



**Metodicko-pedagogické centrum
Tomášikova 4
Bratislava**

Veda, škola, život

Obsah

Príhovor	3
Minister školstva SR Martin Fronc	
Milénium v roku 2005	5
prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.	
Školský systém a reformy	10
doc. RNDr. Vladislav Rosa, PhD.	
Cesty k skvalitňovaniu školského systému	16
RNDr. Ľudovít Hrdina, CSc.	
Niekoľko poznámok k vyučovaniu slovenského jazyka a literatúry	24
prof. PhDr. Ján Findra, DrSc.	
Autonómnosť učiacich sa cudzí jazyk	29
PhDr. Jana Bérešová, PhD.	
Vzdelaná spoločnosť ako podmienka prosperity	33
prof. RNDr. Ivo Čáp, CSc.	
K problematike poznania rozvoja občianskej dimenzie osobnosti mladého človeka v neformálnom vzdelávaní na škole	35
prof. Mgr. Ladislav Macháček, PhD. Mgr. Mária Bošňáková	
Hodnotenie spokojnosti so životom v škole žiakmi a učiteľmi vo vybraných krajinách	39
PaedDr. Slávka Hlásna, PhD.	
Poslanie vzdelávacieho štandardu pre predmet náuka o spoločnosti na gymnáziách so štvorročným štúdiom	45
PhDr. Zdenka Janasová	
Výuka spoločenských vied na stredných školách	49
doc. PhDr. Petr Jemelka, CSc.	
Ako ďalej v kurikulárnej transformácii biológie na gymnáziách?	51
doc. Katarína Ušáková	
Ako ďalej vo vyučovaní biológie na gymnáziách? (súčasná prax, možnosti a perspektívy)	54
PhDr. Jana Višňovská	
Bude geológia popoluškou aj po reforme?	58
Doc. RNDr. Lídia Turanová, PhD. Mgr. Martin Droščák	
Záverý sympózia	61

Vážené dámy, vážení páni, milí kolegovia,

s radosťou som prijal pozvanie na dnešné sympóziu, ktoré prispieva k autorite a vážnosti takej spoločenskej oblasti, akou je veda, vzdelávanie a škola, s prepojením na život.

Sme na prahu tretieho tisícročia, ktoré má čo povedať odbornej i laickej verejnosti. Zameranie sympózia je mimoriadne zaujímavé. Vstupujeme do novej etapy vývinu spoločnosti. Sympóziu hľadá odpoveď na otázky, s ktorými sme stále častejšie konfrontovaní. Táto nová etapa prináša so sebou množstvo otázok, ktoré veda musí zodpovedať. Dnešné sympóziu by malo naznačiť budúce smerovanie vedy a vzdelávania. Ako sa bude merať a odvodzovať úspešnosť vedy a úspešnosť vzdelávania v európskom kontexte. Mnohé štáty v krajinách európskej únie riešia túto problematiku v rozdielnom časovom horizonte a na rôznej úrovni.

Na ministerstve školstva si vážime a vítame aktivity, ktoré slúžia ako stimulačný a motivačný prostriedok, v snahe zvýšiť kvalitu vedy a vzdelávania.

Ako sa konštatuje v Miléniu – „európska dimenzia Národného programu výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike sa prejaví v otvorenosti k Európe a svetu tým, že sa na všetkých úrovniach zintenzívnia kontakty s inými krajinami, že sa Slovensko bude orientovať na všeľudské hodnoty, na normy, princípy a legislatívu, ktorá sa uplatňuje vo vyspelých štátoch, ale aj v tom, že si slovenské školstvo zachová svoju národnú identitu, vzťah k rodnej reči a kultúre, kultúrnemu dedičstvu a histórii“.

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky v spolupráci s vedeckou a pedagogickou komunitou a ďalšími odborníkmi je realizátorom nastúpených zmien. Sociologické analýzy nám významne pomáhajú pri základnej orientácii – ako ďalej s navrhovanými zmenami a reformami.

Popri vysokej úrovni vzdelávania a výchovy je nutné zdôrazniť aj potrebu rozvíjania emocionálnej inteligencie, prosociálneho správania, zdravej morálky a komunikácie, zníženia informačnej záťaže a stresu, priblíženia sa školy životu. A to aj v záujme odstránenia takých nežiaducich javov, akými sú kriminalita, agresivita, vandalstvo a ďalšie negatívne ľudské a protispoločenské javy.

Nastupuje epocha informatiky, epocha „Global village“ (global villidž – celosvetová – spoločná dedina) a potreba prenosu informácií sa stáva stále dôležitejšou.

Slovenský vzdelávací systém nasleduje tie krajiny Európskej únie, ktorých vzdelávacie systémy prešli informačnou revolúciou.

V súčasnosti je možné vďaka technológiám zbierať a spracovať viac informácií. Otázkou je, či ich vieme aj využiť. Napríklad, čo sa môžeme dozvedieť a poučiť z medzinárodných komparatívnych štúdií. Koľko percent domácností má internet a koľko detí ho využíva pri príprave do školy. Koľko detí nevyužíva internet v škole vôbec a koľko detí ho využíva pravidelne. Aké majú žiaci s využívaním IKT (informačno-komunikačné technológie) schopnosti, ako ich sami hodnotia? Ako využijeme tieto fakty a ako sa vieme z nich poučiť? Vyučovanie s IKT sa nedostalo do každodenného života školy, nie je dostatok počítačov pre žiakov, ale skoro žiadne pre učiteľov. Koľkí učitelia sa pripravujú na vyučovanie s IKT, koľkí ich v procese používajú a koľkí ich používajú na iné ako testovanie žiakov?

Keď sledujeme výsledky pedagogického výskumu o využití počítačov vo vyučovaní (IEA-SITES, OECD-PISA a i.) môžeme vidieť, že žiaci vykonávajú predovšetkým také činnosti, ako hľadanie informácie, publikovanie alebo prezentácia výsledkov práce. To sú všetko kompetencie, ktoré prax očakáva, že ich žiaci získajú v škole.

Takéto inovačné aktivity s IKT sa uskutočňujú vo všetkých ročníkoch, všetkých predmetoch a na všetkých stupňoch. Štúdia SITES zbierala informácie o trendoch a spôsoboch využitia tech-

nológií v školách na celom svete. Každá krajina poskytla niekoľko príkladov a celkovo sa ich zozbieralo 174. Napriek očakávaniu, že najviac príkladov bude z prírodovednej oblasti (21%), boli zastúpené na rovnakej úrovni aj zo spoločenskovedných predmetov (21%) a prekvapivo veľkú skupinu tvorili aktivity, v ktorých bol zastúpený materinský jazyk (32 %) a cudzie jazyky (24,1 %). Len 29% príkladov týchto inovačných aktivít sa venovalo výlučne jednému predmetu. Veľa inovácií vyučovania založených na IKT boli viacpredmetové projekty (28%). Veľmi veľa príkladov (41%) opisovalo celoškolské aktivity, akými bol napr. projektový deň, resp. týždeň, súťaž, akadémia, deň otvorených dverí. Tieto aktivity boli zaradené do učebného plánu a nekonali sa na úkor voľného času žiakov a ich pedagógov.

Celkovo možno preto očakávať, že vyučovanie s IKT sa nebude až tak veľmi dotýkať jednotlivých predmetov, ale zmeny skôr nastanú v učebných plánoch, v hodinových dotáciách a celkovej štruktúre predmetov. Hlavnú zmenu možno očakávať v cieľoch vyučovania, bude sa uprednostňovať tzv. učenie zamerané na žiaka, ktoré vedie žiaka k väčšej zodpovednosti za vlastné učenie sa a k samostatnosti v učení sa. Ďalšiu podstatnú zmenu môžeme očakávať v zmene pedagogických metód, pretože v rámci inovačných aktivít s IKT len v malom počte príkladov učiteľia vysvetľujú učivo klasicky.

Vzdelávací systém Slovenskej republiky v sebe zahŕňa vzdelávanie od predškolských zariadení, základných a stredných škôl až po vysoké školy, vrátane ďalšieho vzdelávania.

Prioritou vzdelania získaného v základných a stredných školách sa stáva okrem nadobudnutia základných vedomostí vo všeobecno-vzdelávacích predmetoch aj odborná príprava žiakov na povolanie, trh práce, praktický život a vysokoškolské štúdium. Na základe požiadaviek trhu práce sa permanentne inovujú vzdelávacie programy a základné pedagogické dokumenty. Vytvárajú sa integrované, širokoprofilované študijné odbory, zavádzajú sa nové odbory a odborné zamerania. Obsah vzdelávania a prípravy pozostáva zo všeobecnej a odbornej časti. Osobitný význam v sústave vyučovacích predmetov má odborný výcvik zameraný na osvojenie a upevnenie zručností a spôsobilostí uvedených v profile absolventa. Úspešne sa realizuje bilingválne vzdelávanie v anglickom, francúzskom, nemeckom, španielskom, talianskom a ruskom jazyku. Znalosť cudzích jazykov absolventov základných a stredných škôl patrí k nevyhnutnej súčasť reformy školstva na Slovensku. V prepojení na informatizáciu škôl, využívanie odborných jazykových učebníc a dostatku kvalifikovaných a odborne fundovaných pedagógov sa aj tieto ciele Milénia postupne naplňujú.

Vážené dámy, vážení páni,

v svojom príspevku som čiastočne načrtnol, kde v rezorte školstva v Slovenskej republike sme a kam môžeme smerovať. Verím, že spoločnými silami, s pomocou zameraných pedagógov a odborníkov z vedy a výskumu tieto ciele dosiahneme.

Chcel by som popriať Vášmu rokovaniu úspech, aby jeho výsledky pomohli skvalitniť úroveň vedy a vzdelávania na Slovensku a pomohli tak zaradiť Slovenskú republiku k najlepším krajinám Európy v oblasti kvality vedy a vzdelávania.

Už pred dvadsiatimi troma storočiami tvrdil Aristoteles, že viac ako čokoľvek iné ľudia hľadajú šťastie. Zatiaľ čo šťastie chceme preň samo, všetky ostatné ciele – zdravie, peniaze, kariéra, bohatstvo alebo moc – pre nás majú cenu len preto, že očakávame, že nám prinesú šťastie. Od Aristotelových čias sa v tomto ohľade veľa toho nezmenilo. Za dvetisíc rokov človek veľmi zmúdreľ. Lietame do vesmíru, rozbíjame atóm, klonujeme ľudí, žiaľ vymysleli sme aj atómovú bombu, ale sme šťastnejší? Sme lepšie? Je dnes menej alkoholikov na Slovensku, ako bolo v starom Grécku? Je menej vojen, nenávisti a zloby? Šťastie nie je niečo, čo človeka stretne. Nie je to niečo, čo sa dá kúpiť za peniaze alebo nadiktovať rozkazom z pozície sily. V skutočnosti je šťastie výsledkom práce na sebe, sebakontroly, sebariadenia, sebatvorby. Je to psychický stav, ale aj prúd vedomia, súzvuk, súlad osobnosti s jeho hodnotnými cieľmi, je to stav zmysluplnosti plynutia bytia. Šťastie nie je protikladom výkonnosti človeka. THV stavia základnú tézu: tvorivosť je činnosť, v ktorej dochádza k synergii šťastia a výkonnosti. Tradičná škola stále kladie dôraz na výkonnosť, učenie. Nevšíma si, alebo len sekundárne ako vedľajší produkt, či je pritom žiak šťastný, či sa rád učí, či sa dobre správa, či rád poznáva, zdokonaľuje sa...

▼ Milénium je, a to si málokedy uvedomujeme, najmä o šťastí. O šťastí v tom zmysle, že zdôrazňovanie výchovy, zdôrazňovanie produktívneho prežívania, zdôrazňovanie rozvíjania nonkognitívnych stránok osobnosti je, podľa nás, naplnenie predpokladov na dosiahnutie šťastia. Výchova je výstavba cesty k tomu, aby človek bol schopný byť šťastným. Preto sme v MILÉNIU napísali, že výchova je dôležitejšia ako vzdelávanie! V praxi sa deje opak – zhoršuje sa správanie detí, mladých ľudí, výchovné inštitúcie sa rušia, vychovávateľ pomaly nepotrebuje vzdelanie, vraj mu stačí bakalárske!

Pozrime sa s odstupom rokov na to, čo sa od roku 2001, keď bolo MILÉNIUM schválené vládou SR a NR SR, urobilo a čo sa neurobilo.

Čo sa urobilo:

▼ V intenciách MILÉNIA sa uskutočnila decentralizácia riadenia školstva so všetkými plusmi a mínusmi. Snaha a cesta inovácie managementu je dobrá, ale stále je veľa nejasností v kompetenciách, stále možno tvrdiť, že management v školstve nedosahuje profesionálnych kvalít, a čo je najnegatívnejšie, neznížil sa počet školských úradníkov. Zaujímavou skutočnosťou je tiež absencia politickej školskej opozície, akoby nikomu z politikov nezáležalo na budúcnosti aj ich detí, akoby nikomu nezáležalo na školstve. Je tu prepojenie dvoch vecí: pozitívnej, že riadenie prechádza na školu, negatívne, že decentralizácia sa urobila polovičato a nezdokonaľuje sa významne management, nielen školský, ale aj v miestnych samosprávach, regionálnej samospráve.

▼ Uskutočnila sa reforma financovania, čo je naplnenie vízie MILÉNIA v tom zmysle, že sa transparentnejšie rozdeľujú peniaze, ale **neuskutočnila sa podstatná zmena v tomto pilieri, a to zvýšenie štátnej dotácie do školstva**. A tak nastalo, čo nastať muselo – peniaze sa presnejšie rozdelili na normatívy základných a stredných škôl, ale ich hodnota sa zvýšila o 1,3 miliardy Sk, následkom čoho chýbajú peniaze pre materské školy, kluby, základné umelecké školy a podobne. Nádejame sa, že to zachráni miestne dane, čo môže byť chimérou. Príznačne je v analýze PISA uvedené, že vzhľadom na to, že na hlavu žiaka zo 60 krajín dávame spolu s Mexikom najmenej peňazí, tak naše podpriemerné výsledky sú výborné!

▼ Uskutočnila sa štátna maturita, je to v intenciách MILÉNIA, vlastne je to pokus nabehnúť na štandardy a širšie na hodnotenie škôl, na hodnotenie kvality. Monitoring, štátna inšpekcia, prijímacie skúšky a vysoké školy ukazujú, že sa znižuje vzdelanostná úroveň absolventov nielen stredných škôl. Podrobne by sme sa mali zaoberať najmä výsledkami merania PISA a inšpekčnými závermi. Výsledky týchto meraní ukazujú, že v rámci EÚ klesáme do podpriemeru. Je potrebné hľadať príčiny a robiť urýchlene opatrenia, aby sa prepád zastavil, aby sme neklesli na dno vzdelá-

nosti v Európe. Naši žiaci zlyhali najmä v gramotnosti v zmysle interpretácie a hodnotenia prečítaného a zlyhali ešte viac v riešení problémov – mám na mysli merania PISA. Na požiadanie ministra školstva sme mu poslali krátky rozbor príčin, v ktorom naznačujeme, že ide o typický prejav nášho školstva: rozvíjame nižšie poznávacie funkcie, najmä pamäť (v pamäťových testoch sme priemerní), ale nerozvíjame dostatočne hodnotiace, kritické myslenie a tvorivosť a s nimi spojené nonkognitívne funkcie, akými sú napr. sebavedomie, zvedavosť, autoregulácia. Chyba, ktorá sa stala na tohtoročnej maturite, bude raz, s odstupom času, ako sme napísali, úsmevnou historkou. Horšie je, že sa spolu s tým spochybňuje koncepcia „štátnych maturít“.

▼ Urobila sa aj tzv. reforma vysokého školstva, ktorá je skôr deformáciou ako reformou. Fakulty stratili právnu subjektivitu – je to úplne opačný trend ako v „malom“ školstve. Máme v Európe, okrem Islandu, najviac vysokých škôl na počet obyvateľstva. Akreditačná komisia nestíha akreditovať školy a študijné programy. Nárastom vysokých škôl učia dnes na mnohých vysokých školách aj základné, nosné predmety magistri, ktorí hneď z pozície študenta prešli na pozíciu prednášajúceho docenta alebo profesora. Garancia odborov „lietajúcimi profesormi“ (už aj zo zahraničia) nemôže vytvoriť atmosféru tvorivej, kontaktnej práce so študentom. Na niektorých vysokých školách až dve tretiny študentov predstavujú externisti, a sú vysoké školy, na ktorých externisti chodia len na skúšky. V snahe „vyrobiť“ čísla vysokoškolsky vzdelaných ľudí (z populačných ročníkov maturantov ide na vysoké školy okolo 26 – 28%; v populácii ekonomicky činných obyvateľov máme okolo 11% s vysokoškolským vzdelaním) logicky klesá kvalita. Za posledných 5 rokov stúpol 2,5 krát počet vysokoškolských profesorov, ale publikačná činnosť sa nezvýšila! V roku 2004 študovalo 12 tisíc študentov v zahraničí a dá sa predpokladať, že po spoplatnení štúdia ich bude ešte viac, čo by nebolo na škodu, pokiaľ by sa títo študenti vrátili na Slovensko pracovať. Vznikajú nové súkromné vysoké školy, ktoré pri politike rovnakých štátnych dotácií ako do štátnych vysokých škôl odčerpávajú najlepších učiteľov zo štátnych škôl a porušia sa rovnaké podmienky. Antidiskriminačný zákon vytvoril právny rámec pre žaloby z diskriminácie starších ľudí, docentov a profesorov na vysokých školách. Domnievame sa, že kvalita vysokých škôl značne klesla a stále klesá.

A čo sa skôr neurobilo:

▼ Dobiehame svet v počte počítačov na žiaka, ale stále je to pomalé a nefunkčné. Norma v Európe je na päť žiakov jeden počítač, to pomaly máme, ale zabudli sme na počítačových učiteľov, technikov a teachware. A tak máme na školách dobre poprikryvané počítače, ba aj počítačové učebne.

▼ V oblasti zlepšenia výučby cudzích jazykov sú tiež pomalé, až veľmi pomalé, pozitívne zmeny. Niet kvalifikovaných učiteľov angličtiny, ale školy si pomáhajú aj nekvalifikovanými učiteľmi, súkromným vzdelávaním a podobne. Chýba nadväznosť na jednotlivých stupňoch škôl na to, čo sa žiaci naučili na predchádzajúcom stupni.

▼ Začína sa viac pracovať na teóriách výchovy. Vyšli knihy prešovských kolegov o teóriách výchovy, vychádzajú články v Pedagogickej revue, vyšla kniha *Teórie výchovy*, mnohé ďalšie odborné publikácie rozvíjajú teóriu tvorivo-humanistickej výchovy.

▼ Neurobilo sa nič v obsahovej úprave, v kurikulárnej transformácii.

▼ Neurobilo sa nič v starostlivosti o učiteľa. Naopak, prepúšťajú sa učelia.

▼ Neurobilo sa skoro nič, okrem štátnej maturity, vo vypracovaní výkonových štandardov a hodnotení kvality škôl.

▼ Na Slovensku sa vzdelávajú 3 percentá dospelých; v krajinách EÚ je to 22 percent! Okrem papierových koncepcií, rozumej nerealizovateľných, sa neurobilo v tejto oblasti skoro nič.

▼ Neurobilo sa, čo sa malo, okolo zákona o výchove a vzdelávaní, 196 stranový návrh je predložený na verejnú diskusiu na internete, málo prístupný učiteľom a, navyše, jediný prameň informácií a toku informácií – Učiteľské noviny – sa zrušili a nič ich doteraz nenahradilo. Tak sa aj Ministerstvo školstva zbavilo jedného z možných a dobrých dialógov s učiteľmi, čo sa prejavilo aj pri zmätkoch okolo maturity.

▼ Neposilňuje sa „výchova“ v školskom systéme, naopak, likvidujú sa školské zariadenia, televízia a počítače významne prispievajú k zhoršeniu správania detí a mládeže. Styk žiakov na druhom stupni ZŠ denne s rodičmi je ďaleko za stykom s kamarátmi, počítačom a televíziou (výskum M. Manková, 2004)! Rušia sa školské výchovné zariadenia, kluby detí a mládeže, centrá voľného času, lebo nedostali dost' poukazov a financií, ale školy získali tak, že na jednej škole sa prihlásilo do streleckého krúžku 110 žiakov, hoci na škole je jedna vzduchovka a jeden učiteľ, ktorého baví strieľať. Len poznámku na okraj: od roku 1961 do roku 2001 sa zvýšil podiel ľudí žijúcich v mestách z 29,7 % na 55,6 %, čo má dopad na anonymitu bytia mladých ľudí v meste a ich snahu "zabiť" nudu a zvedavosť drogami a kriminalitou.

▼ Stúpa počet žiakov v triedach vzhľadom na normatívy. Sme svedkami, že naše deti sú doobeda v preplnených triedach, padajúcich budovách, učia sa z predimenzovaných učebníc, preplnených nefunkčnými faktmi, informáciami. Napríklad jedna z maturitných otázok v roku 2004 znela: „*Definujte konštitučnú a cis-trans izomériu!*“ alebo v Slovenskom jazyku pre 1. – 2. roč. stredných škôl roku 1983 a desiate vydanie z roku 2001 z ktorých sa dodnes učí, je téma: Morfematická stavba slova, kde sa píše: Ku gramatickým morféмам zaraďujeme: 1. odvodzovaciú (derivačnú) morfému; 2. obmieňaciú (modifikačnú morfému); 3. tematickú morfému; 4. spájaciú (interfigovanú) morfému – pýtame sa, na čo bude automechanikovi či krajčírke interfigovaná morféma? Žiaci sa takto učia v úzkosti a naháňania časovo-tematických plánov, za prítomnosti nervózných alebo vyhorených učiteľov. A poobede budú na uliciach s kamarátmi búriacimi sa proti nevšimavosti dospelých o ich problémy alebo budú pri televízii, počítačoch, na diskotékach, v puboch.

Nechcem kresliť chmúrny obraz. Nahý kráľ je ešte stále živý kráľ. Preto je MILÉNIUM aj víziou, čo by sa malo robiť. Ignoranstvo vládnucich je prejavom ich nepochopenia úplne základných právd života a prosperity.

Kde sú príčiny tohto stavu?

Moderného človeka charakterizuje životný pocit „zvonku riadeného života“. Vnútorň a individuálny životný priestor je stále užší napriek tomu, že vonkajších slobôd neustále pribúda. Dosiahla sa sloboda, ale ľudia nie sú dobre pripravení v slobode žiť, nie sú väčšinou zrelí pre slobodu. Neučia sa žiť v slobode ani doma, ani v škole, nikde. Moderný človek musí vynaložiť veľa svojej energie na to, aby vonkajšiemu tlaku odolal. Energia jednotlivca potrebná na odolávanie týmto silám (napríklad sadnúť si k televízii) vedie k syndrómu vyhorenosti, únave, rezignácii, k vnútornej prázdnote. Neochota človeka premýšľať o živote vedie k bezvýznamnosti bytia. Nájdanie zmyslu a významu života, v tomto kontexte, by bolo alebo je liekom na chudobu, utrpenie, ba aj choroby. Odolať tlakom prostredia a odolať aj inštinktom a impulzom neproduktívneho charakteru zvnútra osobnosti je vecou autoregulácie, vedomého usmerňovania toku vedomia, správania. Keď hovoríme o MILÉNIU a výchove, tak jednou z podstatných vecí teórie tvorivo-humanistickej výchovy je pomoc pri utváraní sebaregulačného systému dieťaťa, mladého človeka.

Sú dva zdroje plodiace pocit bezvýznamnosti života:

Prvým je rastúca rýchlosť plynutia času, priestoru, informácií, životných procesov a s tým spojený stres z nemožnosti všetko stihnúť, všetko vedieť, všade byť, všetky plány naplniť. Nemáme čas sa nadýchnuť, nemáme trpezlivosť a pokoj na lásku, nemáme čas počúvať spev vtákov, hľadiet na brieždenie.

Druhým zdrojom zbežvýznamnenia ľudského bytia je spochybnenie práva či povinnosti hľadať a mať zmysel života. Toto spochybnenie je výplodom konkurencie, naháňaním sa za výkonmi, kariérou, peniazmi. Skúsenosť nemilosrdnosti v tvrdom konkurenčnom boji produkuje novú nemilosrdnosť, pretože najlepší výkon treba vždy prekonať, množstvo peňazí ešte viac rozmnožiť, silu moci ešte viac posilniť. Život nám uteká pred očami ako film a zanecháva dojem ilúzie. Namiesto spoluúčasti je tu absencia vzťahov. Stávame sa príliš rýchli a nesústredení na skutočné stretnutia. Zabúdame podať ruku, a keď ju podáme, rýchlo ju odťahujeme, aby sme stihli ďalšie podania. Zostávame medzi sebou, stávame sa navzájom susedmi, ktorí nemajú čas sa poznať a čo si povedať.

Spochybnenie hľadania zmyslu a hodnoty života má dve príčiny.

V jednom prípade je to zúfalstvo, nechcieť byť sebou samým, keď sa skrývame za povinnosti (nemeckí generáli, mám veľa práce...).

V druhom prípade je to zúfala snaha byť sebou samým, naháňajúcim sa za svojimi možnosťami bez toho, aby sme vôbec niekedy dosiahli nejaký cieľ, lebo stále stúpajú naše nároky a vonkajší tlak.

Bujnenie bohatstva vedie k biede chudobných. Bujnenie moci vedie k nekonečnej hrozbe vojen a terorizmu. Bujnenie ovládania človeka IKT prostriedkami vedie k tomu, že človek stráca svoju ľudskú prirodzenosť a sám seba. Je klonom médií, je klonom sociálneho tlaku. Ideály a vznešené ciele sa stávajú podozrivými, pretože strácajú platnosť pre väčšinu obyvateľstva. **Človek stráca energiu** preto, aby v svojej autoregulačnej stratégii neustále generoval nové sily na prekonávanie prekážok. **Naučil sa bezmocnosti**, aby sa takto bránil proti neustálej frustrácii.

Aké sú možné riešenia?

Vo všeobecnosti sú odpovede dosť jasné a často prezentované. Sú uvedené aj v MILÉNIU.

✓ V prvom rade Ministerstvo školstva by celý proces reformy malo neustále usmerňovať, koordinovať a vyhodnocovať.

✓ Ministerstvo školstva by malo čo najskôr za pomoci expertov začať robiť kurikulárnu transformáciu, ale aj riadiť a koordinovať systémové, obsahové zmeny v školstve a nerobiť ďalšie prílepky k školskému zákonu z roku 1984.

✓ Štát by mal dať dostatok peňazí do školstva, aspoň tých 6 percent z HDP, ako to bolo projektované, a to nad zdroje pre školy z miestnych daní!

✓ Malo by sa podstatne zlepšiť riadenie školstva, a najmä vyjasniť práva a kompetencie originálneho aj preneseného charakteru. Znovu sa tu vynára potreba vládneho splnomocnenca pre školské reformy, pretože práce nebudú ľahké a nedajú sa zvládnuť za krátky čas.

✓ Netreba azda ani pripomínať, že už mal byť urobený zákon o výchove a vzdelávaní, ktorý by legislatívne konkretizoval tézy MILÉNIA.

✓ Odporúčal by som, aby sa konečne začali práce na zlepšení podmienok učiteľa, pedagóga a jeho práce. V USA sa teraz propaguje heslo: „do roku 2006 v každej triede kvalifikovaný a kompetentný učiteľ!“ V Čechách majú zákon o učiteľovi.

✓ Ostatné návrhy, ako zlepšenie celoživotného vzdelávania, viac počítačov do škôl, viacej kvalifikovanej výučby cudzích jazykov, zlepšenie podporných služieb školy a podobne, sú obsiahnuté v MILÉNIU.

Existujú dve hlavné stratégie, ktoré môžeme použiť na zlepšenie kvality výchovy a života:

Prvá spočíva v tom, že sa pokúsime, aby vonkajšie podmienky zodpovedali našim cieľom.

To napríklad v školstve znamená mať dostatok peňazí pre školu, dostatočné platy a odmeny pre učiteľov, vychovávateľov, moderné školské budovy, moderné učebnice, počítače atď. Vytvoriť tlak pedagógov, ktorých je 25 percent slovenskej inteligencie, rodičov, priaznivcov vzdelávania na poslancov, vládu, aby konečne pochopili nevyhnutnosť vyššieho financovania školstva.

Druhá je založená na tom, aby sme zmenili spôsob svojej autoregulácie, svojho prežívania, vnímania sveta tak, aby vonkajšie podmienky boli v lepšej zhode s našimi cieľmi. To je možné dosiahnuť vysokým vzdelaním, na ktorého vrchole je tvorivosť. Ani jedna z týchto stratégií skvalitnenia života nie je efektívna, pokiaľ použijeme len jednu. Zmeniť vonkajšie podmienky sa môže zdať spočiatku účinné, ale pokiaľ človek nemá kontrolu nad svojím vedomím, prežívaním, skoro sa mu vrátia staré obavy alebo túžby a pôvodný stav nepokoja ožije. Človek si nemôže vytvoriť pocit šťastia, istoty, ani keby si kúpil vlastný ostrov v Karibskom mori, mal najlepšie jedlá a obklopil sa ozbrojenými strážami a vycvičenými psami.

Aby sme mohli ujsť zrýchleniu digitálnej doby, potrebujeme prístup k sebaobnove, schopnosti cítiť, kontemplácii, takej sebaregulácii, ktorá produkuje pozitívne prežívanie. V prežívaní šťastia, plnosti bytia nepodliehame nevyhnutnosti náskoku, výkonu, prekonania konkurentov. Ľudia sa zbavujú ohľaduplnosti a citov, slušnosti a morálky, ktoré im bránia v úspechu, pri zarabávaní peňazí

a kariére. Ich mentálna anestézia robí z nich necitlivých ľudí, mrzákov citov, absentérov snáh a túžob, neschopných viery a hodnôt. Ľudia sú obeťami systémovej nutnosti víťazstva, náskoku. **Ľudia s nižšou výkonnosťou sú takto vylučovaní z účasti na práci, blahobyte a sociálnom živote, lebo sú neschopní konkurencie.**

Riešenie problémov je v schopnosti vymaniť sa zo zajatia nevyhnutnosti víťaziť a súťažiť (sused má krajší dom, kolega lepšie auto, Jozef viac zarába, vidíš aký si?). Je to aj v schopnosti vymaniť sa len zo zábavy. Nemusíme sa vzdať výkonnosti, len ju vyvážme kultivovaným prežívaním, plnosťou bytia, ktoré sa môže prejavovať dobrými vzťahmi k ľuďom, doma, v práci, vzťahmi k umeniu, prírode, sebe...

Jedno by sme ale mali urobiť: rozprávať sa o hodnote života, o hodnotnom živote o kvalite života. Ponechať život otvorený pre dobro aj tvorivú výkonnosť. Pestovať múdrosť srdca. Učiť slobode a autoregulácii, tvorivosti a zodpovednosti v práci, v škole, doma a viac sa týmto témam venovať v médiách. Opýtal som sa stovky študentov, či poznajú nejakého slovenského vedca, alebo koľko máme nositeľov Nobelových cien. Ani jedna ruka sa nezdvihla. Ale skoro všetci poznajú spevákov, hercov, vedia, kto kedy si koho zobral, s kým sa rozviedol, kto s kým sa vyspal... **Komercia diktuje nekultúrny vkus a nekultúrny vkus si spätne od komercie žiada ešte viac nekultúrnosti.**

Niekoľkokrát som v tomto príspevku spomínal autoreguláciu. V MILÉNIU sme napísali, že na zlepšenie výchovy je potrebné komplexne rozvíjať nonkognitívne funkcie osobnosti, rozdelené napríklad podľa systému KEMSAK. Dnes k axiologickej výchove pridávame aj výchovu k autoregulácii. Dá sa to urobiť realizáciou základnej axiomy, ktorú by sme mohli formulovať takto: od formovania osobnosti k jej sebauvárania, sebatvorbe.

Okrem tradičného vzdelávania, metakognitívnej výchovy, rozvíjania emocionálnej inteligencie, budovania internálneho motivačného systému, pestovania prosociality, etiky a tvorivosti je tu ešte silná výzva na rozpracovanie didaktiky autoregulácie. Rozpracovali sme sčasti teóriu šiestich „S“, ktorá hovorí, že výstavba integrovaného JA môže sledovať túto postupnosť (taxonómiu): sebareflexia – sebahodnotenie – sebavedomie – sebakontrola – sebariadenie – sebatvorba. Prirodzene, je to len jedna z mnohých teórií sebakontroly a sebariadenia. V USA bola koncom minulého storočia silne uplatňovaná filozofia kultu dieťaťa, ktorá pretrváva dodnes. Matka, ktorá napríklad nechá deti samé v aute, môže byť potrestaná za ohrozenie detí. Výchova k disciplíne sa považovala a považuje za abuzus. Ale dnes aj v USA silnejú hlasy o prehodnotení tohto quasi či pseudohumanizmu. Bez disciplíny, a to či už vonkajšej k normám, alebo vnútornej k zodpovednosti za vlastné ciele, nie je možné dosahovať žiadne významné výkony, ani prežívať šťastie. Disciplína je jedným z výsledných prejavov autoregulácie. Nebudem podrobnejšie analyzovať problematiku autoregulácie. Záujemcov by som odkázal na vynikajúci: *Handbook of Self-regulation*, ktorého editormi sú *Boekaertsová, Pintrich a Zeidner (Academic Press, San Diego, 2000)*. Zaujímavé je aj to, že prvá autorka je Holanďanka, druhý autor Američan a tretí autor Izraelčan. Problém disciplíny, autoregulácie, sebauvárania je, ako vidno, medzinárodným problémom.

Záverom možno konštatovať, že v našom školstve sa začali robiť pozitívne zmeny, a to aj pod vplyvom zosúladenia našich predpisov s legislatívou EÚ. Škoda len, že sa dejú pomaly. Škoda, že predstavitelia tohto štátu nepochopili význam investovania do vzdelávania, výchovy.

Človek potrebuje denne pre svoj život asi 15 kilogramov vzduchu, asi 2,5 kilogramov vody a asi 1,5 kilogramov potravy – **koľko potrebuje výchovy, aby sa stal človekom?**

Základnou misiou škôl je oddávna príprava žiakov a študentov na povolanie a na to, aby sa ako dospelí plne zaradili do spoločnosti. Tento cieľ sa nemení, školy sa však musia zamýšľať nad tým, čo znamená jeho dosiahnutie dnes a v blízkej budúcnosti. V skutočnosti pred druhou svetovou vojnou bol dominantným prístupom k vyučovaniu a učeniu behaviorizmus, ktorý definuje učenie sa ako zmenu v správaní vyvolanú vonkajšími stimulmi. Vyučovanie je transferom vedomostí a zručností od učiteľa k žiakovi. Pozitívne povzbudzovanie posilňuje želané reakcie žiakov a študentov.

V šesťdesiatych rokoch sa tento model začal postupne nahradzovať kognitivistickými a konštruktivistickými prístupmi, ktoré vykazujú podstatnú podobnosť, ale aj dôležité odlišnosti. Kognitivismus analyzuje mentálne procesy vedúce k nadobúdaniu vedomostí. Ľudská myseľ sa vníma ako informačný procesor – pohľad podporovaný rozvojom počítačov v tomto období. Informácia ako vstup sa prevádza na symboly, spracované a uložené v pamäti rôznymi spôsobmi. Vyučovanie musí preto vytvárať učiace sa prostredie a rozvíjať stratégie učenia sa, prospešné pre optimálny postup. Podľa konštruktivismu si žiaci a študenti vytvárajú symbolické reprezentácie poznatkov a duševných konceptov. Učenie sa nevníma len ako jednoduché pridávanie nových vedomostí k predchádzajúcim, ale ako nejaká reorganizácia starých poznatkov integrovaním nových prvkov a následne konštrukciou nových poznatkových štruktúr a ich uložením do pamäti. Nadobudnuté skúsenosti každého jednotlivca sú odlišné, a preto sa líšia aj cesty spájania starších a nových poznatkov. Vyučovanie posmeľuje žiakov a študentov, aby aktívne interpretovali okolitý svet a vytvárali (konštruovali) si osobné vedomosti a domnienky podporovaním zručností kriticky myslieť a nezávisle uvažovať. Žiaci a študenti objavujú a opisujú okolitý svet aktívnou spoluúčasťou a vzájomným ovplyvňovaním. Učiteľ už nevedie vyučovacý proces, ale uľahčuje ho.

Rozvoj v posledných desaťročiach 20. storočia neprinesol iba radikálne sociálne, ekonomické a technologické zmeny, ale tiež premeny v oblasti vzdelávania. Globalizácia a jej prejavy v kultúrnej, politickej, ekonomickej oblasti a vo sfére životného prostredia boli hlavným motorom tejto transformácie. Vedecký a technologický progres najmä v oblasti informačných a komunikačných technológií začal podporovať medzinárodnú spoluprácu a integráciu, ale aj zosilňovať medzinárodnú súťaž. Na zabezpečenie rýchlejšej reakcie na tieto nové výzvy a súčasne zabezpečenie a zlepšenie socio-ekonomického štandardu obyvateľov mnohé krajiny uznali vedomosti za svoj najhodnotnejší zdroj, podporujúci ekonomický rast. Zvyšujúca sa produkcia, distribúcia a aplikácia poznatkov sa stáva nástrojom vytvárania ekonomickej a kultúrnej prosperity. Vedomosti sa vnímajú ako hnacia sila osobnostného aj profesionálneho rozvoja. Ľudia získavaním vedomostí a zručností a ich transformáciou na spôsobilosť ich využívania nielen stimulujú ekonomický a technologický vývoj, ale aj zvyšujú osobné uspokojenie a pocity blaha z tohoto úsilia.

Vyučovanie orientované na tento transfer vyvolalo posun orientácie vyučovacích metód z učujúceho na učiaceho sa. Učitelia už „nedodávajú“ vedomosti iba na ich memorovanie, ale podporujú žiakov a študentov v procese získavania vlastných kompetencií. Na základe predchádzajúcich poznatkov a skúseností učiteľa vyučujú poznatky zo svojich predmetov, ale súčasne podporujú rozvoj zručností tvorivého a kritického myslenia a schopností učiť sa. Táto „nová“ rola učiteľa je orientovaná na uľahčenie učenia sa usmerňovaním žiakov a študentov v ich vlastnom úsilí aplikovať poznatky a zručnosti v nových situáciách a vychovávať z nich kompetentných jedincov. Tento prístup vedie k požiadavke obnovovania vedomostí ako permanentného procesu, ktorý sa začína pevným základným vzdelaním a udržuje sa celoživotným učením. Jednotlivé štáty sa s rastúcim záujmom zameriavajú na identifikáciu vedomostí, zručností, kompetencií, schopností a postojov potrebných pre ich občanov, aby zohrávali aktívnu rolu v tvoriacej sa spoločnosti poznania.

Takéto a podobné úvahy zohľadňujú väzby medzi spoločnosťou a vzdelávaním a vytvárajú základňu pre reformy školských systémov v mnohých štátoch. Dovoľte, aby som sa pokúsil o zhrnutie podstatných prvkov odporúčaní, návrhov, aktivít, očakávaní a tiež prijímaných projektov, plánov a programov, ktoré môžu vychádzať zo spoločne akceptovaných cieľov týchto reforiem, výstižne vyjadrených nasledujúcim citátom: „*Vzdelávanie musí poskytovať mapu komplexného a neustále sa meniaceho sveta aj kompas umožňujúci nachádzať vlastnú cestu.*“ (UNESCO Report on Education). Pre lepšie porozumenie či orientáciu je prehľad rozvrstvený do štyroch častí uvádzajúcich dôvody potrebnosti týchto reforiem.

Prečo?

✓ V 20. storočí uspeli najrozvinutejšie štáty v sprístupnení vzdelávania pre všetkých zákonnými úpravami garantujúcimi všeobecné vzdelávanie, avšak bez previazania týchto potrieb so zmenami v charaktere a organizácii škôl; výzvy v oblasti vzdelávania v 21. storočí musia zodpovedať novým potrebám a zabezpečiť, že národné vzdelávacie systémy budú stavané na podpore permanentného zvyšovania kvality; veľa návrhov vychádza z premisy, že iba vysoko kvalitný vzdelávací systém môže zabezpečovať sociálnu súdržnosť, pokrok a udržateľný ekonomický rast.

✓ Vedomosti a zručnosti potrebné v budúcnosti (počítanej najviac na desaťročia) budú celkom odlišné od dnešných; ekonomické trendy naznačujú, že v blízkej budúcnosti:

- tempo zmien sa bude zrýchľovať, vedomosti a zručnosti budú rýchlo starnúť,
- technologické zmeny sa stanú ešte významnejšie pre prácu aj život,
- globalizácia obchodu a jej vplyv na náš život budú pravdepodobne ešte intenzívnejšie,
- zručnosti a schopnosti jednotlivcov sa stanú hlavným faktorom konkurencieschopnosti, národnej prosperity, ako aj zamestnateľnosti a kvality ich života,
- trh práce ostane otvorený, pružný a premenlivý.

✓ V tomto storočí budú školy pôsobiť v prostredí, ktoré sa bude radikálne meniť pôsobením nových médií, pokrokom v informačných a komunikačných technológiách a vplyvom nových ciest sprístupňovania požiadaviek na informácie a vzdelávanie, takže školy budú nútené „vyzbrotiť“ žiakov a študentov na používanie nových médií, na výber medzi ponúkanými informáciami a na využívanie poznatkov na tvorbu „pridanej hodnoty“; súčasne školy prestanú byť hlavným poskytovateľom informácií a vzdelania a budú musieť súťažiť s ďalšími vzdelávacími prostriedkami.

✓ Je medzera medzi požiadavkami na zručnosti, ktoré bude trh práce vyžadovať od zamestnancov, a tými, ktorými sú „vyzbrojovaní“ súčasní žiaci a študenti; táto medzera sa neustále zväčšuje; žiaci a študenti by mali získavať čo najvyššiu kvalifikáciu jednak pre uchovanie a rozšírenie kultúrneho bohatstva krajiny, jednak pre posilnenie konkurencieschopnosti vlastnej ekonomiky.

✓ Zlyhanie pri naplnení týchto požiadaviek ochudobňuje žiakov, študentov aj spoločnosť ako takú; študenti by nemali predčasne opúšťať vzdelávací systém a mali by ukončovať vzdelávanie získaním kvalifikácie; v tomto je potrebné očakávať aj vyžadovať vysoké aspirácie zo strany žiakov, študentov, učiteľov, rodičov i vlády.

✓ Kontrola kvality vyučovania aj učenia sa nie je dostatočná; verejné vzdelávanie sa vníma ako „bezplatné“ pre rodičov, žiakov a študentov, ale spoločnosť ako taká významne platí za vzdelávací systém (v rozvinutých krajinách je to priemerne 5 – 6% HDP použitých na fungovanie školského systému, vrátane vysokých škôl); na zabezpečenie účelného vynakladania týchto prostriedkov na školách je potrebný spoľahlivý systém zodpovednosti, pod prísnu kontrolu treba dať predovšetkým hlavné nákladové položky (spomedzi ktorých najvýznamnejšiu tvoria platy učiteľov).

✓ Existujú jasné dôkazy na podporu účasti v medzinárodných projektoch; v TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Studies) sú výsledky európskych štátov slabé v porovnaní s ostatnými vyspelými krajinami; PISA (Programme of International Students Assessment) taktiež poskytuje vládám užitočné informácie o tom, kde a v čom ich národné školské systémy nedostatočne pripravujú žiakov a študentov na pracovný život.

Čo?

- ✓ Väčšina dokumentov odporúča školám zabezpečiť rovnakú pozornosť štyrom principiálnym prvkom:
 - učiť sa poznávať,
 - učiť sa pracovať,
 - učiť sa žiť s ostatnými,
 - učiť sa byť.
- ✓ Tieto princípy znamenajú „vyzbrojiť“ žiakov a študentov:
 - základnými zručnosťami: čítaním a počítaním, aktuálnymi a primeranými poznatkami a ich porozumením,
 - praktickými zručnosťami: riešením problémov, schopnosťou používať IKT, osvojiť si pracovnú etiku,
 - sociálnymi zručnosťami: komunikácia s druhými, pracovná činnosť s druhými v širokom rozsahu a v rôznych prostrediach a kultúre, cudzie jazyky, základné hodnoty občianstva,
 - osobnými zručnosťami a hodnotami vrátane zmyslu pre samostatnosť a zodpovednosť: emočná inteligencia, podnikateľský prístup, vôľa a schopnosť učiť sa, vedieť využívať poznatky, schopnosť využívať výhody zmien, schopnosť hodnotiť svoje silné a slabé stránky a ovplyvňovať ich.
- ✓ Školy musia „vyzbrojiť“ žiakov a študentov zručnosťami a postojmi, ktoré im pomôžu zohrávať plnovýznamovú rolu v spoločnosti a v neustále sa globalizujúcom prostredí; žiaden študent by nemal opustiť školu bez získania nejakej kvalifikácie.
- ✓ Pre dosiahnutie týchto potrieb musí škola revitalizovať nielen svoje ciele, ale aj svoje metódy; moderné edukačné prístupy musia napomáhať rozvíjať spomínané zručnosti integrovaným spôsobom – znamená to rozvíjať viacero zručností naraz, rovnako, ako sa to deje v praktickom živote.
- ✓ V mnohých školách prebieha vyučovanie v rovnakom prostredí a s rovnakými pomôckami ako v časoch rodičov ba dokonca prarodičov súčasných žiakov a študentov, hoci sa pripravujú na život v celkom odlišnom svete; školy sa musia stať podnecujúcimi a motivujúcimi inštitúciami; práve informačné a komunikačné technológie môžu byť nástrojmi ich transformácie.
- ✓ Učenie sa už nemôže končiť odchodom zo školy; podstatou zamestnateľnosti v 21. storočí je schopnosť učiť a prispôbovať sa počas celého pracovného života; školy musia naučiť žiakov a študentov pochopiť hodnotu celoživotného vzdelávania a poskytnúť im pomôcky a sebadôveru pri ich používaní; školy musia pomáhať mladým ľuďom pochopiť ich vlastnú zodpovednosť za kontinuálne vzdelávanie (ako o tom hovorí Biela kniha EÚ „Towards the Learning Society”, cieľme k spoločnosti poznania, pre ktorú sú školy základom a inšpiráciou).

Ako?

Kľúčové reformy o ktorých uvažujeme, sú potrebné na stimuláciu procesov zmien. Niektoré z týchto zmien už v jednotlivých krajinách odštartovali, avšak nikde ešte nie sú ukončené. Ktoré sú tie najdôležitejšie oblasti, v ktorých sú tieto zmeny viditeľné?

1. Národné vzdelanostné štandardy a nezávislá evaluácia

- ✓ Jasne definované národné výkonové štandardy vedomostí a kompetencií sú potrebné ako nástroje merania výkonov v každom predmete národného kurikula, poskytujúce školám informácie potrebné na hodnotenie výchovy a vzdelávania; národné štandardy by mali viesť k najvyšším štandardným výkonom; všetky školy si musia permanentne stavať ciele tak, aby tieto štandardy dosiahli; výsledky žiakov a študentov je potrebné objektívne hodnotiť prostredníctvom systému centrálnych skúšok v každom „kľúčovom” roku vzdelávacej cesty; súčasne s hodnotením výsledkov formálneho vzdelávania by sa mali merať a hodnotiť praktické zručnosti, ktoré si majú žiaci a študenti osvojiť.

-
- ▼ Vlády aj školy si musia určovať rozvojové ciele na základe národných výsledkov; objektívne hodnotenie výkonov umožňujú vládam, rodičom, zamestnávateľom a pod. prijímať kvalifikované rozhodnutia; v zásade by žiaden študent nemal opustiť školu (školský systém) bez kvalifikácie.
 - ▼ Používanie národných štandardov na meranie výsledkov vyučovania je dôležité aj z hľadiska medzinárodných perspektív; medzinárodné testovanie (benchmarking) môže sprehľadniť vzdelávacie výsledky, zvýšiť spoluprácu a mobilitu; toto je obzvlášť dôležité v prírodovedných predmetoch, pre ktoré je prevzatie podobných štandardov používaných v rôznych krajinách možné a praktické.
 - ▼ Rozvoj kritérií na hodnotenie osobných a sociálnych zručností rovnako ako vedomostných výkonov môže byť veľmi užitočné (tu treba poznamenať, že tejto oblasti by veľmi pomohlo rozšírenie výskumu).
 - ▼ Hodnotenie školských výkonov z hľadiska národných štandardov musí uskutočňovať nezávislý subjekt; tento musí hodnotiť aj celkovú kvalitu národného školského systému pri zohľadňovaní medzinárodných štandardov; môže ponúkať konštruktívne poradenstvo v hodnotení školských výsledkov; v rámci národného školského systému by malo byť na každej škole externe hodnotené dosahovanie vzdelávacích štandardov; vláda aj rodičia potom môžu posudzovať porovnateľné školy a prihliadať na pokrok jednotlivých škôl aj jednotlivých učiteľov voči predchádzajúcim výsledkom či výsledkom iných škôl; kultúru sebahodnotenia (autoevaluácie) a zdokonaľovania sa treba podporovať; k efektívnemu dosahovaniu týchto cieľov musia nezávislé hodnotiteľské subjekty vydávať správy o školských výsledkoch vláde a tieto správy musia byť verejne dostupné; zlyhanie školy by sa nemalo tolerovať – mladí ľudia majú totiž v škole iba jedinú šancu!

2. Spolupráca a súťaživosť

- ▼ Vnímavosť škôl k potrebám ich žiakov a študentov bude efektívne testovať rodičovská voľba; táto voľba, založená na presných informáciách o školských výsledkoch ocení školy, ktoré najlepšie naplňajú potreby svojich žiakov a študentov; toto zákonite poskytne motiváciu učiť sa od najlepších, inovovať a zvyšovať štandardy; školy by mali súčasne spolupracovať aj súťažiť navzájom; nemali by sa báť takýchto prvkov súťaživosti – môže im pomôcť stať sa lepšími; toto je zmysel, pre ktorý sa odporúča súťaženie medzi porovnateľnými školami pri čo najefektívnejšom naplňaní potrieb žiakov a študentov.
- ▼ Verejné zdroje by mali podstatne závisieť od počtu žiakov či študentov a od výsledkov, ktoré škola dosahuje; takýto prístup poskytuje nutnú finančnú dynamiku, aby sa rodičovská voľba mohla stať realitou, a zároveň zabezpečuje vytváranie systému založeného na dopyte; zdroje by tiež mali oceňovať pokrok, ktorý školy so svojimi žiakmi a študentmi dosahujú; školy musia niest zodpovednosť za rozpočet a kontrolu nákladov; ak sú školy zodpovedné za dosahovanie vytýčených cieľov, musia mať finančné prostriedky, ako to uskutočňovať.
- ▼ Zdroje musia byť previazané s výsledkami ako pohnútkou čo najlepšieho naplňania potrieb žiakov a študentov; viac peňazí nemusí nevyhnutne znamenať vyššiu kvalitu; prioritou sa musí stať reforma riadenia učiteľského zboru, vyučovacích metód a organizácie; školstvo musí byť schopné zabezpečiť motiváciu na zlepšovanie výkonov škôl, učiteľov, žiakov a študentov, a to vytvorením systému hodnotenia kvality škôl a ich personálu.

3. Kurikulum (obsah vzdelávania) pre 21. storočie

- ▼ Vyvážené kurikulum napomáha žiakom a študentom uvedomovať si dôležitosť výchovných, všeobecnovzdelávacích aj odborných predmetov; cieľom školy by malo byť „produkovať“ harmonické osobnosti, pripravené na plnú participáciu vo svete a rozumejúce základom občianskych záväzkov; školy taktiež musia učiť, prečo je potrebné rešpektovať základné spoločenské hodnoty, voči ktorým školy nemôžu byť neutrálne; žiaci a študenti musia byť pripravení na mobilitu rozvíjaním

ich jazykových zručností a IKT kompetencií; trh práce by mal špeciálne prispievať k rozvíjaniu odborného vzdelávania a prípravy a pomáhať študentom pri prechode zo škôl do zamestnania; zamestnávateľa, ktorí chcú získavať absolventov škôl, musia za podieľať na ich príprave na túto zmenu.

✓ Vyučovanie musí byť maximálne prispôsobované individuálnym potrebám jednotlivcov, avšak súčasne zabezpečovať rovnosť prípravy žiakov a študentov na život v spoločnosti, takže títo musia byť vnímaní ako aktívni účastníci učenia sa, nie pasívni prijímatelia vyučovania; učiteľ by mal pomáhať žiakom a študentom rozvíjať schopnosti samostatného učenia sa a školy by mali uvažovať, ako zabezpečiť rovnováhu medzi vzdelávaním žiakov a študentov a tým, ako ich pripraviť a naučiť učiť sa; školy sa tiež musia zamerať na výchovu a inšpiráciu žiakov a študentov na celoživotné vzdelávanie sa uvedomovaním, že učenie bude pokračovať počas celého profesionálneho života; školy by mali vzbudzovať a povzbudzovať záujem svojich žiakov a študentov zvyšovaním dôrazu na praktické a funkčné aplikácie ich vedomostí a poznanie vôbec.

✓ Školy musia zabezpečiť vysokú kvalitu profesionálneho poradenstva ako pomoc študentom pri prechode zo školy do zamestnania; rodičia, školy a obzvlášť zamestnávateľa musia spolupracovať a pomáhať žiakom a študentom pri výbere povolania, založenom na maximálnej informovanosti; musia ich tiež povzbudzovať v tom, že vzdelávanie je dobrou investíciou a zdôrazňovať ich zodpovednosť voči vlastnej budúcnosti.

✓ Výchova a vzdelávanie od útleho detstva (predškolská a prvostupňová) je najmenej rovnako dôležitá ako sekundárne a terciárne vzdelávanie, a preto investície do finančných a ľudských zdrojov majú odrážať túto rovnosť.

4. Autonómia škôl

✓ Školy potrebujú voľnosť v riadení a rozhodovaní o používaných pedagogických metódach; školy musia zodpovedať za sústavné zlepšovanie svojich výsledkov podľa národných štandardov; zriaďovateľ, resp. príslušná verejná správa má mať právo výberu riaditeľa; školský manažment musí mať vplyv na výber učiteľov – odmeňovať najlepších a zbavovať sa tých, ktorí škodlivo vplývajú na žiakov a študentov; školská samospráva by mala mať vplyv na vedenie školy, ktoré (na čele s riaditeľom) zodpovedá rodičom aj vláde za vzdelávacie výsledky; jej členovia by mali byť nielen z radov učiteľských zamestnancov, ale aj zvonku.

✓ Školská autonómia by mala poskytovať školám pružnosť v narábaní so zdrojmi; školy musia mať voľnosť v čo najefektívnejšom využívaní svojich objektov a ďalších zdrojov a v otváraní sa vzdelávaniu dospelých a celej komunity.

✓ Školy musia mať prístup k výskumu a analýzám tých najlepších vo vyučovaní a riadení škôl; jednotliví učitelia a školy by mali vytvárať spojenectvá na podporu tohto cieľa, ale súčasne si vytvárať napojenia na univerzity a ďalšie výskumné pracoviská s cieľom maximálneho využívania dostupného materiálu; inovácie by mali byť podporované vládou a zamestnávateľa by mali byť ochotní podieľať sa na zavádzaní dobrých skúseností v riadení a byť otvorení pri umiestňovaní riaditeľov a učiteľov.

✓ Školy sa musia usilovať o prenášanie najlepších skúseností z vyučovania, inovácií a riadenia zo širokého spektra rôznych prostredí, včítane podnikateľského sveta; školy a zamestnávateľa by sa mali vzájomne učiť jeden od druhého, a tak sa podieľať na dôležitej spoločnej úlohe – pripravovať žiakov a študentov na povolanie a ich spoločenské uplatnenie.

5. Vysoká kvalita učiteľskej profesie

✓ Vo väčšine analyzovaných dokumentov je učiteľ charakterizovaný ako hybná sila výchovy a vzdelávania, ako aj implementácie školských reforiem do každodennej školskej praxe, podľa možnosti do života všetkých škôl.

▼ Riaditelia by mali byť lídrami na svojich školách, kvalifikovaní na svoje úlohy, s autonómiou a súčasne zodpovednosťou za uplatňovanie svojho vodcovstva v praxi; hodnotení by mali byť podľa výsledkov.

▼ Učiteľia by mali byť kvalifikovaní profesionáli s možnosťou kariérneho rastu, ktorý oceňuje lepšie výkony, podporuje a motivuje zapálených učiteľov s väčšou pružnosťou už pri uzatváraní pracovných zmlúv – napríklad na celé, čiastočné alebo stále, resp. dočasné úväzky.

▼ Kvalitný systém ďalšieho vzdelávania a výberu učiteľov, podporovaný zdrojmi, je nevyhnutný na “vyzbrojenie” učiteľov a riaditeľov podľa nových požiadaviek; každý učiteľ by mal mať univerzitné vzdelanie s absolvovaním praxe na škole pred ukončením štúdia; na zabezpečenie a inováciu profesionality by malo byť vzdelávanie kontinuálne, včítane vzdelávania v mimoškolskom prostredí; zamestnanie môže napomáhať realizácii vzájomnej obmeny učiteľských zborov; riaditelia by mali niesť zodpovednosť za kvalifikačný rozvoj svojich učiteľov.

▼ Učiteľia si musia osvojiť plné ovládanie informačných technológií; IKT majú potenciál transformovať didaktické postupy aj individuálne štúdium otvorením vyučovania žiackej a študentskej kontrole; školy aj školská administratíva by mali využívať možnosti diaľkového vzdelávania a rozvíjania pedagogických aj administratívnych zručností, ktoré multimédia ponúkajú; pre plné využitie týchto príležitostí je potrebné investovať nielen do hardvéru a softvéru, ale aj do vzdelávania učiteľov, ako skvalitňovať vyučovanie prostredníctvom IKT.

Kto a kedy?

▼ Tento prehľad uvádza široký rámec reforiem, prezentuje, čo štáty alebo inštitúcie považujú za potrebné, aby reformy boli úspešne realizované; vyžaduje to systémový “vhlád”, v ktorom je každý prvok dôležitý a navzájom previazaný s ostatnými.

▼ Možno pozorovať, že rôzne štáty realizujú reformy rôznymi rýchlosťami; v každom z nich sa už niečo vykonalo, ale v každom je tiež potrebné ešte veľa urobiť, aby sme mohli reformu považovať za úspešne realizovanú; na zabezpečenie konkurencieschopnosti považujú štáty reformu systému výchovy a vzdelávania za prioritnú; úloha vlád je pritom podstatná: musia vytvoriť nové “pravidlá hry” na zabezpečenie zdrojov a ďalších predpokladov rozvoja, ktorý sa už v niektorých krajinách začína prejavovať.

▼ Sme presvedčení, že reformy sú naliehavé – preto široké konzultácie prekračujúce rámec hraníc môžu pomôcť zvyšovaniu informovanosti o týchto procesoch.

Je zrejmé, že nie všetky spomínané odporúčania, návrhy, aktivity a programy sú akceptovateľné, resp. realizovateľné vo všetkých krajinách. Napriek tomu sme presvedčení, že tento prehľad môže prispieť k rastu úrovne poznania vývoja v tejto oblasti a pôsobiť ako stimulátor v úvahách spojených s aktuálnou situáciou v našom domácom školskom systéme. Možno bude práve Vás inšpirovať, aby ste sa pripojili k tým, ktorí pripravujú alebo začínajú uskutočňovať niektoré zo spomínaných zmien aj v našom školstve. Prajeme Vám pritom veľa úspechov!

KURIKULÁRNA REFORMA

O niekoľko rokov prevezmú žiaci a študenti riadenie krajiny, budú aktívne pôsobiť vo vede, úradoch, fabrikách, v poľnohospodárstve, kultúre, teda budú potrebovať kvalitné vzdelávanie. Ak chceme vzdelávať a mať kvalitné školstvo, musia sa obsah učiva, vyučovacie formy a metódy prispôbiť požiadavkám rozvoja spoločnosti. Preto je potrebné ponechať to, čo je pre žiaka základné, nevyhnutné, dať mu najnovšie informácie a poznatky, aby ich vedel uplatniť v štúdiu a v praktickom živote, ale zároveň z obsahu učiva vynechať to, čo je už preňho zastarané. Žiak má dostať najprv základné všeobecné vzdelanie, potom odborné. Mal by študovať bez väčších stresov, preto treba nájsť spôsob prechodu žiaka z nižšieho na vyšší stupeň školy bez prijímacích pohovorov. Je žiaduce obnoviť základný a aplikovaný výskum, aby sme mohli preukázať, že učivo, ktoré predkladáme, a vyučovacie formy a metódy, ktoré využívame, zodpovedajú veku a schopnostiam žiaka. Významnú úlohu pritom má učiteľ, ktorý ovplyvňuje myslenie a prácu žiaka a ukazuje mu cestu, ktorou by mal ísť.

Problémové okruhy, o ktorých sa zmieta aj Milénium aj Národný program výchovy a vzdelávania, je možné riešiť za predpokladu, že budú splnené všetky, aj ekonomické, náležitosti týkajúce sa školstva. Je ich treba riešiť aj preto, že SR je členom Európskej únie, kde je potrebné preukázať kvalitatívnu úroveň škôl, a napokon aj preto, že sa pripravuje nový školský zákon. Znamená to priblížiť sa kvalite škôl v kultúrnej a ekonomicky najvyspelejších krajinách Európy, aby naše školy v plnej miere obstáli. Zodpovednosť za túto prácu by mala niesť inštitúcia alebo celoštátna komisia zložená z najlepších odborníkov, ktorými Slovensko disponuje.

Úlohou školy je vychovávať a vzdelávať tak, aby žiak bol dobre pripravený študovať na vyššom stupni školy a zároveň bol dobre pripravený na praktický život.

Dobre pripraviť žiaka znamená, že počas štúdia získa poznatky a vedomosti, ktoré bude môcť využívať v škole aj mimo nej, že bude vedieť pracovať s počítačom, poznať informačno-komunikačné technológie, ovládať jeden či viac cudzích jazykov, že bude vedieť získať, spracovávať a hodnotiť informácie, využívať rôzne systémy a metódy práce. Pre žiaka je tiež dôležité, aby škola rozvíjala jeho myslenie, umožnila mu v konkrétnych situáciách hľadať vzťahy a súvislosti, riešiť problémy individuálne aj v kolektíve, využívať tvorivosť, ako aj komunikáciu učiteľ – žiak, učiteľ – žiaci, resp. žiak – žiaci. Na druhej strane škola má vychovávať žiaka tak, aby sa popri jeho spôsobilostiach mohla prejaviť aj jeho pracovitosť, zručnosť, samostatnosť, rozhodnosť, organizačné schopnosti, uvážlivosť, tolerantnosť, prispôsobivosť, spravodlivosť, schopnosť vedieť sa správať k iným, ale zároveň, aby žiak vedel vnímať a prejavovať svoj vzťah k ľuďom, prostrediu, prírode, okoliu. To sú kompetencie, ale aj ideálne predsavzatia, ako by sa mala prejavovať slobodná a zodpovedná osobnosť, to sú ciele, ku ktorým by škola mala viesť žiaka či študenta pre jeho uplatnenie sa v živote.

Informácie a poznatky, ktoré musí žiak či študent počas školskej dochádzky nadobudnúť, a úlohy, ktoré musí plniť, sú zamerané na rozvoj jeho osobnosti, myslenia a tvorivosti, na jeho život a budúcnosť. Žiak v súčasnosti už nepotrebuje pamäťový školu, ale školu, v ktorej sa popri úplne novo koncipovanom učive zoznámia s progresívnymi formami a metódami práce, so spôsobmi riešenia problémov, využitím tvorivosti a pod. Preto je nutné uskutočniť reformu obsahu, vyučovacích foriem a metód na základných aj stredných školách, ktorá môže trvať 10, 20 či viac rokov.

Jeden z možných prístupov k reforme je, že sa vyberú poznatky podľa rozvoja jednotlivých vedných disciplín, ktoré potrebuje žiak či študent pre svoj každodenný život, pre ďalšie štú-

dium či pre svoju profesiu. Ak takýto súbor pojmov, tém a tematických okruhov bude k dispozícii, je vhodné zadeliť ho do nasledujúcich predmetov či vzdelávacích oblastí:

- a) jazyk slovenský a literárna výchova,
- b) cudzie jazyky,
- c) život a spoločnosť (výchova k občianstvu a dejepis),
- d) matematika (včítane deskriptívnej geometrie),
- e) živá a neživá príroda (fyzika, astronómia, chémia, biológia, zemepis),
- f) informačné a komunikačné technológie,
- g) filozofia a náboženstvo (psychológia, etická, náboženská a rodinná výchova),
- h) umenie a kultúra (hudobná výchova, výtvarná výchova, dramatická výchova),
- i) odborné vzdelávanie (teoretické aj praktické) týkajúce sa elektrotechniky, strojárstva, stavebníctva, chémie, ekonómie, potravinárstva atď.
- j) telesná výchova (výchova k zdravému životu a branná výchova).

V predmete **jazyk slovenský a literárna výchova** sa dôraz kladie na to, aby žiak vedel komunikovať, klásť otázky, pochopiť vyslovenú alebo napísanú myšlienku, porozumieť textu, vybrať z neho podstatné myšlienky, opísať veci, udalosti, dej, povedať jeho obsah, analyzovať ho, vedel pravopis, poznal naše a svetové literárne diela atď.

V predmete **matematika** je potrebné, aby žiak vedel využívať intuíciu, nápaditosť, pochopil pojmy a dával ich do vzťahov, vedel využívať základné algebraické operácie, kombinatorické poznatky, vedel evidovať, experimentovať, konštruovať, odhadovať, abstrahovať, argumentovať, zovšeobecňovať, mal predstavivosť, vedel riešiť slovné úlohy, úlohy geometrického charakteru, vedel využívať pri riešení úloh počítač atď.

Predmet **telesná výchova** je zameraný na fyzický rozvoj žiaka a jeho zdravie. Preto by mal mať v každom ročníku tri vyučovacie hodiny týždenne.

Je prospešné **spájať viac predmetov do jedného predmetu**. Takéto spojenie **nazveme vzdelávacou oblasťou**. Tak napríklad vzdelávacia oblasť prírodovedných predmetov môže byť zložená z predmetov: biológia, fyzika, chémia a geografia.

Žiak či študent potrebuje poznať **základné a rozširujúce učivo** každého predmetu či vzdelávacej oblasti.

Základným učivom rozumieme:

- a) poznatky potrebné pre bežný život každého jednotlivca,
- b) poznatky, ktoré sú základom pre ďalšie učivo,
- c) poznatky úplne nové, doposiaľ nezahrnuté do učebných osnov: sú to najnovšie informácie vedných disciplín, techniky, ekonomiky, spoločenských vzťahov atď.,
- d) poznatky, pričom sa využívajú medzipredmetové vzťahy.

Rozširujúce učivo nadväzuje na základné učivo. Je prehĺbením alebo rozšírením základného učiva, učiva o regióne atď. Rozširujúce učivo možno zostaviť z rôznych vedných disciplín, techniky, občianskej či právnej problematiky atď. tak, že každé tvorí jeden súvislý tematický celok. Tieto celky svojou náročnosťou a rozsahom zodpovedajú veku a schopnostiam žiakov. Z tematických celkov sa do učebných osnov vyberú tie, ktoré budú pre školu aktuálne a pre kvalitu vzdelávania najvýhodnejšie. Tematické okruhy rozširujúceho učivo je možné meniť za iné okruhy rozširujúceho učiva, pričom sa rešpektujú požiadavky na absolventa školy.

V rámci výučby je potrebné **využívať také formy a metódy práce vo vyučovaní, aby sa využívala tvorivosť, diskusia o danej problematike, tvorba, spracovanie žiackych projektov, metóda brainstormingu, problémové a skupinové vyučovanie, samostatná práca žiakov a pod.**

Výber tém, tematických celkov či využívanie neštandardných vyučovacích foriem a metód je nutné podriaďovať cieľom školy a profilu ich absolventov. Dá sa očakávať, že niektoré študijné oblasti, resp. predmety, budú v počte vyučovacích hodín preferované, iné obmedzované, a je možné, že vzniknú aj nové predmety. Pri cieľoch školy a profile jej absolventa sa už nemôže hľadiť na pred-

mety, ale na rozvoj osobnosti žiaka či študenta, ktorému sa musí poskytnúť to, čo pre svoj osobnostný rast, ďalšie štúdium či pre prax potrebuje.

Pre jednotlivé vekové kategórie žiakov je nutné vopred stanoviť maximálny týždenný počet vyučovacích hodín, ktorý bude zodpovedať ich psychickému a fyzickému rozvoju.

Súhrnne môžeme povedať, že reformou školy sa myslí:

- I. a) ponechať učivo, do ktorého je zahrnuté základné učivo, základné poznatky potrebné k bežnému životu,
- b) zaradiť úplne nové učivo, s ktorým musí byť žiak oboznámený z hľadiska súčasného života, spoločenských vzťahov, rozvoja vedy, ekonomiky, kultúry atď.,
- c) vynechať učivo, ktoré už nie je svojím významom také dôležité pre žiaka, ako je učivo základné či úplne nové,
- II. využiť progresívne vyučovacie formy a metódy vrátane zavedenia počítačov do vyučovacieho procesu,
- III. využiť poznatky a skúsenosti učiteľa, ktorý váhou svojej osobnosti vplýva na žiakov a študentov v ich štúdiu a práci v škole,
- IV. skvalitniť obsah a formy štúdia vysokých škôl pripravujúcich budúcich učiteľov a stanoviť nové úlohy metodicko-pedagogických centier na Slovensku.

Základnou požiadavkou každej školy má byť, že učivo svojím rozsahom a náročnosťou musí zodpovedať veku a schopnostiam žiakov. Preto je nutné uskutočniť redukciu učiva s výrazným využívaním tvorivosti, problémového prístupu k poznatkom, ako aj komunikácie učiteľ – žiak, žiak – žiaci.

Pri školskej reforme je žiaduce riešiť aj tieto úlohy:

- 1) **Určiť profil absolventa školy s ohľadom na jeho ďalšie štúdium a jeho praktický život**, pričom profilom absolventa budeme rozumieť žiaka či študenta, ktorý počas výchovy a vzdelávania v škole získa isté poznatky, vedomosti, zručnosti a spôsobilosti, teda isté kompetencie, ktoré môže preukázať na maturitnej alebo inej záverečnej skúške.
- 2) **Navrhnuť základné učivo formou výberu pojmov a tematických celkov v rámci jednotlivých predmetov.** Ďalšie učivo, ktoré z hľadiska rozsahu nemožno využiť ako základné, zaradiť medzi **rozširujúce učivo**. Výber uskutočniť na základe vopred daných kritérií, ktorými napríklad sú: rozsah a náročnosť učiva či poznatku s ohľadom na vek dieťaťa, užitočnosť poznatku z hľadiska jeho použiteľnosti v životných situáciách, uvedenie poznatku pre jeho využitie v nasledujúcich tematických celkoch. Pre výber tematických celkov je nutné vymedziť počty vyučovacích hodín. Po stanovení tematických okruhov pre jednotlivé ročníky navrhujeme postupovať takto:
 - a) **napísať experimentálne texty** pre tie tematické celky (najprv texty patriace základnému potom rozširujúcemu učivu), ktoré sú úplne nové alebo sú z metodickej stránky spracované iným spôsobom,
 - b) niektoré témy bude potrebné **experimentálne overiť** najprv v základnom výskume na malej vzorke žiakov, potom v aplikovanom výskume na reprezentatívnej vzorke žiakov,
 - c) po výbere tém pre žiakov či študentov a vyhodnotení výskumov **napísať učebné texty**,
 - d) navrhnuť a na základe výskumu **zostaviť obsahové a výkonové štandardy**.
- 3) **Je žiaduce, aby sa k výberu tém a tematických okruhov vyjadrili učitelia príslušných typov škôl**, ako aj pedagogické inštitúcie vrátane fundovaných pracovníkov zodpovedajúcich za jednotlivé vedné disciplíny. Ich spoločné závery by mali byť východiskom na stanovenie učebných plánov a učebných osnov jednotlivých vyučovacích predmetov.
- 4) Zaviesť na každú základnú a strednú školu **počítače s internetom**. Prostredníctvom základného a následne aplikovaného výskumu bude potrebné zistiť rozdiel v kvalite poznatkov a vedomostí, ktoré žiak získa prostredníctvom počítača, a ktoré získa bez neho.

-
- 5) Uskutočniť **revíziu obsahu na 1. stupni ZŠ** a zistiť, či rozsah učiva je pre žiakov optimálny.
 - 6) Z hľadiska dieťaťa je vhodné **5. ročník zaradiť na prvý stupeň ZŠ** z dôvodu, že ide o ročník prechodný. Treba brať ohľad na to, že u dieťaťa tohto veku vo veľkej miere prevažujú silné sociálne vzťahy medzi dieťaťom a učiteľom. Pre dieťa v tomto veku je výhodnejšie, ak je v styku s menším počtom učiteľov. Za prospešné považujeme, keď by v ročníku učili maximálne traja učitelia ZŠ.
 - 7) Žiada sa **podporiť výučbu cudzích jazykov už na prvom stupni ZŠ**. V rámci možností je vhodné zaviesť výučbu v kvalitatívne odlišných skupinách, napríklad pre začiatočníkov aj pokročilých.
 - 8) Je potrebné **navrhnuť spôsob, ako sa žiak či študent môže bez prijímacích skúšok dostať zo základnej na strednú školu**. Jeden zo spôsobov je sledovať plnenie úloh a výkonov žiaka už od 7. ročníka ZŠ a dopredu spolupracovať so školou, resp. školami, o ktoré má žiak záujem. Táto spolupráca by mala ukázať, či žiak spĺňa požiadavky strednej školy, o ktorú sa uchádza. Ak žiak nebude spĺňať požiadavky, mal by ísť na inú strednú školu.
 - 9) Na SOU a SOŠ sa odbornosť preferuje už od 1. ročníka. **Odporúčame, aby sa v prvých dvoch ročníkoch SOU a SOŠ žiaci orientovali predovšetkým na všeobecnovzdelávacie predmety a na všeobecné vzdelanie**, a považujeme za vhodné, aby sa potom plne venovali štúdiu odborných predmetov. Na SOU a SOŠ by bolo zároveň vhodné, aby sa školy svojím obsahom netriesťili, aby dominantné boli základné odbory. Špecializáciu jednotlivých odborov je výhodné uplatniť v učebných plánoch až vo vyšších ročníkoch stredných škôl.
 - 10) Každý študent by mal ukončiť trojročnú či štvorročnú strednú školu záverečnou skúškou. Úplné stredoškolské vzdelanie sa zavŕši vykonaním maturitnej skúšky. **Maturitná skúška by mala pozostávať na všetkých stredných školách z rovnakého počtu – štyroch vyučovacích predmetov**. Dôvodom je, že absolventi týchto škôl vykonávajú prvú svojím rozsahom veľmi náročnú vedomostnú skúšku, čo sa môže prejaviť aj v psychike študentov. Pre žiakov, ktorí idú do praxe, je maturitná skúška výsledkom kvality získaných vedomostí a skúseností, ktoré budú môcť preukázať v praxi. Pre študentov, ktorí pokračujú v ďalšom štúdiu, je istou previerkou vedomostí potrebných na to, aby ich mohli uplatniť v štúdiu na vysokej škole. Vedomosti študentov získané na strednej škole by mali byť zárukou, že budú prijatí na isté vysoké školy bez prijímacích pohovorov, pričom budú musieť splniť požiadavky stanovené vysokými školami.
 - 11) Mnohé výskumy či experimenty vykonávané na vysokých školách nie sú publikované, a preto sú pedagogickej verejnosti neznáme. Na druhej strane je vzácnosťou, že **na štyroch stredných odborných školách, ktorým sa hovorí "lycéá", sa vykonávajú experimenty** zodpovedajúce kritériám, o ktorých hovorí tento materiál. Bolo by vhodné, aby takto orientovaných škôl bolo u nás viac.
 - 12) Je žiaduce, aby **školy pre mimoriadne nadané deti mali určený profil svojho absolventa**. Je nutné vedieť, na ktorej vysokej škole bude pokračovať absolvent tejto školy, aby jeho ďalší odborný rast bol zabezpečený kvalitnými učiteľmi – odborníkmi.
 - 13) Je potrebné **skvalitniť vysokoškolskú prípravu budúceho učiteľa** formou zmeny myslenia, ako aj dôkladnejšieho zoznámovania sa s učivom základných a stredných škôl, s ich učebnými plánmi, osnovami a najmä s najnovšími vyučovacími formami a metódami, ktoré sa dajú vo výučbe využívať. Vzhľadom na skvalitnenie praktickej časti učiteľského vzdelávania, sa žiada **stanoviť nový profil budúceho učiteľa**.
 - 14) Je nutné, aby **učitelia vysokých škôl boli dostatočne pripravení** odovzdávať najnovšie informácie o obsahu a neštandardných vyučovacích metódach svojim poslucháčom. Je potrebné ich tiež zoznamovať s využívaním tvorivosti, riešením problémových situácií a vedením komunikácie učiteľ – žiak, učiteľ – žiaci, žiak – žiaci.
 - 15) Je žiaduce **zmeniť štýl myslenia učiteľa** tak, aby vedel žiaka či študenta pripraviť na ďalšie štúdium a život v spoločnosti. Všetko, čo napomáha rozvoju žiaka či študenta, rozvoju ich po-

znatkov, zručností a spôsobilostí by sa malo uskutočniť formou seminárov, špecializačno-inovačného a špecializačno-kvalifikačného štúdia zabezpečovaného metodicko-pedagogickými centrami a vysokými školami. **Je zároveň žiaduce určiť kritériá hodnotenia učiteľa a na ich základe stanoviť zodpovedajúce finančné ohodnotenie.**

- 16) Z hľadiska súčasného života je potrebné venovať **veľkú pozornosť rozvoju osobnosti žiaka mimo vyučovania**, krúžkom v škole a mimo nej, školským a športovým klubom, ľudovým školám umenia, domovom mládeže a všetkým ustanovizniam, ktoré sa starajú o výchovu a vzdelávanie žiaka.
- 17) Pre plnenie úloh v školstve, ako je overovanie nových tematických celkov, využívanie nových učebníc atď., bude potrebné **uskutočniť množstvo rozsiahlych experimentov v rámci základného a aplikovaného výskumu**, aby sa zistilo, do akej miery náročnosti sú žiaci schopní prijať nové učivo, absorbovať a uplatňovať ho v štúdiu a živote. Ide o určenie pracovísk základného a aplikovaného výskumu. V roku 1993 bol zrušený Ústav experimentálnej pedagogiky SAV v Bratislave, na ktorom sa vykonával základný pedagogický výskum. Tento je nutné čo najskôr obnoviť. Dôvodom je, že Slovenská republika nedisponuje pracoviskom, kde by sa komplexne získavali údaje o vykonávaní základného výskumu u nás, neexistuje inštitúcia, kde by sa tieto materiály spracovávali.
- 18) Vo výskumoch uskutočňovaných na vysokých školách, v mnohých prácach ústredného kola pedagogického čítania, ale aj pri obhajobách prác 1. a 2. kvalifikačnej skúšky sú uvedené **nové prvky práce so žiakmi, modifikované vyučovacie formy a metódy, ktoré možno využiť aj na iných školách**. Je vhodné, aby sa s týmito prácami zoznámili učitelia, ale aj pedagogické inštitúcie, ktoré môžu tieto myšlienky spracovať a dať ich do užívania pedagogickej verejnosti. Z nich môžeme zistiť, že niektorí učitelia sú priekopníkmi v svojej profesii napríklad tým, že využívajú vlastné neštandardné formy či metódy práce so žiakmi, že vytvárajú vhodnú pracovnú klímu bez stresu a strachu žiakov, že títo učitelia vykazujú lepšie výsledky v triedach s nižším počtom žiakov atď.
- 19) Je žiaduce **poznať školské systémy ekonomicky najvyspejších krajín sveta**. V prípade zistenia, že niektoré tematické celky či iné poznatky z oblasti výchovy a vzdelávania sú v týchto krajinách z odbornej stránky lepšie spracované, bude prospešné ich prebrať a modifikovanou formou využiť v našich školách.
- 20) Pre uskutočnenie školskej reformy považujeme za nevyhnutné **zriadiť inštitút, napr. kurikulárnu radu**, ktorá by mala byť stálym, nezávislým a najvyšším odborným orgánom v SR v oblasti školstva zameraným na zadávanie, kontrolovanie a schvaľovanie úloh koncepcného charakteru. Nezávislým orgánom preto, že vzdelanie nemá byť podmienené straníckosťou či záujmami skupiny ľudí, ale má slúžiť na získavanie vzdelania celého národa. Stálym orgánom preto, aby mohla pôsobiť viac ako jedno funkčné obdobie vlády už aj vzhľadom na to, že reforma školstva môže trvať 10, 20 až viac rokov. Kurikulárna rada vzhľadom na svoje úlohy a zameranie by mala podliehať vláde SR. Predseda a členovia kurikulárnej rady by mali byť fundovaní odborníci: vedci vrátane pedagógov a pedagogických psychológov, zástupcovia vedných disciplín, ktorých predmety sú synchronne s ich vednou oblasťou, metodici, učitelia základných a stredných škôl, ktorí poznajú problematiku školstva, dokážu koncepčne pracovať a usmerňovať prácu iných.
Hlavnou úlohou kurikulárnej rady by mala byť zodpovedať za kurikulárnu reformu obsahu, vyučovacích foriem a metód uskutočnenú na základných a stredných školách. Zároveň by kurikulárna rada by mala navrhovať a v praxi uplatňovať materiály, ktoré majú rozhodujúci vplyv na skvalitnenie školstva na Slovensku. Ide o hlbšie rozpracovanie myšlienok Milénia. Rada by sa mala vyjadrovať k novým alebo inovovaným právnym normám, ako sú školské zákony, vyhlášky, smernice, ale aj k príprave učiteľov ako v pregraduálnom štúdiu, tak aj v ďalšom vzdelávaní. Ďalšími úlohami rady by malo byť zriadenie odborných skupín zameraných na otázky zá-

kladného a rozširujúceho učiva, zriadenie pracovísk základného a aplikovaného výskumu, zriadenie pracoviska na hodnotenie žiakov a študentov, na problémy súvisiace s prechodom žiakov na vyšší stupeň školy, na zhromažďovanie dostupných informácií o tom, kde sa čo v oblasti školstva robí, resp. urobilo, na profil budúceho učiteľa atď.

USKUTOČNENIE REFORMY

Obsahová prestavba základných a stredných škôl sa zabezpečí fundovanými pracovníkmi pedagogických inštitúcií, zaoberajúcich sa problematikou výchovy a vzdelávania na ZŠ a SŠ.

I. Kurikulárna rada

1. Navrhuje, schvaľuje a hodnotí koncepčné materiály týkajúce sa základných a stredných škôl.
2. Zriaďuje odborné skupiny. Sleduje, hodnotí a schvaľuje úlohy odborných skupín. Sídлом odborných skupín sú pedagogické pracoviská.
3. Ustanovuje vedúcich odborných skupín. Každý vedúci odbornej skupiny spolu s členmi kurikulárnej rady zostavuje tímy odborných skupín.

II. Odborné skupiny kurikulárnej rady

Prvé štyri základné skupiny, ktoré je potrebné zriadiť pri uskutočnení reformy školstva:

A. Odborná skupina pre tvorbu učiva a využitie progresívnych vyučovacích foriem a metód

1. Navrhuje základné učivo, témy a tematické celky rozširujúceho učiva. K návrhu učiva je zhotovený dotazník, ktorý možno upraviť podľa jednotlivých vzdelávacích oblastí či predmetov.
2. Pre úplne nové učivo a novospracované základné i rozširujúce učivo je žiaduce uskutočniť základný aj aplikovaný výskum. Je nutné určiť inštitúcie, ktoré budú vykonávať pedagogické výskumy.
3. Zo základného a rozširujúceho učiva sa zostaví ucelený syntetizujúci materiál rešpektujúci rozsah a náročnosť učiva pre žiakov a študentov. Vo výučbe sa uplatňuje komunikácia, informačno-komunikačné technológie, tvorivosť, progresívne vyučovacie formy a metódy. Prostredníctvom nich môže žiak či študent nadobúdať isté kompetencie, ktoré môže uplatniť v ďalšom štúdiu či v praxi.
4. Po uskutočnení výskumov a experimentov na školách sa postupne zostavujú učebné plány, učebné osnovy, učebné texty a učebnice.

B. Odborná skupina pre klasifikáciu a hodnotenie žiakov

Spracuje obsahové a výkonové štandardy pre vzdelávacie oblasti a predmety a nový systém hodnotenia a klasifikácie žiakov zodpovedajúci súčasným požiadavkám školy.

C. Odborná skupina pre základný a aplikovaný výskum

Uskutočňuje výskumy na školách, aby sa dalo preukázať, že učivo, ktoré žiakovi predkladáme, formy a metódy práce, ktoré využívame, zodpovedajú veku a schopnostiam žiaka.

D. Odborná skupina pre zber pedagogických dát

Zhromažďuje všetky dostupné informácie, kde a čo sa v oblasti školstva u nás a v zahraničí robí a urobilo za účelom, aby sa učitelia základných a stredných škôl o nich dozvedeli a mohli ich sami využiť vo vyučovacom procese. Preto je potrebné poznať anotácie priekopníckych prác v oblasti didaktiky jednotlivých vyučovacích predmetov, prác zaradených na 1. a 2. kvalifikačnú skúšku, prác zo špecializačno-inovačného a špecializačno-kvalifikačného štúdia a prác vedúcich pedagogických pracovníkov.

III. Ako začať realizovať reformu?

Uvádzame dva možné prístupy k reforme:

A. Prvý prístup:

1. Zriadiť kurikulárnu radu a menovať jej predsedu.
2. Zriadiť odborné skupiny a ich predsedov pre vzdelávacie oblasti (predmety).
3. Stanoviť ciele školy a profil jeho absolventa. Určiť základné a rozširujúce učivo (pojmy, témy a tematické celky), ktoré bude náplňou učebných plánov, osnov, učebníc a štandardov. Učivo bude možné navrhnuť napríklad z podkladových materiálov pre tvorbu učiva prostredníctvom už hotového dotazníka.
4. Zaslať dotazníky fundovaným odborníkom: vedcom, metodikom, učiteľom ZŠ a SŠ. Dotazník je možné upraviť podľa požiadaviek jednotlivých vzdelávacích oblastí či predmetov. Z nich bude možné získať údaje pre tvorbu základného a rozširujúceho učiva.
5. Spracovať dotazníky. Pri výbere vychádzať zo základných kritérií:
 - a) rozsah a náročnosť učiva s ohľadom na vek žiaka či študenta,
 - b) užitočnosť poznatku z hľadiska jeho použiteľnosti v životných situáciách,
 - c) učivo, na ktoré nadväzuje ďalšie učivo,
 - d) učivo, kde je možné rozvíjať tvorivosť žiakov a riešiť problémové situácie,
 - e) učivo zodpovedajúce spoločenským požiadavkám atď.
6. Na základe cieľov školy navrhnuť učivo do vzdelávacích oblastí, resp. predmetov. Stanoviť základné a rozširujúce učivo.
7. Odkúšať úplne nové učivo, s ktorým sa žiaci či študenti ešte doposiaľ nestretli, vykonaním základného, resp. aplikovaného výskumu na vybranej vzorke žiakov. Spracovať experimentálne učebné texty a zistiť, či rozsahom a náročnosťou zodpovedajú žiakom ZŠ a SŠ.
8. Vzhľadom na veľký rozsah rozširujúceho učiva je nutné rozdeliť ho po tematických celkoch. Treba stanoviť spôsob výberu učiva pre vzdelávacie oblasti a predmety a potom ich rozdeliť do ročníkov.
9. Uviesť vyučovacie formy a metódy vrátane využívania komunikácie, tvorivosti, informačno-komunikačných technológií, ktoré je možné využívať pri vyučovaní. Prostredníctvom nich žiaci a študenti získavajú isté kompetencie, ktoré budú môcť využívať v ďalšom štúdiu a živote.
10. Po overení experimentálnych učebných textov napísať učebné texty a zostaviť obsahové a výkonové štandardy pre žiakov a študentov.

B. Druhý prístup:

Vychádzať z každého predmetu zvlášť, pričom bude žiaduce:

1. Zaradiť úplne nové témy či tematické celky a oboznámiť s nimi žiakov.
2. Vynechať zastarané učivo, ktoré pre žiaka už nemá praktický význam.
3. Vybrať základné a rozširujúce učivo, pričom je možné využiť k tomu vyhotovený dotazník. Pre veľký rozsah rozširujúceho učiva je potrebné ho rozdeliť po tematických celkoch. Každá škola môže si vybrať tematické celky pre ročníky, ktoré bude považovať z hľadiska vzdelávania žiaka za najužitočnejšie.
4. Pri úplne nových témach či tematických celkoch je v niektorých prípadoch nutné využiť základný a potom aplikovaný výskum za účelom zistenia, či obsah a rozsah zodpovedá veku a schopnostiam žiakov či študentov. Výskumom je možné overiť aj nanovo spracované témy či tematické celky.
5. Napísať experimentálne a potom štandardné učebnice.
6. Zostaviť učebné plány, učebné osnovy, obsahové a výkonové štandardy.
7. Využiť neštandardné vyučovanie formy a metódy vrátane informačno-komunikačných technológií.

C. Záver

Spomenuli sme niektoré oblasti školstva, v ktorých je potrebné zrekonštruovať. Celá práca bude závisieť od toho, aká bude celková koncepcia výchovy a vzdelávania, kto sa bude na nej podieľať a vykonávať konkrétnu prácu. Náš školský systém je otvorený. Znamená to, že aj behom týchto zmien bude možné vykonať zásahy, ktoré môžu pozitívne ovplyvniť celý vzdelávací systém.

Škola má poskytnúť žiakovi či študentovi taký program, ktorý ho zaujme, bude rozvíjať jeho myslenie, tvorivosť, či komunikáciu. Z tohoto pohľadu bude treba venovať pozornosť tvorbe cieľov školy, profilu ich absolventov, základnému a rozširujúcemu učivu, novým tematickým okruhom, vzdelávacím oblastiam či modulom pre skupiny žiakov, využívaniu informačno-komunikačných technológií, cudzím jazykom, ako aj celkovému rozsahu a náročnosti učiva pre žiakov či študentov.

Nie všetci budú súhlasiť s tu uvedenými zmenami. Je však nutné o nich hovoriť a diskutovať, navrhovať a tvoriť projekty, aby sme našli cestu, akou máme ísť, aby sa nám podarilo vybudovať novú školu zodpovedajúcu súčasným podmienkam spoločnosti. Preto je potrebné zriadiť inštitút, ktorí bude na problematike nového školského systému pracovať a o odborných školských veciach rozhodovať. Žiada sa však vzájomná informovanosť, transparentnosť, spolupráca a dôvera, ale aj koncepcnosť, pretože iba cez tieto atribúty je možné uskutočniť reformu. Ved' práca na reforme môže trvať 10, 15 či viac rokov. Vždy je však potrebné dodržiavať zásadu, že hlavnou úlohou školy je čo najlepšie pripraviť žiakov či študentov na ďalšie štúdium a na život.

Niekoľko poznámok k vyučovaniu slovenského jazyka a literatúry

prof. PhDr. Ján Findra, DrSc.

V tomto texte, samozrejme, nejde o ucelenú (systémovú) koncepciu vyučovania slovenského jazyka a literatúry. Formuluje sa v ňom iba niekoľko základných myšlienok, najmä pokiaľ ide o synchronizáciu zložiek slovenského jazyka a literatúry ako vyučovacieho predmetu, pričom sa osobitný dôraz kladie hlavne na význam slohovej zložky vo vzťahu k prvkom jednotlivých rovín jazykového systému. Vychádza sa pritom z predstavy, že škola by mala pripravovať žiaka ako budúceho občana, ktorý s ohľadom na individuálnu (jedinečnú) hierarchizáciu a synchronizáciu relevantných faktorov konkrétnej komunikačnej situácie bude v rámci medzilidskej komunikácie vytvárať žánrovo odlišné ústne a písomné jazykové prejavy.

▼ Aj vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry na základných a najmä na stredných školách bude nevyhnutné vykonať obsahové zmeny, ako aj zmeny v sprostredkovaní učiva žiakom (didaktická problematika).

▼ Predpokladom inej (novej) koncepcie vyučovania slovenského jazyka (a literatúry) bude východisková zásada, ako pretransformovať teoretický systém do primeraného didaktického systému. Táto idea predpokladá, že škola (učiteľ) bude permanentne sledovať pohyb vo vednom odbore; na nové výsledky vedy by mali pružne reagovať aj učebnice a vzápätí by sa mali preniesť do školskej (vyučovacej) praxe. Predpokladá to však, že sa seriózne prehodnotí spoločenské postavenie učiteľa a jeho finančné ohodnotenie, ako aj stanovenie optimálneho počtu vyučovacích hodín v týždni. Učiteľovi treba totiž dať priestor na samovzdelávanie, na štúdium odborných a metodických časopisov i monografií. Len potom má zmysel úvaha o vykonaní prvej, resp. druhej kvalifikačnej skúšky. Na základe certifikátu by sa to malo odraziť aj na jeho plate, rovnako by sa malo hodnotiť získanie odborného kvalifikačného stupňa (napr. PhDr.). Toto platí, najmä ak od učiteľa očakávame, že bude využívať aj medzinárodné výskumy.

▼ Pokiaľ ide o vyučovanie slovenského jazyka a slohu bude nevyhnutné prejsť od deklaratívne postulovanej komunikačnej koncepcie k jej reálnemu (funkčnému) naplneniu v školskej praxi. Predpokladá to:

- inak štruktúrovať vzťah medzi jazykovou a slohovou zložkou predmetu slovenský jazyk (a literatúra),
- vychádzať z tézy, že slohová výchova je zoživotňujúcim činiteľom vyučovania slovenského jazyka a literatúry.

Poznámka: V tejto súvislosti nemožno nespomenúť alarmujúci fakt, ktorý zistila poslucháčka Katedry slovenského jazyka a literatúry Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Vo svojej diplomovej práci sledovala vecné a didaktické problémy pri vyučovaní slohovej výchovy. Pri tej príležitosti aj štatisticky (anonymným dotazníkom) zisťovala postoje učiteľov a žiakov k slohovej zložke (jej „obľúbenosť“). Je zarážajúce, že až 78% žiakov nemá sloh v obľube, spomedzi učiteľov sa viac ako 60% učiteľov vyjadrilo, že sloh učia neradi. Analogické výsledky prezentovala pred desiatimi rokmi aj moja diplomantka na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave. Z tohto hľadiska sú zaujímavé názory žiakov, ako by si predstavovali vyučovanie slohu. Takmer jednoznačne vyjadrujú negatívny postoj k tzv. slohovaniu. V rámci invencie (motivácie) by privítali, keby sa im naznačil štýlový, slohovopostupový (a útvarový), ako aj žánrový pôdorys konkrétneho textu ako invariantný model, ktorý sa v aktuálnom (ich) texte variantne naplní.

▼ Ukazuje sa teda, že nová štruktúracia vzťahov medzi slohovou a jazykovou zložkou predpokladá, že na hodinách slovenského jazyka a literatúry bude dominantnou kategóriou text. V obsahovo-didaktickej rovine to predpokladá, že sa bude postupovať od textu k textu. Inak povedané – predpokladá to funkčný pohyb od potenciálneho (modelového) textu k aktuálnemu (konkrétne) textu. Iba na základe toho možno štruktúrovať didaktické postupy pri teoretickom a (najmä) praktickom prezentovaní obsahových a formálnych textových modelov. Pritom sa na text treba pozerať z dvoch hľadísk:

Prvý pohľad je dynamický, procesuálny. Zaoberá sa procesom, vznikom, produkciou jazykového prejavu. V tomto procese sa, pravdaže, ráta s existenciou synchronne konštituovaného textového modelu, ktorý je ideálom, „predobrazom“ zamýšľaného aktuálneho textu.

Druhý pohľad je statický, keď na hotovom diele zisťujeme, ktoré prvky z alternatívnych možností expedient vybral a ako ich usporiadal do celku v rámci konkrétneho jazykového prejavu.

Analýzou týchto možností a porovnávaním aktuálneho (konkrétneho) textu s príbuznými hotovými textami zisťujeme, ako a do akej miery sa v ňom základné invariantné črty (vlastnosti) modelu potvrdzujú, prípadne či došlo k individuálnej modifikácii modelového východiska. Pritom môžeme aj zisťovať, prečo sa tak stalo. Zároveň zisťujeme, že synchronne stabilný, fixovaný model sa tiež vyabstrahoval na základe príbuzných textov, ktoré v istých sférach spoločenského styku a dorozumievania vznikli a vznikajú v relatívne podobných komunikačných situáciách. Preto dynamický a statický prístup k textu predstavuje rub a líce tej istej mince. V každom prípade však platí, že iba ak žiakovi ukážeme, ako funguje jazyk v texte, nebudeme ho učiť o jazyku (memorovanie), ale mu naznačíme, ako jazyk „žije“ v textoch, ktoré aj on bude tvoriť v svojej životnej praxi, a to v ústnej i písomnej podobe.

▼ Táto idea je naplnením zásady, že v škole pripravujeme žiaka, ako budúceho občana, na praktický život. Vo verejnom a súkromnom prostredí bude jazyk (výrazové prostriedky) používať v procese komunikácie ako formálny základ textotvornej činnosti, ktorý mu umožní diferencovane – s ohľadom na jedinečne zosynchronizované relevantné komponenty konkrétnej komunikačnej situácie – vyberať výrazové prostriedky (štylémy) z príslušnej štylovej vrstvy ako paradigmatickej zásobárne a individuálne ich usporadúvať (komponovať).

▼ V tejto súvislosti je nevyhnutné chápať text ako bilaterálnu jednotku (celosť), ktorá má obsah (hlbková štruktúra textu) a obsah (povrchová štruktúra textu). Hlbková organizácia textu sa buduje na základe obsahových textových modelov, ktorými sú slohové postupy a ich útvary, povrchová organizácia sa buduje na základe formálnych modelov, ktorými sú štýly národného jazyka. Bezprostredným „predobrazom“ aktuálneho (konkrétneho) textu sú žánrové modely, ktoré ako koncové modely sa konštituuju na priesečníku obsahových modelov.

Konkretizácia: Napríklad opis osoby sa v hlbkovej rovine štruktúruje na báze opisnej modelovej štruktúry: motivická výstavba je tu založená na enumerácii znakov a vlastností opisovanej osoby. Na povrchovej úrovni môže ísť o administratívny štýlový model (napr. opis hľadanej osoby), prípadne o hovorový štýlový model (voľnejší, familiárnejší opis) alebo o náladový (umelecký) opis. Uplatnenie odlišných formálnych textových modelov sa odrazí na odlišnom využívaní štýlém z odlišných makro – a mikroparadigiem.

▼ Zmysluplný text možno vytvoriť tak, že najprv uvažujeme o hlbkovej štruktúre, o premyslenej hierarchizácii a následnosti motívov ako o najmenších obsahovo-tematických segmentoch textu. Povrchová organizácia textu slúži hlbkovej organizácii, je jej reflexom. Z pozície expedienta (žiaka) je teda východisková obsahová rovina, ktorá sa na povrchovej úrovni manifestuje funkčným výberom a organizáciou štýlém. Z pozície percipienta (adresáta) je dominantná formálna rovina, ona je funkčným priezorom na obsahové rozmery textu. Klasicky povedané: pred vlastným stvárňovaním témy si expedient musí vymedziť komunikačný zámer a komunikačný plán.

▼ Pokiaľ ide o povrchovú organizáciu textu, ako nevhodnú treba hodnotiť zásadu – „Rozmýšľajte, ako by ste to povedali krajšie.“ V svojej životnej praxi žiaci ako občania nebudú tvoriť „krásne“ texty, ale texty zodpovedajúce charakteru konkrétnej komunikačnej situácie. Predpokladá to, že žiakov by sme mali síce poučiť o povahe umeleckých textov, v ktorých sa na komunikačnú funkciu navrstvuje funkcia emocionálno-estetická, no podstatnú pozornosť by sme mali venovať vecným textom, ktoré ako občania budú koncipovať v diferencovaných sférach spoločenského styku a dorozumievania. Ide teda o problém tzv. krásneho vyjadrovania. Tvrdím, že iba malé percento žiakov sa bude venovať písaniu básní a prozaických umeleckých textov.

▼ Obsahová a didaktická reštruktúracia vyučovania slovenského jazyka a slohu (a literatúry) predpokladá, že centrálnou zložkou tohto vyučovacieho predmetu sa stane slohová výchova. Znamená to, pri výkladoch o paradigmatickej štruktúracii prvkov jednotlivých rovín jazykového systému treba osobitnú (dominantnú) pozornosť zamerať na funkčný aspekt. Obrazne povedané – pri výklade jazykových javov bude treba naznačovať funkčné, textové možnosti príslušných výrazových prostriedkov, na jazykový prostriedok by sa malo pozeráť ako na textotvorný prostriedok (štylému). Ilustrujme si túto ideu konkrétne:

- a) V učive o podstatných menách sa žiaci dozvedia, že sa rozlišujú konkrétne a abstraktné podstatné mená. Výklad sa ilustruje niekoľkými príkladmi. Ak však žiakom tento rozdiel nevysvetlíme z funkčného hľadiska, ak im tieto kategórie nepredstavíme ako funkčné jednotky (textotvorné prostriedky, štylémy), naučia sa síce odriekavať poučku, vytratí sa im však zmysel tejto klasifikácie, a tak si právom budú klásť otázku, aký zmysel má ukotvovať si tento rozdiel v pamäti. Funkčná analýza diferencovaných textov žiakovi spriazrační funkčné možnosti konkrétnych a abstraktných podstatných mien, napríklad ich odlišné využitie v odborných textoch a vo faktografických spravodajských textoch.
- b) Podobne možno cez slohový prieszor prezentovať morfológicko-syntaktické funkčné možnosti osobných a zvrtných privlastňovacích zámen. Pravdaže, opäť prostredníctvom ich funkčno-textového uplatnenia. Totiž v bežnej praxi – a to aj v písaných textoch – majú používatelia jazyka s uplatňovaním týchto zámen značné problémy.

Skonkrétňime si (modelovo) aj tento problém (pravdaže, iba teoreticky, bez didaktickej transformácie a bez ohľadu na vekové rozdiely žiakov).

Z množstva problémových príkladov budeme analyzovať vetu zo spravodajského textu v dennej tlači: *Spisovateľ zaujímavo rozprával o jeho novej knihe*. Z kontextu rozšírenej správy, z ktorej je citovaná veta vybraná, vyplýva, že spisovateľ **o svojej novej knihe**, ktorá sa práve dostala na knižný trh. Nehovoril teda o knihe iného autora, *nerozprával o jeho knihe*. Zámenom svoj sa teda kniha prisudzuje autorovi, ktorý o nej zaujímavo rozprával, zámenom jeho sa kniha prisudzuje inému autorovi.

Uvažujme, s čím môže súvisieť takéto nelogické využívanie privlastňovacích zámen. Dôvody zrejme treba hľadať v tom, že hovoriaci alebo pisateľ nevhodne používa osobné privlastňovacie zámená (môj, tvoj, náš, váš, jeho, jej, ich), nerozlišuje medzi nimi a zvrtnými privlastňovacími zámenami. A tu práve je priestor na fixovanie tohto rozdielu na odlišnom textovom uplatnení týchto zámen, konkrétnou analýzou tohto uplatnenia. Cez text ako funkčný prieszor sa ukáza aj paradigmatické rozdiely medzi nimi. Vyžiada si to však nielen brilantnú analýzu, ale aj brilantný výklad učiteľa.

Aj v citovanej vete sa namiesto zvrtného privlastňovacieho zámena svoj nenáležite použilo osobné privlastňovacie zámeno jeho. Osobné privlastňovacie zámená sa však využívajú vtedy, keď gramatická osoba, ktorej sa privlastňuje, nie je podmetom vety. A tak osobné privlastňovacie zámeno jeho by bolo vhodné, ak by podstatné meno spisovateľ bolo vo vete vo funkcii iného vetného člena: *So záujmom som počúval úvahu spisovateľa o jeho novej knihe*.

Syntaktický a funkčný rozdiel medzi osobným a privlastňovacím zámenom sa nám zreteľne ukáže, ak analyzované vety postavíme vedľa seba: *Spisovateľ zaujímavo rozprával o svojej novej knihe*.

So záujmom som počúval úvahu spisovateľa o jeho novej knihe

Podmetom v prvej vete je spisovateľ. Ten je aj subjektom, ktorému sa predmet (nová kniha) privlastňuje. On (spisovateľ) je jej autorom, on o nej hovorí, rozpráva teda o svojej knihe. Tento vlastnícky vzťah sa v slovenčine vyjadruje privlastňovacím zvratným zámenom.

Iná je situácia v druhej vete. Jej podmet nie je vyjadrený, možno ho doplniť osobným zámenom ja (=poslucháč). Ak by sa v nej použilo privlastňovacie zvraté zámeno (So záujmom som počúval úvahu spisovateľa o svojej novej knihe), veta by vyjadrovala, že spisovateľ uvažuje o mojej novej knihe, čo by bolo v rozpore s významom kontextu, do ktorého veta patrí. Spisovateľ totiž uvažoval o svojej novej knihe, a nie o mojej novej knihe. Preto je tam správne použité osobné privlastňovacie zámeno jeho.

S výrazovo-vyjadrovacími ťažkosťami sa stretávame aj pri používaní osobných zámen. Opäť najprv príklady: *Cestárov sneh nezaskočil, dokonca sa **naňho** tešili.* – *Príde korytnačka k stromu a začne **do neho** búchať.*

Analýza citovaných viet umožní učiteľovi, aby cez funkčno-textové uplatnenie osobných zámen naznačil žiakom, že povedomie (vedomosti) o kategórii rodu a o kategórii životnosti má zmysel a praktický význam. Prostredníctvom textu si uvedomia, že v mužskom rode neživotnej bytosti (neživotné podstatné mená) sa používajú iba stiahnuté tvary, ktoré sa končia na –ň (naň, doň), zatiaľ čo v mužskom rode pri osobách (životné podstatné mená) sa používajú všetky tvary: na neho, naňho, naň, napr.: Hneval sa na neho / naňho / naň už i preto, že mu sľúbené dva dukáty nedal

Tieto poznatky si žiaci utvrdia, ak spolu s nimi skonštatujeme, že v citovaných vetách zámená ukazujú na neživotné bytosti v mužskom rode (sneh, strom) a tieto vety spoločne pretransformujeme do korektnej, jazykovo-štylisticky adekvátnej podoby (*Cestárov sneh neprekvapil, dokonca sa **naň** tešili.* – *Príde korytnačka k stromu a začne **doň** búchať.*).

Už len dodávam, že toto je jedna zo schodných ciest, ako v povedomí žiakov možno ukotvovať vedomosti, ktoré sa im v „holej“ paradigmatickej klasifikácii zdajú byť zbytočné. V textovom uplatnení – v hre s textom – sa začnú pozeráť na jazykové prostriedky cez funkčný priezor ako na textotvorné prostriedky, pomocou ktorých vytvárame zmysluplný text. Takto si napríklad uvedomia, aký je rozdiel medzi osobnými a zvratnými privlastňovacími zámenami a ako je s nimi systémovo-funkčne zviazaná kategória rodu, životnosti a neživotnosti. V skutočnosti pochopia, že tieto vedomosti môžu využiť vo svojej každodennej komunikačnej praxi.

▼ V tejto súvislosti opätovne treba zdôrazniť význam budúcej životnej praxe žiaka ako občana, ktorý sa bude neustále pohybovať v priestore medzilidskej komunikácie. Isteže, treba ho vovádzať aj do priestorov jazyka, ale nie tak, aby sa naučil memorovať (odriekavať, recitovať), bezducho reprodukovať poučky. Jazyk mu treba predstavovať ako nádherný priestor, v ktorom by sa mal orientovať tak, aby z tejto bohatej zásobárne v čase tvorby jazykového prejavu dokázal vyberať funkčne primerané prostriedky a aby tak dokázal vybudovať zmysluplný text.

Poznámka (tak trocha súkromná): *Pred dvoma desaťročiami som vo 4. ročníku základnej školy prvý a posledný raz vyučoval sloh (opis triedy – napísal som o tom článok do Slovenského jazyka a literatúry „O jednej vyučovacej hodine“); učiteľka sa mi priznala, že nemiluje slohovú výchovu, že sa vraj nedá vyučovať. Zdôrazňujem: dvojhodina v 4. ročníku ZŠ bola dodnes mojím najkrajším pedagogickým zážitkom. Overil som si, akých máme múdrych žiakov, ktorí vedia myslieť, ak ich primerane motivujeme a stimulujeme. Uvediem len jeden príklad. Identifikovali sme znaky vlastnosti triedy (vytvárali sme tzv. výpočtovú líniu); žiaci mi stereotypne opakovali: na prednej stene je..., na zadnej stene je..., na bočnej stene je...atď. Opýtal som sa ich, či vedia, čo sú to predložky. Prezentovali mi svoj poznatok o tomto neohybnom slovnom druhu: „predložky sú slová, ktoré nesmieme písať na koniec riadku“ – dost'. Pochválil som ich za tieto vedomosti, potom som im vysvetlil – pravdaže, primeraným, jednoduchým jazykom – že predložky sú výrazovým prostriedkom, ktorý nám umožňuje, aby sme do textu plasticky premietli trojrozmerný svet. Fascinovalo ich poznanie, že niečo (jednotlivé znaky a vlastnosti späté s istou stenou triedy) je na, pred, pod, za, v, vedľa, pri atď.*

Uvedomili si, že čosi o predložkách nemusia vedieť iba preto, že ich pani učiteľka bude skúšať, ale že je to textotvorný prostriedok, ktorý ich text poľudšťuje, dáva mu zmysel, umožňuje premietnuť vonkajší svet do sveta textu.

Záverečná poznámka

Tento text nemá ambície komplexne prezentovať možnosti, ako prehodnotiť (modifikovať, pretransformovať) obsah, vyučovacie formy a metódy predmetu slovenský jazyk a literatúra. Na princípe "pars pro toto" sa v ňom naznačujú len niektoré možnosti ako stimuly pri systémovom spracúvaní tejto problematiky. Zámerne som osobitne akcentoval význam slohovej výchovy v kontexte zložiek slovenského jazyka a literatúry ako vyučovacieho predmetu. V tejto súvislosti pripomínam aj význam textu ako základného priestoru na rozvoj osobnosti žiaka, na rozvoj jeho myslenia a na rozvoj jeho tvorivého potenciálu.

Domnievam sa, že v naznačených intenciách by sa mali spracúvať – pravdaže, s ohľadom na presne vymedzený a definovaný profil žiaka – aj pedagogické dokumenty, učebnice, didaktické príručky pre učiteľov, textové príručky atď. Tieto materiály by mali koncipovať a spracúvať erudovaní – a teda aj pedagogicky zdatní – odborníci najmä z vysokých škôl v kooperácii s učiteľmi príslušných typov škôl.

V marci 1993 na pracovnom seminári Rady Európy *Učiť sa, ako sa učiť jazyky* sa pracovná skupina zaoberala stratégiami učenia sa a autonómnosťou učiaceho sa. Účastníci seminára mali možnosť oboznámiť sa s rozprávkou (od Ulriky Tornbergovej) o jednom riaditeľovi, ktorý poslal do sveta troch učiteľov cudzích jazykov a požiadal ich, aby sa vrátili s pravdou o jazykovom vzdelávaní, pretože počas jeho praxe videl, že učitelia iba učia a učia bez viditeľného výsledku na žiakoch. Keď sa jeho traja učitelia vrátili po dvoch rokoch oboznamovania sa s novými metódami odskúšanými na tisíckach žiakoch, boli sklamaní, že tí žiaci, ktorých učitelia nepoužívali žiadne metódy, dosahovali rovnaké výsledky ako učitelia, ktorí používali presne stanovené, zadefinované, predpísané a odporúčané metódy. Videli tisíce rôznych usporiadaní v triedach, používanie rôznych materiálov, rôznych metód, ale niektorí sa učili lepšie a iní horšie. Učitelia, ktorí sa vrátili zo sveta sa museli priznať, že nenašli žiadnu pravdu o učení sa jazyka, ale že videli veľa zaujímavých metód, prístupov a didaktických materiálov a dozvedeli sa mnoho nových možností, ako sa dá jazyk učiť. Rozprávka sa končí sklamaním riaditeľa, že neexistuje pravda o tom, ako sa má jazyk učiť. Učitelia odchádzajú spokojní, pretože pochopili, že keby boli objavili pravdu, nemali by prečo ďalej hľadať. Pretože učenie sa jazyka nie je o pravde, ale o procese.

Na základe tohto príbehu je potrebné si uvedomiť, že každý žiak má vlastný štýl, ktorý uplatňuje pri prijímaní, osvojovaní si alebo reagovaní na nové učivo a učenie sa. Niektorí ľudia dávajú prednosť tomu, aby mohli pracovať samostatne, iní preferujú prácu v kolektíve. Niektorí si potrebujú podrobne naplánovať kroky pred splnením určitej úlohy, iní sa veľmi nezaťažujú plánovaním, ale riešia problémy spojené s úlohou v čase, keď vzniknú. Niektorí sa cítia neprijemne, keď dostanú dvojznačné a neurčité informácie, iní obľubujú protichodné názory a protirečiaci si informácie. Pri riešení problémov sa niektorí ľudia neobávajú rizika, že zlyhajú, iní sa vyhýbajú situáciám, kde by mohli čo i len trochu zaváhať alebo neuspieť. Niektorí ľudia si lepšie pamätajú, ak môžu používať vizuálne podnety, robíť si poznámky, kým iní sa radi učia počúvaním, bez robenia si akýchkoľvek poznámok.

Pri učení sa jazyka používame rôzne stratégie učenia sa:

- **priame:** pamäťové, kognitívne a kompenzačné
- **nepriame:** metakognitívne, emocionálne a sociálne.

Pri pamäťových uplatňujeme tvorenie mentálnych spojitostí/nadväzností, uplatňujeme vjemy, zvuky, predstavy, dobre ich preskúmame, preveríme a potom konáme. Pri kognitívnych stratégiách precvičujeme, prijímame a vysielame odkazy, analyzujeme a zdôvodňujeme, tvoríme štruktúru pre vstupy i výstupy. Kompenzačné stratégie uplatňujeme pri odhade a prekonávaní nedostatkov v hovorení a písaní.

Pri uplatňovaní metakognitívnych stratégií sa zameriavame na učenie sa, plánujeme, organizujeme svoje učenie a vyhodnocujeme ho. Emocionálne stratégie uplatňujeme pri potlačovaní úzkosti, dodávaní si odvahy a udržiavaní emocionálnej teploty. Sociálne stratégie sú príznačné pre kladenie otázok, spoluprácu s inými a spolupatričnosť a súcitie s inými.

Jedno staré príslovie hovorí: „Daj človeku rybu a bude jesť celý deň. Nauč ho chytať ryby a bude jesť po celý svoj život.“ Tak, ako pri chytaní rýb existuje veľa lokalít, kde ich môžeme loviť, veľa prútov, s ktorými to môžeme robiť, rôznych návnad, na ktoré ich môžeme chytiť, ak to aplikujeme na učenie sa cudzieho jazyka, existuje veľa spôsobov, akým sa jazyk dá učiť (*Oxford, 1996*).

Viacero vedcov sa venovalo problematike ako zadefinovať dobrého žiaka v rámci učenia sa cudzieho jazyka. Pri riešení tohto problému sa snažili nájsť odpoveď na tri otázky:

1. Aké premenné osobnostných a kognitívnych štýlov sú typické pre dobrého žiaka cudzieho jazyka?
2. Aké špecifické stratégie a techniky uplatňuje dobrý žiak pri riešení rôznych úloh?
3. Je možné sa tieto techniky naučiť?

Na základe rôznych pohovorov, priamych pozorovaní, empirických výskumov, postrehov skúsených pedagógov a teoretických poznatkov o charaktere cudzojazyčných úloh sa lingvisti zhodli na tom, že dobrý žiak cudzieho jazyka sa vyznačuje nasledujúcimi vlastnosťami a schopnosťami:

- Ovláda rôzne štýly učenia sa a uplatňuje tie, ktoré si úloha vyžaduje. Vie vyhľadávať, triediť, analyzovať, syntetizovať, klasifikovať a spracovávať relevantné lingvistické údaje.
- Má aktívny prístup k úlohe. Volí si ciele, využíva možnosť komunikovať v cudzom jazyku, citlivo reaguje na konotatívny a sociokultúrny význam.
- Je pripravený podstúpiť riziká. V snahe čo najviac komunikovať je pripravený parafrázovať, využívať gestikuláciu a tvorí nové slová odvodením.
- Vie dobre odhadovať. Využíva kontextové a syntaktické odkazy, aby presne odhadol význam na základe porozumenia okolitého kontextu. Neustále vyhľadáva spojitosti na základe kontextu, situácie, výkladu, odskúšania, ale i svojich vlastných chýb.
- Zohľadňuje formu i obsah. Neustále hľadá súvislosti, vzorové riešenia, schémy a pravidlá. Monitoruje vlastný prejav a opravuje si chyby.
- Snaží sa vytvoriť si systém pre cieľový jazyk. Od začiatku sa pokúša myslieť v cieľovom jazyku, učí sa z chýb a mení systém, ak isté pravidlá nefungujú.
- Má tolerantný a otvorený prístup k cieľovému jazyku. Je schopný do istej miery sa identifikovať s rodeným užívateľom jazyka.

Pri uplatňovaní autonómnosti učenia sa cudzieho jazyka je potrebné, aby bol žiak aktívny na hodine jazyka. Je potrebné, aby sám inicioval témy, plánoval s učiteľom hlavné body hodiny, vyberal aktivity, riadil si svoje napredovanie, rýchlosť, akou bude pracovať, konzultoval s učiteľom, keď je to potrebné, spätne uvažoval o vlastnom výkone a práci, o vlastnom osvojovaní si jazyka, komentoval činnosti a aktivity, ktoré vykonáva. Prostredníctvom sebahodnotenia sa podieľa na celkovom hodnotení vlastného výkonu pedagógom.

Autonómnosť študenta si vyžaduje i nový prístup zo strany pedagóga. Učiteľ sa pri spracovaní informácií (podstatných, procesných a vyplývajúcich zo súvislostí) stáva ich kritickým konzumentom a aktívnym tvorcom pedagogického spracovania daných vedomostí. Vo vzájomnej závislosti so študentmi v pozícii spolumanažéra a aktivizátora učenia sa vyjednáva, ale zároveň reguluje obsah, výučbové procesy a výstupy ako supervízor a bádateľ vlastnej praxe. V rámci emancipačného procesu je spolumanažérom napätých situácií. Kompetencie takéhoto učiteľa sú:

- postoje: kritická sebareflexia, aktívnosť,
- vedomosti: reálne,
- zručnosti: reflexia, experimentovanie, vyjednávanie, monitorovanie a sebariadenie.

Rovnaké kompetencie sa očakávajú aj od študentov, pretože sú partnermi výučbového procesu.

Medzi základné pedagogické odporúčania pre pedagogiku za autonómnosť patria:

1. Integrácia rozvoja kompetencie učiť sa s rozvojom komunikatívnej kompetencie:
 - zakomponovanie kompetencie učiť sa do pedagogických zámerov a činností,
 - podelenie sa o vedomosti so študentom,
 - prepojenie jazykovej výučby s nácvikom ako sa cudzí jazyk učiť.
2. Transparentnosť – sprostredkovanie hypotéz, cieľov a postupov jazykovej výučby pre študenta:
 - podelenie sa o didaktické vedomosti,
 - zapojenie študenta do výučbového procesu,
 - podpora kritického pohľadu na vyučovací proces.

-
3. Špeciálne aktivity, ktoré podporujú rozvoj gnozeologickej a situačnej autonómnosti:
 - navrhnutie aktivít podporujúcich uvažovanie a skúsenosť, zameraných na lingvistické a procesné rozmery učenia sa cudzieho jazyka,
 - podpora pochopenia koncepcie a tvorby rozhodnutí cez aktivity, ktoré obsahujú zručnosti ako uvažovať, experimentovať, monitorovať, vyjednávať a sebariadiť,
 - tvorba alebo prispôsobenie materiálov pre autonómne vyučovanie.
 4. Vyjednávanie o obsahu a rolách na vytvorenie manažérskych schopností pri zadávaní úloh a sila prehovoru:
 - vytvorenie vedomostí spoločne: diverzifikácia pedagogických rolí a prerozdelenie akademických a odôvodniteľných práv,
 - zapojenie študentov do procesu manažovania informácií a pravidiel prejavu,
 - zapojenie študentov do hodnotenia výstupových procesov vyučovania.
 5. Spolupráca podporujúca spoločné učenie sa, najmä medzi študentmi:
 - podporovanie pozitívnej vzájomnej závislosti medzi študentmi,
 - podporovanie spolupráce a vzájomnej pomoci,
 - využívanie dostupných materiálov pre spoluprácu.
 6. Napredovanie – postupný rozvoj autonómnosti:
 - hodnotenie uplatňovania rôznych kontextov/súvislostí (situačné vedomosti),
 - zosúladenie prístupov k rôznym kontextom,
 - používanie rôznych stratégií,
 - zameranie sa na systematickú metodologickú a psychologickú prípravu.

Pri tradičnej výučbe je študent pasívnym konzumentom vedomostí, pretože učiteľ je autoritou, ktorá diktuje, čo študent má vedieť, v autonómnom učení je študent kritickým konzumentom a tvorivým tvorcom vedomostí, učiteľ uľahčuje proces učenia sa a je partnerom pri vyjednávaní. Vedomosti sú dynamickým konštruktom tých, ktorí si ich osvojili.

Cieľom tradičnej výučby je rozvoj akademickej kompetencie s dôrazom na kognitívne dimenzie osvojenia si vedomostí. Cieľom výučby zameranej na autonómnosť študenta sú akademicke kompetencie a kompetencie, ako sa učiť určením blízkeho vzťahu medzi obsahom a procesom, aby sa získala schopnosť, ako si manažovať učenie a priblížiť školu k reálnemu životu.

Počas tradičného vyučovania je v centre pozornosti prenos obsahu vo formálnej a autoritatívnej atmosfére, kde učiteľ riadi pedagogické rozhodnutia a nastoľuje úlohy, ktoré rozvíjajú akademickú kompetenciu. Študent je závislý od učiteľa, bez veľkej motivácie študuje individuálne, hodnotenie je normatívne (normy sú stanovené) a iní ho hodnotia. Počas autonómneho vyučovania je v centre pozornosti študent (jeho štýly učenia sa, jeho návyky pri štúdiu, predchádzajúca skúsenosť atď) a výučbový proces. Atmosféra v triede je demokratická a neformálna, založená na vyjednávaní, kto má aké práva a o čom rozhoduje. Študenti si prostredníctvom úloh osvojujú zručnosti, získavajú skúsenosti a rozvíjajú akademické kompetencie a kompetencie, ako sa učiť. Hodnotenie je formatívne a študenti sú hodnotení svojimi spolužiakmi i sebou.

Pri tradičnej výučbe sa uplatňuje pedagogika reprodukovania a závislosti (pohľad na vzdelávanie na základe prenosu vedomostí), pri autonómnej výučbe sa uplatňuje pedagogika za premenu na autonómneho študenta (pohľad na vzdelávanie na základe vysvetľovania/pretlmočenia/analyzovania vedomostí).

Študenti podniknú prvý krok k autonómnosti, keď si uvedomia, že sú zodpovední za vlastné učenie sa (*Little, 2003*). Uplatňujú túto zodpovednosť počas ich zapojenia sa do všetkých aspektov učebného procesu: plánovania, implementácie a hodnotenia. Ich autonómnosť narastá ako výsledok ich nekonečného úsilia pochopiť, prečo sa učia, čo sa učia a ako sa to učia. Autonómnosť študenta si vyžaduje rôznorodosť samoriadeného správania sa, ktoré sa cez precvičovanie stávajú integrovanou súčasťou vedomostí a zručností, ktoré sú cieľom výučby. Vo formálnom jazykovom vzdelávaní

si rozvoj autonómnosti vyžaduje, aby študent používal cieľový jazyk ako prostriedok komunikácie v triede, spôsob učenia sa a nástroj na uvažovanie.

Na základe vyššie uvedenej definície je takýto žiak maximálne úspešný, získava autonómnosť v rámci organizačného rámca a jeho autonómnosť sa rozvíja vo vzájomnom pôsobení všetkých ľudských spôsobilostí. Jedným z argumentov v prospech tohto učenia sa je odmietnutie recitovania odprednášaného učiva (*Tharp, Gallimore, 1988*), prepojenie aktívneho získania vedomostí so školskými vedomosťami (*Barnes, 1976*) a vzájomné pôsobenie spontánnych konceptov s vedeckými konceptmi (*Vygotsky, 1986*).

Autonómnosť pri učení sa podľa *Bensona a Vollera (1992)* sa môže využívať:

- v situáciách, keď študent študuje výlučne sám,
- v zručnostiach, ktoré sa dajú naučiť a používať pri samoriadenom učení sa,
- pri vrodenej schopnosti, ktorú potláča inštitucionálne vzdelávanie,
- pri uplatňovaní zodpovednosti za vlastné učenie sa,
- v práve študenta určiť si vlastný smer učenia sa.

Autonómny študent pozná vlastné štýly a stratégie učenia sa, aktívne pristupuje k úlohám, je pripravený podstúpiť riziko, napr. komunikovať v cudzom jazyku za každú cenu, vie odhadnúť význam. Plynulosť aj presnosť považuje za dôležité, rozpracováva cieľový jazyk do jednotlivých informačných systémov a je pripravený ich revidovať. Odmieťa hypotézy a pravidlá, ktoré nefungujú, a má tolerantný a ústretový prístup k cieľovému jazyku (*Omaggio, 1978, citované vo Wendenovi, 1998, 41-42*).

Je potrebné si uvedomiť, že pri zavádzaní pedagogiky sledujúcej získavanie autonómnosti študenta bude tento proces dlho trvať, pretože odstránenie bariér, aby študent začal myslieť a správať sa určitým spôsobom, mu neumožní zbaviť sa starých zvykov a spôsobov myslenia. Existuje niekoľko projektov na tvorbu elektronických verzií európskeho jazykového portfólia, ktoré je zamerané na podstatu autonómnosti študenta. Európske jazykové portfólio poskytuje prostriedok pre rýchly rozvoj kultúry autonómnosti v prostredí, v ktorom predtým dominovala tradičná pedagogika.

Použitá literatúra:

- BARNES, D. 1976. From communication to curriculum. Harmondsworth : Penguin.
- BENSON, P. & VOLLER, P. 1997. Autonomy and Independence in Language Learning. London : Longman
- LITTLE, D. 2003. The European Language Portfolio in use: nine examples. Strasbourg : Council of Europe. www.coe.int/portfolio
- OXFORD, R. L. 1996. Language Learning Strategies. Heinke and Heinke Publishers.
- THARP, R. a GALLIMORE, R. 1988. Rousing minds to life. Cambridge : Cambridge University Press.
- WENDEN, A. 1998. Learner Strategies for Learner Autonomy. Great Britain : Prentice Hall.
- VYGOTSKY, L. S. 1986. Thought and language. Cambridge, MA : MIT Press.

V spoločnosti 21. storočia sa bude klásť stále väčší dôraz na vzdelanie. Spoločnosť sa označuje ako „Information Society“, „Learning Society“, „Knowledge-Based Society“ a podobne. Európa si vytýčila ambiciózny program, označovaný ako Lisabonská stratégia, ktorý predpokladá vytvorenie najkonkurencieschopnejšej ekonomiky vo svete do roku 2010. To sa nezaobíde bez rozvoja vedy a vzdelávania.

Vzdelávanie v súčasnej dobe kladie na rozvoj spoločnosti iné nároky, ako tomu bolo doposiaľ.

Vzdelaná spoločnosť vyžaduje:

- **vysokú vzdelanostnú úroveň obyvateľstva,**
- **vysoko vzdelaných špecialistov najmä v oblasti vedy, techniky a manažérstva.**

Vzdelanostná úroveň obyvateľstva sa však meria komplexne. Dôležité sú rôzne oblasti gramotnosti („literacy“) od humanitných cez vedy sociologické a ekonomické až po oblasť vedy o prírode. Vo vzdelanej spoločnosti sa kladie dôraz nielen na užitočnosť človeka v ekonomickom procese, ale významná je celková komplexná osobnostná vzdelanosť, označovaná často ako kultúrnosť človeka, ktorá určuje „kvalitu života“. Od nej totiž závisí aj to, na akej úrovni komunikujeme, ako sa vieme navzájom chápať, ako sa správame k životnému prostrediu, ako vieme využiť výsledky vedy na prospech ľudstva, a najmä akú máme radosť zo života.

Vzdelávací proces je komplexný proces, ktorý sprevádza človeka celým životom. Zvlášť dnešná doba si žiada, aby človek udržiaval kontakt so všetkým, čo sa okolo neho deje a vedel adekvátne reagovať. Len múdri ľudia vedia aj múdro reagovať. Budúcnosť bude klásť stále väčšie nároky na spoločnosť aj na každého jednotlivca. Vytvára sa celkom nové prostredie, ktoré človeku nielen prospieva, ale ho aj ohrozuje. Ak pominieme útok civilizácie na životné prostredie, je jedným z vážnych ohrozujúcich faktorov „informačná explózia“, ktorú prináša najmä „globalizácia poznania“. Moderné komunikačné a počítačové technológie síce otvárajú svet poznania každému, ale vysoká miera informácií privádza človeka do stresu a vytvára celkom nový problém – ako sa v enormnom množstve informácií orientovať. Vzniká tak celkom nová disciplína – „informačný manažment“. Práca s informáciami musí mať takisto vedecký základ, ako aj ekonomický manažment a podobne.

Základným článkom vzdelávacieho systému je škola, ktorá ponúka každému jednotlivcovi ucelený a systematicky zostavený komplex vedomostí a zručností, potrebný pre základnú orientáciu človeka v živote a vo svete, v ktorom žije. Pritom si treba uvedomiť, že kým pred niekoľkými desaťročiami sme „žili“ v svojej rodine, v svojom meste, v svojom zamestnaní a v svojej krajine, dnes si stále viac uvedomujeme, že žijeme v Európe, na zemeguli a vo Vesmíre. Tomu sa musí škola prispôbovať. Kým ešte v 19. storočí bol človek schopný obsiahnuť takmer všetko poznanie ľudstva, dnes často už nie je schopný plne zvládnuť ani svoju úzku disciplínu. Pritom cieľom nie je vychovávať úzko špecializovaných odborníkov, ale „vzdelaného človeka“ so všetkým, čo k tomuto pojmu patrí. Nové podmienky kladú celkom nové nároky na školu a úspešné budú tie krajiny, ktoré túto skutočnosť najrýchlejšie pochopia a začnú nové myšlienky realizovať.

V čom spočívajú nové nároky na školu? Ak sa chceme orientovať v podmienkach nových humánnych, sociálnych, technologických a vedeckých vzťahov, musíme akceptovať stále väčší objem informácií a rozmanitosti vzájomných vzťahov. Časový rozmer školskej výučby sa však nemení. Treba preto venovať osobitnú pozornosť hospodáreniu s časom. Výučbový čas treba využiť tak, aby pri zachovaní základných pravidiel duševnej hygieny získali žiaci a študenti potrebné množstvo faktov, potrebné zručnosti a návyky, aby pochopili potrebné súvislosti a najmä aby získali chuť sa sami učiť a naučili sa, ako na to. Práve posledná požiadavka sa dostáva do popredia – pre budúcu informačnú spoločnosť bude dôležité, aby boli ľudia vo vzdelávaní iniciatívni a aby sa „naučili učiť sa“.

Gramotnosť v širšom zmysle slova sa získava od narodenia. Práve poznatky a návyky získané v rannom veku sú pre utváranie osobnosti najdôležitejšie. Významnú úlohu v oblasti vied o prírode zohráva predškolská výchova v rodine a v predškolských zariadeniach. Určitý citový vzťah k jednotlivým disciplinám sa potom buduje na prvom stupni a systematicky sa rozvíja na druhom stupni školskej výučby. Zo skúsenosti vieme, že práve v týchto kritických obdobiach sa môže dieťa pre danú disciplínu zapáliť, alebo k nej získať celkom negatívny postoj. Významnú úlohu pritom zohráva osobnosť učiteľa. Kvalite učiteľov základnej školy by sa mala preto venovať osobitná pozornosť. Zo strany štátnej administratívy je preto dôležité, aby pre učiteľov pripravila potrebné podmienky, či už hovoríme o vhodných výučbových priestoroch, rozumnom počte žiakov v triede, kvalitných učebniciach, učebných osnovách, učebných pomôckach, didaktickej a výpočtovej technike alebo o systéme permanentného vzdelávania. Tak ako vedec alebo inžinier musí udržiavať kontakt so špičkou svojej disciplíny, aby obstál v konkurencii svojich kolegov, tak musí aj učiteľ (čohokoľvek) neprestajne sledovať vývoj vo vlastnom odbore i vo vzdelávacích technológiách. To, čo platí pre učiteľov základnej školy, platí do značnej miery i pre učiteľov stredných škôl a rovnako pre vysokoškolských učiteľov. Ak u učiteľov základnej školy prevažuje výchovná zložka, u vyšších stupňov rastie dôležitosť odbornej zložky výučby.

Ak hodnotíme súčasný stav výučby s ohľadom na meniace sa potreby, môžeme pozorovať nasledujúce významné aspekty:

- náplň osnov je zastaralá a za posledné desaťročia sa podstatne nezmenila,
- pri výučbe sa používajú zastaralé výučbové metódy s prevahou „výkladu pred tabuľou“,
- v malej miere sa využívajú moderné multimedialne výučbové technológie,
- chýbajú kvalitné moderné učebnice,
- vo výučbe prevažuje memorovanie pred samostatnou tvorivou prácou,
- chýba systematické individuálne vedenie mimoriadne talentovaných žiakov.

Druhú diskutovanú skupinu problémov predstavujú učitelia:

- na školách je nedostatok kvalifikovaných učiteľov matematiky, informatiky a prírodovedných predmetov,
- väčšina učiteľov pracuje tradičnými metódami a stráca kontakt s novými potrebami vzdelávania,
- systém ďalšieho vzdelávania učiteľov je neúčinný.

Tretím okruhom problémov sú otázky riadenia vzdelávacieho procesu:

- nedostatočné motivačné prvky v systéme financovania škôl,
- mnohí kvalifikovaní učitelia sú príliš zaťažovaní administratívnou prácou,
- chýbajú podporné prvky práce s mimoriadne talentovanými žiakmi.

K problematike poznania rozvoja občianskej dimenzie osobnosti mladého človeka v neformálnom vzdelávaní na škole

prof. Mgr. Ladislav Macháček, PhD.

Mgr. Mária Bošňáková

Integrácia Slovenska do Európskej únie predstavuje výzvu aj pre našu nesformovanú štátnu mládežnícku politiku a je súčasne inšpiráciou pre tú oblasť, ktorá sa definuje ako príprava mladých ľudí na európske občianstvo. Nie náhodou dostávame práve teraz do rúk príručky pre mladých ľudí, ako sa učiť občianstvu s európskou dimenziou (www.salto-youth.net). Napriek tomu mnohé z pojmov, ktoré sa využívajú vo vedeckej rozprave, nemajú zatiaľ ustálenú podobu. Zdá sa, že aj **výskum osobnosti študenta** by sa mal vyrovnáť so skutočnosťou, že jedným z významných aspektov, štruktúrnych elementov osobnosti študenta bude **občianska dimenzia**.

Zmeny, ktoré sa uskutočňujú po roku 1989 v Európe, sú súčasťou komplexného modernizačného procesu, ktorý zahŕňa v sebe aj procesy občianskej modernizácie. Je to v plnom súlade s tými očakávaniami, ktoré sa aj na Slovensku vkladali do obnovovanej občianskej výchovy. V jednom z prvých učebných textov občianskej výchovy pre žiakov stredných škôl po "nežnej" revolúcii sa uvádza, že „zvládnuť ochranu a rozvíjanie demokracie môže úspešne generácia, ktorá získa dôkladné vedomosti a jej jednotliví príslušníci sa budú prejavovať ako mravne vyspelí občania. To konkrétne značí rozvíjať občianske iniciatívy a hnutia, jednoducho vytvárať "verejnosť" a usilovať sa, aby mienka občanov mala reálny vplyv na spoločenský život.“ O pár rokov neskôr, poučení z fungovania demokratického pluralitného parlamentného systému a trhovej ekonomiky na Slovensku, experti apelujú na to, aby sme neplesali, ale ani neupadali do pesimizmu či pasivity. Mali by sme sa všetci sústrediť na zveľadovanie a rozvoj osobnostného občianskeho potenciálu (Roško, R. 2002).

Súčasnosť si vyžaduje, aby občania dosahovali istú úroveň demokracie, prejavujúcej sa rešpektovaním práv menšín (nielen etnických či národnostných skupín, ale aj politickej opozície), rešpektovaním práva občana na neodňateľnosť štátneho občianstva za politické názory a postoje, uznávaním a uplatňovaním občianskych práv na slobodu zhromažďovania, združovania a prejavovania názoru prostredníctvom petície.

Učiť sa byť dobrým občanom znamená vedieť rozpoznať, či štát začína fungovať pod úrovňou našich občianskych možností a súčasne chcieť, ale aj vedieť ako prejaviť svoj názor a postoj v legálnych verejných formách (parlamentné voľby, petície, občianske zhromaždenia a hnutia) a dosiahnuť zmenu jeho pôsobenia. To všetko spoločne vstupuje do obsahu pojmu **klúčové občianske kompetencie** alebo **občianska gramotnosť**.

V súlade so štúdiom OECD PISA 2003 chápeme pod pojmom „*občianska gramotnosť*“ *schopnosť žiaka a študenta aplikovať vedomosti a zručnosti z klúčových oblastí vyučovacích predmetov (história, náuka o spoločnosti, etická výchova, slovenská literatúra), analyzovať, efektívne komunikovať svoje názory a postoje, riešiť a interpretovať problémy života školy a jej fungovania v spoločnosti.*

Stať sa „dobrým občanom“ sa zvyčajne v podmienkach tradičných pluralitných demokracií spája s prechodom mladých dospelých do veku dospelosti. Pritom sa nemôžu stať "občanmi" automaticky tým, že dosiahnu vek plného štátneho občianstva (18 rokov). Predpokladá sa, že mladý človek v tomto veku získa isté **klúčové občianske kompetencie**, znalosti o svojich občianskych právach a povinnostiach, osvojí si aj základné schopnosti na ich využívanie a plnenie.

Proces prechodu dospelujúceho do dospelosti sa musí zavrieť nielen získaním praktických zážitkov a skúseností z pracovného procesu, v ktorom sa preveruje efektívnosť získaných základných kvalifikácií (jazyky, zručnosť využívať informačné technológie, podnikateľský duch a sociálno-komunikačné schopnosti) vo formálnom i neformálnom vzdelávacom procese, ale aj získaním znalostí o demokratickom občianstve, schopností a skúseností uplatňovať svoje občianske práva a povinnosti, t.j. tým, čo môžeme vymedziť ako **občiansku gramotnosť**.

Podstatou je, že sa nielen rekonštruuje výchova k občianstvu v škole, ale do výchovno-vzdelávacieho procesu sa integruje aj oblasť občianskej participácie detí a mládeže v mimoškolskom čase. V modernej koncepcii výchovy k občianstvu sa rovnocenne akcentujú obidve oblasti:

Výchova k občianstvu v škole – v základných učebných predmetoch (napr. história, slovenský jazyk a literatúra) a v špecializovaných učebných predmetoch (napr. etická výchova, náuka o spoločnosti), v školských žiackych samosprávnych radách a akademických senátoch.

Občianska participácia mládeže v mimoškolskom čase – združenia dospelých občanov s účasťou detí a mládeže, občianske združenia detí a mládeže, neformálne občianske hnutia a iniciatívy, mestské (obecné) parlamenty detí alebo mládeže.

Moderná koncepcia výchovy mládeže k občianstvu umožňuje a vyžaduje spájať oveľa viac ako doteraz vymoženosti formálneho vzdelávania v škole a neformálneho vzdelávania v štruktúrach práce s mládežou v občianskej spoločnosti.

S neformálnym vzdelávaním sa spája veľa otvorených otázok (curricula, didaktické modely, certifikácia). Európska multikultúrna spoločnosť v kontexte globalizačnej súťaže očakáva, že najmä medzi mladými ľuďmi bude čo najviac aktívne učiacich sa, ktorí budú schopní tvoriť svoje vlastné biografie a participovať na miestnom, štátnom a európskom živote.

Teoretické východiská výskumu

Demokratickému občianstvu sa neučíme iba v školskej triede na takých predmetoch, akými sú dejepis, zemepis, slovenská literatúra alebo v rámci špecializovaných predmetov v náuke o spoločnosti (filozofia, sociológia, politológia, psychológia, právne vedy).

Je to proces učenia sa špecifickému správaniu sa v žiackych školských radách alebo akademických senátoch (podriadenie sa rokovaciemu poriadku, organizovanie protestných akcií študentov), je to výcvik v špecifických schopnostiach (artikulácia záujmov študentov, spísanie petície) a je to aj pochopenie zodpovednosti za všetkých členov akademickej obce, čo je dôležitou súčasťou rozvoja osobnosti študenta najmä ako budúceho učiteľa.

Podstatné formy učenia sa sú priama sociálna akcia sledujúca sociálnu zmenu, v priebehu ktorej sa uskutočňuje komunikácia medzi študentmi a medzi študentmi a učiteľmi, t.j. neverbálne metódy a neformálna komunikácia.

White Paper Európskej komisie o situácii mládeže v Európe konštatuje (Biela kniha, 2002, s. 14), že na vzťahy medzi generáciami vplyvajú nielen demografické (starnutie populácií), ale aj sociálne zmeny. Sprievodným javom týchto zmien je klesajúca ochota mladých ľudí venovať sa verejným otázkam na národnej a európskej úrovni. To predstavuje výzvu na **hľadanie ciest ako zastaviť vznikajúcu hrozbu "občianskeho deficitu mládeže"**.

Výchova k občianstvu s európskou dimenziou je zložitý proces, ktorý sa môže v podmienkach školskej i mimoškolskej výchovy obsahovo inovovať iba vo väzbe na reálne procesy zrodu demokratického európskeho občianstva. Tento proces sa začína v žiackych školských radách a akademických senátoch a súčasne v organizáciách detí a mládeže.

Prehľbovanie interdisciplinárnej spolupráce pedagogiky a sociológie, ale aj pedagogiky a politológie, ktorá sa ešte vôbec nerozvinula (náuka o spoločnosti, v ktorej je jadro prípravy učiteľov na problematiku občianskej demokracie, patrí do kompetencie katedier filozofie, a nie politológie či sociológie), je podmienkou kompetentného rozpracovania moderných metodík výchovy mládeže k občianstvu aj na Slovensku.

Pochopiteľne, výsledky tejto spolupráce sa musia prejavovať v koordinácii výchovy a vzdelávania k občianstvu v škole a občianskej participácie mládeže vo verejnom živote, vo výchove a vzdelávaní učiteľov spoločenskovedných predmetov a občianskej výchovy, ako aj odborníkov pôsobiacich v systéme práce s mládežou v jej voľnom čase.

Predmet výskumu a cieľ výskumu

V tomto výskume vymedzujeme predmet výskumu nasledovne:

Žiacka školská rada a akademický senát sú inštitúcie neformálneho vzdelávania mladých ľudí k demokratickému občianstvu.

Hlavným cieľom výskumu je preskúmať:

- efektívnosť fungovania žiackych školských rád a akademických senátov na Slovensku,
- názory (členov i nečlenov žiackych školských rád a akademických senátov) na občiansku a politickú participáciu mladých ľudí vo veku 15 až 26 rokov,
- motiváciu mladých ľudí na aktívnu formu občianskej a politickej participácie,
- rozsah znalosti a chápania kľúčových občianskych kompetencií (vedomostí, postojov, intelektuálnych schopností, participačných zručností).

Výber výskumnej vzorky

Objektom výskumu budú žiaci stredných škôl vo veku 15 – 19 rokov a študenti univerzít v SR. Výber respondentov sa uskutoční tak, aby bola zachovaná reprezentatívnosť základného súboru, so znáhodnením respondenta v poslednom kroku. Výberovým kritériom bude kraj, typ strednej školy, vek a ustanovenie žiackej rady na škole.

Výber respondentov sa aj v prípade vysokoškolského študentstva uskutoční tak, aby sa zachovala reprezentatívnosť vo vzťahu k základnému súboru na Slovensku. Kontrolnou vzorkou bude úplný súbor členov AS na vysokých školách pôsobiach v tomto roku.

Metódy a techniky výskumu

1. Obsahová analýza dokumentácie ŽŠR na vybraných stredných školách a AS na univerzitách v SR (podľa vypracovanej metodiky sledujúcej aktivity žiakov a študentov).
2. Rozhovory s koordinátormi a členmi ŽŠR na vybraných stredných školách o ich skúsenostiach z účasti žiakov a študentov na práci v samospráve.
3. Hĺbkové rozhovory s predsedmi univerzitných a fakultných AS o ich skúsenostiach z účasti študentov na práci senátov.
4. Fokusové skupiny s vybranými členmi žiackych samosprávnych orgánov na SŠ a študentskej časti fakultných AS v SR sledujúce niektoré témy výberu žiakov do ŽŠR a študentov do AS (motivácia, skúsenosti).
5. Sociologický dotazník pre žiakov SŠ zabezpečujúci reprezentatívny kvantitatívny výskum názorov stredoškôľakov v oblasti participácie a občianskej gramotnosti.
6. Sociologický dotazník pre všetkých študentov – členov AS na Slovensku v danom roku (2005 a 2006) s cieľom získať relevantné informácie o ich predchádzajúcej skúsenosti práce v žiackych školských radách a občianskych združeníach detí a mládeže, hodnotenie získaných poznatkov o demokracii, o občianstve, o Európskej únii.
7. Zúčastnené pozorovanie (záznam predvolebných programov pri prezentácií uchádzačov o zvolenie) na volebných zhromaždeniach do fakultných AS.
8. Analýza dostupných metodík hodnotenia učiteľov študentmi a zhodnotenie procesov a úrovní uplatnenia ich výsledkov na vysokých školách (napr. kolégium dekana, akademický senát).

Zber dát

Zber dát sa uskutoční pomocou profesionálnej agentúry – anketári technikou dotazníkov a štandardizovaného rozhovoru, ako aj formou fokusových skupín.

Spôsob spracovania výsledkov

Štatistické spracovanie pomocou SPSS softvéru.

Prvostupňová analýza výberového súboru na základe frekvencií a sociodemografických znakov.

Druhostupňová analýza závislosti vzťahov medzi jednotlivými premennými.

Výstupy a využitie výskumu

Prezentácia záverečnej správy z výskumu na odborných a verejných fórach formou seminárov a podľa potrieb MŠ SR, publikovania v časopisoch ZOOM, Mládež a spoločnosť a ďalšej medializácie. Spolupráca s MŠ SR, RMS, Radou študentov vysokých škôl, rektorskou konferenciou.

Vydanie publikácie na účely informačnej, školiacej a metodologickej činnosti. Spracovanie časti o žiackej a študentskej samospráve do publikácie pre predmet propedeutika v rámci vysokoškolského štúdia, učebných textov pre predmet náuka o spoločnosti.

Hodnotenie spokojnosti so životom v škole žiakmi a učiteľmi vo vybraných krajinách

PaedDr. Slávka Hlásna, PhD.

Ako už napovedá názov sympózia „VEDA – ŠKOLA – ŽIVOT“, mali by byť tieto kľúčové pojmy navzájom prepojené do tej miery, aby pri ich pôsobení a vzájomnom ovplyvňovaní získali mladí absolventi škôl na Slovensku čo najkvalitnejšiu výchovu a vzdelanie z hľadiska meniacich sa potrieb našej proeurópsky orientovanej spoločnosti. Je nesporné, že prioritne smeruje pozornosť zainteresovaných k zvyšovaniu kvality vzdelávania a kvality škôl, pričom však je potrebné zdôrazniť, že k nevyhnutným predpokladom tohto procesu patrí zvýšený záujem o všetky dimenzie života a práce ľudí, ktorí sa na realizácii procesu výchovy a vzdelávania podieľajú a sú jeho súčasťou, v našom kontexte najmä žiakov a učiteľov.

Predložený príspevok je zameraný najmä na hodnotenie spokojnosti žiakov a učiteľov so životom v škole. Najskôr charakteristika pojmu spokojnosť. Křivohlavý (2001) vymedzuje spokojnosť ako subjektívne pozitívne hodnotenie a prežívanie človeka. Spokojnosť človeka so životom je definovaná ako subjektívne kritérium pozitívneho hodnotenia činností a prežívania javov a stavov života človeka (podrobnejšie napr. v publikáciách venovaných kvalite života človeka). Život človeka má mnoho dimenzií, napr. život v rodine, na pracovisku, v škole. Subjektívny názor na spokojnosť s vlastným životom človeka sa mení pod vplyvom okolností, času či skúseností; počas choroby si najviac ceníme zdravie, v období vyhotenej situácie na pracovisku alebo v rodine je pre nás najvyššou hodnotou spokojnosť a pocit pohody, ktoré chceme opätovne vniesť do nášho života. Môžeme povedať, že percipovanie a hodnotenie spokojnosti človeka so životom ovplyvňujú mnohé okolnosti: tie, ktoré môže, a tie, ktoré nemôže jednotlivec ovplyvniť alebo zmeniť. Predpokladáme, že hodnotenie spokojnosti so životom je podmienené vekom, pohlavím, charakterovými vlastnosťami človeka, jeho hodnotovým systémom, mierou zvládania negatívnych vplyvov a mnohých ďalších faktorov.

Ukazuje sa, že spokojnosť žiakov a učiteľov so životom v škole má súvislosť so širšími ukazovateľmi, so životom človeka vo všeobecnosti. Napr. Mareš (2002) v týchto súvislostiach uvádza medzinárodný výskumný projekt *Mládež a zdravie (The Health Behaviour in School – Age Children)*, organizovaný WHO, ČR doň vstúpila v roku 1994. Deťom 11 až 15 – ročným položili výskumníci otázku: Aký máš v súčasnosti pocit zo života? Cítim sa: veľmi šťastný/á, celkom šťastný/á, nie veľmi šťastný/á. Ako to komentuje Mareš (2002), údaje získané od detí v Čechách poukazujú na to, že približne štvrtina detí sa cíti veľmi šťastne, o niečo viac ako desatina skôr nešťastne. Je tu tiež naznačený mierne klesajúci trend pocitu šťastia so stúpajúcim vekom detí, ktorý je možné vysvetliť vývojovými osobitosťami vekového obdobia dospievania. Predpokladáme však, že do hodnotenia miery pocitu šťastia detí a mládeže zasahujú aj udalosti a život v škole.

Je dôležité uvedomiť si, že život v škole má určité špecifiká a osobitosti, ktoré je potrebné zohľadniť. V niektorých triedach a školách sú žiaci i učitelia spokojní, radi chodia do školy a pracujú v škole, iné triedy a školy sú podľa jej členov nudné, ani žiaci, ani učitelia sa do školy netešia, dni strávené v škole považujú za stratu času; sú aj triedy a školy, kde sa nielen žiaci cítia stiesnene, nepríjemne, prežívajú strach, nemajú pocit bezpečia. Vyjadrenia o spokojnosti v triede alebo škole žiakov a učiteľov súvisia s tým, čo zažívajú v škole, v triede, ako to vnímajú, subjektívne prežívajú a následne hodnotia.

V prvom rade sa budeme zaoberať hodnotením spokojnosti žiakov so životom v škole. Skúmanie hodnotenia spokojnosti žiakov so životom v škole bolo v dostupnej literatúre realizované v súvislosti s kvalitou života žiaka v triede; očakávaniami od života v škole; so školským prosperom; učebnou motiváciou; fyzickým prostredím triedy; veľkosťou lokality školy, veľkosťou školy a počtom žiakov v triede; pohlavím a vekom žiakov; v súvislosti s krajinou, kde žiaci chodia do školy.

V rámci zisťovania hodnotenia kvality života žiaka v triede 13 – 15 ročnými žiakmi niektorých **slovenských škôl** sme sa zaoberali skúmaním Všeobecnej spokojnosti z hľadiska života žiaka v triede a zistili sme, že vzorka žiakov ju celkovo hodnotila nadpriemerne priaznivo (Hlásna 2004).

Z tohto pohľadu zaujímavú výskumnú koncepciu ponúka Nyczaj (1997), ktorá sa zaoberala odlišnosťami očakávaní a skúseností dieťaťa v prvom ročníku **ZŠ v Poľsku**. Z výsledkov vyplýva, že čím viac život v škole naplnil ich očakávania, tým vyššiu mieru spokojnosti pocítovali a naopak. Autorka však upozorňuje na to, že očakávania žiakov môžu byť aj nereálne, ovplyvnené tendenciou naivity danej vekom a pod..

Z výskumov, uskutočnených s cieľom zistiť, ako žiak vníma školu a ako sa v nej cíti, spomenieme výskum Loučnej (1995), ktorá pomocou dotazníkov, administrovaných žiakom 7. ročníkov **ZŠ v Hradci Králové v ČR** zistila, že žiaci mali prevažne kladný vzťah k škole, aj keď značnou záťažou boli pre nich obávané skúšania a písomky. Výskumom, realizovaným Mansourovou at al. (2003) v **mestských základných školách v USA** zistili, že žiaci tejto výskumnej vzorky sú v škole väčšinou spokojní, šťastní, cítia sa v nej často bezpečne a väčšina opýtaných uvádza, že majú len málokedy problémy vo vzťahu s inými žiakmi alebo učiteľmi.

Ďalší výskum, realizovaný v **ČR** Vágnerovou (1994, cit. podľa Průchu, 1997) sa zaoberal strachom zo školy žiakov 4. ročníkov ZŠ a bolo ním zistené, že títo žiaci netrpia zvýšenými obavami zo školy, dokonca ani tie nie, ktoré mali podpriemerný prospech. Schnitzerová – Antoničová (1999) píše o zrealizovaných výskumných zisťovaniach na druhom stupni ZŠ v SR, ktorých výsledky hovoria, že žiaci II. stupňa ZŠ s výborným prospechom majú k škole, k učeniu sa aj k učiteľom lepší vzťah ako žiaci prospěchovo slabší.

So spokojnosťou žiaka v škole súvisí aj jeho učebná motivácia, ktorou sa v prehľadovej štúdii zaoberali Rheinberg, Man, Mareš (2001) v **ČR**, pričom rozpracovali determinanty motivácie žiaka, očakávania žiaka a možnosti cieleného ovplyvňovania žiackej motivácie tak, aby boli rozvíjané záujmy žiaka, navodzované zážitky hlbokého zaujatia prácou (flow) a žiaci mali pocit radosti z vykonávanej činnosti, čo významnou mierou môže prispieť k pocitu spokojnosti žiaka s pobytom v škole.

Z hľadiska fyzického prostredia v USA vo výskume Mokovej a Flynnovej (1997) odpovede žiakov ukazovali, že žiaci si fyzické prostredie školy silne uvedomujú. Tento faktor bol druhý najpočetnejší vo faktoroch, ktoré žiaci uvádzali a ktoré sa týkali ich percepcie školy. Konkrétne, v odpovediach 570 respondentov – žiakov stredných škôl bolo až 126 zmienok, ktoré sa týkali tohto faktoru. Žiaci považovali za dobrú školu takú, kde vládla čistota a poriadok, a kde nebol hluk. Preferovali moderné budovy pred starými, plné vybavenie pred čiastočným (spomínali napr. kúrenie alebo klimatizáciu), priestorné učebne pred malými.

Pri analýze výskumu realizovaného vo **Fínsku** so 14-ročnými žiakmi (Linnakylä, 1996) sa ukázalo, že čím bola škola menšia, tým pozitívnejšie žiaci hodnotili život v nej. V malých amerických školách bolo zistené, že tu vládla väčšia spokojnosť so školou ako vo veľkých školách (Bryk, Lee, Holand, 1993, cit. podľa Mokovej a Flynnovej, 1997). Pokiaľ ide o veľkosť triedy, boli zistené podobné údaje. Čím bolo v triede menej žiakov, tým žiaci hodnotili pozitívnejšie všeobecnú spokojnosť so životom v škole. Tieto výsledky podporuje aj výskum Košťálovej a kol. v **ČR** (cit. podľa Mareša, 1998), ktorý potvrdil, že v triedach s nižším počtom žiakov sa žiaci cítili lepšie ako v triedach s vyšším počtom žiakov.

Z hľadiska lokality školy, porovnaní súčasného prostredia miest a dedín v zhode s názormi (napr. Kraus, 1999) sa žiaci mestských škôl v **ČR** javia ako drzejší, vzpurnejší a pohodlnejší ako žiaci dedinských škôl, ktorí spôsobujú menej výchovných problémov a majú lepší vzťah k škole ako mestskí žiaci. Aj podľa Fenda (1977) a Oswalda a kol (1989, cit. podľa Grecmanovej, 1997b) sa ukazuje rozdiel medzi školami v meste a na dedine. Fend (1977) zistil, že v mestských školách sa vyskytujú ťažkosti s disciplínou, agresivitou a kriminalitou žiakov, Oswald a kol. (1989) uvádza, že v školách malé mesto/dedina sú žiaci hodnotení pozitívnejšími známami ako vo veľkomeste aj

preto, lebo dobré známky vyvolávajú spokojnosť žiakov a ich rodičov, ale i učiteľov, a zlé známky môžu vyvolať konflikty a nespokojnosť. Špánik (1994/1995, cit. podľa Grecmanovej, 1997b) vo svojom výskume v SR poukazuje na to, že vidiecky región pozitívne ovplyvňuje mieru spokojnosti žiakov so školou v porovnaní s mestom. V zahraničnej literatúre sme našli **fínsky výskum** so 14-ročnými žiakmi (Linnakylä 1996), ktorý ukázal, že žiaci z menších vidieckych sídiel hodnotili kvalitu života v svojej škole vyššie ako žiaci z miest.

Z hľadiska pohlavia žiakov Linnakylä (1996) vo Fínsku zistila, že dievčatá vo veku 14 rokov hodnotili život v škole priaznivejšie ako chlapci. Rovnaké údaje priniesol aj výskum v Kanade so žiakmi 7. a 8. ročníkov (Newfoundland, 1995). Zistenia Pečínku a Fidranskej (1991, cit. podľa Mareša, 1998) v ČR tiež ukazujú, že chlapci z dedinskej školy boli menej spokojní v škole ako dievčatá. Myslíme si, že získané údaje je možné prisudzovať vývojovo – psychologickým osobitostiam obdobia dospievania.

Výskum žiakov mestských škôl, realizovaný Manasourovou at al. (2003) v USA v ročníkoch základných škôl vykázal štatisticky významný rozdiel v spokojnosti v škole medzi žiakmi s vyšším počtom hodín absencií v prospech žiakov z nižším počtom hodín absencií. Ďalší výskum austrálskych odborníkov Leonarda – Bourkeho – Schofielda (1999), uskutočnený so žiakmi 5. – 6. ročníka ZŠ v Austrálii tiež ukázal, že žiaci, ktorí hodnotili kvalitu života v škole vyššie mali menej absencií ako žiaci, ktorí hodnotili tento ukazovateľ nižšie.

Z pohľadu krajín komparatívny pohľad predložil Průcha (1997) a uvádzal v ňom výsledky skúmania v projekte IEA. Realizovali ho Straková a Tomášek (1995) **s českými** a Linnakylä (1995) **s fínskymi 14-ročnými žiakmi**, ktorí vyjadrovali svoje názory na kvalitu školského života. Porovnanie týchto vyjadrení ukázalo, že českí žiaci sú v svojich školách šťastnejší a spokojnejší ako fínski žiaci rovnakého veku, ale na rozdiel od nich pociťujú nižší sociálny status v svojej triede. Ďalej uvádzame medzinárodný komparatívny výskum. Podmienkou medzinárodného porovnávania je, aby sa výskum v jednotlivých krajinách uskutočnil rovnakou metodikou, v približne rovnakom čase a u rovnocennej skupiny žiakov v každej krajine. Tieto podmienky spĺňa výskum, ktorý sa uskutočnil v roku 1990 v rámci projektu IEA Study of Reading Literacy (medzinárodného porovnávania úrovne gramotnosti), ktorý mal aj zložku týkajúcu sa kvality života v triede. Výskum sa uskutočnil so žiakmi, ktorí mali v tom čase 14 rokov. Celkovo sa výskumu zúčastnilo 27 krajín z rôznych kontinentov. Bola k dispozícii štúdia fínskej autorky Linnakylä (1996), ktorá porovnávala výsledky medzi **Fínskom, vybranými škandinávskymi krajinami (Nórsko, Dánsko a Island), vtedajším Východným a Západným Nemeckom a USA**. Všetky výsledky v jednotlivých krajinách ukázali mnohé spoločné zistenia, ale i značné rozdiely. **Vo všetkých týchto krajinách však bola všeobecná spokojnosť so školou vyššia ako negatívny vplyv školy. To znamená, že žiaci hodnotili život v škole viac pozitívne ako negatívne bez výrazných rozdielov medzi kontinentmi a krajinami.** Ďalej sa zistilo, že žiaci v týchto krajinách vo všeobecnosti pociťujú, že škola je miesto, ktoré je dôležité pre vytváranie ich identity.

Pri výsledkoch hodnotenia spokojnosti učiteľov so životom v škole sme sa sústredili na výskumy hodnotenia spokojnosti učiteľov so životom v škole najmä z hľadiska pracovnej spokojnosti. Na jednej strane pociťujú učitelia radosť, uspokojenie zo svojej práce, do školy sa tešia, vymýšľajú pre žiakov zaujímavé aktivity, na druhej strane sa im nevyhýba únava, vyčerpanie, stres, mnohým učiteľom hrozí syndróm vyhorenia (burn-out efekt – podrobnejšie napr. Hennig, Keller, 1996; Daniel, 1997). Je potrebné brať do úvahy už známe zistenia, že práca učiteľa a nároky na učiteľa kladú vysoké požiadavky na jeho osobnosť.

Vo svojej publikácii z 80-tych rokov 20. stor. Špendla (1974) uviedol, že významne spokojnejšie s prácou a pozitívnejší vzťah k svojmu povolaniu majú **na Slovensku** ženy – učiteľky v porovnaní s mužmi – učiteľmi. Kika (2000) konštatoval, že asi 72% stredoškolských učiteľov v stredo-slovenskom regióne pri analýze celkovej pracovnej spokojnosti uviedlo, že sú veľmi spokojní alebo spokojní, aj keď v predchádzajúcich prácach Kika (1992, 1999) napísal, že v sledovanom období

1992 – 1999 sa znížila celková životná spokojnosť slovenských učiteľov, čo sa mohlo do istej miery odraziť na ich hodnotení pracovnej spokojnosti a života v škole. Podľa zistení iného prieskumu, realizovaného agentúrami IRI a FOCUS v novembri 1997 **na Slovensku** je podľa takmer 75% pedagogických pracovníkov celková situácia v školstve (motivácia učiteľov na prácu, atmosféra a klíma na pracovisku, platové podmienky, výchovno-vzdelávacie výsledky,...) horšia ako pred novembrom roku 1989. Podobné zistenia uvádzal Kika (1992, 1999).

Valica (2001, 2002), ktorý sa zaoberal porovnaním pracovnej spokojnosti učiteľov stredných škôl na Slovensku, v Čechách a v niektorých krajinách Európy (Belgicko, Holandsko, Nemecko), uviedol, že úroveň celkovej pracovnej spokojnosti hodnotená slovenskými a českými respondentmi bola vyššia (aj štatisticky významná) ako u respondentov vybraných krajín Európy, takže slovenskí a českí učitelia vyjadrili väčšiu celkovú spokojnosť. Najvyššiu celkovú spokojnosť vyjadrili českí učitelia (podrobnejšie Valica, 2002). Aj Paulík (2001) porovnáva zistenia v ČR so zisteniami publikovaných výskumov v Austrálii, na Novom Zélande, v Kanade, USA a vo Veľkej Británii a títo výskumníci tiež zaznamenali prevahu učiteľov, spokojných v práci v rozmedzí 68 – 92 %. (Iný pohľad získame porovnaním pracovnej spokojnosti učiteľov so zamestnancami v iných profesiách, podrobnejšie napr. Daniel, 1997; Paulík, 2001). Paulík (2001) sa vo svojom výskume zaoberal vplyvmi na pracovnú spokojnosť učiteľov I. a II. stupňa základných škôl **v ČR** a konštatuje, že celkovo boli 2/3 učiteľov spokojné v práci, oproti 13 % nespokojných. Výsledky predloženého výskumu naznačujú väčšiu pracovnú spokojnosť žien – učiteliek ako mužov – učiteľov a väčšiu spokojnosť učiteľov I. stupňa ZŠ v porovnaní s učiteľmi II. stupňa ZŠ v ČR.

Analýzou kvality pracovného života (quality of work life – QWL) učiteľov v školách **v SR a v ČR** sa zaoberali aj Eger a Čermák (1999), ktorí dotazník zamerali na štyri oblasti pracovného života učiteľov – na kvalitu pracovného života, komunikáciu na pracovisku, hodnotenie záťaž a hodnotenie postojov učiteľov k zmenám. Z hľadiska kvality pracovného života učitelia vybraných škôl nie sú spokojní s platovým ohodnotením svojej práce, ale svoju prácu hodnotia ako podnetnú a majú k nej veľmi kladný vzťah. Spokojnosť so svojím pracovným životom uvádzajú učitelia v Čechách aj napriek ťažkostiam pri plnení učiteľského povolania, ktoré vo svojom výskume uvádza Bendl (2000, 2002). Na základe vyššie uvedených zistení a výsledkov sa domnievame, že okolnosti práce učiteľa v škole významnou mierou ovplyvňuje vnímanie a hodnotenie spokojnosti učiteľov so životom v škole a súčasne spokojnosť žiakov so životom v škole v kontexte ich vzájomného pôsobenia a ovplyvňovania. Napríklad výskum Kusej (1995) v SR ukázal, že zdroje záťaž a jej dôsledky pre učiteľov a žiakov sú podobné (napr. pokles psychickej výkonnosti, psychická nepohoda v interpersonálnych vzťahoch, obavy zo straty sociálnej pozície v skupine,...).

Výsledky uvedených výskumov naznačujú, že:

- Žiaci sú tým spokojnejší v škole, čím viac sú splnené ich očakávania od života v škole.
- Žiaci sú spokojnejší so životom v škole, ak je budova školy nová, priestory školy sú čisté.
- Žiaci sú spokojnejší so životom v menších školách a v triedach s nižším počtom žiakov, podobné zistenia sú uvádzané aj u učiteľov.
- Žiaci sú vo všeobecnosti spokojnejší v školách v malých mestách a na dedine ako vo veľkých mestách, podobné tendencie boli zaznamenané aj u učiteľov.
- Mladší žiaci sú v škole spokojnejší v porovnaní so staršími žiakmi, učitelia na nižšom stupni škôl majú tendenciu hodnotiť priaznivejšie pracovnú spokojnosť v škole v porovnaní s učiteľmi vyšších stupňov škôl.
- Dievčatá sa vyjadrujú pozitívnejšie o živote v škole ako chlapci, ženy – učiteľky sú spokojnejšie zo svojou prácou v porovnaní s mužmi – učiteľmi.
- V sledovaných krajinách žiaci hodnotili život v škole viac pozitívne ako negatívne bez výrazných rozdielov medzi kontinentmi a krajinami, učitelia vo vybraných krajinách tiež hodnotili svoju pracovnú spokojnosť viac pozitívne.

- Aj keď sa podľa dostupných údajov celková situácia v oblasti školstva na Slovensku v ostatných rokoch zhoršila, učitelia svoju pracovnú spokojnosť hodnotia viac pozitívne ako negatívne.
- Zdroje záťaže a jej dôsledky, ktoré môžu ovplyvniť spokojnosť so životom v škole, sú pre žiakov a učiteľov na Slovensku podobné.

Všetky predchádzajúce zistenia je možné považovať za východiská pri formulácii výskumných otázok a hypotéz výskumov zameraných na komplexnejšie a podrobnejšie zisťovanie hodnotenia spokojnosti žiakov a učiteľov so životom v škole u nás, v blízkej ČR a iných krajinách Európskej únie či sveta. Predpokladáme, že je ešte veľa nezodpovedaných otázok v danej problematike a istý čas potrvá, kým bude v podmienkach Slovenska možné hovoriť o ucelenejších výsledkoch porovnávaní s inými krajinami sveta.

Použité informačné pramene:

- DANIEL, J.: Burnout v učiteľskom povolání a jeho zvládání. In: Psychológia a patopsychológia, roč. 32, r. 1997. č. 2, s. 183 – 187. ISSN 055-5547
- DANIEL, J. – SARMÁNY SCHULLER, I.: Burnout v profesii učitel'a: vek, dĺžka praxe a niektoré ochorenia. In: ed. Bohony, P. – Konečný, P.: Studia psychologica, roč. 42, r. 2000. č. 1 – 2, s. 33 – 42. ISSN 0039-3320
- FLEŠKOVÁ, M.: Stresové činitele v práci učitel'a ZŠ. In: Učiteľské noviny, roč. 48, r. 1998. č. 17.
- GRECMANOVÁ, H.: Faktory prostredia ovplyvňujúce školskú klímu. In: Pedagogická revue, roč. 49, r. 1997b. č. 7 – 8, s. 364 – 369. ISSN 1335-1982
- HLÁSNA, S.: Hodnotenie kvality života žiaka v triede 13 – 15. ročnými žiakmi. In: Mládež a spoločnosť, r. 2004. č. 3, s. 53 – 62. ISSN 1335-1109
- HLÁSNA, S.: Hodnotenie spokojnosti žiakov so životom v škole vo vybraných krajinách EÚ. In: ed: TAMÁŠOVÁ, V. – MANNIOVÁ, J.: Aktuálne otázky pedagogickej vedy v kontexte európskej dimenzie vzdelávania. Bratislava : Retaas, 2005. s. 74 – 82. ISBN 80-89113-14-1.
- How do students in grades 7 nad 8 feel about their school? (Newfoundland) Dostupné na www.edu.gov.ca/erp/reports/gradout/k12doc/5-1.htm 1995.
- KRAUS, B.: Sociální aspekty výchovy. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-135-X.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: Psychologie zdraví. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.
- KUOREOLAHTI, M.: Quality of school life in Finnish special euducational settings (EBD). NUORA, 1998. Dostupné na www.minedu.fi/nuora/ml127_98.html.
- KUSÁ, O.: Záťaž učitel'ov – jej dimenzia a vzťah k tvorivosti. In: Psychológia a patopsychológia, 30, 1995. č. 1, s. 93 – 97. ISSN 0555-5574
- LEONARD, C. – BOURKE, S. – SCHOFIELD, N: Student stress and absenteeism in primary schools. Referát na konferencii Austrálskej asociácie pre pedagogický výskum 1999. Dostupné na www.aare.edu.au/99pap/leo99542.htm.
- LEONARD, C. – BOURKE, S. – SCHOFIELD, N: Student stress and absenteeism in primary schools. Referát na konferencii Austrálskej asociácie pre pedagogický výskum 2000. Dostupné na www.aare.edu.au/00pap/leo00214.htm.
- LINNAKYLÄ, P.: Quality of school life in the Finnish comprehensive school: A comparative view. Scandinavian Journal of Educational Research, 40, 1996, č. 1., s. 69 – 85.
- LOUČNÁ, J.: Co trápí děti. In: Aktuální otázky pedagogiky a psychologie. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997, s. 85 – 90. ISBN 80-7014-050-7
- MANSOUR, M., E. at al.: Health-Related Quality of Life in Urban Elementary Schoolchildren. In: Pediatrics, roč. 111, r. 2003, jún (časť1/3), s. 1372 – 1382.
- MAREŠ, J. : Pozitivní psychologie: důvod k zamyšlení i výzva. Přehledová studie. 2002

-
- MAREŠ, J.: Sociální klima školní třídy (přehledová studie). Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998.
- MOK, M. – FLYNN, M.: Does school size affect quality of school life? *Issues in Educational Research*, 7, 1997, č. 1, s. 69 – 86.
Dostupné na <http://www.education.curtin.edu.au/iier/iier7/mok.htm>.
- NYCZAJ – DRAG, M.: Co očekávají děti ve škole během prvního roku výuky. In: *Aktuální otázky pedagogiky a psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997. s. 99 – 104.
ISBN 80-7014-050-7
- PELIKÁN, J.: *Výchova pro život*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství 1997. ISBN 80-85866-23-4.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- RHEINBERG, F. – MAN, F. – MAREŠ, J.: Ovlivňování učební motivace. In: *Pedagogika*, 51, 2001, č. 2, s. 155 – 177.
- SCHNITZEROVÁ, E. – ANTONIČOVÁ, I.: Príspevok k diagnostike interpersonálnych vzťahov v škole. In: *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien (riziká, problémy, perspektívy)*. Prešov : Katedra pedagogiky FHPV PU, 2001, s. 304 – 307.

Poslanie vzdelávacieho štandardu pre predmet náuka o spoločnosti na gymnáziách so štvorročným štúdiom

PhDr. Zdenka Janasová

"Ministerstvo školstva Slovenskej republiky schválilo dňa 11.1.2002 pod číslom 045/2002-4 s platnosťou od 1. septembra 2002 vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami z predmetu náuka o spoločnosti pre štvorročné gymnáziá."

Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami z náuky o spoločnosti pre gymnáziá so štvorročným štúdiom je pedagogický dokument určený spolu s učebnými plánmi a učebnými osnovami na riadenie a reguláciu výchovy a vzdelávania v náuke o spoločnosti. Jeho funkciou je zabezpečiť, aby každé gymnázium, bez ohľadu na svoj vzdelávací program, špecifické ciele či zriaďovateľa, poskytlo žiakom porovnateľné kvalitné všeobecné vzdelanie. Vzdelávací štandard v tejto podobe považujeme za otvorený dokument, ktorý sa bude ďalej dotvárať na základe potrieb a požiadaviek školskej praxe.

Pri príprave a tvorbe vzdelávacieho štandardu s exemplifikačnými úlohami boli rešpektované súčasné platné učebné osnovy predmetu náuka o spoločnosti pre štvorročné gymnáziá, ktoré boli schválené Ministerstvom školstva Slovenskej republiky dňa 24.2.1997 s platnosťou od 1.9.1997.

Vychádzajúc z obsahu týchto učebných osnov je vzdelávací štandard koncipovaný a členený na dve vzájomne prepojené časti.

1. **Obsahová časť** štandardu zahŕňa základné fakty, pojmy a vzťahy, ktoré je možné v zmysle rámcových učebných osnov spresňovať alebo dopĺňať o témy, ktoré si vyžaduje záujem žiakov, triedy, školy, regiónu.
2. **Výkonová časť** štandardu predstavuje požiadavky na vedomosti a zručnosti žiakov. Požiadavky na vedomosti a zručnosti žiakov v štandarde sú konkretizované exemplifikačnými úlohami, ktoré presnejšie vymedzujú rozsah požiadaviek a náročnosť, na ktorej by mali byť zvládnuté. Požiadavky na výkony žiakov sú zamerané na oblasť zapamätania, porozumenia, jednoduchej aplikácie (špecifický transfer) a zložitej aplikácie (nešpecifický transfer). Výchovné ciele, rozvíjajúce osobnosť žiakov, ich schopnosti a postoje nie je zatiaľ týmto štandardom možné odmerať, i keď naplnenie týchto cieľov patrí taktiež k prioritným úlohám náuky o spoločnosti.

Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami z predmetu náuka o spoločnosti pozostáva z obsahového a výkonového štandardu a exemplifikačných úloh.

Obsah a požiadavky na vedomosti a zručnosti sú variované do týchto štyroch tematických okruhov:

1. tematický okruh psychológia a sociológia
2. tematický okruh právo a politológia
3. tematický okruh ekonómia a ekonomika
4. tematický okruh filozofia

Psychológia a sociológia je tematický okruh obsahujúci poznatky o psychológii ako vede, jej smeroch, poslaní pri vysvetľovaní príčin a dôsledkov ľudského snaženia a konania. Poskytuje informačný rámec o zákonitostiach a špecifikách psychiky človeka, o poznaní seba samého a svojho miesta v sociálnych vzťahoch. Súčasťou tematického okruhu sú poznatky o spoločnosti, jej vzniku a vývoji, spoločenských zmenách, vzťahoch a sociálnych štruktúrach.

Právo a politológia má v obsahu svojho tematického okruhu zakomponované základné poznatky o štáte, jeho fungovaní, subjektoch moci a ich delbe, ako aj formy účasti občana na správe štátu. Právna problematika poskytuje orientáciu v našom právnom systéme osobitne v odvetviach, ktorých poznatky pomôžu žiakom pri vytváraní si postojov a stanovísk na problémy každodenného života.

Veľkú časť právnej problematiky tvoria základné ľudské práva a občianske slobody a Ústava SR ako najvyšší zákon štátu a zdroj celého práva.

Ekonomia a ekonomika má v obsahu svojho tematického okruhu poznatky o základných ekonomických kategóriách a ekonomických procesoch, subjektoch trhu a ich postavení na trhu, konkurencii a úlohe podnikov v ekonomickej súťaži, úlohe a funkcií peňazí a bankových inštitúcií, úlohe štátu vo fungovaní ekonomického systému spoločnosti, ale aj poznatky o medzinárodných ekonomických vzťahoch a formách ich spolupráce.

Filozofia obsahuje prehľad dejín filozofie. Poskytuje základné poznatky o charaktere filozofického poznania, o vplyve jednotlivých filozofov na myslenie a konanie, zasnávuje do určitého štýlu filozofického myslenia a uvažovania a slúži k orientácii v základných problémoch filozofie: filozofie bytia, poznania a človeka. Poznatky z dejín ľudského myslenia umožňujú žiakom porovnávať, analyzovať a syntetizovať javy, ktoré sa odohrali a odohrávajú, ako aj predvídať ich vývoj.

Každý tematický celok má dve časti. V obsahovej časti sú vymenované prvky patriace do základného učiva daného tematického celku. Vo **výkonovej časti** sú operacionalizované ciele v podobe požiadaviek na vedomosti a zručnosti žiakov z oblasti základného učiva daného tematického celku, ktoré si má osvojiť každý žiak.

Za požiadavkami sú uvedené **exemplifikačné úlohy**, ktoré **spresňujú vymedzenie a konkrétnosť rozsahu a hĺbky výkonovej časti vzdelávacieho štandardu**. Sú vzorom pre učiteľa pri výbere možných úloh na diagnostikovanie výkonu žiaka a zároveň spätnou väzbou pre samotného učiteľa.

Vzdelávacie štandard s exemplifikačnými úlohami má slúžiť nielen učiteľom, ale aj vedeniu školy, predmetovým komisiám, metodickým združeniam, inšpekčným orgánom, rodičom, žiakom ako **východiskový materiál na zisťovanie rozsahu a hĺbky osvojenia základného učiva a kompetencií, vyplývajúcich z predmetu**.

Používanie vzdelávacieho štandardu s exemplifikačnými úlohami učiteľmi

Najdôležitejšími a najčastejšími používateľmi vzdelávacieho štandardu s exemplifikačnými úlohami sú učitelia. Tento pedagogický dokument spolu s učebnými plánmi a učebnými osnovami významnou mierou ovplyvňuje celkovú prácu učiteľa (plánovanie, prípravu a realizáciu výchovno-vzdelávacej činnosti).

Dôležitým poslaním každého učiteľa v školských podmienkach je riadenie učebného procesu žiakov v danom predmete tak, aby žiaci získavali trvalé kompetencie (vedomosti, zručnosti, spôsobilosti, postoje a schopnosti) na primeranej úrovni. Tieto kompetencie v predmete stanovuje práve vzdelávacie štandard s exemplifikačnými úlohami. Keďže vzdelávacie štandard nepredstavuje merací prostriedok na diagnostikovanie dosiahnutej úrovne osvojenia si vedomostí a zručností žiakov, predpokladáme, že už v blízkej budúcnosti doplnia vzdelávacie štandard s exemplifikačnými úlohami štandardizované didaktické testy, ktoré budú pre učiteľov významným diagnostickým prostriedkom a zdrojom informácií o správnosti ich výchovno-vzdelávacej práce. Učiteľom zatiaľ môže významne pomôcť vzdelávacie štandard. Stupeň zvládnutia vedomostí, zručností a návykov stanovených vo vzdelávacom štandarde je rôzny. Stanovené ciele nie sú chápané ako norma, ktorú musia dosiahnuť rovnako všetci žiaci, ale ako ciele, k naplneniu ktorých učiteľ žiakov vedie.

Aby výkony žiakov boli objektívne merateľné, ku každej požiadavke boli dopracované exemplifikačné úlohy. Ide o otvorený súbor odporúčaných úloh s rôznou náročnosťou na výkon. Jednotlivé úlohy napomôžu učiteľovi pri zostavovaní vlastného diagnostického nástroja na zistenie úrovne zvládnutia učiva žiakmi.

Exemplifikačné úlohy môže učiteľ využiť pri ústnom, písomnom i praktickom overovaní, pri opakovaní učiva prebraného tematického celku alebo súhrnnom opakovaní, t. j. pri zisťovaní úrovne zvládnutia jednotlivých požiadaviek vzdelávacieho štandardu.

Používanie vzdelávacieho štandardu s exemplifikačnými úlohami vedením školy

Za efektívnu realizáciu pedagogických dokumentov na škole zodpovedá vedenie školy. Sleduje napĺňanie cieľov v oblasti dosahovania výchovno-vzdelávacích výsledkov jednotlivých tried a ročníkov. Predpokladáme, že vedenie školy bude vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami využívať hlavne v rôznej plánovacej a kontrolnej činnosti napríklad pri:

- príprave celoročného plánu práce,
- príprave plánu kontrolnej činnosti,
- plánovaní odbornej pripravenosti učiteľov,
- kvalifikačnom raste učiteľov,
- kontrole naplniteľnosti požiadaviek na vedomosti a zručnosti žiakov,
- kontrole realizácie cieľov, stanovených v štandarde,
- zisťovaní vedomostí, zručností a postojov jednotlivých žiakov ako aj skupín prostredníctvom diagnostických prostriedkov.

Používanie vzdelávacieho štandardu s exemplifikačnými úlohami metodickým združením a predmetovou komisiou na škole

Metodické združenia a predmetové komisie na školách budú tiež pri svojej práci používať vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami. Na školách, kde metodické združenie a predmetová komisia pracuje v integrovanej podobe, rozhodovanie o koncepcii časovo-tematického plánu a vypracovaní tematického didaktického testu uskutočňuje jeden vyučujúci. V takomto prípade je žiaduce, aby metodické združenie a predmetová komisia spolupracovala s metodickým združením a predmetovou komisiou vo väčších školách a, samozrejme, s okresnými, resp. krajskými metodikmi. Metodické združenia a predmetové komisie budú pracovať na časových harmonogramoch realizácie vzdelávacieho štandardu v konkrétnych podmienkach škôl a budú sa podieľať na tvorbe príslušných didaktických testov, zohľadňujúcich špecifické podmienky škôl.

Používanie vzdelávacieho štandardu s exemplifikačnými úlohami metodikmi a školskými inšpektormi

Miestne a regionálne orgány školstva, ako aj metodici, by mali vytvárať na regionálnej a miestnej úrovni podmienky pre vzdelávacie akcie učiteľov a napomáhať tvorbe a vydávaniu publikácií, ktoré by učiteľom a školám navrhovali rôzne alternatívy efektívnej realizácie vzdelávacieho štandardu v daných podmienkach.

Školskí inšpektori pri svojej práci budú používať okrem učebných plánov a učebných osnov tiež vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami. Kontrolná činnosť školskej inšpekcie je zameraná predovšetkým na výstupy, to znamená, že vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami bude možné využiť priamo pri priebežnej kontrole výchovno-vzdelávacej práce učiteľov na vyučovacích hodinách. Pri správnej interpretácii výsledkov didaktických testov na školách budú školskí inšpektori poznať obsah vzdelávacieho štandardu, ako aj požiadavky na vedomosti a zručnosti v jednotlivých tematických celkoch a využívať ich pri analýze, diagnostike a interpretácii zistených javov a skutočností v pedagogickom procese.

Používanie vzdelávacieho štandardu s exemplifikačnými úlohami žiakmi a rodičmi

Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami z občianskej výchovy je určený nielen školským pracovníkom, ale oboznámiť sa s ním a používať ho môžu aj samotní žiaci a ich rodičia. Predpokladom na to je však skutočnosť, že by mali byť s ním oboznámení. Predpokladáme, že v záujme realizácie kvalitnej práce budú učitelia oboznamovať s obsahom a požiadavkami vzdelávacieho štandardu svojich žiakov, ako aj ich rodičov. Tým by sa mala zvýšiť zainteresovanosť rodičov na výsledkoch práce ich detí, učebná aktivita samotných žiakov, ako aj samotná objektivita hodnotenia dosahovaných učebných výsledkov žiakmi a školou.

Záver

Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami v predmete náuka o spoločnosti na štvorročných gymnáziách sa dostal do školskej praxe ako úplne nový a otvorený materiál, ktorý preveruje samotná školská prax. Poznatky získané v rámci sledovania využívania vzdelávacieho štandardu s exemplifikačnými úlohami z náuky o spoločnosti v školskej praxi budú priebežne aplikované pri jeho úprave.

Literatúra

Učebné osnovy gymnázia, štvorročné štúdium. Náuka o spoločnosti, povinný učebný predmet.

Schválilo MŠ SR 24.2.1997 pod č. 1252/96-15 s platnosťou od 1.9.1997.

BOCKOVÁ, A., ĎURAJKOVÁ, D., JANASOVÁ, Z: Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami z náuky o spoločnosti pre gymnáziá, štvorročné štúdium. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2001.

Uvedený problémový okruh můžeme nepochybně zahrnout do širšího rámce permanentně probíhající diskuse nad otázkami výchovy k občanství. Tato diskuse¹ se týká obsahových i realizačních otázek dané oblasti výchovy – a to včetně problematiky přípravy budoucích učitelů. Celek této debaty lze shrnout v tom smyslu, že se zvažují různé koncepční možnosti – např. využití či aplikace přístupů globální výchovy, environmentální výchovy nebo můžeme připomenout výchovu multikulturní².

Mimo oné teoretické diskuse nad didakticko-obsahovými otázkami³ a pokusy o shrnující komplexní pojetí⁴ jsou vytvářeny alternativní učebnice⁵ včetně textů pro vysokoškolskou přípravu budoucích učitelů⁶.

Na základě porovnání tohoto různorodého materiálu však můžeme konstatovat, že většinou jsou v oné diskusi řešeny otázky didaktické a obsahové (ve smyslu výuky občanské výchovy, resp. středoškolské nauky o společnosti). Toto řešení je mnohdy pojímáno jako hledání alternativ vůči dosavadní praxi, což s sebou přináší problematickou možnost univerzálnějšího rozšíření a využití; jde o jakousi obdobu zkušebních poloprovozů.

Nesporně méně pozornosti je však věnováno otázkám přípravy budoucích učitelů. Proto by snad bylo vhodné (a to přes nespornou důležitost a užitečnost výše uvedených oblastí) vrátit se k otázce základnější – k problému statutu vyučovaného předmětu samého (občanské výchovy či nauky o společnosti).

Jistě není žádným objevem upozornění na diametrálně odlišné postavení přírodních a společenských věd ve vzdělávací soustavě – minimálně až po úroveň střední školy. V duchu zavedené tradice se (již na základní škole) učí přírodovědné disciplíny specializovaně – a tedy i různými učiteli a s patřičně větší celkovou hodinovou dotací. Společenské vědy (s výjimkou historie) jsou však sloučeny – konkrétně na střední škole transformací v syntetickou tzv. nauku. Již tím jsou i v očích studentů předem poněkud handicapovány. Na rozdíl od přírodovědných oborů i na střední škole opět jeden vyučující více či méně zvládá celou řadu původně zcela suverénních oborů od filosofie přes sociologii, ekonomii, politologii, etiku, právo, psychologii. Hodinová dotace je opět s prostorem přírodních věd nesrovnatelná. Přitom však střední škola má výrazně posílit kognitivní složku – minimálně jako přípravu na případné další studium.

Toto jsou jistě banální a všeobecně známé postřehy a cílem jejich kritického zaměření není návrh řešení problému postavení společenských věd pouze extenzivní cestou (navýšením hodinové dotace). Je však třeba si uvědomit poměrně neblahé důsledky tohoto stavu⁷.

1 Svědectví o tématické různorodosti nabízí řada organizovaných seminářů a konferencí – jako příklad lze uvést pravidelná setkání, která organizuje FTVŠ UK Bratislava – viz sborníky řady *Občian a občianstvo* (ed. J. Oborný).

2 Sem patří dlouholeté působení týmu prof. E. Mistríka (katedra etickej a občianskej výchovy PdF UK Bratislava) nebo úsilí členů katedry sociální pedagogiky PdF MU v Brně.

3 K tomu mimo uvedených sborníků *Občian a občianstvo* viz např. Gulová, L., Štěpařová, E. (eds.), *Multikulturní výchova v teorii a praxi*, Brno 2004, Mistrík, E. (ed.), *Cesty občianstva*, Bratislava 1997, Mistrík, E. (ed.), *Za tajomstvom občianstva*, Bratislava 1995 nebo Cauwenberghes, van C. (ed.), *Nové horizonty občanské výchovy*, Praha 1996.

4 Pro oblast multikulturní výchovy je to zejm. Mistrík, E. a kol., *Kultúra a multikulturná výchova*, Bratislava 1999.

5 Pro střední školy je určen např. text Mistrík, E. (ed.), *Od kultúrnej tolerancie ku kultúrnej identite*. Učebné texty pre multikulturnú výchovu, Bratislava 2001.

6 Viz např. Mistrík, E. a kol., *Občian a občianstvo*, Bratislava 2001.

7 Ty můžeme spatřovat např. již v tom, s jakou představou přicházejí na vysoké školy zájemci o tento typ učitelského studia a jaký šok následně zažívají v konfrontaci s neočekávanou šíří a náročností studovaného oboru.

Naše otázka by tedy mohla znít – Jak dál v přípravě budoucích středoškolských učitelů? Odpověď na ni se však nutně odvíjí od toho, zda by nebylo vhodné dosavadní situaci změnit v tom smyslu, aby středoškolskou nauku o společnosti vystřídal spíše základy společenských věd.

S tímto případným koncepčním posunem se ovšem pojí i některé další otázky. Uvedme zde ještě několik poznámek k danému tématu.

- a) Budoucí učitelé občanské výchovy a nauky o společnosti se v současnosti vesměs připravují na dvojím typu škol – na fakultách pedagogických a filosofických⁸. Zatímco filosofické fakulty produkují výhradně středoškolské učitele, fakulty pedagogické mohou (podle akreditace) nabízet studijní programy učitelství základních i středních škol. Je však otázkou, nakolik jsou tyto programy reálně diferencovány a solidně (kvalifikovaně) realizovány. V každém případě by však zřejmě bylo vhodné zvažovat možnost jistého osamostatnění onoho studia učitelství pro střední školy do podoby autonomního oboru (a to včetně možnosti akreditování doktorandského studia⁹). Jde totiž o to, že střední škola je přípravou pro život, je však také přípravou pro další studium. Kvalitní středoškolský učitel společenských věd by proto měl být vybaven patřičným vzděláním a informační bází, neboť s didaktickými dovednostmi (byť na sebevyšší tvůrčí úrovni) zde již nemůže vystačit bez řádné obeznamenosti s obsahem vyučovaných oborů. Tyto názory jsou samozřejmě diskutabilní – mj. i proto, že předpokládají zavést do přípravy budoucích učitelů výraznější diferenciaci a specializaci.
- b) Pokud jde o samotný obsah onoho společenskovedního středoškolského studia, zdá se být v souladu s jistou zavedenou a osvědčenou tradicí považovat za jakousi páteř oboru filosofii, doplněnou o další vědní disciplíny. Celek je v podstatě propojen politologicky zaměřeným pokračováním výchovy k občanství (typicky tzv. evropská studia). Zde však by bylo vhodné zvažovat o prohloubení jisté celkové motivační intencionality obecnější – axiologické. Nejde tu jen o jakési vágní povšechné založení veškeré humanistiky, ale i o daleko konkrétnější a praktičtější doplnění či rozvedení oné zmíněné tradice, která je založena na filosofii. Myslíme tím změnu toho stavu, kdy je onen filosofický základ běžně převáděn či spíše redukován na dějiny filosofie. V této situaci je totiž nesmírně obtížné jak navenek, tak i vnitřně řešit otázku hlubšího smyslu takové výuky.

Ono prohloubení axiologické intencionality nemá však znamenat v žádném případě zavedení samostatně stojící axiologie do obsahu středoškolského studia společenských věd. Zmíněná linie by však měla prolínat přípravou budoucích učitelů – právě jako jeden z významných zdrojů pochopení významu a smyslu jak jednotlivých oborů (např. otázku K čemu je filosofie? skutečně nelze odpovědět jen z dějinné interpretace¹⁰), tak i učitelské práce vůbec. Axiologii totiž můžeme právem považovat za pravé původní východisko

1. požadovaného kritického myšlení
2. s ním se pojícího hlediska praktického významu a
3. oněch trendů, které můžeme spojit např. s environmentální výchovou, popř. se směřováním od evropských studií a výchovy etické a estetické k multikulturní a globální výchově jako konkrétní realizaci idejí humanistické výchovy.

8 Existují i další možnosti (viz již zmíněná FTVŠ UK), to však není v rozporu s naší poznámkou.

9 Toto studium lze totiž považovat za významný zdroj patřičně kvalifikovaných vysokoškolských učitelů. Program učitelství pro základní školy klade přece jen větší důraz na didaktickovýchovné aspekty a případně další studium včetně doktorandského je tedy standartně řešeno jako pedagogická specializace.

10 J.-F. Lyotard ve své slavné Postmoderní situaci velmi výstižně upozorňuje na stav, kdy jsou „... do běhu filosofování vrženi ti, kteří se do něj nevpraví. Jejich rezistence se zdá být nepřemožitelná ... Musíme být s to utkat se s veřejným míněním masívně nepřátelským.“ Viz Lyotard, J.-F.. O postmodernismu, Praha 1993, s. 90-91.

Ako ďalej v kurikulárnej transformácii biológie na gymnáziách?

doc. RNDr. Katarína Ušáková, PhD.

Ako ďalej v kurikulárnej transformácii biológie na gymnáziách? Táto otázka je aj po takmer 10 rokoch transformácie rovnako aktuálna ako na jej začiatku. Aj keď sa uskutočnili zásadné štruktúrne a na ne nadväzujúce koncepcné zmeny, ktoré by mali odrážať novú realitu a pripraviť naše školstvo na školu budúcnosti 21. storočia (Rosa, V., Turek, I., Zelina, M., 2000), máme pocit, že **problémy neubúdajú ale, naopak, narastajú.**

Súvisí to nielen s potrebou implementácie nášho školstva so školstvom v krajinách EÚ, ale podľa nášho názoru aj s ujasnením si priorit a cieľov vzdelávania v nových spoločensko-politických podmienkach a skutočnou snahou ich reálne presadiť.

Demokratizácia školstva po roku 1990 sa prejavila aj v zvýšenom záujme verejnosti o otázky efektívnosti vzdelávania a prekonaným princípom jednotnej školy, ktorú nahradil alternatívny, pluralitný systém vzdelávania. Nástojčivo sa presadila potreba liberalizácie základných pedagogických dokumentov (Bálint, L., 1999, Ušáková, K., 1998). Tieto bolo potrebné nielen modifikovať a optimalizovať, ale aj vytvoriť nové, pretože boli prekonané odborne – nárast nových poznatkov, didakticky – problém transformácie vedného systému do didaktického a funkčne – vymedzenie nielen vstupov (učebné plány, učebné osnovy, učebnice), ale aj výstupov vzdelávania (vzdelávací a maturitný štandard). Tak sa kľúčovým problémom, ktorý významne ovplyvňuje kvalitu vzdelávania, stala dôsledná kurikulárna transformácia (Višňovská, J., 1996, Ušáková, K., 1999, Ušáková, K., 2005).

Výsledkom transformačného procesu v biológii sú nové učebné osnovy, učebnice a štandardy – vzdelávací a maturitný (Ušáková, K., 2001).

Aj pri sebaväčšej snahe autorov kurikula pripraviť kvalitnú, životaschopnú, flexibilnú základňu – teda školské dokumenty, ktoré by predstavovali otvorený systém, prístupný zmenám, **narážame na celý rad problémov, ktoré nedovoľujú tento proces zmysluplne zavrieť.**

Za najvýznamnejšie považujeme tieto:

- prekonaná skladba a proporcionalita vyučovacích predmetov na jednotlivých stupňoch a typoch škôl,
- obsahové priority biologického vzdelávania,
- zjednotenie úsilia učiteľskej a akademickej obce riešiť problém transformácie vzdelávania,
- učiteľská príprava a dvojstupňové vysokoškolské štúdium.

Vzhľadom na možnosti rozsahu tohto príspevku sa ďalej budeme venovať len otázke obsahu biologického vzdelávania na gymnáziách.

Najväčším problémom je všade pretrvávajúci rozpor medzi exponenciálnym nárastom poznatkov, ktorý projektuje obsah na jednej strane a snahou školy o ich zmysluplné osvojenie na strane druhej (Ušáková, K., 1999).

Výber biologického učiva ako poznatkového systému súvisí nielen s chápaním všeobecného vzdelania, ale najmä s vymedzením základného učiva tak, aby ho boli schopní zvládnuť všetci žiaci príslušného stupňa a typu školy. To znamená, že výber – obsah a rozsah učiva – musí zodpovedať stupňu psychosomatického vývinu žiakov v zmysle Piagetovej teórie psychického vývinu a nadväzovať nielen na východiskové poznatky, ale aj na skúsenostné poznanie žiakov (Held, L., Pupala, B., 1992).

V prírodopise základnej školy to znamená sústrediť sa na poznávanie prírodnín, najlepšie cez spoločenstvá – biocenózy a biológiu človeka s dôrazom na zdravovedu (Višňovská, J., 1996, Uhreková, M., Ušáková, K., 1997) tak, aby žiaci boli schopní pochopiť rozmanitosť a jednotu prírody zároveň.

Na úrovni gymnázia je možná vyššia miera formalizácie, t.j. bližšie charakterizovať prírodniny na úrovni biologických procesov, ich podstatu a význam. Doteraz tradične preferovaná celoplošná transformácia vedného systému do didaktického, teda mechanický priemet biologických vedných disciplín do školskej biológie, viedla k predimenzovanosti učiva. Rozhodujúce bude najst' optimálny model, ktorý zabezpečí proporcionalitu medzi dynamickými a systematickými disciplínami tak, aby ťažiskom biologického učiva neboli jednotlivé biologické disciplíny, ale základné biologické koncepcie, ktoré charakterizujú život na Zemi, t.j. bunková teória, metabolické procesy – fotosyntéza, dýchanie a zákonitosti dedičnosti a vývoja – evolúcie. Završením tohot prístupu by bola biológia človeka (Uhereková, M., Ušáková, K., 1997). Rešpektovaním týchto východísk sa zabezpečí "zmysluplnosť" vyučovania v súlade s celosvetovo presadzovanou požiadavkou humanizácie vzdelávania (Ušáková, K., 1999). V praxi to bude znamenať projektovať obsah – čiže optimalizovať a modifikovať už vytvorené kurikulárne dokumenty tak, aby bolo jasne a citlivo vymedzené základné učivo, t.j. požiadavky na vedomosti a zručnosti, ktoré má zvládnuť každý žiak, aj keď na rôznej úrovni (Bálint, L., 1995, Ušáková, K., 2000).

Prostriedkom na zvládnutie týchto cieľov bude priebežná didaktizácia, ktorá môže byť úspešná až po vytvorení kvalitného vzdelávacieho štandardu.

Autormi priebežnej didaktizácie budú sami učitelia. Jej podstatou bude diferencovaný prístup k výberu učiva, ktoré môže byť rozsahom "rôzne" aj v rámci jednej školy. Rovnaké bude len základné učivo. Tento prístup, pochopiteľne, zvýši nároky nielen na prípravu, ale predovšetkým na didaktické kompetencie učiteľa. Tým sa síce zvýši jeho zodpovednosť za kvalitu vzdelávania, no na druhej strane sa tu otvára možnosť skutočne tvorivej práce učiteľa, ktorý v závislosti od cieľov a v súlade so vzdelávacím štandardom volí aj ďalšie didaktické nástroje – metódy, formy a prostriedky výučby.

Dobrym východiskom, ktorý minimalizuje mechanickú redukciu učiva, sú podľa nás výsledky priebežného monitorovania stupňa osvojenia biologických pojmov a overovanie vzdelávacieho štandardu, ktoré prebiehalo celoplošne od roku 1994/95 doteraz v rámci výskumnej spolupráce Katedry didaktiky prírodných vied PRIF UK Bratislava, ŠPÚ a ŠŠI (Štátna školská inšpekcia) na ZŠ a gymnáziách všetkých regiónov Slovenska (Ušáková, K., 2000, Ušáková, K., Gálová, T., 2003, Ušáková, K., Buryová, I., Kubasová, L., 2004, Ušáková, K., Gálová, T., Kubasová, L., 2004).

Úprava požiadaviek vzdelávacieho štandardu, ktorá smeruje k jeho zjednodušovaniu, má konečné hranice a rozhodne nevyrieši vážne problémy obsahu biologického vzdelávania.

Narážame aj na potrebu vonkajšej (športové, ekologické, jazykové, matematické zameranie školy) a vnútornej diferenciacie (napr. model prírodovednej a humanitnej vetvy) gymnázií s flexibilitnou možnosťou výberu predmetov podľa potrieb a záujmu študenta.

Kvantitatívny nárast biologických poznatkov a limitované možnosti ich výberu je otvorený problém, ktorý možno úspešne zvládnuť len reálnou spolupracou biológov a didaktikov z akademickej obce, ktorí sa didaktickými problémami reálne zaoberajú a majú vnútornú silu a kompetencie, aby aj problém obsahu biológie kvalifikovane s podporou a pomocou odborníkov – biológov, učiteľov z praxe – riešili.

Literatúra

- Bálint, L.: Vypracovanie, zavedenie a používanie vzdelávacích štandardov. In.: Slovenská pedagogika, roč. II, č. 3/4, 1999, s. 25 – 31. ISSN 1335-3837
- Bálint, L.: Aktuálne k vzdelávacím štandardom. In.: Pedagogické spektrum, roč. IV, č. 11/12, 1995, s. 96 – 97. ISSN 1335-5589.
- Held, L., Pupala, B.: Didaktické aplikácie Piagetovej psychológie. In.: Pedagogická revue, XLIV, 1992, č. 7, s. 504 – 515
- Rosa, V., Turek, I., Zelina, M.: Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. Príloha Učiteľských novín č. 3/2000.

-
- Uhereková, M., Ušáková, K.: Alternatívne učebné osnovy z prírodopisu pre základné školy a učebné osnovy biológie pre osemročné gymnáziá. In.: *Biológia, ekológia, chémia*, 1, 1996, 3, 15 – 18. ISSN1335-8960.
- Uhereková, M., Ušáková, K.: Prírodopis v základných školách a v gymnáziu so štvorročným a osemročným štúdiom. In.: *Biológia, ekológia, chémia*, 2, 1997, 4, 10 – 14. ISSN1335-8960.
- Ušáková, K.: Vybrané kapitoly zo špeciálnej didaktiky biológie. Univerzita Komenského v Bratislave, 1998. 158 s. 1. vydanie, ISBN 80-223-1143-X
- Ušáková, K.: Transformácia prírodopisu v základnej škole a biológie v gymnáziu so štvorročným a osemročným štúdiom. In.: *Proceedings from International Scientific Conference. Biologické dni*, Banská Bystrica: 1999. s. 9 – 13. ISBN 80-8055-259-2
- Ušáková, K.: Obsah učiva, vzdelávacie štandardy a učebnice biológie pre gymnáziá na Slovensku. In.: *Sborník referátu z 1. česko-slovenské mezinárodní konference*. Praha: Česká republika, 2001. s. 168 – 173, ISBN 8086561-01-1
- Ušáková, K.: Vzdelávací štandard z biológie a jeho experimentálne overovanie. In.: *Biológia, ekológia, chémia*, roč. 5, č.1, 2000. s. 6 – 11. ISSN 1335-8960
- Ušáková, K.: Úroveň osvojenia biologických pojmov v učive *Biológia bunky a rastlín* podľa požiadaviek vzdelávacieho štandardu študentmi gymnázia. In.: *Metodologické aspekty a výskum v oblasti didaktik prírodovedeckých, zemédelských a príbuzných oborů*. Medzinárodní konference, Tatranská Štrba, 2005 (sborník v tlači).
- Ušáková, K., Búryová, I., Kubasová, L.: Výsledky overovania vzdelávacieho štandardu z biológie v učive *biológia bunky a rastlín a biológia živočíchov*. In: *Pedagogické spektrum*, XIII, 2004. 9/10, s. 52 – 62. ISSN 1335-5589.
- Ušáková, K., Gálová, T.: Overovanie požiadaviek vzdelávacieho štandardu na gymnáziách v učive *Biológia bunky a rastlín*. In.: *Biológia, ekológia, chémia*, 8, 2003. 4, s. 2 – 7. ISSN 1335-8960
- Ušáková, K., Gálová, T., Kubasová, L.: Najčastejšie chyby v úrovni osvojenia pojmov v učive *Biológia bunky a rastlín*. In.: *Biológia, ekológia, chémia*, 9, 2004. 2, s. 2 – 8. ISSN 1335-8960
- Višňovská, J.: Ako ďalej vo vyučovaní biológie alebo ako nebyť Sisyfom? In.: *Biológia, ekológia, chémia*, roč. 1, č.2, 1996. s. 24 – 26.

Ako ďalej vo vyučovaní biológie na gymnáziách? (súčasná prax, možnosti a perspektívy)

PhDr. Jana Višňovská

... Sú geneticky modifikované potraviny naozaj škodlivé? Je klonovanie ľudských bytostí reálne? Pomôže dešifrovanie genetického kódu pri prevencii závažných ochorení? Prečo musíme chrániť dažďové pralesy? Ako zastaviť vymieranie druhov? Aký efekt prinášajú biotechnológie? Je možný život vo vesmíre? ...

Mohli by sme ešte ďalej a dlho pokračovať vo vymenúvaní problémov a otázok, ktoré stoja v súčasnosti pred vedcami v oblasti biológie. Bezpochyby zaujímajú aj širokú verejnosť, pretože sa svojou podstatou týkajú každého z nás.

Biológia ako komplex mnohých vedeckých disciplín prežíva svoj rozkvet. Poznávanie živého sa stáva veľkým dobrodružstvom, ktorému potreby praxe dodávajú zmysel.

Nezainteresovaného tak môže prekvapovať skutočnosť, že učitelia na základných a stredných školách čoraz častejšie narážajú na odmietavý postoj žiakov a študentov voči biológii ako niečomu nezáživnému, plnému nepotrebných a nič nehovoriacich suchých faktov. Žiaľ, pri súčasnom obsahu a spôsobe vyučovania sa podstata, súvislosti, ako aj zmysel poznávaného naozaj v pojmoch a faktoch akosi stále strácajú. Medzi vzrušujúcimi otázkami o živote na všetkých úrovniach, ktoré prináša prax, a možnosťami ich sprostredkovania v školách je hlboká priepasť. Je zrejmé, že táto situácia už dávno čaká na riešenie a učitelia na školách po nej volajú.

Iste stojí za námahu hľadať takú cestu vzdelávania, aby sa gymnazisti – možno budúci ekonómovia, právnici či počítačovní experti alebo umelci – nemuseli zaťažovať pojmami ako intermediárne filamenty, pericykel, schizogónia, haptera či faktmi o tom, ako vyzerá sifonokládiová stielka, larva trochofora, aký je rozdiel vo vývine vajíčka borovicorastov a magnóliorastov alebo čím sa líši schizocel od pseudocelu. Som presvedčená, že aj bez pamätania si ich významu je možné dospieť k pochopeniu podstaty a predpokladov základných životných procesov a cez toto poznanie rozvíjať citlivý vzťah k prírode a úctu ku všetkému živému.

KDE SME? (súčasný stav)

Hodinová dotácia:

- biológia sa podľa súčasne platného učebného plánu pre štvorročné štúdium (a zodpovedajúce ročníky osemročného štúdia) na gymnáziách vyučuje úhrne v rozsahu 8 hodín týždenne;
- hodinovú dotáciu a teda aj rozsah učiva je podľa záujmu žiakov možné rozšíriť o voliteľné predmety v III. a IV. roč. (septime a oktáve: seminár z biológie, cvičenia z biológie, onkologická výchova, alebo ekológia v rozsahu po 2 hodiny týždenne).

Obsah učiva:

- tvoria ho tematické celky, ktoré v podstate zodpovedajú jednotlivým biologickým disciplinám:

Ročník	Počet hodín v týždni	Počet plán. hodín + cvič.	Tematické celky
II. + Kvinta	2+1	66 + 33	cytológia, mikrobiológia, biológia rastlín (organológia, fyziológia) systém a ekológia rastlín, huby a lišajníky
III. + Sexta	2+1	66 + 33	zoológia – anatómia, fyziológia, systém živočíchov, etológia, ekológia živočíchov
IV. + Septima	1+1	60/5 66/5	genetika a biológia človeka vznik života na Zemi a evolúcia

Používané metódy:

- okrem klasických školských metód (výklad, dialóg a pod.), ktoré na väčšine škôl stále prevládajú, sa mnohí učitelia snažia využívať v priamom vyučovacom procese aj progresívne vyučovacie metódy, najmä rôzne formy problémového, projektového a skupinového vyučovania;
- ak sú na to materiálne podmienky, postupne sa presadzuje aj práca s využitím IKT prostriedkov (biológia má vďaka Inforeku pomerne dobré základné vybavenie vyučovými CD, ako aj vyučovými materiálmi na www stránke Inforeku);
- charakter predmetu biológia vyžaduje aj zachovanie klasických laboratórnych metód pri práci s prírodným materiálom, ako aj priame pozorovanie v prírode, čo vždy bolo a aj je pre žiakov a študentov prítiažlivé a zaujímavé.

Problémy:

Základným, no rozhodne nie novým problémom vo vyučovaní biológie je narastajúca priepasť medzi stanovenou hodinovou dotáciou a faktmi nabitým obsahom učiva, často na hony vzdialeným od potrieb praxe.

Naše osnovy a učebnice v podstate kopírujú vedné odbory – a to nielen v biológii. Učivo je zostavené ako súhrn jednotlivých vedeckých disciplín, ktoré sa, pochopiteľne, neustále rozvíjajú a pri systéme, aký máme, sa tak o nové poznatky následne rozširuje aj obsah vyučovacích predmetov. Tento proces má však objektívne svoje hranice, na ktoré v súčasnej dobe v školskej praxi veľmi tvrdo narážame. Splniť požiadavky štandardov a osnov – odučiť učivo v stanovenom rozsahu – a pritom rozvíjať schopnosť žiakov myslieť v súvislostiach a doviest' ich k tomu, aby sa dokázali samostatne orientovať v spleti informácií a naučili sa ich aj prakticky aplikovať, sa stáva v podmienkach našej školskej praxe neriešiteľnou, priam syzifovskou úlohou.

Dôsledky sú jednoznačné:

1. učiteľ je v neustálom časovom strese a pri každodennom riešení dilemy: „naučiť, alebo odučiť?“ sú jeho možnosti tvorivo učiť, značne obmedzené,
2. žiaci sú preťažovaní, učia sa mechanicky, informácie nestíhajú a často ani nedokážu triediť, preto im nerozumejú a nevidia zmysel toho, čo sa učia.

V oboch prípadoch je výsledkom strata motivácie.

O ČOM SNÍVAME? (perspektívy)

Dávno je jasné, že problém môže vyriešiť iba zásadná obsahová transformácia, ktorá sa uskutoční v súlade s celkovou štrukturálnou prestavbou celého vzdelávacieho systému a v prvom rade učebných plánov.

Z praxe vieme, že stará, zaužívaná predstava o obsahu vyučovacieho predmetu, najmä klasického, akým je aj biológia, sa prekonáva veľmi ťažko. Jednoduchá redukcia učiva mechanickým vyškrtaním niektorých pojmov, faktov alebo hoci aj celých tematických celkov by bola znovu nič neriešiacou, tzv. „kozmetickou úpravou“, akú sme už zažili viackrát.

Učitelia, t.j. práve tí, ktorí sa už roky denne a márne snažia „naliat' dva litre vody do litrovej nádoby“, vidia jasne, že dávno dozrel čas pre zásadné, systémové riešenie, ktoré by, a to nielen slovne:

1. kládlo dôraz na rozvoj schopnosti samostatne a tvorivo s informáciami pracovať a prakticky ich používať,
2. podporovalo utváranie zdravej pracovnej atmosféry na školách, zbavenej zbytočného napätia a stresu, postavenej na prirodzenej zvedavosti a chuti poznávať.

AKO TO DOSIAHNUŤ? (možnosti)

V prvom rade musí byť jasný základný cieľ vzdelávania, ktorým by okrem formovania systému poznatkov mali byť predovšetkým schopnosti a zručnosti pri práci s informáciami. Z toho vyplýva,

že tak ako systém získaných vedomostí, je rovnako dôležitý aj samotný proces ich získavania. Veľmi zjednodušene možno povedať, že **naším cieľom na základných a stredných školách je: poskytnúť základný systém poznatkov a naučiť žiakov a študentov učiť sa.**

Predpokladom na dosiahnutie tohto cieľa je dôsledné akceptovanie niekoľkých jednoduchých všeobecných didaktických pravidiel:

1. informácie musia mať pre žiakov/študentov praktický význam,
2. zmysel majú iba informácie primerané veku a schopnostiam,
3. menej informácií často znamená z hľadiska konečného cieľa viac,
4. žiak/študent má byť predovšetkým subjektom, a nie objektom vzdelávania,
5. úlohou učiteľa je vedenie k samostatnej a tvorivej práci s informáciami,
6. vzdelávanie má byť dobrodružstvom.

Ak bude žiak vidieť praktický význam toho, čo sa učí, ak bude učivo zvládať čo do rozsahu a chápať jeho obsah, ak bude v tomto procese sám aktívny, ak bude preňho naozaj vzdelávanie dobrodružstvom, nebude potrebné umelo ho motivovať!

Aké zmeny v obsahu vyučovania biológie na gymnáziu sú teda vzhľadom na naplnenie spomínaných cieľov a zásad **možné?** Je zrejmé, že musí ísť o jeho radikálnu transformáciu, a nie iba mechanickú redukciu.

Obsah učiva je nutné koncipovať tak, aby odrážal predovšetkým skutočnú živú prírodu a potreby praxe, a nie iba vývoj vedeckých disciplín. **Zároveň treba mať na zreteli, kto je adresátom.** Pri pohľade na súčasné osnovy, štandardy či učebnice biológie sa zdá, že naše základné a stredné školy vychovávajú predovšetkým budúcich biológov, čo je pochopiteľne hlboký omyl.

Jednou z možností, ktorá by mohla byť riešením, je zostavenie obsahu osnov podľa „problémov“, čo znamená výber takých tém, ktoré okrem formovania základu biologického poznania naplňajú aj ďalšie, praktické potreby.

V biológii to môžu byť napríklad tieto základné tematické okruhy:

1. **Základné vlastnosti a prejavy živých organizmov – základy biológie**
(stavba a organizácia živých sústav, metabolizmus, pohyb, rozmnožovanie, rast, vývin, regulácia ... základy biologického poznania).
2. **Rozmanitosť a fylogénéza organizmov**
(vývojové tendencie jednotlivých skupín organizmov, ich spoločné a rozdielne znaky a vlastnosti, dedičnosť a premenlivosť).
3. **Vzťah organizmov a prostredia – ekologická a environmentálna výchova**
(predpoklady a podmienky existencie života, vzájomné vzťahy organizmov a prostredia, kvalita životného prostredia, príčiny, prejavy, dôsledky a prevencia jeho poškodenia... praktické aplikácie).
4. **Biológia človeka – zdravotná výchova**
(človek ako živý organizmus, stavba a funkcia jeho orgánov, otázky zdravia, prevencia ochorení, poskytovanie prvej pomoci, zdravý životný štýl ... praktické aplikácie).

Závazné pre učiteľa by mali byť rámcové osnovy, určujúce základné témy, ktoré by učiteľ mohol vzhľadom na konkrétnu situáciu na škole a v triede voľnejšie upresňovať (podľa záujmu žiakov, ich schopností, ale aj aktuálnych otázok a objavov) a vzdelávacie štandardy, ktoré by reálne stanovovali tie pojmy a fakty, ktoré žiak musí poznať. Osnovy by mali poskytovať aj dostatočný priestor na samostatnú, tvorivú prácu študentov formou projektov či seminárnych a ročníkových prác, ktoré sú nevyhnutné na rozvíjanie zručností pri práci s informáciami a v prípade biológie aj dostatok priestoru na aktivity v prírode, exkurzie a aktivity orientované na upevňovanie a rozvíjanie zdravého životného štýlu, ako aj starostlivosť o životné prostredie.

Pochopiteľne, **zmena obsahu** biológie na gymnáziu nemôže prebehnúť izolovane a **vyžaduje ďalšie zmeny:**

1. **obsahovú transformáciu ZŠ**, ktorá by mohla byť orientovaná najmä na:
 - poznávanie živých organizmov vo vzťahu k ich životnému prostrediu (systém a ekológia rastlín a živočíchov),
 - na biológiu človeka a zdravý životný štýl,
 - znaky a vlastnosti živého (základný prehľad),
2. **zohľadnenie medzipredmetových vzťahov** a zosúladenie obsahu príbuzných predmetov – najmä chémie a geografie,
3. **celkovú zmenu učebných plánov** – za vyhovujúci možno považovať tzv. dvojstupňový systém, t.j.:
 - I. a II. ročník + zodpovedajúce ročníky osemročného štúdia – všeobecný základ,
 - III. a IV. ročník + zodpovedajúce ročníky osemročného štúdia – posilnenie voliteľných predmetov a orientácia na maturitné predmety.

Príklad rámcového plánu a obsahu predmetu biológia na gymnáziu na štvorročné štúdium a zodpovedajúce ročníky osemročného štúdia:

Ročník	Počet hodín v týždni	Počet plánovaných hodín spolu	Tematický celok
I.	2+1	66 + 33	prehľad systému organizmov vzťah organizmov k prostrediu – environmentálna výchova
II.	2+1	66 + 33	základné znaky, vlastnosti a prejavy živého: stavba a organizácia tela, výživa, metabolizmus, dýchanie, pohyb, regulácia, rozmnožovanie, rast, vývin, dedičnosť, premenlivosť
III.	1/2	33/66	biológia človeka – zdravotná výchova
	2/4	66/132	voliteľné predmety (seminár z biológie, cvičenia z biológie) – rozšírená Bi podľa maturitného štandardu
IV.	2/4	60/120	voliteľné predmety (seminár z biológie, cvičenia z biológie) – rozšírená Bi podľa maturitného štandardu

Bude geológia popoluškou aj po reforme?

*doc. RNDr. Lídia Turanová, PhD.
Mgr. Martin Droščák*

Viacerí odborníci sa zhodujú, že hlavnou brzdou zmien v školstve a v lepšej príprave absolventov na prax sú zastaralé učebné osnovy a byrokraticky zdĺhavá možnosť ich zmeniť (SME, 2005). Laická verejnosť je presvedčená, že škola učí niečo iné, ako je potrebné pre kvalitný a tvorivý život (Turek, 2004). Preto možno súhlasiť s Hrdinom (2004), že **ak chceme mať kvalitné školstvo, je nutné modifikovať obsah učiva, vyučovacie formy a metódy a zmeniť ich tak, aby zodpovedali súčasnému rozvoju spoločnosti**, ale už nemožno celkom súhlasiť s navrhovanými zmenami, a najmä so skutočnosťou, aby v navrhovanej oblasti týkajúcej sa učiva živej a neživej prírody celkom chýbali poznatky z geológie, najmä keď vymenoval fyziku, astronómiu, chémiu, biológiu a zemepis.

Na druhej strane však platí, že to, čo sa hovorí vo všeobecnosti, v plnej miere platí aj na učivo geológie, ktoré sa v súčasnosti učí v predmete prírodopis a biológia. Aj výučba geológie sa musí orientovať na aktuálne potreby spoločenskej praxe. V súvislosti s transformáciou školstva boli už urobené zmeny vo filozofii a obsahu učebných osnov a nových učebníc prírodopisu, ktoré vyplynuli z orientácie prírodovedného vzdelávania na environmentálnu a ekologickú problematiku a posilnenie regionálneho princípu, ale ukazuje, že treba ešte komplexnejšie prehodnotiť a upraviť obsah učiva prírodopisu a metódy jeho sprístupňovania.

Už hnutie za inováciu vo vyučovaní a vo vede, prebiehajúce v 60. a 70. rokoch minulého storočia, začalo chápať geológiu v širších súvislostiach zahrňujúcich aj súčasné procesy prebiehajúce v atmosfére, hydrosfére, slnečnom systéme a planétach (Nunes, in press). V tomto čase vznikali práce kladúce dôraz na aplikovanú geológiu, ktorej obsahom sú najmä prírodné hazardy a ich environmentálny dosah, a začalo sa zdôrazňovať, že ľudská spoločnosť musí byť pripravená čeliť podmienkam prírody.

Hlavným cieľom musí byť pochopenie prírody ako zdroja trvale udržateľného života na Zemi a života ako najvyššej hodnoty. Podľa Cíleka (2002) je to najnaliehavejšia úloha, pretože dnes nám už ide o úspešné prežitie vlastného rozvoja, a zmeny, ku ktorým príde, by sme bez znalostí zemských procesov mohli prekonať len za cenu veľkých obetí.

Treba si to uvedomiť o to viac, že musíme mať na pamäti udalosti z 26.12.2004 – prírodnú katastrofu, ktorá sa udiala v Ázii, či minuloročné povodne v Čechách alebo na Slovensku alebo nedávne výbuchy sopky na Sumatre. Ved' keby sa venovalo viac času aplikáciám vedomostí geologických procesov do praxe a vybudoval sa systém varovania pred možnými dôsledkami udalostí vyvolaných alebo ovplyvnených geologickými procesmi (pohyb litosférických dosiek, zemetrasenia, vulkanizmus, cunami, impakty, ale aj zosuny), ktoré sú predmetom štúdia geológie, nemuselo by prichádzať k takým rozsiahlym škodám.

Nemožno zabudnúť ani na geológiu, ako to urobil Hrdina (2004), lebo je to práve geológia, ktorá podáva ucelený vedecký obraz o vývoji Zeme a procesoch, ktoré v Zemi a na jej povrchu prebiehajú. Sú základom, od ktorého sa odvíja pochopenie zvláštností krajiny a vzťahov medzi horninovým prostredím, biosférou a technosférou.

Geologická odborná verejnosť nie je spokojná so zastúpením geologického učiva v učebných plánoch ZŠ, ale najmä jeho absenciou v SŠ a geologickou gramotnosťou žiakov.

Navrhujeme preto, aby sa vytvoril **nový predmet – geovedy**, ktorý by v sebe okrem základných poznatkov z prírodopisu integroval aj poznatky zaradované do fyzického zemepisu, ekológie atď. Navrhovaný predmet geovedy (vedy o Zemi) by sprostredkoval komplexné poznatky a zručnosti o zložení, stavbe, vývoji a vzájomnej interakcii anorganických zložiek prírody, najmä zemskej kôry, umožnil integrovane chápať dynamiku prírodných procesov a interakcie systémov Zeme a naučil

vidieť v geologických materiáloch záznam minulých ekosystémov a paleoprostredí a z ich zmien predpokladať aj možné negatívne vplyvy nevhodných ekonomických aktivít na životné prostredie našej planéty. Po zavedení takého predmetu volajú nielen naši geológovia, ale aj kolegovia z Čiech (Matějka, 2000).

Prečo učiť geovedy na gymnáziu?

✓ Patria k všeobecnému vzdelaniu, ktoré by mala poskytovať inštitúcia typu gymnázia, prípadne aj ďalšie stredné školy. Už z logiky veci by mala byť geológia (geovedy) povinná prinajmenšom na gymnáziách s prírodovedným zameraním.

✓ Geovedy ako celok sú integrálnou súčasťou prírodných vied, poskytujú nevyhnutné poznatky pre všeobecné vzdelanie, pre formovanie komplexného chápania prírody, histórie vývoja Zeme, pretvárania jej povrchu, vytvárania základných typov reliéfu, krajinných celkov, rozdielností zloženia jej základných stavebných častí – minerálov a hornín, rozdielností medzi typmi pôd, ako aj pochopenia vzniku akumulácií nerastných surovín, významu geofaktorov na využívanie krajiny atď.

✓ Geovedy podávajú ucelený vedecký obraz o vývoji Zeme a procesoch, ktoré v Zemi a na jej povrchu prebiehajú. Sú základom, od ktorého sa odvíja pochopenie zvláštností krajiny a vzťahov medzi horninovým prostredím, biosférou a technosférou.

✓ Tvoria základ štúdia na viacerých vysokých školách (fakulty prírodovedecké, poľnohospodárske, lesnícke, stavebné, dopravné, architektúra a umenie, pedagogické).

✓ Až vo vyšších ročníkoch gymnázia má študent dostatočné znalosti z ostatných prírodných vied na to, aby dokázal pochopiť komplexné fungovanie Zeme v planetárnom meradle, najmä vzájomné vzťahy geosféry (vrátane hydrosféry a atmosféry), biosféry a antroposféry, ktoré tvoria životné prostredie človeka.

✓ Úplné pochopenie ekologických a environmentálnych súvislostí je bez znalostí základov geologických vied nemožné.

✓ Neznalosť geológie tak budúcemu občanovi, aj napriek stredoškolskému vzdelaniu, môže zabrániť kvalifikovane posúdiť rad problémov (skládky a úložiská odpadu, stavba komunikácií, výstavba budov atď). Varujúcim príkladom, ktorý uvádzajú kolegovia z Prahy, je zlyhanie vo výkone povolania zapríčinené absenciou znalostí z oblasti geológie – úradník magistrátu schválil dlažbu chodníkov v Prahe materiálom úplne odlišných fyzikálnych aj chemických vlastností (kombinácia granodioritu a mramoru).

✓ Geologická stavba Západných Karpát je neobyčajne pestrá a unikátna. Znalosť geologickej stavby je z tohto hľadiska morálnou povinnosťou občana, nehľadiac na dôležité praktické aplikácie (v kvartéri si človek vykope studňu sám, ale musí ju zapažiť, v žule si ju musí nechať vyvŕtať, zakladanie rodinných domov, menších stavieb a iné).

Záver

Vychádzajúc zo súčasnej prestavby kurikulárnych dokumentov v zmysle schválenej koncepcie projektu Milénium sa priam ponúka potreba zmeniť výučbu tak, aby žiaci získali schopnosti a lepšie sa prispôbili potrebám riešiť problémy a využívať získané vedomosti v praxi. Obsah učiva prírodopisu sa musí orientovať predovšetkým na vyhľadávanie, sledovanie a ochranu zdrojov pitnej a úžitkovej podzemnej vody, termálnych a minerálnych prameňov, využívanie geotermálnej energie, bezpečné zakladanie stavieb, skládok odpadov a spevňovanie hradných skál, predpovedanie ničivých katastrof (napr. výbuchov sopiek, zemetrasení, zosuvov a iných katastrofických javov), vy-

hľadávanie lokalít na odpad z jadrových elektrární, ochranu človeka a živej prírody pred negatívnymi vplyvmi ťažby a spracovania nerastných surovín, sledovanie kontaminácie životného prostredia, vyhľadávanie nových druhov nerastných surovín.

Úspešnosť realizácie akéhokoľvek návrhu bude daná výberom foriem a prostriedkov vyučovacieho procesu a práce s deťmi. Prostriedkom na dosiahnutie stanovených cieľov je využívanie takých didaktických postupov a metód, ktoré budú podporovať aktívnu a samostatnú prácu žiakov a činnostné zložky vyučovacieho procesu, podnecovať tvorivé myslenie, umožňovať nielen chápať samotné učivo, jeho zmysel, ale aj získané kompetencie využívať v bežnom živote a poskytovať radosť a uspokojenie z procesu poznávania a objavovania nového.

Literatúra

- CÍLEK, V.: Metodické pokyny pro učitele k učebnici Přírodopis IV. Praha: Scientia, 2002. 86 s. ISBN 80-7183-279-0
- HRDINA, L.: Aby naša škola napredovala. Pedagogické spektrum, 2004. 5/6, ŠPÚ Bratislava, s. 1 – 9. ISSN 1335-5589
- MATĚJKA, D.: Modernizace pojetí výuky geologie na SŠ a ZŠ ve světle současných možností. In: Ziegler, V.ed.: Modernizace výuky biologie a geologie. Sborník příspěvků z konference, 2000. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 51-5411
- SME PRÁCA, DENNÍK: Život sa mení rýchlejšie, ako sa menia učebné osnovy., str. 31, 12/04/2005
- TUREK, I.: Inovácie v didaktike. Bratislava, MC, 2004. str. 49, ISBN 80-8052-188-3
- UHEREKOVÁ, M.: Učebné osnovy prírodopisu pre 5. – 9. ročník základnej školy. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 3. apríla 1997 rozhodnutím číslo 1640/97-151 s platnosťou od 1. septembra 1997, Bratislava, 1997. s. 1 – 44. ISBN 80-7098-114-8
- UHEREKOVÁ, M., UŠÁKOVÁ, K.: Učebné osnovy gymnázia s 8-ročným štúdiom. Biológia – povinný učebný predmet.. Bratislava, Schválené MŠ SR 2. 4. 1997 pod č. 1797/97-15, 1997. s. 1 – 72

Závery sympózia

Vzdelávanie je dnes dôležitou podmienkou osobnej aj spoločenskej prosperity. Všeobecná vzdelanostná úroveň sa popri otvorenosti trhov považuje za jeden z kľúčových zdrojov ekonomického, sociálneho aj technologického rastu.

Otázky dostupnosti vzdelávania, kvality poskytovaného vzdelania, spôsobu riadenia školstva aj otázky podpory vzdelávania z verejných zdrojov sa síce verbálne tešia značnej pozornosti všetkých politických subjektov, avšak doteraz išlo o pozornosť povrchnú, nesystémovú.

Principiálne zmeny (reformy) tak vzdelávacieho systému, ako aj cieľov a charakteru vzdelávania sa častokrát nastolili, ale praktické kroky, ktoré by k týmto zmenám viedli, sa doteraz (s výnimkou niektorých formálnych zmien) neuskutočnili. Je pravda, že niektoré systémové zmeny sa už vykonali. Vysoké školy sú výrazne autonómne, regionálne školstvo už nie je centrálné riadené, uplatňuje sa kapitáčný prístup k financovaniu, unifikácia metód vzdelávania a direktívnosť v prístupe k vyšším stupňom vzdelania sú už minulosťou. Dokonca bol spracovaný, vládou prijatý a parlamentom одобrený strategický dokument známy ako MILÉNIUM, avšak nadväzujúce opatrenia v oblasti legislatívnej, ekonomickej, organizačnej a predovšetkým obsahovej prijaté neboli, alebo sa ukazujú ako nedostatočné (nová maturita, výsledky PISA ap.).

V snahe podporiť prípravu, schvaľovanie a zavádzanie potrebných kurikulárnych zmien v našom školstve sa účastníci sympózia Veda, škola, život z vedecko-výskumnej, akademickej a pedagogickej komunity ako aj zo sféry riadenia zaoberali otázkami **prečo** sú tieto zmeny nevyhnutné, ak má byť Slovensko rovnocenným partnerom vyspelých krajín EÚ, **čo** je žiaduce v zameraní škôl, v skvalitňovaní obsahu učiva a vytváraní primeraných podmienok pre účastníkov vzdelávania – najmä žiakov, študentov a učiteľov – zabezpečiť, a najmä **ako** premietnuť tieto očakávania a potreby do každodenného života našich škôl. Na plenárnom zasadnutí aj pri rokovaní v sekciách odznel rad podnetných návrhov, odporúčaní, ale aj stanovísk a požiadaviek, ktoré môžu výrazne napomôcť pri naozaj kvalifikovanom a systémovom prístupe k riešeniu tejto problematiky.

Účastníci sympózia ako odborníci v svojich disciplínach a ako reprezentanti uvedených skupín:

1. **upozorňujú ministerstvo školstva** ako ústredný orgán štátnej správy v školstve na nevyhnutnosť realizácie kurikulárnej reformy v slovenskom školskom systéme a vytvorenie zodpovedajúcich nástrojov a podmienok na jej uskutočňovanie;
2. **navrhujú prijať opatrenia** na transparentný prístup a kvalitné riadenie procesov týchto zmien;
3. **ponúkajú svoju ochotu, odbornosť a skúsenosti** aktívne sa zapájať do všetkých foriem a etáp tvorby príslušných dokumentov, pri ktorých môže byť využitá ich profesionálna pripravenosť;
4. **žiadajú politické reprezentácie**, aby otázky vzdelávania a kurikulárnej reformy regionálneho školstva reálne považovali za celospoločenskú prioritu a podľa toho vytvárali právne a ekonomické prostredie na ich zabezpečenie;
5. **vyzývajú novinársku obec**, aby svojim konštruktívnym prístupom pri prezentácii školskej problematiky napomáhala vytváraniu priaznivej spoločenskej atmosféry na akceptovanie potrebných zmien;
6. **žiadajú Slovenskú akadémiu vied**, aby prehodnotila svoje možnosti a znovu obnovila činnosť Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV ako pracoviska základného pedagogického výskumu; jeho poslaním by v súčasnosti bol nielen základný výskum, ale aj vnášanie nových impulzov do pripravovanej školskej reformy na Slovensku v súlade s najnovšími európskymi trendmi.

ZÁVERY SEKCIÍ

▼ Sekcia slovenského jazyka a literatúry

Z rokovania sekcie slovenského jazyka a literatúry (ďalej SjaL) vyplynuli tieto najdôležitejšie závery:

1. **Ukazuje sa naliehavá potreba reštrukturalizácie predmetu SjaL** na ZŠ a SŠ v teoretickom aj didaktickom rozmere. Treba nájsť spôsob, ako pretransformovať teoretický systém jednotlivých jazykovedných a literárnovedných disciplín do didaktického.
2. **Je dôležité, aby sa aj učitelia základných a stredných škôl pravidelne oboznamovali s najnovšími vedeckými výsledkami.** Aj z tohto dôvodu je nevyhnutná kooperácia medzi reprezentantmi ZŠ, SŠ a VŠ. Z toho vyplýva akútna potreba vytvoriť zastrešujúci orgán, ktorý by plnil túto koordinačnú funkciu.
3. Ďalšia výzva, ktorá stojí pred predmetom SjaL, spočíva v požiadavke **prejsť od deklarovanej idey komunikačného modelu vyučovania k jeho praktickej realizácii**, čo vyžaduje inak štruktúrovať vzťah jednotlivých zložiek predmetu. Je dôležité dať do popredia slohovú zložku predmetu ako zoživotňujúci element vo vyučovaní SjaL, čiže cez slohovú výchovu sa dostávať k jazyku a literatúre, zmysluplne vidieť svet a seba – na čo poskytuje ideálny priestor práve slohová výchova. V tejto súvislosti uviedol prof. Findra alarmujúce výsledky výskumu jednej svojej diplomantky, podľa ktorej až 78% žiakov nemá rado sloh a 62 – 63 % učiteľov nerado učí sloh. Učiteľ pri vyučovaní SjaL uspeje, ak ukáže žiakom zmysel slohovej výchovy. Na druhej strane žiak, ktorý nevidí zmysel slohovej výchovy, ktorý ju odmieta, sa bude dať len veľmi ťažko presvedčiť o jej význame.
4. Dominantná kategória v školskom vyučovaní predmetu SjaL je text, ale realita je taká, že sa na vyučovaní robí s textom minimálne. **Prioritou by pri tom malo byť naučiť žiaka orientovať sa v texte** v súvislosti s kontextom a situáciou.
5. **Text by sa mal chápať ako bilaterálna jednotka**, ktorá má svoju obsahovo-tematickú hĺbkovú štruktúru a povrchový rozmer. Pri statickom prístupe k textu získavame jeho model a pri dynamickom prístupe sa hľadajú cesty, ako vytvoriť vlastný text.
6. Do popredia vyučovania SjaL by sa mala dostať **funkčnosť jazyka**. Učiteľove vety typu: „Rozmýšľajte, ako by ste to povedali krajšie“ by mali byť nahradené výzvami typu: „Skúste to povedať lepšie, presnejšie, adekvátnejšie vzhľadom na danú komunikačnú situáciu“. Prof. Findra zdôraznil, že krásnou sa reč stane, ak bude funkčná, t. j. adekvátna komunikačnej situácii.
7. Dr. Fibi upozornil na fakt, že **v súčasnosti mnohí žiaci ignorujú jazyk**, chýba im zmysel pre kultúru jazyka a vlastného vyjadrovania sa, je im jedno, ako hovoria.
8. Všetci zúčastnení vyslovili veľmi **kritické slová smerom k slovenským masmédiám**, v ktorých prišlo k významnému zníženiu kvality jazykového vyjadrovania. Najmä televízne a rozhlasové vysielanie významne ovplyvňuje jazykový úzus divákov/poslucháčov, ktorí mnohé jazykové prehrešky moderátorov začínajú vnímať ako normu, ktorá ich utvrdzuje v prípadných vlastných nespisovných zvyklostiach.
9. Takisto sa zúčastnení vyjadrili k problematike **prílišného preberania anglicizmov** do slovenčiny aj v takých prípadoch, keď má slovenčina vlastné lexikálne prostriedky na pomenovanie daných pojmov.
10. **Obsah aj metódy vyučovania by mali byť volené vždy s perspektívou budúcej životnej praxe žiakov.** V tejto súvislosti dr. Hincová ako odborná gestorka materinského jazyka predstavila projekt *Kurikulárna transformácia všeobecno-vzdelávacej zložky stredoškolského vzdelávania v procese prípravy mládeže na požiadavky trhu práce*. K hlavným cieľom tohto projektu patrí: kurikulárna transformácia predmetu SjaL, vytvorenie základných pedagogických dokumentov, príprava učebníc a metodických materiálov pre učiteľov v rámci kurikulárnej transfor-

mácie pre adaptáciu tejto zmeny v praxi, vytvorenie hodnotiacich kritérií. Upozornila, že v centre pozornosti tohto projektu je aj prechod od vedomostného systému vzdelávania na vzdelávanie v kompetenciách, pričom kompetencia je v tomto projekte pracovne zadefinovaná ako *spôsobilosť mobilizovať v rôznych kontextoch systém vedomostí, zručností, schopností, interiorizovaných hodnôt, postojov, emočných a ďalších osobnostných kvalít, ktorý je špecificky usporiadaný*. Riešiteľským pracoviskom spomínaného projektu je Štátny pedagogický ústav, ktorý vyzýva na spoluprácu pri riešení úloh projektu aj širokú odbornú verejnosť.

Vedúci sekcie: Prof. PhDr. Ján Findra, DrSc.

Záver vypracovala: PhDr. Katarína Hincová, PhD.

▼ Sekcia cudzích jazykov

Sekcia navrhuje:

1. **Apelovať na VŠ, aby do svojich vzdelávacích programov** – v kurzoch didaktiky všetkých cudzích jazykov – **zaradili moderné metódy a formy práce**. Študenti musia byť oboznámení s aktuálnymi pedagogickými dokumentmi (Európsky jazykový rámec). Príprava učiteľov musí reflektovať reálnu situáciu na našich ZŠ a SŠ.
2. **Aby MŠ SR v spolupráci so ŠPÚ predložilo systémovú koncepciu ďalšieho vzdelávania učiteľov** a stanovilo spôsob ich ohodnotenia (morálneho aj finančného) a kvalifikačného rastu.
3. Vzhľadom na to, že moderné technológie prenikajú do výučby cudzích jazykov vo zvýšenej miere, **žiadame vytvoriť podmienky na to, aby učelia cudzích jazykov získali počítačovú gramotnosť** a na škole mali vytvorené podmienky na jej využitie.

Žiadame MŠ SR zaoberať sa ustanovením cvičných škôl za účelom lepšej prípravy budúcich učiteľov cudzích jazykov, a tým posilniť kooperáciu medzi cvičnou ZŠ, SŠ a VŠ, ktorá týchto učiteľov pripravuje.

Vzhľadom na to, že sme prediskutovali vzájomnú prepojenosť medzi zložkami prípravy učiteľa (pedagogická, psychologická, lingvistická...), javí sa nám **potreba hlbšej všeobecnej prípravy učiteľov cudzích jazykov**, ktorá by zároveň formulovala status učiteľa v budúcej praxi.

Vedúca sekcie: prof. PhDr. Eva Tandlichová, CSc.

▼ Sekcia náuky o spoločnosti

Prítomní konštatovali, že predmet občianska výchova na II. stupni ZŠ, občianska náuka na SOŠ a SOU, najmä však náuka o spoločnosti na gymnáziách so štvorročným štúdiom má v súčasnosti rozpracované všetky potrebné pedagogické dokumenty (Učebné plány a osnovy, vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami a pod.). Je to vďaka Ústrednej predmetovej komisii občianskej výchovy, náuky o spoločnosti a občianskej náuky pri ŠPÚ.

Na zasadnutí sekcie sa konštatovalo, že:

1. **zásadnú zmenu do procesu skvalitňovania NOS priniesli znížené hodinové limity** pre tento predmet (etická a náboženská výchova),
2. **v situácii naštartovania kurikulárnych zmien by sa mali požiadavky na prípravu mladých ľudí** pre život v občianskej spoločnosti, pre ich uplatnenie ako občanov Európskej únie **pozitívne prejavíť v celkovom presune pozornosti** a posilňovania podielu spoločenskovedných predmetov na II. stupni ZŠ, ale najmä na všetkých stredných školách. Napriek tejto oprávnenej požiadavke treba postupovať hľadáním vnútorných možností, ktoré sú plne v kompetencii pedagogickej vedy a výskumu, všeobecných a predmetových didaktikov, učiteľov a študentov.

Sekcia odporúča:

1. **Aby sa uvažovalo o zmene terajšieho názvu predmetu** náuka o spoločnosti na základy spoločenských vied, čo by lepšie zodpovedalo aj poslaniu tohto predmetu v príprave študentov na ich vysokoškolské štúdiá.
2. **Aby sa venovala väčšia pozornosť spolupráci a vzájomnej inšpirácii pedagógov** – všeobecných didaktikov s odborovými didaktikmi NOS na príslušných katedrách vysokých škôl v SR (napr. uskutočnením seminára SPS pri SAV, v MPC Tomášikova 4 v Bratislave a v ŠPÚ v roku 2005).
3. **Aby sa v rámci učiteľskej prípravy študentov NOS na vysokých školách** prostredníctvom katedier pedagogiky **venovala špecifická pozornosť ich pedagogickej praxi** na základných a stredných školách, aby sa analyzovali a zovšeobecňovali skúsenosti učiteľov NOS so študentmi (seminár SPS pri SAV v spolupráci s katedrami FF UCM v Trnave v roku 2006).
4. Aby Katedra pedagogiky FF UCM (prof. L. Macháček) a Katedra filozofie FF UCM v Trnave (doc. P. Jemelka) v spolupráci s ŠPÚ a MPCT a s učiteľmi gymnázií na Slovensku **pripravili projekt tematickej výskumnej úlohy KEGA na rok 2006** (Metodická príručka pre študentov a učiteľov NOS – základov spoločenských vied – na gymnáziách).

Vedúci sekcie: prof. Ladislav Macháček, PhD.

▼ Sekcia matematiky, fyziky a informatiky

V rámci diskusie v pracovnej skupine sme prišli k nasledujúcim čiastkovým záverom a odporúčaniam:

1. **Prispôbovanie vzdelávania v oblasti matematiky, informatiky a prírodovedy (MIP) sa nemôže realizovať izolovane**, musí byť súčasťou komplexného systému. Vyžaduje sa vypracovanie komplexného vzdelávacieho modelu pre 21. storočie odborníkmi, ktorí majú „nadrezortné myslenie“ a chápu vzdelávanie v širokých nadnárodných súvislostiach v kontexte nových spoločenských, ekonomických a vedeckých vzťahov.
2. V nadväznosti na vytvorenú vzdelávaciu stratégiu **vymedziť základnú úroveň vzdelania pre širokú verejnosť** (základná úroveň spoločná pre všetkých žiakov a študentov) a jej prispôbiť študijné programy jednotlivých škôl a stupňov vzdelávania (štruktúru a náplň predmetov). V tejto súvislosti upraviť osnovy predmetov tak, aby sa zdôrazňovala kvalita na úkor kvantity, porozumenie na úkor množstva faktov.
3. V posledných desaťročiach sa s úmyslom modernizovať obsah výučby rozširoval rozsah bez adekvátneho rozširovania časového priestoru, a tým sa osnovy deformovali. **Vyžaduje sa prehodnotiť náplň jednotlivých predmetov s ohľadom na požadované vedomosti**, zredukovať časti, ktoré sú pre chápanie súvislostí menej podstatné a získavanie špecifických vedomostí presunúť do voliteľných predmetov.
4. Moderná spoločnosť vyžaduje okrem primeranej všeobecnej vzdelanosti populácie aj výchovu špičkových odborníkov pre jednotlivé oblasti spoločenského a ekonomického rozvoja. Za týmto účelom **je potrebné vytvoriť systém diferencovanej podpory individuálneho nadania žiakov**. V rámci strategického modelu vzdelávania vymedziť osobitné smery a metódy nadštandardnej výučby jednak v rámci dostatočne širokej ponuky voliteľných predmetov, jednak podpory neformálnych foriem práce so záujmovými skupinami.
5. **V oblasti matematiky treba odborne posúdiť štruktúru osnov** aj s uvažovaním jej aplikácie s využitím IKT.
6. **V oblasti prírodovedných disciplín je potrebné odborne posúdiť prípadnú integráciu** (integrovaná prírodoveda) tak, ako sa úspešne realizuje v niektorých vzdelávacích systémoch v zahraničí, najmä na prvom a druhom stupni ZŠ. Posilní sa tak významne faktor chápania širokých súvislostí prírodných javov a schopnosť ich komplexného posudzovania.

-
7. **Oblasť informatiky** je najdynamickejšia časť moderného vzdelávania, lebo jej tradícia sa len vytvára a jej náplň sa najdramatickejšie mení. Výučba informatiky kladie obzvlášť vysoké nároky na „moderného učiteľa“, schopného pohotovo reagovať na rýchlo sa meniace požiadavky vzdelania. Priemerná **kvalifikovanosť učiteľov v tejto oblasti je nedostatočná**.
 8. **Mimoriadnu pozornosť treba venovať výchove nových učiteľov**. Tento problém má niekoľko rozmerov. V prvom prípade treba zvýšiť atraktivnosť učiteľstva, aby sa vytvoril záujem mladých ľudí o toto povolanie. V druhom prípade treba prispôbovať novým podmienkam študijné programy učiteľských fakúlt tak, aby si budúci učitelia osvojili nové vzdelávacie metódy a aby získali k učiteľskému povolaniu pozitívny vzťah. V treťom prípade treba vytvoriť na školách také podmienky, aby mali absolventi učiteľského štúdia záujem učiteľské povolanie vykonávať. Treba mať na zreteli, že **bez kvalitných učiteľov bude spoločnosť postupne strácať svoju konkurencieschopnosť**.
 9. Moderný učiteľ v „informačnej spoločnosti“ musí byť schopný reagovať na rýchlo sa meniace požiadavky. Musí sa preto vytvoriť dostatočne účinný systém permanentného vzdelávania učiteľov založený na osobnej zainteresovanosti. Jedným z prvkov je ekonomická stimulácia vhodným systémom diferencovaného odmeňovania, druhým je **vytvorenie formálneho systému kariérneho postupu** (vytvoriť systém kvalifikačného postupu – atestácie, prípadne titulárny postup analogický systému vysokoškolských učiteľov) podmieňujúceho aj platový postup a podobne.
 10. **Podpora jednotlivých učiteľov musí byť viazaná v systéme samosprávy na adekvátnu podporu jednotlivých škôl v závislosti od kvality ich výsledkov**. Ak bude škola významne pociťovať profit z dosahovaných kvalitných výsledkov, bude vytvárať vhodné podmienky na ich dosahovanie, vrátane podpory aktívnych a schopných učiteľov.
 11. **Naznačené závery sú iba jednotlivosťami v širokom komplexe. Treba ich chápať len ako signál, že školstvo skutočne potrebuje zásadnú transformáciu**. Problémom sa musí zaoberať tím vysokokvalifikovaných odborníkov, ktorí sú schopní sledovať strategické ciele, a nie iba úzke záujmy určitých skupín. Treba sa vyhnúť tomu, aby novú stratégiu pripravovali síce kvalifikovaní a uznávaní odborníci, ale príliš zatiaľ tradičným spôsobom myslenia.
Vedúci sekcie: prof. Ing. Ivo Čáp, CSc.

▼ Sekcia biológie, chémie a geografie

Účastníci sekcie biológie, chémie a geografie upozorňujú, na to, že akákoľvek školská reforma nesplní svoj účel a očakávania od nej, ak sa:

1. **neujasní cieľ a priority** prírodovedného vzdelávania,
2. **nevyrieši skladba (prekonaná) a proporcionalita** prírodovedných predmetov na jednotlivých stupňoch a typoch škôl,
3. **nebudú detailne riešiť obsahové priority prírodovedných predmetov** – jasne vyčleniť základné učivo v súvislosti s minimálnymi požiadavkami na vedomosti a zručnosti žiakov.

Vedúci sekcie: prof. RNDr. Miroslav Prokša, CSc.

Názov: **Veda, škola, život**
(zborník)

Zostavil: **RNDr. Ľudovít Hrdina, CSc.**

Vydalo Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

Výkonná redaktorka: PhDr. Soňa Hronská

Technická úprava a návrh obálky: Daniel Neubauer

Rok vydania: 2005

Počet strán: 65

ISBN 80-8052-237-5

EAN 9788080522377

Zborník vznikol s podporou projektu KEGA "CESTY"