

# ROZHL'ADY

**PEDAGOGICKÉ**

**METODICKÉ CENTRÁ SLOVENSKA**

- Postavenie učiteľov základných a stredných škôl na Slovensku z pohľadu rezortných výskumov ... 1**  
M. Valica
- Čo očakávam od povolania ... 4**  
M. Lukáč
- Princípy pedagogického projektovania v riadení škôl a v práci učiteľa ... 5**  
G. Rötling
- Interpersonálna a sociálna empatia v etickej výchove ... 9**  
J. Gál
- Počúvať nielen ušami, ale aj očami a srdcom ... 11**  
A. Šmáriková
- Humanizácia hodnotenia ... 12**  
M. Krajňák
- Očakávané zmeny v riadiacich sférach základných škôl ... alebo: Komu to prospeje? ... 13**  
S. Krištofik
- Názory vedúcich pedagogických pracovníkov na problémy riadenia a funkčné štúdium ... 14**  
L. Štofanič - M. Tejová
- Ešte o problémovom učení v geometrii ... 16**  
P. Kršňák
- Matematická olympiáda na SOU a SOŠ ... 17**  
J. Brincková
- Najstaršie predškolské zariadenia v Banskej Bystrici ... 19**  
I. Terem
- Poradný systém pri príprave budúcich učiteľov ... 20**  
L. Austin
- Spolupráca medzi školami a univerzitami pri výcviku budúcich učiteľov ... 21**  
E. Lazarus
- Päť vzdelávacích modelov v holandskom školstve ... 22**  
B. Kosová
- Schematizmus len ťažko prepúšťa svetlo pre tvorivosť ... 24**  
J. Lomenčík
- Ako si chceme spomínať na Ľudovíta Štúra ... 25**  
I. Očenáš
- Názory žiakov a pedagógov na vyučovanie výchovných predmetov ... 26**  
V. Grohová
- Seminár k súčasným trendom v hudobnej výchove ... 27**  
M. Klimáčková - G. Findová
- Výpožičná služba metodických centier - pohľad užívateľa ... 28**  
L. Husárová
- Vzniklo Združenie pre tvorivú dramatikú ... 28**  
B. Šimonová
- Epigramy**  
J. Bily
- Kresby**  
Š. Pondelík

**5**  
**1994/95**  
**RR**

**ODBORNO - METODICKÝ ČASOPIS**

## Vážené kolegyně, vážení kolegovia!

Metodické centrá Slovenska vydávajú v šk.roku 1994/95 už 3. ročník odborného-metodického časopisu *Pedagogické rozhľady*, ktorý sa stretol s priaznivým ohlasom. Snažíme sa v ňom vytvoriť priestor predovšetkým na tvorivé riešenie otázok - čo a ako učiť, na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania.

### Prispievateľom a čitateľom

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

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

Najviac nás potešia články odborného-metodického charakteru, ktorými pomôžete svojim kolegom.

Posielajte nám aj zaujímavé aforizmy, fotografie, série kresieb, karikatúry.

### Prispievateľom

Svoje príspevky posielajte na adresu: **MC Banská Bystrica, Redakcia PR, Horná 97, PSČ 975 46.** Dĺžka príspevku by nemala presahovať 5 strojom písaných normalizovaných strán (normalizovaná strana - 30 riadkov po 60 úderov, riadkovanie 2) a text by nemal obsahovať pravopisné a stylistické chyby.

Ušetríte nám prácu a čas, ak nám pošlete svoje príspevky na diskete (spracované v bežných textových editoroch - Word Star, MS Word, Word Perfect, T602, Windows Write, PageMaker). Vaše diskety Vám vrátime.

Príspevky honorujeme, preto uveďte presnú adresu a rodné číslo. Uzávierka je vždy 15. v mesiaci po vyjdení predchádzajúceho čísla.

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

Uverejnené ani neuverejnené príspevky nevraciamy.

### Čitateľom

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

#### **ZAÚJEMCOM O INZERCIU !**

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

Blížšie informácie získate v redakcii

Adresa: **METODICKE CENTRUM, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica**

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



# Postavenie učiteľov základných a stredných škôl na Slovensku z pohľadu rezortných výskumov

M. Valica, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** Metaanalýza výsledkov výskumov zisťujúcich postoje učiteľov k vlastnému spoločenskému postaveniu na Slovensku v období 1990-95. Činitele podmieňujúce spoločenský status učiteľov. Hypotézy vyjadrujúce kauzálne vzťahy sociálneho postavenia učiteľov a determinujúcich činiteľov. Konceptia starostlivosti o učiteľa.

**Kľúčové slová:** spoločenské postavenie učiteľov, zdroje spokojnosti a nespokojnosti učiteľov, hodnotenie pripravenosti žiakov učiteľmi, hodnotenie kvality riadenia školy a školstva učiteľmi, ďalšie vzdelávanie učiteľov, faktory podmieňujúce spoločenské postavenie učiteľov a jeho zmenu, demokratizácia a humanizácia školy

Vzdelanie a výchova sa všeobecne považujú za základný prvok a podmienku rozvoja, sebaregulácie a stability občana a spoločnosti. Vývoj školstva v západných demokraciách i u nás nebol, nie je a ani nebude bezproblémový. V demokratických štátoch však fungujúce autokorektívne a spätnoväzbové mechanizmy spoločnosti dokážu zabezpečiť efektívnu adaptáciu, korekcie výchovy, vzdelávania a školského systému, s ohľadom na spoločensko-ekonomické zmeny. Totalita sa nefunkčnosťou týchto mechanizmov dostala do stavu permanentnej stagnácie. Jednou z tabuizovaných tém bolo aj reálne spoločenské postavenie učiteľov v socialistickej spoločnosti.

Demokratizácia a humanizácia nášho školstva má svojho nositeľa v učiteľovi. Pre úspech týchto procesov je dôležité, akú hodnotu dáva spoločnosť jeho práci, ako učiteľia vnímajú svoje spoločenské postavenie. Predmetom článku je prezentácia výsledkov viacerých výskumov od roku 1990 v tejto oblasti, ktoré predstavujú vedeckú reflexiu stavu a vývoja názorov učiteľov na vlastné postavenie, ako i snahu o analýzu tohto postavenia vo vzťahu k niektorým procesom transformácie školstva.

Chceme vyvolať diskusiu o stave učiteľskej profesie. V nej by sa mali vytvárať podnety pre rezortné riadiace a výskumné inštitúcie, odbory, riaditeľov a učiteľov škôl. Cieľom musí byť vytvorenie koncepcie starostlivosti o učiteľa s vymedzením jeho práv, povinností a zodpovedností v meniacom sa prostredí humanizovanej školy.

## 1. Charakteristika postavenia učiteľa na Slovensku v totalitnej spoločnosti pred rokom 1990

Koncepcia socialistickej školy sa vyznačovala scientisticou, technokratickou orientáciou, prejavujúcou sa najmä nadbytočným obsahom učiva, ktoré nezohľadňovalo možnosti žiakov a potreby praxe. Okrem nesporných pozitív, ktoré táto koncepcia priniesla v rozsahu vedomostí žiakov dosiahnutého rastom informácií v učive, menej sa kultivovali osobné postoje a teoreticko-praktické zručnosti žiakov. Prevládal sklon k redukcii výchovy na vonkajšie, často formálne výchovné pôsobenie. Pragmatizmus jednotnej školy unifikoval a nepriemerane kolektivizoval žiaka. Logickým dôsledkom potom bol symptóm preťaženia dieťaťa i učiteľa a tendencia k de-

humanizácii ich vzťahov. Humanizačné trendy v zahraničnom demokratickom školstve nenašli odozvu v našom školstve, jednostranne orientovanom na výkon a rozvoj intelektu žiaka. Realizácia tejto koncepcie školstva bola navyše deformovaná stranicko-byrokratickým a centralizovaným riadením škôl.

Expertná skupina MŠaV SR charakterizovala príčiny nízkeho postavenia učiteľa pred rokom 1990 ako dôsledok toho, že došlo k:

- zneužívaniu výchovno-vzdelávacích aktivít učiteľa na presadzovanie vládnucej ideológie a politiky KSC;
- hodnoteniu práce učiteľa na základe viac politicko-spoľenskej angažovanosti ako na základe kvality výchovno-vzdelávacích výsledkov;
- zneužívaniu práce učiteľa na rôzne nepedagogické činnosti, napr. organizovanie brigád žiakov, zabezpečovanie účasti žiakov na politických akciách a pod.;
- feminizácii školstva zapríčinenej, okrem výhodnosti tejto profesie pre ženy, najmä extrémne nízkym ohodnotením učiteľskej práce;
- nízkemu podielu učiteľov na riadení spoločnosti vyradením ich vplyvu na odborné a politické riešenie problémov školstva;
- vlastným podielom učiteľov na strate spoločenskej prestíže spôsobeným najmä tým, že časť pedagogických kolektívov využívala celospoločenskú tendenciu k priemernosti, ktorá sa prejavila v znížených požiadavkách na vlastnú pedagogickú prácu.

Expertná skupina formulovala svoje závery aj na základe sociologického prieskumu o postavení učiteľa, ktorý sa uskutočnil v 1. polovici roku 1990. Výsledky prieskumu poukázali na rozpor oficiálne deklarovaného postavenia učiteľa s jeho reálnym sociálnym statusom pred rokom 1990.

Učiteľom sa dostávalo nízkeho uznania v prvom rade zo strany rodičov žiakov, ktorých učili, aspoň takto videli situáciu učiteľa (respondenti prieskumu). Najkritickejší boli rodičia žiakov stredných odborných škôl. Nedostatočné bolo uznanie práce pedagógov i zo strany vedenia škôl, čo bolo pocitované veľmi kriticky, hneď za spoločenským uznaním zo strany rodičov. V prípade žiakov pocitovali spoločenské ocenenie svojej práce učiteľa vyššie ako v prípade rodičov a vedenia škôl, s výnimkou SOU a SOŠ. Priaznivejšie ako

na ostatných typoch škôl hodnotili svojich učiteľov žiaci základných škôl a gymnázií. V porovnaní s ostatnými hodnotenými, vyššieho hodnotenia sa im dostávalo, podľa odpovedí učiteľov, zo strany spolupracovníkov, a najmä zo strany rodiny a príbuzných.

## 2. Návrhy na zmeny spoločenského postavenia učiteľa po roku 1990

Na otázku, čo si učelia mysli, žeby prispelo k zvýšeniu príťažlivosti učiteľského povolania, a tým i k zlepšeniu jeho spoločenského postavenia, respondenti prieskumu (1990) jednoznačne pripisovali najväčší význam zvýšeniu učiteľských plátov. Na druhom mieste v poradí významu, a teda i naliehavosti možných opatrení, navrhovali zvýšenie dôchodkového zabezpečenia učiteľov.

Na ďalšom mieste to bolo odmeňovanie podľa kvality vykonanej práce, t.j. na základe výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu. Táto požiadavka spravodlivosti v odmeňovaní podľa kvality vykonanej práce signalizovala, že v kritériách odmeňovania i v celom systéme hodnotenia práce učiteľa bolo veľa nedostatkov. Vedomie, že iné ako pracovné výsledky vo výchove a vzdelávaní dokázali podstatnejšie ovplyvniť odmenu za vykonanú prácu, demobilizovali, spolu-vytvárali nepriaznivú sociálnu klímu v škole.

Ďalšie návrhy učiteľov, ktoré mali zlepšiť atraktivnosť tohto povolania, týkali sa možnosti zahraničných študijných pobytov učiteľov, potrebu ktorých pocítovali najmä učelia cudzích jazykov. Značný význam pripisovali učelia i rekreáciám a tematickým zájazdom učiteľov. Boli významné najmä pre učiteľov základných škôl.

Za dôležité opatrenie zvýšenia príťažlivosti učiteľského povolania považovali učelia skvalitnenie učiteľského štúdia a v sociálnej oblasti prednostné pridelovanie bytov.

Významným pre učiteľov bolo i zabezpečenie kvalitnej zdravotníckej starostlivosti o pedagogických pracovníkov. Z hľadiska profesijnej záťaže nebolo možné zaradiť učiteľov do jednoliatej skupiny. Výrazná feminizácia však ovplyvňovala problematiku zdravia a chorôb v celej komunite učiteľov.

Nezanedbateľné boli požiadavky učiteľov na zmenu charakteru a organizácie riadenia školstva, vnútroškolského riadenia, zmeny v prístupe učiteľa a metódach jeho práce so žiakmi (1990)<sup>1</sup>.

**Ako sa zmenila situácia v sociálnom postavení učiteľa po roku 1990?** Došlo k jeho zmenám alebo sa jeho postavenie vôbec nezmenilo? Prečo je to tak? Z hľadiska spoločenského postavenia učiteľov základných a stredných škôl chceme zmapovať, podľa nášho názoru, relevantné okruhy problémov, ktoré podmieňujú súčasný stav. Na základe viacerých empirických prieskumov a výskumov uskutočnených v rokoch 1990-1995 analyzujeme vzťahy medzi sociálnym postavením učiteľov a zdrojmi ich spokojnosti a nespokojnosti. Sledujeme vzťah sociálneho statusu učiteľov k hodnoteniu priprave-

nosti žiakov na život a kvality riadenia škôl z pohľadu učiteľov. Hľadáme tiež súvislosti spoločenského postavenia učiteľov s ich motiváciami k ich ďalšiemu vzdelávaniu. Zdrojom informácií sú výskumy, ktoré sa orientovali na analýzu postojov učiteľov k relevantným charakteristikám. Naše zovšeobecnenia chápeme skôr ako hypotézy, ktoré je nutné ďalej verifikovať.

## 3. Stav spoločenského postavenia učiteľov vo vzťahu k zdrojom ich spokojnosti a nespokojnosti po roku 1990

Ústav informácií a prognóz školstva, mládeže a telovýchovy (ďalej len ÚTPŠ) uskutočnil opakované výskumy (naposledy v roku 1993)<sup>2</sup>, v ktorých kvantitatívne a kvalitatívne analyzoval vybrané sociálne, psychologické a pedagogické charakteristiky súvisiace s postavením a spokojnosťou učiteľov základných a stredných škôl Slovenska.

Ukázalo sa, že spoločenské uznanie pedagogickej práce, tak ako ho pocítojú učelia, sa za sledované obdobie veľmi nezmenilo. Takmer 50 % zo 898 respondentov výskumu sa domnieva, že ich práca nie je verejnosťou patrične akceptovaná. Podobne vnímajú, i keď už nie tak výrazne ako predtým, postoje rodičov a žiakov. Najvyššiu mieru uznania pocítojú učelia zo strany vedenia školy (tu došlo k pozitívnemu posunu oproti roku 1990), spolupracovníkov a vlastnej rodiny. Neuznanie verejnosťou najviac pocítojú učelia stredných škôl a pocit neakceptácie zo strany žiakov je najsilnejší zo strany žiakov SOŠ, SOU a prekvapujúco i ZŠ - 1. stupeň.

V zdrojoch zvýšenia príťažlivosti učiteľského povolania nenastali v hierarchii navrhovaných opatrení významnejšie zmeny oproti roku 1990. Vyše 80 % učiteľov sa domnieva, že k zvýšeniu príťažlivosti učiteľského povolania by najviac prispelo zvýšenie plátov, zlepšenie dôchodkového zabezpečenia, zmeny v oblasti riadenia školstva, správna propagácia práce učiteľa, výrazné diferencovanie v odmeňovaní, skvalitnenie učiteľského štúdia a možnosti štúdia v zahraničí. Zaujímavé je, že nevidia veľký prínos napríklad v skvalitnení postgraduálneho štúdia učiteľov.

V priebehu jednotlivých výskumov učelia kladli veľký dôraz na zvyšovanie plátov. Finančné a sociálne zabezpečenie má stále výrazne prvé miesto medzi opatreniami zvyšujúcimi príťažlivosť učiteľského povolania. Až za nimi nasledujú také návrhy a opatrenia, ako je kvalita učiteľského štúdia a zvyšovanie kvalifikácie učiteľov.

Výsledky tohto výskumu vysoko korelujú so zisteniami regionálneho prieskumu, ktorý uskutočnilo Metodické centrum v Banskej Bystrici v stredoslovenskom regióne v roku 1993<sup>3</sup>. Na 12 gymnáziách a obchodných akadémiách sa uskutočnil sociologický prieskum spokojnosti učiteľov týchto škôl. Za najvýznamnejší zdroj nespokojnosti učiteľov považovalo 240 respondentov nepomer mzdy pedagógov ku mzde iných porovnateľných povolaní (91,5 %), k významu a zodpovednosti práce učiteľa (80 %), k výške vzdelania a kvalifikácii

1 Osobnosť učiteľa v podmienkach humanizácie a demokratizácie spoločnosti a školy. *Jednotná škola*, 42, 1990, č. 6, s. 95-103.

2 Zvalová, M.: *Prieskum názorov učiteľskej verejnosti na vybrané aktuálne problémy v školstve*. Bratislava, ÚTPŠ 1993.

3 Kika, M.: *S čím sú pedagogickí pracovníci spokojní*. *Pedagogické rozhľady*, 2, 1993/94, č. 1, s. 2-6.

i k množstvu a psychickej náročnosti pedagogickej práce (77,8 %).

**Výrazné pocity neadekvátnosti postavenia učiteľa, vyplývajúce z nízkeho ohodnocovania práce pedagóga, vedú k jeho frustrácii a nespokojnosti.** Miera nespokojnosti je umocňovaná (60 %) nedostatkami v pracovných pomôckach a nástrojoch, ktoré potrebujú učitelia denne ku svojej práci. Podobne vnímajú i nedostatky vo vybavenosti žiakov vhodnými učebnicami, študijnými textami i nedostatočnú vybavenosť tried didaktickou technikou (56 %). Skoro 50 % učiteľov považovalo za nedostatočnú i dostupnosť odbornej a metodologickej literatúry.

To, čo je na učiteľskej profesii príťažlivé a čo naplňa učiteľov spokojnosťou, možno vyjadriť výsledkami spomínaného prieskumu Metodického centra v Banskej Bystrici (1993). Zostavená bola hierarchia faktorov - od tých, ktoré vyvolávajú najväčšiu spokojnosť, až po tie, ktoré ju vyvolávajú najmenej. Čo sa zistilo?

**Najvýznamnejšími zdrojmi spokojnosti** sú dobré medziľudské vzťahy s kolegami a nepedagogickými pracovníkmi, s riaditeľom školy a s rodičmi študentov. Patria k nim i splnené životné plány v profesii a pocit uspokojenia z práce s mladými ľuďmi. V strednom pásme faktorov, vyvolávajúcich spokojnosť, bola istota a stálosť zamestnania, sociálna pozícia učiteľa v pedagogickom zbore školy a celková mimopracovná spokojnosť. V spodnom pásme týchto faktorov, ktoré vyvolávajú najmenej intenzívne pocity spokojnosti s profesiou, boli najmä spôsoby odborného-metodického vedenia kolegov zo strany vedenia škôl, možnosť účasti na riadení a kontrole, posudzovacia a hodnotiacia činnosť riaditeľa školy. Na najnižších priečkach spokojnosti sa ocitol systém odmeňovania a možnosť získať uznanie za prácu v škole.

Na otázky hodnotenia práce učiteľov základných a stredných škôl, ktoré sa ocitli v pásme spokojnosti - nespokojnosti, sa pokúsil dať odpoveď výskum ÚIPŠ (1992)<sup>1</sup>.

Všeobecne platí, že hodnotenie práce má veľkú motivačnú silu a pôsobí na úrovni sebahodnotenia pracovníka. Je preto významné, aké kritériá hodnotenia sú uplatňované v riadiacej praxi škôl.

Výskum ukázal, že väčšina opýtaných učiteľov základných a stredných škôl je viac nespokojná ako spokojná s hodnotením práce pedagógov a považuje doterajší systém hodnotenia za viac nespravodlivý ako spravodlivý. Zdá sa však, že za nedostatočným finančným ohodnotením sa skrýva niečo, čo učitelia nedokázali presnejšie definovať, ale čo pravdepodobne súvisí s existenčnou neistotou, nedostatočnou spoločenskou autoritou, pocitom preťaženia a pod.

Postoje ku kritériám hodnotenia vlastnej práce ukázali, že učitelia dokážu byť voči sebe značne nároční. Je však ťažké rozlíšiť, nakoľko je to ideálna predstava a nakoľko by boli ochotní v praxi tieto kritériá naozaj akceptovať.

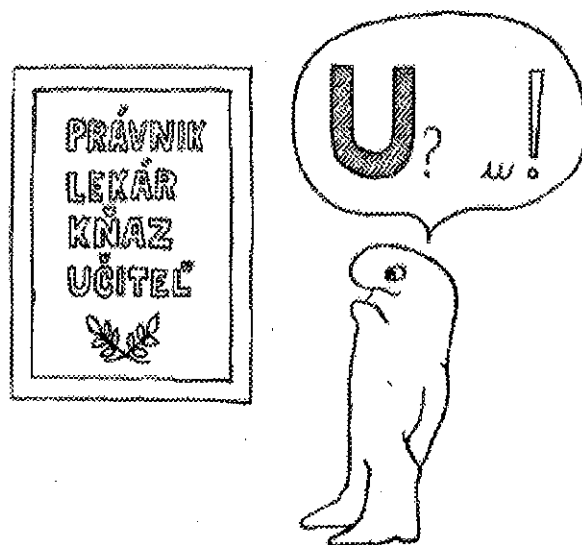
Za najdôležitejšie pre kvalitu vyučovacieho procesu sú považované učiteľove vedomosti, zrozumiteľnosť vysvetlo-

vania a jeho pútavosť pre žiakov, podnecovanie žiakov k hľadaniu samostatného riešenia problémov, využívanie vhodných príkladov, schopnosť učiteľa viesť so žiakmi dialóg. Sú to faktory, ktoré môžu významne ovplyvniť efektívnosť vyučovacieho procesu. Učitelia by tiež, napríklad pri hodnotení, uprednostnili hĺbku prebraného učiva pred jeho množstvom a problémový výklad pred encyklopedickým. Ako ďalšie možné kritériá hodnotenia, ktoré môžu ovplyvňovať efektívnosť a priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu, uvádzali učitelia v tomto výskume najčastejšie dobrý vzťah a kontakt so žiakmi, osobný príklad osobnosti učiteľa, vzťahy učiteľ - žiak, vytvorenie dobrej pracovnej atmosféry na hodine, spoluprácu s rodičmi. **Významné - a zároveň rozporné k prezentovaným postojom - je však nízke postavenie pedagogickej tvorivosti (len 22 %), čo signalizuje veľké rezervy v práci učiteľa v tom, aby rozvíjal aj vyššie poznávacie funkcie žiaka, t. j. nielen reproduktívnu, ale najmä jeho hodnotové myslenie a tvorivosť.**

Zaujímavé je, ako vidia učitelia významné kritériá hodnotenia svojej práce prostredníctvom výsledkov vyučovacieho procesu. Pre takmer 2/3 učiteľov je to rozvoj vedomostí, zručností a motivácie žiakov. Skoro 40 % učiteľov považuje za málo dôležité hodnotenie žiakov známku. Zdôrazňujú menej faktografické poznatky žiakov, skôr by malo ísť o poznanie širších teoretických vedomostí. Ako ďalšie možné kritériá uvádzajú podnecovanie aktivity žiaka, uplatnenie žiaka v praxi, ale i vzťah učiteľa k svojmu predmetu.

**Základnými podmienkami, ktoré by sa mali zohľadňovať pri hodnotení práce učiteľov, patrí, podľa výsledkov tohto výskumu, pedagogické vzdelanie, možnosť individuálneho prístupu k žiakom a s tým súvisiaci počet žiakov v triede.** Na ďalšie miesta dávajú učitelia dĺžku praxe, zvyšovanie kvalifikácie a materiálne podmienky vyučovania.

Pri zhodnocovaní postojov učiteľov ku kritériám účinnosti a efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu je zaujímavé, že tieto boli zamerané inak ako kritériá hodnotenia vlastnej



<sup>1</sup> Zvalová, M.: Prieskum názorov učiteľov ZŠ a SŠ na kritériá hodnotenia vlastnej práce vo výchovno-vzdelávacom procese a na kritériá účinnosti výchovno-vzdelávacej práce školy. Bratislava, ÚIPŠ 1992.

práce. Táto "dvojkolajnosť" vo vnímaní efektivity výchovno-vzdelávacieho procesu, svojej profesijnej roly a úloh vyjadruje, zdá sa, neujasnenosť spätosti funkcií pedagogickej práce a zodpovednosti za jej výsledky. Myslíme si, že vývoj by mal smerovať ku konvergencii oboch kritériálnych hladísk.

#### 4. Hodnotenie pripravenosti žiakov na život učiteľmi základných a stredných škôl vo vzťahu k spoločenskému postaveniu učiteľov

Ak definujeme učiteľa ako profesionála, ktorého hlavným cieľom je kvalitne pripraviť žiaka na jeho budúce pracovné, občianske a ľudské uplatnenie sa v živote, sú zaujímavé výsledky výskumu M. Zvalovej v tom, ako hodnotia učitelia pripravenosť školskej populácie na život v spoločnosti.

Výsledky výskumov ÚIPŠ v rokoch 1991 - 1993<sup>1</sup> ukázali, že väčšina z 898 učiteľov (približne 70 %) sa domnieva, že populácia žiakov základných a stredných škôl je priemerné pripravená pre život v spoločnosti. Zvyšok respondentov považuje pripravenosť žiaka buď za zlú (20 - 24 %) a podstatne menej za dobrú (7 - 9 %). Ako dôvod zlej pripravenosti žiakov uvádzajú učitelia najčastejšie osobnostné kvality žiaka a negatívne vplyvy rodičovskej výchovy, prudké zmeny spoločenských podmienok a nedostatočný systém výchovy a vzdelávania. To, podľa nich, podmieňuje zlú štruktúru hodnotového systému a hodnotových priorít žiaka, malú náročnosť voči sebe, malú snahu prekonávať prekážky.

Toto hodnotenie je cítiť, ako konštatujú autori výskumu, aj v pohľade učiteľa na svojich žiakov, pričom je významné, že tento pohľad učiteľa na žiaka sa v priebehu 3-ročného sledovania významne nezmenil. Väčšina učiteľov vidí svojich žiakov ako povrchných, sebavedomých a bezstarostných, lenivých a bezohľadných, neurotických. Veľmi významným zistením je, že len okolo 30 % učiteľov vníma svojich žiakov ako inteligentných, tvorivých, iniciatívnych a pracovitých, tolerantných a výborných.

Domnievame sa, že tieto výsledky sú v hlbokom rozpore s predchádzajúcimi zisteniami, kde učitelia deklarovali veľmi presne činitele zvyšujúce efektívnosť výchovy a vyučovania. Tieto korelovali i so snahou humanizovať a demokratizovať výchovu a vzdelávanie na našich školách. Prezentované pos-

toje väčšiny učiteľov ku žiakom však odryli pravdepodobne najvýznamnejší psychický blok zmeny pedagogického prístupu k žiakovi ako plnohodnotnej, rozvíjajúcej sa bytosti, s právom na svoju indivi dualitu a toleranciu k nej. Z pedagogickej teórie je známe, že tento prístup negatívneho očakávania voči žiakom vplýva na spôsob prístupu a hodnotenia žiaka. Veľmi negatívne vplýva na emocionálnu klímu a znižuje sebahodnotenie žiaka. Funguje tu mechanizmus negatívnej kauzálnej atribúcie, ktorý znemožňuje vytvoriť vzťah dôvery a spolupráce medzi učiteľom a žiakom a blokuje pozitívny individuálny vývoj žiaka, postavený na rozvoji jeho potencialít.

Vyslovujeme názor, že stúpenci reálnej humanizácie vzťahu učiteľ - žiak sú na našich školách v menšine a doposiaľ prevláda jednostranne autoritatívny, direktívny prístup učiteľa k žiakovi, ktorý je v role riadeného objektu ("materiálu") a má malú šancu na rozvoj vlastnej subjektivity, jedinečnosti, samostatnosti a zodpovednosti.

Myslíme si, že uvedené zistenia poukazujú na jeden z významných zdrojov zníženého pozitívneho hodnotenia práce a postavenia učiteľa zo strany žiakov a rodičov. Pedagogika, ktorá je postavená viac na negatívnom vnímaní osobnosti žiaka, vytvára podmienky pre neautentický, skôr negatívny vzťah žiaka k učiteľom. Následne sa týmto smerom polarizuje aj vzťah rodičov žiaka k učiteľom. Domnievame sa, že zmena vedúca k humanizácii tohto vzťahu prinesie i zmenu postavenia učiteľa v škole a medzi rodičovskou verejnosťou. Zdá sa, že učitelia vedia, čo majú meniť, kde sú zdroje efektívneho vyučovania, ale mnohí musia prekonať subjektívne bariéry i neefektívne profesijné, pedagogicko-psychologické a metodické návyky, t. j. musia zmeniť paradigmy pedagogickej činnosti, svoju "optiku", etiku ku žiakom a naučiť sa nové efektívnejšie pedagogické stratégie, ktoré budú zamerané na rozvoj možností všetkých žiakov.

(Pokračovanie v budúcom čísle)

*Objav*

*Pri objave človek sa až zhrozí:  
Brady majú len ľudí a kozy.*

*J. Bíly*

## Čo očakávam od povolania

M. Lukáč, Základná škola Čadca

Patrím k staršej generácii učiteľov (s 32-ročnou praxou). Často som sa zamýšľal nad tým, či som si svoje povolanie, svoju profesiu vybral správne, či by som, ak by som začínal, konal rovnako, či by som sa stal učiteľom. Neodpoviem sám. Pýtal som sa svojich kolegov staršieho, stredného i mladšieho veku v ankete. Tu sú ich názory.

### 1. Naplnila sa Vaša predstava o učiteľskom povolaní?

*Učiteľka pred dôchodkom:*

Áno. Už dlhé roky učím 1. a 2. ročník. Medzi týmito deťmi sa cítim dobre, i keď vedieť nahnevať, ale to vyplýva z ich detskej nevedomosti. Pri ich dôvere, úprimnosti a priamosti zabúdam na okolitý svet, v ktorom si vzájomne pripravujeme aj trpké sklamanie. Keď vstúpim do triedy, zostáva všetko mimo mňa, lebo ma potrebujú deti, ktoré sa na mňa obracajú s dôverou.

<sup>1</sup> Zvalová, M.: Prieskum názorov učiteľskej verejnosti na vybrané aktuálne problémy v školstve. Bratislava, ÚIPŠ 1993.

*Učiteľka stredného veku:*

Áno. Vedela som "do čoho idem", nedomyslela som však, že snaha po demokracii a tolerancii v škole bude viesť až k takému poklesu morálky žiakov voči učiteľom a k poklesu náročnosti voči žiakovej práci.

*Učiteľka v prvom roku praxe:*

Zatiaľ sa iba začala naplňať, pretože v praxi som prvý rok. Zatiaľ som sa nestretla s ničím, čo by moju predstavu narušilo alebo zmarilo. Nakoľko pochádzam z učiteľskej rodiny, moje predstavy boli veľmi realistické a skutočná prax sa od nich v podstate neodlišuje. Vedela som, čo ma čaká, takže nie som prekvapená ani znechutená.

**2. Keby ste sa teraz rozhodovali o budúcom povolání, stali by ste sa učiteľkou?***Učiteľka pred dôchodkom:*

Áno, lebo mám rada deti, viem ich pochopiť a aj si ich získať. Deti sú vďačné, vedia sa úprimne tešiť, a hlavne nevedia byť pokrytecké. Pri deťoch sa dá naučiť trpezlivosti, ovládaniu sa, prispôsobovaniu, chápaniu i váženiu si iných.

*Učiteľka stredného veku:*

Nie. Pretože na učiteľa sú na jednej strane kladené príliš vysoké požiadavky, a na druhej strane je práca učiteľa degradovaná zo strany štátu, rodičov, čo sa prenáša aj na žiakov.

*Učiteľka v prvom roku praxe:*

Napriek tomu, že po finančnej stránke nie je podľa mňa toto povolanie dostatočne ohodnotené, myslím si, že by som sa opäť rozhodla rovnako. Deti sú najkrajším a najcitlivejším materiálom, s ktorým vôbec kedy kto pracoval, a preto si zaslužia, aby sa s nimi rovnako citlivo zaobchádzalo. To dokáže iba človek, ktorý si toto povolanie zvolil preto, lebo si myslí, že má potrebnú dávku trpezlivosti, vytrvalosti, ako i talentu a tolerancie. Je mi ľúto detí, ktoré majú učiteľku, ktorá sa pomýlila vo svojom povolaní. Zostávajú poznačené na veľa rokov, ak nie na celý život. Ak majú byť výhody učiteľského povolania - prázdniny, pomerme krátka pracovná doba, motívom pre to, aby si niekto zvolil toto povolanie, je mi ľúto detí. Hlavne tých najmenších, ktoré učiteľom veria, dôverujú, lebo ešte nedokážu mať vlastný názor a bez pochybovania prijímajú názor druhého.

(Názory vyučujúcich som citoval v plnom znení.)

## Princípy pedagogického projektovania v riadení školy a v práci učiteľa

G. Rötling, Metodické centrum B. Bystrica

*Anotácia: Analýza základných pedagogických dokumentov. Prístupy k tvorbe a záväznosti ZPD. Základné pojmy pedagogického projektovania. Úroveň pedagogického projektovania. Učebné osnovy ako projekt. Funkcie učebnej osnovy. Základný algoritmus krokov pri tvorbe učebnej osnovy. Princípy didaktického (individuálneho) projektovania.*

*Kľúčové slová: pedagogické projektovanie, národné kurikulum, školské kurikulum, didaktické projektovanie, plán učenia*

**1. ÚVOD**

Spoločenské zmeny a transformácia ekonomiky si po roku 1989 vynútili inové prístupy vo výchove a vzdelávaní žiakov. Rozpor medzi spoločenskými potrebami a potrebami subjektov vzdelávania sa stal hybným momentom pre tvorbu pedagogických projektov na úrovni školy.

Základným znakom projektovej stratégie v minulom období bola centralizovanosť. Centrálné projekty vo forme učebných plánov a učebných osnov boli záväzným pedagogickým dokumentom a v tomto ponímaní boli mechanicky transformované do konkrétneho vyučovania priamo učiteľom. Okrem toho, že základné pedagogické dokumenty navodzovali unifikáciu (jednotnosť) obsahov vzdelávania na príslušných stupňoch a typoch škôl, neumožňovali učiteľom ich modifikáciu v záujme špecifických potrieb žiakov, efektívnosti vyučovania, podmienok vzdelávania a pod.

Takto vytvorené základné pedagogické dokumenty boli ako pedagogické projekty značne statické a normatívne. Boli akýmsi administratívnym plánom, ktorého plnenie sa kontrolovalo a hodnotilo. Ak učiteľ prijal učebné osnovy ako

normu svojej činnosti, stal sa mechanickým transformátorom, ktorý očakáva explicitne vyjadrené inštrukcie a predpisy pre svoju činnosť. Učebné osnovy boli pre väčšinu učiteľov "dopravným poriadkom", ktorý považovali za povinnosť plniť (odučiť), aj keď boli presvedčení, že sa nedá reálne splniť (naučiť).

Takto chápané učebné osnovy neumožňujú pružné reagovanie na zmeny potrieb v živote a v praxi, na požiadavky a záujmy žiakov, na zmeny vo využívaní aktivizujúcich metód práce učiteľa a pod. V súčasnosti školy pociťujú potrebu samostatnosti a právo rozhodovať o záležitostiach nielen ekonomických, ale aj pedagogických. Ide o zmeny v učebných plánoch, v učebných osnovách, v zavádzaní nových študijných zameraní, nových voliteľných a nepovinných predmetov. Existujú tendencie vytvárať vlastné školské poriadky a spôsoby riadenia. Tieto zmeny by mali byť výsledkom spolupráce a dohovoru žiakov, rodičov, učiteľov a iných subjektov výchovy a vzdelávania.

Požiadavka autonómnosti a samosprávnosti školy, jej otvorenosť pre vstup verejnosti do riadenia výchovy a vzdelávania

je základným prvkom demokratickosti vo vzdelávaní.

## 2. Analýza súčasného stavu základných pedagogických dokumentov z hľadiska ich tvorby a záväznosti

Tvorba základných pedagogických dokumentov (ďalej len ZPD), bola v minulosti poznačená niektorými negatívnymi znakmi. Tieto znaky sa i v súčasnom projektovaní nových študijných zameraní, vyučovacích predmetov tradične prenášajú. Medzi hlavné negatívne prístupy v tvorbe učebných osnov, podľa nášho názoru, patria:

a) **Predmetovo-obsahový prístup** - pri projektovaní vyučovacích predmetov sa riešia otázky vo vzťahu k vednej disciplíne. Tento vzťah k obsahu vyučovania, k výberu poznatkov je dominantný a zabúda sa na požiadavku komplexnejšieho, projektového prístupu vo výchove a vzdelávaní. Jednotlivé prvky výchovy a vzdelávania (ciele, obsah, medzipredmetové vzťahy, učiteľ, žiak, metódy, formy a prostriedky) sa skúmali oddelene alebo sa niektoré vôbec nerešpektovali vo vzťahu k pedagogickým javom. Nerešpektovala sa tiež i hierarchia v oblasti koncepcie, projektovania, realizácie a hodnotenia.

b) **Statický prístup** - pri tvorbe teoretických modelov výchovy a vzdelávania sa vychádzalo zo statických modelov a ich procesualnej charakteristiky a dynamickosť pedagogických javov sa nebrali do úvahy. Vzdelanie sa chápalo ako smerovanie k niečomu danému, normatívne vymedzenému a konečnému.

c) **Imputový princíp určovania cieľov a vývoja učebných osnov** - učebné osnovy v súčasnosti určujú prevažne obsah vyučovania, chápajú sa ako záväzné vstupy. Chýbajú im špecifické výstupy, ktoré by umožňovali objektívnejšie hodnotenie výsledkov a ich porovnávanie so štandardmi - ako kritériami dosiahnutia určitej úrovne vzdelania.

d) **Informačno-kvantitatívny prístup**. Vzhľadom na to, že výber učiva sa určoval mechanickou redukciou systému poznatkov vednej disciplíny do vyučovacích predmetov, prišlo k predimenzovaniu obsahov vyučovania. Učivo vo veľa prípadoch nie je pedagogicky interpretované a metodicky stvárnené. Striktné a presné vymedzenie predimenzovaného obsahu učiva v učebnej osnove zaväzuje učiteľa "prebrať" ho. V dôsledku toho nie sú vytvorené možnosti pre aktivizačné metódy vyučovania, zamerané na rozvíjanie osobnosti žiaka. Vzniká

mechanizmus, ktorý prináša uplatňovanie reprodukčných postupov, charakteristických dôrazom na činnosť učiteľa v odovzdávaní informačných poznatkov a menším dôrazom na samostatné, produktívne (činnostné) učenie žiakov.

e) **Nízky stupeň integrácie príbuzných vyučovacích predmetov** - z tohto pohľadu je tvorba ZPD málo uplatňovaná. Požiadavka interdisciplinárnosti, a tiež aj multidisciplinárnosti, je pre budúcnosť vzdelávania výrazne aktuálna svojím systémovým prístupom. Problematiku medzipredmetových vzťahov (zvlášť v odbornom vzdelávaní) je možné projektovo riešiť integrovaným tematickým vyučovaním.

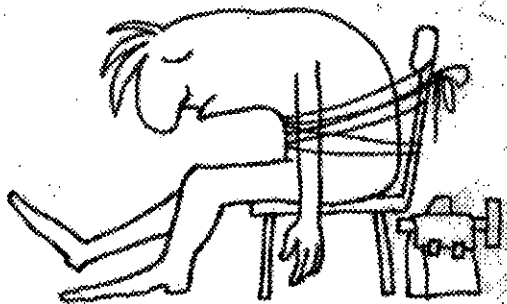
f) **Mechanický prístup k tvorbe tematických plánov**. Tvorba tematického plánu vyučovacieho predmetu patrí do nižšej úrovne pedagogického projektovania a možno ho nazvať i didaktickým projektovaním. Vzhľadom na záväznosť obsahových vstupov v učebnej osnove a ich predimenzovanosť vzniká mechanizmus kopírovania učebnej osnovy do tematického plánu. Aj keď zmeny a úpravy učiva učebných osnov sú možné v rozsahu 30% z hľadiska inovácie učiva, táto možnosť nezohľadňuje uplatnenie aktivizačných metód vyučovania a tiež neumožňuje dosiahnutie rozvíjania vyšších poznávacích funkcií v oblasti myslenia, hodnotenia a tvorivosti žiaka, ale aj v oblasti rozvoja jeho mimopoznávacích funkcií. Pri tvorbe tematických plánov sa často nevychádza z analýzy podmienok, či sa vymedzené výchovno-vzdelávacie ciele dajú realizovať. Súčasnú učebnú osnovu stanovujú pre profil absolventa všeobecné ciele výchovy a vzdelávania. Predpokladá sa, že na úrovni didaktického projektovania sa všeobecné ciele výchovy a vzdelávania špecifikujú sústavou konkrétnejších a jednoznačnejších cieľov nižšej úrovne. Čiastočná špecifikácia všeobecných cieľov by mala byť stanovená v predmetových cieľoch. Skutočnosť je ale taká, že predmetové ciele často chýbajú, nahrádzajú sa a chápajú ako obsahové rozpisy učiva. To spôsobuje, že vzdelávacie cieľ sa vyjadruje obsahom a ďalej sa nešpecifikuje, pričom nie je jasné, na akej úrovni a v akom rozsahu si má žiak osvojiť a preukázať obsah učiva.

## 3. Základné pojmy pedagogického projektovania

V záujme pružného reagovania na podnety vedy a techniky, praxe a trhu práce, na požiadavky a záujmy žiakov je nevyhnutné, aby jednotlivé školy mali možnosť rozhodovať o zameraní štúdia, o tom, aké vzdelávacie programy poskytnú škola žiakom vzhľadom na miestne podmienky, ako rozvinúť školu na základe jej tradícií, podmienok, potrieb a možností. To predpokladá koncepcnejší, projektový prístup pri riadení školy.

Pojmom projekt všeobecne označujeme návrh (plán) na uskutočnenie určitého zámeru, spolu s určením spôsobu jeho realizácie. Výsledkom pedagogického projektovania vo všeobecnosti je vzdelávacie program, ktorý je vlastne prostriedkom dosiahnutia projektových zámerov. Predmetom pedagogického projektu môžu byť inovácie v zavedení novokoncipovaných študijných odborov, v zameraní, vyučovacích predmetov, ale aj zmeny v učebných plánoch, učebných osnovách vyučovacích predmetov, zmeny v obsahu učiva, v procese vyučovania (metódy, formy, organizácia), zmeny

## PŮTAVÁ PREDNÁŠKA





v uplatňovaní didaktickej techniky a učebných pomôcok, v zavedení medzipredmetového projektovaného vyučovania (integrácia predmetov) a pod.

**Pedagogický projekt je sprostredkujúcim článkom medzi spoločenskou a pedagogickou potrebou.** K spoločenským potrebám má pedagogický projekt transformačnú funkciu a k procesu vzdelávania funkciu riadiacu. Všeobecným znakom pedagogického projektovania je jeho komplexnosť, viacúrovňovosť a systémovosť. Z hľadiska všeobecnosti a konkrétosti môže sa pedagogický projekt vzťahovať na rôzne úrovne (škola, odbor, zameranie, predmet, téma).

Zásadnou požiadavkou tvorby pedagogického projektu je jeho **komplexnosť**, ktorá je vyjadrená určitou mierou vzájomných súvislostí štruktúrových prvkov systému. Pri tvorbe vzdelávacieho programu sa nemôže sledovať len obsah vzdelávania, ale aj ciele, žiaci, organizácia a metódy vyučovania, prostriedky vyučovania, a to vo vzájomných súvislostiach. V zahraničí sa v zmysle nášho pedagogického projektovania používa pojem kurikulum. Ako uvádza E. Walterová,<sup>1</sup> zahŕňa pojem kurikulum riešenie otázok: prečo, koho, čomu, ako, kedy, za akých podmienok a s akými očakávanými efektmi vzdelávať. Odpovedať na tieto otázky je principiálnym znakom pedagogického projektovania. Efektívnosť výchovy a vzdelávania je ovplyvnená úrovňou pedagogického projektovania.

Východiskom pre pedagogické projektov a nie sú spoločenské potreby vyjadrené programovými cieľmi v **národnom programe výchovy a vzdelávania**. Na tento celospoločenský projekt výchovy a vzdelávania by mali nadviazať ďalšie úrovne pedagogického projektovania. Na najvyššej úrovni pedagogického projektovania sú **centrálne projekty druhov a typov škôl**, ktoré by poskytovali a zaručovali štátne požiadavky na všeobecné vzdelanie.

Národné (základné) kurikulum všeobecného vzdelania by sa vzťahovalo na vymedzenie požadovanej úrovne vzdelania v oblasti jazykovej, spoločenskovednej, matematickej, prírodovednej, esteticko-výchovnej a v rozvoji telesnej kultúry.

Na strednej úrovni pedagogického projektovania by mali byť projekty jednotlivých škôl, ktoré by boli reakciou na špecifickosť a variabilnosť potrieb vzdelávania v miestnych podmienkach - školské kurikulum.

Predmetom pedagogického projektovania na úrovni školy by boli **učebné plány a osnovy študijných i učebných odborov, študijných zameraní, vyučovacích predmetov** vo vzťahu k špecifickosti zamerania vo vzdelávaní.

Na najnižšej úrovni pedagogického projektovania sú **individualizované (didaktické) projekty realizované a zaručované učiteľom** - vo vzťahu medzi vyučovacím predmetom (modulom učiva) a žiakmi. Predmetom didaktického projektovania na úrovni učiteľa sú tematické plány, špecifické vzdelávacie ciele, didaktické testy, metodika vyučovania, učebné texty a pod.

#### 4. Učebné osnovy ako projekt

Podstata progresívneho chápania učebnej osnovy ako pro-

jektu vyučovania jednotlivých vyučovacích predmetov spočíva v komplexnejšom prístupe. Učebná osnova by mala projektovať okrem obsahu vyučovania i ciele, postupy učenia, prostriedky - s možnosťou tvorivej modifikácie pri zohľadňovaní podmienok vyučovania.

Ak majú učebné osnovy projektovať vyučovanie, potom by mali projektovať jeho štruktúrne prvky, ktorými sú žiaci, ciele, obsah, prostriedky, učiteľ a podmienky a vzťahy medzi nimi. Vnútoraná logika vymedzovania jednotlivých prvkov učebnej osnovy by mala byť zameraná na žiaka, na jeho psychiku, postoje, spôsoby učenia a na jeho potreby.

#### **Funkcie učebnej osnovy:**

- učebná osnova konkretizuje všeobecné ciele vyjadrené v profile absolventa v podobe predmetových cieľov,
- vymedzuje obsah vyučovania v predmete, ktorého zdrojom sú poznatky vedy a techniky a sféra života a praxe,
- vymedzuje prostriedky, odporúča optimálne metódy, organizačné formy a podmienky vyučovania,
- pedagogicky riadi tvorbu didaktického, individuálneho projektu učiteľa (tematický plán),
- kontroluje dosiahnutie vyučovacích cieľov (požiadavka záväzných výstupov vo forme štandardných kritérií na dosiahnutie určitej úrovne vzdelania).

#### **Štruktúrne komponenty učebnej osnovy a ich funkcie:**

- a) funkcia vyučovacieho predmetu
- b) ciele vyučovacieho predmetu
- c) obsah vyučovania v predmete
- d) prostriedky a podmienky realizácie cieľov

a) **Funkcia vyučovacieho predmetu** má orientačno-informačný charakter. Bližšie špecifikuje všeobecné charakteristiky vyučovacieho predmetu, ktoré sú obsiahnuté v ponímaní študijného odboru a v profile absolventa.

Zdôvodňuje jeho časovú dotáciu v učebnom pláne, špecifikuje postavenie predmetu v celku prípravy a charakterizuje jeho vzťahy ku skupine príbuzných predmetov. Vystihuje špecifiká predmetu v procese formovania osobnosti žiaka vzhľadom na profil absolventa a špecifické funkcie v oblasti výchovy pre rozvíjanie poznávacích a mimopoznávacích funkcií. Interpretuje povahu predmetu z hľadiska jeho zamerania (teória, prax, väzby na ďalšie vzdelávanie).

#### b) **Ciele vyučovacieho predmetu**

Tento komponent má prioritné postavenie vzhľadom na vyučovanie. Štruktúra výchovno-vzdelávacích cieľov je hierarchicky usporiadaná a môžeme si ju predstaviť ako pyramidu, na vrchole ktorej sú všeobecné ciele štúdia, vyjadrené v profile absolventa. Z týchto všeobecných cieľov by mali byť odvodené predmetové ciele, z ktorých je zostavený učebný plán. Predmetové ciele sú ciele strednej úrovne a sú východiskom pre tvorbu cieľov tematických celkov, vyučovacích hodín či ich úsekov. Na tieto ciele sa používa označenie špecifické vzdelávacie ciele a sú predmetom didaktického projektovania učiteľom. Splnenie všeobecných cieľov teda predpokladá predmetovú špecifikáciu cieľov a následnú špe-

<sup>1</sup> Walterová, E.: *Trendy a inovace v teorii a tvorbe kurikula*. Praha, UK 1992.

cifikáciu cieľov v danej téme učiva. Predmetové ciele by mali byť formulované nielen na základe obsahových požiadaviek, poznatkov danej vedy, ale aj z hľadiska požiadaviek na rozvoj osobnosti žiaka.

Komponent cieľov v učebnej osnove plní významnú funkciu pre riadenie procesu učenia a podľa úrovne ich vymedzenia i funkciu normatívnu.

### c) Obsah vyučovania vyučovacieho predmetu

Obsah učiva má byť projektovaný a usporiadaný tak, aby vychádzal z výchovno-vzdelávacích cieľov. Pri jeho výbere dominuje popri vecnom hľadisku (sféra vedy a praxe) i hľadisko pedagogickej významnosti a primeranosti pre osobnostný rozvoj žiakov v danej životnej etape. Obsah vyučovania v predmete by mal vyjadrovať objektivizáciu a konkretizáciu cieľov vyučovania vo forme poznatkov (fakty, pojmy, vzťahy...) a činností (operácie, metódy, postupy...). Obsah vyučovania v učebnej osnove by mal v návrhu zohľadňovať nielen funkciu informatívnu, poznatkovú, ale aj funkciu formatívnu, a hlavne metodologickú, čo predpokladá rámcové vymedzenie obsahov jednotlivých tém a nezáväznosť časového vymedzenia pomocou počtu hodín. Učebná osnova by nemala záväzne vymedzovať detailný rozpis obsahových prvkov a podmieňovať ho príslušným počtom hodín. V takomto prípade je obmedzená interpretačná funkcia obsahu vyučovania a nie sú vytvorené podmienky na to, aby vyučujúci mohol metodicky stvárniť obsah vyučovania do učiva podľa požiadaviek a podmienok.

d) **Prostriedky a podmienky realizácie** vystihujú spôsoby a formy, ktorými majú byť dosiahnuté projektované ciele, to znamená, že konkretizujú a špecifikujú procesnú podobu projektovaného vyučovania. Vyjadrujú špecifický predmetový charakter interakcie učiteľa a žiakov. Didaktické prostriedky vyučovania podmieňujú úroveň dosiahnutia výchovno-vzdelávacích cieľov a vytvárajú zvlášť časové podmienky na ich dosiahnutie. Prostriedky a podmienky realizácie majú v učebnej osnove funkciu riadiacu.

Za základné kroky postupu, ktorého výsledkom sú učebné osnovy, považujeme nasledujúce:

#### 1. Analýza

- potrieb praxe
- súčasného stavu vyučovania
- súčasných dokumentov (ZPD)
- potrieb reálneho vyučovania

#### 2. Tvorba ideového projektu

- identifikácia potrieb (sféra vedy, techniky a praxe)
- transformácia potrieb do funkcií a cieľov predmetu (funkcia k spoloč. potrebám a k procesu výchovy a vzdelávania; ciele predmetu - vstupné a výstupné charakteristiky)
- obsahová objektivizácia
- stanovenie prostriedkov hodnotenia

#### 3. Verifikácia - posúdenie expertami, experiment.

#### 4. Korekcia projektu.

5. **Implementácia do praxe** - realizácia a jej priebežné hodnotenie.

6. **Komplexná analýza realizácie projektu** - hodnotenie efektívnosti.

#### 7. Korekcia projektu

V reálnej tvorbe ide o zložitý proces, pri ktorom musí byť dodržaná základná schéma postupu, ale súčasne musí byť zabezpečená permanentná spätná väzba, verifikácia správnosti jednotlivých krokov a niekoľkonásobné korekcie ich výsledných produktov.

### 5. Princípy didaktického (individuálneho) projektovania - plán učenia

Základnými činnosťami v procese výchovy a vzdelávania je vyučovacia činnosť učiteľa a učebná činnosť žiakov.

V našom súčasnom vyučovaní prevláda tradičná orientácia - s prevahou informatívnej, poznatkovej funkcie obsahu - vzdelávania. Úloha učiteľa je často redukovaná na odovzdávanie informačných poznatkov. **Vlastný proces učenia žiakov nie je dostatočne riadený vyučujúcim tak, aby zo strany žiakov išlo o aktívne učenie sa prostredníctvom činností, ktorých najdôležitejším cieľom je rozvíjanie poznávacích a mimo-poznávacích funkcií.**

Riadenie procesu učenia, s požiadavkou i na rozvoj osobnosti žiaka, predpokladá výraznejšiu a dôkladnejšiu činnosť učiteľa v oblasti plánovania procesu výchovy a vzdelávania.

Náročnosť tejto prípravy spočíva v komplexnejšom prístupe plánovania jednotlivých štruktúrnych prvkov procesu a ich vzájomných vzťahov. V podstate ide o dôkladnejšie premyslenie a stanovenie cieľov, ktoré sa majú realizovať, vo výbere obsahu a jeho metodického stvárnenia do učiva, vurčení činností a postupov učenia žiakov, vurčení prostriedkov realizácie cieľov, ako aj spôsobov kontroly a hodnotenia výsledkov pedagogického procesu. V súčasnosti je veľmi vážnym problémom neexistujúci systém, ktorý by podporoval tvorbu pedagogických, didaktických projektov, i vzhľadom na zabezpečovanie materiálne-didaktických prostriedkov vyučovacieho procesu.

Vzhľadom na to, že tematický plán učiva vo svojom názve navodzuje vymedzenie tém učiva vo vzťahu k času, pre potreby komplexnejšieho prístupu plánovania konkrétneho procesu učenia by bolo výstižnejšie použiť a uplatniť v plánovacej, projektovej činnosti učiteľa termín "**plán učenia**".

Predmetom tvorby plánu učenia by mala byť dodržaná hierarchia úloh pri jeho zostavení, na ktoré by si učiteľ mal dať odpoveď: **prečo?** (ciele procesu), **čo?** (výber učiva), **ako?** (metódy a formy procesu), **čím?** (didaktické prostriedky), **ako zistiť výsledky učebnej činnosti žiakov?** (spätná väzba).

V priebehu vyučovania i po odučenej hodine by mal vyučujúci reflektovať proces a urobiť akúsi vnútornú analýzu, na základe ktorej by potom mal korigovať plán učenia v záujme zlepšovania efektívnosti vyučovacieho procesu.

*Summary: The article focuses on the importance of pedagogical projects on the school and individual level. The author analyses the present state and defines the basic concepts of pedagogical projects on different levels.*

# INTERPERSONÁLNA A SOCIÁLNA EMPATIA V ETICKEJ VÝCHOVE

J.Gál, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** *Interpersonálna a sociálna empatia v etickej výchove. Empatia - jeden zo základných prvkov prosociálnosti. Kognitívna a afektívna stránka empatie. Renatalizácia - účinná technika získavania empatických ostojev. Empatické spôsobilosti. Vplyvy, ktoré podporujú, resp. brzdia, rozvoj empatických spôsobilostí. Vzťah interpersonálnej a sociálnej empatie.*

**Kľúčové slová:** *interpersonálna a sociálna empatia, renatalizácia, empatické spôsobilosti*

Empatia patrí medzi základné prvky prosociálnosti. Jej akceptácia v systéme etickej výchovy nie je náhodná, ale sa považuje za jeden zo základných pilierov. Empatia úzko súvisí s mnohými elementmi prosociálnosti. Jej najtesnejšiu väzbu môžeme sledovať v prosocialite, v účasti, poskytovaní útechy, darovaní, pomoci, obetovaní, v úcte, zmierení, prijatí, pochopení a pod.

Z metodologického hľadiska rozlišujeme v empatii dve stránky:

**a) kognitívnu**, ktorá predstavuje chápanie stavu druhej osoby prostredníctvom predstavivosti. Je to schopnosť myšlienkovy sa preniknúť do predstavivosti inej osoby a podľa toho sa zariadiť, teda modifikovať svoje ďalšie konanie. Táto stránka empatie sa viac vyskytuje u dospelých, a to z toho dôvodu, že u nich je konanie viac modifikované rozumom ako citmi.

**b) Afektívna stránka** empatie je koncentrovaná do citovej sféry človeka, je citovou reakciou na city druhej osoby. Predpokladá prenesenie svojej citovej sféry do citov inej osoby a podľa toho určuje, aká je jeho citová situácia z hľadiska pocitov (prijemná alebo naopak). Pre názornosť uvedieme pohľad učiteľky EV, ktorá z tejto oblasti pozorovaním dospela k záveru, "...že deti sa vedľa ľahšie vžiť do pocitov zvierata alebo neživej veci. Najťažšie sa im vžíva do pocitov inej osoby, pretože sa im zdá menožné, a by boli nejakou inou osobou ako sami sebou. Naopak, empatické cvičenia zamerané na to, aby sa predstavili v koži zvierata či veci, podnecujú ich fantáziu" (tvrdí Eva Hančáková v záverečnej práci z etickej výchovy).

Medzi kognitívnou a afektívnou empatiou neexistuje nepreklenuteľná hranica. Sú to iba dve stránky tej istej veci, pričom jedna závisí od druhej. Ten, kto sa vcíti do citov inej osoby, ľahko identifikuje aj jeho myšlienky, pohnútky či motívy (ROCHEOLIVAR).

Empatia nie je módnou záležitosťou. Vo vedeckej oblasti sa ňou intenzívne zaoberal aj J.J. ROUSSEAU. Vypracoval tri zásady empatie. Prvá hovorí, že nie je vlastnosťou ľudí vcítiť sa do situácie ľudí,

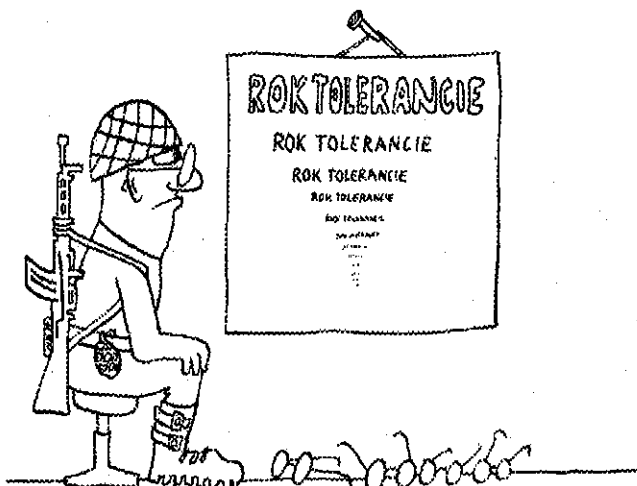
ktorí sú šťastnejší ako my. Pre šťastných, bohatých, slávnych atď. nemáme súcť, ale závišť. Druhá Rousseauova zásada hovorí, že bližného ľutujeme len pre také nešťastie, ktoré môže postihnúť aj nás. Králi nemali zľutovanie s poddanými, pretože vedeli, že sa nikdy nedostanú do ich postavenia: preto aj šľachta opovrhuje ľuďom, a naopak. Tretia zásada hovorí, že súcť s nešťastnými sa nemeria podľa veľkosti nešťastia, ale podľa citu, ktorý preukazujeme nešťastnému. Nešťastníka ľutujeme iba dovtedy, pokiaľ si myslíme, že sa sám považuje za poľutovaniahodného.

## Vzťah empatie a renatalizácie

Renatalizácia je "pomôcka" na získanie empatických spôsobilostí. V etickej výchove, kde nič nie je vopred dané, kde nikdy nevieme, akú atmosféru určitá situácia splodí, je táto technika veľmi vhodná a účinná najmä na získanie empatických postojov. Hlavný zmysel renatalizácie (zmena činnosti a s tým spojená orientácia všetkých subjektívnych dispozícií) vyúsťuje do flexibility, ktorá poskytuje priaznivú komunikačnú skutočnosť. Táto skutočnosť pozostáva z toho, že jeden komunikačný subjekt si osvojí názory druhého a zároveň si privlastňuje jeho myšlienkový stav. Následne pochopí a precíti všetko to, čo cíti druhý. Tým si privlastňuje jeho afektívny význam. Konkrétne, bezprostredná skúsenosť spojená s pochopením vytvára tendenciu, ktorá smeruje k súhlasu. Renatalizácia privádza k poznaniu, že naše "osobné" stanovisko nie je tabu, nie je posvätnou modlou, že názory

a postoje druhého môžu mať pre nás prijateľnú kvalitu a že takáto relatívna našich postojov je akceptovateľná a opodstatnená.

V etickej výchove jednoznačne odmietame nenávisť, ktorá je vždy ohniskom zla. Spôsobuje tragické situácie, odmieta kvalitu druhého, neuznáva jeho hodnotovú orientáciu, neustále ženie človeka k produkovaniu zlých skutkov, ktorýmajú



zabezpečiť v jeho srdci satisfakciu, ale ju nezabezpečujú. Človek, ktorý nenávidí, nikdy nedosiahne uspokojenie, dobrú a trvalú pohodu vo svojej duši zo skutku prameniaceho z nenávisť. Nenávisť možno prirovnať aj ku skale, ktorá nič neprepúšťa, nič nenasaje. A práve renatalizácia môže prispieť k tomu, že "skalu" premeníme na špongiu.

### Empatické spôsobilosti

Získavajú sa v procese života, niektoré už od útleho veku dieťaťa, a majú prirodzenú determinovanosť - ale s určitými individuálnymi rozdielmi (CASTELLO). Medzi hlavné empatické spôsobilosti možno označiť **prijatie druhého**. Je to základný humanistický prístup k druhej osobe. Spočíva v intenzívnej pozornosti voči druhým, v načúvaní, v chápaní citového a myšlienkového prežívania iného, vo vycítení jeho túžob a želaní. Potom prichádza vzájomná interakcia, vylučujúca zlý úmysel, násilie a agresivitu. Tým sa položia základy pre priateľské vzťahy, spoluprácu a solidaritu. Príjato spôsobnosti dominuje blízkosť, konsens, harmónia a vylučuje sa rozdielnosť, vzdialenosť, disharmónia. Prijatie druhého neznamena podriaďiť sa alebo vstúpiť do závislosti. Je to aktívna schopnosť pochopiť druhého človeka v určitých životných situáciách, prejavíť oňho záujem, nenechať ho opusteného a dať mu na vedomie, že je akceptovaný. Tým sa obohacuje naše sebavedomie a zvyšuje sa sebahodnota nášho "ja". V procese prijatia iného je v hre niekoľko okolností - **spontánna otvorenosť voči druhému, počúvanie, koncentrácia na problémy iného**. V konečnom efekte dochádza k vzájomnej dôvere, pomoci a spolupráci.

Ďalšou empatickou spôsobilosťou je **prežívanie prítomnosti naplno**. Je to fenomenologický spôsob postoja ku skutočnosti, t.j. intenzívne prežívanie daného okamihu. Vede nás k zbavovaniu sa nánosov z minulosti, mnohokrát plných bolestí, neprijemných spomienok, nostalgije, sklamaní a nespĺnených túžob. Sústreďenie sa na prítomnosť je sprevádzané autentickými citmi a originálnou zmyslovou vnímavosťou. Schopnosť žiť naplno v prítomnosti a prítomnosťou, vo vzájomnom vzťahu, znamená, že v tomto okamihu sú najdôležitejší, s ktorými sme v styku, oni sú podstatnými komunikačnými zložkami, nepredstavujú nijaké fiktívne prostriedky kalkulácie pre budúcnosť. Prežívanie v komunikačnej rovine "tu a teraz" dáva najsilnejší vzájomný impulz a autentickosť, okrem ktorej niet väčšej korelačnej sily, pravdaže za predpokladu vzájomného poznania a vzájomnej charakteristiky určitej situácie, ktorej jednotlivé zložky majú rovnaký zmysel. Znamená to zhodu referenčných rámcov komunikačným subjektov. Určenie rovnakého chápania tej istej veci (referenčného rámca) je veľmi dôležité. Bez toho v komunikačnej sfére dochádza k nedorozumeniam a prevapeniam, pretože jeden rozumie pod tou istou vecou celkom iné ako druhý. Disharmonické referenčné rámce sú vždy dobrým zdrojom humoru a zábavy a v ľudovej charakteristike sa vyjadrujú termínom "jeden o voze, druhý o koze".

Dôležitou spôsobilosťou empatie, a to aj z hľadiska dvoch vyššie spomínaných spôsobilostí, je schopnosť **urobiť sa prázdny** pre celkové prijatie iného človeka. V záujme toho,

aby sa dvaja komunikační partneri, jeden hovoriaci a druhý počúvajúci, mohli pochopiť, aktívne počúvajúci sa dopredu vzdá všetkých okolností vlastnej uzavretosti, predpojatosti, projekcií, predošlých informácií o partnerovi - akoby sa úplne vyprázdnil voči nemu - a prijíma nové informačné prúdy priamo od komunikačného partnera. Táto spôsobilosť sa na prvý pohľad ukazuje byť prospešnou iba pre druhého, avšak v skutočnosti obohacuje oboch. Prináša nové skutočnosti a aj na ich základe vzniká nový pohľad, nové poznanie, nový vzťah, nové city, jednoducho nový život vo vzájomnej interakcii.

Ľudia nie sú rovnako empatickí. Nemožno však tvrdiť, existujú ľudia, ktorí vôbec nie sú empatickí. Z hľadiska nášho každodenného života sa nám mnohokrát zdá, že sme obklopení ľuďmi bez empatického náznaku. Pri preberaní učebného celku empatia som sa opýtal žiakov, akým sa im zdá človek, ktorý nemá súcit. Odpovede boli nasledovné: nepriateľský, tvrdý, nekompromisný, agresívny, nebezpečný, zákerný, zradný, cudzí, nevšímavý, nepochopiteľný, nezaujímavý, hrubý, nenásytný, bezohľadný, egoistický, sarkastický, netolerantný. Sú to všetko atribúty, ktorých sa u druhých ľudí obávame, neželáme si ich, pretože sú neprijemné. Potrebné je ale uvedomiť si, že aj my sme nositeľmi týchto vlastností. U iných ľahko spozorujeme absenciu citov, ale u seba si to ľahšie priznávame, resp. si to vôbec neuvedomujeme. Svoje potreby vieme pomerne rýchlo identifikovať, avšak u druhých to nie vždy rýchlo vytušíme. Preto sa odporúča všimnúť si reakciu iných na vlastné prejavy a správanie. Je to pre nás spätná väzba a podnet na korekciu vlastného správania.

### Vplyvy, ktoré zvyšujú a znižujú empatiu

Existencia empatie potrebuje určité "vhodné podmienky". Medzi ne radíme empatické spôsobilosti, ktoré sú viazané na samotnú osobnosť. Ďalej to môže byť umenie rôzneho druhu, vyvolávajúce pocit vzrušenia, vznešenosti atď., pracovné a životné prostredie v ktorom sme sa dokonale neadaptovali (vojenská služba, väzenie, nové pracovné prostredie). Empatiu zvyšujú nezvyklé, mimoriadne udalosti, ktoré majú charakter nešťastia - katastrofické udalosti, pohreby a pod.

V živote ľudí sú aj okolnosti, ktoré negatívne ovplyvňujú empatické spôsobilosti. Medzi ne počítame napr. choroby, ktoré zákonite odvádzajú pozornosť od druhého a podporujú koncentráciu na seba. Podobne sú to pocity úzkosti, strachu, príliš silné vedomie povinnosti a pod.

### Od interpersonálnej empatie k empatii sociálnej

Interpersonálna empatia v komparácii so sociálnou je vnímaná ako empatia "nižšieho stupňa", pretože jej chýba všeobecný globálny rozmer. Hovorili sme, že každý človek vo väčšej či menšej miere má dispozície interpersonálnej empatie. Táto empatia je nevyhnutným predpokladom sociálnej empatie, nemožno ju však s ňou stotožňovať, tak ako nemožno stotožňovať individuum so spoločnosťou, jednotlivé so všeobecným. Sociálna empatia je "lepšou empatiou" ako interpersonálna aj preto, lebo je v nej koncentrovanej vzťah k spoločnosti, národu a spolucítenie so spoločnosťou sa vždy lepšie



a kladnejšie hodnotí. Spôsobilosť sociálnej empatie nemožno označovať ako sociálne uvedomenie a sociálne cítenie, po ktorých nasledujú činy vo forme pomoci, obetí v prospech určitej spoločnosti a ľudstva. Ľudia sociálne empatickí sú altruisti, ktorí nerozlišujú rozdiel medzi sebou a inými, medzi "ja" a "ty". Typickým príkladom altruistov sú napr. misionári. Niektoré spoločenské povolania a postavenia vyžadujú tiež určitý stupeň altruizmu, napr. kňazi, lekári, policajti, po-

ziarnici, politici a pod. Altruistické vlastnosti je potrebné pestovať a rozvíjať. Najlepšie je možné získať ich prostredníctvom empatických spôsobilostí, uvedením si hodnoty človeka a získaním presvedčenia, že v záujme dobra pre ľudí sa oplatí vždy priniesť obeť, že žitie pre dobro iných (a tým aj seba) je najplnohodnotnejším životom, je najvznešenejším zmyslom života.

*Summary: The author explains in the introduction what empathy and renatalization are. He mentions different forms of empathy and how they can be affected. He also explains the differences between interpersonal and personal empathy.*

## POČÚVAŤ NIELEN UŠAMI, ALE AJ OČAMI A SRDCOM

A. Šmáriková, Metodické centrum B. Bystrica

Čas neuveriteľne letí a od čias, kedy sa na stránkach Učiteľských novín zjavili prvé články o etickej výchove, ubehlo 5 rokov.

Sú to roky naplnené experimentovaním nadšencov i realizáciou slovenského výchovného projektu etická výchova podľa projektu prof. R. Roche Olivara zo Španielska.

Začiatky boli zaujímavé, krásne. Na celoslovenských seminároch organizovaných L. Lenczom prví učitelia etickej výchovy získavali nové poznatky, vymieňali si skúsenosti. Niektorí z nás mali možnosť zúčastniť sa 4-dňového seminára s lektormi z Rakúska. Boli to neopakovateľné a nezabudnuteľné chvíle, človek mal možnosť spoznávať iných i sám seba, odkrývať nepoznané, zažívať ten neopísateľný pocit blízkosti, prajnosti, priateľstva, porozumenia, prekrásnych medziludských vzťahov. Tusa mi otvorili dvere dokorán pre moje účinkovanie v etickej výchove. Naučila som sa počúvať nielen ušami, ale aj očami a hlavne srdcom. Dnes hlavne srdcom vnímam svojich žiakov, ich rodičov, kolegov vo vlastnej škole aj na iných školách i ľudí v mojom súkromí. Prostredníctvom etickej výchovy nabieram "druhý dych" aj vtedy, keď sa mi už zdá, že niet síl, niet zmyslu a podobne.

Etická výchova naučila takmer všetkých mojich žiakov lepšie sa navzájom poznať, byť voči sebe chápavejšími, tolerantnejšími, vnímavejšími, otvorennejšími.

Aj preto si myslím, možno na rozdiel od niektorých kolegov i riaditeľov škôl, že zavedenie etickej výchovy ako povinného predmetu na všetkých typoch SŠ má svoje opodstatnenie a prináša prvé výsledky. Ten, kto zažije tú fantastickú atmosféru vydatenej hodiny etickej výchovy, pochopí oprávnenosť tohoto rozhodnutia.

Zážitkovým učením výchovy k prosociálnosti by mali prejsť všetci učitelia. Naučili by sa lepšie vnímať samých seba i tých okolo seba, naučili by sa mnohým zručnostiam, zažili by atmosféru pokoja a pohody, naučili by sa počúvať ušami, očami a srdcom.

**Osvojili by si tieto výchovné princípy - zásady výchovy:**

1. Vytvoríme z triedy "výchovné spoločenstvo".

2. Prijmeme dieťa také, aké je, a prejavujeme voči nemu priateľské city.
3. Pripisujeme deťom pozitívne vlastnosti, najmä prosociálnosť.
4. Formulujeme jasné a splniteľné pravidlá hry.
5. Na negatívne javy reagujeme pokojným poukázaním na ich dôsledky (indukcia).
6. Nabádanie je osvedčený výchovný prostriedok.
7. Odmeny a tresty používame opatrne.
8. Zapojíme do výchovného procesu rodičov.

(Lencz, L.: Pedagogika etickej výchovy. Bratislava, MC 1993. str. 16, 17).

Etickú výchovu by mali učiť učitelia, ktorí prešli špecializačným kvalifikačným štúdiom tohto predmetu. Učiteľ si počas neho osvojí nielen metódy zážitkového učenia, ale pracuje aj sám na sebe. V rodine i v pracovnom prostredí je vnímavý pozitívne.

Viem, že etickú výchovu začnú učiť aj ďalší učitelia. Ponúkame preto vytváranie **Klubov učiteľov etickej výchovy** v jednotlivých mestách (podľa záujmu a možnosti), kde by sa približne jedenkrát mesačne stretávali učitelia etickej výchovy a vymieňali by si poznatky a skúsenosti z vyučovania ETV, získavali by, resp. by si vymieňali, metodické a iné materiály pre vyučovanie tohto predmetu.

Očakávame, že vedenia škôl vytvoria dobré podmienky pre vyučovanie etickej výchovy. Ideálne by bolo pracovať v skupinách s asi 15 žiakmi každý druhý týždeň, vo forme dvojhodinoviek, aby bola práca efektívna, aby každý žiak mal možnosť zapojiť sa, reflektovať zážitky a podobne. Potrebné je mať na to primerané prostredie a didaktickú techniku. Vráti sa nám to určite v správaní a konaní našich žiakov. Oni sú tými, ktorí dávajú zmysel našej práci.

*Čierna ovca  
Správa sa vždy  
sebaisto.  
Nadá druhým  
do rasistov.*

*J. Bíly*

*Summary: The author who teaches ethical education reflects her own experiences in teaching this subject. She points to a number of positive changes she can see on her students.*

## HUMANIZÁCIA HODNOTENIA

M. Krajňák, Gymnázium Prešov

**Anotácia:** *Verbálne posudzovanie výkonov žiaka - príspevok k humanizácii školy. Päť oblastí kritérií hodnotenia žiakov. Príklad slovného hodnotenia. Možnosť žiaka vyjadriť sa k hodnoteniu.*

**Kľúčové slová:** *verbálne posudzovanie výkonov, kritériá hodnotenia*

Niekoľko rokov používam pri hodnotení klasifikačného obdobia ale aj čiastkových odpovedí žiaka *verbálne posudzovanie* jeho výkonov. Vychádzam z poznania, že tradičné známkovanie má len legislatívnu funkciu. Chýba mu informačná a pedagogická, teda také funkcie, ktoré umožňujú:

- zamedziť predčasnú fixáciu na známky,
- individualizovať vyučovanie jednotlivých žiakov v zmysle opisania nárastu ich výkonov,
- formulovať opatrenia na prežitie čiastkového neúspechu,
- disciplinárne pôsobenie známky ako trestu nahradiť posilňovaním žiadúcich činností žiakov,
- zvýšenie variability vyučovania a odstránenie stereotypu skúšania, redukovať autoritatívny rozmer vyučovania,
- využívať emociálne aktivity žiakov a posilňovanie sebahodnotenia a vzájomného hodnotenia.

☛ Zavedenie verbálneho hodnotenia chápem ako príspevok k humanizácii a kamarátskej škole.

☛ Na začiatku školského roka zverejním kritériá hodnotenia žiackych výkonov. Sú rozdelené do piatich oblastí:

1. Úspešnosť v didaktických testoch (asi po 8 - 10 vyučovacích hodinách).

2. Odpovede pri tabuli - prezentovanie pochopenia nového učiva, schopnosť formulovať otázky pre spolužiakov, vyriešenia domácej úlohy alebo naštudovania dopĺňujúceho učiva. Žiak môže uvedené aktivity prezentovať pred kolektívom triedy, v podstate, kedy uzná za vhodné. Na poslednej vyučovacej hodine v týždni zverejňujem žiakom plán činnosti na hodiny nasledujúceho týždňa. Žiak vie, kedy môže odpovedať pri tabuli, kedy píše DT alebo kedy môže "bodovať" v aktivitách, ktoré uvádzam v tejto a v ďalších oblastiach.

3. *Predpoklady, schopnosti*. Sledujem žiaka jeho vyjadrovanie (ľahkosť a zrozumiteľnosť), rýchlosť chápania, schopnosť integrovať poznatky a odovzdať ich spolužiakom a nakoniec jeho originalitu.

4. *Aktivizačná oblasť*, v ktorej sledujem jeho aktivitu, zvedavosť, ctížiadosť, vytrvalosť a presadzovanie svojho ega, samostatnosť v myslení, šírku záujmov.

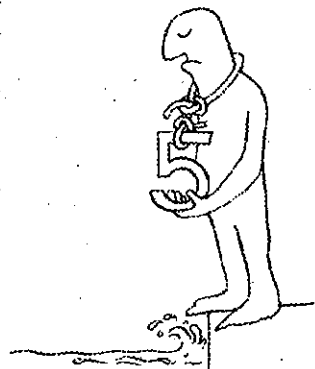
5. *Osobnostné vlastnosti*: komunikácia s dospelými a spolu-

žiakmi, citlivosť (zmysel pre spravodlivosť), zmysel pre humor, čitateľské aktivity (nielen z oblasti prírodovedy). Svoj osobný "klasifikačný" hárok mám rozdelený do piatich kolóniek, kde si počas klasifikačného obdobia zaznamenávam žiakové aktivity. Na konci obdobia pri hodnotení mi tieto záznamy dovoľujú vysloviť svoj názor o jednotlivom žiakovi. Na-

príklad takýto (vyslovený na konci šk. roka 1993/94 v III. roč. o žiakovi P.H.): Úspešnosť v DT-63%, pamäťové úlohy veľmi dobré, riešenie typových úloh -52% úspešnosť, potrebné zvýšiť úspešnosť riešenia problémových úloh. Pri tabuliste sa prezentovali dvakrát, obzvlášť bolo úspešné vyjasňovanie problémov okolo Ampérovho pravidla. Spomínate si? Celkový dojem oproti prvému polroku zlepšený, pracujete uvoľnene, so zmyslom pre poriadok a humor. Na laboratórnych cvičeniach ste aktívny, viete zapojiť základné elektrické obvody. Odporúčam vám viacej sa aktivizovať v tých častiach hodiny, kde budete môcť argumentovať, vyjadrovať svoj názor. Skúste doma neučiť sa text novej látky, ale formulovať otázky pre spolužiakov z novej látky. Ponúkam vám známku...

Po ponúknutí známky môže žiak vysloviť súhlas alebo nesúhlas. V prípade nesúhlasu musí argumentovať. Proti úspešnosti v DT nebude mať námietky (tie sa vyriešili pri analýze výsledkov). Žiak musí uviesť, čo som ja nezachytil v záznamoch a pri verbálnom hodnotení jeho výkonov.

Je nepopierateľné zvýšenie nárokov na moju prácu za katedrou, ale vyjadrenia hovorcov triedy alebo jednotlivých žiakov na konci klasifikačného obdobia k našej spolupráci a atmosfére na hodinách ma presvedčujú o potrebnosti takého postupu a jeho ďalšom zdokonaľovaní.



**Summary:** *The author expresses his idea of verbal evaluation of student performances as a contribution to humanization in schools. He presents his own experiences in using this kind of evaluation and he deals with one concrete example.*

### 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.

# Očakávané zmeny v riadiacich sférach základných škôl ... alebo: Komu to prospieje?

S. Krištofik, Školská správa Prešov

*Anotácia: Kriticko-analytický článok o absencii právnej subjektivity základných škôl a očakávaných zmenách v ich riadení. Nutnosť odbornej prípravy riadiacich pracovníkov. Ekonomické zabezpečenie škôl.*

*Kľúčové slová: právna subjektivita, reálny rozpočet, odborná príprava riadiacich pracovníkov, postupnosť zmien*

Nie je tomu tak dávno, čo sa začalo, viac ako nástojčivo, diskutovať o právnej subjektivite škôl, o ich regionálnom využívaní a tým najnovším "hitom" školského rezortu sa stali pripravované zmeny v usporiadaní štátnej správy. Pamäť je tou ľudskou vlastnosťou, pre ktorú sa akurát tieto pripravované udalosti stávajú veľmi kontroverznou pohmútkou a naozaj neškodí pripomenúť si, že PREČO. Nie je to akurát krásny zvrät, či typická stavba vety, ale aspoň zdôrazníme mimoriadnosť súčasného diania.

Právna subjektivita škôl dostala legislatívne požehnanie prijatím zákona č. 171/1990 Zb., a treba dodať, že veľké očakávania sa naplnili iba čiastočne. Kým školy, ktoré nazývame školami druhého cyklu, už takýto stav a spôsob riadenia realizujú dávno, pre základné školy sa finálna hranica zmien nedodržala. K 31. decembru 1994 existuje na území SR iba niekoľko základných škôl s prívlastkom právnej subjektivity, a ak máme byť spravodliví, väčšina z nich je iba nositeľom tohto prívlastku. Dôvodov je veľa, tie najvážnejšie však spočívajú v ekonomických podmienkach a možnostiach rezortu. Háklivou témou je predovšetkým rozpočet, hoci akurát táto výhrada nie je po vôli riaditeľom existujúcich škôl s právnou subjektivitou. Ak majú mať opodstatnenie hrdiť sa nezávislým rozhodovaním, musia mať pridelený rozpočet v dostatočnom rozsahu požiadaviek, ale z pohľadu potrieb napr. jednej školskej správy to nie je jednoducho možné. Celkom logicky sa potom rozpočet rozdeľuje nespravodlivo, čo rozhodne neprináša pozitívny vývoj. Ak však chceme byť spravodliví, tak väčšina pochybností spočíva v oblasti personalistiky a odbornosti. Volakedy, pred rokmi - a ani to nie je tak dávno, existovala inštitúcia s názvom Ústredný ústav pre ďalšie vzdelávanie učiteľov. Jej povinnosťou bola aj príprava riadiacich pracovníkov. V dvojročnom vzdelávacom cykle ste dostali základy manažmentu vo veľmi solídnom zábere a v podaní ozajstných odborníkov. Pochopiteľne, vzdelávanie končilo skúškami, vypracovaním a obhájením písomnej záverečnej práce, ktorú nezávisle posudzovali aspoň traja odborníci. Z vlastnej skúsenosti potvrdzujem, že takáto príprava, predovšetkým v teoretickej oblasti, je nenahraditeľná.

Tým dokladujem potrebu - pre všetkých riadiacich pracovníkov - mať vo "výzbroji" súbor dostatočných vedomostí z manažmentu v tom najširšom slova zmysle, lebo je trápne prečítať si tvrdenie riaditeľa základnej školy s právnou subjektivitou, že mu informácie bránia v "možnosti presunúť nevyčerpané zdroje, resp. nepresunúť ich, na ďalší rozpočtový rok..." (Pedagogické rozhľady, 1993/94 č. 5, str. 3.) Takáto

neznalosť pracovníka signalizuje diletantský prístup a nedostatočný rozhľad nielen v rovine riadenia ako takého, ale v ru aj v oblasti legislatívy, a to už sa verejnému činiteľovi odpustiť jednoducho nedá! U nás už aj malé dieťa vie, že rozpočet je na jeden jediný fiskálny rok, že je prísne zúčtovateľný a celý národ, ba aj MMF či iné svetové inštitúcie čakajú, aký bude finálny deficit!

Absencia vzdelávania v tomto smere je teda nežiadúca a som šťastný, že jeho potrebu pociťujú na viacerých školských správach. Snaha napr. Školskej správy Prešov vyústila do uceleného vzdelávacieho cyklu, ktorý bol ponukou pre ÚMC (teraz ŠPÚ), aby sa jeho uznaním našiel priestor pre vydanie certifikátu oprávňujúceho absolventa byť riadiacim pracovníkom v základnom školstve. Zatiaľ nie je rozhodnuté, ale o potrebe vzdelania v tomto smere svedčí aj uvedený príklad. A môžeme ich poskytnúť ešte niekoľko, veď na rovnakej strane Pedagogických rozhľadov je zamyslenie sa nad tým, ako sa podnikateľská aktivita škôl stáva trňom v oku závistlivcov. Sám som sa však na inkriminovanej škole presvedčil o tom, že sa podniká so štátnym majetkom, využíva sa detská práca a nezriedka aj pracovný čas určený zmluvným vzťahom na výchovu a vzdelávanie. Ak nič iné, tak zasa je tu porušenie niekoľkých legislatívnych daností toho najzákladnejšieho rangu.

Ukazuje sa, že máme pred sebou nový pracovný horizont - završiť snahy o právnu subjektivitu základných škôl k 31. decembru 1995 a ak nemáme mať zbytočné starosti, treba nevyhnutne dať ľuďom vedomosti a možnosti získať ich. Máme na mysli kontinuálne vzdelávanie, riadené napr. ŠPÚ či inou zložkou rezortu, a čo je najdôležitejšie, dostatočný rozpočet pokrývajúci potreby jednotlivých škôl komplexne.

Nie som pesimista, ale vyriešiť tento problém v priebehu roka nie je reálne. Navyše, prednami je množstvo iných, veľmi radikálnych zmien. Tá jedna už začala pôsobiť. Personálne právomoci občianskych a samosprávnych inštitúcií - rady škôl a územné školské rady - sa prijatím novely zákona č. 542/1990 Zb. zrušili. Či je to nedemokratické alebo v prospech operatívosti, to je zbytočná diskusia. Skôr ide o to, ako nájsť logickú paralelu k snahám vrátiť majetok štátu (školy všetkých typov a školské zariadenia) späť k obciam a mestám.

Tento vývojový trend kopíruje snahy samosprávnych orgánov ovplyvňovať školstvo nielen ekonomicky, ale aj profesionálne a v intenciách regionálnych potrieb. Kým majetkové operácie budú nielen obťažné, ale aj zložité a dlhodobé, personálny dosah celkom zákonite ovplyvní úroveň škôl

aspôsobí množstvo ľudských problémov. Ako príklad nech nám slúži vývoj školstva - predovšetkým na malých školách - v Maďarskej republike.

Akosi prirodzene nám to vychádza tak ako doteraz vždy. Alebo si odhryzeme nezvládnuteľné sústo a pripravované zmeny sa stanú negatívnou podmienkou, alebo sa nám podarí cestou postupných krokov hľadať ich logiku a význam. Prihovárame sa za to, aby sme sa vždy pýtali - komu

prospejú? A ak bude odpoveď znieť - deťom, rodinám, úrovni vzdelávania a výchovy - potom konajme! Až potom!

*Menovanie*

*Príšiel nový*

*zástupca.*

*Nuž čo, máme*

*zástupca.*

*J. Bily*

*Summary: The author criticizes the lack of jurisdiction of basic schools, and analyses the present state. The main reason of this state is seen in economic conditions and insufficient training of management staff. The School Board in Prešov organized a training for its employees and asked ŠPÚ to recognize the certificates issued to course participants.*

## Názory vedúcich pedagogických pracovníkov na problémy riadenia a funkčné štúdium

L. Štofanič - M. Tejová, Metodické centrum Prešov

*Anotácia: Názory zisťované dotazníkovou metódou u absolventov funkčného školenia. Pozitívne hodnotenie školenia. Vysoké ocenenie možnosti vlastnej aktivity na vzdelávacej akcii. Nespokojnosť s celkovou kvalitou školstva a školy, s legislatívou, niektorými problémami v riadení a nedostatočným odborným rastom učiteľov. Spolupráca s radou školy, MC a SŠ.*

*Kľúčové slová: opatrenia v školstve, kvalita školy, podmienky na vykonávanie funkcie, odborná a metodická pripravenosť učiteľov, predstavy o funkcii, funkčné obdobie riaditeľa školy, kvalita školenia*

V uplynulých dvoch školských rokoch Metodické centrum v Prešove uskutočnilo a ukončilo systematickú prípravu 54 riaditeľov a 34 zástupcov riaditeľov 66 stredných škôl a 11 školských zariadení východoslovenského regiónu na riadiacu prácu.

Účastníci štúdia dostali pred jeho ukončením vyplniť dotazník, v ktorom vyjadrovali svoje názory na situáciu v školstve, v škole, vo svojej funkcii, na spoluprácu s MC, školskou správou a radou školy, na úroveň práve absolvovaného vzdelávacieho podujatia a ponúkali odporúčania na jeho skvalitnenie a skvalitnenie školstva vôbec.

Svoje názory, najmä v otvorených otázkach, vyjadrovali účastníci ochotne. Možnosť vyjadriť svoj názor, porovnať ho s názormi a skúsenosťami iných považovali za veľmi pozitívnu súčasť celého podujatia.

Najzaujímavejšiu a najširšiu informáciu poskytujú odpovede na otázku: **Ktoré opatrenia odporúčate realizovať v našom školstve, aby sa úroveň výchovy a vzdelávania mládeže zvýšila?** Aj keď školy a školstvo dnes veľmi znepokojujú problémy rozpočtu, pridelovania financií školám, zvýšenia plátov učiteľov, vedúci pracovníci si akoby uvedomovali, že nedostatok financií nie je jediným nedostatkom súčasného školstva. Najčastejšie, azda aj pod vplyvom školenia, volajú po zlepšení kvality školy, jej výchovného pôsobenia. S týmto cieľom požadovali predovšetkým dopracovanie a prepracovanie koncepcie výchovno-vzdelávacej sústavy, najmä pokiaľ ide o základné a stredné školy, ďalej humanizovať výchovu a vzdelávanie, zmeniť vzťahy medzi učiteľom a žiakom, školou a rodičmi,

neoddeľovať vzdelávanie od výchovy, modernizovať a redukovať obsah, učivo, vypracovať štandardy pre výstupy.

Druhounajfrekvencovanejšou odpoveďou sa účastníci dotkli **otázok financovania**. Dôrazne žiadali prehľadnú financovanie jednotlivých škôl, posilniť ich materiálne vybavenie, a najmä "zabezpečiť finančné ohodnotenie náročnej práce učiteľa". Objavil sa aj problém potreby zladenia riadenia a financovania na SOU.

Na tretom mieste boli požiadavky na doriešenie a **dopracovanie legislatívy**, osobitne v oblasti učňovského školstva, doriešenie otázky právnej a ekonomickej subjektivity škôl.

Štvrtý okruh odpovedí sa týkal **otázok riadenia**, a to od otázok týkajúcich sa najširších súvislostí, až po konkrétne. Žiadali dosadzovať na najvyššie miesta odborníkov, ľudí zbehlých v problematike, nechať ministra školstva vo funkcii aspoň dve funkčné obdobia, prehodnotiť význam rady školy. Ozval sa aj hlas za jej zrušenie, prípadne obsadenie ľuďmi, ktorí môžu naozaj škole pomôcť (sponzori, odborníci), podnikateľskú činnosť školy či zariadenia oslobodiť od dane z príjmu, riaditeľovi umožniť, aby samohol venovať predovšetkým pedagogickým záležitostiam, poskytnúť riaditeľovi istoty, aby mohol otvorene povedať pravdu a podobne.

Nakoniec to boli požiadavky na **zvýšenie metodickej a odbornej pripravenosti učiteľov**, kde žiadali zabezpečiť ďalšie vzdelávanie učiteľov v súlade s novodobými trendmi, ba objavila sa aj požiadavka urobiť ďalšie vzdelávanie povinným. Jeden riaditeľ žiadol vrátiť školstvu tvár a pozície, ktoré mu závidel celý svet.

Ak mali účastníci hodnotiť celkovú situáciu v školstve



# PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

## OBSAH III. ROČNÍKA - 1994/95

NÁZORY - POLEMIKY - SKÚSENOSTI	ČÍSLO STRANA	
A. Alexander: Návrh regionálneho školského centra	3	9
J. Bindas - T. Ustohalová: Osobnosť učiteľa a miera prežívanej úzkosti u žiakov	1	7
M. Blaško: Pán Galileo, točí sa to! (... alebo o hodnotení žiakov)	2	8
J. Brincková: Matematická olympiáda na SOU a SOŠ	5	17
V. Brhelová: Poznateľky o výchovno-vzdelávacej práci domovov mládeže	4	4
M. Cirjak: Je potrebné ďalšie vzdelávanie učiteľov?	2	1
A. Čuba: Práca predmetových komisií odborných predmetov na škole	3	6
V. Dolník: Občianska výchova - alebo výchova k občianstvu?	2	5
B. Felix: Hudba, detské divadlo a estetická výchova	3	11
E. Fülöpová: Učiteľ a jeho miesto pri formovaní občianskej spoločnosti	4	3
J. Gál: Aký má byť učiteľ etickej výchovy?	1	22
J. Gál: Interpersonálna a sociálna empatia v etickej výchove	5	9
M. Hargášová: Násilie v televízii - sloboda hrôzy	4	1
E. Chylová: Dejepis trochu inak	1	17
E. Chylová: Dejepis - začarovaný kruh?	4	11
E. Ivanová: Tvorivosť v etickej výchove	2	14
D. Jedinák: O prijímacích skúškach na stredné školy	1	14
J. Klimeš: Možnosti osobných počítačov pri výučbe humanitných predmetov	3	14
S. Kontírová: Rozvoj osobnosti žiaka - hlavné poslanie učiteľa	3	1
L. Kopinová: Príspevok umenia k realizácii témy Vyjadrenie a komunikácia citov v etickej výchove	4	8
B. Kosová: Humanistické tendencie vo výchove a vzdelávaní a ich odraz v spôsobilostiach učiteľov	2	3
M. Kožuchová - T. Engel: Tvorba koncepcie technického vzdelávania	2	11
M. Krajňák: Humanizácia hodnotenia	5	12
M. Krajňák: Prírodovedné vzdelávanie a humanizácia školy	2	10
S. Krištofík: Očakávané zmeny v riadiacich sférach základných škôl ...	5	13
P. Kršňák: Ešte o problémovom učení v geometrii	5	16
P. Kršňák: O troch úrovniach problémového učenia v geometrii	2	13
V. Labáth: Projekt výcvikového kurzu Výchova k ľudským právam	4	6
J. Lomenčík: O prístupe k literárnemu dielu	4	10
M. Lukáč: Čo očakávam od povolania	5	4
M. Lukáč: Málo poznáme svojich žiakov	4	16
M. Mikuš: K vývojovým tendenciám vo výučbe telesnej výchovy	3	12
M. Mikuš: O humanizácii kontrolnej činnosti v telesnej výchove	4	16
J. Oravcová - J. Žilínčík: Humanizmus v praxi etickej výchovy. Ako chrániť deti pred zraňujúcimi vplyvmi	1	19
S. Patel: Je maturitná skúška v škole skutočnou skúškou?	1	10
M. Račková: Humanistický prístup a orientácia v školstve ako jedna z alternatív pomoci našej škole	1	9
G. Rötling: Od informačného k činnostnému prístupu na teoreticko-odbornom vyučovaní	3	3
G. Rötling: Princípy pedagogického projektovania v riadení škôl a v práci učiteľa	5	5
J. Skalková: Radikálna kritika súčasnej školy ako celosvetový problém a hľadanie ciest riešení	1	2
M. Smreková: Integrácia predmetov na gymnáziu	1	15
A. Šmáriková: Počúvať nielen ušami, ale aj očami a srdcom	5	11
E. Šmidák: Efektívnosť vo výuke "difúzných" učív v dejepise	2	6
E. Šmidák: Práca s prameňmi v dejepise	4	12
E. Štofanič - M. Tejová: Názory vedúcich pedagogických pracovníkov na problémy riadenia a funkčné štúdium	5	14
M. Valica: Každodennosť a vizia nášho školstva	1	1
M. Valica: Postavenie učiteľov základných a stredných škôl na Slovensku z pohľadu rezortných výskumov	5	1
M. Žilková: Dieťa v masmediálnom ohrození	2	17

## Z HISTÓRIE SLOVENSKEHO ŠKOLSTVA

I. Terem: Najstaršie predškolské zariadenia v Banskej Bystrici

5 19

### POHLEDY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

	ČÍSLO	STRANA
L. Austin: Poradný systém v príprave budúcich učiteľov	5	20
P. Baur - P. Hell - A. Ohgke: Základné a stredné školstvo v Bavorsku	3	17
M. Daniš: Pohľad na odborné školstvo v Rakúsku. Z návštevy na Strednej odbornej škole v St. Pölten	3	21
L. Gaydošová: Školský systém v Belgicku, Flámsky systém	1	23
G. Christov: Riaditeľ školy v nových podmienkach spoločnosti	2	19
B. Kasáčová: Príprava učiteľov elementárnych škôl v krajinách západnej Európy v poslednom desaťročí	4	18
B. Kasáčová: Vzdelávanie učiteľov v krajinách západnej Európy	2	20
B. Kosová: Päť vzdelávacích modelov v holandskom školstve	5	22
E. Lazarus: Spolupráca medzi školami a univerzitami pri výcviku budúcich učiteľov	5	21
J. Manniová: Reflexia v súvislosti s časom, priestorom a spoločnosťou	2	22
B. Stašenková: Z učiteľského zápisníka v Dánsku	1	26

### RECENZIE

Dejiny filozofie. Bratislava, SPN 1993. 136 s. (J. Šlošiar)	2	24
Estetická výchova pre stredné školy. Bratislava, SPN 1992. 167 s. (O. Kokavec)	2	23
Kulka, T.: Umění a kýt. Bratislava, Artforum 1994. (E. Kollárová)	2	23
Mistrič, J.: Gramatika slovenčiny. Bratislava, SPN 1994. 168 s. (I. Očenáš)	3	23
Obert, V.-Ivanová, M.-Kerulová, M.: Literatúra 1. Bratislava, LITERA 1994. 190 s. (J. Lomenčík)	5	24
Partos, G.: The World That Came in from the Cold. Londýn 1992. (M. Vančová)	1	27
Poznaj svoju osobnosť. Tajomstvá úspechu. Bratislava, Gemini 1994. 144 s. (V. Svitačová)	4	23
Seidman, S. - Zager, J.: A Study of Coping Behaviors and Teacher Burnout. In: Work an Stress, Vol. 5, No 3, 1991. (J. Valocký)	4	22
Výstava pastelov a kresieb (O. Kokavec)	4	23

### INFORMÁCIE

D. Brendzová: Unikátna séria konferencií na Slovensku	2	27
E. Draškabová: Zapojili sme sa do projektu Demokracia a školstvo	2	28
M. Gabániová: Kým nie je príliš neskoro	4	25
V. Grohová: Názory žiakov a pedagógov na vyučovanie výchovných predmetov	5	26
E. Homolová - N. Tomková - J. Medvecký: Zamyslenie sa nad olympiádou z angl. jazyka	1	29
L. Husárová: Výpožičná služba metodických centier - pohľad používateľa	5	28
S. Chmelíková: Telepress konferencia na Slovensku pre učiteľov angl. jazyka na SŠ	1	32
J. Kleinert: Rok 1995 bude rokom ochrany prírody	2	27
M. Klimáčková - G. Findová: Seminár k súčasným trendom v hudobnej výchove	5	27
E. Kollárová: Interpretácia umeleckého textu	4	24
M. Lauková: Na Obchodnom učilišti Bad Radkersburg v Rakúsku	1	31
O. Matuška: Európske fórum špeciálnej pedagogiky '94 Lučenec	1	30
O. Matuška: EASE Forum '95 Lučenec	3	28
O. Matuška: EASE '95 Lučenec	4	26
I. Očenáš: Ako si chceme spomínať na Ľudovíta Štúra	5	25
E. Partová: Prehliadka svetovej matematiky	3	26
Š. Pufflerová: Občan a demokracia	4	27
K. Rimóczyová: Rok tolerancie (... alebo: V rozdielnosti sme si rovní?)	3	25
B. Šimonová: Štúrov Zvolen 1994	1	30
B. Šimonová: Vzniklo Združenie pre tvorivú dramatikú	5	28
J. Šlošiar: Činnosť Filozofického klubu v Banskej Bystrici	3	27
J. Vantuch: Inovačný fond programu PHARE - šanca pre tvorivých učiteľov	2	25
O. Zápotočná - Š. Kozíková: Učiteľom, ktorí radi experimentujú	3	28

# PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

## CONTENTS OF THE III. YEAR VOLUME

<b>VIEWS - ARGUMENTS - EXPERIENCES</b>	<b>NUMBER</b>	<b>PAGE</b>
<i>A. Alexander: Regional School Centre Proposal</i>	3	9
<i>J. Bindas - T. Ustohalová: Teacher Personality as Related to Pupil Anxiety</i>	1	7
<i>M. Blaško: Mg. Galileo, It Spints! (... or On Pupil Evaluation)</i>	2	8
<i>V. Brhelová: Some Experiences of the Educational Process in Student Hostels</i>	4	14
<i>J. Brincková: The National Olympiada Competition in Math for Secondary Technical School and Apprentice School</i>	5	17
<i>M. Cirjak: Is In-Service Teacher Training Really Necessary?</i>	2	1
<i>A. Čuba: Work in School Subject Departments</i>	3	6
<i>V. Dolník: Civil Education of Education For Citizenship?</i>	2	5
<i>B. Felix: Music, Children's Theatre and Aesthetics</i>	3	11
<i>E. Fülöpová: Teacher and Her Place in Forming the Society</i>	4	3
<i>J. Gál: Interpersonal and Social Empathy in Ethical Education</i>	5	9
<i>J. Gál: What the Teacher of Ethics Should Be?</i>	1	22
<i>M. Hárğašová: Horror Runs Free</i>	4	1
<i>E. Chylová: History from a Different View</i>	1	17
<i>E. Chylová: History - a Magic Circle?</i>	4	11
<i>E. Ivanová: Creativity in Moral Education</i>	2	14
<i>D. Jedinák: Entry Examinations in Secondary Schools</i>	1	14
<i>J. Klimeš: Ways of Using Computers in Teaching Humanities</i>	3	14
<i>S. Kontírová: Development of Student's Personality - Teacher's Mission</i>	3	1
<i>L. Kopinová: The Contribution of Art to Realizing the Project: Expressing Feelings and Communication in Ethical Education</i>	4	8
<i>B. Kosová: Humanistic Trends in Education and Their Impact on Teaching Skills</i>	2	3
<i>M. Kožuchová - T. Engel: Creating the Concept of Technical Education</i>	2	11
<i>M. Krajňák: Humanization of Evaluation</i>	5	12
<i>M. Krajňák: Science Education and Humanization of Schools</i>	2	10
<i>S. Kristofík: Predictions for Change Basic School Management</i>	5	13
<i>P. Kršňák: More About Task Teaching in Geometry</i>	5	16
<i>P. Kršňák: Three Levels of Problem Solving in Geometry</i>	2	13
<i>V. Labáth: Projec Training Course: "Education for Human Rights"</i>	4	6
<i>J. Lomenčík: Approaching a Literary Work</i>	4	10
<i>M. Lukáč: We Know Little about Our Students</i>	4	16
<i>M. Lukáč: What Do I Expect from My Job</i>	5	4
<i>M. Mikulš: Tendencies in PE Teaching</i>	3	12
<i>M. Mikuš: About Humanization in Supervising Physical Education</i>	4	16
<i>J. Oravcová - J. Žilinčík: Humanism in Moral Education</i>	1	19
<i>S. Patel: Is the School Leaving Exam Really an Exam?</i>	1	10
<i>M. Račková: Humanistic Approach and Orientation of Schools As an Alternative in Helping our Schools</i>	1	9
<i>G. Rötling: From Informational to Functional Approach</i>	3	3
<i>G. Rötling: Principles of Pedagogical Projects in Management and Teacher's Work</i>	5	5
<i>J. Skalková: Radical Criticism of Contemporary School As a General Problem throughout the World and Its Solutions</i>	1	2
<i>M. Smreková: Integrating Subjects in Secondary Schools</i>	1	15
<i>A. Šmáriková: Listening with Eyes and Heart</i>	5	11
<i>L. Šmidák: Effectiveness in Teaching "Diffuse" Contents in History</i>	2	6
<i>E. Šmidák: Working with Resources in History</i>	4	12
<i>E. Štofanič - M. Tejová: Viewson Problems of Management</i>	5	14
<i>M. Valica: Everyday Life and Visions of Our Schools</i>	1	1
<i>M. Valica: The Role of Basic and Secondary School Teachers in Slovakia</i>	5	1
<i>M. Žilková: Children Threatened by the Media</i>	2	17

**HISTORY OF SLOVAK SCHOOLS**

NUMBER PAGE

I. Terem: *The Oldest Pre-Schools Facility in B.Bystrica*

5 19

**SCHOOLS ABROAD**

L. Austin: <i>The Mentoring System in Initial Teacher Training in the UK</i>	5	20
P. Baur - P. Hell - A. Ohgke: <i>Primary and Secondary Schools in Bayern</i>	3	17
M. Daniš: <i>The Viewpoint of Professional Education in Austria</i>	3	21
L. Gajdošová: <i>School System in Belgium</i>	1	23
G. Christov: <i>The School Principal in New Conditions</i>	2	19
B. Kasáčová: <i>Preparation of Teachers for Basic Schools in the Countries of Western Europe in the Last Decade</i>	4	18
B. Kasáčová: <i>In Service Teacher Training in Western Europe</i>	2	20
B. Kosová: <i>Five Educational Models</i>	5	22
E. Lazarus: <i>Partnership in Initial Teacher Training Between Schools and Universities</i>	5	21
J. Manniová: <i>Reflecting of Time, Space and Society</i>	2	22
B. Stašenková: <i>From a Teacher's Diary in Denmark</i>	1	26

**REVIEWS**

<i>Dějiny filozofie. Bratislava, SPN 1993. 136 s. (J. Šlosiar)</i>	2	24
<i>Estetická výchova pre stredné školy. Bratislava, SPN 1992. 167 s. (O. Kokavec)</i>	2	23
<i>Kulka, T.: Umění a kýtč. Bratislava, Artforum 1994. (E. Kollárová)</i>	2	23
<i>Mistrík, J.: Gramatika slovenčiny. Bratislava, SPN 1994. 168 s. (I. Očenáš)</i>	3	23
<i>Obert, V.-Ivanová, M.-Kerul'ová, M.: Literatúra 1. Bratislava, LITERA 1994. 190 s. (J. Lomenčík)</i>	5	25
<i>Partos, G.: The World That Came in from the Cold. Londýn 1992. (M. Vančová)</i>	1	27
<i>Poznaj svoju osobnosť. Tajomstvá úspechu. Bratislava, Gemini 1994. 144 s. (V. Svitačová)</i>	4	23
<i>Seidman, S. -Zager, J.: A Study of Coping Behaviors and Teacher Burnout. In: Work an Stress, Vol. 5, No 3, 1991. (J. Valocký)</i>	4	22
<i>Výstava pastelov a kresieb (O. Kokavec)</i>	4	23

**INFORMATION**

D. Brendzová: <i>A Unique Series of Conferences in Slovakia</i>	2	27
E. Draškabová: <i>Joining the Democracy and Schools Projects</i>	2	28
M. Gabániová: <i>Before It Is Not Too Late</i>	4	25
V. Grohová: <i>Student's and Parents' View on Teaching Technical Subjects</i>	5	26
E. Homolová - N. Tomková - J. Medvecký: <i>Reflections over English Language Student Competition</i>	1	29
L. Husárová: <i>Lending Services in Methodological Centres</i>	5	28
S. Chmelková: <i>Teleconference of English Language Teachers</i>	1	32
J. Kleinert: <i>Ekotip Survey</i>	2	27
M. Klimáčková - G. Findová: <i>A Seminar on Recent Trends in Music Education</i>	5	27
E. Kollárová: <i>Interpretation of Artistic Text</i>	4	24
M. Lauková: <i>Visiting a Vocational School in Austria</i>	1	31
O. Matuška: <i>European Special Education Forum '94</i>	1	30
O. Matuška: <i>EASE FORUM '95 Lučenec</i>	3	28
O. Matuška: <i>EASE FORUM '95 Lučenec</i>	4	26
O. Očenáš: <i>How Do We Want to Remember Ludovít Štúr?</i>	5	25
E. Partová: <i>Impressions from the World Mathematics Exhibition</i>	3	26
Š. Pufflerová: <i>The Citizen and Democracy</i>	4	27
K. Rimóczyová: <i>The Year of Tolerance</i>	3	25
B. Šimonová: <i>Creative Drama Club</i>	5	28
B. Šimonová: <i>Štúr's Zvolen 1994</i>	1	30
J. Šlosiar: <i>The Activity of the Philosophical Club</i>	3	27
J. Vantuch: <i>Innovation Fund of the PHARE Programme - A Chance for Creative Teachers</i>	2	25
O. Zápotočná - Š. Kozíková: <i>For Teachers Who Love Experiments</i>	3	28



(pracovnú atmosféru, motiváciu pedagogických pracovníkov, výsledky výchovy a vzdelávanie) a uviesť päť alternatív podľa stupňa kvality, odpovedali nasledovne: Výborná a veľmi dobrá - 5,7%, dobrá - 39%, neuspokojivá 50,6%, katastrofálna 8%. Z uvedeného vyplýva, že takmer 60% vedúcich pracovníkov pociťuje nespokojnosť s práve jestvujúcou situáciou v školstve. Pritom nespokojnejší boli muži ako ženy, zástupcovia ako riaditelia, pracovníci školských zariadení, stredných odborných škôl a stredných odborných učilíšť ako pracovníci gymnázií.

Na otázku, ako hodnotia **podmienky pre vykonávanie svojej funkcie**, odpovedali opäť prevažne negatívne. Ako výborné neoznačil svoje podmienky nikto, ako veľmi dobré 9%, ako dobré 49%, ťažké 35%, veľmi ťažké 6%. Podmienky pre vykonávanie svojej funkcie hodnotili teda pozitívnejšie ako stav v školstve. V budúcnosti by bolo zaujímavé vedieť, prečo dané skutočnosti takto hodnotia.

Názory na svoju **riadiacu prácu** demonštrovali účastníci aj odpoveďou na otázku, aké predstavy mali o svojej funkcii pred nástupom do nej. 40% priznalo rovnaké predstavy, 38% horšie, 17% lepšie, 5% oveľa horšie. Najvýraznejšie rozdiely medzi realitou a predstavami boli u pracovníkov gymnázií. 41% z nich malo horšie očakávania a 30% lepšie. Bolo by zaujímavé ďalej skúmať, v čom spočívajú rozdiely medzi predstavami a realitou.

Odpovede na otázku, ktorým oblastiam riadiacej práce venujú **najviac času**, ukázali nasledujúce výsledky: 57% organizačnej stránke, 51% ekonomickej, 40% riadeniu vyučovacej činnosti, 15% plánovaniu a 9% sebvzdelávaniu.

Zaujímavé sú zistenia, že organizačnej stránke venujú viac pozornosti ženy - 64% a zástupcovia riaditeľa - 61%, kým riaditelia uvedli len 28%. Ženy a zástupcovia venujú tiež viac pozornosti riadeniu vyučovania - 50%, kým riaditelia predovšetkým ekonomickej stránke - 74%, pracovníci školských zariadení až 81%. Sebvzdelávaniu venujú väčšiu pozornosť, podľa výsledkov, ženy, zástupcovia a pracovníci SOU.

Z dotazníka sa zároveň dozvedáme, že **najväčšie problémy** majú vedúci pracovníci so zabezpečením financií - 65% a zabezpečením údržby a opráv na škole - 35%. V priemere 15% uviedlo problémy s informačným systémom, s časovým zvládnutím povinností, s hospitáciami a s nutnosťou zaoberať sa maličkosťami.

Pri zisťovaní názorov na **spoluprácu škôls radou školy, metodickým centrom a strednou školou** odpovedali na otázku, akú pomoc pociťujú zo strany týchto subjektov. Výsledky sú nasledujúce: rada školy pomáha málo - 31%,

nepomáha - 31%, pomáha - 25%. **Metodické centrum** pomáha - 59%, veľmi pomáha - 27%, málo pomáha - 12%. **Školská správa** pomáha - 30%, málo pomáha - 45%.

Názory na **spôsob obsadzovania funkcie riaditeľa** ukázali, že viac ako polovica účastníkov preferovala konkurzné pokračovanie, viac ako tretina voľbu riaditeľa pedagogickými pracovníkmi školy a iba 2,5% vymenovaním a iné návrhy.

Na otázku, **koľko rokov pôsobenia riaditeľa považujú za optimálny**, v priemere uviedli 6-7 rokov alebo dve funkčné obdobia. Najčastejšie odporúčali 5-ročné funkčné obdobie.

Dôležitou súčasťou dotazníka, tak ako aj na iných podujatiach, bolo **získanie spätnej informácie o úrovni a kvalite práve uskutočneného vzdelávania**. Podľa toho, čo sa účastníkom na podujatí páčilo a čo nie, možno usudzovať, čo im chýbalo, čo potrebovali vedieť, aby boli spokojnejší. 70% účastníkov vyjadriilo v otvorenej otázke spokojnosť. Najčastejšie to bola **celková atmosféra podujatia** - výmena názorov a skúseností, stretnuties odborníkmi, spôsob ich vystupovania a komunikácie, prístup organizátora, kontakts priateľmi, kolegami, s osobnosťami, spolupráca v rámci školenia.

Ďalej uvádzali **metódy a formy**, v ktorých prevládal otvorený dialóg, neformálna diskusia, bezprostrednosť, sociálno-psychologický výcvik, praktické činnosti, aktivizujúce prístupy. Pokiaľ ide o **obsah**, najčastejšie sa objavil prívlastok aktuálny, zaujímavý, užitočný.

Poučné boli aj názory na to, čo sa na školení **nepáčilo**: neúčast a nedostatočná účasť pracovníkov zo školskejsprávy, niektoré prednášky boli miestami všeobecné, väčšia pozornosť bola venovaná otázkam riadenia ako pedagogickým, občasná nedochvilnosť účastníkov, 3-dňové sústreďenia sú dlhé, neistota či toto školenie bude uznané ako funkčné štúdium, žiadalo sa ešte viac aktivizujúcich metód - konštruktívna diskusia, riešenie modelových situácií, prípadne videofilmy. Ale to sú už zároveň **odporúčania** na skvalitnenie: uskutočniť vzdelávanie v regiónoch, vytvoriť osobitné skupiny podľa typu škôl, v obsahu venovať väčšiu pozornosť legislatíve, riadeniu, modernému manažmentu, riadeniu a zisťovaniu účinnosti výchovy a vzdelávania, oboznámiť účastníkov s výsledkami dotazníka.

O dobrej úrovni funkčného školenia nasvedčujú aj odpovede na otázku, aký bude mať toto školenie prínos pre výkon funkcie. 85% účastníkov uviedlo alternatívu "veľký prínos". Podobne na otázku, či by kolegoi, ktorý by mal nastúpiť do funkcie riaditeľa, odporúčali absolvovať toto funkčné štúdium, 87% účastníkov odpovedalo, že áno.

*Summary: The graduates of a two-year professional in-service training in Eastern Slovakia write about the present situation and problems in education and schools, about their training while being fully employed.*

#### VÝZVA PRE PRISPIEVATEĽOVI

Prosíme autorov, aby uvádzali na začiatku príspevkov určených do rubriky  
NÁZORY-POLEMIKY-SKÚSENOSTI :

- **anotáciu** (stručný obsah v heslách; 3-5 riadkov),

- **klúčové slová** (zväčša odborné termíny používané v texte; 1-2 riadky) v slovenskom jazyku,

- **rezumé** (zhrnutie hlavných myšlienok, obsah jednotlivých častí; 5-10 riadkov) v angličtine, resp. v slovenčine.

## Ešte o problémovom učení v geometrii

P. Kršňák, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

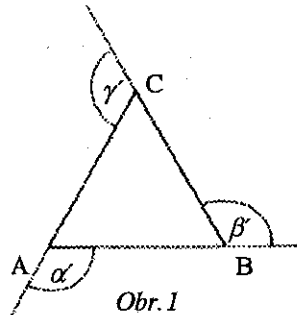
**Anotácia:** Riešené úlohy ako propedeutika nových poznatkov. Ukážka vlastností súčtu vonkajších uhlov všeobecného trojuholníka. Vlastnosť súčtu vonkajších uhlov konvexného  $n$ -uholníka  $n \in \mathbb{N}$ ,  $n \geq 3$ .

**Kľúčové slová:** Problémové úlohy, vnútorné a vonkajšie uhly trojuholníka, konvexného štvoruholníka a  $n$ -uholníka

V našom článku<sup>1</sup> boli formulované tri úrovne problémového učenia v geometrii. Teraz ukážeme, že problémové úlohy môžu vzniknúť aj tým spôsobom, že študenti dostávajú na riešenie úlohy, ktoré sú propedeutikou nových poznatkov, s ktorými sa majú študenti oboznámiť.

Cieľom tohto článku bude oboznámiť sa s jednou vlastnosťou vonkajších uhlov konvexného  $n$ -uholníka,  $n \in \mathbb{N}$ ,  $n \geq 3$ , už uvedeným spôsobom. Z toho dôvodu je vhodné riešiť nasledovné úlohy:

1. Vypočítať súčet vonkajších uhlov rovnostranného trojuholníka (obr. 1). Predpokladáme, že pojem vnútorný a vonkajší uhol trojuholníka poznáme. Označíme  $\alpha$ ,  $\beta$ ,  $\gamma$  vnútorné a  $\alpha'$ ,  $\beta'$ ,  $\gamma'$  vonkajšie uhly trojuholníka. Tými istými písmenami označíme aj veľkosti týchto uhlov.



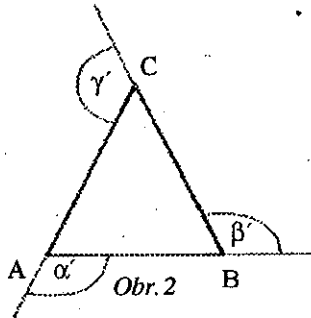
Obr. 1

Riešením úlohy študenti zistia, že:

$$\alpha' + \beta' + \gamma' = 120^\circ + 120^\circ + 120^\circ = 360^\circ$$

Na túto úlohu môže nadväzovať ďalšia nasledovná:

2. Vypočítať súčet vonkajších uhlov rovnoramenného trojuholníka s uhlom  $\gamma$  pri hlavnom vrchole (obr. 2).



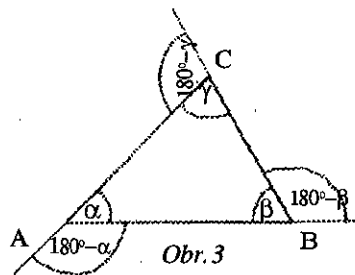
Obr. 2

Riešením úlohy študenti zistia, že:

$$\alpha' + \beta' + \gamma' = 180^\circ - \alpha + 180^\circ - \beta + 180^\circ - \gamma = 3 \cdot 180^\circ - (\alpha + \beta + \gamma) = 2 \cdot 180^\circ = 360^\circ, \text{ lebo } \alpha + \beta + \gamma = 180^\circ$$

V ďalšej úlohe rovnoramenný trojuholník nahradíme všeobecným a formulácia úlohy bude nasledovná:

3. Vypočítajte súčet vonkajších uhlov všeobecného trojuholníka (obr. 3)



Obr. 3

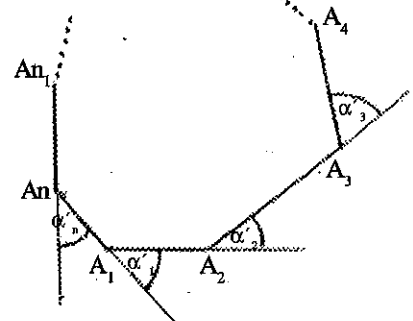
Riešením úlohy študenti zistia, že

$$\alpha' + \beta' + \gamma' = 180^\circ - \alpha + 180^\circ - \beta + 180^\circ - \gamma = 3 \cdot 180^\circ - (\alpha + \beta + \gamma) = 360^\circ, \text{ lebo } \alpha + \beta + \gamma = 180^\circ$$

Na základe riešenia týchto troch úloh môžu študenti samostatne formulovať vlastnosti súčtu vonkajších uhlov ľubovoľného trojuholníka. Učiteľ dbá na to, aby študentami formulovaný záver bol presný. Záver riešenia predchádzajúcich troch úloh je nasledovný: **Súčet vonkajších uhlov trojuholníka je uhol plný.**

Dá sa očakávať, že študenti na základe riešenia úloh o súčte vonkajších uhlov trojuholníka budú sami formulovať a riešiť nový problém zameraný na súčet vonkajších uhlov konvexného štvoruholníka, päťuholníka a celkom všeobecne, konvexného  $n$ -uholníka  $A_1 A_2 \dots A_n$ ,  $n \in \mathbb{N}$ ,  $n \geq 3$  (obr. 4).

4. Vypočítajte súčet vonkajších uhlov konvexného  $n$ -uholníka  $n \in \mathbb{N}$ ,  $n \geq 3$



Riešením študenti zistia, že takýto  $n$ -uholník môžeme rozdeliť na  $n-2$  neprekrývajúcich sa trojuholníkov, a preto súčet ich vnútorných uhlov  $\alpha_1 + \alpha_2 + \dots + \alpha_n = (n-2) \cdot 180^\circ$ .

Pre súčet vonkajších uhlov dostanú  $\alpha'_1 + \alpha'_2 + \dots + \alpha'_n = 180^\circ - \alpha_1 + 180^\circ - \alpha_2 + \dots + 180^\circ - \alpha_n = n \cdot 180^\circ - (\alpha_1 + \alpha_2 + \dots + \alpha_n) = n \cdot 180^\circ - (n-2) \cdot 180^\circ = 2 \cdot 180^\circ = 360^\circ$ , lebo  $\alpha_1 + \alpha_2 + \dots + \alpha_n = (n-2) \cdot 180^\circ$ .

Z riešenia poslednej úlohy môžu študenti formulovať vlastnosť súčtu vonkajších uhlov ľubovoľného konvexného  $n$ -uholníka,  $n \in \mathbb{N}$ ,  $n \geq 3$ , nasledovne: **Súčet vonkajších uhlov konvexného  $n$ -uholníka,  $n \in \mathbb{N}$ ,  $n \geq 3$ , je uhol plný.**

Tento typ problémov je veľmi cenný vo vyučovacom procese, pretože riešením istého počtu úloh študenti objavujú novú vlastnosť, v tomto prípade vlastnosť súčtu vonkajších uhlov konvexného  $n$ -uholníka. Keď sa študentovi podarí formulovať a riešiť takýto problém, svedčí to o tom, že študent má tvorivú schopnosť, čo považujeme za veľmi cennú vlastnosť študenta.

Riešenie problému vyžaduje istú úvahu, riešiteľ sa musí zamýšľať nad rôznymi vzťahmi, ktorými pracuje a výsledkom riešenia musí byť niečo nové (v školskej praxi spravidla nové

<sup>1</sup> Kršňák: O troch úrovniach problémového učenia v geometrii. Pedagogické rozhľady, 1994-95, č. 2, s. 13-14.

pre riešiteľa, ale nie pre vedu). Na precvičovanie objaveného vhodne poslúžia podobné úlohy.

Vhodné príklady na precvičenie problému, ktorý bol riešený v tomto článku, poskytuje aj publikácia *Základy elementárnej geometrie*<sup>1</sup>, strana 125, príklad č. 119: *Uhol ABC trojuholníka ABC je pravý. Vypočítajte súčet vonkajších uhlov  $\alpha'$ ,  $\beta'$ .*

*Summary: The author presents his view, that verbal evaluation of student performance is a part of humanization of school. He presents his own criteria and concrete example. He emphasizes that this evaluation involves much more work of teachers, but practice has proved this approach being necessary.*

## MATEMATICKÁ OLYMPIÁDA NA SOU A SOŠ

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

**Anotácia:** *Analýza chýb v riešeníach úloh v celoštátnom kole matematickej olympiády pre SOŠ a SOU. Stratégia riešenia úloh študentov prvých ročníkov. Námet na cvičenia z didaktiky matematiky pre budúcich učiteľov.*

**Kľúčové slová:** *záujmová matematika, ciele, metódy a formy práce, typy úloh, hodnotenie*

Končí sa školský rok a veľká časť maturantov sa hlási na vysoké školy. Nie sú to len študenti gymnázií, ale aj stredných odborných škôl a stredných odborných učilíšť. Týchto je na vysokých školách technických v porovnaní s gymnazistami viac. Nie každý z prijatých študentov si dostatočne uvedomuje, v akej hĺbke je potrebné osvojiť si poznatky zo stredoškolskej matematiky na to, aby jeho prvé stretnutie s vysokoškolskou matematikou nebolo veľmi trnité. Kým študenti gymnázia, okrem matematiky ako voliteľného predmetu, majú možnosť navštevovať ešte matematické kružky, riešiť úlohy v korešpondenčných seminároch a tí najšikovnejší aj v matematickej olympiáde, študenti SOŠ a SOU pre malý počet vyučovacích hodín matematiky sa v súťaži s nimi nemôžu umiestniť na čelných pozíciách.

V snahe podchytiť záujem stredoškolákov na SOŠ a SOU o matematiku, organizujú Metodické centrá samostatnú súťaž v matematickej olympiáde, paralelne s matematickou olympiádou stredoškolákov, organizovanou Jednotou slovenských matematikov a fyzikov.

Náročnosť riešenia úloh v matematickej olympiáde pre SOU a matematickej olympiáde pre SOŠ je, v porovnaní s matematickou olympiádou stredoškolákov, upravená tak, aby odpovedala redukovanému počtu vyučovacích hodín matematiky na tomto type škôl. Vďaka zánietenosti učiteľov a podpore sponzorov sa uskutočnilo v tomto školskom roku celoštátne kolo súťaže v dňoch 27.-28. apríla 1992 na SOU stavebnom v Banskej Bystrici. Prvý deň súťaže bol venovaný oboznámeniu sa s mestom a jeho okolím, výstupom na Úrpín a návštevou hvezdárne na Vartovke. Na seminári sa uskutočnila kvalitatívna analýza chýb, ktorých sa študenti dopustili pri riešení úloh v súťaži regionálneho kola na strednom Slovensku. Vlastná súťaž prebiehala v nasledujúci deň v štyroch kategóriách.

Príklad č. 121: *Vypočítajte veľkosť uhla, ktorý zvierajú osi dvoch susedných vnútorných uhlov rovnobežníka.*

Na záver uvedieme ešte jednu úlohu, v ktorej riešiteľ má problém vyhľadať, formulovať a riešiť. Je to úloha: *Skúmajte vlastnosti osí všetkých vnútorných uhlov rovnobežníka.*

Kategórie: K - 1. ročník študijné odbory SOU,  
L - 1. ročník SOŠ,  
M - 2. - 4. ročníka SOU študijné odbory,  
N - 2. - 4. ročníka SOŠ.

Časový limit na vyriešenie úloh bol 4 hodiny.

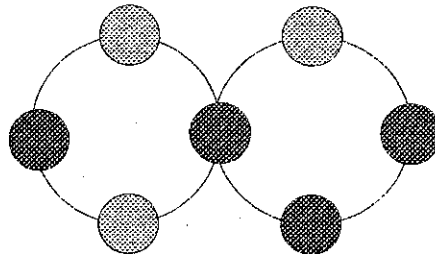
V kategórii K a L boli zadané nasledujúce rovnaké texty úloh:

**Úloha č. 1**

*Atletická dráha dlhá 400 m je ôsmimi bodmi, označenými číslami 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 rozdelená na osem úsekov. V každom bode stál jeden bežec. Na pokyn trénera tí, ktorí stáli v nepárnych bodoch, prebehli dva úseky v smere číslovania, a tí, ktorí stáli v párnych bodoch, prebehli tri úseky v smere číslovania. Ukázalo sa, že všetci bežci z párnych bodov prebehli tú istú vzdialenosť. Tak isto tí, ktorí stáli v nepárnych bodoch, prebehli rovnakú vzdialenosť. Zistite dĺžky jednotlivých úsekov, ak vieme, že úsek medzi bodmi 1 a 2 meral 38 metrov.*

**Úloha č. 2**

*V podniku na výrobu hrkálkov vyrábajú hrkálky tvaru spojitého prstencov, na ktorých je pravidelne rozmiestnených 7 guľôčok (na obrázku). Koľko rôznych hrkálkov (lišiacich sa rozmiestnením farieb) je možné vyrobiť, ak máme k dispozícii biele a modré guľôčky? (Na hrkálke môžu a nemusia byť použité všetky farby.)*



**Úloha č. 3**

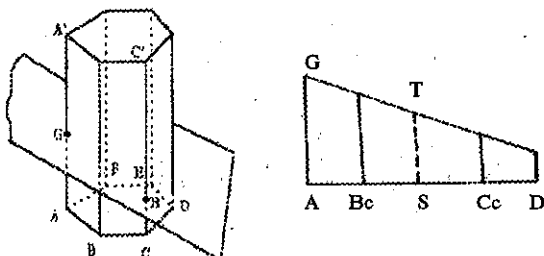
*Spomedzi prirodzených čísel väčších ako milión nájdite najmenšie číslo, ktoré súčasne spĺňa:*

- je deliteľné číslom 45,
- ak jeho cifry napíšeme odzadu, vzniknuté číslo bude tiež deliteľné číslom 45,
- v jeho zápise sa nevyskytuje nula.

<sup>1</sup> Monoszová-Sobôtková-Vasílková: *Základy elementárnej geometrie. Zbierka úloh.* B. Bystrica, Pedagogická fakulta 1991.

Úloha č. 4

Pravidelný šesťboký hranol ABCDA'B'C'D'E'F', s dĺžkou hrany základne 4 cm a výškou 10 cm, je prerezaný rovinou rovnobežnou s priamkou CE (obrázok vľavo). Priesečníky tejto roviny s hranami AA', CC', označme G, resp. H. Zistíte, v akom pomere delí rovina objem hranola, ak viete, že AG má dĺžku 5 cm a CH má dĺžku 2 cm. Obrázok vpravo vyjadruje pohľad spredu, kolmý na stenu hranola BCB'C'.



V kategórii M a N riešili tiež rovnaké úlohy.

Úloha č. 1

Štvorec so stranou 8 je možné viacerými spôsobmi pokryť trojicou obdĺžnikovs celočíselnými stranami tak, aby sa neprekrývali. Koľko takých trojíc existuje?

Úloha č. 2

Napište číslo 30 ako súčet desiatich prirodzených čísel tak, aby súčet týchto súčtanov bol čo najväčší.

Úloha č. 3

Okolo plnej kocky s hranou dĺžky 1 je opísaná guľa. Zistíte, či sa do tejto gule okrem kocky ešte vojde guľa s priemerom 0,25.

Úloha č. 4

Niekoľko futbalových mužstiev hralo turnaj, kde každý s každým hral jeden zápas. Za víťazstvo sa pridelili dva body, za remízu jeden bod, za prehru nula bodov. Vieme, že:

- víťaz turnaja mal 7 bodov,
  - žiadna dvojica družstiev nemala rovnaký počet bodov,
  - predposledné mužstvo prehralo všetky zápasy okrem jedného.
- Zistíte, aké počty mužstiev sa na turnaji mohli zúčastniť a opíšte jeho priebeh (kto s kým vyhral, prehral, prípadne remizoval). V tabuľke je uvedený podiel počtu dosiahnutých bodov k celkovému počtu možných bodov vyjadrený v percentách.

Kateg.	Zúčast.	Úspešní	Úloha 1	Úloha 2	Úloha 3	Úloha 4
K	16	6	83,7	30,1	47,5	30,0
L	17	14	83,6	31,8	78,8	38,8
M	14	12	28,6	63,1	95,7	57,2
N	15	11	49,3	82,2	76,0	72,2

Predpokladáme, že súťažiaci majú kladný vzťah k matematike a že chyby, ktorých sa dopustili pri riešení úloh, sú chybami, ktoré sa vyskytujú v ich materských triedach pri riešení podobných úloh častejšie. Okrem druhu chyby sme analyzovali aj stratégiu riešenia úlohy, s cieľom objasniť príčinu hromadnej neúspešnosti v riešení niektorých úloh.

Druhy chýb v písomných prácach súťažiacich

Chyby, ktorých sa súťažiaci v týchto riešeniach dopustili rozdelilime po oprave písomných prác do 6 skupín.

Íšlo o chyby:

- numerické, úkonové, grafické, veľkých skokov, strategické, iné chyby.

Z nich sme podrobili hlbšej analýze študentovu stratégiu riešenia úlohy na cvičeniach z didaktiky matematiky so študentmi 3. a 4. ročníka štúdia učiteľstva matematiky

pre 5. - 12. ročník na Fakulte prírodných vied UMB v Banskej Bystrici a určovali sme, v ktorých fázach sa súťažiaci dopustil chyby a prečo. Úlohou študentov bola navrhnúť najvhodnejšiu matematickú "terapiu" na odstránenie medzier v poznaní žiaka. Štatisticky vyhodnotiť výsledky písomných prác. Scenár strategického postupu pri riešení matematickej úlohy sme spracovali nasledovne.

Pri stretnutí s úlohou študent túto najprv prečíta, pričom sa snaží porozumieť textu. Pri riešení úlohy postupuje podľa pôvodného textu, alebo si text podľa svojich predstáv pretransformuje do svojho jazyka. V takto upravenom texte môže dôjsť k zmenám v stratégii riešenia problému. Študent uteká od podstaty riešenia úlohy iným smerom, alebo ju pochopí ako prípravnú fázu pred riešením hlavnej otázky, prípadne si chybné číta text. Pri riešení úlohy môže voľiť postup štandardný, podľa zaužívaných algoritmov, alebo neštandardný, s vlastným pohľadom na problém. Pri zvolení postupu riešenia úlohy zohráva text úlohy významnú rolu. Môže byť aj nápovedný, a tým spúšťa mechanizmu s algoritmického riešenia úlohy so stanoveným poradím úkonov, alebo si žiak vytvorí plán riešenia, podľa ktorého postupuje. V ňom je dôležité do akej miery pochopil objekty a vzťahy, ktoré sú kľúčovými pre vyriešenie úlohy. Predpovedá, alebo nie ďalšie potrebné objekty. Vhľad študenta do matematickej situácie klasifikujeme ako parciálny alebo heuristický. Pre vyriešenie úlohy je dôležité, či riešiteľ vykonáva kontrolu a následne korekciu vo svojom riešení, alebo či mení stratégiu riešenia, ak objaví chybu vo svojom postupe.

Analýza riešenia úloh v kategóriách K a L

V tomto príspevku poukážeme na najčastejšie chyby, ktorých sa dopustili študenti pri riešení úloh.

V prvej úlohe v kategórii K a L väčšina žiakov vychádzala z grafického znázornenia situácie a z poznatkov o zhodnosti prebehnutých úsekov. Súťažiaci v skupine L dokázali po formálnej stránke lepšie zdôvodňovať svoje postupy riešenia.

Úlohy vyžadujúce kombinatorickú úvahu sú postrachom pre študentov všetkých typov škôl. Súťažiaci v oboch skupinách riešili úlohu 3 rôznymi spôsobmi, a to:

- modelovaním v rovine pomocou grafov,
- modelovaním v rovine pomocou písmen alebo číslic,
- s využitím poznatkov kombinatoriky.

Úlohy vyriešil úplne správne v každej skupine iba jeden študent. Akonaj účinnejší sa ukázal postup modelovania pomocou grafov. Pri modelovaní pomocou písmen alebo číslic už pri 10 rôznych riešeniach študenti strácali prehľad a opakovali niektoré riešenie viackrát. Študenti zatažení spomienkami na vyučovanie kombinatoriky hľadali organizačný princíp pre riešenie úlohy, ale ani jeden úlohu nevyriešil správne. Pretože aj v matematickej olympiáde stredoškôlkov spôsobuje riešenie úloh kombinatorického charakteru veľa problémov, nazdávame sa, že je potrebné venovať vo vyučovaní viacej času rôznym metódam riešenia tej istej úlohy, hlavne v prvej fáze výuky kombinatoriky, grafickému riešeniu úloh.

Pri riešení tretej úlohy v kategórii K časť študentov si chybné prečítala text a vydedukovala, že číslo musí byť symetrické. Traja nepoznali znaky deliteľnosti číslom 9. Polovica riešila úlohu

skusmo, pomocou kalkulačky. V kategórii L si 4 študenti neuvedomili, že sa jedná o 7-ciferné číslo, aj keď učivo z deliteľnosti čísel dobre zvládli.

Riešenie poslednej úlohy sa zakladalo na podobnosti lichobežníkov. Tento poznatok využili v oboch kategóriách po traja súťažiaci. Ostatní určovali objemy jednotlivých častí hranola ako zjednotenie objemov viacerých rôznych hranolov. Nevideli, že stačí určiť iba ich výšky. Cavalieriho princíp, ako jeden z možných postupov na určovanie objemov telies, sa objavil v jednom z riešení kategórie L. Zaznamenali sme veľa úkonových chýb, hlavne pri vyjadrovaní neznámej zo vzorca. Preto bola aj úspešnosť v riešení úloh tak malá.

Len malá časť budúcich učiteľov matematiky na našej fakulte sa sama počas svojho stredoškolského štúdia aktívne zúčastňovala súťaží matematickej olympiády stredoškôľakov. Preto stretnutie s touto činnosťou počas ich prípravy na povolanie, ako aj možnosť zamyslieť sa nad riešeniami úloh

jednotlivých žiakov a možnosť konfrontovať svoje vlastné vedomosti so súťažou gymnazistov, študenti na cvičeniach privítali a aktívne sa podieľali na opravách úloh z regionálneho kola SOU a SOŠ v Banskej Bystrici.

I keď matematická olympiáda SOU si nekladie za cieľ výchovu špičkových talentov v matematike, záujem o riešenie úloh v školskom a regionálnom kole je veľmi veľký. Umožňuje aj učiteľom na tomto type škôl viesť študentov k hlbšiemu záujmu o matematiku, ktorej dobré zvládnutie je krokom k úspechu aj v ostatných odborných predmetoch. Podrobnejšia analýza riešení jednotlivých školských úloh umožňuje učiteľovi objasniť si proces myslenia žiaka a navrhnúť mu cestu k náprave v jeho poznaní. Riešenie zaujímavých úloh vo voľnom čase v tejto vekovej kategórii prispieva k aktívnejmu a tvorivému spôsobu života stredoškôľakov. A o ten by nám predovšetkým malo ísť.

#### Literatúra:

Hejný, M.: *Teória vyučovania matematiky 2*. Bratislava, SPN 1989.

*Summary: The author analyses mistakes made by candidates in the National Olympiada competition for secondary technical schools and apprentice schools. She also analyses some example problems used in the Olympiada and suggests the ways to train graduating teachers to help students avoid these mistakes.*

## Z HISTÓRIE SLOVENSKEHO ŠKOLSTVA

### Najstaršie predškolské zariadenia v Banskej Bystrici

I. Terem, Štátna jazyková škola B. Bystrica

Horná Strieborná ulica v Banskej Bystrici mala v minulosti vzťah k banskému podnikaniu, ale pripomína aj starú tradíciu mesta - predškolské zariadenia. Na dome č. 15, ktorý v roku 1834 zástupca Ženského spolku Ondrej Drexler odkúpil na tieto účely, nachádza sa pamätná tabuľa. Detská opatrovňa v tejto budove bola až do 1. júna 1889, keď sa presťahovala do Lazovnej ulice.

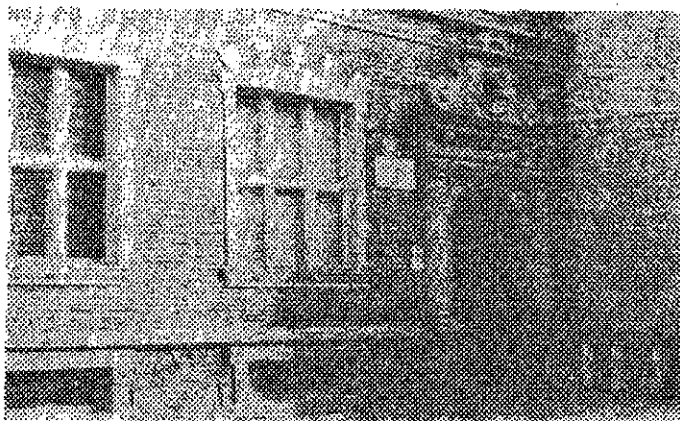
Založenie tohto predškolského ústavu mesto oznámilo hlavnému riaditeľstvu 28. mája 1834. Detská opatrovňa sa posledný raz spomína v školských archívoch katolíckej školy 11. januára 1853. V tomto roku vedenie detskej opatrovne prešlo do rúk Ženského spolku.

Banskobystrická opatrovňa a neskôršie aj materská škola bola založená z iniciatívy Terézie Brunswickovej. Táto priekopníčka ústavnej predškolskej výchovy sa narodila 27.2. 1775

v Bratislave a zomrela 17.9.1861 v Budíne. V Rakúsko-Uhorsku založila takýchto podobných ústavov jedenásť. Snahy Terézie Brunswickovej podporoval aj Mikuláš Zmeškal, cisársky kráľovský dvorný radca. Jeho matka bola Bystričanka, rodina poskytla opatrovni 400 zlatých. K ďalším mecénom patrilo Potravinárske družstvo a vtedajší podžupan Anton Radvanský.

Hlavný riaditeľ 24. novembra 1834 poslal pravidlá, ktoré usmerňovali organizáciu tohto predškolského zariadenia. Obsahovali pokyny, ktoré upozomovali aj na to, že do ústavu môžu byť prijaté deti tých rodičov, ktorí sú zamestnaní, ako i chudobné deti telesne a duševne slabé.

Prvými učiteľmi boli Štefan Rokosz s manželkou a Eva Generová. Do opatrovne



Pohľad na budovu najstaršej materskej školy na území bývalého Československa

chodilo 58 chlapcov a 47 dievčat. Boli to deti prevažne z robotníckych rodín. Učili sa slovensky, nemecky a maďarsky, ďalej "slušne sedieť a chodiť, rodičov a hodnostárov pozdravovať, pri sprievode spevu tancovať, v priaznivom počasí v záhrade pri dome alebo na susednej lúke v sprievode vyučujúceho a vyučujúcej - Institutoris et institutricis - sa prechádzať a hrať".

Z dejín pedagogiky sa dozvedáme, že na Uhorskom sneme v rokoch 1833-1838 vznikali požiadavky na ustanovenie požiadavky, aby bola vytvorená osobitná komisia, ktorá by pripravila osnovu zákona o národnej výchove v roku 1843-1844.

Do tejto osnovy boli zahrnuté nielen úpravy o národných školách a zriaďovaní dvojročných učiteľských ústavov, ale aj ustanovenie o detských opatrovniach.

Prvá bola zriadená na našom území 4. novembra 1829 v Lazovnej ulici.

Najstaršia materská škola na území bývalého Československa bola tiež založená z iniciatívy Terézie Brunswickovej. Keďže prvé ustanovenie o materských školách v Uhorsku

vzniká až v roku 1891, pedagogická činnosť v prvom predškolskom zariadení v Banskej Bystrici bola organizovaná pod vplyvom filantropizmu Szazmana a Pestalozziho. Spočívala v obetavej práci na poli humanity a osvety. Deti sa tu učili spievať, robiť menšie práce, hrať sa rôzne hry a cvičiť. Okrem toho sa cibrila reč, pestoval sa zmysel pre čistotu a poriadok.

Bola to významná pedagogická ustanovizeň a jej činnosť je predmetom ďalšieho výskumu.

Lazovnou ulicou sa v Banskej Bystrici v stredoveku vychádzalo z mesta k bývalému medenému hámru. Sú tu domy postavené v renesančnom, barokovom, ale i v klasickom slohu. Býval tu spisovateľ a básnik Izidor Žiak-Somolický a spisovateľ G. K. Zechenter-Laskomerský. K najhodnotnejším pamiatkam patrí bývalý župný dom, ktorý po rekonštrukcii od mája 1979 slúži štátnej vedeckej knižnici. Na tejto ulici býval, písal a v roku 1881 zomrel básnik Ján Botto. Dom č. 32 a Strieborná ulica sú späté s bohatou pedagogickou históriou Banskej Bystrice.

### Literatúra:

Mikleš, J.: *Vznik detských opatrovní v Uhorsku*. Bratislava 1964.

Knížka, A.: *Banská Bystrica*. Bratislava 1954.

Markov: *Odras politických zápasov v obecnej správe B. Bystrica v 16.-19.-storočí*. Bratislava 1973.

## POHLADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

*Praktická príprava budúcich učiteľov nie je problémom iba u nás. Aj vo svete je aktuálny kvalitný výcvik budúcich učiteľov. Svedčí o tom aj seriál článkov suvedenou problematikou z Veľkej Británie a z Austrálie, ktorý publikujeme v tomto a v nasledujúcich číslach Pedagogických rozhľadov. Naším cieľom je vyvolať diskusiu o súčasnej podobe pedagogickej praxe študentov vysokých škôl u nás a hľadanie jej optimálneho modelu.*

Redakcia

## Poradný systém pri príprave budúcich učiteľov

L. Austin, Metodické centrum B. Bystrica

Britská vláda nedávno vytvorila systém prípravy budúcich učiteľov.

**Spôsobilosti, ktoré je potrebné mať a získať, sú:**

- vedomosti o predmete,
- schopnosť učiť predmet,
- organizovať prácu v triede,
- hodnotiť a zaznamenávať prospech študentov,
- ďalší profesionálny vývoj.

Pohyb nastal aj smerom k základnému výcviku v škole. V ňom sa od cvičnej školy a učiteľov vyžaduje, aby niesli väčšiu zodpovednosť za proces prípravy budúcich učiteľov.

Vzťah medzi školami a vyššími vzdelávacími inštitúciami bol predtým neformálny. Nové vládne nariadenia vyjadrujú tieto väzby omnoho užšie a jasnejšie. Jednoročné postgraduálne štúdium (PGCE) sa uskutočňuje v kurzoch vyšších vzdelávacích inštitúcií (v kvantite 66% ich programu). Podľa tohoto vládneho nariadenia sú školy teraz poverené pokryť finančne požiadavky spojené s výcvikom kandidátov.

Učitelia, ktorí pracujú so študentmi, majú zodpovednosť za ich osobný vývoj. Už sa nenazývajú "dozorcami", ale "poradcami", nenútene preberajú aktívnu a profesionálnu zodpovednosť za svojho cvičenca<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Wilkin, M.: *On the cusp: from supervision to mentoring in initial teacher training*.



## Spolupráca medzi školami a univerzitami pri výcviku budúcich učiteľov

E. Lazarus, University of Bristol, School of Education, Veľká Británia

Na Univerzite v Bristole sa v súvislosti so zmenou výcviku budúcich učiteľov uskutočnili nasledujúce stratégie pre zmenu:

- prebehla experimentálna jednoročná fáza, ktorá umožnila hodnotenie a modifikáciu nových poradných postupov,
- nastali postupné premeny súdobej praxe,
- vytvorili sa komisie, ktoré pomáhali uskutočňovať zmeny,
- uskutočnil sa výcvik školských inštruktorov,
- objasnili sa úlohy zodpovednosti, stratégia sa spojila s postupmi,
- diskutovalo sa o problémoch,
- zlepšila sa komunikácia medzi školou a univerzitou,
- prebiehali spoločné výcviky a postupy v jednotlivých predmetoch.

Zriadili sa tri typy komisií:

**a) Riadiaca komisia**, ktorú tvorili dvaja univerzitní koordinátori kurzu, 6 učiteľov, správca a tajomník. Úlohou tejto komisie bolo dozeráť na všetky detailné body spolupráce medzi školami a univerzitou.

**b) Skupina univerzitných konzultantov**,

c) Bolo vytvorených **8 predmetových komisií** z radov učiteľov, ktorí pracovali s kandidátmi, učiteľov jednotlivých predmetov, univerzitných konzultantov a čerstvých absolventov univerzity.

Učiteľia, určení na prácu s kandidátmi, sú známi v škole pod názvom "poradcovia" alebo aj ako "spolupracujúci konzultanti". Škola určila svojich "profesionálnych konzultantov". Boli to obyčajne zástupcovia riaditeľov alebo starší učiteľia, ktorí mohli uskutočňovať celoškolský výcvik podľa učebných osnov.

Podľa nových vládnych nariadení sa od univerzity požadovalo, aby poskytovala výcvik všetkým školským poradcom. V tomto prípade bola univerzita zodpovedná za predmetové komisie, ktoré plánovali výcvikové dni pre spolupracujúcich konzultantov. Aby mohli predmetové komisie vykonávať svoju prácu dobre, bolo potrebné, aby sa streli 3-8 - krát v časovom rozmedzí od 6 mesiacov do 2 rokov (čo záviselo od jednotlivých predmetov).

Školy obyčajne vybrali svojich poradcov podľa ich profesionálnych schopností alebo sa učite-

lia mohli prihlásiť aj sami. Niektorí učiteľia považujú poradenstvo aj za príležitosť na svoj profesionálny rast.

Od poradcov sa požadovali komunikačné schopnosti, chuť experimentovať, nemali byť príliš dogmatickí, kritickí a pannační. Množstvo celodenných výcvikových stretnutí bolo v rozsahu od dvoch do piatich v jednom semestri. Predsedami týchto stretnutí boli univerzitní konzultanti, ktorí postupovali podľa poriadku, ktorý určili predmetové komisie.

**Tento poriadok obsahoval:**

- diskusiu o úlohách a zodpovednostiach,
- spôsob oslovovania kandidátov,
- náčrt kurzu, ktorý navrhli predmetové komisie,
- príkladové štúdie o poradenských skúsenostiach s kandidátmi,
- pozorovacie techniky,
- používanie časopisov, denníkov, osobných a profesionálnych súborov a informácií,
- zaznamenávanie vývoja kandidátov,
- spôsob zadávania a hodnotenia úloh,
- používanie súboru informácií o "prehlade úspechov".

**Spoločným výsledkom týchto výcvikových stretnutí bolo:**

- zapojenie učiteľov do výcvikového procesu vo väčšej miere,
- jasnejšie pochopenie úloh a postojov,
- dohoda, ako postupovať vo výcviku,
- jasnejšia a úplnejšia dokumentácia.

Poradenstvo predstavuje veľmi ťažkú prácu, vyžaduje profesionalitu, komunikačnú spôsobilosť a zručnosť.

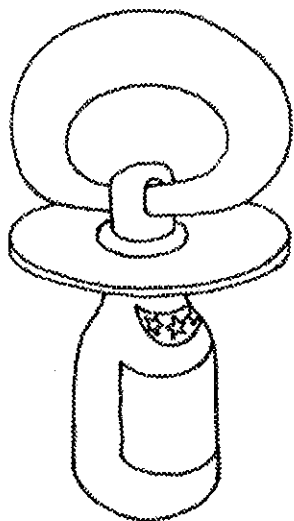
Na základe diskusií s kandidátmi - budúcimi učiteľmi - **vyplynuli nasledujúce požiadavky:**

- priaznivosť a presnosť v spätnej väzbe,
- koncentrácia na problém,
- podpora a povzbudzovanie,
- konštruktívna kritika,
- čas potrebný na reflexiu,
- výzvy,
- predpísaná prax (ak je potrebná),
- hodnotenie,
- evidencia,
- formálne a neformálne konzultácie.

**Po jednoročnom priebehu kurzu sa vyskytli problémy v:**

- nerovnosti postupov, napr. v množstve pozorovaní a pozorovacích postupov,
- rozdielnosti obsahu a detailov príručiek,
- zaznamenávaní priebehu plnenia zadaných úloh,
- zvýšenom pracovnom zafaržení učiteľov.

*Pokračovanie*



## Päť vzdelávacích modelov v holandskom školstve

B. Kosová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Jedna z najzákladnejších otázok humanizácie školy je otázka, ako koncipovať vyučovanie tak, aby bolo možné zohľadňovať individuálne rozdiely medzi deťmi. Tento problém je aktuálny vo všetkých krajinách Európy. Holandské skúsenosti v tejto oblasti rozpracováva aj kniha *Rozvojskoly: Modely a zmena*. Autori knihy nechápu tento problém len ako jednoduchú diferenciaciu žiakov podľa schopností, resp. rozličných kritérií, aby sa dosiahli vytýčené vzdelávacie ciele. Riešenie tejto otázky je pre nich kritériom tvorby celých vzdelávacích modelov a vzdelávacích koncepcií, ktoré svojimi cieľmi, procesmi, metódami a prostriedkami dovoľujú alebo nedovoľujú rozdiely detí rešpektovať. Na základe rozboru vzdelávacej praxe vyšpecifikovali 5 základných teoretických modelov, ktoré, pochopiteľne, v praxi existujú v rôznych variantoch a kombináciách. Každý z piatich modelov vychádza z rôznych filozofických a pedagogických teórií.

Spolu predstavujú kvalitatívny rozvoj od modelu 1 smerom k modelu 5, a to predovšetkým podľa:

- a) zvyšujúcej sa schopnosti individualizácie vyučovacieho procesu tak, aby boli v súlade potreby a možnosti žiakov a zodpovedajúce vzdelávacie zabezpečenie;
- b) zvyšujúcej sa schopnosti ponúknuť nielen kognitívne programy podľa vyučovacích predmetov, ale aj programy zabezpečujúce sociálny a individuálny rozvoj;
- c) zvyšujúcej sa schopnosti k zmenám a inováciám.

Jednotlivé modely sa od seba odlišujú v 7 hlavných komponentoch, ktorými sú: **základná štruktúra modelu, koncepcia obsahu výučby, organizácia vyučovania, spôsoby diferenciacie žiakov do skupín, zabezpečenie výchovy a všestranného osobnostného rozvoja žiakov, funkcie testovania a zameranie hodnotenia procesu učenia.**

### 1. Výberový (prúdový) model

Výberový model vychádza z hypotézy, že intelektuálne schopnosti sú vrodené, sú ľahko diagnostikovateľné, majú všeobecný charakter a je možné dosiahnuť u žiakov rovnaké výsledky v rozličných oblastiach vedomostí. V tomto modeli existuje v jednej škole viac oddelených vertikálnych prúdov vzdelávania, napr. v systémoch, kde od piateho ročníka existujú vedľa seba triedy gymnázia, reálky a hlavnej školy, alebo podľa intelektuálnych schopností rozdelené triedy A, B, C, kde A je trieda najlepších žiakov a C najslabších. (Popis modelu zodpovedá aj situácii, ak celá škola predstavuje len jeden unifikovaný prúd - pozn. autora.)

Žiaci sú spojení do tried, v ktorých sa kolektívne vyučujú všetky predmety počas školského roka. Očakáva sa, že všetci žiaci dosiahnu približne rovnaké učebné výsledky. Pre žiakov existuje len jedna vzdelávacia cesta, ktorej požiadavky sú presne fixované. Ak ich žiak nesplní, prepadáva alebo prechádza do menej náročného prúdu. Iný spôsob prechodu medzi prúdmi je ťažko možný. V začiatocnej etape vyučovania existuje určité hodnotiace obdobie, od niekoľkých týždňov až

po niekoľko rokov, na základe ktorého sa deti vyberajú do tried s maximálne rovnakými schopnosťami.

Hlavná pozornosť je venovaná kognitívnym cieľom a predmetom majúcim kognitívny charakter. Obsah sa tradične zakladá na všeobecnom systéme poznania, jednotlivé predmety sú málo vzájomne prepojené a vyučujú sa v jednotlivých prúdoch na rozličných úrovniach, ale unifikovane s minimálnou individualizáciou. Výber ciest a metód výučby robí výlučne učiteľ.

Testy a previerky sa využívajú na hodnotenie kognitívnych výsledkov žiakov, ich hlavnou funkciou je zabezpečovať adekvátny výber do jednotlivých prúdov. Výchovné vedenie žiakov, najmä triednym učiteľom, je zamerané na podporu výberového procesu, na korekcie správania žiakov a udržanie disciplíny. Celková realizácia modelu smeruje k tomu, aby sa žiaci čo najskôr prispôbili existujúcej učebnej situácii, a nie naopak.

### 2. Situačný model

Situačný model vychádza z predpokladu, že schopnosti môžu byť v jednotlivých oblastiach (predmetoch) rôzne. Predpokladá spojenie žiakov do skupín "zmiešaných" schopností ako do bazových tried, v ktorých sa realizuje časť vyučovania. V týchto triedach sú zaradení žiaci tak, aby tieto boli intelektuálne a sociálne proporcionálne podobné. Niektoré predmety, napr. matematika a jazyky, sa žiaci vyučujú v skupine "rovnakých" schopností a sú sem zaradovaní na základe výsledkov testov v daných predmetoch. Obvykle existujú tri úrovne vyučovania daného predmetu: A - najvyššia, B - stredná a C - najnižšia, pričom žiak môže byť napríklad v matematike v úrovni A, ale v jazyku v úrovni B. Triedy "zmiešaných" schopností sú stále, ale zloženie skupín "rovnakých" schopností sa môže meniť, žiaci môžu prechádzať na základe situácie v jednotlivých schopnostiach do vyššej alebo nižšej úrovne v pevne stanovených termínoch počas roka, obvykle po každom polroku.

Aj v tomto modeli sú prioritné kognitívne ciele, obsah tradičného vyučovania je nezmenený, medzi predmetmi existujú ostré hranice, požiadavky na výučbu každého predmetu sú na každej úrovni pevne stanovené. Testy majú prognostický charakter - najšť pre žiaka tú úroveň vyučovania, ktorá je maximálne adekvátna jeho schopnostiam. To je súčasne aj hlavným cieľom hodnotenia žiaka. Výchovné vedenie žiakov má funkciu podpory predmetového vyučovania a realizuje ju v triedach "zmiešaných" schopností triedny učiteľ (kurátor). Sleduje výkony žiakov a radí im najmä v otázkach učenia sa, resp. pri prechode na inú úroveň, kde si v prípade potreby prizýva učiteľa - predmetára. Takáto koncepcia sa vo svete realizuje na rôznych typoch a stupňoch škôl.

### 3. Model "zmiešaných" schopností

Model vychádza z predpokladu, že deti s rozličnými intelektuálnymi schopnosťami sa môžu vzdelávať spoločne, ale

na rôznej úrovni a rôznym tempom, zodpovedajúcim ich schopnostiam v danom momente. Vyučovanie všetkých predmetov sa uskutočňuje v triedach "zmiešaných" schopností, ale je rozdelené najmenej na dve periódy. V základnej perióde sa pracuje so základným učivom, po jej ukončení sa zisťuje osvojenie základného materiálu. V ďalšej perióde žiaci pracujú v menších skupinách "rovnakých" schopností, prípadne i individuálne. Úspešní žiaci dostávajú dopĺňujúci, obohacujúci materiál, neúspešným sa predkladá na opakovanie mierne skorigovaný učebný materiál. Trieda začína pracovať novou témou akéhokoľvek predmetu až vtedy, ak všetci alebo temer všetci ovládajú základný program. Trieda tvorí teda jeden celok a delenie na skupiny sa deje iba vnútri triedy a na krátky čas.

Dôraz je opäť položený na kognitívne ciele a na reprodukovanie tradičného obsahu vzdelávania s ostrými hranicami medzi predmetmi. Učivo je v predmetoch rozdelené do konkrétnych základných jednotiek. Požiadavky na vedomosti sú pevne dané, ale čas na zvládnutie základnej jednotky sa neohraničuje. Normy sú teda pohyblivejšie, niekedy sa môžu i meniť, ak sa úplne nesplnil cieľ, čo umožňuje porovnať individuálne úspechy žiaka vo vzťahu k skupine. Testy majú diagnostický charakter, dávajú informáciu o zvládnutí učiva, na základe ktorej učiteľ prispôbuje učivo schopnostiam žiakov. Objektom hodnotenia tak nie sú iba výsledky žiaka, ale aj korekcia základných jednotiek učiva.

Vzhľadom na časté preskupovanie žiakov vnútri triedy, podmienkou fungovania tohto modelu sú dobré sociálne vzťahy medzi žiakmi. Výchovné vedenie sa preto sústreďuje na tvorbu dobrých vzťahov v kolektíve, na návyky potrebné pre prácu v malých skupinách a schopnosť samostatnej práce. Má menej "korigujúci" charakter a je považované za závažný aspekt činnosti školy. Model, v ktorom sa pre každého žiaka plánuje vlastná vzdelávacia cesta, je u nás známy napr. z prác B. S. Blooma.

Modely 1,2 a 3 sú založené na kognitívnej vzdelávacej koncepcii a sú medzi nimi len malé rozdiely. Modely 4 a 5 sú výrazne odlišné, pretože v nich sú individuálne potreby žiaka považované za dôležitejšie ako jednotné vzdelanie. Preto presadzujú celostný osobnostný rozvoj dieťaťa, bez prílišného preceňovania kognitívneho rozvoja, a využívajú na to rôzne alternatívne cesty a postupy. Výchovné vedenie žiakov má v nich rovnakú dôležitosť ako nadobúdanie vedomostí.

#### 4. Integratívny model

Integratívny model vychádza z ponímania žiaka ako celostnej osobnosti a pozornosť sa v ňom sústreďuje rovnako na kognitívny, ako aj na nonkognitívny, teda afektívny, emocionálny, sociálny rozvoj dieťaťa. Prioritou je zabezpečiť čo najefektívnejší individuálny rozvoj osobnosti žiaka, a preto sa v ňom veľa úsilia venuje individualizácii vyučovania, prispôbovaniu cieľov a metód výuky k potrebám a schopnostiam jednotlivých žiakov. Existencia alternatívnych ciest výučby a učebných situácií sa hodnotí ako nevyhnutná podmienka pre individuálny rozvoj. Preto do tohto modelu možno zaradiť viaceré typy organizácie vyučovania alebo konkrétne

koncepcie, ktoré vychádzajú z týchto východísk. Organizácia tohto modelu teda nie je jednotná.

Aj keď existuje presné uvedomenie si sledovaných kognitívnych aj nonkognitívnych cieľov učiteľmi, je výber cieľov a ciest výchovy a vzdelávania pre každého žiaka iný. Závisí od výsledkov, ktoré dieťa dosiahlo na určitom stupni rozvoja. Podobne obsah výučby a jeho štruktúra závisia od toho, v akom štádiu rozvoja sa dieťa nachádza v danom momente. Preto základnou podmienkou je čo najdôkladnejšie poznanie žiaka zo strany učiteľa. Učители sami určujú témy vyučovania, ktoré podľa ich názoru čo najviac zodpovedajú potrebám žiakov v danom momente. Príbuzné predmety tvoria integrované skupiny a sú obsahom čo najtesnejšie zviazané, vnútri týchto skupín je mnoho možností pre výber ciest vyučovania každého žiaka. Výber špecializácie sa čo najviac odkladá, až kým žiak sám nepochopí, čo ho najviac zaujíma.

Keďže vyučovanie je flexibilné a otvorené, ani normy a požiadavky na výsledky nie sú fixované. (V niektorých krajinách len minimálne štandardy - pozn. autora.) Individuálne potreby žiakov vedú krôznym výsledkom. Testy slúžia na hodnotenie pokroku žiaka oproti predchádzajúcemu stavu, dovoľujú žiakom samým chápať, ako pokročili vpred.

Žiaci sa obvykle vyučujú v stálych malých skupinách, preskupovanie je zriedkavé, len pre realizáciu nejakého projektu. Výchovné vedenie je dôležitou súčasťou vyučovania a zakladá sa na osobných a sociálnych hodnotách. Je nasmerované na sociálnu funkciu skupiny, plnšie zapojenie žiaka do skupiny, vlastný individuálny rozvoj žiaka v súlade s jeho povinnosťami, na pochopenie seba samého. Z tohto modelu sú u nás známe najmä koncepcie: Jesenský plán P. Petersena a Škola - laboratórium H. von Hentiga.

#### 5. Inovatívny model

Inovatívny model považuje žiaka za osobnosť, ktorá sama môže vplývať na obsah vyučovania a vybrať si cestu vzdelávania, ktorá pomôže jej osobne dosiahnuť najlepšie výsledky. Žiak si sám pred seba stavia ciele a prijíma rozhodnutia. Potreby, želania žiakov, osobné situácie ich života, udalosti v triede a v okolí sú dôležitými súčasťami vyučovacieho programu. Dôležité sú tiež ciele socializácie, lebo žiaci sa učia jeden od druhého. Hlavná pozornosť sa teda venuje individuálnym a sociálnym cieľom.

Hlavný organizačný princíp modelu - "pedagogickú jednotku" - tvorí stály zbor 5-8 učiteľov, ktorý zabezpečuje celý výchovno-vzdelávací proces v skupine 60-100 detí toho istého ročníka. Zbor učiteľov je tesne zviazaný so skupinou žiakov, je stály počas niekoľkých rokov. Zbor učiteľov je autonómny. Formuje v rámci organizačnej štruktúry vlastný učebný program, stavia prioritné ciele a tvorí vlastné pedagogické prístupy, ktoré môžu byť odlišné od iného zboru učiteľov. Výučba je preto otvorená a často sa pretvára podľa návrhu učiteľov, samotných žiakov, ako aj na základe diagnostiky stavu situácie v malých skupinách. Žiaci sú zoskupení dostálych skupín "zmiešaných" schopností po 4-6 žiakoch počas celej výučby.

Obsah a rozsah predmetov nie je prísne určený, vplývajú

naň učitelia i samotní žiaci. Hranice medzi predmetmi sú veľmi neostre, obvykle je ich obsah logicky integrovaný podľa reálnej praxe, výsledkom čoho je najmä projektové alebo tematické vyučovanie. Hlavnou funkciou testov je určiť, čo sa má vyučovať ďalej. Žiaci sami v spolupráci s učiteľmi hodnotia svoje úspechy v čase. Na tomto základe sa sami podieľajú na tvorbe nových tém a projektov. Keďže sociálne procesy prebiehajúce v skupine sú riadnou súčasťou výučby, sú

výchovné a vzdelávacie procesy tesne zviazané. Model malých skupín vyučovaných štálym zborom učiteľov je známy z koncepcie H. Brandta.

Popis jednotlivých vzdelávacích modelov nie je vyčerpávajúci. Napriek tomu môže poskytnúť našim učiteľom námet na uvažovanie o inováciách výchovno-vzdelávacieho procesu v našich podmienkach.

**Literatúra:**

Caluwe, D. - Marx, E. - Petry, M.: *Rozvitije školy: Modeli i izmenenija. Kaluga, Kalužskij Institut Sociologii 1993, s. 63 - 103. (Preložené a voľne spracované.)*

## RECENZIE

### **Schematismus len ťažko prepúšťa svetlo pre tvorivosť**

*LITERATÚRA I. (V. Obert...) Bratislava, Litera 1994. 190 s.*

J. Lomenčík, Metodické centrum B. Bystrica

V tomto školskom roku sa dorúk žiakov a učiteľov stredných škôl dostala nová učebnica literatúry, ktorú MŠA v SR zaradilo do zoznamu odporúčaných učebníc pre stredné školy. Konečne sa teda trochu rozviriili stojaté vody v tvorbe učebníc. Ale skutočne len trochu, lebo autorom sa nepodarilo premietnuť nové dimenzie v obsahu a procese literatúry po "zamatovorevolučných" časoch do vytvorenia "novej" - ale skôr možno povedať staronovej - učebnice literatúry, bez náznakov niečoho nového, netradičného. Je totiž len akýmsi syntetizujúcim klasickým učebnicovým "dielkom" predchádzajúcich učebníc - najmä zo 60-tych rokov (tak po formálnej, ako i obsahovej stránke). Podobne ako charakter doteraz používaných učebníc literatúry, tak i tejto "novej" zo stránky obsahovej náplne inklinuje viac k snahe povedať všetko a v hotových súdoch, čo chceme, aby náš žiak vedel o literatúre a literárnom diele. A táto snaha múdro povedať čo najviac je v príkrom rozpore s cieľmi vyučovania literatúry na našich školách v nových podmienkach života demokratickej spoločnosti. Takýto charakter učebnice bude pravdepodobne zase už apriori determinovať postupy práce učiteľa i prístup žiaka k vyučovaniu literatúry.

Žiadne nóvum nie je ani v štruktúre učebnice, ktorú zasa určuje literárno-historický princíp (od najstarších starovekých literatúr po koniec romantizmu). Základnou štruktúrnou jednotkou je literárna perióda a jej v podstate chronologicky nadväzné riadenie po sebe. Každá literárna perióda tvorí istý tematický celok, ktorý má úvodnú teoreticko-informatívnu časť (napr. charakteristika doby, špecifické črty atď.), ďalej časť monografickú (informácie o spisovateľoch) a na záver stručný prehľad iných umeleckých aktivít toho obdobia (architektúra, sochárstvo, maliarstvo, hudba).

Úvodná teoreticko-informatívna časť je zovšeobecnením mnohých konkrétnych faktov a súvislostí. Autori pri vstupe do poznávania literárnej periódy vychádzajú zo širších európ-

ských filozofických koncepcií a spoločenských podmienok pri ich zovšeobecnení do typických črt literatúry toho obdobia. Výberom týchto literárnych i neliterárnych faktov sa dáva žiakovi celistvá informácia, ktorá je predpokladom na úspešné zvládnutie monograficky preberaných literárnych javov.

Na úvodnú teoreticko-informatívnu časť teda nadväzuje súbor monografických a informačných výkladov o spisovateľoch. Výber je stanovený učebnými osnovami a sústreďuje sa na reprezentantov svetovej a národnej literatúry. Onich sú spracované základné údaje biografického charakteru a hodnotenie ich diela, ktoré predstavuje základné umelecké a ideové hodnoty. Ide o diela, ktoré nesú najviac informácií o nových umeleckých kvalitách, o človeku, danej epoche. Pritom sa usilovali autori dať žiakovi niektoré postupy, ktoré majú v jeho vedomí podporiť predstavu o vnútornej štruktúre diela. Ide najmä o tieto ukazovatele - kompozícia, konflikt, téma, hrdina, idea, jazyk, štýl. V štruktúre monografického spracovania tentoraz autori nedali miesto úlohám v závere výkladu, ktoré by mohli žiakov naučiť samokontrolu a podporiť samoučenie. To bude nútiť učiteľa k tomu, aby sám vypracoval najmä tvorivé úlohy, ktoré by podporovali a rozvíjali tvorivý proces myslenia žiakov.

Istým kladom učebnice je, že obsahuje už konečne podrobnejšie informácie o starovekej literatúre - sumerskej, hebrejskej a antickej. Pritom sú aj podrobnejšie rozborové niektorých literárnych skvostov, napr. Epos o Gilgamešovi, Biblia. Tieto poznatky sú veľmi dôležité pre pochopenie týchto najstarších literárnych pamiatok, ktoré výrazne ovplyvnili vývin literatúry v neskorších obdobiach. Ale zasa podrobný interpretačný výklad diel romantizmu môže narobiť škodu, lebo žiakovi sa tak podávajú hotové súdy na "správne" vnímanie umeleckého textu. Tu by znamenalo menej viac, lebo jadrom by mala byť práca s textom na základe úloh vypracovaných učiteľom a nie v preberaní hotových návodov.

Ajtáto učebnica je dôkazom toho, že kvantita vedie nad kvalitu. Stále totiž zabúdame, že žiak nie je nádoba, ktorú treba naplniť, ale fakla, ktorú treba rozhorieť, aby goetheovsky bolo "viac svetla".

Potvrdením tohto negatíva je prvá kapitola Literatúra v živote človeka (s. 12-22) - nabitá faktami a pojmami. Pre štrnásť- a pätnásťročných je to učivo náročné, predstavené neprístupnou štylizáciou a nadbytočnou teóriou.

Táto učebnica veľa vody nenamúti, lebo svojou koncepciou nedáva vôbec tušiť nové vetry pri vyučovaní tohto stále jedinečného druhu umenia. Žiadalo by sa to všetko prehodnotiť a skúsiť vypracovať učebnicu už bez uplatňovania historického princípu v klasickej poňatí. Čo tak urobiť novú štruktúru tejto dôležitej žiakovej pomôcky pri prenikaní do tajov literatúry, napr. novými tematickými celkami, ktoré by svojim obsahom viac nadchli žiakov problematickej vekovej kategórie (14-18 rokov). Istým návodom v tomto smere by mohla byť Šimonovej Literatúra v etickej výchove, kde jednotliví spisovatelia a ich vynikajúce diela sú zaradené do netradičných tematických celkov, ako Riešenie problémov a záťažových situácií. Podľa tohto by napríklad učebnica pre 1. ročník mohla mať tematické celky Humor v literatúre obdobia stredoveku,

alebo Láska, prípadne podľa literárnych žánrov - Román 19. storočia. Informácie o autoroch by boli stručné - život, prehľad tvorby, pričom by to bolo spojené hneď aj s literárnou ukážkou. Veď aj pri tejto štruktúre by sa prebrali významní autori a hodnotné diela, ktoré netradičným sprístupňovaním by zaujali srdce mladého dospelujúceho človeka, ktorý sa búri proti konvenciám a túži po vlastnej tvorivosti pri hodnotení literárneho textu. Preto mu ju stále nezväzujeme schematizmom: nehovorme mu o literatúre, ale nechajme ho literatúru tvorivo prežívať.

Pritom samozrejme nemožno dogmaticky negovať, ale tvorivo kriticky využívať pozitívne prvky z oblasti literárnej vedy, estetiky i teórie vyučovania. Lebo učebnica by mala byť didaktickým modelom svojej vednej disciplíny, pričom sa má brať ohľad aj na výsledky psychológie mládeže. Úlohou je teda negatívne zjavy teórie i praxe prekonávať a pozitívne tvorivo aplikovať. A k tomu treba nové učebnice nie napísať, ale ich vytvoriť!!!

*Z antikvariátu  
Kniha je  
priateľ síci.  
Môžeš ju  
predať u nás.  
J. Bilý*

## INFORMÁCIE

### Ako si chceme spomínať na Ľudovíta Štúra

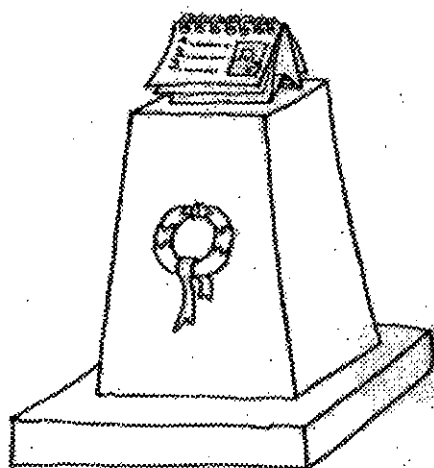
I. Očenáš, Metodické centrum B. Bystrica

Rôzne jubileá význačných osobností či okrúhle výročia známých udalostí si zvykneme pripomínať slávnostne. Októrové 180. výročie narodenia Ľudovíta Štúra, ústrednej osoby slovenských novodobých dejín - ideológa národného prebudenia a organizátora mladej slovenskej generácie v meruňských rokoch, kodifikátora spisovného slovenského jazyka, podnetného literáta, prenikavého publicistu a odvážneho poslanca, si zaslúži našu dôstojnú spomienku. Je však potrebné, ako bol napísal Alexander Matuška, "aby sme sa v spomienkach nestratili, aby vedľa lásky, ktorú mienime preukázať, a úcty, ktorú chceme vzdať, prišlo k slovu i odhodlanie poučiť sa minulým. Neplodné by bolo naše spomínanie, keby zostalo slávnostným, keby nemierilo za poznaním a keby sa nestalo zároveň príležitosťou pre každého z nás ísť osobitne do seba." Ľudovít Štúr presadzoval činorodý prístup k životu a svojou prácou i dielom potvrdil, že celý svoj iba štyridsaťjedenročný život zamerlal na potreby ľudu. Dôsledné poznanie jeho diela, ale najmä osobný vnútorný záujem o neho bude našou splátkou za to, čo pre nás urobil. Budeme tak nielen majiteľmi kupónových knižiek, ale i jeho kníh, a najmä o myšlienkach v nich premýšľajúcimi čitateľmi. Budeme potom nielen vlastníkami reštituovaného majetku, ale i jeho duchovného bohatstva, aby sme sa cez neho stali skutočnými vlastníkmi svojich dejín i historických osobností.

Krátky čas sa už o to usiluje a verné živému odkazu

Ľudovíta Štúra ostáva v našich dňoch Štúrovské hnutie národného zjednotenia, mladé spoločenské zoskupenie s celoslovenskou pôsobnosťou. Je založené na princípoch rovnosti a rovnoprávnosti všetkých občanov pred zákonom, bez rozdielu rasového, etnického či iného pôvodu, vierovyznania alebo názorovej orientácie. Akcentuje kresťanský ekumenizmus, sociálnu spravodlivosť a národnú jednotu založenú na platforme celoslovenskej spolupráce. Zároveň sa zasadzuje o čo najefektívnejšiu spoluprácu so spoločenskými, kultúrnymi a náboženskými organizáciami, nadáciami či krajanskými spolkami v zahraničí. Oddané humanistickým tradíciám, všeobecne uznaným demokratickým zásadám i dejinným zápasom nášho ľudu, chcetieto vo svojej práci tvorivo rozvíjať a aplikovať v súčasných podmienkach. Osobitne v školstve, osвете, kultúre a umení, vo vlasteneckej či etickej výchove. Na svojom sneme konanom v Bratislave v decembri minulého roku vyhlásilo Štúrovské hnutie národného zjednotenia rok 1995 za ROK ĽUDOVÍTA ŠTÚRA.

V predchádzajúcich dvoch rokoch toto hnutie vydalo dva zaujímavé a hodnotné zborníky, ktoré sa môžu stať vhodným doplnkovým študijným a vyučovacím materiálom pre každého učiteľa, najmä učiteľa slovenského jazyka a literatúry a dejepisu, alebo pre každého študenta k rôznym aktivitám podnecujúcim čítaním. Autormi príspevkov v oboch zborníkoch sú poprední znalci slovenskej i inonárodnej jazykovedy a li-



teratúry, historici i umelci, súc príslušníkmi alebo priaznivcami Štúrovského hnutia národného zjednotenia.

Starší zborník **SLOVO O SLOVENČINE** (Veda 1993) venovali jeho tvorcovia stopäťdesiatročnej histórii Štúrovej kodifikácie spisovnej sloven-

činy. Dočítame sa tu o zákonitostiach, historických koreňoch i kľukatých peripetiách nášho jazykového i kultúrno-historického vývinu, ktorý zavŕšil E. Štúr zdôvodnením potreby zaviesť spisovný jazyk všetkých Slovákov. Preto sa pri tomto svojom historickom čine oprel o jazyk ľudu "najzavaruvanejší v striedku Slovenska". Nájdemu nasledovnú charakteristiku E. Štúra: Štúr mal od prírody to, čo je v postavení vedúcej osobnosti národného hnutia cenné a potrebné. Bol príťažlivou charizmatickou osobnosťou, láskavý k ľuďom, vedel s nimi prirodzene zaobchádzať" (s. 42). Podporíme apel na niektorých používateľov dnešnej slovenčiny, aby znela dobrá a zdravá

v našej materskej škole, ale i v parlamente Slovenskej republiky. A stotožníme sa aj s láskavou radou tým, ktorí sú hluchí a slepí na prijatie dobromyseľného napomenutia, že toto má len dva základné ciele: "poslúžiť slovenčine a žičlivo podporiť dobré meno pôvodcu príslušného rečového prejavu" (s. 60). Zborník obsahuje tiež úryvok z reči Ludovíta Štúra pri prvej vychádzke štúrovskej družiny na Devín 24. apríla 1836 a ďalšie faktografické i fotografické dokumenty.

Novší zborník **NAD TATROU SA BLÝSKA** (Veda 1994) je venovaný významným udalostiam obdobia nášho národného obrodzenia, keď sa konštituoval novodobý slovenský národ. V tomto zborníku čitateľ nájde state s viacerými zaujímavými témami: Ludovít Štúr a slovanstvo, správy o Slovanoch v arabských, perzských a tureckých prameňoch, spolok Tatrín - mílnik na ceste národného života, Matúškova Nad Tatrou sa blýska - pieseň slovenského exodu. Aj tento zborník obsahuje prílohu faktografických dokumentov, v jednom prípade vzácnych či dokonca nepublikovaných materiálov a rukopisov. Priložené sú aj doklady o činnosti Štúrovského hnutia národného zjednotenia a o jeho podujatiach.

Pripomeňme si teda v Roku Ludovíta Štúra túto historickú osobnosť i jej družinu ďalším poznávaním a upevňovaním nášho národného vedomia, najmä našich žiakov. Navštívme s nimi aj miesta, kde štúrovci žili a pracovali. Zapojme ich do Štúrovho Zvolena, Štúrovho Uhrovca, Sládkovičovej Radvane... Nezabúdajme na ich pamätníky, a tak ich budujme aj v nás.

## Názory žiakov a pedagógov na vyučovanie výchovných predmetov

V. Grohová, Inšpekčné centrum Poprad

Pri súčasných zmenách v školstve sa dostáva do popredia potreba humanizovať školu, čo znamená posun k žiakovej osobnosti, k problémom celkového utvárania človeka i jeho sebauťvárania, posun k otázkam ako kultivovať osobnosť i formovať sebavedomie žiaka. Keďže formovanie sebavedomia žiaka je jednou z najcitlivejších oblastí psychiky a jeho pretváranie súvisí s vonkajším hodnotením, zaujal nás tento problém v súvislosti s realizáciou alternatívneho výberu medzi slovným hodnotením a klasifikáciou vo výchovných predmetoch na 2. stupni základných škôl.

V školách Popradského okresu sme realizovali malý monitor (ako prostriedok sme využili dotazník), ktorým sme chceli získať poznatky súčasných názorov žiakov i pedagógov o tom, na ktorý z výchovných predmetov sa žiaci najviac tešia, o ktorý sa zaujímajú najmenej i na to, do akej miery obsahom vyučovania jednotlivých výchovných predmetov sú uspokojované potreby a záujmy žiakov, ďalej či si myslia, že v dospelosti využijú to, čo sa naučili na hodinách výchovných predmetov. Zároveň nás zaujímala i reálna predstava žiakov o tom, čo by chceli "robiť" na hodinách výchov. predmetov.

Podotýkame, že nejde o validný výskum s presne štatisticky spracovanými údajmi, ale o malý prieskum, na základe ktorého sme získali nasledujúce informácie:

**1. Na ktorý z výchovných predmetov hudobná výchova, telesná výchova, výtvarná výchova sa najviac tešíš?**

Žiaci i učitelia zaradili na 1. miesto Tv (2. miesto Vv, 3. miesto Hv).

Dôvody žiakov uvádzame podľa frekvencie ich výskytu:

**Telesná výchova** - jeto predmet, na ktorom sa môžem uvoľniť;

- hráme sa tam rôzne hry a nemusíme sa učiť;

- prišporte sa dokážem odreať od školských problémov;

- cvičím preto, lebo chcem mať dobrú kondíciu a chcem byť zdravý;

- cvičenie ma teší a dostanem chuť do učenia;

- máme dobrého učiteľa (učiteľku).

**K výtvarnej výchove uviedli, že radi kreslia a k hudobnej výchove, že radi spievajú a počúvajú modernú populárnu hudbu.**

**2. O ktorý z výchovných predmetov sa zaujímaš najmenej?**

Poradie: Hv, Vv, Tv.

Ako dôvody žiaci uviedli:

**Hudobná výchova** - nevieme spievať a neradi spievame a my iba spievame;

- nebaví nás, lebo píšeme len noty;

- nebaví nás stále počúvať hudbu a musíme sa veľa učiť;

- zdá sa nám nudné na hodine iba spievať;

- každého baví niečo iné a my sa musíme prispôbiť tomu, čo nás učia a veľa píšeme;

- mám hrubý hlas a nemám talent na spev.

**K výtvarnej výchove uviedli, že nevedia kresliť a k telesnej**



výchove, že neradi cvičia.

**3. Keby si sa mal rozhodnúť medzi známkovanim (klasifikáciou) a slovným hodnotením - čo by si si vybral?**

Žiaci by si vybrali slovné hodnotenie a uviedli tieto dôvody:

- nie všetci žiaci majú na všetko nadanie, potom dostanú zlú známku a boja sa doma rodičov;
- stačí mi vysvetliť, čo mi nejde, aby som sa mohol zlepšiť;
- inak reagujem, keď počujem dobrý a inak, keď dostanem trojku;
- známka mi nevysvetlí, ako mám spievať, cvičiť, kresliť;
- každá výchova by sa mala slovne hodnotiť, lebo vedomosti získavame pre svoj prehľad;
- vo výchovnom predmete ide hlavne o vzbudenie záujmu o predmet a umenie;
- známky sú pre mňa len čísla, ktorými ma hodnotia v ostatných predmetoch.

Klasifikáciu výchovných predmetov si vybrali žiaci, ktorí považujú výchovné predmety "za ľahké" a chcú známky, lebo sa im vysvedčenie so známkami "lepšie páči".

Pedagógovia konštatovali, že využívanie slovného hodnotenia ovplyvnilo výchovno-vzdelávací proces bez zmien.

**4. Myslíš si, že využiješ v dospelosti to, čo sa naučíš na hodinách výchovných predmetov?**

K tejto otázke mali žiaci alternatívne odpovede - áno, nie, neviem. Skoro 2/3 žiakov odpovedalo nie a neviem.

K odpovedi áno uviedli:

- budem si vedieť zaspievať, namaľujem si obraz a skrášlim si svoju izbu, budem cvičiť a budem mať dobrú kondíciu.

Pedagógovia uviedli, že obsah vyučovania výchovných predmetov pre budúci život žiaka postačuje čiastočne.

**5. Stačí ti, čo sa učíte na hodinách výchovných predmetov?**

Žiakom boli poskytnuté alternatívne odpovede.

Najviac odpovedalo, že im plne stačí (55,26%), čiastočne postačuje (33,2%), nedostatočne (5,3%) a preťažuje (6,3%) žiakov. Uspokojovanie potrieb a záujmov žiakov hodnotili pedagógovia ako čiastočné.

**6. Aké sú predstavy žiakov o hodinách výchovných predmetov?**

Na telesnej výchove by chceli robiť to, čo robili doteraz, ale

viac by chceli hrať, hlavne kolektívne športy a cvičiť v skupinách to, čo by si aj žiaci sami vybrali (opierať sa o ich záujem).

**Vo výtvarnej výchove** by chceli kresliť hlavne podľa vlastnej fantázie a v prírode, rozprávať sa o umeleckých dielach.

**Na hudobnej výchove** by sa chceli hrať hry, tvoriť piesne, súťažiť, rozprávať sa, neučiť sa celé životopisy skladateľov a menej písať noty, spoznávať modernú hudbu z tej strany, z ktorej ju nepoznajú, učiť sa hrať na hudobných nástrojoch. Čo dodať na záver?

Hry, súťaže, komunikácia o umení - žiaci vo svojich predstavách uviedli tie činnosti (okrem hry na hudobných nástrojoch), ktoré sú v školách realizovateľné.

Pozornosť si zaslúžia aj názory žiakov na slovné hodnotenie, lebo v niektorých prípadoch bol uvedený názor, že známky sú nutné, "aby sa udržali žiaci na uzde" a spomína sa i "ulievanie".

Podnety pre využívanie slovného hodnotenia pre pedagógov boli však zatiaľ chudobné, preto sa ukazuje ako vhodné, venovať viac pozornosti novým spôsobom a publikovať ich, pretože celá aktivita v tejto oblasti bola prenechaná na tvorivosť pedagóga.

A čo k učebným osnovám? Odpovede žiakov i vyučujúcich jasne naznačujú, že absencia profilu žiaka ZŠ vo výchovách je veľkým nedostatkom. Je alogické tvoriť učebnice a robiť len "kozmetické úpravy". Výchovné predmety by mali posilniť najmä rozvíjajúcu stránku vyučovania - viesť žiakov k tvorivej aktivite po celý život, k správnej hodnotovej orientácii k sebe i k svetu prostredníctvom obsahu jednotlivých predmetov a uplatňovaním emocionálnej bohatosti podnetov. Neexistuje totiž efektívna či neefektívna metóda, sú len viac či menej adekvátne uplatnené vo vzťahu k charakteru obsahu výučby. A v neposlednom rade aj otázka - do akej miery budeme schopní zabezpečiť personálne odborné vyučovanie výchovných predmetov a zároveň odbúrať dojem, že uvedené predmety môže vyučovať "ktokoľvek".

Na záver si dovoľím citovať myšlienku J. A. Komenského: "Naši učitelia musia byť presvedčení, že zaujímajú vysoko dôstojné postavenie a že im zveril vznešený úrad - vziat sadenice z nebies a založiť zem."

## Seminár k súčasným trendom v hudobnej výchove

M. Klimáčková - G. Findová, Metodické centrum Bratislava

V posledných rokoch sa v mnohých krajinách s vyspelým pedagogickým systémom dostáva do popredia polyestetická výchova ako jeden zo základných prostriedkov rozvíjania schopností detí vnímať, prežívať krásu v umení i v skutočnosti, ale aj podieľať sa na jej vytváraní. Tento trend sledujú so záujmom aj u nás tí pedagógovia esteticko-výchovných predmetov, ktorí nechcú ustrnúť vo vlastnom pedagogickom raste a svojich žiakov chcú aktivizovať a rozvíjať príťažlivými a zároveň efektívnymi cestami.

Preto učitelia hudobnej výchovy zo stredných pedagogických škôl z celého Slovenska a metodici hudobnej výchovy pre ZŠ zo západoslovenského regiónu vítajú možnosť zúčastniť sa každoročne na spoločných seminároch, poriadaných Metodickým centrom v Bratislave na Tomášikovej ul., ktoré sú v posledných rokoch cielene zamerané práve na polyestetickú výchovu. Tak

sa vždy na jar v školiacom stredisku v Budmericiach ozýva nielen spev a tóny hudobných nástrojov: kto nazrie dnu zistí, že sa tu zároveň tancuje, dramatizuje i výtvarne tvorí.

Na minuloročnom seminári mali hlavné slovo rakúski lektori - vysokoškolskí pedagógovia z Grazu - prof. Wanker, autor viacerých metodických materiálov HV pre základné školy v Rakúsku a jeho spolupracovník M. Cronnenber. Pod ich vedením si účastníci vyskúšali zaujímavé možnosti aktivizácie pri počúvaní hudby nielen pohybom a dramatizáciou, ale aj výtvarným prejavom a hrou na detských melodických nástrojoch. Získali aj množstvo podnetov na tvorivú rytmizáciu. Seminár vyvrcholil návštevou Vysokej hudobnej školy v Grazi, kde boli spomínaní lektori výbornými hosťami a sprievodcami našich učiteľov. Umožnili im nahliadnúť do tvorivého prostredia prípravy hudobných pedagógov i iných

hudobných profesionálov. Skúsenosti získané na seminári sa v niektorých okresoch prostredníctvom metodikov HV dostali aj medzi širší okruh učiteľov.

Tohtoročný seminár 22. a 23.3.1995 ponúkol štyridsiatim hudobným pedagógom ďalšie bohaté inšpirácie pre prax. Opäť sa tu uplatnili múzické činnosti v najširšom ponímaní. Svoje erudované skúsenosti v hudobno-dramatickej výchove im v tvorivých dielňach poskytli Zora Stiborová a Eva Polzerová z PdF v Ostrave, spolu s korepetitorkou p. Tylečkovou, a hudobný skladateľ Belo Felix z PdF v Banskej Bystrici. Účastníci s chuťou a s veľkým záujmom tvorili a zároveň hlboko prežívali nastolené hudobno-dramatické situácie či výtvarný prejav spojený s hudbou. Lektori

zasa spoznali v účastníkoch aktivít veľmi schopných partnerov. Podľa obojstranných vyjadrení sú takéto cesty odovzdávania a získavania skúseností najúčinnnejšie. Sú veľmi dôležité, pretože práve v oblasti hudobnej a vôbec múzickej tvorivosti je ešte veľa nepopísaného miesta. Preto sa všetci dožadujú ďalších spoločných stretnutí, aby opäť spoločne pocítili radosť z tvorby, získali nové nápady a námety, ktoré budú radi ďalej dotvárať. Veria, že im takéto stretnutie opäť MC v Bratislave umožní. Ich poďakovanie patrí organizátorom, ktorí nielen z hľadiska odborného presne vystihli, čo je pre učiteľov HV aktuálne, ale po každej stránke zabezpečili vynikajúce podmienky pre tvorivú prácu.

## Výpožičná služba metodických centier - pohľad užívateľa

L. Husárová, SOU drevárske Žamovica

Takmer v každom čísle Pedagogických rozhľadov máme možnosť dočítať sa o ponuke textov, ktoré vydávajú jednotlivé metodické centrá počas školského roka.

V minulom školskom roku bola v časopise zverejnená aj možnosť požičať si metodické materiály.

Pretože ponuka metodických centier z iných regiónov Slovenska bola pre našu predmetovú komisiu zaujímavá, napísala som na všetky tri metodické centrá objednávku v ten istý deň.

Zaujímavé bolo sledovať ako na takúto objednávku pracovníci z metodického centra zareagujú.

So svojimi skúsenosťami sa chcem podeliť s čitateľmi, aj keď si uvedomujem, že moje závery môžu byť skreslené subjektívnymi príčinami (praceneschopnosť, dovolenky a pod.) a tým, že objednávka mala formu úradného listu, kým zaužívaný postup prikazuje poslať objednávku na tlačive pre medziknižničnú výpožičnú službu (ako ma listom upozornil p. Ceconiková z MC mesta Bratislava). Na svoje ospravedlnenie uvádzam, že takéto tlačivá k dispozícii nemám.

Na objednávku poslanú 16.6.1994 zareagovalo len Metodické centrum Prešov, ktoré z objednaných 5 titulov už v júli poslalo 3 knihy. Všetky boli vrátené v termíne - do 1 mesiaca.

Po dobrých skúsenostiach som v septembri roku 1994 zopakovala objednávku zostávajúcich dvoch titulov, rozšírenú o ďalšie tri materiály. Na tento list do dnešného dňa už odpoveď neprišla.

Metodické centrum mesta Bratislavy zareagovalo na moju urgenciu v septembri 1994 a knihy poslalo podľa objednávky (tri zo štyroch objednaných).

Termín výpožičky (1 mesiac) sme opäť dodržali, ale hoci sme mali aj ďalej záujem o knihu, ktorá vtedy bola požičaná, do dnešného dňa sme ju nedostali.

Úplne svojsky však zareagovali pracovníci (pracovníčky?) Metodického centra Bratislavy, ignorujúc nielen pôvodnú objednávku z júna, ale aj septembrovú urgenciu. Pre ich absolútnu nezáujem som s nimi túto nikam nevedúcu korešpondenciu prerušila. Čo povedať na záver? Stále platí, že keď to isté robia dvaja ľudia, tak to nie je to isté. Svoju prácu môže každý robiť zodpovedne i nezodpovedne, problémy buď riešime alebo ignorujeme.

Chcem poďakovať všetkým, ktorí robia svoju prácu s láskou, vážia si prácu iných a pomáhajú im ju uľahčovať. A tým, ktorí sú azda prepracovaní a nepoznajú zaužívané spôsoby slušného správania, chcem pripomenúť, že každý list si zaslúži odpoveď, i keby bola zamietavá.

## Vzniklo Združenie pre tvorivú dramatikú

B. Šimonová, Metodické centrum B. Bystrica

16. mája 1995 sa konal v Banskej Bystrici ustanovujúci kongres Združenia pre tvorivú dramatikú na Slovensku. Združenie pre tvorivú dramatikú je záujmovou organizáciou združujúcou profesionálnych a dobrovoľných pracovníkov z oblasti kultúry a osvetu a pracovníkov z oblasti školstva. Sídliť bude na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, oblastné strediská budú v Bratislave a v Prešove.

Hlavným poslaním Združenia je úsilie o zvýšenie kultúrnej, vzdelanostnej a mravnej vyspelosti národa.

Má dve sekcie:

a) **pedagogickú**, orientovanú na metodiku a metodológiu v zariadeniach MŠaV SR (vysoké školy s pedagogickým a umeleckým zameraním, stredné školy, základné školy, základné umelecké školy, materské školy, školské zariadenia a metodické inštitúcie pre deti a mládež a zariadenia pre deti, vyžadujúce si osobitnú starostlivosť),

b) **divadelnú**, záujmovú, orientovanú na metodiku a prax

detských dramatických kolektívov, špeciálne školenia a prehliadky.

Hlavnými úlohami sa pre Združenie pre tvorivú dramatikú stáva propagácia tvorivej dramatiky, rozvoj jej teórie a praxe, jej uplatnenie ako prostriedku všestranného tvorivého rozvoja osobnosti na všetkých úrovniach a vo všetkých oblastiach výchovy a vzdelávania.

Členom Združenia sa môže stať každý občan SR starší ako 15 rokov. Združenie je otvorené aj pre Slovákov v zahraničí a so súhlasom Rady Združenia tvorivej dramatiky Slovenska aj pre cudzincov.

**Kontaktná adresa:**

Združenie tvorivej dramatiky Slovenska  
PhDr. Brigita Šimonová, CSc.  
Zvolenská cesta 6 (Pedagogická fakulta)  
974 00 Banská Bystrica



## CONTENS

- The Role of Basic and Secondary School Teachers in Slovakia ... 1**  
M. Valica
- What Do I Expect from My Joob ... 4**  
M. Lukáč
- Principles of Pedagogical Projects in Management and Teacher's Work ... 5**  
G. Rötling
- Interpersonal and Social Empathy in Ethical Education ... 9**  
J. Gál
- Listening with Eyes and Heart... 11**  
A. Šmáriková
- Humanization of Evaluation ... 12**  
M. Krajňák
- Predictions for Change Basic School Management ... 13**  
S. Krištofik
- Views on Problems of Management ... 14**  
L. Štofank - M. Tejová
- More About Task Teaching in Geometry ... 16**  
P. Kršňák
- The National Olympiada Competition in Math for Secondary Technical Schools  
and Apprentice School ... 17**  
J. Brincková
- The Oldest Pre-Schools Facility in B. Bystrica ... 19**  
I. Terem
- The Mentoring System in Initial Teacher Training in the UK ... 20**  
L. Austin
- Partnership in Initial Teacher Training Between Schools and Universities ... 21**  
E. Lazarus
- Five Educational models ... 22**  
B. Kosová
- The Light of Creativity Can Not Penetrate through the Schematism without Difficulties ... 24**  
J. Lomenčík
- How Do We Want to Remember Eudovít Štúr? ... 25**  
I. Očenáš
- Students' and Parents' Wiew on Teaching Technical Subjects ... 26**  
V. Grohová
- A Seminar on Recent Trends in Music Education ... 27**  
M. Klimáčková - G. Findová
- Lending Services in Methodological Centres ... 28**  
L. Husárová
- Creative Drama Club ... 28**  
B. Šimonová
- Epigrams**  
J. Bily
- Cartoons**  
Š. Pondelík

Pedagogické rozhlady. 3. ročník. Číslo 5. Vyšlo v júni 1995.

Šéfredaktor: PhDr. Miroslav Valica. Výkonná redaktorka: Oľga Búryová. Technická redaktorka: Andrea Demáčová.  
Redakčná rada: Ing. Rudolf Butorac, Libuša Đurkovičová, RNDr. Alexander Emst, PhDr. Soňa Hronská,  
RNDr. Martin Hroziencičík, Ing. Jozef Lauko, RNDr. Dušan Manica, Eva Mudrončeková, PhDr. Lubomír Pajtinka,  
PhDr. B. Šimonová, CSc., Doc. Ing. PhDr. Ivan Turek, CSc., Doc. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Ing. Katarína Žibritová.  
Adresa redakcie: Metodické centrum, Homá 97, 975 46 B. Bystrica. Tel.: 088/754664, 742571, 741707. Fax: 088/42033.  
Vychádza 5x v školskom roku, s finančným príspevkom MŠ SR. Celoročné predplatné 75,- Sk. Nevyžiadané rukopisy  
nevraciam.

Vydávajú Metodické centrá Slovenska. Vytlačilo Edičné stredisko Metodického centra B. Bystrica.  
Reg. číslo. MK SR 909/93. ISSN 1335 - 0404.