

## PRIJÍMACIE POHOVORY - INDIKÁTOR ETICKEJ A PEDAGOGICKEJ KRÍZY NÁŠHO ŠKOLSTVA?

M. Valica, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** *Nedôveryhodnosť známok zo stredných škôl pri prijímaní na vysoké školy. Podobný problém pri prijímaní na stredné školy. Etický a pedagogický problém zodpovednosti škôl za výsledky svojich žiakov, študentov. Zmena hodnôt, cieľov, stratégie škôl a školstva. Kurikulárna reforma a riadenie, hodnotenie kvality škôl, pedagógov.*

**Kľúčové slová:** *prijímacie pohovory, etická a pedagogická kríza školstva, rozvojová stratégia školstva a školy, diskusia pedagógov*

Riaditelia piatich štátnych gymnázií na strednom Slovensku požiadali nedávno dekana právnickej fakulty UK v Bratislave, aby zväžil systém prijímacích pohovorov a nebral do úvahy známky z vysvedčení a maturít. Len tak možno, podľa nich, dosiahnuť rovnakú štartovaciu čiaru pre všetkých uchádzačov, pretože dnešný systém hodnotenia vedomostí študentov je poznamenaný veľkou subjektivitou učiteľov, a tak jednotka má na každej škole inú váhu. Absolventi "náročnejších" gymnázií sa dostávajú do nevýhody oproti tým, ktorí získavajú výborné známky na "nenáročných" gymnáziách.

Po prečítaní tejto informácie v denníku SME (20. 5. 1999) som si ako prvé uvedomil, že absolvent "nenáročného" gymnázia to má relatívne ešte ťažšie. Jeho vyhliadky na úspech, aj keď je to "výborný" študent, pri vysoko postavených výkonových kritériách mnohých vysokých škôl, najmä o ktoré je vysoký záujem, je veľmi malý. V každom prípade však na zjavnú "systémovú chybu" nášho školského systému dopláca predovšetkým študent,

- ktorý môže situáciu ovplyvniť najmenej;
- o životný osud ktorého ide.

*Dopláca na ňu aj rodič neúspešného žiaka, ktorý jeho vzdelávanie financuje.*

Dovolím si tvrdiť, že *podobný problém dlhodobo pretrváva i na prijímacích pohovoroch na stredných školách*. Myslím si, že tento "krízový fenomén" nášho školstva je tou povestnou "špičkou" ľadovca našej krízy. To podstatné, čo tak osudovo a často i tragicky rozhoduje o životnej ceste žiakov a študentov je skryté pod vodou!

Zdá sa, že je nutné použiť efektívne nástroje manažmentu na všetkých úrovniach riadenia školstva a škôl nielen v prijatí "ekonomického balíčka", ale i "pedagogického balíčka", ktorý by vznikol na základe komplexnej analýzy súčasného stavu, hľadania alternatív a vymedzenia strategickej vízie a postupných krokov zmeny nášho školstva. Nanovo, stavajúc na doterajších pozitívnych zmenách a poučení z chýb, treba si odpovedať, podľa môjho názoru, na navzájom súvisiace otázky:

- **hodnôt a cieľov vzdelania** v občianskej spoločnosti;
- **práv a povinností poskytovateľov a užívateľov** vzdelávacích služieb vyplývajúcich z našej ústavy a prijatých medzinárodných konvencií;
- **demokratizácie a humanizácie vzdelávania** s cieľom vyvážiť silno prevládajúci scientizmus vo vzdelávaní a byrokratizmus v riadení i vo vnútri škôl, nerešpektujúci individualitu a práva žiakov, študentov;
- **etiky škôl, štátnej správy a samosprávy** na základe vymedzenia jasných pravidiel financovania a morálky vzťahov medzi nimi, určujúcich zodpovednosť riadiacich zložiek a školy, pedagógov za rozvoj žiakov a študentov v spolupráci s rodičmi, "odberateľskými" školami a budúcimi zamestnávateľmi;
- **stratégie zmeny nášho školského systému, kurikulárnej reformy** v jednotlivých typoch a druhoch škôl s cieľovou a obsahovou nadväznosťou jednotlivých stupňov, druhov škôl a väzbami na požiadavky nášho a perspektívne i európskeho trhu práce;
- **riadenia a hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania** od materských až po vysoké školy spojené s rozvojom metodológie a metodiky evaluácie výchovno-vzdelávacích výsledkov a ich efektov pre život absolventov škôl;
- kvality prípravy budúcich pedagógov a ich ďalšieho vzdelávania vo vzťahu k hodnotám a cieľom vzdelania, systému kariérového rozvoja pedagógov.

Na stránkach nášho časopisu otvárame diskusiu, ktorá by pomohla identifikovať súčasný stav a návrhy riešení týchto zložitých otázok "optikou" pedagógov zo škôl a školských zariadení, zo štátnej správy. Tento hlas by mal byť podstatný a určujúci pre koncipientov vízie, rozvojovej stratégie a legislatívy v školstve pre budúce obdobie.

**Summary:** *The author presents a current problem of university entrance exams in social, ethic and pedagogic context as a crises of Slovak educational system.*

## TQM - TOTÁLNE RIADENIE KVALITY ŠKOLY<sup>1</sup>

I. Turek, Materiálovo-technologická fakulta STU Bratislava

**Anotácia:** TQM je súčasným trendom riadenia školy v hospodársky vyspelých štátoch sveta. Cieľom - kontinuálne zvyšovanie kvality procesu i výsledkov vzdelávania, bez neprímeraného zvyšovania finančných nákladov na vzdelávanie a zvyšovanie konkurencieschopnosti školy.

**Kľúčové slová:** kvalita, totálne riadenie kvality, zákazník, orientácia na vyučovací proces, kontinuálne skvalitňovanie kvality, PDCA cyklus, podnikavosť, vodcovstvo, vedenie, učiteľ ako profesionál, sebahodnotenie

TQM (Total quality management) - totálne riadenie kvality sa zavádza v posledných rokoch do školstva v hospodársky vyspelých štátoch sveta za účelom zlepšenia práce škôl, zabezpečenia kvalitných výsledkov výchovy a vzdelávania, pri zachovaní primeraných finančných nákladov na prevádzku škôl. TQM má **dostať školy do pohybu**, aby na základe súčasných poznatkov teórie riadenia a praxe podnikového manažmentu, permanentne, najmä z vlastnej iniciatívy, skvalitňovali svoju prácu.

Mimoriadny dôraz na kvalitu riadenia a výroby sa začal v priemysle USA v 80-tych rokoch ako reakcia na zaostávanie amerických priemyselných spoločností za japonskými, ktoré dokázali produkovať vysokokvalitné výrobky za veľmi prijateľné ceny, pri súčasnom zabezpečení kvalitného servisu výrobkov, ich promptnej dodávky a prispôsobenia sa želaniam zákazníkov. V USA vznikla teória riadenia kvality v priemysle a v obchode, nazývaná TQM. Ťažiskom TQM je 14 princípov úspešnej činnosti organizácie, ktoré formuloval Deming (1986) a Porterov model konkurencieschopnosti (Porter, 1980). Podľa Tribusa je **“TQM spôsob riadenia, ktorý sa sústreďuje na kvalitu ako rozhodujúcu prioritu, dôležitejšiu ako zisk, znížovanie nákladov, podiel na trhu a ďalšie činitele.** Tí, čo poznajú riadenie kvality chápu, že ak sa zvyšuje kvalita, potom náklady klesajú, zákazníci i zamestnanci sú spokojnejší, zvyšuje sa podiel na trhu a ziskovosť stúpa.”<sup>2</sup> Podľa Glassera (1994) je kvalita tým najlepším, čo môže jedinec v organizácii v určitej dobe dosiahnuť. Kvalita je vždy nejakým spôsobom užitočná, nikdy nie je deštruktívna ani voči jedincovi, ani voči organizácii. Kvalitu je možné vždy zdokonaľovať bez ohľadu na jej aktuálnu úroveň. Kvalita sa vždy pociťuje ako dobro, a čím vyššia je kvalita, tým dlhšie sa pociťujú pocity dobra. Kvalitná organizácia je otvorená inováciám najmenej v dvoch smeroch: čo robiť a ako to robiť. TQM umožňuje dosahovať maximálnu účelnosť (procesov, výrobkov) pri optimálnej hospodárnosti.

Podstatou TQM sú podľa Lundquista (1998) tieto tri prvky:

**1. produkty výroby, výrobky majú spĺňať želania, potreby zákazníkov;**

**2. orientácia na proces výroby;**

**3. kontinuálne, nepretržité zlepšovanie, zdokonaľovanie výroby.**

Aplikácia TQM v priemysle a obchode USA, Veľkej Británie, Holandska a ďalších štátoch priniesla evidentné výsledky, dôkazom čoho je, že tieto štáty sa dostali opäť do čela svetového hospodárskeho vývoja. Princípy TQM začali postupne prenikať aj do ostatných odvetví, medzi nimi aj do školstva. V oblasti vzdelávania v USA, Veľkej Británii, Holandsku atď. očakávajú od TQM vyriešenie rozporov medzi nárastom záujemcov o vzdelávanie (najmä vysokoškolské), nedostatkom adekvátnych finančných zdrojov na zabezpečenie vzdelávania, pri súčasnom zachovaní, ba i zvyšovaní kvality procesu i výsledkov vzdelávania. Jednotlivé školy si od TQM sľubujú zachovanie svojej konkurencieschopnosti, poskytovanie kvalitného vzdelania za prijateľné finančné náklady.

Pri aplikácii TQM na vzdelávanie si treba uvedomiť tieto rozdiely medzi školou a priemyselným podnikom:

- Škola nie je priemyselným podnikom.
- Vzdelávaní - žiaci, študenti nie sú produktmi vzdelávania, výrobkami.
- Ich výchova, vzdelanie je produktom vzdelávania.
- Produkt vzdelávania má niekoľko zákazníkov, odberateľov, ktorými sú: vzdelávaní (žiaci, študenti), ich rodičia, ich potencionálni zamestnávateľi, spoločnosť ako celok, iné vzdelávacie inštitúcie, na ktorých sa budú vzdelávaní ďalej vzdelávať.
- Cieľom vzdelávania nie je zisk, aj keď finančné náklady naň sú dôležité.
- Jedinci získavajúci vzdelanie nebývajú tými, ktorí za toto vzdelanie platia.

Ďalej sa pokúsime stručne charakterizovať tri vyššie uvedené základné prvky TQM v podmienkach školstva.

1. Jedným zo základných princípov TQM je, že **kvalitu určuje zákazník, pričom zákazník je každý, komu poskytuje jedinec nejakú službu a služby poskytované zákazníkovi majú mať najvyššiu možnú kvalitu.** Kvalita znamená robiť (produkovať) správne veci a tieto

<sup>1</sup> **Poznámka:** Frispevok bol prezentovaný na vedeckej konferencii Cesty k zabezpečeniu kvality vzdelávania, ktorú v dňoch 3. - 4. mája 1999 organizovalo MC v Bratislave v Eudmericiach .

<sup>2</sup> Tribus, M.: *When the District Opts for Quality Management, What's a Superintendent Supposed to Do?* The British Council 1994.1994, s. 2.

veci robiť (vyrábať) správne (Tribus, 1994). Správne veci sú tie veci, ktoré požadujú zákazníci. Správne robiť tieto veci znamená robiť ich tak, aby boli vysokokvalitné, pri vynaložení optimálneho pracovného času, optimálnom využití ľudských i finančných zdrojov, ako aj pracovných prostriedkov. V škole si to vyžaduje najmä správne odpovede na otázky *Čo vyučovať? Ako to vyučovať?* Žiak, študent je v tomto chápaní učiteľov zákazník a má právo očakávať od učiteľa najvyššiu kvalitu služieb, t.j. najkvalitnejšie vzdelávanie (pre učiteľa je to povinnosť). Podobne pre riaditeľa školy sú zákazníkmi učители a zamestnanci školy, ktorú riadi, pre ministra školstva sú zákazníkmi všetci zamestnanci rezortu školstva. Preto školská politika má mať najvyššiu možnú kvalitu a aj metódy oboznamovania učiteľov s touto politikou a jej presadzovanie majú byť čo najkvalitnejšie. **Úlohou nadriadených je odstraňovať prekážky, ktoré zabráňujú ich podriadeným poskytovať najvyššiu kvalitu služieb zákazníkom. Ako sme už uviedli vyššie, v školstve existuje viacej zákazníkov.** Potenciálni zamestnávateľia očakávajú od školy a posudzujú kvalitu jej práce podľa toho, do akej miery vedomosti, zručnosti, schopnosti a postoje absolventov školy vyhovujú ich požiadavkám, nárokom (štandardom), očakávaniam. Žiaci, študenti očakávajú, želajú si, aby na vyučovaní nemali strach, trému, nenudili sa, neboli šikovaní, drilovaní, nerobili nudné, stereotypné (často aj zbytočné) činnosti, aby sa nerobila protekcia, aby mohli byť aktívni, samostatní, rešpektovaní, aby sa vyučovanie čo najviac približovalo hre a nie namáhavej, ťažkej, nútenej práci, aby učivu rozumeli, aby sa čo najviac naučili v škole a nie až potom doma. Rodičia žiakov, študentov, ako aj spoločnosť ako celok chcú, aby ich škola pripravila čo najlepšie pre život. Školy vyššieho typu očakávajú od škôl nižšieho typu, aby svojich absolventov pripravili čo najlepšie na štúdium na ich škole. Prvoradým záujmom každej školy by malo byť poznanie očakávaní, potrieb, želaní zákazníkov (žiacov, ich rodičov, potenciálnych zamestnávateľov, škôl vyššieho typu atď.), a to na základe permanentne získavaných validných a reliabilných údajov a nie iba na základe intuície a skúsenosti učiteľov. To si vyžaduje systematickú spätnú väzbu - zisťovanie postojov k výučbe, škole od žiakov, ich rodičov, absolventov školy, ich odoberateľov (škôl vyššieho typu, zamestnávateľov), ako aj systematický prieskum trhu - poznanie očakávaní a potrieb budúcich žiakov (aj úrovne ich vedomostí, zručností, schopností, postojov), ich rodičov, odoberateľov absolventov. Na realizáciu takejto spätnej väzby je vhodná najmä metóda rozhovoru a dotazníková metóda. Vedenie a učители školy by sa mali aktívne podieľať na formovaní školskej politiky, a to najmä dávaním návrhov nadriadeným, na základe poznania potrieb svojich zákazníkov. V prípade kolízie želaní, záujmov zákazníkov je nevyhnutné vyjednávanie a kompromis.

2. Ak sa zistia neuspokojivé výsledky vyučovania a až potom sa začne robiť náprava, býva to spravidla už ne-

skoro. Oveľa účinnejšie je nedostatkom predchádzať, ako ich dodatočne naprávať. Preto sa v TQM odporúča **sústrediť sa na kvalitu procesu výroby** (v škole kvalitu vyučovacieho procesu) - na jeho bezporuchový, bezproblémový, optimálny priebeh a pri výrobe používať najmodernejšie, vysokoefektívne stroje, prístroje, zariadenia a technológie (v škole moderné, efektívne vyučovacie metódy, organizačné formy vyučovania, učebné pomôcky a didaktická technika). Učители by mali poznať najnovšie informácie, trendy, inovácie z oblasti pedagogiky, psychológie, metodiky vyučovania jednotlivých predmetov i ďalších vedných disciplín a, samozrejme, i v obsahu predmetov, ktoré vyučujú a tieto inovácie vo vyučovacom procese aj aplikovať. To si vyžaduje **systematické a pravidelné ďalšie vzdelávanie učiteľov**, ich odborný a profesijný rast. Odporúča sa, aby škola zabezpečovala prioritne vlastné interné ďalšie vzdelávanie učiteľov a aby sa nespoliehala iba na profesionálne inštitúcie pre ďalšie vzdelávanie učiteľov (Weller-McElwee, 1997). Učители by mali mať prístup k najnovším informáciám, a to najmä zabezpečením príslušnej knižnej a časopiseckej literatúry, bezproblémovým prístupom k INTERNETu, počítačovej, rozmnožovacej a telekomunikačnej technike vôbec. Je potrebné odstrániť predimenzovanosť učiva, určiť základné učivo jednotlivých predmetov (rešpektovať pritom tézy, že menej býva viac; to, čo nejde do hĺbky nemá zmysel vyučovať), rešpektovať medzipredmetové vzťahy a interdisciplinárny prístup. Pokiaľ nie sú celoštátne štandardy vzdelávania, určiť tieto pre vlastnú školu a pravidelne overovať dosahovanie týchto štandardov. Pri plánovaní práce i jej hodnotení využívať tímovú prácu učiteľov. Vo vyučovacom procese používať aktivačné metódy, uplatňovať humanistický prístup k žiakom, žiakov motivovať, umožňovať ich samostatnú, tvorivú prácu, permanentne realizovať spätnú väzbu, aplikovať kooperatívne vyučovanie, problémové i projektové vyučo-



M. Horváthová: Čas '97

vane, individuálny a diferencovaný prístup k žiakom, rešpektovať preferované učebné štýly jednotlivých žiakov, hodnotenie žiakov má byť objektívne a spravodlivé, využívať sebahodnotenie žiakov a pod. Čas vyučovacích jednotiek je potrebné efektívne využívať a v prípade potreby realizovať aj doučovanie žiakov. *V procesualnej stránke by malo byť cieľom maximálne priblíženie sa k realizácii Komenského idey o škole hrôu*, aby sa vyučovanie stalo pre žiakov príjemným a vzrušujúcim zážitkom. TQM si vyžaduje, aby na kvalite procesu boli zainteresovaní všetci účastníci, t.j. nielen učiteľ, ale aj žiaci, študenti. Predpokladá to nielen ich aktívnu účasť vo vyučovacom procese, ale aj spoluúčasť na rozhodovaní o ňom. Ak sa na škole pripravujú napr. nejaké organizačné zmeny vo vyučovaní, či zmeny vo vyučovacom postupe, mali by byť tieto prediskutované v prvom rade so žiakmi, študentmi a nimi aj akceptované. Žiaci, študenti by mali poznať odpovede na otázky typu: *Čo sa mám učiť? Prečo sa to mám učiť? Ako, kedy, s kým a s čím sa to mám učiť? Ako dlho sa to budem učiť? Aké sú kritériá môjho hodnotenia? Ako, kedy budem skúšaný a hodnotený? Ako zistím, že som sa naučil?* a pod. Zároveň by sa mali podieľať aj na formulovaní správnych odpovedí na tieto otázky.

3. **Kontinuálne skvalitňovanie vyučovacieho procesu** vyžaduje predovšetkým od učiteľov, aby sa neustále zamýšľali, analyzovali a hodnotili vlastnú prácu a snažili sa ju skvalitňovať. Neodmysliteľnou súčasťou ich práce by mal byť systematický prístup nazývaný **PDSA cyklus**<sup>1</sup> (Lundquist, 1998). Tento cyklus pozostáva z týchto štyroch etáp:

- a) **plánovanie činnosti** zameranej na skvalitnenie vyučovania (plánovanie postupu overenia a zavádzania nejakej inovácie, hoci aj malej, napr. inovácia v spôsobe motivácie žiakov, alebo skúšania žiakov, realizácii spätnej väzby, osvojovaní učiva, jeho prehlbovaní a pod.);
- b) **realizácia plánu** na vyučovaní;
- c) **hodnotenie činnosti** pomocou adekvátnych metód a techník;
- d) **analýza, reflexia, hodnotenie výsledkov** činnosti, výsledkov čoho je nový plán činnosti a nový PDSA cyklus.

Pri aplikácii PDSA cyklu učiteľ v podstate realizuje akčný výskum (o akčnom výskume pozri podrobnejšie in Turek, 1998), ktorý je integrálnou súčasťou vyučovacieho procesu, a preto sa môže stať súčasťou práce každého učiteľa. Akčný výskum prináša učiteľovi väčšie uspokojenie z práce, učiteľ pri ňom odborne rastie, stáva sa lepším učiteľom, rozvíja sa jeho kritické myslenie, sebazpoznanie, sebahodnotenie, prehlbuje sa chápanie podstaty výchovy a vzdelávania. Kvalita prichádza z ustavičného experimentovania s novými myšlienkami a programami, hodnotenia výsledkov experimentov a rozhodovania na základe týchto výsledkov.

Ťažisko TQM spočíva v zmene štýlu riadenia. Podľa

Deminga (1986) **najmenej 90% problémov v každej organizácii spočíva v riadení tejto organizácie, v nedostatkoch riadenia**. Podstatou nového štýlu riadenia je **robiť veci pre ľudí a s nimi**. Ľudia pracujú v určitom systéme, napr. učitelia v škole. Podľa Tribusa je "úlohou vedúceho pracovníka pracovať na tomto systéme, permanentne ho zlepšovať spolu s ľuďmi, ktorí v tomto systéme pracujú".<sup>2</sup> Namiesto kontroly a riadenia ľudí sa má pri riadení klásť dôraz na zlepšovanie, skvalitňovanie systému. Pri výbere riadiacich pracovníkov sa podľa Tribusa treba riadiť týmto princípom: **"Nemôžete riadiť to, čomu nerozumiete. Nemôžete rozumieť tomu, čo ste sami nikdy nerobili."**<sup>3</sup> Nový štýl riadenia má tri charakteristické znaky:

1. **Podnikavosť**: hľadanie možností, alternatív a odvahy riskovať, realizovať nové myšlienky.
2. **Vodcovstvo**: inšpirovanie, presvedčanie a motivácia ľudí.
3. **Vedenie, usmerňovanie**: plánovanie, rozhodovanie, delegovanie právomoci, spolupráca, kontrola, nie prikazovanie a donucovanie.

V teórii TQM sa využívajú aj najnovšie výskumy ľudského mozgu. Správanie sa ľudí je motivované zvnútra (vnútorná motivácia) a smeruje k zabezpečeniu geneticky zakódovaných ľudských potrieb: biologických, potreby lásky a spolupatričnosti, slobody, šťastia, moci, zábavy atď. Čokoľvek, **čo výrazne uspokojuje jednu alebo viacej potrieb sa považuje za kvalitu**. Preto kvalitná je tá organizácia, ktorá uspokojuje potreby svojich pracovníkov. **Prikazovanie, donucovanie nikdy neuspokojuje potreby, a preto nemôže viesť k žiadúcej kvalite práce**. Ľudský mozog vyhodnocuje všetko, čo človek robí z hľadiska uspokojovania jeho potrieb. Pokiaľ práca a pracovné prostredie neuspokojuje tieto potreby, nemôže dôjsť k vytvoreniu kvality (Bacík, 1998). Uspokojovanie potrieb vyvoláva kvalitu a je sprevádzané pocitom šťastia, spokojnosti. Podľa Glassera (1994) hlavný rozdiel medzi šťastnými a nešťastnými ľuďmi spočíva v tom, *že šťastní ľudia spravidla hodnotia svoje vlastné správanie a neustále sa ho pokúšajú zdokonaľovať. Naproti tomu nešťastní ľudia väčšinou hodnotia správanie iných ľudí a venujú veľa času ich posudzovaniu, kritike, sťažovaniu sa na nich, pričom si myslia, že takto ich prinútiť zlepšiť prácu*. Kvalitná organizácia sa skladá z omnoho väčšieho počtu šťastných ľudí, ako ľudí nešťastných. Z tohto pre vedenie organizácie (školy) vyplýva potreba vytvárania príjemného, priateľského pracovného prostredia, v ktorom majú všetci pracovníci pocit, **že sa podieľajú na riadení, na dosiahnutých výsledkoch**. V takomto pracovnom prostredí nie je miesto pre donucovanie a predpokladá sa, že prirodzená túžba po kvalite má byť prvoradou a hlavnou motivačnou silou. **Od nikoho sa nemá vyžadovať, aby robil**

<sup>1</sup> Poznámka: PDSA je akronym pozostávajúci z prvých písmen opisujúcich činnosť v jednotlivých etapách: Plan - Do - Study - Act.

<sup>2</sup> Tribus, M.: *When the District Opts for Quality Management, What's a Superintendent Supposed to Do?* The British Council 1994.1994, s. 2.

<sup>3</sup> Tiež tam.

**niečo neužitočné, ale ani to, aby to, čo robí, robil menej dobre, ako môže.** Podľa Tribusa (1994) **netreba používať vonkajšiu motiváciu (odmeny, pochvaly, oceňovania a pod.) za to, že ľudia robia to, čo sa od nich očakáva, čo majú vo svojich pracovných zmluvách.**

Namiesto toho má riadiaci pracovník stavať na vnútornej motivácii zameranej na uspokojovanie potrieb pracovníkov, čo vyvoláva pocity uspokojenia, radosti, šťastia, kvalitu práce. Je potrebné podporovať spoluprácu a znižovať sťaživosť pracovníkov. **Vedúci pracovník má pristupovať k pracovníkom ako k profesionálom,** má s nimi diskutovať o tom, čo a prečo je potrebné robiť, až pokiaľ to nepochopí každý. Nemá ale hovoriť profesionálovi, ako má túto prácu urobiť, pokiaľ profesionál o to sám nepožiadá. Má presvedčať každého, aby svoju prácu sám hodnotil (reflexia, sebahodnotenie, autoevaluácia), pretože **kvalita môže byť dosiahnutá iba sebahodnotením.** "Externé hodnotenie môže viesť k dobrej práci, nikdy ale k žiadúcej kvalite práce, pretože vysiela jasný signál: Nedôverujeme kvalite vašej práce. V kvalitných organizáciách vedúci dôveruje pracovníkom na všetkých úrovniach, že svoju prácu hodnotia, a práve táto dôvera vedie ku kvalite."<sup>1</sup>

Návod na zvyšovanie kvality práce školy podáva aj dokument OECD nazvaný Čo pôsobí na inovácie: "Rozvoj školy má byť postavený na prístupe k učiteľom ako k expertom a profesionálom. K tomu sú nevyhnutné programy ich ďalšieho vzdelávania, ktoré im umožnia, aby sa zdokonaľovali, pracovali v tímoch a oboznamovali sa s novými formami autonómie. Cieľom je usilovať sa o vytvorenie kladne pôsobiacej klímy, v ktorej sa ľudia necítia byť ohrození a ktorá prirodzenou cestou vedie k autoevaluácii. Školy sa tak stávajú učiacimi sa organizáciami, ktoré sú schopné trvale zlepšovať svoje pracovné výsledky."<sup>2</sup>

Organizácia, v ktorej sa aplikuje TQM, vie, čo sa jej darí realizovať a prečo sa jej to darí realizovať. Rovnako vie, čo sa jej nedarí a prečo sa jej to nedarí. Táto organizácia sa snaží permanentne zdokonaľovať, skvalitňovať svoju prácu, panuje v nej tvorivá, priateľská, radostná klíma.

Výstižnú odpoveď na otázku, kedy má organizácia začať aplikovať TQM, dal Deming (1986): *Je jedno, kedy začnete, pokiaľ začnete okamžite.* Po zavedení TQM nemožno očakávať pozitívne výsledky okamžite, ale najmenej po troch až piatich rokoch (Weller - McElwee, 1997). V prvom rade je dôležité, aby si najmä riadiaci pracovníci školy dôkladne osvojili teóriu TQM, vytvorili aktív niekoľkých dobrovoľníkov (učiteľov), navrhli ciele, stratégiu a plán transformácie tradičného riadenia školy na TQM, experimentálne overili TQM v jednej alebo dvoch triedach školy.

Pri transformácii tradičného riadenia na TQM sú podľa Tribusa (1984) nevyhnutné tieto činitele: Každý systém

by mal mať dlhodobý cieľ, filozofiu, víziu a stratégiu ako tento cieľ dosiahnuť, zručných pracovníkov, primerané zdroje, mali by byť určené odmeny za kvalitné dosahovanie čiastkových cieľov a mala by byť dobrá organizácia práce. Bez dlhodobého cieľa nemá systém kam smerovať. Ak chýba filozofia, ako tento cieľ dosiahnuť, chýbajú stúpeni tohto cieľa. Bez vízie, predstavy tohto cieľa dochádza k zmätku, chaosu. Bez stratégie je už začiatok transformácie pomýlený. Ak nie sú zdroje, dochádza k frustrácii pracovníkov. Bez zručnosti dochádza k obavám. Ak nie sú odmeny, pracovníci sú zatrpknutí. Ak nie je organizácia, nie je ani koordinácia.

Aplikácia TQM prináša lepšie výsledky práce žiakov i učiteľov, zvýšenie ich motivácie, sebadôvery, pracovnej morálky, disciplíny, znižuje sa záškoláctvo, vandalizmus a ďalšie negatívne správanie žiakov, lepšie sa využíva pracovný čas, ľudské, finančné i technické zdroje, zákazníci (žiaci, ich rodičia, odberatelia absolventov školy) sú spokojnejší, náklady na prácu školy sa znižujú. Práca učiteľov a žiakov nebýva pritom namáhavejšia, pretože sa postupne eliminujú nedostatky, chyby, nedorozumenia, zlé pracovné vzťahy, neefektívne využívanie zdrojov atď. (Weller - McElwee, 1997).

TQM vedie ku *kontinuálnemu skvalitňovaniu práce školy z jej vnútorných zdrojov.* Skvalitňovaniu práce školy a zavádzaniu TQM napomáhajú aj vonkajšie činitele: nadriadené školské orgány, spoločenská mienka atď. Vo Veľkej Británii sú takýmito činiteľom napr:

- **Vzdelávacie štandardy**, ktorých dosahovanie v určitých vyučovacích predmetoch a u určitých vekových kategórií žiakov sa každoročne overuje. Na základe výsledkov v dosahovaní vzdelávacích štandardov sa zostavujú "ligové tabuľky" škôl (pri zohľadnení vstupných parametrov žiakov, prostredia školy a pod.). Každá škola sa snaží dostať v "ligovej tabuľke" čo najvyššie.
- **Charta rodičov**, podľa ktorej sú rodičia najdôležitejšími zákazníkmi škôl. Majú právo nahliadnuť do výsledkov hodnotenia žiakov, vyjadrovať sa k nim a k činnosti školy vôbec atď.
- Na každej škole sa realizuje raz za štyri roky **komplexná inšpekcia**. Výsledky práce školy sa posudzujú podľa starostlivo vypracovaných kritérií, ktoré zodpovedajú celoštátnym štandardom. Členmi inšpekčných tímov sú aj učitelia iných škôl a aj vysokých škôl. Výsledky inšpekcie sú verejne prístupné, má k nim prístup každý rodič, či iná osoba, ktorá sa o ne zaujíma (Weller - McElwee, 1997).

V Rakúsku sa vyžaduje, aby do roku 2002 každá škola vypracovala svoj program kvality. Od tohto roku sa bude najmä dotazníkovou metódou (štandardizované dotazníky) monitorovať úroveň práce školy v piatich oblastiach: vzdelávanie, výchova, vyučovací proces na úrovni tried i školy celkovo, stav a výsledky spolupráce školy s okolím. Oslovovaní budú povinne žiaci, učitelia i rodičia. V SRN sa kladie dôraz na pravidelnú internú evaluáciu školy (Bacík, 1998).

<sup>1</sup> Bacík, F.: *Současné tendence v řízení školství Rakouska a SRN. Pedagogika*, 48, 1998, č.3, s. 284.

<sup>2</sup> Tiež tam, s. 285.

**Literatúra:**

Eacik, F.: *Současné tendence v řízení školství Rakouska a SRN. Pedagogika*. 48, 1998, č.3, s. 276 - 291.

Glaser, M.: *Creating a Quality Organization. Paper 1994.*

Seymour, D.: *Total Quality Management in Higher Education: Clearing the Hurdles. Meuthen: GOAL/QFC 1993.*

Tribus, M.: *When the District Opts for Quality Management, What's a Superintendent Supposed to Do? The British Council 1994.*

Weller, L.D.- McElwee, G.: *Strategic Management of Quality: An American and British Perspective. Journal of Research and Development in Education*. 30, 1997, č. 4. s. 201 - 213.

Ďalšia literatúra je k dispozícii v redakcii.

**Summary:** *TQM - Total Quality Management is being implemented in America and EU. Its aim is to provide quality education which is cost-effective and meets customer needs and expectations so as a school could be market competitive.*

## **ROZVÍJANIE GRAMOTNOSTI ŽIAKOV V SYSTÉME DOKONALÉHO OSVOJENIA UČIVA**

J. Manniová, Pedagogická fakulta UK Bratislava

**Anotácia:** *Nové stratégie vyučovania v rozvoji gramotnosti žiakov.*

**Kľúčové slová:** *system dokonalého osvojenia učiva, práca žiakov podľa modulov, postupy, spätná väzba, vyhodnotenie, práca v 1. ročníku ZŠ na hodinách čítania, dyslektici, korektívne nápravy*

Investície do vzdelania sú najrentabilnejšími investíciami. Takéto podobné výroky sa opakujú vo vystúpeniach popredných politikov i vedcov. Platí to aj u nás, dôkazom čoho je aj úvodná veta Edukačného memoranda vlády: "Budúcnosť Slovenskej republiky závisí od kvality vzdelávania jej občanov".<sup>1</sup>

Ak má škola naplniť tieto očakávaná potrebná je zmena. Transmisívnosť - odovzdávanie učiva v tradičnom vyučovaní, kde prevláda informatívno-receptívny výklad učiteľa pre relatívne stále zloženie skupín v triednohodinovom systéme, s vedúcou úlohou učiteľa, ktorý riadi výchovu a vzdelávanie žiakov, nevyhovuje požiadavkám súčasnosti a už vôbec nie požiadavkám budúcnosti.

V tomto storočí došlo k prudkému rozvoju ľudského poznania. Poznatky viedli k predimenzovanosti učiva na všetkých úrovniach škôl, kde žiaci poznatky prijímajú v hotovej podobe, ktorá ich nenúti uplatňovať vlastné tvorivé myslenie. Škola ich nenaučila uplatňovať vlastné nápady, overovať si ich, nebáť sa nových myšlienok.

Efektívnosť vyučovacieho procesu na základných školách, hlavne u žiakov mladšieho školského veku, je možné podstate zvýšiť aplikáciou niektorých koncepcií alebo len ich častí. My sme sa zamerali na žiakov 1. ročníka, kde sme sa v procese rozvoja gramotnosti v počiatočnom čítaní inšpirovali teóriou, ktorá rieši komplexne problematiku všetkých rozhodujúcich činiteľov vyučovacieho procesu v ich vzájomnej súvislosti.

V súčasnosti jednu z najrozšírenejších koncepcií vyučovacieho procesu vo svete predstavuje Systém dokonalého osvojenia učiva (mastery learning), ktorý v r. 1968 vytvoril v USA B. S. Bloom a ďalej rozvinul J. H. Block (1971).

Jeho podstatou je, že každý žiak si musí osvojiť učivo

na úrovni tzv. mastery - dokonalého osvojenia, ktoré predstavuje 80-90% predpísaného učiva. Ak sú deti vyučované tradičným spôsobom, s využitím vyučovacích prostriedkov (metódy, organizačné formy, materiálne prostriedky - učebné pomôcky a didaktická technika), potom pri päťstupňovej škále iba 7% žiakov dosiahne výborné výsledky, 24% veľmi dobré, 38% dobré, 24% dostatočné a 7% nedostatočné. Učivo môžeme považovať za osvojené vtedy, ak žiak dosiahne výborné, prípadne veľmi dobré výsledky.

Pomer môžeme vylepšiť za predpokladu, že kvalita vyučovacieho procesu a čas vyučovania budú prispôbené potrebám každého žiaka. Ak majú žiaci mladšieho školského veku k dispozícii dostatok času, vhodnú pomoc a systematicky sa učia, sú schopní osvojiť si učivo na požadovanej úrovni. Vyučovacie procesy prebiehajú úspešnejšie, ak je rozdelený na malé úseky, jednotky - moduly.

Na základných školách v systéme mastery learning jeden modul obsahuje učivo, ktoré sa vyučuje v rozsahu 2 týždňov, t. j. 10 vyučovacích hodín. Treba, aby si žiaci učivo osvojovali priebežne, systematicky, pretože na konci každého modulu sa zadávajú didaktické testy, ktoré sa okamžite opravujú. Ide tu však len o formatívne hodnotenie, pretože testy plnia úlohu spätnej väzby a nekласifikujú sa. Žiak, ak nedosiahol požadovanú úroveň mastery, je ešte individuálne doučovaný, v podobe korekčného nápravného učenia, ktoré môže mať rôzne formy (v závislosti najmä od počtu žiakov, cieľov a obsahu učiva), ale iným postupom.

Vyučovacie procesy prebiehajú od modulu k modulu, od jednoduchého k zložitému. Žiaci nie sú hodnotení vo vzťahu k iným žiakom, ale vzhľadom na výkonovú normu -

<sup>1</sup> Projekt Konštantín. Bratislava 1994, s.1.



M. Horváthová: Motýl '89

mastery, kde v častej spätnej väzbe s informáciou, že úspešne plnia vyučovacie ciele, postupne v nich narastá dôvera vo vlastné ciele.

Simulované moduly dokonalého osvojenia učiva sme vypracovali pre 1. ročník ZŠ, ktoré boli zamerané na prácu s dyslektikmi a so skupinou slabších čitateľov, pretože predstavujú v kolektíve detí jednu tretinu.

Pomocou pedagogickej diagnostiky čítania sme preverovali úroveň čítania a určili sme hranice dokonalého osvojenia učiva pre skupinu žiakov a pre každý modul sme vypracovali kurikulum, metódy, formy, pomôcky - aj pre korektívne vyučovanie. Diagnostikovali sme aj poznávacie procesy, ktoré sú dôležité pri nácviku elementárneho čítania (zrková diferenciácia a identifikácia, úroveň myslenia a pod.), zisťovali sme úroveň čítania a zvláštne nedostatky, ktoré sa objavujú v elementárnom čitateľskom výkone u žiakov mladšieho školského veku.

Ďalšia didaktická starostlivosť spočívala v tom, že vo vybraných špecifických cvičeniach boli rozvíjané cvičenia pravoľavej orientácie, pozornosti, a vyjadrovania. Je samozrejmé, že v týchto moduloch boli využívané predovšetkým hrové aktivity detí. Vieme veľmi dobre, že čítanie je pre žiaka 1. ročníka veľmi namáhavým výkonom, a preto čitateľský výcvik postupuje veľmi pomaly.

Pre dyslektikov sme vypracovali ďalší modul, ktorý sme zamerali na lepšie rozvinutie zrakového vnímania a u niektorých aj sluchového vnímania – podľa individuálnych dispozícií žiakov. Samozrejme, rešpektovali sme dodržanie potrebného času na fixáciu učebnej látky, pretože mladší školský vek potrebuje na určité činnosti aj primeraný čas, ktorý závisí od mentálnej úrovne dieťaťa.

Pre všetky moduly sme vypracovali postupové čítacie testy, ktoré merali presnosť a plynulosť čítania. Prvý po-

stupový test bol určený pre primárne potreby ako informatívny, druhý a tretí bol pre korektívne vyučovanie.

Žiaci boli oboznámení s cieľmi každého modulu, ale aj s prostriedkami, ako sa ciele dosiahnu a tiež s požadovanou úrovňou osvojenia výcviku čítania. V určenom termíne sa overovala úroveň dosiahnutia mastery, ktorá mala kontrolnú a zisťujúcu funkciu. (Výsledky sa podľa tejto metódy neklasifikujú a nevedú sa ani záznamy.)

Podľa počtu žiakov v triede, ktorí nedosiahli požadovanú hranicu, sme určili nápravu vo forme korektívneho – nápravného vyučovania, kde doučovaním, alebo individuálnym prístupom i samoštúdiom (i v školskej družine, alebo doma) precvičoval žiak čítacie moduly zložené z písmen, slabík a krátkych slov, kde záujem podporovali motivačné obrázky.

Keďže súčasná metóda výučby čítania začína pracovať so slabikou po zvládnutí písmen, kde východiskom je zvuková analýza slabiky a opätovná syntéza, i naše moduly boli zamerané na nácvik poznávania slabík a slov. Podporné cvičenia, rozvíjajúce čitateľské zručnosti žiakov, ako aj sústavné systematické generovanie cvičeného textu, postupne pomáhali dosahovať väčšiu jazykovú obratnosť a presnosť. Určenie množstva cvičných slov s určitým počtom slabík, ako aj slov s danou štruktúrou dĺžky slabík, hlavne v korekčným cvičeniach, rešpektovali dispozície i čitateľské schopnosti jednotlivých žiakov.

Diagnostikovanie čitateľských schopností žiakov poukázalo aj na nutnosť diferencovaného výberu metód výučby čítania, kde syntetická metóda môže využiť postup od práce s písmenom a so slabikou, analytická metóda by v prvej fáze výučby rozvíjala všetky poznávacie procesy a výučbu čítania by začala osvojovaním určitej zásoby slov ako optických celkov. Až po zvládnutí určitej zásoby slov ako celku. Je možné metodicky pracovať so sluchovou analýzou a syntézou slabík a slov.

Po realizácii korektívneho vyučovania pre žiakov, ktorí dosiahli mastery, v závislosti od tých istých činiteľov, učiteľ prehlbuje a upevňuje učivo modulu rôznymi formami (práca v malých skupinách, individuálne cvičenia, cvičenia vo dvojiciach...). Súčasťou systému dokonalého osvojenia učiva je aj zisťovanie postojov žiakov k vyučovaniu čítania a ich hodnotenie vyučovacieho procesu metódou rozhovoru a dotazníka. Použili sme metódu rozhovoru.

Efektívnosť systému dokonalého osvojenia učiva – mastery learning - potvrdili v USA mnohé výskumy škôl na všetkých typoch, ktoré jednoznačne potvrdili podstatne lepšie výsledky v porovnaní s tradičným vyučovaním, a to i v oblasti kognitívnej i v kvalite vedomostí, zručností.

Súhlasíme s týmto tvrdením, pretože podobnými metódami pracujú v prípravnom období nácviku čítania naše elementaristiky v prvých ročníkoch už dlhé roky. Spomínaná koncepcia, v ktorej dosahujú žiaci pokrok, postupujú podľa individuálnych modulov, dosahujú dobré výsledky, dokonale si osvojujú učivo, majú dôveru vo vlastné sily, motiváciu ... Rezonuje s myšlienkami J. A. Komenského,

ktoré vo výchovno-vzdelávacom procese naši pedagógovia využívajú.

Overovaním tejto koncepcie a jej realizáciou vo vyučovaní v 1. ročníku základnej školy na hodinách čítania

a literárnej výchovy získavame dlhodobé výsledky vyučovacieho procesu, ktoré v rozvoji gramotnosti v čítaní u žiakov mladšieho školského veku majú svoje opodstatnené miesto.

#### Literatúra:

Bloom, R.: *Effective Scholing Practices: A Research Synthesis*. Portland 1984.

Hutta, M.: *Programované riadenie učebných činností žiakov*. Bratislava, KPÚ 1987.

Jiránek, F. Dittrichová, J.: *Psychologické otázky počátečného čtení a psaní*. Praha, SPN 1955

Mamiňová, J.: *Diagnostika čítania žiakov 2. a 3. ročníka ZŠ*. KDP Bratislava, FdF UK 1997.

Zápotočná, O.: *Rébusová čítanka*. Bratislava, SAV 1994.

Ostatná literatúra je k dispozícii v redakcii.

**Summary:** The author points out the needs of increasing effectiveness of teaching process in basic schools. She is focussing on Mastery Learning and the ways how this strategy can be used in developing reading skills.

## ZÁUJEM ŽIAKOV OSOBITNÝCH ŠKÔL O ICH BUDÚCE POVOLANIE

K. Fízel', Osobitná škola (Inžinierska 24) Košice

**Anotácia:** *Profesionálna orientácia a rómski žiaci. Príčiny nezájmu rómskych žiakov o vzdelanie. Profesionálna orientácia v rodine a v škole.*

**KLúčové slová:** *rodina, rómski žiaci, zamestnanosť rodičov, rodič a vzdelanie, výchova v rodine*

Významnou úlohou špeciálnych škôl vo výchovno-vzdelávacom procese je príprava žiakov na voľbu povolania. Profesionálnu orientáciu človeka treba chápať ako dlhodobý výchovný proces, na ktorom sa podieľa rodina, škola, ale aj vlastný subjekt. Profesionálna orientácia žiaka nie je jednorazovým aktom obmedzujúcim sa na jeden alebo posledné dva roky pred ukončením dochádzky v OŠ. Vplyv výchovno-vzdelávacieho procesu, vzájomné vzťahy učiteľov a žiakov, učiteľov a rodičov, spoločenské potreby, telesné a duševné schopnosti, stav a prognóza postihnutia ovplyvňujú profesionálnu orientáciu a správnu voľbu povolania žiaka.

Cieľom môjho príspevku je podať informácie o končiach žiakov v OŠ a o systéme profesijnej orientácie - so zameraním na ich budúce spoločenské uplatnenie za posledných päť školských rokov.

V OŠ je značná frekvencia rómskych žiakov. Názory laickej verejnosti aj články v rôznych rómskych časopisoch vypovedajú o tom, že spoločnosť nedáva rómskym žiakom možnosti ďalej sa vzdelávať len preto, že sú Rómovia. Či je toto tvrdenie opodstatnené alebo nie, vyplynie z nasledovného príspevku. V tabuľke uvádzam záujem rómskych žiakov o budúce povolanie za posledných päť školských rokov v našej škole (pozri tab.č. 1).

Porovnávaním jednotlivých školských rokov zisťujeme značné percento rómskych žiakov, ktorí sa nehlásia do žiadnych učebných

odborov. Zo 149 končiach žiakov počas piatich školských rokov len **41 t. j. 27% žiakov prejavilo záujem pokračovať v štúdiu**. 108 žiakov, t.j. 73% volilo alternatívne riešenie prihlásiť sa do pracovného pomeru, nie preto, že by nezvládli učebný odbor, ale **magické slovo "podpora" je oveľa (bohu-žiaľ) silnejšie ako túžba po nadobudnutí výučného listu**. Paradoxný postup je u tých žiakov, ktorí sú úspešní pri prijímacích pohovoroch, ale do OU jednoducho nenaštúpia. Tak je snaha pedagogických pracovníkov v OŠ za deväť rokov v predprofesionálnej príprave znegovaná. Ďalšiu skupinu tvoria žiaci, ktorí v septembri nastúpia do OU, ale z rôznych dôvodov profesionálnu prípravu prerušia (záškoláctvo, gravidita dievčat, strata záujmu o zvolený učebný odbor, nedostatok financií). Prakticky to znamená, že títo

Tab. č. 1

Končiaci žiaci	šk.rok 1994/95	šk.rok 1995/96	šk.rok 1996/97	šk.rok 1997/98	šk.rok 1998/99 predpokl.	spolu za 5 šk.r.
celkom	33	35	19	42	20	149
CH/D	13/20	22/13	9/10	28/14	14/6	
Prijatí žiaci do OU	10 <b>30%</b>	6 <b>17%</b>	7 <b>37%</b>	11 <b>26%</b>	7 <b>35%</b>	41 <b>27%</b>
CH/D	5/5	3/3	2/5	8/3	8/2	
Do prac.pomeru celkom	23 <b>70%</b>	29 <b>83%</b>	12 <b>63%</b>	31 <b>74%</b>	13 <b>65%</b>	108 <b>73%</b>
CH/D	8/15	19/10	7/5	20/11	6/4	
Nenastúpili po prijatí do OU	5	3	3	4	3	18



absolventi OŠ budú v budúcnosti naplňat' rady nezamestnaných a veľmi ťažko si nájdu aj tú najjednoduchšiu prácu. Nezaujmom o ďalšie vzdelanie si rómski žiaci sťažujú svoje pracovné uplatnenie. Značná miera nezamestnanosti je v budúcnosti iste živnou pôdou ilegálneho obstarávania prostriedkov na živobytie. Štátom poskytované sociálne dávky sú pre mnohých Rómov výhodnejšie než nízka mzda, ktorú dostanú ako nekvalifikovaní robotníci. Z ich pohľadu je úplne racionálne žiadať dávky, namiesto práčného hľadania fyzicky náročnej práce, ktorej je aj tak nedostatok, pretože na trhu práce sú skôr prijímaní nekvalifikovaní zahraniční robotníci, ktorí prejavujú záujem o prácu, majú menšie nároky na mzdy a nie sú tu predsudky k rómskemu etniku.

#### A. Profesionálny vývin rómskych žiakov v rodine

Jedným z príznakov celkovej oneskorenosti psychickeho vývinu u rómskych detí v OŠ je aj retardácia profesionálneho vývinu, jeho plánovania, realizácia.

Rómske deti majú približne rovnaké intelektuálne predpoklady ako ostatné deti, nemôžu sa však dostatočne rozvinúť, lebo úplne chýba podpora rodinného prostredia. Rodinné prostredie je podmienené etnickou svojráznosťou tejto skupiny obyvateľstva. Väčšia početnosť detí v rodine, abúzus alkoholu nielen rodičov, ale aj detí a výrazne nevyhovujúce bytové podmienky negatívne vplyvajú na výber vhodného povolania. Deti v rómskych rodinách sú vychovávané k dodržiavaniu vlastných noriem, pravidiel, ktoré sú často protichodné normám spoločnosti. Škola je to miesto, kde sa prakticky stretávajú a vyhraňujú protirečenia základných princípov majoritnej spoločnosti a etnickej skupiny Rómov. Chýba pevnejšie, primeranejšie prostredie v užšom rodinnom kruhu, ktoré by dieťaťu poskytovalo možnosť identifikácie so vzorom otca, resp. matky. V časti rómskych rodín sa uplatňuje výchova, v ktorej starostlivosť o mladších súrodencov preberajú staršie deti, pričom, samozrejme, dochádza k transferu negatívnych hodnôt a spôsobov správania. Spôsoby života majoritnej spoločnosti sú pre mnohé rómske deti v podstate cudzie a aj keď majú tendenciu si ich osvojiť, vznikajú u nich prispôbovacie ťažkosti. V rómskej rodine sa od detí nežiada, aby sa samostatne rozhodovali, dokonca si to mnohí rodičia neprajú. Veľmi vážnym handicapom je nevyhovujúce bývanie a životospráva. Deti trávajú čas v preplnených vlhkých a nevetraných miestnostiach. Strava je nepravidelná podobne spánok. Tieto i ďalšie negatíva zhoršujú duševné a fyzické zdravie. Dieťa získava skôr skúsenosti s televízorom a s videom ako s knihami, s perom, papierom, ceruzkami. Chýbajú stavebnice, omal'ovačky, doplnovačky. V rómskej rodine ide kolektivismus tak ďaleko, že dieťa nemá svoj vlastný kút a veci ktoré by boli len jeho sú v spoločnom užívaní. Osobný úspech neznamená veľa. V deťoch sa nerozvíja vedomie individuálnej zodpovednosti za seba, za svoj vlastný život, čo je hlavným princípom európskej kultúry. Žiaci, ktorí absolvujú OŠ v deviatom ročníku, často dosiahnu vyššie vzdelanie ako ich rodičia.

Väčšina rómskych detí je pri prvej smerovej voľbe psychicky nezrelá. To sa odráža v málo diferencovanom a väčšinou neadekvátnom obraze o sebe, v nízkej profesijnej informovanosti a v zúženej ochote znášať negatívne následky rozhodnutia. V čase profesijnej voľby svoje ciele, alternatívy a hodnoty vyberajú nie podľa miery, v ktorej uspokojujú svoje seberealizačné potreby, ale na základe ich finančného efektu. Potreba seberealizácie a rozširovanie duševného obzoru takmer chýba. Plytkosť a nerozvinutosť záujmov vedie k zníženej schopnosti plánovať a využívať svoj voľný čas.

Preto sa aj informácie o svojej budúcej profesii viac orientujú na oblasť finančnú v porovnaní s bežnou populáciou. Svoje rozhodnutia o svojej budúcej profesii ľahko menia pod vplyvom nových, hoci aj povrchných informácií. Táto povrchnosť pri rozhodovaní vedie neskôr v čase dokončenia k častým konfliktom medzi subjektívnymi očakávaniami a skutočnou realitou, čo má za následok zlé adaptáciu na pracovné prostredie, fluktuáciu, absentérstvo a z toho vyplývajúcu delikvenciu. V histórii ich profesijnej orientácie (košíkárstvo, metliarstvo, korytárstvo, priekupníctvo, spracovanie kovov) si osobitnú zmienku zaslúhuje tanec, hudba, spev. Toto nadanie je pravdepodobne dedičné a jeho rozvoj podporuje jednak prítomnosť vzorov pre napodobňovanie, jednak aj tradičná voľnosť rómskej výchovy, minimálne využívajúca zákazy. K týmto oblastiam majú osobitný vzťah i schopnosti. Tanec a spev pravdepodobne počas ich putovania Európou predstavovali kataraktický prostriedok, ale aj autistický mechanizmus úniku z trpkéj skutočnosti. Aj dnes je veľa profesionálnych hudobníkov na Slovensku rómskeho pôvodu, no väčšina z nich je plne asimilovaná. Tieto prirodzené sklony treba využívať v ich profesionálnej orientácii.

#### B. Predprofesionálna príprava v škole

Niekoľkonásobne vyššie percento Rómov než zodpovedá ich zastúpeniu v populácii nachádzame v OŠ (nezriedka aj viac ako 90%). Analýza súčasných pomerov odhaľuje - i bez vedeckého výskumu - signály ďalšej eskalácie sociálnych problémov rómskeho etnika a ich dôsledkov pre celú spoločnosť (nezamestnanosť Rómov, prudký ročný prírastok Rómov, všeobecné odmietanie poriadkov majoritnej spoločnosti, menší rešpekt pred políciou a súdmi). Značne devastujúci vplyv na rómsku kultúru a jazyk majú audiovizuálne médiá ale progres i drogovej závislosti, gamblerstva. Pocit ukriždenosti a nenávisť Rómov k majorite prehľbujú aj niektoré rómske časopisy (za štátne peniaze).

Nezastupiteľnú úlohu pri súčasnom formovaní profesionálnej orientácie zohráva predovšetkým škola. Táto ustanovizeň organizuje a koordinuje profesijnú orientáciu žiakov, formuje ich záujmy, pestuje rozvoj zručností a zdokonaľuje pracovné návyky. Možnosti výberu a voľby povolania sú limitované nielen stupňom mentálneho postihu ale obmedzeným okruhom učebných odborov (obchodná prevádzka, murár, maliar, záhradník, pekár, opatrovatel'ka, cukrárka, rodinná škola, krajčír, opravár poľnohospodárskych

strojov), ich vzdialenosťou od miesta bydliska ako aj naplnenosťou žiakmi. V prípade nízkeho počtu prihlásených na daný odbor sa tento neotvára.

Na procese profesijnej orientácie mentálne retardovaných participujú všetci pracovníci školy, predovšetkým odborníci z radov špeciálnych pedagógov, lekári, psychológovia. Z pedagogických pracovníkov školy sa podieľa na profesijnej orientácii na druhom stupni OŠ hlavne triedny učiteľ, výchovný poradca školy, učители pracovného vyučovania a riaditeľ školy. V kompetencii triedneho učiteľa je predovšetkým sústavné sledovanie dochádzky žiaka do školy, hodnotenie žiaka z hľadiska jeho prospechu, správania, konania, postojov, schopností. Triedny učiteľ zaznamenáva pestovanie individuálnych záľub a aktivít vo voľnom čase (športová činnosť, výtvarné umenie, technické krúžky). Výchovný poradca školy plní funkciu organizačnú a koordinačnú. Podáva rodičom informácie o možnostiach výberu učebných odborov formou zápisov do zošitov, listov a individuálnych rozhovorov. Zabezpečuje besedy, inštruktážne filmy, spoločné exkurzie do OU, výrobných závodov, kde sa úspešne uplatňujú a pracujú naši bývalí žiaci. V niektorých prípadoch zaisťuje individuálnu exkurziu žiakov s rodičmi.

Učители pracovného vyučovania poskytujú žiakom v rámci osnov možnosť získať základné manuálne zručnosti a schopnosti, ako aj správne pracovné návyky. Riaditeľ školy zodpovedá za priebeh a výsledky profesijnej orientácie žiakov, vrátane ich adekvátneho zaradenia predovšetkým v záverečnom štádiu a riadi, kontroluje činnosť všetkých pracovníkov školy, ktorí sa podieľajú na procese profesijnej orientácie. Voľba príslušného odboru by mala byť v súlade s lokálnymi možnosťami budúceho profesijného uplatnenia žiaka OŠ. Lekárske posúdenie celkového zdravotného stavu či poruchy iného druhu sú dôležitými aspektmi obmedzujúcimi alebo odporúčajúcimi zvolenie určitého odboru. Psychologická správa školského psychológa má charakter výchovno-poradenský, lebo zahŕňa zretele psychologické, pedagogické a to vo vzťahu k školskej výchove, ale aj z hľadiska rodinnej výchovy. Psychologická správa obsahuje zhodnotenie psychického vývoja žiaka v priebehu celej scholaryty. Zameriava sa na posúdenie rozvoja a úrovne všeobecných verbálnych, non-verbálnych rozumových schopností, pružnosti a plasticity myslenia, tvorivosti, trvanlivosti, vizomotorickej percepcie, morálny profil, sociálna zrelosť a schopnosti priebežnej sociálnej integrácie s daným prostredím. Informuje o zvláštnostiach správania a konania v škole, v rodine, o rysoch osobnosti.

Školou spracovaná dokumentácia žiaka, ktorá obsahuje hodnotenie triedneho učiteľa, odporúčenie výchovného poradcu, riaditeľa školy, psychológa, lekára je odoslaná na príslušné OU, do ktorého sa žiak hlási. Žiak sa v stanovenom termíne, danom OU, dostaví na prijímacie pohovory, ktoré pozostávajú z teoretickej a praktickej časti. Po úspešnom zvládnutí pohovorov je žiak prijatý na zvolený odbor, alebo sa zväži (podľa výsledku pohovoru) adekvátnosť zaradenia na iný učebný odbor.

### C. Ako ďalej?

V porovnaní s "bielou" väčšinou majú Rómovia oveľa nepriaznivejšie ukazovatele vzdelanosti, nezamestnanosti, zdravotného stavu a priemernej dĺžky života. Rómske dieťa, nepripravené na nároky ZŠ, zlyháva počas prvého ročníka a čoskoro je preradené do OŠ. Existuje všeobecný trend, že učители sa snažia zbaviť rómskych detí vo svojich triedach s poukázaním na psychosociálnu narušenosť, pričom kultúrno-sociálna zaostalosť rómskych detí sa negatívne prejavuje v testoch a v diagnostických pomôckach. Prvé tri ročníky v ZŠ sú rozhodujúce pre vzdelanie žiaka (trívium). Ak je do OŠ preradený žiak zo ZŠ z vyššieho ročníka (štvrtý), má značnú výhodu v porovnaní so žiakom prichádzajúcim priamo z rodiny alebo z prvého ročníka ZŠ. Takýto žiak je pre ZŠ "slabý", ale pre OŠ je "veľmi šikovný", čo aj začne čoskoro využívať vo forme absencie v školskej dochádzke bez ujmy na vedomostiach, pretože s vedomosťami získanými v ZŠ vystačí v ďalších ročníkoch. Ponechaním rómskeho žiaka v ZŠ, ak je o rok, dva starší ako jeho spolužiaci (treba ešte pripočítať dvojročný náskok rýchlejšieho biologického zrenia) môže viesť k tomu, že žiak bude triedu rozkladať inými hodnotami a spôsobmi života a bude v permanentnom konflikte s vyučujúcimi, alebo do školy prestane chodiť.

Psychológovia, ktorí zisťujú školskú zrelosť, t.j. pripravenosť rómskych detí na vstup do školy, majú značný problém akú metodiku zvoliť, lebo v bežných testoch, vrátane inteligencie, vychádzajú rómske deti horšie. Preto nemožno použiť normy pre nerómske deti. Bude potrebné aby ministerstvo školstva urobilo nápravu a zaistilo vypracovanie zodpovedajúcej metodiky. Keď bude dostatok testov na tento účel, bude aj menej rómskych detí zaradovaných do OŠ, ako aj menej omylov vedúcich k poškodeniu dieťaťa tým, že je zaradené do OŠ, na ktorú nestačí. Rómske deti sú od narodenia stimulované inak ako nerómske. Ich inteligencia sa rozvíja smerom menej užitočným pre školskú výuku nášho typu, aj keď možno naopak vhodnejším pre rozvoj citového života, vzťahu k prírode a pod. Rómske deti majú dobrú sociálnu inteligenciu, intuitívne sa orientujú v medziludských vzťahoch. Za priaznivých podmienok môžu rómske deti veľa dohnať, nie je však ľahké poznať, ktoré dieťa je schopné využiť tieto priaznivé podmienky a ktoré dieťa bude mať takéto podmienky. Kým sa majoritné deti dostávajú do OŠ väčšinou kvôli mentálnej retardácii, rómske deti často kvôli obvyklej príčine - nedostatočne intelektuálne stimulujúce rodinné prostredie. Ich inteligencia býva inak štrukturovaná, nie však defektná.

V súčasnej dobe sa rómskym (aj iným) rodičom trpí, aby školské vzdelanie svojich detí sabotovali - a často bez trestu. Trestný zákon sa jednoducho ignoruje. Argumentácia, že rómske etnikum má "právo na svoj spôsob života", neobstojí. Žiadna budúca alternatíva, ktorá by sa dala realizovať bez štandardnej školskej dochádzky rómskych detí, neexistuje. Školskú dochádzku je preto treba jednoducho podľa zákona vynútiť. Učiť rómske deti

rozhodne nie je ľahké. V situácii, keď značná časť majority má odmietavý vzťah k Rómom, zatlačuje učiteľov do rozporuplnej profesijnej a spoločenskej situácie. Aby sa predchádzalo kolíznym vzťahom medzi učiteľom a žiakom, je vhodné akceptovať rómske dieťa také, aké je, aká je jeho autenticnosť a autonómia.

Odstraňovanie rozdielov medzi rómskou a majoritnou populáciou je procesom dlhodobým, trvá niekoľko generácií. Veľkú nádej pre Rómov predstavujú tí, ktorí sa neodklonia od svojho pôvodu a získajú uznanie "bielej" väčšiny. Základnou podmienkou je ale vzdelanie. Kľúčovú úlohu v socializácii Rómov majú učители. Nemôžeme uvažovať v intenciách požiadaviek na prispôbovanie sa Rómom, ale treba uvažovať o vzájomnom, interakčnom procese koexistencie a kooperácie. Rómom nemožno

totálne integrovať, usilovať sa o ich prispôbenie sa našej kultúre. Ako vhodnejšie sa ukazuje uvoľnenie ekonomického a duchovného priestoru na vnútorný kultúrny rozvoj rómskej populácie u nás, počítajúc s väčšinou samosprávou, ale zároveň aj s väčšou mierou zodpovednosti za negatívne prejavy v oblasti asociálnych činností. V blízkej budúcnosti je potrebné rómske deti a ich rodiny viac motivovať na účasť vo vzdelávaní. To bude ale vyžadovať značnú mobilizáciu personálnych a finančných zdrojov, na ktoré nie sú naše bežné školy pripravené.

Nemôžeme čakať rýchle úspechy ani zvláštnu vďačnosť zo strany Rómom. Láska pedagógov k deťom a pedagogická zodpovednosť musí mať pri práci s Rómami dlhý dych. Hĺbka problematiky profesijnej orientácie rómskych žiakov, jej odborné aj spoločenské rozmery ukazujú, že je to stále otvorený problém.

#### Literatúra:

Andreánsky, J. - Szalayová, E.: *Morálny vývin rómskeho dieťaťa. Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1991, č. 2.

Eajo, I. - Vašek, Š.: *Pedagogika mentálne postihnutých. (Psychopédia.) Sapiencia* 1994.

Fízel, K.: *Záškoláctvo žiakov OŠ. Pedagogické rozhľady*, 1998, č. 4.

Matoušek, - Kroftová, : *Mládež a delikvence. Praha, Portál* 1998.

Vašek, Š.: *Špeciálna pedagogika. Bratislava, Sapiencia* 1996.

**Summary:** *The author focuses on the professional orientation of Romany pupils and their lack of interest in education.*

## ŠTUDIJNÉ NÁVYKY ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL

### VÝSLEDKY JEDNÉHO PRIESKUMU

A. Albert, Technická univerzita Košice

**Anotácia:** *Výsledky prieskumu študijných návykov žiakov stredných škôl. Niektoré možné spôsoby zvyšovania účinnosti učenia sa.*

**Kľúčové slová:** *prieskum, dotazník, študijné návyky*

V decembrovom čísle (5/1998) časopisu *Pedagogické rozhľady* sme prezentovali niektoré výsledky prieskumu študijných návykov žiakov stredných škôl.

Zopakujeme, že prieskum bol zrealizovaný v roku 1998 a do prieskumu bolo zapojených 3387 žiakov zo 48 stredných škôl. Prieskum sme realizovali dotazníkovou metódou. Prvá časť dotazníka bola zameraná na prieskum efektívnosti a zaujímavosti vyučovacích hodín (pozri spomínané číslo časopisu 5/1998).

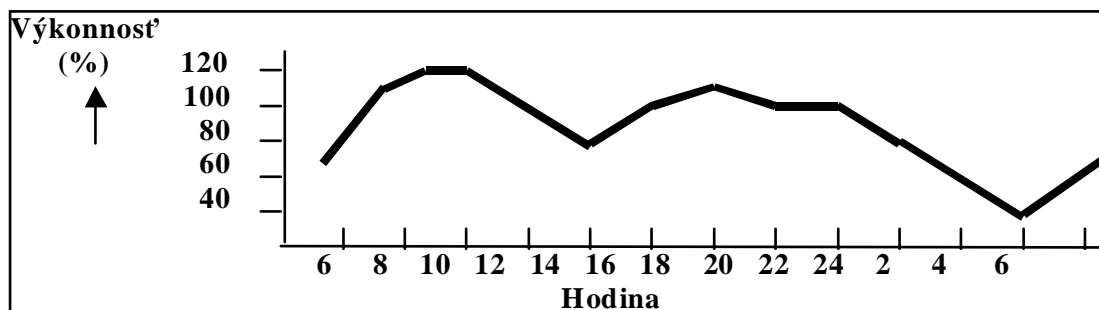
V tomto príspevku vám predkladáme **výsledky druhej časti prieskumu**, ktorá bola zameraná na **študijné návyky** žia

kov stredných škôl a naznačujeme aj niektoré možné spôsoby zvyšovania účinnosti učenia sa. Odpovede žiakov na otázky

druhej časti dotazníka, týkajúcej sa študijných návykov, uvádzame v tabuľke č.1. Z výsledkov prieskumu vyplývajú nasledujúce skutočnosti:

1. Väčšina žiakov (67,61%) sa učí v podvečer, ale až 62,74% žiakov sa začína učiť vtedy, keď sú už "unavení" (necítia sa byť svieži).
2. Krátko po návrate zo školy domov sa začne učiť iba 32,63% žiakov.

Kvôli orientácii uvádzame všeobecne známy graf výkonnosti podľa O. Grafu (obr. č. 1).



Obr. č. 1

Tabuľka č.1 Výsledky prieskumu celej vzorky – 2. časť

Por. číslo	Výroky	Odpovede (%)				
		nikdy	málokedy	často	spravidla	vždy
21.	Začnem sa učiť krátko po návrate zo školy.	38,18	28,99	9,95	8,95	13,73
22.	Učím sa podvečer.	12,19	20,14	21,64	16,77	29,20
23.	Najradšej sa učím sám a samostatne.	1,86	3,34	9,54	13,64	71,63
24.	Som svieži, keď sa začnem učiť.	21,52	41,22	19,52	12,31	5,31
25.	Keď mám veľa učenia, robím si krátke prestávky	9,42	15,88	21,64	16,27	36,73
26.	Učím sa pri písacom stole.	28,93	24,36	13,37	11,49	21,85
27.	Pri učení dbám o dostatočné osvetlenie.	5,17	18,42	18,84	18,36	39,18
28.	Najprv si urobím poriadok okolo seba, až potom sa začnem učiť.	12,13	19,37	16,03	16,27	35,99
29.	Počas učenia mám zapnutý magnetofón, rozhlas alebo televíziu.	31,00	26,48	15,53	8,89	17,95
30.	Učím sa s volkmenom, diskmenom.	80,31	11,46	3,37	1,92	2,89
31.	Pri učení ma vyrušuje vonkajší hluk.	19,66	38,41	15,71	8,21	17,98
32.	Pri učení ma vyrušujú rodinní príslušníci (spolubývajúci).	25,27	42,22	17,39	6,58	8,44
33.	Najprv si premyslím, čo bolo v škole, až potom sa začnem učiť.	16,92	26,87	24,89	16,59	14,59
34.	Vypracujem všetky úlohy, ktoré boli zadané v ten deň.	26,16	41,48	14,11	11,93	6,14
35.	Pripravujem sa len na nasledujúci deň.	2,21	7,32	14,53	26,57	49,25
36.	Najťažší predmet sa učím ako prvý.	24,86	24,09	15,71	14,26	20,99
37.	Najprv si urobím písomné (grafické) práce.	10,10	17,45	15,56	16,12	40,71
38.	Text básne sa učím niekoľko dní.	47,56	29,94	9,39	7,06	5,93
39.	Učím sa nahlas.	16,98	24,09	17,33	11,54	29,97
40.	Na učivo sa dokážem sústrediť dlhodobo.	10,48	36,61	27,10	18,54	7,17
41.	Moje myšlienky sú rozptýlené, preto sa nedokážem sústrediť na učivo.	5,70	38,68	34,72	11,54	9,27
42.	Po prečítaní učiva si ho nahlas zopakujem.	12,43	19,57	20,25	15,21	32,45
43.	Hlavné myšlienky si podčiarknem v učebnici.	41,04	25,51	13,29	8,36	11,78
44.	Význam neznámych výrazov a cudzích slov si objasním.	15,00	31,83	22,03	16,39	14,70
45.	Vyhľadám najdôležitejšie výrazy v texte.	14,17	25,13	23,94	17,60	18,95
46.	Robím si poznámky z učiva.	15,38	26,63	21,43	15,74	20,76
47.	Dokážem vystihnúť hlavné myšlienky.	3,69	21,38	34,87	28,17	11,75
48.	Naučím sa aj to, čomu nerozumiem.	14,47	35,52	24,65	16,83	8,39
49.	Okrem učebnice sa pripravujem aj z inej literatúry.	45,38	39,00	8,68	3,93	2,39
50.	Dôkladne sa naučím slovíčka cudzieho jazyka.	13,43	35,25	23,62	18,66	8,39

**Základné pravidlá predchádzania únave mozgu:**

- Učte sa vo vyvetranej miestnosti (nesmie chýbať čerstvý vzduch a kyslík).
- Učte sa pri príjemnej izbovej teplote (človek je lenivý, keď je príliš teplo a trásie sa, keď je príliš zima).
- S plným žalúdkom sa učiť ťažko, ale ani hlad nepôsobí dobre na výkonnosť učenia sa (strava by mala pozostávať predovšetkým zo šalátov, zeleniny, ovocia a pod.).
- Dodržujte vlastný rytmus (denne sa učte v určitom čase).
- Obmieňajte učebnú látku (striedavo sa učte rôzne predmety).
- Každých 30 minút urobte trojminútovú prestávku.
- Počas prestávok sa pohybujte (chôdza, cvičenie).

3. Pri písacom stole sa učí iba 46,71% žiakov. 31,50% žiakov si pred učeníom neurobí poriadok okolo seba a 23,59 žiakov sa nestará ani o dobré osvetlenie pracovnej plochy.

Zariadte si svoju pracovňu (svoj pracovný kútik) tak, aby ste sa cítili dobre. Dôležité je, aby ste mali stále pracovné miesto, podľa možnosti písací stôl vo vlastnej izbe (vo vlastnom kútiku izby). Na písacom stole by mali byť umiestnené iba (ale všetky) nutné pracovné potreby. Ďalšie pracovné potreby je potrebné uložiť vždy na to isté miesto (aby sa nemuseli hľadať). Rozhodujúce pre úspech v učení sa nie je množstvo pracovných potrieb, ale ich správny výber a prehľadné usporiadanie. Dbajte o dostatočné svetlo. Najlepšie je prirodzené svetlo, preto by ste mali mať svoj písací stôl pri okne, a to tak, aby sa svetlo dostávalo na pracovnú plochu spredu vľavo (aby píšuca ruka nevrhala tieň – pokiaľ nie ste ľavák). V prípade umelého osvetlenia používajte žiarovky (neónové osvetlenie je menej vhodné). Svetlo lampy sa nesmie odrážať od povrchu.

4. 55,53% žiakov tvrdí, že ich myšlienky sú rozptýlené, preto sa nedokážu sústrediť na učivo. Na učivo sa dokáže

sústrediť dlhodobo iba 52,81% žiakov.

5. 58,07% žiakov tvrdí, že im vôbec neprekáža pri učení vonkajší hluk. 42,47% žiakov má počas učenia zapnutý magnetofón, rozhlas alebo televízor. 32,41% žiakov však tvrdí, že pri učení ich vyrušujú rodinní príslušníci, resp. spolubývajúci.

Výsledky prieskumov potvrdzujú, že veľa stredoškôľakov trpí na **slabú koncentráciu**. Príčinou môže byť aj nadmiera informácií a z toho vyplývajúca preťaženosť žiakov (nedostatok času).

**Ako sa správne koncentrovateľ?**

- Nedajte sa vyrušovať (Je najlepšie, ak ste v izbe sám. Môžete aj zamknúť dvere a vyvesiť oznam: "Prosím nevyrušovať!").
- Ak niekto nepovolaný vstúpi do izby, vymeniť si len krátke informácie.
- Učte sa pri písacom stole (nie v kresle a už vôbec nie na gauči).
- Telefónaty vybavte krátko (alebo vôbec netelefonoval).
- Zatvorte okno, ak Vás ruší vonkajší hluk.
- Urobte si časový plán a podľa dôležitosti vykonajte jeden bod po druhom.
- Do učenia zapojte podľa možnosti všetky zmysly.
- Nezaoberajte sa rušivými myšlienkami (nechajte ich plynúť).
- Doprajte si prestávky na zotavenie.

Odborná literatúra uvádza celý rad **účinných cvičení sústredenia**, napr.: Upriamte svoj pohľad na jednu až dve minúty na ľubovoľný bod na stene. Sústreďte sa na tento bod a nedajte sa ničím vyrušiť až dovtedy, kým tento bod vnímate. Potom svoju pozornosť od toho bodu odvráťte a venujte ju úlohe, ktorú ste si dali.

Alebo: prečítajte si dva riadky ľubovoľného textu a venujte asi dve sekundy každej slabike. Svoju pozornosť sústreďte vždy iba na danú slabiku. To vás za krátky čas uspokojí.

6. Pri väčšom množstve učiva si robí krátke prestávky v učení až 74,64% žiakov.

Výskumy hovoria o tom, že priemerný stredoškôľak sa dokáže sústrediť na učivo iba 15 až 20 (max. 30) minút. Preto po každých tridsiatich minútach treba zaradiť krátku – trojminútovú prestávku (kratšia prestávka na zotavenie nestačí, dlhšia znamená veľký odstup od učiva). Okrem spomenutých krátkych prestávok je vhodné si urobiť väčšiu, 20-30 minútovú prestávku každé dve hodiny.

Ďalšou možnosťou je: učivo si rozložiť na menšie jednotky a prestávku zaradiť vždy po osvojení si danej jednotky (temat. celku, kapitoly atď.). Prestávka medzi dvoma predmetmi by nemala trvať dlhšie, ako dve hodiny, pretože sa ľahko môže stratiť motivácia pre pokračovanie. Pri duševnej práci nie je možné stále sedieť, preto odporúčame v krátkych prestávkach chôdzu po izbe a v dlhších prestávkach chôdzu na čerstvom vzduchu alebo telesné cvičenia.

7. Hlavné myšlienky učiva dokáže vystihnúť až 74,79% žiakov, ale 49,87% žiakov sa naučí aj to, čomu nerozumie.

Pokúste sa vždy preniknúť do štruktúry vyučovacieho predmetu.

Neučte sa mechanicky naspamäť.

Všímajte si zákonitosti a podobnosti s učivom, ktoré už viete, aby ste tak vytvárali silné asociačné spojenia.

Ak ste neobjavili nijakú evidentnú štruktúru, tak by ste si ju mali vytvoriť vy, prípadne požiadajte niekoho (spolužiaka, rodiča, známeho a pod.) aby vám učivo vysvetlil.

8. Hlavné myšlienky si podčiarkuje v učebnici iba 33,43% žiakov a 42,01% žiakov si nerobí ani poznámky z učiva.

Osvedčilo sa hlavné myšlienky, dôležité detaily, odborné výrazy a pod. podčiarknuť v učebnici. Pri opakovaní učiva sa potom sústreďme iba na podčiarknuté časti textu.

Je známe aj to, že si nemožno všetko pamätať, preto je lepšie hlavné myšlienky písomne zaznamenať (pri prednáškach aj pri učení sa z učebnice).

Poznámky odbremenia vašu pamäť, pretože čo ste si písomne zaznamenali, to "nemôžete zabudnúť", pretože sa k tomu môžete vždy vrátiť. Okrem toho písanie poznámok Vás núti sústrediť sa a zabraňuje rozptýleniu.

Niektoré **pravidlá pre písanie poznámok** (pri prednáškach):

- Zaznamenajte si len podstatu (aby ste sa nedostali do časovej tiesne). Jedným uchom pritom sledujte výklad učiteľa, aby vám neušli dôležité veci. Spravidla stačí napísať niekoľko heslovitých viet, pomocou ktorých si neskoršie vybavíte súvislosti.
- Poznámky majú byť prehľadné – štruktúra má byť jasná.
- Nadpisy by mali jasne vyniknúť z textu.
- Členenie textu zvýraznite novými odsekmi.
- Píšte len na jednu stranu papiera a nechajte široký okraj pre eventuálne dodatočné poznámky.
- Používajte vždy ten istý formát papiera, aby sa dali lepšie usporiadať, prípadne zviazať.
- Každú stranu papiera očísľujte (ak by sa pomiešali, tak sa dajú ľahko znovu usporiadať).

9. Prevažná väčšina žiakov (90,35%) sa pripravuje iba na nasledujúci deň a len 32,18% žiakov si vypracuje všetky úlohy, ktoré boli zadané v ten deň. Text básne si rozloží na niekoľko dní iba 22,38% žiakov.

Neodporúča sa pripravovať iba na nasledujúci deň, pretože napr. rôzne definície, zákony, cudzie výrazy, ťažšie básne a pod. sa lepšie zapamätajú, keď ich zopakujete niekoľkokrát za sebou, t. j. keď ich rozložíte na niekoľko dní. Okrem toho po návrate zo školy ešte máte v čerstvej pamäti to, čo bolo na vyučovacej hodine, a preto takéto "čerstvé" učivo sa ľahšie naučíte.

10. Väčšina žiakov (72,39%) si najprv urobí písomné (grafické) práce.

Najťažší predmet sa učí ako prvý až 50,96% žiakov.

Skúsenosti ukazujú, že prvých 15 minút je najmenej efektívnych (žiaci si len ťažko zapamätajú učivo). Preto je lepšie učenie začať najľahším alebo najobľúbenejším predmetom. Výkon sa po 15-20 minútach postupne zvyšuje až sa stabilizuje na určitej výške. Po čase (asi po hodine) výkon začne opäť klesať, preto je potrebné si urobiť krátku prestávku (zaradiť pritom chôdzu, pohyb). Po prestávke výkonová krivka opäť stúpa. Navrhujeme preto učenie rozložiť na 4 až 5 častí a najťažšími predmetmi sa zaoberať v druhej a štvrtej časti.

11. Po prečítaní učiva si ho nahlas zopakuje až 67,91% žiakov. 58,54% žiakov sa učí nahlas.

Niektí sa učí potichu, niekto nahlas. Závaži to od zvyku, od osobného štýlu každého žiaka. Nemá to však vplyv na efektívnosť učenia.

12. Prevažná väčšina žiakov (84,38%) sa učí iba z učebnice - nepripravuje sa z inej literatúry.

Do určitej miery je to dôsledkom centrálne predpísaných učebných osnov a k nim priradených centrálnych (jedíných) učebníc.

**Literatúra:**

Deese, J.-Deese, E. K.: *How to study*. Mc Graw-Hill, Inc. 1979.  
 TANI-TANI. Budapešť, AKG, roč. 1997/98  
 Tepperwein, K.: *Umenie ľahko sa učiť*. Šamorín, FONTANA 1992.

**Summary:** *The author presents the results obtained in a pedagogic survey on study skills of secondary school students.*

*Vážení čitatelia,*

*v minulom čísle sme publikovali dva ohlasy na príspevok, ktorý bol uverejnený v Pedagogických rozhľadoch č. 4/98 pod názvom Staronový problém - skutočná reforma alebo "pro forma" reforma školstva od J. Medveckého. V tomto čísle vám prinášame ďalšie príspevky - od vysokoškolského učiteľa slovenčiny, ktorý reaguje na ďalší príspevok spomínaného autora - Podiel humanizácie školy na poľudštení vzdelávania (PR 5/98), ďalej kritický ohlas študentky (budúcej učiteľky SJaL) a prepis záznamu diskusie tejto študentky s autorom príspevku o danej problematike.*

*Zámerom autora bolo, okrem iného, vyvolať diskusiu pedagogickej obce o páľčivých otázkach školstva. Preto nás veľmi poteší, ak sa do diskusie zapoja aj ďalší pedagógovia zo všetkých typov škôl.*

## PRIPRAVENOSŤ POSLUCHÁČOV SLOVAKISTIKY NA NOVÉ TRENDY VO VZDELÁVANÍ

J. Krško, Fakulta humanitných vied UMB B. Bystrica

**Anotácia:** *Príprava poslucháčov slovakistiky na FHV UMB v najnovších trendoch v jazykovede a literárnej vede. Základ humanizácie školy - žiak je učiteľovi partnerom.*

**Kľúčové slová:** *partner, vzájomná komunikácia, nové predmety na KSJL FHV, sociolingvistika, rétorika, vzdelávanie*

Už takmer dva mesiace mi ležala na pracovnom stole prefotená kópia článku J. Medveckého *Podiel humanizácie školy na poľudštení vzdelávania* (Pedagogické rozhľady 5/98). Postupne sa na ňu ukladali ďalšie a ďalšie papiere, ale vždy som vedel, že ten článok tam je a že naň budem reagovať.

Postupne pribúdali argumenty na polemiku, v mysli som si vybavoval hodiny slovenčiny na základnej, ale najmä na strednej škole. Spomínal som na učiteľov, ktorí ma učili i na kolegov, ktorí učili spolu so mnou.

Skúsenosť našich predkov nás učí nereagovať s horúcou hlavou, ale argumenty si pripraviť a odpovedať partnerovi s rozvahou. Zdôrazňujem **partnerovi**, pretože každý by mal vidieť v druhom človeku partnera a nie nepriateľa.

Článok J. Medveckého som čítal niekoľkokrát. V mnohých veciach musím len súhlasiť - materiálne zabezpečenie škôl je zastarané, hygienické podmienky sú na hranici únosnosti (aj to len v prípade, že zabudneme na zatekajúce strechy a rozpadávajúce sa múry). Pripúšťam, že škola nevytvára dostatočný priestor na nácvik všetkých zručností.

Tak ako má článok J. Medveckého niekoľko rovin, aj moja reakcia by mala byť "viacrozmerná". Na autorovu prvú otázku, či "je škola skutočne najlepším miestom na vzdelávanie?", je možné reagovať protiotázkou: "Viete o lepšom mieste vzdelávania?" Možno sa bude zdať, že sa vzdáľujem od témy, ale je potrebné oddeliť vzdelávanie

a výchovu (napriek tomu, že obe zložky sú súčasťou výchovno-vzdelávacích cieľov). Ak sa hovorí, že škola nemá kompetencie na výchovu, nie je to celkom pravda. Podiel školy a rodiny na výchove a vzdelávaní by mal byť komplementárny. Na škole je váha zodpovednosti na vzdelávaní a čiastočne na výchove, úlohou rodiny je vychovávať a viesť deti k samovzdelávaniu. Tu vidím základ rastu vzdelanostnej úrovne - viesť ľudí k potrebe celoživotného vzdelávania, ale po stránke kvalitatívnej. Dnes je však situácia v našej spoločnosti v tomto smere kritická. Hodnota vzdelania je "devalvovaná", peniaze a hmotné statky sa nedostávajú podľa úrovne vzdelania, ale podľa dravosti, bezohľadnosti a často aj krutosti. Ak sa zmení tento rebríček hodnôt v spoločnosti, ktorý je pozostatkom neslávnej 40-ročnej komunistickej histórie, zmení sa aj postoj ľudí ku vzdelaniu.

Ak by sme (spolu s autorom) vylúčili školu ako najlepšie miesto na vzdelávanie, zostala by nám rodina, prípadne partia, do ktorej mladí ľudia patria, a samovzdelávanie. Bolo by to úžasne málo. Škola ako inštitúcia určená na vzdelávanie sa vyprofilovala za dlhé tisícročia (dejiny pedagogiky sú toho jasným dôkazom). Vzdelanie, ktoré poskytuje základná škola, je skutočne základom. Nadstavba nasleduje na strednej škole. Vie 14-,15-ročné dieťa (nech mi odpustia mladí ľudia, ale myslím si, že duševne sú ešte deti), čím chce byť v dospelosti? Jeho záujmy, potreby osobnosti sú ešte nejasné a nestále. Doteraz si

spomínam na prvú životnú traumu z ôsmeho ročníka, keď som sa mal rozhodnúť, čím budem. Mnohí rodičia a ich ratolesti odpoved' na túto otázku odd'alovali tým, že deti išli do gymnázií. Napriek tomu sa môžu zmýliť.

Plný a harmonický rozvoj individuality mladých ľudí vidím po vstupe do Európskej únie najmä v konkurencii na trhu práce. Individuálne požiadavky si budú môcť doplniť cestovaním, získavaním skúseností. Tu sa prehĺbi potreba sebazdokonaľovania a sebazvedelávania. Ale zatiaľ je to vízia, hoci reálna. Vidíme to napr. na zmene názorov a praktických zručností u študentov, ktorí absolvovali študijné pobyty v zahraničí, či už ako stredoškólači, alebo poslucháči VŠ.

Ďalšou rovinnou článku je obsah učiva na základnej a strednej škole, ktorý J. Medvecký hodnotí ako zastaraný. Keďže som na týchto stupňoch školstva pôsobil len krátky čas, neprichodí mi hodnotiť túto problematiku z pozície skúseného pedagóga. Z pohľadu vysokoškolského učiteľa však musím reagovať na pripravenosť našich študentov (teda budúcich učiteľov) na najnovšie trendy z jazykovedy, literatúry a literárnej vedy. Môžem zodpovedne vyhlásiť, že študenti Katedry slovenského jazyka a literatúry Fakulty humanitných vied UMB v Banskej Bystrici dostávajú najnovšie informácie z jazyka aj literatúry. Ako jeden z metodikov katedry chodím na priebežnú prax našich poslucháčov. Z vyučovania cvičných učiteľov, našich študentov i vlastných skúseností (ako študenta KSJL, vtedy ešte Pedagogickej fakulty, i učiteľa) viem, že východiskom práce na hodine literatúry je práca s literárnym textom. Iste, aj literárna história (ktorá podľa J. Medveckého dominuje) je potrebná na začlenenie autora do širších historických a spoločenských súvislostí. Analýza diela musí byť s pomocou učiteľa. Žiak sa musí naučiť vnímať a odhaľovať viaceré roviny a plány literárneho diela.

Možno som mal šťastie na učiteľov slovenčiny, ktorí žili pre svoj predmet a pre snahu odovzdať vedomosti svojim študentom. Môj učiteľ J. Moravec na Gymnáziu v Turčianskych Tepliciach vybudoval špeciálnu literárnu učebňu, kolegyňa M. Hroncová na Gymnáziu A. H. Škultétyho vo Veľkom Krtíši, podobne ako E. Blahová na Gymnáziu M. Kukučina v Revúcej, nacvičila so študentmi množstvo divadelných hier slovenských klasikov a s týmito hrami sa zúčastnili niekoľkých divadelných festivalov amatérskych divadelných súborov. (Tu odporúčam do pozornosti výbornú knihu D. Dubovského *Z histórie Revúcej a ochotníckeho divadla*. Banská Bystrica 1996). Zároveň sa ospravedlňujem ďalším kolegom, ktorí pracujú s maximálnym úsilím a zostávajú v anonymite. Učiteľov, ktorých som spomenul, poznám a myslím si, že si zaslúžia vyzdvihnúť svoju prácu. Pritiahnuť študentov k divadlu, to bola ukážková práca s textom a s autorom. Didaktický moment "predprípravy" budúcich divákov - spolužiakov je veľmi dôležitý, rovnako ako zblíženie sa učiteľa so študentmi - hercami. Tu nie je vzťah subordinácie, tu je vzťah partner - partner. Zážitky z takýchto amatérskych predstavení sú veľmi hlboké.

Podobným prvkom humanizácie, vzájomného zblíženia

sa učiteľa a žiaka, sú exkurzie, spoločné výlety, kedy sa odbúrava postavenie "pred katedrou /za katedrou".

V čom teda spočíva spomínaná zastaranosť obsahu učiva? Faktorov je viacero - priemerný vek učiteľského kolektívu má stúpajúcu tendenciu. Mladí učelia odchádzajú zo školstva nie pre nezájum o prácu, ale z existenčných dôvodov. Ak si chcú založiť rodinu, získať byt za státisíce, prípadne milión, zo súčasných platov nemajú šancu dlhy splácať a prežiť. Ak napriek tomu zostanú verní učiteľskému povolaniu, musia riešiť finančnú zadlženosť vedľajšími príjmami a nezostáva im čas na plnohodnotnú prípravu. Práve títo absolventi VŠ sú nositeľmi najnovších trendov a informácií. V súvislosti s prestarnutým učiteľským zborom sa vynára otázka ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktoré by bolo zamerané na nové informácie.

Problém kreativity a dynamiky školy je pravdepodobne priamo úmerný stupňom školy a vystavenosti konkurencii. Vysoké školy sú vystavené najväčšiemu tlaku konkurencie, preto musia najrýchlejšie reagovať, inovovať študijné odbory, vytvárať nové zaujímavé ponuky vzdelávania. Stredné školy tiež dynamicky reagujú (najmä po roku 1989) na požiadavky trhu. Vzniklo mnoho odborných stredných škôl (dnes problematické dievčenské odborné školy), gymnáziá sa profilujú ako bilingválne, špecializujú sa na vyučovanie určitých predmetov. Vzniklo niekoľko súkromných stredných škôl. Najhoršie sú v tomto smere základné školy. Učebné osnovy sú centrálné (ak odhliadneme od 30% voľnosti). Musia byť kompatibilné. ZŠ sa viac-menej špecializujú na preferenciu určitých predmetov (jazykové ZŠ, s rozšíreným vyučovaním výtvarnej výchovy, hudobnej výchovy...), prípadne popri vzdelávaní pripravujú žiakov v určitom druhu športu (futbal, hokej, lyžovanie...).

Súhlasím s J. Medveckým, že úroveň komunikácie (či už písanej alebo hovorenej) má čoraz nižšiu úroveň, a to napriek tomu, že máme pred sebou éru priamej komunikácie prostredníctvom telefónov, internetu, televízie atď. Je úplne jasné, že klasický prostriedok informácií - kniha je vytlačaná televíziou, filmom, videom, multimédiami a internetom. Nemôžem však súhlasiť, že naši poslucháči nie sú pripravení na začlenenie týchto médií do vyučovacieho procesu. KSJL FHV UMB (v spolupráci s KSJL PF UMB) získava celoslovenské a európske renomé ako sociolingvistické pracovisko. Práve sociolingvistika poskytuje pohľad na jazyk nie v tradičnej (čiastočne izolovanej) podobe, ale v jeho mnohorozmernosti. Sociolingvistika poukazuje na použitie a využitie verbálnych i neverbálnych prostriedkov v komunikácii.

Problematika komunikácie a jazyka internetu, jazyk reklamy, inzerátov sa stali jednou z tém už troch ročníkov medzinárodných sociolingvistických konferencií, ktoré usporiadali spomínané katedry slovenčiny. V odborných časopisoch publikujú naši i zahraniční jazykovedci články s touto problematikou (aspoň na ukážku uvediem niektoré názvy od "domácich", teda banskobystrických lingvistov - J. Klincková: *Jazyk vo svete počítačov* (1998); *Jazyk*

*nočných dialógov* (1998); V. Patráš: *Jazyk nočných dialógov* (1997); "Jazyk mesta" na domovských komerčných stránkach v slovenskej sieti internetu (1998); L. Urbancová: *Jazyk inzerátov I* (1997); *Jazyk inzerátov II* (1998); *Projekt výskumu hovorenej podoby jazyka v meste Zvolen* (1998); P. Odaloš: *Príspevok k problematike výskumu písaných prejavov zahraničných vysokoškolákov študujúcich slovenčinu* (1995); *Sociolekt mladých ľudí v Banskej Bystrici* (1996); "Stará a nová" lexika v komunikácii učiteľiek (1997). Prirodzene, tieto poznatky sprostredkujú kolegovia študentom slovenčiny na svojich prednáškach.

J. Medvecký vo svojom článku reaguje na potrebu ovládať techniku rýchleho čítania, spracovania informácií, presne a stručne sa písomne vyjadriť. Odporúčam všetkým, ktorí majú záujem, navštíviť internetovskú stránku [www.fhv.umb.sk](http://www.fhv.umb.sk) a prezrieť si študijné plány poslucháčov slovakistiky. Od školského roku 1995-96, kedy sa uvažovalo o zavedení kreditového modelu štúdia, sa čiastočne upravili učebné osnovy a študentom sa ponúkli nové povinne voliteľné predmety: v 1. ročníku - efektívne čítanie, v 2. ročníku - sociolingvistika, v 3. ročníku - rétorika, vo 4. ročníku - neverbálna komunikácia, umelecký prednes. Študenti absolvujú predmety kompozícia jazykového prejavu (zakončený skúškou), text a jeho interpretácia. Na seminárnych cvičeniach zo sociolingvistiky a rétoriky pracujú s textom, ústnym prejavom, skúšajú dabing pomocou videa. Každoročne vznikajú diplomové práce z týchto oblastí jazykovedy. Tieto vedomosti a skúsenosti môžu využiť pri práci so žiakmi.

Odpoveď na otázku, prečo sa tak nedeje, je zložitá. Určite je to komplex problémov, ktorý mladých učiteľov odradí od iniciatívy a práce. Sú to spomínané sociálne problémy, preplnenosť tried, nevyvážená školská politika,

ale aj klasický problém - iniciatívny človek nakoniec dostane toľko úloh, že nemá šancu ich zvládnuť, ocenenie špičkového pracovníka dostane kolega tesne pred dôchodkom nie za svoju perfektnú prácu, ale preto, že potrebuje vyšší vymeriavací základ pre dôchodok. Nechcem však zovšeobecňovať. Z praxe poznám aj takéto negatívne prípady, ale aj opačné, kedy mladí učitelia sú skutočne novou čerstvou krvou v učiteľskom kolektíve. Problém správneho odmeňovania a vhodnej motivácie učiteľov však musí riešiť manažment školy.

Neschopnosť vedieť komunikovať nie je len výsledkom "zlyhania učiteľov slovenského jazyka". Ak J. Medvecký spomína neschopnosť komunikácie "v pracovnom styku, ale i v parlamente", vyplýva to v prvom rade z toho, že ľudia nechcú počúvať druhého. Spoločnosť je ešte stále radikalizovaná (podľa rímskej zásady Divide et impera), najpoprednejší politici nám každodenne predvádzajú, ako treba ignorovať partnera v komunikácii, prípadne ho rovno zlikvidovať. Tu nie je príčinou zlyhanie učiteľov, príčinou je nenávisť človeka k človeku.

Na záver musím spomenúť vlastnú skúsenosť z učenia na ZŠ. Na hodine angličtiny som sa dopustil chyby a jedna výborná žiačka ma na ňu upozornila. Aby neutrpel môj "učiteľský majestát", použil som klasickú formulku - "žiaci, to som urobil naschvál, aby som zistil, či dávate pozor". Veľmi ma to mrzelo. Odvtedy som niečo také nepoužil, pretože v žiakoch i terajších poslucháčoch nevidím prázdne "nádoby", ktoré treba naplniť obsahom. Vidím v nich ľudí, ktorí majú svoje problémy, svoje názory. Základom akejkol'vek dobrej (nielen pedagogickej) práce a spolupráce musí byť dialóg.

Ak sa naučíme vnímať žiakov, študentov, poslucháčov či kolegov ako **partnerov**, s ktorými treba hovoriť a treba ich aj načúvať, posunieme sa dopredu v mnohých smeroch.

**Summary:** *The author focuses on training future teachers of Slovak language and literature at Faculty of Humanities, UMB.*

*There is a strong need to change the relationship between the teacher and pupils. This change could have a positive influence on humanization of our schoolsystem.*

## POHĽAD BUDÚCEJ UČITEĽKY NA ÚROVEŇ A OBSAH VYUČOVANIA SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY

A. Rafayová, Fakulta humanitných vied UMB B. Bystrica

**Anotácia:** *Názor študentky slovenského jazyka na úroveň vyučovania tohto podnetu a učebné osnovy. Vlastné skúsenosti.*

**Kľúčové slová:** *učitelia slovenského jazyka, učebnica, učebné osnovy, povinná literatúra, odporúčané čítanie*

Po prečítaní článku J. Medveckého Podiel humanizácie školy na poľudštení vzdelávania, uverejnenom v Pedagogických rozhľadoch (5/98), som chvíľu váhala, či reagovať na autorove slová o nevyhnutnosti uskutočnenia mnohých a zásadných zmien v obsahu a spôsobe vzdelávania, ktoré poskytuje súčasná škola. Napriek tomu, že vekom i skúsenosťami patrí medzi tých, o ktorých sa zvykne

hovorí, že im ešte perá nedorástli, nakoniec som sa rozhodla to svoje naplniť atramentom a vyjadriť sa k načrtnutému problému. Keďže autor uvedeného príspevku sám píše o možnosti (i nutnosti) otvorenia "rozsiahlej diskusie" o modernizácii a skvalitnení vzdelávacieho procesu, nazdávam sa, že i stanovisko študenta, budúceho pedagóga, by mohlo byť vítané.



Ako väčšina ľudí v mojom veku, aj ja rada prijímam a presadzujem nové myšlienky, ktoré majú priniesť zmenu k lepšiemu, s chuťou a nadšením, príznačným pre mladú generáciu, a na druhej strane sa staviam proti názorom zastaraným a prežitým. V prípade vzdelávania som – ako študentka a budúca učiteľka – zmenám, ktoré majú prispieť k jeho skvalitneniu a vyššej efektívnosti, naklonená dvojnásobne. Nemôžem preto nesúhlasit' s myšlienkou, ktorú J. Medvecký vo svojom článku podčiarkuje – potrebu (ba priam nevyhnutnosť) prispôbovať vzdelávací proces všetkým novým požiadavkám, ktoré prináša dynamika a vývoj spoločnosti. Súhlasím s tým, že schopnosť školy pružne reagovať na dobové zmeny je základným predpokladom kvalitnej prípravy žiakov na plnohodnotný a úspešný život v istej spoločnosti.

Nedostačujúce materiálne zabezpečenie vzdelávacieho procesu na našich školách a nevhodné podmienky, v ktorých sa často realizuje, sú rovnako faktom, nemožno ho vyvracať a pripúšťať, že môžu negatívne ovplyvňovať napĺňanie výchovno-vzdelávacích cieľov. Katastrofálna finančná situácia, s ktorou dnes musia bojovať mnohé inštitúcie, je však príznačná pre celú spoločnosť a musíme len dúfať, že sa kompetentným podarí prostredníctvom zmien vo finančnej politike nepriaznivý stav zmeniť čo najskôr. No rozhodne si nemyslím, že pri riešení spomínaných problémov je nutná realizácia okamžitých a razantných zásahov do obsahu a foriem súčasného vzdelávania, ako tvrdí J. Medvecký. Možno ide len o môj subjektívny pocit, založený na vlastnej skúsenosti, ale potrebu zásadných zmien v tomto smere skutočne nepocít'ujem.

Dôvodom prečo píšem, nie je očakávanie blahoželanania, ktoré autor v úvode svojho článku núka tomu, kto si myslí, že súčasná škola je schopná poskytnúť kvalitné vzdelanie, ani preto, aby som vyhovelala jeho prosbe propagovať školské inštitúcie, ktoré ho sprostredkujú. Jednoducho ma zaráža tvrdenie, že škola v dnešnej podobe nedokáže zabezpečovať kvalitné vzdelávanie s dôrazom na rozvoj praktických zručností, tvorivosti a samostatnosti žiakov, ktoré autor dokumentuje na vyučovaní slovenského jazyka a literatúry na strednej škole, hovoriac o "kríze obsahu učiva" tohto predmetu.

Nedovolím si porovnávať moje skúsenosti so skúsenosťami autora článku, no rozhodne sa mi zdá spôsob, akým opisuje učiteľov a vyučovanie slovenského jazyka a literatúry, je príliš kritický, zovšeobecňujúci a nezodpovedajúci skutočnosti. Práve tak, ako existujú učelia, ktorí "často vnucujú študentom svoje názory na dielo", ktorým sa "často podarí v študentoch vyvolať odpor k literatúre a čítaniu" a ktorá majú "častý strach pred pádom z piedestálu najmädrejšieho v triede", pôsobi na školách i množstvo vysoko erudovaných a tvorivých učiteľov, ktorí svoju prácu vykonávajú na vysokej úrovni, zodpovedne a s láskou. O tých nie je v príspevku J. Medveckého ani zmienky a priznám sa, že to bolo hlavným dôvodom môjho rozhodnutia reagovať, nakoľko si vážim neľahkú prácu každého z nich.

Nie je to tak dávno, čo som sama sedela v laviciach základnej a strednej školy a dodnes s láskou a úctou spomí-

nam a svojich učiteľov slovenčiny, ktorí ma svojím hlbokým vzťahom k predmetu a žiakom dokázali zaujať natoľko, že som sa sama napokon rozhodla pre učiteľské povolanie. Možno mám šťastie na výborných pedagógov, no potom ho majú i mnohí z mojich spolužiakov na vysokej škole, ktorí sa rovnako pochvalne vyjadrovali na adresu svojich bývalých učiteľov – slovenčinárov. Spomínaný článok rozhorčil nielen mňa, ale i mnohých ďalších študentov, študujúcich slovenčinu na FHV UMB v Banskej Bystrici, pretože skúsenosti, ktoré máme zo stredných škôl, a spôsob, akým sme k vykonávaniu budúceho povolania vedení zo strany našich vysokoškolských pedagógov, je v značnom rozpore s náhľadmi autora. Už štvrtý rok sa denne stretávame so skutočne vynikajúcimi odborníkmi, ktorí pôsobia na Katedre slovenského jazyka a literatúry FHV UMB a v spolupráci s cvičnými učiteľmi na bansko-bystrických školách sa usilujú pripraviť nás na učiteľské povolanie čo najdôkladnejšie. Je mi naozaj ľúto, že J. Medvecký úplne zabúda na mnohých výborných slovenčinárov a možno aj uráža tým, že nerobí rozdiel medzi zodpovedným a svedomitým pedagógom a takým, ktorý "brzdí tvorivé aktivity žiakov v obave, že by mohli vymyslieť niečo, čo nemá v knihe ani učebných osnovách".

Vychádzajúc z vlastných skúseností, dovoľm si tvrdiť, že zárukou úspešnosti vyučovacieho procesu a kvality dosiahnutého vzdelania ako jeho výsledku, je práve učiteľ. Efektívnosť vzdelávania závisí hlavne od osobnosti učiteľa, od toho, ako je pripravený po stránke odbornej i metodickej, od jeho organizačných a tvorivých schopností pri riadení vyučovacieho procesu. Poznám mnohých pedagógov, ktorých práca je krásnym príkladom tohto konštatovania. Na základe rešpektovania záujmov, predpokladov a daností jednotlivých žiakov i poznania triedy ako celku, volí dobrý učiteľ vhodné metodické postupy a formy, ktoré majú smerovať k dosiahnutiu výchovno-vzdelávacích cieľov. Je skutočne len na učiteľovi, či bude dávať prednosť vyučovacím metódam, ktoré triedu aktivizujú (napr. skupinová práca, problémové vyučovanie, heuristický rozhovor), alebo zvolí už dávno prežitú formu prednášky predimenzovanú množstvom teoretických faktov.

J. Medvecký kritizuje "obavu učiteľov odtrhnúť sa od osnov". Domnievam sa však, že keby spomínaná obava bola naozaj taká častá, ako spomína v článku, na ktorý reagujem, boli by sme svedkami len nádherných hodín. Podľa môjho názoru sú platné učebné osnovy pre predmet slovenský jazyk veľmi kvalitné, dôkazom čoho sú pútavé a skutočný efekt prinášajúce hodiny učiteľov, ktorá sa ich pridŕžajú. Dovoľm si to tvrdiť na základe svojich vlastných skúseností, pretože som – ako žiačka i praxujúca študentka – mnoho takých hodín zažila.

Učelia už roky využívajú na hodinách literatúry metódy a formy priamej práce s literárnym textom a už dávno "nemučia" žiakov" obrovským rozsahom mien autorov a ich diel". Čítanie vybraných diel a ich interpretácia je dnes už samozrejmosťou. Kontrola a hodnotenie žiackych vedomostí, pričom učiteľ nežiada reprodukciu učebnice, ale

zručnosť a schopnosť samostatne, tvorivo pracovať s literárnym textom, nie je rovnako ničím novým, zriedkavým. Autor článku hovorí, že žiakov nenadchýňajú diela, ktoré sú "súčasťou povinnej literatúry, predpísanej či už učiteľom alebo osnovami". Nevie, aké učebné osnovy mal na mysli, dovoľm si však poznamenať, že platné učebné osnovy pre stredné školy majú rámcový charakter, nestavajú na presných a prísnych príkazoch, ale len odporúčajú mená najvýznamnejších autorov v rámci jednotlivých literárnych období. Neuvádzajú žiadne diela a už vôbec nepredpisujú povinnú literatúru. Odporúčajú iba počet kníh (7-9), ktoré majú žiaci prečítať za rok v rámci individuálneho alebo odporúčaného čítania. Navyše uvádzajú, že konkrétne výber diel závisí od dohody učiteľa so žiakmi.

Podobná je situácia aj vo vyučovaní slovenského jazyka a slohu, kde sa vychádza z komunikačnej koncepcie a funkčného prepojenia oboch zložiek s dôrazom na rozvoj schopností žiakov vedieť uplatniť získané jazykové poznatky v konkrétnej komunikačnej situácii. Ak sa vrátim k slovám J. Medveckého, ktorý píše o "narastaní potreby ovládať tech-

niky rýchleho čítania, vyhľadávania, spracovania a využitia informácie, vedieť sa jasne, cieľavedome, presne a stručne vyjadriť písomne i ústne", môžem len potvrdiť, že všetko je zahnuté v učebných osnovách a učebniciach slovenského jazyka pre stredné školy a opäť záleží len na učiteľovi, nakoľko ich akceptuje a aký spôsob zvolí, aby si to žiaci osvojili. Dovoľm si opäť tvrdiť, že mnohé z toho, čo autor článku na hodiny slovenského jazyka ešte len navrhuje zaradiť, už väčšina učiteľov do vyučovania dávno zaradiuje.

Súčasný obsah vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra predpokladá väčšiu samostatnosť a tvorivosť učiteľa, dôkladný a cieľavedomý spôsob plánovania vyučovacej hodiny. No nemyslím si, že je a niekedy v budúcnosti bude núdza o múdrych, kreatívnych a láskavých učiteľov slovenčiny, pretože Katedra slovenského jazyka a literatúry FHV UMB v Banskej Bystrici pripravuje svojich študentov pre učiteľské povolanie práve v takom duchu už roky. (A som presvedčená, že určite nie je na Slovensku jediná.)

*Summary: The author, who is a trainee at the Department of Slovak Language and Literature, University of Matej Bell, presents her opinions and views on teaching this subject, its curricula and roles of teachers.*

## DVA POHĽADY NA JEDEN PROBLÉM

### STRETNUTIE A. RAFAYOVEJ S J. MEDVECKÝM

*Predchádzajúci ohlas na príspevok "Podiel humanizácie školstva na poľudštení vzdelávania" prišiel v čase, keď si už autor myslel, že podobne ako mnohé ďalšie, aj tento článok je výstrelom do prázdna.*

*Ozvala sa študentka slovenského jazyka, ktorá sa počas štúdia stretla s viacerými slovenčinármi, na ktorých sa autora kritika nevzťahuje a s niektorými jeho tvrdeniami nesúhlasila. Pretože vznikli názorové nezhody, autor po prečítaní ohlasu oslovil Andreu a pomôkol jej formou osobného rozhovoru objasnenie pohnútok, ktoré ho viedli k napísaniu článku. Prinášame vám prepis magnetofónového záznamu ich rozhovoru.*

**A. R.:** Čo Vás viedlo k napísaniu článku "Podiel humanizácie školy na poľudštení vzdelávania"? Skutočne si myslíte, že dnešná škola nedokáže zabezpečiť kvalitné vzdelávanie s dôrazom na rozvoj tvorivosti, samostatnosti a praktických zručností žiaka?

**J. M.:** K napísaniu článku ma viedlo presne to, že si myslím, že stále sa mnohí slovenčinári pridriavajú starých zaužívaných praktík, že učia príliš veľa literatúry, že dávajú príliš malý priestor žiakom alebo študentom aby uplatnili vlastnú tvorivosť, aby na hodinách povedali vlastný názor a že stále sa musia priveľa memorovať o literatúre a málo sa dostávajú k samotnej literatúre.

**A. R.:** A prečo ste si vybrali za príklad práve predmet slovenský jazyk a literatúra. Prečo ste spomínané negatíva – písali ste o kríze obsahu učiva – dokumentovali práve na tomto predmete? Tam je to úplne najhoršie, alebo...?

**J. M.:** Nemyslím si, že je to tam výborné. Ale netrúfam si vyjadriť sa o iných predmetoch. Som aprobovaný slovenčinár, aj keď slovenčinu už niekoľko rokov neučím. Jedným z dôvodov bolo to, že stále vidím, že slovenčina

sa na mnohých školách učí tým istým spôsobom, s ktorým som bojoval na začiatku svojej kariéry. Keď som chcel učiť inak, zo strany svojich kolegov som pociťoval istý chlad voči tomu, že som dával žiakom priestor rozprávať, hovoriť o knihách a čítať knihy podľa ich záujmu. Nežiadal som od nich v literárnych rozboroch to, čo som si o knihe myslel ja, alebo to, čo o nej napísali literármi kritici, ale to, čo žiaci skutočne sami našli v literárnom texte.

Ďalším dôvodom bola skutočnosť, že o mám syna maturanta a mal som možnosť hovoriť aj s maturantmi z viacerých škôl. Bohužiaľ, zistil som, že zažívajú tú istú predmaturitnú frustráciu, ktorú zažívali študenti už po desaťročia, obavu z toho, či si zapamätajú požadovaného autora, diela, ktoré napísal, či budú vedieť z požadovaného veľkého počtu diel priradiť to správne k správne autorovi.

Hoci majú čitateľské denníky a niekedy v nich majú aj zápisy o knihách, ktoré čítali, väčšinou sú to však myšlienky a názory, o ktorých vedia, že ich vyučujúci chce počuť, nie vlastné reflexie a názory o diele. O percente skutočne prečítaných kníh spomedzi tých, ktoré sú v "denníku"

zapísané, si netreba robiť ilúzie.

**A. R.:** *Dobre, ale myslíte si, že táto skúsenosť je dostatočujúca na to, aby ste vyslovili spomínané tvrdenia?*

**J. M.:** I keď robím prevažne s anglickým jazykom, cestujem, mám semináre na rôznych miestach, stretávam sa kolegynami a kolegami z mnohých škôl a na základe viacerých rozhovorov si dovoľm tvrdiť, i keď ma to mrzí, že stále prevažujú slovenčinári, ktorí na maturite radi počujú o autoroch a dielach to, čo oni chcú počuť.

**A. R.:** *A nestretli ste sa s nejakými dobrými slovenčinármi? Nezdá sa Vám, že tie súdy, ktoré ste vyriekli na adresu slovenčinárov ako všetkých sú príliš zovšeobecňujúce alebo príliš kritické?*

**J. M.:** Snažil som sa tomu vyhnúť, asi sa mi to nepodarilo. Používal som výrazy: veľmi často, často, prevažne, nepamätám si presne. Stretol som sa s mnohými výbornými slovenčinármi. Povedali ste, že som svojím príspevkom urazil slovenčinárov. Potom som však "urazil" aj sám seba, pretože som sa sám pokúšal učiť iným spôsobom. Jedným z mojich cieľov bolo práve vyprovokovať týchto slovenčinárov, aby sa ozvali (ako som to tam napísal) "v širokej diskusii" a aby ukázali, že jazyk a literatúra sa dá učiť a aj učí u nás inak. Dúfal som, že záplava kritických slov z ich strany ma o tom presvedčí. Bohužiaľ, (alebo vďaka Bohu?) na ich obranu ste sa ozvali len vy, ale možno práve toto je dobrým signálom, že aspoň budúca generácia učiteľov chce a bude učiť inak.

**A. R.:** *Nemyslíte si, že príčinou toho, že sa slovenčinári neozvali je tá, že sa cítili ukrivdení, že sa k tomu odmietajú vyjadriť, lebo sa ich to nejako dotklo?*

**J. M.:** Nechcem zasa "niekoho uraziť", ale myslím si, že väčšina z nich sa neozvala preto, že vôbec ten článok nečítali. A ak je niekto "urazený" nejakým nepravdivým tvrdením, myslím si, že ubližuje sám sebe ak sa neozve.

Ak niekto nezareaguje na obvinenia, na osočovanie, na nepravosti, potom umožňuje ich ďalšie páchanie.

Existuje však aj ďalšia možnosť: mnohí uznali, že tvrdenia sú pravdivé a nemali k nim čo dodať.

**A. R.:** *(Súhlasne prikyvuje...)*

**J. M.:** Ak dovoľíte, môžeme teda skúsiť sumarizovať to, k čomu sme dospeli. Ja som sa prostredníctvom vášho ohlasu a v rozhovore s vami presvedčil, že treba veľmi vážiť slová, ktorými vyjadrujeme názor, obzvlášť pozorne, ak je to názor kritický. Dozvedel som sa to, v čo som dúfal, že skutočne existujú tak učители, ako aj študenti, pre ktorých je vyučovanie a učenie sa aj potešením a tvorivým procesom.

Vy ste sa dozvedeli, že situácia v praxi nemusí byť taká, ako ju očakávate a aké problémy vás môžu očakávať vo vašej budúcej pedagogickej kariére.

Aj keď sme si určite neobjasnili všetky problémy a možno aj naše názory i po tomto rozhovore nebudú celkom rovnaké, spoločne sme zistili jednu dôležitú vec (ako sme zhodne konštatovali aj pri príprave rozhovoru):

Rozdielne názory je možné vyjasňovať len v skutočnom dialógu. Viest' monológové ohlasy na stránkach novín alebo časopisov, ako je to u nás dobrým zvykom, je asi tá najhoršia forma miskomunikácie, z ktorej pramení väčšina sporov a "žabomyších" vojen, stavajúcich ľudí proti sebe, namiesto ich spájania v záujme riešenia problémov a nedostatkov, brániacich napredovaniu.

*(Záverečná sumarizácia nie je prepisom záznamu, ale voľnou interpretáciou rozhovoru po skončení nahrávania)*

Poznámka autora: Rád sa ospravedlňuje všetkým slovenčinárom, ktorí učili Andreu Rafayovú, aj tým, ktorí mali dôvody nesúhlasit' s mojimi tvrdeniami v pôvodnom príspevku, lebo učia inak, avšak z rôznych príčin zatiaľ nestihli vypracovať svoju obhajobu. Majú stále ešte možnosť.

*Prepis magnetofónneho záznamu: J. Medvecký*

## K PROBLEMATIKE PRIJÍMACÍCH SKÚŠOK ZO SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY NA SŠ

Z. Hlebová, Metodické centrum Prešov

**Anotácia:** *Pohľad do štruktúry súčasnej koncepcie prijímacích skúšok zo slovenského jazyka a literatúry v jednotlivých typoch stredných škôl. Pomenovanie aktuálnych problémov. Praktické pripomienky smerujúce k postupnej inovácii súčasnej koncepcie prijímacích skúšok zo SJAL. Analýza diktátov a testov prostredníctvom zbierky Testy zo slovenského jazyka '99.*

**Kľúčové slová:** *stres a prijímacie skúšky, slovenský jazyk a literatúra, cieľ PS a jeho realizácia, objektívnosť, jasné pravidlá, koncepcia prijímacích skúšok, diktáty, testy, príklady, návrhy*

### 1. Najprv pomenujme problémy...

Každý rok na jar vrcholí príprava žiakov ZŠ na prijímacie skúšky na stredné školy v profilových predmetoch. Pedagogické vydavateľstvo Didaktis aj v tomto školskom roku obohatilo pestrú ponuku zbierok na zdokonalenie sa v slovenskom jazyku a literatúre o aktuálnu publikáciu testy zo slovenského jazyka '99.

Inšpirovala ma k myšlienkam, ktoré by som na margo

prijímacích skúšok chcela ponúknuť širokej čitateľskej verejnosti.

Prax potvrdzuje, že prijímacie skúšky sa každoročne stávajú stresovou záležitosťou nielen pre žiakov a ich rodičov, ale aj učiteľov základných škôl. Z najčastejšie uvádzaných dôvodov vyberám:

- uplatňovanie rôznej miery náročnosti na vedomosti a praktické zručnosti žiakov v ovládaní slovenského

jazyka a literatúry na rovnakých typoch stredných škôl, t. j. v rámci gymnázií, SOŠ a SOU – študijných odborov;

- vyžadovanie aj takých vedomostí, ktoré nie sú v učebných osnovách pre ZŠ alebo sú zaradené len ako informatívne učivo;
- obavy z disproporcie medzi prospechom žiaka na ZŠ a výsledkami z prijímacích skúšok na SŠ;
- strach z možného neúspechu žiaka na prijímacích skúškach.

Prirodzené východisko pre stredné školy v súvislosti s organizovaním prijímacích skúšok ponúka práve ich cieľ: zistiť spôsobilosť uchádzačov študovať na zvolenej SŠ, čiže umožniť žiakom ZŠ

prezentovať kvalitu svojich vedomostí a praktických zručností zo slovenského jazyka a literatúry.

Ak pri prijímacích skúškach zistíme, čo žiaci nevedia, resp. im chceme dokázať, že to nevedia, vychádzame z nesprávne chápaného cieľa prijímacích skúšok. Záujem o správnu vec na oboch stranách – základných i stredných škôl – by mohol poslúžiť ako podnet na rozvinutie účinnej spolupráce práve po odbornej stránke.

Učítelia s nostalgiou spomínajú na podobné aktivity ešte v nedávnej minulosti. Žiaľ, aj takto sa prejavila lavína zmien v sústave našich škôl po roku 1989.

Vari nezmenený, aspoň pri tých zaniatených pre svoju prácu, zostal pôvodný zámer: zachovať prestíž prijímacích skúšok zo slovenského jazyka a literatúry a nedopustiť, aby sa pre žiakov stali iba formálnou záležitosťou. Konkrétne naplnenie tohto zámeru v praktickej činnosti znamená nepoľaviť v náročnosti prijímacích skúšok. Nespájajme ju však s tzv. chytákmi, ktoré so spomínanou náročnosťou nemajú nič spoločné, len stupňujú u žiakov stres, vyvolaný novým prostredím, stretnutím s neznámymi učiteľmi, samotným aktom prijímacích skúšok i požiadavkou rýchlo a kvalitne podať maximálny výkon, spôsobujú prežívanie pocitov nespravodlivosti, straty sebadôvery, menejcennosti, ale aj vzdoru ako priamej reakcie na krivdu. Preto je také dôležité zachovať aj vysokú mieru objektívnosti pri prijímacích skúškach, a to v každom ohľade.

Z tohto dôvodu pri organizovaní prijímacích skúšok zo slovenského jazyka a literatúry na SŠ navrhujem:

1. dôsledne vyberať učivo predpísané žiakom na osvojenie podľa učebných osnov pre ZŠ s ohľadom aj na časovú dotáciu – vychádzam z požiadavky I. Tureka, že "... test má rovnomerne pokrývať celé prebrané učivo."<sup>1</sup>

2. úlohy formulovať jasne, aby im žiaci rozumeli;



M. Horváthová: Spomienky '99

3. voliť také typy úloh, riešenie ktorých môžu aj viacerí učitelia posúdiť úplne rovnako, pritom riešenie úloh nie je náročné na čas a nie je porušená ani náročnosť ich riešenia (Turek, 1990);

4. ujasniť si požiadavky na vedomosti a praktické zručnosti žiakov, a to po stránke kvalitatívnej a kvantitatívnej;

5. prijať jednoznačné kritériá na hodnotenie žiakov na prijímacích skúškach.

Každodenná pedagogická prax nás presviedča, že aj pri tých najnáročnejších činnostiach sú žiaci schopní podať vysoké výkony. Záleží len od učiteľa, či pre túto činnosť dokáže vytvoriť priaznivú atmosféru a dobrú náladu. Dvojnásobne to platí pre

prijímacie skúšky, na ktorých sa špecificky podieľajú učitelia základných i stredných škôl. Jednou z hlavných úloh základnej školy je kvalitná príprava žiakov uchádzajúcich sa o štúdium na strednej škole.

Organizačná stránka prijímacích skúšok je už záležitosťou stredných škôl, ktoré v tomto smere postupujú podľa vyhlášky MŠ SR č. 145 z 10. 4. 1996 Z. z. o prijímaní na štúdium na stredné školy. V právomoci riaditeľa je - okrem iného - určiť formu prijímacej skúšky, jej obsah a rozsah. Koľkí z nich sú zároveň odborníkmi v danom predmete?

Z praxe viem, že rodičia i učitelia ZŠ len zriedka využívajú 5. odsek paragrafu 7 spomínanej vyhlášky, podľa ktorého riaditeľ SŠ na požiadanie umožní nazrieť do písomných alebo iných prác uchádzača o štúdium na SŠ jeho zákonnému zástupcovi, triednemu učiteľovi alebo učiteľovi, ktorý vyučuje predmet prijímacej skúšky na ZŠ.

Rada SŠ môže zasa na základe 6. odseku tohto paragrafu požiadať riaditeľa, aby jej predložil kompletnú dokumentáciu o priebehu a výsledkoch prijímacích skúšok na strednú školu.

A na záver jedna výzva: Zvážme, či je v našich silách podporiť zdravú súťaživosť mladých ľudí a zmeniť prijímacie skúšky na konkrétny druh súťaže s jasnými pravidlami.

Nestálo by to za pokus?

## 2. Dobrej veci môže poslúžiť aj reč čísel

Zdá sa, že problematika prijímacích skúšok na stredných školách zo slovenského jazyka a literatúry nie je príliš obľúbenou témou. Svedčí o tom iba pár sezónnych príspevkov v časopise Slovenský jazyk a literatúra v škole alebo v Učiteľských novinách.

Malou sondou do štruktúry týchto prijímacích skúšok by som chcela poukázať na ich kvalitatívnu a kvantita-

<sup>1</sup> Turek, I.: Didaktika technických predmetov. Bratislava, SPN 1990, s. 178.

tívnu rôznorodosť pre jednotlivé typy stredných škôl, ale aj medzi samotnými gymnáziami, SOŠ a SOU, a podniknúť široký okruh odborníkov v danom predmete k vážnemu zamysleniu sa nad ich súčasnou koncepciou, ale aj úrovňou a poslaním.

Spomínaný obraz o prijímacích skúškach nám poskytne hneď prvé listovanie v knihe TESTY zo slovenského jazyka 99, ktorú pre žiakov základných škôl aj v tomto školskom roku aktuálne pripravilo pedagogické vydavateľstvo DIDAKTIS v snahe uľahčiť im prípravu na tieto skúšky.

Podrobnejšie skúmanie skladby zozbieraných textov z prijímacích skúšok v minulom školskom roku poodhalí obzvlášť zaujímavé skutočnosti. Poukážem aspoň na niektoré z nich, aby už dnes inšpirovali príslušných odborníkov k potrebe hlbšej analýzy súčasnej štruktúry prijímacích skúšok na stredné školy. Z toho dôvodu vyčleňujem z textu osobitnú časť s názvom NÁVRH ako priestor na vyjadrenie možného východiska.

Najčastejšie trendy v súčasnej koncepcii prijímacích skúšok na stredné školy zo slovenského jazyka a literatúry:

1. **časť** - diktát, resp. pravopisné cvičenie (15 min.)  
- zriedkavo písomná slohová práca (15 min.)
2. **časť** - testová previerka vedomostí a praktických zručností žiakov (45 min.)

#### Návrh:

- Sklíbiť obidve časti do didaktického testu, v ktorom bude primerane zastúpená literatúra a všetky jazykové roviny hláskoslovná, morfológická, lexikálna, syntaktická, štýlistická a pravopisná (60 min.)

### Diktáty

#### 1. Diktáty z hľadiska obsahu:

- texty zostavené z izolovaných viet, presýtené pravopisnými javmi;
- texty zostavené z izolovaných viet, presýtené pravopisnými javmi s tzv. chytákom;
- súvislé jazykové texty presýtené pravopisnými javmi;
- súvislé jazykové texty presýtené pravopisnými javmi s tzv. chytákom.

#### Návrh:

Vybrať bežné komunikatívne texty s frekventovanými pravopisnými javmi.

#### 2. Diktáty z hľadiska formy:

- text na diktovanie;
- text na doplňovanie chýbajúcich písmen;
- text na doplňovanie chýbajúcich písmen a interpunkčných znamienok;
- text na opísanie bez pravopisných chýb;
- text na opísanie bez pravopisných chýb a doplnenie chýbajúcich interpunkčných znamienok.

#### Návrh:

Vybrať bežné komunikatívne texty s frekventovanými pravopisnými javmi **na opísanie** bez pravopisných chýb s presne vymedzenou náročnosťou pre G, SOŠ a SOU - študijné odbory.

### 3. Diktáty podľa rozsahu:

a) počet slov v textoch na diktovanie

- 46, 100, 125, 130 (G)
- 89, 97, 119, 146 (SOŠ)
- 83, 110, 117 (SOU)

b) počet javov v textoch na doplňovanie

- 19, 26, 40, 70 (G)
- 26 + doplniť interpunkčné znamienka, 38, 86 + doplniť interpunkčné znamienka (SOŠ)
- 15, 24, 32 + doplniť interpunkčné znamienka (SOU)

*Poznámka: V učebných osnovách zo slovenského jazyka pre ZŠ je stanovený rozsah kontrolného diktátu pre 8. ročník na 120 a pre 9. ročník na 150 slov.*

Učebné osnovy pre SŠ vymedzujú rozsah diktátu pre 1.- 3. ročník na 100 až 120 slov.

**Návrh na rozsah diktátov** podľa počtu slov pre:

G - 120 slov, SOŠ - 110 slov, SOU - 100 slov

Pri určení počtu javov na doplňovanie si najprv musíme ujasniť, čo a do akej miery máme od absolventa ZŠ požadovať, t.j. ktoré pravopisné javy a v akom rozsahu by mal vedieť preukázať pri uchádzaní sa o štúdium na SŠ.

### Testy

1. *Testy z hľadiska obsahu* - tendencia: kvalitatívna rôznorodosť pri zastúpení jazykových, slohových a literárnych úloh. (Ich podrobnejšia analýza nie je predmetom tohto príspevku.)

#### Návrh:

- Praktickou pomôckou by mohlo byť zostavenie prehľadnej tabuľky učiva podľa učebných osnov pre 2. stupeň ZŠ z predmetu slovenský jazyk a literatúra s časovou dotáciou pre všetky zložky - jazykovú, slohovú a literárnu od 5. po 9. ročník a presné vymedzenie učiva, ktoré nie je vhodné na zaradenie do testu na prijímacích skúškach;
- výber úloh zosúladiť s rozsahom učiva a jeho časovou dotáciou na ZŠ.

2. *Testy z hľadiska rozsahu* - tendencia: ľubovoľný počet úloh v testoch, kvantitatívna pestrosť v zastúpení jazykových, slohových a literárnych úloh. Príklady na celkový počet úloh v testoch podľa náhodného výberu:

- |                             |                                     |
|-----------------------------|-------------------------------------|
| - 8, 11, 12, 20, 22, 40 (G) | - 6, 7, 9, 12, 16 (SPŠ)             |
| - 10, 15, 22, 40 (OA)       | - 6, 11, 13 (SPoŠ)                  |
| - 10, 12 (HA)               | - 8, 14, 16 (SZŠ)                   |
| - 8, 28 (DOŠ)               | - 6, 8, 9, 10, 11, 15, 18, 40 (SOU) |

#### Návrh:

• Zosúladiť celkový počet úloh v testoch i podiel jazykových, slohových a literárnych úloh v nich, a to osobitne pre G, SOŠ a SOU.

*Poznámka: J. Krpčiar odporúča voliť počet úloh tak, aby pomer bodov z jazykovej a literárnej časti bol vyvážený.<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Učiteľské noviny, 1995, č. 22, s. 9.

### 3. Test z hľadiska koncepcie

#### Doterajšie návrhy:

- Podľa I. Tureka (1996) sa na prijímacích skúškach majú využívať rozlišujúce didaktické testy, tzv. NR testy, na základe ktorých sa určí poradie žiakov podľa výkonu. Pri riešení úloh žiaci medzi sebou súťažia a dokazujú, do akej miery majú osvojené učivo, ktoré je podmienkou pre úspešné pokračovanie v štúdiu na strednej škole.
- J. Krpčiar (1995) sa prihovára za koncepciu testov s výberom jednej správnej odpovede z ponúkaných možností,

t. j. za takú formu testov, s ktorými majú žiaci základných škôl najviac skúseností.

#### Návrh:

- Voliť koncepciu NR testov s úlohami na preverenie všetkých úrovní osvojenia učiva, t. j. so zameraním na pamäť, pochopenie, špecifický transfer, nešpecifický transfer. Stojíme na prahu už tretieho tisícročia. Preto spojme svoje sily, aby aj prijímacie skúšky zo slovenského jazyka a literatúry vstúpili do jeho povedomia v novom šate a hlavne z kvalitného materiálu.

#### Literatúra:

Krpčiar, J.: *Nežiadajme to, čo sa žiaci neučili. Učiteľské noviny*, 45, 1995, č. 12, s. 9.

*Testy zo slovenského jazyka 99. Bratislava, DIDAKTIS 1998. 153 s.*

Turek, I.: *Učiteľ a didaktické testy. Bratislava, MCMB 1996.*

**Summary:** *The article deals with a non-traditional view on the structure of entrance examinations in Slovak Language and Literature at secondary schools. The author presents her suggestions on how to revalue it for the third millennium secondary school.*

## MALÉ SVEDECTVO O VEĽKOM ODHODLANÍ

### JEDNA SKÚSENOSŤ S REALIZÁCIOU INTEGROVANÉHO TEMATICKÉHO VYUČOVANIA NA ZŠ V HUMENNOM

L. Bekéniová, Metodické centrum Prešov

**Anotácia:** *Stručné svedectvo o súčasnom stave realizácie projektu integrovaného tematického vyučovania v ZŠ (Hrnčiarska ul.) v Humennom.*

**Kľúčové slová:** *integrované tematické vyučovanie, zručnosti pre život*

Perspektívny pohľad na desaťročný vývoj nášho školstva neposkytuje dôvod na priveľké nadšenie, práve naopak.

Vo vyučovacom procese prevláda rozvoj reproduktívnych vedomostí, vysoká súťaživosť, dirigizmus, intolerancia k slabším žiakom, vertikálny vzťah učiteľ – žiak, teda učiteľ je hore, rozhoduje, diktuje; žiak dole, odsúdený na to, aby pasívne prijímal, ale hlavne poslúchal.

Do prasknutia sa nabíja mozog, ale živí duša žiaka. Dostatočne sa nesýtia potreby bezpečia, lásky, spolupatričnosti, ocenenia, úspechu.

Vysokoškolské prípravky učiteľov sa málo starajú o to, či vyzbrojú svojich adeptov základnými metodickými zručnosťami. A tak, keďže sa ich senzitivne obdobie uzavrie, rezignovane preberajú štafetu tradície. Ako bolo na počiatku, tak nech je...

Negatív je v našom školstve viac než dosť a ako sme s trpkým úsmevom na jednom vzdelávacom podujatí, konštatovali, ostali v ňom už len romantici. Realisti už odišli na lukratívnejšie posty. A možno o tých romantikoch by som chcela vydať malé svedectvo.

V apríli sa v ZŠ na Hrnčiarskej ul. v Humennom uskutočnil deň otvorených dverí. Do školy zavítali učitelia a metodici, hlavne z okresu Prešov, tak trochu na výzvedy, alebo krajšie povedané - po inšpirácii.

Táto ZŠ je totiž jedným zo svetlých bodov na mape nášho školstva. Už tretí rok tu realizujú a zároveň overujú projekt integrovaného tematického vyučovania. A že to robia dobre,

o tom sme sa mnohí presvedčili na vlastné oči. Zatiaľ sa prepracovali iba k čiastočnej integrácii, čo je kombináciou tradičného a integrovaného vyučovania, pretože integrované tematické vyučovanie je nesmierne náročné na prípravu.

Hospitovali sme počas deväťdesiatminútového bloku, ktorého témou bola kura domáca v 3. ročníku. Mesačná podtéma celoročnej témy totiž znela: Zvieratá.

Do tejto (de facto) dvojhodinovky bolo integrované učivo prírodovedy, matematiky, materinského jazyka – gramatického učiva, čítania a písania a pracovného vyučovania. Všetko do seba krásne zapadalo, pretože úlohou učiteľa je hľadať súvislosti a sklbiť ich do súvislého celku. Obrovskou výhodou je, že s časom narába voľne, čas prispôsobuje potrebám žiakov. Každý deň začína rannou komunitou, účelom ktorej je dieťa pozvoľna preladiť z domáceho prostredia, odbúrať napätie, umožniť mu ventilovať city (a to aj negatívne), čím sa budujú základy citovej otvorenosti, v konečnom dôsledku sa tým u detí rozvíja emocionálna inteligencia.

Po hospitácii sme sa stretli na spoločnej diskusii. Tu sme sa dozvedeli, že projekt zatiaľ overujú 4 učiteľky 1. stupňa ZŠ: Helena Botková, Katarína Haburčáková, Adriana Malinčáková a Svetlana Getlíková.

Zástupkyňa riaditeľa školy, Jarmila Rindzákova, nešetřila slovami uznania na adresu pedagogického majstrovstva

týchto priekopníčok ITV. Napokon, boli sme očitými svedkami toho, s akou láskou, úctou k osobnosti dieťaťa, taktom pristupujú tieto učiteľky k svojim žiakom. Riadenie procesu tu totiž nadobúda úplne odlišný charakter, na aký sme boli doteraz zvyknutí. Jeho majstrovské zvládnutie je konsenzom s dohodnutými pravidlami, kde sa kladie dôraz nie na disciplínu nanútenú zvonka, ale na sebadisciplínu, ktorá pomáha rozvíjať nezávislosť, samostatnosť a kritickosť myslenia žiakov.

Všetky kolegyně trpezlivo odpovedali na každú otázku a padlo ich neúrekom. Dozvedeli sme sa, že veľa času venujú rozvoju zručností života. Začínajú aktívnym počúvaním a keď deti zvládnu jednu zručnosť, začínajú s rozvojom ďalšej. K zručnostiam života patria: flexibilita, iniciatíva, integrita, komunikácia, ohľaduplnosť, organizácia, partici-

pácia, priateľstvo, riešenie problémov, sebadôvera, spolupráca, starostlivosť (o iných), trpezlivosť, úsilie, vytrvalosť, zdravý rozum, zmysel pre humor, zodpovednosť, zvedavosť. Zmyslom rozvíjania týchto zručností je poskytnúť žiakom ukazovatele, ktoré im pomôžu hodnotiť ich vlastné výkony a viesť ich k pochopeniu, ktoré spoločenské správanie bude zvyšovať ich úspech.

Pozhliadnutí hoci len uvedeného malého fragmentu vyučovacieho procesu nikto z nás neostal na pochybách, že deti vďaka tejto do reality uvedenej a od tradičného prístupu podstatne odlišnej filozofie vzdelávania vstúpia do života vyzbrojené takými sociálnymi a komunikačnými zručnosťami, že sa v ňom nestratia, práve naopak.

Tvorivému a zanietenému tímu týchto krásnych osobností želáme veľa zdravia a radosti.

**Summary:** *The author gives evidence about realisation of the project of Integrated Thematic Instruction in a basic school in Humenné.*

## AKTÍVNE UČENIE – ÁNO? NIE?

J. Oravcová, Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica

**Anotácia:** *Aktívne učenie a jeho význam pre rozvoj osobnosti žiaka. Skúsenostné teórie učenia. Vymedzenie rôznych štýlov učenia - poznávania. Aktívne učenie v etickej výchove. Problémy spojené s uplatňovaním aktívneho učenia prejavujúce sa v disciplíne žiakov a v ich správaní. Možnosti zvládania problémov - kontraktovanie, uplatnenie asertivity.*

**Kľúčové slová:** *aktívne učenie, facilitácia učenia, skúsenostná teória učenia, štýly učenia, rušivé správanie sa žiakov, príliš neformálne správanie sa žiakov, kontrakt, asertívne správanie*

Viac ako 10 rokov sa v odborných i menej odborných pedagogických a psychologických časopisoch objavujú články opisujúce a propagujúce aktívne učenie sa žiakov. Nemyslím tým, že pred týmto obdobím neboli formy aktívneho učenia známe, ale určite sa neobjavovala tak masívna snaha dostať tieto formy do bežného vyučovacieho procesu. Snaha o presadenie aktívneho učenia sa opiera najmä o zdôrazňovanie jeho pozitív v porovnaní s klasickým – tradičným učením. Tradičné učenie prebieha nám všetkým známym spôsobom – učiteľ je ten, kto určuje štruktúru vyučovacej hodiny takmer do poslednej bodky, hodinu si rozdelí zvyčajne na čas venovaný skúšaniam, výkladu učebnej látky – odovzdaniu hotových poznatkov, precvičeniu, a zadaniu domácej úlohy. Podľa Rogersa (1998) vyučovanie znamená pre väčšinu ľudí udržiavanie poriadku v triede, predkladanie faktov pomocou výkladu alebo učebníc, skúšanie a známkovanie. Tento spôsob učenia možno označiť ako direktívny zo strany učiteľa a pasívny zo strany žiaka. Žiaci pracujú na tom, čo predloží a žiada učiteľ, ktorý pevne ovláda disciplínu, určuje kto, kedy, kde, ako a o čom bude hovoriť, len zriedkavo dovoľí žiakom diskutovať, len zriedkavo dovoľí žiakom pracovať v skupinkách, len veľmi zriedkavo žiaci participujú na obsahu vyučovacej hodiny.

Oproti tomu aktívne učenie zásadne mení spôsob práce v triede. Je charakterizované podľa Leea (Lencz,

1993) participovaním – iniciatívnou a tvorivou účasťou žiakov na učebnom procese a jeho obsahu, kooperáciou vyjadrenou interakciou a spoluprácou všetkých účastníkov tohto procesu, tvorivosťou, vyžadovaním divergentného myslenia, tvorivého riešenia problémov, spájaním racionálneho a intuitívneho myslenia a zážitkovým charakterom – je založené na skúsenosti, priamom kontakte s vecami, ľuďmi, prírodou, obsahuje uvedomovanie si vlastného prežívania a jeho reflexiu. Vyučovať formou aktívneho učenia si však žiada zmeny prístupu na oboch stranách – na strane učiteľa i na strane žiakov.

Učiteľ už nemôže byť odborníkom, ktorý poskytuje informácie, udržiava poriadok a hodnotí výsledky, nemôže byť (inými slovami) v role experta, sudcu a prípadne exekútora. Musí sa stať, slovami Rogersa (1998), facilitátorom učenia a dať žiakom slobodu učiť sa – učiť sa pre nich zaujímavým, tvorivým a vzrušujúcim spôsobom. Facilitovať proces učenia znamená učebnú látku nevykladať, ale: **l. poskytnúť zdroje** pre samostatnú prácu, zdroje, ktoré síce predstavujú podklad učebnej látky, ale vyžadujú aktívnu prácu pri ich spracúvaní, vyžadujú od žiaka myslenie, tvorivosť, hľadanie a nachádzanie odpovedí vlastnou cestou. Pod zdrojmi nemusíme myslieť len knihy, články, laboratórium, mapy, pracovné pomôcky. Jedným a veľmi dôležitým zdrojom je učiteľ sám – jeho skúsenosti, osobné názory, spôsoby pomoci žiakom pri ich práci;

**2. pestovať tvorivosť**, čo znamená využívať tvorivé metódy riešenia problémov a súčasne plne podporovať všetky nápady, hľadanie nových, možno na prvý pohľad nezmyselných riešení, vytvoriť atmosféru vzájomnej úcty a vzájomnej slobody vyjadrovania sa. Nie je to jednoduchá úloha, učiteľ musí byť pripravený a ochotný tolerovať a akceptovať i rušivé, možno občas provokujúce, možno čudácke otázky a správanie sa žiakov, ktoré sa v tvorivej, slobodnej atmosfére pravdepodobne objavia;

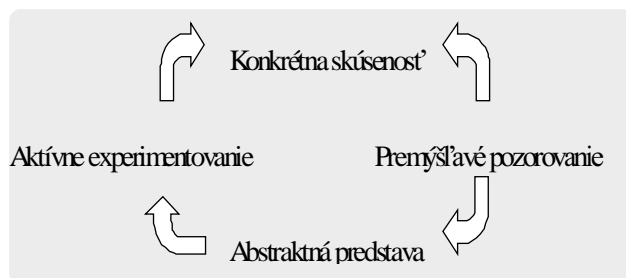
**3. uvoľniť zvedavosť** žiakov, ich chuť skúmať, hľadať, vymýšľať, opustiť rolu pasívneho prijímateľa a pozorovateľa diania;

**4. zmeniť náhľad na vyučovanie ako na proces odovzdávania informácií** a vnímať ho ako proces učenia učiť sa s nutnosťou "doučiť" sa faktografické dáta možno mimo vlastnej hodiny.

*Nutné zmeny na strane žiakov* nie sú menej jednoduché. Vďaka prevažujúcemu učebnému systému sú žiaci našich škôl naučení na tradičné učenie a prechod k učeniu aktívnemu sa síce môže spočiatku stretnúť s nadšením, ale neskôr mnohí zistia, že neznamená zmenu učenia sa na hranie bez záväzkov a zodpovednosti, ale naopak, vyžaduje v podstate viac a náročnejšiu prácu, vyššie angažovanie sa, vyššie zapojenie seba samého.

Princíp aktívneho učenia je zakomponovaný do tzv. skúsenostných teórií učenia. Asi najznámejšou z nich je skúsenostná teória Davida Kolba, vyvinutá v roku 1970 (Prokopenko, Kubr a kol., 1996), ktorá definuje učenie ako proces založený na skúsenosti, vnímaní, poznávaní a správaní, ktorý prebieha cyklom učenia pozostávajúcim zo 4 krokov – fáz. Postupnosť týchto fáz v procese učenia je zákonitá, efektívne učenie žiada uplatnenie všetkých krokov a dodržanie ich sledu, ale samotný proces učenia môže začať v ktoromkoľvek z nich.

#### **Schéma cyklu učenia D. Kolba:**



Učenie môže začínať 1. krokom – priamou, bezprostrednou skúsenosťou, zážitkom, krokom, ktorý využíva aktívne metódy – tvorivé riešenie problémov, kreslenie, modelovanie, hranie rolí, prácu s materiálom a pod, prevažne formou práce v malých skupinkách. Pokračuje zbieraním údajov z pozorovania a reflexiou vlastnej skúsenosti – 2. krok, analýzou údajov, abstrakciou a zovšeobecnením toho, čo sa žiaci naučili zo skúsenosti v 3. kroku a končí fázou experimentovania, testovania nových poznatkov v praxi, resp. plánovaním praktického uplatnenia získaných poznatkov. Po 4. kroku sa celý proces učenia

vracia k prvému kroku a celý cyklus sa opakuje na nových úrovniach, po jednom otočení cyklu sa začína celý kruh točiť znova (Pont, 1996). Aktívne učenie je pritom súčasťou celého cyklu, hoci na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že je sústredené len do kroku prvého. V tomto kroku skúsenostné učenie slúži ako rozohrávka celého cyklu (ak ním učenie začína), ako prostriedok zapojenia všetkých žiakov. Ale sú to žiaci sami, ktorí reflektujú skúsenosť, vyvodzujú závery a plánujú praktické kroky využitia poznatkov. Učiteľ funguje viac-menej ako moderátor tohto procesu, pomáha najviac v 3. a 4. kroku učenia – pri vyvodzovaní záverov dopĺňa poznatky získané skúsenosťou, už skôr koncipovanými teoretickými poznatkami, ktoré sú súčasťou obsahu učiva daného predmetu, svojimi vlastnými skúsenosťami sa podieľa na čo najlepšom plánovaní praktickej aplikácie, experimentovania. Môže 3. krokom cyklu učenia otvoriť – urobiť výklad a následne aktivizuje žiakov na plánovanie praktickej využiteľnosti poznatkov, vytvorí priestor pre priamu skúsenosť a požiada žiakov o reflexiu, z ktorej môžu vyplynúť nové závery pre teóriu a prax.

Princípy skúsenostného učenia rozvíjali ďalej Honey a Mumford (1986), ktorí využili Kolbove poznanie, že v spojitosti so 4 krokmi učenia existujú i štyri základné štýly učenia (poznávania) a tým i 4 skupiny jednotlivcov preferujúcich jeden z týchto štýlov. Vypracovali vlastný dotazník štýlov poznávania, zisťujúci individuálne preferovaný poznávací štýl, t. j. štýl, ktorým sa jedinec učí najľahšie a najrýchlejšie. Vydefinovali nasledovné kategórie učiacich sa:

a) **Aktivist** – preferujú učenie 1. kroku – učia sa najefektívnejšie konkrétnou, priamou skúsenosťou, tvorivým riešením problémov, aktívnym rozpracúvaním myšlienok, narábaním s materiálom. Nadšene prijímajú interaktívne metódy, všetky druhy hier, simulácie, hranie rolí, výtvarné, pohybové a iné aktívne formy učenia.

b) **Reflektori** – preferujú učenie 2. kroku – najefektívnejšie sa učia pozorovaním iných a výpoveďou o skúsenosti, zbieraním informácií, skúmaním problémov z rôznych strán.

c) **Teoretici** – preferujú učenie 3. kroku – najefektívnejšie sa učia vyvodzovaním poznatkov, ich triedením, zovšeobecňovaním záverov, ich integrovaním do teórií, poznatkových systémov už vytvorených, resp. vytváraním nových systémov.

d) **Pragmatici** – preferujú učenie 4. kroku – najefektívnejšie sa učia plánovaním praktického využitia poznatkov, ich priamym overovaním a skúšaním v praxi, experimentovaním.

Honey a Mumford (1986) dospeli k záveru, že rozdelenie jednotlivcov v zmysle preferencie jednotlivých učebných štýlov nie je rovnomerné. Najvyšší počet jednotlivcov preferuje štýl aktivistov (až 50%), ďalej štýl reflektorov (25%) a zvyšok populácie (25%) sa delí medzi teoretikov a pragmatikov. Náš vlastný orientačný prieskum, realizovaný v roku 1998 a zameraný na poslucháčov 2. ročníka Fakulty humanitných vied UMB v Banskej Bystrici (N=92), potvrdil vyššie uvedené percentuálne rozloženie preferencií



štýlov učenia. Zistili sme, že 48,9% poslucháčov sa zaraďuje k aktivistom, 17,4% k reflektorom, 4,3% k teoretikom, 1,1% k pragmatikom. Zvyšných 28,3% je v preferencii vlastného štýlu menej vyhranených, ale 9,8% preferuje kombináciu aktivista – reflektor (a teda 76,1% testovaného súboru možno zaradiť do skupiny aktivistov a reflektorov) a ostatní preferujú rôzne kombinácie teoretik – praktik (Oravcová, 1998).

Uvedené zistenia naznačujú, že ak má byť učenie v triede efektívne pre väčšinu učiacich sa, rozhodne by nemalo postrádať formy učenia umožňujúce učenie zážitkom a učenie pozorovaním, reflexiou zážitku. Lahko môžeme voliť, že tradičné učenie oslovuje výraznú menšinu žiakov v triede a spôsobuje, že väčšina sa nudí, čaká na koniec hodiny. Nie je škoda toľkej námahy učiteľa? Na druhej strane sme možno získali odpoveď, prečo časť žiakov nemá k aktívnemu učeniu tak pozitívny prístup, nerada sa zapája, prípadne sa dožaduje vyučovania s výkladom a pevnou štruktúrou. Nepochybujeme ale tiež o tom, že žiaci našich škôl, dlhodobo vyučovaní tradične, jednoducho privykli na takýto spôsob a niektorým sa vidí jednoduchšie sedieť na vyučovacej hodine, na ktorej sa (okrem chvíle skúšania) netreba aktívne zapájať, prezentovať vlastné názory, diskutovať, doma sa treba naučiť rozsah učiva jasne a presne stanovený formou zápisu v zošite alebo zadanej úlohy z učebnice a netreba sa trápiť rozmyšľaním, hľadaním, tvorbou.

V podstate podobné dôvody môžu viesť i učiteľa, ktorý

v prvom nadšení (napr. po absolvovaní kurzu) zavedie metódy aktívneho učenia do triedy, k ich zrušeniu a návratu k tradičnému vyučovaniu.

Čoskoro zistí, že je síce zaujímavejšie učiť takto, ale že je to na druhej strane učenie nesmierne náročné tak na prípravu vyučovacej hodiny, ako aj na riadenie hodiny samotnej. V konečnom dôsledku je vlastne oveľa jednoduchšie pripraviť si informácie (a po pár rokoch praxe sú stabilne pripravené), tieto “odrecitovať” a na budúcej hodine žiakov vyskúšať. Aktívne učenie vyžaduje mnoho tvorivých nápadov, entuziazmu, mnoho úsilia a trpezlivosti pri zavádzaní tohto učenia, pretože na jednej strane sa môže stretnúť s nadšením, na druhej strane s odporom žiakov (podmieneným obavami z prezentácie seba) a taktiež prinajmenšom s prechodným uvoľnením disciplíny, pričom priebežné udržiavanie disciplíny vyžaduje použitie zásadne iných metód ako na klasickej vyučovacej hodine. Rôzny postoj k aktívnemu učeniu a rôzne skúsenosti s ním sú u rôznych učiteľov nesporne podmienené takisto ich vlastnou preferenciou štýlu poznávania. Učiteľ – teoretik sa bude pravdepodobne brániť aktivitám žiaka, aktivista bude asi nadšený, hoci i tento sa môže dopúšťať základnej chyby: pripraví žiakom živú, zaujímavú, aktívnu, hravú hodinu založenú najmä na 1. kroku učenia a pozabudne, že efektívne učenie vyžaduje zaradiť i kroky ďalšie – žiaci potrebujú doplniť informácie, teoreticky zarámčovať skúsenosťou získané poznatky, uviesť si ich praktické využitie.

*Pokračovanie v budúcom čísle*

## NOVÉ UČEBNÉ OSNOVY Z BIOLÓGIE NA GYMNÁZIÁCH A ICH REALIZÁCIA V PRAXI

I. Kopásková, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** *Skúsenosti s realizáciou nových učebných osnov biológie. Možnosti učiteľa vo vyučovacom procese. Jeho postavenie v spoločnosti. Hodnotenie jeho práce.*

**Kľúčové slová:** *učebné osnovy, základné učivo, redukcia, obsah učiva*

Nové učebné osnovy z biológie pre 4 – ročné gymnáziá schválilo MŠ SR 24.2. 1997 (pod číslom 1252/96-15, s platnosťou od 1.9.1997). Vzhľadom na absenciu nových učebníc MŠ povolilo výnimku ich platnosti od 1.9.1997 s možnosťou pokračovať podľa starých učebných osnov. Tým sa spomínané nové učebné osnovy stali alternatívnymi a rozhodnutie, či sa budú alebo nebudú používať aj bez učebníc, ostalo v kompetencii príslušnej školy.

Nové učebné osnovy akceptujú dlhoročnú požiadavku učiteľov biológie: učiť po ročníkoch botaniku, zoológiu, biológiu človeka a všeobecnú biológiu. Predpokladám preto, že väčšina škôl po prehodnotení osnov v PK pristúpila k ich zavedeniu s nádejou, že nové učebnice vyjdú čoskoro. Po poldruharočnom používaní nových učebných osnov máme za sebou prvé skúsenosti. Nové učebnice stále chýbajú. Učíme podľa doteraz platných učebníc, ktorých prvé vydanie vyšlo v r. 1984, 1985 a 1986. Novšie vydania sa v pod-

state nelíšia od pôvodného. Robiť ich podrobnú analýzu sa mi vidí, vzhľadom na ich “dožívacie”, neaktuálne. Stačí poznamenať, že svojím čierno-bielym charakterom, strohosťou a ťažko pochopiteľným textom študentov odrádzajú. Pri príprave dávajú žiaci prednosť poznámkam získaným na základe



*M. Horváthová: Strom '99*

výkladu svojich učiteľov. Okrem neaktuálnosti je tu ešte problém v ich používaní – podľa nových učebných osnov ich treba kombinovať v rôznych ročníkoch. Niektoré tematické celky v nich úplne chýbajú (napr. Rastlinné pletivá a orgány, Etológia), iné svojim obsahom nezodpovedajú novým učebným osnovám (napr. Huby). V takýchto prípadoch používame zvyčajne inú doplnkovú literatúru, ako sú napr. metodické materiály MC (napr. Morfológia rastlinných orgánov, Etológia) alebo novšie publikácie s danou problematikou (napr. Prehľad biológie I. a II.; encyklopédie).

Rozsah učiva je podľa nových učebných osnov ešte väčší ako u starých. Počty hodín však ostali nezmenené. Vo všeobecných pokynoch k novým učebným osnovám sa uvádza, že “učebné osnovy sú rámcové a majú orientačný charakter”. To znamená, že “učiteľ má právo podľa vlastného uváženia presúvať tematické okruhy a ich obsah v rámci ročníka”.<sup>1</sup> Hneď za tým sa ale konštatuje: “Toto právo je viazané na povinnosť prebrať so žiakmi základné učivo odporúčané osnovami”.

Dokument (štandard), vymedzujúci základné učivo z biológie, opäť chýba. Záleží tu od konkrétneho učiteľa, čo považuje za základné učivo. V tomto vidím hlavný dôvod preťažovania žiakov. Mnohí z nás sú totiž ešte stále presvedčení, že žiaka musíme naučiť všetko, čo je v učebnici, odbornej literatúre, čo vieme my. A sme opäť pri staronovom probléme biológie extrémne množstvo pojmov, encyklopedizmus, maratón či skôr dostihy pri preberaní učiva...

#### Aké možnosti má učiteľ?

V prvom rade musí prehodnotiť svoju prácu, spôsob sprístupňovania učiva, prístup k žiakom. Záleží na schopnosti každého z nás, ako vystúpiť zo stereotypu, nebáť sa používať nové metódy, ale ani zredukovať rozsah učiva. G. Rötling uvádza, že učebné osnovy nevymedzujú učivo, to treba z nich vybrať úpravou z hľadiska cieľov, schop-

nosti žiakov, spôsobu osvojenia učiva a podmienok vyučovania.<sup>2</sup> Z vlastným skúseností môžem uviesť diferencovaný prístup k žiakom – “biológom” poskytnúť podrobnejšie informácie, ktoré “nebiológom” nie sú potrebné. A to nielen v rámci voliteľného predmetu (seminár z biológie). Ďalej je možné zameriavať sa viac na praktické činnosti či už v triede, laboratóriu alebo v teréne. Zaujímavé pre študentov je projektové vyučovanie.

Pri tvorbe projektov im umožňuje prejaviť samostatnosť, tvorivosť, originalitu. Riešením by mohol byť aj alternatívny učebný plán pre gymnáziá s väčším počtom voliteľných predmetov, ktorý sa len pomaly dostáva do povedomia na školách.

Možností je veľa, naozaj to závisí len od ochoty učiteľa zmeniť formy a metódy práce, ale hlavne spôsob myslenia. Ten sa ale musí zmeniť aj u študenta, rodičov a verejnosti vôbec. Je predsa známe, že zodpovednosť za úspech či neúspech študenta pri prijímacích pohovoroch na VŠ padá na konkrétnu školu a konkrétneho učiteľa. Kým sa toto nezmení, bude veľa učiteľov stále považovať za najdôležitejší dril, mechanickú reprodukciu učiva, v lepšom prípade schopnosť aplikovať hotové poznatky. Ani situácia v školstve, myslím tým nielen finančné, ale hlavne morálne a spoločenské ohodnotenie našej práce, mnohých učiteľov veľmi nemotivuje.

Problémov vo vyučovaní biológie je rozhodne viac, ako tu bolo spomenuté. Je na nás vyučujúcich poukázať na ne, hovoriť a otvorene o nich diskutovať. Pretože ak sme “ticho”, zdá sa, že všetko je v poriadku. Ak máme zlepšiť vzťah mladých k živému – o tom biológia predsa je – musíme v prvom rade zlepšiť ich vzťah k biológii ako vyučovaciemu predmetu. Skúsme zredukovať množstvo pojmov, faktov, ktoré možno bez problémov nájsť v encyklopédii, a namiesto toho vedť našich študentov k pochopeniu a úcte k životu.

#### Literatúra:

*Biológia pre 1. roč. gymnázia. Bratislava, SPN 1984. 1. vydanie.*

*Biológia pre 2. roč. gymnázia. Bratislava, SPN 1985. 1. vydanie*

*Biológia pre 3. roč. gymnázia. Bratislava, SPN 1986. 1. vydanie*

*Rötling, G.: Ako redukovat' množstvo učiva a úloh. Pedagogické rozhľady. 1998, č.3, str. 8.*

*Učebné osnovy gymnázia, štvorročné štúdium (povinné učebné predmety). MŠ SR 1997.*

**Summary:** *The author presents her experiences in the process of implementation of new syllabus in biology. She focuses on teacher's status in our society and evaluation.*

## ÚČINNOSŤ METODIKY BRAIN REVIVE PRI APLIKÁCIÍ PROTIREČENIA 2.

I. Samák, Metodické centrum B.Bystrica

Tento príspevok priamo nadväzuje na rovnomenný príspevok publikovaný v Pedagogických rozhľadoch č. 5/1998 (ďalej len PR). Úvod spomínaného článku platí i v tomto prípade. Vynechám teda odkaz na zdroje a spôsob aplikácie metodiky Brain Revive (BR).

V závere predchádzajúceho príspevku som vyjadril

potrebu uskutočniť ďalšie merania, podľa možnosti vo vyšších ročníkoch. Predošlé merania prebehli práve v nižších ročníkoch. O samotných meraniach v zmysle spriemerňovania známky za štvrt'rok a označenie dievčat známkom a znamienkom +, platí i naďalej rovnaké pravidlo.

A teraz prejdime k ďalším meraniam.

<sup>1</sup> *Učebné osnovy gymnázia, štvorročné štúdium (povinné učebné predmety) MŠ SR 1997.*

<sup>2</sup> *Rötling, G.: Ako redukovat' množstvo učiva a úloh. Pedagogické rozhľady. 1998, č.3, str. 8.*

II. trieda: 4. B

Profesia: elektrotechnika (5-ročné štúdium s maturitou)

Týždenná dotácia: 2 hodiny

Aplikácia: 2. a 3. štvrťrok

1. štvrťrok	2,5 3	1 3,5	4 3	4,5 4,5	2,5 1,5	4,5 3	+5 4,5	4,5 4,5	5 2,5	4,33 3	2 3,5	3,5 4	3 2,5+	2,5 3,5	3 4	4,5
2. štvrťrok	3,5 3	2 3	4,5 3,5	5 3,5	3 1	4 3,5	3,5 4	2,5 4,33	4,33 4	3,5 3	2,5 4	3 3	1,5 3,5	3,5 4,5	3,5 4	2,5
3. štvrťrok	3,5 3,5	2 3	4,5 4	4,5 4,5	2,5 2	4,5 3	4,5 3,5	4 4	5 4,66	2,5 2,5	2 4,5	4 4,5	3 2,5	3,5 4	2,5 4,5	3
4. štvrťrok	3 3	2,5 3	3 3	4 3,5	3 1	4 3	3 3,5	4 4	5 3	2 3	2,5 4,33	3 3,5	2,25 2	3 4	4 4	3

Výsledky:  
 $X_p = -8,66\%$   
 $Y_p = -5,0\%$

I. trieda: 4. A

Profesia: elektrotechnika – (5. ročné štúdium s maturitou)

Týždenná dotácia: 2 hodiny

Aplikácia: 1. a 4. štvrťrok

1. štvrťrok	1,5 4,5	4,5+ 1,5+	2,5+ 4+	3+ 3+	2+ 4+	2,5+ 4	3,5+ 5	4,5 3,5	3,5 4,5+	4,5 3	4+ 4	5+ 3,5+	4 1,5+	4,5 2,5+	3,5 4	1,5+ 4	4+
2. štvrťrok	2 4	4 2	2,5 3	5 3	3 4,5	3 3,5	4 5	5 2,5	2 1,5	3,5 2,5	3 4	3,5 4	3 3	4 3,5	2,5 5	2 5	4
3. štvrťrok	2,5 5	4 5	2 4	3,5 4	1 3	2 2	4 5	4,5 3	4 5	4,5 4	3 3,5	4,5 4	4,5 1,5	4,5 4	2,5 4	1 4,5	4
4. štvrťrok	1,5 5	2 2	2 2	3 4	1 3	3,5 3	2 5	3 3	3,5 2,5	4 4	4 4	2,5 3,5	4 2	4 2,5	2,33 4	1 4	4

Výsledky:  
 $X_p = -11,73\%$   
 $Y_p = -13,48\%$

III. trieda: 4. C

Profesia: mechanik - elektronik

(4-ročné štúdium s maturitou)

Týždenná hodinová dotácia: 2 hodiny

Aplikácia: 1. a 4. štvrťrok

1. štvrťrok	2,5 3	1 3,5	4 3	4,5 4,5	2,5 1,5	4,5 3	+5 4,5	4,5 4,5	5 2,5	4,33 3	2 3,5	3,5 4	3 2,5+	2,5 3,5	3 4	4,5
2. štvrťrok	3,5 3	2 3	4,5 3,5	5 3,5	3 1	4 3,5	3,5 4	2,5 4,33	4,33 4	3,5 3	2,5 4	3 3	1,5 3,5	3,5 4,5	3,5 4	2,5
3. štvrťrok	3,5 3,5	2 3	4,5 4	4,5 4,5	2,5 2	4,5 3	4,5 3,5	4 4	5 4,66	2,5 2,5	2 4,5	4 4,5	3 2,5	3,5 4	2,5 4,5	3
4. štvrťrok	3 3	2,5 3	3 3	4 3,5	3 1	4 3	3 3,5	4 4	5 3	2 3	2,5 4,33	3 3,5	2,25 2	3 4	4 4	3

Výsledky:  
 $X_p = -6,88\%$   
 $Y_p = -4,32\%$

Celkové výsledky s aplikáciou protirečenia:

	x <sub>p</sub> (%)	y <sub>p</sub> (%)
1.C	-0,8	-3,08
1.E	-2,92	-5,62
2.D	-14,4	10,47
3.E	-14,4	-7,2
4.A	-8,66	-5,0
4.B	-11,73	13,51
4.C	-6,88	-4,32
Priemery	-8,54	-7,03

Treba si uvedomiť, že všetky triedy boli maturitné, teda šlo o študijné odbory. Pri aplikácii problémom boli priemery pre študijné odbory:  
 $X_p = -4,7\%$ ,  $Y_p = -8,2\%$

Náš predpoklad o účinnosti protirečenia sa teda nepotvrdil a ukazuje sa, že účinnosť protirečenia je

miernie nižšia ako účinnosť problému na zvýšenie záujmu žiakov, a tým aj ich vyučovacích výsledkov.

Potrebné je uviesť meranie v triedach učebných odborov. Tu sa účinnosť metodiky BR ukázala byť vyššia ako u študijných odborov v prípade aplikácie problémov. Podobný záver bol očakávaný aj pri aplikácii protirečenia. Ako hovorí výsledok, triedy teraz prejavili väčšie vôľové úsilie na dosiahnutie lepších vyučovacích výsledkov. Potvrdil sa aj záver z minulosti v dievčenských triedach. Výnimku tvorí trieda 2. D.

Výsledok v triede 4.C (v r. 1998 maturovala) plne koreluje s končiacimi triedami a v prípade aplikácie problému

mov. I tam sa účinnosť metodiky BR ukázala byť skôr slabšia (okolo 5%) a jasne dominovalo úsilie mať dobré vysvedčenie (okolo 9%).

Na záver uvádzam meranie v učebných odboroch:

*Trieda:* 3 A

*Profesia:* strojnictvo (3-roč. učeb. odbor so záv. skúškou)

*Týždenná dotácia:* 1 hod. týždenne

*Aplikácia:* 1. a 4. týždeň

1. štvrtrok	2	4	1	3	3	5	2	5	5	4	4	4	3
2. štvrtrok	2	4	3	3	4	3	4	4,5	4	4	5	4	3
3. štvrtrok	4	3	3	4,5	3,5	5	3,5	4	5	5	5	5	4,5
4. štvrtrok	3,5	2	2,5	4	1,5	3,5	1	4	3	3	4	4,66	4

*Výsledky:*  $X_p = -14,85\%$   $Y_p = -20,26\%$

Ako vidieť, predpoklad o účinnosti protirečenia sa realizoval až v nečakanej forme. Je to doteraz najvyššia účinnosť aplikácie BR (20,26%). Tiež je porovnateľné značné vôľové úsilie získať v závere dobré vysvedčenie. Všetky merania boli vykonané v SOUE Dubnica nad Váhom. Tým sa v podstate okruh testovania uzatvoril i v tak širokej škále profesií, ako je v SOUE. Predpokladám však, že pri pozornejšej analýze je možné z meraní získať ešte ďalšie zaujímavé závery. Pri utvrdení je možné priniesť ďalšie merania. Potrebné by však bolo takéto

overenie aj inými vyučujúcimi, pretože zatiaľ merania uskutočňujem iba sám.

Ak vypočítame priemer pre maturitné a nematuritné odbory spoločne (evokácia protirečením), potom:

	$X_p$	$Y_p$
<i>Študijné odbory</i>	- 8,54%	- 7,13%
<i>Učebné odbory</i>	-14,85%	- 20,26%
<i>Celkový priemer</i>	-11,67%	-13,7%

Pre evokáciu problémov bol celkový priemer (PR 1 /1998):

$X_p = -1,5\%$   $Y_p = -9\%$

Celkovo je teda evokácia protirečením účinnejšia ako problémom približne o 3 - 4%. Tu by sa žiadalo vykonať viac meraní protirečením v učebných odboroch. Výsledok pre  $X_p$  v učebných odboroch je pre aplikácie protirečenia značne atypický.

Konečný priemer pre protirečenia i problémy uvážia oba odbory spolu:  $X_p = -6,58\%$ .  $Y_p = -11,35\%$ .

Merania aplikáciou protirečením a merania aplikáciou problémom význame korelujú. Aplikácia protirečením je mierne účinnejšia. Účinnosť je v oboch prípadoch vyššia pri aplikovaní v učebných odboroch, teda u slabších žiakov. V tom je nielen významné poslanie, ale aj humanizačné pôsobenie metodiky BR. Evokáciou záujmu žiakov o tematiku je možné žiakov motivovať v smere tvorivosti v myslení, a teda aj konaní, a to všetko bez vedomého vôľového úsilia. To sú trendy pedagogickej moderny.

**Summary:** *The author presents results of his last measurement of effectiveness of using the Brain – Revive Method in Physics and considers its influence on improving learning results.*

## POTREBUJEME V DOMOVE MLÁDEŽE HOSPITAČNÚ ČINNOSŤ?

V. Brhelová, Domov mládeže Turčianske Teplice

**Anotácia:** *Hospitačná činnosť - jedna zo základných pracovných činností riadiaceho pracovníka aj v domove mládeže. Niektoré metódy hospitačnej činnosti.*

**Kľúčové slová:** *hospitačná činnosť, metódy, analýza ponuky VVČ, pozorovanie, rozhovor, spätná väzba, motivácia, pozitívne hodnotenie*

Do roku 1989 bola hospitačná činnosť, najmä jej kvalitatívne údaje, dôsledne sledovaná inšpekčnými orgánmi, ktoré pracovali v každom kraji. Striktne vyžadovali plniť predpísané počty hospitácií. To veľmi často viedlo k formálnym, nič neriešiacim hospitáciám.

Od r. 1989 bol pre domovy mládeže v rámci celej SR ustanovený iba jeden pracovník inšpekčného centra.

V praxi to znamenalo, že 8 rokov sa vo väčšine domov mládeže nevykonala žiadna návšteva inšpekčného orgánu, teda nebola sledovaná ani úroveň hospitačnej činnosti v týchto zariadeniach.

Často počúvam názory, či vôbec potrebujeme v domo-

voch mládeže hospitačnú činnosť. Myslím si, že aj v podmienkach DM má hospitačia svoje opodstatnenie. Treba sa však zamyslieť nad jej frekvenciou a hlavne formou.

Skúsenosti zo zahraničia, konkrétne z Rakúska, hovoria, že rakúsky pedagóg zažije jednu, maximálne dve hospitácie za svoju celú profesijnú kariéru. Častejšie hospitácie sa vykonávajú iba tam, kde sa vyskytnú problémy.

V riadiacej funkcii na rôznej úrovni pracujem už 16 rokov. Prešla som vývojom aj v oblasti hospitačnej činnosti a po rokoch som dospela k záveru, ktorého sa držím už deväť rokov: hospitáciu klasického typu, včítane záznamu s prijatými opatreniami, vykonávam iba u začínajúcich

vychovávateľov. U ostatných vychovávateľov vykonávam hospitáciu inými metódami (nazvem ich netradičné metódy hospitačnej činnosti).

Spokojne môžem povedať, že napriek tomu, že nemám písomné záznamy s opatreniami, dokonale poznám výsledky práce každej vychovávateľky, jej potenciál, ako aj rezervy, a to všetko v podmienkach pokojnej atmosféry, bez stresu mojich kolegyň.

Medzi metódy hospitačnej činnosti, ktoré v domove mládeže možno využiť, patria:

- analýza ponuky výchovno-vzdelávacej činnosti,
- pozorovanie,
- rozhovor,
- spätná väzba,
- návštevy žiakov v izbách,
- účasť na väčších podujatiach v DM,
- účasť pri riešení vážnejších problémov vo výchovnej skupine.

Analýza ponuky výchovno-vzdelávacej činnosti: Je to východisková metóda, pomocou ktorej môže riadiaci pracovník poznať, či vychovávateľ dokáže žiakom ponúknuť bohatý, zaujímavý a osobnosť žiaka rozvíjajúci obsah výchovy a vzdelávania vo voľnom čase.

To znamená, že touto metódou sú získané informácie potenciáli či rezervách vychovávateľov, o systematickosti, nadväznosti, primeranosti výchovno-vzdelávacej činnosti a v konečnom dôsledku aj o plnení osnov výchovno-vzdelávacej práce.

Pozorovanie: Je to metóda, ktorá pomáha zistiť úroveň práce jednotlivých vychovávateľov. Ide o tieto pozorovania:

a) Správanie sa žiakov, napr. zdravie, úroveň spoločenského vystupovania, zapájanie sa danej výchovnej skupiny do podujatí v DM (súťaže, kultúrne vystúpenia a pod.). Toto pozorovanie spravidla potvrdí štýl práce vychovávateľa, jeho náročnosť a celkové vedenie žiakov.

b) Pozorovanie vzťahu vychovávateľa ku žiakom a naopak. Ide o pozorovanie vzťahu vychovávateľa k žiakom vlastnej výchovnej skupiny, ale aj k ostatným žiakom.

Pozorovanie obojstrannej komunikácie - verbálnej aj neverbálnej, držanie tela a pod. dáva mnoho informácií o práci vychovávateľa a jeho vzťahu ku žiakom.

Rozhovor je metódou získavania informácií v dvoch úrovniach - od žiaka aj od vychovávateľa. Pomáha získať informácie o dosahu výchovno-vzdelávacej činnosti na žiaka, jeho pocity z uskutočnenej činnosti.

V rozhovore s vychovávateľom ide o určitú reflexiu uskutočneného. Vychovávateľ sa dostáva do pozície, keď sa analyzuje sám a v neformálnom rozhovore vykonáva vnútorné sebahodnotenie, čo považujem za nesmierne cenné, nakoľko dobrá vnútorná analýza znamená snahu vychovávateľa o ďalšie zlepšovanie kvality práce.

Spätná väzba formou dotazníka: Túto metódu odporúčam uplatňovať 1x ročne, spravidla koncom školského roku, kde dobrovoľní zástupcovia ročníkov odpovedajú na otázky zamerané na zistenie úrovne starostlivosti a výchovno-vzdelávacej činnosti zo strany vychovávateľiek.

Žiaci vedia veľmi citlivo vystihnúť problémy a dajú dost informácií na otázky dotazníka. Získaná spätná väzba dá pomere jasný obraz toho, čo ňou sledujeme. Spätnú väzbu takouto formou možno získať aj od rodičov žiakov posledného ročníka po odchode žiakov zo školy aj z domova.

Návštevy žiakov v izbách doplnia informácie o celkovej spokojnosti žiakov a poskytnú ešte podrobnejší obraz o práci jednotlivých vychovávateľov.

Účasť na väčších podujatiach v domove mládeže pomáha získať poznatky o schopnostiach vychovávateľov:

- a) organizujúcich podujatie,
- b) pripravujúcich žiakov na podujatie, o ich kreativite, komunikácii, odbornej úrovni a iných zručnostiach.

Hodnotenie týchto podujatí býva spravidla v celom pracovnom kolektíve a opakovane pôjde o reflexiu a sebaanalýzu, a to aj z pohľadu spätnej väzby kolegov, čo kvalitatívne vplyva na dobrú spoluprácu vychovávateľov.

Osobná účasť pri riešení výchovných problémov v skupine ukáže zručnosti vychovávateľa riešiť rôzne krízové situácie, stupeň jeho empatie a úroveň riadiacej funkcie v rámci výchovnej skupiny.

Za najdôležitejšiu zásadu pri uskutočňovaní uvedených metód považujem úsilie riadiaceho pracovníka neorientovať sa iba na negatívne zistenia. Je nevyhnutné, aby sa opieral predovšetkým o klady v práci vychovávateľa a až na druhom mieste aby analyzoval prípadné negatívne zistenia.

Takto realizovaná hospitačná činnosť riadiaceho pracovníka dá vychovávateľom motiváciu pre ďalšie zlepšovanie svojej práce.

Pri realizácii hospitačnej činnosti je potrebné poznať model kvalitnej výchovno-vzdelávacej činnosti v DM.

Čo je kvalitný model výchovno-vzdelávacej činnosti (ďalej VVČ)?

- Prostredie a podmienky
- Motivácia žiakov
- Pozitívne hodnotenie
- Vychovávateľove vedomosti a zručnosti

Prostredie a podmienky majú dávať dostatok podnetov na rozvíjanie žiaka, ale aj vychovávateľa (napr. podpora jeho ďalšieho vzdelávania), možnosť rozvinúť ich potenciál. Ďalej je to jasnosť pedagogických cieľov, nenarušená vnútorná komunikácia, dobrá pracovná aj medziľudská atmosféra, ochota ku zmenám, vývoju, schopnosť riešiť konflikty.

Motivácia žiakov je pre VVČ vo voľnom čase značne významná. Žiak musí byť výrazne motivovaný k tomu, aby sa vo voľnom čase dobrovoľne zúčastnil na ponúkanej VVČ. Vychovávateľ žiaka motivuje predovšetkým zaujímavou netradičnou ponukou VVČ, rozvíjajúcou osobnosť žiaka. Správna motivácia žiaka znamená jeho účasť na VVČ a táto spätne zvyšuje aj motiváciu vychovávateľa na ďalšie skvalitnenie pedagogickej činnosti.

Pozitívne hodnotenie má byť prevládajúcim javom. Žiak má pociť predovšetkým pocity úspechu a ocenenia. Jednoducho povedané, pozitívne hodnotenie znamená, že vychovávateľ nehodnotí osobnosť, ale činy osobnosti. Aj negatívne hodnotenie je potrebné vyjadriť s tým, že žiakovi dôveru-

jeme a veríme v jeho schopnosť odstrániť nedostatky.

Vychovávateľove vedomosti a zručnosti patria medzi základné predpoklady kvalitného modelu VVČ. Riadiaci pracovník má vytvárať čo najlepšie podmienky pre ďalšie vzdelávanie vychovávateľov a pre získavanie nových špeciálnych zručností.

Aplikácia uvedených netradičných metód hospitačnej činnosti v domove mládeže vedie k objektívnejšiemu hodnoteniu sledovaných javov, nakoľko informácie sú získavané od žiakov, vychovávateľov aj rodičov.

Pri tradičnej hospitácii sú informácie získané iba na základe osobných pocitov a intuície hospitujúceho.

Netradičná hospitačná činnosť sa vykonáva denne, pričom sa nesleduje iba určitá činnosť alebo jej časť.

Vychovávateľa možno posudzovať komplexne s jeho pozitívami aj negatívami, a to v uvoľnenej a prirodzenej atmosfére (vychovávateľ ani nevie, že je jeho činnosť sledovaná). Uvedený spôsob hospitačnej činnosti podľa mojich skúseností dáva vychovávateľovi väčší priestor pre samostatnosť aj zodpovednosť za žiakov a za výsledky svojej práce.

Neformálne rozhovory bez zápisov o opatreniach, zamerané na reflexiu činnosti, s využitím vnútornej analýzy, zvyšujú motiváciu vychovávateľa zvyšovať úroveň vychovávateľovej pedagogickej činnosti.

Takáto hospitačná činnosť má jednu nevýhodu - vyžaduje si veľa času. Riadiaci pracovník musí byť v domove mládeže sústavne - aj v neskorých popoludňajších hodinách.

Na záver poďakujem, že hospitácie v domove mlá-



M. Horváthová: Les '99

deže sú potrebné, ale forma hospitačnej činnosti by mala byť vnútornou vecou každého domova a inšpekčné orgány by mali sledovať nie počet hospitácií, ale napr. úroveň domova, spokojnosť žiakov, rodičov, možnosti využitia voľného času a pod.

Výsledok by bol pravdepodobne taký, že hospitačná činnosť by prestala byť strašiakom pre väčšinu vychovávateľov.

Vážení kolegovia, čo vy na to?

*Summary: The author focusses on problems of observation in a hall of residence. She points out aims of observation, its influence and presents some observational methods.*

## RECENZIE

### NOVÁ KNIHA O TVORIVO-HUMANISTICKEJ VÝCHOVE

J. Svetlíková - E. Fülöpová - L. Alberty: **KNIHA HIER PRE TVORIVO-HUMANISTICKÚ VÝCHOVU**. Trnava, Educatio 1988. 88 s.

M. Kozlíková, Metodické centrum mesta Bratislavy

Koncom minulého kalendárneho roka vydalo nakladateľstvo EDUCATIO zaujímavú knihu, ktorá svojím obsahom osloví všetkých pedagógov, ktorí sa nezabudli hrať.

Autormi Knihy hier pre tvorivo humanistickú výchovu (88 strán) sú J. Svetlíková, E. Fülöpová, L. Alberty. Vyšla ako piata kniha nápadov a spracováva základné informácie o hre ako prostriedku výchovy detí školského veku.

Obsah knihy je rozdelený do šiestich kapitol, ktoré majú vlastnú vnútornú štruktúru. Kapitoly vzájomne na seba nadväzujú a ich obsah je veľmi dobrou pomôckou pre všetkých pedagogických pracovníkov škôl, školských zariadení, ale aj centier voľného času. Praktický popis hier umožňuje jednoduchú orientáciu v ich využití pri dosahovaní cieľov v procese výchovy.

Vo všetkých kapitolách sú hry podrobne metodicky roz-

pracované. Popis obsahuje: cieľ hry; dĺžku trvania aktivity; optimálny počet hráčov; vekovú kategóriu, pre ktorú je hra určená; pomôcky a postup pri realizácii hier. Pri niektorých hrách je uvedená poznámka autorov, ktorá upozorňuje na špecifickú hru, resp. čo je pre pedagóga pri jej realizácii dôležité.

Prvá kapitola sa zaoberá odpoveďou na otázku, prečo je práve hra metódou, ktorá patrí medzi najvhodnejšie vo výchove detí. Organizácia hier, rozdeľovanie hráčov do skupín a ukončenie hier tvoria obsah nasledujúceho textu teoretickej časti. Čitateľ sa v tomto texte dozvie základné pravidlá, ktoré je nevyhnutné dodržiavať pri realizácii hier.

Druhá kapitola - **Hry v citovej výchove** (J. Svetlíková) okrem psychologických aspektov ich vplyvu predkladá čitateľovi desať typov hier, ktoré podporujú emocionalitu detí. Hry opísané v kapitole podporujú empatiu detí, ich

sebadôveru, súdržnosť, rozvíjajú ich vyjadrovaciu schopnosť, pomáhajú uvoľňovať emocionálne napätie detí.

Ďalšia kapitola – **Hrou k spolupráci** (J. Svetlíková) – poskytuje pedagógom návod na vznik a upevňovanie dôvery v prostredí výchovy prostredníctvom kooperatívnych hier. V kapitole nájdeme dostatočnú ponuku hier, ktoré sú zamerané na akceptáciu, súčinnosť, ohľaduplnosť, pohybovú koordináciu a využívanie pozitívnych sociálnych zručností.

Štvrtá kapitola – **Výchova k tvorivosti** (E. Fülöpová) – stručne informuje čitateľa o tvorivosti, osobnosti vychovávateľa a aspektoch, ktoré môžu tvorivosť jednotlivca ovplyvniť.

Piata kapitola - **Hry na rozvoj tvorivosti** (E. Fülöpová) – bezprostredne nadväzuje na obsah predchádzajúcich častí. Obsahuje dve základné skupiny hier – hry na rozvoj vnímania, zmyslov a fantázie a hry na podporu a rozvoj flexibility, originality, plynulosti a rozmanitosti myslenia.

Záverečná - šiesta kapitola, je venovaná komunikačných hrám (L. Albery). Obsah kapitoly poukazuje na dôležitosť komunikácie medzi ľuďmi. Hry v kapitole sú zamerané na rozvoj všetkých foriem komunikácie, poskytujú pedagógom možnosti rôznych obmien vo výchove podľa cieľov výchovnej činnosti.

Publikácia *Kniha hier pre tvorivo-humanistickú výchovu* spĺňa požiadavky praktickej príručky pre všetkých pedagógov bez ohľadu na miesto ich pôsobenia. Princíp tvorivo-humanistickej koncepcie výchovy a vzdelávania je dôsledne akceptovaný v celej knihe.

Uvedené hry nie sú náročné na materiálne vybavenie a prípravu pedagógov, sú všestranne využiteľné a umožňujú do procesu výchovy aktívne zapojiť aj deti.

Na záver by som zvlášť upozornila na možnosť využitia všetkých hier v procese aplikácie prvkov primárnej prevencie závislosti a iných sociálno-patologických javov v skupinách školopovinných detí.

## NOVÁ KNIHA O SÚČASNÝCH TEÓRIÁCH VZDELÁVANIA

Y. Bertrand: **SÚČASNÉ TEÓRIE VZDELÁVANIA**. Praha, Portál 1998. 248 s.

J. Kostelník, Materiálovo-technologická fakulta STU Bratislava

Autor publikácie Yves Bertrand vyučuje teoretické základy vzdelávania, teóriu riadenia a komunikácie a organizačnú kultúru na univerzite v Montreale. Podľa autora je klasifikácia teórií vzdelávania potrebná, pretože ich porovnanie umožňuje optimalizovať prípadné zmeny vo výchove a vzdelávaní. Vďaka tomu, že autor pôsobí vo frankofónnej časti Kanady, publikácia podáva syntetizujúci obraz predovšetkým o francúzsky a anglicky publikovaných dielach. Základný prehľad o významných teóriách vzdelávania z nemeckej jazykovej oblasti si môže slovenský čitateľ doplniť napr. z prekladov Lassahna (1992), Peterssena (1993) a Kaiserovcov (1993).

Okrem úvodu, záveru a bohatého zoznamu literatúry je publikácia usporiadaná do siedmich kapitol. Autor v nich charakterizuje a analyzuje teórie vzdelávania, ktoré mali podľa jeho názoru v posledných desaťročiach zásadný vplyv na úvahy o tom, aké úlohy by malo vzdelávanie plniť, akú podobu by malo mať. Postupne sa venuje spiritualistickým, personalistickým, kognitívno-psychologickým, technologickým, sociokognitívnym, sociálnym a akademickým teóriám vzdelávania.

V **prvej kapitole** sa autor zamerá na **spiritualistické teórie** vzdelávania. Vyčleňuje v týchto teóriách dva prúdy. Prvý má skôr tradičný charakter a kladie veľký dôraz na utváranie náboženských vedomostí. Tomuto prúdu sa autor v recenzovanej publikácii nevenoval. Zamerá sa na druhý prúd, ktorý sa vzdáľuje od tradičných náboženstiev. Do tohto spiritualistického prúdu zaradil vzdelávacie teórie W. Harmana, C. Fotinasa, A. Maslowa, G. Leonarda a M. Fergusonovej, ktoré vo vzdelávaní akcentujú duchovné hodnoty života na zemi. Človek sa musí podľa nich naučiť oslobodzovať od viditeľného sveta, prekračovať sám seba a pozdvihnúť sa na vyššiu duchovnú úroveň.

Tieto teórie sa často zaraďujú do sociokultúrneho prúdu nazývaného New Age, aj keď ich dominantnými zdrojmi sú filozofické koncepcie staré stovky rokov, napr. zenbuddhizmus a taoizmus.

V **druhej kapitole** charakterizoval autor **personalistické teórie** vzdelávania, ktoré bývajú označené aj ako humanistické, nedirektívne, otvorené a pod. a ktoré sa opierajú o pojmy slobody, autonómie a sebarealizácie človeka. Aj v skupine personalistických teórií rozlišuje autor dva významné prúdy. Prvým sú prístupy zamerané na rozvoj **afektivity** pomocou **nedirektívnych stratégií**, ktoré sú reprezentované personalisticky orientovanou psychológiou C.R. Rogersa a neohumanistickou pedagogikou C. Fotinasa. Druhým prúdom sú prístupy zamerané na rozvoj **tvorivosti** pomocou **stratégie intervencie**. Túto interakčnú pedagogiku reprezentuje podľa autora hlavne pedagogika organická (P. Angers) a otvorená (A. Paré).

**Kognitívno-psychologické teórie** vzdelávania popísal autor v **tretej kapitole**. Základy týchto teórií je potrebné hľadať vo výskumoch kognitívnej psychológie, ktoré sa zameriavali na rôzne aspekty učenia. Kognitivistické teórie sa viac zaujímajú o duševné procesy, kým behavioristické teórie viac skúmajú účinky vplyvu prostredia na učenie. Podľa autora je táto kapitola úvodom ku skupine teórií vzdelávania všeobecne označovaných za **konštruktivistické**, podľa ktorých učiaci sa svoje poznanie aktívne konštruujú. V rámci konštruktivistického prúdu sa venoval teóriám, ktoré sa týkajú prekonceptov (naivných, spontánnych konceptov) žiaka a teóriám pojednávajúcim o pedagogickom profile žiaka.

**Štvrtú kapitolu** venoval autor **technologickým teóriám** vzdelávania. Tieto teórie, nazývané aj technicko-systémové, zdôrazňujú zdokonalenie transformácie infor-

mácií použitím vhodných technológií.

Technologické teórie vzdelávania charakterizuje autor nasledovne:

- používaná terminológia obsahuje slová: proces, komunikácia, inžinierstvo, technológia,
- príprava a výcvik, techniky, programovanie, systém, individualizované vyučovanie,
- tendencia hovoriť skôr o výcviku, výučbe a vzdelávaní ako o výchove,
- dôraz na plánovanie, organizáciu formatívnych procesov,
- dôraz na zložky komunikácie, ako je napr. spätná väzba,
- používanie komunikatívnych technológií - audiovizuálnych prístrojov, počítačov, atď.,
- dôraz na nutnosť vopred identifikovať pozorovateľné prejavy cieľového správania žiaka,
- snaha čo najviac systematizovať rôzne etapy výcviku,
- používanie popisov a štandardizácie vzdelávacích operácií,
- kritické stanovisko k romantickému a humanistickému pohľadu na vzdelávanie málo sa zaujímajúce o plánovanie a organizáciu.

Aj tu rozlišuje autor dva hlavné prístupy. Prvý predstavuje aplikáciu teórie systémov do vzdelávania. Vychádza z analýzy cieľov a ďalších prvkov systému vzdelávania, vrátane charakteristík žiakov, prechádza k experimentálnemu overovaniu a hodnoteniu systému vyučovanie/učenie a uzatvára sa zavedením potrebných modifikácií. Druhý prístup akcentuje uplatňovanie hypermediálnych prostriedkov v oblasti vzdelávania. Tieto teórie vychádzajú z výskumov v kybernetike, v kognitívnych vedách a v informatike, so zreteľom na skúmanie technologických prostriedkov z hľadiska ich interaktivity.

V **piatej kapitole** autor analyzoval rôzne **sociokognitívne teórie** vzdelávania: teóriu sociálneho učenia, teóriu sociokognitívneho konfliktu, Vygotského sociálno-histo-

rickú teóriu, teóriu kontextualizovaného učenia a teóriu kooperatívneho vyučovania a učenia. Tieto teórie zdôrazňujú význam kultúrnych a sociálnych faktorov pri vzdelávaní. Autori týchto teórií spochybňujú oprávnenosť dominantného postavenia kognitivistického prúdu v pedagogickom výskume a psychologických pohľadov na vzdelávanie.

V **šiestej kapitole** sa autor zameril na **sociálne teórie** vzdelávania. Hlavnou úlohou vzdelávania je, podľa týchto teórií, premena - rekonštrukcia spoločnosti, pretože náš každodenný život v sebe obsahuje vážne príznaky ekologickej, sociálnej a kultúrnej krízy. Autor sa najskôr venuje inštitucionálnym a samosprávnym pedagogikám, potom stručne popisuje tzv. pedagogiku "prebúdzania uvedomenia" a napokon charakterizuje ekosociálne teórie vzdelávania. Táto tretia skupina vzdelávacích teórií, ktorú reprezentujú napr. E. Jantsch a A. Toffler, má spoločný cieľ - vybudovanie spoločnosti, ktorá zdôrazňuje výchovu k väčšej sociálnej, kultúrnej a ekologickej zodpovednosti.

V **siedmej kapitole** sa autor sústredil na **akademické (klasické) teórie** vzdelávania, ktoré rozdelil do dvoch skupín: tradicionalistické a generalistické. Tradicionalisti požadujú, aby výučba bola založená na klasických, na jednotlivých kultúrach a sociálnych štruktúrach nezávislých obsahoch vzdelávania. Generalisti akcentujú všeobecné vzdelanie. Centrom ich záujmu je kritické myslenie, schopnosť adaptácie, otvorenosť ducha, úcta k tradíciám a občianska zodpovednosť.

Recenzovaná publikácia je vhodná nielen pre študentov pedagogických a iných fakúlt pripravujúcich učiteľov, ale aj pre všetkých učiteľov, ktorí hľadajú podnety na zlepšenie svojej práce. Podáva prehľad o viacerých významných trendoch didaktického myslenia, umožňuje porovnanie jednotlivých prístupov vo vzdelávaní a môže byť úvodom do štúdia filozofie výchovy.

## INFORMÁCIE

### PO PRVÝKRÁT SA NA SLOVENSKU VYUČUJE ONKOLOGICKÁ VÝCHOVA NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH

D. Abrahámová, Gymnázium L. Novomeského Bratislava

#### Prečo práve teraz? Aké sú ciele?

Stojíme na prahu tretieho tisícročia, ktoré nás vyzýva k prevencii pred biologicky "načasovanými bombami". To znamená, že predchádzanie akýmkoľvek negatívnym vplyvom na zdravie sa stane našou prvoradou úlohou.

Každý rok ochorie na Slovensku takmer 20 000 ľudí na rakovinu. Neinformovanosť ľudí tomu napomáha, mnohých je možné zachrániť, dôležité je, aby občania boli informovaní a prišli včas k lekárovi.

Prieskum, ktorý sme uskutočnili v školách, potvrdzuje, že je nutné začať s výchovou mladej generácie zatiaľ na stredných školách. Základným cieľom je odtabuizovanie rakoviny a tiež podať vierohodné informácie mládeži, vychovávať

ju a viesť k šľachetným aktivitám.

Onkologická výchova je zaradená medzi nepovinné predmety na stredných školách, bola schválená Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom 130/99-4 zo dňa 28. 1. 1999. Predmet je projektom Ligy proti rakovine Slovenskej republiky. Svoju výuku začína už v 2. polroku školského roku 1998/1999, v rozsahu dve hodiny týždenne, a to na vybraných stredných školách – podľa návrhu príslušných krajských úradov – odborov školstva, mládeže a telesnej kultúry.

Od 1. septembra 1999 sa tento nepovinný predmet bude vyučovať v rozsahu 1 hodina týždenne. Do skupiny žiakov, študujúcich nepovinný predmet onkologická vý-



chova, je možné zaradiť žiakov z rôznych tried a ročníkov.

Do projektu Ligy proti rakovine sú zapojené školy pod vedením nasledovných pedagógov:

- Gymnázium L. Novomeského, Tomášikova 2, 827 29 Bratislava – RNDr. Ditta Abrhámová
  - Gymnázium, Hronská 3, 821 07 Bratislava – Dr. Zuzana Gullerová
  - Gymnázium, Grösslingova 18, 811 09 Bratislava – Mgr. Miroslava Nittonová
  - Gymnázium, Dlhá 10037, 905 01 Senica – RNDr. Mária Holická, Mgr. Ľubica Plánková
  - Obchodná akadémia, Mládežnícka 158, 926 01 Sereď – Mgr. Ivona Rišková
  - Gymnázium Ľ. J. Šuleka, Pohraničná 10, 945 01 Komárno – Mgr. Barbora Vidovencová
  - Stredná priemyselná škola potravinárska, Slančíkovej 2, 950 50 Nitra RNDr. Eva Krčahová
  - Gymnázium M. R. Štefánika, Športová 41, 915 24 Nové Mesto n. Váhom – Mgr. Blažena Barančinová
  - Gymnázium, Komenského 2/1074, 958 01 Partizánske – Mgr. Eva Oravcová
  - Gymnázium M. R. Štefánika 17, 965 49 Žiar nad Hronom – Mgr. Ľubica Zorkóczyová
  - Gymnázium M. M. Hodžu, Hodžova 13, 013 36 Liptovský Mikuláš – Mgr. Agáta Vozárová
  - Pedagogická a sociálna akadémia, SNP 509/116, 039 01 Turčianske Teplice – Anna Ličková
  - Gymnázium P. Horova, Masarykova 1, 071 80 Michalovce – Valéria Podolská
  - Obchodná akadémia, Watsonova 61, 040 01 Košice – Mgr. Nataša Csabalová
  - Stredná priemyselná škola elektrotechnická, Plzenská 1, 080 47 Prešov – Mgr. Katarína Šmičeková
  - Stredná lesnícka škola, Kollárova 10, 081 21 Prešov – Mgr. Vladimír Hevera
- Zástupcovia z radov pedagógov uvedených vybraných

škôl sa zúčastnili v novembri 1998 workshopu v Budmericiach, absolvovali ho certifikátom na tému Vzdelávanie v školách o rakovine. Súčasťou workshopu boli odborné prednášky spojené s diskusiou, ktoré odprednášali poprední odborníci onkológie v Slovenskej republike:

Prof. MUDr. I. Koza, DrSc., Doc. MUDr. I. Pleško, DrSc., MUDr. V. Ujházy, DrSc., Doc. Ing. Č. Altaner, DrSc., Doc. MUDr. P. Mílkvy, RNDr. V. Laginová, CSc., Prof. MUDr. P. Redhamer, DrSc., MUDr. J. Siracký, DrSc., MUDr. E. Siracká DrSc., MUDr. A. Molnárová, za pedagógov: RNDr. D. Abrhámová

Trojdnňový pracovný program prijali pedagógovia s veľkým nadšením. Anketovým systémom potvrdili svoje zaniehanie pre uvedenú aktivitu na školách. Pozitívne a vysoko hodnotili úroveň troch pracovných dní, ktoré organizovala Liga proti rakovine SR, ktorá je členom Európskej asociácie národných líg proti rakovine (ECL), je členom Medzinárodnej únie proti rakovine (UICC) so sídlom v Ženeve. Svojím členstvom a aktivitou sa zapojila do programu Európskej únie “Európa proti rakovine”.

Liga proti rakovine SR je nezávislým, dobrovoľným, charitatívnym združením občanov a právnických osôb. Jej cieľom je spolu s celou verejnosťou bojovať proti zákernej chorobe a znížiť jej úmrtnosť.

Výuka predmetu je zabezpečená nasledovne:

- učebnými textami pre pedagógov,
- učebnicou pre žiakov,
- súbormi brožúr, obsahujúcich určenú problematiku,
- videokazetami,
- propagačným materiálom.

Liga proti rakovine SR ponúka školám spoluprácu na ďalšej odbornej úrovni. Na základe dlhoročnej spolupráce LPR SR ustanovila ako koordinačné centrum Gymnázium L. Novomeského na Tomášikovej ulici v Bratislave – pod vedením riaditeľa školy Ing. N. Kyndla a koordinátorky Dr. D. Abrhámovej. Tešíme sa na spoluprácu.

## ODKRÝVANIE SMREKOVHO ODKAZU

J. Lomenčík, Filologická fakulta UMB B. Bystrica

V uplynulom roku (1998) si kultúrna verejnosť počas ponurých decembrových dní pripomenula sto rokov od narodenia citlivého subjektívneho básnika Jána Smreka (vlastným meno Čieteka). Ako jeden z mála je stále obľúbený v čitateľskej obci súčasnosti svojimi vitalisticky ladenými veršami.

Literárnovední pracovníci sa rozhodli pri tejto príležitosti odkryť živosť odkazu a polemickými názormi sa dopátrať hodnôt jeho poézie. Stalo sa tak na medzinárodnej vedeckej konferencii konanej v príjemnom prostredí budmerického kaštieľa v dňoch 23. a 24. februára 1999. Atmosféru tvorivej “sednice” naplnil Smrekov odkaz nielen cez prednesené príspevky, ale i oživením správcovského ducha. Štefan Drug totiž pripomenul, že Ján Smrek bol prvým

správcom Domova slovenských spisovateľov v Budmericiach.

Hlavnými organizátormi konferencie boli Asociácia organizácií spisovateľov Slovenska, ktorú pri neúčasti Milana Šútovca reprezentoval literárny vedec Štefan Drug, ďalej Ústav slovenskej literatúry SAV zastupovala doc. Jaroslava Paštéková a napokon Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy Filozofickej fakulty UK Bratislava v zastúpení vedúceho katedry prof. Valéra Mikulu, ktorý konferenciu otvoril. Účastníci boli nielen zo Slovenska, ale i Juhoslávie, Maďarska a Česka.

Jednotlivé príspevky boli usporiadané do tematických blokov:

- filozofické východiská Smrekovej básnickej tvorby;

- redaktorská práca späť s časopisom Elán;
- prekladateľská činnosť a literárnoteoretické interpretácie Smrekovej poézie. Spomedzi príspevkov sa vymykali osobné spomienky na otca a rodinu z úst Ivana Čieteka-Smreka. Doplnili ich Jozef Bžoch, Ľudmila Peterajová a Emil Charous, ktorí pamäťou ako schopnosťou spomienky “filmárskymi strihmi premietli” zaujímavé obrázky svojich kontaktov s Jánom Smrekom a jeho rodinou.

Po každom tematickom bloku nasledovala diskusia, ktorú podnecoval konkrétnymi otázkami ako uvádzateľ (animátor) niekto z prítomných. Najbúrlivejšiu diskusiu vyvolali vystúpenia Mgr. Milana Matiaška (Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy FF UK Bratislava), Mgr. Jána Sabola (Katedra slovenského jazyka a literatúry FF Prešovskej univerzity) a Róberta Kissa Szemána (Szláv filológiai társzék Budapest). Ich názory sa dostali do polemicko-konfrontácie s generačne staršími najmä kvôli netradične ladeným literárnovedným pohľadom. Napríklad Sabol v esejistickom príspevku hovoril o Smrekovi ako impresionistovi, čo s Matiaškovou interpretáciou parodickej básne vzbudilo rozruch umocnený dokonca ozvenou prírodného hrmenia. František Koli (Katedra slovenského jazyka a literatúry FHV UKF Nitra) poukázal na skutočnosť, že mladá literárna veda si nepotrpí na presnosť, čo sa stáva akýmsi sprievodným generačným zjavom. Napokon sa diskusia uzavrela konštatovaním, že zdravá konfrontačná demokratická výmena názorov môže len pomôcť skvalitniť literárnovedné myslenie na Slovensku.

Z referátov podnetných i pre školskú prax vo vyučovaní vitalistickej poézie Jána Smreka treba spomenúť vystúpenie A. Bokníkovej (Katedra slovenskej literatúry a literár-

nej vedy FF UK Bratislava), ktorá z rozsiahleho materiálu spracovala tému básnika u Jána Smreka. Zdôraznila, že pre Smrekovo básnenie je dôležitá fantázia, ktorou umocňuje základnú konkrétnu situáciu z každodenného života. Z impulzu získaného kdekoľvek vytváral príbeh v dramatickej skratke. V závere konštatovala, že na Smrekovej poézii je zaujímavé ukotvenie básní v čase, napríklad básne z 50. rokov sú akýmsi “básnickým diárom”. Prínosný bol referát Z. Kákošovej (Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy FF UK Bratislava) spracovaním biblických motívov v poézii Jána Smreka. Všimla si túto vrstvu Smrekovho básnického nazerania na svet, ktorá sa doteraz obchádzala. Smrek bol síce svetský básnik, s poéziou ukotvenou v prírodnom materializme, ale často využívajúci biblické prirovnania (napr. básnická zbierka “Studňa” (alebo biblické motívy) básne “Ešte raz kebych’ na svet prišiel”. František Koli si v poznámkach k interpretácii Smrekovej poézie všimol zasa pojem času ako dôležitý faktor Smrekovej poézie.

Na konferencii “Ján Smrek” bolo prednesených 25 referátov, v ktorých stret názorov odkryl spoločné úsilie odhaľovať tvár i tvar Smrekovej poézie. Jej obraz ani po tomto stretnutí nie je úplný, preto polemické názory pátrajúce po hodnotách Smrekovho diela budú aktuálne i o ďalších sto rokov.

*Telocvikársky*

*Ťahanie za povraz*

*užnie často rôzne.*

*Povraz je spoločný,*

*ale konce rôzne.*

*J. Bilý*

## PRÍRODOVEDCI NA CESTÁCH ...

K. Šinková, Gymnázium (Metodova ul.) Bratislava

V januári 1999 zorganizovalo Metodické centrum MB, kabinet fyziky, pod vedením RNDr. Veroniky Černej ďalšiu vzdelávaciu exkurziu pre učiteľov fyziky a iných prírodovedných predmetov.

Cieľom cesty bol Izrael, poznávanie jeho školského systému, výmena skúseností, návšteva prírodných krás a pamätihodností. Podklady pre exkurziu pripravili: MCMB, učители, ktorí sa zúčastnili zájazdu, ako aj kolegovia z iných pracovísk. Vďaka perfektnej príprave cesty a vynikajúcim sprievodcom sme začali poznávanie tejto krajiny od tej chvíle, ako lietadlo pristálo v Tel-Avive.

Hneď po prilete sme navštívili Vysokú školu poľnohospodársku v Tel-Avive, kde sme sa oboznámili so školským systémom Izraela, s postavením učiteľov a s podmienkami štúdia. Školy sú štátne, súkromné a cirkevné. Navštevujú ich deti z arabských, palestínskych, židovských a kresťanských rodín, medzi ktorými vládne tolerancia a porozumenie. Veľmi zaujímavé boli informácie o dokonale fungujúcom poľnohospodárstve s najlepším zavl-

žovacím systémom riadeným počítačom. Pestujú citrusové plody, banány, ovocie a zeleninu aj na púšti.

Počas ďalších dní sme navštívili viaceré školy. Uvediem poznatky o dievčenskej, súkromnej nemeckej škole Schmidt, ktorú založila rodina Schmidtovcov v Jeruzaleme ešte v r. 1896. Hospitovali sme na rôznych hodinách, pričom sme sa dozvedeli, že v Izraeli učители len učia. Žiakov skúšajú iba formou testov, pričom študenti neopisujú a “ťaháky” sú neznámym pojmom. Testy, témy maturitných písomiek ako aj ich opravu zabezpečuje MŠ. Pomôcky pre laboratórne cvičenia zabezpečujú technici. Študenti majú k dispozícii dobre vybavenú knižnicu, študovňu, počítače, kopírky a kancelárske potreby. Každá škola je napojená na Internet. Získali sme adresy na dopisovanie. Okrem tejto školy sme navštívili a hospitovali v dievčenskej a chlapčenskej škole v Jerichu, v technickej chlapčenskej škole v Nazarete zameranej na strojnictvo, mechaniku, elektroniku a umelecké rezbárstvo, v materskej škole a v sirotinci v Betleheme. Zaujímavou bola návšteva

Bohosloveckej fakulty Cremisane vedenej saleziánmi. Štúdium je 4-ročné bakalárske a z 36 študentov je 7 Slovákov, ktorí sa tu pripravujú na svoje pôsobenie medzi delikventnou mládežou na Slovensku.

Zvláštnosťou Izraela je rozmanitosť prírody a klimatických podmienok. Prechádzali sme skalnatou púšťou Wadi, kde sme videli kočujúcich Beduínov, ťavy i gazely. Za ňou sa nachádza úrodná rovina s datľovými, banánovníkovými, citrusovými sadmi, nekonečnými poliami zeleniny a fantastickými kvetmi.

Unikátom krajiny je Mŕtve more, ktoré je 408 m pod úrovňou svetového oceánu, 80 km dlhé, 3- 18 km široké a v severnej časti 400 m hlboké. Priamo na mieste sme si prakticky overili extrémne vlastnosti tohto prírodného úkazu.

Na pobreží Mŕtveho mora nechýbajú termálne kúpele na miestach, kde zo zeme vyvierajú horúce sírne pramene, ktoré vyhl'adávajú pacienti trpiaci reumatickými, kožnými chorobami (psoriázou), ako aj astmatici.

Na západnom pobreží Mŕtveho mora sa dvíha náhorná skalná plošina Masada, na ktorej si Herodes Veľký dal postaviť veľkolepú pevnosť s palácom, s tromi terasami, veľkými zásobárňami obilia a potravín, cisternami na vodu, parným kúpeľom a všetkým, čo ku komfortu patrilo v rokoch 36 - 30 pred Kristom. Masada bola poslednou baštou prvého protirímskeho odboja (66 - 73). Dnes sú tam zvyšky Herodesovho paláca, kúpeľov, vodné cisterny, vzácne mozaiky, pozostatky synagógy a kresťanského kostolíka.

Boli sme v Múzeu holokaustu a v továrni na opracovanie diamantov v Jeruzaleme.

Vynikajúci a erudovaní sprievodcovia - kňazi Mgr. Martin Mojžiš a ThDr. Ján Majerník - nám predstavili dve tváre Izraela. Jednu v podobe mladého štátu, ktorý existuje od r. 1948, a druhú, ktorú predstavuje história siahajúca do najstarších historických čias. Navštívili sme všetky dostupné biblické miesta, ako je Ein Karen, Kafarnaum, Tabgha, Betánia, Nazaret, rieka Jordán, Genezaretské jazero, pevnosť Masada, Qumrán, Betlehem, Kána Galilejská, Jeruzalem, hora Sinaj, hora Tábor, Getsemanská záhrada, Olivová hora a Via Dolorosa (Krížová cesta).

Po týždni plnom dojmov sme sa vrátili do svojich domovov a škôl obohatení o množstvo poznatkov a skúseností, ktoré zúročíme pri vyučovaní fyziky, chémie, biológie, geografie, etiky a i. Priniesli sme si množstvo materiálu, fotografií, kníh, videozáznamov, ktorými obohatíme výchovno-vzdelávací proces. Dlhobude v každom z nás rezonovať aj duchovná sila, ktorou sa naplní každý, kto Svätú zem navštíví.

Naše poďakovanie patrí vedúcej zájazdu metodičke Dr. Veronike Černej z kabinetu fyziky MCMB, ktorá zorganizovala tento poznávací zájazd pre 100 učiteľov, ako aj sponzorom, vďaka ktorým sa zmiernili finančné náklady. Náš poznávací zájazd nás obohatil po každej stránke, lebo stále platí: "Raz vidieť je viac, ako stokrát počuť."

## REALIZÁCIA PROJEKTU REGIONÁLNEJ KULTÚRY V ŠKOLE

K. Brontvaiová, Základná škola (Zárevúca) Ružomberok

Základná škola (Zárevúca) v Ružomberku realizuje projekt Vlkolínce od roku 1996. Autorkami projektu sú Brontvaiová (riaditeľka školy) a Šlavková (učiteľka 4. roč.). Tento projekt získal víťazstvo v UNESCO a finančnú podporu 10 000 USD.

Projekt zmobilizoval žiakov, pedagógov, rodičov, starých rodičov, študentov, stredných a vysokých škôl, predstaviteľov mesta a inštitúcií. V čase amerikanizácie slovenskej kultúry sa naši žiaci začali orientovať na prezentáciu múdrosti a šikovnosti našich predkov. Vrátili sa k ľudovosti, prírode a k slovenskému umeniu.

Cieľom prvej etapy projektu bolo upozorniť na Vlkolínce, spoznať ho a vybudovať v žiakoch a pedagógoch vzťah k tomuto kultúrnemu a národnému dedičstvu. Ďalším krokom bolo vybudovanie a otvorenie Infocentra Vlkolínca priamo v škole, ktoré sa stalo databázou informácií a prezentáciou obsahu projektu. Žiaci do centra zbierajú ľudové predmety a nástroje starých materí a otcov, vystavujú svoje výrobky a práce.

Vo svojich triedach vytvorili ľudové kútiky a interiér školy sa pod vedením poslucháčov Katedry úžitkového umenia začal meniť na zátišia rastlín, zvieratiek, zimnej krajiny a akvária. Interiér sa farebne dotváral, tým i "pretep-

ľoval", projekty žiakov vyplňali nástenné tabule. Vychádzky, výlety a exkurzie smerovali do Vlkolínca. V rámci Dňa Zeme sa uskutočnila očista Vlkolínca. Žiaci zbierali odpadky na vlkolínskych lúkach, čistili potok, jarčeky, medzierky dreveníc, okolie kostola. Tvorili z prírodného materiálu, maľovali okrúhliaky, stavali vodné mlyny, vystrúhali píšťalky, určovali a fotografovali dreviny a byliny, napísali malý zborník.

V súčasnosti žiaci pracujú na zostavení druhej časti Kuchárskej knihy. Originál prvej časti bol spolu so Spenníkom zaslaný do centra UNESCA v Paríži.

Pri príležitosti sviatkov žiaci s pedagógmi pripravujú relácie o tradičných sviatkoch. Žiačky sa učia tkieť, pliesť, háčkovať, vyšívať, piecť, ozdobovať vizovické pečivo a perníčky. Vytvárajú šperky z drôtu a informačný materiál o Vlkolínci. Vedia pliesť košíky a modelovať z hliny.

V slovensko-ľudovom a vianočnom duchu žiaci dekovali svoje triedy, vytvorili perníkový betlehem. Na vianočnej akadémii spievali koledy, prestierali vianočný stôl a pripravovali vianočné dobroty. Výstúpil aj nový ľudový súbor Konôpka. Tradičné vianočné stromčeky ozdobovali vlastnoručne vyrobenými ozdobami.

Projekt Vlkolínce bol prezentovaný aj v Slovenskej televízii, viacerých novinách na Slovensku i v USA.

# 1. ROČNÍK MATEMATICKEJ SÚŤAŽE SOŠ A SOU

Z. Černická - M. Ďuricová, Metodické centrum B. Bystrica

V školskom roku 1998/99 organizovalo MC B. Bystrica, kabinet matematiky, 11. ročník matematickej súťaže pre študentov SOŠ, SOU a DOŠ.

Úlohy pre jednotlivé kolá matematickej súťaže, pripravené bratislavskou firmou EXAM, študentov svojou netradičnou formuláciou skutočne zaujali. Súťažilo sa v štyroch kategóriách - K, M (SOU, DOŠ), L, N (SOŠ) podľa ročníkov.

Školské kolo sa uskutočnilo 9. 3. 1999. Zapojilo sa doň 70 SOŠ a 76 SOU a DOŠ z regiónu bývalého Stredoslovenského kraja.

Príslušné metodické centrá zorganizovali podľa pokynov MC B. Bystrica najskôr regionálne kolá matematickej súťaže. Zo škôl na strednom Slovensku do regionálneho kola postúpilo 162 študentov, vybraných na základe výsledkov školských kôl.

Do celoslovenského kola, organizovaného MC v B. Bystrici, bolo pozvaných 12 študentov z každej kategórie. Konalo sa 10. mája 1999 na SPŠ strojníckej vo Zvolene.

Riešenia úloh vyhodnotila komisia zložená z metodikov matematiky pri metodických centrách a vyučujúcich matematiky, ktorá stanovila nasledovné poradie na prvých 3 miestach:

## Kategória L (1. a 2. roč. SOŠ):

1. Peter Kováčik, OA Brezno
2. Martin Žonda, SPŠ Spišská Nová Ves  
Katarína Szlováková, OA, Račianska ul., Bratislava
3. Roman Soyka, SPŠ J. M Banská Bystrica,  
Juraj Stripai, SPŠ Košice

## Kategória N (3. a 4. roč. SOŠ):

1. Ondrej Hluchý, ZSPŠ Trnava  
Miroslava Kpisová, OA Žiar nad Hronom
2. Andrej Laudis, SPŠE Bratislava  
Michal Nikorovič, OA Tajovského Banská Bystrica  
Martin Talanda, SPŠE Bratislava
3. Miroslav Petraško, OA Bardejov

## Kategória K (1. a 2. roč. trojroč. odborov;

1. a 2. roč. študij. odborov SOU a DOŠ):

1. Martin Slodička, SOU stav., Ivanská cesta, Bratislava
2. Ivan Kundrát, SOU stroj. Bardejov
3. Michal Jaso, SOUE Banská Bystrica

## Kategória M (3. a 4. roč. študij. odborov SOU a DOŠ):

1. Michal Džubina, SOU stav. Dubnica nad Váhom
2. Miloš Šabík, SOU poľnohosp. Zlaté Moravce  
Pavol Slaný, SOU stav. Stará Vajnorská Bratislava
3. Ondrej Dravecký, SOU lesnícke Bijacovce  
Marcej Vojčík, SOU stroj. Prievidza

11. ročník matematickej súťaže potvrdil veľký záujem študentov SOŠ a SOU o takúto formu prezentovania svojich vedomostí a zručností. Škoda, že Ministerstvo školstva SR nepamätá na organizáciu matematických súťaží aj pre talentovaných žiakov týchto typov škôl.

Zaujímavá formulácia úloh zaujala nielen študentov, ale aj vyučujúcich matematiky, ktorým ďakujeme za spoluprácu pri organizácii a vyhodnocovaní súťaže.

## PREDSTAVUJEME...

## MÁRIA HORVÁTHOVÁ

Narodila som sa v roku 1961 v Námestove. Pedagogickú fakultu UPJŠ v Prešove (aprobácia R – Vv) som ukončila v roku 1984. V súčasnosti pôsobím ako učiteľka cudzích jazykov a Vv na ZŠ v Novoti.



M. Horváthová: Zátšie so schodami '89

Žiaci pod mojím pedagogickým vedením získali množstvo cien, čestných uznání na medzinárodných, celoslovenských či regionálnych súťažiach, napr.:

- Výtvarný Trenčín (od r. 1988 – 1992);
- Celoslovenské kolá – súťaž Európa v škole (od r. 1994)
- Bienále Martin (od. č. 1990), udelená cena mesta Martin r. 1998;
- Lidice – Bohúňova paleta – Zlaté pásmo 1997;
- Výtvarná súťaž Život - 1. miesto;
- Gorazdovo Námestovo, Dúha...

Vo svojej tvorbe sa venujem predovšetkým technike akvarelu, koláže, grafickým technikám, keramike a fotografii. Svet vecí, kvetov, stromov premieňam vlastným vnímaním sveta a vytváram novú realitu, ktorá je charakteristická uvoľnenou líniou, jemnou farebnosťou a bohatými štruktúrami.

Svoje práce som vystavovala na viacerých spoločných i samostatných výstavách, napr.:

- Dubnica nad Váhom - kolektívna výstava (1991)
- Námestovo - samostatná výstava (1993)
- Výstava kresieb a koláží v Námestove (1995)
- Salón učiteľov (1996 a 1998)...

M. Horváthová