

# REALIZÁCIA PROJEKTU „NÁVRH ETICKÉHO KÓDEXU UČITEĽA NA SLOVENSKU“

Jozef Gál, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

**Anotácia:** *Technológia tvorby návrhu. Analýza pripomienok k návrhu podľa jednotlivých typov škôl. Vlastný návrh etického kódexu pred prieskumom a po pripomienkovaní.*

**KLúčové slová:** *etický kódex učiteľa, prieskum názorov, pripomienky, učiteľ, žiak*

V roku 2001 Metodické centrum v Banskej Bystrici na požiadanie MŠ SR vypracovalo návrh etického kódexu slovenského učiteľa. Slovenskí učitelia - na rozdiel od iných profesijných skupín a asociácií - nemajú svoj kódex.

Do vypracovania návrhu etického kódexu (ďalej len EK) bolo zainteresovaných 300 škôl (100 ZŠ, 100 SOU, 50 G a 50 SOŠ) v stredoslovenskom regióne a 47 metodikov MC v Banskej Bystrici. Okrem toho sa do diskusie k EK mohla zapojiť celá učiteľská obec v SR, pretože návrh znenia s anketou a možnosťou pripomienkovania bol k dispozícii na internetovej stránke MC B. Bystrica.

## Technológia tvorby návrhu EK bola nasledovná:

- vytvorenie projektu návrhu EK;
- v rámci projektu vypracovanie úloh pre vznik návrhu EK;
- vytvorenie a prediskutovanie návrhu EK 47 metodikmi MC;
- poskytnutie priestoru 300 školám na zaujatie stanoviska a pripomienkovanie predloženého návrhu EK.

K návrhu etickému kódexu učiteľa sa vyjadrilo 399 subjektov. Z niektorých škôl prišli pripomienky, doplnky, zmeny od celých zborov, členov PK ako spoločne vyjadrený názor a stanovisko.

## Reakcie jednotlivých druhov škôl v číslach:

ZŠ - 182, gymnáziá - 64, SOŠ - 59, SOU - 93.

Z uvedeného vyplýva, že k návrhu EK najviac pripomienok podali učitelia ZŠ a relatívne najmenej učitelia SOU. Stredoškolských učiteľov a učiteľov ZŠ sme vyzvali, aby vyjadrili svoj názor na potrebu EK, jeho štruktúru a obsah prostredníctvom anketového hárku, ktorý bol priložený k samotnému návrhu EK spolu s pripomienkovým listom. Na anketovú otázku, či **je potrebný EK učiteľa**, odpovedali učitelia takto: za bolo 298 respondentov, t. j. 70,9 %, proti bolo 101, čo je 29,1 % všetkých respondentov. Podľa jednotlivých druhov škôl to vyzeralo nasledovne: ZŠ - za EK 149, proti 33 učiteľov; SOŠ - za 49, proti 10; gymnáziá - za 29, proti 35; SOU - za 71, proti 22. Najväčší záujem o prijatie EK prejavili učitelia ZŠ, najviac proti boli učitelia gymnázií.

Pozoruhodná je predstava tých učiteľov, ktorí odmietajú prijatie EK. Ich odôvodnenie:

- učitelia nosia mravné zásady v sebe;
- učitelia sa zo všetkého obyvateľstva najmenej dopúšťajú trestných činov;
- prijatím EK by sa učitelia dostali na pranier zo strany

verejnosti, čím by ešte viac poklesla ich aj tak už ohrozená vážnosť;

- EK ohrozuje slobodu učiteľa, pretože viaže počínanie učiteľa na povinnosti a nie na jeho práva (každý EK sa vzťahuje vždy len a len na povinnosti, práva vyplývajú z dodržiavania a plnenia si povinnosti zo strany iných (pozn. J. G.);
- pokiaľ nejestvuje EK pre poslancov, ministrov a tých, ktorí rozhodujú o osudoch všetkého obyvateľstva krajiny, nepotrebujú EK ani učitelia.

Názor na to, kedy by si mal učiteľ osvojiť EK, (kladné postoje) bol nasledovný:

- v priebehu štúdia na vysokej škole - 278 respondentov;
- v praxi na škole pod garanciou vedenia školy - 20 opýtaných.

Dôležitým a zaujímavým bodom prieskumu bola otázka, **kto by mal dodržiavanie EK učiteľa hodnotiť**. Z celkového počtu odpovedí 42 % odpovedalo, že vedenie školy, 12 % - verejnosť, 14 % - žiaci, 30 % - učitelia sami, 2 % - rodičia.

Pravda, kontrola dodržiavania EK zo strany verejnosti a rodičov by možná bola, ale by bola nepriama a neidentifikovateľná. Hodnotenie dodržiavania EK zo strany vedenia školy, žiakov a učiteľov by bolo priame a identifikovateľné, čím by bolo konkrétne.

Pri tejto otázke niektorí učitelia prejavili zmysel pre žartovné uvažovanie, keď uviedli, že EK učiteľa by mali hodnotiť komunisti, inkvizícia, pokémoni, mimozemšťania, pán prezident a pod.

62 % respondentov sa vyjadrilo, že EK by sa mal hodnotiť priebežne, 22 % je za ročné, 10 % za polročné hodnotenie a 6 % nevedelo túto otázku posúdiť. Relatívne malé percento sa viaže na hodnotenie EK učiteľa žiakmi; ako by sa zabudlo na to, že učitelia sú v škole pre žiakov a že žiaci predstavujú kvantitatívne najširší vzťah v živote a činnosti učiteľa. 55 % respondentov (učiteľov) kladie žiaka na posledné miesto medzi tými, ktorí by mali EK učiteľa hodnotiť.

V jednotlivých druhoch škôl v postoji k tejto otázke existujú špecifiká. Učitelia ZŠ sú viac za hodnotenie EK vedením školy a oveľa menej žiakmi. Medzi respondentmi zo stredných škôl je relatívne vyššie percento za hodnotenie EK žiakmi.

16 % respondentov súhlasí s prijatím prioritných noriem **odbornej spôsobilosti v EK**, za prioritné normy **osobnostnej spôsobilosti** (empatia, dôvera, spravodlivosť, asertivita, vzťah k žiakom) sa vyslovilo 54 %, za prioritné normy **všeobecnej mravnej spôsobilosti** (tzv. desatoro) 30 % respondentov.

Prioritu osobnostnej spôsobilosti najčastejšie preferovali zástupcovia ZŠ a gymnázií.

Nesúhlas vyjadřila značná časť učiteľov s tým, že učiteľ by mal byť celoživotným vzorom pre žiaka. Mnohí pripomienkujúci navrhovali tento odsek celkom vypustiť z návrhu EK, pretože učelia to vnímajú ako vnucovanie sa za vzor žiakom. Ďalší sa domnievajú, že ak má byť učiteľ pre žiaka vzorom, mal by byť aj spoločensky cenený.

Všetci učelia – respondenti v ankete vyjadrili súhlasný názor, že spoločenský status učiteľa v našom štáte je nízky. Príčiny tohto faktu vidia v drvivej väčšine v nedocenení vzdelania zo strany verejnosti a štátu. Iba malé percento pripúšťa príčinu v samotných učiteľoch.

Pri tejto otázke sa musíme zastaviť, pretože väčšina spomínaných učiteľov sa nachádza v stave hlbokého mýtu. Svoju úroveň vážnosti postavenia v spoločnosti vidia v príčine mimo seba, ako by vláda, parlament, verejnosť, štát mohli za to, že učiteľské povolanie je zdevastované, nedocenené.

Zamyslime sa ale nad otázkou, prečo mnohí žiaci neradi chodia do školy. Výskumy jednoznačne potvrdzujú fakt, že žiaci sú preťažovaní, že sa od nich z každého vyučovacieho predmetu žiada maximum, a tak sa im berie čas na seba, na vlastné záujmy. To ale nepotvrdzuje názor, že žiaci sú lajdáci, že odmietajú múdrosť, ale svedčí to o tom, že škola (učiteľ) nerešpektuje ich mikrosvet, ich city, prežívanie, názory, že škola trvale ignoruje očakávania žiakov. To ženie často žiaka do konfliktu so školským prostredím a do odporu voči nemu. Keď odíde zo školy a stane sa rodičom, verejnosťou, ponechá si svoj dojem zo školy, z učiteľov, čo spôsobuje, že nikto v spoločnosti nemá silu, aby prinútil týchto ľudí vážiť si učiteľov. Oni si priniesli svoj názor na učiteľa zo školy, kde ich často nechápali, neakceptovali, ale dirigovali, donucovali, umlčovali a neraz aj ironizovali a ponižovali.

Zmeniť vážnosť statusu učiteľa v spoločnosti môže jedine a jedine učiteľ sám a môže to urobiť hneď. Na to, aby žiaka začal akceptovať, prejavovať voči nemu pochopenie, úctu, aby mu pomáhal, nepotrebuje vymaľovanú školu, vysoký učiteľský plat a iné materiálne zabezpečenie, ale len ochotu a vôľu zmeniť seba v tom, že bude mať iný prístup k žiakovi, inú filozofiu chápania hodnôt. O takomto prístupe sa hovorí v návrhu kódexu učiteľa.

### Návrh etického kódexu učiteľa

(pred pripomienkovaním)

#### Preambula

- Poslaním učiteľa je chrániť najvyššie ľudské hodnoty, dôstojnosť človeka a slobodu na ceste za vzdelávaním

v duchu demokratických princípov. Učiteľ vytvára v škole také prostredie, aby žiak bol šťastný, spokojný a rád sa vzdelával. Škola je dielňou ľudskosti a úcty k životu. Zmyslom činnosti učiteľa je to, aby žiakovi zabezpečil optimálny rozvoj.

- Učiteľ šíri kultúrne bohatstvo svojej spoločnosti a svojho národa, ovplyvňuje ho a vytvára v ňom nové, vlastné podnety, preto sústavne zvyšuje svoju profesionálnu úroveň, priťahuje ľudí do tohto povolania a chráni jeho čistotu pred neodbornými jednotlivcami.



### Pravidlá správania sa učiteľa voči žiakovi

Učiteľ:

- umožní žiakovi sebaopoznávanie;
- ochraňuje žiakov pred ohrozením a pred situáciami ohrozujúcimi bezpečnosť pri vyučovaní a učebných činnostiach;
- vytvára najlepšie podmienky pre vzdelávanie žiaka;
- musí poznať a rešpektovať Dohovor o právach dieťaťa;
- nezneužíva svoje postavenie na získanie osobných výhod;
- neposkytuje informácie o žiakoch na neprofesionálne účely;
- nesmie žiaka telesne trestať;
- nesmie brániť žiakom vyjadrovať svoje názory;
- nesmie brániť vlastnému rozhodovaniu žiaka pri učení sa.

### Pravidlá učiteľa vo vzťahu k svojmu povolaniu

Učiteľ:

- projektuje si celoživotné vzdelávanie a uplatňuje nové prístupy vo výchove a vzdelávaní;
- prispieva k tvorbe kvalitných medziľudských vzťahov a ich udržiavaniu;
- je celoživotným vzorom pre žiaka;
- svojím konaním a vystupovaním zvyšuje spoločenský status učiteľa;
- rešpektuje prijaté pravidlá kultúry školy;

- je nekompromisný voči nepriateľom demokracie, mieru a slobody národov;
- o svojom pôsobení vždy podáva pravdivé informácie tak, aby vždy mohla byť objektívne posúdená jeho kompetencia;
- nesmie zneužívať svoju profesiu uplatňovaním klientelizmu;
- nesmie vedome šíriť nepravdivé informácie o svojich spolupracovníkoch;
- nesmie prijímať dary a úplatky za účelom zmeny svojho konania.

Pokiaľ ide o samotný predložený návrh EK, s jeho predloženou formou súhlasilo 218 učiteľov a 80 ich vyjadrilo súhlas, avšak s výhradami k jednotlivým častiam. Úplný nesúhlas s EK vyslovilo 101 respondentov. Kategoricky najostrejším nesúhlasom je tieto:

- *Vydaním niečoho takého dávame verejnosti možnosť bezprostredne poslať učiteľov na pranier, lebo to 'niekto' musí spísať, aby nás zastavil a dostal do predpísanej normy. Cítíme sa urazení, ponížení a pobúrení opovážlivosťou vôbec vypracovať návrh EK učiteľa (názor zo ZŠ)*

Ďalším pozoruhodným odmietavým vzťahom je názor z gymnázia (za celý zbor):

- *Sme presvedčení o tom, že väčšina učiteľov je čestná a nepotrebuje nijaké kódexom predpísané pravidlá správania sa... Spoločnosť totálne zlikvidovala status učiteľa a on si ho má sám budovať svojím konaním a vystupovaním! Čestný učiteľ sa ocitol na chvoste spoločenského rebríčka a je pre žiakov skôr objektom posmechu, než nasledovaniachodným príkladom.*

- *Učiteľské povolanie už dávno stratilo svoj kredit a navrhovaný EK rozhodne riešením jeho postavenia v spoločnosti nie je. Vyjadrujeme, naopak, presvedčenie, že návrh EK privedie svedomitého a zodpovedného učiteľa do stavu neprijateľnej spoločenskej pozície (názor z SOU).*

Učitelia – respondenti pripomienkovali návrh EK veľmi podrobne. Treba povedať, že nezostal „suchý“ ani jeden bod, ani jedna veta návrhu. Niektoré pripomienky boli múdre, akceptovateľné, niektoré s fantastickým nádychom a niektoré jalové až hlúpe. Tak to už v živote býva. Vybrali sme a akceptovali len tie pripomienky, ktoré podľa nášho názoru skutočne skvalitnili návrh EK.

### **Pripomienky k jednotlivým častiam**

V preambule sa najväčšia časť pripomienok týkala vety:

- *Učiteľ vytvára v škole také prostredie, aby žiak bol šťastný, spokojný a rád sa vzdelával.*

Pripomienky reflektovali postoj, že učiteľ nemôže urobiť žiaka šťastným a spokojným.

- *Poslaním žiaka je vychovávať a vzdelávať, o to aby žiak bol šťastný a spokojný, nech sa starajú rodičia a žiaci sami (názor zo SOŠ).*

- *Šťastný žiak – je to chiméra, zavádzanie (SOŠ).*

Ďalšie názory sa týkali materiálneho vybavenia škôl a tvrdili, že v takých zariadeniach, kde padá žiakom na hlavu omietka, kde do triedy prší a cez okná fúka vietor, nemôže byť žiak šťastný. Ďalšia vlna výhrad bola voči formulácii v preambule „*chráni čistotu povolania učiteľa pred neodbornými jednotlivcami*“. Väčšina výhrad smerovala k tomu, že je to skôr úloha pre nadriadené orgány. Tieto názory sa nedali akceptovať, na základe pripomienok boli zmenené slová, aby sme sa dostali do referenčného rámca - slovo „*prostredie*“ bolo nahradené „*atmosférou*“, slovné spojenie „*optimálny rozvoj*“ bolo skonkretizované rozšírením na „*celú osobnosť žiaka*“.

Najväčšie zmeny zasiahli 2. časť návrhu EK kvôli požiadavke zmeniť negatívnu formuláciu viet na pozitívnu, resp. neutrálnu. Na základe toho sa z návrhu EK vypustili všetky imperatívy „*musí*“ a „*nesmie*“.

2. časť bola rozšírená o jeden bod (imperatívy boli vypustené aj z 3. časti návrhu EK).

### **Návrh etického kódexu učiteľa**

(po akceptovaní pripomienok a názorov stredoslovenských učiteľov ZŠ a SŠ)

#### **Preambula**

- Poslaním učiteľa je chrániť najvyššie ľudské hodnoty, dôstojnosť človeka a slobodu na ceste za vzdelávaním v duchu demokratických princípov. Učiteľ vytvára v škole takú atmosféru, aby žiak bol šťastný, spokojný a rád sa vzdelával. Škola je dielňou ľudskosti a úcty k životu. Zmyslom činnosti učiteľa je to, aby žiakovi vytvoril podmienky na optimálny rozvoj celej jeho osobnosti.

- Učiteľ šíri kultúrne bohatstvo svojej spoločnosti a svojho národa, ovplyvňuje ju a vytvára v nej nové, vlastné podnety. Vedie žiakov k poznaniu a úcte kultúrneho bohatstva aj iných národov, preto sústavne zvyšuje svoju profesionálnu úroveň, priťahuje ľudí do tohto povolania a chráni jeho čistotu pred neodbornými jednotlivcami.

#### **Pravidlá správania sa učiteľa voči žiakovi**

##### *Učiteľ*

- umožňuje žiakovi sebaopoznávanie;
- ochraňuje žiakov pred ohrozením a pred situáciami ohrozujúcimi bezpečnosť pri vyučovaní a učebných činnostiach;
- vytvára najlepšie podmienky pre vzdelanie každého žiaka;
- pozná a rešpektuje Dohovor o právach dieťaťa;
- nezneužíva svoje postavenie na získanie osobných výhod;
- neposkytuje informácie o žiakoch na neprofesionálne účely;
- žiaka telesne netrestá, používa pedagogické a vhodné formy výchovného pôsobenia;
- neuprednostňuje žiakov kvôli osobnému prospechu;
- neironizuje, nezahanbuje a neponižuje žiaka;
- umožňuje žiakom vyjadrovať svoje názory;



- nebráni vlastnému rozhodovaniu sa žiaka pri učení;
- rešpektuje, chápe a akceptuje osobnosť žiaka.

### Pravidlá učiteľa vo vzťahu k svojmu povolaniu

#### Učiteľ

- projektuje si celoživotné vzdelávanie a uplatňuje nové prístupy vo výchove a vzdelávaní;
- prispieva k tvorbe kvalitných medziľudských vzťahov a ich udržiavaniu, vytvára atmosféru vzájomnej dôvery a úcty;
- je celoživotným vzorom pre žiaka;
- svojím konaním a vystupovaním zvyšuje spoločenský status učiteľa;
- rešpektuje prijaté pravidlá kultúry školy;
- vyznáva a otvorene sa hlási k ideálom demokracie, mieru a slobody;
- o svojom pôsobení vždy podáva pravdivé informácie tak, aby vždy mohli byť objektívne posúdené jeho kompetencie;
- nezneužíva svoju profesiu uplatňovaním klientelizmu;

- vedome nešíri a nedovolí šíriť nepravdivé informácie o svojich spolupracovníkoch;
- neprijíma dary a úplaty za účelom zmeny svojho konania.

#### Záver

Návrh etického kódexu po pripomení, resp. súhlase približne pol tisícky učiteľov, je na svete. Záleží na každej škole, ako sa rozhodne, je to na slobodnej voľbe učiteľov v nej, či ho prijímú vo svojom kolektíve, či návrh doplnia, alebo niečo z neho vypustia, alebo ho úplne odmietnu. **Etický kódex školy je významným regulátorom riadenia kvality školy.** Pomôže manažmentu a učiteľským kolektívom vymedziť dohodnuté hodnoty školy, ktoré sa stanú základnou etickou normou i hodnotiacim kritériom riadiacej a pedagogickej činnosti. Predstavuje ideál, žiaduci stav etických priorít a vzťahov medzi ľuďmi v škole i vzťahov školy voči okoliu. Etický kódex je odrazom humanistickej kultúry školy, prejavujúcej sa najmä v charaktere zodpovednosti a vzťahov vedenia, učiteľov, žiakov, rodičov.

*Summary: The author presents steps in carrying out the ethical codex of teachers and suggestion of its final version.*

## POTREBUJEME PROFESIJNÉ KOMPETENCIE METODIKA – UČITEĽA UČITEĽOV?

Ivan Pavlov, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

*Anotácia: Príspevok analyzuje postavenie špecifickej skupiny pedagogických zamestnancov v školstve pôsobiacej na rezortných inštitúciách na výkon metodickej činnosti a ďalšie vzdelávanie učiteľov z pohľadu vývoja požiadaviek na ich profesiu. Predkladá návrh profesijných kompetencií metodika inštitúcie pre kontinuálne vzdelávanie v SR*

*Kľúčové slová: metodik, kontinuálne vzdelávanie učiteľov, profesijne kompetencie, indikátory a nástroje evalvácie*

### 1. Kontinuálne vzdelávanie učiteľov v medzinárodných a domácich súvislostiach<sup>1</sup>

Jednou z kľúčových úloh učiteľskej profesie je reflexia dynamicky sa meniacich požiadaviek spoločnosti, ktoré sa v dôsledku ekonomických, spoločenských, kultúrno-historických a sociálnych zmien premietajú do náročnejších požiadaviek na školu a edukáciu. Vyvoláva to narastajúce očakávania vo vzťahu k učiteľom a výkonu ich profesie. S meniacimi sa potrebami spoločnosti sa menia aj roly a potreby škôl a učiteľov. To vyžaduje, aby na seba prevzali úplne nové úlohy, na ktoré neboli pripravovaní na vysokých školách ani v systéme kontinuálneho vzdelávania. Závažným problémom pedagogickej teórie i praxe je otázka, ako nové požiadavky na profesijné kompetencie

učiteľov realizovať v praxi kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Pritom nejde len o zmeny a inovácie, ale aj o udržanie doterajšej kvality edukácie a učiteľov.

Učiteľská profesia stojí dnes v centre záujmu politických (EÚ), ekonomických (OECD), kultúrnych (UNESCO) zoskupení štátov a profesijných združení učiteľov. Signalizujú potrebu zlepšenia koordinácie národných, regionálnych i medzinárodných aktivít pri rešpektovaní odlišností vzdelávacej politiky každého štátu. Idea kontinuálneho vzdelávania učiteľov v európskych krajinách nie je nová, realizovala sa bezprostredne po druhej svetovej vojne na báze dobrovoľnosti, spočiatku podobne ako u nás - bez existencie formálnych inštitucionálnych štruktúr. Až postupne s narastaním podielu škôl na vzdelanostnej a kvalifikačnej štruktúre obyvateľstva, pojnovým nárastom počtu

<sup>1</sup> V texte príspevku používame termín **kontinuálne vzdelávanie** (continuing education), ktorý považujeme za adekvátny súčasnej teórii i praxi permanentného profesijného rozvoja učiteľov (Švec, Š.1995, s.179). Vystihuje realitu profesijného rozvoja učiteľov viac než doteraz používaný, ale zastaraný a mnohznačný termín **ďalšie vzdelávanie** (further education) – zväčša na označenie odborného vzdelávania po ukončení strednej školy. Termín *continuing teacher education* - ako ďalšie vzdelávanie učiteľov vysvetľuje aj Gavora, P. – Mareš, J. (1998, s. 45).

škôl, učiteľov a úsilia o ich vysokoškolskú prípravu nadobúdala inštitucionalizácia celej sústavy konkrétnu organizačnú podobu. Kvalita vzdelávania, ako aj úspech reforiem a inovácií, závisí do značnej miery od učiteľov. „Nové kurikulum, metódy hodnotenia či investície do IKT budú mať význam, len vtedy, keď budú pochopené a hlavne aplikované učiteľmi. Čím komplexnejší sa stáva svet, čím viac vzniká alternatívnych príležitostí na učenie sa, čím viac sa školy otvárajú učiacim sa jedincom a učiacim sa spoločnostiam, čím pestrejší je repertoár metód a foriem výučby, tým náročnejšia je práca učiteľa“ (Christenko, S. – Rosa, V., 2001, s.14).

**Výbor pre vzdelanie a kultúru Európskej komisie** (Správa o kvalite školského vzdelávania v Európe, 2002, s.57-58), zaraďuje medzi kľúčových 16 ukazovateľov kvality edukácie aj kontinuálne vzdelávanie učiteľov. Za dôležité pokladá najmä otázky optimálneho pomeru ponuky zariadení pre kontinuálne vzdelávanie vzhľadom k efektívnosti vynaložených nákladov; hľadanie postupov, ktoré by sa mali realizovať, aby učelia uplatňovali najnovšie vedomosti a praktické postupy; tiež otázku motivácie na udržanie zvlášť úspešných, špecializovaných učiteľov v profesii.

Na učiteľov čaká nemálo zložitých úloh, a preto je na mieste otázka, kto im bude poskytovať podporu v príprave a realizácii zmien. V odporúčaní 45. zasadnutia Medzinárodnej konferencie UNESCO o vzdelávaní z roku 1996 sa v časti 3 (3.2.2) Príprava počas výkonu služby uvádza: „*Školitelia učiteľov a inštitúty prípravy učiteľov by mali zohrávať podstatnú úlohu v procese posilňovania postavenia učiteľov a aktívne sa podieľať na ich príprave počas výkonu služby. Na vykonávanie tejto funkcie je potrebné, aby boli rozvíjané a navrhované programy, aby boli školitelia učiteľov informovaní o výsledkoch prípravy pred výkonom služby a aby sa postarali o neustály kontakt s pracovníkmi výskumu a vedeckými pracovníkmi za účelom neustáleho doplnovania ich vlastnej prípravy*“ (Charta učiteľa, 2002, s. 39–40).

Na splnenie týchto úloh bude potrebné posilniť organizačne a inštitucionálne systém kontinuálneho vzdelávania učiteľov, podporovať formovanie tímov odborných zamestnancov poskytujúcich poradenské služby pre vnútroškolské vzdelávanie, tvorbu školských programov a pedagogické inovácie, spoluprácu učiteľov na ich tvorbe a implementácii do praxe. Inštitucionálna sieť zariadení kontinuálneho vzdelávania učiteľov má vytvárať základný komunikačný prostriedok rezortného ministerstva ako nositeľa personálnej vzdelávacej politiky v oblasti rozvoja ľudských zdrojov. Budovanie inštitúcií si vyžiada aj prípravu špecialistov – metodikov („učiteľov učiteľov“), ktorí sa svojimi kompetenciami odlišujú od vysokoškolských učiteľov v prípravnom učiteľskom vzdelávaní. Ide o úplne inú profesijnú skupinu pôsobiacu v iných podmienkach, s inou

cieľovou skupinou – dospelých profesionálov a inými metódami než na vysokých školách. Vzdelávať skúsených učiteľov, vychovávateľov, riaditeľov, inšpektorov je iné, ako vzdelávať študentov na vysokých školách, ktorí nemajú prax, vstupné vedomosti a zručnosti. Poslanie metodikov – učiteľov učiteľov - a ich profesijný rozvoj je nezastupiteľný v efektívne fungujúcich systémoch kariérového rastu učiteľov. Zahraničné skúsenosti (nielen z európskych krajín) svedčia o úsilí vytvárať optimálne podmienky na ich prácu - zahŕňajúce špecializovaný systém ich vzdelávania, overovania spôsobilosti a hodnotenia kvality práce. Profesionálnu činnosť metodikov a zlepšenie ich prípravy považuje za dôležitú aj **Milénium** (2002, s.28-29, 50).

Postupne riešiť systémovú zmenu kontinuálneho vzdelávania učiteľov, znamená predovšetkým:

- novú legislatívnu úpravu sústavy kontinuálneho vzdelávania učiteľov,
- vhodný spôsob financovania,
- starostlivosť o kvalitu a jej hodnotenie,
- podporný systém (inštitucionálne zázemie, pedeutologický výskum),
- vzdelávanie metodikov rezortných inštitúcií,
- vhodné informačné a infromaticky vybavené prostredie.

## 2. Funkcia metodikov v sústave kontinuálneho vzdelávania učiteľov

Na Slovensku sa poňatie „funkcie“ metodika utváralo v priebehu historického vývoja školskej sústavy. „Metodik (z gréckeho methodikos = cieľavedome postupujúci a skúmajúci) je špecialista v metodike určitého odboru alebo úseku spoločenskej praxe, ktorý usmerňuje a riadi prácu jednotlivcov alebo skupín na vymedzenom úseku pôsobnosti. Metodik pracuje v metodických združeníach, predmetových komisiách, KPÚ, OPS. K jeho vlastnostiam patrí okrem iných, schopnosť tvorivo pracovať, hľadať nové progresívne metódy práce, systematicky a cieľavedome sa vzdelávať, byť v kontakte s najnovšími výsledkami vedy, schopnosť pracovať s ľuďmi, dobré poznatky a skúsenosti zovšeobecňovať, rozširovať a prenášať do praxe“ (Pedagogická encyklopédia Slovenska, 1984, s. 569).

Metodik je v súčasnosti zamestnancom profesionálnej inštitúcie, kľúčovou postavou v systéme kontinuálneho vzdelávania. Mal by byť dobrým učiteľom, po stránke odbornej, ale aj finančnej minimálne na úrovni učiteľa vysokej školy z čoho vyplývajú aj požiadavky na jeho spoločenský status, podmienky práce, možnosť i povinnosť získavať vedecko-pedagogické hodnosti a realizovať pedagogický (pedeutologický) výskum. Tieto náročné kritériá v súčasnosti nespĺňa veľa učiteľov, ale ani metodikov. Nemalý vplyv na získanie najkvalitnejších učiteľov do funkcií metodikov, teda učiteľov učiteľov, by mali iste aj optimálne podmienky na výkon ich činnosti, ale tiež finančný stimul. Predpokladáme, že v nasledujúcich rokoch zosilnie (podobne ako je to v rozvinutých krajinách Európy) širšia **diverzifikácia a stratifikácia pedagogických povolání na rozmani-**

**tejšie a užšie špecializované pedagogické a riadiace činnosti.** Finančný, funkčný a odborný kariérový rast bude súčasťou celého procesu. Preto „potrebujeme rozvinutejšiu profesijnú odborovú špecializáciu, ktorá je vlastná zrelším vedným odborom s podobnou konceptuálnou a metodologickou paradigmou. Napríklad žiaduce je špecializovanie práce v učiteľskej vede, ako uplatňovanie zákona ekonomie del'by práce, čím sa umožní zabezpečiť profesionalitu a vôbec kvalitu výkonu profesie pedagoga“ (Švec, 2002, s.5).<sup>1</sup>

Bez tvorby a neustáleho obnovovania kvalifikovaného aktívu metodikov je optimalizácia tvorivého potenciálu učiteľov nerealizovateľná. Podstatné zvýšenie kvalifikačných nárokov na metodikov je možné napr. **legalizáciou troch kvalifikačných úrovní** (Blížkovský, 1998, s.52-53):

1. kvalifikačný stupeň - vedie metodické útvary na školách a školských zariadeniach,
2. kvalifikačný stupeň – je odborným konzultantom a vedúcim metodikom predmetov, pedagogických úsekov školy/škôl, spoluzodpovedá za optimalizáciu predpokladov, procesov a výsledkov na rozhodujúcich úsekoch edukácie;
3. kvalifikačný stupeň - najvyšší stupeň odborného pedagogického majstrovstva, je tvorcom metodických príručiek, pomôcok, projektov, učebníc, lektor, overuje priznávanie nižších kvalifikačných stupňov, pôsobí na špecializovaných inštitúciách pre kontinuálne vzdelávanie.

Na Slovensku zákon č.29/1984 Zb. – školský zákon, zaraďuje zamestnancov zariadení pre ďalšie vzdelávanie do skupiny pedagogických (verejných) zamestnancov. V školskej legislatíve nenájdeme túto kategóriu zamestnancov pod označením metodik, pričom v zahraničí existuje pomenovanie špecifickej pedagogickej činnosti vykonávanej na úseku kontinuálneho vzdelávania učiteľov: methods teacher - učiteľ - metodik; master teacher educator – učiteľ učiteľov. Vyhláška MŠ SR č.41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov v znení neskorších predpisov stanovuje tieto **podmienky na výkon funkcie metodika v SR**:

- ukončené vysokoškolské štúdium (univerzitné príslušného študijného odboru, inžinierske a doplnkové pedagogické štúdium),
- najmenej 7 rokov pedagogickej praxe,
- 1. kvalifikačná skúška, alebo jej nahradzujúca forma,
- absolvovanie príslušnej formy ďalšieho vzdelávania (prípravy vedúcich pedagogických zamestnancov).

**Funkcie metodika sa odvíjajú od potrieb a očakávaní učiteľov v ich kontinuálnom vzdelávaní:**

- metodik ako expert – ponúka odborné alternatívy riešenia;
- metodik ako mediátor - vyžaduje pochopenie;

- metodik ako tréner – rozširuje výcvikom zručnosti;
- metodik ako vedec a výskumník – vyhodnocuje edukačné procesy, a procesy učenia sa učiteľov;
- metodik ako poradca - prejavuje záujem, pomáha, umožňuje dosahovanie konsenzu pri riešení problémov;
- metodik ako konzultant – overuje výsledky;
- metodik ako facilitátor – sprevádza procesy sebaučtovárania;

V krajinách EÚ rozvoj procesov kontinuálneho vzdelávania učiteľov kladie stále **vyššie nároky na profesionalitu lektorov - metodikov**, čím sa spravidla vytvárajú tieto špecializované skupiny:

- lektori na plný úväzok v centrách pre vzdelávanie, ktorí sa úzko špecializovali na tento typ vzdelávania,
- lektori z vysokých škôl, ktorí sa podieľajú predovšetkým na pregraduálnom vzdelávaní, ale sú často zapojení do kurzov kontinuálneho vzdelávania učiteľov,
- lektori pôsobiaci na školách so skráteným úväzkom ako poradcovia, konzultanti školských projektov, podpory inovačných zmien v práci pedagogických zborov škôl,
- príležitostní lektori z rôznych oblastí k aktuálnym otázkam pedagogickej teórie a praxe (legislatíva, riadenie, odborné vzdelávanie, profesijná orientácia, psychológia, protidrogová prevencia, zdravý životný štýl, európska dimenzia vo vzdelávaní, informačné a komunikačné technológie a pod.).

### 3. Profesionálne kompetencie metodika

Predpokladáme, že aj na základe spomínaných trendov sa stane jednou zo špecializovaných školských funkcií pozícia metodika so špecifickými požiadavkami na jej profesionálne kompetencie. Problematike profesionálnych kompetencií, profesionálnych štandardov i posudzovaniu kvality pri výkone profesie sa začína oprávnenne venovať stále viac pozornosti v pedagogickej teórii. Š. Švec (1995, s.176) rozumie pod „profesionálnymi kompetenciami, spôsobilosťami - kritériálne výkony v odbore, inštrumentálne a procedurálne profesionálne znalosti, spôsobilosti a postoje; preukázateľné predvädzanie špecifikovaných pracovných výkonov ako doklad toho, čo by učiteľ mal vedieť, poznať a byť schopný urobiť vo svojej profesionálnej práci (competency – based teacher education)“. J. Průcha. – E. Walterová. – J. Mareš (1998, s. 110) chápu „kompetencie učiteľa ako súbor profesionálnych zručností a dispozícií, ktorými by mal byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie“. I. Turek, (2001, s. 82) charakterizuje profesionálne kompetencie, ako „určité spôsobilosti a zručnosti efektívne vykonávať činnosti typické pre povolanie, ktoré sa získavajú spravidla vzdelávaním a zdokonaľujú praxou. Minimálna suma kompetencií potrebných na kvalitný výkon povolania predstavuje štandard učiteľského povolania“.

<sup>1</sup> Termínom „pedagogik“ sa má označiť profesionál v role empirika, teoretika a praktika pedagogiky – učiteľa pedagogiky, ako aj v role profesionálneho výskumno-vývojového pracovníka v pedagogickej vede. V anglofónnych krajinách profesionálneho pedagoga označujú termínom educationist a educational researcher, kým pedagoga termínom educator.



Typológia profesijných kompetencií má význam gnozeologický, ktorý spočíva v určení hľadiska, ktoré slúži ako kritérium klasifikácie a umožňuje triediť kompetencie na základe podstatných a spoločných stránok metodikovej pôsobnosti. Čím presnejšie typológia vydeľuje podstatné znaky jednotlivých kompetencií, tým má väčší poznávací význam. Typológie profesijných kompetencií majú aj praxeologický význam, pretože umožňujú vytvárať obraz ideálneho metodika a jeho kompetencií, ktoré sú podnetom na profesijnú sebareflexiu, korekciu (tlmenie, rozvíjanie), sebazdokonaľovanie metodikov. Súčasne slúžia všetkým riadiacim zamestnancom na hodnotenie reálneho výkonu ich práce.

**Požiadavky na profesijné kompetencie sa môžu vyvodit':**

- z opisu, vymenovania požiadaviek, čo by mal ideálny metodik robiť, aký by mal byť (normatívny, deduktívny spôsob), mapujeme kompetencie prostredníctvom schém, noriem, paradigiem, ich výsledkom je napr. profil metodika, ktorý obsahuje viaceré vlastnosti (ich skupiny) potrebné na efektívny výkon profesie;
- z podstaty realizovaných činností profesiograficky (empirický, kazuistický prístup). Analyzujeme metodikovu činnosť - kompetencie, ktorými disponuje, zistíme reálny stav toho, čo už existuje. Profesiografia je metóda, ktorej cieľom je získať systematický opis všetkých požiadaviek, ktoré kladie profesia na zamestnanca (profesiogram). Vážený profesiogram naznačuje, ako je určitá požiadavka dôležitá pre profesionálnu úspešnosť metodika (Zelinová, M.- Zelina, M., 1997, s.12).

Optimálny postup je, ak sa pri projektovaní profesijných kompetencií vychádza z dobre zostavených deduktívnych modelov, ktorých vhodnosť a realnosť sa empiricky overuje v praxi. Vymedzenie profesijných kompetencií tvorí základ charakteristiky profesie a je významné pre koncipovanie prípravného a kontinuálneho vzdelávania. „**Je otázne, či poňatie profesijných kompetencií neobsahuje také množstvo požiadaviek na rozsiahle činnosti, že ich takmer nie je možné všetky realizovať nielen skúseným, ale najmä začínajúcim učiteľom. Je otázne, či sa tieto teoretické predstavy dajú sklbiť s edukačnou realitou, prirodzenou fyzickou a psychickou kapacitou učiteľov ako ľudských bytostí**“ (Průcha, 1997, s. 217).

Na Slovensku nie sú prakticky žiadne skúsenosti s tvorbou modelov profesijných kompetencií nielen metodikov, ale ani učiteľov. Na základe štúdia dostupnej odbornej literatúry a empirických skúseností sme sa pokúsili opisným (deduktívnym) postupom klasifikovať profesijné kompetencie metodika inštitúcie pre kontinuálne vzdelávanie v SR a indikátory, ukazovatele ich splnenia. Uvedomujeme si, že ide o prvý pokus, a preto ho považujeme ako otvorený na ďalšiu diskusiu a prípadné doplnenie.

## PROFESIJNÉ KOMPETENCIE METODIKA

- Predmetovo–didaktická kompetencia
- Manažérska kompetencia
- Poradenská a konzultačná kompetencia
- Výskumnícka kompetencia
- Sebareflexívna a sebazdokonaľovacia kompetencia
- Informatická a informačná kompetencia
- Osobnostná kompetencia

### 1. Predmetovo–didaktická kompetencia, jej indikátory:

- ovláda zodpovedajúce vedomosti a zručnosti z aprobačných predmetov, vrátane ich metodológie, interdisciplinárnych väzieb a reflexie rozvoja príslušných vedných odborov;
- vykonáva priamu pedagogickú činnosť na vyučovaní žiakov, vzdelávaní učiteľov;
- ovláda tvorivý výber, didaktickú transformáciu učiva, projektovanie, realizáciu a hodnotenie výučby;
- demonštruje a povzbudzuje kritické myslenie a tvorivé riešenie problémov v učiteľskej praxi;
- pravidelne inovuje obsah, metódy výučby predmetov, aby odrážali najnovšie vedecké poznatky i postupy (vrátane informačných a komunikačných technológií);

### 2. Manažérska kompetencia, jej indikátory:

- vie vypracovať projekt vzdelávania v súlade s cieľmi a funkciami kontinuálneho vzdelávania učiteľov;
- vie diagnostikovať prejavy, výkony, faktory ovplyvňujúce výsledky učenia sa dospelých (štýl učenia, individuálna koncepcia výučby);
- vie spracovať monitoring vzdelávacích potrieb učiteľov;
- vie efektívne nakladať s finančnými zdrojmi pre vzdelávacie projekty (marketing projektu);
- vytvára a organizuje efektívne učebné prostredie s variabilitou učebných prístupov, metód a foriem, ktoré zodpovedajú cieľom výučby a potrebám i osobitostiam vzdelávania učiteľov,
- vie utvoriť a viesť kooperujúce tímy učiteľov zamerané na spoločný vzdelávací cieľ;
- vie vyhodnotiť priebeh a výsledky realizácie vzdelávacieho projektu (validitu), realizovať výskum efektívnosti programov na vzdelávanie učiteľov (na lokálnej alebo aj celoštátnej úrovni);
- vie vykonávať funkciu predsedu skúšobných komisií pri ukončovaní jednotlivých foriem štúdia;

### 3. Poradenská a konzultačná kompetencia, jej indikátory:

- rozpozná potenciality učiteľov, pedagogických zborov škôl, navrhne a realizuje adekvátne ciele, metódy a formy ich vzdelávania;

- vytvára podmienky a poradenstvo na adekvátne sebahodnotenie, rozvíjanie sebareflexie učiteľov,
- inšpiruje učiteľov k neustálemu sebavzdelávaniu, pomáha im orientovať sa v možnostiach uplatnenia a sebarealizácie, podporuje ich v profesijnom raste (začínajúcich a tých, ktorí vyžadujú pomoc);
- organizuje hospitácie, poskytuje pohospitačné rozhovory a odporúčania na skvalitnenie výučby;
- podnecuje učiteľov k zhromažďovaniu, zovšeobecneniu, výmene a rozširovaniu tvorivých pedagogických skúseností;
- pomáha v situácii učenia sa zručnosti hľadať najúčinnšie postupy vyučovacej činnosti poskytuje poradenstvo a konzultácie zamerané na správne diagnostikovanie, analyzovanie, riadenie a efektívne vyhodnocovanie pedagogickej činnosti,
- pomáha riešiť konflikty a záťažové situácie učiteľov, učí ich spolupráci s druhými a zodpovednosti za svoje pedagogické rozhodovanie;
- vie viesť skupiny tvorivých učiteľov rovnakej, príbuznej aprobácie, aktivizovať ich pre experimentálnu a tvorivú prácu pri realizácii alternatívnych obsahov, metód a foriem výučby;

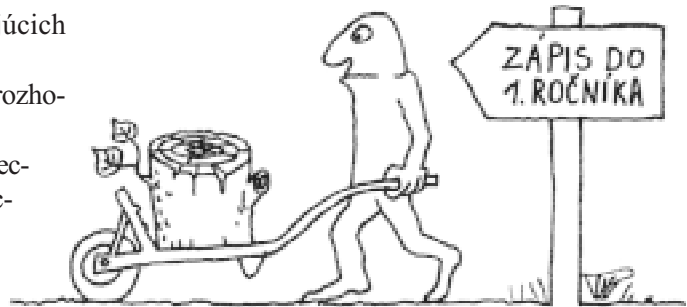
#### 4. Výskumnícka kompetencia, jej indikátory:

- zúčastňuje sa (sám alebo v spolupráci) na pedagogickom výskume zameranom na vyučovanie, učenie alebo vzdelávanie učiteľov;
- vo svojej výučbe realizuje akčný výskum.
- vie napísať metodický materiál, metodickú príručku, napísať odborný článok do časopisu;
- vie využiť teóriu metodológie pedagogického výskumu na praktickú aplikáciu (vyhodnotiť pedagogický prieskum) a publikovať jeho výsledky;
- vie recenzovať záverečné práce účastníkov končiacich jednotlivé formy kontinuálneho vzdelávania (inovačné, kvalifikačné, funkčné);
- aktívne sa zapája a podporuje spoločné výskumné projekty učiteľov, inštitúcií zamerané na problematiku výchovy a vzdelávania.

#### 5. Sebarefektívna a sebazdokonaľovacia kompetencia, jej indikátory:

- systematicky skúma a reflektuje vlastnú pedagogickú prax a permanentne sa zdokonaľuje, sebavzdelávaním si osvojuje poznatky z oblasti aprobačného predmetu, študijného odboru, pedagogiky, psychológie, metodológie pedagogického výskumu;
- vie projektovať vlastný profesijný a personálny rozvoj prostredníctvom plánu profesijného rastu;
- obohacuje svoje vedomosti hospitáciami u kolegov, na školách, účasťou na vzdelávacích podujatiach;
- analyzuje vplyv vlastného myslenia a konania na učiteľov, spätnou väzbou sa informuje o svojej práci;
- pravidelne a účinne spolupracuje s učiteľmi škôl, učiteľ-

mi vysokých škôl pripravujúcich budúcich učiteľov, s profesijnými učiteľskými organizáciami, vzdelávacími inštitúciami a spoločnosťami s cieľom zvýšiť efektívnosť výchovy a vzde-



Š. Pondelik

#### 6. Informatická a informačná kompetencia, jej indikátory:

- je zručný pri práci s informačnými zdrojmi v rámci vyučovacích predmetov, informačnými a komunikačnými technológiami;
- vie zhromažďovať, rozširovať najaktuálnejšie výsledky výskumu pedagogickej teórie a praxe v učebnom predmete,
- vytvára zručnosti učiteľov kriticky myslieť, klásť otázky, čerpať z viacerých zdrojov odbornej literatúry a viesť odborný dialóg k danej téme;
- vytvára zručnosť učiteľov pre prácu s PC a modernou didaktickou technikou;
- propaguje a zdôvodňuje nevyhnutnosť vysokej kvality výchovy a vzdelávania pre budúcnosť spoločnosti v masovokomunikačných prostriedkoch.

#### 7. Osobnostná kompetencia, jej indikátory:

- je vysoko motivovaný k metodickej práci, pedagogickému výskumu, k sebavzdelávaniu; samostatnosti, iniciatívnosti, zodpovednosti a najmä tvorivosti;
- je komunikatívny;
- ovláda aspoň jeden svetový jazyk;
- v pedagogickej praxi dosahuje preukázateľne výborné výsledky;
- sleduje svetové trendy v didaktike svojho predmetu (skupine predmetov), ďalších oblastiach profesionálneho záujmu;
- pomáha začínajúcim kolegom – metodikom;
- je kritický k problémom výchovy a vzdelávania;
- propaguje učiteľské povolanie a prispieva k chápaniu školskej problematiky verejnosťou a k spoločenskej prestíži učiteľského povolania;
- je aktívnym členom učiteľských profesijných, odborných a vedeckých komisií, združení, organizácií, členom redakčných rád pedagogických časopisov na miestnej, regionálnej, celoštátnej i medzinárodnej úrovni.

Model profesijných kompetencií a indikátorov (ukazovateľov) predstavuje podnet k diskusii o rozsahu a kvalite výkonu práce metodikov v období, keď vzrastá význam podporných služieb škole pri vnútornej reforme našich škôl.



**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

- Bližkovský, B. 1998. *Pedeutologické základy ďalšieho vzdelávania učiteľů. In 50 rokov venovaných ďalšiemu vzdelávaniu slovenského učiteľstva. Zborník príspevkov. Prešov: Metodické centrum, s. 37–56. ISBN 80-8045-129-X.*
- Gavora, P. - Mareš, J. 1998. *Anglicko-slovenský pedagogický slovník Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-74-3.*
- Charta učiteľa. 2001. *Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-258-X.*
- Christenko, S. – Rosa, V. 2001. *Vzdelávanie pre zajtrajšok. In Pedagogické spektrum, roč.10, č.1/2, s. 3–6, č.3/4, s.3–32, č.5/6, s.1-5. Milénium. 2002. Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov. Prešov: Metodicko – pedagogické centrum. ISBN80-8045-268-7.*
- Pavlov, I. 2002. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-285-7.*
- Průcha, J. : 1997. *Moderní pedagogika. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.*
- Průcha, J. - Walterová, E. - Mareš, J. 1998. *Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.*
- Európska komisia. 2002. *Správa o kvalite školského vzdelávania v Európe. Šestnásť indikátorov kvality. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-262-8.*
- Švec, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike, Bratislava: Iris. ISBN80-88778-15-8.*
- Švec, Š. 2002. *Čo nám treba v Spas. Diskusné vystúpenie na Valnom zhromaždení Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV. In Spravodaj SPS pri SAV, roč.1, č.1, s.5.*
- Turek, I. 2001. *Vzdelávanie učiteľov pre 21. storočie. Bratislava: Metodické centrum. ISBN 80-8052-112-3.*
- Zelinová, M. – Zelina, M. 1997. *Tvorivý učiteľ. Bratislava: Metodické centrum. ISBN 80-7164-192-8.*

**Summary:** Author suggests that necessary quality change of a school is a subject to a management of school employee efforts.

## POSLANIE A PRÍPRAVA RÓMSKEHO ASISTENTA UČITEĽA

Darina Pišová, Štátna školská inšpekcia Banská Bystrica

**Anotácia:** Nová kategória pedagogických zamestnancov. Asistent učiteľa – dôležitý činiteľ ovplyvnenia školskej úspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia. Spoločenská potreba a nutnosť riešenia problematiky zvýšenia vzdelanostnej úrovne Rómov. Využitie existujúcich akreditovaných vzdelávacích programov a ľudských zdrojov z rómskej minority. Možnosť naplnenia zásad multikultúrnej výchovy a výchovy proti predsudkom vo výchovno-vzdelávacom procese.

**Kľúčové slová:** profesia asistent učiteľa, sociálne znevýhodnené a výchovne málo podnetné prostredie, minoritná a majoritná spoločnosť, multikultúrna výchova a výchova proti predsudkom, podporné učebné prostredie, rómsky asistent učiteľa

„Asistent učiteľa v predškolských zariadeniach, v základných školách a v špeciálnych základných školách je dôležitým činiteľom, ktorý ovplyvňuje školskú úspešnosť detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia,“ uvádza sa v dôvodovej správe Ministerstva školstva Slovenskej republiky. K také- muto konštatovaniu bolo možné dospieť na základe niekoľ- koročných výsledkov. Od roku 1994 sa aj na Slovensku v rámci projektu podpora vzdelávania Rómov v strednej a východnej Európe overovalo niekoľko projektov a exper- imentov v oblasti vzdelávania a výchovy detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnet- ného prostredia, realizovaných v predškolských zariade- niach, základných školách a špeciálnych základných školách. O potrebe tejto profesie v školách a školských zariadeniach sa hovorí aj v základných východiskových materiáloch: Milénium, program Phare 2000, 2001, Konceptia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov (2001), Priority vlády SR vo vzťahu k rómskym komu- nitám na rok 2002. Výstupy realizovaných projektov potvrdili dôležitosť vytvorenia profesie asistent učiteľa. Ministerstvo školstva SR legislatívne podporilo túto profesiu vydaním Zákona č. 408/2002 Z.z., ktorý dopĺňa Zákon

č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v § 50 ods. 1 a v § 50b. 26. augusta 2002 vydalo Ministerstvo školstva SR Metodický pokyn na zavedenie profesie asistent učiteľa v predškolských zariadeniach, v základnej škole a v špeciálnej základnej škole č. 1631/2002-sekr., v záujme zjednotenia zavedenia profesie asistent učiteľa.

Na základe tohto pokynu môže profesiu asistent učiteľa ustanoviť riaditeľ školy, ak má v triede viac ako 5 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Musí však požia- dať o súhlas zriaďovateľa (formou žiadosti). Zavedenie tejto profesie nie je viazané na zriadenie nultých ročníkov základnej školy. Počet asistentov určuje riaditeľ školy po dohode so zriaďovateľom. Na jedného asistenta sa odporúča najviac 20 žiakov. Asistent učiteľa musí spĺňať stano- vené požiadavky, ktoré sú uvedené v spomínanom Meto- dickom pokyne, rovnako ako aj jeho základné pracovné povinnosti a platové zaradenie (7. platová trieda).

Jednou z požiadaviek na asistenta učiteľa je aj odborná a pedagogická spôsobilosť. V čl. 1, bode 3 písmena c) Metodického pokynu č. 1631/2002-sekr. sa uvádza výnimka do roku 2010. Počas trvania výnimky sa odporúča riaditeľom škôl prijímať na túto profesiu aj absolven-

tov špecializovaných kurzov akreditovaných MŠ SR, zameraných na výchovno-vzdelávaciu činnosť, ktoré majú rozsah najmenej 110 hodín, z toho aspoň 50 hodín praxe.

Na organizovanie takýchto špecializovaných rekvalifikačných kurzov získala akreditáciu nadácia Škola doktorán v Žiari nad Hronom s oficiálnym názvom "rómsky asistent učiteľa v materskej škole, učiteľa a vychovávateľa v základnej škole". Rómski asistenti učiteľov mali začať pôsobiť približne na 150 školách na celom Slovensku od septembra 2002. Až koncom októbra 2002 sa podarilo, vďaka riaditeľke nadácie PhDr. Eve Končokovej, ale najmä koordinátorovi rómskeho vzdelávania a garantovi rekvalifikačného kurzu Mgr. Vincentovi Červeňovi, v spolupráci so Združením mladých Rómov Slovenska začať uskutočňovať rekvalifikačný kurz „rómsky asistent učiteľa“. Prebiehal v 14 strediskách na celom Slovensku a boli do neho zaradení nezamestnaní Rómovia, ktorí prejavili záujem o toto vzdelávanie, mali stredoškolské vzdelanie, prípadne už dlhšie pracovali s rómskymi deťmi v školách alebo v kultúrnej oblasti. Ich výber odsúhlasili aj príslušné úrady práce.

Nakoľko aj štátna školská inšpekcia má v rámci komplexných inšpekcií čiastkovú úlohu zameranú na orientačné zisťovanie stavu výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, požiadala som PhDr. Evu Končokovú o možnosť oboznámiť sa s týmto vzdelávacím projektom, aby som bližšie spoznala problematiku a podala dostačujúce informácie o možnosti využitia rómskeho asistenta učiteľa a vychovávateľa v školách s vyššou koncentráciou rómskych žiakov. S jej súhlasom som sa oboznámila s cieľmi, obsahom a zámermi vypracovaného učebného plánu kurzu, s alternatívnymi metodickými príručkami pre predškolské zariadenia a pre 1. stupeň základnej školy projektu Krok za krokom, zúčastnila som sa ako pozorovateľ niektorých vzdelávacích blokov, vypočula som si očakávania frekventantov a bola som prítomná na záverečných pohovoroch absolventov kurzu. Prezentované skúsenosti, postrehy a zistenia účastníkov kurzu z praxe mali pre školskú inšpekciu významnú výpovednú hodnotu.

Z 237 záujemcov dokončilo kurz 229 Rómov. Absolvovali dvojtyždňovú teoretickú prípravu (76 hodín). Po ukončení tejto časti boli zaradení do jednotlivých škôl a školských zariadení, kde počas dvoch týždňov (74 hodín) vykonávali praktickú časť podľa pokynov vedenia škôl a zariadení. Po ukončení praxe sa absolventi kurzu zúčastnili záverečných pohovorov, kde zhodnotili svoju teoretickú prípravu a skúsenosti z praxe. Po absolvovaní rekvalifikačného kurzu „rómsky asistent učiteľa v materských školách, učiteľa a vychovávateľa v základných školách“ dostali frekventanti vzdelávania certifikát rómsky asistent učiteľa. Túto funkciu budú môcť vykonávať počas jedného kalendárneho roka (12 mesiacov). Finančne honorovaní budú Národným úradom práce SR (nezaťažia rozpočet školy) a za úkony s uzatváraním pracovných zmlúv zodpovedá

Združenie mladých Rómov Slovenska. S riaditeľom školy musí byť prerokovaná existencia rómskeho asistenta učiteľa v škole alebo školskom zariadení.

### Čo obsahoval učebný plán špecializačného rekvalifikačného kurzu „rómsky asistent učiteľa“?

Hlavným cieľom programu je vytvoriť podporné učebné prostredie pre rómskych žiakov, t. j. vytvoriť také učebné prostredie v školách a triedach, ktoré by podporilo schopnosť rómskych žiakov ukončiť štúdium na základnej škole, aby mohli pokračovať vo vzdelávaní, byť konkurencieschopní na trhu práce a zapojiť sa do života spoločnosti. Medzi priority preto patrí aj zlepšovanie kvality rómskeho vzdelávania a rozvoj rómskej komunity práve prostredníctvom rómskych asistentov učiteľa alebo vychovávateľa. Existencia odborne a pedagogických spôsobilých rómskych asistentov učiteľa v predškolských zariadeniach, základných školách a špeciálnych základných školách by mala potvrdiť pedagogickej i ostatnej verejnosti, že správnym orientovaním a spoluprácou učiteľa s rómskym asistentom je možné dosiahnuť, aby bolo väčšie percento rómskych detí schopné zvládať učivo príslušného ročníka ZŠ, a že s účinnou pomocou rómskeho asistenta môžu byť aj výsledky výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov adekvátne výsledkom ostatnej populácie ich rovesníkov. V tomto duchu bol pripravený učebný plán vzdelávania.

Absolventi získali základné poznatky z vybraných oblastí pedagogiky a pedagogickej psychológie. Oboznámili sa so základmi pedagogického prístupu orientovaného na žiaka, so základmi komunikácie, s tvorbou inkluzívneho prostredia triedy, s ohľadom na rómske sociokultúrne osobitosti, s metódami a formami tvorby spoločenstva triedy, so základmi organizácie a riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu a možnosťami individuálneho prístupu k žiakom v tomto procese. Značná časť bola venovaná oblasti komunitného vzdelávania a výchovnej práce, partnerstvu a spolupráci rómskeho asistenta učiteľa s rodinou i romológií (dejiny, etnografia a sociológia rómskeho etnika). Rekvalifikanti pracovali aj na svojom osobnostnom a sociálnom rozvoji, tiež sa venovali tvorbe multikultúrnej a protipredsudkovej klímy v triede. Cenným bol pre nich aj blok – práca na projekte, v ktorom sa mohli naučiť, ako ho vypracovať, aké náležitosti má mať, ako si vyrátať finančné náklady... Teoretická časť kurzu bola realizovaná zväčša formou zážitkového učenia, zvolené aktivity umožňovali frekventantom konfrontovať svoje názory a postrehy s ostatnými účastníkmi či lektormi, vychádzajúc z reálnej skutočnosti, aká je v tejto oblasti v našich školách.

Po absolvovaní dvoch týždňov praxe v rozličných školách a školských zariadeniach sa účastníci kurzu zúčastnili záverečných pohovorov pred komisiou, v ktorej mali byť okrem zástupcov školiacej organizácie a lektorov aj pracovníci príslušných úradov práce (ich neúčast' bola skôr na škodu veci). Nosným bodom záverečných pohovorov

frekventantov bolo posúdenie získaných vedomostí a skúseností (teoretických i praktických) z vlastného pohľadu. Veľa absolventov malo dobré počiatkové skúsenosti zo škôl. Boli nadšení touto prácou a motivovaní k ďalšiemu vlastnému vzdelávaniu v tejto oblasti. Žiaľ, objavilo sa aj dosť negatívnych skúseností, z ktorých niektoré boli priam zarážajúce. Úspech pôsobenia rómskeho asistenta učiteľa v škole závisel do značnej miery od vzájomnej spolupráce vedenia školy, učiteľa, vychovávateľa a rómskeho asistenta a od pochopenia profesie „asistent učiteľa“. Takto získaná spätná väzba bola cenným prínosom pre lektorov aj pre nadáciu Škola dokorán. Mgr. Vincent Červeň na záver ukončenia rekvalifikačného kurzu na základe svojich vlastných dlhoročných skúseností koordinátora rómskeho vzdelávania zdôraznil, že bez účasti samotných Rómov na riešení vzdelávania a výchovy rómskych detí nie je v silách majoritnej spoločnosti dosiahnuť potrebné ciele nápravy. Aj keď musia prijať podávanú ruku a v tejto oblasti využiť pomoc stoviek pedagógov v celom školskom systéme, nesmú sa už ako minorita spoliehať na riešenia, ktoré im ponúkajú druhí, ale musia participovať na tvorbe programov výchovy a vzdelávania. V tejto práci sa oprávnené očakáva aktívna pomoc všetkých tých Rómov, ktorí dosiahli vyššie vzdelanie a mohli by byť úspešne motivujúcim prvkom a sprostredkovateľom vzťahov medzi rómskou minoritou a majoritnou spoločnosťou.

Základným problémom vo vzťahu medzi rómskou menšinou a ostatnou spoločnosťou je to, že veľká časť obyvateľov Slovenska vníma Rómov stereotypne, ako skupinu osôb

- so zvýšeným sklonom k trestnej činnosti,
- s nezaujmom o prácu,
- s neschopnosťou osvojiť si bežný štýl bývania a spolužitia,
- neschopných vzdelávať sa,
- zneužívajúcich sociálny systém štátu.

Výsledkom toho je často rasovo orientovaná diskriminácia Rómov, kvôli čomu veľká časť z nich stráca záujem o dianie v spoločnosti. Súčasná zahraničná orientácia SR, najmä snaha dostať sa do Európskej únie, ovplyvňuje aj vnútornú politiku štátu vo vzťahu k rómskej problematike. Otvárajú sa tak (aj keď dosť pomaly) možnosti na odstránenie spomínaného základného problému vo vzťahoch minoritnej a majoritnej spoločnosti. Jednou z nich je vzdelávanie, ktoré by malo byť kľúčom k zmene spoločenského postavenia rómskej komunity. Súčasťou tejto zmeny sú aj rómski asistenti učiteľov a vychovávateľov, ktorí by sa mohli stať vzorom pre rómske deti a zároveň byť kontaktnými osobami na školách pre rodičov rómskych detí.

#### Očakávané prínosy:

- podpora hodnoty a dôstojnosti každého jednotlivca spoločnosti,
- poskytovanie rovnakých možností pre každého,
- zlepšenie etnických vzťahov,

- prezentovanie histórie a kultúry Rómov,
- zlepšenie kvality rómskeho vzdelávania na rôznych úrovniach školského systému,
- rozvoj rómskej komunity,
- reintegrácia rómskych žiakov zo špeciálnych základných škôl medzi majoritnú populáciu,
- čiastočné riešenie zamestnanosti Rómov, zvýšenie ich sociálno-ekonomického statusu,
- posilnenie národného uvedomenia Rómov a dôvery vo vlastný potenciál,
- participácia Rómov na tvorbe programov výchovy a vzdelávania a na riešení spoločenských problémov,
- naplnenie zásad multikultúrnej výchovy a výchovy proti predsudkom,
- zvyšovanie úspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- rýchlejšia adaptácia dieťaťa na nové školské prostredie,
- efektívnejšia komunikácia medzi školou a rómskou rodinou, komunitou,
- zvyšovanie záujmu absolventov špecializačného rekvalifikačného kurzu o ďalšie vzdelávanie a výmenu získaných skúseností,
- zvyšovanie záujmu riaditeľov škôl s vyšším počtom rómskych žiakov o zriadenie profesie asistenta učiteľa.

#### Negatívne skúsenosti:

- nepružnosť kompetentných orgánov pri realizácii projektu vzdelávania rómskych asistentov učiteľov, z čoho vyplynulo, že:
  - rómski asistenti učiteľov nezačali pôsobiť v školách od začiatku školského roka,
  - po ukončení kurzu, napriek garantovanej ponuke zamestnania na 12 mesiacov sú stále nezamestnaní;
- ľahostajný prístup zodpovedných štátnych úradov (najmä niektorých úradov práce) k spusteniu a priebehu rekvalifikačného kurzu;
- nízka úroveň informovanosti mnohých riaditeľov škôl o profesii asistent učiteľa, o jeho pôsobení v škole, pracovnej náplni a možnosti zamestnania - napriek doručeným alebo vyžiadaným príslušným dokumentom alebo priamej účasti rómskeho asistenta na škole, z čoho vyplynuli nasledovné nedostatky:
  - využívanie rómskeho asistenta učiteľa počas praxe na zastupovanie chýbajúceho pedagóga,
  - zaradenie asistenta učiteľa počas celej praxe do ŠKD,
  - diskriminačné tendencie voči rómskym žiakom aj rómskym asistentom učiteľov,
  - používanie fyzických trestov („výhovných faciek“),
  - odmietnutie rómskeho asistenta učiteľa v školách s vysokým percentom rómskych žiakov.

Ak zosumarizujeme proklamované klady a zápory, zdalo by sa, že očakávané prínosy, vkladane do zavedenia profesie rómskych asistentov učiteľov a vychovávateľov



v školách a školských zariadeniach, sú poriadne v nedohľadne. Hlavným problémom rómskych detí a mládeže je nekvalitné vzdelávanie. Samotní Rómovia v tom vidia jednu z príčin svojich neúspechov. Niektoré prvky súčasnej vzdelávacej praxe sú pre rómske deti nedostupné, najmä na východe Slovenska. Ide o nedostatočnú prípravu už v predškolských zariadeniach, a tak prechod rómskych detí do základnej školy je problematický. O prechode na vyšší stupeň školy možno už len ťažko hovoriť. Ale keď si uvedomíme, že s odlišnými inteligenčnými profilmi detí zo sociálne nevyhovujúceho a málo podnetného prostredia treba pracovať aj odlišnými spôsobmi pri riešení rozličných úloh a keď takéto vzdelávacie postupy a programy nemúsime pracne zostavovať, lebo sú už niekoľko rokov realizované a overované, s patričnými výsledkami i úspechmi, nie sú tie očakávania až také nereálne. Nadácia Škola dokorán vo vzdelávaní rómskych detí z takéhoto prostredia využíva diametrálne odlišné spôsoby a učebné prístupy v porovnaní s bežnými ZŠ. Vytvorila také projekty vzdelávania rómskych detí, ktoré prinášajú pozitívne výsledky v oblasti vzdelanostnej, výchovnej i celospoločenskej. Treba si však uvedomiť, že vzdelávacie programy pre deti a žiakov zo sociálne znevýhodneného a výchovne málo podnetného prostredia neprinesú úspechy a pozitívne výsledky hneď, ale neskôr určite. Treba len začať v tejto oblasti pracovať intenzívnejšie na území celého Slovenska.

Namiesto záveru ponúkam pravidlá správania sa a spolupráce, ktoré označili frekventanti kurzov za najdôležitejšie, ale aj najťažšie dodržiavateľné v začiatkoch ich praxe:

#### Desatoro pre učiteľa a rómskeho asistenta

1. Komunikuj s rodičmi v ich rodnom jazyku, ak je to potrebné.
2. Vystupuj pred rodičmi ako ich pomocník – partner.
3. Poskytuj pomoc deťom v širšej komunite.
4. Buduj dôveru rómskych rodičov voči škole.
5. Usmerňuj rodičov v zmysle požiadaviek školy (dobrá dochádzka, prospech, domáce úlohy, hygienické požiadavky a iné).
6. Buduj u rodičov detí citové zázemie pre rómske dieťa voči novému prostrediu, novým ľuďom.

7. Buď pozitívnym vzorom pre rómske dieťa.
8. Buď kontaktnou osobou medzi rodičmi a učiteľským zborom.
9. Snaž sa prelomiť rečovú bariéru medzi deťmi navzájom, učiteľmi a rodičmi.
10. Snaž sa vylepšiť učebné prostredie a na pomoc si volaj rodičov, ktorí lepšie poznajú:
  - históriu Rómov, rómsku kultúru, rómskych lídrov,
  - môžu priniesť rôzny materiál zo života Rómov.

#### Základné pravidlá spolupráce s rómskou rodinou

Pri spolupráci s rómskou rodinou môže prísť ku kurióznym situáciám, napríklad:

- prejavenie averzie a nepriateľského stanoviska,
- učiteľ a rómsky asistent sa cítia byť dotknutý nedôverou rodičov,
- sympatia a antipatia,
- rozmanitosť kultúr,
- spoločenské postavenie,
- vedomostná úroveň,
- totálny nezáujem z oboch strán.

Preto je potrebné stanoviť základné pravidlá spolupráce:

- vyučovanie podľa platných učebných osnov,
- zodpovednosť rodiny za výchovu a pomoc pri vzdelaní,
- nádej, že spolupráca rodina – škola bude úspešná,
- presne stanovená úloha rodiny a školy,
- presne stanovené ciele, aby:
  - podporovali rodičov a ich presvedčenie,
  - definovali úlohu rodiča a komunity,
  - verejne uznávali rodičov ako primárne zodpovedných za výchovu detí a ich prípravu pre život,
  - hľadal sa kompromis v hodnotách a presvedčeniach spoločnej filozofie výchovy a vzdelávania rómskych detí.

Sen

*Zvyšujú sa ceny,  
národ narieka.  
Snívam o zvýšení  
ceny človeka.*

J. Bily

**Summary:** *The author presents a new category of pedagogical employees – an assistant of a teacher who can have a positive influence on learning success of children and pupils from a disadvantaged environment. She presents some experiences from carrying out re-qualifying training course „Romany Assistant of a Teacher*

#### RIADITEĽOM A UČITEĽOM ALTERNATÍVNYCH ŠKÔL A TRIED

ponúkame možnosť publikovať svoje riadiace a pedagogické skúsenosti na stránkach Pedagogických rozhľadov.

Odporúčame, aby ste vo svojich príspevkoch zdôraznili

- hodnoty • ciele • obsah • stratégie a metódy výchovy a vzdelávania • hodnotenie žiakov • evalvaciu pedagogického experimentu, prípadne jeho výsledkov.

*Redakcia*

## PRIMÁRNA PREVENCIA DROGOVÝCH ZÁVISLOSTÍ S OSOBNÝM ZRETEĽOM NA VEK ŽIAKOV

Ingrid Emmerová, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

**Anotácia:** *Primárna prevencia drogových závislostí a jej efektívnosť s ohľadom na vek žiakov.*

**Kľúčové slová:** *drogy, toxikománia, primárna prevencia drogových závislostí, prevencia s ohľadom na vek žiakov*

Drogy a toxikománia dnes predstavujú jeden z najzávažnejších celospoločenských a celosvetových problémov. Problematika drog presahuje hranice štátov a kontinentov. Počet mladých ľudí, a žiaľ aj detí, závislých na drogách, z roka na rok narastá. Podľa odborníkov (2002) môžeme očakávať pokles veku konzumentov pri prvom kontakte s drogou či pri prvej konzumácii drogy. Taktiež sa bude zvyšovať užívanie syntetických drog v rámci mládežníckych zábav. Tým narastá potreba účinnej prevencie (čiže predchádzania drogovým závislostiam) a najmä primárnej prevencie, ktorá kladie dôraz na tie skupiny detí a mládeže, ktoré ešte neprišli do kontaktu s drogami. Jej realizátormi sú škola, rodina, mimoškolské zariadenia a masmédiá. Pre spoločnosť je najefektívnejšia primárna prevencia, ktorá má podľa K. Cejpeka a J. Cejpekovej (1998) prebiehať už od útleho veku dieťaťa.

Problematika drog a drogových závislostí detí a mládeže je veľmi zložitá. Podľa výskumu, ktorý realizoval Svetová zdravotnícka organizácia (WHO), je Slovensko na prvom mieste v počte 11- a 13-ročných detí, ktoré začínajú fajčiť (Bieliková, 2001). Dôsledky toxikománie sa odstraňujú ťažko a často ich nemožno napraviť. Je dôležité, aby sa problematikou drog zaoberala celá spoločnosť, aby vytvorila pre deti prostredie a životné podmienky, ktoré by zabezpečilo ich zdravý vývin.

Pri prevencii drogových závislostí treba zohľadniť viacero faktorov. Bližšie sa budeme venovať vekovým charakteristikám adresáta preventívnych snáh, čiže zameriame sa na otázku, kedy treba s prevenciou začať. Z výsledkov výskumov (Ondrejko et al., 1999) vyplýva, že takmer tretina mládeže vo veku 14 – 19 rokov má skúsenosti s užívaním drog. Vek, v ktorom sa deti po prvý raz dostávajú do styku s drogou, je nižší ako 10 rokov.

E. Sejčová (1997) považuje za najvhodnejšie obdobie primárnej, nešpecifickkej prevencie vek 11 - 12 rokov. Podľa A. Pavúka (1997) sa účinnosť prevencie zvýši, keď sa začala 2 - 3 roky pred prvým kontaktom s drogou. O. Bindasová tiež zdôrazňuje, že veku primeranú prevenciu treba začať 2 roky pred predpokladaným prvým kontaktom s drogou, čo presnejšie znamená (Bindasová, 1995):

- alkohol a nikotín od 7 - 9 rokov,
- zneužívanie organických rozpúšťadiel od 9 - 12 rokov,
- marihuana, hašiš od 11 - 13 rokov,
- ostatné drogy od 13 - 15 rokov.

Veľmi zložitým a ťažkým vekovým obdobím je dospie-

vanie - puberta. Tieto deti sú veľmi zraniteľné a citlivé. Podľa J. Hroncovej (1996) puberta predstavuje „dramatickú fázu“ socializácie. Všetka snaha dospievajúcich je zameraná na oslobodenie sa od svojej detskej roly (napr. fajčením napodobňujú dospelých). Narastá úsilie o nezávislosť a snaha javiť sa ako dospelý, pričom sa preberajú aj nežiaduce formy správania, ako je fajčenie či pitie alkoholických nápojov.

Vek od 12 do 16 rokov je veľmi náročný. Dochádza k telesnému a duševnému dozrievaniu. Dieťa sa postupne oddeľuje od rodiny a rámec rodiny si dopĺňa okruhom rovesníkov a kamarátov. Pre túto vekovú skupinu je veľmi dôležitá skupina rovesníkov, ktorá môže pomôcť v prevencii - alebo naopak, predstavuje veľké nebezpečenstvo. Práve preto majú veľký význam peer programy. Odborníci zastávajú názor, že málokedy osamelý mladý človek, bez kontaktu s priateľmi či partiou, berie drogy. Prevencia v skupine pubescentov je obzvlášť dôležitá, pretože býva veľmi ohrozená.

E. Schnitzerová (1996) uvádza, kedy začína protidrogová výchova v niektorých krajinách západnej Európy. Napríklad vo Veľkej Británii sa informácie o drogách a nebezpečenstve ich užívania poskytujú žiakom už vo veku 5 – 11 rokov, vo Švédsku formou výchovnej hry deťom predškolského veku a vo Francúzsku sa protidrogová výchova realizuje v nižších ročníkoch ZŠ pomocou objasňovania a upevňovania zásad prispievajúcich k dobrému zdraviu.

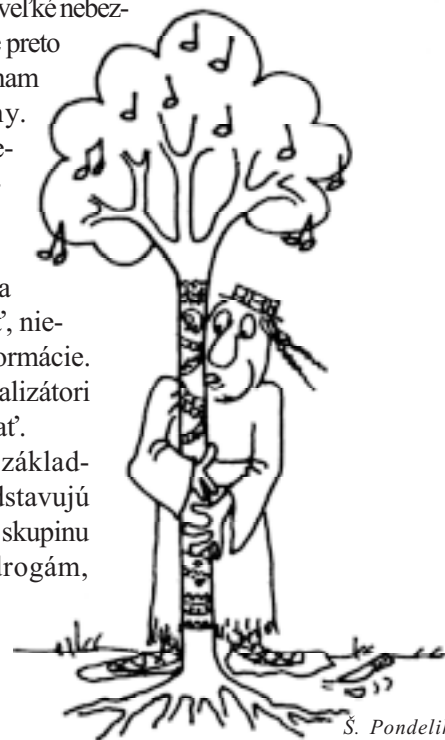
Je nesporné, že treba venovať veľkú pozornosť problematike drogových závislostí, a to hlavne prevencii. Dôležitú úlohu tu hrá celá spoločnosť, ale je to najmä úloha rodičov, pedagógov a centier pre prevenciu drogových závislostí. Pri preventívnych aktivitách je potrebné zohľadniť fakt, že už žiaci prvého stupňa ZŠ majú skúsenosti s legálnymi drogami, a preto je vhodné posunúť začiatok aktivít do predškolskej výchovy (napr. projekt Sladkosti závislosťou). Nakoľko viaceré výskumy poukazujú na skutočnosť, že prvé skúsenosti s drogami získavajú deti už vo veku 12 rokov, je nevyhnutné začať so systematickou prevenciou najneskôr vo veku 10 rokov – teda 2 roky pred predpokladaným užitím drogy. Vek žiaka je rozhodujúcou skutočnosťou nielen pri tom, kedy je treba začať s prevenciou, ale ovplyvňuje aj kvalitu a spôsob ponúknutia informácii.

K. Nešpor a L. Csémy (1997) uvádzajú osobitosti prevencie v rôznych vekových skupinách:

- Vo veku od 3 do 6 rokov začína väčšina detí prenikať do širšieho sveta (škôlka, rovesníci), rodičia sú však najdôležitejšími osobami v ich živote. Je to vek nekonečných otázok. Už v tomto veku je dôležité začať dieťaťu vštepovať, že zdravie je dôležitá hodnota a je správne chrániť ho. Dieťa musí vedieť, že svet skrýva aj určité nebezpečenstvá a má sa učiť brániť sa pred nimi.
- Pre deti vo veku od 7 do 12 rokov je typické, že sa učia vychádzať s vrstovníkmi, zapojiť sa do skupiny, duševne pracovať. Informácie poskytované deťom majú byť veľmi konkrétne, je potrebné pokračovať v zdôrazňovaní hodnoty zdravia a postupne premeniť informácie na pravidlá a návyky. Spomínaní autori zdôrazňujú, že cieľená prevencia by mala začať v tomto období.
- Vek od 13 do 22 rokov je veľmi náročný. Dochádza k telesnému a duševnému dozrievaniu, objavuje sa schopnosť riešiť problémy. Dieťa sa postupne oddeľuje od rodiny a rámec rodiny si dopĺňa okruhom rovesníkov a kamarátov. Pre túto vekovú skupinu je veľmi dôležitá skupina vrstovníkov, ktorá môže pomôcť v prevencii - alebo nao-

pak, predstavuje veľké nebezpečenstvo. Práve preto majú veľký význam peer programy. Ďalším charakteristickým znakom tohto vekového obdobia je to, že mladí ľudia chcú diskutovať, nie len prijímať informácie. S tým musia realizátori prevencie počítať.

Deti, žiaci základných škôl predstavujú veľmi ohrozenú skupinu vo vzťahu k drogám, preto je včasná a efektívna prevencia nevyhnutnosťou.



Š. Pondelik

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Aktuálne informácie z prevencie kriminality. Bratislava, 2002. In: <http://minv.sk/prevencia/>
- BIELIKOVÁ, M.: Fajčenie a konzumácia drog u žiakov základných škôl. In: Mládež a spoločnosť, 2001, č. 4, s. 16 - 29. ISSN 1335-1109
- BINDASOVÁ, O.: Prevencia drogových závislostí – včera, dnes a zajtra. In: Drogy a škola. Zborník prednášok. Banská Bystrica, 1995, s. 7 - 12. ISBN 80-230-0136-1
- CEJPEK, K. – CEJPEKOVÁ, J. et al.: Učiteľ a primárna prevencia drogových závislostí. Banská Bystrica : FPV UMB, 1998, 99 s. ISBN 80-8055-235-5
- HRONCOVÁ, J.: Sociológia výchovy. Banská Bystrica : PF UMB, 1996, 104 s. ISBN 80-88825-37
- NEŠPOR, K. – CSÉMY, L.: Alkohol, drogy a vaše deti. Jak problémům předcházet, jak je včas rozpoznat a jak je zvládat. Praha : Sportpropag, 1997, 144 s.
- Ondrejko, P. – Poliaková, E. et al.: Protidrogová výchova. Bratislava : Veda, 1999, 356 s. ISBN 80-224-0553-1
- PAVÚK, A.: Primárna prevencia drogových závislostí na základných a stredných školách. Prešov : 1997, 99 s. ISBN 80-88885-00-0
- SEJČOVÁ, L.: Kriminologické aspekty drogovej závislosti mládeže a jej prevencia. In: Quo vadis výchova? Bratislava : Juventa, 1997, s. 53 - 77. ISBN 80-88893-15-1
- SCHNITZEROVÁ, E.: Kedy začať s protidrogovou výchovou? In: Rodina a škola, 1996, s. 12. ISSN 0231-6463

**Summary:** The author focuses on the topical problems of drug addiction in basic schools. She considers possibilities of its primary prevention regarding the age of learners.

## STAV KNIŽNIČNÉHO FONDU A ZÁKLADNEJ ČINNOSTI ŠKOLSKÝCH KNIŽNÍC V PREŠOVSKOM A KOŠICKOM KRAJI

Cyril Krinický, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

**Anotácia:** Výsledky prieskumu na overenie stavu knižničného fondu a základnej činnosti školských knižníc v Prešovskom a Košickom kraji.

**Kľúčové slová:** knižnica, žiacke, učiteľské a integrované knižnice, čitatelia, vedúci školských knižníc, školskí knihovníci, knižničné fondy, evidencia výpožičiek, evidencia čitateľov, spracúvanie knižničného fondu, knižničný katalóg, špecializačné štúdium pre učiteľov – školských knihovníkov

Generálny riaditeľ sekcie základných a stredných škôl a školských zariadení MŠ SR na základe výsledkov rokovania Komisie pre školské knižnice Rady ministra pre knižnice, ako poradného orgánu ministra školstva SR, oslovil minulý rok MPC Prešov, aby zväžilo, a prípadne zaradilo, do plánu činnosti prácu školských knižníc a informačnú výchovu (práca s informáciami a využívanie služieb knižníc). MPC Prešov operatívne zaradilo do plánu svojej

činnosti vykonanie prieskumu na overenie stavu knižničného fondu a základnej činnosti školských knižníc v Prešovskom a Košickom kraji, ako aj projekt priebežného vzdelávania na zvyšovanie profesijných kompetencií školského knihovníka. Na naplnenie programu priebežného vzdelávania v oblasti zvyšovania profesijných kompetencií školského knihovníka sme potrebovali zistiť stav knižničného fondu a základnej činnosti školských knižníc.



Začiatkom školského roka 2002/2003 realizovalo prieskum na overenie stavu knižničného fondu a základnej činnosti školských knižníc v Prešovskom a Košickom kraji. Cieľom spomínaného prieskumu bolo zistiť:

- ako je vyhodnocovaná práca školskej knižnice,
- obsah knižničného fondu,
- prírastok literatúry v predchádzajúcom školskom roku,
- počet výpožičiek,
- spôsob dopĺňania knižničného fondu,
- celková hodnota knižničného fondu,
- spôsob vedenia evidencie,
- evidencia či samotné odoberanie novín a časopisov,
- spôsob spracúvania knižničného fondu,
- druhy knižničných katalógov.

Na získanie uvedených údajov sme vypracovali dotazník, ktorý obsahoval aj otvorené otázky na konkretizáciu problémov, ktoré učitelia – školskí knihovníci vidia v činnosti školskej knižnice, ako aj návrhy na skvalitnenie činnosti školskej knižnice.

**Prieskumu sa zúčastnilo 399 základných škôl východoslovenského regiónu. Keďže nie všetky dotazníky boli vyplnené podľa predložených inštrukcií, akceptovali sme len 388 správne vyplnených dotazníkov.**

Celkove sa prieskumu zúčastnilo:

- 254 základných škôl Prešovského kraja – z okresov Bardejov, Humenné, Kežmarok, Levoča, Medzilaborce, Poprad, Prešov, Sabinov, Snina, Stará Ľubovňa, Stropkov, Svidník, Vranov nad Topľou.
- 134 základných škôl Košického kraja – z okresov Gelnica, Košice, Michalovce, Rožňava, Sobrance, Spišská Nová Ves, Trebišov.

Školské knižnice sú legislatívne definované v zákone č.183/2000, ktorý zatiaľ svoju smernicu nemá, a tak sa školské knižnice riadia stále smernicou MŠ SSR č.3767/1979. Zákon č.183/2000 v §10, odst.1 definuje školskú knižnicu ako súčasť základnej alebo strednej školy. Predstavuje ju ako „informačné a dokumentačné centrum“ školy na zabezpečenie výchovnovzdelávacej činnosti a výchovno-vzdelávacieho procesu. Za zmienku stojí aj fakt, že spomínaný zákon nehovorí o žiackej a učiteľskej knižnici (ako si to mnohí mylne myslia), ale definuje len pojem školská knižnica.

Údaje, ktoré sme zistili, svedčia aj o tom, že školské knižnice v zmysle zákona vo výchovnovzdelávacom procese či výchovnovzdelávacej činnosti plnia len v malom rozsahu svoje základné úlohy, čo je evidentné z nasledujúcich zistení (pozri zákon č.183/2000 §10).

V úvode dotazníka sme skúmali odbornosť učiteľov poverených vedením školskej knižnice – vedúcich školských knižníc, resp. školských knihovníkov. Dospeli sme k záveru, že nie všetci učitelia – školskí knihovníci majú vysokoškolské vzdelanie. Iba 76,36% školských knihovníkov má ukončenú vysokú školu. Najhoršie je na tom okres Trebišov, kde má vysokoškolské vzdelanie len 53,33% učiteľov. 96,01% školských knihovníkov

neabsolvovalo žiadne školenie pre vedúcich školských knižníc. Necelé 4% učiteľov sa takéhoto školenia zúčastnilo v minulosti (pred rokom 1991), keď ich organizátorom boli zväčša OÚ odbory školstva, či KPÚ. Keďže od roku 2000 je v platnosti už spomínaný zákon č.183/2000, môžeme hovoriť o 100% nezaškolenosti uvedenej skupiny učiteľov. Zistili sme, že funkciu školského knihovníka vykonávajú v základných školách učitelia bez odborného knihovníckeho vzdelávania. Aj napriek tomu v tejto funkcii pôsobia učitelia v priemere 7,78 rokov.

Činnosť školskej knižnice je pravidelne vyhodnocovaná vedením školy len v 68,04% škôl zúčastnených na našom prieskume. Vo zvyšných viac ako 20% je činnosť školskej knižnice hodnotená inými formami (len pri inventarizačných uzávierkach na konci kalendárneho roka, pri porádach PK a MZ, pri inšpekčných kontrolách školy), resp. nie je hodnotená vôbec. Pri tejto možnosti sme najvyšší údaj zaznamenali v okrese Levoča – 62,50%, čo pokladáme za alarmujúci stav hodnotenia činnosti školskej knižnice.

Vybavenie knižničného fondu školských knižníc je rôzne. Závisí to od veľkosti školy, teda od počtu žiakov, pedagogických zamestnancov, či počtu tried, ale aj od dotácií pre školské knižnice, ktoré, samozrejme, absentujú. Zistili sme, že knižnice majú v priemere:

- 3 327,75 knižničných jednotiek,
- 0,43 fotografických dokumentov,
- 1,27 videokaziet,
- 0,34 CD ROM,
- 4,48 iných fondov (LP, MC, odborné dokumenty, metodické príručky ...), na jednu školskú knižnicu. Najslabšie vybavenie knižničného fondu majú podľa predpokladov základné školy v menších obciach a málotriedne základné školy.

Prírastok literatúry v priebehu roka 2001 bol na 388 základných školách východoslovenského regiónu 7 203 knižničných jednotiek, čo v priemere predstavuje 18,56 knižničných jednotiek na jednu školu. Najmenší prírastok sme zaznamenali v okrese Sobrance - deväť knižničných jednotiek.

Počet výpožičiek za rok 2001 bol 150 991, čo v priemere činí 389,15 výpožičiek na jednu školskú knižnicu.

Zisťovali sme aj finančnú čiastku, ktorá bola v roku 2001 vyhradená na doplnenie knižničného fondu školských knižníc. Z celkového počtu škôl zúčastnených na tomto prieskume bolo spolu 305 443, — Sk vyčlenených na doplnenie knižničného fondu školskej knižnice. Je však treba poznamenať, že nie každá škola mala vyčlenené financie pre školskú knižnicu. Najhoršie sú na tom v okresoch Stropkov (0,— Sk), Kežmarok (v priemere 65,— Sk na jednu školu), Sobrance (118,— Sk na jednu školu).

Celková hodnota knižničného fondu školských knižníc 388 základných škôl predstavovala v roku 2001 čiastku 18 104 498,01 Sk, čo v priemere znamená 46 661,08 Sk na jednu školskú knižnicu zúčastnenú na tomto prieskume. Zaujímalo nás tiež, či školské knižnice vedú presnú eviden-

ciu svojich čitateľov a výpožičiek. 75,26% školských knižníc vedie presnú evidenciu čitateľov a 87,37% vedie presnú evidenciu výpožičiek. Nevieme si celkom dobre predstaviť, akým spôsobom je potom činnosť školskej knižnice vyhodnocovaná, keď nie je k dispozícii presná evidencia čitateľov a výpožičiek. Ako vidieť z výsledkov, nie všetky školské knižnice vedú presnú evidenciu čitateľov, či výpožičiek (z rôznych dôvodov), a tak je na mieste iniciatíva MŠ SR a MPC Prešov pri realizácii zaškoľovacích vzdelávacích podujatí na výkon funkcie školského knihovníka.

Školské knižnice v Prešovskom a Košickom kraji evidujú spolu 59 novín a časopisov a odoberajú 49 druhov uvedených tlačovín. Zo zistených údajov ďalej vyplýva, že na niektorých školách sa nehospodárne narába s finančnými prostriedkami určenými na doplnenie knižničného fondu, keď sa nakupujú exempláre typu Dom a byt, Lidé a země, Hlasy z domova a misií, Filozofia, Záhradkár, Ľubovnianske noviny, a ďalšie. Nevieme si totiž celkom dobre predstaviť, ako sú spomínané exempláre kompatibilné s učebnými plánmi či osnovami, resp. s obsahovou náplňou vyučovacích hodín na základných školách.

Knižničný fond školských knižníc spracúvajú školskí knihovníci rôznymi spôsobmi, väčšinou však vo forme prírastkového zoznamu (89,95%). 57,47% spracúva knižničný fond pečiatkovaním, 52,32% pracuje zo zoznamom úbytkov, 17,27% má knihy rozdelené do tematických skupín, 8,25% spracúva abecedne beletriu a 11,60% školských knihovníkov uviedlo, že náučná literatúra je spracovaná podľa tematických skupín. Zarazilo nás však, že šesťnásť školských knihovníkov nemá knižničný fond spracovaný vôbec.

Alarmujúci údaj sme zaznamenali pri zisťovaní vybudovaných druhov knižničných katalógov. Až 54,90% školských knižníc nemá vybudovaný žiadny knižničný katalóg. Preto sa v projekte priebežného vzdelávania školských knihovníkov MPC Prešov objavuje aj téma spracovania knižničných fondov a budovania knižničných katalógov. Najčastejšie vybudovaným knižničným katalógom školských knižníc v 388 základných školách východoslovenského regiónu bol menný knižničný katalóg (32,99%).

Ako už bolo spomenuté v úvode, na získanie uvedených údajov sme použili nami vypracovaný dotazník, ktorý obsahoval aj otvorené otázky na konkretizáciu problémov, ktoré učitelia – školskí knihovníci vidia v činnosti školskej knižnice, ako aj návrhy na skvalitnenie činnosti školskej knižnice. Zaznamenali sme nasledujúce problémy:

- nedostatok beletrie,
- nedostatok nových publikácií – problém financií,
- nedostatok finančných prostriedkov,
- nehonoraná činnosť školského knihovníka,
- množstvo brakovej, nevychovávej literatúry v knižkupectvách,
- priestorové problémy pre školské knižnice,
- staré a zničené knihy, neatraktívne a neaktuálne tituly,
- knihy sú poukladané v skriniach,

- nezájum detí o knihy.

Učitelia nám poskytli aj svoje návrhy na zlepšenie činnosti školských knižníc:

- zabezpečenie počítača na evidenciu,
- zníženie úväzku učiteľa,
- centrálné dodávané tituly povinnej literatúry,
- kvalitnejšia propagácia slovenskej detskej literatúry v médiách,
- vyčlenenie financií pre školské knižnice,
- obohatenie školských knižníc o nové tituly pre všetky vekové kategórie,
- podnietenie záujmu o čítanie kníh,
- obnovenie knižničného fondu,
- za každú stratenú knihu úhrada vo výške dvojnásobku ceny knihy,
- zavedenie poplatenia výpožičiek,
- vyčlenenie knižničného fondu školy pod obecnú knižnicu,
- vytvorenie kolekcie nahrávok – rozprávky,
- výchovno-vzdelávacie programy,
- spolupráca s triednymi učiteľmi pri zvyšovaní záujmu o čítanie u žiakov,
- organizovanie besied o knihách,
- zníženie cien kníh pre školské knižnice,
- integrovanie všetkých školských knižníc mestských či obecných škôl do jednej, ktorú by viedol profesionálny knihovník na plný úväzok, resp. by sa z každej školy striedali ako služba v knižnici - pri zohľadnení jeho knihovníckej činnosti (úväzok, osobný príplatok, dohoda o vykonaní práce, VPP, 1/2 úväzok, 1/3 úväzok...).

V závere sme zistovali predbežný záujem, a teda perspektívnu účasť učiteľov poverených vedením školských knižníc na plánovaných a organizovaných vzdelávacích podujatiach v rámci nášho projektu priebežného vzdelávania školských knihovníkov. Pri sumarizácii kladných odpovedí (rozhodne áno; ak budem môcť, tak sa zúčastním) sme zistili, že až 66,76% vedúcich školských knižníc má záujem vzdelávať sa v danej oblasti, čo určite prispeje k skvalitneniu ich činnosti vo funkcii školského knihovníka. Najväčší záujem sme zaznamenali v okrese Levoča (87,50%). 16,49% učiteľov si zvolilo alternatívu „neviem, či sa zúčastním“. Približne rovnaké percento (16,75%) školských knihovníkov odpovedalo skôr negatívne (keď nebudem musieť, tak sa nezúčastním, resp. rozhodne sa nezúčastním), čo môžeme pripísať na vrub ich dôchodkovému veku, či nechote vedenia školy uvoľniť učiteľov z vyučovacích hodín. Musíme však objektívne poznamenať, že sú aj školy, kde funkciu školského knihovníka vykonáva učiteľ a riaditeľ, ktorý má ešte množstvo iných povinností spojených s fungovaním samotnej školy.

#### Záver

Výsledky prieskumu na overenie stavu knižničného fondu a základnej činnosti školských knižníc na 388 základných školách v Prešovskom a Košickom kraji poukazujú na to, že plnia svoje základné funkcie, ktoré im

ukladajú vyššie uvedené právne normy (zákon č.183/2000 a smernica MŠ SSR č.3767/1979), len veľmi oklieštene. Príčiny tohto stavu sú rôzne. Poukazujú na ne aj samotní učitelia. Ide hlavne o nedostatok finančných prostriedkov a s tým súvisiaci nedostatok nových publikácií, nehonoreovanie činnosť školského knihovníka, priestorové problémy pre školské knižnice, staré a zničené knihy, neatraktívne a neaktuálne tituly plné ideológie, ale aj neznalosť legislatívy o školských knižniciach zo strany vedenia školy i vedúcich školských knižníc, nedostatočný záujem zriaďovateľov o danú problematiku, neaktuálnu, nedostatočnú a nekompletnú legislatívnu úpravu školských knižníc atď. Z týchto a ďalších dôvodov

nie sú a nemôžu byť knižnice kultúrnym, informačným, vzdelávacím a dokumentačným centrom školy, ktoré podporuje celoživotné vzdelávanie, duchovný rozvoj, ako o tom v §2 a §3 hovorí zákon č.183/2000 o knižniciach.

Záverom by sme radi pripomenuli návrhy na zlepšenie činnosti školských knižníc, ktoré nám poskytli učitelia z praxe, poverení vedením školských knižníc, aby sa školské knižnice naozaj stali ustanovizňou, resp. spomínaným centrom, ktoré bude mať svoje opodstatnenie vo vízii celoživotného vzdelávania.

Zmena

Po totalitnom systéme  
v pôsttotalitnom žijeme.

J. Bily

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Zákon č. 183/2000 Zb. o knižniciach, o doplnení zákona Slovenskej národnej rady č.27/1987 Zb. o štátnej pamiatkovej starostlivosti a o zmene a doplnení zákona č.68/1997 Z. z. o Matici slovenskej.  
Smernica Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky z 31. júla 1979 č.3767/1979-21 o školských knižniciach.

**Summary:** The author presents the results of his survey that focuses on the state of library stocks and basic activities of school libraries in Presov and Košice region.

## O JEDNOM UČITELSKOM EXPERIMENTE...

Boris Sihelsky, Metodicko-pedagogické centrum, B. Bystrica

V decembrovom čísle (5/2002) som čitateľom ponúkol projekt učiteľského experimentu, ktorý bol v rokoch 1999 – 2002 zrealizovaný na strednej odbornej škole. V tomto čísle pokračujem s prezentáciou výsledkov, verifikáciou a interpretáciou prvých dvoch výskumných hypotéz (subhypotéza A a B).

### 2 Výsledky experimentu a ich interpretácia

#### 2.1 Verifikácia a interpretácia subhypotézy A

2.1.1 Aké stredné hodnoty skóre premennej MPU sme namerali? O čom vypovedali stredné hodnoty? Čo ukázali analýzy pozorovania motivácie na vyučovaní? Vnímali žiaci motivačné podnety učiteľov vyučujúcich naozaj odlišne – rozdielne?

Motivačné podnety učiteľov ex., P1 a P2 sme zistili

Tabuľka č.1 štatistická deskripcia závisle premennej MPU

Dotazník MPU	Motivačné podnety učiteľov					
	veľmi dobré 20 – 17	dobré 16 – 14	slabšie 13 – 12	slabé 11 – 9	veľmi slabé 8 – 6	žiadne 5 – 4
Sloboda (S)	Ex. (16,5)			P1 (10,3)	P2 (7,7)	
Zážitok úspechu (U)	Ex. (18,3)		P1 (12,5)		P2 (7,8)	
Ocenenie - uznanie (O)	Ex. (17,8)		P1 (13,0)		P2 (7,7)	
Komunikácia (K)	Ex. (18,0)	P1 (14,0)		P2 (9,2)		
Myslenie (M)	Ex. (17,4)		P1 (11,7)		P2 (7,7)	
MPU a.p	Ex. (17,65)		P1 (12,31)		P2 (8,46)	

Legenda: Polohy rozdelenia skóre závisle premennej MPU sú vyjadrené aritmetickým priemerom (a.p.), medianom (md) a modusom (ms). Miery rozptylu strednej hodnoty skóre premennej MPU vyjadruje štandardná odchýlka (s.d.), variačný koeficient (v %) a variačné rozpätie (v.r.)

(Pokračovanie z minulého čísla)

post-meraním pomocou výskumného nástroja (dotazník MPU) a pozorovaním vyučovania učiteľov. Výsledky meraní za jednotlivé oblasti premennej MPU sú zhrnuté v tabuľkách č. 1 a 2. Výsledky pozorovania motivačných profilov učiteľov ex. a P1 sú v tabuľke č. 3.

Stredné hodnoty skóre premennej MPU v tabuľke č. 1 poukázali na odlišnosti v miere motivačných podnetov učiteľov ex., P1 a P2. Z porovnania údajov v tabuľke č. 2 vyplýva, že **žiaci posúdili motivačné pôsobenie učiteľov v rozdielnych kvalitatívnych intervaloch. Najvyššie** (veľmi dobré; a.p.= 17,65) a aj homogénne (s.d. = 1,13 až 1,64) motivačné podnety vo všetkých oblastiach meraných dotazníkom MPU vytváral učiteľ s projektovým prístupom k vyučovaniu. **Najnižšie** (veľmi slabé; a.p.= 8,46) motivačné podnety vytváral učiteľ P2 s obsahovo-predmetovým prístupom k vyučovaniu. Motivačné podnety učiteľa P1 posúdili žiaci v slabšom

intervale miery (a. p. = 12,31).

**Veľmi dobrú** úroveň motivačných podnetov vo všetkých piatich oblastiach premennej MPU reflektovali žiaci na vyučovaní **s učiteľom experimentátorom**, ktorý uplatňoval projektový prístup vo vyučovaní.



Tabuľka 2 Miera MPU v experimentálnej triede

Dotazník MPU	Motivačné podnety učiteľov					
	veľmi dobré 20 – 17	dobré 16 – 14	slabšie 13 – 12	slabé 11 – 9	veľmi slabé 8 – 6	žiadne 5 – 4
Sloboda (S)	Ex. (16,5)			P1 (10,3)	P2 (7,7)	
Zážitok úspechu (U)	Ex. (18,3)		P1 (12,5)		P2 (7,8)	
Ocenenie - uznanie (O)	Ex. (17,8)		P1 (13,0)		P2 (7,7)	
Komunikácia (K)	Ex. (18,0)	P1 (14,0)		P2 (9,2)		
Myslenie (M)	Ex. (17,4)		P1 (11,7)		P2 (7,7)	
MPU a.p.	Ex. (17,65)		P1 (12,31)		P2 (8,46)	

vo vytváraní motivačných podnetov učiteľov vyučujúcich v experimentálnej triede. **Výskumný predpoklad o rozdielnosti v MPU bol m e r a n i a m i a a n a l ý z a m i p o t v r d e n ý.**

Miera motivačných podnetov učiteľov s obsahovo-predmetovým prístupom bola žiakmi vnímaná ako slabšia (P1) a ako veľmi slabá (P2).

2.1.2 Boli namerané rozdiely skóre premennej MPU štatisticky významné? Dajú sa namerané rozdiely skóre premennej MPU zovšeobecniť na základný súbor?

Tabuľka 3 Porovnanie motivačných profilov učiteľov

Mikroanalýzy vyučovania (AS 8)	učiteľ / rok			
	Ex. 1999	Ex. 2002	P1 1999	P1 2002
Kategórie edukačných javov (A;R) / edukačné situácie				
A <sub>1</sub> – Pozitívne hodnotenia, akceptácia žiaka, pochvaly	10	6	3	0
A <sub>2</sub> – Povzbudenie k činnosti, vyslovenie dôvery v schopnosti žiaka	7	8	1	0
ΣA – AKCEPTÁCIA ŽIAK OV (pozitívna motivácia)	17	14	4	0
R <sub>1</sub> – Napomínania, rozkazy	0	0	6	8
R <sub>2</sub> – Negatívne hodnotenie, kritika	2	3	7	5
R <sub>3</sub> – Ironizujúce hodnotenie, zlosť...	0	0	2	4
R <sub>4</sub> – Chýbajúce hodnotenie	1	0	8	11
ΣR – ODMIETANIE ŽIAK OV (negatívna motivácia)	3	4	23	28
Index motivácie ΣA / ΣR	5,66	3,50	0,17	0,00

Náhodným pozorovaním zistené frekvencie výskytu kategórií edukačných javov A (akceptácia) a R (odmietanie) vypovedali o rozdielnych motivačných profiloch učiteľov.

Z tab. č. 3 je zrejmé, že na pozorovaných vyučovacích hodinách učiteľ P1 takmer vôbec nepovzbudil žiakov k činnosti a nevysslovil dôveru v schopnosti žiaka. Častejšie negatívne hodnotil, vyjadroval nespokojnosť, kritizoval a striktné vyžadoval učebnú činnosť, disciplínu a ticho v triede. Vysoké frekvencie chýbajúceho hodnotenia naznačili, že učiteľ vo svojej vyučovacej koncepcii pravdepodobne neprikladal význam motivácii žiakov pomocou hodnotenia. Zistené motivačné profily učiteľa experimentátora ( $k_m = 5,66; 3,50$ ) i učiteľa P1 ( $k_m = 0,17; 0,00$ ) potvrdili reflexie žiakov vyjadrené v dotazníku MPU.

Uvedené fakty nás oprávňujú poukázať na odlišnosti

Do tabuľky 4 a 5 sme zaznamenali súhrnné fakty z analýzy a t-testu významnosti nameraných rozdielov skóre závisle premennej MPU. Fakty poukázali na skutočnosť, že rozdiel aritmetických priemerov súhrnného skóre z piatich oblastí závisle premennej MPU **nebol náhodný, ale štatisticky signifikantný** (t-hodnota = 10,99, resp. 22,36; p-hodnota << 0,001). **Štatistickú, nulovú hypotézu** (medzi motivačným pôsobením učiteľov ex., P1 a P2 v experimentálnej triede nie je žiadny rozdiel, čiže  $\bar{A} = 0$ ) **sme preto zamietli**. Prijali sme hypotézu alternatívnu ( $\bar{A} > 0$ , t.j.  $\bar{A} = 5,34 \pm 1,01$ , resp.  $\bar{A} = 9,19 \pm 0,81$ ). Znamená to, že ak by učiteľia ex., P1 a P2 vyučovali v ktorejkoľvek

Tabuľka 4 Test významnosti rozdielov a.p. skóre premennej MPU (ex.-P1)

Závisle premenná	ex. a.p.	P1 a.p.	rozdiel a.p.	t – test (3,79)		95% interval spoľahlivosti	Štatistické testovanie
				t-hodn.	p-hodn.		
MPU	17,65	12,31	5,34	10,99	<< 0,001	<4, 33; 6, 35>	signif.

Tabuľka 5 Test významnosti rozdielov a.p. skóre premennej MPU (ex.-P2)

Závisle premenná	ex. a.p.	P2 a.p.	rozdiel a.p.	t – test (3,79)		95% interval spoľahlivosti	Štatistické testovanie
				t-hodn.	p-hodn.		
MPU	17,65	8,46	9,19	23,36	<< 0,001	<8, 38; 9, 94>	signif.

inej triede základného súboru rovnakou koncepciou ako v triede experimentálnej (výberový súbor), potom by žiaci pravdepodobne ( $p << 0,001$ ) reflektovali ich motivačné podnety rovnako, s rovnakým rozdielom skóre premennej MPU ako žiaci výberového súboru. Náš výskumný predpoklad o signifikantnom rozdiel v motivačných podnetoch učiteľov vyučujúcich v experimentálnej triede bol štatistickou analýzou potvrdený.

2.1.3 O čom vypovedali rozptyly priemerov skóre závisle premennej MPU v experimentálnej triede? Bola výskumná subhypotéza A pravdivá?

Na potvrdenie výskumného predpokladu o tom, že príčiny významných rozdielov skóre závisle premennej MPU treba hľadať v rozdielnosti vyučovacích koncepcií – prístupov učiteľov sme zisťovali, či rozptyly vysvetlené rozdielom skóre premennej MPU v párovom výbere ex., P1 a P2 majú systematický (t.j. vplyvom vyučovacej koncepcie), alebo reziduálny (t.j. náhodný) zdroj premenlivosti. Na tento účel sme použili analýzu variancie pri dvojitom triedení systematických rozptylov podľa zdrojov premenlivosti (učiteľ; žiak). Súčasne sme porovnali skóre závisle premennej MPU vo všetkých troch vyučovacích prístupoch učiteľov.

Tabuľka 6 Analýza variancie závisle premennej MPU

ANOVA MPU	Rozptyl vysvetlený		Rozptyl rezid.	F-test		
	Závisle premenná	učiteľ		žiak	F-hodn.	p-hodn.
SLOBODA	935,77	143,83	147,57	139,50	p < 0,001	signif.
zážitok ÚSPECHU	1 278,02	60,96	115,30	243,80	p < 0,001	signif.
potreba OCENENIA	737,94	144,15	138,73	117,00	p < 0,001	signif.
KOMUNIKÁCIA	924,38	207,62	244,29	83,30	p < 0,001	signif.
rozvoj MYSLENIA	1 097,30	205,65	332,69	72,60	p < 0,001	signif.
Celkové MPU	24 499,9	2 026,20	2 844,75	189,50	p < 0,001	signif.

Analýzy variancií aritmetických priemerov skóre premennej MPU (v oblastiach S; Ú; O; K; M) v tab. 6 ukázali vysoké, rozdielmi medzi podskupinami ex., P1 a P2 spôsobené zdroje premenlivosti (rozptyly v stĺpci učiteľ). Táto skutočnosť vysvetľuje príčinu úspešnejšieho, lepšieho motivovania žiakov k „učeniu sa“ na vyučovaní. Príčinou bola nezávisle premenná (PPU) t. j. vyučovacia koncep-

Tabuľka 7 Vplyv nezávisle premennej (PPU) na závisle premennú (MPU).

ANOVA MPU	Rozptyl vysvetlený		Rozptyl rezid.	Celkový rozptyl	Vplyv PPU	
	Závisle premenná	učiteľ			žiak	koef.
SLOBODA	935,77	143,83	147,57	1 227,16	0,763	76,30
zážitok ÚSPECHU	1 278,02	60,96	115,30	1 454,29	0,879	87,90
potreba OCENENIA	737,94	144,15	138,73	1 020,81	0,723	72,30
KOMUNIKÁCIA	924,38	207,62	244,29	1 376,29	0,672	67,20
rozvoj MYSLENIA	1 097,30	205,65	332,69	1 635,65	0,671	67,10
Celkové MPU	24499,90	2 026,20	2 844,75	29370,0	0,834	83,40

cia učiteľov vyučujúcich v experimentálnej triede, prejavujúca sa regresným vplyvom na závisle premennú MPU. Koeficienty v tab. 7 vyjadřili mieru regresného vplyvu vyučovacej koncepcie (PPU) na závisle premennú (MPU).

Štatistické testovanie významnosti rozdielov skóre premennej MPU potvrdilo **signifikantnosť rozdie-**

lov medzi motivačnými podnetmi učiteľov vyučujúcich v experimentálnej triede. Namerané rozdiely poukázali na **úspešnosť** (opodstatnenosť – podľa prvého hodnotiaceho kritéria) nami zrealizovanej vyučovacej koncepcie. Ukázalo sa, že **projektový prístup učiteľa bol príčinou veľmi dobrého, na uspokojovanie univerzálnych potrieb žiakov zameraného špecifického motivačného pôsobenia učiteľa**. Takto orientované motivačné podnety učiteľa mohli vyvolať priaznivé podmienky na formovanie a rozvoj vnútornej motivácie žiakov na **autoregulované „učenie sa“** na vyučovaní.

Prezentované výskumné výsledky 2.1 potvrdili výskumné predpoklady zhrnuté do subhypotézy A. V nej sme tvrdili, že **žiaci vyučovaní učiteľom, ktorý uplatňuje projektový prístup k vyučovaniu, budú lepšie**

**motivovaní „učiť sa“ na vyučovaní ako žiaci vyučovaní učiteľom, ktorý uplatňuje obsahovo-predmetový prístup k vyučovaniu. Subhypotéza bola potvrdená. Jej platnosť je možné zovšeobecniť na základný súbor žiakov školy.**

## 2.2 Verifikácia a interpretácia subhypotézy B

2.2.1 Aké stredné hodnoty skóre premennej AUS sme namerali? O čom vypovedali? Aké vyučovacie štýly učiteľov sme na vyučovaní odpozorovali? Vnímali žiaci mieru aktívneho učenia sa na vyučovaní naozaj rozdielne?

Mieru aktívneho učenia sa žiakov sme

zistili post-meraním pomocou dotazníka AUS a pozorovaním štýlu vyučovania učiteľov v experimentálnej triede. Výsledky meraní závisle premennej AUS a pozorovania štýlu vyučovania sú zhrnuté v tabuľkách č. 8, 9 a 10.

Tabuľka 8 Deskriptívna štatistika závisle premennej AUS

Dotazník AUS	Premenná AUS – aktívne učenie sa žiakov na vyučovaní							
	a.p	md	ms	s. d.	v %	max.	min.	var.rozp.
P1	10,87	11	12	2,87	26,48	16	4	12
P2	10,26	10	10	1,67	16,31	13	5	8
Ex.	17,13	17	17	1,89	11,06	20	14	6

**Legenda:** Polohy rozdelenia skóre závisle premennej AUS sú vyjadrené aritmetickým priemerom (a.p.), medianom (md) a modusom (ms). Miery rozptylu strednej hodnoty skóre - premennej AUS vyjadřuje štandardná odchýlka (s.d.), variačný koeficient (v %) a variačné rozpätie (v.r.)

Tabuľka 9 Miera aktívneho učenia sa žiakov na vyučovaní v experimentálnej triede

Dotazník AUS Aktívne učenie sa žiakov na vyučovaní				
veľmi dobré 20 - 17	dobré 16 - 13	slabšie 12 - 9	veľmi slabé 8 - 5	žiadne 4 - 0
Ex. (17,13)		P1 (10,87) P2 (10,26)		

Tabuľka 10 Porovnanie indexov vyučovacích štýlov učiteľov v experimentálnej triede

Mikroanalýzy vyučovania v experimentálnej triede (AS 8)	Ex. 1999	Ex. 2000	Ex. 2001	Ex. 2002	P1 1999	P1 2002
Index motivácie k učeniu sa	5,66	4,75	2,29	3,50	0,17	0,00
Index rozvoja poznávacích funkcií	0,83	1,18	1,27	1,30	0,74	0,25
Index direktivity / nedirektivity	2,78	4,77	2,41	2,85	0,56	0,47

Výpovede žiakov spracované v tabuľke č. 8 poukázali na rozdielnosť v miere aktívneho učenia sa žiakov na vyučovaní s učiteľmi ex., P1 a P2 vyučujúcich v experimentálnej triede. Z tabuľky č. 9 vyplýva skutočnosť, že žiaci reflektovali mieru aktívneho učenia sa na vyučovaní rozdielne. **Veľmi dobrú mieru aktívneho učenia sa** (a.p. = 17,13; s.d. = 1,87) **vnímali na vyučovaní s učiteľom experimentátorom**. Nameraná stredná hodnota skóre vypovedala o tom, že učiteľ experimentátor vytváral na vyučovaní priaznivé podmienky na to, aby sa žiaci mohli aktívne učiť. Pravidelne (často) pre žiakov pripravoval vhodné učebné úlohy a činnosti so spätnou väzbou v učení. Žiaci boli na vyučovaní sociálne aktívni, učili sa a učivo sa naučili prevažne v škole. Neboli zaťažovaní učením sa v domácom prostredí.

**Slabú mieru aktívneho učenia sa vnímali žiaci na vyučovaní s učiteľmi P1 a P2**. Namerané stredné hodnoty (a.p. = 10,87, resp. 10,26) naznačovali, že učiteľia P1 a P2 nevytvárali na vyučovaní priaznivé podmienky na aktívne učenie sa žiakov. Žiaci síce mohli na vyučovaní niekedy spolupracovať v skupine, ale k aktívnemu učeniu, vzhľadom na chýbajúcu spätnú väzbu v učení i komunikáciu s učiteľom, dochádzalo iba málokedy. Aktivita činností na vyučovaní bola prevažne na strane učiteľa. Žiaci sa na vyučovaní vnímali skôr pasívnej role. Viac ako v škole sa učili doma, čo mohlo byť príčinou ich preťažovania.

Výsledky mikrovyučovacích analýz (AS 8) uvedené v tabuľke č. 10 poukázali na rozdielny profil vyučovania učiteľa experimentátora a učiteľa P1 v rámci pozorovaných edukačných činností na vyučovaní. **Ukázalo sa, že učiteľ P1 s obsahovo-predmetovým prístupom k vyučovaniu mal vysoko direktívny edukačný štýl** ( $k_{di} = 0,56; 0,45$ ). To sa prejavovalo najmä v jednostranných, učiteľom iniciovaných interakciách smerom k žiakom, akými boli inštruovanie, prednášanie, rozkazovanie, kritizovanie, dirigovanie a organizovanie práce v triede. Učiteľ často vydával

pokyny a striktné určoval činnosti, ktoré majú žiaci na vyučovaní robiť. Otázky a úlohy (súvisiace s učivom) pre žiakov boli orientované prevažne na rozvoj nižších poznávacích funkcií a reprodukciu naučeného učiva ( $k_{rp} = 0,74; 0,25$ ). Počas vyučovania učiteľ takmer vôbec nepovzbudil žiakov k činnosti a nevyslovil dôveru v schopnosti žiaka. Častejšie negatívne hodnotil, kritizoval a vyžadoval disciplínu a ticho v triede ( $k_m = 0,18; 0,00$ ). **Na vyučovaní s týmto profilom nedochádzalo k aktívnemu učeniu, čo potvrdili aj žiacke výpovede v dotazníku AUS**. Direktívnym štýlom riadené vyučovanie pravdepodobne neprineslo žiakom možnosť na sebarealizáciu a uspokojenie sa

oblasti vyjadrenia pocitov, názorov, prezentácie svojich učebných výsledkov, komunikácie a sebahodnotenia. Z tohto pohľadu i z dlhodobého hľadiska direktívne vyučovanie nemohlo vplývať ani na vnútornú motiváciu žiakov a ich správanie. **Jeho výsledky boli pravdepodobne bezvýznamné alebo škodlivé**.

**Učiteľ experimentátor používal na vyučovaní nedirektívny vyučovací štýl orientovaný na rozvoj vyšších poznávacích funkcií a osobnosť žiakov**. Na vyučovaní menej prednášal a poučoval, kritizoval, negatívne hodnotil a organizoval činnosť žiakov. Viac poskytoval žiakom slobodu a priestor na sebarealizáciu a sebahodnotenie v procesoch učenia sa. **Túto odporovanú, mikroanalýzami vyučovania zistenú skutočnosť potvrdili aj žiacke výpovede v dotazníku AUS i MPU**. Nedirektívne vyučovanie učiteľa s projektovým prístupom mohlo z dlhodobého hľadiska vplývať na vnútornú motiváciu i správanie žiakov. **Jeho výsledky preto nemuseli byť bezvýznamné**.

Uvedené výskumné výsledky nás oprávňujú poukázať na rozdielnosť v miere učenia sa žiakov na vyučovaní experimentálnej triede. **Výskumný predpoklad o rozdielnosti v miere aktívneho učenia sa žiakov na vyučovaní sa ukázal byť pravdivý, potvrdený meraniami a analýzami**.

2.2.2 Boli namerané rozdiely skóre premennej AUS štatisticky významné? Dajú sa zistené rozdiely skóre premennej AUS zovšeobecniť na základný súbor?

Tabuľka 11 Test významnosti rozdielov a.p. skóre premennej AUS (ex.-P1)

ex. a.p.	P1 a.p.	rozdiel a.p.	t-hodn.	p-hodn.	95% interval spoľahlivosti	Štatistické testovanie
17,13	10,87	6,17	9,09	<< 0,001	<4,76; 7,58 >	signif.

Tabuľka 12 Test významnosti rozdielov a.p. skóre premennej AUS (ex.-P2)

Závisle premenná	ex. a.p.	P2 a.p.	rozdiel a.p.	t - test (3,79)		95% interval spoľahlivosti	Štatistické testovanie
				t-hodn.	p-hodn.		
MPU	17,13	10,26	6,78	15,42	<< 0,001	<5,87; 7,69 >	signif.



Do tabuľky 11 a 12 sme zaznamenali súhrnné fakty z analýzy a t-testu významnosti nameraných rozdielov skóre závisle premennej AUS. Zistili sme, že rozdiel aritmetických priemerov skóre premennej AUS (ex. – P1 = 6,17 ; ex. – P2 = 6,78) nebol náhodný, ale štatisticky signifikantný (t-hodnota = 9,09, resp. 15,42; p-hodnota << 0,001). **Nulovú hypotézu ( $\bar{A} = 0$ ) sme preto zamietli.** Prijali sme alternatívnu hypotézu ( $\bar{A} > 0$ ;  $\bar{A} = 6,17 \pm 1,41$ , resp.  $\bar{A} = 6,78 \pm 0,91$ ).

Znamená to, že ak by učelia ex., P1 a P2 vyučovali v ktorejkoľvek inej triede základného súboru rovnakou koncepciou ako v triede experimentálnej (výberový súbor), potom by žiaci pravdepodobne ( $p << 0,001$ ) reflektovali mieru aktívneho učenia sa na vyučovaní rovnako ako žiaci výberového súboru. **Náš výskumný predpoklad o štatistickej významnosti v miere aktívneho učenia sa žiakov na vyučovaní v experimentálnej triede bol potvrdený štatistickou analýzou.**

2.2.3 O čom vypovedali rozptyly aritmetických priemerov skóre závisle premennej AUS v experimentálnej triede? Môžeme potvrdiť platnosť výskumnej subhypotézy B?

Tabuľka 13 ANOVA analýza závisle premennej AUS

ANOVA analýza AUS Zdroje premenlivosti (rozptyly)	Aktívne učenie sa žiakov na vyučovaní					
	súčet štvorcov	stupne voľnosti	priemerný štvorec	testovacie kritérium	hladina významnosti kritická F - hodnota	
Systematický - učiteľ	656,43	2	328,22	84,83	99,9 %	95 %
Systematický - žiaci	168,64	22	7,67	1,98	8,25	1,84
Reziduálny - náhodný	170,23	44	3,87	x x x	p << 0,001	p < 0,05
Celkový - spolu	995,30	68	H <sub>0</sub> sa zamietá		signifikantné	

Analýza variancie aritmetických priemerov skóre závisle premennej AUS ukázala príčinu významne rozdielnej miery aktívneho učenia sa žiakov v experimentálnej triede. **Vysoký systematický zdroj premenlivosti (učiteľ- 656,4) bol spôsobený vysokými rozdielmi aritmetických priemerov skóre závisle premennej AUS nameranej vo výberoch ex., P1 a P2.**

Koeficient vypočítaný z podielu zdrojov premenlivosti (učiteľ/celkový = 0,659) **spôľahlivo vypovedal o dôsledkoch regresného vplyvu rozdielnych vyučovacích koncepcií učiteľov vyučujúcich v experimentálnej triede, ktoré sme experimentálne overovali.**

Vypočítaná F-hodnota potvrdila test nulovej hypotézy ( $84,83 >> 8,25$ ;  $p << 0,001$ ) o významnosti rozdielov aritmetických priemerov skóre závisle premennej AUS. Zistili sme aj štatisticky významný rozdiel ( $1,98 > 1,84$ ;  $p < 0,05$ ) v individuálnom (tým istým žiakom) vnímaní závisle premennej AUS. Frekvencie výskytu 15 žiakov (65%) ukázali mieru aktívneho učenia sa na vyučovaní s učiteľom P1 a P2 v rovnakom intervale miery (tab. č. 9). Ani jeden z piatich žiakov vo výbere P1, ktorí posúdili AUS vo vyššom intervale miery, nepatrili medzi sedem žiakov výberu ex., ktorí posúdili premennú AUS v tom istom intervale miery AUS. **Analýza potvrdila podobnosť vplyvu obsahovo-predmetovej koncepcie učiteľov P1; P2 a rozdielnosť vplyvu koncepcie učiteľa experimentátora na mieru aktívneho učenia sa žiakov na vyučovaní.**

V hypotéze B sme predpokladali, že **ak učiteľ uplatňuje vo vyučovaní projektový prístup, potom sa žiaci na vyučovaní učia aktívnejšie ako na vyučovaní s učiteľom, ktorý uplatňuje obsahovo-predmetový**

**prístup. Prezentované výskumné výsledky 2.2 potvrdili platnosť subhypotézy ( $p << 0,001$ ). Jej zovšeobecnenie je možné vzťahovať na základný súbor žiakov školy,**

**kde sme výskum zrealizovali.**

Výsledky ostávajúcich dvoch hypotéz (subhypotéza C a D), hodnotenie úspešnosti experimentu i posúdenie možnosti implementácie konštruktivistických prístupov do súčasnej vyučovacej praxe, prinesieme v nasledujúcom čísle Pedagogických rozhľadov.

*Dokončenie v budúcom čísle*

## EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA A TVORIVÁ VÝUČBA

Doc. PhDr. Jarmila Dargová, PhD. - Mgr. Ľubomíra Čonková

„...prehľadným a pútavo písaným spôsobom približuje čitateľovi problematiku vzťahu emócie a rozumu, vývinu človeka až k emocionálnej zrelosti, vzťahu emócií a tvorivosti a plynulo prechádza k programu rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov v škole: jeho aktivity sú veľmi podnetné a spájajú v sebe premyslené prvky rozvoja kognitívnych, afektívnych a konatívnych kompetencií žiakov. Táto koncepcia je v našej literatúre ojedinelá a v porovnaní s doterajšou literatúrou originálna. Predložená publikácia usiluje o komplexný pohľad na problematiku zo všetkých aspektov, je mimoriadne podnetná a zaujímavá, informačne bohatá, ale aj originálna a z metodického aspektu veľmi poučná pre všetkých, ktorí by sa rozvojom emocionálnej inteligencie žiakov chceli v praxi zaoberať.“

prof. PhDr. Beáta Kosová, CSc.

Publikácia určite osloví všetkých tých, ktorým rozvoj tvorivej osobnosti žiakov nie je ľahostajný. Učelia (i budúci) v nej nájdu inšpiráciu na to, ako eq v podmienkach súčasnej školy rozvíjať. Obzvlášť je monografia vhodná pre učiteľov etickej výchovy, náuku o spoločnosti, ale i náboženstva. Je orientovaná na druhý stupeň základnej školy, ale aktivity môže učiteľ tvorivo prispôsobiť potrebám svojich žiakov.

Knihu si môžete objednať na dobierku (270 Sk + poštovné a balné) na adrese: doc. Dr. J. Dargová, PhD., FHPV PU, Katedra pedagogiky, Ul. 17.novembra, 081 16 Prešov (alebo: dargova@unipo.sk)

## VICTOR HUGO V LITERÁRNOM VYUČOVANÍ NA STREDNEJ ŠKOLE

Zlatica Hlebová, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

**Anotácia:** Projekt troch vyučovacích hodín s Victorom Hugom. Nová filozofia výchovy a vzdelávania ako východisko projektu. Ukážka univerzálneho výberu schopností podľa stupňov poznávacích procesov. Banka úloh.

**Kľúčové slová:** škola 3. tisícročia, základ pamäťových vedomostí, konkrétne schopnosti, stupne poznávacích procesov, projektovanie vyučovacích hodín, Victor Hugo, historický román, umelecký text, motivácia, tvorba úloh, banka úloh

Na samom začiatku sme si položili otázku: *Čo má žiak získať v škole tretieho tisícročia?* Odpoveď je celkom jednoduchá: základ pamäťových vedomostí a konkrétne schopnosti, ako napr.:

- orientovať sa v texte,
- vyhľadávať informácie,
- triediť informácie a pracovať s nimi,
- osvojovať si nové poznatky,
- logicky uvažovať,
- riešiť jednoduché i náročné úlohy,
- pracovať v tíme,
- komunikovať,
- prezentovať a vhodnými argumentmi obhajovať výsledky svojej práce,
- zaujať hodnotiaci postoj,
- orientovať sa v hodnotách atď.

Novú filozofiu výchovy a vzdelávania sme využili ako východisko v našom projektovaní troch hodín s Victorom Hugom. Za základ považujeme román *Chrám Matky Božej v Paríži*. Dôvodom sú nasledujúce skutočnosti:

1. román V. Huga *Chrám Matky Božej v Paríži* je v návrhu vzdelávacieho štandardu z literatúry pre SŠ určený na detailnú analýzu,
2. tento román je zaradený do návrhu cieľových požiadaviek na maturanta pre nižšiu i vyššiu úroveň.

Interpretáciu čítankovej ukážky považujeme za východisko práce s celým umeleckým textom a objavovania súvislostí medzi románom *Chrám Matky Božej v Paríži* a osobnosťou autora, jeho ďalšou umeleckou tvorbou a širšími vývinovými zákonitostami - spoločenskými a kultúrnymi. **Organizácia práce:** Podľa typu strednej školy, ale aj individuálnych záujmov a schopností žiakov môže byť ústrednou témou hodiny s V. Hugom a jeho románom *Chrám Matky Božej v Paríži* pohyb v priestore protikladov, pričom aj triedu je možné rozdeliť na dva tábory: jeden štylizuje súhlasné výpovede a druhý vyjadruje odlišný názor alebo odmietnutie súhlasu. Prijateľným kompromisom pre obidve skupiny môže byť v závere vyučovacej hodiny napr. rešpektovanie faktu, že vnímanie krásy je u každého človeka individuálne.

Na začiatku vyučovacej hodiny učiteľ poskytne žia-

kom stupnicu postupného rozvoja kognitívnych (poznávacích) funkcií (bližšie pozri napr. M. Blaško, 2001, M. Zelina, 1993, 1994). K jednotlivým stupňom učiteľ priradí tie schopnosti, ktoré si žiaci v rámci výchovno-vzdelávacieho cieľa hodiny majú rozvíjať alebo osvojiť ako zručnosť. Výhodou tohto postupu je, že žiak presne vie, k akému cieľu smeruje jeho učebná činnosť, ľahšie sa stotožní s daným cieľom a je vnútorne motivovaný dosiahnuť ho.

Na inšpiráciu poskytujeme ukážku univerzálneho výberu schopností podľa stupňov poznávacích procesov k našim hodinám s V. Hugom:

### 1. vnímanie (V)

- schopnosť vnímať ukážku umeleckého textu zmyslovými orgánmi
- schopnosť precítiť osudy protagonistov v ukážke

### 2. pamäť, zapamätanie (P)

- schopnosť vybaviť si doterajšie poznatky o literatúre romantizmu, o osobnosti a tvorbe V. Huga

### 3. nižšie kognitívne procesy (NKP)

- schopnosť analyzovať ukážku prostredníctvom jednoduchých úloh

### 4. vyššie kognitívne procesy (VKP)

- schopnosť zovšeobecňovať poznatky získané riešením náročných problémových úloh

### 5. hodnotiace myslenie (HM)

- schopnosť vyjadriť vlastný hodnotiaci postoj
- schopnosť prezentovať a vhodnými argumentmi obhajovať svoje riešenia úloh

### 6. tvorivé myslenie (TM)

- schopnosť produkovať originálne myslenie

## 1. hodina

### A. Čítanie umeleckého textu

**Úloha:** Prečítajte si ukážku z umeleckej literatúry.

**Spôsob práce:** napr. *tiché čítanie*, pri ktorom žiak môže vnímať umelecký text podľa vlastného tempa.

### B. Motivačná práca

**Úloha:** Využite všetky úrovne poznávacích procesov a vytvorte minimálne 6 otázok. Inšpirujte sa obsahom čítankovej ukážky, románom *Chrám Matky Božej v Paríži*,

osobnosťou V. Huga, spoločensko-kultúrnymi podmienkami doby, v ktorej spisovateľ žil a tvoril, a vašou prítomnosťou.

*Spôsob práce:* napr. *práca v heterogénnych skupinách*. V tímovej práci sa žiaci rýchlo zbavujú strachu a neistoty z prípadného individuálneho neúspechu a bez problémov sa zmocňujú požadovanej úlohy.

*Prezentácia úlohy:* Hovorca skupiny číta a komentuje vytvorené otázky v spolupráci s ostatnými členmi svojho pracovného tímu. Kvôli názornosti odporúčame zapisovať otázky na tabuľu alebo väčší formát papiera. Riešenie úlohy môže byť mimoriadne prít'azlivé pre učiteľ'a i žiakov. Výsledok po prezentácii všetkých skupín môže vyzerat' nasledovne:

### 1. úroveň

- Všimli ste si, ktoré zvuky a farby sa vyskytujú v ukážke?
- Ktoré dobové reálie sa vyskytujú v ukážke?
- Akým dojmom pôsobí na vás epizóda o Quasimodovi a Esmeralde?
- Aká je atmosféra v ukážke a čo ju spôsobuje?
- Ako si predstavujete miesto, kde sa príbeh odohráva?
- Ako prežíva svoju rolu Quasimodo, Esmeralda a ľud?
- Ako vnímate davovú scénu v ukážke?
- Na aký podnet v ukážke ste reagovali zvlášť citlivo?
- Ktoré podnety v ukážke vo vás vyvolali nepríjemné pocity?
- Akú náladu ste mali pred ukážkou a po ukážke?

### 2. úroveň

- Kde ste sa už stretli s pojmom *pranier*?
- Aký je výklad tohto pojmu v KSSJ a SCS?
- Kto je Quasimodo a Esmeralda?
- Ktorá vlastnosť Quasimoda a Esmeraldy na vás najviac zapôsobila?
- Aké sú vaše doterajšie poznatky o V. Hugovi a jeho tvorbe?
- Viete vymenovať znaky romantickej literatúry?
- Ako by ste definovali romantickú literatúru?
- Poznáte iných autorov romantickej literatúry?
- Poznáte iné druhy umenia romantizmu?
- Ktoré myšlienkové prúdy ovplyvnili francúzsku literatúru 19. storočia?
- Ktoré ľudové tradície vášho kraja poznáte?

### 3. úroveň

- Ako prebiehal súdny proces s Quasimodom?
- Ktoré princípy romantizmu vyvodíte z ukážky?
- V čom bolo správanie Esmeraldy nezvyčajné?
- Ako zapôsobil čin Esmeraldy na dav a na vás?
- Ktoré myšlienky v ukážke vás zaujali a prečo?
- Čo majú Quasimodo a Esmeralda spoločné?
- Ako by ste sa zachovali na mieste Esmeraldy vy?
- Ktoré okruhy problémov môžete formulovať na základe ukážky?
- Aké poznanie vyplýva z ukážky?
- Ktorú postavu z ukážky by ste si chceli zahrať a prečo?

- Aký citový vzťah ste si vytvorili k protagonistom ukážky?
- V ktorých umeleckých obrazoch románu *Chrám Matky Božej v Paríži* je ukrytá túžba V. Huga po slobode a voľnosti?
- Ktoré humanistické idey obsahuje príbeh o Quasimodovi a Esmeralde?
- Čo môžete povedať o osobnosti V. Huga na základe jeho portréту?
- Ako vyzeral deň, keď pochovávali V. Huga?
- Čo viete o požiadavkách V. Huga na romantickú literatúru?
- Aké miesto prináleží V. Hugovi v dejinách francúzskej literatúry a prečo?
- Prečo je Hugova hra *Hernani* významným medzníkom v dejinách francúzskeho divadla?
- Prečo je V. Hugo považovaný za veľikána francúzskej literatúry?
- S akou životnou situáciou sa spája váš najkrajší citový zážitok?
- Kedy a komu ste naposledy vy poskytli pomoc?
- Ako na vás pôsobí kruté zaobchádzanie so živým tvorom?

### 4. úroveň

- Nájdete paralely medzi romantickou literatúrou a inými druhmi romantického umenia?
- Môže literatúra z obdobia romantizmu oslovit' dnešného mladého čitateľa?
- Ako by ste riešili problém trestu pri krutom zaobchádzaní s ľudmi a zvieratami?
- Ako vyzeralo vaše mesto v 15. storočí?
- Ako vyzera Paríž dnes?
- Nájdete informácie o nejakom zaujímavom súdnom procese v histórii vášho mesta?
- Čo vyvodíte pre seba z Hugovho výroku: „Chcem byť Chateaubriandom alebo ničím.“

### 5. úroveň

- Aký je váš názor na ľudovú tradíciu volit' kráľa bláznov?
- Ako hodnotíte správanie ľudu a Esmeraldy v ukážke?
- Dokážete zhodnotiť, ako sa cítili protagonisti vo vyhrotenej situácii?
- Ako by ste sa zachovali na mieste sudcu/obhajcu Quasimoda?
- Ako hodnotíte ukážku po stránke štylistickej a podľa výberu jazykových prostriedkov?
- Ako na vás pôsobia prejavy ľudskosti v románe *Chrám Matky Božej v Paríži*?
- Aké pocity vo vás vyvoláva pohľad na obraz katedrály Notre Dame v Paríži?

#### O hlupákovi

*Hlupáka spoznáte  
v hociktorom období.  
Ten robí hlúposti,  
aj keď nič nerobí.*

J. Bily



- Čo by ste zmenili vo svojom okolí podľa výroku V. Huga vo vzťahu k literatúre: „... predovšetkým treba zničiť starý, zlý vkus. Terajšiu literatúru treba zbaviť hrdze.“
- Súhlasíte s dnešnými formami trestu za previnenie?
- Aký je váš postoj k týraniu ľudí a zvierat?
- Je podľa vás pravdivý výrok, že nikto neujde spravodlivosti?
- Považujete poskytnutie pomoci za prejav humánosti človeka?
- Aký je váš názor na tvrdenie, že divadelným umením je možné najlepšie vplyvať na myslenie ľudí?
- Môže cit ovplyvniť správanie a konanie človeka?
- Môže činnosť/nečinnosť ovplyvniť city človeka?
- Ako si predstavujete citovo bohatého a chudobného človeka?

### 6. úroveň

- Ako ináč by ste dokončili príbeh v ukážke?
- Čo by ste museli zmeniť, aby sa príbeh Quasimoda a Esmeraldy mohol odohrávať v súčasnosti?
- Čo by sa mohlo stať, keby v ukážke nevystupovala Esmeralda?
- Čo by ste sa chceli spýtať V. Huga, keby ešte žil?

## 2. hodina

### Prienik do textu

*Spôsob práce:* napr. práca v homogénnych skupinách. Pre každú skupinu učiteľ zostaví špeciálny súbor šiestich úloh. Číslo úlohy znamená stupeň náročnosti poznávacieho procesu. Číselné poradie úloh pri riešení žiaci nemusia dodržať, môžu pristúpiť k riešeniu tých úloh, ktoré ich hneď oslovia, prípadne si môžu úlohy rozdeliť v rámci skupiny. Na inšpiráciu pre učiteľa ponúkame vzorovú ukážku jedného súboru úloh.

*Úloha č.1:* Vyberte z ukážky podnety, ktoré zapôsobili na vaše zmysly.

*Úloha č.2:* Pomenujte informácie (fakty), ktoré sú podľa vášho názoru v ukážke najdôležitejšie a je potrebné si ich zapamätať.

*Úloha č.3:* Formulujte základné myšlienky (tézy) ukážky a vysvetlite ich vlastnými slovami.

*Úloha č.4:* Analyzujte konanie vybraných postáv a zovšeobecňte závery, ku ktorým ste dospeli.

*Úloha č.5:* Vyberte z ukážky problém, ktorý vás zaujal, a zaujmite k nemu hodnotiaci postoj na základe vlastných životných skúseností.

*Úloha č.6:* Preneste príbeh do iného času a vymyslite jeho čo najoriginálnejšie pokračovanie. Svoj návrh predneste a obhájte vhodnými argumentmi.

Vhodnou pomôckou pre učiteľa je banka úloh, ktorú si priebežne dopĺňa. Napr.:

### 1. úroveň

- Vyberte z ukážky tie javy, ktoré sa dajú vnímať zmyslami.
- Vyberte tie pasáže z ukážky, ktoré zapôsobili na vaše city.

- Identifikujte všetky zvuky v ukážke.

### 2. úroveň

- Definujte literárny smer romantizmus.
- Vymenujte diela slovenských a svetových autorov z obdobia literárneho romantizmu.
- Povedzte mená predstaviteľov romantizmu v iných druhoch umenia: výtvarnom, hudobnom...

### 3. úroveň

- Charakterizujte ukážku z hľadiska žánru.
- Vyberte z ukážky podrobnosti o Quasimodovi a Esmeralde a využite ich pri vnútornej i vonkajšej charakteristike.
- Odhaľte príčiny Quasimodovho utrpenia.
- Analyzujte vzťahy medzi účinkujúcimi postavami.
- Objasnite osud Esmeraldy a Quasimoda do ukážky a po nej.
- Na základe románu Chrám Matky Božej v Paríži analyzujte protiklady života ľudu a aristokracie.
- Vyberte z románu čo najviac informácií o Esmeraldinej matke.
- Predstavte V. Huga ako básnika, dramatika, prozaika, esejistu.
- Predstavte tvorbu V. Huga podľa žánrov.
- Charakterizujte drámu ako nový žáner literatúry v 1. polovici 19. storočia.
- Charakterizujte vnútornú kompozíciu divadelnej hry.

### 4. úroveň

- Transformujte ukážku do podoby básne/divadelnej hry.
- Pripravte pôsobivú reč na obhajobu svojho klienta - Quasimoda.
- Urobte pozitívnu/negatívnu reklamu knihe V. Huga: Chrám Matky Božej v Paríži.
- Dokážte, že román Chrám Matky Božej v Paríži je historický román.
- Objavujte rôzne podoby lásky v románe Chrám Matky Božej v Paríži.
- Zostavte bulletin na propagáciu románu Chrám Matky Božej v Paríži ako knižnej novinky.
- Porovnajte postoj dobovej a súčasnej literárnej kritiky k osobnosti a tvorbe V. Huga a vyvodte vlastné závery.
- Pátrajte po vzťahu V. Huga k dobovo najuznávanejšiemu umelcovi René de Chateaubriandovi (1768 - 1848).
- Analyzujte vzťah V. Huga k svojim rodičom a zistite, ako vplývali na formovanie osobnosti budúceho spisovateľa.
- Porovnajte Hugovu poetiku s princípmi klasicizmu a vyzdvihnite jej novosť.
- Predstavte model človeka ako jedinečnej ľudskej bytosti podľa V. Huga.
- Vyhladať lyrické básne V. Huga, v ktorých sa štylizuje do postavy Olympia, a objasnite zámer básnika.
- Na základe historických prameňov a románu Chrám Matky Božej v Paríži analyzujte život parížskeho ľudu a život na dvore kráľa Ľudovíta XI. v 15. storočí a porovnajte ich.
- Urobte schému spoločenských vrstiev a tried v stredovekom Paríži.

- Zmapujte atmosféru stredovekého prostredia a poukážte na jej vplyv na osudy ľudí.
- Vytvorte projekt, v ktorom predstavíte Francúzsko v 15. storočí z hľadiska historického, spoločenského a kultúrneho.
- Predstavte módne hity stredovekého a súčasného Francúzska.
- Získajte čo najviac informácií o katedrále Notre Dame v Paríži a predstavte ju ako skvost gotickej architektúry.
- Predstavte zahraničným turistom lákadlá i tienisté stránky súčasného Paríža.

### 5. úroveň

- Zaujmite kritický postoj k ukážke, formulujte svoje závery, odporúčania.
- Zhodnoťte správanie davu v ukážke.
- Zaujmite postoj k súkromnému životu V. Huga.
- Zhodnoťte, ako sa Hugo správal ako politik a občan.
- Vyjadrite sa k údajnému čudáctvu V. Huga na základe výroku I. S. Turgeneva: „Pokiaľ ide o V. Huga, je to mohutný dub, je to naozaj čudné stelesnenie francúzskeho génia“.
- Zaujmite postoj k rozhodnutiu V. Huga stráviť po neúspechu revolúcie 1848 vo vyhnanstve takmer 20 rokov.
- Vyjadrite sa k aktuálnosti Hugovej myšlienky o spojení európskych štátov a nezmyselnosti vojen.
- Vyjadrite svoj názor na Hugovu požiadavku napísanú v jeho testamente: *“Nijaký kňaz nech sa nezučastní pohrebu. Odmietam obrady všetkých cirkví. Prosím o modlitbu všetky duše. Verím v Boha.”*
- Zamyslite sa nad teóriou groteskného v živote človeka.
- Posúďte odveký zápas človeka s poverami a náboženskými dogmami v minulosti i súčasnosti.

### 6. úroveň

- Vytvorte pôsobivú ilustráciu pre ukážku.
- Vytvorte vlastný vedecko-fantastický príbeh o Q. a E.
- Napíšte o svojich zážitkoch na tému Bol som tam

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

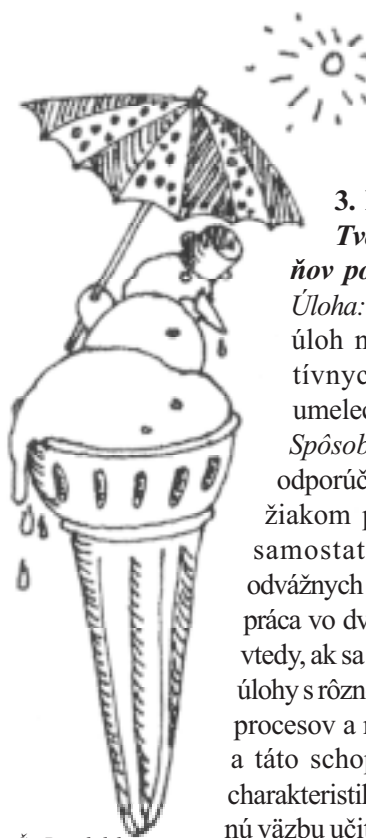
- Blaško, M.: *Koncepcia tvorivo-humanistického rozvoja osobnosti žiaka v systéme výučby s uzavretým cyklom*. In: *Technológia vzdelávania*, roč. 9, 2001, č. 2, s. 3 -13.
- Gavora, P.: *Akí sú moji žiaci?* Bratislava : Vydavateľstvo Práca, 1999. 239 s.
- Hartl, P.: *Psychologický slovník*. Praha: J. Budka, 1993.
- Hlebová, Z.: *Hierarchické usporiadanie otázok a úloh v literárnom vyučovaní na strednej škole*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2002. 11 s.
- Kačáni, V. et al.: *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava : SPN, 1999.
- Obert, V.: *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bratislava : LITERA, 1998. 263 s.
- Mistrík, J.: *Efektívne čítanie*. Bratislava : SAV, 1996. 117 s.
- Průcha, J. et al.: *Pedagogický slovník*. Praha : PORTÁL, 1995. 292 s.
- Strmeň, L. - Raiskup, J. CH.: *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii*. Bratislava : IRIS, 1998.
- Zelina, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1994. 165 s.
- Zelina, M.: *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Prešov : Metodické centrum, 1996. 71 s.

**Summary:** *The author presents a model of projecting lessons based on Victor Hugo and his work. She presents examples of possible teaching tasks designed according to stages in cognitive processes.*

### UPOZORNENIE PRE PRISPIEVATEĽOV

Publikované príspevky honorujeme, preto nezabudnite okrem mena, priezviska, titulu a názvu školy uviesť aj presnú adresu, tel. číslo (konzultácie) a číslo osobného účtu, na ktorý môžeme poukázať Váš honorár.

*Redakcia*



Š. Pondelik

6. 1. 1482.
- Urobte model planéty, ktorú ovládla civilizácia bez citu.

### 3. hodina

#### Tvorba úloh podľa stupňov poznávacích procesov

**Úloha:** Vytvorte originálny súbor úloh na šesť stupňov kognitívnych procesov k ukážke umeleckého textu.

**Spôsob práce:** Pri tomto kroku odporúčame, aby učiteľ umožnil žiakom pracovať individuálne, samostatne. Neistých a málo odvážnych žiakov môže motivovať práca vo dvojiciach. Cieľ sa naplní vtedy, ak sa žiak naučí projektovať si úlohy s rôznou úrovňou kognitívnych procesov a myšlienkových operácií a táto schopnosť sa stane trvalou charakteristikou jeho osobnosti. Spätnú väzbu učiteľ získava jednak počas samostatnej práce žiakov, jednak pri prezentácii riešenia. Pri tomto type tvorivo-humanistického vyučovania je v rovnováhe pôsobenie na rozum i city žiaka.

#### Poznámka:

Uvedomujeme si, že náš návrh - venovať V. Hugovi tri vyučovacie hodiny - prijímú učitelia slovenského jazyka a literatúry na stredných školách s pochopiteľnými výhradami. Nič im však nebráni v tom, aby si - postupujúc podľa časovo-tematického plánu - jednotlivé hodiny nevyškúšali, aj keď témou hodiny bude vždy iný predstaviteľ slovenskej alebo svetovej literatúry.

## INTERNET PRE UČITEĽOV

Jana Hnatová, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

(Pokračovanie z min. čísla)

### 2.2. Zdroje matematických materiálov

<http://www.infovek.sk/predmety/matem/index.html>

Táto stránka je veľmi vhodná pre učiteľa, ktorý hľadá možnosti spestrenia svojej hodiny. V časti materiály nájde námety, prípravy, výučbové programy, časopisy i CD ROM. Stránka je pravidelne aktualizovaná.

<http://www.jsmf.sk>

Na stránke Jednoty slovenských matematikov a fyzikov hľadajte predovšetkým informácie o MO a FO. Ak potrebujete nájsť archív úloh matematickej olympiády na Slovensku, predchádzajúce ročníky, riešenia a komentáre, skúste stránku <http://matematika.webpark.sk/>

<http://www.cvtisr.sk/vkniznic/matemaka.htm>

Virtuálna študovňa dokumentov s vari nekonečnými možnosťami vyhľadávania článkov a časopisov z oblasti matematiky. Ponúka možnosti pripojenia sa na servery matematických fakúlt slovenských vysokých škôl a výskumných ústavov, tiež servery zahraničných organizácií.

<http://matematika.host.sk/>

V informačnom serveri Excellent Matematika nájdete odkazy na ďalšie stránky týkajúce sa matematiky. Ponúka možnosť dopĺňovania si znalostí a zaujímavých informácií z oblasti matematiky v slovenskom (českom) jazyku.

<http://www.matika.sk/>

Matika je virtuálne centrum pre všetkých záujemcov o matematiku, ktoré vzniklo ako pokus o vytvorenie priestoru na komunikáciu medzi možnými účastníkmi matematického vzdelávania.

<http://www.science.upjs.sk/Kum/index.html>

Stránka klubu učiteľov matematiky si kladie za cieľ poskytnúť učiteľom matematiky platformu na ich ďalšie vzdelávanie v oblasti matematiky, dať im priestor na prezentovanie svojich výsledkov a vzájomnú diskusiu k viacerým dôležitým okruhom vyučovania matematiky na rôznych stupňoch a typoch škôl. Nájdete na nej napr. príspevky svojich kolegov učiteľov či odkazy na ďalšie zaujímavé linky s možnosťou stiahnuť si pedagogické materiály.

<http://www.exam.sk>

Stránka (i firma) je zameraná na oblasť školských testov a pedagogických meraní pre základné, stredné a vysoké školy. Nájdete tu ukážky prijímacích testov z matematiky, informácie o korešpondenčnej súťaži MAKS a KLOKAN, testy a kľúče správnych riešení MONITORU a ďalšie odkazy na matematické stránky.

<http://www.kafomet.cz>

Pod názvom KAFOMET sa skrýva katalóg foriem a metód práce, ktorý je určený pre všetkých učiteľov a všetkým základným školám. Ponúka možnosť samotným učiteľom publikovať svoje skúsenosti.

<http://matematika.d2.cz/>

Stránka s ponukou zaujímavých príkladov, hlavolamov, tabuliek, testov, hier i matematických rozprávok.

<http://home.pf.jcu.cz/~mo/test/ramy.html>

Ponuka zaujímavých jednoduchých príkladov na zahriatie i zložitejších a časovo náročnejších úloh.

<http://www.tady.cz/zabavna.matematika/>

Stránka je v štádiu tvorby, ale i tak si tam môže učiteľ nájsť zaujímavé úlohy rozdelené podľa zamerania do rôznych kategórií - ako matematické kúzla, algebra a aritmetika hrou, číselné rébusy, číselné sústavy a i.

<http://www.volny.cz/iveta.jirovska/diplomka.html>

Zlatý rez a obsiahle množstvo informácií o ňom. Trochu histórie i matematického pohľadu na danú problematiku a hlavne 100+1 zaujímavých úloh.

*Ďalšie zaujímavé stránky (anglicky):*

<http://mathworld.wolfram.com/>

Matematická encyklopédia v angličtine, členená abecedne a podľa predmetov, je plnotextová, s možnosťou hľadania podľa kľúčových slov.

<http://pauillac.inria.fr/algo/bsolve/constant/constant.html>

Rozsiahla encyklopédia matematických konštánt. Pri každej sú tiež uvedené i odkazy na ďalšiu literatúru, ktorá sa danou problematikou zaoberá.

<http://www.ams.org>

Databáza časopisov, nových kníh a monografií v angličtine. Poskytuje informácie o rôznych vedeckých matematických konferenciách, linky na matematické európske - národné spoločnosti.

<http://turnbull.dcs.st-and.ac.uk/history/Indexes/HistoryTopics.html>

O histórii matematiky sa na tejto anglicky písanej stránke dozviete skutočne veľa. Vyhľadávať údaje možno pomocou odborov, abecedného zoznamu matematikov či historického obdobia.

<http://archives.math.utk.edu>

Asi najrozsiahlejší archív matematických materiálov a odkazov v angličtine. Poskytuje katedra matematiky Univerzity v Tennessee, Knoxville.

<http://illuminations.nctm.org/imath/index.html>

Interaktívne, multimediálne skúmanie matematiky - podrobné metodické materiály pre učiteľov, pracovné listy a online nástroje pre žiakov. Informácie sú členené podľa veku žiakov i podľa obsahu látky, bez ohľadu na vek (aplety a texty v angličtine možno stiahnuť). Nadchnú vás možnosti ich použitia.

<http://www.mathe-online.at/Mathematica/>

Moderna didaktická koncepcia a súčasné štandardy v matematike realizované ako multimediálna výuková galéria v angličtine i v nemčine.

<http://www.agnesscott.edu/lriddle/women/women.htm>

Životopisy slávnych žien, ktoré sa venovali matematike, zoradené abecedne i chronologicky.

<http://aleph0.clarku.edu/~djoyce/java/elements/toc.html>

Digitálna verzia Euklidových kníh, ilustrovaná geometrickými Java appletmi v angličtine.

<http://home.ntelos.net/~clayford/>

Stránka plná zaujímavých matematických kuriozít v angličtine. Vynikajúca pre učiteľov snažiacich sa motivovať svojich žiakov problémovými úlohami.

<http://www.math2.org/index.xml>



Ponuka prehľadne zoradených matematických vzorcov a definícií v angličtine.

<http://www.mathematik.uni-wuerzburg.de/History/meg/matheda5.html>

Stránka s odkazmi na periodiká zamerané na problematiku výučby matematiky, vydávané v Nemecku.

#### **Ďalšie stránky so zameraním na matematiku:**

<http://www.forum.swarthmore.edu>

<http://mathed.uwsp.edu>

<http://math.rice.edu>

<http://www.cs.elte.hu/komal/index.e.html>

#### **Stránky, ktoré môžete odporúčať svojim študentom:**

<http://www.limta.cz/index.php?p=tabulky>

Vyhľadávanie v tabuľkách, príklady na prijímacie skúšky na VŠ.

<http://www.p-mat.sk>

Stránka s odkazmi na matematické semináre a súťaže.

<http://www.tahaky.sk/stava.php>

Stránka plná ťahákov nielen z matematiky a nielen pre stredoškôľakov.

<http://www.maturita.cz>

Ponuka spracovaných maturitných otázok skoro zo všetkých všeobecno-vzdelávacích predmetov, testov na prijímacie skúšky na VŠ.

Zaujímavé informácie nájdete i na stránkach **vysokých škôl zameraných na prípravu budúcich učiteľov:**

[http://www.fpv.umb.sk/index\\_.html](http://www.fpv.umb.sk/index_.html)

<http://www.uniba.sk/mffuk/>

<http://www.science.upjs.sk/>

[http://www.pedf.cuni.cz/k\\_mdm/index.htm](http://www.pedf.cuni.cz/k_mdm/index.htm)

Webové adresy stránok **metodických centier na Slovensku:**

<http://www.mcmb.sk>

<http://www.mctba.sk>

<http://www.mcbb.sk>

<http://www.mcpo.sk>

(Pokračovanie v budúcom čísle)

## INFORMÁCIA O PUBLIKÁCII

**Ludvík Vaniš: Základy pedagogiky. Bratislava: MC v Bratislave, 2000. 52 s.**

Soňa Hronská, Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

V minulom roku vydalo MC v Bratislave v nevel'kom náklade (200) materiál pre vychovávateľov školských zariadení študujúcich v rámci ŠKŠ L. Vaniša: **Základy pedagogiky**. Domnievame sa, že je na škodu veci, ak sa o tomto materiáli nevie viac a nie je zatiaľ dostupný oveľa širšiemu okruhu čitateľov.

Autor rozdelil text do šiestich kapitol a niekoľkých podkapitol. V prvej kapitole **Úloha v spoločnosti** objasňuje podstatu výchovy ako spoločenského javu. Vyslovuje názor, že v súčasnosti sa do popredia vo výchove dostávajú staronové otázky: *Aký je zmysel ľudského života? Kam ľudstvo smeruje? Ako chce riešiť také závažné problémy, ako sú bieda, nezamestnanosť, zdravá výživa a jej nedostatok, životné prostredie, terorizmus, porušovanie ľudských práv, právo na prácu, mzdu, vzdelanie, starostlivosť o zdravie.*

Globalizačné vplyvy na základné oblasti života spoločnosti charakterizuje ako veľmi protirečivý proces. Za ťažko pochopiteľný paradox súčasnej doby považuje skutočnosť, že na hokej, futbal, súťaže krásy sa financie nájdu, ale na fungovanie zdravotníckeho systému či efektívne investície do štúdia a celej prípravy mládeže peniaze nie sú.

Ako však efektívnejšie riešiť problémy korupcie, kriminality, drogovej závislosti a iné protispoločenské javy, ak nie efektívnejším pretváraním reality? **Spoločenský základ progresívneho spoločenského vývoja tvorí vzdelaný, angažovaný a „vychovaný“ občan. Preto je nutné pedagogizovať prostredie všade tam, kde človek žije, pracuje a trávi voľný čas.**

Podľa autora tvorí kvalitný občan spoločenský základ rozvíjajúcej sa demokratickej a právnej spoločnosti. Doslova hovorí: *„Bez realizácie univerzálnych morálnych hodnôt, bez pevného právneho poriadku, potrebnej organizovanosti a disciplinovanosti sa kvalifikovaná profesionálna v riadiacich procesoch, dlhodobý ekonomický rozvoj a kultúra vzťahov v politickom živote naštartovať nedá“ (s. 9).*

Druhú kapitolu **Pedagogika** uvádza závažnými myšlienkami

J. A. Komenského a oveľa mladšieho pedagóga Juraja Čečetku. Ťažiskom kapitoly je analýza predmetu pedagogiky v teórii starostlivo vybraných niekoľkých autorov. Objasňuje, čím sa odlišuje predmet pedagogiky od iných disciplín, ktoré sa tiež zaoberajú výchovou, avšak len jej niektorými stránkami. Prehľadne uvádza oblasti, ktoré patria do záujmového poľa pedagogického výskumu. V závere kapitoly autor precizuje svoju definíciu predmetu pedagogiky: *„Predmet pedagogiky je výskum výchovy ako procesu cielavedomého formovania jednotlivca, skupiny i celej populácie. Pedagogika ako veda o výchove objasňuje jej podstatu, zákonitosti, vývoj, systém i funkcie. Vypracúva teóriu a pomáha koncipovať a realizovať efektívnu celoživotnú výchovu“ (s. 15)*

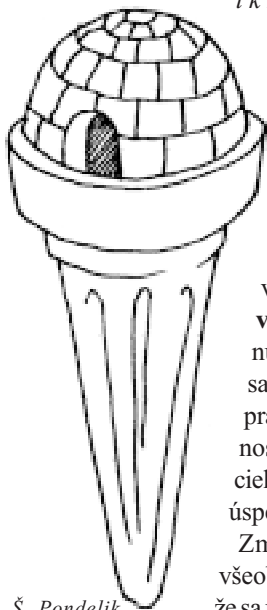
V tretej kapitole **Pedagogická teória a sústava zákonitostí pedagogického procesu** objasňuje autor význam a zmysel pedagogickej teórie – dávať podnety na úspešné výchovno-vzdelávacie postupy. Pedagogiku charakterizuje ako poznávaciu a normatívnu vedu.

Chceme upozorniť čitateľa, že autor hypoteticky sformuloval sústavu šiestich zákonitostí pedagogického procesu ako argument na podporu vedeckých základov pedagogiky. Sústavu zákonitostí však nepovažuje za doriešený problém a nabáda k ďalšej vedecko-výskumnej činnosti.

Kritický pohľad na roky 1948 – 1989, socialistickú pedagogiku a školskú politiku stavia do súvislosti s kritikou školy v svetovej pedagogickej literatúre, pričom ju považuje za súčasť vývinového procesu. Na objavujúci sa názor, že každá výchova je manipuláciou a v svojej podstate naruša slobodu jednotlivca, odpovedá objasnením piatich funkcií súčasnej školy.

V štvrtej kapitole **Pedagogické pojmy** venuje najviac pozornosti charakteristike výchovy ako hlavnej kategórie pedagogiky. Uvádza deväť hľadísk uplatnených v definíciách pojmu výchova. Objasňuje sociálnu a formatívnu funkciu výchovy a ich spätosť. Profesor Vaniš definuje výchovu ako *„proces riadenia životnej aktivity, v ktorej sa komplexne*

*zabezpečuje optimálny, pozitívny, všestranný rozvoj človeka v súlade s kultivovaním jeho vzťahu k prírode, spoločnosti i k nemu samému“.* (s. 26)



Š. Pondelik

Samozrejme, venuje sa aj stručnej charakteristike ďalších pedagogických pojmov, ako sú výchova v užšom i širšom zmysle, vzdelávanie, vzdelanie, priama a nepriama výchova, heteroedukácia a autoedukácia.

Medzi dôležité štrukturálne prvky výchovných systémov patria **ciele výchovy**, ktoré dosahujú svoju konkrétnu pedagogickú pododu len vtedy, ak sa do určitej miery stanú návodom na praktickú výchovno-vzdelávaciu činnosť. Reálne vymedzenie výchovného cieľa považuje autor za dôležitú podmienku úspešného výsledku.

Zmysel pedagogickej konkretizácie všeobecných cieľov výchovy vidí v tom, že sa určujú realizačné prostriedky v najširšom zmysle. Uvádza štyri možné spôsoby konkretizácie. Pre praktický výchovno-vzdelávací postup má veľký význam rozpracovanie čiastkových cieľov a postupných úloh.

Jedným z možných základných spôsobov pedagogickej konkretizácie všeobecného cieľa je vymedzenie zložiek výchovy. Autor si ich zvolil šesť, uviedol dôvody, prečo si zvolil práve takú štruktúru, a stručne vymedzil ich obsah. Zložky výchovy – 1. svetonázorová a politická, 2. vedecko-technická, 3. profesiová, 4. mravná a právna, 5. estetická, 6. telesná výchova – tvoria ucelený systém, ktorý je zároveň otvorený pre prijatie nových teoretických poznatkov i praktických skúseností.

Piata kapitola **Pedagogický systém** je nadmieru stručná, možno aj na škodu veci. Dopĺňa ju náčrt zjednodušeného modelu systému výchovy (príloha č. 3).

**Význam pedagogiky** je názov poslednej, šiestej kapitoly. V nej autor charakterizuje pedagogický prakticismus a pedagogickú tvorivosť. Čitateľa iste zaujme vypracovaný systém uplatňovania pedagogickej teórie vo výchovno-vzdelávacej činnosti.

Text je doplnený tromi náčrtkami (1. činitele utvárajúce človeka, 2. systém zložiek výchovy, 3. štruktúra výchovného systému), ktoré uľahčujú a podporujú pochopenie textu.

Materiál je vydareným úvodom do rozsiahlej výchovno-vzdelávacej problematiky, užitočným pre širokú obec výchovno-vzdelávacích pracovníkov. Autorovi sa podarilo naplniť želanie vyslovené v úvode: „*Prispieť k pedagogickej kultivácii myslenia, konania, aby sa výchova postupne stala celospoločenskou záležitosťou nielen v rodinách, výchovno-vzdelávacích inštitúciách, ale tiež na pracoviskách a vo voľnom čase*“.

 (s. 4)

## NEOBYČAJNÚ VÝSTAVU OTVORILI NA 10. JUBILEU NEOBYČAJNEJ ŠKOLY

Lýdia Galbičková, Bratislava

O školstve sa v našej spoločnosti šíria najčastejšie nepriaznivé správy. Menej sa už hovorí o jeho prínosoch pri využívaní nových spôsobov vyučovania. Jeden z nich sa udomácnil na experimentálnej ZŠ J. A. Komenského v Bratislave, ktorá od svojho vzniku skúma metódu integrovaného tematického vyučovania. 27. novembra 2002 si táto škola pripomenula 10. výročie svojho vzniku. Súčasnou riaditeľkou školy je Mgr. Katarína Dutková.

K dôstojnej oslave sa pridružilo otvorenie výstavy „Škola starých rodičov“ a „Chyža starej mamy“, pod ktorú sa hrdo podpísala pracovníčka školy Marta Galádová a jej dlhodobá zberateľská činnosť. Jej korene siahajú do obce Tomášovce pri Lučenci.

Výstava našla podporu u riaditeľky školy, ktorá na prezentáciu histórie z rokov 1910 – 1945 uvoľnila tri miestnosti na prvom poschodí školy. Zasadnúť si do lavíc prastarej školy, započúvať sa do hry autorky výstavy na starom harmóniu a plným dúškom sa kochať v bohatstve zbierok v interiéri, prípadne si pozrieť videopásku školákov jej starých, už nežijúcich rodičov, zanechá v návštevníkoch trvalé stopy. Možno tu nájsť nielen dokumenty starej školy, ale i dobové kroje, starožitný nábytok, pracovné nástroje, výzdobu izby tých čias, ľudové duchovné a kultúrne tradície nášho národa, výšivky, obrazy, ručne tkané koberce, hračky, keramiku, staré hudobné nástroje a iné, čo pani učiteľky, bývalá výtvarníčka, za totalitu ukrývala v stodole a so strachom uchovávala pre budúce generácie. Výstava sa prakticky využíva, jej inventár slúži na názorné vyučovanie. Spomínané časy sa zapísali do histórie ako chudobné, prekypovali však hodnotami duchovnými. Popri skromnosti

mali ľudia k sebe bližšie, vedeli o sebe viac, a tak sa nikto nebál osamelosti. Žili ako jedna rodina vo vzájomnej úcte, s ochotou deliť sa o dobré aj zlé.

Ako dlhoročná učiteľka na oboch stupňoch základnej školy si myslím, že školstvu nestačí iba lepšie finančné zabezpečenie, ale treba prebudovať obsah vzdelávania. Prevládajúca feminizácia a neúplné rodiny neposkytujú deťom vzory rodinného života v dostatočnej miere. Preto by bolo vhodné začleniť do učebných osnov povinný vyučovací predmet, ktorý by zabezpečoval prípravu žiakov na manželstvo a rodičovstvo, upozorňujúc na všetky možné povinnosti. Obzvlášť chlapci postrádajú mužský vzor pri feminizácii školstva a absencii otca v rodine. V dávnej minulosti si dobre plnili úlohu tzv. rodinné školy, v ktorých sa žiaci pripravovali na život v rodine, učili sa viesť domácnosť a ovládať najnutnejšie činnosti. Je totiž oveľa pohodlnejšie učiť než vychovávať!

Na výstave ma upútal výrok prvého učiteľa autorky výstavy Ludevíta Pánika, aktuálny aj dnes: „Život učiteľa a vychovávateľa je ako horiaca svieca, ktorá tým, že iným svieti, sama seba spaľuje a trávi.“ Výstava v ZŠ J. A. Komenského len potvrdzuje všeplatnosť zásad učiteľa národov.

*O padaní*

*Učení z neba vraj  
nepadajú. Nech!  
Vari dosť galiby  
nenarobí sneh?*

J. Bily