychováme človeka s nízkym sebavedomím, zameraného negatívne vo vzťahu k sebe aj vo vzťahu k iným.**

Ak sme presvedčení, že chyby, nedostatky, čokoľvek negatívne v nás či v iných odstránime len trestami, kritikou, príkazmi alebo zákazmi, máme veľmi

vzdialenú cestu k tomu, aby sme dokázali vidieť a rozvíjať pozitívne stránky seba i iných. V. Capponi a T. Novák (1993) vysvetľujú, že tendencia zameriavať sa na negatíva a tie trestať, vychádza z presvedčenia, že to, čo je zlé, musíme výchovou odstrániť a že najlepšou cestou je znovu a znovu sa k tomu vracieť. Lenže akákoľvek kritika je pre človeka zraňujúca, vyvoláva v ňom pocity viny a veľmi dobre si ju zapamätá. Žije v úzkosti a musí vynaložiť veľa energie na obranu voči kritike. Je v začarovanom kruhu, z ktorého je veľmi ťažko sa dostať. Jednou z ciest môže byť orientácia na dobré, na pozitívne stránky a možnosti, a to práve prostredníctvom pozitívneho hodnotenia. Je potrebné zdôrazniť, že **ak je človek sám v pohode, dokáže aj u iných objavovať a posilňovať pozitívne prežívanie i správanie.**

Verím, že uvedené teoretické úvahy pomôžu učiteľom etickej výchovy (a možno nielen etickej výchovy) zamyslieť sa nad významom pozitívneho hodnotenia žiakov i ostatných. V. Levi (1990) nám pripomína, že "všetky vznešené rozhovory zostanú len prázdny zvukom, keď sa nenájde ten, kto vstúpuje, vstúpi - prinúti uveriť, pocítiť: si dobrý (dobrá) už len tým, že si na svete, taký (taká) ako ty tu nikdy nebol(a), nie je a nebude. Ty si kvapka rosy, ktorá vysychá za niekoľko okamžikov, ale stačí odraziť slnko a to je zázrak, ty si zázrak!"

Literatúra:

Capponi, V. - Novák, T.: *Sám sobe dospelým, dieťaťom i rodičom.* Praha, Grada a. s. 1993.

Kožnár, J.: *Nekrofilná pedagogika. Prednáška.* Bratislava 1990.

Lencz, L. - Krížová, O.: *Metodický materiál k predmetu etická výchova.* Metodické centrum, Bratislava 1993.

Levi, V.: *Problematické dieťa.* Lidové nakladateľství, Praha 1990.

Aká budeš, maturita?

I. Lenčová, Metodické centrum B. Bystrica

Celkom symbolicky sme sa v novembri 1993 zišli na spoločnom seminári - učitelia cudzích jazykov, aby sme uvažovali o prvej veľkej skúške študentov, stredoškóľakov - o maturite.

Záujem o podujatie bol mimoriadny. Je to pochopiteľné - na jednej strane má učiteľ nebývalé možnosti pracovať so žiakmi individuálne, venovať sa talentovaným, používať alternatívne učebnice, no na druhej strane tu hrozí nebezpečenstvo konzumnosti, znižovanie náročnosti samotnej maturity.

V širokej diskusii na spomínanom seminári bola prijatá **konceptia žiackych projektových prác a ich záverečná obhajoba.** Veľmi progresívna myšlienka. Ale nie všetci učitelia chcú byť "pioniermi", mnohí nemajú v tejto oblasti vlastné skúsenosti. A preto určite uvítajú definovanie projektovej práce a kritériá, ktoré skutočný

projekt musí spĺňať, aby sa dal realizovať.

Za rovnako dôležité pokladáme pre návrh novej koncepcie maturitnej skúšky z cudzieho jazyka preštudovanie zahraničného materiálu a zváženie, čo je pre maturitu u nás inšpiratívne.

Ponúkame dostupný materiál o maturitách z cudzieho jazyka v niektorých krajinách, spracovaný do prehľadných tabuliek podľa nasledovných kritérií:

- postavenie cudzieho jazyka voči ďalším maturitným predmetom,
- prípravná fáza na maturitu,
- skúšajúci,
- termíny skúšok,
- povolené pomôcky (pri písomnej i ústnej skúške),
- hodnotenie jednotlivých častí i celej maturity z cudzieho jazyka.

TABULKA Č. 1: VŠEOBECNÉ KRITÉRIÁ

Kra- jina	Postavenie CJ v rámci celej mat. skúšky	Príprava na maturitu	Zadávatel'	Kto skúša, kto hodnotí	Termíny	Pov. pomôcky 1. písom. časť 2. ústna časť	Časti mat. skúšky	Pozn.
DÁNSKO	1 CJ povinný (prevažuje AJ)	posledné 4 roky intenzívnejšia príprava (záleží od typu školy)	- ministerstvo školsťva - centrálne zadávanie iba pís. skúšky	učiteľ + komisia	jar (2. semester) - ministerstvo školsťva určí 1 deň	1 + 2 akýkoľvek slovník gramatiky	1. písomná (rozhoduje zameranie) 2. ústna	
FRÁNCÚZSKO	závislosť od typu mat.: A prírodoved. 1 CJ ústne B ekon. C lit.	nezvyšuje sa hodinová dotácia	- pís. skúška pripravuje učiteľ - písomky sú potom hodnotené centrálne	učiteľ z inej školy (prísediaci) takisto z inej školy	jar	žiadne	1. písomná 2. ústna	
HOLANDSKO	1 CJ povinný (prevažuje AJ) menej NJ najmenej FJ	- zintenzívnenie prípravy v po- slednom ročníku - testy sa publi- kujú po maturite, slúžia ako prípra- va na bud. šk. rok	- škol. úrad má dozor (len pís. skúška) - ústnu maturitu si učiteľ pripra- vuje sám	učiteľ + komisia	pís. skúška: koniec marca ústna skúška: polovica mája 1. oprav. termín začiatok júna	1. žiadne (iba vysvet- livky k textu) 2. žiadne	1. písomná 2. ústna	
SRN	1 CJ povinný alebo voliteľný (záleží od typu školy) (prevažuje AJ)	- posledné 2 roky - 2 typy kurzov: tzv. Leistungskurs (posilnená hod. dotácia) - tzv. Grundkurs prípr. na maturitu	- Bavorsko: Kultusministerium - Durínsko: Ministerium für Schulwesen - Hamburg: Schulbehörde	učiteľ + matur. komisia	2. semester (jar) časový odstup písomná - ústna skúška	1. vo väčšine spol. krajín: jednojazyčný slovník 2. žiadne	1. písomná 2. ústna	
RAKÚSKO	1 CJ povinný (podľa typu maturity)	- zavádza sa tzv. "Fachbereichsarbeit" - domáce práce z určit. mat. odboru - na zač. posl. roč. gymnázia - zintenzívnenie prípravy	učiteľ (2 témy) riaditeľ - škol. inšpektor (vyberie tému) riaditeľ	učiteľ + mat. komisia	1. písomná časť: 2. semester - 1 voľný deň v medziobdobí: ponuka prac. skupín (intenzívna príprava na ústnu maturitu) 2. ústna skúška po 4 týždňoch	1. posluchový text neznáma slov. zásoba (pred poslu- chom) nie slovník! súvislý pís. prejav jedno alebo dvojazyčný slovník	1. písomná 2. ústna	1. táto práca by bola porov- natelná s projekt. pracou študenta
	záleží od typu maturity (A-E) 1 "krajinný" CJ povinný + 1 CJ povinný alebo povinne voliteľný	posledné 2 roky zvýšená hod. dotácia obsah: hlavná látka posledných 2 rokov	učiteľ (2 témy) - riaditeľ - škol. inšpektor (vyberie tému). - riaditeľ	učiteľ + prísediaci (odborník) + mat. komisia	2. semester (väčšinou) 1 deň iba 1 pís. skúška	mat. komisia schvaľuje používané po- môcky - slovník (obmedzene) - vysvetlivky k slov. zásobe	1. písomná 2. ústna	

TABUĽKA Č. 2.: HODNOTENIE MATURITNEJ SKÚŠKY Z CJ

Krajina	"Čo" sa hodnotí	"Ako" sa hodnotí	"Kto" hodnotí	Čiast. hodnotenie: a) pís. časť b) ústna časť	Celkové hodnotenie
DÁNSKO	písomný prejav ústny prejav		nehodnotí vyučujúci 2 externí vyučujúci		bodové hodnotenie 13 - najlepšia známka
FRANCÚZSKO	1. úroveň samostatného pís. prejavu 2. stupeň porozumenia čítaného textu 3. jazyk. znalosti (slov. zásoba, gramatika)	podľa typu maturity z CJ: 1. CJ 20 bodov 2. CJ (špeciálna) 3. CJ tabuľka	písomné práce: centrálne sa zhromažďia, opraví a hodnotí cudzí učiteľ (platené)	pomer hodnotenia pís. a ústn. skúšky: 50% + 50% (1:1) z pís. práce: min. 10 bodov, aby žiak mohol skladať ústnu skúšku	bodové tabuľky
SRN	vo väčšine spol. krajín iba písomná skúška: - obsahová stránka - vyjadrovacia schopnosť - jazyk. správnosť - príp. reprodukcia (v zákl. stupni, tzv. Grundkurs)	závislosť "obsahu" a jazyk. správnosti" v hodnotení: - 0 bodov za "obsah" - 0 bodov za "jazyk" - za jazyk menej ako 1/2 celkového počtu bodov - nie je možné získať maximálny počet bodov za obsah		rozhodujúce: hodnotenie písomnej skúšky	vo väčšine spolkových krajín: bodové hodnotenie tabuľky - výsledná známka 6 - 1
RAKÚSKO	- pís. prejav v rozsahu jazyk. zručností - ústny prejav: - odpovede na otázky - práca s autentickým materiálom		matur. komisia: predseda = školský inšpektor vyučujúci, tr. prof., všetci vyučujúci daného žiaka	písomná časť: - opravuje skúšajúci učiteľ - predkladá predsedovi komisie + celej matur. komisii na posúdenie "nedostatočnú" - oznámi sa žiakovi najviac 2 týždne pred ústnou skúškou	maturitnú skúška z CJ kandidát zloží, ak má z 1. časti (pís. alebo ústnej) lepšiu známku ako "nedostatočnú" (ďalej záleží od celkového výkonu + rozhodnutia mat. komisie)
ŠVAJCIARSKO	- písomné a ústne vyjadrovacie schopnosti - zvládnutie gram. a lexik. štruktúr		skúšajúci učiteľ + "experti" maturitná komisia	(kanton Midwalden) písomná skúška pomer 3 častí: 80b : 50b : 70b ústna skúška: tiež bodové hodnotenie	skúšajúci učiteľ + experti (z inej školy, príp. inštitúcie) predložia návrh známky mat. komisii výsledná známka: ústna + písomná skúška priemer známok za posledné 2 ročníky

Pri hodnotení zahraničných dokumentov je potrebné vychádzať z kritérií:

- porovnateľnosť znalostí žiakov (tu musíme podotknúť, že v nemeckom jazyku sa dokončujú osnovy pre ZŠ a v medzinárodnej spolupráci osnovy pre pokročilých gymnazistov),
- objektívne hodnotenie,

- zvýšenie náročnosti maturitnej skúšky z cudzieho jazyka.

Dúfame, že týmto príspevkom podnietime živú diskusiu o novej podobe maturitnej skúšky (obsah, forma, rozsah, hodnotenie), o možných dvoch typoch maturity - A (vyšší stupeň) - pre žiakov s pokročilejšími jazykovými znalosťami a B (základný stupeň), prípadne o tom, žeby

vyšší stupeň maturity umožňoval vstup na vysokú školu bez jazykových prijímacích testov. Zásadné zmeny by mali nastať oproti súčasnému stavu v tom, žeby maturitná skúška mala 2 časti - písomnú a ústnu, pričom písomná časť by bola súčasťou celkového výsledku maturitnej skúšky. Súčasťou maturitnej skúšky môže byť

projektová práca, ktorá reflektuje ďalšie študijné zameranie alebo oblasť záujmu študenta.

V rukách tvorivých a iniciatívnych učiteľov je rozpracovať projekt nového poňatia maturitnej skúšky z cudzieho jazyka.

Inovovať maturitné skúšky (nielen) z dejepisu?

J. Beňková, Metodické centrum mesta Bratislavy

Áno - dovoľujeme si tvrdiť, že takto by odpovedala väčšina z nás.

Ako? Svoje skúsenosti nám v Pedagogických rozhľadoch (II. roč., č. 2, s. 9-13) ponúkli kolegovia M. Kováčik, J. Medvecký a I. Štofániková. Aj keď sa netýkali priamo nášho predmetu, podnietili nás k napísaniu tohto článku.

Každoročne, opakovane, bol problém maturitných skúšok predmetom diskusií i na našich zasadnutiach predmetovej komisie (Gymnázium, Metodova 2, Bratislava). Sme radi, že tieto skúsenosti v terajšej práci (metodika dejepisu) môžeme zužitkovať, porovnať a ponúknuť ďalším v nádeji, že sa aj oni zapoja do konštruktívnej diskusie.

V rámci nastolenej témy sme si vymedzili nasledovné okruhy otázok:

A. Ako maturovať?

- Ostať pri tradičnom spôsobe ústnych maturitných skúšok alebo
- nahradiť ich záverečnými písomnými testami?

B. Ako zostaviť

- maturitné tézy (otázky), resp.
- písomné testy?

C. Aký spôsob skúšania zvoliť

- pre ústne maturitné skúšky,
- v písomných testoch?

D. Aké historické pramene odporúčať

- k ústnym,
- k písomným maturitným skúškam?

Naše predstavy

Vychádzame v nich z reality, že:

- Prijímacie pohovory sa na vysokej škole (VŠ) robia (a ešte dlho budú robiť), pretože objektívne príčiny (nedostatok priestorov, pedagógov, učebných pomôcok... jednoduchšie - peňazí) neumožňujú VŠ prijať každého, kto si podá prihlášku.
- Pretrvávajúci vysoký záujem o vysokoškolské štúdium ovplyvňuje výber obsahu, rozsahu, a najmä spôsobu konania prijímacích pohovorov. Tomuto "diktátu", sa do značnej miery musia prispôbiť i učitelia stredných škôl. (Patríme k tým učiteľom, ktorí sú presvedčení, že

zodpovednosť za to, či náš žiakurobí - neurobí prijímacie pohovory, nesieme aj my. Nepozdáva sa nám tvrdenie mnohých, že je to "vec" študenta.)

3. Z tých istých dôvodov (pozri bod 1, 2!) sa ústne prijímacie pohovory na väčšine VŠ nerobia (z dejepisu len na právnickej fakulte), a ak áno (filozofická, pedagogická fakulta) je to "bleskova" a navyše - získaný počet bodov za túto časť skúšky málokedy pomôže študentovi výrazne ovplyvniť konečný verdikt. (Slovami vysokoškolských pedagógov: rozhodujúce sú výsledky v písomnom teste.)

Rešpektujúc sčasti naznačenú realitu, ponúkame vám naše odpovede na vyššie položené otázky.

A. Ako maturovať?

Umožnili by sme obidvoma spôsobmi (pričom rozhodnutie by sme ponechali študentom a pedagógom danej školy), pretože každý má svoje prednosti a zápory. Skúsime ich zosumarizovať:

a) *Ústne maturitné skúšky* umožňujú študentovi prezentovať sa ako osobnosť (teda nielen svojimi historickými vedomosťami, zručnosťami, návykmi, verbálnymi schopnosťami, logickým uvažovaním, ale aj kultúrou vystupovania, správania sa, celkovým rozhľadom - nielen v danom predmete a pod.). Ich záporom je väčšie duševné napätie žiaka (za stolom sedí 5-členná komisia), odpovedá ako posledný (najmä ak denne maturuje 8- až 9-členná skupina); musí "udržať" v hlave vedomosti zo 4 predmetov, "nesadne" mu otázka ...

b) *Písomné maturitné skúšky* umožňujú vytvoriť rovnaké podmienky pre každého žiaka; musia zvládnuť rovnako náročný test; hodnotenie je objektívnejšie; pravdou je to, čo je "na papieri"; nematuruje sa jeden deň; lepšia príprava, koncentrácia a pod. Ich najväčšou nevýhodou, z pohľadu učiteľa, by bolo preťaženie časti učiteľov (D v kombinácii so SJ, ON), pretože teraz z predmetov D, ON (SJ je povinný maturitný predmet) maturuje najvyšší počet žiakov. Z hľadiska žiaka - napr.: maturoval by 4 dni...

B. Ako zostaviť

a) *maturitné tézy (otázky)?*

V praxi sme sa doteraz stretli s týmito možnosťami:

aa) 30 téz (s dopĺňujúcimi podotázkami, ktoré učiteľ na maturitnej skúške vymedzí žiakovi sám, resp. ponechá

mu vlastný výber),

ab) 25 a,b otázok menšieho rozsahu (pričom jedna je zo svetových, druhá z národných, resp. regionálnych dejín),
ac) seminárna práca + ďalšia konkrétna otázka (podľa toho, či je téma práce z národných, regionálnych alebo svetových dejín);

b) písomné testy?

Zostaviť ich tak, aby umožnili žiakovi dokázať úroveň svojho historického myslenia, schopnosť pracovať s ukážkou, aby aspoň sčasti "poodhalili" jeho ďalšie prednosti, ktoré sú predpokladom úspešného vysokoškolského štúdia.

C. Aký spôsob skúšania zvolit

a) pre ústne maturitné skúšky?

Rozhodne by to nemal byť monológ žiaka, v ktorom spravidla reprodukuje učivo, skôr dialóg učiteľa a žiaka vedený tak, aby umožnil žiakovi byť učiteľovi partnerom, aby mohol dokázať, že 4-ročná práca oboch aktérov nebola márna.

V poslednom období nás láka predstava odpovedí celej skupiny (4-, 5-člennej) naraz (nami v praxi overená len na vyučovacích hodinách). V jej zverejnení nás predbehli vyššie spomínaní kolegovia, preto o jej výhodách - nevýhodách sa bližšie nezmiňujeme, pričom by bolo možné postupovať (k bodu B. aa, ab!) tak, že tézu (otázku) by vytiahol jeden zo skupiny maturantov (podľa dohody, napr. prvý abecedne) a podotázky v rámci nej by ťahal každý. Do odpovede jedného by mohli vstupovať ostatní, učiteľ by bol viac - menej pozorovateľom. Žiaci by sa mohli takýmto spôsobom viac prezentovať (napr. pohoťovo zareagovať, správne štylizovať a pod.); učiteľ, ako skúšajúci, by "sa strácal", atmosféra by bola pokojnejšia.

Pozdáva sa nám aj systém obhajoby seminárnej práce i preto, že pripravuje žiaka na vysokoškolský systém práce (vybrať si tému, zhromaždiť, roztriediť a spracovať historický materiál), práci dať adekvátnu formu (využitie vedomostí zo SJ), obhájiť prácu - to všetko si vyžaduje, aby študent bol tvorivý, pomerne samostatný, osvojil si zručnosti, návyky...; na druhej strane nemožno nevidieť problémy s tým súvisiace, najmä v školách s vysokým počtom maturujúcich (oprava - zapojiť do nej kolegov - penzistov neumožňujú finančne

prostriedky školy); vyznať sa v detailoch tej - ktorej témy (ak predpokladáme, že konzultantom je vyučujúci a pod.).

Druhú časť odpovede (po obhajobe, cca 10 minút) by tvorila odpoveď (pozri B.ac!) alebo rozbor odpovedí z písomného testu, ktorý by žiak vyplnil v príprave na ústnu odpoveď a ktorý by obsahoval otázky viac - menej informačného charakteru (roky, udalosti, pojmy...), ktorých prostredníctvom by sa dal dotvoriť obraz o vedomostiach žiaka.

b) Pri písomných maturitných testoch zvolit otázky s rôznymi formami odpovedí.

Za najideálnejší sa nám pozdáva test, ktorý by mal dve časti: v prvej by boli otázky zamerané na roky, udalosti, pojmy časové priamky, osobnosti a pod., pričom by bol ponúknutý výber, resp. doplnenie odpovedí, spájanie historických udalostí s historickými faktami (využitie skúsenosti VŠ). V časti druhej - navrhnuté témy (determinované obsahovou náplňou, spôsobom práce v seminári z dejepisu), z ktorých jednu by maturant rozpracoval a mal tak možnosť "predať" všetko, čo v ňom je, čo sa od neho, ako budúceho vysokoškoláka, očakáva. Taktó zostaveným testom by sa mohli odbremeniť dejepisári, pretože jeho prvú časť by si mohli - pomocou počítača - opraviť sami žiaci (pochopiteľne, za asistencie učiteľa, napr. programátora). Kópia tohto testu by mohla byť súčasťou materiálu študenta a mala by pomôcť prijímacej komisii na ústnych pohovoroch lepšie spoznať kandidáta. (Čo tak namiesto bodov za celkový priemer zo strednej školy prirátáť k výsledkom prijímacích pohovorov bod z písomných testov profilujúcich predmetov zo strednej školy? Pripadalo by to do úvahy, keby sa všade maturovalo písomnou formou.)

D. Aké historické pramene odporúčať?

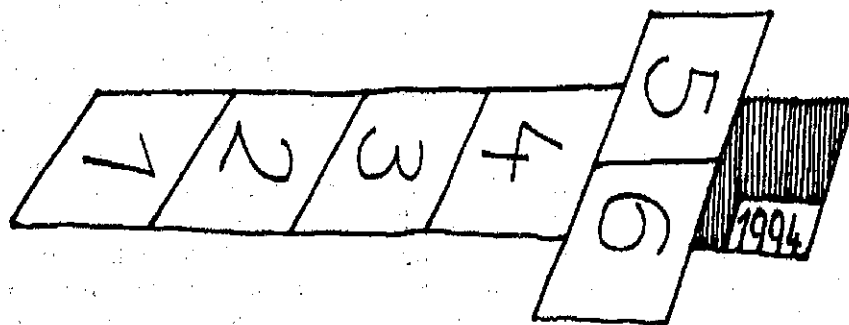
V oboch prípadoch (pozri D.a,b), kde je to možné, a tak, aby splnili svoj účel. Podčiarkujeme, že ich výber by mal byť ponechaný predmetovej komisii dejepisu na danej škole.

V našej praxi sme používali historické pramene:

1. obrazové (obrazy, fotografie, fólie, diapozitívy bez textu),
2. písomné (Ratkoš, P. a kol: Z prameňov našich dejín. SPN 1974 - pričom sme prelepili úvodné informácie o tej-ktorej ukážke; ďalej texty dohôd, zmlúv - najmä k XX. storočiu; štatistické údaje...),
3. hmotné (odliatky archeologických nálezov, platne, keramika, mince...),
4. mapy, atlasy - nevyhnutne!

Čo na záver?

Našími zverejnenými predstavami sme chceli skvalitniť



prípravu, zvýšiť úroveň v profilujúcich predmetoch (napr. napísaním seminárnej práce), vytvoriť rovnaké podmienky pre každého maturanta, zobjektívniť hodnotenie a v neposlednom rade uľahčiť deň "D" (maturitné skúšky doterajším spôsobom), resp. pomôcť VŠ pri vytvorení si komplexnejšieho obrazu o kandidátovi..., ale aj to, aby predmetová komisia (napr. dejepisu) mala možnosť voľby, pretože zodpovednosť za úroveň nesú jej členovia.

Tvrdíme, že žiaci boli, sú a vždy budú našou vizitkou. Sú naše predstavy nereálne?

Poznámka: Považujeme za nutné upraviť učebný plán gymnázia v IV. ročníku (a znovu sa prihovárame za istú "voľnosť" pre školy, ktoré chcú experimentovať a udržať (či zlepšiť) úroveň i v týchto (pre dejepisárov osobitne) ťažkých podmienkach.

Vážení čitatelia, blok, ktorý vám na nasledujúcich stranách ponúkame, je orientovaný na umelecké aktivity súvisiace najmä so slovom. Oboznámime vás so zámerom aktivizovať súťaž Materinská moja reč..., sprostredkujeme vám názory budúcich pedagógov na umelecký prednes, priblížime vám atmosféru Vansovej Lomničky a ponúkame vám pohľad na starostlivosť o umelecké aktivity mládeže mimo školy v Rakúsku.

Potrebujeme kultúru a kultúrnosť prejavu?

B. Šimonová, Metodické centrum Banská Bystrica

Umelecké aktivity detí a mládeže mali v škole odjakživa svoje miesto. Dnes sa z nej vytrácajú, zanikajú školské súbory, krúžky a umelecké záujmy si jednotlivci realizujú prostredníctvom kultúrnych a umeleckých inštitúcií, ak sa chcú dostať na vyššiu úroveň, musia si za to platiť.

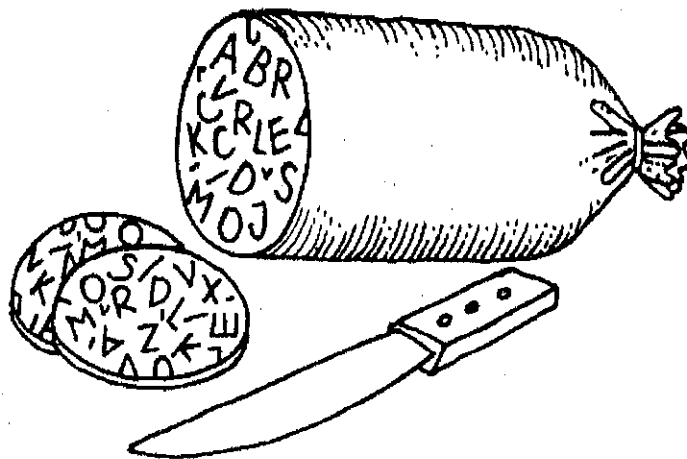
Sú však aktivity, ktorých by sa škola nemala vzdať, sú to tie, ktoré súvisia s kultúrou slova a písma. Mali by byť priamou súčasťou jej programu, pretože sú spoluformovateľmi osobnosti. Dnes sa veru ťažko presadí človek, ktorý na istej úrovni nedokáže verbálne prezentovať svoje kvality, ktorý roztráseným hláskom, mrmľajúc si popod nos, žiada o prijatie do zamestnania. Ako vyzerá jazyková úroveň štátnej reprezentácie, členov parlamentu... Počúvajte chvíľku verbálny prejav svojich kolegov, predstavených, počítajte koľko prehreškov voči norme spisovnej výslovnosti urobí, ako vyzerá štylistika ich prejavu, ako vyzerá naša kultúra jazykového prejavu vôbec.

Umenie prednesu by sa malo stať súčasťou prípravy študenta na strednej škole jednoducho preto, lebo mu môže pomôcť získať schopnosť sugestívne prezentovať poznatky, zároveň mu pomáha budovať sebavedomie, ukázať sa ako osobnosť. Ruka v ruku s tým by však mala kráčať dôkladnejšia príprava písomnej prezentácie, schopnosti adekvátne a originálne zoštylizovať poznané, prežité. Nie každý žiak pri uvedenej príprave musí prekročiť

pragmatický prah, nie každý sa môže dopracovať, resp. nie každý má na to dispozície, k umeleckému prednesu či prejavu, ale každý by mal získať v škole kultúrnosť výrazu. Hodiny jazyka a literatúry na stredných školách

však plnia bitkom nabitú osnovu, ktoré ešte dôsledne do seba neprijali fenomén schopnosti jazykovej komunikácie ako cieľa.

Rozhľadný učiteľ slovenčiny však vie, že môže svojich žiakov zapojiť do esejistického súťaže Európa v škole, do rétorickej súťaže Štúrov Zvolen, do recitačných súťaží smerujúcich na Hviezdoslavov Kubín, že sám sa môže prezentovať



v literárnych a interpretačných súťažiach Chalupkovo Brezno, Vansovej Lomnička (pre ženy). Poslednú z menovaných súťaží vám priblížime v tomto bloku. Potreba kultúry a kultúrnosti teda existuje aj v tomto nežičlivom im čase. Uvedomujeme si, že by pre ne bolo treba robiť aj viac, že by sa mohla rozbehnúť veľkolepejšia tvorivá súťaž - olympiáda, v ktorej by sa mohli žiaci prezentovať ústne i písomne - v súťažiach rétorických i v tvorbe písaného prejavu. Na stretnutí metodikov Slovenska na Donovaloch v dňoch 6. - 7. mája 1994 sa slovenčinári dohodli, že odštartujú (zatiaľ na regionálnej úrovni, potom celoštátne) olympiádu slovenského jazyka pod názvom Materinská moja reč... Napíšte nám, ako sa vám táto myšlienka pozdáva, čo všetko by mohlo byť jej súčasťou.

Poézia - áno či nie?

M. Žilková, Vysoká škola pedagogická Nitra

Keď sme v rámci estetiky na VŠPg v Nitre zaviedli umelecký prednes ako samostatný predmet, boli sme zvedaví, aký vzťah k nemu zaujmú študenti. Preto sme začali malou anonymnou anketou na vzorke 30 respondentov. Aj keď odpovede neprinesli mimoriadne prekvapenie, isté závery pre vyučovanie literatúry na všetkých stupňoch škôl z nich presa len plynú. K zamysleniu sa nad výsledkami ankety nás viedli aj osobné skúsenosti nadobudnuté na rozličných prehliadkach umeleckého prednesu, kde sa stretávame s neznalosťou metodologickej prípravy žiackeho prednesu, čo sa odráža jednak v nevhodnom výbere, a jednak v neprimeranej recitácii. Výrazný, osobitý a originálny prednes je skôr výsledkom individuálnej než systémovej prípravy. Nejde o to, aby sa každý študent stal recitátorom, ale o to, aby sa talenty zbytočne nestrácali v dôsledku nedostatočnej prípravy a aby sa prostredníctvom vnímania umeleckého prednesu zvýšil záujem o umeleckú literatúru a poéziu obzvlášť.

Ale vráťme sa k anquete. Na otázku, kde sa respondenti majú možnosť stretnúť s umeleckým prednesom, odpovedali: v masmédiách, v základnej škole, v divadle, na súťažiach, v literárno-dramatických krúžkoch (1x), pohreboch a svadbách. Ako vidíme, okrem jedného prípadu je tu absolútny výpadok stredných škôl. S podobnou reakciou sme sa stretli aj pri zisťovaní existencie divadelných súborov - iba po 8. triedu. Potom pauza a s podobnou činnosťou sa študenti kontaktujú až na vysokej škole (aj to nie všade), resp. individuálne. Nemáme právo zovšeobecňovať, ale konštatovať vari áno, že systém vyučovania literatúry na stredných školách trpí istým "akademizmom", z ktorého zákonite vypadávajú praktické aktivity, resp. sú iba kdesi na periférii záujmu, najčastejšie vo forme mimoškolskej činnosti. Potvrdzujú to aj odpovede na ďalšiu otázku ankety, kde vidia študenti príčiny nezájmu o umelecký prednes a poéziu vôbec: chýba správna motivácia zo strany dospelých; recitácia by mala patriť k dobrej výchove; iný prístup k recitácii zo strany učiteľov na všetkých stupňoch škôl; **v škole je neatraktívna ponuka poézie; recitácia je staromódna činnosť; je príliš vážna, chýba v nej humor; nanútené recitačné súťaže; vcelku nie sme pripravení na vnímanie poézie.**

Začnime od poslednej odpovede, lebo tam kdesi, pri nepripravenosti na vnímanie umeleckého textu, sú korene všetkých uvádzaných problémov. Ponúkaný literárny materiál je vskutku v mnohých prípadoch "neatraktívny". Nie je totiž zriedkavý jav, že až po skončení štúdia mnohí čitatelia "znovu objavujú" Kafku, ponárajú sa do existencializmu, obdivujú surrealizmus, s počudovaním čítajú postmoderné výtvy. **Možno by bolo vhodnejšie znížiť množstvo faktografických úda-**

jav pri vyučovaní literatúry a viac sa venovať typickým jvom a osobnostiam, hlbšie prenikajúc do ich filozofickej i umeleckej sféry, **používajúc pri tom výrazné čítanie či recitáciu.** To však predpokladá osobný prístup učiteľa k textu, zvládnutie nielen jeho vecnej stránky, ale aj estetickej a emocionálnej. V neposlednom rade by mal disponovať schopnosťou strhnúť študentov vlastným vzťahom k danému dielu - a práve tu zohráva veľkú úlohu osobná interpretácia textu, čiže prednes. Istú cestu k novému spôsobu výkladu literárneho učiva ponúka napríklad metóda dramatickej výchovy, kde sa mení postavenie učiteľa z "veliteľského" na partnerský, kde je učiteľ trochu hercom a trochu aj spoločníkom pri odovzdávaní vlastného zážitku z literárneho diela svojim študentom. Ale to je už námet na ďalší príspevok.

Anketa priniesla aj istý potešujúci výsledok. Napriek navonok negatívnym odozvám na spôsob vyučovania literatúry všetci respondenti na otázku, či má poézia miesto v živote moderného človeka, odpovedali jednoznačne: **Má!** Osobitne zaujímavú reakciu uvádzam doslovne: "Dnešný ekonomický "prozaický" svet poéziu odsúva, zosmiešňuje, bagatelizuje, považuje za nepotrebnú. Ani nevie, ako sa tým ochudobňuje a zovšednieva." Tento mladý človek v podstate vystíhol a zmapoval postavenie poézie v súčasnosti. No zároveň upozornil na dôležitý fakt, ktorý by mohol zohrať úlohu pri vyučovaní literatúry ako motivačný prvok. "Ani nevieme, aký je život bez poézie chudobný!" Veď poézia - pokračujeme vo vymenúvaní dôvodov na oprávnenosť jej miesta v živote dnešného človeka - zabáva, prináša relaxáciu; človek cez ňu hlbšie vníma svet, pomáha mu odpútať sa od problémov pretechnizovaného sveta; oslobodzuje emócie; podporuje pocit súkromia a intimity; pomáha odreaagovať sa v stresových situáciách - a hlavne: poézia človeka zlepšuje.

Nie je vari potrebné komentovať tieto odpovede. Treba na nich naďalej stavať a nepokladať žiadnu námahu vynaloženú na prácu s výkladom poézie a kontakt so študentom za márnú a zbytočnú. Aj keď nebudú všetci recitátormi, naučia sa vnímať krásu slova, silu myšlienky a nebudú s odporom vypínať rozhlas či televíziu pri chvíľkach s poéziou.

Opakovanie

*Opakovanie je
matkou múdrosti.
Viac otcov a matiek
majú hlúposti.*

J. Bilý

O Vansovej Lomničke po dvojročnej prestávke

Venované všetkým spriazneným dušiam

E. Kollárová, Metodické centrum B. Bystrica

Požičala som si toto oslovenie od Veroniky Hoffmanovej, ktorá pri odchode z Vansovej Lomničky zaklopala na moje hotelové drevo a položila mi svoju pôvabnú autorskú knižtičku (z ktorej recitovala) na stolík práve s takýmito slovami.

Po Vansovej Lomničke doteraz pociťujem jej poetické pohladenie. Bolo ich viac-tých dobrých slovných dotykov a ja - absolútny starolubovniansky nováčik - vracajúc sa domov - som si v myslí opakovala 2 prežitých dní. Návraty sa snažili zachovať si triezvy pohľad, milosrdne nenadhodnocovať (lebo o festivaloch slova vraj treba v tejto ekonomickej situácii písať len dobré, aby sa udržali...).

Bolo ich - tých súfážne recitujúcich - 51 (dost práve učiteľiek): úspešné, veľmi dobré, vynikajúce. Dost bolo aj tých, ktorí ich s vnímavou pozornosťou počúvali. Komorné, kvetmi obsypané, naozaj kultúrne prostredie bolo milosrdné k trochu prítichým (čo do intenzity) prejavom väčšiny interpretiek. Neunavili nás - hoci 52 prednesov (1 mimo súfáže) za 1 deň je pozoruhodné číslo! Boli rôzne: Slovenky, Ukrajinky, Maďarsky, Nemky. Dievčatká, ešte len začínajúce byť ženami, romantizujúce (nie patetizujúce) i filozofujúce (slušná vlastná tvorba).

Zrelá životná múdrosť siahala za našou i svetovou klasikou. Viackrát presvedčil Hviezdoslav, neobyčajne pôsobivý bol M. Rázus učiteľky A. Dubovcovej z Martina, skvele dramaturgicky i interpretačne bol realizovaný R. Rolland Š. Letoštiakovej i Lorca M. Chvalovej. Mladšia generácia sa pokúsila o odvážne, kultivovane interpretované dramaturgické výboje: J. Caleyová novátorsky urobený Stacho, svoje interpretácie dobrých textov Zimkovej, Hájkovej, Murína, Nemetha, Rakúsa, Puhalu, Rezníka, Dahla, Levína a niekoľkokrát M. Rúfus - naozaj po rúfusovsky; bohatý register recitátorských možností v balade Zabitá sestra rozohrala M. Jenčová.

Na festivale nebolo trápností, nebolo falošnej štylizácie v dialógoch, nebolo interpretačných posunov od autora, boli úprimné osobné výpovede v žánrovo

pestrom, priazlivom dobrom výbere textov. K tomu žičlivá atmosféra s úctou k slovu i k sebe navzájom. Niekoľko mužských divákov - sprevádzajúcich manželov, redaktorov i organizátorov či primátor Podolinca, ktorý, na rozdiel od mnohých iných v podobnom postavení, nenakukol len na otvorenie a na záver, aby si splnil povinnosť odovzdať Cenu mesta Podolinec, ale po celý čas bol súčasťou tohto sviatku príbuzností, bol trpezlivým, pozorným a vďačným poslucháčom, ktorý si vedel sám vybrať, komu patrí cena, ktorú s úctou venoval.

Na záver nás Stará Ľubovňa (pod dobrým režijným vedením učiteľky Eriky Mageranovej) pozvala na koncert svojich kultúrnych aktivít: večer prezentoval kultúrne mesto, bol koncipovaný i realizovaný s citom pre mieru (hádam až na scénu, ktorá bola príliš ľúbivá a príliš polopatisticky sa ponúkajúca). Dva krátke vstupy (už známe z iných kompozícií) profesionálnej herečky I. Rapaičovej boli pre divákov iste atraktívne, to len mne nováčikovi chýbala prítomná zainteresovanosť profesionála (vraj častého, takmer stáleho hosťa Lomničky) o tú krásnu amatérsku (vonkoncom nie diletantskú) celodennú činnosť. V kontexte večera amatérske prednesy spokojne a dôstojne stáli v susedstve profesionálneho partnera, čo pochopili a ocenili aj vďační diváci.

Pre budúci rok Vansovej Lomničky by sa mi žiadalo prvý večer koncipovať ako stretnutie úspešných recitátoriek minulých ročníkov s profesionálnymi interpretkami (nie jednou ako vzácnym bombónikom na záverečný večer, na chvíľu) s porotou a s budúci súťažiacimi na tému: posolstvo umeleckého prednesu - asi tak, ako tu ľudsky krásne bez sentimentu a falošného pátosu, ale s hrdosťou, na ktorú mali právo, načrtli niektoré seminaristky - v ten náš skromný prvý seminárny večer.

Neviem, či boli sklamaná a bodliaky - možno boli - ale keď som ako predsedníčka celoslovenskej poroty odovzdávala diplomy všetkým - úspešným, veľmi dobrým i vynikajúcim - mala som pocit vyjadrený v nadpise - že tie diplomy odovzdávam spriazneným dušiam, ktorým bolo spolu dobre - a že k nim aj ja patríam.

Škola robí kultúru - kultúra robí školu

J. Borgulová, Literárne a hudobné múzeum Banská Bystrica

V dnešnej dobe pôsobí skôr šokujúco ako prirodzene zistenie, že sa niekto programovo venuje snahe sprostredkovať kontakty medzi školami a umením vo všetkých jeho oblastiach.

Príklad takejto aktivity som mala možnosť spoznať na medzinárodnom seminári vo Viedni v marci tohto roku. Pod záštitou UNESCO ho zorganizovala Rakúska

kultúrna služba (Österreichischer Kultur-Service-ÖKS).

Rada by som na tomto mieste predstavila túto zaujímavú inštitúciu tak, ako som ju mala možnosť spoznať pri uvedenej príležitosti. ÖKS vznikla ako celoštátna ustanovizeň pred pätnástimi rokmi v snahe čeliť agresívnemu svetu komercie, masovej kultúry a pocitu vyprázdnenosti modernej spoločnosti, z ktorého

sa vytrácali hodnoty skutočného umenia citovosť, humanizácia a vlastná tvorivosť. Jednostranná orientácia výchovy, zameraná na čo najrýchlejšie získanie kvalifikácie s cieľom zarábať čo najskôr peniaze či získať iný majetok, priniesla totiž ovocie v podobe istého druhu ľahostajnosti a duševnej prázdnoty.

Keď si ÖKS stanovovala svoj program, jednoznačne usúdila, že treba začať od najútlejšieho veku. Nielen preto, lebo vtedy sú deti najformovateľnejšie, ale sieť škôl dávala dobré predpoklady vhodnej organizačnej spolupráce na báze špecializovaných vyučovacích hodín a ďalších foriem ovplyvňovania vedomia. Samozrejme, že činnosť ÖKS nie je živelná, stavia na konkrétnych projektoch, pre realizáciu ktorých získava jednotlivých učiteľov a umelcov. To všetko s podporou Ministerstva školstva Rakúskej republiky.

Za roky existencie ÖKS získala mnohé cenné skúsenosti, ktoré si nechce nechať iba pre seba, ale má snahu konfrontovať ich na medzinárodnej úrovni (rovnocenného partnera na európskej úrovni zatiaľ nemá). Roku 1990 zorganizovala seminár o trendoch školskej kultúry v deväťdesiatych rokoch a tohto roku podujatie na tému "Škola robí kultúru - kultúra robí školu." Viac ako štyridsať účastníkov z dvadsiatich krajín Európy spolu s domácimi odborníkmi sústredilo pozornosť na šesť okruhov - dizajn, multikultúra, divadlo, film, hudba a literatúra. Vzhľadom na moju špecializáciu som bola zaradená do pracovnej skupiny literatúra, preto moje poznatky sú predovšetkým z tejto oblasti.

V úvode seminára rakúski odborníci predstavili svoju koncepciu výchovy k prijímaniu uvedeného druhu umenia. Stavajú najmä na podpore vlastnej tvorivosti detí prostredníctvom špecializovaných vyučovacích hodín, na ktoré prizývajú spisovateľov. Tí hovoria nielen o svojej tvorbe, o procese a metódach zrodu literárneho diela, ale učia deti pracovať s materinským jazykom. Zúčastňujú sa detských tvorivých dielní a pomáhajú svojimi radami. V tejto fáze prisudzujú veľkú dôležitosť verejnej

prezetácii výsledných produktov - či už na školských výstavkách, v zborníkoch alebo inak. ÖKS chce jednu etapu tohto projektu zaviesť zostavením reprezentačných publikácií za pomoci spisovateľov a ilustrátorov, ktoré majú záujem vystaviť na frankfurtskom knižnom veľtrhu v budúcom roku.

Diskusia v pracovnej skupine po výmene skúseností vyústila do konštatovania, že je nanajvýš dôležité udržiavať kontinuitu v uvedenej činnosti. Od prijímania rozprávok v útlom detstve, čitateľsky podnetného prostredia doma i v škole (za úzkej spolupráce rodičov a učiteľov), až po výchovu budúcich pedagógov k takýmto formám a metódam vyučovania literatúry.

Ukázalo sa, že projektov je dostatok, čo však všade (nuž a na Slovensku obzvlášť!) chýba, sú peniaze. A najmä schopnosť presvedčiť riadiace školské orgány o potrebnosti netradičných foriem a metód výchovy k umeniu. Kvôli budúcej rovnováhe človeka v modernej spoločnosti.

Účastníci seminára "Škola robí kultúru - kultúra robí školu" v záverečných hodnoteniach a návrhoch ďalšieho postupu konštatovali nevyhnutnosť medzinárodnej spolupráce, hoci práve v oblasti literatúry je situácia značne obmedzená kvôli prirodzeným jazykovým bariéram. Domnievam sa však, že vždy sa možno poučiť z dobrých príkladov. Veď aj na Slovensku existujú učitelia, ktorí podobné formy tvorivo využívajú a majú s nimi výborné výsledky. Ako pracovníčka Literárneho a hudobného múzea v Banskej Bystrici mám možnosť porovnávať úroveň zainteresovanosti jednotlivých pedagógov, ktorí využívajú moje materské pracovisko vo svojej vyučovacej praxi. Vidieť to predovšetkým na ich zverencoch, ako sa správajú na podujatiach, o čo majú záujem, aké sú ich vedomosti. Nerada by som zovšeobecňovala, ale myslím si, že školy by mohli oveľa viac využívať zariadenia podobného typu, ako je to naše. Bolo by to v záujme lepšieho zhodnocovania národného dedičstva vo vedomí nastupujúcej generácie.

Ideál a prax

M. Lukáč, Základná škola Čadca

V 4. čísle Pedagogických rozhľadov, ktoré na našej škole odoberáme, som si pozorne prečítal príspevok **B. Šimonovej: Sme spôsobilí?...**

Má pravdu. Koľké generácie učiteľov pôsobili a pôsobia na našich školách a hádam nikto sa nezaujímal o to, či ozať každý učiteľ s odbornou spôsobilosťou, ktorá je zatiaľ jediným kritériom pre jeho prácu, má aj ďalšie dispozície - spôsobilosti vykonávať toto zodpovedné povolanie.

B. Šimonová upozorňuje na osem fenoménov spôsobilosti, ktoré by mal vlastniť učiteľ. Súhlasím s ňou,

no nie je to príliš ideálna požiadavka? Existuje vôbec taký ideálny jedinec, človek, učiteľ, ktorý spĺňa tieto náročné kritéria? Myslím si, že takíto učitelia, alebo k nim sa blížiaci, boli staršie generácie učiteľov spreď pár desiatok rokov. Hádam dobrý, láskavý dedinský učiteľ, ktorý na dedine robil všetko - divadlo, hral na organe v kostole, pomáhal dedinskej chudobe vo všetkom - bol skoro taký. Naš starý pán učiteľ, pani učiteľka. Sú aj dnes medzi nami. Je ich veľa, málo?

Zamýšľal som sa aj nad problémom, či vlastnosti - spôsobilosti učiteľa možno aj získať v priebehu praxe,

rokov pôsobenia, alebo či fenomény spôsobilosti už musia byť v nás pred tým, ako sa zamýšľame stať sa učiteľmi.

V minulosti učili mnohí bez patričnej kvalifikácie, pedagogického vzdelania a boli výbornými učiteľmi, naučili veľa, vychovali dobrých ľudí. Myslím si, "spôsobilosť" možno získať aj v priebehu praxe. Vtedy, keď chceme byť "učiteľmi" - ľudmi. Súhlasím s B. Šimo-

novou, že len odborná spôsobilosť, ktorá zatiaľ stačí učiteľom, je málo. No horšie je, že na školách učia učitelia bez príslušnej kvalifikácie aj dnes ročníky 1 až 4, jazyky, ba aj na stredných školách a okrem toho im chýbajú aj ostatné fenomény spôsobilosti. Škola je iba ich prestupnou stanicou. Jednoducho, problémov okolo spôsobilosti učiteľa je viac. A riešenia? ...

Základné technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania

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

Náš príspevok vznikol ako reakcia na poznámku V. Rosu: *K novému obsahu vzdelávania v prírodovedných predmetoch* (Pedagogické rozhľady, 1993/94, č. 2, s. 5 - 8.) Jeho pokračovanie v č. 3 nám pri spracovaní článku ešte nebolo známe.

Technika - založená na vedeckých východiskách prírodných, spoločenských a technických vied - nás obklopuje na každom kroku, preniká do všetkých oblastí nášho života. Technika pomáha účinne riešiť ľudské problémy, rozširuje naše možnosti, aplikuje naše predstavy do reálnej skutočnosti. Na techniku je preto potrebné pozeráť ako na subjekt so sociálnou líniou a zodpovednosťou. Práve sociálne dôsledky produktov techniky a pôsobenie technických zmien na životné prostredie ovplyvňuje život človeka. Keďže sa technika stala súčasťou nášho života, oprávnené si kladieme otázky: Pripravujeme mládež dostatočne na tento spoločenský jav? Sú naše výchovno-vzdelávacie koncepcie všeobecného vzdelávania spájané s týmito spoločenskými zmenami? *Ako pomáhajú pripravovať mládež pre technický vek?*

Z názorov na riešenie problému

Americký profesor Michael Dyrenfurth¹ v súvislosti s potrebou základného technického vzdelávania používa pojem "Technological Literacy", čo znamená "technická gramotnosť" a stavia ho do protikladu s technickým analfabetizmom. Pojem "gramotnosť" vysvetľuje ako spôsobilosť:

- uvedomiť si kľúčové procesy v technike (čo to je a ako to funguje),
- vedieť obsluhovať technické prístroje a zariadenia,
- vedieť aplikovať technické poznatky v nových situáciách,
- neustále rozvíjať vlastné technické vedomosti, zručnosti a schopnosti,
- vedieť využívať technické informácie a hodnotiť ich.

Holandský odborník v oblasti technického vzdelávania T. Kalwij² sa jednoznačne prikláňa k názoru, že technické vzdelávanie je potrebné. Dôležitou otázkou je, v ktorom veku a akým spôsobom sa majú deťom informácie o technike ponúkať.

Svetová organizácia UNESCO už v roku 1974 vyhlásila program, podľa ktorého predmety technického charakteru sú organickou súčasťou všeobecného vzdelávania. Podľa programu UNESCO je *technické vzdelanie zamerané na principiálne poznatky z oblasti techniky, technológie a ich praktickú aplikáciu prostredníctvom riešenia technických úloh*. Žiak má pochopiť rôzne aspekty techniky: ekonomické, ekologické, sociálne, morálne, estetické a i. Tento program bol prijatý mnohými krajinami sveta. V roku 1983 malo už 37 členských krajín vo svojom školskom systéme stredného všeobecného vzdelania predmety technického charakteru.

Svetové kongresy, poriadané UNESCO v prvej polovici 80-tych rokov, venujú pozornosť obsahu technického vzdelávania, v druhej polovici je to procesná stránka.

Z materiálov UNESCO vyplýva, že na svetových kongresoch boli prijaté nasledovné odporúčania pre členské krajiny:

- rešpektovať základné východiská technického vzdelávania (technické poznatky, základné zručnosti a výchovné hľadiská),
- žiakov pripraviť tak, aby vedeli tvorivým spôsobom využívať prírodné zdroje, chrániť životné prostredie a boli schopní riešiť technické problémy.

Základné technické vzdelanie vo vybraných krajinách

Vo svojom výskume sme porovnávali výchovno-vzdelávacie koncepcie vyspelých krajín Európy (vo Veľkej Británii, Švédsku, Fínsku, Francúzsku, Rakúsku a Holandsku - podrobná analýza je v monografii M. Kožušovej³).

1 Dyrenfurth, M.: "Technological Literacy" - extensive und intensive Aspekte eines Bezugssystems zukünftiger Bildung. Polytechnik (D), 1991, č. 1, s. 20 - 26.

2 Kalwij, T.: Techniek op school. Natuur aan de Basis, 1992, č. 3, s. 22 - 25.

3 Kožušková, M.: Pracovná výchova a technické vzdelávanie v ZŠ. Bratislava, UK 1993.

Východiskom pre technické vzdelávanie v týchto krajinách je rýchly vývoj nových technológií a prenikanie informačnej techniky do všetkých oblastí ľudského života. Tieto skutočnosti si vyžadujú aj nový prístup k základnému vzdelaniu. Dôraz sa kladie na tvorivosť, adaptabilitu, sociálne schopnosti, intelektuálne schopnosti a praktické spôsobilosti. Cieľové zameranie predmetov technického charakteru sme rozdelili do dvoch skupín:

a) **postavené na systéme základného technického vzdelania s využitím vedeckých poznatkov v ďalších vyučovacích predmetoch**, v ktorých sa žiaci oboznamujú s vedeckými metódami práce (Francúzsko, Rakúsko, Holandsko a sčasti aj Veľká Británia);

b) **postavené na praktickej skúsenosti s orientáciou vo svete práce** (Švédsko, Fínsko).

Dosiaľ diskutovaným problémom je to, či predmety technického charakteru majú svoje opodstatnenie ako *samostatné predmety*, alebo sa majú integrovať s predmetmi prírodných vied. Prístupy v jednotlivých krajinách sú rôzne. Väčšina krajín má v učebnom pláne základnej školy samostatné predmety technického charakteru. Vychádza sa z toho, že vo vzťahoch v prírode ide o reakciu: *príčina - účinok*, v technických problémoch sledujeme reakciu: *cieľ - prostriedok*.

V krajinách, kde na nižšom stupni vzdelávanie sú vyučovacie predmety značne integrované, ani technicky zamerané predmety nevystupujú samostatne. Príkladom je Holandsko. Poznatky o technike žiaci získavajú v rámci *vyučovania o prírode*, ktoré pozostáva z piatich okruhov:

1. *Ochrana životného prostredia*. (Kvôli tomu to robíme. Zem máme požičanú od našich detí.)

- Uvedomenie si, že ľudia sú závislí od prírodných procesov a sú za ne tiež zodpovední.

2. *Okolie školy je najlepšou zásobárňou pre vyučovanie*. (Z vlastného okolia do sveta.)

- Vedieť inventarizovať okolie.

- Vedieť analyzovať získané údaje.

- Vedieť formulovať odborné pojmy a súvislosti.

V školskom okolí sa žiaci zameriavajú na prírodu (rastliny,

živočíchy, ľudia a ich povolania), dopravu, budovy, zvuky, arómu, farby a odpad.

3. *Zdravoveda*. (Hlavne, keď budeme zdraví. Zdravie je veľký poklad.)

- Spoznávanie vlastného tela,

- Zaochádzanie s vlastným zdravím (potrava, využitie voľného času, bezpečnosť, návykové prostriedky, sexualita, starostlivosť o zdravie).

4. *Skúmanie*. (Len sa spýtajte vecí samotných.)

- učenie sa za pomoci skúmania/objavovania (vedecký prístup k problémom - vedieť vyjadriť kvalitatívnu a kvantitatívnu predpoveď, premyslieť vhodný postup realizácie pokusu, uskutočniť pokus a zapísať výsledky, vyvodíť záver a zhodnotiť pokus).

5. *Technika*. V každom človeku sa skrýva technik.) Hlavným problémovým okruhom je: chápanie významu techniky, technické prístroje a učenie sa za pomoci riešenia problému.

V základnej škole sa 4 - 10 ročné deti oboznamujú s technikou v rámci šiestich problémových okruhov.²

Komunikácia	Doprava	Produkcia	Technika v domácnosti	Biomedicínska technológia	Konštrukcia
telefón televízia fax rádio	auto bicykel loď letadlo	stroje nástroje zdroj energ. rozvod energ.	osvetlenie práčka vysávač kávovar televízia sanitár inštalácia	zlepšenie porastu lieky chirurgia	budovy diaľnice mosty veže tunely

Základnou úlohou technického vzdelávania je rozvoj tvorivosti prostredníctvom riešenia technických úloh.

Pri riešení technických problémov ide o:

- konfrontáciu s problémom,

- hľadanie možných riešení (vedie k premýšľaniu, zhromažďovaniu, usporiadaniu, vynaliezavosti),

- uskutočnenie jedného alebo viacerých riešení,

- testovanie riešenia (s tým súvisí vylepšenie, oprava),

- prezentácia výsledkov.

(Pokračovanie v budúcom čísle)

Bodové hodnotenie žiakov v náuke o spoločnosti

K. Feketeová, Metodické centrum mesta Bratislavy

Gymnázium na Grösslingovej ulici v Bratislave je zamerané prírodovedne, špeciálne na matematiku. V triedach s týmto zameraním bola už v minulosti znížená hodinová dotácia občianskej náuky (náuky o spoločnosti). V súčasnosti sa vo všetkých triedach (v 3. a 4. ročníku) vyučuje náuka o spoločnosti len 3 hodiny. Žiaci si však môžu zvoliť spoločenskovedný seminár, čím sa hodinová dotácia zvýši na 5 hodín. Znížený počet hodín v triedach s 35 až 42 žiakmi neumožňuje vyskúšať

všetkých žiakov ústne. Okrem toho, na ohlásenú písomku neprišla niekedy aj polovica triedy.

Tieto fakty ma prinútili zamyslieť sa nad inými formami klasifikácie, ako je klasické známkovanie za ústnu odpoveď a písomku. Konzultovala som tento problém s matematikármi. Ich predmetová komisia zaviedla bodové hodnotenie žiaka za rôzne samostatné domáce i školské práce. Výsledný súčet bodov určuje známku, ktorú žiak dostane na vysvedčení.

Zapáčila sa mi myšlienka motivovať žiaka k samostatnosti, výzva k spolupráci svojej známky. Naša predmetová komisia vypracovala bodovací systém pre náuku o spoločnosti a dejepis. Vedenie školy našu iniciatívu akceptovalo, a tak už tri roky tieto predmety neznámkuje, ale bodujeme. V polroku a na konci školského roka podľa bodov uzatvárame známky.

Na začiatku školského roka sú žiaci oboznámení s týmto systémom:

	Body	Známka
Ústna odpoveď	20	1
	15	2
	10	3
	5	4
	0	5
Písomný test	40	1
	35	2
	30	3
	25	4
	30	5
Samostatný referát	30	
Úvaha, vyjadrenie vlastného názoru k určit. problému, povinné dom. úlohy	10	
Aktivita na hodine	2	

Žiakov upozorním, že ich nebudem vyvolávať, môžu sa na ústnu odpoveď prihlásiť vtedy, keď si učivo zopakujú sami. Skúša ich celá trieda. Odpovedajúcemu dávajú otázky z celého učiva. Týmto spôsobom si všetci žiaci učivo zopakujú.

Negatívnou stránkou je, že na ústnu odpoveď sa hlási menej žiakov ako v minulosti, keď som ich vyvolávala sama. No pri jednoduhodinej dotácii v 3. a v 4. ročníku v matematických triedach nie je ani možné túto formu hodnotenia a preverovania učiva preferovať.

Písomný test sa obvykle skladá z 10 otázok a odpovedí a, b, c. Za správnu odpoveď sú 4 body. Niektoré otázky môžu mať správne aj dve odpovede. Takéto testy sú aj psychickou prípravou na prijímacie pohovory. Žiaci nie sú zaskočení spôsobom a formou testov, keď si to na strednej škole "trénujú". Vzhľadom na vysoký počet bodov, ktoré je možné získať, už mi nechýba na písomke polovica triedy, ba práve naopak, účasť býva takmer stopercentná. Na test sa musia dostatočne pripraviť, pretože za polovičné vedomosti je len 20 bodov (ešte stále stupeň 5). Takýto systém bodovania testov sa uplatňuje aj v zahraničí, kde 50% znamená, že žiak nevyhovel a 75% vedomostí je podľa našej stupnice ešte stále stupeň 3.

Keďže bodové hodnotenie uplatňujem už 3 roky, nazbierala sa mi aj slušná kópka testov a príprava nového testu je pomerne rýchla. Výhodou je, že na hodine, kedy



preverujem učivo formou testu, hneď ho aj 2 žiaci podľa šablóny 1a, 2b,... opravajú, obodujú a ja si zapíšem body. Odpadáva tým aj zdlhavé čítanie klasických písomných odpovedí na 3-4 otázky, ktoré sú rozdelené ešte na skupinu A a B.

Doma však čítavam samostatné práce žiakov, ktoré môžu odovzdávať napr. v 1. polroku do polovice decembra a v 2. polroku tretiaci do polovice mája a maturanti do polovice apríla. Hodnotím hlavne vlastný postoj, argumentáciu, ktorou žiak obhajuje svoje stanovisko, prečo s niečím súhlasí alebo nesúhlasí.

Referáty sú najobľúbenejšou formou práce v 4. ročníku, kedy preberáme filozofiu. Každé dva mesiace im oznámim obsah tematického celku, čo budeme preberať, ktorých filozofov a žiaci si vyberajú podľa svojho záujmu. Referát si sami spracujú, prednesú ho na vyučovacej hodine (je to vlastne rečnícke vystúpenie) a odpovedajú na otázky spolužiakov. Referáty najmä v 2. polroku bývajú výborne pripravené ako seminárne vystúpenia na vysokej škole. S uspokojením počúvam a len minimálne zasahujem, keď zdôrazňujem niektorý dôležitý fakt.

Celkové hodnotenie v 1. polroku a na konci roka môže byť rôzne stanovené. Moje bodové hodnotenie je takéto:
 90 až 100 = 1 70 až 80 = 3 50 až 60 = 5
 80 až 90 = 2 60 až 70 = 4

Každý polrok píšem dva 40-bodové testy. Žiakovi stačí alebo 1 samostatná práca, referát, odpoveď a "jednotku" má istú. Mohlo by sa zdať že tí, ktorí sa neučia priebežne, majú naraz veľa učiva a opakovania. Argumentujem tým, že svojich žiakov poznáme. Učia sa aj tak až vtedy, keď im hrozí, že budú odpovedať. V našich žiakoch je aj túžba súťažiť, víťaziť sám nad sebou, získať nové poznatky, vedomosti a návyky. A na týchto vlastnostiach treba stavať.

Zhrniem teda pozitívne stránky bodového hodnotenia tohto humanitného predmetu. Predovšetkým objektivita a nestrannosť učiteľa. Žiak sa učí samostatne pracovať, objektívne hodnotiť svoje vedomosti podľa dosiahnutých výsledkov na testoch. Učí sa vyjadrovať svoje postoje v písomných prácach. Názory obhajuje v referátoch a učí sa rečníckemu umeniu. Žiak sa podieľa na svojom hodnotení. Moje trojročné skúsenosti tieto pozitíva potvrdzujú.

Rôznorodý obsah predmetu a nízka hodinová dotácia určite núti aj ostatných učiteľov "experimentovať" pri klasifikácii. Určite by prospelo všetkým učiteľom, keby sme sa navzájom o svojich skúsenostiach poinformovali. Svoje námety, návrhy, skúsenosti zverejnite (alebo pošlite na Metodické centrum mesta Bratislavy, Živnostenská 4, Bratislava).

Nenechávajme si ich pre seba, úžitok budeme mať všetci učiteľia tohto dôležitého, ale často zanedávaného predmetu.

Plán práce a vnútorný poriadok školy

K. Kerner, Metodické centrum B. Bystrica

Otázke plánovania práce školy sa priamo alebo nepriamo venuje rad publikácií domácich i zahraničných autorov, najmä vo všeobecnej teoretickej rovine.

Autor tohto príspevku si musel v prvom rade položiť otázku, či treba niečo nové v tomto ohľade "objaviť", resp. či je možné niečo ešte dodať.

Keďže si netrúfal sám na túto otázku odpovedať, po dohode s riaditeľmi škôl predložil tento problém na diskusiu v Kluboch riaditeľov stredných odborných škôl v stredoslovenskom regióne.

Celkom okolo 50 riaditeľov sa vyjadrovalo k nasledujúcim voľne formulovaným otázkam:

Čo rozumieme pod plánom školy? Je vôbec potrebný v škole? Ako má vyzeráť? Čo by v ňom malo byť? Čo by nemal obsahovať? Komu slúži? Je potrebný vnútorný poriadok školy? S akým obsahom? Čoho sa vyvarovať, čo nezanedbať pri jeho tvorbe?

Vo všetkých kluboch, nezávisle od seba, vznikol vzácne jednotný záver, že *plán práce je základný, živototvorný dokument školy, citlivo reagujúci na všetky spomenuté impulzy. Tvorí a obhajuje to rozhodujúce - potrebnosť školy!*

Ano, padli i názory, že dobrý riaditeľ vie riadiť aj bez plánu, avšak viac, oveľa viac názorov oponovalo, že v takom prípade ide o školu zotrvačnú, o jazdca bez cieľa. Akými vedeckými a nevyvrátiteľnými argumentami bude taký riaditeľ obhajovať v prísnych ekonomických podmienkach a v konkurenčnom prostredí škôl v meste prioritu práve svojej školy?

Chcem podčiarknúť ešte jeden záver z našich klubov: *Nikto nemôže predpísať jednotný plán ani jeho presný obsah či rozsah.* Niet dvoch rovnakých škôl, teda ani riaditeľov, ani plánov práce.

Špecifické postrehy z diskusie

V oblasti riešenia potrebnosti školy sa vytvorili dva póly názorov - či skôr správania sa riaditeľov.

Jeden pól - väčšinou predtým stabilizované, "elitné" a potrebné stredné odborné školy - viac alebo menej žijú v predstave, že sa im nič nemôže stať, žijú v zotrvačnosti, keď im žiakov "niekto" zabezpečil, prostriedky tiež, ba i odyby absolventov.

Pokiaľ im začnú ubúdať žiaci, pripisujú to "nekalým" praktikám konkurenčných škôl, ktorým by v tom mal "niekto" zabrániť.

Druhý pól či mantinel tvoria práve tie "druhé" školy, väčšinou stredné odborné učilištia, ktorým nebezpečenstvo zániku začalo hroziť oveľa skôr než stredným odborným školám. V zápase o "holý život" sa chytali i slamky. Často bez žiadúcich podmienok a bez žiakov otvárajú "priemyslovácke", ekonomické, ba i gymnaziálne triedy. Všetko ostatné, vrátane financií, si

zháňajú dodatočne. Ich odvahu a entuziazmus korunujú úspechy, často podmienené komplikovane zdvojeným riadením ich škôl, prostredníctvom odvetvových rezortov, ako aj rezortom školstva. Neraz majú na mzdy, osobné príplatky, odmeny, vybavenie škôl, investície, také prostriedky, o akých sa školám riadeným len školstvom ani nespívajú.

Opäť si nerobíme nárok na hodnotenie správnosti či nesprávnosti konania jedných i druhých škôl. Samozrejme, medzi nimi sú školy, ktoré nie sú "agresívne", resp. nečakajú až tak na zázrak.

Niekoľko ďalších postrehov zo života škôl:

Nikto nespochybnil snahu a potrebu "zviditeľniť sa" v regióne. Možno predpokladať, že z finančných dôvodov čím ďalej, tým menej žiakov poputuje ďaleko za školou a za pobytom v domovoch mládeže. Avšak spolupráca s úradmi práce, s podnikmi, súkromníkmi, mestom je už v rôznych školách na veľmi dobrej úrovni. Snaha "ponúknuť sa", pretvoriť učebné plány, osnovy, štýl práce jedni považujú za samozrejme; druhí čakajú, až ich o to niekto poprosí či požiada. Jedni sa zapájajú do medzinárodných programov či vývojových programov domácich firiem, iní sa uspokojia s výchovou absolventov v drvivej miere len pre vysoké školy. Jedni vidia všeliek na záchranu v TIS-kách, iní ich zásadne odmietajú. Jedni vytvárajú nové a nové odbory, iní si obhajujú svoje "tradičné". Jedni vidia budúcnosť v "mamutizácii", iní v miniaturizácii školy.

V uvedených poznatkoch a úvahách sme sa snažili zovšeobecniť diskusiu z klubov k danej téme.

Zdôrazňujeme, že akákoľvek negatívna podobanosť s niektorou konkrétnou školou nemusí byť negatívna, resp. môže byť čisto náhodná.

V každom prípade chcem ale provokovať k neobjektívnym postupom pri hľadaní budúceho života tej-ktorej školy, prípadne i s pripustením záveru, že moja škola nemá možnosť existencie:

- a) z objektívnych spoločenských dôvodov,
- b) pre neschopnosť kolektívu,
- c) pre neschopnosť vedenia školy.

Konkrétny prístup k tvorbe plánu práce

Je dobré, ak sa plán práce na ďalší školský rok tvorí po dôkladnej analýze dosiahnutých výsledkov v uplynulom roku. Riaditeľ školy po vyhodnotení uplynulého školského roka na poslednej pedagogickej rade určí priority školy do budúcnosti. Tieto prejdú pracovnými konaniami v predmetových komisiách, v školskej rade a v ostatných poradných orgánoch, posúdi sa ich vecnosť, realnosť a potreba. V zásade sú potom možné dva postupy. Z názorov "zdola" sa zostaví konečný plán. Predovšetkým predmetové komisie a ostatné rozdu-

júce zložky školy spracujú svoje plány. Vedenie ich zladí do "spoločnej" a reálne nožnej podoby. Takto môžu postupovať školy s vyspelou prácou predmetových komisií, s fungujúcimi medzipredmetovými vzťahmi, s dobrou znalosťou vedomostných výstupov žiakov. Potom plán chápu všetci pracovníci ako "svoj", tak sa k nemu i stavajú a cítia zaň i zodpovednosť. Tento postup považujem za výsostne *demokratický*.

Druhá, častejšia forma je spracovanie štruktúry plánu riaditeľom, resp. vedením. Do nej sa "povinne" "vmontujú" jednotlivé zložky školy, najmä predmetové komisie, dielne, laboratória a pod. Podstatné je, aby zbor a ostatní pracovníci prijali plán za svoj na pracovnej porade pred začatím nového školského roka, aby svoje pracovisko, svoju osobu, svoje názory našli a cítili pri čítaní konečného znenia plánu na nasledujúci školský rok. Tento postup musím ale označiť len za "kvázidemokratický".

Čo sa rozumie pod analýzou uplynulého roka

Zodpovedne a reálne vystihnúť, čosa škole v uplynulom školskom roku podarilo a čo nie, zobrať si z toho poučenie pre budúci rok, to vyžaduje umenie, schopnosti i talent riaditeľa.

Podstatnú a rozhodujúcu časť analýzy tvoria často výsledky prospechu, dochádzky a správania žiakov. Väčšinou však nejde o zmysluplnú analýzu. Je síce potrebná, ale o kvalite našej práce nemôžu rozhodovať holé čísla. Prospešnejšie je seriózne zhodnotiť *trend vývoja školy*.

Najpodstatnejšie je vystihnúť *ducha školy*, ako sa na škole žilo, pracovalo, v akej atmosfére, v akých nárokoch, mať poznatky o tom, či učitelia i žiaci chodili do školy radi, či si vzájomne rozumeli, aký mali vzťah ku škole, k hodnotám, k práci.

Najdôležitejšie je zhodnotenie rozhodujúcich ukazovateľov: *Aké schopnosti, vlastnosti získali pre svoje uplatnenie absolventi školy, ako a kde sa umiestnili, ako urobili prijímacie skúšky na vysoké školy, aký je záujem o štúdium na škole a prečo, či si škola upevnila svoje postavenie v meste, regióne, aké má meno, v čom je nenahraditeľná.*

Ako určovať hlavné zámery na nový školský rok

Mali by podľa nášho názoru vychádzať z predošlej analýzy, na ktorú by mali nadväzovať zvyraznené nové, resp. staronové, *priority*.

V *pedagogickej oblasti* sa zdôvodní voľba a zámery študijných odborov. Toto zdôvodnenie sa podloží "prieskumom trhu" s pohľadom na potrebnosť školy v danom priestore i čase.

Rozhodujúcim v tejto časti prípravy plánu je vystihnúť *priority*, ktorým sa podriadi všetko ostatné v škole, nie ako menej potrebné, ale ako podčiarkujúce a zviditeľňujúce tieto *priority*. Ako príklad uvediem, že na väčšine odborných škôl by ako *priority* mohli byť

stanovené postupy pre nadobudnutie schopností absolventov pracovať na počítačoch, ovládať cudzie reči, "byť doma" v ekonomickom myslení, v informatike a pod.

Pokiaľ ide o študovaný odbor, nie kvantita, úzka špecializácia, ale dobrý prehľad, schopnosť odvážne myslieť, prísť na koreň vecí, resp. ich nájsť v informačnom systéme, by mali byť cieľenými zámernými plánovania v tejto oblasti.

V *organizačno-právnej časti plánu* treba presne a jednoznačne vykresliť zvolený model riadenia. Bez neho, bez tohto "pavúka", nie je možné stanoviť rozhodujúce kompetencie pracovníkov, ich náplne práce, určenie pracovných povinností a práv, kontroly a hodnotenia, aby každý pracovník vedel, čo sa od neho konkrétne vyžaduje. A navyše to, čo sa vyžaduje, sa i kontroluje a spravodlivo hodnotí.

Z modelu riadenia teda vyplýva ďalšia závažná časť plánu, ktorou je hospitačná a kontrolná činnosť, často nazývaná aj ako *vnútroškolská kontrola*.

Jedni plánujú číslami, počtom hospitácií, druhú potrebou, účelnosťou - tak pre školu, riaditeľa, ako i pre kontrolovaného. Tu neplatí žiaden predpis. Len jedno má byť cieľom. Kontrola musí smerovať k splneniu zámerov školy. Musia z nej vyjsť jednoznačné klady a nedostatky, dobrí i menej dobrí pracovníci. Tých prvých treba vyzdvihnúť, tým druhým pomôcť ďalším vzdelávaním (v Metodickom centre či samoštúdiom). Ak ani to nepomôže, potrebné je mať dostatok objektívnych a spravodlivých argumentov, vedieť sa s nimi v záujme školy, žiakov bez hnevu rozísť.

Plánovanie v ekonomickej oblasti je dnes zvlášť zložitá záležitosť. Drvivá väčšina škôl zápasí s nedostatkom finančných prostriedkov vo všetkých činnostiach. Ak si odmyslíme základné mzdy, kde sa toho nedá veľa urobiť, aspoň nie dnes a nie zo strany samotnej školy, ostáva "ostatná" ekonomická oblasť. Nemožno tu všetky nedostatky odbiť len holým konštatovaním, či zmieriť sa s myšlienkou, že "nič nie je, nič sa nedá, treba počkať". Je realitou, že dnes nie je a ešte dosť dlho nebude ekonomická situácia škôl nadriadenými orgánmi riešená na základe ich potrieb, či už ide o investičné zámery, údržbu, ale najmä o inováciu učebných pomôcok a vybavenie pracovísk. Navyše ani diferenciacia platov nenárokovými zložkami, a teda motivácia pracovníkov, aktivovanie zdravej rivality v kolektíve, nie je veľmi možná existujúcim platovým poriadkom a veľmi sa o nej na školách ani neuvažuje.

Manažment školy stojí teda pred "tvrdou" realitou: je nám horšie, ako pred rokom či dvoma, nikto nám navyše nič nedá, ba máme často starosti udržať aj to, čo nám ešte ostalo. Či už ide o budovy, pozemky, teda často o holú existenciu či strechu nad hlavou.

Vieme túto situáciu riešiť, máme na to sami, so spolupracovníkmi danosti a schopnosti? O tejto otázke už bolo veľa povedané v predošlých úvahách, pri porovnávaní postojov rôznych škôl k existujúcim ťažkostiam. Odznali

i také názory, že každé zlo je na niečo dobré. Nové a bez príkras, tvrdé, ťažké, často až neznesiteľné ekonomické podmienky zatrasú aj našimi školami. Neobstoja všetky, skôr viaceré neobstoja, nevydržia "skúšky tvrdosti a odolnosti". Iné vzniknú často na ich "troskách" alebo sa terajšie zveľadia, rozvinú.

Aktívne impulzy doby tvorivo aplikuje manažment školy na svoje podmienky, začína sa riešenie náročnej rovnice o jednej veľkej neznámej: *Obstojí naša škola, nájde svoje zdôvodnenie, svoje opodstatnenie a potrebnosť so všetkými na to nutnými podmienkami?*

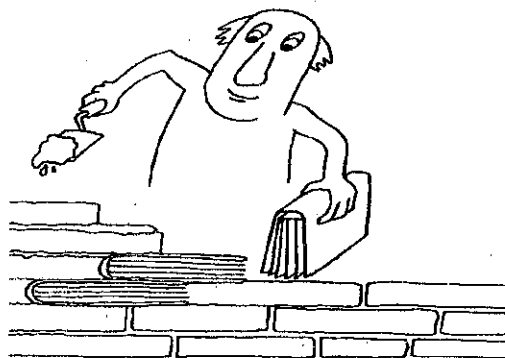
Aké je to zdôvodnenie, aké sú to podmienky a kde na ne získať? Koho získať, koho, kde a kedy presvedčiť? V prvom slede seba a svojich ľudí. Všetci na škole musia ťahať za jeden povraz a často zvýšiť nároky na seba. V druhom slede nastupujú rodičia terajších i budúcich žiakov. Zisťovanie ich názorov, možností pomôcť škole priamo či nepriamo, poznanie, čo robia, vedieť zúročiť ich osobnú, ale najmä rodičovskú "zapálenosť". Veď každý rodič chce, aby sa o škole, kde chodí jeho dieťa, hovorilo ako o škole "najlepšej", najmodernejšej. To je prirodzená vlastnosť. Ak zmapujeme toto pole, ukáže sa, ktorý rodič, čím a ako môže pomôcť. V treťom slede treba získať, resp. nestratiť, kontakty s absolventmi školy a maximálne pritiaľnuť najmä úspešných, ktorí sú aj vďaka škole v živote úspešní. Väčšina z nás je "mámo-myseľná" pri predstave, že "Fero bol v novinách chválený za pomoc škole a ja nie". V štvrtom slede, v spojitosti s predošlými, ide o využitie sponzorských a nadačných aktivít pre školu. Tu hrá mimoriadny význam, okrem bežných fóríem, nadväzovanie kontaktov s firmami a organizáciami doma i v zahraničí, ktoré majú určité zámery v našom regióne. Ide o zapojenie sa do rôznych programov (napr. PHARE) či experimentov. Toto všetko je možné robiť s malým, väčším i veľkým efektom ako, nakoniec, každú ľudskú činnosť.

Vedenie školy a celý kolektív si musia uvedomiť, že zotrúvanie na stereotype vedie k zániku. Niesvet, región, mesto, rodičia či žiaci sa budú donekonečna prispôbovať nám, brať nás takých, akí sme, ale naopak. *Škola musí vycítiť dynamiku doby, ukázať svoju potrebnosť a nevyhnutnosť po každej stránke.*

Vnútrotný poriadok školy

Nie je podstatné, či je súčasťou, prílohou alebo samostatnou časťou plánu práce. Treba si uvedomiť, že Zákonník práce je jedinou všeobecne platnou pracovno-právnou normou aj v školstve. Pritom problémy školstva, ba každej školy, tvoria špecifickú škálu otázok, na ktoré sa vždy nedá odpovedať všeobecnými formuláciami. Všeobecne záväzný pracovný poriadok pre pedagogických pracovníkov dnes neexistuje.

Život školy často prináša jedinečné i kuriózne situácie. Je dobré, ak vedenie školy pozná väčšinu takýchto situácií zo skúseností a vytvorilo si mechanizmus ich riešenia. Ním by mal byť práve vnútrotný poriadok školy.



Vnútrotný poriadok v žiadnom prípade nemôžeme chápať ako súbor príkazov, zákazov, povinností pre žiakov, resp. pre pracovníkov školy. Treba ho zostaviť v rovinách všeobecného poňatia, nie ako "návod" pre každú možnú situáciu.

Čo je obsahom väčšiny týchto vnútrotných poriadkov, resp. čo by v nich nemalo na základe analýzy v kluboch riaditeľov chýbať? Právne nemôžu "prerábať" Zákonník práce či iné zákonné normy a nariadenia. Naopak, menia ich na "drobné" v podmienkach danej školy, v záujme jej nerušeného a neprotirečivého chodu. V tomto chápaní sa stávajú po prijatí kolektívom a schválení odborovou organizáciou "vnútrotným zákonom" školy, záväzným ako pre pracovníka, tak aj pre riaditeľa. Veľmi neprezieravou by bola taká tvorba vnútrotného poriadku, ktorá by obišla spoluúčasť kolektívu pri jeho vzniku. Nešikovnými, pre vedenie často "vražednými", sa stávajú také časti a formulácie v tomto poriadku, ktoré z rôznych dôvodov nie sú jednoznačne použiteľné, napr. o pracovnom čase, pobyte na pracovisku, pracovnej disciplíne, počte známok za štvrtrok v katalógu a pod., o ktorých je na škole známe, že môžu byť rôzne vykladané, teda od začiatku sa vie, že sa nedodržia. Naopak, napr. presné nariadenie o prísnom zákaze použitia alkoholických nápojov v pracovnom čase umožní bez problémov rozviazať pracovný pomer s takým pracovníkom, ktorý toto nariadenie porušuje. Jednoznačne sa teda dá konštatovať, že vnútrotný poriadok má pomôcť vedeniu dodržať plynulý a nerušený chod školy, a nie vytvárať komplikácie v bežných situáciách, do ktorých sa je ľahko dostať, no ťažšie z nich vyjsť bez "straty tváre".

Nosnou časťou vnútrotného poriadku je "dekrétovanie" práv a povinností pracovníkov podľa v pláne práce stanoveného modelu riadenia, rôzne nadväznosti činností či vzájomná zastupiteľnosť, ako aj hodnotiace kritériá v obsahu a časovom horizonte jednotlivých činností, aj konkrétna organizácia práce na škole pre školský rok v zmysle plánu práce. Celkove to teda musí byť akýsi pracovný a disciplinárny poriadok danej školy, s maximálnym množstvom možností pre pracovníkov a minimálnym počtom zákazov - a ak, potom musia byť

jednoznačné a ľahko kontrolovateľné.

Súčasťou vnútorného poriadku, prípadne jeho prílohou, býva i školský poriadok pre žiakov. Preň platí ešte s väčšou naliehavosťou, než tomu bolo u pracovníkov školy, že je zrozumiteľný a pre žiakov, ich mentalitu prijateľný. Zbytočne by v ňom napr. boli pasáže o počte neospravedlnených hodín pre zhoršenie známok zo správania, ak to, z pochopiteľných dôvodov, pre rôznosť "kandidátov" nemôže riaditeľ jednotne dodržať. A prečo by aj dodržal? Podobne striktné viazanie komisionálnych skúšok na počet vymeškaných hodín v predmete. A ak už tam tieto veci (a im podobné) chce mať, skôr sa hodí formulácia "riaditeľ môže nariadiť", namiesto "riaditeľ nariadi". Účinnnejšie sú i príkazy či nariadenia formulované v zmysle spolupráce či stotožnenia sa žiaka s danou požiadavkou. Napr.: "Žiak pri-

chádza do školy slušne upravený...", namiesto: "Žiak musí byť slušne upravený ..." Často si neuvedomujeme, že najmä naše požiadavky a nároky nesprávne či neaktívne vyslovené, vyvolávajú u žiakov, v najlepšom prípade, úsmev či vtip na našu osobu.

Avšak nesprávne či zle formulované, a teda často nespĺniteľné tézy nášho riadenia či kontroly, položené na papier, a tým vystavené na "verejný pranier" kolegov či žiakov, znižujú až rušia prirodzenú autoritu vedenia a negujú jeho ostatné činnosti, nech by boli akokoľvek kreatívne. Najhoršie na tom je to, že autori sa tento fakt často dozvedia väčšinou ako poslední.

Budeme radi, ak tento príspevok povzbudí riadiacich pracovníkov škôl, školských inšpektorov i metódi- kov k intenzívnej výmene skúseností i k určitým zo- všeobecniam v oblasti riadenia školy.

POHLADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

System základného a stredného školstva vo Francúzsku a jeho riadenie

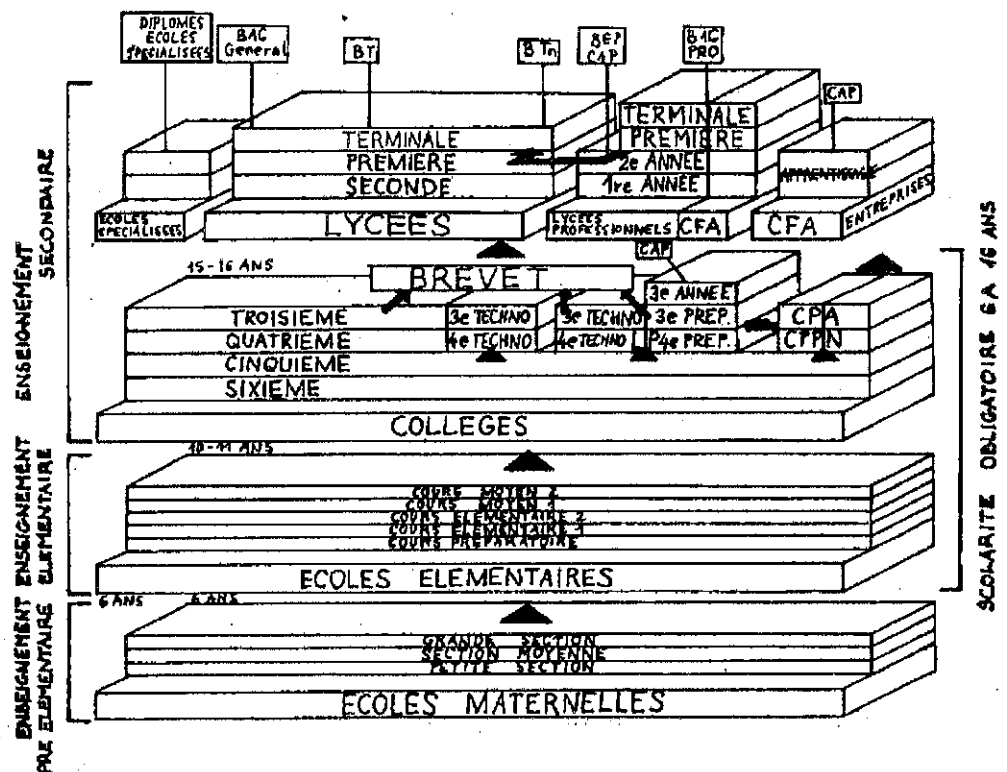
M. Mácelová, Metodické centrum Banská Bystrica

V sérii predstavovania školských systémov v zahra- ničí pokračujeme stručným predstavením francúzskeho systému - s tým, že sa zameriame najmä na systém správy a riadenia základných a stredných škôl.

Jeho základná štruktúra je podobná našej. Existuje predškolská výchova, základné školy, stred- né a vysoké školy. Predškolská výchova sa uskutočňuje v ma- terských školách, ktoré majú tri odde- lenia: pre najmenších, stredných a veľkých. Vo veku 6 rokov vstu- puje dieťa do systému základnej školy. Po- menovanie je rozdiel- ne od nášho. 1. trieda je pomenovaná ako prípravný kurz, 2. trieda - základný kurz 1, 3. trieda - základný kurz 2, 4. trieda - stred- ný kurz 1 a 5. trieda ako stredný kurz 2. Vo veku 10-11 rokov žiak končí základnú školu. Do stredného stupňa vzdelávania sa zahŕňa

ešte povinná školská dochádzka, žiak sem vstupuje vo veku 11 - 12 rokov.

Žiaci navštevujú kolégiá (colléges) s možnosťou vetvenia od 5. triedy do priemyselných stredných škôl (LEP - lycée d'enseignement professionnel). Tento



I. stupeň strednej školy má v kolégiách 4 ročníky. Triedy sú pomenované od 6. po 3. triedu. Zo základnej školy asi 91% absolventov prichádza do týchto tried, 8% opakuje základnú školu a 1% sa orientuje na špeciálne vzdelávanie. Prvé 2 roky (6. a 5. trieda) sú spoločné pre všetkých (le cycle d'observation). V 4. a 3. triede (le cycle d'orientation) je už diferenciácia vo výbere predmetov. Žiaci okrem spoločných predmetov si volia aj zameranie (option), ktoré môže byť všeobecné alebo technické. V priemyselných stredných školách je možné za 3 roky získať výučný list (CAP - certifikát d'aptitude professionnelle), za 2 roky vysvedčenie o absolvovaní odbornej školy (BEP - brevet d'études professionnelles) alebo tiež za 2 roky vysvedčenie o absolvovaní poľnohospodárskej školy (BEP agricole - brevet d'enseignement agricole). Po 4 rokoch štúdia v collége žiak získa vysvedčenie (brevet). Ním končí žiak povinnú *školskú dochádzku* v tzv. krátkom cykle (cycle court) vo veku 16 rokov. Okrem neho existuje aj "dlhý cyklus" (cycle long) strednej školy, do ktorého idú žiaci po skončení colleges, aby sa počas 3 rokov pripravili v *lycéách* (lycées) na získanie maturitného vysvedčenia. Existuje niekoľko druhov maturít:

- všeobecná (baccalauréat général - BG),
- techn. zamerania (baccalauréat technologique - BT),
- vysvedčenie o absolvovaní trojročnej odbornej školy (brevet de technicien - BEP).

Okrem lycées sú aj *profesionálne lycée* (lycées professionnels - LP) a *učňovské strediská* (centres de formation d'apprentis - CFA). Štúdium v LP trvá 4 roky a končí sa profesionálnou maturitou (bac professionnel), učňovské strediská vydávajú učňovské listy. Systém stredných škôl dopĺňajú aj špeciálne školy. Na záver predstavenia horizontálneho rozvetvenia školského systému vo Francúzsku možno skonštatovať, že žiak končí svoje vzdelávanie v ňom v 18.-19. rokoch. V tomto systéme pracujú štátne, súkromné i cirkevné školy.

Systém správy a riadenia škôl

Komplex školstva riadi Ministerstvo školstva, mládeže a športu, ktoré preberá na seba zodpovednosť za celú oblasť výchovy a vzdelávania. Má určitý vplyv aj na neštátne školy. Spravuje 58 000 materských a základných škôl, okolo 7 400 lycées a kolégií a viac ako 300 univerzít, vysokoškolských vzdelávacích zariadení a rôznych typov vysokých škôl. Na vzdelávaní obyvateľov sa však podieľajú aj ďalšie ministerstvá, napr. poľnohospodárstva, obrany, priemyslu či dopravy, ktoré majú tiež svoje školy.

Centrálnu správu riadenia predstavuje štátny minister, štátny tajomník pre technické vzdelávanie a štátny tajomník zodpovedný za mládež a šport. Priame spojenie s nimi majú generálne inšpektoráty, vysoký štátny úradník pre otázky obrany, hlavný výbor výchovy a ekonomiky, kancelária kabinetu ministra a kancelária správy rektorátov. Do tejto štruktúry patrí i štátny výbor pre hodnotenie

a finančnú kontrolu. Praktické riadenie uskutočňuje aj celý rad odborov a ministerských referátov.

Z pohľadu riadenia škôl, školských zariadení je metropolitné Francúzsko a zámorské departementy rozdelené na 28 *akadémií*. Sú to administratívne správne obvody fungujúce v oblasti vzdelávania. Každú akadémiu vedie rektor, ktorého menuje Rada ministra. Je predstaviteľom štátneho ministra na úrovni akadémie. Na čele *departementných (oblastných) referátov* školstva, výchovy a vzdelávania (vzdelávanie I. a II. stupňa) je inšpektor akadémie. Spolupracuje s departementnými inšpektormi pre vzdelávanie, ktorí vykonávajú činnosť spojenú s hierarchickou kontrolou, inšpekciou a organizáciou.

Zodpovední akademickí činitelia (rektor a inšpektor akadémie), prefekt oblasti alebo departementu a zainteresované územné inštitúcie vykonávajú administratívnu kontrolu v jednotlivých školách, zariadeniach, každý vo svojej oblasti kompetencie. Tak ako rektorov i inšpektorov akadémie aj vysokých úradníkov zodpovedajúcich za stredoškolské zariadenia vymenováva minister.

Od roku 1982 prebiehal vo Francúzsku proces *decentralizácie*, ktorý priniesol delenie kompetencií. Partnermi vo výchovno-vzdelávacom systéme sa stali aj verejné štátne správne orgány a miestne spoločenstvá. Jednotlivé akadémie a školy môžu lepšie reagovať na konkrétne potreby a podmienky regiónu. Zohľadňujú špecifickosť lokálneho prostredia, rozdielnosť sociálneho a kultúrneho pôvodu žiakov školy i predpokladané perspektívy. *Všetko toto sa koncentruje v plánoch, ktoré vypracúvajú jednotlivé školy a zariadenia.* Po rozpracovaní a po dohode departementov v otázkach, ktoré sa ich týkajú, po posúdení Akademickou radou školstva sa plány predkladajú predstaviteľovi štátu (prefekt oblasti), ktorý ich odovzdá rektorovi akadémie. Decentralizáciou sa podporilo otvorenie sa výchovného spoločenstva školy svojmu okoliu, pričom si štát uchoval zodpovednosť za vzdelávanie ako službu verejnosti.

Tvorba plánu školy (zariadenia)

V pláne sa odrážajú jednak požiadavky národného programu vzdelávania a zvláštnosti jednotlivých typov škôl (kolégiá, lycée všeobecného a profesionálneho zamerania...).

Plán školy spája 3 základné požiadavky. V prvom rade vyjadruje spoločnú vôľu pedagogického spoločenstva školy. Musí pritom favorizovať individuálnu iniciatívu a osobnú zodpovednosť každého z členov tohto spoločenstva. Zabezpečuje konvergenciu výchovného pôsobenia pedagogického zboru. Koherencia skupiny je nevyhnutná. Rešpektuje sa rozdielnosť zavádzaných pedagogických metód každého vyučujúceho, ktorý tento zbor tvorí.

Plán vyjadruje očakávanie, nádeje, vôľu prispôbovania sa zameraniu školy. To predpokladá jednotu cieľov všetkých členov. Pretože tieto ciele spočívajú

v hodnotách, ktoré vyjadrujú a často prekračujú rámec školy, blízke školy udržiavajú medzi sebou vzťahy založené na solidarite a spolupráci.

Plán nakoniec vyjadruje centrálnu vôľu, ktorá má garantovať zavedenie a rešpektovanie pedagogických orientácií definovaných autoritami z úradu Národnej výchovy (u nás MŠaV SR).

Plány výchovnej činnosti obsahujú rozvoj tímovej práce, aktívnu implikáciu žiakov a otvorenie sa školy svojmu okoliu. Sú založené na pružných spôsoboch organizácie času a činnosti školy. Je to krok, ktorý definuje perspektívu školy.

Viacročné úsilie zamerané na inováciu a skvalitnenie práce kolégií a lýceí umožňujú také vypracovanie plánov, ktoré dovoľujú každej škole, zariadeniu definovať svoju stratégiu tak, aby čo najlepšie odrážala špecifické potreby žiakov a okolia školy.

I. Dôvody a postupy pri vypracovaní plánu

a) Dôvody na vypracovanie plánu

Sú to tieto rozdiely medzi školami a školskými zariadeniami, ktoré evokujú potrebu vypracovania plánu:

- rôzne typy zariadenia, ktorého sa týkajú (kolégiá, klasické lýceum, polyvalentné, technologické a profesionálne lýceá),

- rozdielnosť sociálneho a kultúrneho pôvodu žiakov,
- rôznorodosť pedagogického zboru,
- špecifickosť lokálneho prostredia.

Škola je jednak autonómny subjektom, ale aj prvkom národného školského systému. Plán musí zosúladiť tieto dva aspekty: dovoľuje každej škole vložiť svoj prínos k realizácii národných cieľov úspešnosti všetkých žiakov, berúc do úvahy rozdielnosť žiakov a podmienky vzdelávania školy.

Tento spoločný cieľ vedie školu k vypracovaniu plánu, ktorým si školy

- projektujú výchovné pôsobenie v zhode so svojimi možnosťami, potrebami a úrovňou prijatých žiakov,
- včleňujú národné ciele do svojho osobitného kontextu práce školy. Ministerské ciele sú pre školy záväzné a nemôžu vo vypracovaní svojej pedagogickej politiky protirečiť všeobecným princípom, právnym a záväzným nariadeniam, ktoré definujú fungovanie školy ako verejnej vzdelávacej služby.

b) Postup pri vypracovaní plánu školy

Plánovanie sa uskutočňuje v 4 etapách:

- diagnostika potrieb a stavu,
- definícia línií plánov,
- vypracovanie a predstavenie programu činnosti,
- rozpracovanie plánu školy.

Plánovanie v prvom rade zahŕňa globálny prístup k fungovaniu školy, zozbieranie a interpretáciu potrebných údajov a vlastných potrieb, charakteristiku školskej populácie, akceptovanie požiadaviek rozvoja,

reflexiu pedagogických metód uplatňovaných vo výchove, postrehy o školskom živote, povahe a zdrojoch lokálneho prostredia, inštitucionálne, kultúrne, sociálne a ekonomické vzťahy s týmto okolím, stupeň aplikácie ministerských cieľov, odpoveď na požiadavky sociálneho a profesionálneho včlenenia sa žiakov. Je to fáza analýzy toho, čo vytvára identitu školy.

Analýza výsledkov spoločnej práce, ktorá spája členov školského kolektívu a ich rozdielne kompetencie, dovoľuje vydefinovanie špecifických cieľov. Je dôležité, aby plán vytváral koherentný celok sústredený na žiaka.

II. Plán školy, globálny prístup

Len globálnym a koherentným prístupom môže plán obsiahnuť všetky interné a externé činnosti školy.

Plán je v prvom rade pedagogickou stratégiou školy. Umožňuje konvergenciu rozdielnych postupov všetkých vyučujúcich ku spoločnému cieľu. Zárukou zodpovednosti pedagógov k nemu je participácia pedagogického kolektívu na jeho tvorbe. Plán musí akceptovať to, že škola je súčasťou širšieho súboru, ktorý zahŕňa vzťahy so sociokultúrnym a ekonomickým okolím, školský rytmus, životné podmienky v škole a nakoniec mimoškolské aktivity.

Každý plán má donútiť k hlbokému zamysleniu sa nad vzťahmi rodičia - vyučujúci - žiaci: prijímanie návrhov a informácií rodičov, uvedomenie si návrhov zvolených žiakov - delegátov lýceí je podmienkou jeho komplexnosti.

Plán musí obsahovať externé relácie zahŕňajúce rôzne vzťahy školských inštitucionálnymi alebo asociovanými partnermi, s ekonomickým svetom a teritoriálnymi kolektivitami zainteresovanými na realizovaní konkrétneho plánu školy.

Plán definuje prioritné orientácie a ciele školy. Nemôže predvídať všetky formy života, ani rozriešiť všetky jeho problémy. V nosných líniách plánu sú definované:

1. Zavádzané pedagogické metódy, ktoré sú v kompetencii pedagogického zboru. Učiteľia musia vytvoriť konvergentný prístup a metodiku výchovy a vzdelávania, ktorá má priviesť žiakov k získaniu uznávanej úrovne kvalifikácie. Veľká pozornosť sa pri tom venuje pomoci žiakom, ktorí majú výukové a výchovné ťažkosti. Povinnosťou vyučujúcich je informovať ostatných členov pedagogického kolektívu školy o spôsoboch využitia rôznych pedagogických postupov, zameraných na dosiahnutie spoločných cieľov.

2. Orientácia, sociálne a profesijné zaradenie žiakov do praxe je záležitosťou všetkých členov pedagogického kolektívu. Pomáhajú žiakom pri vytváraní ich osobných plánov. Práve školský, profesijný a sociálny vývoj žiaka je meradlom úspechu vzdelávacej činnosti školy.

3. Stratégie otvorenia sa školy okoliu, ktoré sa opiera o analýzu kultúrnych, ekonomických a sociálnych zdro-

jov prostredia školy. Berú sa pritom do úvahy vzťahy s lokálnymi spoločenstvami a rôznymi ministerskými inštitúciami v departemente, družobné vzťahy s inými školami, neformálne spôsoby kontaktu s rôznymi inštitúciami pre potreby rozvoja žiakov, ponuky ďalšieho vzdelávania učiteľov.

Uvedený zoznam línií plánu nie je vyčerpávajúci, najmä čo sa týka technologických a profesionálnych lýceí.

V pláne sa musia predvídať etapy uskutočňovania stanovených cieľov. V každej etape musí byť urobená bilancia dosiahnutých výsledkov. Je to dôležité pre udržanie vysokej motivácie pracovníkov pri jeho uskutočňovaní v dlhšom časovom období.

III. Nástroje plánu školy

Plán školy je programom činnosti, ktorý sleduje zlepšenie situácie. Je rozpracovaný na dosť dlhé obdobie, aby jeho výsledky boli poznateľné. Toto trvanie nemá byť kratšie ako priemerná dĺžka prítomnosti žiakov v škole. Bolo by dokonca želateľné, aby bolo o niečo dlhšie, aby sa dali získať poznatky o ich ďalšom vývoji.

Na naplánované akcie sú vyčlenené finančné prostriedky, ktoré zariadenie má, alebo ktoré bude žiadať od nadriadených orgánov, alebo iných partnerov. Tieto prostriedky sa týkajú nasledujúcich oblastí:

1. *Výchova a vzdelávanie*

Zaujíma:

- vyučujúcich z hľadiska výkonu ich povolania,
- rodičov žiakov alebo žiakov - delegátov pre plnenie úloh,
- ďalších pedagogických i nepedagogických pracovníkov školy ako celku, ktorí budú participovať pri zostavovaní a realizovaní plánov školy.

Ministerstvo musí na rôznych stupňoch zodpovednosti prejavíť dôveru voči školám, nechať ich rozvinúť vlastnú iniciatívu a uplatniť všetky svoje kompetencie a každému kolégiu alebo lýceu poskytuje potrebnú pomoc.

2. *Program vybavenia školy*

Je nutné s ním počítať, pretože materiálnotechnické vybavenie determinuje realizáciu celkového plánu školy.

3. *Zabezpečenie plánu politiky školy*

Uľahčené je vo všetkých stupňoch globalizáciou kreditov určitého počtu činností, posudzovaných až doteraz izolovane (plán výchovnej činnosti, fondy pomoci na inováciu, podporná činnosť, kultúrne, politické plány prioritných výchovných zón a pod.).

Pri vypracovaní a uplatnení plánu škôl riaditeľovi a zboru pomáhajú a radia odborné skupiny, vytvorené na úrovni oblastných inštitúcií a akadémie. Ich úlohou je:

- uľahčiť realizovanie plánu,
- priniesť metodologickú pomoc škole,
- stimulovať prácu pedagogických kolektívov,
- pomôcť pri samovzdelávaní pedagógov.

Tieto skupiny združujú kvalifikované osoby: inšpektorský zbor, akademické a vzdelávacie služby, vyučujúcich riaditeľov.

V minulosti sa prvá verzia plánu posielala autoritám akadémie, kde sa zhodnotila kvalita plánu školy. Administratívna rada školy potom rozpracovala plán do definitívnej podoby. Od škol. roku 1990/91 platí nasledovný scenár:

- a) vedenie školy predloží návrh plánu školy jej administratívnej rade (do konca februára),
- b) tá ho po posúdení odovzdá predstaviteľom akadémie, ktorí do 15 dní od jeho prijatia spätne informujú školu o svojom stanovisku
- c) škola dostane informácie o rozsahu uvoľnených doplnujúcich prostriedkov, ktoré sú jej pridelené v júni,
- d) toto obdobie je považované za vhodné pre sprecizovanie pedagogického plánu školy.

Plán školy možno považovať za viacročný globálny projekt práce školy: periodicky sa robí analýza jeho plnenia a výsledkov, ktoré boli dosiahnuté na rôznych úrovniach. Každoročne prebieha dialóg so zástupcami akadémie o konzekventnosti, odbornosti a primeranosti zmien a požiadaviek, ktoré škola včleňuje do plánu; vytvárajú a evokujú sa také podmienky práce školy, aby sa uskutočňovala zmysluplná inovácia cieľov, obsahu i metód vyučovania. Zdôrazňuje sa pritom nielen interakcia učiteľ - žiak - rodič, ale i intenzívny kontakt a reflektovanie potrieb spoločenskej a ekonomickej sféry regiónu.

IV. Hodnotenie plánu školy

Komplexné posúdenie plánu školy a jeho realizácie si vyžaduje uskutočňovať vnútorné a vonkajšie hodnotenie.

Vnútorné hodnotenie (sebahodnotenie) školy sa orientuje na to, ako plán školy pôsobí na jej rozvoj ako nástroj riadenia, faktor koherencie a regulácie činnosti, teda ako funkčne spája aktérov a sociálnych partnerov plánu. Plán je ako prístrojová doska, ktorá umožňuje zmeranie realizácie cieľov. Predpokladá to kvantitatívnu a kvalitatívnu analýzu činnosti školy, zameranú na:

- stav uplatnenia žiakov na trhu práce,
- vzťahy k sociálnemu a ekonomickému okoliu školy,
- spoluprácu s rodičmi,
- výsledky výuky a výchovy,
- aktivitu žiakov v čase vyučovania mimoškolských aktivitách,
- aktivitu učiteľov a ich ďalšie vzdelávanie a pod.

Akadémia, ako riadiaca inštitúcia uskutočňuje vonkajšie hodnotenie školy. Overuje si rešpektovanie požiadaviek národného programu výchovy a vzdelávania a dodržiavanie všeobecne platných zákonných noriem a pedagogických princípov, napr.: zabránenie segregácie určitej časti žiakov. V centre pozornosti je analýza úspešnosti školy v interakcii s jej socioekonomickým prostredím. V prípade potreby rektori akadémie robia intervencie posilňujúce pedagogické funkcie školy. Vychádza sa

prítom najmä z analýz školskej inšpekcie, ktoré potom dovoľujú akadémiám i Ministerstvu:

- využívať zozbierané analytické informácie na vypracovanie kvantitatívnej a kvantitatívnej syntézy, umožňujúcej riešenie koncepčných otázok školstva,
- spoluprácou týchto riadiacich inštitúcií uskutočňovať inovácie metodológie a metodiky tvorby plánu škôl i aktualizáciu národných i regionálnych priorít,
- iniciovať zmeny kvality práce škôl stimuláciou spolupráce škôl, výmenu riadiacich skúseností, ďalšie vzdelávanie riadiacich pracovníkov škôl v kontakte a regionálnymi pedagogickými centrami.

Základným cieľom plánovania v školách, školských zariadeniach je vzrast globálnej účinnosti všetkých zainteresovaných zložiek spoločnosti v regiónoch. Plány škôl sú dôležitým prvkom modernizácie a inovácie verejnej vzdelávacej služby vo Francúzsku.

Literatúra:

- Jost, R.: *Riadenie škôl vo Francúzsku. Prednáška. Banská Bystrica, 1992.*
- Školství ve Francii. Praha, Ústav školských informácií 1986. 98 s.*

Výchova k podnikaniu

M. Bočeková, Stredná priemyselná škola textilná Ružomberok

Stredná priemyselná škola textilná v Ružomberku ako jedna z troch škôl bola vybraná v rámci konkurzu na realizáciu britského vládneho programu Výchova k podnikaniu. Tak sa na škole realizuje už druhý rok tento projekt. Najprv sa preškoľovali vyučujúci, teraz sú do projektu zapojení študenti.

4. máj 1994 bol pre žiakov tejto školy slávnostným dňom. Za účasti lektora z Anglicka sa uskutočnilo zhodnotenie činnosti Podniku mladých a slávnostné odovzdávanie certifikátov. 74 študentov sa zapojilo do britského vládneho programu zameraného na výchovu k podnikaniu. Študenti si vytvorili štyri "akciové spoločnosti". Za účasti vedúceho Živnostenského úradu sa firmy zaregistrovali, u vedúcej peňažného ústavu otvorili účty. Finančný kapitál firmy získali predajom akcií (maximálny kapitál 5 000,- Sk).

Firma EFS Company sa zamerala na využitie lisovaného odpadového papiera, vyrábala stoličky, taburety, stojany na dáždnyky, pamuk na ručné pletenie. Jej zisk bol 4 871,- Sk, vo firme pracovalo 18 žiakov.

Firma GAN svoj výrobný program zamerala na výrobu detského odevu, vianočných ozdôb. Zisk firmy bol 976,- Sk a pracovalo tu 14 študentov.

Firma TEX sa rozhodla vyrábať plecniaky, ponožky, tašky, pohľadnic. Jej zisk je 1 664,- Sk, vo firme pracovalo 27 študentov.

Firma Monroe bola konkurentom spoločnostiam TEX a GAN, v jej výrobnom programe bola tiež výroba textilu - detské ošatenie, papuče, trenírky. Zisk firmy bol 4 087,- Sk a pracovalo v nej 15 študentov. Spoločnosti bojovali o presadenie sa na trhu. Činnosť spoločností riadili výkonní, výrobní, finanční, personálni, marketingoví a odbytoví riaditelia, ktorí boli volení z radov študentov. Ich činnosť nebola vždy ľahká, museli riešiť výrobné problémy, postihy za nekvalitnú výrobu, absenciu. Stretli sa aj s nepochopením na verejnosti - pri nákupe surovín. "Vraj nie sú zaregistrovaní v obchodnom regist-

ri," a šlo len o netradičnú formu vyučovania, nie o podnikateľskú činnosť.

V rámci súťaže Podnikov mladých funkční riaditelia poskytli informácie o založení spoločnosti, o zdrojoch získania finančného kapitálu, predaji výrobkov, o problémoch, ktoré museli riešiť, o reklame, marketingu, vypracovaní podnikateľského plánu a pod. Študenti tak mali možnosť presvedčiť sa, čo je podnikanie, porozumieť chodu podnikania. Skonštatovali, že viesť firmu, správne komunikovať s ľuďmi nie je vždy ľahké, pochopili, aká je dôležitá tímová práca, zodpovednosť všetkých členov pri splnení stanovených cieľov.

Činnosť v Podniku mladých študentov veľmi zaujala, bola vzrušujúca. Získané skúsenosti sú veľkým prínosom pre ich ďalší život, vzdelanie. Študenti nadobudli sebavedomie, dokážu zhodnotiť svoje schopnosti, prekonali strach z podnikania, a dokonca poniektorí si chcú založiť aj svoju vlastnú firmu. Nie je to úspech?

Pracovníci daňového úradu uskutočnili prednášku, ktorá veľmi pomohla študentom pri vypracovaní záverečnej správy (splnenie daňovej povinnosti - na ňu študenti najviac nadávali). Hlavným kritériom hodnotenia boli predovšetkým získané skúsenosti, prezentácia firiem, marketing, výstavný panel.

Zo štyroch spoločností členovia poroty udelili 1. miesto firme EFS Company. Nie je však dôležité, kto vyhral, najdôležitejšie je, že študenti si odnášajú do života množstvo praktických skúseností z podnikania. Riaditeľ školy odovzdal víťaznej firme hlavnú cenu - veľkú tortu a pán John Sankey dal zároveň študentom certifikáty. Svoje certifikáty si s pýchou odnášali, ba ked-tu sa objavila aj slza radosti.

Na realizácii tohto projektu sa podieľali svojimi praktickými skúsenosťami miestni podnikatelia a vedúci jednotlivých podnikov.

Milí kolegovia, nebola by táto činnosť vhodnou inšpiráciou aj pre Vás a Vašich študentov? Skúste to!

Will Self-administered Schools Trigger Overall Changes In Our School System? ... 1	M. Kovačič
Selecting Future Teacher Students ... 5	M. Valihorová - I. Glázerová
Special Education and its Future ... 7	O. Matuška
Humanism in Moral Education Practice. How to Protect Children From Destructive Influences ... 10	J. Oravcová - J. Žilinčík
Assessing Other People Positively - a Moral Education Lesson Topic ... 12	N. Pješčáková
What Will Graduation Exams Be Like? ... 13	I. Lenčová
Innovating Graduation Exams (not only) in History ... 16	J. Beňková
Do We Really Need Culture and Cultured Behaviour? ... 18	B. Šimonová
Poetry - Yes or No? ... 19	M. Žilková
Vansovej Lomnička After Two Years ... 20	E. Kollárová
School for Culture - Culture for School ... 20	J. Borguľová
Ideals and Practice ... 21	M. Lukáč
Basic Technological Education as Part of General Education ... 22	M. Kožuchová - T. Engel
Education for Citizenship and Assessment of Pupils With Points ... 23	K. Feketeová
Teaching Plans and Internal School Rules ... 25	K. Kerner
The System of Elementary and Secondary Schools in France and its Management ... 28	M. Mácelová
Education of Management ... 32	M. Bočeková
Cartoons	Š. Pondelík
Epigrams	
Appendix: Publishing Activity	

Pedagogické rozhľady. 2. ročník. Číslo 5. Vyšlo v júni 1994.

Šéfredaktor: PhDr. Miroslav Valica. Výkonná redaktorka: Oľga Búryová. Technická redaktorka: Danica Petreková.
Redakčná rada: RNDr. Alexander Ernst, PhDr. Soňa Hronská, RNDr. Martin Hrozičák, 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 centrá Slovenska. Vytlačilo Edičné stredisko Metodického centra Banská Bystrica.

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