

Literatúra:

- [1] Dočkal, V.: K problémom definovania pojmov nadanie a talent. Čs. psychologie 1983. s. 120.
- [2] Maciaszek, M.: Vytváření didaktických dovedností učitele. 1. vydanie Praha 1969, s. 36.
- [3] tamtiež s. 37
- [4] tamtiež s. 37
- [5] tamtiež s. 38
- [6] Salbot, V.: O pedagogickom nadaní a talente učiteľa. (v tlači).
- [7] Učebný plán gymnázia. Bratislava 1990.

Názory a postoje učiteľov 1. st. ZŠ k podstate a procesu humanizácie výchovy a vzdelávania**Beata Kosová**

Pojem humanizácia školstva sa skloňuje v každej našej pedagogickej literatúre. V súvislosti s tým sa často hovorí o potrebe osobnostného prístupu k žiakom a partnerského vzťahu k nim. Nie je preto pre vedeckú a pedagogickú verejnosť nezaujímavé vedieť, ako si tieto pojmy vysvetľujú samotní učitelia, či sú ochotní niečo vo svojej práci meniť v duchu humanistického prístupu vo výučbe, či využívajú aspoň tie možnosti, ktoré im pre humanizáciu vyučovania poskytuje tradičná škola a či je v tejto súvislosti nejaký rozdiel v názoroch a postojoch učiteľov, ktorí pracujú v netradične riadenom a orgnizovanom vyučovaní. Toto boli hlavné ciele výskumu, ktorý sme realizovali v máji 1993 na katedre pedagogiky 1. stupňa ZŠ PF UMB v Banskej Bystrici medzi 317 učiteľmi prvého stupňa ZŠ z okresov Banská Bystrica, Zvolen a Prievidza.

Z 317 učiteľov bolo 91,9 % žien a 97,5 % z nich malo požadovanú kvalifikáciu. 65 % učiteľov pracovalo na ZŠ v meste a 35 % na dedine. Ako je pre našu učiteľskú verejnosť na 1. stupni charakteristické, 1/3 učiteľov bolo vo veku nad 50 rokov a až 48,5 % respondentov malo prax na 1. st. ZŠ 20 a viac rokov. Respondenti boli okrem toho rozdelení ešte do dvoch skupín: 43 učiteľov pracovalo v netradične riadenom a organizovanom vyučovaní, ktorí prevážne na bežných ZŠ realizovali okresnou školskou správou alebo vedením školy povolený experiment. Išlo napr. o vyučovanie blokoch, vyučovanie podľa upravných učebných osnov, vyučovanie s variabilným rozvrhom, vyučovanie s integrovaním obsahu podľa tém, experiment s využitím LEGO DACTA na vyučovaní, vyučovanie na základe dramatickej výchovy,

experiment „Škola hrou“, epochálne vyučovanie inšpirované waldorfskou pedagogikou. Táto skupina bola označená písmenom A (alternatívna) a boli v nej zastúpení učitelia všetkých vekových skupín. V skupine B (bežná) bolo 274 respondentov. Aj keď pre porovnanie oboch skupín je na jednej strane početný nepomer, na druhej strane odráža reálny stav v našej škole.

Očakávali sme, že si celkove učitelia teoretické problémy humanizácie školstva vysvetľujú rozmanite, že nemajú dostatočne teoreticky jasné otázky osobnostného prístupu k žiakom, že si želajú zmeny školy v zmysle humanizácie školstva, ale že ich očakávajú skôr od nadriadených orgánov a nevyužívajú dostatočne ani tie možnosti, ktoré im poskytuje tradičná škola. Ďalej sme predpokladali, že alternatívne pracujúci učitelia budú výraznejšie zorientovaní v teoretických otázkach humanizácie školstva a že budú ochotní pripustiť väčšiu mieru voľnosti a samostatnosti žiakov vo vyučovaní. Preto aj dotazník bol koncipovaný tak, že prvú časť tvorili teoretické otázky týkajúce sa humanizácie, osobnostného prístupu, partnerského vzťahu medzi učiteľom a žiakom, či cieľov výchovy, v druhej časti boli kontrolné otázky, ktoré sa týkali praktickej realizácie humanistických myšlienok v ich vlastnom vyučovaní.

Hneď prvý výsledok výskumu bol zarážajúci. 62,4 % učiteľov (všetci zo skupiny B) uviedlo, že doposiaľ neuskutočnili žiadne zmeny vo vlastnom vyučovaní v duchu humanizácie. Tí ostatní uvádzali najmä zmenu vzťahu k žiakom, zmenu metód a foriem práce, zmenu prostredia v triede a snahu vychádzať viac zo záujmov žiakov. Len 1 respondentka uviedla, že najpodstatnejšia zmena bola jej vlastná osobnostná zmena ako učiteľa.

V teoreticky zameraných otázkach neboli podstatné rozdiely medzi skupinami učiteľov. Za najpodstatnejší problém humanizácie výchovy a vzdelávania považuje 32,8 % učiteľov potrebu vychádzať z potrieb, záujmov a schopností dieťaťa, 30,6 % najmä starších učiteľov zvolilo bezpodmienečne pozitívny vzťah učiteľa k žiakom. Väčšina učiteľov teda volila ten pól problematiky, ktorý možno charakterizovať ako priblíženie sa k dieťaťu. Možnosť zamerať celý obsah a proces výučby na osobnosť žiaka a jej rozvoj, teda ten pól, ktorý možno charakterizovať ako prácu učiteľa na individuálnom rozvoji každého žiaka, zvolilo len 19,5 % a aj z nich temer polovica v ďalších odpovediach poprela osobnostné zameranie výchovy. Na otázku od čoho závisí proces humanizácie výchovy a vzdelávania len 1/3 učiteľov kladla zodpovednosť prednostne do vlastných rúk, teda od učiteľa a možno s ním začať ihneď. Najväčšia skupina učiteľov 37,2 % si myslí, že rozhodujúce sú objektívne podmienky, najmä najstarší učitelia, učitelia zo skupiny B a učitelia pracujúci v meste, ktorých najviac postihuje preplnenosť tried a dvojsmenné vyučovanie. Je to síce pochopiteľné, ale je to tak trochu aj ospravedlnenie, ako neurobiť vo svojej práci ani zmeny, ktoré závisia od samotného učiteľa.

Odpovede na ďalšie 3 otázky boli potešiteľné. 63,4 % učiteľov považuje za najdôležitejšiu skutočnosť v humanisticky orientovanom vyučovaní rešpektovať a rozvíjať osobnosť žiaka a 32,5 % učenie s radosťou a bez nátlaku. 59,3 % respondentov si myslí, že partnerský vzťah učiteľa a žiaka je možný vo všetkých funkciách vyučovania a 32,2 % že je možné ho na 1. stupni ZŠ realizovať čiastočne. 34,7 % učiteľov tvrdí, že vplyv vzťahu medzi učiteľom a žiakom na učebné výsledky žiakov je zásadný a 60,25 % že je značný.

Potešenie z týchto odpovedí však skalili odpovede na kontrolné otázky. Ak temer všetci učitelia pripisujú vzťahu medzi učiteľom a žiakom veľký význam, mali by teda teoreticky súhlasiť s tým, že budú viesť svojich žiakov na 1. stupni celé 4 roky a urobia niečo, čo je pre nich síce náročnejšie, ale pre výchovu dieťaťa prirodzenejšie a snád i prospešnejšie. 54 % respondentov však odmietlo najmä z troch dôvodov. Prvá skupina berie ohľad predovšetkým na seba, lebo tvrdí, že je to pre učiteľa príliš náročné, že ho deti za 4 roky unavia a nemôže sa špecializovať. Druhá skupina si myslí, že dieťa si musí zvykať na iného učiteľa v 3.–4. ročníku, čo mu uľahčí prechod na 2. stupeň. Osobne si nemyslím, že by táto skutočnosť výrazne napomohla dieťaťu vyrovnáť sa s tým, že ho v 5. triede učí každý predmet iný učiteľ. Posledná skupina vyjadruje nedôveru k učiteľovi, ktorý by mohol zle viesť triedu 4 roky a odmieta tesnejší citový vzťah žiakov k sebe. Percento odmietajúcich stúpalo so vzrastajúcim vekom. Viesť svojich žiakov 4 roky chceli najmä učitelia do 5, 10 a 15 rokov praxe.

Ak má byť dieťa osobnosťou a partnerom učiteľovi, mal by mu učiteľ umožniť, aby sa ako osobnosť mohlo prejaviť, priznať mu práva, ktoré sa osobnosti resp. partnerovi obvykle priznávajú. Prekvapujúce bolo zistenie, že presne 3/4 respondentov nepripúšťajú žiaden priamy podiel dieťaťa na tvorbe obsahu vyučovania, v skupine A (učitelia pracujúci netradične), 37,2 % v skupine B ho odmietlo až 81 % respondentov, pričom % odmietajúcich s vekom narastalo. Títo učitelia nepripustili ani možnosť, aby deti podľa záujmu navrhli 1 tému do týždňa, o ktorej by chceli niečo vedieť. Sú za to, aby vyučovanie vychádzalo zo záujmov dieťaťa, ale oni najlepšíe vedia, ktoré to sú a spontánny záujem dieťaťa nie sú v skutočnosti ochotní naozaj akceptovať. Buď to pociťujú ako zásah do vlastnej právomoci, na ktorú dieťa nemá nárok, buď nepovažujú záujem dieťaťa za dostatočne pedagogicky významný, alebo si neuvedomujú vysokú motivačnú hodnotu detských záujmov pre vzťah k učeniu.

Ďalej sa mali učitelia vyjadriť, či by boli ochotní učiť takým spôsobom, ako je to napr. pri otvorenom vyučovaní, kde by napr. ráno na začiatku vyučovania dali žiakom určitý počet úloh zo všetkých predmetov, žiaci by celé dopoludnie pracovali samostatne a riešili úlohy v ľubovoľnom poradí a vlastným tempom. Osobne som videla takéto vyučovanie aj v 1. roč. ZŠ, deti celý čas voľne, ale aktívne a samostatne pracovali. 76 % učiteľov takéto vyučovanie odmieta a nepripúšťa ho ani občas. V skupine A ho odmietla polovica učiteľov. Svoje odmietnutie zdôvodnili najmä svojou nedôverou k dieťaťu, že by to nezvládli, lebo sú nesamostatné, nezodpovedné a zneužili by to, ďalej tým, že by učiteľ stratil kontakt s deťmi, bol by zbytočný, nemohol by dokonca realizovať individuálny prístup. Je nepochopiteľné, ako si učitelia predstavujú svoju úlohu v takomto vyučovaní. Veď kedy inokedy by mali väčší priestor individuálne pomôcť slabším, radiť im, keď to potrebujú, posediť pri každom dieťati, mať s ním priamy osobný kontakt, teda ho i lepšie spoznať? Podobne dopadla aj odpoveď na vyzývavú otázku, či smie dieťa odmietnuť zapojiť sa do práce v škole s odôvodnením, že sa mu nechce. 63 % učiteľov si myslí, že to dieťa v žiadnom prípade nesmie. Buď ich k tomu vedie vedomie zodpovednosti za výchovu dieťaťa, alebo cítia ohrozenie svojej autority. Iná bola situácia v skupine učiteľov pracujúcich alternatívne, kde 53,5 % respondentov priznáva dieťaťu právo prejavíť sa svojisky, zrejme z toho dôvodu, že ak sa rešpektuje a uspokojí potreba dieťaťa po oddychu, či uvoľnení, vráti sa osviežené k ďalšej práci. Najviac odmietajúcich bolo v skupine najmladších a najstarších učiteľov. Z hľadiska humanizácie výchovy a vzdelávania boli priaznivejšie ďalšie odpovede učiteľov, v ktorých 55,5 % priznáva žiakovi právo aspoň občas hodnotiť učiteľa (v skupine A to bolo 76,7 % a temer polovica z nej si želala, aby tako bolo čo najčastejšie) a 63,7 % učiteľov 1. st. ZŠ pripúšťa pracovný ruch a pohyb žiakov

počas vyučovacej hodiny. V oboch prípadoch bolo najväčšie % odmietajúcich z najstaršej vekovej kategórie.

Po týchto odpovediach je namieste otázka, aké zmeny učiteľa 1. stupňa vlastne v duchu humanizácie školy chcú. 48,9 % učiteľov si myslí, že 1. stupeň ZŠ je vcelku dobrý, potrebuje len čiastkové organizačné a materiálno-technické zmeny, 35 % žiada zmeny pedagogického charakteru a 15,5 % požaduje úplne novú koncepciu a organizáciu vyučovania na 1. stupni ZŠ. Skupina učiteľov pracujúcich netradične bola kritickejšia, žiadala najmä zmeny pedagogickej a koncepcnej povahy. Pri konkretizácii 3 najnaliehavejších zmien sa ale prejavil určitý rozpor. Na 1. mieste to boli úpravy obsahu učiva 1. stupňa, ktorý podľa 83,6 % učiteľov nezodpovedá potrebám a schopnostiam žiakov 1. st. ZŠ, lebo je príliš prehustený, málo aktivizujúci, príliš náročný, netvorivo a zložito formulovaný. Na druhom mieste to bola zmena vyučovacích metód a foriem. (Oba najžiadanejšie zmeny nie sú organizačnej a materiálno-technickej povahy). Na 3. mieste — dať učiteľom právomoc rozhodovať o obsahu a organizácii vyučovania, na 4. — dať školám väčšiu samostatnosť, na 5. — zmeniť vzťah učiteľa k žiakom, na 6. — zmeniť organizáciu vyučovania, na 7. — nové vymedzenie cieľov a priorít výchovy a vzdelávania a na poslednom 8. mieste to, čo by snáď malo byť na prvom — zmena myslenia samotných učiteľov. Medzi prvými 4 zmenami sú 3 také, ktoré majú urobiť nadriadené školské orgány. Tú štvrtú tj. zmenu vyučovacích metód, ktorú učitelia žiadajú, mohli urobiť sami. Ako som však už uviedla, 62 % učiteľov tak neurobilo. Komu je teda táto požiadavka adresovaná?

Učitelia pristupujú k tomu, čo by sa malo zmeniť značne pragmaticky. Svedčí o tom nízke 7. miesto pre nové vymedzenie výchovno-vzdelávacích cieľov na 1. stupni ZŠ. Ved' od tohto teoretického problému závisí riešenie temer všetkých ostatných zmien vo vyučovaní. Ak by sme chceli dôsledne uplatňovať osobnostný prístup vo výchove a realizovať humanisticky orientované vyučovanie, potom by sme museli zmeniť poradie zaužívaných výchovno-vzdelávacích cieľov. Na 1. mieste by to mali byť postoje a hodnotová orientácia žiakov — teda na 1. st. ZŠ napr. kladný vzťah k škole, učeniu a túžba po poznaní ale aj zdravé sebavedomie, na 2. mieste schopnosti žiakov - teda napr. schopnosť samostatne a efektívne sa učiť, ale aj schopnosť pozitívnych medziľudských vzťahov a až potom rozsah poznatkov, ktoré by však mali deti získavať sami a nielen ich „dostávať“ od učiteľov. A čo na to respondenti, ktorí mali zoradiť ponúkané ciele podľa dôležitosti od 1. po 8. z hľadiska osobných preferencií? Učitelia považujú za najdôležitejší cieľ na 1. st. ZŠ poskytnúť žiakom základné poznatky o prírode a spoločnosti, z materinského jazyka a matematiky, pričom sloveso „poskytnúť“ bolo použité zámerne. Na prvé miesto ho z 317 dalo 158 respondentov a na druhé 108. Druhým najdôležitejším cieľom je podľa nich naučiť žiakov samostatne a efektívne sa učiť, tretím vypestovať u detí túžbu po poznaní. Tento cieľ dávali na prvé miesto predovšetkým učitelia pracujúci netradične, u ktorých dosiahol najlepšie umiestenie, čo je potešiteľné. Boli však aj učitelia, ktorý to-muto cieľu prisúdili posledné miesto. Na 4. mieste to bolo rozvinúť schopnosť pozitívnych medziľudských vzťahov, na 5. vypestovať zdravé sebavedomie, na 6., 7. a 8. mieste ciele z estetickej, pracovnej a telesnej výchovy.

Celkove z týchto niekoľkých výsledkov výskumu možno zhrnúť, že sa potvrdili očakávania a predpoklady, spomínané v úvode. Pretože sa ukázala značná neujasnenosť v základných otázkach humanizácie výchovy a vzdelávania i osobnostného prístupu, vyplýva z toho pre nás, ktorí pracujeme na poli pedagogickej vedy, viac rozpracovávať tieto otázky, vysvetľovať ich do metodickéj podoby, sústavne ich popularizovať. Učitelia ZŠ by sa mali inšpi-

rovať týmito zisteniami, kritickejšie sa zamýšľať nad svojimi pedagogickými názormi a praktickými postupmi, tvorivo hľadať nové cesty. Veď celý proces humanizácie vyučovania a jeho najdôležitejšie zmeny sú predovšetkým v ich rukách.

Učiteľ a odborné poradenské služby školy

Ján Špitka, Jozef Ihnácik

Na to, aby učiteľ mohol úspešne plniť výchovno vzdelávacie ciele, nestačí, ak dosiahne zodpovedajúcu profesionalitu a integritu osobnosti. Vo svojej pedagogickej práci sa vždy bude stretávať s jednotlivcami i skupinami žiakov, ktorí prekračujú jeho profesionálne možnosti, zaberajú mu veľa času a energie a odvádzajú jeho pozornosť od plnenia základných povinností. V tomto smere sa učiteľ nezaobíde bez spolupráce a pomoci odborných poradenských služieb.

V súčasnosti máme u nás v rezorte školstva pomerne dobre rozvinutý systém výchovného poradenstva a psychologickej starostlivosti. Pokiaľ sa nám podarí vybudovať sieť školských psychológov priamo v teréne škôl a poradenských zariadení, mohli by sme byť už úplne spokojní. Tento zámer je na Slovensku obsiahnutý v návrhu Zákona SNR o školských zariadeniach, a to je dobrý predpoklad.

Systém odborných poradenských služieb školy sa nezužuje len na pomoc problémovým žiakom, ale kladie si za cieľ širokospektrálne ovplyvňovať chod školy, ovplyvňovať tvorivú pracovnú atmosféru v učiteľských kolektívoch, ako aj pomáhať učiteľom a ostatným výchovným pracovníkom zvyšovať účinnosť ich vzdelávacej a výchovnej práce.

Čo je potrebné urobiť, aby odborné poradenské služby lepšie slúžili učiteľovi, ale predovšetkým žiakom a rodičom?

V prvom rade se žiada *profesionalizovať činnosť výchovných poradcov* na školách. Pre školu sú výchovní poradcovia nepostrádateľní pomocníci pro vyhľadávaní žiakov s problémami v osobnostnom, vzdelávacom a profesionálnom vývine, pri uplatňovaní poradenských programov efektívneho učenia a zvyšovania výkonovej motivácie, programov životného plánovania, aktívneho sociálneho učenia a podobne. O preventívnej práci ani nehovoriac.

Žiaľ, výchovní poradcovia nemajú zväčša pre takúto činnosť potrebnú kvalifikáciu ani predpoklady. Ono sa to vlastne doposiaľ od nich ani nevyžadovalo. Vo väčšine prípadov sa riaditelia škôl uspokojovali s ich pedagogicko-organizátorskou a informačnou prácou pri profesionálnej orientácii a roz-