

Editorky:
Irina Mattová
Gabriela Pleschová

Ako kvalitne učiť?

Skúsenosti začínajúcich VŠ učiteľov



Európsky **sociálny** fond

AKO KVALITNE UČIŤ?
Skúsenosti začínajúcich VŠ učiteľov

Ako kvalitne učiť?

Skúsenosti začínajúcich VŠ učiteľov

Autori:

Baraňayová Silvia, Bizoňová Zuzana, Čavojová Vladimíra, Grofčíková Soňa, Henderson Karen, Hevešiová Simova, Hlásna Slávka, Hostovecký Marián, Krčmáriková Zuzana, Kulacsová Katarína, Kusá Zuzana, Ladzianska Zuzana, Langerová Petra, Mattová Irina, Meško Dušan, Miháliková Silvia, Mikušová Nora, Nábělková Eva, Peternai Zuzana, Plencner Alexander, Pleschová Gabriela, Richterová Mária, Ritomský Alojz, Rohlová Klaudia, Rybář Marek, Slobodníková Oľga, Šebová Miriam, Šulaj Miroslav, Švikruhová Jana, Ustaníková Lenka, Vilčeková Lucia, Vlachová Ivana, Výboštok Ivan

Editori:

PhDr. Irina Mattová
Mgr. Gabriela Pleschová, PhD.

Odborný garant publikácie:

Asociácia doktorandov Slovenska
Odbojárov 10/A, P. O. Box 129, 820 05 Bratislava

Vydavateľ publikácie:

Alternatíva Komunikácia Občania
Jókaiho 30, 821 06 Bratislava 214

Táto publikácia je vydaná s finančnou podporou Európskej únie v rámci Európskeho sociálneho fondu a operačného programu Jednotný programový doplnok NUTS II Bratislava Cieľ 3. ESF pomáha rozvíjať zamestnanosť podporovaním zamestnateľnosti, obchodného ducha, rovnakých príležitostí a investovaním do ľudských zdrojov (viac informácií na www.esf.gov.sk).

ISBN 978-80-969636-1-4

Copyright © December 2007, Bratislava

Všetky práva vyhradené. Akýkoľvek spôsob použitia tohto diela len s predchádzajúcim písomným súhlasom vydavateľa alebo autorov diela.

Kľúčové slová: vysokoškolský pedagóg/vysokoškolský učiteľ, doktorand/študent tretieho stupňa štúdia, didaktika, moderné techniky vyučovania, pedagogické zručnosti.

Jazyková korektúra:

PhDr. Irina Mattová

OBSAH

PREDSLOV

ÚVOD

Ako kvalitne učiť, *Gabriela Pleschová* 9

KAPITOLA 1: Motivácia

Hra ako prostriedok motivácie študentov

k aktivite na seminároch, *Katarína Kulacsová* 12

Učiteľ – motivácia – študent, *Soňa Grofčíková* 15

Ako napĺňať očakávania študentov, *Miriám Šebová* 17

Ako motivovať študentov – existuje univerzálny návod?:
skúsenosti z predmetu Prvá pomoc, *Miroslav Šulaj* 18

Motivácia k zodpovednosti, *Ivan Výboštok* 20

Motivácia študentov pre prácu s novým softwarom,
Nora Mikušová 22

Teória „menšieho zla“ alebo motivácia formou
domácich úloh, *Klaudia Rohlová* 25

KAPITOLA 2: Ako prednášať

Premietaná prezentácia: pohľad skúseného učiteľa,
Dušan Meško 30

Kto iných učí, vzdeláva seba samého, *Slávka Hlásna* 34

Ako jasne a pútavo prednášať, *Zuzana Bizoňová* 38

Ako byť rešpektovaným mladým spíkrom,
Ivana Vlachová 42

Zmena štruktúry hodiny – zmena kvality prednášania,
Zuzana Peternai 47

Ako pri prednášaní iniciovať záujem o štúdium:
pohľad skúseného učiteľa, *Silvia Miháliková* 49

KAPITOLA 3: Ako učiť efektívne

Ako efektívnejšie učiť: veľkosť skupiny, zapájanie pasívnych, spätná väzba, *Lenka Ustaníková* 58

KAPITOLA 4: Kritické myslenie

Ako rozvíjať kritické myslenie pri rozbere filmového diela, *Alexander Plencner* 64

KAPITOLA 5: Kreativita

Ako „dolovať“ zo študentov nápady: aké vhodné sú brainstorming a snowballing, *Zuzana Kusá* 70

KAPITOLA 6: Písanie prác

Ako učiť písať kvantitatívne orientovanú záverečnú prácu v sociálnych vedách? *Alojz Ritomský* 76

KAPITOLA 7: Plagiátorstvo

Ako vysvetliť študentom podstatu plagiátorstva: pohľad skúseného učiteľa, *Dušan Meško* 88

KAPITOLA 8: Originalita

Komunikácia v tvorivej atmosfére, *Simova Hevešiová* 94

Hry pre dospelých alebo originálne aktivity, ktoré robia seminár atraktívnejším, *Lucia Vilčeková* 97

KAPITOLA 9: Tolerancia

Ako naučiť študentov akceptovať odlišné názory spolužiakov a mať z nich prospech pre vlastné rozmyšľanie, *Zuzana Krčmáriková* 102

KAPITOLA 10: Hodnotenie

Ako hodnotiť študentov vysokoškolského štúdia: pohľad skúseného učiteľa, *Marek Rybář* 108

Hodnotenie semestrálnych prác a odmena za nadštandardný výkon: zahrajme sa! *Petra Langerová* 114

KAPITOLA 11: Rešpekt

- Ako si vybudovať správny prístup k študentom,
Mária Richterová 120
- Má začínajúci učiteľ tykať alebo vykať?
Marián Hostovecký 123

KAPITOLA 12: Synergia

- Dá sa študentom dôverovať? *Vladimíra Čavojová* 128

KAPITOLA 13: Zahraniční učitelia – zahraniční študenti

- Challenges of Teaching in Slovak Higher Education:
An Outsider's View, *Karen Henderson* 134
- Výučba zahraničných študentov, *Zuzana Ladzianska* 141

KAPITOLA 14: Aplikácia vedomostí v praxi

- Aplikácia vedomostí ako nedoceňovaný aspekt
súčasného vzdelávania, *Silvia Baraňayová* 148

KAPITOLA 15: Poslanie učiteľa

- Reflexia vlastnej roly, očakávaní a prežívania
začínajúceho učiteľa, *Eva Nábělková* 154
- V centre pozornosti klient – študent, *Olga Slobodníková* 158
- Syndróm vyhorenia, *Jana Švikruhá* 161

ZÁVER

- Najčastejšie problémy začínajúcich učiteľov
a ako si s nimi poradiť, *Irina Mattová* 168
- Niekoľko reakcií zo spätnej väzby účastníkov školenia 182
- Asociácia doktorandov Slovenska 183

PREDSLOV

Marcel Feliks

Dostáva sa vám do rúk publikácia, ktorá je jedným z výstupov projektu „Moderné zručnosti pre konkurencieschopnosť Bratislavského kraja – Udržme mladé talenty na vysokých školách“. Súčasťou projektu je séria praktických školení pre doktorandov v Bratislavskom kraji.

Príspevky v publikácii vychádzajú z diskusií na školeniach „Ako kvalitne učiť“, ktoré sa uskutočnili v rámci projektu v roku 2006 v Bratislave. Táto kniha nadväzuje na zborníky vydané po školeniach pre začínajúcich univerzitných učiteľov, ktoré sa uskutočnili v Prahe (2004), v Paríži (2005) a v Budapešti (2006), pod hlavičkou Európskeho politologického networku (www.epsnet.org).

Odborným garantom tejto časti aktivít je občianske združenie Asociácia doktorandov Slovenska, ktorá je partnerom projektu pre túto časť aktivít (www.ads.sk). Organizátor projektu ďakuje ADS za skvelé školenia a prínos pre projekt v oblasti tréningu pedagogických zručností pre doktorandov.

V tejto knihe nájdete originálne a vyskúšané rady, ako prekonať problémy, ktoré sa každodenne vynárajú pred vysokoškolským učiteľom.

Publikácia je určená pre doktorandov a mladých učiteľov, ale veríme, že mnoho inšpirácie z nej môžu načerpať aj pedagógovia s dlhoročnou praxou.

Podakovanie patrí Európskej únii, ktorá projekt financuje prostredníctvom Európskeho sociálneho fondu, Komunitnej nadácii Bratislava a Citibank, ktoré podporili realizáciu školení prostredníctvom grantu udeleného ADS.

ÚVOD

Gabriela Pleschová

Táto publikácia je zostavená z najzaujímavejších esejí začínajúcich slovenských učiteľov a ich skúsenejších kolegov. Je výsledkom troch školení „Ako kvalitne učiť“, ktoré sa uskutočnili v Bratislave začiatkom roku 2006.

Jej cieľom je sprostredkovať cenné skúsenosti, rady, dobré nápady a tipy, ako si poradiť s výzvami, ktoré pred nás, mladých učiteľov, stavia každodenná prax. Kniha je určená pre začínajúcich pedagógov bez rozdielu odboru, keďže, ako sme presvedčení, najdôležitejšie problémy máme spoločné.

V našej publikácii nájdete skúsenosti pri riešení týchto otázok:

- **Motivácia:** Ako motivovať študentov a dosiahnuť, aby boli na hodinách aktívni?
- **Prednášanie:** Ako kvalitne a efektívne prednášať?
- **Kritické myslenie:** Ako naučiť študentov kriticky myslieť a rozvíjať túto schopnosť?
- **Kreativita:** Ako „dolovať“ zo študentov nápady? Aké vhodné sú brainstorming, brainwriting a iné metódy?
- **Originalita:** Aké nezvyčajné aktivity môžu kurz zatriktívniť a sprostredkovať študentom osobité znalosti a skúsenosti?
- **Tolerancia:** Ako naučiť študentov akceptovať odlišné názory spolužiakov a mať z nich prospech pre vlastné zmýšľanie?
- **Hodnotenie študentov:** Ako hodnotiť študentov a zapájať ich do hodnotenia?
- **Rešpekt:** Ako si získať akceptáciu z pozície učiteľa?
- **Synergia:** Ako vytvoriť atmosféru spolupráce, pri ktorej sa všetci navzájom obohacujú?
- **Aplikácia vedomostí v praxi:** Ako podnietiť študentov, aby vo svojom najbližšom okolí videli alebo aplikovali naučené vedomosti?
- **Poslanie učiteľa:** Aký je cieľ učenia na vysokej škole?

Pracovať ako učiteľ na vysokej škole nie je jednoduché, osobitne na Slovensku. Začínajúci doktorand často dostane za úlohu učiť, dokonca

niekoľko predmetov aj mimo oblasti, na ktorú sa špecializuje. Študenti bývajú jeho rovesníci alebo o niečo starší a zvykne ich byť veľa, pritom iba niektorí z nich cítia záujem o predmet. Na školách zväčša chýba potrebná technika, literatúra a financie. Na tieto problémy však začínajúceho učiteľa nikto vopred nepripraví, hoci sú to práve doktorandi a mladí asistenti, ktorí bývajú v kontakte so študentmi najviac.

Uvedomujúc si tieto problémy, zdá sa oprávnené sťažovať si, rezignovať, možno sa občas cítiť zúfalo. No mnohí z nás sa miesto toho pustili s problémami „za pasy“.

Príspevky v tejto publikácii možno čítať poporiadku, ale aj v ľubovoľnom poradí. Mnohé z nich sú napísané veľmi dynamicky a pútavo. Popisujú problémy a riešenia, ktoré sa autorom osvedčili a cítiť z nich zápal a radosť z učenia. Práve, keď nás nadšenie opúšťa, je dobré siahnuť po tejto knihe. Pripomenúť si, že s podobnými problémami zápolíme všetci a recept na ich úspešné zvládnutie existuje. Nájdeme ho v skúsenostiach mladých ľudí, ktoré sú obsiahnuté v tejto knihe, a v odkazoch na inšpirujúce knihy o vyučovaní, ktorých sa radi držia a po ktorých môžete siahnuť aj vy.

Veríme, že kniha vám bude každodenným sprievodcom a mnohé z rád využijete. Držíme vám všetkým palce a tešíme sa na stretnutie na ďalšom, aj vďaka vám opäť skvelom, školení.

1. KAPITOLA

MOTIVÁCIA

Hra ako prostriedok motivácie študentov k aktivite na seminároch

Katarína Kulacsová

Pojem motivácie patrí medzi tie často skloňované, najmä v príprave budúcich učiteľov na úspešné zvládnutie výchovno-vzdelávacieho procesu. Mnohí odborníci – teoretici ho zaraďujú medzi hypotetické konštrukty. Motiváciu chápu ako proces, podstatným znakom ktorého je zameranosť a energetizácia správania (Nuttin, 1987, s. 140).

Motivácia ako intrapsychický proces odráža vonkajší i vnútorný svet jedinca, prostredníctvom ktorého sa správa, prezentuje, komunikuje, vyhýba sa sankciám, dosahuje svoje životné ciele a prijíma zaslúžené odmeny. V literatúre sa spomínajú mnohé teórie motivácie – behaviorálna, humanistická, kognitívna a pod. Ako každá teória je pre budúceho, prípadne začínajúceho učiteľa len teóriou až do momentu, kedy si jej platnosť neoverí „na vlastnej koži“.

Prvá skúsenosť s motiváciou študentov

Moja učiteľská kariéra sa začala v októbri 2003, kedy som sa po prvýkrát postavila pred študentov s úmyslom sprostredkovať im učivo čo najzaujímavejším spôsobom, rozpútať diskusiu a vtiahnuť ich do tajomstiev výchovy. Hoci som pomerne slušne ovládala všetky potrebné informácie, poučky, definície, metódy, formy výchovno-vzdelávacieho procesu, nikto ma nepripravil na fakt, že raz budem stáť pred skupinou študentov, ktorí nie sú ochotní, resp. dostatočne motivovaní k práci na hodinách. A tak tam v plnom nasadení stojíte pred pasívnymi a často i unavenými študentmi, všemožne sa im snažíte sprostredkovať „hromadu“ informácií, kladiete otázky, na ktoré čakáte odpoveď, no žiadnej sa nedočkáte. Po hodine ste vyčerpaný, sklamaný a deprimovaný. Vyčítate si, že ste zlý a neschopný učiteľ, prípadne, že rozprávate jazykom, ktorému rozumiete len vy. Tak toto bola moja prvá neprijemná skúsenosť.

Ako vyriešiť problém

V tom čase som v rámci svojich voľnočasových aktivít pracovala s deťmi v dramatickom krúžku na príprave detského muzikálu. A riešenie bolo zrazu na svete. Od tej chvíle sa každá moja hodina začala hrou. Akoby mávnutím čarovného prútika začali moje seminárne skupiny žiť, komunikovať a aktívne sa zapájať do vyučovania. Odvtedy som zástancom teórie, že aj dospelé deti – študenti sa potrebujú hrať a učiť sa hrou.

Počiatky však tiež neboli jednoduché. Úvodné stretnutia som zamerala na vzájomné spoznávanie sa, hrali sme rôzne interaktívne hry. Snažila som sa ich hrou viesť k otvorenej komunikácii, k vyjadreniu a k pochopeniu vlastných pocitov, k argumentovaniu, k vyjadreniu názorov a postojov k danému problému. Až keď sa kolektív ako tak poznal, začala som obsah učiva sprostredkovať pomocou didaktických hier, prácou v skupinách, využívala som dramatickú hru, rôzne súťažné úlohy a pod. Spôsob práce sa študentom natoľko zapáčil, že sa chceli sami zapájať aj do štruktúry hodiny a jednotlivé témy samostatne spracovali a prezentovali svojim spolužiakom čo najzaujímavejším spôsobom. Často sme menili i miesto výuky. Raz sme sa učili pri rieke, inokedy v detskom parku alebo pred budovou školy, podľa toho, akú tému sme preberali. Stanovený obsah sme sa v podstate prehrali, študenti sa naučili niečo nové o sebe, spoznali nových spolužiakov, objavovali základy pedagogiky a teórie výchovy.

Úvodné stretnutie každého kurzu/seminára, ktorý vediem, je zamerané na vzájomné zoznámenie sa. Pomocou zoznamovacích hier sa snažím „prelomiť ľady“. Teda, aby ma študenti brali v prvom rade ako človeka, ktorý má svoje záujmy, svoj pohľad na svet, obľúbeného speváka, farbu či jedlo. To isté pochopiteľne platí aj pre mňa – učiteľa – človeka, ktorý chce vnímať svojich študentov ako rovnocenných partnerov, ktorí sú niečím zvláštni, jedineční a zaujímaví.

Informácie o študentoch získané zoznamovacími hrami často využívam aj na nasledujúcich seminároch (konkrétne počas seminárov teórie výchovy a seminárov dramatickej výchovy). Napríklad pri zadávaní tém seminárnych prác vychádzam z oblastí záujmov konkrétnych študentov. Ak sa študent na úvodných hodinách vyjadril, že má rád prírodu a zaujíma sa o ňu, s jeho súhlasom mu pridám tému seminárnej práce zameranú na environmentálnu a ekologickú výchovu, ktorú má spracovať opäť interaktívnym spôsobom.

Medzi moje obľúbené zoznamovacie hry patrí hra “Preberanie identity”.

Aktivita „Preberanie identity“

Cieľ: Zoznámenie sa členov výchovnej skupiny nenásilným a hravým spôsobom podporujúcim pamäť, komunikáciu, aktívne počúvanie a pod.

Pomôcky: Žiadne.

Čas: Pri dvadsaťčlennej skupine približne tridsať minút.

Postup: Skupina sedí v kruhu. Členov skupiny rozdelíme do dvojíc.

A osoba + B osoba = I. dvojica. C osoba + D osoba = II. Dvojica. E osoba... atď. A hovorí tridsať sekúnd o sebe základné informácie B. B počúva a snaží sa zapamätať si čo najviac informácií o osobe A, t. j. B preberá identitu osoby A. Po tridsiatich sekundách sa vymenia, t. j. A preberá identitu B. A ďalej vytvorí dvojicu s C a postup sa opakuje, pričom osoba A hovorí (v 1. osobe) osobe C identitu, ktorú prebrala od osoby B. B vytvorí dvojicu s D a hovorí jej identitu A v 1. osobe. Záverom osoby hovoria pred celou skupinou poslednú prebratú identitu. Informácie sú dopĺňané konkrétnou osobou, a tá potom pokračuje.

Na záver

Myslím si, že flexibilita a celkový humánný prístup učiteľa môže byť počiatočnou motiváciou pre študentov, aby aktívnejšie pristupovali k hodinám. Študent potrebuje byť pochopený, vnímaný ako partner, teda cítiť sa na hodinách bezpečne a uspokojiť tak potrebu istoty. Až potom je schopný prejavíť svoje postoje a potreby navonok – naplniť potrebu prijatia druhými ľuďmi, čo je ďalší dôležitý moment motivácie. Chápať potreby a stavať na záujmoch študentov môže byť z hľadiska motivácie vo výchovno-vzdelávacom procese dôležitým impulzom, ktorý sa neskôr prejaví v dosiahnutí uznania, v pozitívnom sebaocenení a v neposlednom rade v možnosti seba-realizácie.

Interaktívne vyučovanie prostredníctvom hry bolo mojim riešením pasivity študentov. Pri hre sa naučili nielen otvorene komunikovať, prezentovať svoje názory a prijať názory iných, ale aj nájsť vhodný spôsob a oblasť, v ktorej sa mohli naplno prejavíť a realizovať sa. Práve potreba sebarealizácie ako sekundárna psychická potreba je najsilnejšou motiváciou pre každého človeka.

Literatúra

- Nuttin, J.: *Théorie de la motivation humaine. Presses Universitaire de France, 1985.*
- Koťátková, S. et al.: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Praha: IPOS, 1998.*
- Neilová, C. O. – Lambert, A.: *Drama structures. In: Machová, E.: Úvod do studia dramatické výchovy. Praha: Ipos, 1998.*
- Machová, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy. Praha: Ipos, 1998.*

Pavlovská, M. et al: *Cesta súčasnej školy ke škole tvorivé. Brno: Pedagogická fakulta MU v Brně, 2002.*

Svozilová, D.: *Dramatická výchova a detské divadlo. Bratislava: Metodické centrum, 2002.*

Valenta, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Praha: ISV, 1996.*

Valenta, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Strom, 1997.*

Učiteľ – motivácia – študent

Soňa Grofčíková

Aktívny študent, ktorý sa zapája na seminároch, ktorý má rozvinutú schopnosť kriticky myslieť a hodnotiť javy okolo seba, je pravdepodobne snom každého učiteľa. Ako však učiteľ môže premeniť tento sen na realitu? Najčastejšiu odpoveď, ktorú som dostala od skúsenejších kolegov, bola „motivuj“.

Motivácia, vychádzajúc z motívu, odráža vonkajší a vnútorný svet každého človeka, vzbudzuje a objasňuje jeho potreby. Pre učiteľa sa stáva dôležitá a významná poznávanie individuálnej hierarchie dominantných potrieb študenta (Lokšová, I. – Lokša, J., 1999, s. 10 – 13). Ak učiteľ nevie, nepozná, čo motivuje študenta k činnosti, nemôže ďalej ani ovplyvňovať jeho aktivitu, ani formovať jeho záujmy, postoje, či hodnoty. Motiváciou teda aktivizuje študenta, dynamizuje a usmerňuje celý edukačný proces. Učiteľ napokon motiváciou zisťuje, prečo sa študent prejavuje ako sa prejavuje, čo ho vedie k danej činnosti alebo nečinnosti. Na základe tohto poznania hľadá optimálny a efektívny spôsob edukácie jednotlivca.

Moja skúsenosť

Od nástupu na katedru pedagogiky vyučujem študentov všeobecného základu z rôznych fakúlt a s rôznymi aprobáciami. Medzi moje prvé otázky na začiatku semestra patria: „Kto chce v budúcnosti učiť? Prečo ste si vybrali učiteľské odbory? Čo očakávate od danej pedagogickej disciplíny? Aké sú vaše predstavy o seminári?“

Zistenia sú pre mňa v nadpolovičnej väčšine nepriaznivé. Študenti často nejavia záujem o profesiu pedagóga, na semináre prichádzajú, pretože musia a ich očakávania sú tiež veľmi nízke. Väčšinou stojím pred problémom, ako motivovať niekoho, kto sa stavia a priori indiferentne k danej disciplíne, kto je vnútorne málo motivovaný.

Aj napriek týmto skutočnostiam sa snažím vzbudiť záujem o vyučovanie motivačnými aktivitami, ktoré realizujem najčastejšie metódami ako demonštrácia, hra, skupinové vyučovanie, problémové úlohy, riešenie dilem, konštruktívna hádka. Predovšetkým dobre a zaujímavo nastolený problém alebo dilema vedú k aktivite študentov. Často tieto aktivity robíme v menších skupinách, ktoré si následne medzi sebou vymieňajú argumenty, snažia sa navrhovať riešenia a dospieť k záverom.

Pri vlastnej sebareflexii a analýze vyučovacích hodín však stále zisťujem, že čo je motivačné pre jednu seminárnu skupinu a dokáže ich to vyprovokovať k aktivite a diskusii, je pre inú také málo motivačné, že zostávajú pasívni, bez potreby vyjadriť svoj názor, svoj pohľad na danú tému. Príčina spočíva nepochybne v uvedomení si dvoch kľúčových bodov. Na jednej strane každý študent je individuálnou a jedinečnou osobnosťou, ktorú dokážu motivovať iné stimuly. Druhým bodom je skutočnosť, že hoci je každý študent jedinečnou osobnosťou, študijná skupina zložená z týchto individualít sa prejavuje istými charakteristikami, ktoré ju odlišujú od ostatných skupín.

Mojim cieľom je preto na seminároch načrtnúť problematiku tak, aby pochopili jej podstatu a význam pre svoju ďalšiu profesijnú činnosť. Vo všeobecnosti na mojich študentov motivačne pôsobí, keď sami hľadajú význam aktivity, ktorú sme spoločne robili, praktickú využiteľnosť prezentovaných teoretických východísk a problémov nielen v škole, ale aj v bežnom živote. Tu je však dôležitý aj môj vlastný prístup k študentom, podpora otvorenej komunikácie, akceptovanie ich vlastných postrehov a skúseností, podpora ich postojov a prežívania. I vonkajšia motivácia môže podnieť študenta k činnosti, k uvedomeniu si jej významu, a to je predsa môj cieľ.

Na záver

Odbornosť a osobná zanietenosť učiteľa, korektný prístup k študentom, poznanie, akceptácia a aktualizácia ich potrieb je jedným zo spôsobov, ako študentov počiatočne motivovať a vyprovokovať k činnosti, následne k spolupráci. I keď sa o motivácii v odbornej literatúre popísalo veľa, začínajúci učiteľ až v praxi pochopí pravý význam tohto slova a význam motivácie v jeho pedagogickej práci.

Ako naplňovať očakávania študentov

Miriám Šebová

Práve som ukončila posledné cvičenie v tomto roku z predmetu Teória verejnej správy na Technickej univerzite v Košiciach (TUKE). Moji prví košickí študenti (doteraz som učila na Ekonomickej univerzite v Bratislave) boli 14 prváci. Boli nielen moji prví, ale prví študenti vôbec novootvoreného odboru verejnej správy a regionálneho rozvoja na Ekonomickej fakulte TUKE. A keďže môj predmet výsostne súvisí s ich špecializáciou, hneď na začiatku mi kládli otázky, či je ten odbor dobrý, či sa uplatnia, či budú môcť pokračovať (zatiaľ je akreditované len bakalárske štúdium), o čom to všetko vlastne je.

Na prvej hodine som preto urobila krátku anketu o ich očakávaniach voči predmetu a štúdiu vôbec. Na malé papieriky študenti podľa očakávania zväčša písali, že očakávajú nové poznatky z oblasti verejnej správy a na niektorých som sa aj zasmiala, lebo vraj vyzerám milo a preto očakávajú dobrý prístup.

Naplniť očakávania študentov, aj svoje vlastné ako pedagóga, nie je jednoduché. Počas semestra som zažila prednášky, keď som si povedala ÁNO, učenie je to, čo chcem robiť do konca života. Ale pamätám si tiež chvíle, keď som podcenila prípravu, študenti ma nachytali „na hruškách“ a ja som odchádzala s veľmi zlými pocitmi. Ale riadim sa heslom: keď niečo neviem, alebo si nie som istá, otvorene to priznám a snažím sa to doštudovať. Ďalšiu hodinu potom otvorím tým, čo som minule nevedela. Myslím, že študenti ma potom viac akceptujú.

Na hodinách som sa stretla s rôznymi problémami, pri ktorých by sa zišla dobrá rada. Napríklad, čo robiť, keď študenti zaspávajú, lebo pred mojou prednáškou mali od pol ôsmej rána štyri hodiny matematiky? Keby to bolo na mne, dám im aspoň hodinovú prestávku, ale rozvrh je neúprosný. Prítom som si vedomá, že kým ich nepreberiem, ani ich svojou prednáškou nezaujem. V takých chvíľach som použila pre univerzitu asi netradičný postup a skúšala som so študentmi rôzne zahrievacie cvičenia. Napr. aby sa na stoličkách zoradili bez slov podľa dátumov narodenia alebo podľa farby ponožiek atď. Celkom sa mi osvedčili, len mi po čase došla fantázia. Inokedy som zase urobila päťminútovú prestávku počas hodiny, vyvetrali sme miestnosť, prípadne som im navrhla, nech si zídu po kávu. Tá päťminútová strata času sa mi vždy vrátila v ich zvýšenej pozornosti.

Keď už sú študenti pripravení vnímať, vtedy je mojou ambíciou prezento-

vať im na prednáške danú tému výstižne, jednoducho a pútavo. No nie vždy sa mi to podarí. Väčšinou čerpám z viacerých zdrojov, ktoré nie sú celkom kompatibilné a chcem povedať študentom priveľa, až stratím „niť“. Sledujem u seba síce tendenciu chystať si čoraz menej priesvitiek (dataprojektor mám k dispozícii raz za semester, takže prednášky v powerpointe sú zatiaľ v nedohľadne), s čoraz kratším textom, snažím sa zjednodušovať a uvádzať príklady.

Na poslednom cvičení som zrealizovala podobnú anketu ako na začiatku semestra, pričom mierne pozmenená otázka znela, či som očakávania študentov naplnila, čo vnímali pozitívne a čo negatívne. Najdôležitejším záverom bolo práve poznanie, že študentom sa zdá môj výklad stále zložitý a používam veľa cudzích slov. Takže mojím hlavným predsavzatím pre budúci semester je učiť „jednoduchšou rečou“ a samozrejme stále sa zlepšovať na kamenistej ceste naplňovania očakávaní študentov aj svojich vlastných.

Ako motivovať študentov – existuje univerzálny návod?: skúsenosti z predmetu Prvá pomoc

Miroslav Šulaj

„Ako motivovať študenta?“ To je asi najťažšia otázka, ktorú si môže pedagóg položiť. Pretože nie je až také zložité naštudovať si prednášanú problematiku, ale podstatne ťažšie je správne ju podať. A ako dosiahneme, aby bol študent motivovaný, aby sa ďalej vzdelával, aby naučené vedomosti využíval aj v praxi?

Návrat do študentských čias

Skúsme sa vrátiť do obdobia, keď aj samotný pedagóg bol študentom. Pre jednoduchšiu predstavu sa vžime do roly študenta. Väčšina z nich prichádza na vysokú školu s presvedčením, že chcú navyšovať svoje doposiaľ získané vedomosti a špecializovať sa v problematike, ktorá ich zaujíma. A toho by sa mal pedagóg aj držať. Spôsob predkladania nových informácií nesmie byť dogmatický, nepripúšťajúci iný uhol pohľadu. Práve naopak, študentovi treba nechať voľný priestor na sebarealizáciu a možnosť vyjadriť svoje názory a skúsenosti v oblasti, ktorá ho zaujíma a pomôcť mu hľadať odpovede v rámci konštruktívnej diskusie. Týmto spôsobom je možné docieľiť väčší záujem o predmet a aktívnu činnosť na praktických cvičeniach.

Ďalšou podstatnou vecou je, aby pedagóg nezabudol, že schopnosť človeka plne sústrediť sa je dvadsať až tridsať minút. To znamená, že pri dlhšom časovom rozvrhnutí prednášky je vhodné prerušiť na chvíľu tok informácií a odľahčiť situáciu napríklad vtipom, alebo humornou príhodou z medicínskej praxe. Tým sa podarí opätovne získať pozornosť študentov sediacich za lavicami, ktorých myšlienky postupne ubiehajú niekde k dobrému obedu, do postele, na stretnutie s priateľom/kou, na „akciu“ na internáte, jednoducho na osobný život študenta, ktorý je súčasťou vysokoškolského života.

Okrem prestávky však netreba zabúdať na skutočnosť, že nie vždy majú študenti k dispozícii literatúru, a vtedy sú jedinou formou získania informácií prednášky. Preto je nelogické vložiť do jeden a pol hodinovej prednášky niekoľkostranové učivo, použiť zrýchlenú formu prezentácie, počas ktorej si študent nestihne zapísať všetko potrebné, a preto už na nasledujúcu prednášku nepríde.

Študent je partner

Vysokoškolský pedagóg nesmie zabudnúť na fakt, že pracuje s dospelými ľuďmi, s ich vlastnými ideálmi, názormi a postojmi. Správnym predpokladom na dobrú motiváciu študenta je aj to, že ho berieme ako partnera, ktorý okrem toho, že sa naučí niečo od nás, môže niečo naučiť aj nás samotných. Študenti sa vedia pozeráť na pedagóga veľmi kritickým okom. Sledujú jeho prejav, správanie sa, nielen počas vyučovania, ale aj mimo neho, na internáte, v meste, ale aj napr. v škole, keď sa stretnú pri inej príležitosti. Taktiež sledujú jeho neverbálnu komunikáciu, keď prednáša, či vôbec on sám prejavuje záujem o danú tému, o študentov, ktorým tému prednáša, jeho náladu, vedomosti, poprípade pohotovosť v odpovedi, keď mu študent položí otázku. Samozrejme ku všeobecnej kritike u študentov patrí aj samotný imidž pedagóga, jeho schopnosť adaptovať sa na najnovšiu módu. Je to častá téma kritiky pedagóga medzi študentmi zodpovedajúca za nechut' študovať predmet s daným pedagógom.

Aj študenti majú chyby

Ale aby sme nekritizovali len pedagógov, je potrebné spomenúť, že aj samotní študenti majú svoje chyby. Preto zostáva úlohou dobrého učiteľa potlačiť prirodzenú lenivosť študenta, motivovať ho ku samoštúdiu, dochvilnosti a záujmu o daný predmet.

Ešte zložitejšia je situácia, keď je pedagóg od študenta starší len o pár rokov. Ako si má vybudovať nejakú autoritu? Možno sa so študentmi stretáva

na internáte, prednedávnom spolu tancovali, boli si niekde posedieť. V takomto prípade veľmi záleží na jeho prístupe, na spôsobe prezentácie vedomostí, na tom, aby sa nesprával nadradene. Je ideálne, ak si učiteľ sám vie spomenúť na prístup, ktorý ho oslovil, keď sám bol študentom. Či mu bolo príjemnejšie, pokiaľ sa k nemu pedagóg správal ako rovnocenný partner alebo pre neho študent bol niekým menejcenným a dával mu to príslušným spôsobom najavo. Na druhej strane inteligentný študent by si mal rovnako predstaviť, aké ťažké to musí byť pre samotného pedagóga, a tiež by sa mal správať primerane, či už na cvičeniach alebo pri stretnutí sa niekde na klinike. V každom prípade nie je na škodu, pokiaľ sa počas výučby so študentom vyká, a je tak vytvorená aspoň malá bariéra, ktorú nie je až také ľahké kedykoľvek preskočiť a pomáha nám zabezpečiť plynulosť v pedagogickom procese. Na všetkých týchto bodoch je potrebné pracovať a neustále si ich uvedomovať, pokiaľ nás zaujíma študent a jeho motivácia.

Neexistuje dokonalý pedagóg, tak ako neexistuje dokonalý študent. To, že niekedy – možno dávno, možno len prednedávnom – bol pedagóg samotným študentom, je vec, na ktorú sa nesmie zabúdať. Len tak sa dokážeme vcítiť do duše študenta a motivovať ju, aby s nami spolupracovala, a tým dosiahnuť spoločný cieľ, ktorým je kvalitne pripravený študent.

Motivácia k zodpovednosti

Ivan Výboštok

Základnou vlastnosťou študenta je nekonečná nápaditosť a originalita vedľajších činností počas semestra, stúpajúca priamo úmerne so stupňujúcimi sa požiadavkami prípravy na cvičenia a semináre nasledujúceho dňa. Navyše študent na vysokej škole stráca vodiacu ruku stredoškolského učiteľa. Jedinou zbraňou proti tejto pekne nazwanej „nápaditosti“, ale výstižnejšie charakterizovanej ako lenivosť, je motivácia. Vzhľadom na to, že som doktorand na ortopedicko-traumatologickej klinike, budem sa ďalej venovať motivácii medika k chirurgii.

Motivácia a pocit zodpovednosti k študijnému harmonogramu vysokej školy je jedinou cestou k vytvoreniu samostatného autonómne produkujúceho študenta. Tá môže študenta stretnúť buď vo forme vysokoškolskej lásky, či už so staršou, ambicióznjšou alebo zodpovednejšou polovičkou, čo pedagógovia takmer ovplyvniť nemôžu (píšem takmer, lebo stále existuje možnosť spojiť zodpovednú dievčenskú podskupinku s demotivovanou

chlapčenskou). Buď vo forme genetickej, kde možnosti pedagóga nebudem analyzovať. Alebo je to motivácia, ktorá závisí v prevažnej miere od pedagóga, jeho chuti, empatie, pochopenia, kreativity, nápaditosti, vtipu a pevných nervov.

Predtým ako motivujeme študenta, je dôležité ho nedemotivovať. To sa najčastejšie deje nadmerným zafažením úlohami a kvantitou načítania materiálov, čo nie je pre pedagóga pri semestrálnom študijnom pláne jednoduché. Ten by mal reálne zhodnotiť možnosti študenta venovať sa príprave, prihliadajúc na náplň a dôležitosť ostatných predmetov toho istého dňa. Podľa toho by mal vyselektovať a sústrediť sa na najkľúčovejšie a najkomplikovanejšie problematiky zo študijného harmonogramu. Zvyšku alebo témam, ktoré sú podložené dobrým a jasným knižným materiálom, sa venovať len okrajovo.

Študent je veľmi špecifické, väčšinou málo sebakritické individuum, ktoré vždy presne vie, čo od pedagóga nechce a neočakáva, a len málokedy vie, čo od pedagóga chce a očakáva. Preto pre správnu motiváciu je potrebné, aby sa študent zamyslel aj nad takouto možnosťou, najlepšie vo forme anonymných lístočkov zisťujúcich jeho názor, aké má očakávania a predstavy o cvičeniach, seminároch.

Na vlastnej koži viem, že nikdy netreba zabúdať na starú, ale účinnú techniku reálnych odmien za aktivitu, či už vo forme ulahčenia zápočtových testov, záverečných skúšok, absenciách a pod.

Motivačne určite pôsobí aj pochopenie vysvetlenia problematiky na cvičení, keď študent odchádza z cvičenia s dobrým pocitom obohatenia vedomostí. Každý má rád to, čomu rozumie a tomu sa aj rád venuje. Preto je na fantázii pedagóga, ako priblížiť a zjednodušiť problematiku, či už obrázkami, schémami, názornými príkladmi alebo zaujímavými porovnaniami.

Rešpekt je dôležitý a považujem ho za motiváciu, veľa dobrých a užitočných vecí som urobil zo strachu, ale s mierou. Je dôležité držať priateľský, ale odborný vzťah so študentom, ktorý musí cítiť, že sa môže aj myliť a hlúpo pýtať bez dôsledkov.

Vytvorenie časti cvičenia študentskými príspevkami k témam či prácami vzbudzuje v študentoch pocit zodpovednosti za priebeh cvičenia. Je potrebné nechať každého pocítiť, že je jeho súčasťou a bez neho cvičenie stráca hodnotu pre ostatných.

Tímová práca prispieva k spestreniu cvičenia a zvýšeniu záujmu o neho. Pridelenie naštudovania jedného terapeutického postupu pri tej istej chorobe v rôznom veku či štádiu jedným a druhého postupu druhým študentom

a ich vzájomná konfrontácia výhod a nevýhod, ako aj obhajovanie svojho postupu vie tiež pomôcť k pocitu, že získavam praktické vedomosti a začínam sa vedieť rozhodovať pri konkrétnych pacientoch. Zadávanie iných tímových prác, či už na oddelení ako pridelenie spoločného pacienta alebo na seminároch, podnecuje k videniu problematiky aj z iných uhlov pohľadu, a prípadne lepšieho vnímania chýb, ktoré na sebe nevidíme nikdy tak dobre ako na druhých. Je dobré vhodne kombinovať študentov, aby každý mal čo ostatným v skupine odovzdať. A hodnotiť ich ako celok.

Pre mňa bol vždy najdôležitejším motivačným prvkom pocit, keď som vedel, ako a kedy využiť teoretickú znalosť v praxi. Kde mi pomáhali vymyslené kazuistiky na dané symptómy a vyžadovanie mojich laických doktorských riešení rôznych chirurgických poranení presne bod po bode. Preto prikladám dôležitosť veľkej snahe preniesť akýkoľvek príklad do praxe.

Nepoznám v plnej miere, s akými situáciami zo strany pedagóga sa môžem stretnúť počas výučby, ale poznám tieto situácie zo strany študenta. Myslím si, že ciest motivácie je mnoho a sú o spoznaní individuálnych situácií a pováh študentov, ako aj o chuti, kreativite, originalite, empatii, pochopení, vtipu a snahe pedagóga urobiť cvičenie zvládnuteľným, zaujímavým, iným.

Motivácia študentov pre prácu s novým softwarom

Nora Mikušová

Motivácia študentov je veľmi dôležitá, ale v mnohých prípadoch aj zložitá. V súčasnosti učim iba druhý semester, takže moje skúsenosti s učením nie sú veľké, ale s problémami som sa stretla hneď na začiatku. Keďže cvičím väčšinou predmety, ako je štatistika a ekonometria, pri ktorých sa používa špeciálny software, problémy začínajú hneď po oznámení študentom, že okrem nového predmetu, sa musia naučiť ovládať aj nový program.

To, že sa musia naučiť pracovať s novým programom, sú študenti ochotní akceptovať až do chvíle, kým sa nedozvedia, že skúšku z daného predmetu budú mať bez počítačov – teda, že na skúške budú musieť pracovať s kalkulačkou. S touto skutočnosťou sa väčšinou študenti zmieria rýchlo, lebo ju začnú brať ako fakt, ktorý sa v súčasnej dobe nedá vyriešiť, keďže na skúšku nie je dostatočný počet počítačových učební. Počas semestra majú študenti veľa práce. Musia sa naučiť zvládnuť nový software, interpretovať ním získané výsledky a na skúšku sa naučiť aj výpočtové postupy a teóriu.

Najčastejšie otázky, teda hneď po otázke, načo nám tento predmet bude, sú: „Používajú sa tieto programy aj v praxi? Prečo používame programy, ktoré sa v praxi málo používajú?“ A v neposlednom rade tá najhlavnejšia: „Načo sa na cvičeniach učíme niečo, čo nepoužijeme na skúške?“ U nás sú zaužívané dva spôsoby motivácie študentov, aby sa naučili pracovať s novým softwarom.

Prvou z možností je zadať študentom seminárnu prácu, ktorú si doma vypracujú s použitím programového balíka a interpretujú výsledky pomocou učebnice. Je oveľa jednoduchšie pracovať so študentmi vtedy, keď vedia, že budú musieť seminárnu prácu odovzdávať. Takže budú musieť s programom pracovať aj sami. Vtedy sa o program aspoň trochu zaujímajú a snažia sa niečo zapamätať. Tento prístup je dobrý, pokiaľ je software dostupný aspoň v škole vo všetkých počítačových učebniach. Ak má ale škola zakúpenú licenciu iba pre niektoré učebne a tieto sú počas semestra plne vyťažené, je nelogické zadávať študentom seminárnu prácu, ktorú nemajú kde vypracovať.

Druhou z možností je namiesto seminárnej práce dať študentom zápočtovú písomku, ktorú budú robiť počas cvičenia na počítačoch. Budú musieť dospieť k správne mu výstupu z programu a tento aj interpretovať. Tento prístup sa zdá byť dobrý, ale pozrime sa na toto riešenie trochu bližšie. Pokiaľ program nie je bežne dostupný, nastáva ten istý problém ako v predchádzajúcom prípade. Študenti si nemajú kde prácu s ním vyskúšať. Ak si ju aj majú kde vyskúšať, nastáva pre nich ďalší „neprekonateľný“ problém. A to taký, že na skúške, musia príklad vypočítať ručne, a nie iba interpretovať výstupy z počítača. Takže podľa nich sa doma musia učiť dvakrát toľko, ako keby mali cvičenia bez počítačov a učili sa iba mechanické postupy výpočtov.

Keď sa už konečne učiteľ rozhodne dať študentom písomku na počítačoch, nastáva preňho zrazu problém, ako posadiť po jednom dvadsať až dvadsaťosem študentov k ôsmim počítačom. Samozrejme, je to nemožné, ale niekedy to treba vyriešiť, hlavne keď je to želanie gestora predmetu. Jednou z možností je rozdeliť študentov na skupiny podľa počtu počítačov. Tu ale nastáva ďalšia nepríjemnosť. Pokiaľ majú študenti na písomku určený čas jednu hodinu a počítačové učebne sú plne vyťažené, pred učiteľom sa vynorí otázka ako rozdeliť študentov na skupiny. Riešením je jednoduchšia písomka, ktorú by mohli študenti zvládnuť aj za kratší čas. Čo ale nemusí byť fér pri skupinách s rôznym počtom študentov. Lebo jedno cvičenie (rozdelené na dve skupiny) môže mať na písomku viac času ako iné, ktoré je rozdelené na tri skupiny (a tým má na to isté zadanie menej času). Toto

riešenie je potom pre študentov stresujúce. Majú pracovať s novým programom z predmetu, s ktorým sa stretávajú prvýkrát (a často aj posledný) a ešte k tomu ich niekto po uplynutí času vyháňa od počítačov, lebo ich spolužiaci čakajú.

Ako najjednoduchšie riešenie sa zdá byť vynechanie špeciálnych programov a naučiť študentov pracovať s programami, ktoré sú bežne dostupné a existuje predpoklad, že budú nainštalované na každom počítači. Samozrejme, výpočty sa vykonať dajú, ale sú zdlhavejšie ako pri špeciálnych programoch, a aj tak sa musia naučiť pre nich neznáme postupy.

Vtedy však od študentov prichádzajú opačné otázky typu: „Prečo nepoužívame špeciálne programy, keď sú v škole dostupné?“ A učiteľ je opäť na začiatku. Musí vysvetľovať, prečo pre zmenu nepoužíva špeciálne programy. A samozrejme ostávajú otázky typu: „Prečo nie je skúška na počítačoch, a načo teda pracujeme s počítačmi, keď to nebude na skúške?“

Úplné riešenie týchto problémov určite neexistuje. Na jednej strane preto, lebo študenti budú vždy s niečím nespokojní (hlavne, keď sa musia učiť) a na druhej strane preto, lebo nie je v učiteľových silách vyhovieť všetkým študentom. Ja sa snažím študentom v čo najjednoduchšej miere podať nový program a nezaťažujem ich zbytočnosťami, na ktoré sa nebudem pýtať v písomkách, prípadne v projektoch. Pred písomkou sa snažím urobiť jedno opakovacie cvičenie, aby študenti vedeli, na čo sa majú sústrediť – hlavne pri programoch. Niekomu sa môže zdať, že po takomto opakovaní musia mať všetci z písomky plný počet bodov. Nie je to tak. Pokiaľ sa študent nepripraví na písomku, stačí, aby učiteľ zmenil zadanie, prípadne poprehadzoval úlohy.

Pri tomto postupe predpokladám, že ak študenti z programu majú aspoň nejaké základy, v budúcnosti budú schopní s ním pracovať. A ak budú musieť robiť niečo zložitejšie, ako som s nimi prebrala, budú schopní si nejakú pomoc, prípadne to v danom programe nájsť. Pokiaľ musia študenti vypracovať projekt, snažím sa ich vždy dopredu upozorniť, že danú operáciu budú musieť v projekte použiť a po zadaní projektu majú čas na vypracovanie minimálne dva až tri týždne. Ak nevedia niečo urobiť v projekte, môžu prísť počas konzultačných hodín alebo mimo nich a skúsime ich problém vyriešiť spoločne.

Teória „menšieho zla“ alebo motivácia formou domácich úloh

Kludia Rohlová

Som externou doktorandkou na jednej z vysokých škôl v Českej republike, a na inej vysokej škole, než na ktorej som vyštudovala, pracujem ako vysokoškolský pedagóg piaty rok. Svoje vysokoškolské štúdium som ukončila ako dvadsaťdvaročná a čerstvo som sa zaradila do výučby ôsmich hodín seminárov vtedy mladučkej trojročnej univerzity.

Dobry – zly, mladý – starý?

Mladý doktorand na vysokej škole ma úžasnú moc! Každý z nás, kto si je tohto vedomý, má všetky predpoklady na to, aby dokázal rozhybať, podnieť, vzbudiť, motivovať, rešpektovať, proste naučiť mnohému tak jednotlivcov, ako aj masy študentov, za predpokladu, že má hlavne chuť pracovať na sebe a možno i trochu talentu. Tým, že sa dá dosiahnuť aj pravý opak, a ako študentov znechutiť a znepríjemniť im štúdium, sa vôbec nemusíme zaoberať. A pretože to druhé sa vždy vysokoškolskému učiteľovi javí ako jednoduchšie, a ja nemám rada jednoduchšie riešenia, ale výzvy, pustila som sa do „boja“.

Vravím si, kto môže mať bližšie k študentskej duši, ako ten, čo medzi nich zapadne?

Pokus – omyl – o krok ďalej...

Každý z nás nejakto začína, pretože všetko je raz prvýkrát. Problém, s ktorým som sa stretla hneď na začiatku mojej výučby, súvisel s predmetom, ktorého náplň bola známa zhruba päťdesiatim percentám ročníku, a tej druhej polovici takmer vôbec. Ku skúške bolo potrebné zjednotiť už nadobudnuté vedomosti tých, čo problematiku ovládali a medzitým naučiť problematiku tých, čo k nej predtým nemali ako získať vzťah. Spomínaný predmet je Účtovníctvo.

Možno to nevyznieva ako ťažká úloha, ale v triede, kde máte dvadsaťpäť až tridsaťpäť študentov, je to pomaly experiment. Po vyjasnení si zásady: „Keď ja cez hodinu netelefonujem, nedesiatujem, nespím a podobné drobnosti, očakávam, že keď máme byť ‚partnermi‘ (ja a moji študenti), budú platiť naše jednoduché pravidlá slušnosti obojstranne“, sa začala výuka.

Počas mojich študentských čias na vysokej škole mi najviac vyhovovali

voľnejšie hodiny a nadobúdanie nových poznatkov formou odbornej diskusie v rámci daného predmetu. Preto som si na každý seminár až do konca semestra stanovila okruh tém, ktoré mali po obsahovej stránke študenta niečomu naučiť a čo najlepšie pripraviť na skúšku.

Prišli prvé nezrovnalosti. Väčšina otázok do diskusie bola priam „vychrenená“ počas chvíľky z úst študentov, ktorí absolvovali obchodné akadémie (mnou nazývaní účtovníci), a naproti tomu gymnazisti naše myšlienky nedokázali sledovať. Keď som zvolnila a nastavila „režim výuky“ do pozície začínajúcich účtovníkov (takto nazývam gymnazistov), účtovníkom sa odrazu zdalo, že ich vedomosti prevyšujú potreby a začali byť nesústredení a vyrušovať ostatných.

Rozhodla som sa popremýšľať nad ďalším variantom. Možnosť, aby účtovníci vykonali test, a na základe neho im boli udelené zápočty a nemuseli sa účastniť na hodinách, ale iba na skúške v riadnom skúškovom období, nebola garantom predmetu odsúhlasená. Tak ako ani možnosť, aby sa vykonalo prerozdelenie na skupinu účtovníkov a začínajúcich účtovníkov.

Keď sa takéto moje a podobné nápady nestretli so záujmom či chuťou riešiť ich, vrátila som sa späť úvahami o skvalitnení na začiatok, kde som mala pred sebou zmiešanú skupinu účtovníkov a začínajúcich účtovníkov. Kompromis pre obe skupiny som našla v možnosti, keď som tematiku seminára veľmi podrobne spracovala do formy otázok, dopĺňovačiek do textu, výberu správnych možností z množstva výrokov a podobne. Toto som nazvala „teóriou menšieho zla“. Volila som možnosť menšej voľnosti na úkor „hravého“ prístupu, pričom som sa snažila všetko stavať na úroveň začínajúcich účtovníkov. A to s tým vedomím, že sa vždy v mnou pripravovanom materiáli vyskytla aj drobnosť, ktorá mala „potrápiť“ hlavne myseľ účtovníkov, aby som udržiavala aj ich pozornosť.

Tento systém sa mi celkom dobre osvedčil, ale iba dovtedy, kým v študijných plánoch neboli nahradené dva semestre Účtovníctva jedným. Celý háčik bol v tom, že rozsah prebranej problematiky zostal, iba čas k naučeniu študentov účtovníctvu sa mi skrátil o polovicu. Týmto som sa dostala opäť na úplný začiatok, s otázkou, ako situáciu čo najlepšie zvládnuť k spokojnosti študentov aj skúšajúceho.

Systém, ktorý som pre nich navrhla, spočíval v tom, že študenti týždeň pred výukou dostali emailom do svojich schránok zadanie, ktoré bude preriešené na hodine. Zadanie sa väčšinou skladalo z povinných príkladov (pre začínajúcich účtovníkov) a dobrovoľných príkladov (s vyššou náročnosťou pre účtovníkov). Ak si študent materiál do začiatku hodiny vypracoval samostatne, časť povinných príkladov priniesol a odkonzultoval výsledky

so mnou, nemusel sa zúčastniť na danej hodine. Do prezenčnej listiny som si poznačila, že hodinu absolvoval v rámci svojho „samoštúdia“. Týmto som si vytvorila priestor pre menší počet študentov v krúžku na hodine a mohla sa plnohodnotnejšie venovať začínajúcim účtovníkom.

Záver

Ako plynie čas, všetko sa vyvíja a je na každom z nás, či uviazneme na jednom mieste, so svojim zastaralým prístupom k výuke alebo sa dynamicky budeme prispôsobovať mladej generácii a zostaneme s nimi „mladí“.

2. KAPITOLA

AKO PREDNÁŠAŤ

Premietaná prezentácia: pohľad skúseného učiteľa

Dušan Meško

Obrazová prezentácia môže mať formu premietania klasických diapozitívov, priesvitiek, „klasickkej“ alebo multimedialnej prezentácie v PowerPointe, napríklad v kombinácii s použitím videorekordéra či kamery, alebo s použitím videozáznamu priamo v PowerPointe. Pokiaľ máme k dispozícii priame pripojenie na internet, môžeme využiť aj „živé“ prepojenie na nejakú (vlastnú) webovú stránku ako súčasť prezentácie.

Prezentácia v PowerPointe, ako mladšia sestra prezentácie klasickými diapozitívmi, je moderná forma oboznámenia auditória s prácou autora/autorov. Elektronická forma prípravy a prezentácie výsledkov vedecko-výskumnej práce dáva autorovi do rúk silnú zbraň, ktorú sa ale musí naučiť ovládať, aby sa nestala „neriadenou strelou“. Vlastné diapozitívy by nemali mať ašpiráciu na prezentáciu „umeleckého diela“ ani po stránke obsahovej, ani po stránke farebnosti. Autor chce hovoriť o obsahu, nie o „kráse“ (nie je dobré, ak prezentácia namiesto zvýraznenia obsahu predmetu skúmania „umrie“ na krásu). Snáď len vstupný (ice-breaker slide) a záverečný diapozitív (key-points slide) môžu mať takýto charakter. Na druhej strane primeraná obrazová dokumentácia, aj ilustračná, môžu významne zvýšiť pozornosť auditória aj o obsahovú stránku prezentácie. Pri tomto druhu prezentácie nejde o „efektnosť“, ale o efektivitu.

Pri jednej štúdii z tisíc kongresových prezentácií v PowerPointe len päťdesiatdva bolo efektívnych, ostatné len „boli“. Na druhej strane PowerPointová prezentácia odbornej práce len formou premietaného textu (bez schém, obrázkov, grafov, fotografií, videovstupov a pod.) je príliš „hazardné“ zneužívanie modernej a drahej multimedialnej techniky. Žiaľ, ešte stále vidíme, že počítač sa často používa skôr ako „inteligentný premietací písací stroj“ než moderný výdobytok techniky.

Na vlastnú premietanú prezentáciu (konferencia, obhajoba) máme zvyčajne určený časový limit v trvaní desať minút. Je to čas, ktorý nám bol venovaný našimi poslucháčmi. Je na nás, ako sa na prezentáciu pripravíme, či uvedený čas bude „poklad alebo časovaná nálož“ v podobe okolo tisíc dvesto slov za desať minút (pri rýchlosti prednesu cca stodvadsať slov za minútu). Skúste práve svojou čo najsvedomitejšou prípravou oceniť to, že práve vám bol čas vašich poslucháčov darovaný.

Ako sa pripravujú nekvalitné diapozitívy

- zvolí sa malé písmo nevýraznej farby na nekонтрастnom a nevýraznom pozadí,
- použije sa veľa druhov „prečakaných“ písom alebo text písaný len veľkým písmom,
- diapozitív sa preplní písaným textom alebo množstvom tabuľkových či grafických údajov,
- poslucháč sa zahlí rýchlým sledom veľkého počtu diapozitívov,
- prezentácia diapozitívov sa premení na farebnú šou, a odpúta tak publikum od obsahu práce,
- publikum je rušené neadekvátnou zvukovou informáciou ako súčasťou prezentácie (zvuk písacieho stroja, gong, siréna a pod.).

„Zlaté pravidlá“ pre prípravu profesionálnych diapozitívov

- na jednom diapozitíve nemá byť viac ako päť až sedem riadkov textu,
- v jednom riadku nemá byť viac ako šesť až sedem slov,
- profesionálny diapozitív je jasný, stručný, jednoduchý, ucelený a dobre čitateľný.

„Zlaté pravidlá“ pre prezentáciu

- úspech prezentácie = obsah x akceptácia,
- ingrediencie dobrej prezentácie = slová + akcia + MY,
- odpoveď na všetky otázky je v NÁS,
- najdôležitejšou zložkou prezentácie sme MY,
- nie „diapozitív“, ODKAZ sa počíta,
- dobrý prezentujúci nikdy neprekročí pridelený časový limit,
- tešme sa z vlastnej prezentácie, tešme sa z vlastného vystúpenia.

Premietaná prezentácia v skratke

Prezentácia je vo všeobecnosti zvlášť významnou vizitkou inštitúcie, ktorú na vedecko-odbornom podujatí reprezentuje autor/autori. Všeobecne sa uvádza percepcia/ pochopenie verbálneho prejavu okolo 8 až 20 %, 25 % až 35 % vizuálnej informácie, kombinovaného verbálneho a vizuálneho prejavu okolo 60 % až 85 %.

Diapozitívová prezentácia je primárne vizuálna prezentácia. Platí, že kvalitný vizuálny vnem zostáva v pamäti oveľa dlhšie ako iba hovorené slovo. Jeden kvalitný obrázok môže povedať viac než tisíc slov, ale obrázok nemôže nahradiť náš prejav. Údaje na diapozitíve majú byť heslovité, vyvarujeme sa celých viet a „megadátových diapozitívov“. Diapozitív pritom musí zaujať na prvý pohľad – druhý sa na kongrese koná len málokedy.

Prvý diapozitív by mal obsahovať názov práce, mená autora/autorov (zvyčajne bez titulov), názov pracoviska či inštitúcie, a v zahraničí aj štátu. Názov práce má byť jednoduchý, stručný a jednoznačný (ako titulok v novinách, maximálne šesť až osem slov). Fakultatívne na úvodnom diapozitíve môže byť uvedený dátum a miesto podujatia, emblém, alebo fotografia inštitúcie, prvého autora. Avšak pozor, nikdy nie všetko naraz.

V jadre prezentácie by mal byť uvedený účel a dôvody pre vykonanie výskumu, použitý materiál a metódy, výsledky, diskusia, závery a odporúčania pre prax.

Odporúčaným písmom je tučné Arial, Courier, Helvetica, Verdana, Tahoma alebo Arial Black (obyčajné). Na diapozitívoch príslušnej prezentácie by sa mal používať len jeden zvolený typ písma. Veľkosť písma základného textu okolo 22 až 24 bodov, veľkosť písma nadpisu práce 32 a viac bodov, pre podnadpisy 26 až 28 bodov. Výber veľkosti a typu písma môže predstavovať až deväťdesiat percent úspechu diapozitívu.

Najvhodnejšou farbou písma je čierna, tmavé odtiene modrej, zelenej a hnedej farby, pričom farba pozadia sa má dodržať rovnaká pre celú prezentáciu. Maximálny počet farieb na jednom diapozitíve, vrátane farby písma, by mal byť štyri (okrem obrázkov).

Vhodné farebné kombinácie pre diapozitívy sú nasledujúce: pozadie biele (alebo bledé), písmo čierne/tmavo modré, pozadie v odtieni tmavšej modrej, písmo matnejšie žlté, pozadie v odtieni tmavšej zelenej, písmo svetločervené a podobne. Pri úplne zatemnenej miestnosti sa odporúča skôr bledé pozadie s tmavým písmom, pri svetlej miestnosti naopak.

Úspešnosť PowerPointovej prezentácie je v priamom vzťahu ku kvalite ilustrácií, obrázkov, fotografií, grafov, tabuliek či videa. Ideálne je, ak je filozofia diapozitívu „samovysvetľujúca“. Jeden či dva kvalitné vizuálne prvky povedia rádovo viac ako niekoľko strán „vysvetľujúceho“, všemožne sa snažiaceho textu. Jeden obrázok totiž povie viac, než tisíc slov a vizuálny vnem zostáva v pamäti oveľa dlhšie ako verbálny.

Na záver spomeniem ešte zopár rád.

Pri desaťminútovej prezentácii sa odporúča nepoužívať viac ako tri až šesť

obrázkov. Na jednom grafe by nemalo byť uvedených viac ako šesť vertikálnych stĺpcov, alebo tri horizontálne. Optimálne by veľkosť tabuľky nemala presahovať štyri stĺpce krát šesť riadkov.

Pokiaľ to nie je nevyhnutné, pri desaťminútovej prednáške neprezentujme videozáznam dlhší ako 15 až 20 sekúnd.

„Desať“minútová cvičná prezentácia trvá „naostro“ okolo dvanásť minút. Keďže na jeden diapozitív je potrebných v priemere 20 – 60 sekúnd, pri desaťminútovej prednáške nie je vhodné premietnuť viac ako 14 až 16 diapozitívov.

Prezentáciu si zálohujme, a to aj viacnásobne (disketa, CD-ROM, USB kľúč, mailová schránka).

Literatúra

Bradbury, A.: *Jak úspešne prezentovať a presvedčiť*. Praha: Computer Press, 2003.

Briscoe, M. H. *Preparing scientific illustrations: a guide to better posters, presentations, and publications*. 2nd ed. New York: Springer-Verlag, 1996.

Hindle, T.: *Úspešná prezentácia*. Bratislava: Slovart, 2001.

Marcu, M. G.: *A Great Scientific Presentation – from Stress to Success!* Internet 7. 8. 2003, dostupné na: www.scienceboard.net/community/perspectives.76.html

PowerPoint Presentation Guidelines. Internet 7. 6. 2003, dostupné na: www.crocker.k12.mo.us/tech/pptrules.htm#presentation%20guidelines

Slide and PowerPoint preparation guidelines. Canadian Society of Animal Sciences. Internet 5.8.2003, dostupné na: www.csas.net/sk/03slideprep.pdf

Slide preparation guidelines for oral presentation. Federation of Animal Science Societies. Internet 5. 8. 2003, dostupné na: www.fass.org/fass01/images/Slide.pdf

Kto iných učí, vzdeláva seba samého

Slávka Hlásna

(J. A. Komenský, Veľká didaktika, XVIII, 44)

„Povedz im a ... zabudnú, ukáž im a zapamätajú si, zapoj ich a oni pochopia, ustúp a nechaj ich konať...“ Čínska múdrosť v predchádzajúcich štyroch riadkoch vystihuje moje doterajšie skúsenosti (nielen) s vyučovaním na vysokej škole. Považujem za dôležité pridať ešte poznámku – „moji“ študenti boli, sú (a pravdepodobne aj budú) úžasní: milí, múdri, ľudskí, vnímaví, zvedaví ... a primerane milo (ne)dospelí.

Moja cesta k vysokoškolskej pedagogike viedla od kvalifikácie učiteľky v materskej škole, cez pedagogické pôsobenie na prvom a druhom stupni základnej školy a myslím si, že som po tejto ceste „bohatšia“ o ďalší pohľad na svet okolo nás, na život v škole a v triede, na deti a mladých ľudí, na život v rodine, na prácu a poslanie pedagóga na rôznych stupňoch škôl. Tieto etapy môjho „učiteľovania“ zostanú pre mňa inšpiráciou, skúsenosťou, ale i celoživotnou radosťou.

Z hľadiska stanoveného rozsahu sa nebudem venovať podrobnejšiemu opisu vymedzených častí, pokúsim sa naznačiť základné skúsenosti v konkrétnom kontexte. Mnohé zistenia môžem opísať vďaka konštruktívnej spätnej väzbe od skúsených kolegov a anonymnej spätnej väzbe od mojich študentov, ktorí poctivo chodili na „naše“ kurzy. Nekladím si však za cieľ poskytnúť komplexné a ucelené informácie z predmetnej oblasti.

Povedz im a ... zabudnú. Čo robiť, aby študenti nezabudli väčšinu, alebo ako prispieť k vyššej kvalite a efektívnosti prednášky v prospech zúčastneného študenta? Z mojich skúseností získaných v praxi a na základe štúdia dostupnej literatúry považujem za dominantné, aby vysokoškolský pedagóg venoval počas prednáškových cyklov pozornosť týmto aspektom:

1. Kto prednáša

Z hľadiska mojich skúseností za najvhodnejší začiatok prednášok považujem pozdrav sprevádzaný úprimným úsmevom.

2. Ako prednáša

Podľa mňa je dôležité venovať pozornosť uplatňovaniu primeraných verbálnych, extralingvistických a paralingvistických prostriedkov prejavu pedagóga v rámci prednášky.

Forma:

- odporúčala by som nové slová, použité v prednáške, (vy) písať na tabuľu a vysvetliť ich,
- myslím si, že výsledok prednášky priaznivo ovplyvní, ak prednášajúci vytvorí priestor na riadenú diskusiu k problematike súvisiacej s prednášanou témou,
- s mierou vhodne zaradené vtípné vyjadrenia oživia prednášku,
- osvedčilo sa mi doplniť a oživiť, prípadne začať prednášanú tému krátkym príbehom či nejakou zaujímavosťou,
- za účinné z hľadiska zvýšenia efektivity zapamätania a pochopenia preberaného učiva považujem uvedenie príkladu z praxe, ktorý napadne študentom.

Pomôcky:

- učebné pomôcky, informačné a komunikačné technológie a didaktická technika – využitie predností tabule, flip-chartu, meotaru, dataprojektoru, kazetového prehrávača, videa a pod. často zjednoduší proces odovzdania poznatkov,
- používanie slovníka cudzích slov, slovníka, encyklopédie a pod. tak, že si študenti navzájom vysvetľujú významy jednotlivých slov, sami vyhľadávajú v slovníkoch a o svojich zisteniach informujú spolužiakov,
- mnemotechnické pomôcky sú osvedčeným prostriedkom na osvojenie si kľúčových pojmov a súvislostí,
- vizualizácia – dať možnosť poslucháčom vnímať čo najvyšším počtom zmyslov obsah prednášky (zrak, sluch, samostatné vytvorenie niečoho konkrétneho a pod.).

3. Čo prednáša

Predovšetkým je dôležité prihliadať na elementárne požiadavky na obsah prednášky – pravdivý, inšpirovaný predchádzajúcimi poznatkami, ale v súlade s pokrokom („stariny neletia“) a k stanovenej téme (prednášať „k veci“). Odporúčala by som vysvetliť študentom dôležitosť toho, čo majú vedieť a poskytnúť aj zdôvodnenie prečo – mám skúsenosti, že sa tým zvyšuje ich motivácia. Jedným z najdôležitejších pravidiel je: „Vyčerpať tému, nie poslucháčov.“ V mojom prípade to mnohokrát znamená „skrátiť, skrátiť, skrátiť“ pripravenú prednášku podľa toho, čo by som chcela počuť, čo by bolo pre mňa zaujímavé, keby som bola v pozícii študenta.

4. Komu prednáša

Zistenie základnej typológie poslucháčov prospieva výsledkom – napr. poučný je Kolbov dotazník z hľadiska poznávania a učenia sa. Osvedčilo sa mi prispôbiť prednášku všetkým štyrom typom v základných charakteristikách. Dôležité dimenzie sú aj pohlavie – či je medzi poslucháčmi prevaha žien, prípadne prevaha mužov – vyhovuje im totiž iný typ odovzdávania poznatkov, ešte je zaujímavé, aký absolvovali typ strednej školy, vek, či skúsenosti z praxe. Najnáročnejšie je prispôbiť sa väčšine, a tiež aj očakávaniam poslucháčov od absolvovania kurzu.

5. Očakávaný výsledok a efekt prednášky

Považujem za vhodné vopred stanoviť a študentov informovať o vzdelávacích cieľoch prednášky (najlepšie na začiatku prednášky ich napísať na viditeľné miesto a pred ukončením skontrolovať ich splnenie) a očakávania prednášajúceho (vysvetlím vám to a to, dozviete sa základné rozdelenie a pod.);

Od začiatku je vhodné jasne stanoviť pravidlá komunikácie medzi študentmi navzájom, študentmi a pedagógom (napr. či sa hlásia hneď, keď niečomu nerozumejú alebo až pred ukončením prednášky; ako bude vyučujúci študentov oslovovať – väčšinou menom, ktoré si napíšu na menovky a pod.) a realizácie prednášky.

6. Záver prednášky

„Myšlienka týždňa“ – osvedčilo sa mi „vygenerovať“ konkrétnu myšlienku, týkajúcu sa odprednášanej témy v podobe citátu známej osobnosti, známeho príslovia, Murpyho zákona a podobne.

Na záver by som chcela zdôrazniť, že pri vyučovaní vychádzam z „filozofie“, že všetko sa dá urobiť lepšie, len treba vedieť ako. Priznávam, že sa mi nie vždy darí v profesii podľa mojich predstáv, vítam však každú možnosť stretnúť zaujímavých, múdrych a nadšených ľudí a milá mi je každá príležitosť dozvedieť sa niečo nové, inšpirujúce od svojich kolegov bez ohľadu na vek a dĺžku praxe.

Literatúra

Alexová, S. – Vopel, K. W.: *Nechaj ma, chcem sa učiť sám* 1-4. Bratislava: SPN, 1992.

Bakalář, E.: *I dospělý si mohou hrát*. Praha: ČTK, 1987.

- Cangelosi, J. S.: *Strategie a řízení třídy*. Praha: Portál, 1994.
- Fischer, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1998.
- Gavora, P.: *Žiak a text*. Bratislava: SPN, 1992.
- Gavora, P.: *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003.
- Gedds – Grosset: *Reč tela*. Bratislava: Belimex, 2002.
- Janoušek, J.: *Sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1986.
- Karnsová, M.: *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995.
- Křivohlavý, I.: *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988.
- Lokšová, I. – Portík, M.: *Pedagogická komunikácia*. Prešov: UPJŠ, 1993.
- Mareš, J. – Křivohlavý, I.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.
- Mareš, J. – Křivohlavý, J.: *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990.
- Mareš, J. a kol: *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: MU, 1996.
- Mistrík, J.: *Vektory komunikácie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999.
- Pařízek, V.: *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha: SPN, 1990.
- Pasch, M. a kol: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.
- Silbermann, M.: *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997.
- Škvareninová, O.: *Rečová komunikácia*. Bratislava: SPN, 1994.
- Špačková, A.: *Moderní rétorika*. Praha: Grada, 2003.
- Štěpaník, J.: *Umění jednat s lidmi*. Praha: Grada, 2003.
- Thiel, E.: *Reč lidského tela*. Bratislava: Plasma service, 1993.
- Turek, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Metodické centrum, 1997.

Ako jasne a pútavo prednášať

Zuzana Bizoňová

Stalo sa vám niekedy, že ste krvopotne pracovali na nejakom projekte, dali ste do neho celé srdce, strávili nad ním dni a prebdeli noci a keď ste nakoniec odprezentovali svoje výsledky – nikto vás nepochopil? Časť poslucháčov vôbec netušila, o čom je reč, iní rozmýšľali, čo si dajú na obed a postarší pán vzadu dokonca zaspal! Takto neslávne „vyšla navnivoč“ celá vaša práca. Skúsme sa dnes zamyslieť nad tým, čo urobiť, aby n budúce patrili všetky oči, uši, srdcia a hlavy poslucháčov len nám.

Holandania vedia ako na to

Mám podobnú skúsenosť z Amsterdamu, kde som strávila rok na univerzite. Dostali sme za úlohu zostrojiť akýsi algoritmus a popísať pred triedou svoje výsledky. Naša skupina, zložená z Čechov, Poliakov a Slovákov, celý týždeň prechádzala hrubé knihy a stránky internetu, aby sme objavili ten najrýchlejší algoritmus. Celí pyšní sme napísali svoje výsledky na list papiera a pred triedou sme prečítali, čo nám vyšlo. Po nás nastúpili na scénu holandskí študenti. Priam „odpálili“ farebnú prezentáciu v PowerPointe, kde dokonca rozanimovali, čo sa kedy v algoritme stane. Jednoducho: zaujali. Málokoho z poslucháčov napadlo, že ich výsledky boli o poznanie horšie od tých našich. Skrátka, vedeli sa „predať“.

„Hezky sed' panenka v koutě, budeš-li hodná, najdou tě“

V našich zemepisných šírkach sme neboli vychovaní k prezentačnej zručnosti. Na rozdiel od Holandska, kde deti už v škôlke takpovediac „prezentujú“ pred triedou svoju obľúbenú hračku, my sme väčšinou boli hodnotení na základe písomných domácich úloh a odpovedí pred tabuľou, ktoré mali od prezentácie dosť ďaleko. Vo svete, ale už aj v mnohých firmách u nás však nestačí len odvádzať dobré výsledky. Takisto ich treba vedieť odprezentovať. Toho, kto sa to nenaučí, veľmi rýchlo preskočia iní.

Ako na to

V prvom rade si predstavte situáciu, v ktorej budete prednášať: Aké zloženie má vaše obcenstvo? Sú to deti, študenti, univerzitní profesori alebo je to „len“ váš šéf? Čo vedia títo ľudia o vašej téme a čo si myslíte, že by chceli vedieť? Je samozrejmé, že vy viete o tejto téme veľmi veľa, ved' ste

nad ňou strávili kus svojho života. Nesnažte sa však ľuďom nanútiť všetko, čo viete. Vžite sa do ich situácie a vyberte len to zaujímavé a podstatné.

Krok za krokom...

Je potrebné zvoliť si štruktúru svojho prejavu, aby ste zbytočne ľudí nepoplietli skákaním z jednej témy na druhú. V Amsterdame nás učili metódu troch schodíkov.

Syntéza – ako tento problém riešiť

Antitéza – prečo je to vlastne problém

Téza – čo je problém

V prvej vete prejavu by sme mali informovať obecenstvo, o akom probléme ideme hovoriť. V druhej vete definovať, prečo si myslíme, že je to vlastne problém. No a v tretej načrtnúť možné riešenia. Takto by mal vyzeráť úvod. Samozrejme je to len približná kostra a miesto jednej vety môžeme v rámci jedného bodu napísať aj dve – tri vety. Zadefinujeme, o čom bude prednáška – stručne, jasne, výstižne. (Takže dáme možnosť tým, ktorých to nezaujíma, aby sa šli naobedovať alebo si pospať a ostatní, ktorých to zaujíma, „natrčia“ uši.)

Ďalšia štruktúra by mala rozvíjať tieto tri schodíky. V prvom odseku podrobnejšie popíšeme problém, v druhom povedzme príklady, kde sme sa s ním stretli. Jadrom by mali byť riešenia vzniknutého problému.

Záver prednášky by mal znova na základe troch schodíkov zhrnúť, o akom probléme sme hovorili, prečo a aké sú jeho možné riešenia.

Prvá je len jedna...

Celkom najdôležitejšia veta vášho prejavu je tá prvá. Ňou zrazu prelomíte zvedavé ticho a na základe nej sa poslucháči rozhodnú, či sa im oplatí vás počúvať alebo nie. Dajte si na nej skutočne záležať.

Predtým než ju vôbec vyslovíte, je celkom užitočné povedať niečo na od-

lahčenie atmosféry a získanie sympatií publika. Niečo, čo s prednáškou zdanlivo vôbec nesúvisí. Môže to byť napríklad otázka, nejaký komentár, krátka vtipná príhoda. Poslucháči sa zasmejú, atmosféra je priateľskejšia a sú viac ochotní počúvať vás. Mark Twain ako začínajúci rečník vraj použil túto zázračnú vetu, čím si dokonale naklonil obecenstvo: „Július Cézar je mŕtvy... Archimedes už tiež nežije... A ak mám pravdu povedať, ja sa dnes tiež necítim práve najlepšie...“

Druhá najdôležitejšia veta vo vašom prejave je tá posledná. Vaše slová by mali znieť v ušiach poslucháčov ešte aj vtedy, keď už máte ústa zavreté. Mali by odchádzať domov s jasnou ideou, čo sa vlastne dnes dozvedeli. Na to slúži posledná veta. Má to byť inšpirácia i zhrnutie naraz.

Obal predáva

Povedali sme si niečo o obsahu, zamyslime sa teraz nad formou. Mali by sme sa snažiť zapojiť do prednášky všetky možné vnemy poslucháčov, nech o problematike nielen počujú, ale ju aj vidia a cítia.

Poznám ešte niekoľko starších profesorov, ktorí stále používajú svoje rokmi overené fólie, dnes však už i malé dieťa vie zostrojiť multimediálnu prezentáciu napríklad v PowerPointe či Flashi. Oproti fóliám majú tieto minimálne jednu rukolapnú výhodu, a tou sú animácie. Rozpohybovaný obrázok ušetrí more času pri vysvetľovaní, ako funguje mechanizmus. Takisto prehrávanie zvuku je hodnotnejšie ako dlhosiahle vysvetľovanie. Napríklad na prednáške o levoch vám prednášajúci prehrá, ako zarevú, keď sa chystajú na lov. (Popravde, neviem, či by vám v tom prípade bolo príliš užitočné ten zvuk poznať, ale môžete ešte skúsiť utiecť).

Vytváranie prezentácie by tiež malo mať určité pravidlá. Je treba dodržať jednotný vzhľad dokumentu, nepoužívať zbytočné animácie, ktoré odvádzajú pozornosť od obsahu (povedzme rotujúce logo firmy). Kvôli premietackám je vhodnejšie použiť bledé písmo na tmavom pozadí, opačne niekedy text splyva s pozadím (moja obľúbená kombinácia je žlté na modrom). Na jednom „slajde“ nie je vhodné písať viac než desať riadkov textu, kvôli prehľadnosti.

Okrem multimediálnej prezentácie je veľmi zaujímavé použiť reálne ukážky. Povedzme, keď prednášame o optickom kábli, nechajme ho kolovať, nech sa ho každý môže dotknúť. Ak hovoríme o papagájoch, prinesme si jedného v kletke so sebou a ukazujeme priamo na ňom, kde má krídla a kde zobák. Ak robím reklamu na skvelý parfum, tisíckrát môžem opísať jeho jemnú vôňu. Stačí ho nechať kolovať a o chvíľu to síce bude voňať ako v parfumerii, ale ušetrí vám to dlhosiahle vysvetľovanie.

Vedci dokázali, že čím emotívnejší je pre človeka zážitok, tým dlhšie a intenzívnejšie si ho pamätá. Nechajte ľudí precítiť, dotknúť sa, počuť, ochutnať a uvidíte, že tak skoro nezabudnú.

Šašo suší osušku

Nie je to ľahké postaviť sa pred obecenstvo a sebavedome prednášať. Chce to prax, aby sa človek zbavil trémy. Pre začiatok pomôže povedzme párkrát sa zhlboka nadýchnuť a pustiť sa do toho. Môžete sa postupne trénovať napríklad pred malou skupinou kamarátov. Tí vám zároveň povedia, aké robíte chyby.

Prvá zásadná vec je správne rozprávať. Strach a tréma nás často nútia rozprávať rýchlejšie a takisto slabšie artikulujeme alebo sa nám zvýši hlas. Môžeme to vylepšiť tým, že si pred prednášaním povieme zopár jazykových cvičení. Povedzme:

- Šašo suší osušku
- Popokatepetl
- Strč prst skrz krk

Takisto hmkanie pomáha uvoľniť hrdlo, aby náš hlas znel prirodzene.

Podstatnú časť informácií dostávajú naši poslucháči práve vďaka našej reči. Takže sa ešte naposledy napijeme vody a ideme na to...

Ako solný stĺp

Najlepšie na poslucháčov zapôsobíte, ak sa správate prirodzene. Samozrejme, neznamená to, že si sadnete na stoličku, vyložíte nohy a „zapálite si“. Prejavte im trošku rešpektu! Druhý extrém však je, ak niekto stojí bez pohnutia. Snažte sa podporiť svoj prejav primeranou gestikuláciou a výrazom tváre.

Veľmi dôležité je udržiavať očný kontakt s divákmi. Každý by mal mať pocit, že hovoríte práve k nemu. Dá sa to napríklad tak, že sa dívate na niektorého zadného diváka. Všetci pred ním sa cítia, že ten pohľad patrí práve im. Takýmto spôsobom budete zároveň aj vy cítiť reakciu publika.

Ešte na záver by som spomenula oblečenie. Je vhodné prispôbiť svoje šaty podmienkam, v ktorých prednášate a téme, o ktorej hovoríte. Ukráti vás to o mnoho problémov. Napríklad, ak všetci ostatní majú saká, len vy

ste oblečený športovo. Ale aj presne naopak. Svojím oblečením môžete celkovo podporiť svoj prejav. Povedzme, ak hovoríte o Slovensku a jeho tradíciách a pridáte oblečení v kroji, zaujmete už svojím príchodom.

Vy sa pýtate, my odpovedáme

Keď dopoviete všetko, čo máte na srdci, nastane „okamih pravdy“: „Sú nejaké otázky?“

To, že sa nezdvihnú žiadne ruky, ešte neznamená, že všetko je úplne jasné. Niekedy treba poslucháčov povzbudiť, napríklad nejakou milou vetou, aby stratili ostych a spýtali sa. Je dobré sa takisto ubezpečiť po zodpovedaní otázky, či poslucháč dostal odpoveď na to, čo ho zaujímalo.

Na záver...

Dobre prednášať je skutočné umenie, v ktorom sa človek cibí celý život. Ak to zvládneme, môže nám byť veľkým prínosom v kariére, ale aj osobnom živote. Uvedli sme si niekoľko rád, ako dobre prednášať a zaujať poslucháčov. Pokúste sa postupne ich zaradiť do svojich prezentácií. Praxou budete istotne prichádzať na mnoho ďalších vylepšení.

Ako byť rešpektovaným mladým spíkom

Ivana Vlachová

Ako začínajúca doktorandka mám len niekoľko priamych skúseností s prednášaním vekovo podobnému alebo staršiemu publiku. Moje doterajšie zážitky so stratou a znovuzískaním rešpektu ma však priviedli k niekoľkým zisteniam, ktoré považujem za prínosné a všeobecne pravdivé.

Doposiaľ som sa stretla s množstvom prednášok, na ktorých spíker nebol publikom akceptovaný, a tiež s niekoľkými osobnými zážitkami, v ktorých rešpekt zo strany mojich poslucháčov zakolísal. Po spätnom zhodnotení jednotlivých situácií sa domnievam, že v nich často zohrávala úlohu kombinácia viacerých faktorov, z ktorých som sa pokúsila vytvoriť nasledovný zoznam možných činiteľov nedostatočného rešpektu publika k prednášajúcemu:

- a) nedôvera publika k profesionalite spíkra,
- b) nesúhlas s obsahom prednášky implikujúcim názorovú alebo hodnotovú odlišnosť prednášajúceho a publika,

- c) presvedčenie o neúprimnosti lídra, prípadne o „nekalých cieľoch“ v pozadí jeho prednášky,
- d) tendencia účastníkov publika súperiť so spíkom o pozíciu lídra,
- e) vnímanie spíka ako outsidera, jeho „nezapadnutie“ do skupiny s určitými nepísanými očakávaniami a normami,
- f) (v prípade nezájmu o prednášku) očakávanie, že prípadné nerešpektovanie spíka nebude spojené s kritikou (trestom).

Predpokladám, že každý z uvedených činiteľov môže postihnúť rovnako mladého i staršieho prednášajúceho. Všeobecne však mladší vek, a s ním spojená malá alebo žiadna veková prevaha rečníka, vnášajú do procesu výučby niekoľko špecifik, ktoré je potrebné mať na mysli pri hľadaní spôsobov získania a udržania rešpektu skupiny.

Úskalia a nevýhody mladého spíka

Mladý spíker v publiku nevzbudzuje prirodzenú autoritu vyplývajúcu z veku, čo ho výrazne znevýhodňuje pred staršími rečníkmi. Publikum u mladých spíkov navyše automaticky predpokladá menšiu profesionalitu, menšie množstvo skúseností v odbore, ako aj menšiu schopnosť zvládať prípadný odpor poslucháčov, vyrušovanie, neukáznenosť a podobne. Mladý spíker musí preto oveľa aktívnejšie dokazovať svoju vážnosť, odbornosť a dávať najavo zdravé sebavedomie. Situácia rečníka je o to horšia, ak sa uvedené pochybnosti publika ukážu ako opodstatnené (čo vzhľadom na nedostatok skúseností nie je zriedkavé).

V prípade mladého publika je pomerne častým javom, že rovnako starý spíker prichádza do uzavretej a „zohratej“ skupiny študentov, voči ktorej sa ako cudzia osoba automaticky stáva outsiderom, a je takto aj vnímaný. Rovnaký vek zvyšuje tendenciu publika porovnávať sa a súperiť so spíkom (najmä u poslucháčov rovnakého pohlavia), čo jeho pozíciu outsidera výrazne posilňuje.

Výhody a prednosti mladého spíka

Na druhej strane mladý spíker môže mať pre poslucháčov oveľa väčšiu príťažlivosť ako staršia, i keď skúsenejšia osoba: možno uňho predpokladať netradičnejší spôsob podania prednášky, väčší entuziazmus a nezaťaženosť stereotypmi príznačnými pre starších pedagógov, publikum môže očakávať viac nových a aktuálnych informácií z cudzojazyčných zdrojov, z internetu

a podobne. Poslucháči navyše zväčša s očakávaním sledujú, ako sa mladý človek zmocní svojej úlohy, ako „obstojí“. Mladému spíkrovi teda hrozí podstatne nižšie riziko prvotného nezájmu publika.

Výhodou môže byť tiež väčšia tolerancia najmä starších poslucháčov k prípadným „lapsusom“ alebo menej profesionálnemu vystupovaniu. U mladého publika zasa rovnako starý spíker nemusí prekonávať bariéru spôsobenú generačnými rozdielmi – naopak, má oveľa väčšiu šancu, že jeho názory, celkové nastavenie, neverbálne prejavy, výzor a spôsob vyjadrovania budú v súlade s názormi, nastavením a očakávaniami publika. Podobný vek zvyšuje tendenciu poslucháčov opačného pohlavia správať sa pozitívne, zapáčiť sa a zanechať dobrý dojem, ktorá – ak nemá extrémnu podobu – môže prispieť k celkovej pohode a sebavedomejšiemu vystupovaniu prednášajúceho.

Arzenál mladého spíkra – čo funguje a čo nie

Je zjavné, že mladí spíkeri musia pri prednášaní oveľa viac bojovať o svoju pozíciu, na druhej strane však majú po ruke niekoľko zbraní, ktoré im umožňujú ľahšie si získať publikum, „zrásť“ s ním. I keď komunikácia s vekovo podobným alebo starším publikom môže viesť, a v prvých minútach často vedie k strate rešpektu publika (najmä ako dôsledok bodov a), d), e) a f)), samotný nízky vek zároveň vytvára množstvo príležitostí pre prácu s prvotným odmietavým postojom skupiny a postupné znovuzískanie pozornosti a rešpektu poslucháčov. Rada by som uviedla niekoľko postupov, ktoré sa mi osvedčili v praxi (či už priamo alebo pozorovaním iných rečníkov):

1. Mať v hlave

Keďže mladý spíker nedisponuje prirodzenou autoritou vyplývajúcou z veku, musí hľadať iné formy, ako si získať rešpekt. Jednou z možností vyváženia vekového handicapu je kompetentnosť a kvalitná príprava na prednášku. Ide o banálne znejúce, no základné preventívne opatrenie – okrem samotného štúdia odporúčam aj dôsledné zváženie výberu témy tak, aby spíkrovi odborne „sadla“. Na druhej strane treba počítať s rizikom, že prehnaná snaha dať najavo čo najvyššiu kompetentnosť môže byť poslucháčmi vnímaná ako prejav arogancie.

2. Ukázať dobrý úmysel

Za hlavný problém prednášania mladým poslucháčom na akademickej pôde z vlastnej skúsenosti považujem ich apriórnu tendenciu súperiť, neak-

ceptovať autoritu pedagóga, keďže na túto autoritu nemá vzhľadom na svoj vek nárok. Najväčšou chybou, ktorú som počas prednášky urobila, bola snaha súperenie opätovať – moje správanie nielenže nemalo žiaden efekt, ale upevnilo súperivú pozíciu aj u tých študentov, ktorí sa spočiatku správali neutrálne. Domnievam sa, že najvhodnejším spôsobom reakcie v takýchto momentoch je neprijatie hry, t. j. reagovanie úplne opačným spôsobom: ukázaním priateľstva a snahy pomôcť. Pozitívny prístup pôsobí odzbrojujúco, útočník stráca dôvod na ďalší útok. Snaha o spoluprácu však nesmie byť zamedzená s prehnanou snahou o nekonfliktnosť na úkor vlastného priestoru a zdravého sebavedomia.

3. Byť autentickým

Som presvedčená, že získanie rešpektu a sympatií publika do veľkej miery závisí aj od toho, či sa ako spíker dokážem pred ľuďmi postaviť taký, aký som – nie dokonalý, nie neomylný, nie vševediaci. Schopnosť prezentovať sa autenticky a prirodzene, bez usilovania o umelo dokonalý dojem, považujem za prvý predpoklad prijatia rečníka ako partnera, nie ako súpera. Poslucháči oveľa pravdepodobnejšie medzi seba prijímú človeka, ktorý im je podobný. Sympatie, ktoré si takto môžem získať, znižujú riziko súperenia a navodzujú spolupracujúcu atmosféru.

4. Využiť hravosť

S autenticitou súvisí aj ďalšia devíza mladého spíkra – jeho vek. Prírodné očakávania, ktoré mladí spíkri v publiku automaticky vyvolávajú (pozri vyššie), možno veľmi dobre využiť – vek, temperament, absencia zaužívaných stereotypov pri prednášaní, výraznejšia mimika, menej kultivovaný, mládežnícky slovník, príjemný vzhľad, ležérnejší odev – všetky tieto atribúty poskytujú rečníkovi väčší priestor pre prirodzenosť, hravosť, neformálnosť. V porovnaní s váženými profesormi má preto mladý spíker oveľa viac možností, ako si získať publikum. Jeho prednáška môže byť, a často aj je, oveľa živšia a dynamickejšia, dokáže na seba strhnúť viac pozornosti. Za určitú prezentačnú „neohrabanosť“, pokiaľ je len mierna, by sa preto spíker, podľa môjho názoru, nemal hanbiť, ale mal by ju brať ako svoju prirodzenú súčasť.

5. Hranice

Posledným bodom, pri ktorom sa chcem zastaviť, je stanovenie osobných hraníc. Ako som uviedla vyššie, mladému spíkrovi hrozí väčšie riziko, že sa

publikum bude snažiť porušovať pravidlá hry skákaním do reči, vyrušovaním, neskorými príchodmi na prednášky, neplnením úloh a podobne. Práve preto by prednášajúci, ktorému toto riziko hrozí, mal byť na podobné situácie pripravený.

Vhodným preventívnym opatrením je sformulovať si v hlave pravidlá, na ktorých dodržiavaní mi záleží a budem ich od poslucháčov vyžadovať, a naopak vyčleniť tie prejavy a prešlapy študentov, ktoré som ochotný tolerovať. Takéto rozdelenie mi ako spíkrovi umožňuje správať sa jednoznačne, čím dávam jasne najavo svoju silu a autoritu, a zároveň mi ponecháva priestor na určitú zhovievavosť, ktorá ukazuje moju dobrú vôľu a priateľský prístup. Publiku sa potom javím kongruentne (harmonicky), celistvo a sebavedome. Schopnosť ubrániť si svoje osobné hranice mi navyše umožňuje vyhnúť sa vnútorným tenziám a správať sa vyrovnane, čo sa v konečnom dôsledku prejaví aj na kvalite mojej prednášky.

Opatrenia a zásady, ktoré uvádzam, sa v situáciách, v ktorých som sa ocitla ako spiker i ako poslucháč, ukázali ako užitočné a funkčné, pretože viedli k udržaniu alebo znovuzískaniu rešpektu publika. V žiadnom prípade však tento zoznam nepovažujem za úplný a jediný platný. Je celkom možné, že človeku s iným spôsobom vystupovania a inými skúsenosťami budú vyhovovať úplne iné postupy.

Uvedené postrehy boli inšpirované vlastnou skúsenosťou, moje názory a stanoviská sú však do veľkej miery ovplyvnené štúdiom literatúry z oblasti riešenia konfliktov, komunikácie, transakčnej analýzy a psychoterapie.

Literatúra

- Bednařík, A.: *Riešenie konfliktov: príručka pre pedagógov a pracovníkov s mládežou*. Bratislava: Partners for Democratic Change Slovakia, 2001.
- Berne, E. – Nová, G.: *Jak si lidé hrají*. Praha: Dialog, 1992.
- Watzlawick, P. – Bavelasová, J. B. – Jackson, D. D.: *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999.

Zmena štruktúry hodiny – zmena kvality prednášania

Zuzana Peternai

Úvod

Doktorandské štúdium som počas obdobia na vysokej škole považovala za niečo nadprirodzené, nedosiahnuteľné. Naši profesori, docenti, asistenti a ostatní prednášajúci boli nedotknuteľní a veľmi vzdialení. Veľakrát som vtedy uvažovala, keby som bola ja na ich mieste, či by som zvolila rovnaký postup vyučovania, či by som bola taká istá ako oni. Pred rokom som úspešne zložila prijímacie skúšky na doktorandské štúdium z oblasti dejín pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave a moje sny a „fantazmagórie“ o učiteľstve na vysokej škole sa mohli stať skutočnosťou.

Prvé kroky

Ako pedagóg som mala skúsenosti s učením len na základnej a strednej škole, čo sa však úplne líši od vyučovania na univerzitnej pôde nielen vekovými zvláštnosťami prítomných, ale aj obsahom, metódami, formou procesu. Prvý semester som využila na hospitáciu prednášok starších kolegov. Na základe pozorovaní ich štýlu, spôsobu odovzdávania vedomostí a spolupráce so študentmi som v nasledujúcom semestri s presvedčením dobrej pripravenosti začala s prednášaním.

Prvá facka

Ako veľmi ľutujem mojich prvých študentov! Moje úvodné prednášky boli kópiou prednášok mojich bývalých učiteľov bez žiadnych zmien. Nechcem súdiť nikoho, najmenej staršiu generáciu, veď, kde by sme len boli bez nich. Ale ak máme možnosť využiť modernú technológiu vo vyučovaní, a tým spestriť naše hodiny, tak to spravme. Mojou prvou chybou bolo stožtožnenie sa s ľudskou predstavou o dejinách, že sú to suché fakty a podľa toho aj učiť. Prvá prednáška už nemohla byť nudnejšia – študenti sa bez uvedomenia obsahu rýchlosťou svetla snažili zachytiť všetky odprezentované fakty. Na konci hodiny som nevidela nič iné, len ako si masírujú svoje ruky a snažia si rýchlo doplniť chýbajúce slová od suseda.

Ešte stále to nešlo

Na ďalšej prednáške som trošku zmenila taktiku a pripravila som fólie so

stručnými poznámkami v domnení, že študentom pomôže vizualizácia mojich slov a nebudú potrebovať všetko písať. Moje očakávania sa však zase nesplnili. Naši študenti sú naučení všetko si písať a písali o dušu, len aby stihli zas všetko zdokumentovať pred vymenením fólie. Na prípadné otázky ani len nereagovali a vzhľadom na časovú tieseň (päťdesiat minút) som ich ani veľmi nenútila vyjadriť vlastné názory. Uplynulo niekoľko podobne zinscenovaných prednášok, pričom som sa snažila vyriešiť problém, ako zmeniť štruktúru hodín, aby sa stali zaujímavejšími. Diskutovala som s kolegyňami, doktorandkami, a všetci mi radili, aby som ich zapojila do vyučovania, čoho som sa úprimne bála už aj vzhľadom na spomínanú časovú limitovanosť.

Pozitívna zmena

Po dôkladnom pripravení materiálov na predposlednú prednášku v semestri som poznámky pre študentov sprístupnila na internete. S veľkou trémou som začala prednášku v „novom duchu“, kde som sa pýtala študentov na ich názory na tému, doplnenie poznámok z vlastných skúseností, nabájala som ich na vytvorenie si vlastných teórií o tom-ktorom období v dejinách – a spoločne sme dospeli k záverom, ktoré si len pripísali k poznámkam. Pri odchode som mala pozitívne pocity z prednášky, no úprimne som sa prekvapila a potešila, keď na konci kurzu v záverečnom anonymnom hodnotení študenti vyzdvihli posledné dve prednášky, ktoré považovali za veľmi podnetné. Radili mi vypracovať všetky prednášky v podobnom štýle.

Zopár nedostatkov a odporúčania

Naši študenti sú zvyknutí dostať hotový materiál o prebranom učive, ktorý sami nemusia žiadnym spôsobom doplniť, ani vylepšiť. Keď som k tomu pridala aj prílišnú vyťaženosť študentov na ostatných predmetoch, mylne ma to zvädzalo k poskytnutiu mojich prednášok v úplnom znení na webovej stránke. Čoskoro som však zistila, že „fulltexty“ sú síce atraktívne, ale nenútila študentov rozmýšľať a pracovať.

Preto som zmenila textové prednášky na heslovité odrážky. Neskôr som naschvál pridala aj zopár chýb, prípadne neuviedla pozitíva a negatíva daného javu, lebo som vedela, že diskusiou ich môžem donútiť k ich vysloveniu a zapísaniu.

Čo sa týka technického vybavenia, naša katedra má vlastný dataprojektor a notebooky, prezentácia prednášok (s použitím vhodného programu) na hodine nie je problémom. Ak sa niekto nechá inšpirovať mojimi skúse-

nosťami a nemá podobné vymoženosti, doporučujem na prvú prednášku zobrať dostatočný počet fotokópií prednášky, a zároveň upozorniť študentov na to, že môžu nájsť prednášku na stránke – a následne si ju vytlačiť na ďalšiu hodinu. Možno na začiatku sa vyskytne zopár ľudí, ktorí si zabudnú pripraviť materiál, ale časom sa veľmi rýchlo prispôbia.

Záver

Zmena štruktúry prednášok skvalitnila moju spoluprácu so študentmi, no uvedomujem si, že ma čaká dlhá cesta, kým sa naučím kvalitne učiť. Rozhodne som sa ponaučila z prvopočiatkov – nemám brať študentov za nádoby, ktoré mám naplniť, ale za partnerov, s ktorými mám viesť rozhovor.

Ako pri prednášaní iniciovať záujem o štúdium: pohľad skúseného učiteľa

Silvia Miháliková

Keďže študenti všetkých typov štúdia majú dnes širokú škálu možností čerpať základné i doplnkové informácie z rôznych zdrojov, ostáva otázka vzbudiť a udržať ich záujem o predmet štúdia počas kontaktného vyučovania kľúčovou. Vychádzam pritom z osvedčených skúseností, že učiteľ nemá učiť všetko, čo vie, ale iba to, čo je študent schopný a pripravený pochopiť.

Obsah toho, čo chceme študentom sprostredkovať, musí, okrem iného, zodpovedať časovému, štruktúrálnemu a logickému rámcu daného kurzu. Stáva sa totiž, že keď chce učiteľ poskytnúť kvalitný úvod do problematiky svojho kurzu, uviazne vo všeobecných súvislostiach pri vysvetľovaní rozmanitých teoreticko-metodologických prístupov, ktoré sú síce dôležité, ale idú ďaleko za rámec vytýčených cieľov kurzu. Môže pritom ísť o suplovanie alebo prekryvanie sa s problematikou, ktorej sa študenti venujú na iných hodinách a učiteľ tým zbytočne stráca čas potrebný na prebratie problematiky vlastného kurzu.

Je to samozrejme vždy individuálne, ani jednu z nasledujúcich rád či skúseností nepovažujem za univerzálne platnú. Každý druh vyučovania, obsah a štruktúra kurzov ako i zloženie študijnej skupiny majú svoju vlastnú atmosféru, odlišnú dynamiku vzájomnej vnútornej i externej komunikácie, stupeň internej súťaživosti, ako i mieru entuziazmu učiteľa i študentov vo vzťahu k študovaným otázkam. Preto považujem môj príspevok za pokus

zosumarizovať niektoré skúsenosti a pravdepodobne iba zopakovať to, čo sa už neraz na tieto a podobné témy povedalo a napísalo. V oblasti výchovy je dnes ťažko prísť s niečím prevratne novým, najčastejšie sa vraciame k otázkam, na ktoré sústavne hľadáme odpovede a nóvum pritom býva iba to, že tie isté otázky a odpovede odlišne formulujeme.

Formálne a neformálne aspekty motivácie študentov

Z hľadiska doktoranda ide pri vyučovaní najmä vo vysokoškolskom prostredí o obohatenie osobného profesionálneho vývoja v tom zmysle, že nejde o diskusiu o odbornej problematike v úzkej skupine kolegov, ktorí rozumejú daným otázkam do hĺbky, ale o ich prezentáciu pred širším publikom. V prípade študentov ide o poslucháčov, ktorí sú neraz na začiatku vlastného oboznamovania sa s problematikou, v ktorej je doktorand takpovediac doma, a ani si neuvedomuje, akú dlhú cestu za vlastným poznaním prešiel. Práve z tohto dôvodu je potrebné svoje vystúpenia, prednášky, semináre koncipovať tak, aby boli na jednej strane zrozumiteľné, ale aby na druhej strane nerezignovali na odovzdanie určitej sumy znalostí.

Hlavný problém je zvoliť vhodnú, adekvátnu formu, aby sme poslucháčov neznechutili. Nechť možno vyvolať už spomínaným široko koncipovaným úvodom do problematiky, poskytnutím množstva rôznych informácií, ktoré možno iba s veľkou dávkou fantázie považovať za relevantné.

Úspešné odovzdanie informácií formou prednášok alebo seminárov si vyžaduje zvládnuť celé penzum znalostí a zapojenie rôznych druhov zručností. Vzbudiť a udržať záujem poslucháčov, prípadne ich motivovať ďalej študovať si žiada rešpektovať celý rad formálnych a neformálnych pravidiel. Hoci je to na prvý pohľad úplne triviálna záležitosť a v dnešnej dobe takmer anachronizmus, oblečenie a výzor prednášajúceho zohráva tiež dôležitú úlohu. Všetky výskumy v tejto oblasti potvrdzujú, že študenti na všetkých stupňoch štúdia vnímajú citlivo celkový výzor učiteľa – samozrejme, že dnes nejde o akýsi uniformný názor na to, čo sa môže a čo nie. Ale ako jednoznačne neprijateľná vyznieva napríklad v oblečení nedbalosť v zmysle nečistoty, zápachu od potu či neumytých vlasov. Poslucháčom sa totiž prihovárame nielen prostredníctvom svojich slov, či PowerPointových prezentácií, ale i svojím zjavom, správaním, gestikuláciou, mimikou, moduláciou hlasu a ďalšími prostriedkami tzv. neverbálnej komunikácie – tieto môžu účinok slov nielen tmiť, ale dať mu i úplne opačný význam.

Symboliku oblečenia môžeme vnímať v rôznych kontextoch, napríklad naši poslanci v parlamente po páde komunizmu so svojimi účesmi z dlhých vlasov v pulóvroch symbolizovali odlišné hodnoty a priority, ako mali ich

nomenklatúrni predchodcovia z čias komunizmu. Čiapka „budajka“ sa stala spolu s inými predmetmi a aktivitami (napr. štrnganie kľúčov) symbolom „nežnej revolúcie“. To sa však rýchlo zmenilo a pulóvre sa vymenili za obleky od Armaniho, do parlamentných lavíc prišli notebooky, aj keď neraz iba ako dekorácia.

Takže dôležitú úlohu zohráva, keď hovoríme napr. o procesoch v päťdesiatych rokoch a prideme oblečení ako hippies, či budeme mať populárne tričko s Leninom, alebo McDonalds ako McLenin, alebo napr. ak budeme vykladať o holokauste a budeme v napodobenine uniformy Hlinkovej Gardy. Podceňovať význam symbolickej komunikácie s poslucháčmi môže mať kontraproduktívny efekt, môže vyvolávať pochybnosti o tom, či učiteľ to, čo hovorí, myslí naozaj vážne. Z nedávneho obdobia sa dostalo do pozornosti verejnosti oblečenie slovenskej europoslankyne Moniky Beňovej, ktorá v deň pohrebu pápeža Jána Pavla II. prišla na zasadanie v tričku s portrétom Marylin Monroe, čo považovali aj ateisti za nepatričné. Skrátka, oblečenie a výzor má tak ako v politike, aj v pedagogickom procese svoj význam a záleží na ňom.

Prilákať študentov počúvať a uvažovať nad tým, o čom hovoríme, môže prirodzenosť vystúpenia, vnútorné presvedčenie učiteľa o pravdivosti a pôvodnosti obsahu toho, o čom hovorí. Už samotný príchod na miesto, z ktorého oslovujeme poslucháčov, vzbudzuje prvý dojem. Základom je tváriť sa prirodzene, nemračiť sa, nepredstierať vlastnú dôležitosť – naše pohyby, gestá by mali vyjadrovať pokoj, istotu, vyrovnanosť a sebadôveru – to neznačí, že tým dávame najavo, že všetko vieme, alebo že to vieme lepšie ako poslucháči.

Záleží na skúsenostiach a na spôsobe prednášky či úvodného slova v seminári – niekedy pôsobí motivujúco, keď sú študenti hneď na úvod vyzvaní, že sa môžu spytovať, prípadne okamžite komentovať aj obsah prednášky. Závisí to od skúseností pedagóga, ale študentov povzbudí aj konštatovanie, že učiteľ si je vedomý toho, že študenti sa možno v niektorých aspektoch danej problematiky vyznajú lepšie ako on sám. Preto nemá nič proti tomu, ak doplnia jeho výklad, prípadne s ním budú vecne polemizovať s uvedením vlastných argumentov.

Začínajúci učitelia často kladú otázku o tom, či je prípustné mať celý prejav, prednášku napísanú. Je to individuálne, záleží od skúseností, verbálnych schopností jednotlivca, od problematiky, ktorú sa snaží pretlmočiť. Odlišná situácia je v exaktných vedách, keď ide o použitie presných výpočtov, vzorcov a v sociálnych vedách, kde je potrebné argumentovať, interpretovať a neostať iba v strohej definičnej rovine jednotlivých konceptov.

Vo všeobecnosti platí, že nijaké vystúpenie by sa nemalo čítať od slova doslova – zabíja to záujem poslucháčov, stráca sa s nimi priamy kontakt, vzbudzuje to dojem, že sme im to mohli dať v písomnej podobe. Niekedy pôsobí rušivo, keď prednášateľ používa PowerPointovú prezentáciu a doslova iba číta jej obsah, ktorý majú poslucháči pred sebou.

Určitou výnimkou môžu byť vystúpenia v cudzom jazyku, ale aj tu pôsobí oveľa lepšie a prirodzenejšie, ak sa prednášajúci pokúša reprodukovat text prednášky hoci s chybami, ako keď ju číta. Je to tiež individuálne, nie každý je pripravený hovoriť s chybami, radšej sa striktnie drží napísaného textu. V takýchto prípadoch sa nič nepokazí, ani keď prednášateľ hneď na úvod povie, že vie o svojich rezervách v používaní cudzieho jazyka a vyzve poslucháčov, aby v prípade, že sa vyjadri nejasne, na to upozornili, prípadne sa spýtali aj počas vystúpenia.

K pôsobivému prednesu patrí aj duševná príprava pedagóga, ktorá mimo iného vyžaduje, aby mal pokiaľ možno nekonfliktný vzťah k obsahu a forme svojho prejavu – treba hovoriť o tom, čomu rozumieme, s čím súhlasíme alebo nesúhlasíme. S formou prejavu sa môžeme dostať do konfliktu, keď používame cudzie slová, ktorým nerozumieme, mená, ktoré nevieme, ako sa vyslovujú, keď používame v prejave dlhé vety, na ktoré nám nestačí dych. Svoje vystúpenie musíme naozaj prijať „za svoje“, dokázať o obsahu diskutovať a tolerovať iné, aj protikladné názory.

Už pri prvých slovách si musíme byť vedomí toho, že poslucháči si vytvárajú vzťah k našej osobe a k tomu, čo budeme hovoriť. Je potrebné získať si priazeň a dôveru poslucháčov, ak ich chceme presvedčiť a získať. Podľa výskumov si poslucháči počas prvých deväťdesiat sekúnd zafixujú pocity a dojmy (aj vďaka neverbálnej komunikácii), ktoré potom v priebehu ďalšieho vystúpenia veľmi ťažko menia.

Pre motiváciu sú teda rozhodujúce prvé momenty vystúpenia. Všeobecne ľudskou tendenciou je reagovať prívetivo na priateľské, kolegiálne správanie. Na akademickej pôde patrí k dlhodobým zvyklostiam považovať študentov za kolegov, preto odmerané správanie pedagógov v zmysle presvedčenia, že študenti musia prejsť ešte dlhú cestu, kým sa stanú našimi kolegami, je v rozpore s akademickým duchom. Je fakt, že politické subkultúry niektorých európskych krajín sa vyznačujú presadzovaním hierarchických štruktúr aj v akademickej komunikácii, čo vyplýva z ich historických tradícií a je ťažké ich meniť.

Učiteľ by mal po celú dobu svojho vystúpenia sledovať reakcie poslucháčov, všimnúť si, či sa mu darí udržať ich pozornosť, dávať pozor na to, či chápu jeho slová. Mal by sledovať, či sa poslucháči neobracajú k susedom

o vysvetlenie, či sa netvária neisto alebo rozpačito nad tým, čo povedal. Ak áno, treba spomaliť tempo výkladu, použiť iné príklady alebo inak názorne priblížiť obsah danej problematiky.

Počas celej prednášky alebo seminára sa musí učiteľ držať zásady, že hovorí pre poslucháčov, nie toho, aby za každú cenu prednášal, čo si predsavzal. Netreba sa obávať skrátiť vystúpenie, pretože je lepšie dodržať dobu určenú na prednášku, ako preťahovať čas alebo zrýchľovať tempo reči ku koncu hodiny. Záverečná rekapitulácia problematiky nielen zafixuje hlavné myšlienky, ale pokúsi sa opäť osloviť rozum i cit poslucháčov, aby sme ich získali pre spoločnú vec a motivovali ich ďalšie aktivity.

Motivácia

V praxi sa mi osvedčilo, že má zmysel presvedčiť poslucháčov, že prípravou na môj kurz sa pripravujú aj na záverečné skúšky, že im vedomosti, ktoré nadobudnú pri štúdiu na môj kurz, uľahčia prípravu v závere štúdia. V každom prípade sa treba pritom pokúsiť vyhnúť klasickej učiteľskej profesionálnej deformácii, že náš predmet je ten najdôležitejší zo všetkých.

Vhodné je ukázať poslucháčom, že znalosti z nášho predmetu patria k všeobecnej inteligencii, k poznatkom, bez ktorých sa moderný človek nezaobíde a na ktorých môže stavať ďalej. Užitočné je mať naporúdzi zopár príkladov z praxe, z aktuálneho diania, ktoré potvrdzujú, že nehovoríme „do vetra“. Zároveň je vhodné ukázať spätosť nášho kurzu s ostatnými predmetmi študovaného programu alebo odboru.

Výber vyučovacej metódy výrazne ovplyvňuje vzťah študentov k predmetu, záleží vždy na tematike, skúsenostiach a zvládnutí techniky. Použitie netradičných metód, názorné pomôcky patria dnes neodmysliteľne k zvyšovaniu motivácie štúdia a pozitívnemu hodnoteniu vyučovania.

Uplatnenie samostatnosti študentov patrí k dôležitým aspektom motivácie, študenti by mali mať možnosť prísť k záverom vlastným uvažovaním, netreba im nepredostrieť všetko ako na podnose, treba sa riadiť pravidlom „čo môže povedať študent, učiteľ nehovorí“. Pritom je samozrejmé, že poslucháči by si mali byť istí, že nebudú za otvorené vyjadrenie svojich názorov nijako postihovaní ani uprednostňovaní. Tolerancia k odlišným názorom, ku kritike a spochybňovaniu uznávaných téz a konceptov je nevyhnutnou súčasťou akademickej prípravy a každej vedeckej práce.

Ak majú študenti pocit, že sa nemusia pripravovať, strácajú záujem o predmet, preto má kreditový systém s priebežnou kontrolou a hodnotením počas semestra prednosti pred klasickým známkovaním na záver semestra.

Otázkou ostáva miera primeranosti požiadaviek pri príprave na kurz, napríklad koľko strán odborného textu treba preštudovať z týždňa na týždeň v materinskom a cudzom jazyku, ako to skontrolovať. Na základe vlastných skúseností viem, že prehnané požiadavky môžu viesť k rezignácii (v duchu presvedčenia „aj tak to nestihnem“), nízke požiadavky k podceňovaniu prípravy na kurz.

Veľmi dôležité z hľadiska motivácie štúdia je ukázať nielen možnosti zapojenia, ale aj priamo zapojiť študentov do výskumných projektov. Získajú tak skúsenosti z oblasti organizácie výskumu, ale aj možnosť podieľať sa na príprave projektov, kontaktovať sa s výskumnými pracovníkmi mimo školy, získať a použiť výskumné zistenia vo vlastných seminárnych, postupových, záverečných prácach. Nezanedbateľnou možnosťou zvyšovania motivácie štúdia je aj možnosť zainteresovať (aj finančne) poslucháčov na výskume. Motivačne pôsobia aj konkrétne príklady úspešného uplatnenia absolventov daného odboru, zapojenie do medzinárodných vedeckých sietí, možností dostať sa do fungujúcich networkov, iniciovanie nových sietí.

Demotivujúce faktory

Patrí k nim predovšetkým jednotvárnosť prednesu, neosobný výklad, čítanie, opakovanie poznatkov, trivialít.

Keďže hovoríme o výuke na vysokých školách, musíme vychádzať z toho, že ide o poslucháčov okolo dvadsať rokov, nemôžeme ich preto vychovávať tak ako na základnej alebo strednej škole, lebo by sme tým mohli u nich vzbudiť nechúť k problematike, ktorú sa im snažíme pretlmočiť. Učiteľ si dnes nemôže nárokovať na to, že má „patent na rozum“, že všetkému rozumie – nie je hanbou, keď sa nechá poučiť svojimi poslucháčmi v oblastiach, v ktorých sú oni „doma“. Podceňovanie, ironizácia, prípadne adorizácia vybratých študentov demotivujú aj ostatných. Relativizácia hodnôt a priorít patrí k dnešnej dobe aj v oblasti politickej polarizácie v rámci domácich politických preferencií a ideológií. Preto je nevyhnutné utvoriť priestor na vyjadrenie rôznych názorov, je vždy lepšie o nich hovoriť na akademickej pôde s možnosťou ich otvorenej kritiky ako v nejakých uzavretých komunitách. Miera dištancu a formálneho prístupu medzi pedagógmi a poslucháčmi závisí od typu školy, počtu poslucháčov, tradícií vednej disciplíny. Problematika tykania a vykania má v našom akademickom prostredí iné dimenzie ako napr. v anglofónnych krajinách, najmä v USA.

Presvedčenie, že náš prístup, vnímanie, interpretácia problému je jedine správna, pôsobí demotivujúco, študenti hľadajú následne alternatívnych partnerov do diskusie.

Neúmerné používanie cudzích slov, snaha za každú cenu týmto spôsobom potvrdiť svoju „vedeckosť“ znižuje záujem o problém, vedie k ironickému zosmiešňovaniu učiteľa, často dostávajú učitelia prezývky práve podľa často používaných „oblúbených“ cudzích slov.

Tvorivosť pri vyučovaní a aj vo vede značí i to, že stále hľadáme odpoveď na určité otázky a v tomto procese prichádzame k riešeniam, ktoré sú preformulovaním pôvodných otázok – preto aj pri otázkach o motivácii študentov a ich štúdiá sa stále vraciame k tomu, čo už bolo neraz povedané.

3. KAPITOLA

AKO UČIŤ EFEKTÍVNE

Ako efektívnejšie učiť: veľkosť skupiny, zapájanie pasívnych, spätná väzba

Lenka Ustaníková

Som druhý rok interná doktorandka na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Učím viac-menej od začiatku môjho pôsobenia na katedre, aj keď prvý semester som len zastupovala určité predmety a nevedla som vlastné kurzy. V súčasnosti vediem kurzy Škola a rodičia, Rodinná výchova a v rámci blokovej výučby na konci semestra aj kurz Drogové závislosti.

Spočiatku som sa obávala najmä toho, ako si získať rešpekt a autoritu, keďže v mnohých prípadoch boli študenti naozaj starší odo mňa. Mala som strach, že ma zaskočia otázkou, na ktorú nebudem vedieť odpovedať alebo nájdú nejaké moje slabé miesto. To však nebol kameň úrazu.

Príprave prednášok som venovala dostatok času, veľmi som si však nepripravila štruktúru kurzu (či už s ohľadom na samotnú prednášku alebo v rámci celého semestra). Domnievala som sa, že najlepšou cestou bude robiť to intuitívne, prednášať naučené poznatky a ono sa to počas hodiny samo vykryštalizuje. Moja prednáška mala väčšinu znakov, ktoré vykazujú bežné hodiny na strednej škole.

Kurz je sám o sebe veľmi zaujímavý, ale aj napriek tomu som mala občas pocit, že študenti sa nudia, zabávajú sa alebo sú nesústredení. Snažila som sa ich vyburcovať k väčšej aktivite, ktorú som aj na konci semestra hodnotila, ale aktívnych som ich dokázala udržať len krátko. Okrem toho sa často zapájali do diskusií stále tí istí ľudia, pričom ostatní sedeli ticho v úzadi.

Prišla som na to, že efektívne učiť nie je len otázka použitia rôznych metód a princípov. Výraznú úlohu zohrávajú bariéry. Jednou z nich je veľký počet študentov v rámci prednášky. Ako má učiteľ využiť experimentálne alebo tradičné formy učenia, dať alebo naopak dostať od študentov spätnú väzbu, vytvoriť priestor pre diskusiu alebo zabezpečiť špecifické potreby študentov, keď ich má v miestnosti sto a chýbajú dataprojektory, notebooky, flipcharty alebo obyčajné kriedy? Ďalšou prekážkou je, že kurikulá vyžadujú skôr memorovanie než pochopenie. Učebnice sú plné faktov, od študentov sa očakáva ich naučenie a výstupom z kurzu sú často testy, ktoré preverujú schopnosť študentov zapamätať si.

Prehodnotila som preto svoje pôvodné vedenie kurzu. Snažila som sa na seba ako pedagóga pozrieť očami študenta: čo by mi prekážalo a aký by mal byť učiteľ, aby som ho prirodzene rešpektovala. Myslím, že nadmerná bene-

volencia alebo naopak tvrdá ruka k úspechu nevedú. Ani striedanie a využívanie týchto metód podľa situácie. Čo som sa naučila je viac chápať študentov, ale nič im „neodpustiť“.

V prvom rade som obmedzila počet študentov na kurzoch. Uspokojiť požiadavky študentov tým, že im umožníte všetkým navštevovať kurz naraz, znamená vykopať si vlastný hrob. Je síce pravda, že vedenie školy často núti vyučujúcich zobrať čo najväčší počet študentov, ale treba sa tomu brániť. Takže dnes mám na prednáškach maximálne dvadsať poslucháčov.

Nositel' Nobelovej ceny Herbert Simon sa múdro vyjadril, že zmysel „učenia“ sa presunul z tradičného „byť schopný si zapamätať a zopakovať informácie“ na „byť schopný ich nájsť a použiť ich“.

Dnes študentom dávam prednášky na webovú stránku, kde si ich podľa potreby môžu stiahnuť. Čiže sa nezdržiavam diktovaním poznámok a prerušovaním diskusií. Z toho vyplýva, že som si musela naštudovať ešte väčšie množstvo materiálov, ale v rámci kurzu využívame aj rôzne hry, cvičenia a experimentálne metódy.

Od začiatku pôsobenia na škole som sa vždy snažila študentov osloviť menom. Nie vždy sa mi to však darilo, najmä pri väčšom počte študentov. Dnes si na tom dávam oveľa viac záležať a rovnako mám na konci semestra veľmi dobrý prehľad o tom, kto sa ako zapájal na hodine. Koho meno mi robí ťažkosť, resp. si to meno neviem vybaviť s konkrétnou tvárou, mi dáva jasný signál o tom, že na hodinách veľmi aktívny nebol. A tak mi odpadá problém aj s hodnotením aktívneho výstupu na hodinách.

Aj písanie seminárnych prác na konci semestra som vyriešila iným spôsobom. Vždy som „trpela“ pri ich čítaní. A študenti mi naopak zazlievali nízke hodnotenie, i keď tie práce ani zďaleka nespĺňali základné formálne a obsahové náležitosti. V súčasnosti mi píšú rodinnú a školskú anamnézu s presne stanovenými požiadavkami; akúsi biografiu zameranú najmä na rodinu a školu. Ja oceňujem ich úprimnosť pri spracovávaní biografie, oni zase možnosť vrátiť sa nazad do detských a školských rokov a konfrontovať minulosť so súčasnosťou.

Snažím sa viesť študentov k tomu, že byť ticho a počúvať, resp. si robiť nejaké drobné poznámky už nie je dnes a najmä na vysokých školách moderné. Usilujem sa všetkých rovnako zapájať do diskusie, najmä tých pasívnych. Pri cvičeniach ich cielene miešam do skupín, a práve tých tichších menujem za hovorcov skupiny.

Teší ma aj fakt, že na prednáškach mám takmer nulovú absenciu. Študenti môžu využiť jednu absenciu a je mi jedno na aký účel. Nežiadam od nich

žiadne potvrdenia od lekárov alebo inštitúcií. Naopak, ak sa zúčastňujú aktívne nejakých kurzov, školení alebo konferencií, ktoré im rozširujú obzor alebo im pomôžu vo vykonávaní ich profesie, podporujem ich v tom a ako absenciu (samozrejme po dohode s ich spolužiakmi) to nevnímam.

Ten, kto má na konci semestra nulovú absenciu, zároveň dostane body navyše. Výsledok je ten, že skutočne chodia na prednášky poctivo, a ak aj musia chýbať vždy sa osobne alebo mailom vopred ospravedlnia.

Učím študentov tiež asertivite tým, že od nich žiadam, aby sa (pocho-piteľne slušne) na všetko sťažovali a dožadovali sa svojich práv. Nielen u mňa na prednáške, ale aj v rámci katedry, fakulty či univerzity. A tak na-miesto priebežného testu v polovici semestra študenti píšú priebežné hod-notenie kurzu. Vždy je čo meniť a nikdy preto nie je neskoro. Rovnako na konci semestra dokonca žiadam, aby vyplňali hodnotenie vyučujúcich aj v rámci katedry alebo fakulty. A musím úprimne napísať, že pozitívna spätná väzba od študentov je tým najlepším ocenením mojej práce.

4. KAPITOLA

KRITICKÉ MYSLENIE

Ako rozvíjať kritické myslenie pri rozbere filmového diela

Alexander Plencner

Na Fakulte masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda sa výučba sústreďuje na všetky druhy masmédií. Najsilnejšie zastúpenie na škole má film, pretože sa predpokladá, že zvládnutie problematiky filmovej reči, filmových žánrov a pod. poslúži poslucháčom na rýchlu orientáciu v prostredí masových médií, z ktorých tie najvplyvnejšie pracujú s obrazom a pohyblivým obrazom. Schopnosť dešifrovať, interpretovať významy obrazových znakov je predpokladom pre rozvíjanie kritického myslenia. Myslím si, že človek, ktorý si osvojí kľúčové interpretačné zručnosti pri recepcii televízneho vysielania, filmových diel, reklamných oznámení, nie je tak ľahko manipulovateľný masmédiami a môže získať veľkú mieru vnútornej slobody a nezávislosti.

Východiská

Zabezpečujem prednášky a semináre k predmetom dejiny filmu, dejiny svetového filmu, filmová avantgarda, kultové audiovizuálne diela. Rozvoj kritického myslenia pri recepcii filmového diela si vyžaduje osobitý prístup. Základným materiálom totiž nie je slovo (na vyššej úrovni veta), ale obraz (na vyššej úrovni obrazová narácia). Pri výučbe sa mi osvedčilo vysvetliť rozdiel medzi slovom a obrazom, textom (napríklad epickým literárnym príbehom) a filmom. Obraz vyvoláva klamlivý dojem zrozumiteľnosti. Mnohí si myslia, že mu rozumejú, lebo rozoznali, čo vyjadruje, pritom však vôbec nepochopili rozdiel medzi identifikáciou (priradenie obrazu k nejakému skutočnému objektu) a interpretáciou (odhalenie významu obrazu).

Pri filme majú študenti veľkú mieru istoty vo svojom zážitku, ale málo toho vedia povedať o povahe samotného filmu. Pri texte je to skôr naopak, študent sa pomerne ľahko zorientuje v jeho štruktúre, ale niekedy nevie, „kde stojí on sám“, čo si má o texte myslieť. Zrejme je pre neho jednoduchšie vyjadriť sa k nejakému filmu ako ku textu, pretože pri filme môže opisovať svoje pocity, kým pri texte treba zaujať určitý postoj k prezentovaným myšlienkam. Zdá sa mi, že pre súčasného mladého človeka je jednoduchšie odpovedať na otázku „Čo cítíš?“ ako na otázku „Čo si myslíš?“.

Študenti majú často prirodzený sklon k povrchnému rozboru filmu: „film sa mi páčil/nepáčil“, „vo filme bola dobrá kamera“, „táto postava mi bola nesympatická“. Usiloval som sa teda vymyslieť spôsob, ako ich inšpirovať k tomu, aby prehodnotili vlastný divácky zážitok. Pri rozbere filmu by sa

mal divák naučiť zaujať správny postoj k obrazom a svojim vlastným pocitom, ktoré z nich má. Kritické myslenie u poslucháčov som sa snažil rozvíjať na základe troch metód:

- a) situáciu recepcie filmu som vysvetľoval ako komunikačný akt,
- b) vymodeloval som štyri analytické modely rozboru filmu,
- c) navrhol som postupnosť štyroch základných krokov pri kritickom rozbo-
re filmu.

Film ako komunikačný akt

S prekvapením som zistil, že veľmi veľa študentov vedome obmedzuje svoje interpretačné zručnosti, pretože príliš podliehajú tomu, čo o danom filme povedal jeho režisér alebo čo o ňom napísali recenzenti. Považujú to za pravdivé. Snažím sa im vysvetliť koncept „semiotickej moci“ publika. Film ako umelecké dielo žije svoj vlastný život. Jeho tvorca nie je „vládcom“ nad všetkými významami, ktoré sa v ňom nachádzajú. Vo filme dokázateľne existujú významy, s ktorými tvorca nerátal a v jeho recepcii sú zahrnuté aj alternatívne možnosti interpretácie. V diskusii o filme upozorňujem študentov, že nemajú hľadať zmysel, ale význam. Režisér filmu nechce svetu čo najzložitejším spôsobom tlmočiť nejakú jednoduchú myšlienku, ktorú „by mal“ divák rozlúštiť. Ide mu o rozvíjanie procesu komunikácie, interpretácie a recepcie, ktorý táto „myšlienka“ (idea) iba spúšťa, resp. je jeho východiskom, cieľom. Existujú filmy, ktoré dokázateľne žiaden zmysel nemajú, zato však diváka zavalia celou množinou potenciálnych významov.

Recepciu filmového diela preto vysvetľujem ako komunikačný akt, ktorý má troch členov. Pozostáva z modelovej osi 1. režisér – 2. film – 3. divák. Lebo 1. režisér chce niečo povedať; 2. vyjadri to určitým spôsobom; 3. a bol by rád, keby toto posolstvo pochopil istý typ diváka. Význam filmu nie je vopred daný, nevznikol pri jeho dokončení v laboratóriu a strižni, ale dotvára sa, získava svoju konečnú podobu až v procese jeho vnímania v kinosále.

Postup pri rozbo- re filmu

Na základe štúdia literatúry a po vlastnej úvahe som vytvoril štyri základné modely rozborov filmu, ktoré pomáhajú osvetliť filmové diela z odlišných perspektív: dramaturgickú analýzu, semiotickú analýzu, analýzu hereckých výkonov, analýzu prvkov filmovej reči a prvkov kultovosti. Ku každému z týchto modelov som vypracoval pomocné podotázky. Na seminároch som potom dával študentom spracovať čiastkové analýzy, ktoré prezentovali pred ostatnými, čo bolo pre nich zdrojom inšpirácie a veľa sa na tom nau-

čili. Pri písaní rozborov som trval na argumentácii, na tom, aby študent podložil svoje pozorovania alebo konštatovania konkrétnym príkladom z filmu, faktom, zdôvodnením. Na svojich seminároch používam tento vzorový postup pri filmovom rozbere:

1. popísanie diváckej skúsenosti,
2. analýza použitých prostriedkov,
3. interpretácia filmu,
4. zhodnotenie filmu.

Pri interpretácii filmu som chcel, aby sa poslucháč snažil objaviť a komentovať významy, ktoré do daného diela vložili tvorcovia, a ktoré v ňom vyzoroval.

Myslím si, že študentom tieto metódy pomohli, pretože sa naučili pomenovať to, čo bolo možno pre nich predtým nejasné. V priebehu jedného roka sa ich práce o triedu zlepšili. Jediný problém, s ktorým som sa stretol, bol sklon študentov opisovať, reprodukovat' dej filmu a skrášľovanie textu obrázkami z internetu bez priamej súvislosti s textom práce (čo som riešil tak, že som vypracoval akýsi manuál s požiadavkami k obsahovej a formálnej stránke seminárnej práce). Opisovanie sa u denných študentov vyskytlo výnimočne.

Literatúra

- Andrikanis, E. – Kondakov, E.: *Jak se točí film: filmová abeceda v praxi*. Olomouc: Votobia, 2004.
- Gindl-Tatárová, Z.: *Hollywoodoo – filmové ilúzie podľa zaručených receptov*. Bratislava: SFÚ, 2001.
- Kratochvíl, M. V. – Dvořák, F. A.: *Jak psát hry pro film a televizi*. Praha: SPN, 1972.
- Lotman, J. M.: *Semiotika filmu a problémy filmovej estetiky*. Bratislava: Vysoká škola múzických umení, 1984.
- Novotný, D. J.: *Chcete psát scénář? I. Základy dramaturgie II. Žánry v hráném filmu*. Praha: FAMU, 2000.
- Pašteka, J.: *Estetické paralely umenia: štúdie o divadle, dramatiky a filme*. Bratislava: Veda, 1976.
- Plencner, A.: *Masový a kritický divák filmu: konzumácia a interpretácia ako dva postoje k umeniu a svetu*. In: *Kolokvium 1-2: zborník*

príspevkov z jarného a jesenného kolokvia masmediálnej komunikácie. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2004.

Plítková, M.: *Filmový šlabikár.* Bratislava: Národné osvetové centrum, 2000.

Price, S.: *Media Studies.* Edinburg: Longman, 1998.

5. KAPITOLA

KREATIVITA

Ako „dolovať“ zo študentov nápady: aké vhodné sú brainstorming a snowballing

Zuzana Kusá

„Dolovať“ zo študentov nápady je zložité, niekedy až nemožné. Niektorí študenti mnohé myšlienky a nápady ani nevyslovia, pretože sa boja, majú pocit, že sú zlé, trápne, smiešne, nie sú v súlade s odprednášanou látkou. Môžu mať v sebe bariéry psychické alebo sociálne, ktoré blokujú vznik nových, netradičných, originálnych nápadov. Jednou z metód, ktorá nielen podporuje nové, netradičné a originálne nápady, ale zároveň rozvíja úroveň komunikačných zručností a kreativitu je brainstorming.

Pri tejto metóde sa dôraz kladie na dobrú prípravu vyučujúceho. Na jeho pleciach leží nachystanie prostredia, atmosféry, motivácie študenta k spolupráci. Potrebné je študentom ozrejmiť, že ich výtvory nebudú hodnotené, aby nemali pocit, že idú „s kožou na trh“. Lepšiu spoluprácu je možné si zabezpečiť vysvetlením postupu a účelu danej úlohy. Pracovať bez akéhokoľvek negatívneho hodnotenia myšlienky alebo názoru, vzhľadom na to, že sa zameriavame na kvantitu, teda množstvo návrhov. Čím je ich počet vyšší, tým lepšie. Dôležité je povzbudzovať aj menej vhodné príspevky, aj keď sú mimo témy.

Brainstorming, alebo mozgová búrka, v staršej literatúre tiež označovaná ako burza nápadov, je alternatívnou skupinovú vyučovacou metódou. (Erozím – Reichel, 1974, s. 54). Je založená na hravosti, fantázií, na činnosti bez obáv z výsledku práce. Dôraz sa kladie na úplnú voľnosť nápadov, na ich kvantitu, na zákaze kritizovať nápady. (László, 1998, s. 38) Je kreatívnou metódou riešenia problémov, založenou na skupinovom riešení, ktorá má uľahčiť generovanie kreatívnej stratégie. (Ivanová – Šalingová, 1993, s. 123)

Myslím si, že vhodnosť tejto metódy je v získavaní čo najväčšieho počtu návrhov, postojov, názorov a myšlienkových nápadov študentov v čo najkratšom čase. Študenti demonštrujú svoje znalosti, nápady a predstavy o riešení určitého problému, ponúka sa im možnosť konštruktívne zdieľať vzájomné pocity, skúsenosti a potreby. Je vhodná ako motivačný prvok pri produkcii textu, pred osvojením si učiva alebo na zopakovanie odprednášanej témy. (Lemon, 1997, s. 26 – 30)

V úvode je dôležité zadať tému, otázku alebo nedokončenú vetu, na ktorú sa má skupina zamerať. Potom určíme zapisovateľa. Počas niekoľkých ďalších minút sa členovia skupiny vyjadrujú, „vykrikujú“ všetko, čo im k danej téme napadne a zapisovateľ všetky vyjadrenia postupne zaznamenáva na

tabuľu. Zapisuje všetko, čo je povedané, aj keď je to akokoľvek irelevantné – mimo témy, hlúpe alebo vyzývavé. Počas zapisovania sa nevedie žiadna diskusia, vzhľadom k vyprodukovaniu maxima rôznych nápadov, myšlienok, predstáv.

V priebehu tohto vyburcovaného myslenia sa nič necenzuruje ani nehodnotí. Až po uplynutí vymedzenej doby majú študenti možnosť vyjadrovať sa k návrhom a vyvolať diskusiu ku všetkým myšlienkam a nápadom. Po zhrnutí všetkých príspevkov by mali byť študenti schopní vypracovať komentár alebo hodnotenie, prípadne vyvolať ďalšiu diskusiu k príspevkom.

Metóda brainstormingu má zvláštnu prednosť – zjednocuje skupinu. (Lemon, 1997, s. 34 – 35) V dobre vedených skupinách má každý člen príležitosť sa vyjadriť a prispieť svojim nápadom, takže skupina cíti, že nápad a myšlienka stojí prinajmenšom za záznam na tabuli. Skupina sa zameriava na hromadné riešenie problému a odbúrava sa rivalita a súťaživosť. Naopak skupina sa orientuje na vytvorenie atmosféry spolupráce so spoločne vyprodukovanými myšlienkami a názormi, kde sa protivníkom stáva riešený problém, nie člen skupiny.

Brainstorming som so študentmi vyskúšala na prednáškach a cvičeniach zo sociológie. Po úvode prednášky som ho použila na získanie informácií o vedomostiach študentov k danej téme. Získala som tak nielen prehľad o ich znalostiach, vedomostiach z iných predmetov v súvislosti s prednášanou problematikou, ale aj ich pohľad, postrehy, iný náhľad na riešený problém, ktorý mne nebol blízky, alebo mi pri príprave na prednášku ani nenapadol. Vzhľadom na počet študentov v ročníku, ktorých je iba šesťnásť, sa na prednáške vytvorila úžasná atmosféra. Nielenže sa „uvolnili“ bariéry prostredníctvom niektorých nie veľmi „duchaplných“ nápadov, na ktorých sme sa zasmiali, ale neodsudzovanie študentských výtvorov ich motivovalo k zapájaniu sa do diskusie, k zamýšľaniu sa nad problematikou, hľadanie spôsobov riešenia. Prednáška tak mala interaktívny charakter a spätná väzba od študentov bola tiež pozitívna.

Ďalšou z kreatívnych metód, ktorými možno motivovať študentov k aktívite a nenásilnou formou z nich „vydolovať“ informácie, je snowballig. Táto metóda pripomína nabaľovaním nových poznatkov vytváranie snehovej gule. Umožňuje precvičovanie už osvojeného učiva. Začína sa tým, že študenti dostanú individuálny čas na premyslenie danej témy, a potom o nej diskutujú najskôr v dvojiciach, v štvoricach, ďalej ôsmi atď. Skupiny sa spájajú tak dlho, až sa na diskusii spolupodieľa celá skupina študentov. Snowballing umožňuje každému študentovi prispieť svojim názorom, kde plne využije svoje odborné znalosti, a naopak získa nové znalosti od ostat-

ných. (Žilová, 1998, s. 11 – 12) Táto diskusia v pároch alebo malých skupinkách je omnoho účinnejšia než v rámci celej skupiny. Práve práca v malých skupinkách znižuje aktivitu dominantných študentov, ktorí radi monopolizujú situáciu a zastierajú menej sebavedomých študentov. Výhodou použitia tejto metódy je, že umožňuje ľahko korigovať rozdielne schopnosti a znalosti študentov.

Ako na to? V úvode zadáme študentom tému a ich úlohou je samostatne pracovať. Začať môžeme individuálnym brainstormingom, prípravným čítaním, premýšľaním nad daným problémom. Každý študent tak dostáva priestor koncentrovať sa a pripraviť sa na danú tému. Vyzveme študentov k vytvoreniu párov a k vzájomnej diskusii a posúdeniu všetkého, na čom pracovali a k čomu dospeli. Skupinky postupne násobíme a o téme sa stále znova diskutuje.

Jednotlivé skupiny jedna po druhej hodnotia prediskutované otázky – ako v detailoch, tak aj celkovým zopakovaním a zhodnotením celého precvičovaného úseku. Kvalita slovného prejavu môže byť zvýšená spoločným vypracovaním schémy s kľúčovými bodmi, ktorými diskusia prechádzala. Počas hodnotenia môže vyučujúci dopĺňať myšlienky, názory, vedomosti. Pedagóg riadi celý proces tak, aby všetky skupiny počas vymedzeného času dospeli k výsledku, rekapituluje, zhromažďuje závery hodnotenia jednotlivých skupín. (Tuma, 1987, s. 162)

Podľa môjho názoru je podstatné nielen inštruovať študentov o priebehu cvičenia a časovom pláne, ale sledovať atmosféru skupiny a redukovať prejavy nevhodnej rivality. Rozdelenie skupín by malo byť tiež vopred naplánované, aby boli čo najlepšie vyvážené. Tiež je potrebné zamerať sa na úroveň aktivity v skupinách a pomáhať tam, kde sú pozadu s plnením úlohy, nudia sa, nepracujú alebo sú z diskusie vytlačení.

Snowballing som ako kreatívnu vyučovaciu metódu využívala v trochu upravenej podobe na klinických cvičeniach v nemocnici, kde študenti pracujú ako sestry pri lôžku. Sú pridelení na jednotlivé oddelenia vo dvojiciach alebo štvoricach. Na každý deň majú zadanú tému alebo určitý výkon, ktorý by mali absolvovať. Často sa pri tom stáva, že je realita v praxi veľmi vzdialená od naučených postupov z teórie. Ak vznikne nejaký problém, diskutujem o ňom so študentmi najskôr vo dvojiciach, štvoricach a nakoniec spolu v skupine štrnástich až šestnástich, kde rozoberáme daný problém a hľadáme spoločne možnosti predchádzania takejto situácií, ako aj alternatív riešenia. Spoločne sa vždy dopracujeme k riešeniu.

V mojom prípade je na snowballingu problematické najmä to, že študenti sú rozptýlení na celej klinike a niekedy je dosť časovo náročné ich všetkých

nájsť, získať informácie a podnety, čo treba riešiť. Je to prínosom nielen pre študentov, ktorí týmto získavajú „návod“, ako sa v budúcnosti v praxi vyhnúť určitým problémovým situáciám, ale aj pre mňa vzhľadom na ich ideály a predstavy, ako oni v praxi zmenia starostlivosť k lepšiemu.

Literatúra

- Erozím, P. – Reichel, J.: *Metodika burzy nápadov*. Praha, 1974.
- Ivanová – Šalingová, M.: *Vreckový slovník cudzích slov*. Bratislava: Kniha – spoločnosť, 1993.
- Kaiser, A. – Kaiserová, R.: *Učebnica pedagogiky: základné a požadované vedomosti*. Bratislava: SPN, 1993.
- Lászlo, K.: *Všeobecná didaktika pre poslucháčov pedagogických škôl*. Vrútky: AMOS, 1998.
- Lemon, V.: *Světová zdravotnícka organizace: regionální úřadovna pro Evropu*. Brno, 1997.
- Mydlíková, E. a kol.: *Dobrovoľníctvo na Slovensku, „alebo čo si počať s dobrovoľníkmi.“* Bratislava: Asociácia supervízorov a sociálnych poradcov, 2002.
- Tuma, M.: *Metódy výchovy a vzdelávania dospelých*. Bratislava: Obzor, 1987.
- Zelina, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1994.
- Žilová, A.: *Výhody poradenskej a vzdalávacej práce s nezamestnanými*. In: *Práca a sociálna politika*, č. 5, 1998.

6. KAPITOLA

PÍSANIE PRÁC

Ako učiť písať kvantitatívne orientovanú záverečnú prácu v spoločenských vedách: pohľad skúseného učiteľa

Alojz Ritomský

Z množstva spoločenských funkcií, ktoré sociálne vedy plnia, chceme vyzdvihnúť dve: vedecko-poznávaciu a prakticko-pretváraciu funkciu. Tieto dve hľadiská pokladáme za veľmi významné aj pri výchove a vzdelávaní študentov sociálnych vied. Vedecko-poznávaciu funkciu sa realizuje podstatným dielom vo forme teoreticko-empirického sociálneho výskumu. Preto k základným cieľom výučby sociálnych vied patrí osvojenie si poznatkov z metodológie výskumu a analýzy dát, ako aj získavanie praktických skúseností pri uskutočňovaní výskumu. Oboje, úroveň získaných poznatkov i praktických skúseností (vrátane etických zásad) na predmetoch metodológie a štatistiky, ako aj na seminári k záverečnej práci, môžeme dobre sledovať v kvantitatívne orientovaných bakalárskych alebo diplomových prácach.

Podobne ako pred pol storočím, kedy sa presadzovala dualita experimentálneho a neexperimentálneho kvantitatívneho výskumu (Cronbach, 1957), je v súčasnosti sociálny výskum poznačený kontrapozíciou kvalitatívnych a kvantitatívnych prístupov (Silverman, 2005; Strauss, Corbinová, 1999; Hendl, 1997). Naša koncepcia výučby sociálneho výskumu vidí perspektívu v integrácii oboch prístupov. Je dobré, keď sa vo výučbe odráža logika histórie sociálneho výskumu. Nazdávame sa, že najprv treba venovať hlavnú pozornosť kvantitatívnemu výskumu s akcentom na rozlíšenie experimentálneho a neexperimentálneho výskumného plánu, následne aj kvalitatívnemu výskumu so snahou o syntézu oboch.

V nasledujúcich riadkoch prezentujeme koncepciu i návod ako viesť študentov počas tvorby kvantitatívne orientovanej diplomovej či bakalárskej práce. Kvantitatívny výskum má dve zreteľne odlišné fázy: po prvé, prípravnú fázu (fázu projektovania) kvantitatívneho výskumu a po druhé, fázu realizácie projektu (pozri schému 1). Štruktúra nášho príspevku odráža tieto fázy.

Sústredíme pozornosť na odporúčania metodologickej a metodologickej povahy sociálnovedných výskumov. Nie menej dôležité všeobecné akademické a etické štandardy pri písaní záverečnej práce sú dnes už dobre spracované v prístupnej literatúre (Meško a kol., 2005; Katuščák, 1998), preto sa im špeciálne venovať nebudeme.

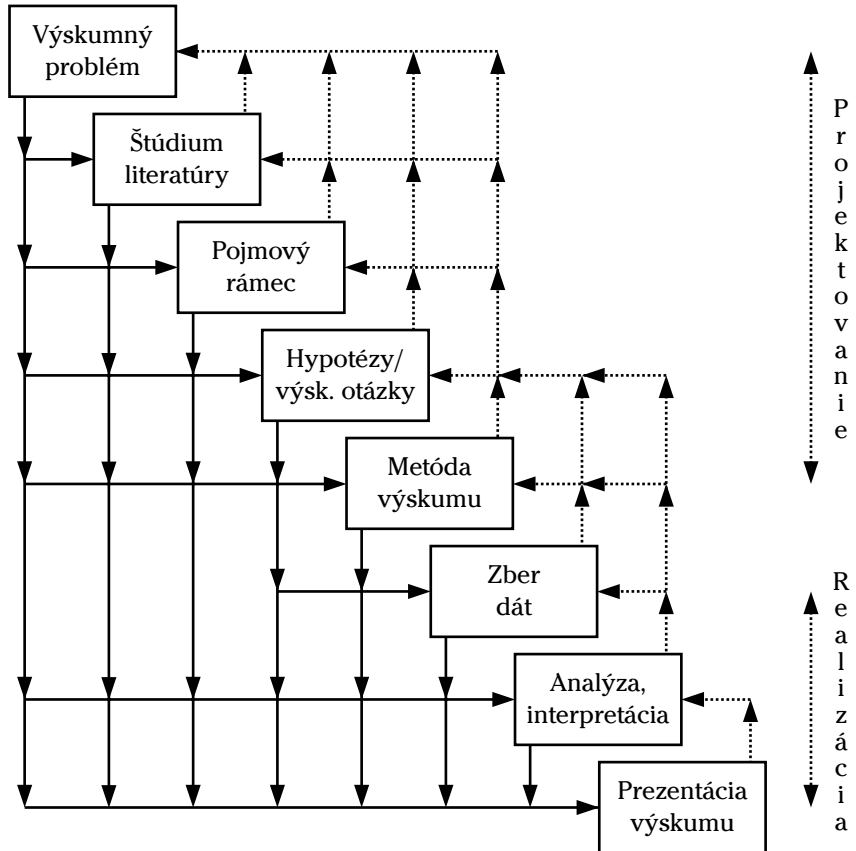


Schéma 1: Proces sociálneho výskumu

I. Prípravná fáza – projektovanie záverečnej práce

Vo výučbe projektovania diplomovej, resp. bakalárskej práce je potrebné klásť dôraz na dva okruhy: po prvé, na cieľ prípravnej fázy (text projektu sociálneho výskumu ako produkt prvej fázy výskumu) a po druhé, na proces tvorby projektu (na základné otázky tvorby výskumného projektu). Zásady projektovania záverečnej práce môžeme plne aplikovať aj na prípad, kedy je, napríklad, bakalárska práca koncipovaná ako projekt výskumu (bez jeho realizácie). Vtedy právom očakávame, že projekt bude náročnejší a rozpracovanejší, než je to v prípade záverečnej práce vo verzii celého teoreticko-empirického výskumu.

1. Cieľ prípravnej fázy – projekt

Cieľom výučby je osvojiť si požiadavky na písanie projektu výskumu. Keďže obsah a forma projektu závisí predovšetkým od vlastnej skúmanej problematiky, tento „návod“ nemá slúžiť bezmyšlienkovitému, automatickému plneniu jednotlivých bodov. Treba si uvedomiť, že písaním projektu v istom zmysle píšeme aj záverečnú správu z výskumu. Veľká časť textu projektu prepísaná do minulého času, pokiaľ výskum prebiehal tak, ako sme ho projektovali, je použiteľná vo výskumnej správe. Štruktúra a obsah výskumnej správy má relatívne stabilnú a vo veľkej časti svetovej sociálno-vednej obci rešpektovanú a používanú formu.

2. Štruktúra a obsah výskumného projektu

Text výskumného projektu spravidla obsahuje tieto prvky: Názov, Autori a inštitúcia, Abstrakt, Obsah, Úvod, Metóda, Časový harmonogram, Finančný rozpočet, Použitá literatúra, Prílohy.

Projekt sociálneho výskumu má z metodologického hľadiska dva nosné piliere: Úvod a Metódy.

Úvod

Úvod je spravidla členený do týchto tematických okruhov:

- a) **Všeobecný úvod, problém.** V tejto časti by mal študent uviesť „čo?“ chce skúmať, „prečo?“ chce výskum robiť a prečo je problém závažný. A napokon stručne naznačiť „ako?“ k výskumnému problému pristupuje, ako ho chce skúmať.

- b) **Prehľad literatúry o skúmanej problematike.** Závisí od výskumného problému a bádateľských cieľov. Mal by obsahovať teoretický, metodologický, historický a praktický kontext výskumu. Má predstaviť paradigmy/prístupy autorov ku skúmanej problematike. Citovaná literatúra by preto mala byť primeraná problému (aj čo do rozsahu a potrebnej podrobnosti). Prehľad literatúry by mal poskytovať racionálne zdôvodnenie výskumu. Rozlišujeme prehľad literatúry, ktorý prezentuje oblasť, v ktorej sa problém nachádza, a prehľad literatúry, ktorý spracúva riešený problém – literárne pramene, ktoré prezentujú problém a prístup k nemu. Prehľad literatúry by mal poskytovať tiež to, čo nie je známe alebo dostatočne jasné. Mal by byť základom na formuláciu výskumných otázok alebo hypotéz.

- c) Vzťah projektovaného výskumu k literatúre, pojmový rámec výskumného problému, metodologické východisko.** Táto časť ukazuje teoretické a metodologické predpoklady pre konkrétne (čiže teoreticko-empirické) skúmanie problému. Študent by v nej mal referovať o tom, čo z vedeného prehľadu literatúry je jasne späté s výskumným problémom. Mal by tu podávať všetky informácie, ktoré budú neskôr použité v interpretácii výsledkov, čiže pojmy, teoretický rámec, či modely problematiky atď.
- d) Explicitne postavené ciele, výskumné otázky, výskumné hypotézy.** Výskumné otázky alebo hypotézy by mal študent generovať z teórie, z predchádzajúcich výskumov a zo zovšeobecnených praktických skúseností. Ak výskum nie je experimentálny, bežne sa uplatňujú výskumné otázky alebo vzťahové hypotézy. Ak je štúdia experimentálna, obyčajne sa pracuje s kauzálnymi hypotézami. V projekte by študent mal prezentovať konzistentnosť výskumných otázok a hypotéz na jednej strane s cieľmi výskumu, na druhej strane s plánovanými metódami zberu a analýzy dát.

V závere úvodu by mali byť jasne formulované výskumné hypotézy, ktoré budú podrobené empirickej verifikácii a výskumné otázky, na ktoré bude študent hľadať odpovede. Tým sú zároveň precízne sformulované ciele výskumu. V zle napísanom úvode sa hypotézy objavia na konci ako blesk z čistého neba. V nich je spätosť predchádzajúcich výskumov a pripravovaného výskumu (výskumných otázok, resp. výskumných hypotéz) hmlistá. Preto hypotézy by mal študent podporovať citátmi z doterajších výskumov. Ak je to aktuálne, mal by uvádzať aj iné zistenia, ktoré hypotézy nepodporujú.

Metódy

V tejto sekcii by mal študent dať odpoveď na otázku, akým spôsobom (metódami) bude výskum realizovať. Detailnejšie otázky sú často rozčlenené do týchto podsekcii:

- a) Populácia, výberový súbor, participanti.** V tejto časti by mal vecne a časopriestorovo vymedziť skúmanú populáciu. Podať informáciu o tom, akú metodiku uplatní pre výber participantov. Uviesť a zdôvodniť rozsah výberového súboru, respektíve viacerých súborov participantov.
- b) Materiály a aparatúry (metodiky, techniky).** Tu by študent mal prezentovať operacionalizáciu pojmov, empirické výskumné otázky a hypotézy. Jasne definovať všetky empirické premenné, typy škál. Informovať o me-

tódach merania a testovania, o použitých metódach zberu dát, o validite (platnosti) a reliabilite (spôľahlivosti) metód získavania údajov. Ak urobil predvýskum, mal by stručne zreferovať jeho výsledky a jeho dôsledky pre realizáciu hlavného výskumu.

- c) **Výskumný plán.** Tu má študent opísať plán (komparačný, korelačný výskumný plán, čistý experimentálny alebo kvázi-experimentálny plán), ktorý použije pri získavaní dát potrebných na verifikáciu hypotéz alebo pri hľadaní odpovedí na výskumné otázky.
- d) **Plánované postupy a metódy analýzy dát.** V tejto časti by mal stručne referovať o jednotlivých metódach, ktoré plánuje uplatniť v analýze získaných dát. Uviesť metódy štatistickej deskripcie, metódy štatistickej inferencie i plánované miery vecnej signifikancie (významu). Uviesť tiež, aký štatistický počítačový systém bude použitý v spracovaní dát.
- e) **Očakávané výsledky.** Na záver by mal študent prezentovať očakávania, ktoré má priniesť realizovaný výskum. Uviesť očakávané teoretické výsledky, predpokladané prínosy pre metodiky ďalších výskumov, ako aj očakávania a prínosy pre každodenný, praktický život. Uviesť tiež možné komplikácie, ktoré sa môžu dostaviť v procese realizácie výskumu.

II. Realizačná fáza

Vo výučbe realizácie výskumu treba klásť dôraz na dva okruhy: po prvé, na cieľ realizačnej fázy (na text záverečnej správy sociálneho výskumu, čiže text záverečnej práce) a po druhé, na proces realizácie projektu (a základné otázky tvorby záverečnej práce).

1. Cieľ realizačnej fázy (záverečná práca)

Záverečná výskumná správa či štúdia, podobne ako časopisecké výskumné štúdie a kvalifikačné – dizertačné, rigorózne, diplomové, bakalárske – práce, má svoju štruktúru a formu. Tie do istej miery môžu variovať podľa predmetu výskumu a miestnych zvyklostí, avšak v podstatných veciach dnes veľká časť svetovej sociálnovednej obce dodržiava pravidlá založené a dlhodobo (približne od roku 1947) vyvíjané Americkou psychologickou asociáciou. V rámci výučby metodológie sociálneho výskumu je potrebné študentov viesť k osvojovaniu si týchto štandardov.

2. Názov záverečnej práce

Názov by mal zhrňať do jednej hlavnej myšlienky celý text. Mal by obsa-

hovať kľúčové slová, ktoré dávajú jasný a koncízny opis cieľa, rámca a povahy výskumu. Názov by mal tiež obsahovať kľúčové faktory (premenné) a vzťah medzi nimi. Niekedy je vhodné doň zakomponovať skúmanú populáciu. Kľúčové slová umožňujú informatikovi indexovať text vo vhodných kategóriách v rámci určitej počítačovej databázy. Názov nemá mať žurnalistickú formu, a nemal by obsahovať nadbytočné slová (napríklad typu štúdia, výskum a podobne). Mal by pozostávať približne z desiatich až dvanástich slov. Ak je výskum opisný, názov nemá byť vyjadrený v kauzálnom štýle.

3. Abstrakt

Cieľom, zámerom je v ňom podať stručný a zrozumiteľný súhrn záverečnej práce. Plní veľmi dôležitú funkciu, pretože ho bude pravdepodobne čítať veľa ľudí. Jeho dĺžka je limitovaná počtom slov. Rozsah tvorí približne sto až stopäťdesiat slov. Rozumné je abstrakt napísať až po skoncipovaní všetkých ostatných častí. V abstrakte sa necituje. Abstrakt by mal obsahovať tieto relevantné informácie (zhruba dve myšlienky z každej sekcie záverečnej práce): výskumný problém, metódu, výsledky a diskusiu.

4. Obsah záverečnej práce

Obsah je rámcom celej práce. Je zoznamom nadpisov s lokalizáciou určitej úrovne a s číslom strany. Rôzne úrovne častí práce ju robia čitateľnejšou, vyjadrujú vzťahy medzi témami a sekciami. Podporuje vnútornú konzistenciu textu. Časti v obsahu by mali byť pomenované rovnako ako v texte.

5. Základné časti (sekcie) záverečnej práce

Vo svete, najmä vo sfére vedeckej a odbornej literatúry anglicko-americkej proveniencie je v prezentácii výsledkov kvantitatívneho výskumu rozšírená aplikácia kompozičného modelu IMRAD (Introduction, Methods, Results, and Discussion – čiže Úvod, Metódy, Výsledky a Diskusia). Stručne opíšeme, čo by mali obsahovať jednotlivé sekcie výskumnej správy (záverečnej práce) napísanej v tomto štýle.

Úvod

Úvod by mal obsahovať tento reťazec povinných položiek: po prvé, všeobecný úvod, problém, po druhé, prehľad literatúry, po tretie, vzťah prezentovaného výskumu k literatúre, pojmový rámec výskumného problému,

metodologické východisko, po štvrté, explicitne postavené ciele, resp. výskumné otázky, alebo výskumné hypotézy.

Metódy

V tejto sekcii by sme mali dávať odpoveď na otázku, akým spôsobom bol výskum realizovaný. Detailnejšie otázky bývajú často rozčlenené do týchto podsekcii: po prvé, populácia a výberový súbor, po druhé, materiály a aparatúra, po tretie, výskumný plán a po štvrté, procedúra.

Prvé dve sekcie (Úvod a Metódy) do značnej miery preberajú s potrebnou modifikáciou text z projektu výskumu.

Výsledky

Táto sekcia by mala obsahovať dosiahnuté výsledky v prezentovanom výskume. Štruktúra sekcie by mala súvisieť so štruktúrou hypotéz, resp. výskumných otázok. Podľa nej by mala byť vystavaná. Každá časť sa by sa mala skladať z vyššie spomínaných rovín: po prvé, z deskripcie, po druhé, z inferencie, po tretie, z vecnej signifikancie. Dobrým zvykom je jasne oddeliť faktickú rovinu výsledkov od ďalších dodatočných vrstiev. V tejto sekcii sa preto nerobia teoretické interpretácie získaných výsledkov. Výsledky sa majú prezentovať jednoducho, jasne a zrozumiteľne. V prezentácii je potrebné používať štandardnú, všeobecne uznávanú symboliku a spôsoby prezentácie analýzy empirických údajov.

Diskusia

Sekcia by mala obsahovať tieto položky:

Po prvé, interpretáciu výsledkov (závery o potvrdení, resp. nepotvrdení teoretických výskumných hypotéz v prípade verifikačného prístupu, resp. závery – odpovede na teoretické výskumné otázky v prípade exploračného prístupu).

Po druhé, diskusiu o limitoch (ohraničeniach) výskumných metód – metodologická skepsa,

Po tretie, diskusiu o dôsledkoch vyplývajúcich z výsledkov – teoretické a praktické implikácie,

Po štvrté, diskusiu o budúcich zámeroch – implikácie pre ďalší výskum.

Na konci záverečnej správy treba uvádzať použitú literatúru a prezentovať relevantné prílohy.

6. Ako nepísať (teoreticko-empirickú) záverečnú prácu?

V postsocialistických krajinách sa ešte dnes môžeme často stretnúť s odporúčaniami, ako štrukturovať záverečnú prácu v sociálnych vedách, ktoré sú neadekvátne v svojej postupnosti (nekorešpondujúcej s reálnym procesom výskumu), metodologicky nezdôvodnené, študentov máťuce a v ostatnom vedeckom svete ani v minulosti, ani v súčasnosti sa nepoužívajú. Máme na mysli členenie bakalárskej, resp. diplomovej práce na teoretickú a výskumnú časť. Tie sa ďalej členia, napríklad teoretická časť na Vymedzenie témotvorných pojmov, Prehľad prác o riešení zvolenej témy a Teoretické a metodologické východiská. Výskumná časť sa člení na Výskumné ciele, problémy a hypotézy, Skúmaný výber z populácie, Výskumnú metodiku, Priebeh výskumu, Výsledky výskumu, Interpretáciu a diskusiu výsledkov, Závery z výskumu.

Záver

V našej koncepcii výučba tvorby kvantitatívne orientovanej záverečnej práce (či už diplomovej alebo bakalárskej) sa deje v dvoch navzájom prepojených rovinách:

Prvá rovina – osvojovanie si poznatkov v troch oblastiach: osvojovanie si teórie metód sociálneho výskumu; metodologické štúdium súčasných konkrétnych výskumných správ (štúdií), záverečných prác, historické štúdium teoreticko-metodologických prístupov v konkrétnych empirických výskumoch, tak ako ich uskutočňovali špičkové osobnosti v moderných dejinách sociálnych vied; osvojenie si všeobecných akademických a etických štandardov pri písaní záverečnej práce.

Druhá rovina – súčasťou výučby je tvorba konkrétnych projektov, ich realizácia až po koncipovanie záverečnej štúdie.

Literatúra

- American Psychological Association: *Publication Manual of the American Psychological Association*. 5th ed. Washington, D.C.: Author, 2001.
- Bell, Ph. – Staines, Ph. – Mirchell, J.: *Evaluating, Doing and Writing Research in Psychology*. Melbourne: Sage, 2001.
- Cronbach, L. J.: The two disciplines of scientific psychology. In: *American Psychologist*, No. 12, 1957, pp 671 – 684.
- Eco, U.: *Jak napsat diplomovou práci*. Olomouc: Votobia, 1997.

- Filka, J.: *Metodika tvorby diplomové práce*. Brno: Knihař, 2002.
- Gonda, V.: *Ako napísať a úspešne obhájiť diplomovú prácu*. Bratislava: Elita, 2001.
- Hendl, J.: *Úvod do kvalitatívneho výskumu*. Praha: Karolinum, 1997.
- Holoušová, D. et al.: *Jak psát diplomové a závěrečné práce*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Universita Palackého, 2000.
- Hulín, I. et al.: *Úvod do vedeckého bádania 1*. Bratislava: Slovak Academic Press, 2003.
- Katuščák, D.: *Ako písať vysokoškolské a kvalifikačné práce*. 2. vyd. Bratislava: Stimul, 1998.
- Kerlinger, F. N.: *Základy výskumu chování: Pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972.
- Lotko, E.: *Kapitoly ze současné rétoriky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999.
- Meltzoff, J.: *Critical Thinking About Research*. 7th ed. Washington, D.C.: APA, 2004.
- Meško, D. (ed.): *Akademická príručka*. Martin: Osveta, 2005.
- Nekuda, J. – Slyný, A.: *O metodice spracování bakalářských a diplomových prací v ekonomických oborech a vhodných informačních zdrojích*. Brno: Masarykova univerzita, 1996.
- Pyrczak, F. – Bruce R. R.: *Writing Empirical Research Reports*. 2nd ed. Los Angeles: Pyrczak Publishing, 1998.
- Ritomský, A.: *Deskripcia dát pomocou SPSS: Sondy do súčasnej rodiny a domácnosti*. Bratislava: MŠ SR, 1999.
- Ritomský, A.: *Metódy psychologického výskumu: kvantitatívna analýza dát*. Bratislava: MŠ SR, 2002.
- Silverman, D.: *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Pegas, 2005.
- Spousta, V. et al.: *Vademékum autora odborné a vědecké práce pedagogické*. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, 2003.
- Sternberg, R. J.: *The Psychologist's Companion: A Guide to Scientific Writing for Students and Researchers* 4th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Strauss, A. – Corbinová, J.: *Základy kvalitatívneho výskumu*. Boskovice: Albert, 1999.
- American Psychological Association: *Publication Manual of the American Psychological Association*. 5th ed. Washington, D.C.: A.P.A, 2001.

Šanderová, J.: *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha: Slon, 2005.

Šesták, Z.: *Jak psát a přednášet o vědě*. Praha: Academia, 2001.

Švancara, J.: *Terminologie a dokumentace psychologických prací*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 1999.

7. KAPITOLA

PLAGIÁTORSTVO

Ako vysvetliť študentom podstatu plagiátorstva: pohľad skúseneho učiteľa

Dušan Meško

Plagiátorstvo je nedovolené používanie cudzích publikovaných i nepublikovaných myšlienok, formulácií, poznatkov, výsledkov bádania alebo iných výsledkov tvorivej práce, ako aj ilustrácií, tabuliek, fotografií a pod. bez referencie (Bližšie pozri Stephen – Rosenwassen; Tompkins; What is plagiarism?). Za plagiátorstvo v najzávažnejšej forme sa pokladá predloženie kompletnej práce podpísanej „novými autormi“, niekedy v inom jazyku. Týka sa to ktoréhokolvek štádia výskumu, písania alebo zverejnenia práce, tlačenej aj elektronickej verzie.

Ak sa chce autor vyhnúť plagiátorstvu (resp. nechce byť z neho obvinený), všetky zdroje musí zverejniť, teda správne uviesť do úvodzoviek, správne citovať zdroj. Pri použití cudzieho písomného alebo grafického materiálu väčšieho rozsahu si dokonca treba vyžiadať povolenie z dôvodu ochrany autorských práv (Bližšie pozri Stephen – Rosenwassen; Tompkins; What is plagiarism?; Zákon o autorskom práve). Zámena slov v originálnej práci nie je postačujúca na prevenciu plagiátorstva. Ak sa zachovala základná idea originálneho zdroja a nebola pritom citovaná, je úplne jedno, ako „drasticky“ sa zmení jej kontext alebo podoba, stále je to plagiátorstvo. Nami vytvorený text v práci pri dodržaní autorských práv iných autorov by mal byť podielovo prevažujúci nad správne citovanými a uvedenými zdrojmi prác iných autorov.

Nami vytvorené dielo sa považuje za intelektuálne vlastníctvo, ktoré je chránené zákonmi o copyrighte (na Slovensku autorský zákon). Ak žiadame od iných rešpektovať naše práva, rovnako musíme my rešpektovať práva iných.

Študenti vďaka internetu dnes pri práci s odborným textom (príprava seminárov, referátov, záverečných prác atď.) veľmi radi využívajú techniku „odstrihni a prilep“ (cut-and-paste). Jednoducho použijú niekým iným pripravený text od slova do slova a prehlásia ho za výtvor vlastných myšlienok. A plagiátorstvo je definované veľmi, veľmi prísne, napríklad na univerzite v Muhlenbergu, USA je za plagiátorstvo považované: kopírovanie/prepísanie z knihy, článku, skript, alebo akýchkoľvek iných zdrojových ne/publikovaných materiálov bez uvedenia/identifikácie ich zdroja, bez vyznačenia použitého textu v úvodzovkách alebo formou poznámky pod čiarou (Tompkins).

Plagiátorstvo je skrátka vytvorenie dojmu, že ste vytvorili niečo, čo ste si v skutočnosti požičali/ukradli od niekoho iného. Akýkoľvek text má byť vytvorený ako originál, samozrejme s využitím všetkých dovolených a správne použitých foriem myšlienok a prác iných autorov. Na mnohých svetových univerzitách prijali pravidlo nulovej tolerancie voči plagiátorstvu, zvyčajne sa za závažné porušenie v tomto prípade autor až vylučuje z akademickej a vedeckej komunity. A nevedomosť a neznalosť zákona neospravedlňuje. Za plagiátorstvo sa nepovažujú všeobecné dostupné informácie (všeobecná vedomosť), fakty, ktoré sú voľne dostupné z mnohých zdrojov, fakty, ktoré nie sú výsledkom originálneho výskumu (napr. J. F. Kennedy bol prezident Spojených štátov, včera v rakúskych Alpách napadlo 50 cm snehu, na južnom Slovensku bola dobrá úroda papriky).

V USA sa pre dnešné plagiátorské práce používa pojem „internet paper mill“ (internetový mlynček na články/ práce), je to akási skrátka pre študenta, keď medzi zadáním a odovzdaním práce môže byť vďaka internetu krátka cesta (pár kliknutí, CTRL+C, CTRL+V a je to). Skúsený pedagóg dokáže rozpoznať zmenu štýlu písania študenta pri plagiátorstve, že daný text nevytvoril. Ale to sa dá len v niektorých študijných odboroch a v malých študijných skupinách, ak pedagóg vedie študentov viac rokov. Už aj u nás sa na univerzitách pristupuje z dôvodov výrazného nárastu digitálneho plagiátorstva u študentov k diskusii aká miera plagiátorstva je „prípustná“. Vďaka jeho celosvetovému nárastu a ako odpoveď naň boli vytvorené technické prostriedky (software a rozsiahle databázy miliónov prác, článkov, vrátane študentských, s viac ako 4,5 miliardami strán textu), ako porovnať plagiátorský text s textom originálnym a narušovateľa odhaliť.

Do siete univerzít celého sveta preniká systémová spolupráca na prevenciu plagiátorstva a ochranu a podporu originality všetkých druhov študentských prác. Plagiátorstvo poráža účel, prečo študent prichádza na univerzitu – učiť sa ako rozmýšľať, používať vlastnú invenciu, tvorivosť, samostatnosť, logiku. Študent má prísť na univerzitu naučiť sa používať svoju inteligenciu, kriticky rozmýšľať, získať vedomosti a zručnosti, diskutovať. To mu umožní tvoriť nové idey a výzvy v prostredí akademickej slobody.

Ako si poradí akademická komunita a etiketa s generátormi odborných a vedeckých článkov (napríklad na <http://www.pdos.csail.mit.edu/scigen/>), to ukáže čas. Keď sa naučíte plagiátorstvu, prílišnej kompilácii vo svojich prácach počas semestra, či pri príprave bakalárskej/diplomovej práce, strácate schopnosť vlastného tvorivého uvažovania, vlastného písomného prejavu, štýlu, strácate pocit vytvorenia vlastného diela, text stráca jednoliatosť a vy v ňom plávate ako zápalka v rozvodnenom toku. Pedagóg tu

predsa nie je nato, aby v recyklovaných nesúvislých hlúpostiach prevzatých z www.tojeparada.com plával s vami.

„Otestuje“ vás skúsený pedagóg alebo skúšobná komisia na obhajobách či neskôr život samotný. Je to podobné, ako keby skúsený pedagóg priviedol odprednášať odbornú tému domovníka či údržbára, a ten by ju potom odpublikoval. Mimochodom – a situácia sa bude postupne zhoršovať v neprospech takýchto študentov – plagiátorstvo je založené na nezvyčajných predpokladoch o učiteľoch. Predpokladoch, že učители nečítajú knihy, že si nepamätajú, čo je v nich napísané, že nikdy nechodia na internet a nesledujú webové stránky pre študentov, že nevedia používať google na hľadanie fráz, ktoré sa objavujú v kradnutých článkoch, že si nepamätajú predchádzajúce práce toho istého študenta. To sú nesprávne predpoklady.

Navyše plagiátorstvo berie čas, niekedy dokonca toľko času, že by stálo za úvahu za ten čas napísať vlastný, nekradnutý text, vtedy je to produkt váš a copyright je vo vašej hlave. Plagiátorstvo je tiež znesvätením vzťahu študent – pedagóg, deštruuje potenciál študenta. Študent si predsa aj férovým prístupom k príprave písomných prác buduje svoju značku „made by“. Ako študent sa najprv musíte snažiť chápať/porozumieť, potom budete chápaný/budú vám rozumieť

Možno sa to všetko zdá samozrejmé, ale študentom to treba veľmi jasne povedať.

Literatúra

Committee on Publication Ethics. [online]. [citované 3. 3. 2004]. Dostupné na: <<http://www.publicationethics.org.uk/cope2001/pages2001/about.phtml>>.

Stephen, J. – Rosenwasser, D.: *Plagiarism*. [online]. [citované 14. 8. 2005]. Dostupné na: <<http://www.muhenberg.edu/mgt/provost/academic/plagiarismdef.html>>.

Tompkins, K. et al.: *Academic Etiquette*. [online]. [citované 26. 5. 2005]. Dostupné na: <<http://web.cn.edu/kwheeler/documents/Academic%20Etiquette.pdf>>.

What is plagiarism? [online]. [citované 26. 8. 2005]. Dostupné na: <http://www.turnitin.com/research_site/e_what_is_plagiarism.html>.

Zákon č. 618/2003 zo 4. decembra 2003 o autorskom práve a právach súvisiacich s autorským právom (autorský zákon).

8. KAPITOLA

ORIGINALITA

Komunikácia v tvorivej atmosfére

Simona Hevešiová

Krok k vzájomnej interakcii

Tradičná schéma vzťahu pedagóg – študent, ktorá dlhé roky určovala ich postavenie a funkcie vo vzájomnej komunikácii pri vyučovacom procese, vyústila do rigorózneho, stabilného vymedzenia rolí. S rolou pedagóga sa väčšinou spájajú autorita, iniciácia aktivít, poskytovanie inštrukcií, kontrola a riadenie vyučovacieho procesu či dominantnosť vo vzťahu k študentovi. Študenti si na druhej strane osvojili pozíciu pasívneho poslucháča, ktorý je zvyknutý informácie a názory skôr prijímať, ako predkladať. Skúsenosti pedagógov často naznačujú, že mnohí študenti nemajú potrebu (či záujem) iniciovať vzájomný dialóg, resp. prispievať svojimi podnetmi k pretvoreniu štruktúry, obsahu či formy vyučovacej hodiny.

Ako to zmeniť? Ako dosiahnuť, aby sa študenti aktívne zapájali do vyučovacieho procesu bez toho, aby sa pedagóg musel „vyhrážať“ sankciami? Ako vytvoríť produktívnu a kooperatívnu atmosféru, ktorá situuje študenta do úlohy protagonistu?

Jednou z možností, ktorá sa pedagógom ponúka, je využitie alternatívnych vyučovacích postupov, ako je dráma, simulácia či hranie rolí. Aktivity založené na dramatických princípoch poskytujú neobmedzené možnosti využitia pri výučbe ktoréhokoľvek predmetu, keďže vychádzajú z princípu: „Predstierajme, že...“ Klasická seminárna miestnosť sa tak môže razom premeniť na televíznu vedomostnú súťaž, interaktívnu talkshow so vzácnymi hosťami, súdne pojednávanie, rokovanie na medzinárodnom fóre, diskusiu o najpálčivejších problémoch občanov, obľúbenú televíznu reláciu či tlačovú konferenciu s významnými osobnosťami. Problematika, ktorá je predmetom výučby, nadobúda oveľa zreteľnejšiu tvár, keďže môže byť zasadená do prirodzeného prostredia a zbavuje sa nežiaducej abstraktnosti. Na druhej strane možno predmet výučby z prirodzeného prostredia vyňať, a namiesto toho vytvoríť netypickú, až absurdnú scénu, ktorá podčiarkne jeho najdôležitejšie aspekty.

Od pedagóga k študentovi

Tieto aktivity sú nielen príjemnou zmenou, ktorá oživí celú hodinu a navodí atmosféru výnimočnosti, ale zároveň poskytujú fantastické možnosti na alternáciu zaužívaných rolí. Po dôkladnej príprave spojenjej s výberom vhodnej aktivity, ktorá predchádza samotnej hodine, práca pedagóga spočíva

viac-menej v monitorovaní a koordinovaní celej aktivity a usmerňovaní študentov. V prípade potreby usmerní jej chod, stimuluje študentov, resp. môže sám zohrávať nejakú vedľajšiu rolu.

Učiteľ sa teda pohybuje skôr v úzadi, zatiaľ čo hlavnú úlohu preberajú samotní študenti. Tí v danom okamihu nadobúdajú novú identitu, ktorá je determinovaná učiteľovými inštrukciami (buď vo verbálnej forme alebo prostredníctvom osobných kartičiek s popisom roly). Práve nová identita a vymedzený kontext predstavujú dôležitý stimul, ktorý uľahčuje študentovi prezentovanie vlastného názoru pred skupinou i pedagógom. Rola plní funkciu istej „masky“, ktorá umožňuje študentovi odosobniť sa, poprípade sa za ňu skryť a prekonať vlastnú neistotu, ostýchavosť, strach či inú inhibíciu brániacu mu v komunikácii. Častokrát si študenti ani neuvedomujú, že sa učia, učenie je akoby mimovoľné, predstavuje skôr vedľajší efekt aktivity ako jej skutočný cieľ. Po ukončení aktivity je vhodné vyhodnotiť ju a zosumarizovať hlavné myšlienky a závery, ku ktorým študenti dospeli.

Dráma v praxi

Výhodou aktivít založených na princípe drámy je jednak to, že nastolujú atmosféru, s ktorou študenti nemajú veľa skúseností, čo vzbudzuje ich záujem a zvyšuje motiváciu. Originálnosť a adekvátnosť aktivít je v rukách pedagóga (hoci na prípravu sa môžu podieľať aj samotní študenti), ktorý musí pri ich koncipovaní brať do úvahy tému výučby, primeranosť situácie, do ktorej aktivitu zasadí a počet študentov v skupine. Ideálne je, keď je počet študentov nižší (cca pätnásť študentov), aby mal každý z nich možnosť aktívne zasiahnuť do jej priebehu. V prípade väčšieho počtu študentov možno skupinu rozdeliť na menšie sekcie, ktoré budú pracovať samostatne.

V neposlednom rade sa klasická monologická hodina pomocou simulácií či hrania rolí mení na interaktívne fórum, ktoré dáva priestor každému študentovi aktívne zasiahnuť do priebehu hodiny. I keď ich nemožno použiť na každej vyučovacej hodine, predstavujú jeden z alternatívnych postupov, ktorých výstupom je úspešné nadviazanie a rozvíjanie vzájomnej komunikácie, efektívne osvojenie si nových poznatkov a zvýšená aktivita študentov na hodine.

Napriek tomu, že alternatívne postupy vo vyučovaní majú za sebou už relatívne dlhú minulosť a ich prínos je za správneho použitia neodškriepiteľný, mnoho pedagógov sa ich použitiu stále bráni. Za ich nechotou či bezdôvodným odmietaním takýchto postupov sa skrýva viacero príčin. Na Slovensku, žiaľ, ešte stále platí zásada, že pokiaľ nie je vyučovanie a učenie serióznou záležitosťou, výstupy týchto procesov zákonite nemôžu byť adekvátne.

Z ďalších príčin nevyužívania alternatívnych vyučovacích postupov možno spomenúť (časovú) náročnosť prípravy takejto aktivity, nedostatok kreativity, otvorenosti a istež dávky exhibicionizmu zo strany pedagóga, strach zo straty kontroly či autority. Obsah a priebeh aktivity nikdy nie sú dopredu do detailu špecifikované, viac-menej sa odvíjajú spontánne a učiteľ musí byť schopný flexibilne na ne reagovať.

V neposlednom rade sa ako častý dôvod odmietania uvádza apatia či neochota študentov spolupracovať. V tomto prípade platí, že študentov si treba k spolupráci vychovať. Zo začiatku by mal pedagóg využívať krátke, niekoľkominútové aktivity, ktorých cieľom je odbúranie bariér a získanie dôvery zo strany študentov, pričom humor pôsobí ako účinný katalyzátor. Veľmi dôležitý je aj osobný príklad a angažovanie sa pedagóga, ktorý týmto spôsobom dáva najavo ochotu stať sa členom pracovného kolektívu. Je nepochybne efektívne vysvetliť a diskutovať so študentmi o význame tej či onej aktivity a cieľi, ktorý ňou sledujete, aby nemali pocit, že ide o zbytočné „šasťkovanie“. Svedomitou prípravou a dôkladným manažovaním aktivity zo strany učiteľa sa dá týmto problémom vyhnúť a doceliť efektívnu výučbu a rozvíjanie kritického myslenia študentov.

Praktický príklad

Existuje nespočetné množstvo spôsobov, akými možno dramatizované aktivity zakomponovať do učebného procesu bez toho, aby pôsobili rušivo. Ako už bolo spomenuté, je dôležité začínať s jednoduchšími úlohami, pokiaľ si študenti na takéto spôsoby práce nezvyknú. Napokon môže pedagóg pripraviť dramatizovanú aktivitu na celú vyučovaciu hodinu.

Nasledujúci príklad bol využitý pri výučbe predmetu Anglická literatúra, ktorý je určený pre študentov anglistiky. Cieľom seminárov je diskusia o prečítaných literárnych dielach a ich následný literárno-kritický rozbor. Veľmi dôležitú úlohu tu teda zohráva kritické, ale i analytické myslenie. Takýto cieľ možno dosiahnuť aj vytvorením nezvyčajného kontextu, ktorým napríklad môže byť tlačová konferencia s vybranými literárnymi postavami. Nový kontext umocní aj špecifické usporiadanie stolov v triede či malé detaily ako menovky alebo fľaše minerálky na osvieženie.

Roly študentov sú určené náhodným výberom – žrebovaním osobnostných kartičiek, ktoré obsahujú popis študentovej roly. Trieda je následne rozdelená na študentov, ktorí predstavujú literárne postavy z konkrétneho diela a zvyšok tvoria študenti – novinári zastupujúci rozličné druhy periodík, ktorí vytvoria svoje tímy. Novinári majú následne čas na prípravu otázok, ktoré by chceli daným postavám položiť a ktoré by mali zodpovedať

záujmovému okruhu ich čitateľov (kartičky s popisom roly môžu obsahovať aj kľúčové slová, o ktoré sa môžu študenti oprieť). Takýmto spôsobom sa následne dosiahne rozbor diela z rozličných aspektov. Pedagóg vystupuje v úlohe moderátora, ktorý uvíta a predstaví hostí, usmerňuje diskusiu, kladenie otázok a zároveň sleduje aj rovnocenné poskytovanie priestoru pre všetkých študentov. Študenti majú zároveň možnosť konfrontovať svoju interpretáciu diela so svojimi kolegami, resp. vydiskutovať si problematické či nejasné pasáže. Na konci aktivity je vhodné vyčleniť istý čas na zosumarizovanie hlavných bodov diskusie, resp. spoločné vytvorenie „handoutu“.

Literatúra

- Dougill, J.: *Drama activities for language learning*. London: Macmillan Publisher Ltd., 1991.
- Dörnyei, Z.: *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Maley, A. – Duff, A.: *Drama techniques in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- Wessels, Ch.: *Drama*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

Hry pre dospelých alebo originálne aktivity, ktoré robia seminár atraktívnejším

Lucia Vilčeková

Študenti vždy privítajú, ak sú semináre pútavé a nezvyčajné a omnoho jednoduchšie a spontánnejšie sa zapájajú do diskusie alebo do priamej akcie. Keďže teoretickými problémami predmetu sa zaoberajú prednášky (a ďalšie teoretické podklady je možné nájsť v odbornej literatúre), semináre z predmetu základy marketingu som sa rozhodla viesť praktickejšie a živšie. Na to mi poslúžili návrhy rôznych hier. Tu je aspoň niekoľko z nich:

Prípad pomaranč

Táto hra si vyžaduje priamu participáciu troch študentov, ostatní sú iba diváci. Jeden študent je v úlohe predávajúceho a dvaja v úlohe kupujúceho. Každý z nich dostane svoje zadanie, ako sa má správať, a počas hry ho musí dodržiavať. Zadanie je tajné a každý účastník pozná iba svoju časť úlohy. Predávajúci má za úlohu predať veľmi vzácny a jedinečný pomaranč, ktorý

sa urodí iba jeden kus za rok. Minulý rok ho predal za stotisíc korún a tento rok by ho chcel predať za viac. Kupujúci A má záujem o šupku z tohto pomaranča. Lebo iba to môže vyliečiť jeho ťažko chorého jeleňa. Je ochotný ponúknuť za pomaranč až dvestotisíc korún a ešte môže prisľúbiť, že bude odberateľom týchto pomarančov po dobu ďalších päť rokov. Kupujúci B potrebuje z pomaranča dužinu, aby vyliečil svojho vzácneho papagája. Je ochotný ponúknuť stopäťdesiatisíc korún.

Cieľom hry je predať pomaranč a dohodnúť sa na cene. Pri správnom prístupe sa jedná o stratégiu Win – Win. Dobrý predávajúci by mal byť schopný odhaliť potreby zákazníkov (čo je základom marketingu), a následne im obom predať jeden pomaranč, lebo každý z neho potrebuje iba časť. (Pozri Die Win - Win - Lösung).

Výskumná metóda garbology

V rámci marketingového výskumu je možné povedať, že takmer všetci študenti už prišli do kontaktu s dotazníkom a metóda dopytovania im nie je celkom neznáma. Preto je pre nich zaujímavejšie predstaviť im pozorovanie ako nástroj marketingového výskumu.

Objektom výskumu sú domácnosti, a to prostredníctvom ich odpadu. Vyučujúci si dopredu pripraví niekoľko rôznych vriec na odpadky a vkladá do nich „odpad“ tak, aby vytvoril profil danej domácnosti (malo by sa jednať o suchý a hygienický odpad). Napr. žiakov a študentov môžu reprezentovať použité lístky na MHD, upomienka z knižnice, labužníkov ázijské paličky, milovníkov zvierat obaly od rôznych „pamlskov“ pre ich zvieratká, obchodného cestujúceho vysoké účty za benzín a podobne. Fantázii sa medze nekladú.

Študenti sa následne rozdelia do skupín a ich úlohou je zistiť z prideleného vreca čo najviac informácií. Je naozaj pozoruhodné, čo všetko o človeku prezradí jeho odpad. (Pozri Bridges, 2003)

Obal na vajce

Úlohou študentov je vytvoriť obal na nasledovný produkt: vzácne vajce, ktoré patrilo Elvisovi Presleymu (je možné vybrať aj inú osobnosť, ale musia s ňou byť spojené silné asociácie). Na svete je iba niekoľko kusov takýchto vajec, na ktoré Elvis vlastnoručne napísal texty niektorých svojich piesní. Vajce sa predáva v internetovej aukcii a majiteľovi bude doručené poštou.

Pri tejto úlohe je nutné, aby si študenti uvedomili, že produkt je krehký a vzácny (obal musí byť pevný), a že patril Elvisovi (obal musí naznačovať, aký produkt sa skrýva vo vnútri).

Toto bolo zopár príkladov hier, ktoré tvorili súčasť seminárov z marketingu. Z mojej skúsenosti boli príjemnou obmenou a alternatívou k preberaným témam. Študenti mali možnosť priamo si vyskúšať, na čo všetko musia myslieť tvorcovia obalov, zistili, koľko informácií sa dá zistiť z obyčajného odpadu, aj ako dôležité je poznať potreby svojich zákazníkov. Môžem povedať, že študenti sú nesmierne kreatívni a pohotoví. Interaktívne úlohy riešili s veľkou dávkou fantázie. Je obdivuhodné, ako sa niekedy dokázali postaviť k danému problému a koľko rôznych riešení spoločne našli.

Myslím, že takto koncipované semináre prispievajú k uvoľnenej atmosfére a podnecujú študentov k práci. Ved' omnoho jednoduchšie si človek zapamätá to, čo sám zažil, ako to, čo si iba prečítal.

Literatúra

Bridges, E.: *A "Hands-On" Introduction To Observational Research*. 2003. Internet 23. 1. 2006, dostupné na internete: <http://www.swlearning.com/marketing/gitm/gitm4e06-03.html>

Die Win - Win - Lösung. Internet 18. 5. 2006, dostupné na internete: <http://www.wirtschaftsmediation.com/iwasist.htm>

Scarfino, D. R.: *Packaging Egg-Citement*. 2003. Internet 23. 1. 2006, dostupné na internete: <http://www.swlearning.com/marketing/gitm/gitm4e01-11.html>

9. KAPITOLA

TOLERANCIA

Ako naučiť študentov akceptovať odlišné názory spolužiakov a mať z nich prospech pre vlastné rozmýšľanie

Zuzana Krčmáriková

Spôsoby prezentácie názorov študentov

Myšlienka tolerancie sa mi páči, ale zároveň si uvedomujem, čo všetko sa za ňou ukrýva, koľko je v nej nástrah. Je veľmi ťažké primäť študentov k prezentácii svojich myšlienok, skúseností, postrehov a vedomostí. Ešte stále majú v sebe istú mieru obáv pýtať sa a reagovať na hovorené. Nepredpokladám, že by im chýbala odvaha či sebavedomie, čo bolo možno dôvodom neprezentovať svoj názor v minulosti. Mám dokonca občas pocit, že študenti produkujú množstvo neverbálnych prejavov v zmysle – „to poznáme, nič nové nám nehovoríte, čo vy, mladá, o tom môžete vedieť“ a pod.

V takýchto momentoch siaham po skúsenostiach z mojej vlastnej praxe alebo zo skúseností mojich kolegov. Ak teóriu prepojam s konkrétnym príkladom, prirovnaním alebo možnými situáciami, vidím na ich tvárach prvé náznaky skutočného záujmu. Vždy sa však v skupine nájde niekoľko študentov, ktorí majú problém tolerovať môj výklad, nieto ešte názory svojich spolužiakov.

Tí študenti, ktorých zaujme prepojenie s praxou, väčšinou kladú otázky k danému príkladu, pýtajú sa, ako sme ho riešili, a pridávajú aj svoj názor alebo ponúknu svoj variant riešenia daného problému. A v tomto momente sú rozdiely v skupine najviditeľnejšie. Práve tu sa ukáže miera tolerancie na názory spolužiakov, tobôž, ak sú odlišné. Všimla som si, že ak reagujú na názor spolužiaka, s ktorým nesúhlasia, zvýšia hlas, povedia si svoj názor, ale málokedy nadviažu očný kontakt s tým, komu vyjadrujú svoj nesúhlas. Čmárajú si svoje „obrázky“, pozerajú do stola a aj svoje názory hovoria stolu či písanke. Nedokážu byť pre seba navzájom ani komunikačnými partnermi, nieto hovoriť o vzájomnej tolerancii názorov a argumentácii. Pritom si nemyslím, že by si nemali čo navzájom povedať, alebo že by o danej téme nemali žiadne informácie, svoj názor či skúsenosť.

Prvý kontakt s vyučovaním

Prvý semester, ktorý som učila, som sa s týmto problémom doslova „vytrápila“. Mala som v skupine šesťdesiat študentov, len o niečo mladších odo mňa. Niektorých som si dokonca pamätala z internátu a tykali sme si. Ale ako skúsenosť to bol dobrý základ.

V druhom semestri to bolo o niečo lepšie, začala som viac používať príklady z praxe, na ktorých som vysvetľovala teóriu a ponúkala som študentom priestor na to, aby mohli reagovať, hľadať alternatívy riešenia problému, konfrontovala som ich s možnými nástrahami a problémami. Zapojení však boli len niektorí študenti a stále sa objavovalo pár „salámistov“ a chytrákov, čo všetko vedia a všetko počuli a videli.

V ďalšom semestri som sa rozhodla, že zadám témy na spracovanie. Študent si mohol sám vybrať tému, ktorá ho zaujímalala alebo mal v danej problematike skúsenosti. Na každej hodine bol určený priestor pre študenta, ktorý mal ostatným predniesť tému, ktorá je mu blízka a zapojiť ich do diskusie. Ani táto alternatíva sa však neukázala byť celkom správna, pretože študenti vklzli do nutnosti a tému spracovali len sucho teoreticky z literatúry, bez vlastných vstupov, poznámok a komentárov. O diskusii som mohla len snívať. Preto som sa vždy pokúsila rozprúdiť diskusiu ja. Zapojila sa opäť len malá časť študentov.

Čo môžem a chcem zmeniť

Rozhodla som sa, že v ďalšom semestri to budem riešiť tak, že vybranú tému vysvetlia študenti bez pomoci papiera tak, ako ju pochopili, s podmienkou, že navštívia odborníka alebo odborné pracovisko, kde sa danou problematikou zaoberajú. Vysvetlia tému, popíšu, čo videli, ako sa im páčilo to, čo videli a počuli, čo by robili rovnako a čo úplne inak. Na záver položia spolužiakom minimálne dve otázky do diskusie a celé toto diskusné fórum budú koordinovať, facilitovať. To znamená, že „predkladateľ témy“ dá priestor viacerým študentom, ktorí sa chcú zapojiť. Bude udržiavať pozornosť a disciplínu v triede, bude strážiť, aby si študenti navzájom neskákali do reči, aby sa neurážali, aby sa naučili tolerovať aj iný názor, ako je ich vlastný. Tolerovanie a akceptovanie názoru, aj keď je práve úplne iný ako môj, je hnacím motorom vedy, ktorý nás posúva do ďalšieho skúmania a overovania.

Na tomto mieste a možno aj vďaka uvedenému spôsobu cielenej prezentácie vlastného názoru sa študenti zároveň učia argumentovať. Vysvetliť, prečo si myslia, že veci a ľudia fungujú práve tak, ako fungujú. Ako k tomuto presvedčeniu prišli, kto alebo čo ich k tomu priviedol, kto alebo čo ich ovplyvňuje, prečo si myslia, že je to správne riešenie.

Prínos pre vyučujúceho

Ako učiteľ mám rovnako priestor reagovať, ponúkať alternatívy, ktoré neboli spomínané, prezentovať protiargumenty, narúšať istotu ich tvrdení

a zároveň mám priestor v rámci diskusie vysvetliť i danú látku. Snažím sa vysvetliť ju zrozumiteľne a pútavo, aby boli zapojení aktívne i študenti, spôsobom konfrontácie vlastných názorov s názormi odborníkov z praxe a s pohľadom rovesníka, spolužiaka. Tento spôsob učenia je náročný i pre učiteľa, ale rovnako mu dáva nové poznatky, zručnosti a skúsenosti a núti ho neustále sledovať dianie vo svojom odbore, komunikovať s odborníkmi z praxe a ďalej sa vzdelávať. Práve to, ma núti zdokonaľovať sa a hľadať možnosti ako sa zlepšiť, ako byť kvalitným učiteľom.

10. KAPITOLA

HODNOTENIE

Ako hodnotiť študentov vysokoškolského štúdia: pohľad skúseného učiteľa

Marek Rybář

Hodnotenie výkonu študenta na kurzoch vysokoškolského štúdia je aktivita často nepopulárna nielen medzi študentmi, ale aj medzi samotnými prednášajúcimi. Dôvodom môže byť časová náročnosť skúšania, ale niekedy aj akési pohrdanie týmto procesom, ktorý akoby nemal veľa spoločného s ideálmi „hľadania a poznávania pravdy“. Zatiaľ čo prednášanie, diskusia a dialóg prednášajúceho a študenta predstavujú ušľachtilú aktivitu hodnú vedca, skúšanie, overovanie znalostí a hodnotenie sú mnohokrát chápané ako druhoradé, menej podstatné a niekedy aj zbytočné.

Takýto prístup, rozšírený zrejme hlavne medzi predstaviteľmi humanitných a spoločenskovedných odborov, je sčasti pochopiteľný. Na druhej strane ale nezohľadňuje komplexnosť vysokoškolského vzdelávania a niekedy je ľahkou cestou „vyriešenia“ problému, s ktorým nie je jednoduché vyrovnať sa ani skúsenému pedagógovi: férového, objektívneho a zmysluplného hodnotenia mnohotýždňovej práce študenta.

Nasledujúci príspevok si dáva za cieľ predovšetkým poskytnúť návod, akúsi „prvú pomoc“, začínajúcim vysokoškolským pedagógom, ktorí často majú v živej pamäti vlastné hodnotenie zo strany niekedy bezradných prednášajúcich. Vychádzame tu predovšetkým z vlastných skúseností štúdia a hodnotenia v spoločenských vedách. Hoci technické a prírodovedné odbory majú v mnohých ohľadoch odlišnú povahu, ktorá vyžaduje diferencovanejší prístup, princípy, ktoré tu navrhujeme, môžu byť azda po istej modifikácii použité aj v týchto študijných odboroch. Naším cieľom nie je ponúknuť univerzálny a nemenný návod hodnotenia. Zdôrazňujeme jedinečnosť každého študijného odboru a dokonca aj kurzu, takže hodnotenie musí byť osobitne prispôsobované cieľom a poslaniu každého kurzu.

Význam a podstata hodnotenia

Naša spoločenskovedná perspektíva znamená, že sa stretávame so štúdiom protichodných názorov a fundamentálnej nezhody rozličných metodologických prístupov a škôl na prednášanú problematiku. Pri prednášaní a samozrejme aj hodnotení je teda potrebné brať do úvahy hlavne študentovu schopnosť kritického čítania a myslenia všeobecne, ako aj schopnosti sledovať argumentačné postupy autorov vedúce k čiastkovým záverom. To samozrejme nevyklučuje overovanie znalostí „faktov,“ tie však v tomto zmysle zname-

najú znalosť argumentačnej postupnosti a záverov študovaných textov, ale aj kritické vyrovnávanie sa s nimi.

Nie je azda potrebné zdôrazňovať, že cieľom „skúšania“ je hodnotenie poznatkov a nie osoby študenta, a tiež že výsledkom skúšky primárne nie je selekcia, t. j. „oddelenie zrna od pliev“, vybratie študentov s vynikajúcim výsledkom a ich odlíšenie od ostatných, menej úspešných, ale podľa možnosti čo najobjektívnejšie ohodnotenie individuálneho výkonu. Hodnotenie by malo spĺňať nielen kritérium objektívnosti, ale aj overiteľnosti, t. j. aby sa hodnotenie študenta dalo späťne rekonštruovať a doložiť „dôkazmi.“

Prvým predpokladom objektívneho prístupu k hodnoteniu je plná informovanosť študentov o spôsoboch a podmienkach hodnotenia. Dokonca ani dnes nie je úplne bežné, že prednášajúci na začiatku kurzu sprístupnili (napr. na svojej webovej stránke alebo emailom na spoločné študentské adresy) plné znenie syláb. Sylaby majú v našom chápaní charakter zmluvy medzi prednášajúcim a študentom. Majú špecifikovať, čo môže študent očakávať od prednášajúceho (aké ciele kurz sleduje, aké témy budú pokryté, aké texty budú primárne využité, aké metódy prednášok a seminárov budú použité), ale tiež čo očakáva prednášajúci od študenta. Očakávania od študenta majú okrem účasti a aktivity špecifikovať aj metódy hodnotenia a tiež informáciu o váhe jednotlivých metód v konečnom hodnotení študenta).

Spomínané ciele kurzu nie sú samoučelné, ale majú pomôcť aj prednášajúcemu presne vymedziť vzťah medzi cieľmi kurzu a technikami hodnotiacimi študenta. Stanovené metódy hodnotenia študenta majú korešpondovať s cieľmi kurzu. Iba tak je možné obhájiť existenciu rozličných spôsobov hodnotenia: špecifické ciele si vyžadujú špecifické spôsoby hodnotenia študentov.

Skúšanie ale môže predstavovať aj pridanú hodnotu v podobe simulácie riešenia problému, s ktorým sa študenti potenciálne stretnú v zamestnaní po skončení štúdia. Inak povedané, metódy hodnotenia sami osebe predstavujú súčasť vzdelávania, resp. tréningu, ak postupy a činnosti, ktoré sa od študentov očakávajú, vedú k posilneniu ich zručností využiteľných na pracovnom trhu. Predstavme si postupne niekoľko metód hodnotenia spolu s posúdením ich vhodnosti, resp. nevhodnosti na zisťovanie splnenia cieľov kurzu a využiteľnosti na simuláciu riešenia pracovných problémov.

Možnými metódami, rozobranými v tomto príspevku, sú ústne skúšky, „krúžkovacie testy“, doma písaná práca, v škole písaná práca, písomná práca „s otvorenými knihami“ a písomná skúška s vopred známymi otázkami.

Ústna skúška

Ústna skúška bola donedávna asi dominantným spôsobom skúšania v spoločenskovedných a humanitných odboroch vysokoškolského štúdia. Domnievame sa, že ústne skúšky majú celý rad vedľajších efektov, ktoré ich robia nevhodnými a nevyhovujúcimi. V prvom rade je to nízka overiteľnosť výsledku. Okamžite po skončení takejto skúšky nie je možná konfrontácia skúšajúceho a študenta ohľadom konečného hodnotenia, pretože stanoviská jednej aj druhej strany nie je možné doložiť objektivizovateľným materiálom.

Toto je čiastočne nahraditeľné písomným záznamom skúšajúceho z ústnej skúšky, ale hlavný problém, nedostatok objektívnych ukazovateľov, sa tým nerieši. V dôsledku toho sa ešte posilňuje asymetrické postavenie študenta a prednášajúceho, čo v krajnom prípade môže viesť k zjavnému poškodeniu hodnotenia, alebo opačne, k nadhodnoteniu výkonu študenta. Je zrejmé, že v oboch prípadoch je narušený princíp férovosti, a to buď ku skúšanému študentovi alebo k ostatným (menej zvýhodneným) študentom.

Vplyv externých faktorov takisto neprispieva k férovému hodnoteniu študenta. Externé faktory môžu pôsobiť ako na študenta (horšie zvládanie stresu, momentálne „okno“, fyzické znevýhodnenie), tak aj na skúšajúceho (výpadok koncentrácie, nepozornosť, sympatia/antipatia voči študentovi). Dôsledkom sú fundamentálne nerovné podmienky pre študentov, ktoré vedú k skresleniu hodnotenia s možnými dôsledkami pre kariérny postup študenta.

Na druhej strane, ústna skúška môže dať prednášajúcemu dôležité informácie o verbálnych schopnostiach a zručnostiach študenta, čo pri niektorých odboroch, resp. kurzoch predstavuje dôležitý doplnok hodnotenia študenta. Navyše, ústna skúška môže byť považovaná za nenahraditeľnú simuláciu kariérneho interview – študent si môže cvičiť schopnosť zaujať, improvizovať a verbálne vyjadriť dôležité poznatky a údaje. Mnohí zamestnávateľia prijímajú uchádzačov o prácu práve po absolvovaní vstupného interview, preto nie je nevyhnutné ústne skúšky úplne zavrhnúť. Obzvlášť v kombinácii s inými metódami hodnotenia môžu priniesť cenné informácie pre skúšajúceho a skúsenosti pre študenta.

„Kružkovací test“

Testy, ktoré z viacerých ponúkaných odpovedí obsahujú jednu správnu odpoveď, a študenti takúto odpoveď majú „zakružkovať,“ považujeme za nevhodné na skúmanie tvorivosti, samostatnej práce a vlastnej aktivity študenta. Nevýhodou je ich relatívna jednoduchosť, i keď náročnosť sa dá

zvýšiť variováním počtu správnych odpovedí (a to od 0 až po všetky) a samostatným hodnotením každej nesprávnej odpovede. To ale nemení nič na charaktere „krúžkovacích testov.“

Na druhej strane, ich výhodou je relatívne rýchle zistenie čiastkových vedomostí v určitej oblasti. Dajú sa preto použiť napríklad na hodnotenie kurzov, ktorých cieľom je sprostredkovať študentom základné informácie a fakty. Môžu byť použité napríklad na testovanie znalostí pravidiel a jednoduchých faktov, podobne ako je tomu pri skúškach na získanie vodičského oprávnenia. Pri vyučovaní špecifických kurzov na vysokých školách majú aj takéto testy miesto – ako doplnková metóda.

Doma písaná práca

Doma písané práce (eseje) sa stávajú vo viacerých spoločenskovedných odboroch prevládajúcim spôsobom hodnotenia. Ich základnou výhodou je, že sú to komplexné práce, ktoré dávajú priestor na preskúmanie samostatnej práce študenta. Nielen schopnosti formulovať pracovné hypotézy, pripraviť a doložiť vlastné tvrdenia, ale aj (nepriamo) ohodnotiť znalosti študentov v skúmanej oblasti a ich úsilie nazhromaždiť, vytriediť a spracovať veľké množstvo údajov, interpretácií či teórií. Doma písané práce dávajú študentom dostatočné množstvo času na prípravu, kontrolu a revíziu vlastnej práce, čím sa eliminuje stres a vplyv iných externých faktorov. Zároveň táto metóda dobre simuluje činnosti, ktoré sú náplňou práce v mnohých zamestnaniach – príprava rozličných koncepcií a podkladových materiálov, pri ktorých sú premyslená štruktúra a jasne formulované závery kľúčové pre úspech materiálu i jeho tvorcov.

Jednou z nevýhod doma písanej práce je nebezpečenstvo bezmyšlienkovitého preberania tvrdení a záverov z iných prác, vedúce v krajnom prípade aj k plagiátorstvu. Práca potom prestáva plniť svoju tvorivú funkciu. Iným rizikom je napísanie eseje inou osobou, čo samozrejme tiež vedie k nenaplneniu základného účelu doma písaných esejí. Viaceré z týchto rizík sa dajú eliminovať konfrontáciou študenta s tvrdeniami práce, napríklad prostredníctvom modifikovanej ústnej skúšky, ktorá je sčastí aj diskusiou študenta a prednášajúceho o doma písanej eseji.

V škole písaná esej

Iným spôsobom eliminujúcim riziká plagiátorstva a bezduchého preberania tvrdení iných autorov je esej napísaná v škole, ale z veľkej časti pripravená doma. Jedna z možností je, že si študenti zvolia tému svojej seminárnej

práce už na začiatku semestra a počas semestra sa doma pripravujú na jej napísanie. Pretože tému vopred poznajú, pracujú podobne ako v predchádzajúcom prípade, t. j. študujú relevantnú odporúčanú literatúru a chystajú si vlastnú argumentáciu a vlastné názory a komentáre.

Samotné napísanie eseje ale prebieha v škole, napríklad počas trojhodinového časového intervalu. Študenti si na takúto skúšku prinesú napríklad jednu stranu (formátu A4) vlastných poznámok, pozostávajúcich z kľúčových myšlienok a citácií, ktoré chcú použiť, z hlavných záverov a štruktúry práce. Počas stanoveného času napíšu napr. päť až šesť stranovú esej, a tú odovzdajú spolu so svojou písomnou prípravou na hodnotenie. Znižuje sa tak riziko, že práca je plná odpísaných, resp. na seba nenadväzujúcich myšlienok, pretože tento spôsob skúšania štúdia núti študenta ku kreativite a premysleniu vlastných tvrdení. Aj tu sa vyžadujú presné informácie o tom, čo a ako bude prednášajúci hodnotiť, pretože práca napísaná za tri hodiny nemôže dosiahnuť kompaktnosť a jasnosť štruktúry, aká sa očakáva od doma pripravených písomných prác.

Písomná práca s otvorenými knihami

Asi najväčšiu dávku kreativity, vynaliezavosti a aj najväčšie nároky na znalosti ako študenta, tak aj prednášajúceho, kladie v škole písaná práca s otvorenými knihami. Jej najväčšou výhodou a prínosom je, že v maximálnej miere simuluje riešenie zložitých úloh, s ktorými sú pracovníci konfrontovaní v tvorivých duševných zamestnaniach. Navyše, študenti musia byť schopní preukázať skutočnú znalosť a porozumenie témy, pretože ani memo-rovanie, ani iné mechanické techniky tu nepostačujú.

V praxi to znamená, že študenti si na skúšku môžu doniesť akékoľvek materiály, či už znenia zákonov, učebnice, alebo čokoľvek, čo slúžilo ako študijná literatúra ku kurzu. Počas dlhšieho časového intervalu, napr. troch hodín, majú za úlohu zaujať stanovisko a navrhnúť riešenia praktického problému. Dostupnosť informačných zdrojov má zabezpečiť čo najpresnejšie riešenie, resp. stanoviská, pričom vlastné kreatívne riešenie úlohy predstavuje hlavný vklad študenta. Tento spôsob hodnotenia zároveň predpokladá vysokú erudíciu a stupeň znalostí na strane prednášajúceho, ktorý hodnotí efektívnosť a presnosť študentského riešenia. Takéto testy sú veľmi vhodné na hodnotenie kurzov z oblasti práva, manažmentu alebo verejnej politiky, ale už menej v humanitných odboroch typu filozofia alebo dejiny umenia.

Písomná skúška s vopred známymi otázkami

Aj toto je klasická a častá metóda hodnotenia študentov na vysokých školách. Jeden z jej variantov dáva študentom k dispozícii niekoľko (desať až pätnásť) širšie formulovaných otázok, ktoré striktne nekopírujú témy jednotlivých prednášok, ale prepájajú poznatky a interpretácie z celého kurzu. Zmyslom zverejnenia je dať študentom dostatočné informácie a umožniť, aby sa bez stresov venovali príprave na skúšku. Tým sa zabezpečí, aby sa študenti rovnomerne sústredili na pochopenie a ovládanie celého obsahu kurzu. Počas samotnej písomnej skúšky skúšajúci vyberie niekoľko otázok (dve až tri), ktoré potom študenti zodpovedajú počas stanoveného časového limitu.

Hodnotenie písomných prác

Opakovane sme zdôraznili, že úplná informovanosť študentov o podmienkach a spôsoboch hodnotenia je nevyhnutným predpokladom pre férové skúšanie. Takéto informácie by študenti mali mať aj o jednotlivých metódach hodnotenia. Ako môže napríklad vyzerať informácia o tom, čo bude prednášajúci hodnotiť v písomnej eseji? Jednou z možností je pripraviť štandardizovaný jednostranový formulár, ktorý je k dispozícii študentom na začiatku semestra, a taký istý formulár vypracovať ku každej písomnej eseji, ktorú prednášajúci hodnotí. Študenti tak dostávajú štandardizované zdôvodnenie hodnotenie svojej práce.

Takýto formulár môže obsahovať napríklad komentáre prednášajúceho k nasledovným oblastiam v študentskej eseji: preukázané vedomosti, hĺbka analýzy a interpretácie problému, preukázané konceptuálne znalosti (teda teórie a metódy), jasnosť a prehľadnosť štruktúry práce a jej hlavného argumentu a dokladovanie a prezentácia použitých tvrdení (odkazy na relevantné zdroje). Okrem špecifických poznámok je vhodné poskytnúť aj celkový komentár k práci. Podobné postupy sú veľmi vhodné nielen na to, aby študenti porozumeli hodnoteniu, ktoré za svoj výkon dostali. Nemenej dôležité je poskytnutie spätnej väzby ich výkonu, čo prispieva k zlepšeniu ďalšej práce a aj hodnoteniu na iných kurzoch. A neustále zlepšovanie vlastného výkonu a zvyšovanie vedomostí by malo byť jadrom vysokoškolského štúdia.

Záver

Veríme, že z uvedeného je zreteľné, nakoľko je premyslený spôsob hodnotenia kurzu mimoriadne dôležitou súčasťou prípravy prednášajúceho na kurz. Jeho cieľom je nielen zabezpečiť elementárnu férovosť voči práci stu-

dentov, ale tiež prispieť k prehĺbovaniu ich vedomostí a zručností. Pri príprave hodnotenia je vhodné pokúsiť sa o maximálne prepojenie cieľov kurzu so spôsobom hodnotenia. Dôležité totiž je, aby prednášajúci „merali“ (skúšali) tie vedomosti a schopnosti, ktoré mal kurz študentom sprostredkovať. Ak je to možné, spôsob skúšania by mal simulovať reálne praktické, resp. pracovné situácie, s ktorými sa absolventi stretnú vo svojej budúcej práci. Veď jedným zo zmyslov vzdelávania je prispieť k vyššej kvalite a schopnostiam absolventov, a tým aj k ich väčším šanciam na uplatnenie sa na trhu práce.

Literatúra

Toohey, S.: *Designing Courses for Higher Education*. Buckingham: Open University Press, 2000.

Diamond, R. M.: *Designing and Improving Courses and Curricula in Higher Education: A Systematic Approach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.

Hodnotenie semestrálnych prác a odmena za nadštandardný výkon: zahrajme sa!

Petra Langerová

Cvičenia, ktoré na našej fakulte vediem, sa končia udelením zápočtu, a ten je podmienkou na pristúpenie ku skúške. Z pohľadu študenta sme teda my – asistenti – prvou prekážkou v ich snahe o úspešné absolvovanie predmetu. Teoreticky hodnotíme na dvojpólovej škále: vyhovel/nevyhovel, započítané/nezapočítané, áno/nie. Sú, bohužiaľ, študenti, ktorí toto buď – alebo berú doslovne a ich snaha o získanie zápočtu siaha len do výšky minimálnych kritérií.

Hodnotenie semestrálnej práce

Snažím sa hodnotenie študentov, teda udelenie zápočtu podmieňovať viacerými kritériami. Za dva semestre, ktoré som zatiaľ odučila, som nezvolila ani raz previerku formou písomného testu. Dôraz kladiem na spracovanie a prezentovanie semestrálnej práce zameranej na problematiku preberanú v rámci predmetu a aktívnu účasť na cvičení – zapájanie sa do diskusie. Učím v treťom ročníku bakalárskeho štúdia, ktorý čaká prvá zaťažujúca

skúška – bakalárska štátnica. Študenti by preto na cvičeniach mali mať dostatok priestoru na vyskúšanie si, aké je to stáť pred väčším publikom a prezentovať stručný a výstižný pohľad na vopred nastudovanú otázku. Je to vhodná príprava na obhajobu bakalárskej práce.

Pri hodnotení prác opakovane narážam na viaceré problémy. Každá práca sa totiž skladá z dvoch zložiek: spracovanie, teda relevantnosť a aktuálnosť údajov, a prezentácia, čiže zvolené prostriedky a celkový prejav študenta. Niekedy je ťažké pri hodnotení prezentácie odhliadnuť od osobitostí prejavu študenta – tichý hlas, koktanie, rýchly alebo naopak mdlý prejav, opakovanie niektorých slov a pod. Nie každý študent má na prezentáciu rovnaké podmienky. Niekedy máme časovo „nabitejší“ rozvrh, k niektorým témam sa spontánne rozvinie diskusia a prezentujúci má situáciu uľahčenú. Tiež spracovanie tém po formálnej stránke občas pokrívka. Aj keď majú študenti k dispozícii literatúru, ako napríklad uvádzať bibliografické údaje, veľmi si nedávajú na tejto časti svojich prác záležať. Zrejme by mal úlohu tútora v tejto oblasti plniť bakalársky seminár, ktorý majú zaradený do študijného programu.

Ešte ťažšie je to s hovoreným prejavom – študenti nevedia prezentovať hlavné myšlienky a vybrať kľúčové slová z práce, ktorú sami „dávali dokopy“ – obávam sa, že sa im to v lete nepodarí ani s bakalárskou pracou.

Za takýchto podmienok sa veľmi ťažko zachováva akási spravodlivosť pri hodnotení. Zatiaľ hodnotím práce len sama, keď sa mi niektorá vidí mimoriadne slabá, požiadam o názor ostatných študentov. Vždy ale zapôsobí duch solidarity a objektívneho a kritického hodnotenia som sa ešte nedočkala.

A čo nadpriemer?

Problémom naväzujúcim na hodnotenie je otázka, ako odmeniť nadpriemerné výkony. Ak študentom nedosahujúcim štandard neudelíme zápočet, a tým, ktorí štandard dosiahli áno, ako odmeniť najsnaživejších alebo mimoriadne výkony nad rámec požiadaviek? Keďže toto malé percento študentov vypracuje zvyčajne všetky úlohy načas a v požadovanej kvalite, nemám možnosť odmeniť ich nejakými úľavami v tomto smere. Vzhľadom na systém áno – nie (zápočet alebo nie) nemôžem ani udeliť kredity navyše. Keďže neskúšam, nie je cesta ani na úľavy v tomto smere, hoci sa dá dohodnúť so skúšajúcim na prípadnom prilepšení známky pri nerozhodnom výsledku na skúške. Na študentov síce veľmi dobre pôsobí pochvala pred ich kolegami (kto by ju nemal rád), ale môj dojem je, že to niekedy nestačí.

Prvý pokus – milionár

Jeden spôsob, ako nenásilným spôsobom hrovou formou odmeniť tých pracovitých a usilovných so záujmom o predmet, som vyskúšala na konci môjho prvého semestra. Inšpiráciou mi bola súťažná televízna hra „milionár“ – tak sme si aj našu hru pracovne nazvali. Keďže vediem semináre k predmetu Ekonomika verejného sektora, nebol problém naformulovať stručné otázky so štyrmi možnosťami odpovedí, z ktorých len jedna bola správna. Túto úlohu dostali študenti. Súťažili sme vylučovacou metódou – zlá odpoveď = vyradenie zo súťaže. V každom krúžku som prvých troch odmenila drobnosťami a samozrejme ústnou pochvalou a potleskom od ich kolegov.

Celá akcia sa stretla s pozitívnym ohlasom u študentov a nasledujúci semester sme ju zopakovali v trochu väčšom rozsahu aj so zapojením informačnej techniky. Testové otázky, ktoré študenti povinne v rámci semestra posielali, som umiestnila na webovej stránke nášho predmetu, aby si každý študent mohol „zahrať“ nášho milionára. Vzhľadom na nedostatok času a technického vybavenia sme si síce nezasúťažili v krúžkoch, ale otázky pokrývali učivo celého semestra a mnohí študenti zistili, že sa ešte na skúšku majú čo učiť. Hru som tentoraz využila pri študentoch, ktorí nespĺnili podmienky na udelenie zápočtu. Výhoda pre mňa bola, že som si nemusela nič chystať a pre študentov, že mali otázky k dispozícii a mohli sa vopred pripraviť. Dosť sme sa poučili aj pri tvorení otázok – zdá sa úplne jednoduché sformulovať otázku a k nej sa hodiace štyri odpovede, ale skúste si to! Tu bolo vidno, ktorí študenti pristupujú k pomerne nenáročnej úlohe s tvorivým záujmom a ktorí to chcú mať rýchlo za sebou.

Pri učení sa neustále učím a roztvínam jeden gordický uzlík za druhým. Jedným z nich je aj, ako hodnotiť práce mojich študentov, aby som aj ja mala pocit, že postupujem spravodlivo. A ako ich odmeniť, keď cítim, že do svojej práce vložili naozaj kúsok seba a ten sa snažia aj odovzdať svojim kolegom a mne. Zatiaľ sme spolu so študentmi vytvorili hru, ktorá ich baví, je jednoduchá, ale poučná a dokáže byť odmenou. Tým, že sa na jej vzniku podieľali, majú aj záujem ju hrať. „Milionár“ sa hodí počas celého semestra – každý, kto učí viacero krúžkov, vie, že nie v každom z nich vychádza časovo práca rovnako. Niekedy treba zaplniť medzierku a vytváranie otázok a odpovedí v skupinkách je nenáročná, zábavná a pri tom poučná aktivita.

11. KAPITOLA

REŠPEKT

Ako si vybudovať správny prístup k študentom

Mária Richterová

Ako začínajúca učiteľka som minulý rok nastúpila na miesto vysokoškolského odborného asistenta. Po absolvovaní doktorandského štúdia som bola presvedčená, že kontakt s mladými ľuďmi nebude až taký problematický, keďže som nestratila spojenie so školou. Hoci na treťom stupni vysokej školy má každý doktorand odučiť určité množstvo hodín, či už vo forme laboratórnych cvičení alebo seminárov, mňa tieto povinnosti akosi obchádzali aj z dôvodu nízkych úväzkov kolegov na katedre. Preto som bola celé tri roky zatvorená vo svete vedy bez možnosti odskúšania sa v praxi. Hoci som vyštudovala fyziku v kombinácii s matematikou, a teda mám riadne „učiteľské základy“ v podobe absolvovaných pedagogicko-psychologicko-didaktických základov, akosi som sa necítila byť dostatočne pripravená na prácu s rôznymi typmi mladých ľudí. A tak som sa začala učiť praxou.

Ako som spomenula, moja situácia sa zmenila s novým pracovným zaraďením a z toho plynúcimi novými povinnosťami. Vedť to každý učiteľ pozná: príprava na vyučovanie, samotné vyučovanie, príprava a opravovanie písomiek. A stále dokola počas celého semestra! No asi najťažšie je vytvorenie si vlastného štýlu vyučovania, ktorý by bol prijateľný pre obe zainteresované strany. Pre študentov, ktorí často berú vyučovanie ako nutné zlo, aj pre mňa, ktorá som zase priveľmi zodpovedná, aby som svoje hodiny a prípravu brala na ľahkú váhu. Ale ako si vybudovať správny prístup ku študentom, aby človek nebol ani príliš benevolentný a mäkký, ani na druhej strane príliš arogantný a na každom kroku im dával pociťiť ich neschopnosť a hlúposť? Toto mi značne chýbalo v mojom „teoretickom“ arzenáli.

Prvé komplikácie sa dostavili, keď som si stanovila určité kritériá, na základe ktorých som bola ochotná študentovi udeliť zápočet. Napríklad na laboratórnych cvičeniach požadujem od študentov zvládnuť nutnú teóriu k danej problematike, bez ktorej by nenamerali nič alebo by ani nevedeli, čo merajú a načo je to dobré. Taktiež vyžadujem aj správne spracovanie nameraných dát. V prvej časti nechcem doslovne naučený text z knihy, ale aby sa nad prečítaným zamysleli a vybrali si to podstatné k danej úlohe. Ale asi chcem priveľa...

Zväčša sa stretávam so študentmi, ktorí síce text prečítali, ale jeho porozumenie bolo zrejme neprekonateľnou prekážkou. Na moje otázky som v lepšom prípade nedostala odpoveď vôbec, a ak predsa, niektoré by určite stáli za povšimnutie v niektorej zábavnej relácii. Často si preto kladiem otáz-

ku, ako motivovať študentov k tomu, aby vedomosti nie len bezducho prijímali, ale snažili sa im porozumieť a hľadať medzi nimi vzájomné súvislosti. Zvlášť, keď predmet fyziky je pre nich tak málo zaujímavý a na rebríčku popularity by sa asi umiestnil na posledných priečkach. Žiaľ, ich vedomosti prinesené zo strednej školy sú tiež mizivé. Len malé percento z nich malo fyziku na škole viac ako dva roky a poniektorí z nich sa s ňou stretli len na základnej škole. Ako ich teda motivovať?

Zistila som, že priebežné hodnotenie a možnosť získať body ku skúške ako motivácia k vzdelávaniu sa a pravidelnej príprave na cvičenia ku zvýšeniu ich snahy nevedli. Študenti majú skôr tendenciu získať minimálny počet bodov potrebných na udelenie zápočtu a to, že si prípravou na hodinu môžu dopomôcť k lepšiemu hodnoteniu na skúške, akosi ignorujú. Skúškové obdobie akoby bolo pre nich v nedohľadne a samotná skúška ich netrápila. Veď najskôr treba „prejsť cez semester“ a získať zápočet, a ak sa to náhodou podarí, potom pôjdu skúsiť, či sa nepošťastí urobiť aj skúšku. Veď slovo skúška je odvodené od slovesa „skúsiť“, či nie? A ak sa to nepodarí, stále je tu možnosť opakovať predmet ešte raz. A tak na hodine, ktorá je daná pre druhý ročník v zimnom semestri, sa stretávajú študenti všetkých ročníkov, od prvého až po piaty, pričom poniektorí to skúšajú už neuveriteľný štvrtýkrát. No aj tak mám pri nich pocit, akoby to všetko videli a počuli po prvýkrát.

Mojou snahou zaujať študentov učivom a jeho aplikáciou v praxi som tiež nedosahovala veľké pokroky, lebo študenti majú kdesi nesprávne zakódované, že ak študujú na strojníckej fakulte, fyzika im vôbec nie je do budúcnosti potrebná, a preto je pre nich doslova zbytočný predmet. A ak sa mi náhodou podarí nájsť presvedčivý dôkaz, že to tak nie je, prekvapený výraz na ich tvári hovorí za všetko. Preto ma vždy potešilo, keď som sa stretla so študentmi, ktorí o štúdium prejavovali skutočný záujem a nebáli sa položiť aj otázku, ktorá možno priamo nesúvisela s tým, čo sme práve robili, ale na ktorú by sa radi dozvedeli odpoveď.

Odpoveď na otázku ako vysokoškolských študentov motivovať určite nie je len mojím problémom. Niektorí starší kolegovia to riešia po svojom: strach z vyhodenia zo školy je pre študenta ešte stále veľmi silným argumentom, aby sa niečo naučil, a ak nie, potom sa povolenými stratami netreba zaoberať. „Nechceš sa učiť? Nemusíš, ale potom tu nemáš čo robiť!“ Tento prístup sa mi ale zdá príliš tvrdý a nepedagogický. Paradoxne, dosť často prináša požadované výsledky.

Ďalším problémom v mojom krátkom profesionálnom učiteľskom povaní je vybudovanie si určitej autority, aby sa ma študenti nebáli na čokoľ-

vek opýtať, ale aby mi ani „neskákali po hlave“. Keďže vekový rozdiel medzi nami je zhruba osem rokov, stretávala som sa na chodbách školy aj s takými študentmi, ktorí ma zastavili otázkou: „Ahoj, nevieš, kde je tá a tá učebňa?“ Nasmerovala som ich a sama pre seba sa usmiala, že ešte stále vyzerám ako študentka (čo napokon nie je zlé).

Keďže vyučujem na škole technického typu, väčšina študentov sú chlapci. Vzhľadom na môj vek o prirodzenej autorite môžem len snívať a to, že väčšina z nich ma odhadne na čerstvú absolventku, mi na rešpekte tiež veľmi nepridáva. Je preto niekedy veľmi ťažké zvládnuť partiu chlapcov, ktorí skúšajú, koľko si môžu dovoliť, bez kriku a bez toho, aby sa to celé „zvrhlo“ na boj, kto z koho. Zvládnutie tohto problému považujem za kľúčové pre ďalšiu prácu s mladými ľuďmi, pretože podmieňuje ich budúci vzťah k fyzike, ku mne a aj k mojej hodine. Uvedomujem si, že každé chybné rozhodnutie ma môže v budúcnosti vyjsť príliš drahoo.

V profesionálnom styku so študentmi preto nepreferujem priveľa priateľských gest. Nedovolím si tykať im, ako ani oni netykajú mne. Zdá sa mi to príliš kamarátske a človek tým nepriamo dáva najavo svoje rovnocenné postavenie so študentom. Potom sa môže stať, že to učiteľovi „prerastie cez hlavu“. Takisto si myslím, že akékoľvek priateľské popíjanie so študentmi (ešte v rámci ich študentského života) tiež vzťahu učiteľ – študent nepridáva. Aj keď na druhej strane pri veľmi nedostupných učiteľoch by určité odbúrание strachu pred nimi pri priateľskom rozhovore „nad pivom“ urobilo len dobre.

Moje učiteľské aktivity sú doteraz skromné, a môžem povedať, že v značnej miere pozitívne. Na človeka síce občas prídu chvíle, keď si hovorí, že to nestojí za to a v inom odvetví by zarobil viac. Myslím si ale, že učiteľstvo je skôr poslanie ako zamestnanie, a preto by som sa chcela aj naďalej zlepšovať vo svojej profesii. Hoci by niektorí mohli namietajú, že vysokoškolský učiteľ nie je pedagóg v pravom zmysle, myslím si, že aj on musí vedieť podať poznatky ďalej. Nesúhlasím celkom s tvrdením, že „učiteľ nemá žiakov naučiť, on ich má zapáliť“. Žiaľ, koľko takýchto „učiteľov“ poznáme, ktorí sú odborníci vo svojom obore, ale odrádzajú svojich poslucháčov nesystematickým a nezrozumiteľným výkladom.

Na záver by som chcela vyjadriť svoj obdiv všetkým tým vysokoškolským pedagógom, ktorí robia svoje vedecké aj učiteľské poslanie naozaj dobre.

Má začínajúci učiteľ tykať alebo vykať?

Marián Hostovecký

Táto otázka „trápi“ začínajúcich učiteľov nielen na základných či stredných školách, ale i začínajúcich učiteľov a doktorandov na vysokých školách. Pokiaľ by sme nahliadli do stanov správania sa učiteľov na stredných a vysokých školách, zaručene tam nájdeme odpoveď: každý učiteľ na strednej a vysokej škole bez rozdielu by mal študentovi vykať, či je začínajúcim učiteľom alebo nie. Jediným typom školy, kde učiteľ smie žiakovi tykať, je základná škola.

Každý z nás mladých učiteľov pozná ten pocit: Mám vykať študentom, ktorých poznám? Veď sme kamaráti, máme spoločné záujmy, stretávame sa po vyučovaní, a nakoniec, veď niektorí sú odo mňa starší. Ako sa teda správať, aby sme neporušili spoločenský bontón žiadaný od učiteľov a na strane druhej, aby sme si nepohnevali kamarátov, či neprezentovali sa ako namyslení?

V praxi sa stretávame s niekoľkými typmi správania sa učiteľov ku žiakom:

- učiteľ, ktorý vyžaduje, aby mu všetci študenti vykali, ale i on sám vyká študentom,
- učiteľ, ktorý chce, aby mu všetci študenti vykali, ale on sám študentom tyká alebo im začne tykať po určitom čase,
- učiteľ, ktorý vyžaduje, aby mu všetci študenti tykali, ale i on študentom tyká.

Ktorá z uvedených možností je správna? Existujú najmenej dve odpovede, avšak závisia od uhla pohľadu.

Prvou odpoveďou je: áno, učiteľ má študentom vykať, i keď je medzi nimi minimálny vekový rozdiel. Vyžaduje si to spoločenský kódex a je nemorálne, aby sa aspirant na doktora prírodných vied či spoločenských alebo filozofických vied nesprával podľa týchto zavedených pravidiel.

Druhou odpoveďou je: áno, učiteľ má študentom tykať! Ale prečo? Kvôli tomu, že nemá dostatok spoločenskej morálky voči ostatným ľuďom alebo kvôli tomu, že bola u neho zanedbaná morálna výchova v rannom detstve? Nie, dôvod hľadajme v konečnom efekte vyučovacieho procesu. Ale predtým si položíme otázku, či priateľský vzťah zo strany učiteľov prináša nejaké výhody a dokáže zmeniť priateľský postoj študentov voči samotnému vzdelávaniu. Má zmysel aplikovať do praxe montesoriiovský typ školy?

Uvediem príklad zo svojej praxe. Počas univerzitného štúdia som vyučoval na cirkevných gymnáziách. Problém s vykaným a tykaním ma veľmi zaujal už vtedy a chcel som vedieť, či typ správania môže v konečnom dôsledku ovplyvniť výkon študentov v škole. Rozhodol som sa pre menší pedagogický experiment.

Jednu triedu som si určil ako pokusnú, druhú ako štandardnú. V pokusnej triede som aplikoval liberálno-demokratický typ vyučujúceho. Študentom som vysvetlil, že mi môžu tykať, čo ich spočiatku veľmi prekvapilo, no po dvoch mesiacoch sa už nenašiel študent, ktorý by mi bol vykal. Keď boli študenti oboznámení s novým typom správania sa, všetkým som vysvetlil, čo očakávam počas druhého polroka. Upozornil som ich, že nebudem robiť žiadne ústupky v povinnostiach, a kto si ich nebude plniť, bude potrestaný. V druhej triede som sa snažil byť demokratickým učiteľom, no tu som zachoval spoločenské návyky spojené so správaním. Študentom som ani nemusel vraviť, že mi majú vykať, brali to už ako automatické. Výskum sa mohol začať. Pozoroval som, či sa mení postoj študentov k predmetu alebo nie.

Už počas prvých týždňov som videl radikálny rozdiel medzi triedami. Pokiaľ v štandardnej triede ma brali ako každého iného učiteľa, ktorý od nich vyžaduje určité vedomosti, v pokusnej triede ma brali ako jedného z nich. Ich prístup bol oveľa priateľskejší, otvorenejší a dôvernejší. Oveľa viac ich začal zaujímať predmet, aj preberaná problematika. Dokonca sa mi ku koncu výskumu niektorí zdôverovali i so svojimi problémami. Je pravda, že pri písomkách „vymýšľali“ oveľa viac ako v štandardnej triede, ale s tým som počítal. Preto som ich aj na začiatku upozornil, že síce mi môžu tykať, ale musia sa i učiť. Výsledky samotných písomiek boli naozaj veľmi odlišné, pričom v prvej triede boli prevažne jednotky, dvojky a jedna-dve trojky. V štandardnej triede boli skôr dvojky, trojky a dve-tri jednotky.

Viem, že pedagogický výskum sa má realizovať viackrát, pokiaľ je v danej triede menej ako tridsať študentov. Hovorí to ale samo za seba, že študenti navštevovali školu a predmet oveľa radšej. Nemala by byť škola práve centrom výchovy, a nie len vzdelania?

12. KAPITOLA

SYNERGIA

Dá sa študentom dôverovať?

Vladimíra Čavojová

Pred dvoma rokmi, ako začínajúci doktorand, som sa dosť bála, či ma budú študenti rešpektovať. Najmä keď som hneď ako prvú seminárnu skupinu „vyfasovala“ triedu, kam chodila aj moja spolubývajúca. Mala som síce predstavu, ako by mal môj pedagogický prístup vyzeraf: chcela som do vyučovania vniesť niečo nové a zvýšiť požiadavky na aktívne zapojenie študentov. Ale zároveň som nechcela urobiť chybu, ktorú často robia mladí začínajúci učitelia, keď si v snahe zachovať si rešpekt držia študentov od tela a sú neprimerane prísni.

Väčšina súčasného vzdelávania je zjavne založená na predpoklade, že študentovi nemožno dôverovať. Z toho vyplýva, že učiteľ musí „dodať“ motiváciu, informácie, organizáciu materiálu a musí využívať skúšanie, aby študenta v želaných činnostiach motivoval (Sollárová, 2005, s. 155). V priebehu piatich semestrov, ktoré už učím, sa mi znova a znova potvrdilo, že naozaj najdôležitejšia úloha pedagóga je vytvoriť v skupine priaznivú atmosféru na učenie a hlavne vytvoriť si so študentmi vzťah.

Mnohým začínajúcim učiteľom sa iste môže zdať riskantné snažiť sa vytvárať v triede nehodnotiacu a akceptujúcu atmosféru v zmysle rogersovských zásad. Učitelia môžu mať strach, že študenti to zneužijú a stratia rešpekt. Preto si radšej od začiatku zvolia direktívny prístup, ktorý má za cieľ ukázať, „kto je tu šéfom“. A práve v centre direktívneho prístupu stojí základná nedôvera voči študentovi a jeho vlastnej motivácii učiť sa.

Samozrejme nato, aby študent vyučujúceho akceptoval ako prirodzenú autoritu, musí ho ako takého vnímať. Vyučujúci musí byť v prvom rade odborne spôsobilý, keď si chce získať a udržať rešpekt študentov. Často však vyučujúci podceňujú študentov, keď si myslia, že svoju nespôsobilosť skryjú práve za direktívny prístup. Ešte stále si však pamätám zo študentských čias, že študenti rýchlo odhalia slabiny takéhoto pedagóga a prestávajú si ho vážiť.

Vo svojej pedagogickej práci som sa rozhodla vychádzať zo základného predpokladu, že študentom sa dá dôverovať, že sa chcú učiť (z vlastnej skúsenosti so štúdiom na vysokej škole) a oceňujú, keď sa na nich kladú (primerane) vysoké nároky a chápu danú činnosť ako zmysluplnú. Ako potvrdenie svojich názorov uvediem skúsenosť z vyučovania sociálnej psychológie a psychológie osobnosti, ktoré vediem tento semester v jednej študijnej skupine.

Táto skupina sa skladá asi z dvadsiatich dievčat, ktoré som mala už minulý semester na seminári experimentálnej psychológie. Keďže predchádzajúci predmet som učila len v rámci zastupovania za dlhodobo chorého kolegu, rozhodla som sa teraz orientovať na veci, ktoré sú mi bližšie (experimenty zo sociálnej psychológie), a hlavne veľa na hodine diskutovať. Keďže sa nám minulý rok podarilo nadviazať výborný vzťah učiteľ – študent, mala som prácu so skupinou uľahčenú.

Študentky si zvykli, že na našom seminári môžu vyjadriť akékoľvek názory, aj negatívne, bez strachu zo sankcionovania v podobe zlého hodnotenia. Tento rok, keď sa požiadavky na splnenie podmienok zo semináru sociálna psychológia a psychológia osobnosti zvýšili, nebol problém o nich diskutovať, a nakoniec som bola nečakane príjemne prekvapená, že väčšina študentiek sa zvýšeným nárokom dokonca potešila!

Samozrejme, nie všetko je vždy ružové. Nie všetky práce, ani od nadšených študentiek, spĺňajú vždy dané podmienky. Snažím sa to riešiť tak, že keď zadám nejakú dlhodobú úlohu na celý semester, požiadam študentov, aby mi ju v prípade záujmu o moju spätnú väzbu odovzdali už pár týždňov pred koncom semestra. Väčšina študentiek túto ponuku využije. Takže nie je problém zistiť, či porozumeli požiadavkám, a ak nie, môžem ich trochu usmerniť. Tento spôsob zvyšuje zodpovednosť študentov za svoju prácu, pretože, keď na konci dostanú zlé hodnotenie, vedia, že nevyužili možnosť prísť sa poradiť.

Podmienky splnenia seminára, ako aj spôsob hodnotenia, sa snažím zverejniť študentom čo najskôr na začiatku semestra, aby sme mali čas vysvetliť si všetky nejasnosti a aby hneď vedeli, čo je pre mňa z formálneho hľadiska najdôležitejšie. Okrem toho sa snažím, aby bol od začiatku študentom jasný aj cieľ seminára. Keď majú pocit, že to, čo robíme a to, čo od nich chcem, má nejaký praktický zmysel, a nie je to len samoučelná aktivita kvôli záverečnému hodnoteniu, sú motivovanejší a zapájajú sa s väčšou chuťou.

Na seminári sociálnej psychológie sa mi podarilo vymyslieť skvelú aktivitu smerujúcu k tomu, aby študenti vedeli aplikovať svoje teoretické vedomosti v praxi, aby ich to motivovalo ďalej k samoštúdiu sociálnej psychológie. Vďaka tomu sa venujú sociálnej psychológii aj mimo seminárov a prednášok, čím sa zníži množstvo učenia na skúšku. O čo ide? Inšpiráciu som si zobrala od jedného nášho amerického lektora, ktorý nás zanietene učil niekoľko predmetov vrátane americkej literatúry. Ide o „denník“.

„Denník“ na sociálnej psychológii slúži nato, aby študenti pozorovali svoje okolie a všimli si rôzne sociálne situácie, ktoré teraz, vyzbrojení teóriou, už vedia aj analyzovať. Každý týždeň si vyberú a opíšu jednu takúto situáciu,

v ktorej sa zamerajú na aspekt, ktorý potvrdzuje (vyvracia) určitú teóriu zo sociálnej psychológie. Výstupy z denníka slúžia aj na odštartovanie diskusie na hodinách, aj na ilustráciu porozumenia sociálnym javom. Denníky som po dvoch týždňoch zozbierala, aby som im mohla dať spätnú väzbu, kvôli záverečnému hodnoteniu sa zbierali na konci semestra. Táto aktivita mala veľký úspech, o čom svedčia aj záverečné výsledky študentiek. Nebol problém s odovzdávaním, počtom zápisov, ani ich kvalitou. Najviac ma však potešila spätná väzba od jednej študentky, ktorá v denníku napísala, čo jej osobne táto aktivita priniesla aj konštatovanie niektorých študentiek, že vďaka denníku mali uľahčené učenie a skúšku.

Pri tejto aktivite asi najviac záleží, na akom predmete a prečo ho vyučujúci plánuje použiť. Od toho sa odvíja, nakoľko formálny, resp. neformálny, má denník byť. Na začiatku treba objasniť študentom cieľ denníka a to, že od nich neočakávame, že budú osobní, ak nechcú, pretože ich môžeme vyzvať na hodine, aby niečo z denníka prečítali ako námet na diskusiu. Aj v mojej skupine sa vyskytla študentka, ktorá sa cítila byť ohrozená tým, že má „rozoberať“ osobné veci. Osvedčilo sa mi rozdať študentom zoznam požiadaviek v písomnej forme (napr. formou otázok, na ktoré majú v zápise odpovedať, hoci je dobré zdôrazniť, že netreba vždy odpovedať na každú otázku) aj s krátkym príkladom. A najmä to, že som po dvoch zápisoch skontrolovala denníky a poskytla k nim spätnú väzbu.

Veľmi pozitívne na našom pracovisku oceňujem spoluprácu mladých pedagógov, ktorí začínajú s učením, prichádzajú s novými nápadmi a delia sa o ne. Klasické referáty na seminároch aj mne počas štúdia pripadali nudné, a tak ma veľmi nadchla koncepcia kolegu PhDr. Pilárika, ktorú sme aj my aplikovali na naše semináre psychológie osobnosti. Namiesto toho, aby si každý prečítal knihu a potom o nej spravil referát, študenti sa hneď na začiatku rozdelili do štyroch skupín, v ktorých budú pracovať celý semester. Každá skupinka mala „na starosti“ jedného z hlavných predstaviteľov psychológie (Freud, Adler, Skinner a Rogers). Podľa toho, aké témy preberali na prednáškach (vývin osobnosti, štruktúra osobnosti, dynamika osobnosti, atď.), pripravili sa na seminár na tú istú tému, ale len z pohľadu toho „svojho“ predstaviteľa. Tento spôsob štruktúrovania seminára učí študentov tímovej práci, takisto sa musia pripravovať na každú hodinu, čím si uľahčujú skúšku, učí ich to zodpovednosti za vlastnú prácu (zodpovednosť voči kolegom, ak sa zle pripraví) a tiež originalite, lebo mnohé skupiny sa snažia na každú hodinu si pripraviť nejakú zaujímavú formu prezentácie.

Študenti navštevujúci semináre sociálnej psychológie a psychológie osobnosti musia splniť viac podmienok ako v minulosti a kladie sa väčší dôraz

na ich každotýždennú mimoškolskú prípravu, ale zatiaľ môžem konštatovať, že ich to baví a na hodiny sa tešia. Preto by som radila aj ostatným doktorantom nebáť sa zvýšiť svoje požiadavky, ale kompenzovať to svojím prístupom zameraným na študenta. Je mojím najhlbším presvedčením, že ľuďom (aj študentom) sa dá dôverovať, a keď cítia náš záujem o nich ako o ľudí a rešpektujú nás ako profesionálov a odborníkov (vo svojej oblasti špecializácie), sú motivovaní pracovať aj na ťažkých zmysluplných úlohách.

Vychádzajúc z Rogersovho prístupu zameraného na študenta, učiteľ by mal slúžiť ako facilitátor učebného procesu, mal by navodiť atmosféru skupinového zážitku svojou vlastnou filozofiou dôvery ku skupine, ktorú primerane dáva najavo. Mal by sprístupniť zdroje učenia sa, povzbudzovať flexibilitu a originalitu a svojím vlastným prístupom a správaním ísť príkladom (Sollárová, 2005, s. 153).

Som si vedomá, že k dokonalému učiteľovi mám ďaleko a počas svojho pôsobenia som sa stretla s mnohými problémami. Ale som presvedčená, že v akomkoľvek type vyučovania je najdôležitejší partnerský vzťah so študentmi či žiakmi. Rešpekt sa nedá vynútiť, iba získať, ak chápeme študentov ako zodpovedné ľudské bytosti, ktorým sa dá dôverovať a ktoré sa chcú učiť.

Literatúra

Sollárová, E.: *Aplikácie prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch*. Bratislava : Pegas, 2005.

13. KAPITOLA

ZAHRANIČNÍ UČITELIA
- ZAHRANIČNÍ ŠTUDENTI

Challenges of Teaching in Slovak Higher Education: An Outsider's View

Karen Henderson

University teaching presents many challenges, particularly to academics at the beginning of their careers. Some of these arise wherever you teach, and others are specific to individual environment. An outsider looking at higher education in Slovakia notices that in many respects it poses particular challenges to young teachers. Most of the points I will raise will seem familiar and obvious. Yet in order to seek appropriate solutions to challenges, it is necessary to identify them clearly, and sometimes it is helpful to think more deeply about issues that everyone takes for granted.

Why do students go to university?

Young teachers everywhere tend to think too much about what they are doing, and not enough about what the students are doing. They reflect a lot about their relationship with the students, but usually they spend less time thinking about the students' relationship with each other and the world outside. This is natural, because it is easier to change what you do as a teacher than to change what the students do. The two are, of course, linked. In English, universities used to discuss teaching, but over the last decade it has become more usual to talk about learning, in order to make the focus of debate more student-centred. Interestingly, in Slovak the two concepts – „učiť“ and „učiť sa“ – are linguistically far closer. The young teacher's aim is to make them close in practice as well.

The most basic question is why students go to university. It is rarely possible to ask students this question, and it is rarely answered honestly when posed. However, it fundamentally affects student attitudes to learning, and therefore also the effectiveness of teaching. Some of the possible answers are below:

- to study things that are interesting,
- to learn information and skills that will help in professional life,
- to get a degree in order to get a job,
- to enjoy student life,
- parental pressure.

Be aware that motivation is fundamental to learning and affects what can be achieved by teaching. The points above have been placed in order, from the most positive to the most negative. The first two motives – interest in the subject, and the desire to learn useful information and skills – are positive, as they motivate students to work hard. Students who are prompted primarily by interest in their subject are the easiest to teach, as they are enthusiastic learners; those who want practical skills have positive motivation, but may be negative towards parts of the studies that do not seem to fulfil this goal.

The three last motives – gaining a degree, enjoying student life and parental pressure – are all in essence negative, since they create students who attempt rationally to do as little work as possible without jeopardising their goal: not being thrown off their course. Gaining a degree – the most basic goal of all – is probably very prominent among Slovak students. It is also the primary goal of most distance learning and part-time students.

Good teaching cannot radically change students' motivation for studying, but most students have multiple motives and teaching can make a marginal difference. Clearly everyone would like to make their teaching as interesting as possible, and this may increase positive motivation, but it is of limited value to learning if teaching becomes a form of entertainment and does not encourage students to work independently outside lectures and classes. Sometimes it is possible to make material more relevant to everyday life, but if students are not explicitly taking training courses there will be a limit to how far this can be done.

Negative motivations for study are most frequently countered by coercion: making it more difficult to get a degree without doing much work. The teacher attempts to make the learner do as much work as possible, while the student attempts to get a degree with as little effort as possible. Increasing demands made of students can increase positive motivation if work assignments and assessment methods give students the impression that their studies are worthwhile.

Yet there are limits to what can be demanded in terms of student time. What you get out of students depends of their expectations. An individual teacher can only change student expectations slightly; and a young teacher will have particular problems in increasing compulsory work load.

Teaching at Slovak universities may be complicated by the fact that multiple occupations are common in Slovakia. Talented people tend to do many different things at once instead of concentrating on doing one thing excellently because in rapidly-changing post-communist societies, this is frequently the most effective life strategy. Consequently, good students sometimes take

two degrees at once. Other students have full-time jobs and do a full-time degree course at the same time. The fact that both of these strategies are permitted has institutionalised time-minimalisation. Teachers are effectively fighting for the student's time.

Making the learning process interesting and rewarding is the best way of getting more student time, as well as clearly structuring their study, and setting clear and manageable required study tasks. However, even when an excellent student is excellently taught, there are limits to how much time they are likely to invest in their studies. This is not the fault of the teacher.

Methods of student assessment

Just as students will have expectations of the amount of time they will spend on an individual course, they will also have expectations of how they may legitimately be assessed. Depending on the subject, a number of different methods may be appropriate, and mixed forms of assessment are likely to be most effective in encouraging student self-study:

- class participation,
- oral presentations in class,
- written essay work/projects,
- group projects,
- multiple-choice test exams,
- essay-based exams,
- oral exams.

Assessment that takes places during the course and not at the end encourages active student participation throughout the course, rather than hurried learning at the end. Assessing class participation rewards preparation and independent study outside the class, but needs to be limited in scope because it can be hard to do objectively: the dynamics of student relationships in the groups may disadvantage some students. Organised oral presentations in class may be appropriate and help the development of communication and presentation skills. Written essay work and projects are a useful means of assessment, but can be affected by plagiarism (copying other work) or even use of a third party to produce the work. Group projects train students in skills of working together, which will be very important for most of their working life. This is problematic as a major means of assessment for a course, as some students may object that they are disadvantaged

by the behaviour of others in their group. However, this is a challenge they will deal with almost anywhere they work.

Assessment by examination at the end of the course is still common. A single exam at the end of a course is the quickest way for a teacher to assess what a student has learnt from a course, but is problematic in encouraging active participation in the entire learning process. In addition, a well-known problem of communist-era education was it rewarded 'rote-learning' – the learning of facts and required views of what was 'right' – and it did not encourage individual initiative and the development of analytic skills. Some of these tendencies remain, particularly in the use of oral examinations. Oral exams are good for developing oral skills, though if they use 'open questions' that ask students to recite anything they know about a given subject they encourage rote learning. Real questions that require reasoning are better, but developing complex arguments can be hard when speaking under pressure.

Multiple-choice test exams – when students choose the right answer from a choice of three or four – can be a simpler way of checking basic knowledge has been obtained, if this is essential for an individual course. However, intellectually they are very limited. Otherwise, exams with questions that require a short essay answer can be better. But the questions should be real questions, and not just a subject – asking them to write anything they know on a subject encourages rote learning. Facts are no use if the student does not understand how to apply them.

Other challenges with assessment

Assessment methods can differ markedly between courses, between universities, and between countries. Young teachers in Slovakia also sometimes face a few other challenges with assessment that would not exist, for example, in Britain:

- very little external regulation,
- students contest marks,
- grades are given to the students face-to-face.

Teachers of individual courses often have a lot of freedom in deciding their assessment methods. There is also very little external regulation: assessed student work and examinations are not usually looked at by external examiners from other universities. The lack of external regulation gives teachers a lot of scope for changing assessment methods, although the barrier of student expectations still remains.

One consequence of this is that students may contest grades. It is hard to imagine any reason for changing an individual student's mark because they request it, even if you are not completely confident that their grade is correct. Remember that if you decide that one student's grade should be changed, all the other grades on the course need to be reassessed. This may be valid if all the grades on the course were low. Yet as a principle, the fact that individual marks cannot be changed is a good response to students.

Finally, the practice of telling students their grades personally is stressful for the teacher and student (apart from the fact that in some cultures, it would also present a perfect environment for corruption). Although a face-to-face meeting with the teacher provides the student with an opportunity to discuss the weaknesses of a student's performance, a student who has just been shocked and disappointed by an unexpectedly low grade is not in the frame of mind to think critically and objectively about their performance on your course. If they receive their grades first and then come and see the teacher for a discussion later, when they have had time to think calmly, more useful information is likely to be exchanged.

This is one part of the assessment teacher an individual teacher is unlikely to be able to change. However, if a young teacher finds it difficult, they can bear in mind that the fault is probably with the system, and not with them personally.

The best advice for meeting all three of these challenges is to make the system of assessment for a course as clear as possible at the outset. Ensure the written material you give the students at the beginning of course is as clear as possible about the methods of assessment: what elements of work are being assessed, how much of the grade comes from each element of assessment, and what you are looking for in a good piece of work. This must be in writing; you can discuss it with the students as well, but anything you tell the students in class is likely to be forgotten or remembered inaccurately by a large minority, and missed by those who are not there. Unclear ground rules encourage arguments later.

Resource problems

Resource problems are a fundamental difficulty in encouraging students to study independently. They can create a 'vicious circle' of problems:

- lack of books and student overuse of the internet,
- students are overtaught,
- too little time for self-study.

University libraries in Slovakia often do not have a good stock of literature, particularly in the social sciences. Whereas arts and social science students in western Europe may spend most of their day working in their university's library, this is unusual in Slovakia. However, students all over the world have access to the same resources if they use the internet. Therefore where library resources are underdeveloped, students tend to overuse the internet. It is essential to teach the difference between authoritative academic work and original sources available via the internet (e.g. on-line journals, working papers, official documents) and anonymous and hence unreliable sources (e.g. wikipedia, students' personal websites, blogs). If a student produces work entirely from internet sources, it is quite possible that they prepared it very quickly, and it is not the result of careful research and analysis.

A common teaching response to lack of resources for private study in the library is that students are overtaught. So students spend too long in lectures and classes and not enough time in the library for private study. Whereas full timetables are common for students of the natural sciences everywhere, for many other subjects students should spend most of their time reading a wide variety of sources. Reliance on a single text does not encourage the development of research skills, and particularly if the text is written by the teacher, it encourages the student to think that there is a 'right' answer to every question.

Where students are overtaught, they do not have enough time for self-study. In turn, this means that the teacher and the university do not perceive a lack of library resources to be the huge problem that it actually is. The vicious circle then closes, and university teaching stagnates.

For the young teacher, therefore, the most important task is to avoid over-teaching. They should put as much emphasis as possible on self-study, and encourage the use of multiple sources without too much focus on the internet. This means, primarily, making sure the student is aware of as many good sources of material as possible.

Rising to the challenges

Young teachers should concentrate on realistic solutions to the challenges students face. A number of suggestions can be made.

1. Good preparation of initial course handouts

Time invested in preparing written material about a course for the stu-

dents – maybe from six to ten pages – and handed to students at the beginning of the course shows a serious approach by the teacher, and this in turn encourages a serious approach to study by the student.

2. Be clear about your expectations

Be as clear as possible about what the students are required to do: on the course as a whole, and for assessment, and for individual classes. They are more motivated to work if they are sure that they are doing what is required, and that their effort will therefore be valued.

3. Concentrate preparation on the students' contributions and not your own

Classes are designed to make the student do as much work as possible – and not the teacher. Initial course handouts should concentrate on a summary of the area to be covered by the course; what the students should be reading (references for books and journals they can realistically obtain, and good academic websites; but not useful texts themselves); questions they should answer in presentations and essays (best not to let them invent the topics themselves); exactly how they will be assessed; and a precise schedule of when everything will happen. Do not 'spoon feed' students by giving them a small range of material they must use; this creates work for yourself, and not them. Guide them to a broader range of material.

4. Remember: the most important learning takes place outside the class

The class, or lecture, should be used as a structure for motivating self-study. While they will learn from the teacher, and hopefully also from other students, in the class, independent work outside time-tabled activities is the most important for learning.

And finally...

Much of this introductory advice will seem obvious. Some will seem inappropriate for your subject area, and some just inappropriate. All teaching environments are different, and young teachers can try out new ideas. But if they don't work, it may not be your fault! Think about the students' expectations, and how you can change them. You are limited by the system you work in, but there are some things you can change on the ground... and some you can't.

Výučba zahraničných študentov

Zuzana Ladzianska

Výučba zahraničných študentov si vyžaduje ako odborné znalosti v danej profesijnej oblasti, tak aj výborné znalosti cudzieho jazyka. Do tohto druhu vyučovania som bola zapojená, keďže mám vysokú úroveň odbornej znalosti angličtiny, ktorý je prvotným dorozumievacím jazykom medzi zahraničnými študentmi a našimi pedagógmi. Druhým dôvodom bola moja osobná skúsenosť zo štúdia v zahraničí.

Do vyučovacieho procesu sa zapájam väčšinou na cvičeniach (Krajinná a parková architektúra, Typológia architektúry a urbanizmu) alebo na ateliérovej tvorbe (Veľký/Malý ateliér – Urbanizmus/Tvorba zóny/Architektonická tvorba). V prvom roku doktorandského štúdia som pôsobila predovšetkým ako asistent, v druhom roku som pod profesorským dohľadom samostatne viedla ateliérovú tvorbu.

Pobyt v zahraničí

Počas inžinierskeho štúdia som získala štipendium Socrates-Erasmus a zúčastnila som sa na ročnom pobyte v Anglicku. Väčšinu predmetov som mala možnosť absolvovať so študentmi končiacimi krajinnú a parkovú architektúru. Osobne som mala možnosť odskúšať si, čo to obnáša byť denným študentom v zahraničí. Nejde len o prvotnú rečovú bariéru, ale aj o problémy spojené s nedoceňovaním vedomostí a schopností študenta z východného bloku (v tom období sme ešte neboli členmi Európskej únie).

Štúdium

Stretla som sa s markantnými rozdielmi v metódach výučby, čo mi často spôsobovalo problémy až do ukončenia pobytu. Na jednej strane to bolo pochopenie a akceptácia pre nich netradičných spôsobov spracovávaní návrhov, na druhej strane neústupčivosť pri presadzovaní mnou zaužívaných postupov pri tvorivej činnosti na ateliéroch.

Vo všeobecnosti sa dá povedať, že anglickí študenti sa zaoberajú viac výskumom a menej samotným grafickým spracovaním návrhov. Naši študenti sú zvyknutí len na referenčné získavanie poznatkov, pričom ťažisko je na samotnej tvorbe a jej grafickom spracovaní.

Správna cesta sa zdá byť práve v strede a študenti by mali venovať pozornosť výskumu a samotnej tvorbe v pomere asi 1 : 3, resp. 1 : 2 v závislosti

od zadania. Pri vedení ateliérov zahraničných študentov kladiem väčší dôraz na samotnú zložku tvorby, keďže výskum majú veľmi dobre podchytený z domovskej univerzity. Pri ateliéroch našich študentov by sa viac času malo venovať práve výskumu, ale súčasný syllabus predmetu neumožňuje zakomponovanie tejto zložky v adekvátnom rozsahu.

Problémy zahraničného študenta

Problémov, ktoré musí zahraničný študent prekonávať na hosťujúcej univerzite, je mnoho, a nie vždy musia súvisieť len so samotným štúdiom.

Jazyky a mentalita

Študenti napríklad prichádzajú na Slovensko s nulovou znalosťou slovenčiny. To im komplikuje život najmä počas prvých dní pobytu, kým nenadviažu kontakty so slovenskými študentmi, ktorí im ďalej pomáhajú pri riešení dennodenných problémov.

Mnohí si asi myslia, že vstupom do Európskej únie sme sa posunuli o obrovský krok vpred, že sme pripravení na komunikáciu so svetom a najmä otvorení mladým ľuďom. Nikto ale už nechce vidieť alebo si priznať, že takáto zmena nenastane zo dňa na deň, ale že tu ide o dlhodobý proces.

Súčasným trendom je vzdelávanie detí v cudzom jazyku už od útleho veku, ale zabúda sa pritom na staršiu generáciu s nižším vzdelaním, ktorá sa nikdy svetové jazyky neučila. Práve takýto ľudia sú často v prvom kontakte so zahraničnými študentmi, či na ubytovniach alebo v obchodoch. Dorozumievanie tak prebieha vďaka náhodným okoloidúcim, ktorí sú ochotní pomôcť a tlmočiť.

Štúdium slovenčiny považujú mnohí zahraniční študenti len za krátenie si voľných chvíľ, pretože je takmer nemožné, aby po necelom roku boli schopní bežnej komunikácie. Na našej akademickej pôde sa od nich vyžaduje dobrá znalosť anglického jazyka, ale takáto úroveň bohužiaľ nie vždy je študentmi dosiahnutá. Chyba sa pritom robí ešte na domovskej univerzite, kde je na mobilitu vyslaný každý študent, ktorý o ňu požiada a vie sa dohovoríť v anglickom jazyku (rozumej základná znalosť), pričom jeho znalosti anglického jazyka nie sú predmetom posudzovania pri výbere.

Ide tu aj o chápanie rozličných mentalít, na ktoré Slováci neboli zvyknutí. Na druhej strane musím pripomenúť, že zahraniční študenti sem prichádzajú dobrovoľne a mali by aspoň prejavíť snahu o prispôsobenie sa tunajším podmienkam a zvyklostiam. Ide predovšetkým o južanské národy, ktoré majú rozdielne vnímanie času a dochvilnosti, čo často spôsobuje problémy pri vzájomnej komunikácii.

Ubytovanie

Nemôžem nespomenúť a neporovnať úroveň ubytovacích zariadení pre študentov u nás a v zahraničí. Je takmer nemysliteľné, aby študent v zahraničí býval v izbe s ďalším spolubývajúcim, pokiaľ to nie je jeho manžel/-ka, a už vôbec nie s viacerými ľuďmi a ešte k tomu na poschodových posteliach. Nespokojnosť s „domácim pracovným prostredím“ bez vhodného vybavenia (internet) sa potom u študentov prenáša aj do ich motivácie a výsledkov.

Problém dostupnosti internetu sa dá riešiť priamo na univerzitách zriadením väčšieho počtu prístupov v neobmedzenom čase. Myslím si, že každý študent, nielen zahraničný, by mal dostať možnosť vybrať si, o aký druh ubytovania má záujem a adekvátne zaň aj zaplatiť. Na druhej strane je tu fakt, že žiadna univerzita nemá dostatočné množstvo ubytovacích kapacít pre svojich študentov, a preto hovorí o poskytovaní „nadštandardných“ izieb je takmer nereálne. Otázka ubytovania študentov a možnosti pripojenia sa na internet, by sa mala riešiť na slovenských univerzitách celoplošne, nielen na úrovni fakúlt.

Rozpory pri výučbe a návrhy na ich riešenie

Najväčším nedostatkom vo vzdelávaní zahraničných študentov je ich separácia od slovenských, čím dochádza k markantným rozdielom pri záverečnom hodnotení prác – k zníženiu nárokov na zahraničných študentov. Takisto sa znižuje obsahová stránka zadania a grafické elaboráty zvyčajne nedosahujú úroveň domácich študentov.

Spojením oboch skupín by sa tieto problémy vyriešili a zahraniční študenti by mali možnosť osvojiť si tempo a úroveň slovenských kolegov. Tu ale narážame na problém jazykovej bariéry, kedy nemôžeme od slovenských študentov požadovať spracovanie a odprezentovanie ateliérovej tvorby v cudzom jazyku, pokiaľ s tým sami nebudú súhlasiť.

Rizikom pri takomto programe je aj to, že univerzita vopred nevie, koľko študentov presne sa na našu fakultu prihlási, koľko z nich naozaj aj nastúpi a či ich požiadavky na študijné programy budú môcť byť realizované v rámci zmiešaných skupín.

Ďalším problémom je tlak študentov na rozšírenie ponuky predmetov v anglickom jazyku, ktoré sú mnohokrát veľmi špecifické, čím dochádza k vytváraniu individuálnych študijných programov a roztriešteniu celého systému vzdelávania zahraničných študentov.

Pracovné nasadenie a disciplína zahraničných študentov závisí od krajiny ich pôvodu, čo je takmer nemožné ovplyvniť. Najlepšia spolupráca je so štu-

dentmi prichádzajúcich z anglosaských krajín, ktoré sú známe pre svoju dochvilnosť a vysoké pracovné nasadenie, čo sa ale nedá tvrdiť o študentoch z južných krajín, ktorí sú zvyknutí na výučbu s minimálnym počtom konzultácií za semester.

V tomto prípade sa mi osvedčila nútená spolupráca medzi študentmi s rozdielnymi mentalitami a presúvaním vyučovacieho procesu a konzultácií na neskoršie dopoludnie, prípadne popoludňajšie hodiny. V každom prípade je ale nutné trvať na dochvilnosti študentov, pretože vysokoškolskí profesori a pedagógovia sú tu pre nich, a nie naopak. V žiadnom prípade neodporúčam podceňovať význam kontrol rozpracovanosti, ktoré sú výrazným medzníkom v semestrálnych prácach ako slovenských, tak aj zahraničných študentov, pričom ich posúva dopredu a núti dodržiavať stanovené termíny.

Práca so zahraničnými študentmi je svojím spôsobom veľmi špecifická a vyžaduje si rovnako svedomitú prípravu ako aj pri slovenských študentoch.

14. KAPITOLA

**APLIKÁCIA VEDOMOSTÍ
V PRAXI**

Aplikácia vedomostí ako nedoceňovaný aspekt súčasného vzdelávania

Silvia Baraňayová

Súčasná doba sa vyznačuje obrovským vedecko-technickým pokrokom, novými poznatkami vo vedných odboroch a vzletnými plánmi ľudstva, ako dosiahnuť (ne)možné. V kontraste s tým si človek kladie otázku, či súčasné didakticko-pedagogické aspekty držia krok s dobou a jej možnosťami. Akoby sa ťažisko kládlo na nové obsahy, zabúdajúc na formu.

Množstvo vyučujúcich sa na svojich hodinách stále drží tradičného, transmisívneho typu vyučovania, ktoré je chápané ako „osvojovanie si sprostredkovaných, dopredu normatívnych vymedzení obsahov, zbavených hodnôt a bezprostredných zážitkov, možností hľadania vlastnej cesty. (Kissová, 2005, s. 49). Študenti vysokých škôl často prijímajú poznatky v ich ucelenej a konečnej podobe, najmä pomocou informačno-receptívnych a reprodukčných metód, z toho dôvodu ich nedokážu aplikovať v praxi. V reálnom živote nenájdu prepojenie medzi naučenými vedomosťami a životnými situáciami. Často vzniká (ne)klamná ilúzia, že najlepší študent je ten, ktorý dokáže zreprodukovať poznatky čo najvernejšie vzhľadom k originálu.

Takto spracované a podávané poznatky strácajú na atraktivite; na stredných či základných školách by sa zrejme niekto prihlásil s otázkou: „A načo nám to bude?“, ktorá však na vysokých školách zostáva nevypovedaná. Samozrejme sa nesnažím opísať svet celý v čiernom. Na Slovensku je veľa výborných pedagógov, mňa tiež niektorí inšpirovali. Vo svojej eseji sa chcem však venovať práve tým čiernym miestam, a pokúsiť sa načrtnúť riešenie alebo aspoň na problematiku upozorniť.

Kroky k úspešnej aplikácii teórie do praxe

Základom vytvorenia vhodného prostredia na kritické prijímanie poznatkov a napokon pochopenie prepojenosti s praxou je už samotné podávanie poznatkov. Situácia – učiteľ stojaci pred študentmi rozprávajúci poučky a definície, študenti rýchlo si píšuci čo najviac informácii, bez toho aby sa nad nimi zamysleli – podnecuje nekritické prijímanie hotových poznatkov ako produktov. Vytvára asociáciu, že aj výsledok, cieľ celého vyučovacieho snaženia je podávanie informácií. Prednáška sa tiež dá obohatiť praktickými prvkami, príkladmi z praxe.

Filológia ako odbor, ktorý vyučujem, patrí medzi filozofické disciplíny a mnohí sa mylne nazdávajú, že praktické vedy sú iba tie, čo vychádzajú

z poznávania konkrétnych vecí, kde sa narába so skúmvkami a prístrojmi. Študentov ale treba presvedčiť, že každá vedná disciplína vychádza z nejakej skutočnosti. Predmety vyučované v mojom odbore sa mihajú cudzími, abstraktnými pojmami, odbornými termínmi, no študenti musia vidieť a pochopiť, že pri filológii ide o teóriu stojacu na piedestáli praxe. Množstvo prázdnych pojmov sa môže zmeniť na množstvo príkladov zo života, čo upevní dôležitosť preberanej témy pre prax. Neučíme predsa teórie o nejakých tajomných tvoroch, ktoré nikdy nikto nevidel a ani neuvidí. Učíme teóriu pre prax.

Precvičovanie získaných teoretických vedomostí na praktických príkladoch a tiež kritický pohľad na problematiku by sa mali stať hlavným cieľom seminárov. Vedné disciplíny obsahujú často viaceré, odlišné teórie na opísanie určitej skutočnosti. Študent by sa mal vedieť na základe kritického pohľadu na jednotlivé teórie pre jednu rozhodnúť, mal by mať vlastný názor podložený nadobudnutými vedomosťami a skúsenosťami.

Návrhy riešenia na základe vlastných skúseností

Na hodinách sa pokúšam o prepojenie teórie s praxou viacerými stratégiami. V prvom rade je to výber alebo tvorba vhodných učebných materiálov. Mali by byť aktuálne, s pestrou paletou cvičení, problémových úloh a možností získania poznatkov vlastnou prácou. Sú to predovšetkým ukážky z aktuálnych textov, najmä z reklám, ktoré svojou originalitou a expresívnosťou pozitívne pôsobia na motiváciu študentov.

Obzvlášť zaujímavé reklamy (alebo ich časti), titulky z časopisov prefotené na fóliu alebo originály podfarbujú aktualitu osvojovaného učiva, napríklad v oblasti slovotvorby a frazeológie. Študenti si najprv materiál prezrú a sami sa pokúsia nájsť niečo výnimočné v súvislosti s preberanou témou (výber textov sa podľa toho riadi). Potom diskutujú po odbornej stránke a krok za krokom sa dopracúvajú k novým poznatkom. Aby sa vzbudil záujem o problematiku, základ tvoria už nadobudnuté vedomosti, ktoré sa zároveň opakujú a upevňujú. A keďže je začiatková otázka, výzva do diskusie, pomerne jednoduchá, študenti sa zároveň pozitívne naladia.

Atmosféru hodiny podčiarkne aj výzdoba miestnosti. Plagáty (vlastné alebo práce študentov z bývalých kurzov) určite vzbudia záujem a naladia na potrebnú tematiku. Študenti majú možnosť prísť bližšie – krátky pohyb v miestnosti za účelom prezretia materiálov ich „preberie“ a pôsobí dynamicky. Do prostredia vysokoškolskej výučby sa výborne hodia menšie farebné formáty, ktoré vyučujúci upevní samolepiacou gumou na stenu. Týmto spôsobom sa dajú plagáty umiestniť kdekoľvek a umožňujú ľahkú a opakovateľnú mani-

puláciu. Zakladač s tematicky usporiadanými materiálmi na daný predmet taktiež uľahčuje orientáciu a je vždy k dispozícii.

Ďalším krokom je koncepcia seminárnych prác. Seminárna práca tvorí most medzi teóriou a praxou. Vlastne nie most, pretože nejde o veci oddelené priepasťou, ale o veci súbežné, existujúce vo vzájomnej interakcii. Práca si kladie za cieľ zhrnúť a príkladmi podložiť teoretické poznatky na danú tému a na rôznych typoch cvičení ich predložiť ostatným na riešenie. Pri tomto type práce nie je potrebná domáca príprava zapájaných študentov, iba prednášajúci študent má za úlohu predstaviť učivo a zostaviť primerané úlohy na riešenie. Iba ten, kto teóriu pochopil, ju vie v praktickej forme ďalej spracovať a vytvoriť k nej zadania.

Ďalšou alternatívou práce na seminári je vlastný výskum, ktorý som s veľkým úspechom zaviedla do vyučovania. Študent sa môže rozhodnúť medzi seminárnou prácou so stanovenou koncepciou alebo vlastným malým výskumom. Študent si po konzultácii vyberie tému výskumu a pracuje s aktuálnym výskumným materiálom (hotové textové korpusy na internete, novinové články, reklamy atď). Vytvára si hypotézy na základe získanej teórie, overuje ich a na záver svoj výskum v krátkosti predstaví ostatným študentom. Dôraz sa kladie aj na prezentáciu („handout“, fólie, ukážky zo skúmaného korpusu – texty) a diskusiu s ostatnými. Študenti sa takto učia nielen aplikovať naučené poznatky a získavať vlastné, ale aj kriticky myslieť.

Je pritom veľmi dôležité študentov nekritizovať, striktné neopravovať, ale skôr navádzať na cestu správneho riešenia. Študent musí mať pocit, že práve vyučovanie je cesta k nadobúdaniu nových vedomostí a vyučujúci od nikoho neočakáva iba správne odpovede. Osvedčila sa mi aktivita, pri ktorej študenti diskutujú o problematike a k riešeniu sa dostanú usmerňovaním. Učiteľ môže pri ňom používať vety: „Überáte sa správnym smerom.“ „Skúste sa na to pozrieť z iného pohľadu.“ Výroky ako: „Nesprávne“, „Mýlite sa“ a podobne študentov skôr demotivujú a vedú k strachu vyjadriť svoj názor. Vyučovanie nie je tvorené len nadobúdaním poznatkov, ale aj cestou, po ktorej by sa vyučujúci a študenti mali uberať spolu a ktorá bola pre nich motivujúca.

Záver

Tvorbe učebných materiálov sa venujem už od vysokej školy a na základe skúseností v tejto oblasti (diplomová práca, projekty z oblasti tvorby alternatívnych vyučovacích materiálov, vlastná pedagogická činnosť) môžem len potvrdiť veľký význam prepojenia teórie s praxou. Táto súbežnosť pôsobí priaznivo nielen na lepšie pochopenie učiva, na získanie poznatkov vyu-

žiteľných v budúcnosti, ale aj na motiváciu žiakov a ich prístup k vyučovaciemu procesu, k téme a k vyučujúcemu samotnému.

Literatúra

Edison, T. Prameň: *Thomas Edison*. In: *Wikiquote, 2006*. Internet 17. 5. 2006, dostupné na: http://sk.wikiquote.org/wiki/Thomas_Edison

Kissová, S.: *Nové vyučovanie – nové učenie: situačné vyučovanie na základnej škole*. In: Tamášová, V. – Lojová, G.: *Inovačné trendy vo výučbe cudzích jazykov*

In: *New Approaches to learning and teaching foreign languages: Personal Online Paths (POP)*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2005, s. 33 - 37.

Manniová, J.: *Aktuálne otázky pedagogickej vedy v kontexte európskej dimenzie vzdelávania*. Bratislava: PdF UK, 2005.

Vančová, A.: *Ďalšie a celoživotné vzdelávanie pedagogických aj nepedagogických pracovníkov – aktuálne trendy a koncepcie*. In: *Ďalšie a celoživotné vzdelávanie pedagogických a nepedagogických pracovníkov*. Bratislava: Sapientia, 2005, s. 5 - 18.

15. KAPITOLA

POSLANIE UČITEĽA

Reflexia vlastnej roly, očakávaní a prežívania začínajúceho učiteľa

Eva Nábělková

Úvod

Ako „čerstvá“ doktorandka na pedagogickej fakulte, zatiaľ ešte bez stabilných vyučovacích povinností, som bola postavená pred požiadavku zastúpiť pedagóga z mojej „materskej“ katedry na dvoch prednáškach z pedagogickej psychológie. Túto úlohu som spolu s vymedzenou témou prednášok (emocionálna inteligencia v edukačnom kontexte) dostala v dostatočnom časovom predstihu. Pod vplyvom úprimnej túžby postaviť sa k danej úlohe zodpovedne som sa zamýšľala nad mojím budúcim „účinkovaním“ v role prednášajúcej, analyzovala som svoje prežívanie v očakávaní tohto okamihu a snažila sa kriticky nahliadnuť na samu seba. Moja esej je výsledkom sebareflexie pred realizáciou danej – pre mňa takej dôležitej – úlohy a po nej.

Poňatie vlastnej roly

Rola vysokoškolského učiteľa má pre mňa silnú príťažlivosť. Už počas vysokoškolskej prípravy na povolanie som práve v tejto profesii videla možnosť optimálnej sebarealizácie. Keďže každá sociálna rola v sebe zahŕňa určitý vzor sociálneho správania, snažila som sa o vedomú reflexiu svojich latentných predstáv o tom, aké správanie sa mi s rolou spája. Najmarkantnejšie bolo moje vnímanie pedagóga ako niekoho, kto otvára nové obzory študentom – mladým ľuďom, ktorí o to stoja, lebo si dané štúdium sami zvolili. Podnecuje ich intelektuálnu zvedavosť a inšpiruje v konkrétnej oblasti poznávania sveta. Na mňa skutočne väčšina mojich učiteľov takto pôsobila. Ale uvedomila som si, že nie všetci vysokoškolskí študenti musia vnímať pedagógov práve takto. Dospela som však k záveru, že ak má moje poňatie roly učiteľa ovplyvňovať moje „učiteľovanie“, nie je spomínaná (možno trochu zidealizovaná) predstava vôbec na škodu.

Rozhodla som sa jej držať, nechať ju usmerňovať svoje správanie voči študentom. Možno to naozaj prispieje k tomu, že ma aj oni budú vnímať, ako sa v role učiteľky vnímam sama (teda nie ako diktátor, moralizátor a niekto, kto musí „dať tých strašných študentov do laty“). O sociálnych rolách je známe, že sú postupne človekom interiorizované, stávajú sa súčasťou jeho seba-poňatia. Usúdila som, že moje vnímanie roly učiteľa bude pre môj vlastný sebaobraz prínosné (teda nebudem trpieť tým, aká som a budem môcť byť na seba hrdá).

Ďalej som reflektovala partnerský prístup k študentom, ale aj určitú osobnú zodpovednosť pedagóga za to, čo si študenti z jeho prednášok odnesú v oblasti vedomostí i v oblasti osobnostného vzoru. Usúdila som, že tieto aspekty poňatia roly sú pre moje budúce „účinkovanie“ dôležité – tým viac, že budem pedagogicky pôsobiť na budúcich učiteľov (konkrétne a živé vyjadrenie určitého spôsobu života, práce, názorov a presvedčení, hodnôt a hodnotových orientácií môžu žiaci či študenti v budúcnosti vedome či nevedomky napodobňovať; Čáp – Mareš, 2001, s. 261 – 263). Nemyslím si, že mám šancu byť po každej stránke ideálnym vzorom, no ak budem cítiť zodpovednosť za to, aký model študentom poskytnem, môže ma to (a dúfam že aj bude) nasmerovávať k ideálu.

V rámci reflexie som dospela ešte k jednému aspektu môjho poňatia roly pedagóga: je ním učiteľova autorita a moc. Musím sa priznať, že mať autoritu, rešpekt, a do istej miery aj mocenský status je pre mňa lákavé. Predsavzala som si, že si budem dávať pozor, aby moja autorita vyplývala z prirodzeného rešpektu, ktorý dokážem u študentov vzbudiť na základe vedomostí, didaktickej kompetencie, vzťahu a prístupu k nim, svojho správania, a nie z nejakej mocenskej, nadradenej pozície.

Postoje a očakávania

Moje postoje a očakávania týkajúce sa výučby vyplývajú z môjho poňatia roly učiteľa. V odbornej literatúre sa v tomto zmysle hovorí o kognitívno-postojovej charakteristike učiteľa, tzv. učiteľovom pedagogickom myslení (ide o komplex profesijných ideí, postojov, očakávaní a predsudkov, ktoré vytvárajú základňu pre učiteľovo konanie, pre vnímanie a realizáciu edukačných procesov; Průcha, 1997, s. 190). Mój vek a skutočne len nedávny odchod zo „študentských lavíc“ mi umožňuje prežívať dostatočnú blízkosť vo vzťahu k nim. Rozhodla som sa, že sa vynasnažím „nehrať sa na dôležitú“, komunikovať so študentmi ako rovný s rovnými a v rámci možnosti dať svoj kladný postoj aj najavo.

Hneď ako som bola poverená úlohou zastupovať, zistila som si základné informácie o svojich budúcich poslucháčoch a o type predmetu, v rámci ktorého bude moja prednáška realizovaná. Išlo u budúcich učiteľov v štvrtom ročníku štúdia a predmet bol pre nich výberový. Na základe toho som očakávala záujem o predmet, teda i tému prednášky, a primeranú motivovanosť. Musím podotknúť, že to výrazne zmiernilo moje „začiatocnícke obavy“.

Emočné rozpoloženie

Klamala by som, keby som tvrdila, že mi bolo „všetko jedno“. Trému aj strach som prežívala až do okamihu začatia prednášky. Pomohlo mi však, že som si analyzovala príčiny obáv. Pripísala som ich novosti situácie, pocitu veľkej zodpovednosti za to, čo študentom ponúknem a ako budem reprezentovať svoju katedru. Dospela som k tomu, že všetky skutočnosti nie sú negatívne a s rastom mojich skúseností nebudú vo mne vyvolávať také napätie. Ďalej som sa veľmi, až iracionálne, bála, že sa pred študentmi strápnim. Zrejme to vypovedá o mojej malichernosti, ako aj nedostatočnej sebaúcte, nuž ale nemohla som si pomôcť. Pokúsila som sa zmierniť to starostlivou prípravou štruktúry a obsahu prednášky.

Na druhej strane som sa na svoje „účinkovanie“ aj tešila. Zažívala som radosť z výzvy, nie neprijemnú zvedavosť, ako mi to pôjde, ba aj určitú hrdosť na seba samú: mala som sa predsa dostať zase o krok bližšie k tomu, čo bolo a je mojím profesijným cieľom.

Sebareflexia „ex post“

Bola som so sebou vcelku spokojná. Študentky pozorne počúvali a usmievali sa tak, ako som sa ja zvykla usmievať na prednáškach, ktoré sa mi páčili. Pravdaže, som si vedomá určitých nedostatkov, ktorých sa musím v budúcnosti vyvarovať. Musím si vypestovať lepší časový odhad – mala som toho pripraveného na prednášanie príliš veľa, a tak som sa ponáhľala s výkladom, aby som všetko stihla odovzdať. Až prosba jednej študentky o zopakovanie už povedaného ma trochu „uzemnila.“ Vyrovnala som sa s tým, že aj tak nestihnem odprednášať všetko, rýchlo som v duchu urobila výber toho najdôležitejšieho z mojej prípravy a „znížila obrátky“.

V budúcnosti by som si zrejme mala len v hlavných bodoch pripraviť čo chcem študentom povedať, a nie podrobný obsah hodiny. To by malo zmierniť môj subjektívny stres typu „musím to všetko stihnúť“. Kým praxou nezískam schopnosť primeraného odhadu časovej náročnosti témy, budem si deliť obsah prednášky na to, čo určite chcem odprednášať, to, s čím by som rada študentov oboznámila a to, čo sa im ešte dá povedať, ak mi zvýši čas, ale nič sa nestane, ak to nestihnem.

Hmatateľným výsledkom môjho pôsobenia bol aj „desivý“ chaos na tabuli. Keď som totiž chcela niečo priblížiť, zdôrazniť, znázorniť použila som tabuľu ako pomôcku, a to vždy rovno tam, kde som pri „pobehovaní“ pred ňou práve stála. „Dôkaz“ som po skončení prednášky radšej starostlivo zotrela a odniesla si ponaučenie: tabuľu budem radšej používať s mierou,

„stavím“ na iné médiá – priesvitky, prípadne PowerPointovú prezentáciu. Vyžiada si to síce viac času na prípravu, určite to však bude efektívnejšie a najmä elegantnejšie riešenie. Rovnako by mi to mohlo pomôcť prekonať aj môj časový problém.

V rámci zámeru otvorene komunikovať so študentmi, ako i reflektovať nedostatky, ktorých si nie som vedomá, som poprosila študentky o úprimnú spätnú väzbu týkajúcu sa prednášky i mňa samej. Vyslovovali sa pozitívne (našťastie si aspoň niektoré svoje chyby uvedomujem, takže mi nehrozí, že by som „zaspala na vavrínoch“). Napokon som sa odhodlala priamo spýtať na to, čo som v danom okamihu prežívala najpálčivejšie: či to nebola veľmi chaotická prednáška a či som nepôsobila priveľmi „zbrklo“. Dostala som odpoveď, ktorá ma vcelku uspokojila (okrem iného aj v tom, že som cítila jej úprimnosť); znela: „Aspoň sme pri tom nezaspali.“ A našla som si „obhajobu“ aj v odbornej literatúre (Kariková, 1999, s. 53), hoci podávanú s istým „medziriadkovým“ počudovaním: výsledky výskumov týkajúcich sa oblúbenej a úspešnosti učiteľov hovoria v prospech pedagógov impulzívnejších, „temperamentnejších“. Tieto vlastnosti sú dávané do súvislosti s väčšou zaangažovanosťou pedagóga a s jeho tendenciou k úprimnosti, autenticite prejavu.

Záver

Deklarovaným prínosom sebareflexie je okrem lepšieho sebazpoznania navodenie pozitívnych zmien nielen v správaní, ale aj v prežívaní. Musím s uspokojením konštatovať, že moje očakávanie ďalšej prednášky bolo sprevádzané oveľa menšími obavami či trémou, väčšou radosťou a príjemným vzrušením.

Uvádza sa (Průcha, 1997, s. 187), že učiteľ prechádza vo svojom profesijnom vývine kvalitatívne odlišnými etapami charakteristickými určitým sociálnym statusom. Zatiaľ mám „status začiatočníka“, ale trúfam si predpokladať a teším sa, že sa raz dopracujem aj k „statusu experta“.

Literatúra

- Čáp, J – Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- Gajdošová, E. – Herényiová, G.: *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava: Príroda, 2003.
- Kariková, S.: *Osobnosť učiteľa*. Banská Bystrica: PdF UMB, 1999.
- Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.

Mareš, J. – Slavík, J. – Svatoš, T. – Švec, V.: *Učiteľovo pojetí výuky*. Brno: MU, 1996.

V centre pozornosti klient – študent

Oľga Slobodníková

Vo svojom príspevku sa chcem zaoberať dvomi problémami: očakávaniami študentov, ktoré sú cenným prameňom pre učiteľa a postavením pedagógov v spoločnosti.

1. Očakávania študentov – zdroj informácií pre pedagóga

Ak sa človeku nesplnia očakávania, je sklamaný, frustrovaný a možno aj nešťastný. To isté platí aj o pedagógoch a študentoch. Preto je dobré vyjasniť si ich navzájom hneď na začiatku, aby sa predišlo vyššie spomínaným pocitom.

Na prvej hodine v semestri dostanú moji študenti netradičnú úlohu. Po úvodnom icebreakingu im rozdám čisté papiere. Upozorním ich, aby na nasledovné otázky odpovedali samostatne, aby tam uviedli svoje myšlienky. Na ich tvárach sa objaví zdesenie, v posluchárni nastane menší šum, dokonca začujem, že táto písomka nedopadne dobre.

Študenti sa na papier nepodpisujú, len si ho označia nejakým symbolom (číslo, geometrický útvar a pod.). Otázky znejú takto:

1. Čo očakávate na týchto seminároch od seba?
2. Čo očakávate na týchto seminároch od spolužiakov?
3. Čo očakávate na týchto seminároch od predmetu?

Na vypracovanie majú desať minút. Po nadiktovaní prvej otázky sa na tvárach objavia úsmevy a výrazy v tvári, ako keď odpadne človeku kameň zo srdca. Sú nadšení, že od nich nežiadam odborné vedomosti. Zaujímavá situácia nastane, keď má dôjsť k vyjadreniu sa očakávania. Poniectorí si zadanie znova čítajú, iní píšu a ďalší ešte hodnú chvíľu rozmýšľajú. Ja tiež píšem odpovede na dané otázky. Často sa stáva, že študenti skonštatujú, že to pre nich bolo ťažšie ako test.

Potom pokračujem nasledovným spôsobom: poviem symbol a prečítam nahlas odpovede. Pri niektorých odpovediach sa pousmejú, pri iných pou-

važujú a tiež sa aj zamyslia, lebo si uvedomia, čo očakávajú ako jednotlivci jeden od druhého, teda aj ako kolektív a napokon sa dozviem aj ja, čo očakávajú od predmetu, v istom zmysle odo mňa.

Po tejto analýze si študenti začnú uvedomovať, že aj oni budú tvorcami atmosféry a priebehu seminára, aj oni budú niesť zodpovednosť za jeho priebeh, prípadne aj formu a keď sa pripraví, budú aktívni a snažiť sa o zodpovedný prístup, tak bude z toho výborný výsledok.

Študenti mi povedali, že som prvá, ktorú zaujímajú ich očakávania. Potom sa v priebehu semestra všetci snažíme splniť si tie očakávania, ktoré sú možné, vhodné a užitočné. Ich záujem o predmet sa napríklad prejaví viacnásobnou konzultáciou pri príprave referátu či seminárnej práce, prinesením vlastného CD či DVD so zaujímavým filmom a podobne.

Na konci semestra, aby sme mali spätnú väzbu, im opäť rozdám čisté papiere, a tým istým spôsobom ako na začiatku semestra ich požiadam o odpovede na tieto tri otázky:

1. Splnilo sa vám to, čo ste očakávali od seba? Ak áno/nie, uveďte prečo?
2. Splnilo sa vám to, čo ste očakávali od spolužiakov? Ak áno/nie, uveďte prečo?
3. Splnilo sa vám to, čo ste očakávali od predmetu? Ak áno/nie, uveďte prečo?

Študenti si po tejto druhej analýze ešte viac uvedomili, že aj oni boli a v budúcnosti ešte aj budú významnou mierou participovať na vyučovaní, a že celý priebeh hodiny nezávisí iba od pedagóga, ale aj od nich.

Tento môj a ich vstup na začiatku semestra a záverečný výstup na konci semestra, kde sa presvedčíme, čo sme urobili pre to, aby sme boli spokojní a nie sklamaní, považujem za jednu z dôležitých informácií pre mňa ako pedagóga a aj pre študentov ako klientov.

2. Štúdium na učiteľských fakultách len za účelom získania vysokoškolského titulu – postavenie (vysokoškolského) pedagóga v spoločnosti

Pracujem na Fakulte prírodných vied Univerzity Mateja Bela, ktorá pripravuje budúcich pedagógov a čoraz častejšie sa stretávam so študentmi, ktorí prišli na vysokú školu len preto, aby získali vysokoškolský titul a nechcú ísť učiť. Toto je problém mnohých fakúlt na Slovensku – pedagogických, filologických, humanitných, prírodovedeckých, filozofických a pod. Je to teda celospoločenský problém. A preto si kladiem otázky:

1. Ako motivovať študentov, ktorí prišli na vysokú školu kvôli získaniu titulu a o predmety a ani o prácu v školstve nemajú záujem?
2. Ako si teda získať rešpekt a spoločenské uznanie, keď v laviciach posluchárni už od prvého ročníka sedia aj študenti, ktorí neberú do úvahy ani vedomosti, ani skúsenosti, ani vek svojich vysokoškolských pedagógov?
3. Ako zareagovať, keď si v Hospodárskych novinách v časti Osobné financie prečítate, že učiteľ z Prešova má priemerný príjem dvanásťtisíc Sk za mesiac, predavačka z Trnavy má priemerný príjem štrnásťtisíc Sk za mesiac a inštalatér z Trenčína má priemerný príjem pätnásťtisíc Sk za mesiac.

Ide o morálne a ekonomické postavenie pedagóga, ktoré bohužiaľ nie je na poprednom mieste, ba naopak, na konci rebríčka spoločenského uznania. Myslím si, že je tu potrebné vziať do úvahy slová Petra F. Druckera, ktorý do ekonomickej teórie zaviedol pojem „knowledge workers“ (duševne pracujúci) a zároveň „za hlavný zdroj akejkoľvek organizácie považuje odborníkov vysokej triedy“. Takýto odborníci by mali byť adekvátne finančne ohodnotení, lebo aj toto je jeden z faktorov, podľa ktorého študenti a spoločnosť hodnotia pedagóga.

Odpovede na predchádzajúce otázky si vyžadujú oveľa väčší priestor, ako umožňuje tento príspevok. Preto v krátkosti odpoviem, čo by mohlo prilákať študentov na učiteľské fakulty, resp. prísť pracovať na univerzity.

Predpokladám, že keď sa mladý človek rozhodne pre kariéru učiteľa (aj vysokoškolského), je si vedomý toho, že škola je pedagogicko-vedecké pracovisko. Okrem toho, že tam bude učiť, vzdelávať a vychovávať, bude sa svojimi poznatkami, výskumami a publikačnou činnosťou podieľať aj na vedeckej práci a postupne sa môže vypracovať na špičkového odborníka.

V súčasnosti už nestačí len odborník – teoretik, ale odborník prepojený s praxou, taký, ktorý dokáže riešiť skutočné potreby života – verejnej správy, služieb, firiem, priemyselných podnikov a pod. Teda ďalšou motiváciou, ktorá by mohla prilákať mladého človeka prísť pracovať na vysokú školu, je pocit užitočnosti pre spoločnosť – byť tak povediac prítom, keď sa jeho teoretické poznatky zavádzajú do konkrétnej praxe – vo firme, v škole, na úrade, v lese, v poľnohospodárskom podniku atď., keď prispieva k lepšej kvalite, funkčnosti, progresu a prosperite.

Jedným z najdôležitejších bodov je zlepšiť obraz učiteľa – jeho postavenie – v očiach spoločnosti. V hierarchii profesií je nevyhnutné posunúť učiteľa na oveľa vyšší stupeň. Ako to dosiahnuť? Tak, aby si bol klient – študent

vedomý toho, že učiteľ je pre jeho ďalší profesijný život nepostrádateľný, že je pre neho nevyhnutný a nenahraditeľný. To, čo mu učiteľ pri osobnom stretnutí na vyučovaní, na prednáškach, seminároch, cvičeniach, exkurziách odovzdáva, je užitočné a bude to vo svojom živote a v praxi potrebovať. Samozrejme, že to kladie vysoké nároky na učiteľa, lebo musí byť aspoň tri kroky pred študentom. Všetci vieme, že sú pracoviská, kde pedagogovia majú náskok oveľa viac ako tri kroky.

Ďalším motivujúcim prvkom by mohlo byť vybavenie fakúlt špičkovou vedeckou technikou, ktorá však na mnohých fakultách zatiaľ ešte chýba.

Literatúra

Drucker, F. P.: *Výzvy managementu pro 21. století*. Praha: Management, 2000.

Drucker, F. P.: *Svědčtem bouřlivého času: ekonomika, politika, lidé*. Praha, 1996.

Osobné financie. In: *Hospodárske noviny*, 15. 11. 2005.

Syndróm vyhorenia

Jana Švikruhá

Často si kladiem otázku, ktoré povolanie je najdôležitejšie. Uvažujem o práci lekárov, učiteľov, psychológov, sociálnych pracovníkov, kňazov, no i robotníkov na stavbe, pekárov, kuchárov, murárov. Každá práca je prínosom pre ostatných. Ale sú to práve učitelia, ktorí nás učia byť lepšími, múdrejšími a pripravujú nás pre život. Som rada, že som sa rozhodla práve pre toto povolanie. Vyučujem chemické predmety, konkrétne Chemické výpočty a Cvičenia z anorganickej chémie na Katedre chémie Fakulty prírodných vied Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Vzťah učiteľ a žiak – dôležitý prvok rovnováhy

Kľúčovú úlohu v práci učiteľa zohráva vzťah medzi ním a jeho žiakom. Tento vzťah má hranice, ktoré pomáhajú udržiavať rovnováhu medzi učiteľom a žiakom a zachovávať si pre každého z nich dôležitú autonómnosť či vnútornú slobodu.

Vzťah učiteľa a žiaka by som prirovnala k miskám váh, ktoré sa navzájom regulujú, vyrovnávajú a dopĺňajú. Jedna bez druhej by nemali zmysel.

Akékoľvek zmeny rovnováhy medzi nimi v prospech jednej alebo druhej, majú neodvratne za následok výkyvy. Aj v tomto prípade platí pravidlo zlatej strednej cesty.

Miera angažovanosti učiteľa a vytýčenie hraníc je veľmi dôležitá pre jeho ďalšiu prácu, prístup k žiakom, osobnostný rast, ktorý sa dotkne kvality jeho profesie, pre vnútornú autonómiu a potrebné odosobnenie sa od problémov spojených s prácou. Tieto hranice mu taktiež pomáhajú udržať si optimizmus a zotrvať vo vedomí, že má jeho práca zmysel. Učenie je nepochybne zmysluplná činnosť. Môže nadchnúť a angažovať celého človeka. Práve v tomto je však riziko porušenia rovnováhy.

Charakteristika syndrómu vyhorenia

Aby náš život plynul hladko, musí byť vyvážený. Vyhorenie je dôsledkom toho, že náš život takúto rovnováhu stratí. Ak sa tak stane, nebudeme schopní udržať svoj život v správnych kolajach a veľmi skoro sa duševne, emocionálne, fyzicky a tiež duchovne opotrebuje. Stav vyhorenia núti pozastaviť naše činnosti a plnenie každodenných povinností, kým svoj život neprehodnotíme a svoje aktivity nevyvážime, aby sme boli znovu produktívni a pociťovali zmysel práce.

„Pokiaľ zapálime obidva konce sviečky, získame tým viac svetla. Sviečka však zároveň rýchlejšie vyhorí.“ Týmto názorným výrokom je možné verne ilustrovať proces smerujúci k vyhoreniu. Ľudia, ktorí ním prechádzajú, zisťujú, že všetka ich energia je spotrebovaná a strácajú vôľu vytrvať. Nemajú zdroje radosti v živote. Stav vyhorenia je druh stresu a emocionálnej únavy, frustrácie a vyčerpania, ku ktorému dochádza, keď súhrn určitých udalostí týkajúcich sa vzťahov, poslania, životného štýlu alebo zamestnania neprinesie očakávané výsledky.

Prejavy syndrómu vyhorenia

K jeho hlavným prejavom patrí depresia, ľahostajnosť, cynizmus, odpútanie sa od kontaktov, strata sebadôvery, časté ochorenia a telesné problémy. Nie je to obyčajná únava. Do syndrómu vyhorenia je vždy zapojená otázka o zmysle vlastnej práce. Vyhorenie môže stretnúť kohokoľvek: ľudí najrôznejších povolání, mladých i starých. Nezavisí na spoločenskom alebo finančnom postavení.

Faktory, ktoré syndróm vyhorenia vyvolávajú

Vyhorenie je cenou, ktorú mnohí ľudia platia za svoje veľké úspechy. Vyvoláva ho strata ideálov, neschopnosť pribrzdiť, snaha urobiť všetko sám, prehnaná pozornosť cudzím problémom, teror príležitostí, nereálne očakávania či príliš veľká rutina. Na syndróme vyhorenia sa podieľa veľkou mierou naša moderná, zrýchlená a neustále sa meniaci spoločnosť, ktorá sa stala pôdou pre stres. Prevratné tempo spoločnosti, jej súťaživý charakter a snaha ľudí nebyť pozadu za ostatnými.

Vďaka vyhoreniu sa však o sebe môžeme mnoho dozvedieť. Napríklad zistíme, že máme svoje obmedzenia a hranice a potrebujeme „pribrzdiť“. Naučíme sa spomaliť a každodenne prežívať svoj život.

Ako zabrániť syndrómu vyhorenia

Učiteľská profesia môže energiu dávať, častejšie jej však veľa odoberie. Dôležitými momentami zvládania stresu, a tým aj prevenciou vyhorenia je správny životný štýl, zázemie v osobnom živote, kvalita medziludských vzťahov a akceptácia seba samého.

Vhodným je naučiť sa zopár účinným trikom, ako sa vzdialiť od každodenných pracovných povinností, ako zrelaxovať, vypnúť. Myslím, že každý človek je schopný odreagovať sa. Chvilka oddychu po náročnom dni je taká dôležitá ako horúca rúra pri pečení chleba. Keďže si učenie vyžaduje hlavne stratu psychických síl človeka, väčšinou sa odreagujem fyzicky. Hoci aj dobrá kniha môže navodiť pokoj mysle. Po pracovnom dni príde čas na plávanie, prechádzku parkom alebo posedenie s priateľmi.

Je tiež dôležité vedieť hovoriť o problémoch, dostať zo seba nahromadený stres. Je to základný predpoklad, že na ďalší deň budeme znovu schopní s chuťou pracovať. A nezabúdajme na úsmev a pohladenie! Veď s úsmevom je život krajší.

Na záver by som si ešte dovoľila citovať výrok známeho herca Georga Clooneyho:

„Najpríťažlivejšiu profesiu na svete nemajú závodní piloti, herci, ani rockové hviezdy, ale lekári a ľudia, ktorí druhým zachraňujú životy a vracajú ich do života.“ Myslím si, že tento citát si pokojne môžeme privlastniť aj my – učiteľia, lebo často sme to práve my, ktorí ľuďom ukážeme tú správnu cestu životom, a tým ich vlastne „zachránime“.

A tak každodenne so srdcom na dlani dokazujeme ďalšiu starú známu pravdu: „Aby človek mohol učiť iných ľudí, musí každé ráno cítiť, že to chce robiť.“ Dúfam, že tento pocit ma po rokoch praxe neopustí a stále budem

môcť otvorene a úprimne vyhlásiť, že učenie a vzťah k mojím žiakom je pre mňa zmyslom života.

Literatúra

Gluchman, V.: *Reflexie o humánnosti a etike*. Prešov, 1999.

Kopřiva, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. Praha, 1997

Mrázová, L. – Fischer, V.: *So srdcom na dlani*. Trnava, 1998.

Ondřejková, A.: *Etika profesie*. Banská Bystrica, 2001.

Rush, M. D.: *Syndrom vyhoření*. Praha, 2003.

ZÁVER

Najčastejšie problémy začínajúcich učiteľov a ako si s nimi poradiť

Irina Mattová

Narastajúca potreba riešiť rôznorodé problémy, s ktorými sa dennodenne musí „popasovať“ začínajúci vysokoškolský učiteľ, sa stala podnetom pre stretnutie „mladých“ i „starých“ pedagógov s cieľom navzájom si odovzdať praxou nadobudnuté skúsenosti. Výsledkom tejto vzácnnej výmeny je i pestrá mozaika nastolených otázok, no najmä návrhov či odskúšaných postupov na ich riešenie. Na tie najviac podnetné sa pokúsime upozorniť v nasledujúcej časti.

Motivácia

Jednou z kľúčových otázok vo vyučovacom procese je nepochybne motivácia. Jej nedostatok u študentov môže byť vyvolaný rôznymi faktormi, vnútornými i vonkajšími. Spomedzi vnútorných možno uviesť nenaplnené očakávania, neistotu, nezáujem či únavu, k vonkajším okrem iného patrí demotivujúci prístup učiteľa. Na ich odbúranie je možné použiť niektorý z nasledujúcich postupov.

Vytvoreniu si príliš vysokých alebo naopak prinízkyh očakávaní sa dá predísť, ak si ich učiteľ a študenti vopred navzájom ujasnia. Vhodným spôsobom je hneď na úvodnej hodine usporiadať krátku anonymnú anketu, na ktorej sa zúčastnia študenti i samotný pedagóg. Dôležité je pritom zostaviť otázky tak, aby zisťovali, čo jej účastník očakáva nielen od druhých (vyučujúceho a spolužiakov), ale aj sám od seba. Zároveň sa ukazuje, že najlepšie je odpovede zanalyzovať a zhodnotiť ešte priamo na tej istej vyučovacej hodine. Na získanie spätnej väzby je možné podobnú anketu zopakovať aj na konci semestra, tentoraz s otázkami orientovanými na zistenie, či sa očakávania naplnili a čo k tomu prispelo.

Pocit neistoty, najmä u študentov nižších ročníkov, zväčša prameni z nedostatku informácií o študijnom odbore, možnostiach ďalšieho štúdia či uplatnenia sa v praxi. Preto je možné otázky v ankete určenej pre prvákov skoncipovať aj tak, aby nesmerovali len k danému predmetu, ale k celkovému štúdiu na vysokej škole.

Vyvolať záujem študentov a aktívne, ale nenútene, ich zapojiť do vyučovania sa dá napr. metódou hry. Spočiatku, aby si študenti zvykli na takúto formu práce, je dobré začať zoznamovacími a interaktívnymi hrami (napr. použiť hru „preberanie identít“). Až potom sa odporúča prejsť na didaktické

a dramatické hry (ako sú napr. hry „prípád pomaranč“, „garbology“, „obal na vajce“).

Počas zoznamovacích hier je užitočné všímať si, a poprípade si aj nebadane zaznamenávať, záujmy, preferencie alebo povahové vlastnosti študentov. Tieto údaje je možné neskôr využiť pri ďalších aktivitách ako je napr. zadávanie seminárnych prác alebo zadelovanie jednotlivcov do skupín. Pri didaktických a dramatických hrách sa zase oplatí vyskúšať postupne zapájať študentov do samotnej tvorby hier, a podporovať tak ich tvorivosť, samostatnosť a schopnosť prezentovať sa.

Aby sa táto metóda nemíňala svojmu účinku, musí mať pedagóg pri výbere správneho druhu hry vždy na mysli predovšetkým cieľ, ktorý pri vyučovaní sleduje (spoznať študentov, podnietiť u nich schopnosť spolupracovať alebo naopak podporiť individualitu a súťaživosť, zaujímavou formou priblížiť obsah učiva a pod.), a ten musí realizovať uvedomene a kontrolovane.

Veľmi podnetné býva aj zapájanie študentov do tímovej práce. Vytváranie tímov treba vopred dobre zvážiť a nenechávať ho na náhodu. Vo všeobecnosti sa dajú vytvoriť dva druhy tímov v závislosti na cieľi, ktorý učiteľ sleduje.

Prvým z nich sú tímy, v ktorých sú nútení spolupracovať lepší študenti so slabšími, resp. pokročilí so začiatocníkmi. Takéto tímy môže vyučujúci zostaviť, ak je jeho cieľom napr. výmena informácií, skúseností, metodiky práce medzi študentmi rozdielnej vedomostnej a/alebo skúsenostnej úrovne, ale napr. aj vtedy, keď sa pokúša rozprúdiť zaujímavú diskusiu vyzvaním konfrontácie názorov na istý problém.

Iné tímy pozostávajú len z lepších (pokročilých) alebo len zo slabších študentov (začiatocníkov). Tie môže učiteľ vytvoriť s cieľom, aby obidve skupiny študentov napredovali bez toho, že sa tá silnejšia bude nudiť a slabšiu odradí náročnosť preberanej problematiky. V tomto prípade je dobré pripraviť si pre obe skupiny zadanie úloh, ktoré pozostáva z jednoduchších i náročnejších úloh. Zvládnutie jednoduchých úloh je pritom povinné, kdežto poradiť si s tými náročnejšími nemusí každý.

Či už si vyučujúci zvolí jeden alebo druhý spôsob zostavovania tímov, je dobré, aby dbal o pridelenie určitej úlohy každému členovi tímu. Umožní mu to totiž hodnotiť každú skupinu ako jeden celok.

K spestreniu vyučovania prospieva aj občasná zmena miesta výuky. To by však zakaždým malo istým spôsobom súvisieť s preberanou témou a nepôsobiť rušivo.

Niekedy sa stáva, že aj napriek zaujímavu pripravenej hodine študenti

reagujú len slabo alebo vôbec. Na vine môže byť únava. Vtedy sa odporúča vyučovanie nachvílu prerušiť a urobiť krátku prestávku. Tento čas môže učiteľ vydeliť ľubovoľnej aktivite študentov (občerstvenie, hygienická pauza, vyvetranie miestnosti a pod.) alebo si môžu oddýchnuť všetci spoločne (niekto rozpovie humorný príbeh alebo sa vymyslí vtipná pohybová aktivita, napr. aby sa študenti zoradili podľa dátumu narodenia a i.).

Nezanedbateľný faktor motivácie predstavuje aj prístup pedagóga ku študentom. Tí sú veľmi citliví nielen na odbornú či pedagogickú zdatnosť vyučujúceho, ale aj na jeho správanie. Mnohým začínajúcim pedagógom sa viac osvedčilo pristupovať ku študentom humánnym spôsobom než autoritatívnym. Humánný prístup podľa nich znamená správať sa k študentom ako k partnerom, postupovať korektné, nepredkladať nové poznatky dogmatickým spôsobom, ale vytvárať priestor pre otvorenú komunikáciu a všímať si postrehy a skúsenosti študentov. Jedným z odporúčaní, ako si takýto prístup osvojiť, je pokúsiť sa vcítiť do roly študenta a spomenúť si, ktorý zo spôsobov riešenia istej situácie bol najviac prijateľný a učiteľa oslovil ešte počas jeho študentských čias.

Netreba zabúdať ani na to, že študenti učiteľa pozorne sledujú aj mimo školy. Každý pedagóg by si mal preto uvedomiť, že svojim správaním, spôsobom verbálneho i neverbálneho prejavu, ale napr. aj obliekaním pôsobí na študentov aj mimo akademickej pôdy.

Prednášanie

Prv ako prednášajúci predstúpi pred svojich poslucháčov mal by sa zamyslieť nad situačným kontextom – kto komu čo a ako bude prednášať.

Kľúčovými prvkami situácie sú vždy učiteľ a študenti, od nich sa potom odvíja obsah i forma prednášky. Učiteľ v role prednášajúceho musí zhodnotiť svoje možnosti, schopnosti a skúsenosti, ale napríklad aj svoje povahové vlastnosti, svoj vzťah k publiku, vytýčené ciele i vlastné očakávania. Aby bol pripravovaný prejav „ušitý na mieru“, nesmie pritom opomenúť ani charakteristiky jeho potenciálnych prijímateľov. Ich doterajšie vzdelanie, skúsenosti, možné očakávania, ochotu učiť sa, vek, pohlavie atď.

Až po posúdení týchto aspektov by mal učiteľ začať tvoriť obsah svojej prednášky. Pre obe strany (prednášateľa i poslucháčov) je výhodné, ak je prezentovaný text vnútorne logicky štrukturovaný. Podobne ako pri iných druhoch prejavu ho preto možno rozčleniť na úvod, jadro a záver.

Pred pristúpením k samotnej prezentácii nových informácií je dobré navodiť priateľskú atmosféru. Preto by na začiatku určite nemal chýbať pozdrav.

Tiež je vhodné vopred si pripraviť nejakú zaujímavú myšlienku alebo anekdotu, ktorá s prednášanou témou zdanlivo nesúvisí. Od nej potom možno prejsť k nenútenému oboznámeniu poslucháčov s cieľom prednášky.

Pri koncipovaní textu prednášky je potrebné si uvedomiť, že jej úvodné a záverečné slová sú najdôležitejšie. Prvá veta spravidla vzbudzuje alebo potláča zvedavosť publika a vytvára o prednášajúcom dojem, tá posledná ostáva poslucháčom v pamäti najdlhšie a mala by tak zhrňať povedané aj inšpirovať zároveň. Z tohto dôvodu je ich obe treba starostlivo zväziť.

V úvode je ďalej vhodné pokračovať vyslovením tézy, antitézy a syntézy, a plynule z neho prejsť k jadrú, v ktorom sa postupne tieto myšlienky hlbšie rozvíjajú. Pokiaľ ide o množstvo nových informácií objavujúcich sa v jadre prednášky, odporúča sa predkladať len tie, ktoré sú pre študentov potrebné a zaujímavé. Záver by mal základné myšlienky opäť stručne zopakovať a zanechať tak v študentoch jasnú stopu naučeného.

Prednášaný obsah by mal byť vždy v súlade s formou prejavu. Aj formu prejavu si teda treba dopredu premyslieť a prípadne aj vyskúšať na „neostro“. Dosiahnuť vyšší stupeň dokonalosti prednesu si vyžaduje dostatočnú predchádzajúcu prípravu. Okrem prípravy potrebných pomôcok treba pri nej dbať na cibrenie vyjadrovacích schopností (správne dýchanie, robenie páuz a spisovnú výslovnosť). Pomôcť pritom môžu aj rôzne jazykové cvičenia.

Ak už učiteľ stojí publiku tvárou v tvár, mal by sa správať prirodzene, vyjadrovať sa stručne a zrozumiteľne, prejať svoje zaniehanie pre danú tému a udržiavať s publikom očný kontakt. Užitočným pre zlepšenie zapamätania prednášaného sa ukazuje aj zapojiť do vnímania poslucháčov čo najviac zmyslov. Nápomocnými pritom môžu byť rôzne pomôcky, medzi nimi aj obrazová prezentácia.

Zvládnuť kúzlo obrazovej prezentácie nie je jednoduché. Vyžaduje si znalosti, skúsenosti a ovládanie zopár trikov. Aj keď takáto prezentácia slúži na zaktivizovanie zmyslov, v jej popredí by vždy mal byť obsah, nie forma. Najmä pri powerpointových prezentáciách je dôležité dávať si pozor, aby nebola nezahľtená obrázkami, grafmi či tabuľkami a aby písmo bolo čitateľné. Premietaný text nie je vhodné čítať doslovne, skôr sa vyplatí ho o niekoľko ďalších informácií doplniť. Taktiež sa odporúča dodržiavať čas určený na prezentovanie. Prednášajúci ale musí byť stále pripravený prezentáciu podľa situácie skrátiť alebo predĺžiť. Hlavným odporúčaním je dobre si všetky údaje zazálohovať.

Ak vyučujúci nemá k dispozícii potrebnú techniku na takúto formu prezentácie, môže použiť jej menšiu obmenu. Namiesto premietania na hodine ju uverejni vopred na internete, odkiaľ si ju študenti stiahnu a vytlačenu pri-

nesú na vyučovanie. Na oživenie môže učiteľ na niektorých jej miestach pridať chyby, či neuviesť všetky dôležité informácie.

Efektívnosť vyučovania

Vyučovací proces nezahŕňa iba zložku vzdelávaciú. Učiteľ zároveň plní aj úlohu organizačnú a kontrolnú. Neefektívna organizácia práce a kontroly uberá drahocenný čas, za ktorý by sa študenti mohli niečo nové dozvedieť. Preto ponúkame zopár nápadov, ako si poradiť so sledovaním dochádzky a aktivity študentov.

Jedným zo základných predpokladov pre zvýšenie efektívnosti vyučovania predstavuje zníženie počtu študentov v skupinách. Tu je potrebné odolať tlaku zvonku a stanoviť si limit, ktorý nesmie byť prekročený. Menej študentov, menej času stráveného kontrolou dochádzky a ľahšie zapamätanie si tých najaktívnejších. Ukazuje sa, že optimálnou hranicou je 20 poslucháčov v jednom kurze.

Stanoviť pravidlá pre akceptovanie alebo neakceptovanie absencií je potrebné hneď na začiatku. Užitočným sa ukazuje umožniť študentom, aby mohli byť neprítomní na vyučovaní bez uznania dôvodu iba raz. Ostatné absencie môžu byť ospravedlnené, len ak sa študent v určenom čase zúčastnil na školení alebo konferencii, aj to len so súhlasom ostatných jeho kolegov. Za nevynechanie ani jednej hodiny je potom možné udeliť body navyše.

Sledovať aktivitu študentov sa dá nielen pomocou starostlivého zaznamenávania. Na uľahčenie môže poslúžiť aj malý trik – pedagógova pamäť. Aj keď sa učiteľ sústredene pokúša zapamätať si mená študentov v skupine, niekedy sa mu nepodarí vybaviť si ich všetky. Spravidla mu v pamäti ostanú mená tých, ktorí pracovali aktívne. Túto skutočnosť môže potom vyžiť pri záverečnom hodnotení aktivity na hodinách.

Kritické myslenie

Zrejme neexistuje univerzálny recept na rozvíjanie kritického myslenia. Pri každom predmete je nutné aplikovať špecifický prístup s ohľadom na jeho osobitosti. Iný napríklad pri analýze textov a iný pri rozbere filmového diela. Učitelia, ktorí pracujú s filmom, sa môžu inšpirovať nasledujúcimi metódami.

Skôr než pedagóg začne študentov zasväcovať do tajov filmu, mal by poukázať na rozdielnosť medzi slovom/textom, s ktorým sú už študenti spravidla zvyknutí pracovať, a obrazom/filmom.

Ďalej je vhodné u študentov potláčať ich tendenciu vnímať film ako jednosmerné prúdenie myšlienok od tvorca k príjemcovi a sklon hľadať jediný zmysel diela. Naopak treba ich viesť k tomu, aby sa naučili film chápať ako súčasť komunikačného aktu medzi režisérom a divákmi a snažili sa hľadať jeho možné významy.

Je taktiež dobré študentom ukázať isté modely (napr. model dramaturgickej analýzy, semiotickej analýzy, analýzy hereckých výkonov, analýzy prvkov filmovej reči a prvkov kultovosti), o ktoré sa môžu pri rozbere diela opierať. Výborne poslúži aj to, keď vyučujúci navyiac pripraví k jednotlivým modelom pomocné otázky. Študenti sa pritom nemusia vždy venovať celkovej analýze filmu, zaujímavou formou je rozdeliť ich tak, aby sa každý sústredil len na analýzu istej časti. V každom prípade však treba dbať na to, aby ich predkladané tvrdenia boli podložené argumentmi.

Pre zorientovanie študentov, ako vo všeobecnosti postupovať pri analýze filmového diela, je takisto vhodné poskytnúť im istý vzor, ktorý bude stručne zhrnutý do niekoľkých krokov (napr. pri svojom rozbere nesmú zabudnúť popísať divácku skúsenosť, analyzovať použité prostriedky a film interpretovať a zhodnotiť).

Kreativita

Na rozvoj kreatívneho myslenia študentov bolo vypracovaných množstvo metód. Pri výbere tej správnej treba zohľadniť sledovaný cieľ, náročnosť na prípravu i typ vyučovacej hodiny.

Jednou z najznámejších metód podnecujúcich tvorivosť je brainstorming. Spočíva vo vytvorení voľného priestoru na vyjadrenie akýchkoľvek nápadov súvisiacich s vopred určenou témou, ktoré sa starostlivo zapisujú, ale nehodnotia. Využíva sa najmä v prípade, ak chce učiteľ zo študentov „vytiahnuť“ čo najviac rozmanitých myšlienok v relatívne krátkom čase.

Celkovú organizáciu hodiny pri brainstormingu si musí učiteľ dôkladne premyslieť. Pri uvádzaní „novej“ metódy je dobré študentom vysvetliť jej účel, ujasniť pravidlá (základom je nehodnotiť myšlienky svojich kolegov) a spôsob práce. Zadanie problému by malo podporovať divergentné myslenie, nastolená otázka teda musí mať viacero možných riešení. Zapisovateľom nápadov môže byť samotný vyučujúci alebo touto úlohou poverí niekoho zo študentov. Hoci sa počas brainstormingu k jednotlivým myšlienkam ostatní nevyjadrujú, po jeho ukončení by mala vždy nasledovať fáza spoločného zhodnotenia všetkých ideí.

Túto metódu je možné zakomponovať ako súčasť seminárov i prednášok. V druhom prípade napr. posluží na rýchle zistenie úrovne vedomostí k prednášanej problematike.

Inou metódou, ako vyburcovať kreativitu, je snowballing. Založený je na postupnom spájaní študentov do čoraz väčších skupín, ktoré vždy znovu, ale v novom kontexte, prediskutovávajú nastolený problém. Využíva sa najmä na precvičenie a osvojenie si nového učiva.

Príprava na vyučovanie je pre učiteľa menej náročná ako jeho samotný priebeh. V celom procese totiž pedagóg odrazu plní viacero funkcií – organizačnú (zadáva úlohy, zostavuje skupiny, dbá na dodržiavanie časových limitov), kontrolnú (sleduje aktivitu, eliminuje rivalitu) a poradnú (v záverečnej fáze, kde skupina rovná sa celá trieda, dopĺňa svoje postrehy). Pre utuženie disciplíny pomôže, ak každá skupina dostane za úlohu nielen daný problém prediskutovať, ale aj vypracovať konkrétny spoločný výstup.

Zaujímavosťou snowballingu je, že cyklus od jednotlivca k celej triede nemusí prebiehať len na jednej vyučovacej hodine, a dokonca, okrem záverečnej fázy, ani na jednom mieste.

Plagiátorstvo

Opakom tvorivého prístupu k práci je plagiátorstvo. Hoci sa plagiátor, využívajúc internet a svoju jazykovú kompetenciu, dá vystopovať čoraz ťažšie, pedagóg nie je ani v tejto situácii úplne bezbranný.

Môže využiť existujúce databázy a špeciálny software na odhalenie plagiátorstva alebo jednoducho skontrolovať „podozrivý“ text prekopírovaním jeho časti do vyhľadávača. Pri čítaní prác je taktiež dobré všímať si každé narušenie jednotnosti dokumentu (napr. zmeny v štylizácii môžu signalizovať, že ide o plagiát).

Lepšie je však snažiť sa plagiátorstvu predchádzať ako riešiť jeho následky. K tomu napomôže napr. vypracovanie jasných pokynov pre obsahovú i formálnu stránku študentských prác a ich striktné vyžadovanie či priebežná kontrola stavu rozpracovania textov.

Originalita

Základom originálnej hodiny je odbúranie stereotypov. Meniť možno rôzne aspekty vyučovania, no zrejme tým kľúčovým je vzťah učiteľ – študent. Vniesť nový prvok medzi zaužívané roly sa dá napr. pomocou alternatívnych vyučovacích metód, ako sú dráma, simulácia alebo hranie rolí. Všetky tieto me-

tódy sú založené na princípe predstierania. Učiteľ i študenti navzájom predstierajú, že spolupracujú na inej ako vzdelávacej báze.

Príprava učiteľa na takýto typ vyučovacej hodiny je časovo náročná a pri výbere každej aktivity by mal zohľadniť špecifiká preberanej témy, primeranosť zvolenej situácie a počet študentov v skupine. Počas vyučovania sa jeho úloha presúva do úzadia, kde pozoruje, prípadne usmerňuje navodenú situáciu (zároveň však musí byť vždy pripravený reagovať flexibilne).

Študentov je najprv potrebné novej forme vyučovania privyknuť. Odporúča sa preto začínať kratšími aktivitami. Každý študent dostane podrobné informácie o svojej novej identite, úlohe, prostredí a celkovom kontexte. Treba mu preto poskytnúť dostatok času, aby sa s nimi oboznámil a premyslel si svoje ďalšie vystupovanie. Angažovanie študentov pri samotnej hre možno zvýšiť prostredníctvom navodenia reálnych situácií, humoru, ale aj prípravou kvalitných podkladov.

Na koniec každej aktivity netreba zabúdať na zhrnutie a vyvodenie záveru.

Tolerancia

Miera tolerancie, ktorá medzi študentmi panuje, sa najčastejšie prejaví počas diskusie na seminároch. Nad jej zachovávaním väčšinou bdie učiteľ. Cieľom pedagóga by však malo byť dosiahnutie takého stavu, aby bola znášateľnosť k odlišným názorom pre študenta samozrejmosťou.

K uskutočneniu tohto zámeru sa možno priblížiť, ak si každý jednotlivec vyskúša rolu neutrálneho arbitra nad dodržiavaním tolerancie. Rolou arbitra sa dá zaujímavým obohatiť často využívaná forma seminárov, tzv. prezentácia. Okrem „klasického“ prezentovania zvolenej problematiky dostanú študenti za úlohu samostatne viesť aj následnú diskusiu. Musia si teda pre svojich kolegov vopred pripraviť otázky a po celý čas dbať na to, aby bola dodržiavaná disciplína, vytváraný dostatočný priestor pre rôzne názory, ako aj rešpekt voči mienke iných.

Hodnotenie

Na prvý pohľad sa hodnotenie môže študentom i začínajúcim pedagógom javiť ako menej dôležité a časovo náročné, v skutočnosti však predstavuje nevyhnutnú súčasť vzdelávacieho procesu. Prípravou na hodnotenie si študenti utvrdzujú nové vedomosti, schopnosti a zručnosti a prepájajú ich s tými, ktoré už nadobudli skôr. Hodnotenie má zároveň významný vplyv na motiváciu študentov. Aj pre učiteľa je táto aktivita prínosná, získava ňou

spätnú väzbu o úspešnosti odovzdania informácií či skúseností študentom i o podnietení ich záujmu o ďalšie vzdelávanie.

Týmto cieľom hodnotenia by mali byť prispôsobené aj jeho obsah, forma i metódy. Tie sa líšia v závislosti od odboru (humanitné vs. prírodné vedy), ale aj od konkrétneho predmetu. Bez ohľadu na túto skutočnosť by však mala platiť zásada, že by sa hodnotenie malo zameriavať na individuálny výkon študenta, resp. na výkon konkrétnej skupiny (a to nielen priamo na skúške, ale aj počas celého semestra), malo by byť objektívne a overiteľné.

Pri hodnotení je možné zvoliť si niekoľko odlišných postupov, od tradičných metód (ústne skúšky, „krúžkovacie testy“, doma písaná práca) cez tie menej zaužívané (v škole písaná esej, písomná práca s „otvorenými knihami“, písomná skúška s vopred známymi otázkami) až po experiment inšpirovaný mimoškolským prostredím (hra „milionár“).

Je dôležité si zároveň uvedomiť, že každá z týchto metód má svoje výhody i nevýhody (vysoká či nízka overiteľnosť, nepôsobenie vs. vplyv externých faktorov, časová jednoduchosť alebo časová náročnosť, možnosť skúmať tvorivosť a samostatnosť študenta v protiklade s hrozbou plagiátorstva a i.) a primárne sa zameriava na zistenie rozdielnosti úrovne vedomostí či zručností študenta. Iná metóda je vhodná na rýchle preverenie vedomostí o základných faktoch (krúžkový test), iná na zistenie verbálnych zručností (ústna skúška), odlišná na overenie predpokladov študenta analyzovať, syntetizovať a kriticky myslieť (doma písaná práca), ďalšia na odhalenie schopnosti riešiť zložité úlohy (písomná skúška s vopred známymi otázkami) a pod.

O tom, ktorú metódu (alebo metódy) si učiteľ zvolí pre daný predmet, by mal študentov informovať hneď na začiatku semestra. Vhodné je zverejniť spôsob i podmienky hodnotenia priamo v sylabách a pokiaľ je to možné aj na internete. Ak učiteľ nemá vytvorenú vlastnú webovú stránku, môže sylaby hromadne rozposlať študentom na ich e-mailové adresy (jednoduchšie a užitočnejšie je, ak si študenti už v prvom ročníku vytvoria spoločnú e-mailovú schránku, kde im učiteľ i jeho kolegovia budú môcť zasielať aj iné materiály počas celého štúdia s vedomím, že každý k nim má rovnaký prístup).

V súvislosti s hodnotením sa taktiež otvára otázka, ako odmeňovať študentov, ktorí okrem plnenia stanovených úloh podávajú aj nadpriemerné výkony. Jedným z vhodných riešení sa ukazuje byť napr. overovanie zvládnutia učiva prostredníctvom hry „milionár“, inšpirovanej rovnomennou televíznou súťažou. V rámci nej majú talentovaní a šikovní študenti priestor ukázať svoje vedomosti a schopnosti pri zložitejších otázkach a ako víťazov

ich potom možno nadštandardne odmeniť. Táto hra sa zároveň dá použiť aj ako doplnková aktivita pre študentov, ktorí, naopak, nespĺnili požiadavky na ukončenie predmetu.

Rešpekt

S otázkou, ako si získaf rešpekt a autoritu, vstupuje medzi svojich prvých študentov ne jeden začínajúci učiteľ. Najst na ňu odpoveď sa zdá byť neľahké, pretože väčšina mladých pedagógov ešte len prednávknom sedela na „opačnej“ strane katedry a so svojou rolou nie je úplne stotožnená. Situáciu navyše môže skomplikovať (hoci zákonite nemusí), ak sa pedagóg vo svojej novej úlohe odrazu ocitne pred bývalými spolužiakmi alebo naopak stojí pred študentmi, ktorí sú od neho oveľa starší.

Jedným z úspešných postupov, ako túto situáciu zvládnuť, sa ukazuje navodenie priateľskej atmosféry a preukázanie odbornej spôsobilosti.

Pri navodení priateľskej atmosféry je dôležité mať na pamäti, že jej cieľom je v prvom rade napomáhať plynulosti vyučovacieho procesu. Priateľská atmosféra by mala byť založená na vzájomnom akceptovaní sa, dovoľovať učiteľovi plne sa sústrediť na sprostredkovanie svojich poznatkov a skúseností, a pre študentov vytvárať priestor na vyjadrenie vlastných názorov a možnosti kedykoľvek sa opýtať na tú časť preberanej látky, ktorá je im nejasná.

Jedným z aspektov potrebných pri nadväzovaní takejto komunikácie, je určiť si hneď na začiatku stupeň formálnosti, ktorý sa bude medzi učiteľom a študentmi uplatňovať. Stupeň formálnosti môže byť v komunikácii vyjadrený viacerými spôsobmi, no najzreteľnejšie sa prejavuje pri vzájomnom oslovovaní sa. To býva dvojakého charakteru – študenti a učelia si navzájom tykajú alebo vykajú.

Pokiaľ sa učiteľ rozhodne študentom vykať, dáva tým najavo, že sa snaží udržať si od študentov určitý odstup. Na druhej strane tým ale prirodzene získava aspoň istý (formálny) stupeň rešpektu, pričom takto vytvorenú hranicu je pre študentov ťažšie prekročiť.

Ak sa ale učiteľ rozhodne študentom tykať, a teda sa im aj formálne „priblížiť“, musí si byť vedomý toho, že nebude „chránený“ prirodzenou bariérou, ktorú by získal vykaním. Preto ju musí nahradit' väčšou prísnosťou pri kontrole plnenia povinností študentov (napr. určením istej sankcie v prípade nesplnenia zadanej úlohy).

Veľkú mieru rešpektu u študentov získava mladý pedagóg najmä preukázaním svojej odbornej spôsobilosti. No aj napriek starostlivej príprave

občas nastane situácia, keď učiteľ nedokáže na všetky zvedavé otázky študentov odpovedať. V tom prípade je najvhodnejšie, aby svoju nevedomosť otvorene priznal. Nasledujúcu vyučovaciu hodinu by mal ale začať odpoveďami na problematické otázky, ktoré si medzitým doštudoval. Zároveň je vhodné zistením správnych odpovedí poveriť aj samotných študentov a na hodine nájsť skutočnosti spoločne konfrontovať.

Synergia

Spolupráca a súhra medzi učiteľom a študentmi, ale aj medzi študentmi navzájom, je vo vyučovanom procese kľúčová. Na jej intenzitu nepriamo vplyva mnoho faktorov, akými sú napr. motivácia, vzájomný rešpekt, akceptácia, dôvera a pod. Posilňovať ju však možno aj priamo napr. prostredníctvom spätnej väzby a tímovej práce.

Spätná väzba je nevyhnutná pre rozvíjanie spolupráce medzi študentmi a pedagógom. Prostredníctvom nej učiteľ získava dôležité informácie o tom, do akej miery sa študenti stotožnili s cieľom skúmania problematiky daného predmetu, ako si osvojili obsah preberaného učiva a či sú ním použité vyučovacie metódy účinné. Spätnú väzbu je vhodné získavať uvedomene a od študentov si ju prijateľnou formou vyžiadať. Pri písaní semestrálnych prác je napr. vhodné študentov nabádať k tomu, aby svoju prácu odovzdali v predstihu, a získali tým priestor na prípadné úpravy navrhnuté učiteľom. Vyučujúci si tak ľahšie utvorí prehľad o prípadných problémoch študentov a tí spätne môžu popracovať na vylepšení svojho záverečného hodnotenia.

Na zvýšenie vzájomnej spolupráce medzi študentmi výborne poslúži skupinová alebo tímová práca (zostavovanie tímov pozri podkapitola Motivácia), ktorú je vhodné rozvíjať počas celého semestra. Seminárnu skupinu napr. možno rozdeliť do tímov, ktoré budú pravidelne zocelované tým, že na každú hodinu dostanú na vypracovanie tímovú úlohu. Ak chce učiteľ na seminári vyvolať súťaživú atmosféru, je vhodné každému z tímov zadať rovnakú úlohu. Ak je jeho cieľom dosiahnutie vzájomného dopĺňania sa tímov, môže zadania pre jednotlivé tímy pozmeniť.

Zahraníční učitelia – zahraniční študenti

Snáď každý učiteľ sa počas svojej praxe dostane do kontaktu so zahraničnými študentmi či kolegami. Takéto stretnutie priamo vo vyučovanom procese sa môže odohrávať v dvojacom kontexte – buď učiteľ vycestuje do zahraničia alebo sa so zahraničnými študentmi či učiteľmi stretne vo svojom „domacom“ prostredí.

Predtým, ako k takýmto stretnutiam dôjde, je užitočné uvedomiť si, že študenti či učitelia z odlišného prostredia inak vnímajú vyučovací proces, majú zaužívané rozdielne stereotypy a spravidla majú aj nerovnaké očakávania.

Vo výuke sa rozdiely môžu prejavovať v motivácii študovať, vo vyučovacích metódach, v hĺbke a rozsahu vedomostí, v systémoch hodnotenia, ale napr. aj v dochvilnosti a disciplíne, ktorá má v rôznych kultúrach inú váhu dôležitosti.

Študenti i učitelia môžu v istých situáciách reagovať neočakávaným spôsobom, napr. iný stereotyp ponímania vzťahu učiteľ – študent existuje na Slovensku a iný vo Veľkej Británii.

Nemenej dôležitým aspektom sú potenciálne rozdiely v očakávaniach zahraničných a domácich študentov a učiteľov. Tie sa môžu napr. týkať úrovne ovládania jazyka, úrovne výučby, materiálno-technického vybavenia univerzity, dostupnosti nových zdrojov a pod.

Aplikácia vedomostí v praxi

Zmyslom každého vzdelávania by malo byť rozvíjanie schopnosti študentov uplatňovať nadobudnuté vedomosti a zručnosti v reálnych situáciách. V tejto súvislosti je pre pedagóga veľmi dôležité uvedomiť si nevyhnutnosť skĺbenia teórie a praxe už počas vyučovania.

Klášť dôraz na prepájanie poznatkov s ich praktickým využitím môže učiteľ v rámci všetkých fáz vzdelávacieho procesu – počnúc predkladaním nových faktov na prednáškach, ich ďalším precvičovaním a utvrdzovaním na seminároch až po overovanie študentových vedomostí.

Už pri prvom kontakte študentov s novou informáciou, ku ktorému dochádza spravidla na prednáškach, by mal učiteľ ozrejmiť, ako je aplikovateľná v praxi. Praktický príklad je vhodné zasadiť do kontextu, ktorý je študentom blízky, prípadne ho oživiť krátkym zaujímavým príbehom.

Práca na seminároch vytvára pre študentov priestor na vlastné hľadanie praktických súvislostí získaných poznatkov. Je dobré ho podporiť prostredníctvom výberu vhodného učebného materiálu (napomáha jeho aktuálnosť, problémovosť a obsahová rozmanitosť), prípadne názorných pomôcok (obrázky, plagáty, schémy, modely), ktorých vyberanie a zostavovanie je možné prenechať aj na samotných študentov. Užitočným sa ukazuje byť i nabádanie študentov k príprave prezentácie, na záver ktorej prezentujúci zadá kolegom niekoľko vopred pripravených praktických úloh ako aj podnecovanie študentov k vlastnému výskumu. Dôležitú úlohu pritom zohráva

aj samotný prístup pedagóga, ktorý by mal študentov viesť k hľadaniu riešení postupným usmeňovaním v rámci spoločnej diskusie, a nie zbytočným kritizovaním či striktným opravovaním.

Ani v procese overovania získaných poznatkov by učiteľ nemal zabúdať položiť študentom zopár otázok súvisiacich s praxou. V testoch ich môže sformulovať do doplňujúcich otázok, za ktoré prideli bonusové body, pri ústnej odpovedi mu napomôžu, ak napr. váha pri konečnom udelení známky. O tomto postupe pri hodnotení je vhodné študentov informovať vopred, najlepšie priamo v sylabách kurzu.

Poslanie učiteľa

Vnímanie poslania učiteľa a jeho miesta v spoločnosti býva častokrát chápané odlišne. Inak naň hľadajú samotní učitelia, inak je nazerané inými povolaniami. Navyše aj samotný učiteľ môže prechádzať rôznymi štádiami nazerania na vlastné povolanie.

Väčšina mladých začínajúcich učiteľov je plná entuziazmu a poslanie učiteľa si idealizuje. Vo svojich predstavách pedagóga vnímajú ako človeka, ktorý podnecuje intelektuálnu zvedavosť študentov, otvára im nové obzory a inšpiruje k ďalšiemu vzdelávaniu. Zároveň si taktiež uvedomujú zodpovednosť, s akou musí učiteľ predstupovať pred svojich študentov – ako ich vzor by sa mal vyznačovať zaangažovanosťou pre daný odbor, autentickosťou prejavu a zdravým sebedomím.

Dlhodobejšie pôsobenie v role učiteľa sníma ružové okuliare a pedagógovia na svoje poslanie i postavenie hľadajú reálnejšie – podľa pocitu svojej užitočnosti a sebanaplnenia a zároveň podľa toho, ako ich z morálneho i ekonomického hľadiska hodnotí spoločnosť. Plne si uvedomujú náročnosť svojej profesie, ktorá nespočíva „iba“ vo vzdelávaní iných, ale predovšetkým v neustálom pracovaní na svojom odbornom raste. Mnohí pedagógovia stoja pri zrode nového poznania i pri jeho aplikácii v praxi, na základe čoho si uvedomujú vlastný prínos pre spoločnosť. No súčasne sa mnohí stretávajú s nízkym morálnym uznaním zo strany nepedagogických pracovníkov a slabým finančným ohodnotením.

Tlak nenaplnených očakávaní ohľadom vlastného poslania a postavenia spolu so stratou pocitu zmysluplnosti svojej práce a nahromadením rôznych problémov, môžu viesť až k syndrómu vyhorenia. Aj učitelia by si mali uvedomovať toto riziko a snažiť sa mu predchádzať zdravým životným štýlom, mimopracovnými aktivitami i pestovaním medziludských vzťahov a sebaakceptácie.

Škála otázok, ktoré trápia mladých pedagógov, je rozsiahla a pestrá. A hoci táto publikácia reaguje na mnohé z nich, ani zďaleka ich všetky nevyčerpala a nezodpovedala na ne. Ako jedna z prvotín svojho druhu v celoslovenskom kontexte však predstavuje snahu rozprúdiť komunikáciu medzi skúsenými a začínajúcimi učiteľmi a zároveň sa stať zdrojom inšpirácie pri riešení najpálčivejších problémov každodennej učiteľskej praxe.

Niekoľko reakcií zo spätnej väzby účastníkov školenia

Najväčším prínosom bolo uvedenie si svojich možností a ďalšieho rozvoja mojej osobnosti. Stretla som ľudí, ktorí sa snažia vydať zo seba maximum a musím priznať, že to stimulovalo moje myslenie na cestu ďalšieho vzdelávania. Hlavne za toto som vďačná. Potrebovala som vidieť a počuť názory tvorivých ľudí.

Veľmi dobré bolo spojenie prírodovedných a humanitných smerov dohromady, aj keď možno práve toto sa asi niektorým nepáčilo. Učím práve predmety, ktoré majú spájať a skĺbiť tieto dva smery, takže mne veľmi pomohlo vidieť a počuť názory a skúsenosti z oboch strán. Každý si mohol vyextrahovať prístupy, ktoré sa hodia práve pre jeho odbor. Najväčší prínos – stimulácia, aby som bola sama na seba prísnejšia a vo svojej práci dôslednejšia. Ak nebudem náročná na seba, nemôžem mať nároky na iných.

Zistila som, že niektoré problémy so študentmi nemám len ja, a že sa dajú riešiť rôzne. Kopec inšpiratívnych nápadov a užitočných aj milých kontaktov. Oprášenie hrdze z mojej formy vedenia cvičení – pomaly korodovala. Chuť robiť veci inak a lepšie a prestať vymýšľať.

Asociácia doktorandov Slovenska

ADS je nezávislým občianskym združením slovenských doktorandov a mladých vedcov do 35 rokov. Cieľom asociácie je zvyšovať kvalitu výskumu slovenských doktorandov a mladých vedcov prostredníctvom zlepšovania ich študijných a pracovných podmienok, ako aj realizáciou výskumných a vzdelávacích projektov v spolupráci so slovenskými a zahraničnými inštitúciami.

Úspechy ADS:

- presadenie „zdravotníckej tabuľky“ pre doktorandov od októbra 2004 (rokovania s Ministerstvom školstva, univerzitami, SAV, poslancami parlamentu),
- zakotvenie jasnejšieho statusu doktoranda do novely Zákona o VŠ v novembri 2004 (študent 3. stupňa VŠ),
- presadenie nezdaňovania doktorandských štipendií v roku 2004,
- presadenie vrátenia zaplatených daní doktorandom (mnohé univerzity a ústavy SAV v roku 2004 štipendium pre kontradikciu zákonov zdaňovali),
- platnosť preukazov ISIC aj pre doktorandov,
- členstvo v EURODOC, účasť na konferenciách o výskume a doktorandoch – Brusel 2003, Liege 2004, Salzburg 2005, Viedeň 2006,
- organizácia štyroch školení pre doktorandov – začínajúcich VŠ učiteľov (spolu so združeniami AKO, LDP, Doktorat.at a Viedenskou univerzitou): Bratislava, január a február 2006, Bratislava, január 2007,
- zriadenie a prevádzka webstránky pre začínajúcich učiteľov: www.pleschova.fses.uniba.sk/English/EPSNet,
- presadenie zaradenia doktorandov medzi poistencov štátu pre zdravotné poistenie, ako aj opätovné nezdaňovanie štipendií (december 2007).

Viac na www.ads.sk



Ďakujeme Komunitnej nadácii Bratislava, že podporila využitie výstupov projektu grantom udeleným Asociácii doktorandov Slovenska v rámci SR.

Ako kvalitne učiť?

Skúsenosti začínajúcich VŠ učiteľov

Autori:

Baraňayová Silvia, Bizoňová Zuzana, Čavojová Vladimíra, Grofčíková Soňa,
Henderson Karen, Hevešiová Simova, Hlásna Slávka, Hostovecký Marián,
Krčmáriková Zuzana, Kulacsová Katarína, Kusá Zuzana,
Ladzianska Zuzana, Langerová Petra, Mattová Irina, Meško Dušan,
Miháliková Silvia, Mikušová Nora, Nábělková Eva, Peternai Zuzana,
Plencner Alexander, Pleschová Gabriela, Richterová Mária,
Ritomský Alojz, Rohlová Klaudia, Rybář Marek, Slobodníková Olga,
Šebová Miriam, Šulaj Miroslav, Švikruhová Jana, Ustaníková Lenka,
Vilčeková Lucia, Vlachová Ivana, Výboštok Ivan

Editori:

PhDr. Irina Mattová
Mgr. Gabriela Pleschová, PhD.

Jazyková korektúra:

PhDr. Irina Mattová

**Táto publikácia je vydaná s finančnou podporou Európskej únie
v rámci Európskeho sociálneho fondu a operačného programu
Jednotný programový doplnok NUTS II Bratislava Cieľ 3. ESF pomáha
rozvíjať zamestnanosť podporovaním zamestnateľnosti, obchodného
ducha, rovnakých príležitostí a investovaním do ľudských zdrojov
(viac informácií na www.esf.gov.sk).**

Odborný garant publikácie: Asociácia doktorandov Slovenska

Vydavateľ publikácie: Alternatíva Komunikácia Občania

Grafika a tlač: Linwe, s.r.o.

Náklad: 500 ks

ISBN: 978-80-969636-1-4

Copyright © December 2007, Bratislava

Ako kvalitne učiť?

Skúsenosti začínajúcich VŠ učiteľov

V tejto knihe nájdete originálne a vyskúšané rady, ako prekonať problémy, ktoré sa každodenne vynárajú pred vysokoškolským učiteľom. Pútavou formou a na praktických príkladoch kniha ponúka odpovede na nasledujúce, ale aj mnohé iné, otázky:

- Ako motivovať študentov k samoštúdiu a k väčšej aktivite na hodinách?
- Ako zrozumiteľne prednášať a vzbudiť prednáškami záujem?
- Ako viesť študentov pri písaní prác, aby sa vyhli plagiátorstvu?
- Ako u študentov rozvíjať kritické myslenie, kreativitu a toleranciu k odlišným názorom?
- Ako vytvoriť na hodine atmosféru spolupráce?
- Ako hodnotiť študentov a aktívne ich zapájať do procesu hodnotenia?
- Ako si získať rešpekt?
- Ako podnietiť študentov, aby aplikovali naučené vedomosti v praxi?

Príspevky v tejto knihe vzišli zo série stretnutí začínajúcich i skúsených pedagógov, ktoré sa uskutočnili v januári a februári 2006 v Bratislave. Publikácia je určená predovšetkým pre doktorandov a mladých učiteľov, ale veríme, že mnoho inšpirácie z nej môžu načerpať aj pedagógovia s dlhoročnou praxou.

Táto publikácia je vydaná s finančnou podporou Európskej únie v rámci Európskeho sociálneho fondu a operačného programu Jednotný programový doplnok NUTS II Bratislava Cieľ 3. ESF pomáha rozvíjať zamestnanosť podporovaním zamestnatelnosti, obchodného ducha, rovnakých príležitostí a investovaním do ľudských zdrojov (viac informácií na www.esf.gov.sk).