INŠTITÚT VEDY A VÝSKUMU PF UMB
PEDAGOGICKÁ FAKULTA UMB V BANSKEJ BYSTRICI

ZBORNÍK VEDECKO-VÝSKUMNÝCH PRÁC DOKTORANDOV PEDAGOGICKEJ FAKULTY UMB V BANSKEJ BYSTRICI

VOL. 1

PETRA FRIDRICHOVÁ – EVA VÍSMEKOVÁ (EDS.)

Banská Bystrica 2013

INŠTITÚT VEDY A VÝSKUMU PF UMB

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UMB V BANSKEJ BYSTRICI

ZBORNÍK VEDECKO-VÝSKUMNÝCH PRÁC DOKTORANDOV PEDAGOGICKEJ FAKULTY UMB V BANSKEJ BYSTRICI

VOL. 1

PETRA FRIDRICHOVÁ – EVA VÍSMEKOVÁ (EDS.)

BANSKÁ BYSTRICA 2013

Názov: **Zborník vedecko-výskumných prác doktorandov Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici**

Podnázov: Vol. 1
Editor: Mgr. Petra Fridrichová, PhD.
Mgr. Eva Vísmeková, PhD.
Vedeckí recenzenti: PaedDr. Eva Balážová, PhD.
Prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD.
Doc. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.
Mgr. Petra Fridrichová, PhD.
Doc. PaedDr. Dana Hanesová, PhD.
Prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD.
Prof. PhDr. ThDr. Imrich Peres, PhD.
Prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.
Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, PhD.
Prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.
Prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
Doc. PaedDr. Mária Kouteková, CSc.
Doc. PhDr. Dagmar Kováčiková, CSc.
Doc. ThDr. Albín Masarik, PhD.
Doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.
Prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.
Ing. Alena Tomengová, PhD.
Doc. PaedDr. Jaroslav Uhel, ArtD.
Vedecký redaktor: prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.
Rozsah: 342 strán
Formát: elektronický dokument
Vydanie: prvé
Vydal: Inštitút vedy a výskumu PF UMB v Banskej Bystrici
ISBN: 978-80-557-0658-0
EAN 9788055706580

© Banská Bystrica 2013

Za jazykovú a obsahovú správnosť zodpovedajú autori príspevkov.

OBSAH

PREDHOVOR 6

PEDAGOGICKÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV
PEDAGOGIKA 7

GABRIELA BRADOVÁ SEBAREFLEXIA UČITEĽA ETICKEJ VÝCHOVY A JEHO INTERAKČNÝ ŠTÝL 8

GABRIELA CITTERBERGOVÁ SOCIÁLNO-VÝCHOVNÁ PRÁCA SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA
S RÓMSKYMI RODINAMI V PODMIENKACH KOMUNITNÉHO CENTRA 21

ELENA DIECHOVÁ PREVENCIA ZÁŠKOLÁCTVA AKO SOCIÁLNO-PATOLOGICKÉHO JAVU
V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ Z ASPEKTU POMÁHAJÚCEJ PROFESIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA 34

MARTINA FURINOVÁ DIAGNOSTICKÉ KOMPETENCIE AKO ZÁKLAD CELOSTNÉHO ROZVOJA UČITEĽA 41

ZUZANA HRIVÍKOVÁ AGRESÍVNE SPRÁVANIE U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL 55

STANISLAVA HÚSKOVÁ RODINNÁ VÝCHOVA V DIELE J. A. KOMENSKÉHO 68

ANDREA KOVÁČOVÁ ELEKTRONICKÉ ŠIKANOVANIE AKO NOVÝ ROZMER AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA
V PODMIENKACH STREDNÝCH ŠKÔL 77

MAGDALÉNA NEDELOVÁ OVEROVANIE POUŽITEĽNOSTI PROBLÉMOVEJ ÚLOHY AKO NÁSTROJA
NA ZISŤOVANIE ÚROVNE KRITICKÉHO MYSLENIA NA VZORKÁCH SLOVENSKÝCH VYSOKOŠKOLÁKOV
V PROJEKTE AHELO 87

KRISTÍNA POTANČOKOVÁ VOĽNÝ ČAS AKO VÝZNAMNÝ FAKTOR PREVENCIE DELIKVENCIE
A KRIMINALITY U ŽIAKOV V ŠKOLSKOM INTERNÁTE 98

ANETA SEKÁČOVÁ SOCIOTERAPIA A JEJ MOŽNOSTI VYUŽITIA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ
Z POZÍCIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA 107

IVONA SNOPKOVÁ SOCIÁLNO-VÝCHOVNÁ PRÁCA SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ 113

LUCIA VOZÁROVÁ ŠTÁTNA SLOVENSKÁ UČITEĽSKÁ AKADÉMIA V BANSKEJ BYSTRICI (1940 – 1949) 122

PEDAGOGICKÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV
PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA PEDAGOGIKA 135

I**VANA BLAŽÍČKOVÁ** RIADENIE DISCIPLÍNY V TRIEDE 136

RADKA CACHOVANOVÁ - MICHAELA VARGOVÁ IMPLEMENTÁCIA KURIKULÁRNEJ REFORMY
V ZAHRANIČNÝCH VÝSKUMOCH: PODNETY PRE VÝSKUM NA SLOVENSKU 148

IVANA KRÁLIKOVÁ ANGLICKÝ JAZYK NA PRIMÁRNOM STUPNI SO ZAMERANÍM NA METODIKU CLIL 157

ZUZANA LYNCH FORMOVANIE KONCEPCIÍ PRÍRODOVEDNÉHO POZNÁVANIA
V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ 170

ANDREA POLIAKOVÁ ŠTUDIJNÝ PROGRAM UČITEĽSTVO PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE Z POHĽADU
ABSOLVENTOV A ICH SEBAHODNOTENIE 180

TERÉZIA ROHN DUŠEVNÁ SPÔSOBILOSŤ UČITEĽOV PREDPRIMÁRNEHO A PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA..... 190

DAŠA SITKOVÁ AUTOEVALVÁCIA UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA V OBLASTI ŠPECIFICKÝCH PORÚCH UČENIA SA U ŽIAKOV V ZŠ ANALÝZA A INTERPRETÁCIA VÝSKUMNÝCH ZISTENÍ 202

PETER UHRIN VYUŽITIE METÓDY OHNISKOVÝCH SKUPÍN (FOCUS GROUP) V KVALITATÍVNYCH VÝSKUMOCH ETICKEJ VÝCHOVY..... 218

MICHAELA VARGOVÁ PROFESIJNÁ DILEMA UČITEĽKY PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA „TVORIŤ ALEBO LEN SPROSTREDKOVAŤ UČIVO?“ AKO SÚČASŤ JEJ PROFESIJNEJ IDENTITY..... 230

EVA VÍSMEKOVÁ ŠKOLSKÉ HODNOTENIE A SKÚMANIE JEHO VNÍMANIA UČITEĽMI PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA 246

PEDAGOGICKÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV
ANDRAGOGIKA 259

DOMINIKA KADLUBEKOVÁ ANALÝZA VZDELÁVACÍCH POTRIEB PEDAGÓGOV V PENITENCIÁRNOM PROSTREDÍ PROSTREDNÍCTVOM KOMPETENČNÉHO PRÍSTUPU 260

PETRA KOPPOVÁ VSTUP DO KOMPLEXNEJ ANALÝZY FREKVENCIE A INTENZITY NEGATÍVNYCH FORIEM SPRÁVANIA A MOBBINGU NA PRACOVISKU 271

IVETA ŽERAVÍKOVÁ ANALÝZA PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ LEKTORA A UTVÁRANIE JEHO KOMPETENČNÉHO PROFILU 285

PEDAGOGICKÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV
ODBOROVÁ DIDAKTIKA – DIDAKTIKA VÝTVARNÉHO UMENIA 297

ZUZANA FUJERÍKOVÁ MALIARSKY EXPERIMENT A ŽIACI NIŽŠIEHO SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA 298

JAKUB NAVRÁTIL TELO A TELESNOSŤ V NOVÝCH KONTEXTOCH VIZUALITY 311

HUMANITNÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV
TEOLÓGIA 318

MILOŠ MASARIK EKONOMICKÉ PRINCÍPY NOVOZMLUVNEJ ETIKY 319

MICHAL ŠALAGA VYUŽITIE KÁZŇOVÉHO TEXTU V TEOLOGICKÝCH DÔRAZOCH POHREBNEJ KÁZNE..... 330

PREDHOVOR

Charakter doktorandského štúdia sa v európskej perspektíve v uplynulom období výrazne zmenil. Výchova vedcov špičkovej úrovne (a to aj prostredníctvom kvalitného a multidisciplinárne smerovaného doktorandského štúdia) je jedným zo základných pilierov rozvoja vedy a výskumu v Európe. Od doktorandov sa v súčasnosti podľa viacerých európskych univerzít očakáva, že sa stanú tými, ktorí budú schopní zapojiť sa do realizácie multidisciplinárneho výskumu, no najmä, že budú iniciátormi kreatívnych a inovatívnych výskumov so zásadným podielom na rozvoji európskeho ekonomického, politického a kultúrneho života. Je tiež možné konštatovať, že doktorandské štúdium sa stáva jednou z priorít budovania európskeho výskumu, pretože len prostredníctvom kvalitných vedcov sa môže Európa stať silným konkurentom vo vede v globálnom kontexte.

Doktorandské štúdium na Slovensku je tretím stupňom vysokoškolského vzdelávania a jeho cieľom je získanie vedomostí založených na súčasnom stave vedeckého a umeleckého poznania, a najmä na základe vlastného poznania v danej oblasti. Charakter doktorandského štúdia na Slovensku sa tak ešte (najmä z hľadiska vymedzenia jeho cieľov) čiastočne líši od európskeho poňatia. Spoločným znakom však je snaha o sebarealizáciu, iniciatívu a kreativitu mladých vedcov za podpory skúsených odborníkov.

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici má dlhoročnú tradíciu doktorandského štúdia v pedagogických aj humanitných vedách. V súčasnosti sa toto štúdium 3. stupňa realizuje v šiestich študijných programoch: Pedagogika, Predškolská a elementárna pedagogika, Andragogika, Odborová didaktika – Didaktika výtvarného umenia, Odborová didaktika – Didaktika hudobného umenia a Teológia. Doktorandi v dennej aj v externej forme štúdia realizujú pod vedením skúsených školiteľov výskumy, ktorých výsledky významne prispievajú k rozvoju poznania v oblasti pedagogických aj humanitných vied.

Inštitút vedy a výskumu PF UMB sa ako rozvíjajúce vedecko-výskumné pracovisko rozhodlo podporiť doktorandské štúdium na Pedagogickej fakulte UMB vytvorením novej tradície – vydávaním elektronického Zborníka vedecko-výskumných prác doktorandov Pedagogickej fakulty UMB. Cieľom zborníka, ktorý by mal byť vydávaný raz ročne, je propagácia a zviditeľnenie výsledkov vlastnej vedecko-výskumnej činnosti doktorandov. Sme presvedčení, že publikovanie v zborníku vedecko-výskumných prác predstavuje pre doktorandov ďalšiu formu rozvoja ich výskumných a prezentačných kompetencií a podporuje tak ich konkurencieschopnosť minimálne v slovenskom akademickom prostredí.

Do prvého Zborníka vedecko-výskumných prác doktorandov PF UMB sa zapojilo spolu 29 doktorandov, ktorých príspevky vznikali pod gesciou 14 školiteliek/školiteľov. Za ich ochotu podporiť a usmerniť autorov im v mene redakčného tímu, ale aj samotných doktorandov ďakujeme. Dúfame takisto, že prezentované výsledky vlastnej vedecko-výskumnej činnosti doktorandov prispejú k utváraniu multidisciplinárnych tímov tvorených z mladých i skúsených vedcov riešiacich aktuálne edukačné, ekonomické, kultúrne, spoločenské aj politické výzvy súčasnosti v národnom aj európskom kontexte.

Petra Fridrichová – Eva Vísmeková

PEDAGOGICKÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV

PEDAGOGIKA

Gabriela BRADOVÁ
SEBAREFLEXIA UČITEĽA ETICKEJ VÝCHOVY A JEHO INTERAKČNÝ ŠTÝL

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra etickej a občianskej výchovy
gabriela.bradova@umb.sk

SEBAREFLEXIA UČITEĽA ETICKEJ VÝCHOVY A JEHO INTERAKČNÝ ŠTÝL

Gabriela BRADOVÁ

Abstrakt: V predkladanom príspevku sa zaoberáme sebareflexiou učiteľa, osobnosť učiteľa etickej výchovy a interakčným štýlom učiteľa, ako nástroja sebareflexie.

Kľúčové slová: sebareflexia, osobnosť, učiteľ, interakcia

Abstract: In the submitted paper we characterize the personality of teacher as well as we present partial results of the survey focused on the teacher´s personality.

Key words:personality, teacher, activities

Úvod

„Plnohodnotné osobnosti môže vychovávať len plnohodnotná osobnosť. Preto je žiaduce, aby učiteľ bol zrelou, teda autentickou, tvorivou, slobodnou, zodpovednou, všestrannou a celistvou osobnosťou“ (Kosová, 1995, s.54).

Učiteľ etickej výchovy

Prioritným zámerom etickej výchovy je výchova prosociálna osobnosť, ktorej konanie je charakterizované dobrom. Všeobecné ciele predmetu sú však rozpracované širšie a prejavujú sa v nich viaceré hodnoty, nielen dobro človeka. Zámerom etickej výchovy je vychovať osobnosť, ktorú Štátny vzdelávací program SR definuje nasledovne:

- „má svoju vlastnú identitu, je sama sebou a pritom táto identita zahŕňa v sebe aj prosociálnosť, má pozitívny vzťah k životu a ľuďom spojený so zdravou kritickosťou, jej správanie je určované osobným presvedčením a interiorizovanými etickými normami, vyplývajúcimi z univerzálnej solidarity a spravodlivosti, a preto je do istej miery nezávislá od tlaku spoločnosti,
- má zrelý morálny úsudok opierajúci sa o zovšeobecnené zásady, preto je schopná správne reagovať aj v neočakávaných a zložitých situáciách,
- charakterizuje ju spojenie správneho myslenia a správneho konania, koná v súlade so svojimi zásadami, ale aj s citovou zaangažovanosťou - súlad medzi emóciami a chcením – nekoná len z povinnosti a bez nadšenia s pocitom sebaľútosti,
- prijíma iných v ich rozdielnosti, akceptuje ich názory a je ochotná na prijateľný kompromis, ktorý ale nie je v rozpore so všeľudskými hodnotami,
- je ochotná a schopná spolupracovať a iniciovať spoluprácu.“ (Štátny vzdelávací program, Príloha etická výchova, 2011, s. 3)

Ako uvádza K. D. Ušinskij (1962, s. 62) „Bez osobného bezprostredného vplyvu vychovávateľa na zverenca nie je možná naozajstná výchova, ktorá by prenikla do charakteru. Len osobnosť môže pôsobiť na rozvoj a určenie osobnosti, len charakter môže utvárať charakter.“ Učiteľ na hodine etickej výchovy je len facilitátorom, čiže hodinu len usmerňuje. Podľa B. Kosovej (2009, s. 14) učiteľ môže „správne usmerňovať druhých len vtedy, ak bude vo vzťahu k nim sám sebou, teda bude vystupovať ako subjekt, s porozumením situácie, detí i seba, s nutnosťou odstupu a nezávislého

rozhodovania, s potrebou reflexie a kladenia otázok vlastnému konaniu. Učiteľ etickej výchovy by mal mať štýl práce učiteľa humanistu, ktoré opisuje B. Kosová (1995, s. 53 - 54) takto:

1. *Toleruje*: city, potreby, záujmy a individuálne odlišnosti žiakov, svojský štýl učenia sa, správania a konania žiakov, iné názory ako sú jeho vlastné, diskusiu o problémoch, chyby a omyly žiaka a aj vlastné chyby a omyly.
2. *Podporuje*: samostatné myslenie a konanie žiaka, vyhľadávanie problémov a informácií, mnohorakosť a netradičné riešenia problémov, pozitívny vzťah žiaka k učeniu, pozitívne neformálne vzťahy žiakov, spoluprácu medzi žiakmi a rozumnú súťaživosť a potrebu žiaka po sebazdokonaľovaní.
3. *Vyžaduje*: aktívnu uvedomelú disciplínu a zodpovednosť, vlastný názor, hodnotenie a sebahodnotenie žiaka, aby žiak pochopil podstatu svojej činnosti, aby žiak poznal sám seba, príčiny svojich chýb a nedostatkov a prednosti vlastné aj spolužiakov.
4. *Očakáva a tvorí podmienky pre*: úspech každého žiaka, zvedavosť a otázky žiakov, diskusiu a otvorenú komunikáciu a podnetné nápady a kritiku.
5. *Odmieta*: slepú poslušnosť a vynútenú aktivitu, atmosféru v strachu a napätia, zosmiešňovanie a škatuľkovanie žiakov, spokojnosť s priemernosťou, nesamostatnosť a konanie iba na výzvu a názor že všetko má byť jednoznačné.

Štýl práce robí z učiteľa etickej výchovy osobnosť, ktorá dokáže motivovať žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese k prosociálnemu, empatickému a asertívnemu správaniu ktoré je charakteristické pre etickú výchovu.

Úlohou učiteľa etickej výchovy je podporiť rozvoj osobnosti dieťaťa/mladého človeka, pre ktorého je charakteristické prosociálne správanie. K dosiahnutiu tohto cieľa je potrebné, aby učiteľ etickej výchovy mal nasledujúce kompetencie:

- Odborné
- Osobnostné a etické
- Pedagogicko-psychologické
- Didakticko-metodické
- Sebarozvojové

Odborné kompetencie učiteľa etickej výchovy tvorí obsahovo poznatková základňa, ktorú je potrebné, vzhľadom na zložitosť a multifaktorovú povahu edukačných procesov v etickej výchove, koncipovať multidisciplinárne v piatich vedných oblastiach: *filozofia, pedagogika, psychológia, sociológia a kulturológia*. Odborné kompetencie umožňujú učiteľovi uskutočniť analýzu, interpretáciu a hodnotenie cieľov a obsahu etickej výchovy z hľadiska relevantných vedných disciplín - antropologického, etického, kulturologického, sociologického, pedagogického a psychologického vo vzťahu ku koncepcii, obsahovému a výkonovému štandardu etickej výchovy. *Osobnostné a etické* kompetencie učiteľa tvoria personálne a sociálne zručnosti, postoje a hodnoty učiteľa etickej výchovy, ktoré sa premietajú v jeho spôsobilostiach uplatňovať vlastné pozitívne osobnostné a sociomorálne charakteristiky (hodnotová orientácia, vlastnosti osobnosti a správanie) vo výučbe etickej výchovy, vo vzťahu k edukačným zásadám etickej výchovy, ktoré tvoria základ profesijnej etiky učiteľa etickej výchovy. Pedagogicko-psychologické a didakticko-metodické kompetencie učiteľa etickej výchovy mu umožňujú identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka, psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka, sociokultúrny kontext vývinu žiaka, ovládať obsah a didaktiku výučby etickej výchovy, plánovať a projektovať vyučovanie etickej výchovy,

realizovať vyučovanie etickej výchovy, hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka. *Sebarozvojové* kompetencie učiteľa etickej výchovy sa prejavia v jeho motivácii a spôsobilosti projektovať vlastný profesijný rast, postupne sa identifikovať s profesijnou rolou učiteľa a s kultúrou školy (hodnoty, normy, pravidlá, manažérska a edukačná stratégia školy vymedzené v školskom vzdelávacom programe) Tieto kompetencie sú stimulované reflexiou výučby a systematickou sebareflexiou učiteľa prostredníctvom akčného výskumu vo vyučovaní etickej výchovy.

Sebareflexia učiteľa etickej výchovy napomáha inovácii predmetu a prináša nové, účinnejšie prístupy na hodinách etickej výchovy. Učiteľ etickej výchovy by mal byť osobnosťou psychicky zrelou a zdravou, ktorá je schopná akceptovať seba, druhých, pretože ako uvádza S. Kariková (1999, s. 111) „je to práve on, kto je pre svojich žiakov nielen sprievodcom v labyrinte poznatkov, ale aj vzorom, s ktorým sa mnohí z nich túžia identifikovať".

Na základe súčasných analýz a trendov etickej výchovy chápeme **učiteľa etickej výchovy** ako profesionála, ktorý je kvalifikovaný pre teoreticky fundované a kritické skúmanie pedagogických javov, procesov vo výučbe tohto predmetu. To mu dovolí vytvárať edukačné stratégie a postupy tak, že ho privedú k vytýčeným edukačným cieľom bez toho, aby učitelia etickej výchovy so svojimi žiakmi manipulovali a vytvárali optimálne podmienky pre ich mravný sebarozvoj. **Vedia** pritom svoje **pedagogické postupy vysvetliť, argumentačne obhájiť, modifikovať** a úspešne **realizovať** a priebežne **evalvovať**. (Valica a kol., 2011) Učiteľa chápeme ako ***reflexívneho profesionála***, ktorý permanentnou reflexiou a sebareflexiou konfrontuje teóriu a prax, pričom dochádza k integrácii jeho profesijných kompetencií a vytvorení individuálnej edukačnej teórie (implicitnej i explicitnej), ktorá zásadne ovplyvňuje jeho pedagogické rozhodovanie a konanie.

Učiteľ etickej výchovy by mal naplniť obsah etickej výchovy, ktorý je orientovaný na atribúty, ktoré treba v dieťati rozvíjať, aby sme dosiahli výchovné ciele. Tieto atribúty sú zakomponované v desiatich základných témach spracovaných R. R. Olivarom (1992), a ktoré tvoria fundament slovenskej etickej výchovy:

1. otvorená komunikácia
2. dôstojnosť ľudskej osoby, sebaúcta, pozitívne hodnotenie seba
3. pozitívne hodnotenie iných
4. tvorivosť a iniciatíva
5. vyjadrovanie citov
6. empatia
7. asertivita
8. reálne a zobrazené vzory
9. prosociálne správanie – pomoc, darovanie, delenie sa, spolupráca, priateľstvo
10. komplexná prosociálnosť

Cieľom etickej výchovy ako povinne voliteľného predmetu v nižšom stupni sekundárneho vzdelávania je

- poskytnúť žiakom impulzy a pozitívne skúsenosti, ktoré podporujú základnú dôveru, autonómiu a iniciatívu,
- umožniť im osvojiť si základné komunikačné zručnosti, základné úkony spoločenského správania, učiť ich pozitívne hodnotiť seba aj druhých, tvorivo riešiť každodenné situácie v medziľudských vzťahoch,
- vysvetliť žiakom pojmy empatia, asertivita, spolupráca a prosociálne (sociálne pozitívne) správanie,

- umožniť žiakom osvojiť si ďalšie sociálne zručnosti, napr. vyjadrovanie citov, empatie, asertívne správanie,
- umožniť žiakom osvojiť si základné postoje, ktoré podmieňujú kultivované dospievanie, učiť ich poznávať sám seba, objavovať svoju identitu, rozvíjať sebaoceňovanie,
- spoznávať a osvojovať si práva a povinnosti v rodine, učiť sa kultivovane prejaviť svoj názor, postupne preberať zodpovednosť za svoje rozhodnutia, zároveň však rešpektovať rodičov a viesť s nimi konštruktívny dialóg,
- umožniť žiakom uvedomiť si svoju sexuálnu identitu, chápať pozitívne hodnoty priateľstva, lásky, manželstva a rodiny, uvedomiť si riziká spojené s predčasným sexuálnym životom, zdôvodniť základné mravné normy, zaujať správny postoj k otázkam súvisiacim so sexualitou,
- rozvíjať u žiakov pozitívny postoj k postihnutým, chorým, a iným skupinám obyvateľstva, ktoré potrebujú pomoc a porozumenie,
- vysvetliť žiakom základné pojmy súvisiace s voľbou životných cieľov, svetonázorom, náboženstvom, etickými hodnotami a normami,
- umožniť žiakom pochopiť základné etické problémy súvisiace s ekonomickými hodnotami, pravdou a dobrým menom,
- vysvetliť žiakom základné pojmy súvisiace s ochranou prírody a životného prostredia,
- učiť žiakov rešpektovať ľudí s inými názormi, zároveň však ostať sám sebou; formulovať svoje životné ciele, byť odolný voči nevhodným ponukám, ostať slobodný od závislostí, ktoré znehodnocujú a ohrozujú náš život, rozvíjať u žiakov povedomie vlastnej dôstojnosti a hodnoty ľudskej bytosti, v tomto zmysle byť schopný kriticky hodnotiť masmediálne vplyvy, vychovať kritického diváka. (Štátny vzdelávací program, Príloha etická výchova, 2011, s. 4)

Z cieľov etickej výchovy vyplýva, že **učiteľ etickej výchovy** by mal byť tak ako uvádza B. Kudláčová (2003) *zrelou osobnosťou, vychovávateľom a tiež odborníkom, ktorý je dostatočne vedomostne pripravený vo svojom odbore a neustále sa v ňom vzdeláva, etické pohľady vie racionálne podložiť, vyargumentovať a zrozumiteľne sprostredkovať žiakom*. **Vzťah učiteľa etickej výchovy a žiaka** by mal byť založený na vzájomnom porozumení, dôvere, úcte, akceptácii, rešpekte a tolerancii. Učiteľ etickej výchovy by mal byť empatický, tvorivý, tolerantný, asertívny, prosociálny a mal by byť vzorom pre svoje okolie, najmä svojich žiakov. Len na základe uvedených predpokladov a osobnostných vlastností sa mu podarí naplniť ciele etickej výchovy, a teda vychovať dobrého človeka, podporovaním a rozvíjaním základných mravných hodnôt žiakov.

Sebareflexia učiteľa

Pojem reflexia je tak na Slovensku, ako aj v zahraničí pomerne častý pojem. Podľa J. Deweyiho (1933, s. 6) je reflexia spätným ohliadnutím sa, pri ktorom ide o premyslenie problému. Deweye chápe **reflexiu** celostne **ako proces**, **ktorý zahrňuje nielen logické a racionálne riešenia, ale aj intuíciu, nadšenie a emóciu**. Je veľmi dôležité, aby učiteľ robil reflexiu, a tak zabezpečil odovzdanie vedomostí a vlastnej skúseností. Predpokladá sa, že pravidelná reflexia je zárukou kvalitnej práce a úspechu učiteľa. Je však nevyhnutné, aby sebareflexia mala svoj obsah.

Podľa Jayet al. (2002, S.77) rozlišujeme tri dimenzie reflexie – rozpísané v tabuľke T1.

Tabuľka T1 Dimenzie reflexie

Dimenzia	Definícia	Typické otázky
Deskriptívna	Popis predmetu reflexie	Čo sa stalo? Je to účinné? Pre koho áno, pre koho nie? Čo o tom viem? Čo cítim? Čím som potešení a čím dotknutý? Čomu nerozumiem?
Komparatívna	Pretransformovanie predmetu reflexie do alternatívnych podôb, iných perspektív	Aké sú alternatívne pohľady na to, čo sa stalo? Ako môže výskum prispieť k porozumeniu toho čo sa stalo? Ako môžem zmeniť to čo nefunguje? Aké sú cesty zdokonalenia? Ako môžu iný prispieť k zlepšeniu tohto cieľa? Čo sa hodí a čo nehodí pre tú ktorú alternatívu?
Kritická	Brať v úvahu dôsledky, etablované a inovované perspektívy	Aké sú dôsledky pri pohľade z iných perspektív? Aké je hlbšie porozumenie tomu, čo sa stalo, z pohľadu všeobecných cieľov vzdelávania? Ako môže reflektívny proces zmeniť moju perspektívu?

V súvislosti s reflexiou sa spomína aj sebareflexia, avšak nejde o pojmy synonymné. *Je potrebné odlišovať reflexiu od sebareflexie*. Hranica medzi týmito pojmami nie je vždy dostatočne zreteľná. **Sebareflexia** sa viaže na **reflexiu seba samého v pedagogickej situácii**. **Reflexia** v sebe zahŕňa **nielen zrkadlenie seba samého v pedagogickej situácii, ale aj hodnotenie všetkých javov, ktoré pedagóg pozoruje**. M. Hupková a E. Petlák (2006, s. 48) citujú vo svojej publikácii J. Smytha (1989), ktorý pokladá reflexiu, za vstupný krok k sebareflexii, kedy si učiteľ uvedomuje svoje činy. (Hupková - Petlák, 2006, s. 47) Všetci autori, zaoberajúci sa významom reflexie a sebareflexie, sa zhodujú na jej neposchybniteľnom význame pre učiteľské povolanie a profesionalizáciu učiteľovej práce.

Schopnosť reflexie a sebareflexie je ovplyvnená ako vnútornými, tak vonkajšími faktormi. Len učiteľ, ktorý dokáže bez emócií a s odstupom zhodnotiť svoje počínanie, môže profesionálne rásť a byť dobrým príkladom pre svojich žiakov, študentov. Podľa M. Žilíneka (1997) učitelia musia pracovať sami na sebe, rozvíjať proces vlastného sebazdokonaľovania, autokreácie v profesijnom i morálnom rozmere. *Fenomenológia* v tomto zmysle ponúka, *analýzu vlastnej činnosti učiteľa*, pedagogického pôsobenia a analýzu osoby pedagóga ako celku bez skreslenia a mylných zistení, neprikláňať sa k subjektívnemu názoru, ale k skutočnému stavu vecí a javov. Ako uvádza J. Patočka (1995, s. 69): „Život je vykonávanie bytia. Teda nie je to tak, že sme a až potom niečo konáme, v tom konaní sa odohráva celé naše bytie. Naše bytie je vždy na ceste, máme pred sebou spatiu. Sme kvôli niečomu nie sme „iba“ a nič ďalej, sme pre niečo. Prečo? Pre seba, pre svoje bytie, pre svoj život. Takto sa náš život vzťahuje sám k sebe, ale nie tak že sa na seba pozeráme, ale že sa koná.“ *V tomto zmysle fenomenológia ponúka analýzu vlastnej činnosti učiteľa ako celku bez skreslenia a chybných zistení*. Prikláňa sa k objektívnemu stavu vecí a javov. „Ukazovanie sa vecí odkryjeme tým, že skúmame zjavujúce sa veci so zreteľom na to, čo ich necháva zjavovať tak, ako sa zjavujú, a snažíme sa preniknúť pýtajúcim sa rozlišovaním až k tomuto základu zjavujúceho sa.“ (Patočka, 2001, s. 80)

Podľa Pedagogického slovníka je **sebareflexia**: „všeobecné zamýšľanie sa jedinca nad sebou samým, nad svojou osobnosťou, obzretie sa späť za svojimi činmi, myšlienkami, postojmi, citmi. Rekapitulovanie určitého úseku vlastného života či vlastného správania a rozhodovania v situáciách, ktoré sú pre daného človeka významné. Cieľom je zhodnotiť samého seba, rozhodnúť, čo a ako zmeniť, zvoliť stratégiu pre budúcnosť.“ (Průcha, 1995, s 196) Pedagogické vnímanie sebareflexie

popisuje V. Švec (1994, s. 105) takto: „úspešná pedagogická komunikácia je závislá na schopnostiach a zručnostiach učiteľa, ale aj na tom, ako sám rozumie sebe. Ak chcem porozumieť žiakovi, musím najskôr spoznať sám seba. Zmeny vo výučbe predpokladajú, že sa učiteľ, bude zamýšľať aj nad svojou prácou“. Definícia nám jasne ukazuje na vzťah medzi učiteľom a žiakom, teda na interakciu medzi nimi a súčasne poukazuje na podstatu, ktorú už v staroveku opísal Sokrates vo vete „Poznaj sám seba“. Bez dôkladného poznania podstaty seba, nie je možné porozumieť žiakom. A v tomto vidíme podstatu sebareflexie.

Vnímanie sebareflexie však môže byť rôzne. Napr. J. Slávik a S. Siňor (1993, s. 156) vnímajú **sebareflexiu ako proces**, ktorý ,,zahŕňa niekoľko fáz: opätovné vybavenie, popis a rozbor kľúčových prvkov, hodnotenie či prehodnotenie, spôsoby vysvetlenia, prijatie rozhodnutia, stanovenie ďalšie stratégie. Profesionálne sebareflexie učiteľa (či už začínajúceho alebo skúseného) sú nutnou podmienkou odborného rastu, jeho pedagogických kompetencií, odbornej a ľudskej zodpovednosti. Učiteľ by mal viesť k sebareflexii tiež svojich žiakov.“ (Slavík – Siňor, 1993, s 156) Naopak M. Hupková E. Petlák vnímajú **sebareflexiu ako vnútorný dialóg**, pričom konštatujú, že ,,sebareflexia je úvaha učiteľa o vlastnej práci, vnútorný dialóg, ktorý učiteľ vedie so sebou, keď skúma vlastnú prácu, hodnotí svoje zámery, postup, postoje, svoju komunikáciu so žiakmi, kolegami, rodičmi, pričom jej hlavným zmyslom je, aby učiteľ svoju prácu systematicky hodnotil a vyvodzoval z nej závery pre jej ďalšiu optimalizáciu.“ (Hupková - Petlák, 2004, s 47) Podobne ako uvedení autori aj L. Podlahová (2004, s. 105 - 106) vníma sebareflexiu ako vnútorný dialóg: ,,Profesionálnou sebareflexiou sa rozumie situácia, kedy sa učiteľ zamýšľa nad jednotlivými stránkami vlastnej pedagogickej činnosti, napríklad nad učivom, ktoré sprostredkováva žiakom, nad uplatňovanými metódami a formami, priebehom pedagogickej komunikácie, reakciami žiakov, svojím vzťahom k triede, jednotlivou vyučovacou hodinou, komunikáciou s kolegami a rodičmi a nad kopou ďalších vecí a činností, z ktorých sa skladá profesia učiteľa.“ Z daného vyplýva, že sebareflexia je vnútorný proces, pomocou ktorého človek porozumie svojmu konaniu, mysleniu. Sebareflexia mu umožňuje analyzovať a porovnávať predchádzajúce a nové súbory pedagogických skúseností, čím mu umožňuje nachádzať podnety na zdokonalenie svojej ďalšej práce (Kompoltová, 2000).

Predpokladom pre realizáciu sebareflexie je podľa E. Urbanovej (2004) *schopnosť*:

- používať množstvo sebareflektívnych techník,
- klásť si sebareflektívne otázky (popisné, kauzálne, rozhodovacie),
- vnímať, popisovať a hodnotiť svoje myslenie, postoje, emócie, spôsob jednania,
- stanoviť si jasný cieľ a vytvoriť súbor kritérií hodnotenia,
- vedieť nachádzať odpovede,
- porovnávať stav aktuálneho „ja“ s ideálnym a požadovaným „ja“,
- odhaľovať pravé príčiny sledovaného javu,
- vyvodzovať závery pre svoje.

Podľa O. Obsta (2002, s 108) využíva učiteľ najmä vtedy, keď:

- sa stretne s problémovou situáciou, ktorú musel, alebo ešte len bude musieť riešiť,
- skúša nový postup, hodnotí výsledky,
- je v situácii, v ktorej ho podnecujú k tomu, aby vyjadril svoj názor na aktuálny pedagogický problém,
- porovnáva sa s kolegom, ktorého sledoval pri práci priamo, alebo prostredníctvom videozáznamu,

- stretáva sa s novými poznatkami z oblasti vied o edukácii a uvažuje o ich zaradení do systému vlastnej pedagogickej činnosti,
- ocitne sa v situácii, kedy ho vyzvú k sebahodnoteniu.

Uvedené *motívy*, ktoré vedú učiteľa k sebareflexii poukazujú na to, že autor sa sústredil najmä na problémové a nezvyčajné situácie. Avšak, **učiteľ by mal robiť cieľavedomú a systematickú sebareflexiu**, lebo podľa E. Petláka (2000) jej význam je v plnení týchto základných úloh:

- zabraňuje rutinérstvu v práci učiteľa, pretože učiteľ stále „hodnotí" svoju činnosť, hľadá nové metódy, formy práce a podobne,
- umožňuje mu overovať si nové metódy, učiteľ porovnáva predchádzajúce výsledky práce i výsledky získané inými metódami,
- učí učiteľa predvídať možné dôsledky jeho pôsobenia,
- prispieva k neformálnemu a systematickému sebavzdelávaniu, sebavýchove učiteľa, učiteľ hľadá v literatúre oporu, zdôvodnenie svojich metód, foriem práce a iné.

C. Rogers verí ako humanista v pozitívny sebarorozvoj človeka, kde samozrejme patrí aj sebareflexia, a to za predpokladu priaznivých podmienok, medzi ktoré patrí predovšetkým vzťah, interakcia učiteľ – žiak. Preto podľa neho učiteľ stavia záujmy žiaka na prvé miesto, spolupracuje s rodičmi a pripravuje pedagogické situácie postavené na zážitkoch a skúsenostiach žiaka. *Učitelia, ktorí sa sebareflexiou zaoberajú,* ***skvalitňujú*** *výchovno-vzdelávací proces*. Je podstatné porozumieť sebe, aby sme mohli rozumieť ostatným. Kvalitnou sebareflexiou dokážeme porozumieť svojmu konaniu a potom následne porozumieť aj druhým. Práve personalizmus presadzuje význam interpersonálneho vzťahu. Len v stretnutí s inými ľuďmi môže človek prísť sám k sebe, rozvinúť sa v zrelú osobnosť, schopnú spolupráce, komunikácie, osobného dialógu s inými sa rozvíjať v rozličných oblastiach spoločenského života. (Gáliková Tolaniová, 2007) Práve učiteľ je v permanentnom kontakte s inými ľuďmi, žiakmi, rodičmi, kolegami. Je preto dôležité, aby vedel rozvíjať svoju osobnosť v interakcií s inými ľuďmi, aby prostredníctvom tejto interakcie dokázal obohatiť iných, ktorí s ním do kontaktu prichádzajú.

Reflexia a sebareflexia vedú učiteľa k *sebaporozumeniu*, keďže ich cieľom je spoznať vlastné uvažovanie a tak interpretovať vlastné činnosti a zámery. Sebareflexia je teda nástrojom sebapoznávania, hodnotenia a pretvárania učiteľa vo vzťahu k výchovno-vzdelávaciemu procesu. Zmyslom sebareflexie je zabezpečiť integráciu vedomostí, zručností a postojov učiteľov. Je súčasťou profesionálnych činností učiteľa, ktoré súvisia s plánovaním, realizáciou a hodnotením vlastnej pedagogickej činnosti ako tiež aj s profesionálnym rozvojom seba samého. (Kasáčová, 2005)

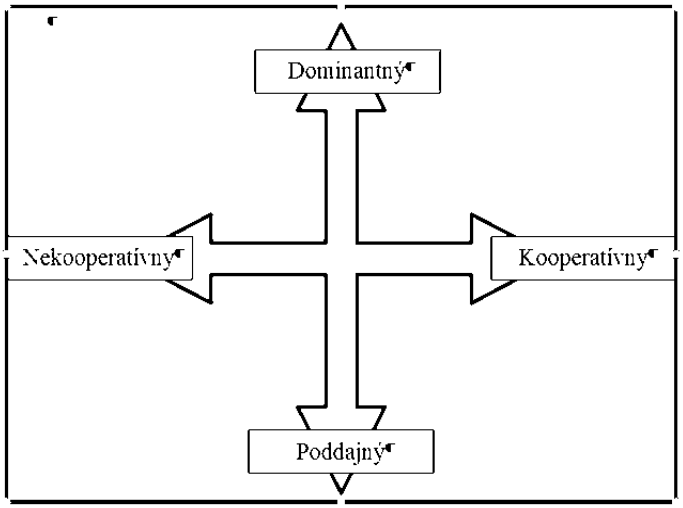
Na základe charakteristík je potrebné vnímať ***sebareflexiu ako proces***, ktorý prebieha u učiteľa najmä ako **vnútorný dialóg**, prostredníctvom ktorého učiteľ každý deň prehodnocuje svoju činnosť a tým neustále **skvalitňuje výchovno-vzdelávací proces**.

Interakčný štýl učiteľa, ako nástroj sebareflexie

Ak sa chceme zaoberať problematikou interakčného štýlu učiteľa, je potrebné charakterizovať pojem ***sociálna interakcia***. J. Skalková (2007, s. 171) pod sociálnou interakciou vníma „vzájomné pôsobenie, kedy jeden subjekt svojím správaním vyvoláva zmenu v druhom subjekte a súčasne je týmto subjektom spätne ovplyvňovaný." Práve škola je miesto, kde učiteľ každý deň vstupuje do kontaktu so žiakmi, učiteľmi, rodičmi a tým si vytvára sociálne vzťahy asymetrické, symetrické či preferenčné. Z. Helus (2004. s. 127) pod sociálnymi interakciami rozumie „reagovanie ľudí na seba

navzájom: slovami, mimikou, gestami.“ V pedagogickej praxi to znamená, že všetko vplýva tak na žiaka, ako aj na učiteľa a ovplyvňuje to ich pocity, postoje, správanie, celkové vystupovanie, a teda komunikáciu zúčastnených subjektov – učiteľa a žiakov, učiteľov a rodičov. Podľa E. Petláka a L. Fenyvesiovej (2009, s. 28) „sociálnu interakciu možno chápať predovšetkým ako nástroj edukačného procesu, ktorého podobu ovplyvňujú hlavne jeho účastníci, t. j. učiteľ a žiaci, konkrétna situácia v triede a množstvo ďalších situačných premenných.“ P. Gavora (2003) vníma interakciu ako vzájomné pôsobenie a vplývanie človeka na človeka, vo vyučovaní, pochopiteľne, učiteľa a žiakov. Ako vidíme ***pedagogická interakcia je vzájomné pôsobenie dvoch alebo viacerých subjektov,*** čo v chápaní školy predstavuje hlavne ***interakciu medzi učiteľom a žiakom***.

Interakčný štýl je jednou z hlavných vlastností, ktoré charakterizujú učiteľa. Nakoľko v dizertačnej práci budeme využívať interakčný štýl učiteľa ako nástroj sebareflexie, považujeme za podstatné ozrejmiť pojmy súvisiace s danou problematikou. V odbornej literatúre sa nachádzajú rôzne typológie interakčných štýlov učiteľa, my však budeme vychádzať z koncepcie interakčného štýlu učiteľa vychádzajúceho z teórie T. Learyho, ktorý vytvoril model interpersonálneho správania. Model interpersonálneho správania Learyho je považovaný za teoreticky najprepracovanejší z hľadiska vymedzenia sociálneho - interpersonálneho správania osobnosti. T. Leary vychádzal z predpokladu, že práve spôsob ľudskej komunikácie odkrýva osobnosť človeka. Žiadny človek však nie je nositeľom len jedného interakčného štýlu, pretože dané štýly sa navzájom prelínajú. T. Leary charakterizuje osobnosť človeka v štyroch rovinách jeho prejavu a to: dominantnej, poddajnej (pokornej), kooperatívnej a nekooperatívnej (spracované podľa Gál, 2006, s.5) Obrázok 1 znázorňuje koordinovaný systém Learyho modelu.



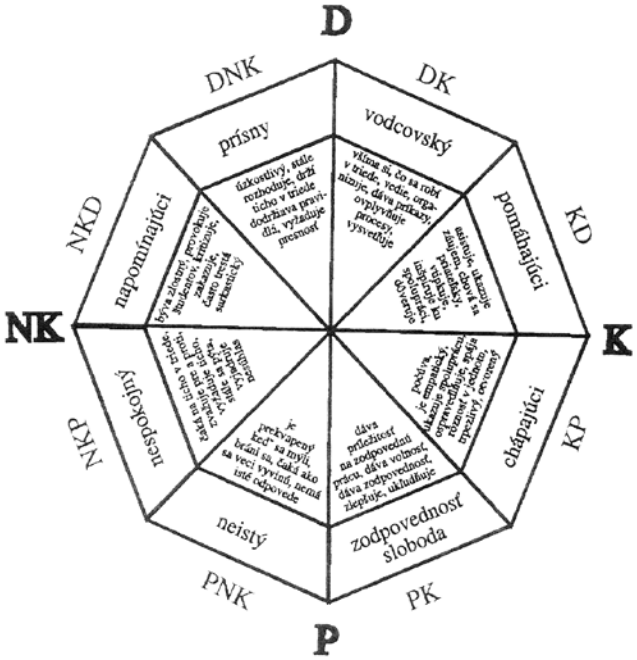
Obrázok 1 Koordinovaný systém Learyho modelu

Jeho teóriu preniesla do vyučovania skupina odborníkov z Holandska v roku 1989 (Brekelman, Wubbels, Creton, Hooymayeres). Na základe výskumov, ktorých sa zúčastnili učitelia, určili nasledovnú **typológiu osobnosti učiteľa**:

- Direktívny typ – udržuje pozornosť žiaka, v triede dominuje, kladie veľké požiadavky na žiakov, občas býva priateľský, disponuje vysokým štandardom vedomostí.
- Autoritatívny typ – vytvára atmosféru dobrého život v triede, úlohy sú jasne orientované. Žiaci sú pozorní a všeobecne lepšie pracujú ako pri direktívnom učiteľovi. Je otvorený k potrebám študenta. Využíva viacero metód na hodine. Žiaci ho považujú za dobrého učiteľa.

- Tolerantno-autoritatívny typ – povzbudzuje žiakov k zodpovednosti a slobode, rozvíja vzťah študentov a učiteľom. Žiaci pracujú v väčšinou v skupinkách Riadi sa pravidlami, ktoré si na začiatku stanovili. Skoro bez ťažkostí dosahuje so žiakmi vytýčený cieľ.
- Tolerantný typ – žiaci ho majú radi, lebo v triede vytvára príjemnú atmosféru. V triede pôsobí dojmom dezorganizovanosti. Učivo nepripravuje detailne. Učivo najprv vysvetlí a potom žiaci pracujú samostatne. Zaujíma sa o osobný život a problémy žiakov.
- (Neistý) tolerantný typ – je nekooperatívny, neusmerňuje žiakov v triede. Zaujme len žiakov v prvých laviciach. Ostatní žiaci sa zabávajú, robia si o chcú. Nemá záujem odstrániť chaos v triede, akoby čakal, že to za neho niekto urobí. Reaguje neprimerane.
- (Neistý) agresívny typ – je málo ohľaduplný k žiakom. Väčšinu času vypĺňa konfliktnou konverzáciou. Študenti ho nerešpektujú a väčšinu hodiny nastoľuje poriadok v triede. Je zástancom názoru, že žiakov treba prevychovať. Učenie nepokladá za dôležité.
- Represívny typ – prísne kontroluje a pobáda k učeniu. Žiaci musia dodržiavať stanovené pravidlá. Je prísny a vo svojich rozhodnutiach neoblomný. V triede pôsobí ako vojak.
- „Drilátorský“ typ – neustále bojuje o nastolenie poriadku v triede. Žiaci sú pozorní pokiaľ sa angažuje. (bližšie viď Gál, 2006, s. 13 - 17).

My však budeme vychádzať z pôvodnej teórie T. Learyho a jeho ôsmych osí. Na základe týchto osí vzniklo osem dimenzií (sektorov). Autori vytvorili osemuholníkový model, ktorý umožňuje podrobnejšie popísať vlastnosti učiteľa. (Fenyvesiová, 2006, s. 91 - 92)



Obrázok 2 Model interpersonálneho prejavu učiteľa

- Vodcovský typ – tento učiteľ je schopný vysvetliť učivo pútavo, pristupuje k svojej práci s nadšením. Žiaci od neho získajú veľa vedomostí, pretože ho sledujú so záujmom. Má prehľad o tom, čo sa v triede deje počas vyučovacieho procesu.

- Typ pomáhajúci žiakom – tento učiteľ má veľkú snahu pomôcť žiakom. Pristupuje k nim priateľky a ohľaduplne. Je spoľahlivý a vyniká humorom, čím vytvára príjemnú atmosféru v triede.
- Chápajúci typ– so žiakmi rád diskutuje, preto majú možnosť vyjadriť svoj názor. Vyniká trpezlivosťou, nemá problém rešpektovať ich chyby a nedostatky.
- Typ zodpovedný, dávajúci slobodu – žiaci môžu slobodne rozhodovať o triednych veciach. Môžu ovplyvniť jeho názor, avšak musia uviesť vhodné argumenty.
- Neistý typ – vyznačuje sa váhavosťou a neistotou. Reaguje zmätene na negatívne prejavy žiakov. Dokážu ho ľahko zneistiť a tým vyviesť z miery.
- Nespokojný typ – je nešťastný, nespokojný, mrzutý, voči žiakom podozrievavý. Ako hlavný výchovný prostriedok používa trest.
- Karhajúci typ – nie je trpezlivý, je nahnevaný. Ľahko sa nahnevá, a potom sa nedokáže ovládať. Má povýšenecké správanie.
- Prísny typ – je k žiakom náročný, musia by poslušní, no poväčšine sú vystrašení.

Usporiadanie jednotlivých sektorov nie je náhodné. Sektory, ktoré navzájom susedia vyjadrujú podobné prejavy správania. Keď je učiteľ voči žiakom neistý, karhajúci, je pravdepodobné, že je aj na svojich žiakov prísny. Naopak ak je učiteľ voči žiakom priateľský, napomáhajúci, s najväčšou pravdepodobnosťou bude zároveň chápajúci. Sektory, ktoré stoja oproti seba, znázorňujú protikladné vlastnosti učiteľov.

Význam problematiky ***interakčného štýlu učiteľa*** je predovšetkým v tom, že v rámci dizertačnej práce bude slúžiť ako ***sebareflektívny nástroj*** - poskytne učiteľom spätno-väzbovú informáciu, ako vnímajú sami seba a ako ich vnímajú ich žiaci.

Učiteľ etickej výchovy, má byť učiteľom, ktorý chce vychovať prosociálnu osobnosť, a teda ak to premietneme do interakčného štýlu učiteľa tak je to typ vodcovský, pomáhajúci žiakom, chápajúci, zodpovedný, ktorý dáva žiakom slobodu. Určite by to nemal byť učiteľ, ktorý sa nachádza v interakčnom štýle učiteľa v sektoroch karhajúci, prísny, neistý alebo nespokojný. Učiteľ etickej výchovy je učiteľom, ktorý dáva svojim žiakom pocit istoty, poskytuje im slobodu na vyučovaní ale zároveň ich vedie k zodpovednosti.

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10.

Zoznam bibliografických odkazov

ČÁP, J.-MAREŠ, -J.2001. *Psychologie pro* učitele. 1. Vyd. Praha: Portál, 2001. 656s. ISBN 80-7178-463-X

DEWEY, J. 1933. *How we think: A restatement of the relation of reflective thing in the educative process*. Boston: DC Heath and Company, 1933, s. 6

FENYVESIOVÁ, L. 2006. *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa*. Nitra: PFUKF, 2006. s.91-92 ISBN 8O-8050-899-2

GÁL, J. 2006. *Interpersonálne vzťahy učiteľ – žiak vo vzdelávaní*. Banská Bystrica: MPC, 2006. 24 s. ISBN 80-8041-405-X

GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S. 2007. *Problém výchovy na prahu 21. storočia*. 1 vyd. Bratislava: IRIS, 2007. 250 s. ISBN 978-80-89256-04-4.

GAVORA, P., MAREŠ, J., DEN BROK, P. 2003. *Adaptácia Dotazníku interakčného štýlu učiteľa*. Pedagogická revue, roč.55,č. 2, s. 126- 145.

HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním ponětí*. Praha : Portál, 2004. S. 127. ISBN 80-7178-888-0.

HUPKOVÁ, M. - PETLÁK, E. 2006. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : Iris, 2004, s. 47-135. ISBN 8089018777.

JAY, J. L., JOHNSON, K. L. 2002. Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2002, č.1, s. 77

KARIKOVÁ, S. 2003. Sebareflexia v práci učiteľa. In: *Pedagogické a psychologické problémy osobnosti žiaka.* Banská Bystrica: PF UMB , 2003, s. 69–83. ISBN 80-8055-785-3.

KARIKOVÁ,S. 1999. *Osobnosť učiteľa*, Banská Bystrica : PF UMB, 1999, s. 41-42. ISBN 80-8055-239-8.

KASÁČOVÁ B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave.* Banská Bystrica : PF UMB, 2005. ISBN 80-8083-046-0.

Kompoltová, S. 2000. Pohľad učiteľa na svoje rétorické spôsobilosti. In *Pedagogická revue*, 2000, roč. 52, č. 1, s. 34–42. ISSN 1335-1982.

KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo ako ďalej na 1.stupni ZŠ.* 1 vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 1995. 98 s. ISBN 80-88825-00-8.

KUDLÁČOVÁ, B. 2003. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia.* 1 vyd. Trnava: PF TU, 2003. 168 s. ISBN 80-89074-66-9.

OBST, O. 2002. Učitel ve výuce. In. Obst, O. – Kalhoust, Z. et al. *Školní didaktika.* Praha: Portál, s. 92-120. ISBN 80-7178-253-X.

PATOČKA, J. 1995. *Tělo, spoločenstí, jazyk.* Praha: OIKOYMENH, 1995., s. 69

PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko - didaktická práca učiteľa*. Bratislava: Iris, 2000, s. 117. ISBN 80-89018-05X.

PETLÁK, E. 2000. Vyučovacia metóda a jej didaktická účinnosť. In Kolektív autorov: *K niektorým otázkam zvyšovania efektívnosti, výchovno - vzdelávacieho procesu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta, 2000, s. 6-19. ISSN 80-8050-371-0.

PODLAHOVÁ, L. 2004. *První kroky učitele*. Praha : Triton, 2004, s. 105-106. ISBN 8072544748.

PRŮCHA, J.– WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 196 s. ISBN 80-7178-029-4.

SKALKOVÁ, J. 2007. Obecná didaktika. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 80-2471-82-1-7.

SLAVÍK, J. - SIŇOR, S. 1993. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. Pedagogika, XLIII, 1993, č. 2, s. 155-161. ISSN 3330-3815.

SVOBODA, B. 1972. Empirické studie osobnosti učitele tělesné výchovy. In J. Fišer & J. Volný (Eds), *Osobnost učitele a učení* 25-52. Praha: Univerzita Karlova

Štátny vzdelávací program. Etická výchova. Príloha ISCED 2. 2011. Bratislava [dostupné online]. [cit. 2013-2-2]. <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced2.pdf>

ŠVEC, V. 1994. *Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele - módnost nebo potřeba*, In: Pedagogika 1994, roč. XLIV, č. 2, s. 105-112. ISSN 3330-3815

URBANOVSKÁ, E. 2004. Hodnocení a sebehodnocení. Kritické listy 13 [online]. [cit. 2012-12-05]. Dostupné na internete:<http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty 13_hodnoceni>.

UŠINSKIJ, K., D. 1962. *Sobrannyje socinenija. Atom*. Moskva: APN RSFSR, 1962, s. 66

VALICA a kol. 2011. *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica: PF UMB. 2011. ISBN 978-80-557-0326-8

ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti.* Bratislava: IRIS, 1997. 232 s. ISBN 80-88778-60-3.

Kontaktné údaje
Gabriela Bradová
Katedra etickej a občianskej výchovy
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
gabriela.bradova@umb.sk

Gabriela CITTERBERGOVÁ

SOCIÁLNO-VÝCHOVNÁ PRÁCA SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA S RÓMSKYMI RODINAMI V PODMIENKACH KOMUNITNÉHO CENTRA

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
gabriela.citterbergova@umb.sk

SOCIÁLNO-VÝCHOVNÁ PRÁCA SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA S RÓMSKYMI RODINAMI V PODMIENKACH KOMUNITNÉHO CENTRA

Gabriela CITTERBERGOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá sociálno-výchovnou prácou sociálneho pedagóga s rómskymi rodinami. Rómsku komunitu je možné zaradiť medzi najrozšírenejšie etnické skupiny na Slovensku. Sociálny pedagóg patriaci medzi pomáhajúce profesie disponuje profesijnými kompetenciami, ktoré mu umožňujú komplexne pracovať s rómskou minoritou. Kompetencia poradenstva umožňuje, aby sociálny pedagóg pomohol klientovi v ujasnení si svojich cieľov, v sebapoznaní, a v odhalení problému a jeho vyriešení. Príspevok bližšie upozorňuje na možnosti sociálno-výchovnej práce sociálneho pedagóga s rómskymi rodinami všeobecne a zároveň v podmienkach komunitného centra. Príspevok upozorňuje na významnosť pôsobenia v oblasti voľného času detí a mládeže a na dôležitosť poskytovania poradenských služieb Rómom v komunitných centrách. V príspevku sa venujeme významu komunitných centier patriacich do tretieho, neziskového sektora. Práve komunitné centrum ako inštitucionálne zariadenie sa primárne venuje rómskej komunite. Výsledky výskumu prezentované v príspevku sa orientujú na zisťovanie činností, ktoré prevažujú pri práci sociálno-výchovných pracovníkov v komunitnom centre s ohľadom na ich kompetencie, taktiež činností, alebo služieb, ktoré sú pri práci s rómskou rodinou najviac prínosné, a ktoré predovšetkým skvalitňujú vzájomnú spoluprácu.

Kľúčové slová Sociálno-výchovná práca, sociálny pedagóg, rómska rodina, komunitné centrum,

Abstract: The paper deals with social-educational work of social educator with Roma families. Roma community can be classified among the most prevalent ethnic group in Slovakia. Social educator belonging to the helping professions has professional competencies that enable it to fully interact with the Roma minority. Competence provides advice to social educator helped clients in clarifying their goals, the self-knowledge and revelation of the problem and resolve it. Put more attention to the possibilities of social-educational work educator with Roma families in general and also in conditions of the community center. The paper highlights the importance of action on the free time of children and youth and the importance of providing consultancy services in the Roma community centers. This paper deals with the importance of community centers under the third, the non-profit sector. Just as the institutional community center facility is primarily dedicated to the Roma community. The research results presented in this paper are oriented to detect activities that prevail in social work educators in the community center with respect to their competence, also the activities or services that are working with Roma family most beneficial, and that in particular developing greater cooperation.

Key words Socio-educational work, social educator, Roma family, community center,

Úvod

Problematika Rómov je v súčasnosti aktuálnou témou, ktorá sa dostáva do popredia a je potrebné ju efektívne riešiť. V sociálnej pedagogike vidíme možné riešenie rómskeho problému, najmä vo vzťahu k rómskym rodinám a deťom. Sociálny pedagóg ako erudovaný odborník disponuje vedomosťami a zručnosťami, ktoré môže využiť pri sociálno-výchovnej práci s rómskymi rodinami a deťmi. Profesijné kompetencie mu umožňujú, aby efektívne pracoval s rómskou minoritou. Sociálny pedagóg ako odborník pozná špecifiká sociálno-výchovnej práce s Rómami. Na základe tohto poznania dokáže v činnosti aplikovať vhodné postupy a metódy práce.

V podmienkach komunitného centra je dostatok priestoru, aby svoje nadobudnuté vedomosti a znalosti uplatnil, najmä, čo sa týka voľného času detí a mládeže, taktiež pri poskytovaní poradenských služieb. Voľný čas detí, obzvlášť rómskych detí, nie je vo väčšine prípadov vhodne

a zmysluplne využívaný. Preto je potrebné apelovať a zdôrazňovať význam pozitívneho trávenia voľného času.

Sociálny pedagóg ako pomáhajúca profesia

Súčasná spoločenská a ekonomická situácia v štáte nás každodenne presviedča o potrebe profilovania nových edukatívnych profesií. Práve jednou z týchto profesií je aj sociálny pedagóg. V súvislosti s profesiou sociálneho pedagóga hovoríme o tzv. pomáhajúcej profesii. (C. Határ, 2007, s. 35)

Pomáhajúce profesie v sebe zahŕňajú pomerne široký súbor rôznych profesií, ktorých doménou je bezprostredná práca s ľuďmi v oblasti sociálnej, výchovno-vzdelávacej a zdravotníckej. (J. Hroncová – I. Emmerová a kol., 2009, s. 136)

Sociálny pedagóg je odborník, ktorý je pripravený, nielen teoreticky, ale i prakticky vo vysokoškolskom, magisterskom štúdiu odboru pedagogika, filozofického, pedagogického, či sociálneho zamerania na sociálno-výchovnú činnosť. Jeho všeobecné kompetencie spočívajú v pomoci a podpore deťom, mládeži, dospelým, či rodičom a v ich podpore v situáciách vyrovnania deficitu socializácie a hľadania možnosti, ako zlepšiť kvalitu ich života prostredníctvom výchovy, vzdelávania, prevencie a poradenstva. (Z. Bakošová, 2006, s.163)

Prioritou sociálneho pedagóga, ako pomáhajúcej profesie, je poskytovanie pomoci iným ľuďom, predovšetkým deťom a mládeži zo sociálne znevýhodneného prostredia. Vyžaduje sa od neho vysoká profesionalita, keďže prichádza do styku s rôznymi typmi ľudí, z rôznych prostredí a z rôznych vrstiev. Sociálny pedagóg nesmie byť zaujatý, nesmie mať akékoľvek predsudky, ktoré môžu vyplývať z odlišnosti ľudí. Musí vedieť zaujať nestranný postoj k problému, či sa jedná o človeka bielej alebo tmavej rasy, katolíckeho, či evanjelického vierovyznania.

Pre sociálneho pedagóga nie sú určujúce len odborná spôsobilosť, či osobnostné predpoklady, ale musí spĺňať i ďalšie požiadavky, ktoré sú na jeho osobnosť kladené zo strany jednotlivca, skupín, sociét či celej spoločnosti. (C. Határ - K. Szíjjártóová – M. Hupková, 2007, s. 138-140)

U sociálneho pedagóga sa predpokladá, že je nositeľom vlastností ako humánnosť, schopnosti empatického cítenia, zmyslu pre spravodlivosť. Mal by byť nositeľom všeobecne platných morálnych zásad a hodnôt, nemala by mu chýbať chuť neustále sa zdokonaľovať, schopnosť nadchnúť sa a dokázať motivovať seba i iných.

Pre činnosť sociálneho pedagóga sú určujúce kompetencie. Na základe kompetencií môže stavať a vykonávať svoju prácu. Práve kompetencie sú dôležité z hľadiska toho, v akej oblasti sa môže orientovať a čo je pre neho ťažiskové.

Z. Bakošová (2006, s. 163-166) priniesla obsahové naplnenie kompetencií sociálneho pedagóga a vo svojej publikácii uvádza špecifické kompetencie, ktorými sú:

1. výchovno-vzdelávacia kompetencia
2. kompetencia sebavýchovy
3. kompetencia poradenstva
4. kompetencia prevencie
5. kompetencia manažmentu

Všeobecné kompetencie sociálneho pedagóga spočívajú v pomoci a podpore deťom, mládeži, dospelým, či rodičom a v ich podpore v situáciách vyrovnania deficitu socializácie a hľadania možnosti ako zlepšiť kvalitu ich života prostredníctvom výchovy, vzdelávania, prevencie a poradenstva. (Z. Bakošová, 2006, s. 163)

Sociálny pedagóg dokáže práve na základe svojich kompetencií riešiť výskumné projekty, no nielen riešiť, ale i tvoriť vzdelávacie projekty pre deti, mládež i dospelých. Deti a mládež vychováva a podporuje ich osobnostný rast. Náplňou práce sociálneho pedagóga je predovšetkým pomoc, najmä v zmysle šírenia prevencie voči javom, ktoré sú v spoločnosti považované za nežiaduce. Sociálny pedagóg má uplatnenie v primárnej a sekundárnej prevencii. Práve preto je potrebné a na mieste hovoriť o tom, že by mal byť predstaviteľom morálnej bezúhonnosti, predstaviteľom akceptovania, rešpektovania a predovšetkým dodržiavania morálnych zásad. Sociálny pedagóg by mal vedieť aktívne počúvať, komunikovať, byť empatický, musí vedieť motivovať seba a aj svojho klienta, viesť ho k tomu, aby si ujasnil ciele do budúcnosti. Sociálnemu pedagógovi umožňujú jeho kompetencie pracovať v oblasti výchovy a vzdelávania, poradenstva, prevencie i administratívy.

Možnosti pôsobenia sociálneho pedagóga pri práci s rómskou rodinou

Sociálny pedagóg je odborník a profesionál, ktorý disponuje odbornými znalosťami, vedomosťami a kompetenciami, ktoré umožňujú, aby pracoval aj s rómskym etnikom. Sociálny pedagóg nachádza uplatnenie v sociálno-výchovnej práci s rómskou rodinou, ktorá vo väčšine prípadov potrebuje pomoc tretej osoby.

Podľa B. Balogovej (2006, s. 38) je cieľom sociálno-výchovnej práce s etnickými skupinami to, aby klient vedome zlepšil svoj doterajší spôsob života tým, že zvýši svoju vzdelanosť a zamestnanosť, osvojí si hygienické návyky, návyky správnej životosprávy, spolupodieľa sa na zlepšení svojich bytových problémov.

Sociálny pedagóg je odborníkom pracujúcim práve s rómskou rodinou. Práve preto by mal túto rodinu poznať aj z pohľadu prepojenia na kultúrno-etnické zázemie. Odlišnosti, ktoré z toho pramenia je potrebné akceptovať. Sociálny pedagóg by sa mal snažiť o dosiahnutie pozitívnych zmien v živote rómskej rodiny a to v prospech detí a zabezpečenia podmienok pre zdravý telesný a duševný vývin. Sociálny pedagóg si musí vedieť zvoliť vhodné metódy, ktoré vedú k úspechu práce a spokojnosti klientov, teda rómskej rodiny. Naopak, ak zvolí nevhodné metódy pri práci s rodinou, vedie to k neúspechu a strate dôvery zo strany rodiny. Zvoleniu a použitiu metód predchádza diagnostická fáza problému, v ktorej sa používajú metódy na identifikáciu problému ako riadený rozhovor, pozorovanie, dotazník, či kazuistika. Následne na to nastupuje fáza navrhovania riešenia podľa charakteru problému a možnosti výberu rôznych metód. (D. Selická, 2007, s. 23)

Pri práci môže sociálny pedagóg podľa Z. Bakošovej (2006, s. 48-51) používať nasledovné metódy sociálno-pedagogickej pomoci:

- kompenzácia nevhodných podnetov
- posilnenie vlastnej kompetencie
- ponuka podnetov vyplývajúcich z individuálnych potrieb
- plánovanie pozitívnej perspektívy
- podpora orientovaná na sebarealizáciu
- výchovné a sociálne poradenstvo
- preventívne metódy
- konzultačná činnosť
- supervízia
- intervencia

Medzi ďalšie metódy patrí prípadová metóda, skupinová metóda, komunitná metóda, behaviorálna metóda. (D. Selická, 2006, s. 117)

Sociálny pedagóg ako profesionál môže využívať pri práci s rómskou rodinou aj nové, kreatívne metódy, hry či pomôcky. Hra je prirodzená a bežná činnosť detí. Ponúka zábavu, rozptýlenie, veselosť i uspokojenie. Podieľa sa na rozvíjaní množstva ľudských potrieb, senzorické a kognitívne potreby, potreby patriť k nejakej sociálnej skupine. Pre rómske deti je najlepším prostredím voľná príroda, preto by sa hry mali realizovať vonku, ak je to možné. Tu môže sociálny pedagóg uskutočňovať poradenstvo, prevenciu i prevýchovný proces s rómskou rodinou. (D. Selická, 2007, s. 23)

Vo výchovno-vzdelávacom procese je vhodné využiť aj tradičné rómske remeslá čo poskytuje mnoho východ:

- vďaka tomu je možné udržať tradičné rómske remeslá ako kultúrnu tradíciu Rómov,
- záujem o ručne vyrábaný tovar je veľký,
- zníži sa tým nezamestnanosť.

Významné pôsobenie sociálneho pedagóga je aj v oblasti voľného času rómskych detí, mládeže a dospelých. Práve on usmerňuje podnety pre vznik a rozvoj pozitívne orientovaných a zmysluplných záujmových aktivít, pričom akceptuje prirodzený záujem Rómov k hudbe, tancu, spevu a iným aktivitám. Problematika sociálno-výchovnej práce s rómskym etnikom je v súčasnosti aktuálna. B. Kraus či Z. Bakošová poukazujú na potrebu uplatnenia sociálneho pedagóga práve v tejto oblasti. Zo skúseností organizácií či subjektov, ktoré sa zameriavajú práve na prácu s rómskou rodinou vyplýva, že efektivita tejto práce sa zvyšuje, ak sú do nej zapojení aj rodičia detí a realizuje sa v blízkosti ich bydliska. (I. Emmerová, 2005, s. 10-11)

Voľný čas je hodnotou, nie samou o sebe a sama pre seba, ale skôr ako neobmedzená možnosť človeka vrátiť sa k sebe samému, k svojmu autentickému plnohodnotnému životu, ako možnosť premýšľať o hodnotách, uvedomiť si ich ohrozenie a venovať pozornosť ich záchrane práve cez plnohodnotné voľnočasové aktivity. Je možné skonštatovať, že človek je do značnej miery taký, aký je spôsob trávenia jeho voľného času. (M. Kouteková, In B. Kraus - J. Hroncová a kol., 2007, s. 118)

Pri práci s rómskou rodinou je dôležitý fakt, aby sa s ňou pracovalo komplexne. Je potrebné sa venovať každému členovi. Sociálny pedagóg má možnosť realizovať poradenstvo, prevenciu i výchovne pôsobiť na rómsku rodinu. Je nevyhnutné, aby sociálny pedagóg našiel definitívne uplatnenie na Slovensku, nielen čo sa týka tejto oblasti. Vo vzťahu k rómskym deťom je nutné zmysluplne vyplniť ich voľný čas. Nielen aktivitami hrovými, ale aj činnosťami, ktoré zlepšia samoobslužné a hygienické návyky týchto detí, taktiež by bolo dobré, ak by sa sociálnemu pedagógovi podarilo vzbudiť u detí záujem o vzdelanie a ich školské výsledky. Najdôležitejší prínos sociálneho pedagóga vidíme najmä v uskutočňovaní poradenstva a prevencie, a realizovaní preventívnych aktivít zameraných na sociálno-patologické javy, ktoré sú medzi Rómami značne rozšírené. Priestor pre túto činnosť vidíme v komunitných centrách, ktoré sú väčšinou prioritne zamerané práve na rómsku komunitu.

Význam komunitných centier

Potreba tretieho sektora je čoraz nástojčivejšia. V dnešnej spoločnosti je nutné, aby sa niekto nezištne a bez nároku na honorár venoval ľuďom, ktorí to v živote nemajú také jednoduché.

Mimovládne organizácie označujeme aj ako ,,tretí sektor“. Organizácie pôsobiace v rámci tretieho sektora sú dobročinné, humánne, charitatívne, neziskové a mimovládne. Organizácie tretieho sektora umožňujú občanom realizovať rôzne projekty, ktorými aktivizujú a zastávajú záujmy

rôznych skupín. Naša krajina umožňuje združovať sa a zakladať mimovládne organizácie aj národnostným menšinám. Rómovia boli v roku 1991 uznaní za národnosť, tým im je daná možnosť na výchovu, vzdelávanie, tlač, informácie v ich jazyku, rozvoj vlastnej kultúry a právo združovať sa v združeniach. V súčasnosti existuje mnoho dôvodov prečo zriaďovať mimovládne organizácie, ktoré sa aktívne zaoberajú riešením rómskych problémov. Jedným z hlavných dôvodov je najmä prílev financií najmä zo zahraničných zdrojov, ale aj množstvo programov zameraných na rozvoj rómskej komunity. Očakáva sa, že by táto podpora mohla zlepšiť situáciu Rómov i v regiónoch Slovenska. (K. Kalamárová, 2010, s. 35-39)

Jednou z efektívnych možností riešenia problematiky marginalizovaných rómskych komunít je zakladanie a prevádzkovanie komunitných centier. Prevádzku komunitných centier zabezpečujú práve organizácie tretieho, neziskového sektora, kde sa realizujú aj cirkevné organizácie. V menšej miere komunitné centrá prevádzkujú aj niektoré miestne samosprávy, ktoré skutočne majú reálny záujem na riešení integrácie minoritného obyvateľstva. Komunitné centrum je inštitucionálne zariadenie, ktoré poskytuje predovšetkým primárne programy reagujúc na aktuálne pálčivé problémy a potreby miestnej komunity. Cieľom a hlavným poslaním centier je poskytnutie komplexnej služby jednotlivcovi, rodine ako aj celej miestnej komunite, ktorá z rôznych dôvodov nemá možnosti na svoju vlastnú pomoc, sociálnu mobilitu, získavanie sociálnych zručností, či vlastnú sebarealizáciu. Okrem hlavného cieľa a poslania má každé komunitné centrum aj špecifické ciele ako podpora zmysluplného trávenia voľného času, prezentovanie kultúry, zvykov, tradícií, pomoc pri uplatňovaní sa na trhu práce, prevencia nežiaducich sociálno-patologických javov v týchto komunitách, podpora počas vzdelávania. Primárnou cieľovou skupinou komunitných centier sú vo väčšine sociálne vylúčené skupiny obyvateľstva, jednotlivci, ako aj celé rodiny. Sekundárnou cieľovou skupinou sú ostatní obyvatelia danej obce a mesta, kde komunitné centrum pôsobí. (http://www.prohuman.sk/socialna-praca/komunitne-centra-na-slovensku)

Aby bolo využívanie voľného času detí kultúrne a účelné, je nutné splniť dve podmienky. Prvou je existencia samotných možností na trávenie voľného času detí, a druhou je výchova k pozitívnemu tráveniu voľného času detí (M. Kouteková, In B. Kraus - J. Hroncová a kol., 2007, s. 119 - 120).

Komunitné centrá predstavujú jednu z možných alternatív, ako pomôcť Rómom. Centrá poskytujú svojim klientom rôzne služby. Nie vždy je však jednoduché a v silách centier realizovať a poskytovať všetky služby a aktivity. Najmä z dôvodu vysokého finančného zaťaženia. Taktiež nie sú dostatočne vybavené po materiálnej stránke. Mnohokrát chýbajú priestory pre rôzne športové aktivity, či pre vzdelávanie. Toto je jeden z ďalších problémov, s ktorými sa centrá na Slovensku boria. Pracovníci, ktorí dennodenne pracujú v centrách nemajú v očiach spoločnosti takmer žiadny kredit. Skôr sa stretávajú s opovrhovaním, úcta a pochvala takmer vždy chýba. Často u nich hrozí syndróm vyhorenia, čo je pochopiteľné, vzhľadom na dosahovanie málo efektívnych výsledkov a neuznanie zo strany spoločnosti.

Sociálno-výchovná práca a osveta v rómskych komunitách je nesmierne dôležitá. Zameriavať pozornosť by mal sociálny pedagóg na zdravotnú a sexuálnu výchovu, vzdelávacie aktivity ohľadom trhu práce a zamestnania (spísanie žiadosti, životopisu a pod.), mal by intenzívne pracovať s deťmi v školskom veku, organizovať športové a kultúrne aktivity. (J. Hroncová – I. Emmerová – M. Walancik a kol., 2011, s. 174)

Práca sociálneho pedagóga by sa mala v komunitných centrách zameriavať na rodinnú, sexuálnu a zdravotnú výchovu, ktorá v rómskych rodinách absentuje. Je potrebné podať rómskym deťom informácie o správnych hygienických návykoch, o prvom sexuálnom styku, či o ochrane pred

nežiaducim počatím, nakoľko práve tieto informácie mnohokrát chýbajú. Taktiež hygienické návyky u rómskych detí nebývajú na prijateľnej úrovni. Je nutné oboznámiť mladých rómskych jedincov o tom, čo je to zodpovednosť vo vzťahu a v sexuálnom živote. Tiež je vhodné naučiť a pripraviť deti ako budúcich žiadateľov o zamestnanie, ako sa orientovať medzi ponukami práce, ako spísať životopis, či žiadosť. Dôležité je venovať sa deťom v ich osobnom voľne a viesť ich k zmysluplnému tráveniu voľného času.

Analýza výskumu

Cieľ výskum

V rámci regionálneho výskumu (ide o výskum realizovaný v rámci diplomovej práce na PF UMB v Banskej Bystrici pod vedením PhDr. Lucie Kamarášovej, PhD. CITTERBERGOVÁ, G.: Špecifiká sociálno-výchovnej práce sociálneho pedagóga s rómskymi rodinami. Diplomová práca 2013) sme okrem iného zisťovali, aké činnosti prevažujú pri práci sociálno-výchovných pracovníkov v komunitnom centre s ohľadom na ich kompetencie, aké činnosti alebo služby sú pri práci s rómskou rodinou najviac prínosné, a ktoré predovšetkým skvalitňujú vzájomnú spoluprácu.

Výskumná vzorka

Do výskumu sme zapojili sociálno-výchovných pracovníkov a asistentov sociálno-výchovných pracovníkov dvoch komunitných centier v okrese Brezno.

Výsledky výskumu

Cieľom výskumných úloh bolo zistiť, aké činnosti prevažujú pri práci sociálno-výchovných pracovníkov v komunitnom centre s ohľadom na ich kompetencie, aké činnosti alebo služby sú pri práci s rómskou rodinou najviac prínosné, a ktoré predovšetkým skvalitňujú vzájomnú spoluprácu. Výsledky výskumu bližšie dokumentujú tabuľky T 1, T 2, T 3, T 4, T 5 a T6.

Tabuľka T1 Činnosti poskytované v rámci sociálno-výchovnej práce v Komunitnom centre 1

Komunitné centrum 1	Respondent 1	Respondent 2	Respondent 3	Respondent 4	Spolu	
Alternatívy	n	n	n	n	N	%
Poradenské služby	●	●	●	●	4	100
Voľnočasové aktivity	●		●	●	3	75
Krúžková činnosť	●		●		2	50
Príprava na vyučovanie				●	1	25
Predškolská príprava	●				1	25

(Súčet presahuje 100 %, keďže respondenti mohli označiť viac možností); Zdroj: Gabriela Citterbergová, 2013

Z údajov v Tabuľke 1 môžeme vidieť, že najčastejšie poskytované sú v rámci sociálno-výchovnej práce poradenské služby, ktoré sú určené rómskym rodinám. Z rozhovorov sociálno-výchovných pracovníkov sme zistili, že poradenské služby Rómovia vo veľkej miere využívajú, a to najmä pri riešení ťaživej finančnej situácie, či pri problémoch, ktoré sa týkajú starostlivosti o deti. K tejto možnosti sa priklonili všetci respondenti, čo predstavuje 100 % z celkového počtu respondentov.

Cieľom poradenstva je umožniť klientovi, aby si ujasnil životné ciele, aby dospel k lepšiemu sebapoznaniu a aby zistil, v čom je jeho problém a ako ho riešiť. Sociálny pedagóg hľadá takú formu sociálnej opory, aby si vedel klient pomôcť sám, bez terapie. (Bakošová, 2006, s. 163 - 166)

Traja respondenti sa ďalej vyjadrili, že medzi poskytované činnosti patria voľnočasové aktivity s deťmi, čo predstavuje 75 % z celkového počtu respondentov. Menej frekventovanou odpoveďou bola krúžková činnosť, ktorá predstavuje 50 % z celkového počtu respondentov. Medzi odpoveďami sa objavili aj možnosti ako príprava na vyučovanie a predškolská príprava, pričom každá z možností predstavuje 25 % z celkového počtu respondentov.

Tabuľka T2 Činnosti poskytované v rámci sociálno-výchovnej práce v Komunitnom centre 2

Komunitné centrum 2	Respondent 1	Respondent 2	Respondent 3	Respondent 4	Spolu	
Alternatívy	n	n	n	n	N	%
Poradenské služby	●	●	●	●	4	100
Krúžková činnosť		●	●	●	3	75
Voľnočasové aktivity	●	●			2	50
Príprava na vyučovanie			●	●	2	50

(Súčet presahuje 100 %, keďže respondenti mohli označiť viac možností); Zdroj: Gabriela Citterbergová, 2013

Údaje v Tabuľke T2 prezentujú, že najčastejšou odpoveďou boli poradenské služby, ktoré predstavujú 100 % z celkového počtu respondentov, nakoľko všetci respondenti uviedli vyššie uvedenú možnosť. Respondenti v Komunitnom centre 2 považujú základné sociálne poradenstvo za službu, ktorá sa poskytuje v komunitnom centre frekventovane. Rómske rodiny prejavujú záujem o poradenské služby najmä v oblasti financií, či administratívnej činnosti. Niekedy riešia prostredníctvom poradenských služieb i výchovné problémy svojich detí. Pre rómske etnikum je príznačné, že ich vzťah k financiám a majetku je odlišný. Tým, že sú ochotní pomáhať svojim najbližším, ocitajú sa mnohokrát v nepríjemných situáciách. Rómovia sa na svoj majetok a financie pozerajú inak, k svojmu majetku pristupujú často krát nezodpovedne, s financiami nedokážu vhodne hospodáriť. Tým sa dostávajú do situácií, ktoré vyžadujú pomoc. Vhodnou možnou pomocou pri riešení ich finančných problémov je práve činnosť komunitných centier, kde pôsobia odborníci ako sociálny pedagóg. Ten je spôsobilý poskytovať pomoc Rómom nielen v ťaživej finančnej situácii, ale i pri administratívnej činnosti, s ktorou má mnoho Rómov problémy. Pomoc pri administratívnej činnosti zahŕňa pomoc pri vypisovaní oficiálnych dokumentov, pri vypisovaní tlačív, či pri vypracovávaní žiadostí a životopisov. Rómovia často krát nerozumejú samotnému textu, alebo majú problém s vypísaním dokumentu, či tlačiva. Traja respondenti si tiež myslia, že medzi činnosti, ktoré prevažujú pri ich práci patrí krúžková činnosť, ktorá predstavuje 75 %. Medzi odpoveďami sme zaregistrovali aj voľnočasové aktivity, čo predstavuje 50 % z celkového počtu respondentov. Význam vzdelania sa snažia sociálno-výchovní pracovníci upevňovať v činnostiach ako príprava na vyučovanie, čo predstavuje 50 % z celkového počtu respondentov, nakoľko Rómovia neprikladajú vzdelaniu veľký význam. Sociálno-výchovní pracovníci sa snažia prostredníctvom vyučovania vyzdvihovať význam vzdelania, ktorý je vo väčšine rómskych rodín znehodnocovaný.

Rodinné prostredie je málo podnetné, rodičia sa deťom venujú minimálne, nepripravujú ich na vstup do školy, celkovo sa význam vzdelania v rodine podceňuje. (Čonková – Sejčová, 2007, s. 12 - 13)

Rómski rodičia sú presvedčení, že ich deti si v živote poradia aspoň tak dobre, ako deti, ktoré povinnú školskú dochádzku absolvovali a nevnímajú ani existenciu vzťahu medzi vzdelaním a ekonomickým, či sociálnym úspechom. (Brillová –Sejčová, 2008, s. 10 - 11)

Tabuľka T3 Porovnanie činností v Komunitnom centre 1 a 2

	Komunitné centrum 1		**Komunitné centrum 2**		**Spolu**	
Alternatívy	n	%	n	%	**N**	**%**
Poradenské služby	4	100	4	100	8	100
Krúžková činnosť	2	50	3	75	5	62,5
Voľnočasové aktivity	3	75	2	50	5	62,5
Príprava na vyučovanie	1	25	2	50	3	37,5
Predškolská príprava	1	25	0	0	1	12,5

(Súčet presahuje 100 %, keďže respondenti mohli označiť viac možností); Zdroj: Gabriela Citterbergová, 2013

Z výsledkov v Tabuľke 3 vyplýva, že najčastejšou odpoveďou u respondentov oboch komunitných centier bola odpoveď poradenské služby, čo predstavuje 100 %. Druhou najčastejšou odpoveďou bola krúžková činnosť a voľnočasové aktivity, ktoré predstavujú 62,5 % z celkového počtu respondentov. Treťou najčastejšou odpoveďou u respondentov bola príprava na vyučovanie, čo predstavuje 37,5 %. Menej frekventovanou bola odpoveď predškolská príprava, ktorá predstavuje 12,5 % z celkového počtu respondentov.

Ďalej sme zisťovali, ktoré činnosti, alebo služby sú najväčším prínosom pri práci s rómskou rodinou. Je dôležité, aby v komunitných centrách poskytovali také činnosti a služby, ktoré majú zmysel vo vzťahu k Rómom. Je nutné venovať pozornosť tomu, v čom vidia význam nielen sociálno-výchovní pracovníci, ale i samotní Rómovia. S rómskou komunitou je potrebné pracovať odlišne ako s majoritnou populáciou, vzhľadom na ich odlišný spôsob života a iné vyznávanie hodnôt. Je potrebné prispôsobovať činnosti ich potrebám a záujmom.

Tabuľka T4 Najväčší prínos v sociálno-výchovnej práci s rómskymi rodinami v Komunitnom centre 1

Komunitné centrum 1	Respondent 1	Respondent 2	Respondent 3	Respondent 4	Spolu	
Alternatívy	n	n	n	n	N	%
Poradenské služby	●	●	●	●	4	100
Práca s deťmi	●	●	●		3	75
Práca s rodičmi		●			1	25

(Súčet presahuje 100 %, keďže respondenti mohli označiť viac možností); Zdroj: Gabriela Citterbergová, 2013

Z výsledkov v Tabuľke T4 vyplýva, že najčastejšou odpoveďou boli poradenské služby. K tejto možnosti sa priklonili vo svojich odpovediach všetci štyria respondenti, čo predstavuje 100 % z celkového počtu respondentov. Respondenti vidia v poradenských službách najväčší význam a prínos. Tvrdia, že Rómovia majú záujem o poskytované poradenské služby a využívajú ich, niektorí dokonca pravidelne, niektorí sporadicky. Ďalšou najčastejšie sa vyskytujúcou odpoveďou bola práca s

deťmi, takto sa vyjadrili celkom traja respondenti (75 %). Najmenší počet odpovedí respondenti priradili možnosti práca s rodičmi – 1 (25 %).

Za dôležité považujeme okrem poradenských služieb i prácu so samotnými rodičmi. Rodina je dôležitý činiteľ, ktorý dieťa ovplyvňuje a usmerňuje. Prípadné nevhodné rodinné prostredie má za následok nevhodnú výchovu detí a ich správanie sa v spoločnosti. Preto pokladáme za prínosné, ak sa v komunitnom centre venujú i práci s rómskymi rodičmi, resp. matkami. Tu vidíme veľký prínos sociálneho pedagóga, ktorý je odborník pripravený na sociálno-výchovnú prácu s rómskymi rodinami a deťmi. Sociálny pedagóg ako profesionál pozná všetky špecifiká, ktoré musí ovládať pri práci s rómskou komunitou. Ako profesionál je oboznámený s rómskym kultúrno-etnickým zázemím a národnostnými odlišnosťami, ktoré špecifikujú Rómov. Sociálny pedagóg vie, že s rómskou rodinou je potrebné pracovať komplexne, je nutné venovať pozornosť každému členovi, aby sa dosiahla náprava.

Zo skúseností organizácií či subjektov, ktoré sa zameriavajú práve na prácu s rómskou rodinou vyplýva, že efektivita práce sa zvyšuje, ak sú do nej zapojení aj rodičia detí a realizuje sa v blízkosti ich bydliska. (I. Emmerová, 2005, s. 10-11)

Odlišnosti Rómov od majoritnej spoločnosti je nutné pri práci s nimi poznať a rešpektovať. Sociálny pedagóg ako profesionál by nemal hodnotiť všetkých Rómov podľa jedného kľúča ako znevýhodnených, sociálne slabších a pod. Ciest k spolunažívaniu s Rómami je mnoho, dotýkajú sa nás všetkých. Je nutné vytvoriť v spoločnosti atmosféru celospoločenskej spolupráce. Rómovia by mali pochopiť, že ak chcú žiť v majoritnej spoločnosti bez rozporov, mali by rešpektovať zákony, normy a pravidlá. (Z. Bakošová, 2006, s. 148-149)

Tabuľka T5 Najväčší prínos v sociálno-výchovnej práci s rómskymi rodinami v Komunitnom centre 2

Komunitné centrum 2	Respondent 1	Respondent 2	Respondent 3	Respondent 4	Spolu	
Alternatívy	n	n	n	n	N	%
Poradenské služby	●	●	●	●	4	100
Práca s deťmi			●		1	25

(Súčet presahuje 100 %, keďže respondenti mohli označiť viac možností); Zdroj: Gabriela Citterbergová, 2013

Z výsledkov v Tabuľke T5 vyplýva, že respondenti Komunitného centra 2 sa v najvyššej miere vyjadrili, že najväčší prínos vidia v poskytovaní poradenských služieb. K tejto možnosti sa priklonili všetci štyria respondenti, čo predstavuje 100 % z celkového počtu respondentov. Všetci respondenti si myslia, že poradenstvo prináša najväčší prínos, nakoľko v takmer každej rodine je nejaký problém, prípadne viac nakumulovaných problémov, s ktorými si Rómovia nevedia sami poradiť. V tomto komunitnom centre sa orientujú na rôzne skupiny obyvateľstva, v rámci Rómov a rómskych rodín považujú poradenstvo za dôležitú súčasť konceptu, ktorý v rámci komunitného centra poskytujú. Práve sociálny pedagóg ako odborník spôsobilý na sociálno-výchovnú prácu s rómskou rodinou môže vo vysokej miere uplatňovať pri práci kompetenciu poradenstva. Prostredníctvom poradenstva dokáže pomôcť pri hľadaní riešení k tomu, aby sa skvalitnil život rómskych rodín. Dokáže pomôcť a podporiť v tom, aby sa samotný človek snažil o zmenu a o vyriešenie svojej situácie. Podľa početnosti sa na ďalšom mieste umiestnila odpoveď práca s deťmi (25 %).

Tabuľka T6 Porovnanie prínosu v sociálno-výchovnej práci v Komunitnom centre 1 a 2

	Komunitné centrum1		**Komunitné centrum2**		**Spolu**	
Alternatívy	n	%	n	%	**N**	**%**
Poradenské služby	4	100	4	100	8	100
Práca s deťmi	3	75	1	25	4	50
Práca s rodičmi	1	25	0	0	1	12,5

(Súčet presahuje 100 %, keďže respondenti mohli označiť viac možností); Zdroj: Gabriela Citterbergová, 2013

Údaje v Tabuľke 6 nám poskytujú prehľad o tom, ktoré činnosti sú v oboch komunitných centrách považované za najviac prínosné. Najčastejšou odpoveďou boli poradenské služby. Túto možnosť uviedli všetci respondenti, čo predstavuje 100 % z celkového počtu. Podľa početnosti sa na druhom mieste umiestnila odpoveď práca s deťmi, ktorú uviedli štyria respondenti (50 %). Najmenej frekventovanou bola práca s rodičmi (12,5 %).

Cieľom a hlavným poslaním centier je poskytnutie komplexnej služby jednotlivcovi, rodine ako aj celej miestnej komunite, ktorá z rôznych dôvodov nemá možnosti na svoju vlastnú pomoc, sociálnu mobilitu, získavanie sociálnych zručností či vlastnú sebarealizáciu. (http://www.prohuman.sk/socialna-praca/komunitne-centra-na-slovensku)

Závery a odporúčania pre prax

V súčasnej dobe sa čoraz častejšie stretávame s negatívnymi názormi na rómske etnikum, ktoré žije na území našej republiky. Usudzujeme, že práca s rómskou minoritou nie je v našich podmienkach dostačujúca a efektívna. Je nutné zaoberať sa touto problematikou hlbšie a prácu s Rómami zlepšiť aj prostredníctvom uplatnenia pomáhajúcich profesií v tejto oblasti. Medzi pomáhajúce profesie patrí aj profesia sociálny pedagóg, ktorý nie je v našich podmienkach stále dostatočne akceptovaný, aj napriek jeho legislatívnemu ukotveniu. V profesii sociálneho pedagóga však vidíme veľký prínos, nielen čo sa týka rómskej problematiky. Sociálny pedagóg je erudovaný odborník, ktorého kompetencie mu umožňujú pracovať v oblasti výchovy a vzdelávania, prevencie, poradenstva atď. Pri práci s rómskou rodinou vidíme ako prínosnú práve sociálno-výchovnú prácu sociálneho pedagóga v podmienkach komunitných centier.

Na základe výsledkov nášho výskumu sme vyvodili nasledovné odporúčania pre prax:

- odporúčame, aby sociálno-výchovní pracovníci poskytovali kvalitné základné sociálne poradenstvo, nakoľko poradenstvo pokladáme za činnosť, ktorá je vzhľadom na ich kompetencie neprehliadnuteľná a prínosná, čo možno vidieť aj vo výsledkoch výskumu. O základné sociálne poradenstvo má rómska komunita zvýšený záujem v oboch komunitných centrách. Ako sme sa mohli presvedčiť, poradenské služby zlepšujú i samotnú spoluprácu medzi pracovníkmi a rómskymi rodinami,
- navrhujeme, aby sa sociálno-výchovní pracovníci oboch komunitných centier snažili klásť dôraz najmä na zdôrazňovanie dôležitosti vzdelania v súčasnej dobe, nakoľko väčšia časť rómskej populácie nemá o vyššie vzdelanie záujem, tým pádom nepodporujú ani svoje deti vo vzdelávaní a zdokonaľovaní sa. Je nutné dohliadať na správnu prípravu na vyučovanie u školákov, u predškolákov dbať na predškolskú prípravu,

- odporúčame, aby v komunitných centrách pôsobili erudovaní odborníci, najmä z oblasti pedagogiky a sociálnej práce. Tu vidíme veľký prínos práve profesie sociálneho pedagóga ako pomáhajúcej profesie,
- navrhujeme, aby sa činnosť komunitných centier naďalej rozširovala. Je nutné, vzhľadom na súčasnú situáciu, vytvárať podobné projekty, ktoré by podporili socializáciu a integráciu Rómov. Horehronie je oblasť s vyšším výskytom rómskej populácie, preto by sa mali komunitné centrá zriaďovať vo viacerých obciach. Myslíme si, že takáto činnosť po dlhodobejšom pôsobení môže priniesť pozitívne výsledky.

Veľmi dôležité je poznať a zmapovať jednotlivé problémové oblasti Rómov. Toto poznanie sa realizuje aj prostredníctvom komunitnej sociálnej práce. Hlavným cieľom komunitnej sociálnej práce je práve zlepšiť životnú situáciu a docieliť, aby samotní Rómovia prebrali zodpovednosť za riešenie vlastnej situácie. Úspešná komunitná sociálna práca predpokladá práve vytvorenie komunitných centier, prípravu a zabezpečenie komunitných sociálnych pracovníkov a dostatočné finančné zabezpečenie. (D. Selická, 2009, s. 23 - 24)

Zoznam bibliografických odkazov

BAKOŠOVÁ, Z. 2006. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 2. vyd. Bratislava : LORCA, 2006. 192 s. ISBN 80-968437-5-3.

BALOGOVÁ, B. a kol. 2006. *Úvod do sociálnej práce pre sociálnu a charitatívnu službu*. Prešov : PU, 2006. 75 s. ISBN 80-8068504-5.

BRILLOVÁ, E. – SEJČOVÁ, Ľ. 2008. Hodnoty a hodnotová orientácie rómskej mládeže. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139–6919, 2008, roč. LVI, č. 10, s. 10-11.

CITTERBERGOVÁ, G.: *Špecifiká sociálno-výchovnej práce sociálneho pedagóga s rómskymi rodinami.* Banská Bystrica : UMB, PF, Katedra pedagogiky, 2013, 86 s. Vedúci diplomovej práce: PhDr. Lucia Kamarášová, PhD.

ČONKOVÁ, A. – SEJČOVÁ, Ľ. 2007. Rodinné prostredie rómskych žiakov. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139–6919, 2007, roč. LIV, č. 8. s. 10-13.

EMMEROVÁ, I. 2005. Sociálno-výchovná práca s rómskym etnikom – 2. časť. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139–6919, 2005, roč. LII, č. 2, s. 10-11.

HATÁR, C. 2007. Profesijné kompetencie sociálneho pedagóga. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139–6919, 2007, roč. LIV, č. 5, s. 35.

HATÁR, C. – SZÍJJÁRTÓOVÁ, K. – HUPKOVÁ, M. 2007. *Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie.* 1. vyd. Nitra : PF UKF, 2007. 279 s. ISBN 978-80-8094-174-1.

HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. – WALANCIK, M. a kol. 2011. *Pedagogika sociálnej starostlivosti (K prameňom sociálnej starostlivosti).* 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2011. 220 s. ISBN 978-80-557-0306-0.

HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. a kol. 2009. *Sociálna pedagogika. Vývoj a súčasný stav.* 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. 276 s. ISBN 978-80-8083-819-5.

KALAMÁROVÁ, K. 2010. *Význam tretieho sektora pri socializácii rómskych detí a mládeže*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2010. 154 s. ISBN 978-80-557-0082-3.

KOUTEKOVÁ, M. 2007. Záujmová činnosť žiakov ako faktor prevencie. In *Sociální patologie.* Hradec Králové : PF UHK, 2007. 325 s. ISBN 978-80-7041-896-3.

SELICKÁ, D. 2006. Metódy a formy práce sociálneho pedagóga pri práci s rómskou rodinou. In *Sociálny pedagóg. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Bratislava : UK, 2006. ISBN 80-223-2205-9, s. 117.

SELICKÁ, D. 2009. Sociálna práca s rómskou rodinou v osade Orechov Dvor. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139–6919, 2009, roč. LVII, č. 6, s. 23-24.

SELICKÁ, D. 2007. Sociálny pedagóg v rómskej rodine. In *Rodina a škola*. ISSN 0231-6463, 2007, roč. 55, č. 4, s. 23.

Komunitné centrá na Slovensku. Dostupné na: http://www.prohuman.sk/socialna-praca/komunitne-centra-na-slovensku, 09. 09. 2012, 12:23hod.

Kontaktné údaje
Gabriela Citterbergová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
gabriela.citterbergova@umb.sk

Elena DIECHOVÁ

PREVENCIA ZÁŠKOLÁCTVA AKO SOCIÁLNO-PATOLOGICKÉHO JAVU V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ Z ASPEKTU POMÁHAJÚCEJ PROFESIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
elena.diechova@umb.sk

PREVENCIA ZÁŠKOLÁCTVA AKO SOCIÁLNO-PATOLOGICKÉHO JAVU V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ Z ASPEKTU POMÁHAJÚCEJ PROFESIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

Elena DIECHOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou prevencie záškoláctva, ako sociálno - patologického javu z aspektu pomáhajúcej profesie sociálneho pedagóga. Výskum v rámci problematiky sociálno - patologických javov v školskom prostredí, ktorý je súčasťou nášho príspevku, bol zrealizovaný ako imanentná zložka našej rigoróznej práce. Zameriaval sa na žiakov a učiteľov základných a stredných škôl a bol zrealizovaný v roku 2013. Teoretické východiská príspevku poukazujú na dôležitosťou realizovania včasnej a efektívnej prevencie záškoláctva, ktorú okrem ostatných zložiek systému výchovného poradenstva a prevencie realizuje i sociálny pedagóg. Tento odborník pôsobí ako pomáhajúca profesia podľa Školského zákona č. 245/2008 Z.z. i na školách. Výsledky výskumu, vychádzajúce z rigoróznej práce publikovanej na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici v roku 2013 sa zameriavajú okrem iného na výskyt záškoláctva u žiakov a taktiež na realizovanie prevencie v školskom prostredí. Problematikou prevencie sociálno-patologických javov v školskom prostredí, špecificky záškoláctva, sme sa rozhodli v našom príspevku zaoberať z dôvodu, že sociálno-patologické javy, ktoré sa vyskytujú u žiakov základných a stredných škôl sú v dnešnej spoločnosti problémom, ktorý má dlhodobo stúpajúcu tendenciu. Z veľkej miery túto negatívnu skutočnosť ovplyvňuje i spôsob, akým sa vyvíja spoločnosť ako celok, nakoľko tá dokáže v značnej miere formovať správanie detí a mládeže či už v negatívnom, alebo pozitívnom slova zmysle. Úlohou pedagogických a odborných zamestnancov škôl by mala byť predovšetkým snaha o realizáciu včasnej a efektívnej prevencie.

Kľúčové slová: sociálny pedagóg, učiteľ, žiak, koordinátor prevencie, sociálno - patologické javy, prevencia, záškoláctvo, delikvencia, kriminalita.

Abstract: The paper deals with truancy prevention, such as socio - pathological phenomenon from the point of assisting profession needs teacher. Research in social issues - pathologies in the school environment, which is part of our contribution, has been implemented as an immanent component of our rigorous work. It focused on the students and teachers of primary and secondary schools and was implemented in 2013. Theoretical basis point contribution to realizing the importance of timely and effective prevention of truancy, which in addition to the other components of educational counseling and prevention and implements social educator. This acts as an expert assisting profession by the School Act. 245/2008 Z.z. and in schools. The research results, based on a thesis published by the Faculty of Education, University of Matej Bel in Banska Bystrica in 2013, focusing inter alia on the incidence of truancy among students and also to implement prevention in school settings. Prevention of social issues - pathologies in the school environment, specifically truancy, we decided in this paper to deal with because the socio - pathological phenomena that occur in primary and secondary schools are in today's society problem that has long-term upward trend. From a large extent this negative fact also affects the way the company is developing as a whole, since it can largely shape the behavior of children and young people, whether in a negative or positive way. The role of teaching and professional school staff should be primarily an effort to implement timely and effective prevention .

Key words: social educator, teacher, student, coordinator of prevention, socio - pathological phenomena, prevention, truancy, delinquency, crime.

Úvod

Problematika výskytu záškoláctva u žiakov základných a stredných škôl je negatívnym javom, ktorý si vyžaduje pozornosť odborníkov zainteresovaných do problematiky.

V oblasti školského prostredia je najvhodnejšie, ak to podmienky umožňujú, realizovať primárnu prevenciu a tak účinne predchádzať vzniku možných problémov a negatív. Pre pedagogických i výchovných zamestnancov, ktorí pôsobia na školách v pozíciách koordinátorov prevencie sociálno - patologických javov, výchovných poradcov, sociálnych pedagógov a iných odborných zamestnancov škôl by to malo predovšetkým znamenať snahu preniesť ťažisko postavenia sekundárnej prevencie na oblasť primárnej prevencie. V tomto smere je však nutné poznamenať, že tento proces bude a je veľmi zdĺhavý z dôvodu existencie množstva sociálno - patologických javov s ktorými škola dneška zápasí a musí ich najskôr odstrániť, až následne možno prejsť k výhradne primárnemu preventívnemu pôsobeniu.

Teoretické východiská problematiky

Záškoláctvo u žiakov základných a stredných škôl

Záškoláctvo nastáva vtedy, keď žiak dobrovoľne a s vedomým úmyslom vynechá školskú dochádzku. Pod vplyvom rôznych okolností sa tak úmyselne vyhýba plneniu svojich školských, resp. študijných povinností. V takomto prípade žiak porušuje jedno z elementárnych pravidiel, ktoré má plniť, nakoľko jeho prvoradou úlohou je chodiť do školy a spĺňať si svoje študijné povinnosti. (I. Emmerová, 2007, s. 60).

Viacerí autori (Grác, Fontana a i.) charakterizujú záškoláctvo ako sociálno - patologický problém. Možno ho určiť ako výchovne problémové správanie, ktoré sa svojou povahou a charakterom odkláňa od noriem, ktoré sú spoločnosťou plne akceptované.

S. Kariková (2001, s. 127)poukazuje na to, že pre problematiku záškoláctva existuje rozmanitá motivácia, napr. snaha vyhnúť sa nepríjemnostiam, strach zo skúšania, vzdor, pocit neistoty a i..

Z. Bakošová (2008, s. 142 – 143) vymedzuje nasledovné charakteristiky záškoláctva:

- záškoláctvo ako reaktívny akt vyplýva z toho, že žiak možnú negatívnu situáciu spojenú s návštevou školy rieši únikom;
- záškoláctvo ako porušenie sociálnej normy je definované tým, že normou je povinnosť dieťaťa navštevovať školu a tým, že ju nenavštevuje, tak porušuje aj túto stanovenú normu;
- záškoláctvo ako výbuch je určujúce tým, že sa jedná o dlhodobú frustráciu dieťaťa, ktorú sa rozhodne ono riešiť únikom zo školy;
- záškoláctvo ako individualizujúca úzkosť vymedzujeme tak, že dieťa nechodením do školy nadobúda patologickú formu tzv. fóbie voči škole;
- záškoláctvo ako zábavu možno definovať tým, že žiak miesto návštevy školy volí trávenie času so skupinou vrstovníkov a spoločne navštevujú herne, pohostinstvá a i.;
- záškoláctvo ako motív prežiť niečo príjemnejšie sa veľakrát spája so žiakmi, ktorí majú výborný prospech a týmto krokom chcú vybočiť zo zabehaného denného stereotypu;
- záškoláctvo u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia;
- záškoláctvo ako reakcia na zložitú životnú situáciu sa objavuje u detí, ktoré sa zložitejšie vyrovnávajú so životnými zmenami;
- záškoláctvo u celkovo problémových detí.

Motivácia ku záškoláctvu je, ako sme už uvádzali rôznorodá. K. Turček (2003, s. 65 - 66) poukazuje na to, že žiaci sa snažia prostredníctvom záškoláctva riešiť rôzne krízové situácie v škole. Môžu to byť aj deti, ktoré sa ťažko prispôsobujú požiadavkám školy. K ďalším príčinám zaraďujeme napr. dlhotrvajúcu chorobu dieťaťa, ľahostajný postoj rodiča ku školským výsledkom dieťaťa a i..

Sociálny pedagóg v prevencii záškoláctva v školskom prostredí

Školu radíme medzi primárne výchovné inštitúcia a sekundárne socializačné činitele, ktoré v značnej miere ovplyvňujú osobnostný vývoj žiaka.

V rámci problematiky prevencie záškoláctva, ako sociálno-patologického javu je najdôležitejšie efektívne trávenie voľného času detí a mládeže. Dôležitá je i prevencia v školskom prostredí realizovaná prostredníctvom preventívnych aktivít. Touto prevenciou sa primárne zaoberá sociálny pedagóg.

Podľa Školského zákona č. 245/2008 Z.z. môže sociálny pedagóg pôsobiť v školách v oblasti prevencie sociálno-patologických javov, avšak vyššie uvedený zákon umožnil zriaďovateľom škôl ponechať si na funkciu koordinátora prevencie i pedagóga, ktorý sa prevenciou primárne nezaoberá a túto funkciu vykonáva v rámci svojho úväzku a to aj napriek tomu, že potreba profesionalizácie prevencie je zdôraznená vo viacerých nadnárodných aj národných dokumentoch (napr. Protidrogová stratégia EÚ na roky 2013/2020, Stratégia prevencie kriminality na roky 2012/2015).

Etablovanie sociálnej pedagogiky na Slovensku ako vednej disciplíny sa okrem iného spájalo i s potrebou vytvorenia kompetencií pre profesiu sociálneho pedagóga. Jedným z cieľových poslaní tejto profesie by mala byť bezpochyby realizácia účinnej, efektívnej a adresnej primárnej prevencie s cieľom zabránenia vzniku akýchkoľvek sociálno - patologických javov, príp. pôsobenie prostredníctvom sekundárnej prevencie.

Ako uvádza Hroncová (cit. podľa Hroncová - Emmerová, 2009, s. 86-87) na požiadavku profesionalizácie prevencie a zavedenie profesie sociálneho pedagóga medzi pedagogických pracovníkov školy poukázala i Expertná skupina pre odbornú a organizačnú prípravu analytickej štúdie a koncepcie prevencie sociálno - patologických javov u detí a mládeže pri Národnej spoločnosti pre prevenciu kriminality, trestné právo a súdnictvo v Žiline. Táto skupina sa primárne na viacerých stretnutiach zaoberala a zároveň vytvárala koncepciu prevencie sociálno-patologických javov.

Ako uvádza Emmerová (2012, s. 81-82) primárne činnosti sociálneho pedagóga v škole by mali spočívať hlavne v:

- realizácii primárnej prevencie sociálno - patologických javov,
- sociálnom poradenstve,
- organizácií voľno - časových aktivít detí a mládeže,
- spolupráci s odborníkmi,
- spolupráci s rodičmi,
- aktívnej práci so žiakmi zo znevýhodneného sociálneho prostredia,
- oblasti mediácie pri konfliktoch.

Škola ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia ponúka množstvo príležitostí na realizáciu preventívnych aktivít, ktoré môžu vykonávať buď koordinátori prevencie, sociálni pedagógovia, alebo iní odborní pracovníci. Hroncová (cit. podľa Kraus - Hroncová, 2007, s. 49-50) zaraďuje k najdôležitejším organizačným formám prevencie sociálno - patologických javov nasledovné:

- vyučovací proces,

- projekty prevenčnej práce žiakov,
- záujmovú činnosť žiakov v škole,
- činnosť koordinátora prevencie,
- výchovu k zdravému životnému štýlu,
- vytváranie optimálnej klímy školy a triedy,
- spoluprácu školy s mimoškolskými zariadeniami,
- spoluprácu školy s políciou,
- samosprávnu činnosť žiakov,
- využívanie IKT,
- posilnenie výchovnej funkcie školy cez triednych učiteľov.

Výsledky výskumu

V rámci regionálneho výskumu (ide o výskum realizovaný v rámci rigoróznej práce na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici pod vedením doc. PhDr. Ingrid Emmerovej, PhD. Diechová, E.: Sociálno - patologické javy u žiakov ZŠ a SŠ a ich prevencia v školskom prostredí. Rigorózna práca 2013) sme okrem iného zisťovali výskyt záškoláctva a osobné skúsenosti žiakov základných a stredných škôl so sociálno - patologickými javmi vo všeobecnosti. Do výskumu sme celkovo zapojili 520 žiakov a učiteľov zo základných a stredných škôl v Žilinskom kraji.

Výsledky výskumu zamerané na problematiku záškoláctva

Ako sme už vyššie uvádzali, jednou z našich výskumných úloh bolo zistiť, aké sú najčastejšie príčiny záškoláctva u žiakov základných a stredných škôl. Získané výsledky uvádzame v Tabuľkách T1, T2 a T3.

Tabuľka T1 Príčiny záškoláctva u žiakov ZŠ

Typ školy	**ZŠ 1.**		**ZŠ 2.**		**ZŠ 3.**		**Spolu**	
Alternatívy	n	%	n	%	n	%	N	%
nepripravenosť	35	37,63	42	51,22	22	37,29	99	42,31
zábava	30	32,26	20	24,40	8	13,57	58	24,79
nechodievam	12	12,91	5	6,10	19	32,20	36	15,38
strach z učiteľa	10	10,75	5	6,10	5	8,47	20	8,55
strach zo spol.	6	6,45	8	9,74	5	8,47	19	8,12
iné	0	0,00	2	2,44	0	0,00	2	0,85
Spolu	93	100	82	100	59	100	234	100

(Legenda: spol. - spolužiaci)

Údaje v Tabuľke T1 prezentujú, že najčastejšou príčinou záškoláctva u žiakov ZŠ je nepripravenosť na vyučovanie. K tejto možnosti sa priklonilo vo svojich odpovediach 99 respondentov, čo predstavuje 42,31 % z celkového počtu respondentov ZŠ, ktorí sa zúčastnili na výskume. Ďalšou najčastejšie sa vyskytujúcou odpoveďou bola túžba po zábave, takto sa vyjadrilo celkom 58 respondentov (24,79 %). Najmenší počet odpovedí respondenti ZŠ priradili možnosti iné - 2 (0,85 %). Keďže sme pri tomto type odpovede požadovali od respondentov i uvedenie konkrétneho dôvodu, najčastejšie bol zastúpený variant odpovede: túžba vyniknúť pred kamarátmi.

Tabuľka T2 Príčiny záškoláctva u žiakov SŠ

Typ školy	**SŠ 1.**		**SŠ 2.**		**SŠ 3.**		**Spolu**	
Alternatívy	n	%	n	%	n	%	**N**	%
nepripravenosť	20	27,78	20	32,26	24	38,71	64	32,65
nechodievam	15	20,83	18	29,03	14	22,58	47	23,98
zábava	26	36,11	10	16,13	6	9,68	42	21,43
strach z učiteľa	8	11,11	8	12,90	10	16,13	26	13,27
strach zo spol.	3	4,17	5	8,07	7	11,30	15	7,65
iné	0	0,00	1	1,61	1	1,60	2	1,02
Spolu	72	100	62	100	62	100	196	100

(Legenda: spol. - spolužiaci)

Údaje v Tabuľke 2 nám poskytujú prehľad o príčinách záškoláctva u žiakov SŠ v Žilinskom kraji. Rovnako ako u žiakov ZŠ sa respondenti v najvyššej miere vyjadrili, že za najčastejšiu príčinu záškoláctva z ich subjektívneho pohľadu považujú nepripravenosť na vyučovanie, resp. strach z možného skúšania. K tejto možnosti sa celkovo priklonilo v odpovediach 64 respondentov (32,65 %) z celkovej výskumnej vzorky žiakov SŠ. Podľa počtu odpovedí sa na ďalších miestach umiestnili odpovede ako nechodievam poza školu (23,98 %) respondentov, zábava (21,43 %) respondentov, či strach z učiteľa (13,27 %).

Tabuľka T3 Príčiny záškoláctva u žiakov ZŠ a SŠ (podľa názorov učiteľov)

Typ školy	**U 1.**		**U 2.**		**Spolu**	
Alternatívy	n	%	n	%	**N**	%
nepripravenosť	19	44,19	27	57,45	46	51,11
strach z učiteľa	8	18,60	9	19,15	17	18,89
zábava	7	16,28	6	12,77	13	14,45
absencia záškoláctva	6	13,95	4	8,50	10	11,11
strach zo spolužiakov	3	6,98	1	2,13	4	4,44
iné	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spolu	43	100	47	100	90	100

Ako vyplýva z Tabuľky 3 z hľadiska názorov učiteľov možno označiť ako najčastejšiu príčinu záškoláctva žiakov ZŠ a SŠ nepripravenosť na vyučovanie (51,11 %). Podľa početnosti sa na druhom mieste umiestnila možnosť strach z učiteľov (18,89 %), následne to bola zábava (14,45 %).

Porovnaním Tabuliek T1, T2 a T3 možno vysloviť záver, že názory žiakov a učiteľov na príčiny záškoláctva sa zhodujú.

Závery a odporúčania pre prax

Z výsledkov nášho výskumu vyplynulo viacero záverov, ktoré možno odporučiť do praxe, či už globálnejšie ponímané v rámci problematiky prevencie sociálno-patologických javov v školskom prostredí, alebo špecificky orientované na oblasť záškoláctva. Prostredníctvom výskumu sme zistili nedostatky v rámci realizácie prevencie sociálno-patologických javov v školskom prostredí. Ako príklad uvádzame pôsobenie nekvalifikovaných pracovníkov škôl na pozíciách realizátorov prevencie sociálno-patologických javov. Zastávame stanovisko, že tieto pozície by mali by mali byť zastúpené nanajvýš fundovanými odborníkmi.

Konkrétne odporúčania možno adresovať všetkým školám, ktoré boli zainteresované do výskumu a aktívne na ňom participovali. Pre potreby nášho príspevku vyberáme niekoľko odporúčaní

pre prax, ktoré je žiaduce po zistení nedostatkov aplikovať do praxe za účelom zníženia výskytu sociálno-patologických javov na školách:

- navrhujeme zriadiť na každej základnej i strednej škole funkciu sociálneho pedagóga. Legislatívne je táto otázka už vyriešená, no prax funguje inak;
- odporúčame pedagogickým zamestnancom ZŠ a SŠ dôslednejšie a hlavne častejšie a adresnejšie realizovať na školách primárnu a v prípade potreby i sekundárnu prevenciu vzniku závislostí, predovšetkým prostredníctvom prednášok s preventívnymi pracovníkmi, ktoré sa skúmaním u žiakov osvedčili ako jedna z najefektívnejších foriem primárnej prevencie sociálno-patologických javov na školách;
- z hľadiska predchádzania vzniku sociálno-patologických javov v školskom prostredí odporúčame v pravidelných intervaloch realizovať prieskumy medzi žiakmi zamerané na výskyt rôznych druhov sociálno-patologických javov a zároveň poskytovať poradenstvo pre žiakov i rodičov zamerané na odstraňovanie problémov súvisiacich so závislosťou, či návykom na akomkoľvek sociálno-patologickom jave;
- v rámci snahy o predchádzanie vzniku akýchkoľvek sociálno-patologických javov v školskom prostredí odporúčame zefektívniť komunikačné kanály medzi školou a rodinou ako primárnou socializačnou skupinou dieťaťa a i.

Realizáciu efektívnej a účinnej primárnej prevencie na školách v oblasti zamedzovania vzniku sociálno-patologických javov brzdí viacero negatív. Ťažisko pracovníkov, ktorí sa na školách zaoberajú problematikou predchádzania vzniku sociálno-patologických javov by malo byť predovšetkým v eliminácii realizácie sekundárnej prevencie a v prenesení ťažiska pôsobnosti na oblasť primárneho preventívneho pôsobenia.

Zoznam bibliografických odkazov

BAKOŠOVÁ, Z. 2008. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. 3. vyd. Bratislava: UK, 2008. 252 s. ISBN 978-80-969944-0-3.

EMMEROVÁ, I. 2007. Prevencia sociálno - patologických javov v školskom prostredí. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. 129 s. ISBN 978-80-8083-440-1.

EMMEROVÁ, I. 2012. Preventívna a sociálno - výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 142 s. ISBN 978-80-557-0463-0.

HRONCOVÁ, J. - EMMEROVÁ, I. a kol. 2009. Sociálna pedagogika, vývoj a súčasný stav. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2009. 275 s. ISBN 978-80-8083-819-5.

KARIKOVÁ, S. 2001. Základy psychopatológie detí a mládeže. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2001. 166 s. ISBN 80-8055-486-2.

KRAUS, B. - HRONCOVÁ, J. a i. 2007. Sociální patologie. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 326 s. ISBN 978-80-7041-896-3.

TURČEK, K. 2003. Psychopatologické a sociálno - patologické prejavy u detí a mládeže. 2. vyd. Bratislava: Iris, 2003. 168 s. ISBN 80-88778-99-9.

Kontaktné údaje
Elena Diechová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
elena.diechova@umb.sk

Martina FURINOVÁ
DIAGNOSTICKÉ KOMPETENCIE AKO ZÁKLAD CELOSTNÉHO ROZVOJA UČITEĽA

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
martina.furinova@umb.sk

DIAGNOSTICKÉ KOMPETENCIE AKO ZÁKLAD CELOSTNÉHO ROZVOJA UČITEĽA

Martina FURINOVÁ

Abstrakt: Dobre a kvalitne vykonávať svoju náročnú prácu môže učiteľ len vtedy, ak si je aspoň do určitej miery istý sám sebou, svojimi kompetenciami, ako aj fyzickými a psychickými predpokladmi na výkon svojho povolania, ktoré je zároveň aj istým poslaním. Základom a zároveň východiskom každej vedomosti, zručnosti, návyku a schopnosti jedinca je poznanie. Poznanie, zisťovanie a hodnotenie vecí, javov, osobností a pod. tvorí základ diagnostických kompetencií učiteľa, ktoré považujeme za kľúčové nielen z hľadiska úspešnosti výchovno – vzdelávacieho procesu, ale tiež v oblasti osvojovania si a zdokonaľovania ďalších potrebných profesijných kompetencií. V teoretickej rovine venujeme v našom príspevku pozornosť vymedzeniu a charakteristike diagnostických kompetencií učiteľa. V empirickej časti práce uvádzame čiastkové výsledky výskumu, ktorý bol realizovaný v roku 2012. Respondentmi bolo 200 učiteľov základných škôl druhého stupňa v rámci Slovenskej republiky. Dotazníkom vlastnej proveniencie sme zisťovali názory učiteľov na dôležitosť profesijných kompetencií s akcentom na diagnostické kompetencie. Zisťovali sme, ako učitelia hodnotia samých seba v oblasti profesijných kompetencií. Cieľom príspevku je objasniť a poukázať na dôležitosť, nezastupiteľnosť a významovosť diagnostických kompetencií, ich obsah, funkciu a prínos v praktickej činnosti učiteľa.

Kľúčové slová: učiteľ, profesijné kompetencie, diagnostické kompetencie, pedagogická diagnostika, základná škola.

Abstract: Teacher can perform work well and efficiently only if is sure to some extent of own competences, physical and psychological preconditions for the carry out of profession, which is also the same mission. The basis of each individual ´s ability, knowledge, skill, habit is knowledge. Knowledge, assessment and evaluation of things, phenomenas, personalities and so on. is the basic of diagnostic teacher´s competences, which we consider for crucial in terms of success of educational process but also in improvement of other necessary professional competences. In theoretical part, the contribution is focus on characteristic of teacher´s diagnostic competences. In empirical part we present partial results of the research realized in 2012. Respondents were primary school teachers of second level in Slovak Republic in the number of 200. Through the own questionnaires we investigated the teacher ´s ideas for importance of professional competences with accent on diagnostic competences. Another task was to find how teachers evaluate themselves in professional competences. The aim of the contribution is to clarify and mention the importance and significance of diagnostic competences, their content, function and asset in practical teacher´s work.

Key words: teacher, professional competence, diagnostic competences, educational diagnostics, primary school.

Zvyšovanie kvality výchovno – vzdelávacej práce učiteľa, na ktoré sa v súčasnosti čoraz väčšmi kladie akcent, nie je vôbec jednoduché. Jednou z mnohých oblastí, ktoré ovplyvňujú činnosť učiteľa a jeho následnú intervenciu v rámci vyučovacieho procesu, sú profesijné kompetencie, ktoré sú pre výkon jeho povolania potrebné a žiaduce. Dôležité je, aby učiteľ vedel zhodnotiť, do akej miery disponuje resp. nedisponuje potrebnými kompetenciami. Práve preto považujeme za východiskovú kompetenciu diagnostickú a v rámci nej aj autodiagnostickú, ktorej náplňou je najmä poznávanie (sebapoznávanie) a hodnotenie (sebahodnotenie), ktoré považujeme za základ výchovno – vzdelávacej práce učiteľa, pretože od jeho všeobecného poznania (seba, žiakov, učiva, cieľa vyučovacej hodiny, výchovných a didaktických metód, organizačných foriem, podmienok a i.) sa odvíja jeho ďalšia participácia vo vzdelávaní detí a mládeže.

Profesijné kompetencie učiteľa

Pojem **kompetencia** sa podľa I. Tureka (2003) používa v odbornom i bežnom jazyku a jeho význam nie je jednoznačný. Ako synonymá k pojmu kompetencia sa zvyknú používať pojmy schopnosť, zručnosť, spôsobilosť, efektívnosť, kapacita, požadovaná kvalita a i. Za kompetentného v určitej oblasti sa považuje človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti atď. robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robiť vyžaduje.

Pojem *kompetencia* (z lat. competentia) znamená právomoc, dosah právomoci, spôsobilosť vykonávať istú činnosť. Poznanie kompetencií učiteľovi umožňuje komplexnejšie pôsobenie na žiakov, prispieva k tomu, že okrem tých funkcií, ktoré sú najčastejšie zdôrazňované – vzdelávacia a výchovná – sú docenené aj ďalšie funkcie (Hupková – Petlák, 2004). J. Vašutová (2004, s.12) sa prikláňa k vymedzeniu pojmu kompetencie ako receptívneho pojmu, ktorý *„vyjadruje spôsobilosti ako komplex vedomostí, zručností, postojov a skúseností, ktoré sú cieľovými kategóriami profesie učiteľa v meniacej sa škole, sú tedarozvoja schopné, variabilné a flexibilné*“. V.Spilková (2001, s. 90) považuje za vhodnejší a povahe práce učiteľa viac zodpovedajúci *„prístup integratívny, holistický, ktorý vychádza z komplexného obrazu práce učiteľa, v ktorom kontextovosť a previazanosť jednotlivých komponentov hrá dôležitú úlohu*“. Tento prístup zvýrazňuje štruktúry kompetencií, súbory previazaných činností a vhodných spôsobov správania. Profesijné kompetencie chápe ako komplexnú schopnosť alebo spôsobilosť k úspešnému vykonávaniu profesie. Zahŕňa vedomosti, zručnosti, postoje a osobnostné charakteristiky. V. Spilková ďalej uvádza, že ťažisko profesionálnych kompetencií sa presúva ku kompetenciám pedagogicko-psychologickým a psychodidaktickým, ktoré ďalej triedi na zručnosti komunikatívne, diagnostické a intervenčné, poradenské a konzultačné a sebareflexívne.

V súčasnosti existuje nespočetné množstvo klasifikácií kompetencií učiteľa. Uvádzame delenie kompetencií podľa J. Průchu (2002), s ktorým sa stotožňujeme a považujeme ho za najvýstižnejšie:

1. kompetencie odborno – predmetové,
2. kompetencie didaktické a psychodidaktické,
3. kompetencie všeobecno – pedagogické,
4. kompetencie diagnostické a intervenčné,
5. kompetencie sociálne, psychosociálne a komunikatívne,
6. kompetencie manažérske a normatívne,
7. kompetencie profesijné a osobnostno – kultivujúce.

Nasledujúca štruktúra tvoriaca *kompetenčný profil* učiteľa ako uvádza B. Kosová a B. Kasáčová (2007) rešpektuje tri dimenzie v zmysle výučby orientovanej na žiaka: *orientácia na žiaka*, *na edukačný proces* a *na sebarozvoj*, pričom sebarozvoj sa považuje za podmienku kariérneho rozvoja.

Tabuľka T1 Kompetenčný profil učiteľa

DIMENZIA	KOMPETENCIA – SPOSOBILOSŤ UČITEĽA
ŽIAK	1.1 identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka
	1.2 identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa
	1.3 identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja žiaka
EDUKAČNÝ PROCES	*RIADENIE EDUKAČNĚHO PROCESU*
	2.1 ovládať obsah vyučovacích predmetov
	2.2 schopnosť plánovať a projektovať výučbu
	2.3 schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka
	2.4 schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva
	2.5 schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód
	2.6 schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka
	VYTVÁRANIE PODMIENOK EDUKÁCIE
	2.7 schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy
	2.8 schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania
	OVPLYVŇOVANIE OSOBNOSTNÉHO ROZVOJA ŽIAKA
	2.9 schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka
	2.10 schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiaka
	2.11 schopnosť prevencie a nápravy sociálno – patologických javov a porúch správania sa žiaka
SEBAROZVOJ UČITEĽA	3.1 schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj učiteľa
	3.2 schopnosť učiteľa identifikovať sa s profesijnou rolou a školou

Zdroj: B. Kosová – B. Kasáčová (2007)

To, ako učiteľ realizuje svoje profesijne kompetencie, nezávisí len od úrovne týchto kompetencií, ale aj od toho, akú predstavu učiteľ o sebe má, ako vníma (hodnotí, posudzuje) seba ako učiteľa. Táto predstava o sebe je silným faktorom, ktorý môže facilitovať a podporovať učiteľovo pôsobenie v triede, teda uplatnenie jeho odborným vedomostí a zručností, alebo v negatívnom prípade ich brzdiť a bráni ich optimálnemu uplatneniu (Cabanová, 2009).

J. Slavík a S. Siňor (1993) uvažujú o troch druhoch kompetencie:

1. *projektová kompetencia* – pripravenosť učiteľa spracovať odborné obsahy do konkrétnych didaktických projektov,
2. *realizačná kompetencia* – pripravenosť učiteľa uviesť projekt do reálnych situácií vyučovania,
3. *reflexívna kompetencia* – miera pripravenosti reflektovať a zhodnotiť vlastné pedagogické konanie.

Iným prístupom učiteľskej kompetencie, ktoré vychádzajú z toho, čo učiteľ naozaj robí, popísal britský odborník Ch. Kyriacou (1996), ktorý tieto kompetencie charakterizuje nasledovne:

1. *plánovanie a príprava* – zručnosti potrebné na výber vyučovacích cieľov, ktoré majú žiaci počas hodiny zvládnuť a zvoliť najlepšie prostriedky na dosiahnutie týchto cieľov,
2. *realizácia vyučovacej hodiny* – zručnosti potrebné k úspešnému zapojeniu žiakov do učebnej činnosti, zvlášť ku kvalite vyučovania,
3. *riadenie vyučovacej hodiny* – zručnosti potrebné k riadeniu a organizovaniu činnosti na vyučovacej hodine s cieľom udržať pozornosť žiakov, ich záujem a aktivitu,
4. *klíma triedy* – zručnosti potrebné pre vytvorenie a udržanie kladných postojov žiakov k vyučovaniu a ich motivácia k aktívnej účasti na prebiehajúcich činnostiach,

5. *disciplína* – zručnosti potrebné k udržaniu poriadku a k riešeniu všetkých prejavov nežiaduceho správania žiakov,
6. *hodnotenie prospechu žiakov* – zručnosti potrebné k hodnoteniu výsledkov žiakov aplikované tak pri formatívnom hodnotení, ako aj sumatívnom hodnotení,
7. *reflexia vlastnej práce a sebahodnotenie* – zručnosti potrebné pre sebahodnotenie vlastnej pedagogickej činnosti s cieľom jej budúceho zlepšovania.

Z nespočetného množstva kompetencií sme uviedli rôzne pohľady autorov na ne a to delenie kompetencií podľa J. Průchu, M. Hupkovej – E. Petláka, S. Karikovej, B. Kosovej a B. Kasáčovej, J. Slavíka a S. Siňora, Ch. Kyriacoua. Samozrejme, v literatúre nachádzame aj ďalšie delenia a vymedzenia kompetencií učiteľa podľa rôznych kritérií. Z nášho pohľadu za ťažiskové vo výchovno – vzdelávacom procese učiteľa základnej školy považujeme kompetencie spomenuté v našej práci.

Diagnostické kompetencie učiteľa

Dynamický rozvoj spoločnosti kladie vysoké požiadavky na komplexný rozvoj osobnosti každého jedinca, mení úlohy a postavenie nielen učiteľa ako dôležitého a v rozvoji spoločnosti participujúceho činiteľa, ale aj úlohy školy. V nadväznosti na daný rozvoj spoločnosti a s ním súvisiacu zmenu sa zvyšujú požiadavky a nároky na pedagóga, ktorý sa stáva v interakcii so žiakmi ich empatickým partnerom a facilitátorom. So zmenou prístupu k žiakom súvisí aj zmena obsahu kompetencií učiteľa. Nárast sociálno – patologických javov, špeciálnych vzdelávacích potrieb detí, sociálnych rozdielov medzi žiakmi v triednej societe a i. požaduje od osobnosti učiteľa vysoké nároky na jeho **diagnostickú kompetenciu**. Dôležité je, aby túto kompetenciu vedel správne a efektívne využiť v prospech komplexného a plnohodnotného rozvoja osobnosti žiaka. Autorky už vyššie uvedeného „*Kompetenčného profilu*“ nevymedzujú diagnostické kompetencie učiteľa ako vyčlenenú samostatnú kompetenciu, ako napr. Š. Švec (2002), J. Vašutová (2004), J. Spilková (2001). Sú obsiahnuté v dimenzii kompetencií orientovaných na žiaka. S. Knauer (1994, s. 14) uvádza, že „*diagnostické kompetencie učiteľa sú podstatným prvkom pedagogických schopností učiteľa a diagnostikovanie je nenahraditeľnou a neoddeliteľnou súčasťou jeho práce. Vysoká kvalita diagnostických činností zvyšuje úspešnosť pedagogických činností až v tom prípade, ak učiteľ dokáže súčasne preniesť svoje diagnostické zistenia do ďalšieho pedagogického pôsobenia. Efektivita vyučovania vedeného učiteľom je popri inom závislá od toho, či a do akej miery sa mu podarí zohľadniť individualitu jednotlivých žiakov*“.

Na základe uvedeného možno považovať diagnostickú kompetenciu za tú, ktorá je nevyhnutnou súčasťou ostatných v kompetenčnom profile učiteľa v Slovenskej republike špecifikovaných kompetencií. Postavenie diagnostickej kompetencie zobrazuje nasledovné grafické zobrazenie (Cabanová, 2009):

Obrázok 1 Postavenie diagnostickej kompetencie

V tomto poňatí kompetencie učiteľa môžeme jeho diagnostickú kompetenciu chápať ako schopnosť(Cabanová, 2009):

- diagnostikovať a akceptovať individuálne špecifiká žiaka (nadanie, poruchy, vlastnosti),
- diagnostikovať a akceptovať individuálne učebné štýly v závisloti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok,
- diagnostikovať a akceptovať socio – kultúrne (resp. multikultúrne) prostredie žiaka a rodiny,
- diagnostikovať a pozitívne ovplyvňovať klímu triedy, ako sociálnej skupiny,
- diagnostikovať, hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť, plánovať si vlastný rast a vzdelávanie, takéto chápanie diagnostických kompetencií vychádza priamo z uvedených troch dimenzií.

S. Knauer (1994) vymedzuje tri základné komponenty diagnostickej kompetencie učiteľa:

1. *vedomosti* - nielen o pedagogickej diagnostike a diagnostikovaní v edukačnej realite, ale aj špeciálne poznatky zo všeobecnej a vývinovej psychológie, ako aj psychológie osobnosti, ako napr. poznatky o vývinových špecifikách žiakov,
2. *postoje* - považuje za významný osobnostný komponent k nevyhnutnosti diagnostikovania v edukačnej realite, učitelia, ktorí nepovažujú za potrebné diagnostikovať osobnosť žiakov, úroveň ich aktuálneho rozvoja ako aj ich vzťahov v triede, zanedbávajú nielen svoje diagnostické úlohy, ale aj svoje vzdelanie v oblasti diagnostiky,
3. *zručnosti* – diagnostikovanie vyžaduje od učiteľa špeciálne diagnostické schopnosti a zručnosti, patria sem napr. schopnosti a zručnosti adekvátneho výberu a využívania diagnostických metód a postupov.

Diagnostické kompetencie učiteľa ako uvádza P. Gavora (1999) predstavujú v teoretickej rovine súhrn všetkých jeho vedomostí, ktoré získava v priebehu pregraduálnej a postgraduálnej prípravy v rámci pedagogicko – psychologických disciplín vrátane pedagogickej diagnostiky. Diagnostické kompetencie učiteľa sa teda opierajú o dobré teoretické i praktické znalosti z oblasti pedagogickej diagnostiky a iných vedných oblastí, ako napr. psychológie, didaktiky atď., predpokladajú u učiteľa jeho schopnosť zvoliť si vhodnú diagnostickú metódu, prípadne diagnostický nástroj, predpokladajú, že učiteľ dokáže správne viesť diagnostický proces a získavať a následne interpretovať získané údaje, stanoviť diagnózu a následne zhodnotiť svoje diagnostikovanie. Charakteristika procesu hodnotenia ako uvádza M. Kouteková (2006) je značne komplikovaná. Hodnotenie má mnoho dimenzií, z pohľadu ktorých ho možno definovať a vysvetľovať. Ak chceme hodnotiť druhých, najprv ich musíme poznať. Poznanie je popis alebo vysvetlenie javu, teda pojmový odraz skutočnosti vo vedomí

človeka a jeho ideálom je usilovať sa o pravdu bez akéhokoľvek osobného či hodnotového zaujatia. Naproti tomu, hodnotenie je pripisovanie alebo upieranie hodnoty, významu nejakého javu, uvádza javy do vzťahu k ľudským potrebám a záujmom, je významovým odrazom skutočnosti.

S praktickým uskutočnením diagnostických spôsobilostí učiteľa zásadne súvisí implementácia *Rámcového vzdelávacieho programu* do škôl. Učitelia sú konfrontovaní s novou situáciou. Do popredia vstupuje potreba systematickej profesijnej prípravy v oblasti koncepcie, diagnostiky a autodiagnostiky učiteľa, ktorá naplní ciele vzdelávania vo všeobecnej i konkrétnej rovine. Diagnostické kompetencie vrátane príslušných spôsobilostí majú prierezový charakter, alebo súvisia so všetkými cieľmi vzdelávania a výchovy vrátane autodiagnostiky učiteľa, a preto prospievajú individuálnemu rozvoju všetkých účastníkov zmieneného procesu. Ich teoretickým východiskom sú biologické základy vývoja žiaka, vývojová a sociálna psychológia, pedagogická diagnostika, špeciálna pedagogika a sociálna patológia (Musilová).

M. Musilová predkladá výber spôsobilostí učiteľa, ktorých osvojenie je dôležitou podmienkou kvalifikovanej kompetencie diagnostikovať. Ide o spôsobilosti, ktoré sú rozdelené podľa piatich aspektov:

1. *spôsobilosti metodické, týkajúce sa diagnostického procesu a metód*:
   - spôsobilosť orientovať sa v základných diagnostických metódach,
   - spôsobilosť vytvárať vlastné diagnostické nástroje.
2. *spôsobilosti spojené s voľbou a použitím vhodných metód*:
   - spôsobilosť špecifických postupov pri aplikácii základných diagnostických metód.
3. *spôsobilosti umožňujúce rozpoznávanie (identifikáciu), interpretáciu (vysvetlenie) a záverečnú formuláciu diagnostického nálezu*:
   - spôsobilosť diagnostikovať reálne učebné možnosti žiaka, proces učenia, pamäť, jazykový prejav,
   - spôsobilosť analyzovať nálezy edukačných výsledkov a edukačných produktov žiakov,
   - spôsobilosť analyzovať osobnosť žiaka v oblasti motivácie, vôle, temperamentu, sebapoňatia, hodnotovej orientácie a záujmov,
   - rozpoznať psychosomatické poruchy ovplyvňujúce žiakove edukačné možnosti,
   - spôsobilosť identifikovať príčiny porúch správania žiaka,
   - spôsobilosť vyhodnocovať výsledky, získané použitím metód.
4. *spôsobilosti intervencie, ktoré rešpektujú sociálne, psychologické a etické zásady komunikácie učiteľa so žiakmi, rodičmi a pedagógmi*:
   - spôsobilosť adekvátne intervenovať v prospech rozvoja žiaka v oblasti poznávacej a postojovej.
5. *spôsobilosti spätnoväzbové, umožňujúce objektivizáciu a autoevalváciu priebehu učiteľovej diagnostickej činnosti, to znamená umožňujúce autokorektívnu skúsenosť*:
   - spôsobilosť uskutočňovať osobnú a profesijnú autodiagnostiku,
   - spôsobilosť uskutočňovať autokorekciu.

Uvedené spôsobilosti na seba nadväzujú a obsahujú všetky náležitosti, ktoré by mal vedieť uplatniť v rámci výchovno – vzdelávacieho procesu každý učiteľ pre lepšie poznanie, zhodnotenie a následné zefektívnenie svojej intervencie vo vyučovacej činnosti.

Diagnostické kompetencie učiteľa predstavujú súbor vedomostí, schopností a spôsobilostí, ktoré umožňujú diagnostikovanie žiaka, príp. výchovných situácií na jednotlivých úrovniach založeného diagnostickým porozumením, zodpovednosťou a oprávnenosťou pri prevádzaní

diagnostických činností (Krykorková - Chvál, 2006). Diagnostik si musí podľa Z. Friedmanna uvedomiť účel a ciele diagnostiky, aby vedel za akým účelom ju využíva a komu má čo priniesť. Pri diagnostikovaní ide o vniknutie do súkromia človeka. Práve tu nastupujú etické zásady. Zodpovedne musí zvážiť výber a spôsob použitia diagnostiky, či ju vôbec použiť a za akých podmienok. U neskúsených pracovníkov hrozí riziko oslnenia výsledkov testu a následne možná patologizácia žiakov. Pritom diagnostiku mimo vyškolených odborníkov (lekár, psychológ, pedagóg, sociálny pracovník) prevádzajú tiež vedúci rôznych záujmových útvarov a samozrejme rodičia. Ideálnym postupom je práca odborníka, ktorý pracuje i s poznatkami získanými od laikov. Pre ochranu klienta (žiaka) slúži predovšetkým kvalitná profesionálna príprava pracovníka, etické kódexy profesie a zásady práce s diagnostickými metódami (napr. štandardy pre pedagogické a psychologické testovanie).

V praxi sa však pri diagnostikovaní v rámci diagnostických kompetencií učiteľa vyskytuje aj množstvo chýb. Podľa Z. Friedmanna sa najčastejšie pri diagnostikovaní objavujú tieto problémy:

- nedostatok zodpovednosti a nedostatočné kompetencie diagnostika,
- používanie nevhodných diagnostických metód,
- povrchná interpretácia (napr. kresby) - detinské nadšenie z toho, čo je možné jednoducho z metódy vyčítať,
- haló – efekt a vopred determinovaná odpoveď (potvrdzujem si, že môj odhad bol správny),
- súkromné teórie osobnosti (komu nejde matematika, nemôže mu ísť ani fyzika)
- rýchle stanovenie diagnózy, jednorázovosť vyšetrenia, chýbajúci supervízor a pod.

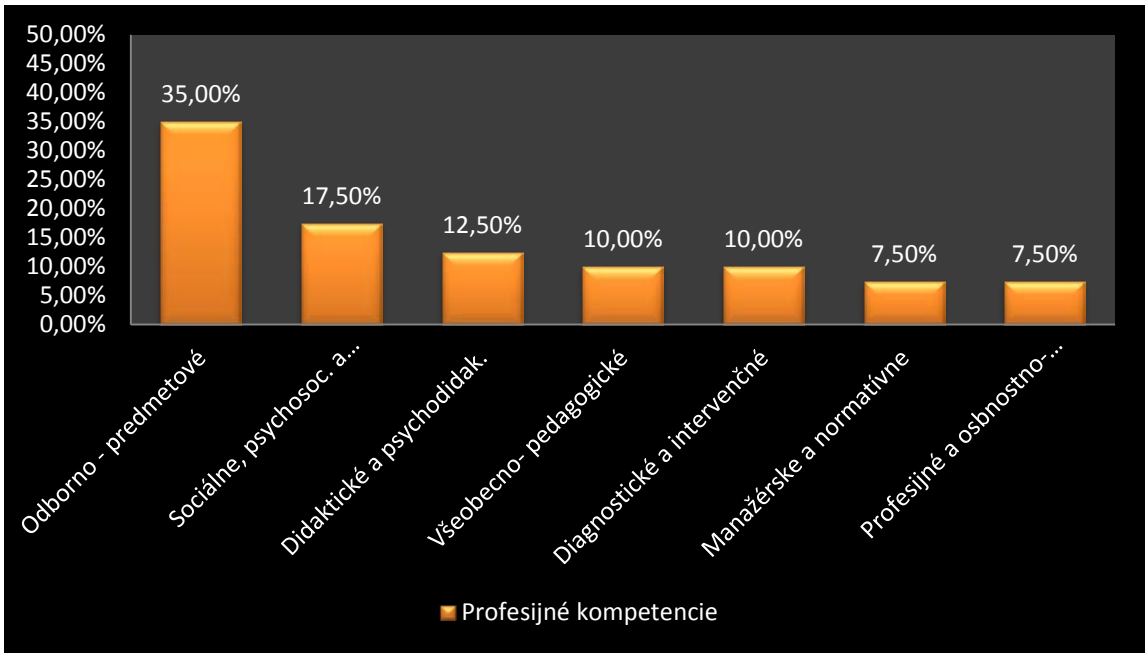
Z uvedených problémov diagnostikovania sa domnievame, že najčastejšou chybou vyskytujúcou sa v práci učiteľa je používanie nevhodných diagnostických metód, haló – efekt a rýchle stanovenie diagnózy vyplývajúce z časovej náročnosti jeho práce a veľkého množstva kladených požiadaviek na učiteľa, ktoré sú na úkor kvality jeho výchovno – vzdelávacej práce.

Učiteľ dokáže použiť prostriedky pedagogickej diagnostiky na základe individuálnych a vývinových zvláštností žiakov. Je schopný identifikovať žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a dokáže prispôsobiť výber učiva a metódy vyučovania ich možnostiam. Je schopný rozpoznať sociálno - patologické prejavy žiakov, pozná možnosti ich prevencie a nápravy, ktoré vie sprostredkovať. Efektívne rieši výchovné problémy. Analyzuje ústny, písomný, grafický a ďalší učebný výkon žiaka. Diagnostikuje žiakovo poňatie učiva i štýl jeho učenia. Pracuje na skvalitnení priaznivej klímy triedy, inkluzívnych princípoch a individualizácii prístupu k jednotlivým žiakom. Diagnostickými kompetenciami by mal disponovať predovšetkým triedy učiteľ, ktorý okrem vyššie spomenutého poznáva životné podmienky žiaka, jeho rodinné prostredie a sociálnu štruktúru triedy (Střelec – Krátká, 2007). Najvýznamnejšia vedná disciplína, ktorá učiteľovi k vyššie zmienenému napomáha je pedagogická diagnostika, ďalej tiež vývinová psychológia, biológia detí a mládeže, patopsychológia a v neposlednom rade špeciálna pedagogika (Dytrtová - Krhutová, 2009). Výchovno - vzdelávacia činnosť učiteľa sa začína v medziach jeho poznania. Bez poznania žiakov, ich potrieb, záujmov, možností, schopností a spôsobilostí, prostriedkov a podmienok vzdelávania sa, bez poznania výchovných a vzdelávacích metód, bez poznania triednej a školskej klímy, society a i. nie je možné naplniť stanovený cieľ vyučovacej hodiny. Dôležité je poznávanie a na základe toho následná participácia a intervencia. Celý výchovno – vzdelávací proces a s ním súvisiaci komplexný rozvoj žiaka závisí od spôsobilosti poznania pedagóga t. j. od jeho diagnostickej kompetencie.

Výskumné zistenia zamerané na oblasť profesijných kompetencií učiteľa

V nasledujúcej časti prezentujeme niektoré výsledky výskumu, ktorého cieľom bolo prostredníctvom dotazníka vlastnej proveniencie zostaveného pre učiteľov zistiť a analyzovať ich názory na dôležitosť a disponovanie profesijných kompetencií učiteľov s akcentom na diagnostické kompetencie. Výskumnú vzorku tvorilo 200 učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania (náhodný výber výskumnej vzorky). Výskum potvrdil prevahu žien v tejto profesii pred mužským pohlavím. V rámci kvalifikačnej štruktúry, najviac (98 %) učiteľov má ukončené magisterské štúdium, 2 % respondentov má ukončené doktorandské štúdium, z čoho vyplýva pozitívne zistenie, že všetci respondenti dosiahli vysokoškolské vzdelanie. Ukázalo sa, že 40 % učiteľov má viac ako 20-ročnú prax z hľadiska počtu odpracovaných rokov v školstve, 25 % má 16 – 20 ročnú prax, 12 % respondentov uvádza 6-10-ročnú prax, 9 % tvoria učitelia s 10 – 12 ročnou praxou a len 4 % predstavujú učitelia s ročnou praxou.

Výskumom sme okrem iného zisťovali názory učiteľov na dôležitosť profesijných kompetencií. Zistené údaje uvádzame v nasledujúcom grafe.



Graf 1 Dôležitosť profesijných kompetencií u učiteľa, *Zdroj: M. Furinová (2012)*

Z grafu vyplýva, že respondenti považujú v ich profesijnej činnosti za najdôležitejšie odborno – predmetové kompetencie, ktoré predstavujú 35,00 percent, ďalej sú to kompetencie sociálne, psychosociálne a komunikatívne, ktoré uviedlo 17,50 percent učiteľov, 12,50 percent prislúcha didaktickým a psychodidaktickým kompetenciám, s rovnakým počtom 10,00 percent sú ďalej uvedené všeobecno-pedagogické a diagnoticko-intervenčné a tiež s rovnakým počtom 7,50 percent sú pre učiteľov v koncepcii profesijných kompetencií najmenej dôležité manažérsko-normatívne a profesijné a osobnostno-kultivujúce kompetencie.

Na základe výskumných zistení môžeme konštatovať, že učitelia sa zameriavajú viac na rozvoj osobnosti žiaka ako na svoj vlastný, čo je pozitívnym zistením hlavne z hľadiska klesajúceho spoločenského statusu učiteľa a dopadu na jeho profesiu, kedy je potrebné, aby si neustále zvyšoval profesijné a osobnostno-kultivujúce kompetencie. Jednotlivé kompetencie a ich uplatňovanie veľmi

úzko súvisí s oblasťami výchovno-vzdelávacieho procesu, v rámci ktorých učiteľ intervenuje do kognitivného, socio-afektívneho a psychomotorického rozvoja osobnosti žiaka.

Diagnostické kompetencie učiteľa predstavujú podľa nášho názoru najdôležitejší prvok profesijných pedagogických kompetencií, čo značí, že pedagogické diagnostikovanie má vo výchovno-vzdelávacom procese nenahraditeľné a dôležité postavenie. Všetko má svoj začiatok, ktorý je ukotvený v poznávaní, v čom tkvie aj podstata diagnostikovania.

Naším cieľom bolo zistiť, aký význam pripisujú učitelia diagnostickým kompetenciám v rámci ich kompetenčného profilu. Zistené údaje uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka T2 Význam diagnostických kompetencií učiteľa

Význam diagnostických kompetencií	Dĺžka praxe v učiteľskej profesii															
	1		1-2		3-5		6-10		11-15		16-20		20 a viac		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Veľký	4	57,14	6	60,00	6	60,00	18	75,00	15	83,33	34	68,00	56	69,14	139	69,50
Malý	1	14,29	1	10,00	3	30,00	5	20,83	3	16,67	14	28,00	21	25,93	48	24,00
Nedokážem posúdiť	2	28,57	3	30,00	1	10,00	1	4,17	0	0,00	2	4,00	3	3,70	12	6,00
Žiadny	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,23	1	0,50
Spolu	**7**	**100,00**	**10**	**100,00**	**10**	**100,00**	**24**	**100,00**	**18**	**100,00**	**50**	**100,00**	**81**	**100,00**	**200**	**100,00**

Zdroj: M. Furinová (2012)

Pozitívnym zistením je, že až 69,50 percent učiteľov uviedlo veľký význam diagnostických kompetencií, na základe čoho sa domnievame, že si uvedomujú dôležitosť, nenahraditeľnosť a efektivitu ich postavenia vo vzťahu k ostatným kompetenciám. 24,00 percent pripisuje diagnostickým kompetenciám malý význam, 6,00 percent nedokáže posúdiť ich význam vo vzťahu k ich profesii a len 0,50 percent nepripisuje diagnostickým kompetenciám žiaden význam. Dovolíme si konštatovať, že 1 respondent, ktorý uviedol tento fakt, si neuvedomuje dôležité postavenie diagnostikovania vo svojej výchovno-vzdelávacej činnosti, alebo nemá vedomosti z toho, čo je náplňou a hlavným obsahom diagnostických kompetencií učiteľa. V rámci dĺžky praxe učiteľov sme nezaznamenali žiadne zásadné rozdiely.

V nadväznosti na túto problematiku sme zisťovali, ktorú oblasť diagnostických kompetencií považujú učitelia v procese pedagogického diagnostikovania za najdôležitejšiu. Zistené údaje uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka T3 Oblasti diagnostických kompetencií učiteľa

Oblasti diagnostických kompetencií	Dĺžka praxe v učiteľskej profesii															
	1		1-2		3-5		6-10		11-15		16-20		20 a viac		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Klíma triedy	2	28,57	2	20,00	1	10,00	6	25,00	9	50,00	20	40,00	41	50,62	81	40,50
Špecifiká žiakov	3	42,85	2	20,00	5	50,00	8	33,33	6	33,33	9	18,00	17	20,99	50	25,00
Učebné štýly žiakov	1	14,29	3	30,00	2	20,00	5	20,83	2	11,11	4	8,00	9	11,11	26	13,00
Socio – kultúrne prostredie žiakov	1	14,29	2	20,00	2	20,00	4	16,67	1	5,56	11	22,00	1	1,23	22	11,00
Vlastná pedagogická činnosť	0	0,00	1	10,00	0	0,00	1	4,17	0	0,00	6	12,00	13	16,05	21	10,50
Spolu	**7**	**100,00**	**10**	**100,00**	**10**	**100,00**	**24**	**100,00**	**18**	**100,00**	**50**	**100,00**	**81**	**100,00**	**200**	**100,00**

Zdroj: M. Furinová (2012)

Učitelia považujú za najdôležitejšiu oblasť diagnostických kompetencií schopnosť diagnostikovať a pozitívne ovplyvňovať klímu triedy, ako sociálnej skupiny, čo uviedlo až 40,50 percent respondentov. Domnievame sa, že je to z dôvodu veľkého vplyvu triednej, ale aj školskej klímy na kognitívny, no najmä na pozitívny psychosociálny rozvoj osobnosti žiaka.

Diagnostikovanie a akceptovanie individuálnych špecifík žiakov považuje za dôležitú oblasť 25,00 percent respondentov. 13,00 percent predstavuje diagnostikovanie a akceptácia individuálnych učebných štýlov, 11,00 percent diagnostikovanie a akceptácia socio-kultúrneho (resp. multikultúrneho) prostredia žiaka a jeho rodiny. 10,50 percent respondentov považuje za dôležité diagnostikovanie a hodnotenie vlastnej pedagogickej činnosti a následného plánovania osobnostného profesijného rastu a vzdelávania.

V súvislosti s dĺžkou praxe učiteľov sme nezaznamenali žiadne zásadné rozdiely.

Veľmi úzko súvisiacou problematikou sú spôsobilosti učiteľa umožňujúce rozpoznávanie, interpretáciu a záverečnú formuláciu diagnostického nálezu, ktorých preferenciu u učiteľov sme zisťovali prostredníctvom dotazníka a zistené údaje uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka T4 Diagnostické spôsobilosti učiteľa

Diagnostické kompetencie	Dĺžka praxe v učiteľskej profesii															
	1		1-2		3-5		6-10		11-15		16-20		20 a viac		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Učebné možnosti žiaka	1	14,29	3	30,00	4	40,00	3	12,50	9	50,00	21	42,00	56	69,14	97	48,50
Psychosomatické poruchy	2	28,57	3	30,00	1	10,00	8	33,33	5	27,78	20	40,00	18	22,22	57	28,50
Analýzy eduk. výsledkov	1	14,29	1	10,00	1	10,00	4	16,67	4	22,22	6	12,00	0	0,00	17	8,50
Poruchy správania	1	14,29	1	10,00	3	30,00	5	20,83	0	0,00	1	2,00	3	3,70	14	7,00
Analýza osobnosti žiaka	2	28,56	1	10,00	0	0,00	3	12,50	0	0,00	0	0,00	2	2,47	8	4,00
Vyhodnocovanie výsledkov	0	0,00	1	10,00	1	10,00	1	4,17	0	0,00	2	4,00	2	2,47	7	3,50
Spolu	**7**	**100,00**	**10**	**100,00**	**10**	**100,00**	**24**	**100,00**	**18**	**100,00**	**50**	**100,00**	**81**	**100,00**	**200**	**100,00**

Zdroj: M. Furinová (2012)

Z hľadiska diagnostických kompetencií 48,50 percent učiteľov považuje za najdôležitejšiu spôsobilosť diagnostikovanie reálnych učebných možností žiaka, proces učenia, pamäť a jazykový prejav. 28,50 percent považuje za dôležitú spôsobilosť rozpoznávanie psychosomatických porúch, ktoré ovplyvňujú edukačné možnosti žiaka. 8,50 percent uvádza za podstatnú spôsobilosť analyzovať nálezy edukačných výsledkov a edukačných produktov žiaka. 7,00 percent uvádza spôsobilosť identifikovať príčiny porúch správania žiaka. 4,00 percent spôsobilosť analyzovať osobnosť žiaka v oblasti motivácie, vôle, temperamentu, sebapoňatia, hodnotovej orientácie a záujmov a len 3,50 percent spôsobilosť vyhodnocovania výsledkov, získaných použitím metód. V súvislosti s dĺžkou praxe sme u respondentov nezaznamenali žiadne zásadné rozdiely.

V nadväznosti na diagnostické kompetencie bolo naším cieľom zistiť, akých chýb sa v rámci týchto kompetencií dopúšťajú najčastejšie učitelia. Zistené údaje uvádzame v T23.

Tabuľka T5 Chyby učiteľa v procese pedagogického diagnostikovania

Chyby pedagogického diagnostikovania	Dĺžka praxe v učiteľskej profesii															
	1		1-2		3-5		6-10		11-15		16-20		20 a viac		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Haló – efekt	6	85,71	5	50,00	4	40,00	24	100,00	9	50,00	31	62,00	48	59,26	127	63,50
Rýchle stanovenie diagnózy	4	57,14	5	50,00	2	20,00	10	41,67	4	22,22	23	46,00	31	38,27	79	39,50
Nevhodné diagnostické metódy	2	28,57	3	30,00	2	20,00	7	29,17	3	16,67	35	70,00	25	30,86	77	38,50
Súkromné teórie osobnosti	1	14,29	2	20,00	4	40,00	15	62,50	9	50,00	10	20,00	14	17,28	55	27,50
Nedopúšťam sa chýb	0	0,00	3	30,00	5	50,00	7	29,17	5	27,78	7	14,00	8	9,88	35	17,50
Povrchná interpretácia	2	28,57	6	60,00	7	70,00	5	20,83	1	5,56	4	8,00	8	9,88	33	16,50
Nedostatok kompetencií	5	71,43	6	60,00	6	60,00	2	17,36	3	16,67	1	2,00	0	0,00	23	11,50
Iné	1	14,29	0	0,00	0	0,00	1	4,17	0	0,00	0	0,00	1	1,23	3	1,50

Zdroj: M. Furinová (2012)

V procese diagnostikovania, ktorý považujeme za proces veľmi náročný, zodpovedný, ale najmä cenný z hľadiska jeho prínosu, ak je realizovaný správne a objektívne, sa objavujú aj chyby, ktoré si učitelia zväčša ani neuvedomujú, alebo je len veľmi ťažké odstrániť ich. V tejto otázke mohli respondenti uviesť viacero možností, z toho dôvodu neuvádzame celkový počet ako aj percentuálny výpočet v rámci jednotlivých možností.

Z našich zistení vyplýva, že najčastejšou chybou, ktorej sa učitelia dopúšťajú, predstavujúcu až 63,50 percent je haló – efekt a vopred determinovaná odpoveď. Ďalšími najčastejšie vyskytujúcimi sa chybami pri diagnostikovaní, ktorých si sú učitelia vedomí, sú – rýchle stanovenie diagnózy, jednorázovosť vyšetrenia, chýbajúci supervízor a pod., ktorú uviedlo 39,50 percent respondentov a používanie nevhodných diagnostických metód, ktoré kvituje 38,50 percent učiteľov. Môžeme konštatovať aj na základe predchádzajúceho zistenia, v ktorom učitelia apelujú na nedostatok vedomostí v oblasti diagnostických metód, že je potrebné rozšíriť diagnostickú kompetenciu pedagógov o poznanie a spôsob realizácie čo najväčšieho počtu diagnostických metód a ich možného

prínosu zistených výsledkov. 27,50 percent respondentov uvádza, že ich najčastejšie sa vyskytujúcou chybou pri diagnostikovaní sú súkromné teórie osobnosti.

Prekvapujúcim zistením je, že až 17,50 percent učiteľov neuvádza žiadnu chybu v procese pedagogického diagnostikovania. Domnievame sa, že učitelia, ktorí uviedli túto možnosť, si nie sú vedomí svojich nedostatkov, alebo nie sú k sebe v pracovnej oblasti dostatočne kritický, resp. nevyužívajú cieľavedomú sebareflexiu s cieľom pozitívnej zmeny v oblasti svojho pedagogického pôsobenia. Myslíme si, že každý učiteľ sa dopúšťa nejakej chyby, nik z učiteľov nie je „neomylným tvorom“ a chyby sú prípustné v každej oblasti pedagogického pôsobenia, dôležitý je ich rozsah a najmä schopnosť uvedomenia si týchto nedostatkov a následnej snahy ich odstránenia.

16,50 percent učiteľov uvádza, že sa dopúšťa chyby povrchnej interpretácie resp. detinského nadšenia z toho, čo je možné jednoducho napr. z kresby vyčítať. Podľa nášho názoru sa tejto chyby učitelia dopúšťajú aj z toho dôvodu, že je na nich kladené privysoké množstvo požiadaviek, ktoré nie je možné najmä z časového hľadiska a vysokého počtu žiakov na jedného učiteľa v triede splniť a diagnostikovaním, získané údaje adekvátne posúdiť.

11,50 percent učiteľov uvádza nedostatok zodpovednosti a nedostatočné kompetencie, čo vyplýva aj z nášho zistenia, kde učitelia uvádzajú, že majú nedostatok kompetencií, resp. že nedokážu posúdiť to, či ich majú dostatok.

Zaujímavým a pre nás prínosným zistením v súvislosti s prípadne ďalším skúmaním a konštrukciou vlastného dotazníka je fakt, že 1,50 percent respondentov uvádza aj inú možnosť, kde všetci 3 respondenti uviedli, že sa „snažia“ nedopúšťať žiadnej chyby.

Na základe výsledkov výskumu odporúčame učiteľom uplatňovať svoje diagnostické kompetencie v plnom rozsahu pri poznávaní a hodnotení vlastnej pedagogickej činnosti, sociálno – kultúrneho prostredia žiakov, učebných štýloch žiakov, pri vyhodnocovaní výsledkov, komplexnej analýzy osobnosti žiaka, či poruchách správania u jedincov a pod. Viac sa vo svojom pôsobení zamerať na špecifické osobitosti, jedinečnosť a individualitu každého žiaka. Uvedomiť si svoje nedostatky pri pedagogickom diagnostikovaní a pokúsiť sa o ich odstránenie resp. nápravu.

Jedine poznaním a hodnotením môžeme získať skutočný obraz o svojej vlastnej osobnosti a jedinečnosti, ako aj obraz o druhých. Proces poznávania je nepretržitý, je každodennou súčasťou každého človeka. Na poznávanie a hodnotenie seba samého a iných ľudí v našom okolí nie je nikdy neskoro. Z aspektu výchovy a vzdelávania majú v tejto oblasti nezastupiteľné postavenie diagnostické kompetencie, ktoré ak vie učiteľ správe využiť, poskytnú mu cenné a nijakým možným spôsobom získané informácie.

Zoznam bibliogafických odkazov

CABANOVÁ, M. Diagnostická kompetencia učiteľa alebo považujú sa učitelia za kompetentných diagnostikovať. In KASÁČOVÁ, B. – CABANOVÁ, M. *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2009. 383 s. ISBN 978-80-8083-902-4.

DYTRTOVÁ, R. - KRHUTOVÁ, M. *Učitel: Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

FRIEDMANN, Z. *Úvod do pedagogické diagnostiky.* Dostupné na internete: http://www.vychova-vzdelavani.cz/karierove-poradenstvi, 16. 1. 2012.

FURINOVÁ, M. *Autodiagnostika a diagnostické kompetencie učiteľa základnej školy.* Banská Bystrica: PF UMB, 2012. [Rigorózna práca]

GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka.* 1. vyd. Bratislava: Práca, 1999. 239 s. ISBN 80-7094-335-1.

HUPKOVÁ, M. – PETLÁK, E. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa.* 1. vyd. Bratislava: IRIS, 2004. 135 s. ISBN 80-89018-77-7.

KNAUER, S. 1994. *Diagnostik im pedagogischen Prozess.* Frankfurt am Main: Peter Verlag, 1994. 149 s. ISBN 978-3-631-47019-0.

KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii.* 1.vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. 162 s. ISBN 978-80-8083-525-5.

KOUTEKOVÁ, M. 2006. *Osobnosť vychovávateľa v systéme výchovy mimo vyučovania.* 1.vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2006. 112 s. ISBN 80-8055-802-7.

KRYKORKOVÁ, H. - CHVÁL, M. Pedagogicko-psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí. In VALIŠOVÁ, A. - KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovedenosti učitele.* 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.

MUSILOVÁ, M. Pedagogická diagnostika v práci učitele. Dostupné na internete: http://ukp.wz.cz/index1_soubory/pedagogicka %20diagnostika.doc, 13.1.2012.

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha: Portál, 2002. 152 s. ISBN 80-7178-621-7.

SLAVÍK, J. – SIŇOR, S. 1993. Kompetence učitele v reflektováni výuky. In Pedagogika, roč. XLIII, č. 2, s. 155-163. 1993. ISSN 0031-3851.

SPILKOVÁ, J. 2001. Teoretická reflexe praxe a sebareflexe v přípravě učitelu. In HADJ MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. Dítě, škola, učitel. Praha: PF UK, 2001, s. 50-58. ISBN 978-80-89301-55-3.

STŘELEC, S. - KRÁTKÁ, J. 2007. Názory třídních učitelů na způsoby ovlivňování zdraví svých žáků. In ŘEHULKA, E. et al. *Škola a zdraví pro 21. století.* 1. vyd. Brno: PdF MU, 2007, s. 1-9. ISBN 978-80-210-4374-9.

ŠVEC, V. 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2

TUREK, I. *Kľúčové kompetencie. Úvod do problematiky.* Banská Bystrica: MPC, 2003. 32 s. ISBN 80-8041-446-7.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4

Kontaktné údaje
Martina Furinová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
martina.furinova@umb.sk

Zuzana HRIVÍKOVÁ
AGRESÍVNE SPRÁVANIE U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
zuzana.hrivikova@umb.sk

AGRESÍVNE SPRÁVANIE U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Zuzana HRIVÍKOVÁ

Abstrakt: V súčasnej dobe dochádza k nárastu sociálno-patologických javov v spoločnosti. Do skupiny sociálno-patologických javov patrí tiež problematika agresivity a agresívneho správania. U nás na školách sa tento jav vyskytol vždy v nejakej podobe. Čo je ale veľký problém, že v súčasnosti to nie je záležitosť už len vekového obdobia puberty a adolescencie, ale posúva sa čoraz viac do obdobia mladšieho školského veku. V príspevku sme si najskôr vymedzili čo je agresívne správanie a agresivita, kto sú účastníci agresívneho správania, aké sú príčiny agresívneho správania. Výsledky výskumu, ktoré sú prezentované v príspevku sa orientujú na výskyt agresívneho správania na skúmaných základných školách. V rámci výskytu agresívneho správania sme zisťovali - frekvenciu výskytu agresívneho správania z pohľadu žiakov, pozíciu žiakov pri agresívnom správaní, medzi kým najčastejšie dochádza k agresívnemu správaniu, kedy a kde dochádza k agresívnemu správaniu. Výskumná časť je zameraná na analýzu a komparáciu názorov žiakov a učiteľov na výskyt agresívneho správania na skúmaných základných školách.

Kľúčové slová agresívne správanie, agresia, účastníci agresie, agresia v škole, príčiny agresívneho správania

Abstract: Nowadays, there is an increase in socio-pathological phenomenon. This group includes the issue of aggressiveness and the issue of aggressive behavior. This phenomenon is always occurring in some form, at our schools. Currently, it is not just a matter of pubertal stage and adolescence, it is moving more and more to the younger school age stage. At the very beginning of this work, we define the term ´aggressive behavior´ and ´aggressiveness´- who are the participants of aggressive behavior and the causes of it. The results of the study, presented in the contribution, are focused on occurrence of aggressive behavior at the studied schools. Within the occurrence of aggressive behavior, we were finding out the frequency of occurrence of aggressive behavior from the pupils´ point of view, pupils´ positions beside the aggressive behavior, among who is the aggressive behavior spread the most, and when and where is the aggressive behavior performed the most. The research part is intent on analyzing and comparativeness of pupils´ and teachers´ personal opinions on the occurrence of aggressive behavior at the studied schools.

Key words aggressive behavior, aggressiveness, participants of aggressiveness, aggressiveness at school, causes of aggressive behavior

Úvod

V školskom prostredí sa vyskytujú rôzne sociálno-patologické javy, jedným z nich je aj agresívne správanie žiakov. Do kontaktu s týmto závažným problémom neprichádzajú len žiaci, ale aj učitelia. Agresivita a agresívne správanie u žiakov základných škôl je často sa vyskytujúci jav. V spoločnosti je veľmi diskutovanou témou. Touto problematikou sa zaoberajú mnohí odborníci. V médiách máme taktiež možnosť vidieť konkrétne prípady agresívneho správania žiakov. Dochádza k neustálemu nárastu a dokonca pritvrdzovaniu agresívneho správania zo strany žiakov.

Agresívne správanie sa môže prejavovať rozličným spôsobom, preto je v mnohých prípadoch ťažké ho spozorovať. Učitelia by mali vedieť rozpoznať či už ide o agresívne správanie alebo len o nevychovanosť žiaka. Agresori chcú svojím správaním dosiahnuť cieľ a sú ochotní pre to v mnohých prípadoch urobiť čokoľvek. Veľakrát sa správajú žiaci agresívne len preto, aby upútali na seba pozornosť alebo sa chcú stať v triednom kolektíve obľúbenými. Práve tým, že sa správajú agresívne, ubližujú slabším, vysmievajú sa im. Myslíme si preto, že je dôležité zaoberať sa touto problematikou

a hľadať možnosti ako riešiť a eliminovať výskyt tohto sociálno-patologického javu nielen v školskom prostredí.

Agresia a agresivita

Charakteristika agresie a agresivity

Agresivita (z lat. Aggressivus) – útočnosť postoj alebo vnútorná pohotovosť k agresii. V širšom slova zmysle sa takto označuje schopnosť organizmu mobilizovať sily k zápasu o dosiahnutie nejakého cieľa a schopnosť vzdorovať ťažkostiam. Je to dá sa povedať charakteristický znak osobnosti. V najširšom slova zmysle sme ju definovali ako dispozíciu k agresívnemu správaniu. Agresia (z lat. Aggressio) – výpad, útok – jednanie, ktorým sa prejavuje násilie voči niektorému objektu alebo nepriateľstvo, útočnosť s výrazným zámerom ublížiť. Agresia je prejav agresivity v správaní jedinca. Agresia celkovo zahŕňa široké spektrum prejavov (Martínek, 2009, s. 9 - 10).

Základný rozdiel medzi agresiou a agresivitou je v tom, že agresia je uskutočnený čin alebo prebiehajúce správanie zjavne smerujúce k ublíženiu, zatiaľ čo agresivita sa v správaní nemusí prejaviť (Lovaš, 2010, s. 16). L. Lovaš tvrdí, že agresivita sa nemusí v správaní prejaviť a naopak S. Fisher a J. Škoda hovoria o pozorovateľnom správaní s úmyslom poškodiť.

S. Fisher a J. Škoda (2009, s. 46) pod pojmom agresivita chápu pozorovateľné správanie, vedené s úmyslom poškodiť iný organizmus alebo neživý predmet. Agresívne správanie z hľadiska sociálnej patológie definovali ako porušenie sociálnych noriem, ako správanie obmedzujúce práva a narušujúce integritu sociálneho okolia.

Agresívne správanie je sociálno-patologickým javom, ktorý je komplexný a multikauzálny. Agresívne správanie žiakov základných škôl sa môže prejaviť vo forme páchania trestnej činnosti. Pri agresívnom správaní ide o porušenie a obmedzenie práv druhých – symbolické alebo reálne obmedzovanie, poškodzovanie a ničenie. Agresivitu chápeme ako sklon k takémuto správaniu, agresia označuje aktuálny prejav takéhoto správania (Emmerová, 2012, s. 51).

Definície sa zhodujú v tom, že agresia je výpad, útok, ktorej cieľom je ublížiť, je to reakcia na ohrozenie vlastnej moci. Agresivita u niektorých autorov predstavuje útočnosť, osobnostnú premennú, ale zhodujú sa v tom, že je to sklon správať sa agresívne voči druhej osobe, neživému predmetu.

Účastníci agresie

Uvádzame niekoľko charakteristických čŕt, ktorými sa vyznačuje, či už agresor alebo obeť. Agresor je väčšinou fyzicky veľmi zdatný, má nižšiu úroveň sociálnych spôsobilostí, ale nie je tomu vždy tak. Môže to byť vzorný a v škole dobre prosperujúci žiak. Uvádzame črty, ktoré sa vyskytujú vo väčšej miere.

V prípade účastníkov agresivity nesmieme zabúdať ako to je s agresiou v rámci pohlavia. V spoločnosti väčšinou vládne názor, že agresivita je výsadou chlapcov, ktorí obľubujú hry plné násilia, venujú sa fyzickým hrám, súťažiam, pri ktorých uplatňujú svoju silu, reagujú formou hrozieb. Dievčatá však nezaostávajú ich typickým prejavom je slovná agresivita v podobe hádok, súperenia medzi kamarátkami, vysmievania, ohovárania. Ak sa napríklad dievča nahnevá, väčšinou netvrdíme, že vždy pretože existujú aj prípady, že dievča reagovalo fyzickým prejavom, nedáva najavo svoju zlosť hrubosťou ako chlapci, ale obracia svoj hnev proti sebe.

Keďže k pomerne veľmi závažným formám agresie patrí šikanovanie, sú charakteristiky agresorov a obetí agresívneho správania podobné s charakteristikami šikanujúcich a šikanovaných žiakov (Říčan, 2005).

Agresor je ten, kto šikanuje. Väčšinou ide o chlapcov, ale výnimkou nie sú ani dievčatá. Agresori sú zdatní jedinci, aj keď sa stáva, že nedostatky fyzickej sily môžu byť vyvážené inteligenciou. Vyznačujú sa nadmernou potrebou moci a silnou túžbou dominovať, sú to sebaistí a neúzkostliví jedinci. Obeť je dieťa, ktoré je predmetom šikanovania iných. Obeťou sa môže stať ktorékoľvek dieťa, ale najčastejšie ide o osamelého, neistého a tichého žiaka. Majú nízke sebavedomie a ťažko sa presadzujú. Často sú to noví spolužiaci, ktorí prichádzajú do kolektívu triedy. Ohrozenejšie sú aj deti s psychickým alebo telesným handicapom, nápadne odlišné deti (obezita, neobratnosť a pod.) Obeťou sa stáva aj provokujúce dieťa, ktoré dráždi iné deti (Emmerová, 2012).

Deti sa veľmi často a opakovane stávajú obeťami agresie v škole, ktorá presahuje hnev a väčšinou je úmyselná s cieľom spôsobiť niekomu bolesť, ublíženie. Najčastejšie dochádza k agresii počas cesty domov zo školy alebo na školskom dvore. S agresívnymi prejavmi sa však žiaci môžu stretnúť aj pred vyučovaním, počas vyučovania, po vyučovaní. Učitelia a vychovávatelia by sa mali intenzívnejšie zaoberať touto problematikou. Existuje veľké množstvo názorov, že násilie na školách vzrastá, iní tvrdia, že násilie tu bolo vždy len bolo silnejšie potláčané prostriedkami zo strany autorít. Je dôležité vedieť reagovať na signály, ktoré vysielajú obete agresívneho správania, nemali by preto ujsť pozornosti vychovávateľov, pretože obete len veľmi ťažko dokážu hovoriť o tejto téme priamo. Mali by si preto všímať zmenené spôsoby konania, správania detí a mládeže. Strach zo školy, záškoláctvo, apatia, depresie sú možno reakcie na agresívne správanie, obmedzovanie.

Problematika agresie v školskom prostredí

Učitelia z praxe, ale aj výskumné správy referujú o tom, že sa správanie žiakov zhoršuje.

V nasledujúcej časti si popíšeme konkrétne oblasti agresívneho správania v škole. Školská trieda je najčastejším miestom, kde sa vyskytuje agresia a jej rôzne prejavy. Uvádzame tri možné varianty agresívneho správania v škole: **Agresívne správanie v rovesníckej skupine** – v minulosti prevažovali fyzické prejavy v súčasnosti došlo k zmene a žiaci uprednostňujú skôr verbálnu agresiu. Z výpovedí žiakov vyplýva, že verbálna agresia v podobe vysmievania, dokáže ublížiť viac ako fyzický útok. V škole najčastejšie dochádza k týmto prejavom: zosmiešňovanie - najmä počas prestávok, na WC, chodbách, v jedálni. Nadávanie – miestom, kde k nemu dochádza je väčšinou trieda, impulzom môže byť napríklad to, keď žiak odmietne spolupracovať, nedá odpísať domáce úlohy svojim spolužiakom, neporadí im počas skúšania, je naučený a tým je považovaný v kolektíve za ,,bifľoša“ a triedneho odporcu. Ponižovanie – má väčšinou podobu slovnej agresie. **Agresívne správanie pedagógov, zamestnancov školy voči žiakom** – Učiteľ zohráva veľmi dôležitú úlohu pri agresívnom správaní, pretože on je ten, kto ju môže a mal by v školskej triede odhaliť. Žiaci sa najčastejšie stretávajú s agresívnymi, slovnými prejavmi zo strany učiteľov v podobe: zosmiešňovania, vyzvedania, zavádzania so snahou ,,akože pomôcť“ – je typická najmä pri klasifikácii. Ďalej je to zvyšovanie hlasitosti - učitelia najčastejšie využívajú, keď nevedia ako ďalej. V snahe dosiahnuť poriadok a disciplínu počas prestávok, s častým pokračovaním aj na vyučovaní jednoducho kričia. **Agresívne správanie žiakov voči pedagógom, zamestnancov školy** – Žiaci vedome a zámerne prakticky realizujú formy fyzickej agresie voči pedagógom. Nedá sa povedať, že by išlo o formu sebaobrany, pretože potreba krivdy a pomsty je veľká. Žiak nachádza východisko zo strachu, v ktorom žije, keď ho niekto mocný opakovanie ohrozuje alebo trápi, zdanlivo paradoxne v tom, že

ho prijme ako svoj vzor, že sa s ním identifikuje, že sa stane, obrazne povedané, jeho druhým ja (Kováčová, 2009).

Aktuálnym problémom súčasnej doby sa stáva kyberšikanovanie učiteľov. Žiaci sa snažia učiteľa ,,nachytať" v kompromitujúcej situácii, aby to mohli nahrať a zverejniť na internete. Premyslenejšie je, keď žiaci učiteľa cielene vyprovokujú a jeho reakciu zverejnia na webe (Emmerová, 2012, s. 60).

Dôvody, ktoré vedú žiakov k útokom na učiteľov (vo vzťahu k elektronickým útokom) sú podľa K. Hollej (2010, s. 45):

- nedostatočná autorita učiteľa
- nízky spoločenský status
- nedostatočné zamestnanie žiakov na vyučovaní, čo u nich vyvoláva pocit nudy, ktorý zaháňajú experimetovaním s mobilným telefónom
- pomsta za hodnotenie, napomenutie a pod.
- nedostatočná znalosť práce s novými elektronickými médiami – s internetovými a počítačovými aplikáciami
- syndróm vyhorenia vyplývajúci z dlhodobého preťaženia

Agresívne správanie je svojím spôsobom, prejavom, komplikovaný a mnohostranne podmienený jav, ku ktorému je potrebné pristupovať veľmi zodpovedne. Vyskytuje sa vo všetkých školských zariadeniach. Neexistuje škola, kde by sa neprejavili problémy v správaní. To, či sa agresívne správanie na danej škole vyskytuje sa nedá zistiť žiadnymi príznačnými ukazovateľmi. Veľa závisí aj od pedagógov, či daný problém na škole rozpoznajú, čo nie je v mnohých prípadoch jednoduché.

Etiológia agresívneho správania

Dlhú dobu prevládal názor, že deti sa správajú agresívne pod vplyvom vonkajších faktorov. Na agresivite sa môžu podieľať rôzne faktory, avšak väčšina ľudí má sklon alebo tendenciu hľadať iba jednu príčinu. Je však nutné si uvedomiť, že sa tu prelínajú rôzne faktory a to sociálne faktory, biologické predpoklady, získané zručnosti. Niektoré z týchto faktorov môžu mať výraznejší vplyv, je však nemožné, aby iba jeden z nich vyvolal agresiu. Stále častejšie sa ako príčiny uvádzajú vnútorné faktory osobnosti.

Z hľadiska príčin vzniku agresívneho správania delíme príčiny na biologické a sociálne faktory. Vybrali sme si však príčiny endogénneho a exogénneho charakteru teda vnútorné a vonkajšie príčiny agresívneho správania, pretože toto delenie presnejšie popisuje pôvod jednotlivých vplyvov, ktoré pôsobia na jedinca a vyvolávajú agresívne správanie.

Príčiny endogénneho charakteru

Vnútorné príčiny predstavujú faktory, ktoré jednotlivec buď nadobudol počas vnútromaternicového vývinu, zdedil ich alebo nadobudol počas života.

Príčiny endogénneho charakteru spočívajú v osobnosti jednotlivca. Predstavujú vyššie predispozície na páchanie deviantnej činnosti, ktoré môžu byť dedičné, vrodené, ale aj získané napríklad v dôsledku choroby, úrazu. Majú tendenciu rozvinúť sa najmä v sociálno-patologickom prostredí. Človek nimi disponuje, ale nemusí sa stať príčinou agresívneho správania, pravdepodobnosť je však vyššia ako u ostatných ľudí (Hroncová a kol, 2006, s. 32 - 33).

Medzi vnútorné faktory, ktoré zvyšujú riziko rozvoja porúch správania patria osobnostné determinanty, v rámci ktorých sa pojednáva o genetickej dispozícii k disharmonickému vývoju a agresívnemu spôsobu reagovania, čo sa v detstve prejavuje predovšetkým na úrovni temperamentu a oslabení, resp. poruche CNS. K endogénnym príčinám problémového a narušeného správania, a to aj agresívneho charakteru, sa radí aj samotné narušenie autoregulácie žiaka a motivačný systém jeho osobnosti. Poznáme päť základných príčin porúch správania na podklade psychickej podmienenosti: 1. Porucha správania ako prejav hľadania náhradného uspokojenia. 2. Poruchy správania súvisiace s emocionálnou depriváciou. 3. Poruchy správania, ktoré vznikajú na báze disharmonického vývoja osobnosti. 4. Tzv. volanie o pomoc je vnímané ako typ poruchy adaptácie. 5. Poruchy správania podmienené inými závažnými psychickými poruchami (napr. schizofrénia, depresia). Iná klasifikácia vnútorných príčin nevhodného, a teda aj agresívneho správania sa člení do štyroch skupín, a to sú poruchy alebo nedostatočný vývoj v oblasti somatickej (zdravotné), neurologickej (poruchy nervového systému) psychiatrickej (depresie) alebo psychickej (znížená inteligencia) (C. Határ, 2007).

Endogénne príčiny, ktoré podporujú vznik agresívneho správania sú človeku dané, nemôže sa ich zbaviť, človek by sa mal naučiť ich ovládať, žiť s nimi, naučiť sa tiež čo je správne alebo nesprávne v danom okamihu a aj napriek svojím vnútorným pohnútkam sa správať podľa noriem, ktoré platia v spoločnosti.

Príčiny exogénneho charakteru

Ide vlastne o poruchy sociálnych vzťahov. Tieto príčiny môžu vznikať v rodinnom, školskom, mimoškolskom, ale aj v širšom spoločenskom prostredí. Patrí sem aj vplyv médií, televízie, internetu, počítačových hier.

Väčšina odborníkov sa zhodujú v tom, že počiatočné problémy je potrebné hľadať predovšetkým v rodine. Väčšina rodičov je v súčasnej dobe pracovne veľmi zaneprázdnená. Pomerne málo rodičov trávi voľný čas spoločne so svojimi deťmi. Možností je veľa spoločná hra, pobyt v prírode, výlety. Je to jeden zo spôsobov ako predchádzať vzniku problémového správania, ktoré môže viesť k agresívnemu správaniu. Agresivitu detí zvyšuje aj používanie telesných trestov. Bol dokázaný veľmi úzky vzťah medzi deťmi, ktoré boli v detstve telesne trestané a medzi ich agresivitou. Telesné tresty pôsobia deštruktívne na osobnosť dieťaťa a sú prejavom bezmocnosti rodičov vyriešiť problém inak. Deti, ktoré vyrastajú v extrémne nepriaznivom prostredí sa snažia pomocou zvýšenej agresivity zlepšiť svoje šance na prežitie. Dospievajúci, ktorým v detstve chýbala láska a uznanie sa v mnohých prípadoch správajú ako deti: udrú, keď sa im niečo nepáči, ničia, berú si čo chcú, neposlúchajú a nedodržiavajú pravidlá a zákony (Koldeová, 2009).

Ako uvádza C. Határ (2007) medzi vonkajšie príčiny agresívneho správania bezpochyby patrí vplyv masovokomunikačných prostriedkov na deti, ktoré trávia pomerne veľa času pred televízorom, kde dochádza k otupovaniu ich zmyslov a emocionálneho vedomia, dôsledkom čoho sú rôzne poruchy a agresivita.

Školské prostredie je tiež veľmi dôležité prostredie, do ktorého sa žiak dostáva. Je tu veľa faktorov, ktoré na žiaka pôsobia, učia ho. Naučí sa tu síce veľa nového a dobrého, ale tiež aj zlého, ako sú napríklad nevhodné formy správania. Problém môže nastať aj v osobnosti učiteľa, ktorý je príliš prísny, nespravodlivý, zanedbáva disciplínu, pristupuje neobjektívne k žiakom. Taktiež školské stresy môžu byť primárnou príčinou agresie. Keď hovoríme o školských stresoch ide najmä

o problémy v interpersonálnych vzťahoch, školské autority, samotný výchovno-vzdelávací proces, skúšanie, známkovanie a problémy spojené so sebaovládaním, sebadisciplínou.

Vplyv rovesníckych skupín je významným faktorom, čo sa týka agresívneho správania. Rovesníci sú dôležitý pre odpútanie sa od rodiny, pri hľadaní vlastnej identity, pričom takéto odpútanie často predpokladá agresívnu energiu. Ak sa žiak doma stretáva s nezáujmom zo strany rodičov, hľadá si cestu niekde inde. Najvhodnejšou skupinou sú pre neho rovesníci, kamaráti, s ktorými chce pokiaľ možno tráviť čo najviac času. Je pre nich doslova normatívne imitovať správanie delikventných mladých ľudí, aby tak demonštrovali autonómiu od rodičov a získali rešpekt rovesníkov (Koldeová, 2009, s. 24). V súčasnosti je nedostatok športovísk, kultúrnych zariadení, nedostatok tolerancie k záujmom žiakov zo strany dospelých. Všeobecný nedostatok spontánnej aktivity, telesnej práce a pohybu môže taktiež podmieňovať vznik a vývoj agresívneho správania detí a mládeže.

Vidíme, že príčin, ktoré môžu vyvolať agresívne správanie je široké spektrum. Treba pripomenúť, že človek sa rodí s určitými predispozíciami a závisí od vplyvu prostredia či sa budú alebo nebudú ďalej rozvíjať. Je preto potrebné zistiť, aké sú primárne príčiny a následne potom zvoliť vhodné opatrenia na ich odstránenie a ďalšie smerovanie.

Výskyt agresívneho správania u žiakov základných škôl

Cieľ výskumu a hypotézy

V rámci regionálneho výskumu (ide o výskum realizovaný v rámci diplomovej práce na PF UMB v Banskej Bystrici. Hrivíková, Z.: Možnosti prevencie agresívneho správania na základných školách. Diplomová práca. 2013) sme zisťovali okrem iného výskyt agresívneho správania u žiakov základných škôl.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 258 žiakov a 10 učiteľov zo základných škôl v Žilinskom kraji. Výskum sme realizovali zvlášť u žiakov prostredníctvom dotazníka a zvlášť u učiteľov prostredníctvom rozhovoru s každým osobitne.

Výsledky výskumu

Na základe úloh výskumu sme sa žiakov pýtali, či sa stretli s agresívnym správaním, v akej pozícii sa nachádzali, ako často dochádza v škole k agresívnym prejavom, voči komu/čomu bolo agresívne správanie namierené a medzi kým najčastejšie dochádza. Porovnávali sme názory žiakov a názory učiteľov na výskyt agresívneho správania na ich základnej škole. Výsledky výskumu bližšie približujú nasledujúce tabuľky a graf.

Tabuľka T1 Výskyt agresívneho správania z pohľadu žiakov

Alternatívy	**Základná škola 1**		**Základná škola 2**		**Spolu**	
	n	**%**	**n**	**%**	**N**	**%**
Áno	69	77,53	128	75,74	197	76,36
Nie	20	22,47	41	24,26	61	23,64

Z tabuľky T1 vyplýva, že z celkového počtu žiakov sa s agresívnym správaním na obidvoch skúmaných školách stretlo 197 žiakov čo predstavuje 76,36 %. Podľa nášho názoru je toto číslo zarážajúce. S agresívnym správaním sa nestretlo len 61 žiakov, čo je 23,64 %. Z hľadiska pohlavia sa s agresívnym správaním na oboch školách stretlo 93 chlapcov (75,61 %) a 104 dievčat (77,04 %). Iba 30 chlapcov (24,39 %) a 31 dievčat (22,96 %) sa s týmto sociálno-patologickým javom nestretlo.

Z uvedených údajov nám vyplýva, že agresívne správanie sa vyskytuje na oboch základných školách. Je potrebné, aby s tým školy začali niečo robiť, hľadať možnosti ako agresívnemu správaniu predchádzať, prípadne znížiť jeho výskyt.

Naším zámerom bolo zistiť názory učiteliek na výskyt agresívneho správania na ich škole. Učiteľky sa zhodli v tom, že sa na ich školách vyskytuje problém, akým je agresívne správanie. Je dôležité zdôrazniť, aby učitelia vedeli správne reagovať a riešiť vzniknuté konfliktné situácie medzi žiakmi. Nemali by toto nevhodné správanie, ktoré nepatrí do školy akceptovať a ani ho ignorovať. Mali by vedieť správne zasiahnuť a pomôcť žiakom. Môžeme konštatovať, že s výskytom agresívneho správanie na skúmaných školách sa stretli aj žiaci aj učiteľky. V odpovediach sa takmer zhodli, pretože menej žiakov uviedlo, že sa s agresívnym správaním nestretlo.

Keďže sme sa zaoberali výskytom agresívneho správania na základných školách, zaujímalo nás ako je to s frekvenciou výskytu, výsledky zaznamenávame v tabuľke 2.

Tabuľka T2 Frekvencia výskytu agresívneho správania z pohľadu žiakov

Alternatívy	**Základná škola 1**		**Základná škola 2**		**Spolu**	
	n	**%**	**n**	**%**	**N**	**%**
Občas	37	41,57	58	34,32	95	36,82
Často	22	24,72	57	33,73	79	30,62
Zriedka	18	20,22	31	18,34	49	18,99
Veľmi často	11	12,36	23	13,61	34	13,18
Nikdy	1	1,12	0	0	1	0,39

Z tabuľky T2 vyplýva, že žiaci sa s agresívnym správaním v škole stretli občas (36,82 %). Na prvej základnej škole to bolo 41,57 % a na druhej to bolo 34,32 % žiakov. Často sa s agresívnym správaním stretlo 30,62 % žiakov, zriedka 18,99 % žiakov a veľmi často 13,18 % žiakov. Na oboch skúmaných školách sa žiaci vyjadrili rovnako k frekvencii výskytu agresívneho správania.

K. Hollá (2008, s. 96) uvádza, že žiak si privyká na agresívne správanie najmä vtedy, ak svojím opakovaným agresívnym prejavom získava profit z riešenia nepríjemných situácií.

Za účastníkov agresívneho správania, považujeme agresora a obeť. Dôležitú úlohu však zohrávajú aj svedkovia, ktorí pri riešení agresívneho správania majú nezastupiteľné miesto, často práve vďaka svedkom sa agresívne správanie zistilo a v mnohých prípadoch aj vyriešilo. Zaujímalo nás, či sa žiaci počas agresívneho správania stali jeho obeťami, svedkami či samotnými agresormi. Žiaci si mali vybrať jednu z možností. Ako žiaci odpovedali uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka T3 Pozícia žiakov pri agresívnom správaní

Alternatívy	**Základná škola 1**		**Základná škola 2**		**Spolu**	
	n	**%**	**n**	**%**	**N**	**%**
Svedok	51	57,30	112	66,27	163	63,18
Nestretol/a som sa s takýmto správaním	20	22,47	41	24,26	61	23,64
Obeť	10	11,24	9	5,33	19	7,36
Bol/a som tým, čo sa správal/a agresívne	8	8,99	7	4,14	15	5,81

Ako môžeme vidieť v tabuľke T3, na oboch skúmaných školách sa žiaci stretli s agresívnym správaním. Najčastejšie boli v pozícii svedka, túto možnosť uviedlo až 63,18 % respondentov. Obeťou agresívneho správania sa stalo 19 žiakov, čo predstavuje 7,36 %. Ako môžeme vidieť v tabuľke v pozícii agresora sa ocitlo až 15 žiakov (5,81 %). Ako môžeme vidieť prostredníctvom anonymného dotazníka agresor nemal problém s priznaním sa, že konal agresívne. Je potrebné však zdôrazniť, že žiaci v pozícii agresora často ani nevedia, čo svojím neprimeraným, agresívnym správaním môžu

spôsobiť. Z údajov vyplýva, že na školách agresívne správanie existuje a žiaci sa s ním stretli buď ako svedkovia, obete alebo boli v pozícii agresora. S možnosťou, že sa nestretli s agresívnym správaním uviedlo 61 žiakov, čo je 23,64 %.

Jednou z úloh výskumu bolo zistiť, či k agresívnemu správaniu dochádza len medzi žiakmi navzájom alebo či bolo namierené aj voči učiteľom. Výsledky sme zaznamenali v tabuľke 4.

Tabuľka T4 Medzi kým najčastejšie dochádza k agresívnemu správaniu z pohľadu žiakov

Alternatívy	**Základná škola 1**		**Základná škola 2**		**Spolu**	
	n	%	n	%	N	%
Žiak – žiak	159	89,33	229	67,75	388	75,19
Žiak – učiteľ	23	12,92	70	20,71	93	18,02
Žiak – školský majetok	13	7,30	52	15,38	65	12,60
Skupina spolužiakov – žiak	7	3,93	11	3,25	18	3,49
Učiteľ - žiak	5	2,81	12	3,55	17	3,29

Súčet presahuje 100 %, pretože žiaci označili viac možností

Ako môžeme vidieť v tabuľke T4 k agresívnemu správaniu na škole najčastejšie dochádza medzi žiakmi navzájom. Možnosť žiak – žiak uviedlo 388 žiakov čo predstavuje 75,19 %. Čo je znepokojujúce, ako druhú najčastejšiu možnosť žiaci označovali možnosť Žiak – učiteľ.

Závažnou skutočnosťou v súčasnosti je, že narastá agresívne správanie žiakov voči učiteľom – tak zo strany žiakov ako aj ich rodičov (I. Emmerová, 2012, s. 58). Vidíme, že agresívne správanie sa vyskytlo na skúmaných základných školách a neobjavilo sa len medzi žiakmi, ale bolo namierené aj voči učiteľom. Zistili sme, že na skúmaných dvoch základných školách, najčastejšie dochádza k agresívnym prejavom medzi žiakmi navzájom 75,19 %, k agresívnemu správaniu žiakov voči učiteľom 18,02 %, k agresívnemu správaniu žiakov voči školskému majetku 12,60 %. K agresívnemu správaniu skupiny spolužiakov voči jednému žiakovi označilo 3,49 % žiakov a ako poslednú možnosť žiaci najmenej označovali, že je to agresívne správanie učiteľov voči žiakom 3,29 %.

V dotazníku sme mali výrok *Ak sa mi nepáči ako sa ku mne správa môj učiteľ, prejavím svoj hnev agresívnym správaním voči nemu.* Žiaci mali vyjadriť mieru súhlasu. Výsledky uvádzame v nasledujúcej tabuľke T5.

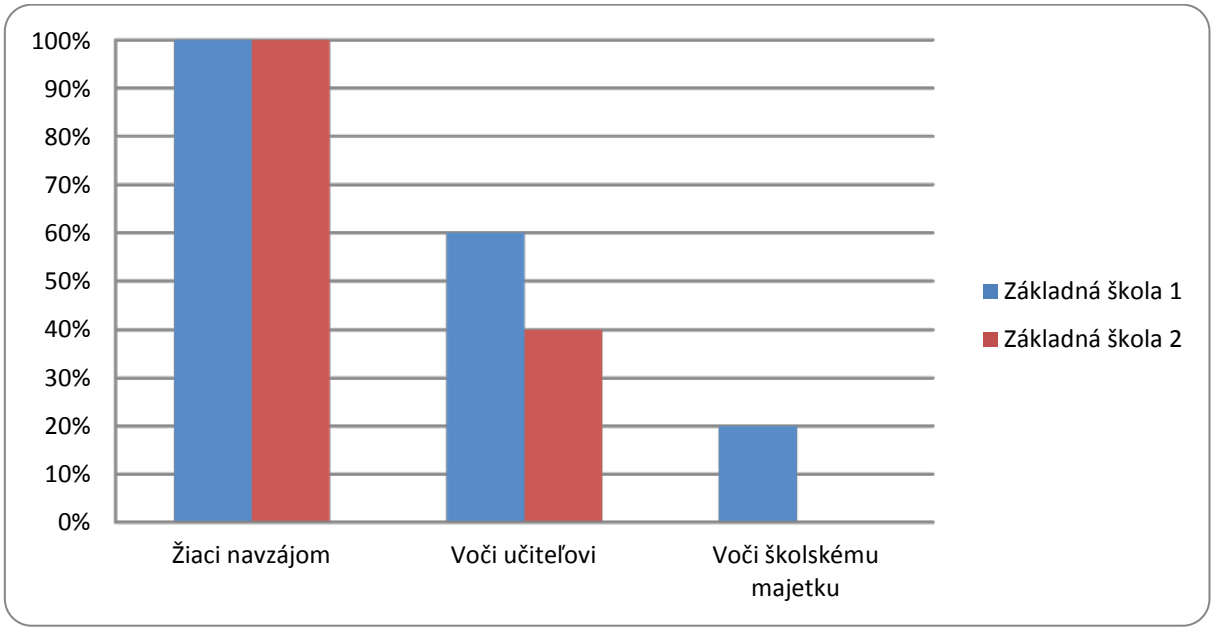
Tabuľka T5 Miera súhlasu s výrokom z pohľadu žiakov

Alternatívy	**Základná škola 1**		**Základná škola 2**		**Spolu**	
	n	%	n	%	N	%
Nesúhlasím	25	28,09	74	43,79	99	38,37
Nemám vyhranený názor	20	22,47	44	26,04	64	24,81
Úplne nesúhlasím	26	29,21	33	19,53	59	22,87
Súhlasím	13	14,61	17	10,06	30	11,63
Úplne súhlasím	5	5,62	1	0,59	6	2,33

Ako môžeme vidieť v tabuľke 5 najviac žiakov v počte 99 (38,37 %) odpovedalo, že nesúhlasia s výrokom, že ak sa mi nepáči ako sa ku mne správa môj učiteľ, prejavím svoj hnev agresívnym správaním voči nemu. Z uvedeného vyplýva, že žiaci v prípade nesúhlasu s tým, ako sa k nim správa učiteľ, neprejavia svoj hnev agresívnym správaním voči nemu. Názory žiakov boli mierne odlišné, keďže v predchádzajúcich otázkach ako jednu z možností uviedli, že sa správali agresívne aj voči učiteľom.

Pre porovnanie sme chceli zistiť, voči komu bolo namierené agresívne správanie aj u učiteliek. Na prvej základnej škole výchovná poradkyňa uviedla agresívne správanie žiakov voči absolútne slabým jedincom, tým, ktorí sa vymykajú z kolektívu, sú nejakým spôsobom iní ako ostatní a agresívne správanie medzi žiakmi navzájom. Koordinátorka prevencie uviedla agresívne správanie voči jednej pani učiteľke, ktorá učí náboženskú výchovu. Triedne učiteľky väčšinou odpovedali medzi žiakmi navzájom ako aj voči školskému majetku, medzi spolužiakmi. Jedna triedna učiteľka uviedla agresívne správanie voči učiteľovi, konkrétne opäť to bola pani učiteľka, ktorá učí žiakov náboženskú výchovu.

Učiteľky sa zhodli spolu so žiakmi a všetky rovnako uviedli agresívne správanie medzi žiakmi navzájom. Na základnej škole 1 sa stretlo s agresívnym správaním voči učiteľovi 60 % učiteliek a 20 % učiteliek sa stretlo s agresívnym správaním voči školskému majetku. Pre lepšie porozumenie uvádzame graf 1.



Súčet presahuje 100 %, pretože učitelia uvádzali viac možností

Graf 1 Percentuálne vyjadrenie odpovedí učiteliek voči komu bolo namierené agresívne správanie

Chceli sme zistiť, či sa učiteľky stretli v škole s agresívnym správaním voči inému učiteľovi. Na základnej škole 1 dve triedne učiteľky odpovedali, že sa nestretli a tri, že sa stretli. Výchovná poradkyňa toto správanie ale neoznačila za agresívne, skôr za nerešpektovanie už spomínanej pani učiteľky, ktorá vyučuje náboženskú výchovu. Podľa výchovnej poradkyne je na žiakov príliš dobrá, nie je prísna a preto nemá pred žiakmi žiadny rešpekt a tak to žiaci využívajú. Triedna učiteľka deviatakov označila toto správanie za nevychované, nevhodné, žiaci skúšajú hranice učiteľky, koľko znesie, posmievajú sa jej poza chrbát, sú voči nej drzí.

Účastníkmi agresívneho správania sa stávajú aj pedagogickí zamestnanci školy. Energický postup výchovných pracovníkov pri odhaľovaní agresívneho správania má mimoriadny morálny význam, pretože ubezpečí žiakov, že tento jav je v prostredí školy neprípustný (Jusko, 2009, s. 161). Učiteľka voči ktorej sa žiaci správajú agresívne by mala zmeniť svoj prístup voči žiakom, nemala by takéto správanie ignorovať, prehliadať a už vôbec akceptovať. Učiteľky v základnej škole 2 sa všetky okrem jednej pani učiteľky stretli s agresívnym správaním voči učiteľovi. Z uvedených odpovedí

môžeme konštatovať, že s agresívnym správaním voči učiteľom na skúmaných základných školách sa stretli tak žiaci ako aj učiteľky, z čoho vyplýva, že sa zhodli.

Ďalšou z úloh výskumu bolo zistiť či k agresívnemu správaniu dochádza častejšie v školskom prostredí alebo mimo školy. Výsledky zaznamenávame v tabuľkách 6 a 7.

Tabuľka T6 Kedy dochádza k agresívnemu správaniu z pohľadu žiakov

Alternatívy	**Poradie**				
	1.	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**
Pred vyučovaním	46	35	95	59	23
Počas vyučovania	108	32	46	41	32
Po vyučovaní	41	133	61	27	11
Cestou do/zo školy	37	39	41	114	27
Inde (napíš kde)	27	18	17	27	169

Chceli sme objasniť, kedy najčastejšie dochádza k agresívnemu správaniu. V dotazníku mali žiaci určiť poradie od 1- veľmi často až po 5 – nikdy. Z tabuľky 6 vyplýva, že žiaci zvolili toto poradie. 1. Veľmi často dochádza k agresívnemu správaniu počas vyučovania. 2. často dochádza k agresívnemu správaniu po vyučovaní. 3. občas pred vyučovaním. 4. zriedka cestou do/zo školy. 5. Možnosť inde. Pri možnosti inde mali žiaci napísať kde, najčastejšie odpovede boli na autobusovej zastávke, mimo školu, cez prestávky. Ako môžeme vidieť v tabuľke, žiaci sa najčastejšie stretli s agresívnym správaním počas vyučovania. Dozvedeli sme sa, že agresívne správanie sa na skúmaných základných školách vyskytuje, keďže žiaci číslo jedna uviedli najviackrát práve pri možnosti počas vyučovania.

Tabuľka T7 Kde dochádza k agresívnemu správaniu z pohľadu žiakov

Alternatívy	**Základná škola 1**		**Základná škola 2**		**Spolu**	
	n	**%**	**n**	**%**	**N**	**%**
V triede	52	58,43	111	65,68	163	63,18
Mimo školu kde?	21	23,60	41	24,26	62	24,03
Na WC v škole	17	19,10	31	18,34	48	18,60
Na chodbe v škole	10	11,24	14	8,28	24	9,30
V jedálni	8	8,99	7	4,14	15	5,81
Doma	1	1,12	4	2,37	5	1,94
Spolu	109	122,48	208	123,07	317	122,86

Súčet presahuje 100 %, pretože žiaci mohli uviesť viac odpovedí

Z tabuľky T7 vyplýva, že žiaci sa najčastejšie stretli s agresívnym správaním v triede 63,18 % potom to boli priestory mimo školu 24,03 %. Miestom kde sa vyskytuje agresívne správanie je aj školská trieda, v ktorej žiaci trávia najviac času stráveného v škole. Žiaci sú v triede najmä počas vyučovacích hodín a prestávok. Ak je dozor na školách nedostačujúci, agresori tak majú veľa možností ako zaútočiť. Agresori tiež vyhľadávajú miesta, kde nie sú pod dozorom vyučujúcich, preto sa môže stať, že jedinci bývajú napádaní v priestoroch WC v škole, v šatni, keď sa prezliekajú alebo na vlakových a autobusových zastávkach, kde žiaci čakajú na odvoz do školy či zo školy domov. V poslednej možnosti mali možnosť napísať doplňujúce informácie a tak upresniť svoje odpovede. Žiaci väčšinou odpovedali: autobusová zástavka, počas prestávok, v šatni, v školskom klube detí, na

ulici. Keď to zhrnieme, tak najviac odpovedí s možnosťou v triede sa zhodli žiaci na oboch školách. Na názor sme sa opýtali aj učiteliek počas rozhovoru. Výsledky sme zaznamenali v tabuľke T8.

Tabuľka T8 Kedy a kde dochádza k agresívnemu správaniu z pohľadu učiteliek

Alternatívy	Základná škola 1		Základná škola 2		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Prestávky	5	100	4	80	9	90
Výchovy	1	20	1	20	2	20
Pri odchode zo školy	1	20	0	0	1	10
Počas vyučovania	1	20	0	0	1	10
Na WC	2	40	0	0	2	20
Zastávka	3	60	0	0	3	30
Mimo vyučovania	0	0	1	20	1	10
Nesúhlas s autoritou	0	0	1	20	1	10

Súčet presahuje 100 %, pretože učiteľky uviedli viac odpovedí

Pre porovnanie nás zaujímalo, aký mali názor učiteľky na to, kde a kedy najčastejšie dochádza k agresívnemu správaniu. Vidíme, že sa nám názory žiakov a učiteliek mierne odlišujú, pretože žiaci uvádzali, že k agresívnemu správaniu najčastejšie dochádza počas vyučovania, v triede, ale ako druhú možnosť dávali mimo školy (prestávky, zastávky), potom nasledovalo na WC v škole a na chodbe v škole. Učiteľky najčastejšie uvádzali agresívne správanie počas prestávok a na zastávke. Opäť sa nám potvrdilo, že agresívne správanie sa na skúmaných základných školách vyskytuje.

Záver

Agresívne správanie žiakov na základných školách je často sa vyskytujúci jav, ktorý má v súčasnosti vzrastajúcu tendenciu. Ako sme zistili aj prostredníctvom výskumu na školách sa agresívne správanie žiakov vyskytuje. Žiaci o agresívnom správaní veľa nehovoria, snažia sa skryť, že sa s takýmto problémom stretli. Zistili sme, že žiaci sa s agresívnym správaním stretávajú častejšie v škole počas vyučovania. Dozvedeli sme sa tiež, že k agresívnym prejavom dochádza častejšie medzi žiakmi. Prekvapilo nás, že k agresívnemu správaniu žiakov dochádza aj voči učiteľom.

Agresívne správanie je svojím spôsobom, prejavom, komplikovaný a mnohostranne podmienený jav, ku ktorému je potrebné pristupovať veľmi zodpovedne. Vyskytuje sa vo všetkých školských zariadeniach. Neexistuje škola, kde by sa neprejavili problémy v správaní. To, či sa agresívne správanie na danej škole vyskytuje sa nedá zistiť žiadnymi príznačnými ukazovateľmi. Veľa závisí aj od pedagógov, či daný problém na škole rozpoznajú, čo nie je v mnohých prípadoch jednoduché.

Zoznam bibliogafických odkazov

EMMEROVÁ, I. 2012. *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou.* 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 142 s. ISBN 978-80-557-0463-0.

FISCHER S.- ŠKODA J. 2009. *Sociální patologie, analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálne patologických jevů.* 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a. s., 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2781-3.

HATÁR, C. 2007. *Agresivita žiakov očami sociálneho pedagóga.* 1. vyd. Nitra : PF UKF, 2007. 99 s. ISBN 978-80-8094-103-1.

HOLLÁ, K. 2008. Možnosti prevencie agresívneho správania sa detí v podmienkach školy. In *SOCIALIA 2007. Prevencia sociálno-patologických javov u detí, mládeže a dospelých: Zborník z príspevkov z medzinárodnej konferencie.* Banská Bystrica: PF UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-595-8, s. 95-99.

HOLLÁ, K. 2010. *Elektronické šikanovanie: nová forma agresie.* Bratislava: Iris, 2010. 92 s. ISBN 978-80-89256-58-7.

HRIVÍKOVÁ, Z. 2013. *Možnosti prevencie agresívneho správania na základných školách* (Diplomová práca). Banská Bystrica: PF UMB, 2013. 86 s.

HRONCOVÁ, J – KRAUS, B. a kol. 2006. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov.* 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2006. 252 s. ISBN 80-8083-223-4.

JUSKO, P. 2009. *Sociálna práca s mládežou a sociálno-patologické javy.* Banská Bystrica: PF UMB, 2009. 217 s. ISBN 978-80-8083-705-1.

KOLDEOVÁ, L. 2009. Detská agresivita z teoreticko-empirického hľadiska. In *Vychovávateľ.* ISSN 0139-6919, 2009, roč. 58, č. 2, s. 23-28.

KOVÁČOVÁ, B. 2009. Problematika agresie v školskom prostredí. In *Prevencia. Informačný bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva.* ISSN 1336-3689, 2009, roč. 8, č. 3, s. 33-41.

LOVAŠ, L. 2010. *Agresia a násilie.* Bratislava : IKAR, a. s., 2010. 200 s. ISBN 978-80-551-1752-2.

MARTÍNEK, Z. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže.* 1. vyd. Praha : Grada Publishing a. s., 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.

ŘÍČAN, P. 2005. Agresivita a šikanovanie. In *Vychovávateľ.* ISSN 0139-6919, 2005, roč. 51, č. 10, s. 23-26.

Kontaktné údaje
Zuzana Hrivíková
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
zuzana.hrivikova@umb.sk.

Stanislava HÚSKOVÁ
RODINNÁ VÝCHOVA V DIELE J. A. KOMENSKÉHO

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
stanislava.huskova@umb.sk

RODINNÁ VÝCHOVA V DIELE J. A. KOMENSKÉHO

Stanislava HÚSKOVÁ

Abstrakt: V duchovnom odkaze veľkého učenca, humanistu, pedagóga, teológa, filozofa, sociálneho mysliteľa a biskupa Jednoty bratskej Jana Amosa Komenského, ktorý svojím rozsiahlym dielom zanechal, nachádzame aj po stáročiach inšpirácie hodné podrobnejšieho preskúmania z aspektu mnohých pedagogických i nepedagogických disciplín. Príspevok je zameraný na prínos diela Komenského pre teóriu rodinnej výchovy a prezentuje niektoré názory a myšlienky, ktorými Komenský poukazuje na význam výchovného pôsobenia rodiny pri vývine osobnosti dieťaťa, rozvoji spoločnosti i všenáprave sveta. Bližšie analyzujeme spisy „Informatorium školy mateřské", a tiež „Pansophia", „Pampaedia" a „Panorthosia", ktoré sú súčasťou všenápravného diela „Obecná porada o nápravě věcí lidských". Komenský v nich podáva návody a rôzne odporúčania rodičom, ako sa na rodičovstvo dobre pripraviť a ako viesť deti k mravnosti, rozumnosti, zbožnosti a k uplatneniu sa v spoločnosti. V závere v náčrte analyzujeme „útešné spisy" J. A. Komenského „Labyrint světa a ráj srdce" a „O sirobě", kde venujeme pozornosť problematike sociálno-výchovnej starostlivosti o osirelé deti a poukazujeme na niektoré výhody výchovy detí v náhradných rodinách.

Kľúčové slová: Výchova v rodine, príprava na rodičovstvo, všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa, mravná a sociálna výchova, nápravné tendencie rodiny, sociálno-výchovná starostlivosť.

Abstract: Throughout the centuries, we can see many inspirations in the spiritual heritage of our great scholar, humanist, teologist, teacher, philosopher, social thinker and the bishop of The Brother Unity, John Amos Comenius, that are worth to exemine deeper in many pedagogic and non pedagogic disciplines. This article is aimed to show the great contribution of the Komensky´s production for the theory of family education. It presents some of the ideas in which Komensky shows us the importance of the family and its impact to the evolution of the child´s personality, development of the society and the inprovement of the world. In this article we closely analyse the Works „Informatorium of the infant school" and also „Pansophia", „Pampaedia" and „Panorthosia", which are the components of „General consultation on an inprovement of all things human". It shows to parents the ways and recomandations they prepare for their parent´s roles and should lead their children to become moral, sensible, religious and how to be able to assert themselves in the society. Finally, we analyse „Consolables writings" „The labyrint of the world and the paradise of the heart" and „About poor people". The greatest attention here is dedicated to the problems of social and educative solicitude of the orphans. Here we also point out some advantages of the education for children in the alternate families.

Key words: family education, preparation for parentage, universal evolution of the child´s personality, moral and social education, rectified family tendencies, social and educative care.

Úvod

Rodina je považovaná za historicky najstaršiu výchovnú inštitúciu. Už Platon ju pokladal za základnú bunku spoločenského života a aj u viacerých mysliteľov a pedagógov sa objavovala potreba starať sa o ňu ako o výchovnú inštitúciu, čo je možné pozorovať v celom vývoji ľudstva a výchovných sústav. Rodina existovala ako ustanovizeň v každej kultúre, aj keď mala rôznu formu (Ľ. Višňovský, 2007, s. 9).

V rámci svojej genézy, v dôsledku transformačných procesov v spoločnosti po r. 1989, rodina prešla výraznými zmenami. Zmenilo sa jej stabilné postavenie v spoločnosti, jej vplyv ako výchovnej a socializačnej inštitúcie. V dôsledku hospodárskej krízy sa v nej začali prejavovať ekonomické problémy, zvyšovanie životných nákladov, demografické zmeny a pod. Aj napriek tomu stále ostáva

prvým prostredím, v ktorom prebieha výchova dieťaťa, formovanie jeho osobnosti, osvojovanie si základných spoločenských návykov a kultúry. Zohráva dôležitú úlohu pre život človeka v spoločnosti a v jeho príprave na uskutočňovanie budúcich spoločenských rol.

Názory o výchove v rodine sa objavovali v koncepciách mnohých filozofov a sociálnych mysliteľov a odvíjali sa od rôznych prístupov k dieťaťu z hľadiska dobových podmienok a spoločenských faktorov. V tejto súvislosti pre teóriu rodinnej výchovy predstavuje cenný historický odkaz aj rozsiahle dielo veľkého učenca, humanistu, pedagóga, filozofa, teológa a sociálneho mysliteľa Jana Amosa Komenského, ktorý priniesol mnoho nových a zásadných názorov o postavení dieťaťa v spoločnosti a obdobiu detstva pripisoval nesmierny význam ako pre samotné dieťa, tak pre rozvoj celého ľudského spoločenstva. Výchovu a vzdelávanie považoval za základný prostriedok nápravy spoločnosti a sveta, pričom nesmierny význam pripisoval rodine a škole. Vo viacerých prácach uvádza, že nielen škola, ale aj rodina má byť „dielňou ľudskosti“, ktorej cieľom je vychovávať dieťa k prospechu národa, vlasti a celého ľudstva. Keďže mnohé myšlienky, ktoré Komenský vo svojej tvorbe presadzoval, sú do veľkej miery inšpirujúce a aktuálne aj pre výchovu v súčasných rodinách, chceli by sme ich v tomto príspevku bližšie analyzovať a poukázať na význam rodiny ako primárneho výchovného a socializačného činiteľa dieťaťa.

Rodinná výchova v pedagogickom systéme J. A. Komenského

Jan Amos Komenský sa zapísal do dejín európskej kultúry ako pedagóg, teológ, filozof a spoločenský reformátor, ktorý sa, vplyvom osobných tragédií, ako aj nepriaznivej spoločensko-politickej situácie 17. storočia, pokúšal o všenápravu a pretvorenie sveta v demokratickom a tolerantnom duchu. Túžil vytvoriť spoločenstvo ľudí, ktorí by navzájom spolupracovali, zodpovedne sa správali, žili v pokoji, mieri a harmónii. Prial si, aby rodičia dobre vychovávali svoje deti a aby ich viedli k ľudskosti a k spoločensky prospešným občanom. Všenápravné otázky spájal so systémom celoživotného univerzálneho vzdelávania detí, mládeže i dospelých, založenom na téze „omnes - omnia - omnino“ („všetkých - všetko - všestranne“), ktorého cieľom malo byť dosiahnutie múdrosti (pansofie), ktorá mala mať ako vedomostnú, tak aj mravnú hodnotu. Svojím pôsobením zmenil pohľad na osobnosť dieťaťa, ktoré vnímal ako „najdrahší klenot, čistá duša rodiny“ (chlapec, dievča, choré, zdravé...). Ako v škole, tak i v rodine presadzoval prirodzenú výchovu a skúmal súvislosti a vzťahy človeka ku skutočnosti, k dieťaťu i k rodine (V. Žbirková, 2010, s. 32-33).

Problematikou výchovy pre rodinný život a rodičovstvo sa Komenský zaoberal počas celého života. Vychádzal pri tom z myšlienok kresťanstva, predovšetkým zo Starého a Nového zákona, z myšlienok A. Augustina, ďalej z tradícií obsiahnutých v zásadách Jednoty bratskej (šetrnosť, pracovitosť, striedmosť, disciplína, usporiadaný život, hospodárenie s časom, plánovité vedenie života v rodine i obci) a z prác a koncepcií Jana Blahoslava, antických filozofov (osobitne ho inšpirovali mravné poučenia L. P. Senecu, M. T. Cicera, Platonov a Aristotelov ideál dobra), E. Rotterdamského a ďalších velikánov výchovy a vzdelávania. Prial si, aby vedecké skúmanie rešpektovalo dieťa a jeho detstvo a aby nezabúdalo na človeka a jeho vzťah k svetu. Ako jeden z prvých pedagógov zvýraznil požiadavku „dobre a zdravo sa narodiť“, čo považoval za základnú potrebu dieťaťa. Práve z tohto dôvodu žiadal venovať veľkú pozornosť už prenatálnemu obdobiu a príprave rodičov na plnenie rodičovských povinností (V. Žbirková, 2010, s. 31).

Otázkam rodinnej výchovy Komenský venoval predovšetkým svojho druhu prvú ucelenú a systematickú metodickú príručku pre rodičov „Informatorium školy mateřské“ (1632), v ktorej vyložil ciele, obsah a proces rodinnej výchovy do šiestich rokov veku dieťaťa, a to v jednote mravnej,

rozumovej, telesnej, estetickej a pracovnej zložky. Spis nadväzuje na Komenského ponímanie výchovy, ako ju rozpracoval v diele „Veľká didaktika“, kde v XXVIII. Kapitole zdôrazňuje nutnosť výchovnej starostlivosti o deti najútlejšieho veku (L. Stuchlíková, 1991, s. 35).

Pri zdôrazňovaní včasnej a všestrannej starostlivosti o dieťa od jeho narodenia, ba dokonca od prenatálneho obdobia, Komenský v „Informatoriu“ poukázal na základný predpoklad, ako pripravovať dieťa na školu a na ďalší život psychologicky a pestovaním jeho ľudských daností. Všestranný rozvoj dieťaťa videl predovšetkým v rozvíjaní detskej prirodzenosti na základe láskavého prístupu k dieťaťu, s dôrazom na vzťah matky a dieťaťa, a tiež v rozvoji aktivity, ktorá sa najprirodzenejšie prejavuje v hre rozvíjajúcej sklony a záujmy dieťaťa. Hra mala, podľa Komenského, význam nielen v rozvoji tela a zmyslov, ale aj v rozumovej, mravnej a sociálnej výchove. Podobne, ako v „Didaktike“, aj tu Komenský žiadal uplatňovať metódy prirodzenej výchovy: postup od známeho k neznámemu, od jednoduchého k zložitejšiemu, od blízkeho k vzdialenejšiemu a pod. rozpracoval tiež podrobnú periodizáciu veku detí do šiesteho roku života so základnými etapami: 1. do konca prvého roka; 2. do troch rokov; 3. do štyroch až piatich rokov; 4. obdobie piateho až šiesteho roku. Veľký dôraz kládol predovšetkým na význam materského dojčenia v útlom veku a na schopnosti a javy, na ktoré je dieťa zrelé v tom-ktorom veku. Pritom však nezabúdal ani na skutočnosť, že deti nie sú rovnaké, a preto k nim treba voliť individuálny prístup so zreteľom na ich sklony a schopnosti (M. Hamada, 1991, s. 10 - 12).

Svoje výklady Komenský začína upozornením na význam detstva, v ktorom dieťa pokladá za „najcennejší klenot a boží dar“, čo odôvodňuje v rámci širokých náboženských a sociálnych súvislostí. Prikazuje rodičom, aby neodkladali výchovu svojich detí až na učiteľov a kňazov, ale „sami musia vedieť správne zaobchádzať so svojimi deťmi, aby pod ich rukami rástli v múdrosti a milosti pred Bohom a pred ľuďmi“ (J. A. Komenský, 1991, s. 39). V nasledujúcich kapitolách analyzuje, v čom a akým spôsobom majú byť deti vedené a cvičené: „v rozumnosti, v práci a zručnostiach, v reči, v mravoch a cnostiach a v zbožnosti“ (J. A. Komenský, 1991, s. 48 - 49).

V rámci rozumovej výchovy Komenský rozpracoval metódy zoznamovania sa s okolitými predmetmi a javmi prostredníctvom zmyslového poznávania a vlastnej aktívnej činnosti. Žiadal, aby sa deti už v rodine systematicky zoznamovali so základmi fyziky, optiky, astronómie, zemepisu, chronológie, histórie, ekonomiky, politiky, dialektiky, aritmetiky, geometrie, ako aj gramatiky, rétoriky a poetiky. Dôraz kládol pritom na rozvoj reči, na učenie správnej výslovnosti a štylistiky. Zmyslové poznávanie malo byť doplňované praktickými činnosťami, ktoré aktivizujú a obohacujú poznanie.

Značnú časť spisu Komenský venoval formovaniu mravnej stránky osobnosti dieťaťa do šiesteho roku života. Dôraz kládol najmä na povinnosť rodičov viesť svoje deti k zdvorilosti, slušnosti, k správnemu správaniu sa v spoločnosti, ako i k dodržiavaniu spoločenských noriem a stanovených pravidiel. Poukázal na skutočnosť, že charakterové vlastnosti, ako je striedmosť, pravdovravnosť, disciplinovanosť, spravodlivosť, čestnosť, pracovitosť, zodpovednosť, úcta k starším a iné, ako aj niektoré hygienické návyky si deti osvojujú osobným príkladom rodičov, pretože vrodenou danosťou dieťaťa je sklon k napodobňovaniu.

Za dôležitú Komenský pokladal tiež starostlivosť o telesné zdravie a zdatnosť dieťaťa, pretože „čím viac dieťa niečo robí, čím viac behá a hrá sa, tým lepšie spí, tým lepšie trávi, tým rýchlejšie rastie a tým viac silnie na tele i na duchu“ (J. A. Komenský, 1991, s. 69).

V závere spisu sa Komenský zaoberal otázkou školskej zrelosti detí, ktorú vymedzil zvládnutím všetkých predpokladaných vedomostí, zručností a návykov. Zdôraznil, že najoptimálnejší vek vstupu

dieťaťa do školy je šiesty rok jeho života, naopak, neradil, aby sa dieťa držalo doma po šiestom roku, mohlo by to viesť k jeho spusteniu sa a k neužitočnej záhaľke. Zároveň dával rady o tom, ako má rodina pozitívne stimulovať dieťa pre vstup do školy a zamedziť strachu z nej.

Aspekty rodinnej výchovy sú badateľné aj v Komenského sedemdielnom projekte, ktorým sa snažil o reformu celej ľudskej spoločnosti, „Obecná porada o nápravě věcí lidských“, ktorý bol dlho považovaný za stratený. V archíve sirotinca v Halle ho až v roku 1934 objavil prof. Dr. Dimitrij Czyzewskij. Myšlienky o výchove v rodine tu Komenský podrobil požiadavkám celkovej všenápravy sveta. V jeho treťom zväzku s názvom „Pansophia“, v časti „Svět mravní“, v kapitole „Rozumnost při ovládání jiných lidí, sloučených do nějakého společenství, a to nejprve v domácnosti čili rodině, takzvaná Ekonomika“ (1992, s. 225-233) bližšie skúmal etiku ľudského spoločenstva a rodinného života. Za dôležité pokladal vzájomné stýkanie sa medzi ľuďmi, čo považoval za potrebné cvičiť, a to spoločne v cnostiach. Vymedzil štyri základné cnosti: múdrosť, umiernenosť, statočnosť a spravodlivosť. Múdrosť, ktorú uviedol na prvom mieste, bola cieľom celkového vzdelania detí, mládeže i dospelých. Získať sa mohla dobrým učením, ale najmä dobrými metódami, ktorými sa mali naučiť o rozdieloch vo veciach a hodnotách vecí. Spolunažívanie človeka s inými ľuďmi nazval symbiotikou (láska medzi manželmi, rodičmi, deťmi, súrodencami, príbuznými, známymi).

Spoločenské, ale i rodinné zväzky mali teda, podľa Komenského, spočívať v dobrých vzájomných vzťahoch, v pevnom stanovení spoločenských rol a v dodržiavaní a vykonávaní činností, ktoré sú s týmito rolami spojené. Zmysel a funkcie rodiny videl v nutnosti vzájomného stýkania sa jej všetkých členov, v pestovaní ľudskosti a súdržnosti, spravodlivosti, dobra i ďalších vyššie uvedených cností, ktorými sa vyznačujú priateľské zväzky.

V rodine, ako v každom ľudskom spoločenstve, sa má dodržiavať pevne stanovený jednotný poriadok a hierarchizácia moci, kde rodičia sú nadriadenými, vodcami a autoritou svojich detí, pričom Komenský zdôrazňuje: „Být jiným nadřízen není nic jiného než jiným sloužit“ (J. A. Komenský, 1992, s. 225). Spôsob, ktorým má byť uplatňovaná služba pre druhých, má byť mierny, láskavý a nenásilný a má smerovať k pokoju, jednote a rovnosti všetkých.

Komenský rovnako zdôraznil, že rodina má byť postavená na vzájomnej opore a láske obidvoch manželov. Povinnosťou manžela je živiť a chrániť manželku, manželka by sa mala prispôsobovať manželovi a ctiť si ho. Spoločnou povinnosťou obidvoch je vzájomne si prejavovať lásku a vernosť.

Povinnosťou rodičov je spoločne dozerať na výchovu detí, ktorá mala smerovať k tomu, aby boli prospešné sebe, ľuďom a Bohu. Rodičia ich preto majú viesť k pracovitosti, trpezlivosti, mravnosti, zbožnosti, skromnosti a k schopnosti v budúcnosti slúžiť štátu.

Každý člen rodiny má mať pridelené úlohy a povinnosti zodpovedajúce ich silám a schopnostiam: „Malé i větší děti mají pilně cvičit a zvykat si na práci, mladí mají pracovat, starší radit a zestárlí k tomu připojit modlitby“ (J. A. Komenský, 1992, s. 229).

Súhrnne by sme teda mohli uviesť, že v dobrej rodine má, podľa Komenského, prevládať aktivita, činorodosť, poriadok, disciplína, zbožnosť a slušnosť, čo zdôraznil aj v šiestej časti „obecnej porady“ „Panorthosia“ („Všenáprava“). V kapitole XXI. (1992, s. 373-376) navrhoval uskutočniť nápravu rodiny, a to v duchu požiadaviek Jednoty bratskej, z čoho vyplýva, že rodina má byť disciplinovaná, šetrná, striedma, pracovitá a usilovná: „nikomu nesmí být dovoleno zahálet; všichni ať mají práci až po děti po nemluvňata; nemohou-li děti dělat něco vážného, ať si raději hrají, než aby nicneděláním se učili dělat neplechu“ (J. A. Komenský, 1992, s. 374). Všetci členovia majú rovnako právo na odpočinok a zábavu. Podľa Komenského, najlepšia náprava každej rodiny sa dosiahne vtedy, ak bude v každom dome škola, cirkvička a malý štát.

V spise „Pampaedia“ („Vševýchova“), ktorý je taktiež súčasťou sedemdielneho projektu na nápravu spoločnosti, Komenský nadväzuje na myšlienky obsiahnuté v „Informatoriu školy mateřské“. V súvislosti so všenápravným aspektom kládol veľký dôraz na ranú výchovu dieťaťa, ktorá je predpokladom dosiahnutia úspechu v ďalších etapách jeho života a optimálneho rozvoja celej ľudskej spoločnosti. Uvádza, že: „Celá nádej na všeobecnú nápravu vecí závisí od prvej výchovy“ (J. A. Komenský, 1992, s. 150). „Ak to bude správna výchova, podľa noriem pravdy a dobra, nemôže sa stať, aby tí, ktorí ňou prejdú, nevynikali nad ostatnými. Od toho závisí aj šťastie celého života“ (J. A. Komenský, 1992, s. 151). Zdôrazňuje, že chyby prvej výchovy sprevádzajú človeka po celý život, preto hlavná ochrana spočíva v „kolíske. Ak bude starostlivá, bude to mimoriadne prospešné pre najbližšie obdobie života, preto veľmi záleží na tom, aby sa hneď od začiatku stanovil beh k cieľu“ (J. A. Komenský, 1992, s. 152). Podľa Komenského, čo sa dá v detstve ľahko napraviť, v starobe sa stáva nenapraviteľným, preto zdôrazňuje: „Detstvo je jar života, keď nesmieme zanedbať príležitosť dobre pripraviť políčko ducha“ (J. A. Komenský, 1992, s. 151). Upozorňuje tiež na skutočnosť, že: „Zanedbávanie výchovy je skazou ľudí, rodín, ríš a celého sveta. Chyby získané v rodine vedú neskoršie k ťažkostiam v škole, cirkvi aj v štáte“ (J. A. Komenský, 1992, s. 169).

Podobne, ako v „Informatoriu“, aj tu Komenský venoval veľkú pozornosť otázkam pripravenosti na rodičovstvo. Avšak, ako uvádza J. Pšenák (1992, s. 15), „Informatorium“ je oveľa životnejšie a konkrétnejšie dielo. Obdobie prípravy na rodičovstvo Komenský v „Pampaedii“ nazval „Školou zrodenia alebo užitočným poučením rodičov o prvom prezieravom pestovaní ľudského pokolenia v materskom lone“ (1992, s. 143-148). Rozdelil ho do troch tried. V prvej triede sa zaoberal otázkou prípravy na uzavretie manželstva. Do manželstva radil vstupovať rozumne, a zodpovedne. Mladí mali zvlášť dbať na to, aby doň vstupovali iba „počestne, aby ako manželia iba striedmo užívali manželské lôžko a aby sa o počatý plod starali so zdržanlivou, múdrou, zbožnou a posvätnou životosprávou“ (J. A. Komenský, 1992, s. 145). Za najdôležitejšie považoval zdravie, čulosť a pracovitosť. Bol presvedčený, že rodine i plodu ublíži, ak človek do manželstva vstúpi nezrelý vekom, chorý, či chudobný, teda ten, kto nedokáže zabezpečiť podmienky a prostriedky na výchovu a živobytie. V druhej triede otec aj matka mali dbať na to, aby sa životosprávou, prácou a zdržanlivosťou udržali pri sile. V tretej triede odporúčal matke, aby počas tehotenstva dodržiavala niektoré zásady: aby sa vyhýbala nielen veciam škodlivým pre zdravie, ale aj pre mravy; aby užívala prostriedky, ktoré budú osožné zdraviu aj mravom a aby prosila Boha, aby jej dal šťastný pôrod a zdravé, dobre urastené, čulé a silné dieťa (J. A. Komenský, 1992, s. 145-146).

Na Školu zrodenia mala nadviazať systematická a prezieravá výchova ľudského pokolenia od narodenia do šiesteho roku dieťaťa „Škola detstva“ (1992, s. 149-171). Túto výchovu pokladal Komenský za nesmierne dôležitú pre celkovú nápravu sveta: „Všeobecné porušenie sveta sa začína už v koreňoch. Preto aj všeobecná obnova sveta sa musí začať odtiaľ“ (J. A. Komenský, 1992, s. 149). Školu detstva Komenský rozdelil do šiestich tried. Prvé dve tvorili úvodnú a dojčenskú triedu. V ďalšej, ktorú nazval triedou bľabotania a prvých krôčikov, sa sústreďuje na rozvoj detských zmyslov. Rodičom tu odporúčal, aby venovali pozornosť rozvoju detskej reči, aktivity a cvičeniu v telesnej a duševnej čulosti. Štvrtú triedu pomenoval triedou rozprávania a vnímania, kde úlohou vychovávateľa bolo starať sa o rozvoj zmyslového vnímania, a súčasne prehlbovať rozvoj reči. V piatej triede Komenský odporúčal venovať pozornosť vedeniu detí k zbožnosti a mravnosti. Analyzuje tu metódy mravnej výchovy (príklad a poúčanie) a zaoberá sa aj problematikou disciplíny. Po výchove v rodine mala nasledovať inštitucionálna výchova v ďalších školách života, preto Komenský poslednú

triedu - triedu prvého vyučovania - zacielil ku kolektívnemu vzdelávaniu v poloverejnej škole, ktorá bola prípravou detí na systematické vzdelávanie.

Mohli by sme uviesť, že „Pampaedia“ podáva Komenského najrozsiahlejší výchovný plán. Je zavŕšením jeho názorov na výchovu a vzdelanie, ktoré charakterizoval v mnohých ďalších dielach. Kým v „Didaktike“ navrhol štyri školské stupne (materská, ľudová, latinská a vysoká škola), v tomto spise rozšíril plán na celý ľudský život od počatia po smrť. Poukazuje na význam vzdelávania nielen pre školský vek, ale, v súvislosti so vzdelávacím univerzalizmom, zdôrazňuje jeho prínos aj v dospelosti, až po úplnú starobu. „Pampaediou“ Komenský chápe univerzálne vzdelávanie celého ľudského pokolenia (J. Pšenák, 1992, s. 14-16).

Problémy náhradnej výchovy v diele J. A. Komenského

Na záver by sme sa chceli stručne zmieniť ešte o niektorých Komenského prácach, vytvorených v tzv. predpansofickom období jeho tvorby, pre ktorú boli typické asketicko-výchovné spisy, tzv. „útešné spisy“, v ktorých sa zamýšľal nad žalostným osudom svojho národa a nad zlepšením nepriaznivej situácie spoločnosti 17. storočia. Okrem náboženského a sociálneho aspektu aj tieto spisy obsahujú myšlienky o výchove v rodine, o starostlivosti o siroty a názory sociálne a národne výchovné. Z nich je v tejto súvislosti významný predovšetkým spis „O sirobě“ (1624), ktorý okrem silného náboženského aspektu, v sebe zahŕňa aj prvky náhradnej rodinnej starostlivosti o siroty a opustené deti. V X. kapitole s názvom „O dítkách osiřalých“ (1978, s.448-450) Komenský vyjadruje svoj žiaľ nad trpkým osudom osirelých detí. Podobne, ako v iných „útešných prácach“, aj tu hľadá útechu v Bohu a siroty zveruje do jeho starostlivosti: „když jim na zemi otců a matek nestává, Búh se jim za otce a matku sám vystavuje“ (J. A. Komenský, 1978 s. 448). Poukazuje tiež na skutočnosť, že niekedy môžu byť náhradní rodičia pre deti prospešnejší než tí biologickí: „u otčímů, macech aneb sic u cizích pod tvrdší kázní jsouce, hned z mládi se bázni, poddanosti, pracem učí a z nich čistí, povolní, vlídní, pracovití, živí, správní lidé bývají: ježto by rodičové milkováním a rozmazáním svým jen hýsků a povalečů z nich byli nadělali“ (J. A. Komenský, 1978, s. 449).

Popri poskytovaní starostlivosti a sociálnej pomoci opusteným deťom tu Komenský zdôrazňuje aj význam výchovy a vzdelávania pre osobnostný rozvoj a spoločenské uplatnenie chudobných osirelých detí. Odsudzuje bohatstvo, statky a veľké majetky, ktoré pestujú v deťoch lenivosť, pýchu, márnotratnosť, lakomstvo... a vyzdvihuje ich výchovu k pracovitým a spoločensky prospešným občanom: „moudře a rozumě činí rodičové ti, kteříž co by dítkám statku zanechati měli, to na vyučování jich buď liternímu, neb jiným potřebným uměním raději nakládají, aby nemajíc nač spoléhati, tím bedlivější byli v předsevzetích a ukázaných pracech, a časem ís svým Bohu, církvi, vlasti a obcem hoditi se mohli. Takoví i živí i mrtví tisíckrát lépe slouží dítkám svým, nežli kteříž je jakkoli velikými statky zachystávají“ (J. A. Komenský, 1978, s. 450).

K výrazne spoločensko-kriticky orientovaným „útešným spisom“ patrí spis „Labyrint světa a lusthaus srdce“, napísaný v roku 1623 a 1663 premenovaný na „Labyrint světa a ráj srdce“, ktorý je ostrou kritikou spoločenských pomerov vtedajšej doby a víziou dokonalejšej spoločnosti. Komenský tu veľmi kriticky vykresľuje realistický obraz vtedajšej spoločnosti, plnej hriechov, nepokojov, násilia a beznádeje, odsudzuje triedne nerovnosti medzi ľuďmi, sociálnu nespravodlivosť, neznášanlivosť a zlé životné pomery chudobných. Poukazuje na tragédie a nedostatky v nepodarených manželstvách, na nesprávnu a nejednotnú výchovu detí v dysfunkčných rodinách, ako i na neporiadky, ktoré prevládali v rozličných oblastiach spoločenského života. Odsudzuje život bohatých, ktorí si užívali len slávu, veľké majetky, rozkoš, oddávali sa hodovaniu a zábavám. Proti zdrvujúcemu obrazu

konkrétnych spoločenských rozporov je postavený ideál vzájomne si pomáhajúcich kresťanov v druhej časti, v „Ráji srdce“, kde Komenský oceňuje vzdelancov, ľudí úctivých, disciplinovaných a zbožných.

Na základe uvedeného možno teda vidieť, že rodinná výchova má v Komenského systéme výchovy nezastupiteľné miesto. Výchovné pôsobenie rodiny nepokladal za významné len pre pozitívny vývin osobnosti dieťaťa, ale aj za predpoklad optimálneho rozvoja celej spoločnosti a sveta. Podobne, ako škola, aj rodina mala dbať o to, aby sa človek stal skutočným človekom a mala vychovávať dieťa k ľudskosti, k úcte k starším, k čestnosti, slušnosti, tolerancii a k dobrému a spoločensky prospešnému občanovi. Aby dobre napĺňala svoje funkcie, Komenský žiadal venovať veľkú pozornosť otázkam pripravenosti na rodičovstvo, kde budúcim rodičom dával návody a odporúčania, ako majú ich rodičovské roly správne vykonávať. Z vyššie analyzovaných spisov je zrejmé, že Komenský nevyzdvihoval len výchovu detí v biologických rodinách. V spise „O sirobě“ poukázal na skutočnosť, že v niektorých prípadoch lepšiu výchovu a starostlivosť poskytnú deťom náhradní rodičia. Preto, podľa neho, nie je dôležité, aby dieťa vyrastalo v biologickej rodine, ale v rodine, ktorá mu poskytne dobrú a láskavú starostlivosť, bude mu oporou a pripraví ho na život tak, aby bolo vychované k mravnosti, zbožnosti a k uplatneniu sa v spoločnosti.

Záver

Jan Amos Komenský patrí k významným postavám českej, ale i svetovej kultúry 17. storočia. Jeho najväčší prínos zaznamenávame predovšetkým v oblasti výchovno-vzdelávacieho systému, keď vďaka nemu došlo k odčleneniu pedagogiky z rámca filozofie. Avšak jeho aktívne pôsobenie a neobyčajne bohatá činnosť majú ďaleko širší význam a zasluhujú si nemalú pozornosť aj pri skúmaní poznatkov z iných vedných disciplín. V príspevku sme v náčrte analyzovali niektoré myšlienky, ktorými je Komenský inšpirujúci pre teóriu rodinnej výchovy, ktoré boli na dobu, v ktorej žil, ďaleko nadčasové a vyplývali z nových poznatkov o dieťati, ktoré Komenský svojím pôsobením priniesol. Vo svojich koncepciách ostro vystupoval proti metódam scholasticko-dogmatickej školy, založených na ponižovaní osobnosti dieťaťa a potláčajúcich jeho iniciatívu. Výchovu a vzdelanie Komenský považoval za jednu z ciest pri premene spoločnosti a sveta, preto rodinná výchova v jeho ponímaní mala význam nielen pre pozitívny vývin osobnosti dieťaťa, ale aj pre optimálny rozvoj ľudskej spoločnosti.

Treba uviesť, že niektoré myšlienky, ktoré Komenský vo svojom diele presadzoval, sú v mnohom poučné a aktuálne aj dnes. Preto aj v súčasnej dobe, kedy často rodičia z rôznych dôvodov zanedbávajú výchovu svojich detí a nevenujú pozitívnemu rozvoju ich osobnosti dostatok času a pozornosti, môžu z nich pri výchovnom pôsobení čerpať cenné podnety a inšpirácie.

Zoznam bibliogafických odkazov

HAMADA, M. 1991. Predslov k spisu Informatórium školy materskej. In KOMENSKÝ, J. A.: *Informatórium školy materskej.* Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-01568-3, s. 9-13.

KOMENSKÝ, J. A. 1978. Labyrint světa a ráj srdce. In KOLÁR, J. – PETRÁČKOVÁ, V. a kol.: *Dílo Jana Amose Komenského 3.* Praha: Academia, 1978. S. 267-412.

KOMENSKÝ J. A. 1978. O sirobě. In KOLÁR, J. – PETRÁČKOVÁ, V. a kol.: *Dílo Jana Amose Komenského 3.* Praha: Academia, 1978. s. 429-472.

KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Informatórium školy materskej.* Bratislava: SPN, 1991, 160 s. ISBN 80-08-01568-3.

KOMENSKÝ, J. A. 1992. Pansophia. In *Obecná porada o nápravě věcí lidských II.* Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0227-0, s. 185-263.

KOMENSKÝ, J. A. 1992. Panorthosia. In *Obecná porada o nápravě věcí lidských III.* Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0228-9, s. 255-461.

KOMENSKÝ, J. A. 1992. *Vševýchova (Pampaedia).* Bratislava: Obzor, 1992. 269 s. ISBN 80-215-0216-9.

PŠENÁK, J.: Predslov k spisu Vševýchova. In KOMENSKÝ, J. A.: *Vševýchova (Pampaedia).* Bratislava: Obzor, 1992. ISBN 80-215-0216-9, s. 7-28.

STUCHLÍKOVÁ, L. 1991. Jan Amos Komenský a rodinní výchova. In VESELÁ, Z. a kol.: *Aktuální problémy výchovy ve světle odkazu J. A. Komenského.* Brno: Masarykova univerzita, 1991. ISBN 80-210-0236-0, s. 35-38.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. A kol. 2007. *Základy rodinnej výchovy.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2007. 198 s. ISBN 978-80-8083-443-2.

ŽBIRKOVÁ, V. 2010. Podnety pre výchovu k rodičovstvu a pre rodinný život. In *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy,* roč. 135, 2010, č. 2. ISSN 0323-0449, s. 31-35.

Kontaktné údaje
Stanislava Húsková
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
stanislava.huskova@umb.sk

Andrea KOVÁČOVÁ

ELEKTRONICKÉ ŠIKANOVANIE AKO NOVÝ ROZMER AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA V PODMIENKACH STREDNÝCH ŠKÔL

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
andrea.kovacova@umb.sk

ELEKTRONICKÉ ŠIKANOVANIE AKO NOVÝ ROZMER AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA V PODMIENKACH STREDNÝCH ŠKÔL

Andrea KOVÁČOVÁ

Abstrakt: Cieľom príspevku je priblížiť výsledky výskumu zameraného na problematiku elektronického šikanovania. Výskum bol realizovaný u 323 žiakov prvých a tretích ročníkov stredných odborných škôl (ďalej len SOŠ) a gymnázií (ďalej len G) v Banskobystrickom kraji v roku 2012 prostredníctvom anonymných dotazníkov. Prezentuje osobné skúsenosti respondentov s kyberšikanovaním v pozícii obete, agresora i svedka, ako aj úroveň realizovania prevencie e-šikanovania v skúmaných školách. Výsledky výskumu ukázali, že skúsenosť s kyberšikanovaním v pozícii obete má až 39 % respondentov. Stredoškoláci boli najčastejšie elektronicky šikanovaní prostredníctvom sociálnych sietí formou nadávania. Až 18 % respondentov nepoznalo identitu kyberagresora. K elektronickému šikanovaniu v pozícii agresora sa priznalo 24 % respondentov, pričom agresormi boli častejšie chlapci. Až 59 % stredoškolákov bolo svedkom kyberšikanovania. V skúmaných stredných školách boli zistené nedostatky v realizovaní prevencie elektronického šikanovania. Podľa 43 % skúmané školy venujú len malú pozornosť prevencii kyberšikanovania, pričom najčastejšou formou realizovania prevencie sú prednášky. Až 44 % stredoškolákov nepozná žiadny preventívny projekt, ktorý sa zaoberá prevenciou e-šikanovania.

Kľúčové slová: elektronické šikanovanie, obeť, agresor, svedok, prevencia.

Abstract: The aim of the contribution is to present the results of research on the issue of cyberbullying. The research was realized on 323 students of the first and third years of secondary schools in Banská Bystrica in 2012 through anonymous questionnaires. The contribution presents personal experiences with cyberbullying in the position of victim, aggressor and witness as well as the level of realizing of prevention of cyberbullying in the surveyed schools.

The research results showed that experience with cyberbullying in position of victim has 39 % of respondents. Students were cyberbullyed mostly through the social networks by vulgarisms. Up to 18 % of respondents didn´t know the identity of cyberaggressor. 24 % of students confessed to position of aggressor of cyberbullying, while the aggressors were more often boys. Up to 59 % of respondents were witness of cyberbullying. In surveyed secondary schools were found deficiencies in realizing of prevention of cyberbullying. Surveyed schools pay little attention to prevention of cyberbullying by 43 % students, while the most frequent form of prevention are lectures. Up to 44 % of respondents didn´t know preventive project, which deals with prevention of cyberbullying.

Key words: cyberbullying, victim, aggressor, witness, prevention.

Úvod

Šikanovanie je negatívny fenomén, ktorý sa v školskom prostredí vyskytuje od nepamäti. V dnešnej dobe progresívneho rozvoja informačno-komunikačných technológií dostalo novú podobu a presunulo sa do virtuálneho priestoru. Vyrastá mladá generácia, pre ktorú sú nové technológie prirodzenou súčasťou sveta. Ukazuje sa, že používanie nových informačno-komunikačných technológií prináša so sebou okrem veľkého množstva výhod i veľmi široké spektrum rizík vrátane elektronického šikanovania.

Elektronické šikanovanie nemá zjednotenú definíciu. Charakterizujú ho viacerí autori, ktorí sa zhodujú na podstate, že sa jedná o šikanovanie prostredníctvom informačno-komunikačných technológií a prostriedkov masovej komunikácie.

Nástrojom úmyselného ubližovania v kyberpriestore je predovšetkým internet (e-maily, sociálne siete, chat, Skype, ICQ a pod.) a mobilý telefón (sms správy, výhražné telefonáty a i.).

Výsledky nášho výskumu ukázali, že respondenti boli najčastejšie kyberšikanovaní formou nadávania, zosmiešňovania prostredníctvom komentárov alebo fotografií, sexuálnych narážok a zastrašovania.

Zákernosť kyberšikanovania spočíva v jeho anonymite, ktorá poskytuje agresorom pocit bezpečia a chráni ich pred odhalením identity. Šírenie nepríjemných kybernetických atakov je tak ťažko rozpoznateľné.

Elektronické šikanovanie nemá časové a ani priestorové obmedzenie, to znamená, že kyberagresor môže svoju obeť šikanovať kdekoľvek a kedykoľvek.

Svedkami ponižujúceho, urážajúceho videa, fotografie, falošného profilu na internete môžu byť tisíce rovesníkov na celom svete, čo môže mať pre deti a mládež – obete kyberšikany zničujúci dopad.

Skúsenosť respondentov s kyberšikanovaním

Jedným z cieľov výskumu bolo zistiť skúsenosť respondentov s elektronickým šikanovaním v pozícii obete i agresora z hľadiska genderu. Vo výskume nás zaujímali aj nepriame skúsenosti respondentov s elektronickým šikanovaním v pozícii svedka.

Tabuľka T1 Skúsenosť respondentov s kyberšikanovaním v pozícii obete z hľadiska pohlavia

Typ školy	**G 1.**		**G 3.**		**SOŠ 1.**		**SOŠ 3.**		**Spolu**	
Pohlavie	n	%	n	%	n	%	n	%	**N**	%
Chlapci	10	32,26	12	37,50	16	59,26	25	71,43	63	50,40
Dievčatá	21	67,74	20	62,50	11	40,74	10	28,57	62	49,60
Spolu	31	100	32	100	27	100	35	100	125	100

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka T1 uvádza prehľad skúseností žiakov s e-šikanovaním v pozícii obete z hľadiska pohlavia. Výsledky výskumu ukázali, že z celkového počtu obetí kyberšikanovania 125, bolo 63 chlapcov, čo predstavuje 50,40 % a 62 dievčat (49,60 %). V pozícii obetí elektronického šikanovania sa v našom výskume neukázali významné rozdiely z hľadiska genderu. Podobne i vo výskume D. Čechovej a E. Hlistovej (2009, s. 43) neboli zaznamenané výrazné odlišnosti z hľadiska genderu, nakoľko obeťou kyberšikanovania prostredníctvom internetu bolo 6,52 % chlapcov a 6,25 % dievčat. Genderové zloženie obetí kyberšikany uvádzajú ako veľmi vyrovnané i V. Krejčí a K. Kopecký (2010, s. 7), ktorí vo svojom výskume zistili pomer obetí e-šikany 51,3 % dievčat ku 48,7 % chlapcov. Aj v tomto prípade sú štatistické rozdiely na hranici významnosti. Na základe našich výskumných zistení možno konštatovať, že obeťou kyberšikanovania sa stávajú tak chlapci, ako i dievčatá.

Tabuľka T2 Skúsenosť respondentov s kyberšikanovaním v pozícii agresora z hľadiska pohlavia

Typ školy	**G 1.**		**G 3.**		**SOŠ 1.**		**SOŠ 3.**		**Spolu**	
Pohlavie	n	%	n	%	n	%	n	%	**N**	%
Chlapci	7	58,33	10	62,50	18	78,26	20	76,92	55	71,43
Dievčatá	5	41,67	6	37,50	5	21,74	6	23,08	22	28,57
Spolu	12	100	16	100	23	100	26	100	77	100

Zdroj: vlastné spracovanie

Z údajov v Tabuľke T2 je zrejmé, že agresormi kyberšikanovania boli viac chlapci v počte 55 (71,43 %) než dievčatá v počte 22 (28,57 %) z celkového počtu agresorov. Rovnako i vo výskume V. Krejčí a K. Kopeckého (2010, s. 10) sa medzi agresormi e-šikanovania potvrdila prevaha chlapcov (52 %) nad dievčatami (48 %). Ako uvádza P. Pešat (2011, s. 37) genderovú štruktúru agresorov kyberšikany u školskej mládeže v USA zisťoval i Wang, ktorý podobne zistil prevahu agresorov chlapcov 9,7 % verzus 7,1 % dievčat. Aj podľa E. Vaňkátovej (2010, s. 7) sú páchateľmi elektronického šikanovania častejšie chlapci než dievčatá. E. Vaňkátová ako možné dôvody uvádza väčšiu počítačovú gramotnosť, viac času tráveného pri počítači, väčšiu „odvahu“. Páchatelia z radov chlapcov majú väčšie znalosti internetových aplikácií.

V procese šikanovania môžu vystupovať i svedkovia, resp. prizerajúci sa, ktorí môžu zohrať tak pozitívnu, ako aj negatívnu úlohu. (I. Emmerová, 2008, s. 81). Ako uvádza P. Jusko (2009, s. 161) „správanie svedkov šikanovania môžeme škálovať od pasívneho (zastrašeného) nesúhlasu, cez nezúčastnenosť, sympatizovanie až po súhlasný postoj, aktívne pripojenie sa.“

Tabuľka T3 Skúsenosť respondentov s kyberšikanovaním v pozícii svedka

Typ školy	**G 1.**		**G 3.**		**SOŠ 1.**		**SOŠ 3.**		**Spolu**	
Alternatívy	n	%	n	%	n	%	n	%	**N**	%
Áno	60	69,77	53	63,86	35	43,75	42	56,76	190	58,82
Neviem o tom	21	24,42	20	24,10	32	40,00	23	31,08	96	29,72
Nie	5	5,81	10	12,04	13	16,25	9	12,16	37	11,46
Spolu	86	100	83	100	80	100	74	100	323	100

Zdroj: vlastné spracovanie

Údaje v Tabuľke T3 prezentujú, že až 190 respondentov (58,82 %) vie o tom, že sa ich kamaráti, spolužiaci stali obeťou násilného správania prostredníctvom internetu alebo mobilného telefónu. Podobné zistenie prináša z výskumu Dehua a kol. J. Lidická (2009, s. 73). Jeho výskum ukázal, že viac než polovica dospievajúcich pozná niekoho, kto bol prostredníctvom komunikačných technológií šikanovaný. E-šikanovanie môžu svedkovia ovplyvniť v pozitívnom smere vtedy, ak o tom povedia niekomu dospelému, neboja sa vypovedať pri riešení tohto nežiaduceho javu. V negatívnom slova zmysle ho môžu ovplyvniť vtedy, ak sa mu prizerajú alebo sa v horšom prípade pridajú na stranu kyberagresorov. Deväťdesiatšesť žiakov (29,72 %) nevie o tom, či sa ich kamaráti, spolužiaci stali obeťami elektronického šikanovania a 37 respondentov (11,46 %) uviedlo, že sa ich kamaráti, spolužiaci nestali obeťou kyberšikanovania.

Prostriedky kyberšikanovania

Agresori elektronického šikanovania využívajú vo virtuálnom priestore prostriedky ako sú e-mail, instant Messenger – Skype, ICQ, chat, diskusné fóra, sociálne siete, blogy, sms správy, telefonáty a pod.

Prostredníctvom výskumu sme zisťovali spôsob, akým boli respondenti kyberšikanovaní.

Tabuľka T4 Spôsob, akým boli respondenti kyberšikanovaní

Typ školy	**G 1.**		**G 3.**		**SOŠ 1.**		**SOŠ 3.**		**Spolu**	
Alternatívy	n	%	n	%	n	%	n	%	**N**	%
Nestretol/a som sa	55	63,95	51	61,45	53	3,75	39	52,70	198	61,30
Sociálne siete	18	20,93	25	30,12	24	30,00	28	37,84	95	29,41
SMS	7	8,14	8	9,64	4	5,00	13	17,57	32	9,91
Chat	7	8,14	5	6,02	6	7,5	9	12,16	27	8,36
E-mail	0	0,00	3	3,61	3	3,75	1	1,35	7	2,17
Iná možnosť	0	0,00	1	1,20	1	1,25	2	2,70	4	1,24
MMS	1	1,16	0	0,00	2	2,5	0	0,00	3	0,93

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka T4 nás informuje o spôsobe, akým boli respondenti kyberšikanovaní. Počet odpovedí v T4 presahuje počet respondentov, pretože si pri otázke v dotazníku mohli vybrať viac ako jednu odpoveď. S elektronickým šikanovaním sa nestretlo 198 žiakov (61,30 %). Najčastejším spôsobom, ktorým boli respondenti kyberšikanovaní sú sociálne siete, čo uviedlo 95 žiakov (29,41 %) respondentov. S týmto faktom môže súvisieť i skutočnosť zistená v našom výskume, že na sociálnych sieťach je zaregistrovaných až 296 žiakov (91,64 %) z celkového počtu výskumného súboru žiakov (323). Na základe tejto skutočnosti usudzujeme, že s nárastom používateľov sociálnych sietí rastie i riziko kyberšikanovania. Sms správy sa stali prostriedkom e-šikanovania u 32 respondentov (9,91 %). S kyberšikanovaním prostredníctvom chatu sa stretlo 27 žiakov (8,36 %). J. Lidická (2009, s. 77) uvádza výsledky výskumu Dehua a kol., v ktorom bolo zistené, že zo 133 obetí šikanovania bola 1 z 5 obetí šikanovaná cez e-mail, jedna tretina v chatovacích miestnostiach a len 13 % cez mobilný telefón. Ďalšia tretina obetí bola šikanovaná pomocou iných technológií alebo kombináciou viacerých spôsobov. Možnosť iný spôsob uviedli 4 respondenti (1,24 %), z toho 1 žiak uviedol spamovanie, 1 respondent výhražný telefonát a ostatní dvaja žiaci uviedli ako prostriedok kyberšikanovania on line hry. Podľa J. Lidickej (2009, s. 76) mnoho detí a mládeže v súčasnosti hrá cez internet rôzne interaktívne hry. Tieto hry umožňujú tiež on-line komunikáciu s kýmkoľvek, s kým sa cez hru spoja. I tu sa vytvára priestor pre verbálne obťažovanie, vyhrážky a vulgárnosti. Ostatné možnosti s nižším percentuálnym vyjadrením hlbšie neanalyzujeme, pre prehľad sú k dispozícii v T4. Na základe výsledkov výskumu sme dospeli k zisteniu, že respondenti boli viac kyberšikanovaní prostredníctvom internetu, čo uviedlo 132 respondentov (40,87 %) než prostredníctvom mobilných telefónov, čo označilo 36 respondentov (11,15 %).

Anonymita agresorov

Ako uvádza L. Hulanová (2012, s. 36) online anonymita môže podnecovať v jedincovi násilné sklony, pretože mu dodáva pocit nepostihnuteľnosti a moci nad obeťou. Práve anonymita býva hlavným motívom, ktorý vedie agresora pri využívaní internetu k takému správaniu, ktoré by v reálnom svete možno nikdy neuskutočnil.

Anonymita kyberagresora môže spôsobiť ťažkosti pri riešení prípadov elektronického šikanovania, keďže môže v online priestore vystupovať pod skrytou alebo zmenenou identitou.

Vo výskume sme zisťovali, či respondenti poznajú osobu, ktorá ich elektronicky šikanovala.

Tabuľka T5 Osoba, ktorá kyberšikanovala respondentov

Typ školy	**G 1.**		**G 3.**		**SOŠ 1.**		**SOŠ 3.**		**Spolu**	
Alternatívy	n	%	n	%	n	%	n	%	**N**	%
Nikto	55	63,95	51	61,45	53	66,25	39	52,70	198	61,30
Neviem	13	15,12	17	20,48	9	11,25	18	24,33	57	17,65
Niekto mimo školy	9	10,47	7	8,43	10	12,50	11	14,87	37	11,46
Niekto z triedy	6	6,98	4	4,82	3	3,75	3	4,05	16	4,95
Niekto zo školy	3	3,48	3	3,62	2	2,50	2	2,70	10	3,09
Iná osoba	0	0,00	1	1,20	3	3,75	1	1,35	5	1,55
Spolu	86	100	83	100	80	100	74	100	323	100

Zdroj: vlastné spracovanie

V Tabuľke T5 je možné vidieť, že 198 respondentov (61,30 %) nebolo kyberšikanovaných žiadnou osobou. Jedná sa o tých respondentov, ktorí sa nestretli s elektronickým šikanovaním a teda neboli kyberšikanovaní nikým. Až 57 respondentov (17,65 %) uviedlo, že nevedia, kto bol agresorom e-šikanovania ich osoby. Podľa P. Macháčkovej (2007, s. 52) kyberšikana poskytuje agresorom anonymitu. Pre agresorov je jednoduchšie poslať obetiam výhražný odkaz, fotografiu, video a podobne, ako sa s ňou stretnúť tvárou v tvár. Moc anonymity umožňuje agresorom činiť i to, na čo by si inak netrúfli. Ako uvádza K. Vágnerová a kol. (2009, s. 94) výskumy sa zhodujú na tom, že približne 40 % obetí kyberšikany sa nikdy nedozvie, kto ich šikanoval. Predstierať falošnú identitu umožňuje agresorom nielen internet, kedy kyberagresor môže šikanovať pod iným menom, prípadne prezývkou, ale i mobilné telefóny, prostredníctvom ktorých môže agresor elektronicky šikanovať z neznámeho čísla, ktoré môže byť utajené. Anonymné obťažovanie tak ešte viac prehlbuje pocity beznádeje, keďže obeť ani nevie, pred kým sa má brániť. Možnosť „niekto mimo školy“ označilo 37 respondentov, čo predstavuje 11,46 % z celkového výskumného súboru žiakov. Podľa výpovedí respondentov z triedy bolo 16 kyberagresorov (4,95 %) a zo školy 10 agresorov (3,09 %) z celého výskumného súboru žiakov. Počet agresorov, ktorí sú z triedy a zo školy bezpochyby ovplyvňuje i sociálnu klímu v triede a v škole. Ako uvádza K. Hollá (2010, s. 23) participovaním viacerých e-agresorov na nevhodnom správaní v triednom a školskom prostredí sa znižuje emocionalita žiakov v triede a v kolektíve, čím dochádza k úpadku morálnych hodnôt. Pod vplyvom e-šikany môžu v triede vzniknúť a rozšíriť sa vo veľkom rozsahu pravidlá a hodnoty hanenia, ukrutnosti, sklamania a sociálneho vylúčenia. Možnosť iná osoba uviedlo 5 žiakov (1,55 %), z toho 4 respondenti uviedli iniciály krstného mena a priezviska agresorov a 1 žiak uviedol ako inú možnosť „bývalý priateľ mojej priateľky“. Domnievame sa preto, že v tomto prípade bola možným motívom kyberšikanovania žiarlivosť predchádzajúceho partnera.

Dôverná osoba

Deti a mládež, ktoré sa stali obeťami e-šikanovania sa často o probléme kyberšikanovania nezdôveria blízkym osobám zo strachu, že stratia možnosť využívať internet.

V rámci úloh výskumu sme u respondentov zisťovali, ktorej osobe by sa ako prvej zdôverili s problémom elektronického šikanovania.

Tabuľka T6 Osoba, ktorej by sa respondenti ako prvej zdôverili s problémom kyberšikanovania

Typ školy	**G 1.**		**G 3.**		**SOŠ 1.**		**SOŠ 3.**		**Spolu**	
Alternatívy	n	%	n	%	n	%	n	%	**N**	%
Kamarát	37	43,02	41	49,40	46	57,50	41	55,41	165	51,08
Rodič	31	36,05	29	34,94	19	23,75	24	32,43	103	31,89
Nikto	13	15,11	9	10,85	10	12,50	7	9,46	39	12,07
Iná osoba	2	2,33	1	1,20	2	2,50	1	1,35	6	1,86
Učiteľ	2	2,33	2	2,41	2	2,50	0	0,00	6	1,86
Vých. poradca	0	0,00	1	1,20	1	1,25	1	1,35	3	0,93
Koordinátor prevencie	1	1,16	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,31
Sociálny pedagóg	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spolu	86	100	83	100	80	100	74	100	323	100

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe výskumných údajov v Tabuľke T6 môžeme konštatovať, že viac ako polovica respondentov (51,08 %) by sa s problémom elektronického šikanovania zdôverila najprv kamarátom. Túto skutočnosť potvrdil i výskum realizovaný Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie v spolupráci s eSlovenskom, v ktorom sa zistilo, že ak sa mladiství s kyberšikanovaním niekomu zveria, je to najčastejšie kamarát (21,1 %). Stotri respondentov (31,89 %) by zvolilo ako dôvernú osobu rodiča. Za zarážajúce považujeme zistenie, že až 39 žiakov (12,07 %) by o probléme kyberšikanovania nepovedalo nikomu. Zdôverenie sa zodpovedným osobám, predovšetkým rodičom, učiteľom, prípadne ostatným pedagogickým a odborným zamestnancom škôl je nesporne zaručeným spôsobom riešenia tohto negatívneho javu. Ako uvádza P. Pešat (2011, s. 39) prvoradým dôvodom, prečo neprezradiť elektronické šikanovanie rodičom alebo iným dospelým je podľa žiakov obava z toho, že prídu o svoje počítačové výsady (počítač a prístup k internetu). Keďže mobilný telefón a počítač sú dnes kľúčové elementy spoločenského života detí a mládeže, obeť je týmto spôsobom vlastne potrestaná. (D. Čechová – E. Hlistová, 2009, s. 41). Ďalším dôvodom, prečo sa žiaci nikomu nezdôveria môže byť tiež presvedčenie, že im dospelí aj tak nepomôžu, pretože nebudú schopní nájsť dôkazy ani zistiť agresora. Šesť žiakov (1,86 %) by sa o probléme e-šikanovania zmienilo ako prvej inej osobe, v ktorej 1 respondent uviedol priateľa, 1 žiak uviedol priateľku, 1 respondent uviedol starú mamu, 2 žiaci by sa zdôverili najprv polícii a 1 žiak má najväčšiu dôveru v kňazovi. Rovnaký počet respondentov, ktorí označili možnosť iná osoba označili i možnosť učiteľ, ktorému by sa s problémom kyberšikanovania zdôverilo len 6 žiakov (1,86 %). Negatívne hodnotíme zistenie, že nízky počet respondentov by o probléme elektronického šikanovania povedalo práve pedagogickým a odborným zamestnancom škôl, ktorí sú kompetentní podieľať sa na riešení uvedeného problému. Výchovnému poradcovi by sa ako prvému zdôverili iba 3 žiaci (0,93 %), 1 žiak (0,31 %) by sa zdôveril koordinátorovi prevencie. Učitelia, ako aj ostatní pedagogickí a odborní zamestnanci škôl by mali žiakov upovedomiť o tom, že pri akýchkoľvek problémoch vrátane e-šikanovania sa môžu na nich obrátiť, prípadne im poskytnúť kontakty na odborníkov.

Prevencia elektronického šikanovania

Základom úspešnej prevencie elektronického šikanovania je najmä dostatočná informovanosť žiakov o e-šikanovaní a jeho dôsledkoch, o ochrane svojej identity na internete. Nevyhnutné je tiež

realizovanie preventívnych projektov, spolupráca školy s odborníkmi a rodinou. Podľa I. Emmerovej (2009, s. 4) dôležitú úlohu v prevencii elektronického šikanovania zohráva aj kvalita toho, ako deti a mládež trávia voľný čas. Vytváranie dostatočných možností k pozitívnym voľnočasovým aktivitám a zapájanie detí a mládeže do pravidelnej záujmovej činnosti je nevyhnutným predpokladom ich pozitívneho vývinu. Je dôležité, aby sa v školách vytvárali možnosti pre organizovanú záujmovú činnosť žiakov. Nemenej dôležité je zabezpečiť vzdelávanie v oblasti prevencie šikanovania najmä triednych učiteľov a ďalších pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl, medzi ktorých patrí sociálny pedagóg.

Ďalší okruh otázok bol zameraný na úroveň realizovania prevencie elektronického šikanovania v skúmaných školách. V tomto smere nás zaujímalo, aké preventívne aktivity zamerané na prevenciu kyberšikanovania realizujú skúmané školy a tiež, aká je znalosť respondentov o preventívnych projektoch v tejto oblasti.

Tabuľka T7 Formy preventívnych aktivít kyberšikanovania, ktoré realizujú skúmané stredné školy

Typ školy	**G 1.**		**G 3.**		**SOŠ 1.**		**SOŠ 3.**		**Spolu**	
Alternatívy	n	%	n	%	n	%	n	%	**N**	%
Žiadne	53	61,63	44	53,01	28	35,00	31	41,89	156	48,30
Prednášky	27	31,40	31	37,35	26	32,50	23	31,08	107	33,13
Besedy	8	9,30	8	9,64	27	33,75	20	27,03	63	19,50
Anonymné dotazníky	3	3,49	9	10,84	17	21,25	17	22,97	46	14,24
Rozhovory na triednických hodinách	3	3,49	2	2,41	6	7,50	8	10,81	19	5,88
Schránky dôvery	4	4,65	2	2,41	3	3,75	3	4,05	12	3,72
Skupinové aktivity	0	0,00	0	0,00	6	7,50	2	2,70	8	2,48
Iná možnosť	0	0,00	1	1,20	2	2,50	3	4,05	6	1,86
Preventívne programy	0	0,00	1	1,20	0	0,00	0	0,00	1	0,31

Zdroj: vlastné spracovanie

Údaje v Tabuľke T7 znázorňujú prehľad foriem preventívnych aktivít, ktoré využívajú skúmané stredné školy pri realizovaní prevencie kyberšikanovania. Počet odpovedí v T7 presahuje počet respondentov, pretože si pri otázke v dotazníku mohli vybrať viac ako jednu odpoveď. Zarážajúce je zistenie, že skúmané stredné školy nerealizujú žiadne aktivity zamerané na prevenciu elektronického šikanovania, čo uviedlo až 156 (48,30 %) respondentov. Najvyužívanejšou formou preventívnych aktivít boli prednášky, čo označilo 107 (33,13 %) žiakov. Podľa 63 respondentov (19,50 %) skúmané stredné školy využívajú v prevencii e-šikanovania besedy. Medzi ďalšie preventívne aktivity, realizované v skúmaných školách respondenti zaradili anonymné dotazníky (14,24 %) a rozhovory na triednických hodinách (5,88 %). Toto zistenie značí, že problematika kyberšikanovania nie je učiteľom a odborným zamestnancom škôl úplne ľahostajná. Prevenciu elektronického šikanovania realizujú skúmané školy prostredníctvom skupinových aktivít (hier a cvičení) len podľa 8 (2,48 %) žiakov, pričom táto forma prevencie úplne absentuje v gymnáziách. Skupinové aktivity považujeme za najúčinnejšiu formu realizovania prevencie, pretože prostredníctvom nich si žiaci môžu vyskúšať nácvik rolí, ocitnúť sa v rôznych situáciách, či už v roli obete alebo agresora šikanovania a na základe toho sa učiť žiaducim i nežiaducim formám správania. Zastávame názor, že školy by mali pri realizovaní prevencie sociálno-patologických javov vrátane elektronického šikanovania prioritne využívať aktivizujúce metódy – hry, inscenácie a tiež problémové a situačné metódy. V tomto smere

považujeme prednášky spolu s besedami za menej efektívne formy realizovania prevencie. Inú možnosť využili 6 (1,86 %) respondenti, v rámci ktorej 5 žiaci uviedli filmové predstavenie a 1 i divadelné predstavenie. Ostatné formy preventívnych aktivít s nižším percentuálnym zastúpením hlbšie neanalyzujeme, nakoľko sú k dispozícii v T7.

Tabuľka T8 Znalosť preventívnych projektov, ktoré sú zamerané na prevenciu kyberšikanovania

Typ školy	**G 1.**		**G 3.**		**SOŠ 1.**		**SOŠ 3.**		**Spolu**	
Alternatívy	n	%	n	%	n	%	n	%	**N**	%
Ovce.sk	39	45,35	40	48,19	39	48,75	27	36,49	145	44,89
Žiadny	39	45,35	36	43,37	31	38,75	36	48,65	142	43,96
Zodpovedne.sk	9	10,47	12	14,46	14	17,50	15	20,27	50	15,48
Pomoc.sk	3	3,49	2	2,41	4	5,00	6	8,11	15	4,64
Stopline.sk	0	0,00	1	1,20	1	1,25	0	0,00	2	0,62
Iný projekt	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka T8 nás informuje o tom, či respondenti poznajú preventívne projekty, ktoré sa týkajú kyberšikanovania. Počet odpovedí v T8 presahuje počet respondentov, pretože si pri otázke v dotazníku mohli vybrať viac ako jednu odpoveď. Najznámejším preventívnym projektom je pre respondentov projekt Ovce.sk, ktorý pozná 145 (44,89 %) žiakov. K znalosti tohto projektu respondentmi mohla prispieť i skutočnosť, že práve tento projekt bol v značnej miere medializovaný v televízii prostredníctvom krátkych animovaných rozprávok, ktorých cieľom je šírenie osvety o rizikách internetu, mobilov a nových technológií. I keď je projekt Ovce.sk určený pre nižšiu vekovú kategóriu, mládeži nastavuje zrkadlo jej nevhodného správania na internete. Cieľom tohto projektu je, aby sa deti a mládež poučili z chýb, ktorých sa dopúšťajú pri rizikovom používaní internetu a mobilných telefónov. Témy animovaných rozprávok sú rôznorodé a veľmi aktuálne, napr. zneužitie fotografií a videí, diskriminácia a rasizmus na internete, kybernetické prenasledovanie, virtuálne priateľstvá na internete, vulgárny jazyk a gestá, natáčanie násilných a ponižujúcich scén (happy slapping) a mnohé iné. Zarážajúcim zistením je, že až 142 (43,96 %) žiakov nepozná žiadny z uvedených projektov. Možnosť Zodpovedne.sk označilo len 50 (15,48 %) respondentov. Negatívnym zistením je, že iba 15 žiakov (4,64 %) pozná projekt Pomoc.sk. U žiakov je potrebné zvýšiť povedomie o tomto projekte práve z toho dôvodu, že jeho súčasťou je bezplatná nonstop telefonická linka pomoci (116 111), kde odborníci poskytujú koordinovanú pomoc a poradenstvo v oblasti zodpovedného používania internetu a mobilnej komunikácie. Výhodou tohto projektu je, že žiaci sa môžu obrátiť aj na poradenstvo prostredníctvom e-mailu (potrebujem@pomoc.sk). O projekte Stopline.sk vedia len 2 respondenti (0,62 %). V možnosti iný projekt mohli respondenti uviesť projekt Saferinternet, prípadne projekt E-Bezpečí, avšak ani jeden žiak túto možnosť nevyužil.

Záver

Prostredníctvom výskumu sme dospeli k závažnému zisteniu, že obeťou elektronického šikanovania sa stalo až 39 % respondentov, čo považujeme za dostatočný dôvod na to, aby sa v školách realizovala účinná a pravidelná prevencia (predovšetkým primárna) tohto negatívneho sociálno-patologického javu na profesionálnej úrovni najmä prostredníctvom sociálnych pedagógov v spolupráci s ostatnými odborníkmi, poradenskými zariadeniami a rodinou.

Príspevok je jedným z priebežných výstupov projektu VEGA č. 1/0168/12 „Profesionalizácia prevencie sociálnopatologických javov v školskom prostredí v SR z aspektu profesie sociálneho pedagóga – súčasný stav, problémy a komparácia so zahraničím.“

Zoznam bibliogafických odkazov

ČECHOVÁ, D. – HLISTOVÁ, E. 2009. Šikanovanie cez internet. In *Prevencia*. ISSN 1336-3689, 2009, roč. 8, č. 2, s. 40-46.

EMMEROVÁ, I. 2008. *Poruchy správania u žiakov základných a stredných škôl – ich prevencia a riešenie*. 1. vyd. Banská Bystrica : PDF UMB, 2008. 139 s. ISBN 978-808083622.

EMMEROVÁ, I. 2009. Sociálny pedagóg na základných a stredných školách. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-619, 2009, roč. 57, č. 5, s. 2-6.

HOLLÁ, K. 2010. *Elektronické šikanovanie: nová forma agresie*. 1. vyd. Bratislava : Iris, 2010. 92 s. ISBN 978-80-89256-58-7.

HULANOVÁ, L. 2012. *Internetová kriminalita páchaná na dětech.* Praha : Triton, 2012. 218 s. ISBN 978-80-7387-545-9.

JUSKO, P. 2009. *Sociálna práca s mládežou a sociálnopatologické javy*. Banská Bystrica : Pf UMB, 2009. 217 s.

KOVÁČOVÁ, A. 2012. Kyberšikanovanie ako novodobý fenomén u žiakov stredných škôl – jeho výskyt a prevencia: Rigorózna práca pod vedením doc. PhDr. Ingrid Emmerovej, PhD. Banská Bystrica : PDF UMB, 2012. 92 s.

KREJČÍ, V. – KOPECKÝ, K. 2010. *Nebezpečí elektronické komunikace.* Správa z výskumného šetrenia. Olomouc : 2010. 22 s.

LIDICKÁ, J. 2009. Kyberšikana. In *Psychologie pro praxi*. ISSN 1803-8670, 2009, roč. 44, č. 3-4, s. 71-84.

MACHÁČKOVÁ, P. 2007. Kyberšikana. In *Psychologie dnes*. ISSN 1212-9607, 2007, roč. 13, č. 9, s. 52-53.

PEŠAT, P. 2011. Rizikové jevy související s využíváním informačních a komunikačních technologií – kyberšikana. In *Speciální pedagogika*. ISSN 1211-2720, 2011, roč. 21, č. 1, s. 33-46.

VÁGNEROVÁ, K. a kol. 2009. *Minimalizace šikany*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-611-7.

VAŇKÁTOVÁ, E. 2010. Kyberšikanovanie ako jedno z rizík elektronickej komunikácie. In *Sociálna prevencia*. ISSN 1336-9679, 2010, roč. 1, s. 6-9.

Kontaktné údaje
Andrea Kováčová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
andrea.kovacova@umb.sk

Magdaléna NEDELOVÁ

OVEROVANIE POUŽITEĽNOSTI PROBLÉMOVEJ ÚLOHY AKO NÁSTROJA NA ZISŤOVANIE ÚROVNE KRITICKÉHO MYSLENIA NA VZORKÁCH SLOVENSKÝCH VYSOKOŠKOLÁKOV V PROJEKTE AHELO

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
magdalena.nedelova@savbb.sk

OVEROVANIE POUŽITEĽNOSTI PROBLÉMOVEJ ÚLOHY AKO NÁSTROJA NA ZISŤOVANIE ÚROVNE KRITICKÉHO MYSLENIA NA VZORKÁCH SLOVENSKÝCH VYSOKOŠKOLÁKOV V PROJEKTE AHELO

Magdaléna NEDELOVÁ

Abstrakt: Cieľom príspevku je podeliť sa o skúsenosti z medzinárodného projektu Hodnotenie výsledkov vysokoškolského vzdelávania (AHELO) v oblasti generických zručností. V úvode je stručne vysvetlený zámer projektu AHELO. Nasledujúca časť ponúka konceptuálne východiská a popisuje jednotlivé kroky národného riešiteľského tímu v oblasti generických zručností v prípravnej a implementačnej fáze realizácie projektu. Hlavná časť príspevku sa venuje charakteristike problémovej úlohy, ktorá bola v rámci medzinárodného testovania použitá na zisťovanie úrovne kritického myslenia študentov vysokých škôl a špecifikám holistického prístupu pri jej hodnotení. Výsledky sa zameriavajú najmä na štatistické vyhodnotenie výkonu slovenských participantov pri riešení problémovej úlohy a sprevádzajú ich príklady odpovedí, ktoré reprezentujú jednotlivé výkonové kategórie. Diskusia ponúka možné vysvetlenia nepriaznivých výsledkov vysokoškolákov v našej výskumnej vzorke, sumarizuje závery štúdie uskutočniteľnosti v medzinárodnom kontexte a dotýka sa konceptuálnych a metodologických problémov, ktorým čelí plánovaná hlavná štúdia projektu AHELO.

Kľúčové slová: AHELO, štúdia uskutočniteľnosti, hodnotenie, vysokoškolské vzdelávanie, výsledky vzdelávania, generické zručnosti, kritické myslenie, holistický prístup, problémová úloha, úloha s tvorbou odpovede

Abstract: The aim of the paper is to share experience from an international project Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO) in Generic Skills Strand. Introduction briefly points out the purpose of AHELO feasibility study. Next part drafts conceptual scopes of the project and the course of action taken by national project team in generic skills strand in the phase of instrumentation and implementation. Main part of the paper deals with characteristics of performance task used in international testing for assessment of critical thinking skills of university students and specifies holistic assessment approach. Results focus mainly on statistical analysis of student outcomes in performance task. For illustration author includes response examples representing specific performance categories. Discussion offers possible explanations for the poor results of university students in our research sample and summarises, what can be drawn from the feasibility study in an international context, emphasizing conceptual and methodological issues of the AHELO main study design in the near future.

Key words: AHELO, feasibility study, assessment, higher education, learning outcomes, generic skills, critical thinking, holistic approach, performance task, constructed response task

Úvod

Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) doposiaľ realizovala niekoľko medzinárodných testovaní umožňujúcich porovnávať výsledky a hodnotiť kvalitu vzdelávacích systémov zúčastnených krajín. Najväčšiu pozornosť odborníkov, médií a širokej verejnosti na Slovensku si vyslúžilo hodnotenie PISA (The Programme for International Student Assessment), ktoré od roku 2000 každé tri roky prináša správu o úrovni zručností a vedomostí 15-ročných žiakov v 70 krajinách sveta.

V roku 2010 spustila OECD ďalší projekt - **Hodnotenie výsledkov vysokoškolského vzdelávania (Assessment of Higher Education Learning Outcomes**, ďalej len **AHELO).** Prvej fázy - štúdie overiteľnosti (feasibility study) sa spolu s ďalšími 15 krajinami zúčastnila aj Slovenská republika.

Cieľom štúdie bolo navrhnúť nástroje na priame hodnotenie výsledkov vysokoškolského vzdelávania **v odboroch ekonómia a stavebné inžinierstvo a v oblasti generických zručností** a overiť ich funkčnosť v medzinárodnom kontexte – s ohľadom na jazykovú a kultúrnu rozmanitosť participujúcich krajín a kurikulárne špecifiká rôznych typov vysokoškolských inštitúcií a študijných programov.

Začiatkom roku 2011 MŠ SR vymenovalo troch národných koordinátorov zodpovedných za zostavenie samostatných riešiteľských tímov pre každú hodnotenú oblasť. Autorka príspevku bola súčasťou národného tímu zodpovedného za realizáciu projektu AHELO v oblasti generických zručností. Podieľala sa na adaptácii a vyhodnocovaní testových úloh, v súčasnosti sa venuje kvantitatívnej a kvalitatívnej analýze odpovedí študentov na problémové úlohy.

Konceptuálne východiská

Termín **generické zručnosti** je skôr politickým než vedeckým pojmom. Do sféry vzdelávania prenikol v súvislosti s globalizačnými trendami a transformáciou industriálnej spoločnosti na tzv. spoločnosť založenú na vedomostiach. V záujme trvalo udržateľného ekonomického rastu a konkurencieschopnosti sa v súčasnosti vysoko cenia flexibilní, inovatívni, podnikaví a technologicky zdatní zamestnanci, ktorí sú schopní kooperovať, efektívne komunikovať, kriticky myslieť a celoživotne sa vzdelávať. Spoločným menovateľom všetkých definícií a kategorizácií generických zručností je, že ide o zručnosti nezávislé na kontexte, transferovateľné do rôznych inštitucionálnych prostredí (Cedefop, 2006) a umožňujú jednotlivcovi pružne reagovať na meniace sa potreby lokálneho a globálneho pracovného trhu. Pragmatická úvaha vedie k požiadavke, aby vysoká škola okrem odborných kompetencií rozvíjala aj zručnosti generické. (Benjamin, 2013)

Na medzinárodnej úrovni nebolo jednoduché dosiahnuť konsenzus v otázke, ktoré generické zručnosti by mali byť predmetom testovania. Diskusia vyústila do rozhodnutia, že vo fáze štúdie uskutočniteľnosti (čiže predvýskumu) projektu AHELO bude rozumnejšie širokú a konceptuálne ťažko uchopiteľnú oblasť testovania generických zručností obmedziť len na hodnotenie úrovne **kritického myslenia**.

Podľa Pascarellu a Terenziniho (2005) sa väčšina pokusov o definíciu a operacionalizáciu kritického myslenia zameriava na schopnosť jednotlivca:

1. identifikovať kľúčové myšlienky a predpoklady v argumente,
2. rozpoznať dôležité súvislosti,
3. správne interpretovať údaje,
4. vyvodzovať z dostupných informácií logické závery,
5. rozlíšiť, či je záver podložený faktami alebo len domnienkami,
6. vyhodnotiť spoľahlivosť dôkazov uvedených na podporu tvrdenia a dôveryhodnosť autority, o ktorú sa opierajú,
7. prehodnotiť vlastné presvedčenie (metakognícia),
8. efektívne sa rozhodovať a
9. riešiť problémy.

Kognitívny komponent je súčasťou každej definície kritického myslenia. Niektorí odborníci (McPeck, 1990) považujú teoretický konštrukt kritického myslenia (oddelený od inteligencie) za nadbytočný. Vychádzajú z množstva štúdií dokazujúcich vysokú koreláciu výsledkov v testoch kritického myslenia a inteligenčných testoch. Iní sa naopak domnievajú, že ide o dva nezávislé konštrukty. Stanovich a West (2008) zistili, že jednotlivci s vyššou inteligenciou nevykazujú menší

sklon k chybe jednostrannosti či konfirmačnej chybe úsudku. Nedá sa teda jednoznačne povedať, že na základe úrovne kognitívnych schopností je možné predikovať úroveň kritického myslenia.

Sternberg (1990) a Ennis (1996) sa prikláňajú k názoru, že intelektové predispozície sú nutnou (ale nie postačujúcou) podmienkou pre rozvoj kritického myslenia. Významnú úlohu nepochybne zohrávajú aj environmentálne (napr. vplyv rodinného a školského prostredia), motivačné (napr. ochota riešiť nejasne štruktúrovanú problémovú úlohu) a osobnostné faktory (zvedavosť, tolerancia voči nejednoznačnosti a pod.). (Facione, 2000) Veľká väčšina súčasných odborníkov je presvedčená o tom, že zručnostiam kritického myslenia sa dá naučiť a zároveň je možné ich cielene rozvíjať v rámci vzdelávacieho kurikula. (Niu, Behar-Horenstein, Garvan, 2013)

Realizácia

V prípravnej fáze štúdie uskutočniteľnosti **v oblasti generických zručností** bolo potrebné preložiť a adaptovať dve rozsiahle problémové úlohy (Constructive Response Task, ďalej len CRT) a na malej vzorke študentov overiť adekvátnosť prekladu v našom kultúrnom kontexte. Šlo o mnohoúrovňovú, časovo náročnú procedúru, ktorá si vyžadovala úzku spoluprácu troch prekladateľov, lingvistu a dvoch psychológov. Preklad druhého nástroja, testu s otázkami s možnosťou voľby odpovede (Multiple choice Questions, ďalej len MCQ) a kontextového dotazníka zabezpečil externý prekladateľ. Od nášho tímu sa žiadala len záverečná revízia prekladu.

Samotné testovanie sa realizovalo v priebehu apríla a mája 2012 na domácej pôde univerzít. Pre účely testovania s elektronickou administráciou sa ukázalo praktické zriadiť mobilné počítačové laboratórium, vďaka ktorému mali technickú a bezpečnostnú stránku plne pod kontrolou projektoví administrátori. Jedného testovacieho sedenia sa mohlo zúčastniť 30 študentov. Po zadaní hesla sa im otvorilo testovacie rozhranie s inštrukciami, otázkami a úlohami. V poslednom kroku študent vyplnený test poslal priamo do medzinárodného spracovateľského centra organizácie ACER (Australian Council for Educational Research).

Paralelne s testovaním sa uskutočnil výber a tréning skórovateľov. Národný skórovací tím tvorilo 11 doktorandov z ekonomickej, prírodovedeckej a pedagogickej fakulty UMB a jeden vedúci skórovateľ. Vyhodnocovanie, podobne ako testovanie, prebiehalo na internetovej platforme. V skórovacom rozhraní sa zobrazovala odpoveď študenta a okno na vpisovanie skóre. Odpovede boli jednotlivým posudzovateľom náhodne prideľované z medzinárodného centra organizácie CAE (Council for Aid to Education), kde prebehlo aj prvotné spracovanie údajov. Aktuálne na národnej úrovni prebieha analýza a štatistické vyhodnocovanie výstupov testovania.

O realizácii projektu na medzinárodnej úrovni OECD doposiaľ vydala tri rozsiahle správy (Tremblay, 2012; 2013), ktoré sú voľne dostupné na internete. Prvá charakterizuje prípravnú a implementačnú fázu, druhá je zameraná na analýzu dát a reflexie jednotlivých národných koordinátorov a v poslednej sa diskutuje o možnostiach a perspektívach hlavného výskumu projektu AHELO v budúcnosti. Aby som slovenským odborníkom uľahčila orientáciu v zmienených dokumentoch, popri kľúčových pojmoch v slovenčine uvádzam aj ich anglické ekvivalenty, resp. skratky.

Metóda

Konštrukciou nástroja na hodnotenie kritického myslenia OECD poverila dve organizácie: Council for Aid to Education (ďalej len CAE) a Australian Council for Educational Research (ďalej len

ACER). Obe do projektu vstupovali s vyhranenými názormi v otázke definície meraného konštruktu ako aj metódy, akou majú byť hodnotené. Jedna strana sa pokúšala presadiť tradičný test s položkami s možnosťou voľby odpovede (Multiple choice questions, ďalej len MCQ), druhá namietala, že autentickejším spôsobom zisťovania úrovne kritického myslenia je komplexná problémová úloha s tvorbou odpovede (Constructive Response Task, ďalej len CRT). OECD napokon pristúpila ku kompromisnému riešeniu a pri testovaní boli použité oba navrhované nástroje. Charakteristika oboch metód ďaleko presahuje možnosti tohto príspevku. V ďalšom texte sa preto zameriam len na popis a hodnotenie **problémovej úlohy.**

Tvorcom problémových úloh použitých v testovaní je americká organizácia CAE, ktorá sa špecializuje na konštrukciu autoevaluačných nástrojov pre vysokoškolské inštitúcie v USA. Úlohy tohto typu vyvíja a v praxi overuje už niekoľko rokov v rámci národného projektu CLA (Collegiate Learning Assessment). (Benjamin, 2009; 2013)

Študent riešil vždy len jeden z dvoch variantov CRT. Približne polovici participantov bola náhodne pridelená úloha **Sumec**, druhej polovici úloha **Jazero alebo rieka**. Obe úlohy konfrontujú riešiteľa s hypotetickou, ale realistickou problémovou situáciou. Plné znenie úlohy Sumec je uvedené v prílohe č.1 (dostupná na: http://ahelo.vziline.sk/priloha1_sumec.pdf). Zadanie druhej úlohy zatiaľ nie je možné publikovať.

V úlohe Sumec je študent postavený do pozície poradcu primátorky mesta, ktorá ho žiada o prípravu podkladov pre zasadnutie mestskej rady zvolanej kvôli nedávnemu objavu znetvorenej ryby v Milltownskom jazere. K dispozícii má informácie z rozličných zdrojov - dva novinové články, list, mapu, odbornú správu a prepis rozhlasového rozhovoru. (V inej úlohe to môžu byť maily, abstrakty vedeckých štúdií, tabuľky, grafy, diagramy atď.) Pre výskyt trojokého sumca existujú tri alternatívne teórie - príbuzenské kríženie, parazity a chemická kontaminácia. Úlohou študenta je v dostupných informačných zdrojoch nájsť najsilnejšie argumenty pre a proti jednotlivým teóriám, rozhodnúť, ktorá z nich je najpravdepodobnejšia a navrhnúť optimálne riešenie problému.

Vyhodnocovanie

Odpovede študentov na problémovú úlohu sa hodnotili v troch dimenziách na škále 0-6. V dimenzii **analýza a hodnotenie informácií** sme si všímali, či študent identifikuje hlavné dôkazy, ktoré podporujú alebo vyvracajú určité tvrdenie, či správne interpretuje dáta a či sa vyjadruje ku kvalite dôkazov (či rozlišuje racionálne argumenty od emocionálnych, fakty od názorov a pod.) V dimenzii **riešenie problému** sa hodnotilo, či študent jasne vyjadril preferované riešenie problému, či jeho závery a návrhy ďalšieho postupu logicky vyplývajú z dôkazov a argumentov, ktoré uvádza a či uznáva potrebu ďalšieho výskumu a navrhuje konkrétne kroky na získanie dodatočných informácií. V dimenzii **efektívnosť písania** posudzovateľ sledoval, či sú argumenty študenta zrozumiteľne formulované, logicky štrukturované, presvedčivé a dostatočne rozpracované a či cituje zdroje informácií.

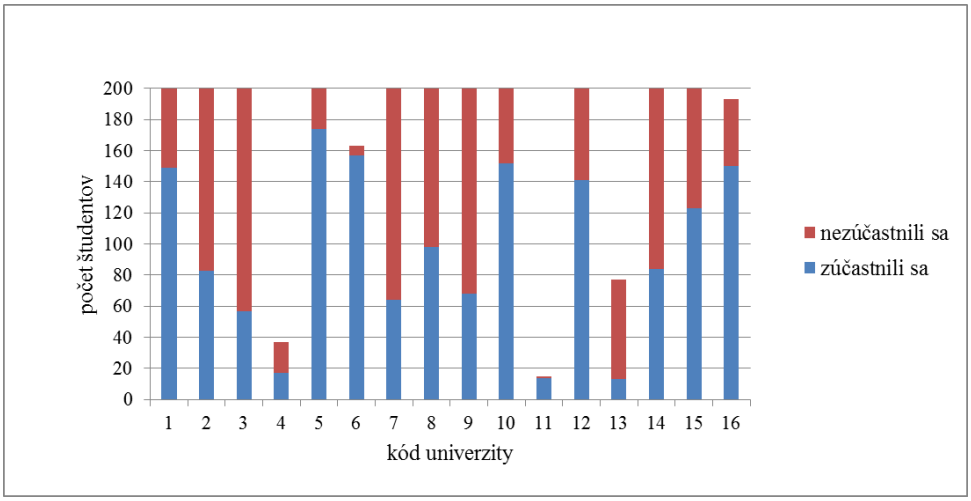
Hoci úloha Sumec pozostávala zo šiestich otvorených otázok, vyhodnocovateľ ich neposudzoval jednotlivo, ale komplexne (holisticky), podľa popisu v skórovacom kľúči (viď príloha č.2, dostupná na: http://ahelo.vziline.sk/priloha2_skorovaci_kluc.pdf). Hodnotiace kritériá pôsobia na prvý pohľad veľmi neurčito a vyvolávajú pochybnosti o objektívnosti holistického prístupu k hodnoteniu. Jasnejšiu predstavu si posudzovateľ utvára až v priebehu tréningu, v kontakte s množstvom modelových odpovedí spadajúcich do jednotlivých kategórií. Postupne si tvorí mentálne modely „jednotkových“ až „šestkových“ odpovedí v každej z hodnotených dimenzií.

Vyhodnocovanie problémových úloh kladie vysoké nároky na rýchlosť a presnosť spracovania informácií, úsudok, pozornosť a rozhodovacie procesy. Aby sme sa vyhli kognitívnemu preťaženiu posudzovateľov, skórovací deň bol organizovaný do dvoch 3-hodinových blokov. Každý člen tímu (s výnimkou vedúceho skórovateľa) sa mohol zúčastniť len jedného z nich. Aby pri hodnotení nedochádzalo k individuálnym systematickým chybám, na začiatku každého bloku si posudzovatelia vyhodnotili niekoľko odpovedí spoločne.

Odpoveď každého študenta vždy nezávisle od seba hodnotili dvaja posudzovatelia. Celý priebeh skórovania bol monitorovaný a štatisticky vyhodnocovaný. Skórovanie prebiehalo vždy za prítomnosti vedúceho skórovateľa, ktorého rozhranie umožňovalo námatkovú kontrolu hodnotení jednotlivých členov tímu. V prípade zistenia nepresnosti dostal posudzovateľ okamžitú spätnú väzbu. Neštandardnú odpoveď mohol vyhodnocovateľ operatívne konzultovať s vedúcim skórovateľom, prípadne ďalšími členmi tímu.

Výskumná vzorka

O účasť na testovaní generických zručností prejavilo záujem 16 slovenských univerzít. Výskumnú vzorku tvorilo 1541 študentov posledného ročníka bakalárskeho štúdia (z toho 60 % žien, 94 % navštevovalo dennú formu štúdia, 75 % vo veku 21-23 r.). Na univerzitách s vysokým počtom študentov končiacich bakalárske štúdium sme náhodne vybrali 200 študentov, na ostatných sme oslovili všetkých. Účasť študentov bola dobrovoľná. Celková miera účasti oslovených študentov na testovaní bola 58 %.



Graf 1 Proporcie účasti a neúčasti oslovených študentov jednotlivých univerzít

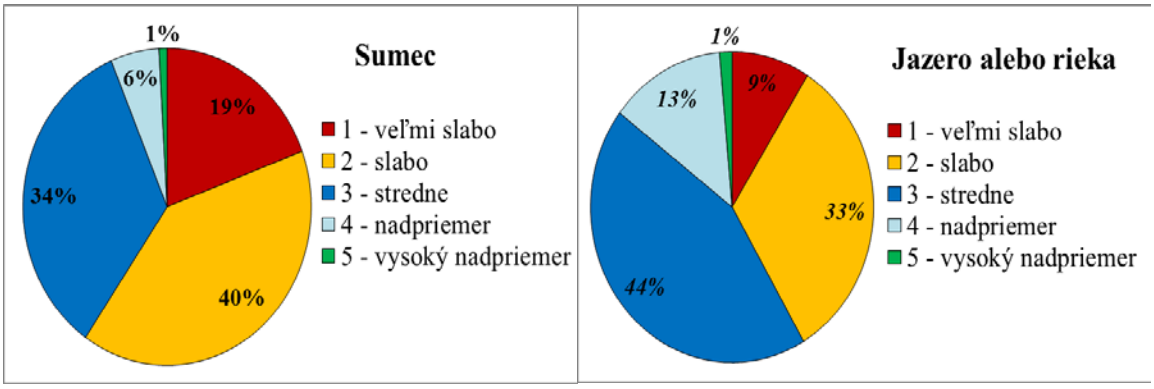
Výsledky

Hoci holistický prístup k hodnoteniu problémových úloh vyvoláva kvôli nejasne definovaným posudzovacím kritériám isté pochybnosti, štatistická analýza preukázala, že pri nezávislom hodnotení rovnakých odpovedí vykazovali jedenásti členovia národného skórovacieho tímu vysokú mieru vzájomnej zhody. V korelačnej matici (tab. č.1) vidieť, že s výnimkou jedného prípadu sa vzájomná zhoda posudzovateľov vyjadrená korelačnými koeficientami pohybovala medzi 0,7-1. Výsledky naznačujú, že pri dobre vedenom tréningu skórovateľov je možné hodnotiť holisticky a zároveň spoľahlivo.

Tabuľka T1 Korelačná analýza vzájomnej zhody skórovateľov pri nezávislom hodnotení rovnakých úloh

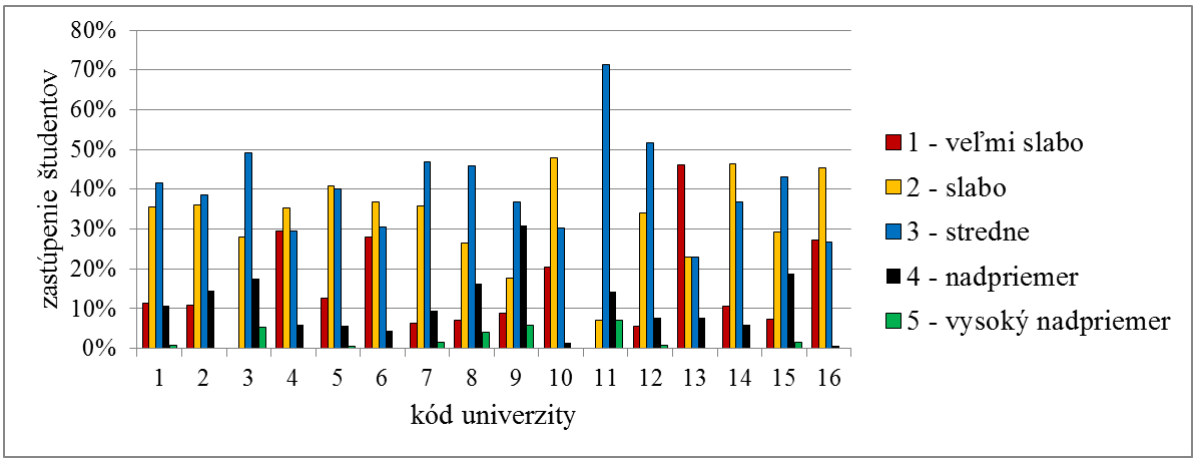
	sk1	sk2	sk3	sk4	sk5	sk6	sk7	sk8	sk9	sk10	sk11
sk1	1,00	0,91	0,77	0,84	0,79	1,00	0,71	0,91	0,95	0,93	0,79
sk2	0,91	1,00	0,71	0,90	0,89	0,87	0,94	0,79	0,88	0,92	0,91
sk3	0,77	0,71	1,00	0,86	0,81	0,94	0,74	0,91	0,82	0,91	0,87
sk4	0,84	0,90	0,86	1,00	0,97	NA	0,87	0,50	0,79	0,83	0,80
sk5	0,79	0,89	0,81	0,97	1,00	0,87	0,93	0,93	0,83	0,83	0,86
sk6	1,00	0,87	0,94	NA	0,87	1,00	0,95	1,00	0,80	1,00	1,00
sk7	0,71	0,94	0,74	0,87	0,93	0,95	1,00	0,78	0,87	0,92	0,80
sk8	0,91	0,79	0,91	0,50	0,93	1,00	0,78	1,00	0,76	0,82	0,86
sk9	0,95	0,88	0,82	0,79	0,83	0,80	0,87	0,76	1,00	0,89	0,86
sk10	0,93	0,92	0,91	0,83	0,83	1,00	0,92	0,82	0,89	1,00	0,92
sk11	0,79	0,91	0,87	0,80	0,86	1,00	0,80	0,86	0,86	0,92	1,00

Rovnako pozoruhodné, no menej potešujúce je zistenie, že polovica testovaných študentov podala pri riešení CRT slabý (zodpovedá hodnoteniu 2, viď. kategórie v skórovacom kľúči v prílohe č.2) alebo veľmi slabý výkon (zodpovedá hodnoteniu 1). Pre lepšiu ilustráciu je v prílohe č.3 (dostupná na: http://ahelo.vziline.sk/priloha3_modelove_odpovede.pdf) uvedených päť autentických (modelových) študentských odpovedí, ktoré reprezentujú jednotlivé výkonové kategórie. Hodnotenie 0 bolo pridelené len veľmi zriedka, a to v prípadoch, keď študent odmietol odpovedať na otázky. Odpoveď s hodnotením 6 sa vo výskumnej vzorke neobjavila ani raz. Preto uvádzame len 5 výkonových kategórií.



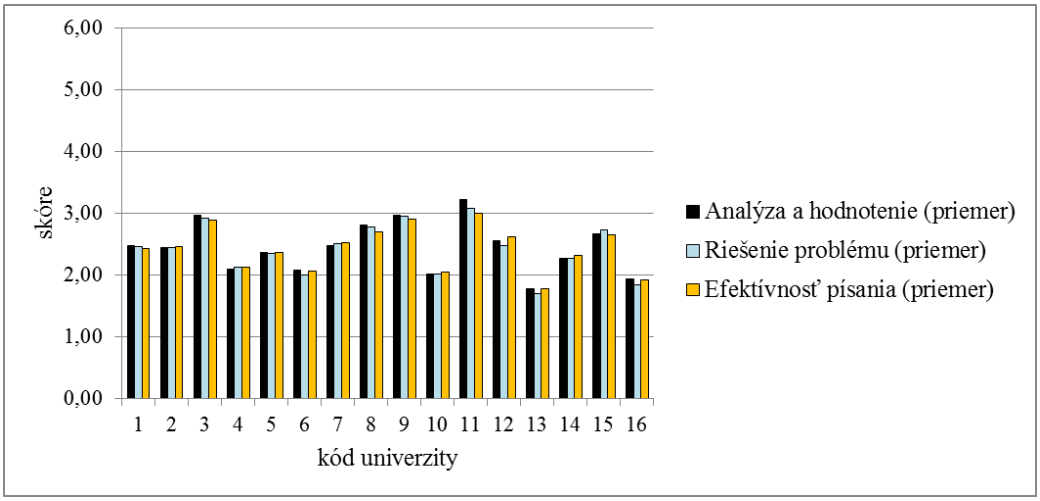
Graf 2 Porovnanie výkonu v úlohe Sumec a Jazero alebo rieka

V grafe č.2 je uvedené percentuálne zastúpenie študentov v jednotlivých výkonových kategóriách pri úlohe Sumec a Jazero alebo rieka. Tak ako v iných krajinách, ktoré sa zúčastnili testovania v oblasti generických zručností, (Kolumbia, Egypt, Fínsko, Kórea, Kuvajt, Mexiko, Nórsko, USA) aj pre slovenských študentov bola náročnejšia úloha Sumec než Jazero alebo rieka. Poukazuje to na fakt, že úlohy neboli zo psychometrického hľadiska ekvivalentné. Úloha Sumec kládla vyššie nároky na analytické schopnosti a presnosť vyjadrovania a v tomto aspekte bola hodnotená prísnejšie.



Graf 3 Porovnanie výkonu v CRT na jednotlivých univerzitách

Pre orientačnú predstavu o výkone študentov jednotlivých univerzít v CRT (bez ohľadu na variant úlohy) uvádzame graf č.3. Pri interpretácii si treba uvedomiť, že vzorky sú početne nevyvážené a z toho dôvodu neporovnateľné. Z univerzity s kódom 12 sa testovania zúčastnilo iba 14 študentov, takže jednotlivec má väčšiu váhu v porovnaní s jednotlivcom z univerzity s kódom 1, kde bolo testovaných 200 študentov.



Graf 4 Porovnanie priemerného skóre v CRT v troch hodnotených dimenziách na jednotlivých univerzitách

V grafe č.4 vidíme priemerné skóre slovenských študentov v CRT na univerzitách 1-16 vo všetkých troch hodnotených dimenziách. Zaujímavé je, že trojice priemerov dosahujú vždy podobnú hodnotu. Spôsobené je to tým, že aj pri skórovaní boli prisúdené hodnoty takmer vždy blízko seba. Odpoveď, ktorá bola v oblasti analýzy hodnotená trojkou, bola s veľkou pravdepodobnosťou hodnotená rovnako, resp. podobne (2 alebo 4) aj v ostatných dimenziách.

Vo fáze štúdie overiteľnosti projektu AHELO nebolo cieľom vytvoriť rebríček úspešnosti zúčastnených inštitúcií ani krajín. Len pre zaujímavosť uvádzame, že spoločný priemer participujúcich krajín v CRT bol 2,95 (2,8 v úlohe Sumec a 3,11 v úlohe Jazero alebo rieka). Na Slovensku je priemerná hodnota 2,38 (2,19 v úlohe Sumec a 2,57 v úlohe Jazero alebo rieka).

Diskusia

Je otázne, do akej miery výkon v CRT odráža reálnu úroveň kritického myslenia študentov v našej výskumnej vzorke. Problémové úlohy použité v testovaní sú kódované angloamerickou tradíciou, pre ktorú je typické písanie esejí. Slovenský študent nie je na tento typ zadania zvyknutý. Mnoho študentov písalo správne, relevantné a logicky štruktúrované myšlienky, veľmi málo z nich však bolo rozvinutých do presvedčivých argumentov, a preto nemohli v žiadnej z hodnotených oblastí získať vyššie než priemerné skóre.

Silným zdrojom motivácie pri riešení väčšiny testov je spätná väzba o vlastnom výkone. OECD rozhodla, že vo fáze štúdie uskutočniteľnosti projektu AHELO participantom individuálna spätná väzba poskytnutá nebude, čo sa pravdepodobne tiež premietlo do ochoty študentov čítať rozsiahlu knižnicu dokumentov a formulovať dlhé odpovede na otvorené otázky.

CAE realizovala dodatočný výskum medzinárodnej ekvivalencie skórovania v oblasti generických zručností, ktorého sa okrem Slovenskej republiky zúčastnilo Fínsko, USA, Kolumbia a Egypt. Výskum preukázal, že fínsky a slovenský skórovateľský tím boli vo svojich hodnoteniach o niečo prísnejšie než tímy v ostatných zúčastnených krajinách. Detaily výskumu sú uvedené v Technickej správe organizácie CAE o projekte AHELO v oblasti generických zručností. (CAE, 2012)

Popri CRT a MCQ vypĺňal každý študent kontextový dotazník, ktorého vyhodnoteniu bude venovaná samostatná štúdia. Dotazník okrem iného zisťoval subjektívne hodnotenie miery vynaloženého úsilia pri testovaní. Zaujímavé bude vyhodnotiť vzťah tohto ukazovateľa, času, ktorý študent reálne venoval riešeniu problémovej úlohy a dosiahnutého skóre v CRT.

Predstavitelia CAE (Klein, Zahner, Benjamin, Bolus, Steedle, 2013) sa s autormi oficiálnej správy OECD (Tremblay, 2012) nezhodujú v množstve otázok. V správe OECD je uvedené, že nástroje použité pri testovaní generických zručností merajú rovnaký konštrukt. Predstavitelia CAE upozorňujú na fakt, že test s otázkami s možnosťou voľby odpovede (MCQ) je zameraný užšie, s dôrazom na analyticko-deduktívne usudzovanie, zatiaľ čo problémová úloha (CRT) hodnotí široký komplex zručností kritického myslenia, nielen jeho analytické a logické aspekty. Na medzinárodnej úrovni bola pozorovaná vysoká korelácia výsledkov CRT a MCQ (Tremblay, 2013). Veľmi zaujímavé bude vyhodnotiť tento vzťah na vzorke slovenských študentov. Podnetový materiál MCQ nie je pre našich študentov taký nezvyčajný a úspešnosť v tomto teste nie je do takej veľkej miery závislá od komunikačných zručností riešiteľa ako pri problémovej úlohe. Z toho dôvodu predpokladáme, že výsledky v MCQ budú vo vzorke slovenských vysokoškolákov priaznivejšie.

Podľa oficiálnej správy OECD (2012) štúdia uskutočniteľnosti projektu AHELO preukázala, že priame meranie výsledkov vysokoškolského vzdelávania na medzinárodnej úrovni je vedecky možné a prakticky realizovateľné. Zároveň odhalila množstvo metodologických a konceptuálnych nedostatkov, obzvlášť v oblasti generických zručností, kde bude potrebná kompletná rekonštrukcia hodnotiacieho nástroja a vytvorenie konceptuálne jednotného hodnotiaceho rámca. Na konferenciách v Paríži, ktorých sme sa zúčastnili pri príležitosti tréningu vedúcich skórovateľov, sa často otvárala otázka zmysluplnosti výstupov projektu AHELO. V tejto súvislosti sa aktuálne na medzinárodnej scéne uvažuje o tom, že do dizajnu hlavnej štúdie (AHELO main study) sa zakomponuje zisťovanie tzv. pridanej hodnoty konkrétnych univerzít, resp. študijných programov. Pre oblasť generických zručností by to znamenalo, že úroveň kritického myslenia by sa nemerala len u končiacich, ale aj u začínajúcich študentov vysokých škôl. Rozdiel v nameraných hodnotách sa zdá

byť spravodlivejším ukazovateľom kvality vzdelávania, než výsledok jednorázového testovania, pretože nezvýhodňuje prestížne univerzity, na ktoré sa hlásia špičkoví študenti.

Záver

Účasť na projekte AHELO bol pre slovenských odborníkov vynikajúcou príležitosťou z bezprostrednej blízkosti pozorovať a reflektovať aktuálne trendy vzdelávacej politiky v oblasti vysokého školstva a aktívne sa zúčastňovať medzinárodného diskurzu o jej smerovaní.

Na otázku, či je problémová úloha v slovenskom kontexte naozaj zmysluplne využiteľná na hodnotenie kritického myslenia vysokoškolských študentov, zatiaľ autorka príspevku nepozná jednoznačnú odpoveď. Rozhodne však ide o inšpiratívnu metódu, ktorá sa dá použiť na rozvíjanie kritického myslenia našich študentov.

Hoci v strategických dokumentoch MŠSR kritické myslenie vystupuje ako kľúčová kompetencia a jeho rozvoj je deklarovaným cieľom výchovy a vzdelávania, do reality našich škôl a vyučovacích metód pedagógov sa premieta len pozvoľna. Odrazilo sa to aj na výsledkoch slovenských vysokoškolákov v našej výskumnej vzorke.

Kľúčom ku kvalitnému vzdelaniu je kvalitný učiteľ. Ak má učiteľ rozvíjať zručnosti kritického myslenia svojich žiakov a študentov, musí nimi disponovať predovšetkým on sám. Z toho dôvodu sa domnievame, že by bolo užitočné do ponuky predmetov študentom učiteľstva Univerzity Mateja Bela pokusne zaradiť samostatný, prakticky orientovaný seminárový predmet zameraný na metódy rozvoja kritického myslenia.

Zoznam bibliogafických odkazov

BENJAMIN, R. 2009. *Returning to learning in an age of assessment. Introducing the rationale of the CLA*. Dostupné na: http://www.collegiatelearningassessment.org/files/ReturningToLearning.pdf.

BENJAMIN, R. 2013. *The case for critical-thinking skills and performance assessment*. New York, New York: CAE - Occasional Paper 1, (5). Dostupné na: http://cae.org/images/uploads/pdf/The_Case_for_Critical_Thinking_Skills.pdf.

CAE. 2010. Architecture of the CLA tasks. Dostupné na: http://www.collegiatelearningassessment.org/files/Architecture_of_the_CLA_Tasks.pdf.

CAE. 2012. Technical report for the AHELO Generic Skills Strand. Dostupné na vyžiadanie.

CEDEFOP. 2006. *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities*. Dostupné na: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3048_en.pdf.

ENNIS, R. 1996. Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic,* 18 (2&3),165-82.

FACIONE, P. A. 2000. *The disposition toward critical thinking: Its character, measurement and relationship to critical thinking skills. Informal Logic*, Vol.20, No.1, 61-84.

KLEIN, S. - ZAHNER, D. - BENJAMIN, R. - BOLUS, R. - STEEDLE, J. 2013. *Observations on AHELO´s Generic Skills Strand methodology and findings*. Dostupné na: http://www.sheeo.org/sites/default/files/project-files/OBSERVATIONS_FINAL.pdf.

MC PECK, J. E. 1990. *Teaching critical thinking.Dialogue and dialectic*. New York: Routledge.

NIU, L. - BEHAR-ROHENSTEIN, L. - GARVAN, C. 2013. *Do instructional interventions influence college students´ critical thinking skills? A meta-analysis*. Educational Research Review 9, 114-128.

PASCARELLA, E. T. - TERENZINI, P. T. 2005. *How College Affects Students*. Volume 2. A Third Decade of Research. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

ROSA,V. - TUREK,I. - ZELINA, M. 2000. *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov: Projekt MILÉNIUM*. Dostupné na: http://www.cpk.sk/web/dokumenty/npvv.pdf.

STANOVICH, K. - WEST, R. 2008. *On the failure of cognitive ability to predict myside and one-sided thinking biases. Thinking & Reasoning*, 14 (2), 129-167.

STERNBERG, R. J. 1990. *Thinking styles: Keys to understanding student performance*. Phi Delta Kappan, 71 (5), 366-371.

TREMBLAY, K. - LALANCETTE, D. - ROSEVEARE, D. 2012. *AHELO Feasibility Study Report, Volume 1, Design and implementation*. Dostupné na: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf.

TREMBLAY, K. - LALANCETTE, D. - ROSEVEARE, D. 2013. *AHELO Feasibility Study Report, Volume 2, Data analysis and national experiences*. Dostupné na: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume2.pdf.

TREMBLAY, K. - LALANCETTE, D. - ROSEVEARE, D. 2013. *AHELO Feasibility Study Report, Volume 3, Further insights.* Dostupné na: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume3.pdf.

Príloha č.1 (úloha Sumec), Príloha č.2 (skórovací kľúč) a Príloha č.3 (modelové úlohy). Dostupné na: http://ahelo.vziline.sk/.

Kontaktné údaje
Magdaléna Nedelová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
magdalena.nedelova@savbb.sk

Kristína POTANČOKOVÁ

VOĽNÝ ČAS AKO VÝZNAMNÝ FAKTOR PREVENCIE DELIKVENCIE A KRIMINALITY U ŽIAKOV V ŠKOLSKOM INTERNÁTE

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
kristina.potancokova@umb.sk

VOĽNÝ ČAS AKO VÝZNAMNÝ FAKTOR PREVENCIE DELIKVENCIE A KRIMINALITY U ŽIAKOV V ŠKOLSKOM INTERNÁTE

Kristína POTANČOKOVÁ

Abstrakt: Problematika trávenia voľného času je v súčasnosti aktuálna najmä v súvislosti s nárastom sociálnopatologických javov počas transformácie spoločnosti. V príspevku sme sa zamerali na voľný čas ako faktor prevencie delikvencie a kriminality u žiakov stredných škôl navštevujúcich školský internát. Uvádzame v ňom aj špecifiká trávenia voľného času u mladých ľudí a v záverečnej časti analyzujeme možnosti trávenia voľného času v školskom internáte.

Kľúčové slová: voľný čas, školský internát, prevencia, delikvencia a kriminalita.

Abstract: The issue of leisure is currently particularly acute in relation to the increase in the phenomena of social-patological during the transformation of society. In your post, we have focused on the prevention of delinquency and crime as a factor in leisure time for secondary school pupils attending the school campus. Here are the specifics of leisure among young people and in the final section we analyze the possibilities of spending leisure time in the school campus.

Key words: leisure time, school campus, prevention, deliquency and crime.

Úvod

Po roku 1989 nastali v našej krajine mnohé transformačné procesy, ktoré priniesli nielen pozitívne zmeny, ale aj množstvo negatívnych javov. Zmeny v spoločnosti súvisia aj so sférou využívania voľného času.

V teoretickej rovine je problematika voľného času rozpracovaná v oblasti pedagogiky, sociológie, psychológie, je to multidisciplinárny pojem. V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s rôznymi prístupmi k chápaniu voľného času, ktoré zdôrazňujú jeho filozofické, historické, politické, sociologické, psychologické, pedagogické, biologicko-fyziologické a ďalšie aspekty.

Voľný čas z aspektu sociálnej pedagogiky

J. Hroncová (In Hroncová – Emmerová, 2010, s. 198) definuje voľný čas ako dobu, ktorou človek disponuje podľa vlastných predstáv a na sebarealizáciu po splnení všetkých študijných a pracovných povinností. Voľný čas predstavuje pre človeka „sféru slobody," (In Hroncová – Emmerová, 2010, s. 198) v rámci ktorej si vyberá z množstva nežiaducich pasívnych činností alebo hľadá aktívne možnosti trávenia voľného času. Voľný čas zohráva významnú úlohu aj v socializačnom procese detí a mládeže, a preto je nevyhnutná intervencia výchovných činiteľov, najmä rodiny a školy. Úlohou výchovných činiteľov je vytvárať správne postoje k voľnému času a tiež vytvárať možnosti na účelné a pozitívne využívanie voľného času.

Podľa E. Kratochvílovej (2010, s. 88) je voľný čas dôležitou súčasťou života človeka v každom veku. Je to čas na oddych, regeneráciu, zábavu, upevňovanie spoločenských kontaktov, sebarealizácie v záujmových činnostiach, kedy uspokojuje svoje potreby a záujmy.

Spôsob, akým trávi voľný čas dospelý, je podmienený aj tým, ako využíval voľný čas v detstve. Je nevyhnutné, aby bola pozornosť venovaná najmä problematike výchovy vo voľnom čase v období

detstva a mladosti. V tejto súvislosti môžeme chápať zmysluplne využívaný voľný čas ako významný prostriedok prevencie sociálnopatologických javov. (Krystoň, 2003, s. 6 – 7)

Primerané a správne využívanie voľného času u detí a mládeže patrí k aktuálnym problémom sociálnej pedagogiky. Začlenenie problematiky voľného času a výchovy mimo vyučovania do systému sociálnej pedagogiky môžeme prvýkrát pozorovať u P. Bergemanna, ktorý bol zakladateľom experimentálneho smeru sociálnej pedagogiky a kládol dôraz na pozitívne využívanie voľného času u detí a mládeže, aby sa tým zabránilo vzniku nežiaduceho správania. V Nemecku bola v 20-tych rokoch minulého storočia sociálna pedagogika ťažiskovo zameriavaná na oblasť mimoškolskej výchovy, mala vypĺňať medzery vo výchove rodiny a školy, najmä v čase mimo vyučovania. Taktiež v poľskej sociálnej pedagogike bola veľká pozornosť venovaná pozitívnemu využívaniu voľného času, preventívny rozmer sociálnej pedagogiky zdôrazňovali H. Radlinská, R. Wroczynski a zdôrazňujú ho aj súčasní predstavitelia. Aj v slovenskej sociálnej pedagogike je mimoriadna pozornosť venovaná výchove mimo vyučovania, najmä z preventívneho aspektu. Ten zdôrazňujú najvýznamnejší predstavitelia slovenskej sociálnej pedagogiky O. Baláž a J. Hroncová, ale aj iní autori. (In Hroncová – Emmerová, 2009, s. 102 – 104)

V zmysle významu voľného času pre jednotlivca a pre spoločnosť vymedzujeme jeho konkrétne funkcie. Z nich vyplývajú úlohy pre rodičov, vychovávateľov a všetkých profesionálnych a dobrovoľných pracovníkov, ktorí sa venujú deťom a mládeži v ich voľnom čase.

E. Kratochvílová (2010, s. 84 – 86) uvádza päť základných funkcií voľného času: zdravotno-hygienickú, sebarealizačnú, formatívno-výchovnú, socializačnú a preventívnu funkciu. Zo sociálno-pedagogického hľadiska je najvýznamnejšia preventívna funkcia voľného času, k vyčleneniu ktorej nás priviedol prudký nárast sociálnopatologických javov v posledných dvoch desaťročiach. V starších publikáciách ju autori neuvádzali.

Preventívna funkcia voľného času spočíva najmä vo vytváraní rozličných príležitostí a ponúk na plnohodnotné využívanie voľného času, v ktorých je možnosť uplatniť osobné ambície, túžby, nápady. Príležitosti na pozitívne trávenie voľného času sú účinnou ochranou pred negatívnymi spoločenskými javmi, akými sú aj delikvencia a kriminalita, násilie, agresivita a iná trestná činnosť.

Na Slovensku existujú viaceré zariadenia, ktoré poskytujú žiakom stredných škôl rôzne možnosti využitia voľného času. Okrem rodiny, ktorá je základným prostredím, je to škola a rôzne mimoškolské organizácie, školské internáty, centrá voľného času a pod. Tieto zariadenia vymedzuje Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní v § 113.

Špecifiká trávenia voľného času u žiakov stredných škôl

Žiaci stredných škôl ubytovaní v školskom internáte sú ľudia v období dospievania, ktorí majú svoj špecifický pohľad na svet, v mnohých oblastiach sa iba formujú. Mnohí pedagogickí pracovníci sa stretávajú s problematickým správaním mládeže v tomto veku, ktoré je spoločnosťou považované za negatívne. Žiadny odborník, pedagóg, vychovávateľ, či sociálny pedagóg by nemal tieto skutočnosti ignorovať. Práve hodnotné trávenie voľného času považujeme za vhodnú prevenciu pred rôznymi nežiaducimi a sociálnopatologickými javmi.

Obdobie dospievania je obdobím, kedy mladý človek hľadá sám seba. Patria doň aj rôzne sklamania a krízy. Voľný čas je časom slobody a voľnosti, je charakteristický postojom chcem a môžem, je vnímaný ako priestor k zmysluplnej preventívnej práci s deťmi a mládežou. Možnosti využívania voľného času v období dospievania sú podmienené nielen prostredím, v ktorom sa mládež

pohybuje, ale aj ekonomickými možnosťami rodiny a osobnostnými podmienkami a záujmami. (Kubík, 2007)

Psychológ K. Turček (2003, s. 33) uvádza, že obdobie adolescencie začína okolo 15-teho roku veku, teda v čase navštevovania strednej školy. Zdôrazňuje, že po prechode mladistvých do rôznych typov a druhov stredných škôl, dochádza „... k novým záťažiam a k výrazným premenám vo vývoji osobnosti. Žiaci, ktorí ukončili základnú školu so slabým prospechom, mávajú menej rozvinuté záujmy a potreby, majú ľahostajný vzťah k vyučovaniu, nedôveru ku škole.“

Aj podľa V. Spoustu (2007) je dôležité poznať náplň voľného času mladých ľudí, nielen pre súčasnosť, ale najmä pre budúcnosť, pretože práve oni budú spoluutvárať a spoluurčovať životný štýl svojej doby. Vo svojom článku uvádza výsledky výskumu, ktorý realizoval Institut dětí a mládeže v Českej republike. Tento výskum sledoval životný štýl, hodnotovú orientáciu a formy trávenia voľného času mladistvých vo veku 15 – 29 rokov. Zistené údaje svedčia o úzkej previazanosti mladých ľudí na masové komunikačné prostriedky. Najčastejšie voľnočasové aktivity sú sledovanie televízie, počúvanie hudby a čítanie novín. Tento výskum porovnali aj s podobným v Poľsku a výsledky boli porovnateľné. Nepochybne viedli aktivity spojené s technickými prostriedkami, televíziou, počítačom, videom.

Podobný výskum prezentuje vo svojom článku aj český autor M. Martinek (2007, s. 23), ktorý na prvých troch miestach uvádza taktiež „sledovanie televízie, počúvanie hudby a stretávanie s priateľmi.“ Týmto činnostiam sa väčšina mladých ľudí venuje s každodennou frekvenciou. Svoj výskum porovnal s Nemeckom a výsledkom bolo, že česká mládež trávi voľný čas viac pasívne a individualisticky.

Pasívne trávenie voľného času nie je pre mladých ľudí najvhodnejšie. Pozitívnejšie by bolo viesť ich k športovým aktivitám, turistike, k aktivitám, ktoré podporujú vytváranie sociálnych kontaktov a podobne.

Súčasťou každodenného života v spoločnosti sa stala kriminalita mládeže. Neustále sa stretávame s asociálnym správaním, brutalitou a krutosťou mladých ľudí. Narastajú obavy obyvateľstva, že sa stanú obeťou trestného činu, násilia, podvodu. P. Ondrejkovič uvádza, že súčasne sa však stretávame „... s prejavmi skrytého, tichého a transparentného súhlasu s javmi, ktoré sú považované za nežiaduce, najmä pokiaľ ide o kriminalitu, prostitúciu, násilie na školách, neznášanlivosť, agresivitu a iné.“ (Ondrejkovič, 2000, s. 29) Príčin tohto stavu je niekoľko a na tomto jave sa podieľa súčasný stav spoločnosti.

Pred rokom 1989, v období socializmu, bola v našej spoločnosti kriminalita nižšia. Život každého občana bol pod dohľadom, občania mali povinnosť pracovať, o ich aktivity sa starala vládnuca politická strana, s ktorou úzko spolupracovala tajná a verejná bezpečnosť. Po roku 1989, v období transformačných procesov, začala kriminalita narastať a blížila sa k alarmujúcim hodnotám. Spoločnosť bola nadšená nadobudnutou slobodou. (Matoušek – Kroftová, 1998, s. 97)

Vedú sa mnohé odborné diskusie na tému, ako zabrániť takému správaniu detí a mládeže, ktoré ich vedie ku konfliktom so zákonom. Podľa niektorých odborníkov, kriminalita detí a mládeže je úzko spojená s drogovou závislosťou, keď závislý jedinec potrebuje nutne drogu, nemá na ňu finančné prostriedky, a tak kradne, podvádza, venuje sa prostitúcii a podobne. (Procházka, 2012, s. 166)

Aj J. Hroncová (2000) uvádza, že nárast kriminality detí a mládeže súvisí so spoločenskými transformačnými zmenami a ich negatívnymi dôsledkami, medzi ktoré patrí najmä nedokonalá legislatíva, uvoľnenie mravných noriem, pomýlené chápanie demokracie, osvojenie konzumného

štýlu života, pokles životnej úrovne. Z hľadiska prevencie kriminality je nutné uviesť, že stúpajúca tendencia kriminality súvisí aj s oslabením primárnej prevencie sociálnopatologických javov zo strany rodiny a jej krízou v postkomunistických krajinách.

Dorastajúca generácia predstavuje značnú záťaž pre spoločnosť a prognózy do budúcnosti nie sú svetlé. Je nevyhnutné venovať sa najmä primárnej prevencii. Nie je reálne predpokladať, že súbory preventívnych opatrení odstránia kriminalitu v spoločnosti, avšak môžu znižovať stav kriminality na čo najnižšiu mieru.

Zmyslom sociálno-výchovného pôsobenia sociálnych pedagógov, pedagógov, vychovávateľov a aj rodičov by malo byť predchádzanie nežiaducich javov, a to vhodnou a cieľavedomou prevenciou. Tu má veľký význam školský internát, ktorého cieľom je ponúkať žiakom aktivity na zmysluplné trávenie voľného času po splnení všetkých povinností, čo má významný vplyv na predchádzanie rôznym sociálnopatologickým javom. Školský internát preberá na seba mnohé úlohy, kým žiaci nie sú pod dozorom rodičov v rodine.

Školský internát má významnú úlohu nielen vo výchovnej funkcii, ale aj vo funkcii preventívnej. Mnohé nežiaduce javy v správaní mladých ľudí je možné riešiť intervenciou do trávenia ich voľného času. (Papšová In Čech, 2007, s. 155)

Prevenciou sociálnopatologických javov sa zaoberá vysokoškolsky vzdelaný absolvent odboru sociálna pedagogika, sociálny pedagóg. V súčasnosti je v školách a v školských zariadeniach viac ako funkcia sociálneho pedagóga zastúpená funkcia koordinátora prevencie. Má osobitné miesto na základných a stredných školách, no pôsobí aj v školských zariadeniach, kde môžeme zaradiť školský internát.

V nasledujúcej časti nášho príspevku budeme prezentovať výsledky výskumu, v ktorom sme zisťovali mieru vplyvu voľnočasových aktivít na prevenciu delikvencie a kriminality u žiakov v školskom internáte, mieru voľného času ako faktoru prevencie a rizikového faktoru a analyzovali sme voľnočasové aktivity z hľadiska ich preventívneho zamerania. Výskumnú vzorku tvorili žiaci navštevujúci stredné školy v Banskej Bystrici, ktorí sú ubytovaní v školskom internáte. Výskumu sa zúčastnilo 186 chlapcov a 149 dievčat. Dotazníky sme rozdali všetkým žiakom ubytovaným v internáte, celkový počet dotazníkov bol 350 kusov, návratnosť teda tvorila 95,71 percent. Výskumu sa okrem žiakov zúčastnilo aj 15 vychovávateliek zo školského internátu.

Zisťovali sme, či môže efektívny spôsob trávenia voľného času pôsobiť ako prevencia delikvencie a kriminality u žiakov v školskom internáte. Rovnakú otázku sme položili žiakom aj vychovávateľkám.

Tabuľka T1 Efektívnosť trávenia voľného času z hľadiska prevencie

alternatívy	chlapci		dievčatá		vychovávateľky		N	%
	n	%	n	%	n	%		
áno	104	29,71	98	28,00	8	2,29	210	60,00
čiastočne	41	11,72	32	9,14	5	1,43	78	22,29
neviem	32	9,14	12	3,43	2	0,57	46	13,14
nie	9	2,57	7	2,00	0	0,00	16	4,57
SPOLU	186	53,14	149	42,57	15	4,29	350	100,00

Zdroj: vlastný výskum

Najviac respondentov považuje plnohodnotné trávenie voľného času za možný prostriedok prevencie delikvencie a kriminality u detí a mládeže. Až 60,00 percent opýtaných odpovedalo kladne

na položenú otázku, čo môžeme hodnotiť veľmi pozitívne. Aj v odbornej literatúre sa uvádza, že efektívny spôsob využívania voľného času je vhodnou prevenciou pred rôznymi druhmi závislostí, ktoré sú lákadlom pre mladých ľudí, hlavne ak je ich častým spoločníkom nuda a ničnerobenie. Záporne odpovedalo iba 4,57 všetkých respondentov. Títo nepovažujú efektívne trávenie voľného času za faktor prevencie.

Naopak, respondentov sme sa opýtali na ich názor na to, či môže voľný čas pôsobiť ako rizikový faktor.

Tabuľka T2 Voľný čas ako rizikový faktor

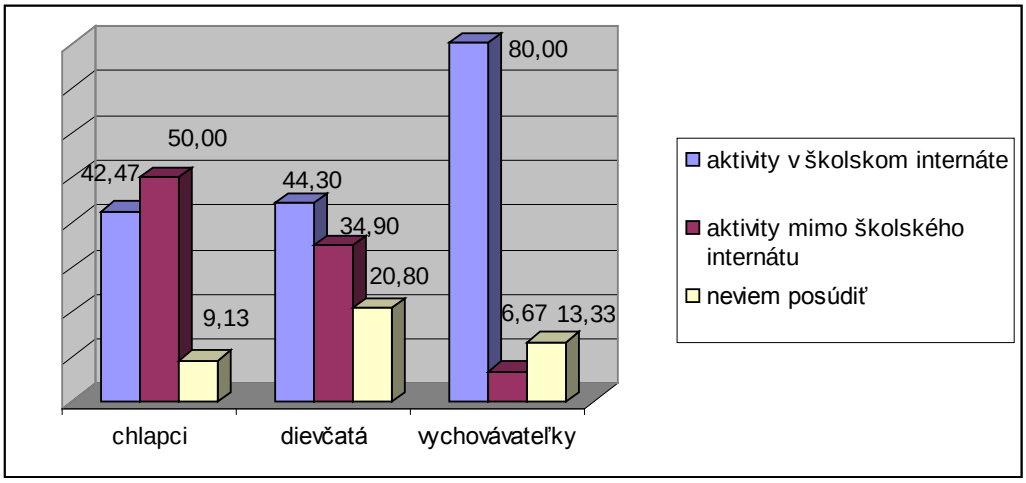
alternatívy	chlapci		dievčatá		vychovávateľky		N	%
	n	%	n	%	n	%		
áno	109	31,14	95	27,14	4	1,14	208	59,43
čiastočne	60	17,14	43	12,28	8	2,29	111	31,71
neviem	9	2,57	8	2,29	3	0,86	17	4,86
nie	8	2,29	3	0,86	0	0,00	14	4,00
SPOLU	186	53,14	149	42,57	15	4,29	350	100,00

Zdroj: vlastný výskum

Najvýraznejšia časť respondentov, až 59,43 percent z celkového počtu, sa vyjadrila, že voľný čas môže úplne, alebo čiastočne pôsobiť ako rizikový faktor vzniku sociálnopatologických javov. Sú toho názoru, že voľný čas môže patriť k rizikovým faktorom. V dotazníku pre vychovávateľky sme uviedli možnosť vyjadriť sa v prípade, že odpoveď bude áno, v čom konkrétne môže voľný čas pôsobiť ako rizikový faktor. Najčastejšie odpovede, až 89,16 sa týkali najmä negatívneho trávenia voľného času a pôsobenia partie, rovesníkov, kamarátov. Stotožňujeme sa s názorom respondentov, že voľný čas môže byť chápaný aj ako rizikový faktor, najmä pri jeho neefektívnom využívaní.

Zaujímal nás aj názor študentov a vychovávateliek na to, či podľa nich viac preventívne pôsobia voľnočasové aktivity v školskom internáte alebo mimo neho. Plnohodnotne tráviť čas sa dá podľa nášho názoru tak v školskom internáte, ako aj v iných voľnočasových zariadeniach. Podstatné je, aby sa žiaci venovali zmysluplnej činnosti a neponevierali sa bezvýznamne po uliciach alebo po reštauráciách, baroch. Spolupráca školského internátu s voľnočasovými zariadeniami je nevyhnutná, pretože školský internát nemá takú širokú ponuku aktivít ako centrá voľného času, ktoré sa špecializujú výhradne na plnohodnotné trávenie voľného času detí a mládeže.

Výsledky zistení uvádzame v nasledujúcom grafe.



Graf 1 Trávenie voľného času žiakov z hľadiska prevencie*; Zdroj: vlastný výskum*

Líšia sa zistenia žiakov a vychovávateliek. Kým dievčatá a vychovávateľky sú toho názoru, že viac preventívne pôsobia aktivity v školskom internáte, chlapci si myslia, že sú to práve aktivity mimo školského internátu. Nevedelo sa vyjadriť 9,13 percent chlapcov a až 20,80 dievčat. Vychovávateľky sú v 80,00 percentách presvedčené, že školský internát a jeho voľnočasové aktivity pôsobia na žiakov viac preventívne ako ponuka záujmových činností mimo školského internátu.

Vychovávateľkám sme položili otvorenú otázku, s ktorými zariadeniami spolupracuje školský internát pri organizovaní voľnočasovej činnosti. Až 60,00 percent uviedlo plaváreň, s ktorou spolupracuje školský internát najčastejšie. Na financovanie sa používajú vzdelávacie poukazy. Nasleduje osvetové stredisko , ktoré uviedlo 46,67 percent a centrá voľného času, ktoré uviedlo 40,00 percent vychovávateliek. Kiná a štátnu vedeckú knižnicu uviedlo po 26,67 percent vychovávateliek. Je pozitívne, že školský internát spolupracuje s mnohými zariadeniami, ktoré sú schopné ponúknuť plnohodnotné trávenie voľného času stredoškolákom.

Problémom, s ktorým sa môžu stretnúť pedagogickí zamestnanci školských internátov, je nepochybne problémové správanie, prípadne iné sociálnopatologické javy vyskytujúce sa u stredoškolskej mládeže. U vychovávateliek sme zisťovali, s ktorými zo sociálnopatologických javov sa stretli v školskom internáte. Výsledky sú zobrazené v nasledujúcej tabuľke. Respondentky mali možnosť uviesť aj viac odpovedí, preto súčet neuvádzame.

Tabuľka T3 Výskyt sociálnopatologických javov u žiakov v školskom internáte

alternatívy	vychovávateľky	
	n	%
patologické závislosti	8	53,33
agresivita, šikanovanie	6	40,00
alkohol, fajčenie	4	26,67
kriminalita, delikvencia	2	13,33
prostitúcia	0	0,00
xenofóbia, rasizmus	0	0,00
samovražednosť	0	0,00

Zdroj: vlastný výskum

Patologické závislosti sú napríklad drogová, hráčska, rôzne nelátkové a podobne. Označilo ich 53,33 percent respondentiek ako sociálnopatologické javy, ktoré sa vyskytli v školskom internáte. Je to viac ako polovica, čo považujeme za vysoké číslo. S agresivitou a šikanovaním sa stretlo 40,00 percent vychovávateliek. Alkohol a fajčenie sú považované za najrozšírenejšie sociálnopatologické javy medzi mladými ľuďmi, označilo ich 26,67 percent vychovávateliek. V školskom internáte sa vychovávateľky stretli aj s kriminalitou a delikvenciou, nikto neoznačil prostitúciu, xenofóbiu a rasizmus a samovražednosť, čo hodnotíme pozitívne.

Aj u žiakov sme zisťovali výskyt sociálnopatologických javov. Chceli sme vedieť, či sa stretli s niektorým zo sociálnopatologických javov a či sa dotýkali priamo nich alebo sa dotýkali spolužiakov. Výsledky zistení sú viditeľné v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka T4 Výskyt sociálnopatologických javov dotýkajúcich sa priamo žiakov

alternatívy	chlapci		dievčatá		N	%
	n	%	n	%		
alkohol, fajčenie	70	20,90	42	12,54	112	33,44
patologické závislosti	36	10,75	12	3,58	48	14,33
agresivita, šikanovanie	23	6,87	14	4,18	37	11,05
kriminalita, delikvencia	17	5,07	6	1,79	23	6,87
prostitúcia	0	0,00	0	0,00	0	0,00
xenofóbia a rasizmus	0	0,00	0	0,00	0	0,00
samovražednosť	0	0,00	0	0,00	0	0,00
iné	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Zdroj: vlastný výskum

Alkohol a fajčenie, ktoré sú najrozšírenejšie patologické javy u nás, uviedlo 33,44 percent žiakov. Keďže sa dotýkali priamo nich, majú s nimi osobnú skúsenosť. Je to tretina respondentov, čo je podľa nášho názoru vysoké číslo. Nasledujú patologické závislosti, ako napríklad drogová, hráčska a podobne. S nimi má osobnú skúsenosť 14,33 percent žiakov. Viac skúseností majú chlapci ako dievčatá. Vyplýva to z povahových vlastností dievčat, ale existujú aj výnimky a neplatí to vo všeobecnosti. Agresívne správanie a šikanovanie zažilo na vlastnej koži 11,05 percent žiakov. Ostatné sociálnopatologické javy ako prostitúcia, xenofóbia a rasizmus a samovražednosť neuviedol nikto a považujeme to za pozitívne zistenie.

Záver

Výskumom sme zistili, že školský internát je významným prostriedkom prevencie sociálnopatologických javov z hľadiska ponuky voľnočasových aktivít. Väčšina žiakov sa zapája do záujmových krúžkov a vychovávateľky sa snažia ponuku aktivít prispôsobiť záujmom žiakov. Najviac preferované aktivity sú jednoznačne športové, nielen kolektívne, ale aj individuálne. Školský internát spolupracuje s mnohými zariadeniami a inštitúciami, a to nielen pri zabezpečovaní plnohodnotného trávenia voľného času žiakov, ale aj pri riešení rôznych problémov. Medzi najčastejšie problémy spojené s trávením voľného času patrí nezáujem žiakov a nedostatok času popri učení, ale aj nedostatok financií.

Do dospelosti si človek prináša návyky, ktoré získal v detstve a v mladosti. Ani v období adolescencie ešte nie je neskoro naučiť žiakov plnohodnotne a zmysluplne tráviť voľný čas a narábať s ním ako so životnou hodnotou. V tomto neľahkom procese majú významnú úlohu práve školské internáty, ktoré túto zodpovednosť preberajú za rodinu v čase, kým žiak navštevuje strednú školu mimo svojho bydliska.

Zoznam bibliogafických odkazov

HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. a kol. 2009. *Sociálna pedagogika – vývoj a súčasný stav.* 1. vyd. Banská Bystrica, PF UMB : 2009. 276 s. ISBN 978-80-8083-819-5.

HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. a kol. 2010. *Sociológia výchovy a vzdelávania.* 1. vyd. Banská Bystrica, PF UMB : 2010. 350 s. ISBN 978-80-557-0035-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a praxi.* 2. vyd. Trnava : 2010. ISBN 978-80-8083-330-6.

KRYSTOŇ, M. 2003. *Edukácia detí a mládeže vo voľnom čase.* 1. vyd. Banská Bystrica, PF UMB : 2003. 90 s. ISBN 80-8055-804-3.

KUBÍK, F. 2007. Voľný čas učňovskej mládeže. In *Problematika voľného času detí a mládeže. Zborník z vedecko−odbornej konferencie.* 1. vyd. Prešov, GTF PU : 2007. 166 s. ISBN 978-80-8068-643-7.

MARTINEK, M. 2007. Hodnotová a duchovní orientace mládeže v České republice. In KUBÍK, F.: *Problematika voľného času detí a mládeže. Zborník z vedecko−odbornej konferencie.* 1. vyd. Prešov, GTF PU : 2007. 166 s. ISBN 978-80-8068-643-7.

MATOUŠEK, O. − KROFTOVÁ, A. 1998. *Mládež a delikvence.* 1. vyd. Praha, Portál : 1998.

ONDREJKOVIČ, P. 2011. *Kriminológia pre sociológov, sociálnych pracovníkov a sociálnych pedagógov.* 1. vyd. Nitra : 2011.

PAPŠOVÁ, J. 2007. Dôležitosť pedagóga voľného času, vychovávateľa vo výchove stredoškolskej mládeže. In ČECH, T.: *Výchova a volný čas 2.* 1. vyd. Brno, PF MU : 2007. 214 s. ISBN 978-80-86633-97-8.

PROCHÁZKA, M. 2012. *Sociální pedagogika.* 1. vyd. Praha, Grada : 2012. 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

SPOUSTA, V. 2007. Proměny funkcí volného času v závislosti na věku. In ČECH, T.: *Výchova a volný čas 2.* 1. vyd. Brno, PF MU : 2007. 214 s. ISBN 978-80-86633-97-8.

TURČEK, K. 2008. *Psychopatologické a sociálno-patologické prejavy detí a mládeže.* 2. vyd. Bratislava, Iris : 2003. 168 s. ISBN 80-88778-99-9.

Kontaktné údaje
Kristína Potančoková
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
kristina.potancokova@umb.sk

Aneta SEKÁČOVÁ

SOCIOTERAPIA A JEJ MOŽNOSTI VYUŽITIA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ Z POZÍCIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
aneta.sekacova@gmail.com

SOCIOTERAPIA A JEJ MOŽNOSTI VYUŽITIA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ Z POZÍCIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

Aneta SEKÁČOVÁ

Abstrakt: Sociálny pedagóg je odborný zamestnanec, ktorého činnosť v školskom prostredí legislatívne vymedzuje Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancov. Daný odborník má široké možnosti uplatnenia v škole pri práci s deťmi a mládežou, pri spolupráci s rodičmi, zamestnancami školy a inými odborníkmi. V danom príspevku sme sa zamerali na sociálnu činnosť v škole – socioterapiu ako možnosť odbornej intervencie sociálneho pedagóga pri práci s deťmi a mládežou. Socioterapia je terapia sociálnych vzťahov, je to práca s jednotlivcami a sociálnymi skupinami, ktorí sú ohrození, znevýhodnení, majú sociálne problémy, alebo sú vo vzájomnom konflikte. Cieľom je dosiahnuť žiaduce zmeny v správaní žiaka a jeho okolí, riešiť situáciu, ktorá ho ohrozuje. Prácu v skupine s použitím socioterapeutickej aktivity sme zrealizovali v štyroch skupinách – štvrtý, šiesty, siedmy a ôsmy ročník základnej školy v okrese Žilina. Na základe činnosti, ktorú sme zrealizovali nám vystalo ako dôležité aj naďalej pracovať s danými skupinami, zjednotiť triedy, zamerať sa na vzťahy v triede, riešiť aktuálne vzťahové konflikty a problémy medzi jednotlivými žiakmi, využiť skupinovú dynamiku a zamerať sa na spoznávanie triedy a jednotlivcov.

Kľúčové slová: Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní; Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancov; socioterapia; sociálny pedagóg v škole.

Abstract

The social pedagogue is a professional employee, whose activity is defined by the legislation of the law number 245/2008 about education and schooling and the law number 317/2009 code about the teaching staff and professional staff at the school milieu. The professional has a wide choice of opportunities how to work at school with children and youth, at cooperation with parents, school staff and other professionals. In this report we focus on social activity at school – sociotherapy as an option of professional intervention of social pedagogue how to work with children and youth. Sociotherapy is a therapy of social relationships, it is work with individuals and social groups which are threat, disadvantaged, have social problems, or are in mutual conflict. The aim is to achieve the desired change of pupil's behaviour and its surroundings, to deal with the situation, which threatens him/her. Group work with sociotherapist activity we passed with four groups - the fourth, sixth, seventh and eighth year of an elementary school in Žilina´s region. On the base of the activity, which we did we realised that it is important to continue to work with these groups, unite the class, focus on the relationships in the classroom, to deal with the current relationship conflicts and problems between the pupils, to take advantage of the group dynamics and focus on how to get to know the class and individuals.

Key words:Tthe law number 245/2008 about education and schooling; The law number 317/2009 code about the teaching staff and professional staff; Sociotherapy; social pedagogue at school.

Úvod

Profesia sociálneho pedagóga v škole a školských zariadeniach je legislatívne ukotvená v Zákone č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a v Zákone č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancov.

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancov zaraďuje sociálneho pedagóga medzi odborných zamestnancov (§ 19), ktorý vykonáva podľa § 24 „odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov

ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovo závislých alebo pre inak znevýhodnené deti a žiakov, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálnopedagogického poradenstva, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertíznu činnosť a osvetovú činnosť." (Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.)

Sociálny pedagóg patrí v školskom Zákone č. 245/2008 k ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie. V § 131 sú vymedzené činnosti výchovného a psychologického poradenstva, a to psychologická, špeciálno-pedagogická a sociálna činnosť. Sociálna činnosť je zameraná najmä na:

a) sledovanie a hodnotenie správania detí metódami, technikami a postupmi zodpovedajúcimi súčasným poznatkom sociálnej pedagogiky a stavu praxe,
b) sociálne poradenstvo,
c) socioterapia,
d) používanie diagnostických metód sociálnej pedagogiky. (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov.)

Socioterapia a jej využitie v škole

Škola predstavuje po rodine dôležité miesto v procese socializácie detí a mládeže. Škola má žiakov nielen vzdelávať, ale aj pripraviť na „život", učiť ich sociálnym zručnostiam, ktoré uplatnia v školskom prostredí, napr. v komunikácii, interakcii so spolužiakmi, učiteľmi, ale aj v širšom okolí.

Sociálny pedagóg je kvalifikovaný odborný zamestnanec, ktorý má široké možnosti uplatnenia v školskom prostredí. Okrem iného môže sociálny pedagóg svoju sociálnu činnosť v školskom prostredí zamerať na prácu s jednotlivcami i skupinami pomocou socioterapie.

Socioterapia je terapia sociálnych vzťahov, je to „špecifický druh odbornej intervencie, ktorého cieľom je dosahovať priamym i nepriamym pôsobením žiaducich zmien v správaní klienta a v jeho sociálnom okolí, riešiť situáciu, ktorá bezprostredne ohrozuje klienta, a predchádzať vzniku rizikového správania i podmienok, ktoré môžu jeho vznik podporovať." (Zakouřilová, s. 3)

Socioterapia je „práca so sociálnymi skupinami a jednotlivcami, ktorí sú znevýhodnení, majú sociálne problémy alebo sú vo vzájomnom konflikte." Účastníci socioterapie sú považovaní za rovnocenných „partnerov" a nikto sa nepovažuje za nositeľa problému. (SOCIOTERAPIA – Manuál – *výcvik akreditovaný Ministerstvom školstva SR*.) Kompetenčná oblasť socioterapie presahuje jednotlivca, dotýka sa života jeho užšieho aj širšieho sociálneho okolia, jeho referenčnej skupiny (rodina, príbuzní a pod.) a života spoločenských celkov. (Bekő, L., 2009)

Účelom socioterapie je spolupráca, ktorá „vychádza z klientových aktuálnych potrieb a tiež z potrieb jeho okolia. Socioterapeutické postupy nie sú jednostranne orientované na klienta, ale sú založené na vzájomnej interakcii socioterapeuta a klienta, na dynamike ich vzájomného vzťahu a na bazálnej dôvere v liečivý potenciál vzťahu týchto ľudí." (Bekő, L., 2009) Socioterapia funkčnejšie napĺňa ciele skupiny, pravdivo pomenúva individuálne potreby jednotlivcov a hľadá spôsob ich primeraného uspokojovania. (Bekő, L., 2009)

Pri práci so žiakmi môže sociálny pedagóg do socioterapie zaradiť - cielené sociálne učenie, programy zamerané na zlepšenie sociálnych zručností, rozvoj empatie a náhľadu na medziľudské vzťahy, skupinovú terapiu. (Ondrejkovič, 2009, s. 324.) Socioterapia ponúka širokú „paletu" techník,

ktoré môže odborník využiť, pričom voľbu a spôsob prevedenia techník prispôsobuje jednotlivcovi/skupine, aktuálnemu psychickému stavu, časovým a priestorovým možnostiam a čo chce technikami dosiahnuť. (Zakouřilová, s. 7.)

Špeciálne techniky pri práci so žiakmi slúžia k diagnostike; k porozumeniu ich vzťahu, pochopeniu ich správania; k ich motivácii; k podpore a rozvíjaniu komunikácie predovšetkým medzi žiakmi navzájom, ale i s učiteľmi, okolím; k uplatneniu fantázie (uvedomenie, že sú aj iné možnosti a alternatívy); k získaniu iného pohľadu na problém; k odhaleniu skrytých problémových miest v živote žiakov; k orientácii v ich probléme, jeho pomenovanie a hľadanie riešenia; k získaniu spätnej väzby; sebavyjadreniu; k vyjadreniu pocitov, emócií, postojov a tendencií; k spracovaniu emočného napätia; upevneniu sociálnej roly; vytýčeniu ďalšej práce. (Zakouřilová, s. 5 - 6)

Špeciálne techniky pomáhajú dostať podstatné alebo doplňujúce informácie pri diagnostike a sú podstatné pre ďalšie rozhodovanie, taktiež sú prínosné aj pre žiakov. Žiaci pomocou nich prezentujú svoje ťažkosti, očakávania, priania i požiadavky. Uvedomujú si svoje myšlienky v situácii, keď sa dostanú do konfliktu, ich súvislosť so svojim konaním a správaním pričom prežívajú rôzne pocity, emócie a predstavy. Žiaci sa učia všímať si svoje pocity, porozumieť im aj v záťažových situáciách, čo im pomáha lepšie tieto situácie zvládať. (Zakouřilová, s. 6).

Pri práci so špeciálnymi technikami je dôležité dodržiavať nasledujúce zásady (Zakouřilová, s. 8):

- navodenie spolupráce, do techník žiakov nenútiť,
- poskytovanie potrebného času,
- význam a výsledky techník nepreceňovať,
- s výsledkami a „signálmi“ z jednej techniky nepracovať ako s niečím definitívnym a konečným. Získané informácie overovať a potvrdzovať ďalšími postupmi, technikami a šetreniami,
- v rámci jedného stretnutia realizovať jednu až dve techniky doplnené rozhovorom, aby sa žiaci „nepredávkovali“ technikami,
- voľbu techník, vysvetľovanie postupu a spôsob komunikácie prispôsobovať veku žiakov, ich schopnostiam, psychickému stavu, vzdelanostnej a komunikačnej úrovni,
- jednotlivé techniky doplňovať komunikáciou so žiakmi o technike, o tom čo vytvorili, aké mali pocity a pod.,
- hodnotné informácie získavať z pozorovania žiakov pri práci s technikou (ak je to možné). Všímať si čo robia, kreslia, vytvárajú ako prvé, nad čím rozmýšľajú a iné.

Socioterapia umožňuje sociálnemu pedagógovi pracovať so žiakmi na zlepšovaní ich vzťahov. Ak skupina dokáže spolu pracovať, komunikovať a riešiť vzájomné problémy, jej členovia sa „v nej“ cítia dobre, majú v skupine oporu, trieda sa stáva skupinou. Tým, že sa žiaci naučia spolupracovať v skupine, navzájom sa počúvať, rešpektovať, budú pripravenejší na rôzne situácie aj v kontakte so širším okolím. V školskom prostredí by mal sociálny pedagóg, ktorý pracuje so skupinou alebo jednotlivcom spolupracovať aj s triednym učiteľom, zapojiť ho do tohto procesu.

V roku 2013 (máj – jún) sme zrealizovali screeningové zistenie vzťahov a atmosféry v štyroch triedach základnej školy – štvrtý, šiesty, siedmy, ôsmy ročník ZŠ v okrese Žilina na 2 základných školách, ktorého sa zúčastnilo 59 žiakov. Školy prejavili záujem o dané screeningové zistenie z dôvodu ťažkostí v týchto triedach, t.j. konflikty medzi žiakmi, problémové vzťahy, skupinkovanie. Socioterapiu realizovali dve socioterapeutky (sociálny pedagóg a sociálny pracovník) a spolurealizátorka bola psychologička. Pri práci so žiakmi sme použili tieto metodiky a metódy: sociometria, pozorovanie, diskusia, socioterapia v skupinovej práci.

Práca v triede bola rozdelená na formálnu a neformálnu časť. Formálna časť bola zameraná na sociometriu, v rámci neformálnej časti sme sa venovali spoločnému stanoveniu si skupinových pravidiel, zoznamovacej aktivite a socioterapeutickej aktivite. V priebehu celého stretnutia v každej triede sme zároveň použili metódu – pozorovania (sociálny pedagóg) a diskusiu (žiaci a sociálny pedagóg).

Počas formálnej časti, keď žiaci vypĺňali sociometrický dotazník, pracovali prevažne disciplinovane, podľa pokynov a stanovených inštrukcií vo všetkých triedach, pričom žiaci sedeli vo svojej lavici. Prechod do neformálnej časti bol pomerne rušnejší, zmenilo sa aj sedenie - do kruhu. Stanovenie pravidiel prebehlo za vzájomnej spolupráce so žiakmi, každé pravidlo musela odsúhlasiť celá skupina. Zoznamovacia aktivita bola „prvým indikátorom“ ako trieda spolu komunikuje, ako sa žiaci navzájom počúvajú, rešpektujú, tolerujú pričom ukazovateľom bolo aj usporiadanie žiakov v kruhu (skupinkovanie). V zoznamovacej aktivite sme chceli od žiakov vedieť i niečo o ich záľubách, čomu sa venujú vo voľnom čase. V každom ročníku sme „zistili“, že žiaci o sebe veľa vecí, ktorým sa venujú mimo školu ani nevedia, vzájomne sa nepoznajú.

Počas socioterapeuticej aktivity sme všetkých žiakov usporiadali do 4 skupín, do jednotlivých skupín sme vybrali žiakov náhodným výberom. Žiakom bola zadaná úloha na spoločnú „tému“ – znázornenie triedy formou projektu z pohľadu iných nezainteresovaných osôb, napr. pri štvrtom ročníku ZŠ to boli mimozemšťania, ktorí prišli na našu planétu a majú dať hlásenie o danej triede 4. ročníka. Táto aktivita nám poukázala ako dokážu žiaci pracovať na spoločnej téme, ako komunikujú, počúvajú sa, ako sa niektorí „neobľubujú“ (podľa reakcie z usporiadania do skupiny, kto s kým nechce byť). Daná aktivita nám dala spätnú väzbu ako sa žiaci vnímajú, ako vnímajú svoju triedu, ako sa v nej cítia. Bola to pre nás „informácia“ na ďalšiu prácu so skupinou, ktorú sme zakomponovali do odporúčania pre konkrétnu triedu.

Na záver sme chceli v každej triede spätnú väzbu od žiakov, ktorá aktivita sa im páčila/nepáčila, či bol čas, ktorý sme spoločne strávili prínosný.

Odporúčania pre skupiny, v ktorých sme realizovali screeningové zistenie vzťahov a atmosféry:

- vzhľadom na pozície, ktoré sa prejavili v sociometrii, možno využiť pozíciu každého žiaka pre dobro triedy a pre zjednotenie skupiny,
- zjednotiť triedu pomocou diskusných skupín, stretnutí, rozhovorov triedy, na ktorých sa budú zadávať spoločné aktivity triedy, riešiť úspechy i konflikty či problémy triedy spoločne,
- zamerať sa na vzťahy v triede, na aktuálne riešenie vzťahových konfliktov a problémov medzi jednotlivými žiakmi a skupinami, zjednotiť triedu, využiť skupinovú dynamiku a povzbudenie triedy, dať im šancu uspieť ako triede a byť v niečom spoločne úspešní,
- zamerať sa na spoznávanie triedy i na jednotlivcov, na ich záujmy, silné a pozitívne stránky s cieľom využiť ich pre budovanie vhodnej triednej klímy a atmosféry,
- realizovať pravidelné mapovanie vzťahov a sociálnej atmosféry a klímy v triedach.

Záver

Práca sociálneho pedagóga so žiakmi formou socioterapie má svoje miesto v školskom prostredí. Učí žiakov podieľať sa na formovaní a upevňovaní triedy v skupinu. Je vhodné používať socioterapiu pre riešenie konfliktov a problémových vzťahov v triede, formovať názory, presvedčenie, postoje, city, konanie a spolupatričnosť žiakov v skupine. Udržať alebo znovuvytvoriť primerané sociálne správanie žiakov, zlepšiť vzťahy v skupine, komunikáciu, spoluprácu, vytvoriť priaznivú

atmosféru v triede, eliminovať nepriaznivé vplyve, ktoré ohrozujú dnešnú mládež. V triede, kde žiaci dokážu navzájom komunikovať, počúvať sa, riešiť ťažkosti a vzájomné nezhody, majú „vhodnejšie“ podmienky, aby škola nebola pre nich „len“ vzdelávacou inštitúciou, ale aj miestom kde sa formuje ich osobnosť. Cieľom socioterapie v skupine je znížiť v nej napätie a zároveň zmierniť, eliminovať sociálno-patologické javy.

Zoznam bibliogafických odkazov

BEKŐ, L. 2009. Aplikácia socioterapie v pomáhajúcich profesiách. In: *Inštitút psychoterapie a socioterapie*. Zdroj: [online]. <http://www.socioterapia.sk/2009/11/aplikacia-socioterapie-v-pomahajucich-profesiach-2/>.

ONDREJKOVIČ, P. a i. 2009. *Sociálna patológia*. Bratislava : VEDA, 2009. 580 s. ISBN 978-80-224-1074-8.

SOCIOTERAPIA. Manuál k výcviku akreditovanom MŠVVaŠ SR.

ZAKOUŘILOVÁ, E.: *Speciální techniky sociální terapie.* Zdroj: [online]. <http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF-katedry/KAZ/FRVS/14_Specialnitechniky_socialni_terapie.pdf>.

Zákon č. 317/2009. O pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 245/2008 z 22.mája 2008 o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov.

Kontaktné údaje
Aneta Sekáčová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
aneta.sekacova@gmail.com

Ivona SNOPKOVÁ
SOCIÁLNO-VÝCHOVNÁ PRÁCA SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
ivona.snopkova@umb.sk

SOCIÁLNO-VÝCHOVNÁ PRÁCA SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Ivona SNOPKOVÁ

Abstrakt: Príspevok je zameraný na sociálno-výchovnú prácu sociálnych pedagógov v základných školách a v špeciálnych základných školách. Zaoberáme sa výskytom najčastejších sociálno-patologických javov v školách a ich riešením prostredníctvom realizácie účinnej prevencie, ktorú vykonáva sociálny pedagóg alebo koordinátor prevencie. V príspevku ďalej venujeme pozornosť aj projektom prevenčnej práce, ktoré realizujú sociálni pedagógovia a koordinátori prevencie v školách.

Kľúčové slová: sociálny pedagóg, sociálno-výchovná práca, škola, sociálno-patologické javy, koordinátor prevencie.

Abstract: The contribution is focused on the socio-educational work social educators in primary schools and special schools. We deal with the most common occurrence of socio-pathological phenomena in schools and their solution through the implementation of effective prevention carried out by the social educator or coordinator of prevention. The contribution also devote attention to prevention project work undertaken by social educators and coordinators prevention in schools.

Key words: social educator, socio-educational work, schol, socio-pathological phenomena, prevention coordinator.

Úvod

Vznik funkcie sociálneho pedagóga úzko súvisí nielen s vývojom sociálnej pedagogiky ako vedy, ale najmä s neustálym nárastom a prudkým rozmachom sociálno-patologických javov tam, kde je to najmenej žiaduce a síce u detí a mládeže. Súčasná situácia v rozvoji sociálno-patologických javov je alarmujúca nielen v spoločnosti, ale aj v školách a preto si vyžaduje okamžitý zásah odborníkov, ktorí sú schopní vykonávať opatrenia na ich predchádzanie a eliminovanie.

Sociálno-výchovná práca v školskom prostredí – historické aspekty a súčasnosť

Ako uvádza J. Hroncová (2012, s. 10 – 11) „sociálna pedagogika od svojho vzniku vždy kládla dôraz na pozitívne trávenie voľného času u detí a mládeže a aj v súčasnosti sociálni pedagógovia považujú dlhodobú a organizovanú záujmovú činnosť u mládeže za najefektívnejšiu formu prevencie sociálno-patologických javov“.

Školská sociálno-výchovná práca je jednou z možností práce s deťmi a mládežou, ktoré majú negatívny postoj ku škole a školskému prostrediu. Počiatky školskej sociálnej práce môžeme hľadať vo Veľkej Británii a v USA. V oboch krajinách sa táto práca začína formovať na prelome 19. a 20. storočia. Vo svojich počiatkoch sa školská sociálna práca zameriavala hlavne na pomoc deťom zo sociálne slabých rodín. Najskôr sa zameriavala na podporu školskej dochádzky, ako napr. pomoc zabezpečiť finančné prostriedky súvisiace so školskou dochádzkou (na učebnice, oblečenie a pod.), a tiež pomoc pri problémoch s učením. Neskôr sa pole jej pôsobnosti rozšírilo v súvislosti so stúpajúcou prevalenciou sociálnych problémov na školách. Úlohou školských sociálnych pracovníkov bolo pôsobiť ako spojovací článok medzi domovom, školou a komunitou. (Levická, 2008, s. 8.)

Problematika prevencie sociálno-patologických javov nie je trendom súčasnej doby, ale má hlboké historické korene. Pozornosť jej začala venovať pedagogika sociálnej starostlivosti, ktorá je súčasťou sociálnej pedagogiky.

Z historického aspektu, ako uvádza J. Hroncová (In Hroncová, J. – Emmerová, I. – Walancik, M. a kol., 2011, s. 37) „sociálna pedagogika, aj keď vznikla na pomedzí pedagogiky a sociológie, má úzky vzťah najmä s pedagogikou sociálnej starostlivosti, ktorá v sebe zahŕňa spájanie poskytovania sociálnej starostlivosti s výchovou, čiže sociálnych aspektov s výchovnými, tzv. „pomoc k svojpomoci“. Za cieľ si kladie pomáhať človeku k tomu, aby si dokázal pomôcť sám a prestal byť závislý na iných ľuďoch“.

Škola, ako významný činiteľ v kultivácii osobnosti žiakov, zohráva dôležitú úlohu aj v oblasti prevencie sociálno-patologických javov. V škole sa realizuje najmä primárna prevencia, ale v dôsledku neustále sa zvyšujúceho počtu sociálno-patologických javov sa už v školách pristupuje i k realizácii sekundárnej prevencie, ktorá predstavuje najmä starostlivosť o žiakov s problémovým správaním.

I. Emmerová (2011) v súvislosti s definíciou problémového správania uvádza „ide o široké spektrum správania, ktoré ešte nemusí byť zaraďované do skupiny porúch správania či sociálno-patologických javov. Zaraďujeme sem: krádeže, ničenie majetku a vandalizmus, delikventné správanie (kedy sa žiak dostáva do rozporu so zákonom), agresivitu a šikanovanie, záškoláctvo, úteky a túlanie, klamstvá a podvádzanie, užívanie legálnych či nelegálnych drog, neadekvátne používanie počítača, internetu či mobilného telefónu a ďalšie potenciálne zdroje nelátkových závislostí, sexuálne rizikové správanie a iné“.

V hektike súčasného životného štýlu dostáva význam sociálno-výchovnej práce v škole nový rozmer. Školskou sociálno-výchovnou prácou sa v roku 2006 zaoberala i medzinárodná konferencia organizovaná Trnavskou univerzitou pod názvom *„Školská sociálna práca“*, v rámci ktorej vystúpila i Z. Bakošová (2008, s. 17), ktorá uvádza argumenty vyjadrujúce dôležitosť rozvoja sociálnej pedagogiky a nutnosť pôsobenia sociálnych pedagógov v školách. „Funkcie školy v oblasti personálneho a sociálneho rozvoja osobnosti študentov a žiakov ostávajú len okrajové, aj keď odborníci na ne upozorňujú. Pribúdajúci počet dysfunkčných rodín, násilia páchaného na deťoch je argumentom o neadekvátnom podiele rodičov na výchovnej funkcii detí v rodine. Výsledkom správania sa mnohých detí a mládeže sú potom prejavy neadekvátneho správania sa v školách: od nevhodného, interpersonálne náročného, rušivého, nespolupracujúceho až k prejavom záškoláctva, násilia – šikanovania obetí, cez krádeže, podvody až k činom, ktoré sú predmetom trestno-právnych inštitúcií. Kvalita života učiteľov v školách je problém, pretože okrem pedagogickej činnosti sú zaťažovaní činnosťami, ktoré majú v školách vykonávať iní odborníci. Požiadavky rodičov na školu sú veľmi rôznorodé, ktoré presahujú rámec práv a povinností školy a narúšajú jej integritu.“

Jednou z najdôležitejších funkcií rodiny, ktorá je legislatívne ukotvená i v zákone č. 36/2005 o rodine §28 je výchovná funkcia. Mnoho rodín i v dôsledku aktuálneho trendu hektického životného štýlu nemá dostatok času na jej plnenie. I keď je škola charakterizovaná ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia, v porovnaní s rodinou predstavuje stále iba sekundárny socializačný činiteľ. Poslaním pedagógov nie je len vzdelávať, ale i vychovávať, avšak, primárne miesto vo výchove dieťaťa patrí rodine, najmä rodičom. Vzniknutú situáciu je preto potrebné v školách riešiť a za najvhodnejšie riešenie sa ponúka možnosť vytvorenia funkcie sociálneho pedagóga v škole. „Je nesporné, že profesia sociálneho pedagóga je v Slovenskej republike novou profesiou, ktorá nie je dostatočne známa nielen v školskom prostredí, ale často ani v decíznej sfére a najmä v laickej verejnosti. Školskí

sociálni pedagógovia musia v súčasnosti pri realizácii školskej sociálno-pedagogickej práce zápasiť s mnohými problémami, medzi ktoré patria:

- absencia profesiogramu sociálneho pedagóga v škole so špecifikáciou na jednotlivé stupne škôl od materských až po školy stredné,
- absencia metodických príručiek pre prácu sociálnych pedagógov v jednotlivých typoch škôl,
- absencia ďalšieho vzdelávania so zameraním na sociálnu pedagogiku v rámci celoživotného vzdelávania." (Hroncová, 2012, s. 27)

Základné činnosti sociálneho pedagóga v školskom prostredí by podľa I. Emmerovej (2012, s. 81 – 82) mali spočívať:

- v realizovaní primárnej prevencie sociálnopatologických javov, na školách s výskytom problémového správania aj v realizovaní sekundárnej prevencie,
- v organizovaní voľnočasových aktivít detí a mládeže,
- v sociálnom poradenstve,
- v spolupráci s odborníkmi,
- v aktívnej práci so žiakmi zo znevýhodneného rodinného prostredia,
- v spolupráci s rodičmi,
- v oblasti mediácie pri konfliktoch (sociálny pedagóg v škole ako mediátor – neutrálna osoba – môže napomáhať sporiacim sa stranám vyjednať urovnanie sporu v školskom prostredí).

Najmä v dôsledku zanedbávania výchovy detí v rodinách dochádza k zvyšovaniu sociálno-patologických javov u detskej populácie. Činnosť sociálneho pedagóga v škole by sa mala preto podľa nás zamerať aj na osvetu u rodičov, najmä u rodičov detí, ktoré vykazujú známky rizikového správania.

Ako uvádza K. Kropáčová (2012, s. 127) „pri sociálno-pedagogickom poradenstve v škole alebo v školských zariadeniach je veľmi dôležitý súhlas žiaka, mladého človeka s poradenským procesom a najdôležitejším je súhlas zákonného zástupcu, bez ktorého, aj keď žiak súhlasí, nie je možné začať poradenstvo, terapiu. Podpora rodiny je dôležitým krokom v procese liečby a nápravy. V práci sociálneho pedagóga v škole a v školských zariadeniach, sociálny pedagóg neustále vstupuje do procesu poradenstva, terapie, a to pri realizácii sekundárnej prevencie, individuálne s klientom alebo skupinovo".

Množstvo odborníkov z oblasti pomáhajúcich profesií (učitelia, sociálni pracovníci, psychológovia) upozorňuje na kritický stav v spoločnosti, ktorý je spôsobený rapídnym nárastom sociálno-patologických javov, vyplývajúcich z problémového správania žiakov základných a stredných škôl. Sociálny pedagóg okrem primárnej prevencie musí v školách venovať pozornosť i realizácii sekundárnej prevencie. Ako uvádza J. Kamenská (2012, s. 192) „sekundárna prevencia sa zameriava na riešenie, alebo aspoň zmiernenie už vzniknutých problémov. Sociálny pedagóg tak priamo rieši, prípadne koordinuje činnosť všetkých subjektov na vyriešenie problému. Spolupracuje so samotným žiakom, jeho rodinou, učiteľmi ako aj s ďalšími odborníkmi. Sociálny pedagóg v úzkej spolupráci s triednym učiteľom, ale aj inými pedagogickými a odbornými zamestnancami školy, je kompetenčne vybavený pre efektívnu intervenciu do problému jednotlivca, ako aj skupiny žiakov".

V školskom prostredí pri práci s deťmi a mládežou je však nesmierne dôležité venovať pozornosť i menej závažným problémom, ktoré súvisia so správaním žiaka alebo žiakov, pretože ich podceňovanie môže následne viesť k vzniku závažnejších foriem deviantného správania.

„V rámci prevencie proti problémom v správaní je dôležité vytvárať pozitívnu klímu v škole na základe úzkej spolupráce nielen učiteľov, odborníkov, ale aj rodičov. Dôležité je zabezpečiť dozor na

miestach, kde môže dochádzať k patologickému správaniu. V neposlednom rade zamerať výchovu na vytváranie pozitívnych medziľudských vzťahov, ktoré ovplyvňujú správanie jednotlivca." (Bursová, 2011, s. 93.)

Vo svojej školskej sociálno-výchovnej práci má sociálny pedagóg venovať pozornosť všetkým žiakom školy v rámci primárnej prevencie a predchádzať tak vzniku patologických javov na území školy, ale i mimo nej. Podľa I. Emmerovej základom práce sociálneho pedagóga by mala byť poradensko-výchovná a sociálno-výchovná činnosť s deťmi a mládežou, osobitne s deťmi a mládežou v problémových situáciách, resp. v práci s deťmi z dysfunkčných rodín. Pozornosť by mal podľa I. Emmerovej (2009, č. 2) prioritne venovať:

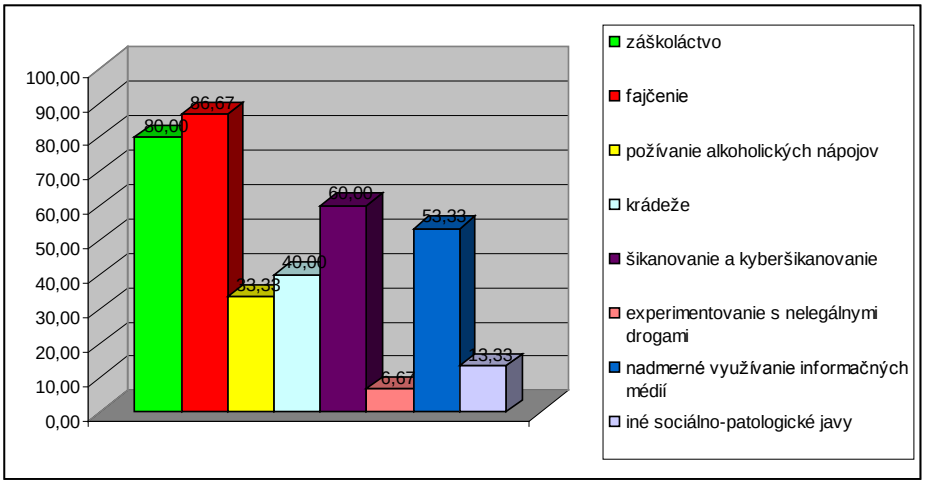
- deťom a mládeži zo znevýhodneného socio-kultúrneho prostredia,
- žiakom so sociálno-patologickým správaním: toxikománia, delikvencia a kriminalita, záškoláctvo, šikanovanie a i.,
- deťom a mládeži s ĽMD (ľahkou mozgovou dysfunkciou),
- žiakom, ktorí trpia syndrómom CAN (týraného, zneužívaného a zanedbávaného dieťaťa),
- všetkým žiakom pri organizovaní voľnočasových aktivít,
- preventívnej činnosti,
- žiakom v problémovej situácii.

Nutnosťou profesionalizácie prevencie v školách, príp. v školských zariadeniach sa ponúka možnosť uplatnenia sociálneho pedagóga prostredníctvom školskej sociálno-výchovnej práce. Úspešnosť prevencie predurčuje jej komplexnosť a to hlavne zo strany rodiny, školských pedagógov a ostatných odborníkov, ktorí sa podieľajú na jej realizácii. Výsledky sociálno-výchovnej práce v škole sú závislé aj od skutočnosti, v akých prostrediach sa žiak vyskytuje. Pre vyššiu efektivitu výsledkov sociálno-výchovnej práce je dôležité brať do úvahy všetky prostredia, v ktorých sa pohybuje.

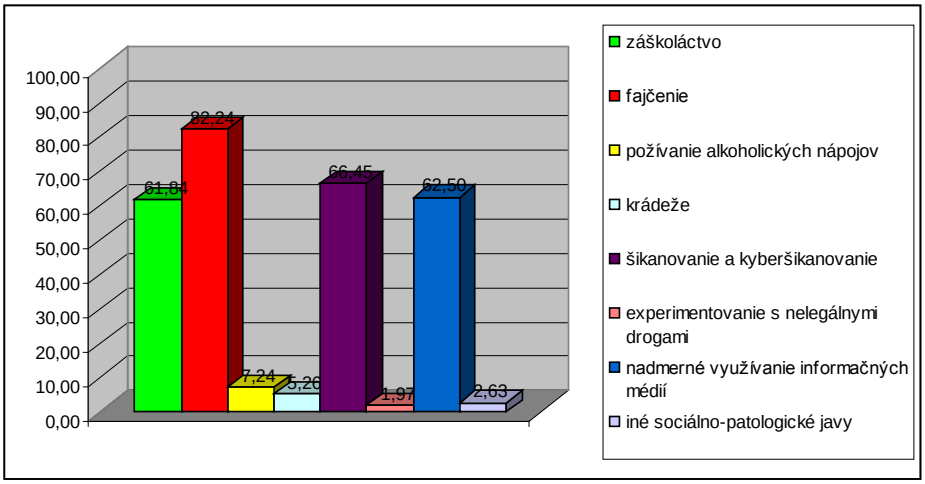
Prevencia sociálno-patologických javov v školskom prostredí

V roku 2013 sme realizovali výskum ktorého predmetom bola analýza špecifík sociálno-výchovnej práce sociálnych pedagógov v základných školách a v špeciálnych základných školách v Slovenskej republike. Výskum bol zameraný tiež na druhy realizovanej prevencie, na formy a metódy jej realizácie v týchto školách. Výskumnú vzorku tvorili sociálni pedagógovia v základných školách v SR a v špeciálnych základných školách v SR a koordinátori prevencie v základných školách v Banskobystrickom kraji. Cieľom výskumu bolo zistiť špecifiká sociálno-výchovnej práce sociálnych pedagógov v základných školách a v špeciálnych základných školách v Slovenskej republike. Ťažiskovú pozornosť sme venovali prevencii sociálno-patologických javov so zameraním na sociálno-pedagogickú diagnostiku a terénnu prácu sociálnych pedagógov. Cieľom výskumu bolo taktiež zistiť konkrétne druhy realizovanej prevencie v základných a v špeciálnych základných školách, ktorú vykonávajú sociálni pedagógovia. Skúmaný súbor tvorilo 167 respondentov, z toho 15 sociálnych pedagógov a 152 koordinátorov prevencie.

V jednotlivých častiach výskumu sme zamerali pozornosť i na komparáciu výskytu sociálno-patologických javov a deviantného správania v základných školách, kde prevenciu realizujú sociálni pedagógovia (profesionáli na realizáciu prevencie) alebo koordinátori prevencie (jeden z učiteľov školy). Výsledky výskumu uvádzame v grafoch G1 a G2.



Graf 1 Výskyt najčastejších sociálno-patologických javov v školách so sociálnymi pedagógmi; Zdroj: Vlastný výskum

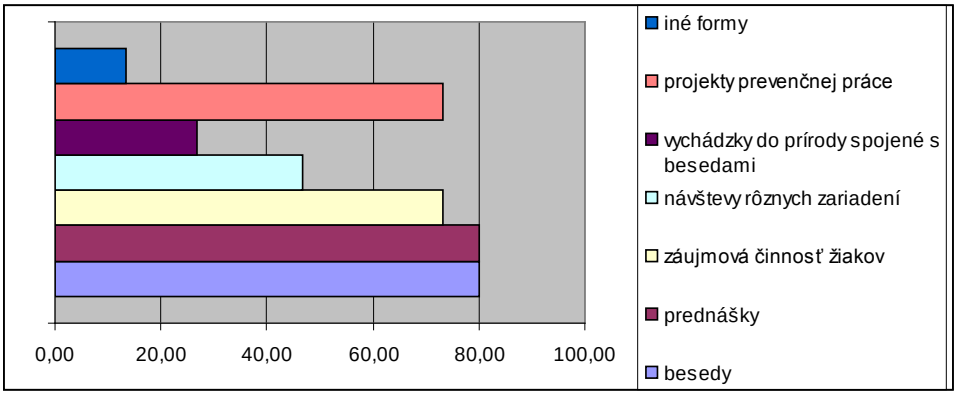


Graf 2 Výskyt najčastejších sociálno-patologických javov v školách s koordinátormi prevencie; Zdroj: Vlastný výskum

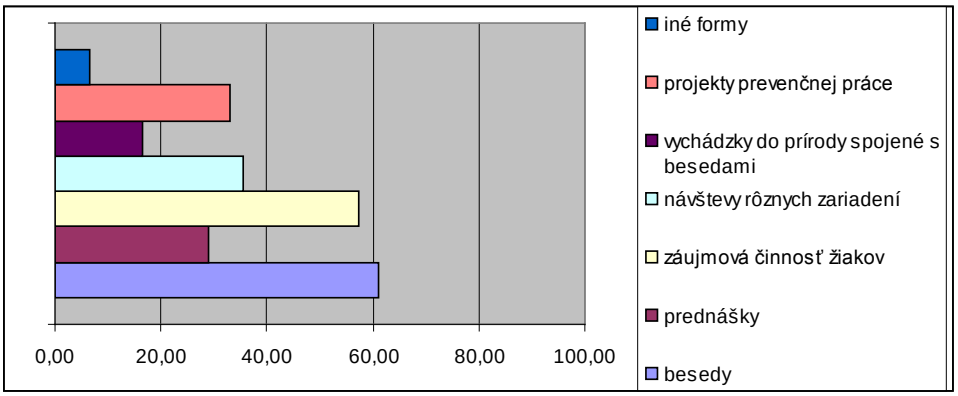
Výsledky komparácie údajov uvedených v grafoch G1 a G2 poukazujú na negatívnu situáciu s výskytom sociálno-patologických javov v školách. Fajčenie a šikanovanie patria k najčastejším sociálno-patologickým javom, ktoré sa u žiakov základných škôl vyskytujú a to v prípade pôsobenia sociálneho pedagóga či koordinátora prevencie v škole.

Z novodobého fenoménu využívania informačných technológií sa stáva i sociálno-patologický jav, najmä u detí a mládeže, u ktorých sa využívanie týchto technológií často veľmi rýchlo premení až na závislosť. So závislosťou na informačných technológiách súvisia i negatívne sprievodné znaky, a síce zvýšená miera agresivity u dieťaťa, znížená schopnosť sústrediť sa, či neschopnosť nadväzovať sociálne kontakty. Nadmerné využívanie technológií, najmä počítačových hier a internetu, zaraďujú sociálni pedagógovia, ale i koordinátori prevencie na popredné miesto najčastejšieho výskytu sociálno-patologických javov v škole. K iným sociálno-patologickým javom zaraďovali obe skupiny zúčastnených zhodne agresivitu žiakov voči učiteľom. Z uvedených empirických zistení je zrejmé, že je nutné klásť dôraz na profesionalizáciu účinnej prevencie u žiakov a v dohľadnej dobe čím skôr začať prevenciu aj reálne a intenzívne realizovať a síce prostredníctvom profesionálov na realizáciu prevencie sociálno-patologických javov, ktorými sú sociálni pedagógovia.

V nadväznosti na predchádzajúcu otázku sme chceli zistiť, ako formou realizujú najčastejšie koordinátori prevencie a sociálni pedagógovia prevenciu v školách. Komparáciu výsledkov uvádzame v grafoch G3 a G4.



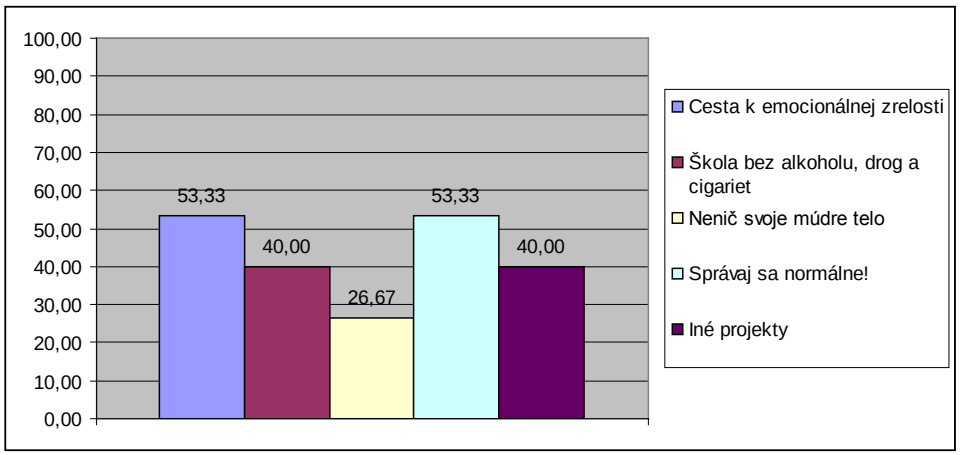
Graf 3 Formy realizovanej prevencie sociálnymi pedagógmi; Zdroj: Vlastný výskum



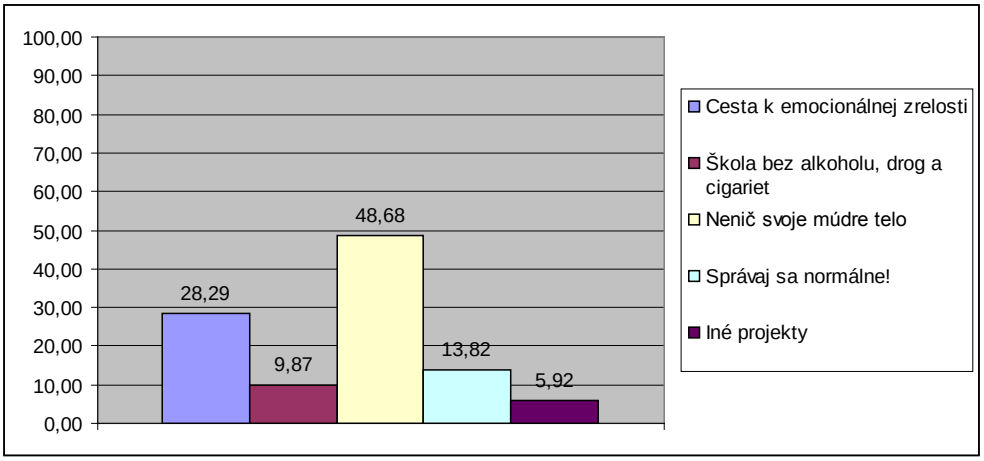
Graf 4 Formy realizovanej prevencie koordinátormi prevencie; Zdroj: Vlastný výskum

Sociálny pedagóg zastáva v škole nezastupiteľnú pozíciu realizátora prevencie deviantného správania a sociálno-patologických javov u žiakov. Z komparácie realizovaných foriem prevencie je zrejmé, že sociálny pedagóg vo svojej práci využíva formy účinnej prevencie v približne v rovnakej miere a síce najmä v organizovaní besied, prednášok, v realizovaní prevencie prostredníctvom záujmovej činnosti žiakov, či za pomoci využívania projektov prevenčnej práce. Sociálni pedagógovia uvádzali i iné formy, ktoré realizujú na zvýšenie účinnosti prevencie a síce spoločné aktivity rodičov a detí, či individuálnu a skupinovú terapiu, čo uvádzali najmä sociálni pedagógovia, ktorí pôsobia v špeciálnych základných školách.

V realizácii prevencie u žiakov využívajú sociálni pedagógovia i koordinátori prevencie v značnej miere i projekty prevenčnej práce, ktorých v Slovenskej republike existuje dostatok, avšak, býva zložité, vybrať vhodný projekt a aplikovať ho na podmienky školy a problémy žiakov danej školy. Komparáciu využívania konkrétnych projektov prevenčnej práce uvádzame v grafoch G5 a G6.



Graf 5 Projekty prevenčnej práce realizované sociálnymi pedagógmi; Zdroj: Vlastný výskum



Graf 6 Projekty prevenčnej práce realizované koordinátormi prevencie; Zdroj: Vlastný výskum

Medzi najpopulárnejšie formy realizácie prevencie u žiakov základných škôl patria projekty prevenčnej práce, čo potvrdzujú i grafy G3 a G4.

Sociálni pedagógovia využívajú pri realizácii prevencie sociálno-patologických javov v škole u žiakov viaceré druhy projektov prevenčnej práce súčasne, čo považujeme za pozitívny krok smerovania prevencie v školách. Medzi najčastejšie využívané projekty v práci sociálnych pedagógov patria „Cesta k emocionálnej zrelosti“ a projekt „Správaj sa normálne!“, avšak k často realizovaným projektom možno zaradiť i projekt „Škola bez alkoholu, drog a cigariet“, ktorý využíva až 40,00 % sociálnych pedagógov. Rovnako, 40,00 % sociálnych pedagógov uviedlo, že využíva i projekty prevenčnej práce, ktoré neboli v ponúknutých alternatívach, a síce veľmi populárne projekty „Emka to vie“, „Vieme, že...“, či projekt „Krok za krokom k asertivite“, realizuje 13,33 % sociálnych pedagógov.

Za negatívnu považujeme skutočnosť, že až 13,33 % sociálnych pedagógov v prevencii deviantného správania a sociálno-patologických javov u žiakov nerealizuje žiadny projekt prevenčnej práce.

Koordinátori prevencie v školách u žiakov realizujú najčastejšie projekty „Nenič svoje múdre telo“ (48,68 %) a projekt „Cesta k emocionálnej zrelosti“ (28,29 %). Až 5,26 % respondentov predstavujúcich koordinátorov prevencie na základných školách odpovedalo, že na škole nerealizuje žiadny projekt prevenčnej práce. Z vyjadrení niektorých koordinátorov vyplynul fakt, že zo súčasnej

ponuky programov by si nevybrali nič, pretože nastala absencia školských (štátny) kvalitných programov prevencie. Všetky kvalitné programy boli vypracované buď v 90-tych rokoch alebo v súčinnosti s neziskovými organizáciami (Liga za duševné zdravie, Zodpovedne.sk,...). Tieto programy sú staré a podľa názorov koordinátorov, im v realizácii prevencie v škole u žiakov nepomôžu.

Medzi realizované projekty prevenčnej práce, ktoré neboli v ponúknutých alternatívach uviedli respondenti (sociálni pedagógovia i koordinátori prevencie) projekty „Ako byť sám sebou“, „PEER TO PEER“ a projekt „Tvoja správna voľba“.

Za najväčšiu prekážku v realizácii projektov prevenčnej práce považujú najmä sociálni pedagógovia, ktorí pôsobia v špeciálnych základných školách fakt, že projekty je potrebné upravovať, resp. z veľkej miery preformulovať, aby bolo možné využiť ich v práci s mentálne či inak postihnutými žiakmi. Táto skutočnosť znamená pre sociálnych pedagógov v špeciálnych základných školách až príliš veľké zaťaženie z časového hľadiska.

Zoznam bibliografických odkazov

BAKOŠOVÁ, Z. 2008. Sociálny pedagóg v škole – cesta ku kvalite života. In *Školská sociálna práca. Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou.* Trnava : TU, 2008. ISBN 978-80-8082-246-0.

BURSOVÁ, J. 2011. Sociálno-patologické javy v školskom prostredí, ich súvislosti, príčiny vzniku a dôležitosti prevencie. In *SOCIALIA 2011.* Banská Bystrica : UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0305-3.

EMMEROVÁ, I. 2009. Súčasný stav uplatnenia sociálnych pedagógov na základných a stredných školách. In *Pedagogické rozhľady.* ISSN 1335-0404, 2009, roč. 18 , č. 2.

EMMEROVÁ, I. 2011. Realizovanie prevencie problémového správania žiakov na základných a stredných školách a úlohy školský sociálnych pedagógov. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 7.* Banská Bystrica : UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0304-6.

EMMEROVÁ, I. 2012. Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou. Banská Bystrica : UMB, 2012. 141 s. ISBN 978-80-557-0463-0.

HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. – WALANCIK, M. a kol. 2011. *Pedagogika sociálnej starostlivosti.* Banská Bystrica : UMB, 2011. 219 s. ISBN 978-80-557-0306-0.

HRONCOVÁ, J. 2012. Prevencia sociálno-patologických javov v predmete sociálnej pedagogiky a v profesii sociálneho pedagóga – historické aspekty a súčasnosť. In *Sociálny pedagóg v škole. Zborník príspevkov z medzinárodného odborného seminára.* Banská Bystrica : UMB, 2012. ISBN 978-80-557-0465-4. s. 10-30.

KAMENSKÁ, J. 2012. Špecifiká sociálno-výchovnej práce sociálnych pedagógov v školskom prostredí. In *Sociálny pedagóg v škole. Zborník príspevkov z medzinárodného odborného seminára.* Banská Bystrica : UMB, 2012. ISBN 978-80-557-0465-4. s. 186-195.

KROPÁČOVÁ, K. 2012. Pôsobenie sociálneho pedagóga v centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a v školskom prostredí. In *Sociálny pedagóg v škole. Zborník príspevkov z medzinárodného odborného seminára.* Banská Bystrica : UMB, 2012. ISBN 978-80-557-0465-4. s. 122-134.

LEVICKÁ, J. 2008. Možnosti realizácie školskej sociálnej práce na Slovensku. In *Školská sociálna práca. Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou.* Trnava : TU, 2008. ISBN 978-80-8082-246-0.

Kontaktné údaje
Ivona Snopková
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
ivona.snopkova@umb.sk

Lucia VOZÁROVÁ
ŠTÁTNA SLOVENSKÁ UČITEĽSKÁ AKADÉMIA V BANSKEJ BYSTRICI (1940 – 1949)

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
lucia.vozarova@umb.sk

ŠTÁTNA SLOVENSKÁ UČITEĽSKÁ AKADÉMIA V BANSKEJ BYSTRICI (1940 – 1949)

Lucia VOZÁROVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na zmeny v učiteľskom vzdelávaní v Banskej Bystrici, ktoré nastali po utvorení samostatného Slovenského štátu (1939 – 1945). V kontexte spoločensko-politických zmien sleduje premenu Učiteľského ústavu na Učiteľskú akadémiu, zmeny v organizácii a obsahu vyučovania, zmeny v učiteľskom zbore ako aj zmeny v prijímaní študentov. Príspevok ďalej sleduje činnosť Učiteľskej akadémie v Banskej Bystrici po obnovení Československej republiky (1945) až po jej zánik v roku 1949, kedy v dôsledku organizačných zmien v učiteľskom vzdelávaní v 50. rokoch 20. storočia učiteľská akadémia zanikla a od školského roku 1950/51 začalo fungovať pedagogické gymnázium.

Kľúčové slová: učiteľská akadémia, Slovenský štát, učitelia, obsah vyučovania, mimoškolské aktivity učiteľov, študenti, učiteľská akadémia po roku 1945.

Abstract: The contribution focuses on the changes in teacher education in Banska Bystrica, which occurred after the creation of a separate Slovak State (1939-1945). In the context of the socio-political changes transform the Staff of the Institute to monitor the Academy Staff, changes in the organisation and content of teaching, as well as changes in the teacher changes in the recruitment of students. The contribution of further pursuing the activity of Teaching Academy in Banská Bystrica, after the renewal of the Czechoslovakia (1945) after its demise in 1949, when as a result of organizational changes in teacher education in the 50 years of the 20-th century the teaching of the Academy lapes and from school year 1950/51 have started to work as a teaching high school.

Key words: teaching academy, Slovak State, teachers, the curriculum, extracurricular activities teachers, students, teaching academy since 1945.

Úvod

Príspevok *Štátna učiteľská akadémia v Banskej Bystrici (1940 – 1949)* dotvára obraz vzdelávania učiteľov v Banskej Bystrici prvej polovice 20. storočia. Východiskové informácie k spracovaniu pedeutologickej problematiky sme získali okrem historickej odbornej pedagogickej literatúry aj z pramenného materiálu Štátneho archívu v Banskej Bystrici.

Činnosť Štátnej učiteľskej akadémie v Banskej Bystrici nadväzovala na históriu banskobystrickej Katolíckej učiteľskej preparandie (1856-1872) a históriu Československého štátneho ústavu učiteľského (1919-1939). Aj napriek viacerým materiálnym, priestorovým, organizačným problémom i problémom s personálnym obsadením dokázali tieto učiteľské prípravky vytvoriť vhodné podmienky pre vzdelávanie budúcich učiteľov a tým položiť základy budúceho vysokoškolského vzdelávania v Banskej Bystrici.

Činnosť Štátnej slovenskej učiteľskej akadémie v Banskej Bystrici (1940-1945)

Situácia v Slovenskom štáte a jeho zmeny v organizácii učiteľského vzdelávania zasiahli aj banskobystrický Učiteľský ústav. Na základe zákona č. 288/1940 Zb. sa Štátny československý koedukačný ústav učiteľský zmenil na Štátnu slovenskú učiteľskú akadémiu. Tento zákon upravil platové podmienky učiteľov, prijímanie a skúšobné taxy a iné školské poplatky. Štúdium sa predĺžilo

na päť rokov, zrušila sa koedukácia a zaviedli sa poplatky za štúdium. Od školského roku 1940/41 boli do prvého ročníka akadémie prijímaní iba chlapci (Výročná správa z roku 1940/41, s. 35).

Vojnové udalosti v rokoch 1939-1945 poznačili aj učiteľskú akadémiu v podobe personálnych, organizačných a materiálnych problémov. Problémom bolo udržať nepretržitý výchovno-vzdelávací proces, ďalšou komplikáciou boli časté zmeny v personálnom obsadení učiteľského zboru, znižujúci sa počet študentov, zlý prospech a ich zhoršená sociálna situácia (ŠA BB, Fond Okresný úrad v Banskej Bystrici; Výročná správa z roku 1945/46, s. 2 – 8). V školskom roku 1944/45 vyučovanie takmer neprebiehalo. Počas Slovenského národného povstania (ďalej SNP) bola budova školy využívaná pre potreby československého vojska, neskôr sa do nej nasťahovali nemeckí vojaci. V tomto období sa začalo uvažovať o výstavbe školského internátu. Dôvodom bola skutočnosť, že zo študentov, ktorí študovali na učiteľskej akadémii, len malé percento bývalo v Banskej Bystrici. Považovalo sa to za nezdravé a nezodpovedajúce po stránke sociálnej, hygienickej, mravnej. Študenti pochádzali zo sociálne slabších vrstiev, mnohí si nemohli dovoliť študovať z finančných dôvodov, čo sa odzrkadlilo aj v ich prospechu (Výročná správa z roku 1944/45, s. 4). Štipendijnú a hmotnú podporu pre študentov škola zabezpečovala napr. Štátna študijná podpora, Pohronská župa, Stredoškolská starostlivosť, Matica slovenská, Zimná pomoc Hlinkovej slovenskej ľudovej strany, Salvov fond, Pálffyovské štipendium, Okresná starostlivosť o mládež, Evanjelická cirkev a iné. Školu podporovali aj rôzne firmy prostredníctvom priamej dotácie či hmotnej podpory, napr. firma Nehera z Trenčína poskytla študentom prídel oblečenia, firma Baťa zabezpečila obuv (Výročná správa z roku 1941/42, s. 13).

Organizácia a obsah vyučovania

Do 15. novembra 1940 sa vyučovalo podľa platných učiteľských osnov pre učiteľské ústavy, od 15. novembra sa začalo v 1. ročníku vyučovať podľa osnov pre učiteľské akadémie. Zákon č. 288/1940 Zb. prísnejšie stanovil podmienky prijatia študentov do 1. ročníka, určila sa veková hranica študentov, prijímaných do 1. ročníka (minimum 14 rokov a maximum 18 rokov), v akadémii bol vymedzený maximálny počet študentov v triede na 30. Štúdium na akadémii sa končilo maturitou. Prijatý zákon z roku 1940 nepovoľoval na učiteľských akadémiách súkromné štúdium a zrušil aj všetky skúšky pre externistov (Pšenák, 2011, s. 152 – 153).

Zákonom č. 288/1940 Zb. o učiteľských akadémiách sa predĺžilo štúdium na päť rokov, organizácia vyučovania na Učiteľskej akadémii v Banskej Bystrici doznievala ešte v rámci štyroch ročníkov, až v školskom roku 1944/45 vyučovanie prvýkrát prebiehalo aj v piatom ročníku. Študenti akadémie mohli hospitovať v piatich ročníkoch cvičnej školy. V období trvania akadémie do roku 1945 sa menil nie len počet ročníkov, ale i samotný počet tried. V školskom roku 1940/41 a 1941/42 boli vytvorené dve paralelné triedy (III.B a IV.B) pre študentov zo zrušeného lučeneckého Učiteľského ústavu, ktorí pokračovali v štúdiu na banskobystrickej akadémii.

Vojnové udalosti naďalej ovplyvňovali organizačné zmeny vo vyučovaní na akadémii. Na jeseň 1944 po vypuknutí SNP bola škola obsadená československým vojskom a Poštovou sporiteľňou. Po potlačení povstania budovu školy obsadilo nemecké vojsko a poškodilo prevažnú časť školského majetku. V novembri sa začalo vyučovať aspoň na cvičnej škole, ktorej sa priestorovo ujala Štátna ľudová škola. Tento pokojný stav však netrval dlho, neskôr sa muselo vyučovanie prerušiť i na cvičnej škole, pretože budova Štátnej ľudovej školy bola obsadená Nemcami. Po oslobodení Banskej Bystrice v marci 1945 sa začali v priestoroch školy opravné práce a od 2. mája 1945 sa opäť vyučovalo. V tento deň sa konali opravné a dodatočné prijímacie skúšky do prvého ročníka. Školský rok akadémia

zakončila 26. júna 1945, s výnimkou IV. ročníka, ktorý končil až v polovici júla 1945 (Výročná správa z roku 1944/45, s. 8).

Učiteľská akadémia sa vo výučbe riadila platnými učiteľskými plánmi a učebnými osnovami, ktoré boli vydané 12. novembra 1940 osobitým výnosom MŠaNO pod číslom 14200/40-II/1 (Zvesti MŠaNO, roč. III., 1940, s. 299-301). Počet hodín jednotlivých predmetov sa menil vydávaním výnosov k učebným plánom, ktoré sa riadili zákonom č. 288/1940 Zb. Podľa týchto predpísaných dokumentov sa začalo vyučovať od školského roku 1940/41.

Tabuľka T1 Učebný plán učiteľskej akadémie z roku 1940 (Zvesti, roč. III., 1940, zošit 13, s. 300)

POVINNÉ PREDMETY	**Učiteľská akadémia**					
	Ročník					
	I.	II.	III.	IV.	V.	Spolu
Náboženstvo	2	2	2	2	2	**10**
Jazyk slovenský	5	4	3	3	3	**18**
Dejepis	0	2	2	2	2	**8**
Zemepis	0	2	2	2	2	**8**
Pedagogika	0	2	2	2	5	**11**
Vyučovacia prax s metodikami	0	0	3	5	6	**14**
Spoločenská výchova	0	0	0	0	1	**1**
Jazyk nemecký	3	3	3	2	0	**11**
Matematika	4	3	2	2	0	**11**
Prírodopis	0	2	2	2	2	**8**
Chémia	3	0	0	0	0	**3**
Fyzika	0	2	2	2	0	**6**
Národné hospodárstvo	0	0	0	0	2	**2**
Poľné hospodárstvo	0	0	0	2	2	**4**
Spev a hudobná výchova	2	2	2	1	1	**8**
Hra na husliach	2	1	1	1	1	**6**
Hra na klavíri	1	1	1	0	0	**3**
Hra na organe	0	0	0	1	1	**2**
Kreslenie (s písaním)	4	2	2	1	0	**9**
Ručné práce	4	2	0	0	0	**6**
Telesná výchova	2	2	3	2	2	**11**
Spolu týždenne	**32**	**32**	**32**	**32**	**32**	**160**

Učebný plán znížil počet týždenných hodín v jednotlivých ročníkoch z 35, prípadne z 36 (v II. roč.) na 32 v porovnaní s počtom týždenných hodín starých učiteľských ústavov. V dôsledku predĺženia vzdelávania na akadémii zo 4 na 5 rokov, zvýšil sa aj celkový počet vyučovacích hodín v týždni na 160 hodín. Do učebného plánu pribudli nové predmety (spoločenská výchova, národné hospodárstvo a nemčina). Ručné práce ako predmet sa stali predmetom povinným. Telesná výchova sa vyučovala na akadémii v I., II. a vo IV. ročníku dve vyučovacie hodiny týždenne, v III. ročníku tri hodiny týždenne. Okrem telesnej výchovy mali študenti do rozvrhu zahrnuté športové hry dve hodiny týždenne. V rámci nich sa študenti venovali športom ako napr. plávanie, veslovanie, jazdenie, bicyklovanie, lyžovanie, sánkovanie, strieľanie, turistika, tenis, futbal, korčuľovanie, volejbal, hádzaná, pingpong (Výročná správa z roku 11942/43, s. 16).

V roku 1943 výnosom MŠaNO č. 87000/43-II/3 zo dňa 24. septembra 1943 sa čiastočne pozmenil učebný plán učiteľských akadémií – od zač. školského roku 1943/44 sa vyučovala spoločenská výchova ako povinný predmet v I. ročníku a v školskom roku 1943/44 výnimočne aj v II. ročníku po jednej hodine týždenne (Zvesti, roč. VI., 1943, zoš. 10, s. 252).

Študenti akadémie okrem vedomostí, ktoré získali počas štúdia, si mohli prakticky overiť svoje pedagogické zručnosti na cvičnej škole. Praktický výcvik študentov IV. ročníka prebiehal 4-krát do týždňa. Dvakrát do týždňa prebiehali výstupy a dvakrát do týždňa pokusy. Výstup si vypracoval každý študent sám pod dozorom cvičného učiteľa a naučil sa ho. Výstupy boli tajné, t.j. študenti, ktorí mali vystupovať, sa to dozvedeli len 5 minút pred vyučovaním. Pokusy boli verejné – kandidáti o tom boli včas informovaní (Školská zvesť z roku 1939/40, s. 24).

Učiteľský zbor

Štátoprávne zmeny a vojnové udalosti (povinná vojenská služba) spôsobili vysokú fluktuáciu učiteľov aj počas činnosti Učiteľskej akadémie v Banskej Bystrici. Situácia v učiteľskom zbore z hľadiska personálneho obsadenia sa zmenila po roku 1938, kedy boli prepúšťaní zo školských služieb na Slovensku českí učitelia, menovite z banskobystrického ústavu opustili svoje miesta riaditeľ E. Skopál, učitelia F. Braun, B. Gründl, Z. Keller, F. Kulhánek, F. Marušník, J. Myšička, O. Julák a J. Urbášek (Školská zvesť z roku 1939/39, s. 5). Profesori, ktorí vyučovali na učiteľskej akadémii, boli od školského roku 1942/43 zaradení v rámci nasledujúcej hierarchie služobnej hodnosti : riaditeľ, dočasný riaditeľ, profesori, dočasní profesori, cviční učitelia, zmluvní profesori, výpomocní učitelia (Päť rokov slovenského školstva 1939-1943, 1944, s. 175).

V rokoch 1919 – 1945 pôsobilo na učiteľskom ústave a učiteľskej akadémii spolu 145 učiteľov vrátane cvičných učiteľov, učiteliek domácich náuk a učiteľov náboženstva. Na Učiteľskej akadémii v Banskej Bystrici najdlhšie pôsobili cviční učitelia K. Brocková (1938/39 – 1947/48), J. Daxner (1939/40 – 1943/44), O. Chmelík (1939/40 – 1947/48), K. Jasovský (1939/40 – 1944/45) a J. Schubert (1938/39 – 1944/45).

Správcovia a riaditelia školy sa od roku 1919-1945 vystriedali štyria: J. Hádek, E. Skopál (v ústave pôsobil najdlhšie 1919 - 1938), počas Slovenského štátu bol za dočasného správcu poverený Dr. Ján Mihál a od školského roku 1944/45 vykonával funkciu riaditeľa J. Vido (Račeková In Michalička et. al., 2007, s. 70). Jedným z významných učiteľov, ktorí pôsobili na Učiteľskej akadémii v Banskej Bystrici bol pedagóg a vysokoškolský pedagóg *J. Schubert* (1938-45) (Račeková In Michalička et. al., 2007, s. 171 – 172). Ďalším bol literárny kritik, esejista *A. Matuška* (1941 – 1944) (Výročná správa z roku 1941/42, s. 11).

Mimoškolské aktivity učiteľov. Oblasť mimoškolskej angažovanosti profesorov banskobystrickej Učiteľskej akadémie sa po roku 1940 zmenila. Kým v období ČSR sa presadzovala kultúrna, ľudovýchovná a osvetová činnosť, po roku 1940 sa u profesorov učiteľskej akadémie uvádza hlavne ich činnosť v súvislosti s Hlinkovou mládežou (ďalej HM) či Hlinkovou gardou. Aj napriek politicko-straníckej profilácii mimoškolskej činnosti sa učitelia snažili rozmanitými metódami a formami vyučovania, akými boli prednášky, výlety, exkurzie, výstavy, oživiť výchovno-vzdelávací proces v škole. Z mimoškolskej činnosti možno spomenúť napr. návštevu Palárikovho predstavenia „*Dobrodružstvo pri obžinkách*“, prebiehajúce prednášky o zimnej pomoci, výstavu keramiky, astronomickú exkurziu. Z ďalších podujatí bol to lampiónový pochod, župné divadelné preteky či možnosť študentov absolvovať režisérsky kurz. V rámci matičných dní si študenti mohli pozrieť výstavu slovenských krojov, kníh a literárnych pamiatok (Výročná správa z roku 1940/41, s. 7 – 8).

Aktivity, ktoré priamo súviseli s vyučovacím procesom, boli predovšetkým: premietanie rôznych náučných filmov (napr. Od Tatier po Azovské more, *„Letec ozlomkrk“*, *„Mark Twain“*, *„Vlčie diery“*, *„Buď pripravený“*) a prednášky s osvetovým zameraním. V rámci výletov a exkurzií študenti mohli navštíviť Podbrezovú, Ružomberok, Liptovský Sv. Mikuláš, Demänovskú jaskyňu, Korytnicu, Laskomerec či miesta v okolí Banskej Bystrice - Ľubietovú, Sliač, Tri Duby. Exkurzie sa konali väčšinou pod vedením učiteľa Petra Hýrošša (Výročná správa z roku 1942/43, s. 6 – 8).

V školskom roku 1939/40 sa v kultúrnej mimoškolskej činnosti angažovali napr. **Oto Anner** (miestny vodca HM), **Karol Bitter** (okresný a neskôr župný vodca HM), **Karla Brocková (**predsedkyňa Živeny), **Ján Daxner** (vodca stotiny vĺčat HM), **Jozef Hortobághyi** (divadelný referent HM), **Peter Hyrošš** (dirigent speváckych zborov ústavu), **Ondrej Chmelík** (vodca stotiny vĺčat HM), **Rudolf Jaroušek** (propagačný a kultúrny referent pri miestnom odbore HM), **Karol Kattoš** (zborový spevák a sólista), **Emil Kubričan** (tajomník skúšobnej komisie pre učiteľov na meštianskych školách), **Koloman Orgonáš** (vojenský inštruktor HM), **Jozef Schubert** (vodca stotiny orloskautov HM), **J. Maňuch** (viedol poradňu pre voľbu povolania), **J. Švikruha** (divadelný referent HM) (Výročná správa z roku 1940/41, s. 12) .

Z ďalších angažujúcich učiteľov pôsobili **Eugen Štrba** (dirigent zborov), **Jozef Vido** (viedol prednášky na vidieku, najmä o hygiene), **Cecília Voskárová** (viedla prednášky v rámci ľudovýchovných kurzov slovenských dejín), **Ján Mihál** (predseda Miestneho divadelného združenia), **František Longauer** (prispieval do novín, písal učebnice pre meštianske školy) (Školská zvesť z roku 1939/40, s. 9 – 11).

Učitelia, okrem toho, že vyučovali na Učiteľskom ústave a Učiteľskej akadémii v Banskej Bystrici, niektorí vynikali v rôznych oblastiach vedy. Medzi takýchto patrí z oblasti umenia, konkrétne výtvarného umenia, maliar **Dezider Spíro** (Slovenský biografický slovník. V. zväzok R – Š, 1992, s. 322); stredoškolská učiteľka hudby **Ružena Žaludová – Polónyi** (Slovenský biografický slovník. IV. zväzok M – Q, 1990, s. 511); hudobný pedagóg a zbormajster, dirigent speváckych zborov Slovan v Podbrezovej, Dunaj v Bratislave **Peter Hýrošš** (Slovenský biografický slovník. II. zväzok E – J, 1987, s. 454).

Študenti učiteľskej akadémie

Učiteľský ústav v Banskej Bystrici do roku 1940 poskytoval vzdelanie súčasne pre chlapcov a dievčatá, vzdelávanie bolo koedukačné. Posledné dievčenské triedy (III.A a IV.A) akadémie boli v školskom roku 1940/41 a dievčenská trieda IV.A končila štúdium v školskom roku 1941/42. V nasledujúcom období sa Učiteľská akadémia v Banskej Bystrici ďalej profilovala ako škola, ktorá poskytovala vzdelanie pre budúcich učiteľov – mužov.

Tabuľka T2 Počet študentov Učiteľskej akadémie (1940/41 – 1944/45)

Školský rok	**POČET ŠTUDENTOV UČITEĽSKEJ AKADÉMIE**	
	Počet zapísaných študentov na začiatku šk. roku	**Počet študentov na konci šk. roku**
1940/1941	217	210
1941/1942	175	171
1942/1943	113	112
1943/1944	100	99
1944/1945	137	137

Pozn.: Štatistické údaje o počte študentov zapísaných na začiatku školského roku a stave žiactva na konci školského roku boli získané z výročných školských správ (1940/41 – 1944/45).

Situácia sa zmenila od školského roku 1944/45, kedy sa začali prijímať do prvého ročníka okrem chlapcov i dievčatá. V školskom roku 1944/45 bolo zapísaných do prvého ročníka 32 dievčat a 105 chlapcov.

Počas obdobia rokov 1940/41 – 1944/45 bolo prijatých na akadémiu v priemere 148 študentov, výnimkou bol školský rok 1943/44, kedy bol najmenší počet prijatých študentov – 99, zrejme kvôli vojnovým pomerom.

Miesto narodenia študentov. Z celkového počtu študentov (729), ktorí študovali na akadémii v školských rokoch 1940/41 – 1944/45, väčšina pochádzala z rôznych miest a obcí na území dnešného Slovenska (673 študentov – 93 %), zvyšok dopĺňali študenti pochádzajúci priamo z Banskej Bystrice (25 študentov – 3 %) a zo zahraničia, kde zaraďujeme i študentov pochádzajúcich z Čiech a Moravy (31 študentov – 4 %). Počet študentov akadémie zo zahraničia v období slovenského štátu bol výrazne menší (o 8 %) oproti počtu študentov ústavu v období ČSR (Vozárová, 2013, s. 55).

Vierovyznanie študentov. Z celkového počtu študentov (729), študujúcich na akadémii v rokoch 1940/41 – 1944/45, necelá tri štvrtina študentov bola rímsko-katolíckeho vierovyznania (510 študentov – 69,96 %), necelá tretina evanjelického vierovyznania (316 študentov – 29,63 %) a 3 študenti boli grécko-katolíckeho náboženstva (0,41 %) (Vozárová, 2013, s. 56).

Materinský jazyk študentov. Počas trvania akadémie v školských rokoch 1940/41- 1944/45 prevažným materinským jazykom študentov bola slovenčina (727 študentov – 99,7 %), len u dvoch študentov sa vyskytoval iný jazyk (nemecký, český, ruský, ukrajinský) ako slovenský (0,3 %) (Vozárová, 2013, s. 57).

Prospech študentov. V období trvania Učiteľskej akadémie so zmenou podmienok štúdia nastali zmeny aj v klasifikácii prospechu žiakov (stupnica klasifikácie). Od školského roku 1940/41 sa prospech žiakov klasifikoval nasledovne: **1.** stupeň – veľmi dobrý**, 2.** stupeň – dobrý**, 3.** stupeň – dostatočný**, 4.** stupeň – nedostatočný.

Z celkového počtu študentov (729) bolo klasifikovaných nasledovne: 407 študentov ako dostatočných (56 %), 156 študentov ako dobrých (21 %), 126 študentov ako nedostatočných (17 %), 34 študentov bolo klasifikovaných stupňom veľmi dobrý (5 %) a 6 študentov nebolo vôbec klasifikovaných (1 %). Oproti študentom ústavu sa prospech študentov akadémie mierne zhoršil, počet študentov akadémie klasifikovaných stupňom veľmi dobrý sa znížil o 3 % oproti študentom ústavu. Až dvojnásobne vzrástlo percento študentov akadémie klasifikovaných stupňom nedostatočný (Vozárová, 2013, s. 57).

Absolventi učiteľskej akadémie. Banskobystrická akadémia ako pokračovateľ ústavu nadviazala na dobré meno v odchovaní desiatok významných osobností z oblasti kultúry, vedy a umenia. Medzi takéto osobnosti patril napr. dirigent, zbormajster, hudobný skladateľ, pedagóg *V. Adamec* (Kto bol kto v histórii Banskej Bystrice..., 2002, s. 9); matematik, pedagóg *O. Gábor* (Kto bol kto v histórii Banskej Bystrice..., 2002, s. 57); hudobný skladateľ, pracovník československého rozhlasu a československej televízie v Bratislave *J. Hrk* (Kto bol kto v histórii Banskej Bystrice..., 2002, s. 77); výtvarník, výtvarný redaktor *I. Štubňa* (Kto bol kto v histórii Banskej Bystrice..., 2002, s. 192 – 193).

Študenti Učiteľskej akadémie mohli byť zapojení do širokej oblasti **mimoškolskej činnosti**, v rámci ktorej sa spolupodieľali na verejnom živote školy.

Hoci *Samoobúčací krúžok – „Kriváň“* začal svoju činnosť už od školského roku 1939/40, jeho rozvoj nastal prevažne v období existencie akadémie. Založenie spolku podnietila úloha mladej generácie podieľať sa na činorodej práci v prospech rozvoja Slovenského štátu. Študentom nemala stačiť len školská príprava, ale mali by sa snažiť rozšíriť pole svojho duševného obohacovania i na prácu mimoškolskú a osobitne prácu v krúžkoch. Zúčastňovali sa viacerých podujatí i súťaží, napríklad recitačné preteky Hlinkovho ústredného krúžku. Práca krúžku mala smerovať k prehĺbeniu praktických vedomostí, aby budúci učitelia vedeli šíriť kultúru národa a aby neustrnuli v práci, keď sa dostanú ako šíritelia kultúry medzi slovenský ľud. Úlohami krúžku bolo organizovanie schôdzok, valných zhromaždení, príprava programov, tvorenie literárnych prác, vlastných básní a hudobných čísel. Vlastná práca „Kriváňa“ sa neprejavovala len na schôdzach, ale i tichou prácou jednotlivcov. Krúžok odoberal časopisy: Slovenská reč, Pedagogický vestník, Slovenský učiteľ, Slovenské pohľady, Nový svet, Stráž Hlinkovej mládeže, Naše divadlo, Filozofický zborník, Krásy Slovenska, Elán, Kultúra či Evanjelický učiteľ (Výročná správa z roku 1940/41, s. 9).

Politický systém Slovenského štátu zasiahol aj do výchovy mládeže. Pre jej formovanie a výchovu zodpovedajúcu ideológii Hlinkovej slovenskej ľudovej strany, bola založená masová organizácia *Hlinkova mládež*. Na rozvoji činnosti HM na učiteľskej akadémii mali zásluhu predovšetkým K. Bitter a O. Anner. Ich pričinením kandidáti učiteľskej akadémie už začiatkom školského roka 1939/40 boli zapojení do činnosti HM, a to ako I. stotina junákov, skladajúca sa zo 4 čiat (podľa vekovej kategórie žiakov), na čele s branným vodcom stotiny K. Jasovským. HM prostredníctvom brannej výchovy a predvojenského výcviku chlapcov i dievčat vychovávala štátu a národu oddaných vlastencov v duchu kresťanských zásad. Ako vojenskí inštruktori boli pridelení J. Vido, P. Hýrošš. Cvičilo sa pravidelne v stredu popoludní, každý týždeň dve hodiny. Z toho jedna hodina bola venovaná ideovej prednáške, organizácii Hlinkovej mládeže a teoretickým cvičeniam. Druhá hodina bola ponechaná pre praktický výcvik, ktorý sa konal v telocvični učiteľského ústavu alebo na ihrisku Hlinkovej gardy. Účasť junákov na cvičeniach bola celkom uspokojivá (91 %). Vodcovia čiat a ich zástupcovia absolvovali kurz brannej výchovy a vodcovský kurz pod vedením J. Schuberta a J. Polónyho. Okrem toho všetci junáci I. stotiny absolvovali kurz brannej výchovy, vykonali 4 pochodové cvičenia spojené s branným výcvikom, 7 ráz nastúpila celá stotina pri rozličných oslavách a vítacích príležitostiach.

Okrem brannej výchovy a predvojenského výcviku práca viacerých pedagógov bola zameraná na organizovanie osvetových, kultúrnych, športových a vzdelávacích akcií či záujmových činností, ktorá bola prínosom, nakoľko pozitívne ovplyvňovala život študentov (Milla, 2008). Junáci I. stotiny sa aktívne zapojili do kultúrno-osvetovej činnosti. Mnohí z nich hrali divadlá, recitovali básne, účinkovali pri vysielaní zahraničných hodiniek rádia v Banskej Bystrici, pomáhali pri usporiadaní rozličných zábav, večierkov, slávností, spievali na akadémiách, zúčastňovali sa telovýchovných, športových alebo lyžiarskych súťaží (Banská Bystrica), volejbalových (Banská Bystrica, Nitra, Bratislava), futbalových (Banská Bystrica, Zvolen), ľahkoatletických (Banská Bystrica, Nitra, Bratislava). Všade dosiahli vynikajúce výsledky, čoho dôkazom sú viaceré ceny a odmeny. Ani činnosť orlov a vĺčat z cvičnej školy nebola menej významná (Školská zvesť z roku 1939/40, s. 8 – 9).

Činnosť Učiteľskej akadémie v Banskej Bystrici po roku 1945

Vzdelávanie budúcich učiteľov na Učiteľskej akadémii v Banskej Bystrici pokračovalo aj po roku 1945. Zmena nastala až v roku 1949, kedy v dôsledku organizačných zmien v učiteľskom vzdelávaní v 50. rokoch 20. storočia učiteľská akadémia zanikla a od školského roku 1950/51 začalo fungovať

pedagogické gymnázium ako priamy predchodca Vyššej pedagogickej školy (1954), Pedagogického inštitútu (1959) a Pedagogickej fakulty (1964).

Organizácia a obsah vyučovania na učiteľskej akadémii po roku 1945

Podľa výročných správ po roku 1945 bola príprava na učiteľskej akadémii štvorročná, výnimku tvoril školský rok 1947/48, kedy vyučovanie prebiehalo v plnom rozsahu päťročnej učiteľskej akadémie. V období trvania akadémie sa menil nielen počet ročníkov, ale i samotný počet tried. V školskom roku 1945/46 a 1946/47 bola vytvorená jedna paralelná trieda (I.B), ktorá zostala až do posledného školského roku 1948/49 (1947/48 - II.B a 1948/49 - III.B) (Výročné školské správy za obdobie školských rokov 1945/46 – 1948/49).

V obsahu výučby na učiteľskej akadémii po roku 1945 memecký vyučovací jazyk nahradila ruština, ku ktorej sa pridali ďalšie dva cudzie jazyky – latinský a francúzsky jazyk. Dejepis spolu so zemepisom sa zlúčili do jedného predmetu – vlastivedy. Ako nepovinný predmet bol zavedený zborový spev (Poradný katalóg Štátnej učiteľskej akadémie z roku 1945/46).

Učiteľský zbor akadémie po roku 1945

Z učiteľov, pôsobiacich na akadémii po roku 1945, vyučovali ako cviční učitelia napr. R. Bohúňová, Ľ. Štollmanová, P. Bulla, P. Styk; ako výpomocní učitelia náboženstva napr. E. Citterberg, S. Flímel, P. Hronec, J. Spevák; ako štátni profesori C. Bullová, O. Horánska, E. Oravec a iní. K významným učiteľom, ktorí pôsobili na akadémii po roku 1945 patril napr. pedagóg. J. Holécy - pôsobil na akadémii v rokoch 1948-49 (Kto bol kto v histórii Banskej Bystrice 1255-2000, 2002, s. 74).

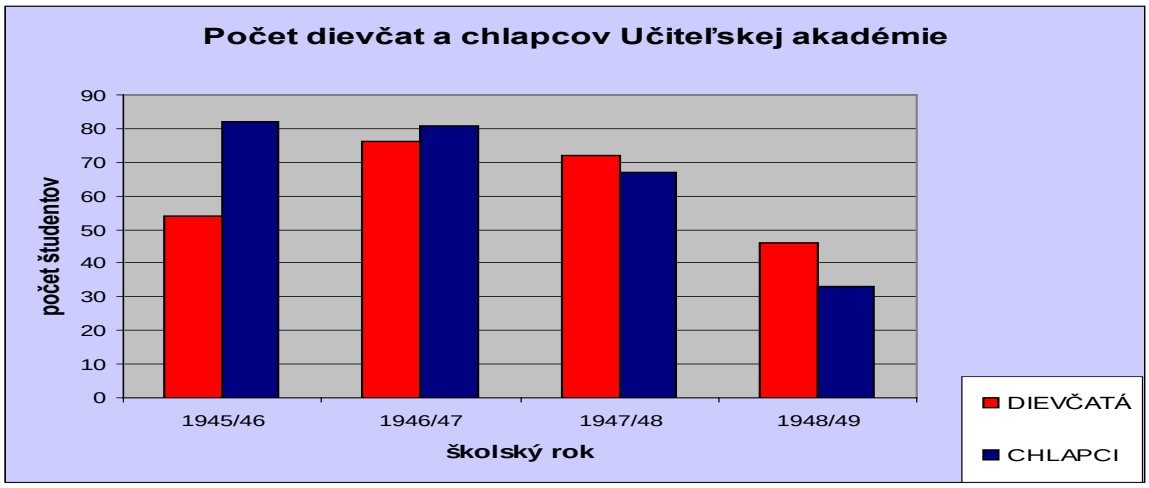
Okrem učiteľského zboru, zmeny po roku 1945 nastali i vo funkcii riaditeľa. V období rokov 1945-1949 sa na vedúcej pozícii vystriedali traja riaditelia: J. Vido (1944/45 – 1947/48), Ján Komiňár (1948) (Výročná správa z roku 1947/48, s. 6), Ján Holécy (1948/49) (Výročná správa z roku 1948/49, s. 6).

Mimoškolské aktivity učiteľov. Učitelia akadémie aj po roku 1945 sa angažovali v mimoškolskej činnosti v rámci rôznych príležitostných podujatí a slávností, na ktoré si spolu so študentmi pripravovali kultúrny program. Od školského roku 1946/47 sa zaznamenala bohatá agenda školských slávností či príležitostných spomienok, napríklad v máji v školskom roku 1948/49 bolo zaznamenaných približne 14 osláv a spomienkových dní (napr. Krajových slávností pod heslom „*Zblížme mesto s dedinou*“, osláv SNP a i.), čomu bolo patrične prispôsobené i vyučovanie na akadémii. Študenti akadémie sa ďalej zúčastňovali na rôznych brigádach a pracovných aktivitách (napr. vo firme Šteiner a Löwy, Tatra) (Výročná správa z roku 1948/49, s. 6 – 11).

Turistické výlety sa organizovali prevažne do Vysokých Tatier - Ďumbier, Tatranská Lomnica, Biele Pleso, Zelené pleso, Svišťovka, Skalnaté pleso, Kamzík, Smokovec (Výročná správa z roku 1946/47, s. 15). Školským výletom, organizovaným E. Citterbergovej, J. Banského a V. Pémera, bol napr. rekreačný zájazd na trase České Švajčiarsko – Banská Bystrica – Pardubice – Liberec – Chřibská – Jetřichovce – Děčín – Praha – Banská Bystrica (Výročná správa z roku 1947/48, s. 13).

Študenti akadémie po roku 1945

Po obnovení ČSR sa koedukácia znovu dostala do platnosti. Už v školskom roku 1944/45 boli do prvého ročníka prijaté okrem chlapcov i dievčatá.



Graf 1 Počet dievčat a chlapcov Učiteľskej akadémie (1945/46-1948/49)
Pozn.: Počet dievčat a chlapcov, ktorí boli zapísaní na štúdium na Učiteľskej akadémii v školských rokoch 1945/46 – 1948/49 je spracovaný na základe Školských výročných správ (1945/46 – 1948/49)

Pomer dievčat a chlapcov sa počas jednotlivých školských rokov menil, od školského roku 1947/48 v počte prijímaných študentov začali dominovať dievčatá (graf č. 1). Išlo o nasledovné počty: v školskom roku 1945/46 - 54 dievčat, 82 chlapcov; v školskom roku 1946/47 - 76 dievčat, 81 chlapcov; v školskom roku 1947/48 - 72 dievčat, 67 chlapcov a v školskom roku 1948/49 - 46 dievčat, 33 chlapcov.

Počas školských rokov 1945/46 – 1948/49 bolo prijatých na akadémiu v priemere 128 študentov ročne, výnimkou bol školský rok 1948/49, kedy boli prijatí študenti III.A, III.B a IV. ročníka v počte 79.

Miesto narodenia študentov. Z celkového počtu študentov (511), navštevujúcich akadémiu v rokoch 1945-49, prevažná časť pochádzala z okolitých častí a miest Slovenska (500 študentov – 97,8 %), len 9 študentov (1,8 %) pochádzalo priamo z Banskej Bystrice a počas trvania Slovenského štátu bol počet študentov, pochádzajúcich z cudziny, výrazne znížený. V učiteľskej akadémii to boli len dvaja študenti (0,4 %) (Vozárová, 2013, s. 66).

Vierovyznanie študentov. Klerikálny status krajiny v období samostatného štátu poznačil Slovensko aj po obnovení ČSR. Prevažná časť študentov akadémie v rokoch 1945-49 bolo rímsko-katolíckeho vierovyznania (381 študentov – 74,6 %), necelá štvrtina vyznávala evanjelickú cirkev (125 študentov – 24,5 %) a len v malom počte boli zastúpení gréckokatolíci (2 študenti – 0,4 %) a baptisti (3 študenti – 0,6 %) (Vozárová, 2013, s. 66).

Materinský jazyk študentov. Materinským jazykom študentov akadémie v období rokov 1945/46-1948/49 bola slovenčina (508 študentov – 99 %), len traja študenti hovorili iným (nemecký, český, ruský, ukrajinský), než slovenským jazykom (1 %) (Vozárová, 2013, s. 67).

Prospech študentov. Klasifikačná stupnica študentov zostala aj po obnovení ČSR nezmenená. Študenti akadémie boli hodnotení klasifikačným stupňom veľmi dobrý, dobrý, dostatočný a nedostatočný. Z celkového počtu študentov (511) za obdobie rokov 1945-49 boli študenti klasifikovaní nasledovne: 285 študentov (55,8 %) bolo klasifikovaných stupňom dostatočný, 107 študentov nedostatočný (20,9 %), 94 študentov bolo klasifikovaných stupňom dobrý (18,4 %), len 22 žiakov (4,3 %) z celkového počtu študentov, študujúcich v období rokov 1945-49 bolo ohodnotených stupňom veľmi dobrý a traja študenti zostali neklasifikovaní (0,6 %) (Vozárová, 2013, s. 68).

Mimoškolská činnosť študentov. Náplň činnosti v mimoškolskej oblasti vyplývala zo spoločensko-politických podmienok. Študenti Učiteľskej akadémie sa angažovali po roku 1945 v *Školskej organizácii Slovenského sväzu mládeže* (ŠO SSM), ktorú dňa 10. apríla 1948 založili študenti akadémie (Výročná správa z roku 1947/48, s. 14). Po zlučovacej konferencii (23. – 24. 4. 1949) v Prahe začal svoju činnosť Československý sväz mládeže (ČSM). Následne na banskobystrickej akadémii sa mohli študenti od školského roku 1948/49 angažovať v *Školskom sväze Československej mládeže* (ŠS ČSM), ktorý sa aktívne zapájal do všetkých realizovaných aktivít. Hlavným cieľom organizácie bolo ideové pôsobenie na mládež, presadzovanie politiky Komunistickej strany a výchovy v duchu marxizmu-leninizmu. Sväz viedol mládež k účasti na rozvoji hospodárstva, okrem politického a ideového pôsobenia organizoval aj kultúrne a športové podujatia. Celkovo mal ŠS ČSM 73 členov. O politickú výchovu sa staral Marxistický krúžok (1949). Na pravidelných schôdzach sa ŠSČSM zaviazala odpracovať 730 pracovných hodín v rámci dobrovoľných brigád, zozbierať 146 kg starého papiera v prospech Hviezdoslavovho fondu. Kultúrna zložka ŠSČSM mala na starosti usporiadanie spoločenských predstavení, napr. mikulášskeho večierka. V rámci Pohronskej kultúrnej brigády (spevácky a tanečný súbor) sa členovia ŠS ČSM zúčastnili na dvojtýždňovom zájazde do severných Čiech. Ďalšími úlohami, ktorými boli poverení členovia organizácie, bolo usporadúvanie recitačných pretekov (napr. Hviezdoslavove recitačné preteky). Skoro pri každej verejnej oslave si členovia ŠS ČSM pripravovali tanečné a hudobné čísla (Výročná správa z roku 1948/49, s. 14 – 15).

Resumé

Politika Slovenského štátu ovplyvnila aj vzdelávanie učiteľov, čo sa prejavilo viacerými zmenami v organizácii a v obsahu vzdelávania na učiteľskom ústave. Premena Štátneho slovenského učiteľského ústavu na Štátnu slovenskú učiteľskú akadémiu (1940) priniesla zrušenie koedukácie, zriadenie päťtriednych učiteľských akadémií, zmeny v učebných plánoch a výchovno-vzdelávací proces nadobudol klerikálny charakter. Učiteľská akadémia sa ďalej profilovala ako škola, ktorá poskytovala vzdelanie budúcim učiteľom – mužom. Učiteľská akadémia i počas obdobia Slovenského štátu, musela prekonávať viaceré prekážky od personálneho obsadenia, cez priestorové a materiálne prekážky až po dôsledky vojnových udalostí. Počas svojej pôsobnosti v rokoch 1940/41 – 1944/45 bolo prijatých na akadémiu v priemere 148 študentov, výnimkou bol školský rok 1943/44, kedy bol najmenší počet prijatých študentov – 99, zrejme kvôli vojnovým pomerom. Z celkového počtu študentov 729, študujúcich v školských rokoch 1940/41– 1944/45 na Učiteľskej akadémii, pochádzala väčšina z okolitých miest a obcí na Slovensku, viac ako dve tretiny študentov bolo rímsko-katolíckeho vierovyznania, väčšina študentov hovorila slovenským materinským jazykom. Prospech študentov akadémie sa oproti študentom ústavu mierne zhoršil – narástol počet študentov klasifikovaných stupňom nedostatočný a znížil sa počet študentov klasifikovaných stupňom veľmi dobrý. Tento stav mohol byť zapríčinený vojnovými udalosťami, hospodárskou krízou, ale aj materiálnymi nedostatkami, najmä v dôsledku absencie internátu pre študentov. V rámci mimoškolskej činnosti sa študenti zapojili do dvoch krúžkov – Kriváň a Hlinkova mládež.

Posledné roky činnosti Učiteľskej akadémie v Banskej Bystrici prebiehali po obnove ČSR, v období školských rokov 1945/46 – 1948/49. Po roku 1945 prešla akadémia len malými obsahovými zmenami. Nemecký jazyk vystriedala ruština, ku ktorej sa pridala latinčina a francúzština a od školského roku 1944/45 sa začali prijímať do akadémie i dievčatá. Počas školských rokov 1945/46 – 1948/49 bolo prijatých na akadémiu v priemere 128 študentov ročne, výnimkou bol školský rok 1948/49, kedy boli prijatí študenti III.A, III.B a IV. ročníka v počte 79. Študenti pochádzali prevažne

z okolitých miest a obcí na Slovensku, zo všetkých období trvania ústavu a akadémie, v období po roku 1945 pochádzal najmenší počet študentov zo zahraničia (0,4 %), čo bolo spôsobené politicko-spoločenskými zmenami v bývalom režime (odchod českých študentov, vysťahovanie židov,...). Tri štvrtiny študentov bolo rímsko-katolíckeho vierovyznania a prevažne všetci hovorili slovenským materinským jazykom. Prospech študentov akadémie sa po roku 1945 oproti predchádzajúcemu obdobiu opäť mierne zhoršil, stúpol počet študentov, klasifikovaných stupňom nedostatočný a znížil sa počet študentov, klasifikovaných stupňom veľmi dobrý. Pravdepodobne príčinou zlého neprospechu boli časté oslavy a slávnosti, čomu bolo patrične prispôsobené i vyučovanie na akadémii. Študenti po roku 1945 sa mohli angažovať v mimoškolskej oblasti v rámci činnosti *Školskej organizácie Slovenského sväzu mládeže (ŠO SSM)* a *Školského sväzu Československej mládeže (ŠS ČSM).*

Štátna slovenská učiteľská akadémia aj napriek dôsledkom vtedajšej politiky Slovenského štátu mala významné postavenie v príprave slovenských kandidátov učiteľského povolania. Svojou činnosťou zabezpečila kontinuitu vzdelávania učiteľov v Banskej Bystrici. Jej činnosť tvorila východiskovú bázu pre neskoršie vysokoškolské vzdelávanie budúcich učiteľov v Banskej Bystrici.

Zoznam bibliografických odkazov

Kto bol kto v histórii Banskej Bystrice 1255-2000. Zostavili KLIMOVÁ, A. – NÉMETHOVÁ, M. et al. Banská Bystrica : Štátna vedecká knižnica, 2002. 289 s. ISBN 80-85169-62-2.

MILLA, M.: *Hlinková mládež 1938 – 1945*. Bratislava : Ústav pamäti národa, 2008. 282 s. ISBN 978-80-89335-04-6.

Päť rokov slovenského školstva 1939-1943. Bratislava : Štátne nakladateľstvo, 1944.

PŠENÁK, J.: *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia*. Ružomberok : VERBUM, 2011. 329 s. ISBN 978-80-8084-704-3.

RAČEKOVÁ, K.: Učiteľský ústav v Banskej Bystrici do roku 1945 In LUKÁČ, E. – MICHALIČKA, V. et al.: *História najstarších učiteľských ústavov na Slovensku (1819 – 1945)*. Prešov : Acta Facultatis Philosophicae Universitas Prešoviensis, 2007. ISBN 978-80-8068-706-9, s. 61-112.

Slovenský biografický slovník. II. zväzok E – J. Martin : Matica slovenská, 1987.

Slovenský biografický slovník. IV. zväzok M – Q. Martin : Matica slovenská, 1990. ISBN 80-7090-070-9.

Slovenský biografický slovník. V. zväzok R – Š. Martin : Matica slovenská, 1992. ISBN 80-7090-216-7.

VOZÁROVÁ, L.: *Vývoj učiteľského vzdelávania v Banskej Bystrici do roku 1949.* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2013. 97 s. ISBN 978-80-557-0506-4.

Zvesti Ministerstva školstva a národnej osvety, roč. III, 1940, zošit 13, s. 293-298.

Zvesti Ministerstva školstva a národnej osvety, roč. VI., 1943, zošit 10, s. 252.

Archívne pramene

Štátny archív Banská Bystrica, Fond Okresný úrad v Banskej Bystrici:

- Nespracovaný materiál: Fond školy – hlavné a poradné katalógy (1918 – 1941), osobné výkazy (1928 – 1933), rokovacie zápisnice (1923, 1926 – 1928, 1939 – 1948), triedne katalógy (1947 – 1950), vysvedčenia dospelosti a protokoly zo skúšok dospelosti (1939, 1941, 1945 – 1948), materiály súvisiace so stavbou školskej budovy (projekty, plány, účtovné dokumenty a plagát k slávnostnému otvoreniu školy v roku 1934).
- Školská zvesť štátneho slovenského koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Bystrici 1938/39.
- Školská zvesť štátneho slovenského učiteľského ústavu v Banskej Bystrici 1939/40.
- Výročná zpráva Štátnej slovenskej učiteľskej akadémie v Banskej Bystrici 1940/41.

– Výročná zpráva Štátnej slovenskej učiteľskej akadémie v Banskej Bystrici 1941/42.
– Výročná zpráva Štátnej slovenskej učiteľskej akadémie v Banskej Bystrici 1942/43.
– Výročná zpráva Štátnej slovenskej učiteľskej akadémie v Banskej Bystrici 1944/45.
– Výročná zpráva Štátnej slovenskej učiteľskej akadémie v Banskej Bystrici 1945/46.
– Výročná zpráva Štátnej slovenskej učiteľskej akadémie v Banskej Bystrici 1946/47.
– Výročná zpráva Štátnej slovenskej učiteľskej akadémie v Banskej Bystrici 1947/48.
– Výročná zpráva Štátnej slovenskej učiteľskej akadémie v Banskej Bystrici 1948/1949.

Kontaktné údaje
Lucia Vozárová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
lucia.vozarova@umb.sk

PEDAGOGICKÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV

PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA PEDAGOGIKA

Ivana BLAŽÍČKOVÁ
RIADENIE DISCIPLÍNY V TRIEDE

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra elementárnej pa predškolskej pedagogiky
ivana.blazickova@umb.sk

RIADENIE DISCIPLÍNY V TRIEDE

Ivana BLAŽÍČKOVÁ

Abstrakt: Problémy s disciplínou vyplývajúce z nekvalitného riadenia triedy, ktoré trápia všetkých participientov vyučovacieho procesu sú témou vysoko aktuálnou. Práca približuje, čo sa s výchovou deje v období krízy v rovine etiky a aký je dopyt učiteľov po strategickom manažmente ľudského kapitálu v edukácii v zahraničí a na Slovensku. Autorka popisuje konštruktívne učebné prostredie a približuje ako môže učiteľ viesť žiakov k aktívnemu učeniu. Práca sa zamýšľa nad tým, kde je hranica medzi poslušnosťou a vedomím dodržiavaním pravidiel a dohôd, kedy využívať interné prostriedky v duchu výchovy k sebaovládaniu a kedy využívať externé prostriedky na ovládanie. Autorka ďalej približuje proces hľadania a identifikácie optimálneho modelu triedneho manažmentu, v zmysle riadenia disciplíny, ktorý by implementáciou optimálnych preventívnych opatrení a výchovou k disciplíne skvalitnil, zefektívnil výučbu v triedach na primárnom stupni základnej školy, na úrovni spoločnosti v ktorej žijeme, ktorá tvorí prostredie bezprostredne vplývajúce na výchovný proces.

Kľúčové slová: triedny manažment, 1. stupeň základnej školy, sloboda, zodpovednosť, sebadisciplína, vyučovacia hodina, akademické výsledky, efektívny čas, prejavy nevhodného správania sa žiakov, klíma v triede

Abstract: Problems with discipline emerging from the inappropriate classroom management burdening all participants of the education process are a highly topical issue. The study deals with the things that are happening with education in the era of ethics crisis and with the teacher demand for strategic management of human resources in education in Slovakia and abroad. The author describes constructive learning environment and explains how a teacher can lead the learners to active learning. The study discusses the edge between the obedience and conscious abidance of rules and agreements; when to use means leading to self-control and when to use external means of control. Furthermore the author describes the process of seeking and identification of the optimal classroom management model in terms of discipline management that would, through the implementation of the optimal and proven measures and education towards discipline, improve the education at primary schools and make it more effective in the society we are living in, constituting the environment that directly affects the education process.

Keywords: classroom management, primary education, freedom, responsibility, self-discipline, instructing process, academic performance, transition time, signs of inappropriate behavior, classroom climate

Úvod do problematiky

Čo sa s výchovou deje v období a duchu krízy v rovine etiky? Aký je dopyt učiteľov po strategickom manažmente ľudského kapitálu v edukácii v zahraničí a na Slovensku?

O spoločnosti môžeme uvažovať veľmi široko, kedy hovoríme o ľudskom pokolení ako celku. Takto premýšľal v 90-tych rokoch aj Konrad Lorenz, ktorý nás dôrazne varoval pred ohrozujúcim konaním súčasného človeka. Aj dnes hovoríme o kríze súčasnej spoločnosti, kríza sa stáva priam dominantnou témou. Tu sa objavujú pojmy ako hyperkonzumná spoločnosť a postmoderný relativizmus, prejavujúce sa v rozličných dimenziách ľudského bytia. Hovorí sa o finančnej a ekonomickej kríze, energetickej kríze, politickej, vojenskej či jadrovej kríze. V rovine filozofických úvah a to predovšetkým etiky, sa do popredia tlačí pojem mravnej krízy, ktorý je dnes bohužiaľ uvádzaný na konci tohto zoznamu. Nie je volaním po väčších finančných prostriedkoch a lepších zákonoch, ide o zmenu samotného človeka a volanie po jeho mravnej obrode. V takomto význame sa dá chápať ako akási prapodstata všetkých ostatných kríz a riešenie sa potom naskytá už na úrovni

jednoduchého medziľudského kontaktu. Výchova mravne zodpovednej ľudskej bytosti sa v dnešných časoch stáva naliehavejšou než kedykoľvek predtým.

Krízu mravov môžeme cítiť už na základných školách. Obavy z antisociálneho správania a nesprávneho vývoja charakterových čŕt budúcej generácie kontinuálne narastajú. Téma školskej disciplíny a školského manažmentu je v súčasnosti témou vysoko aktuálnou, ktorá už nie je len predmetom diskusie učiteľov, či rozhovorov rodičov, ale dostáva sa taktiež do pozornosti verejných médií, stáva sa námetom mediálneho spracovania rôzneho charakteru (televízia, rozhlas), obsahom rôznych elektronických fór, otázka riadenia disciplíny sa stáva predmetom záujmu stále širšej verejnosti.

Výskumy verejnej mienky realizované Gallupom v období posledných troch desaťročí ukazujú, že disciplína v triedach a násilie medzi mládežou z pohľadu verejnosti dominuje na prvých troch priečkach týkajúcich sa obáv na školách (In : Freiberg, 2006). David Chan (1998) reportoval viac ako 400 učiteľov v Hong Kongu. Manažment správania sa žiakov v triede zaznamenal ako druhý najdôležitejší faktor, ktorý vplýva na stres napádajúci a ovplyvňujúci každodenný život učiteľov. Ďalší neopomenuteľný výskumník danej oblasti Richard Ingersoll (In : Lewis, 2009) študoval približne 6 700 učiteľov v USA. Výsledky jeho výskumu hovoria, že približne 30 percent zo 400 alebo z tých, ktorí sa rozhodli profesiu opustiť identifikovalo práve problémy so správaním žiakov ako jeden z rozhodujúcich dôvodov ich odchodu. Učiteľov teda netrápia len problémy sociálneho statusu, či finančného ohodnotenia, ale najmä žiaci a ich správanie v triede.

Gallup (In Freiberg, 2006) nás vo svojej práci zároveň upozorňuje na obsiahle štúdie programov riadenia triedy, ktoré obavy verejnosti ohľadne disciplíny a násilia v triedach znižujú.

Až 64 percent z 30-tich opýtaných učiteľov na Slovensku považuje nevhodné správanie žiakov a teda nedostatok disciplíny za problém aktuálny, ktorý vo vysokej miere spôsobuje ťažkosti učiteľom primárneho vzdelávania. 77 percent z opýtaných učiteľov považuje žiadúce správanie žiakov za predpoklad efektívnej výučby v triede. 41 percent učiteľov súhlasí a 28 percent učiteľov je presvedčených o tom, že každý učiteľ disponuje adekvátnymi postupmi na zvládanie nevhodných prejavov v triede a teda má svoj individuálny koncept riadenia disciplíny v triede. Na druhej strane však až 46 percent z opýtaných učiteľov zároveň nesúhlasí a 23 úplne nesúhlasí s tým, že v školách sa otázkam riadenia disciplíny v triedach venuje dostatok pozornosti v podobe pravidelných vzdelávacích aktivít. Z uvedeného vyplýva, že tento problém je vysoko aktuálny. Volanie učiteľov pomoc a ich túžba po strategickom manažmente si vyčleňuje nevyhnutný priestor na riešenie problému, ktorý je predmetom našej dizertačnej práce.

Spoločnosť - prostredie bezprostredne vplývajúce na výchovný proces

Ako vyzerá výchova v duchu demokracie a humanity, čo sa s ňou deje v duchu krízy a čo je jej finálnym cieľom?

Gilles Lipovetsky, francúzsky filozof, sociológ a esejista sa vo svojich úvahách pokúsil o analýzu dnešnej postmodernej a konzumnej spoločnosti, z ktorej vyvodil závažné dôsledky pre dnešného človeka. Napriek esejistickému ladeniu a voľnejšiemu používaniu jazyka pokladáme jeho úvahy o individualizme za veľmi podnetné.

Postmodernizmus ako prúd vznikajúci od 70-tych rokov 20. storočia široko zasiahol spôsob myslenia ľudí a stal sa reakciou na prevládajúci modernistický pohľad na svet. Jeho najcharakteristickejším prvkom je *popieranie univerzálneho výkladu* sveta a *videnie skutočnosti*

z pluralitnej perspektívy (Kraus a kol., 2005). Lipovetsky sa snaží objaviť niektoré skryté negatívne dopady tohto obratu.

Jedným z pozitívnych javov je prínos v zmysle dôslednejšieho vydelenia človeka ako individuality/osobnosti , alebo ako samostatne fungujúcej jednotky a to na úkor kolektívnych a totalizujúcich náhľadov. Zohľadňuje sa individuálna pravda a pohľad na skutočnosť a dokážeme tiež lepšie porozumieť iným kultúram či národom. Na druhej strane vo svojej extrémnej podobe prispieva k relativizácii takých dôležitých oblastí akými sú ľudské hodnoty, mravnosť či etika. V podobe etiky sa tak, veľmi zjednodušene povedané, stiera jasné rozlišovanie medzi dobrom a zlom a dochádza k mravnej dezorientácii. Tá vedie v súčasnom konzume človeka v prvom rade k orientácii na osobné blaho a dobro. Tu sa pýtame ako vyzerá výchova v duchu demokracie a humanity, no rovnako aj čo sa s výchovou deje v duchu krízy, ako sme ju načrtli (Khun, 1993).

V humanistickom rámci sa hlavným cieľom výchovy stáva ideál *plnohodnotnej osobnosti* so všetkými jednotlivými charakteristikami ako sú všestrannosť, harmónia, sloboda, zodpovednosť a tvorivosť (Kosová, 1995).

Podľa B. Kosovej (1995, str. 11 – 12) je finálnym cieľom výchovy, *„aby jedinec postupne čo najmenej potreboval byť vychovávaný, ale aby sa čím ďalej tým viac dokázal vychovávať aj sám v prospech seba, ale aj ostatných ľudí, s ktorými žije“.*

A. Doušková (2012) vidí potenciál práve v role učiteľa, ktorý neustále vytvára podmienky, podporuje rozvoj samostatnosti, slobody a zodpovednosti. Spoločnosť a kultúru vidí rovnako ako Vališová (2008) ako miesto, kde sloboda a autorita netvoria vzájomne vylučujúce sa protiklady, ba práve naopak, silu k vlastnej sebakontrole pokladáme za jeden z atribútov slobodného života v triede.

Hľadanie optimálneho modelu triedneho manažmentu

Ako charakterizujeme triedny manažment? Kam smeruje a aký je jeho vývoj v spoločenských podmienkach?

Vysoká miera problémov týkajúcich sa riadenia disciplíny v triede, ktorá vyplýva z nekvalitného riadenia vyučovania, viedla ku konštituovaniu pedagogickej subdisciplíny „Classroom managment“ (triedny manažment), ktorý je základným predpokladom pre kvalitnú výučbu. Vališová (2007) ho charakterizuje ako *„proces vytvárania priaznivých podmienok na to, aby sa žiaci zapájali do triednych aktivít, od usporiadania učebného priestoru, navodenie a udržanie učebných situácií, sledovanie žiakovho správania, až po zvládnutie nežiaduceho správania, ktoré sa odlišuje od spoločenských noriem.“* Freiberg (2006) vidí triedny manažment ako schopnosť učiteľov a študentov dohodnúť sa prostredníctvom vytvorenia úsilia o dobré mravy, v rámci sociálnej štruktúry vybudovanej časom a úspešne pokračovať v rámci sociálnych a akademických interakcií.

Jeho vývoj v spoločenských podmienkach a neustála sofistikácia odborníkmi, ktorých ženie vpred volanie o pomoc učiteľov a ich dopyt po strategickom manažmente ľudského kapitálu v triede má za cieľ skoncovať s hazardom ľudského potenciálu a smerovať k budovaniu výchovného systému k sebadisciplíne v každej jednej triede.

Naša práca začína proces hľadania a identifikácie ***optimálneho modelu triedneho manažmentu, v zmysle riadenia disciplíny, ktorý by implementáciou optimálnych preventívnych opatrení a výchovou k disciplíne skvalitnil, zefektívnil výučbu v triedach na primárnom stupni základnej školy***, na úrovni spoločnosti v ktorej žijeme, ktorá tvorí prostredie bezprostredne vplývajúce na výchovný proces.

Efektívne riadenie výučby a vedenie žiakov

Aké je konštruktívne učebné prostredie a ako môže učiteľ viesť žiakov k aktívnemu učeniu? Kde je hranica medzi poslušnosťou a vedomím dodržiavaním pravidiel a dohôd? Kedy využívať interné prostriedky v duchu výchovy k sebaovládaniu a kedy využívať externé prostriedky na ovládanie?

Konštruktívne učebné prostredie podľa Freiberga (2006) *„umožňuje dosiahnuť úroveň akademického riadenia, ktorá je pri výučbe nevyhnutná“,* čo súvisí najmä s kvalitou didaktických kompetencií. Z pohľadu organizácie je totiž riadenie výučby - vytvoriť podmienky nevyhnutné na výučbu a učenie sa zodpovednosťou učiteľa.

Predpokladom pre efektívne riadenie výučby a vedenie žiakov v učení sa je vhodný výber stratégií vyučovania, učenia sa a podporovanie učenia sa žiakov, ako aj efektívne riadenie fáz učebného cyklu (Doušková 2012). Aktívny prístup žiakov k učeniu vo vysokej miere ovplyvňuje učiteľ vhodným výberom stratégií vyučovania, ktoré podľa Douškovej (2012) rozhodujú o efektivite výučby, o tom, či dochádza k podpore dosahovania optimálnych výsledkov učenia sa.

Pojem riadenie triedy a disciplína sú často považované za jedno a to isté. Mnoho vedcov a participientov výchovno - vzdelávacieho procesu vníma tieto pojmy ako dve strany mince. Freiberg (2006) poukazuje na fakt, že pojem disciplína má niekoľko vzájomne sa vylučujúcich významov. V kontexte triedy môže byť disciplína vnímaná ako "zákrok proti" v rámci výchovy alebo trestu. Príkladom v našich podmienkach sú disciplinárne opatrenia, ktoré určuje vnútorný poriadok školy a sú reakciou na disciplinárny priestupok, alebo pravidlá správania sa žiaka v škole/triede. V kontexte štúdijného plánu môže ísť napríklad o vedný odbor alebo odvetvie. V súvislosti so správaním však podľa neho disciplínu možno vnímať ako ovládanie, v prípade sebadisciplíny ako sebaovládanie. V prípade, že žiak nie je „disciplinovaný" to znamená, že nemá žiadne sebaovládanie, do úvahy prichádzajú externé prostriedky na ovládanie. Disciplínu v škole vidí Bendl (2011) ako vedomé dodržiavanie pravidiel a školského poriadku, ktoré stanovili učitelia a školskí pracovníci. Za dôležitú pokladá však aj mieru disciplíny, pretože príliš tvrdá disciplína potláča tvorivosť a spontánnosť, uvoľnená disciplína znižuje výkonnosť a vyvoláva zmätok. Zo školského hľadiska však predstavuje hladký priebeh vyučovania, efektívny výkon a záruku pocitu bezpečia žiakov a učiteľov. Výchovnému systému k sebadisciplíne sa venuje aj slovenská autorka Alena Doušková (2012), ktorá ho v našich podmienkach diferencuje od reaktívneho napomínania a trestov. Disciplínu nevníma len ako prostriedok výchovy alebo nástroj na optimalizáciu podmienok, ale taktiež ako výchovný cieľ. Disciplína v ponímaní výchovy robí človeka zodpovedným, pretože mu dáva priestor na slobodu, ktorá si ale nevyhnutne a priamo úmerne vyžaduje sebakontrolu.

Úlohou učiteľa je teda podporovať prejavy vhodného správania sa a tým budovaťvhodné návyky správania sa žiakov, implementovať čo najefektívnejšie intervencie nevhodného správania sa a zároveň realizovať prevenciu tohto správania. Ramon Lewis (2009) z Univerzity La Trobe v Melbourne v rámci sumarizácie svojich doterajších dvadsaťpäť ročných skúseností, týkajúcich sa manažmentu správania sa žiakov si je vedomí bezprostrednej potreby mnohých učiteľov po systematickom riadení, ktoré zabezpečí poriadok v ich triede a to práve prostredníctvom podpory vhodného správania sa žiakov a nastavuje očakávania tohto správania sa .Všetci žiaci majú možnosť naučiť sa v triede toľko, koľko je len možné a všetky rozhodnutia, týkajúce sa triedneho manažmentu by mali byť riešené v rámci krátkych triednych schôdzok, aby neokrádali výchovno- vzdelávací proces o čas, ktorý má byť venovaný výučbe. V našich podmienkach poukazuje na dôležitosť takejto „podnikateľskej klímy vo výučbe“ Doušková (2012) a Cangelosi (1994, s. 97), ktorí hovorí o výučbe

„kde sa žiaci a učiteľ správa tak ako keby bolo dosiahnutie výučbových cieľov bolo dôležitejšie ako všetko ostatné."

Stotožňujeme sa s Douškovou (2012, s. 126), ktorá oponuje Lewisovi (2009), ktorý hovorí o racionálnej a iracionálnej poslušnosti žiakov a vyníma z tejto kategórie žiakov mladšieho školského veku, keď hovorí, že dieťaťu v správnom rozhodovaní často bráni jeho nezrelosť, pričom zdôrazňuje, že nehovorí o slepej (iracionálnej poslušnosti) , ale o dodržiavaní pravidiel a dohôd. Opiera sa o Piagetovu (1977) a L. Kolbergovu (1963) teóriu morálneho vývinu a riadenie triedy vníma ako *„výchovu k sebakontrole a sebaovládaniu, ktorá predstavuje pre malé deti pomoc pri odkrývaní spôsobov poznávania, ovládania vlastných emócií a svojho správania. "*

Inšpiráciou pri písaní našej práce bola zahraničná stáž sústredená na výchovu k sebadisciplíne žiakov v holandských triedach a následná komparácia s domácim prostredím. Na rozdiel od systému, ktorý dominuje na domácej pôde - policing (od slova police- polícia), čo znamená vyhľadávať prejavy nevhodného správania a poukazovať na ich dôsledky, preferuje holandský vzdelávací systém tzv. *pozitívne kurikulum*. Pozitívne kurikulum namiesto vyhľadávania nevhodného správania uprednostňuje podporu prejavov žiaduceho, vhodného správania, kde legitímnu a donucovaciu moc nahrádza moc referenčná či dokonca expertná. Považujeme tiež sa nevyhnutné zdôrazniť, že víziou pozitívneho prístupu k disciplíne a umožnením slobodnej voľby nepopierame Piagetovu a Kohlbergovu teóriu morálneho usudzovania, práve naopak možnosť slobodnej voľby a pozitívny prístup k osobnosti žiaka ponúka bohaté možnosti žiakom a najmä učiteľom pri uplatňovaní individuálneho prístupu a rešpektovania jedinečnosti osobností žiakov. Posilňovanie prejavov vhodného správania neznamená ignoráciu prejavov nevhodného správania, ale vhodný spôsob intervencie, ktorý je vyslovený vhodným spôsobom.

Prístupy k riadeniu triedy

Aký je vývoj triedneho manažmentu v duchu humanizmu? Aký majú podiel jednotlivé prístupy k riadeniu triedy v každodennej pedagogickej praxi?

V minulosti sa triedny manažment podával najmä ústnym podaním, zväčša radou starších a skúsenejších kolegov. Hovoríme o *filozofii zdravého rozumu*. Zdravý rozum alebo franc. bon sens je rozum obyčajného človeka, súhrn názorov, foriem myslenia a návykov, ktoré používa obyčajný človek vo svojej každodennej činnosti (Piaček, Kravčík, 1999). Avšak nemožnosť zaznamenávania a následného optimalizovania metód, stratégií ako aj chýbajúca spätná väzba priniesli dopyt pedagógov po pevnejšej a presnejšej opore v oblasti triedneho manažmentu.

Tradícia riadeného správania, vychádza z behaviorálnej teórie učenia B.F.Skinnera, ktorej nosnou myšlienkou je správanie človeka určované následkami, ktoré malo jeho správanie v minulosti. Medzi najznámejšie prvky behaviorálnych programov patrí *riadené poskytovanie odmien*, kde hodnota odmeny , ktorú dostane žiak v škole odráža hodnotu jeho činu. (Pasch, 1998, s. 323). Tento prvok z radu behaviorálnych programov je z nášho doterajšieho pozorovania z hľadiska frekvencie jej používania štatisticky významná stratégia využívaná na prvom stupni základných škôl holandského vzdelávacieho systému, ktoré boli predmetom nášho pozorovania. Systém pozitívneho kurikula je okrem iných založený aj na moci nazývanej *Odmena za výkon* (reward power) (Lewis, 2008, s. 18), kde rovnako patrí aj pochvala.

Lewis (2009), Freiberg (2006) a Doušková (2012) hovoria o proaktivite učiteľov a zhodujú sa, že učitelia, ako aj rodičia často riešia až dôsledky, reagujú až na ukončenú aktivitu, nevhodné konanie, ktoré nie je primerané. Lewis (2009) hovorí dokonca o nevhodnom a dokonca až o agresívnom

správaní učiteľov. Doušková (2012) hovorí aj o reaktívnom správaní sa učiteľov, ktorí riešia neočakávané situácie. Správna voľba je vždy spojená s uvažovaním na základe ktorého dáva do vzťahu rozhodnutie o konaní a výsledky konania, pretože viesť žiakov k slobode znamená viesť ich k slobodnej voľbe.

Z vlastnej pedagogickej praxe a skúseností starších kolegov vieme, že život učiteľov plný nečakaných udalostí v triede sa nezaobíde bez rýchlych a situačných rozhodnutí. Môžeme skonštatovať, že tradičná "reflexologická" behaviorálna koncepcia (podnet - reakcia) je v každodennom živote triedy prirodzená a nevyhnutná. Neodmysliteľne ju dopĺňa *personalisticko – humanistické* poňatie orientované na dlhodobé budovanie osobnosti vychovávaného (personalistický nerovná sa humanistický).

Línia našej práce podporuje myšlienku Douškovej (2012), ktorá odlišuje výchovu k sebadisciplíne (sústavný proces) od reaktívneho napomínania a trestov (jednorázový akt), pretože výchova k sebadisciplíne namiesto reaktívneho napomínania a trestov zdôrazňuje to, čo žiak robiť má namiesto toho, čo robiť nemá, zdôrazňuje pravidlá a dohody namiesto iracionálnej poslušnosti, výsledok úvahy dospelého namiesto jeho emocionálnej reakcie (krik, plač), nenúti do zmien v správaní ale podporuje sebakontrolu, podporuje pozitívne stimuly a akceptuje asertívne potreby detí, rozvíja kritické myslenie, nabáda k interakcii a k angažovanosti, rozvíja emocionálne a sociálne spôsobilosti a posilňuje uvedomenie si hodnoty.

Humanizmus sa vyznačuje zameraním na človeka, jeho individuálne potreby a záujmy, tematizovaním výstavby jeho skúsenosti (Kaščák- Pupala, 2009). Humanistický prístup charakterizuje *„úcta k osobnosti dieťaťa, uznanie jeho hodnoty ako človeka, ktorý si ako taký zasluhuje pozornosť i dôstojnosť bez ohľadu na jeho momentálny stav"* Kosová (1998, s. 6). Môže sa uskutočniť iba na základe zmeny postoja participujúcich subjektov vo výchove a vzdelávaní a to predovšetkým z imperatívneho na humanistický. Záleží na rozhodnutí učiteľov o humanizujúcom resp. dehumanizujúcom duchu triedneho manažmentu. Zameriame sa na dva programy , ktoré vyrastajú z humanistickej tradície.

Haim Ginott tvrdí, že dobré správanie je spojené so sebaúctou. Pri presadzovaní komunikácie medzi žiakom a učiteľom sa sústreďuje na odstraňovanie nedorozumení prostredníctvom *kongruentnej komunikácie (congruent communication)*, ktorou popisuje posolstvo procesu hľadania tejto harmónie. Pri jej hľadaní musí učiteľ podľa Ginotta (In Pasch, 1998, s. 328) vyjadrovať rozumné zdieľanie prostredníctvom rozumných a jasných vyjadrení, ktoré zodpovedajú danej situácií, neprehliadať svoje pocity ani pocity druhých, naopak učiť žiakov ich správne vnímať a kultivovať, odbúravať stereotypy a šablónovité myslenie (škatuľkovanie, nálepkovanie), rozvážne používať chválu, pričom hovorí o niekoľkých výstrahách. Varuje pred používaním posudzovacieho jazyka namiesto popisného, spájaním „správneho" s „dobrým", chválením minimálne prijateľného správania, či nadužívaním chvály. Učiteľ musí ďalej budovať prostredie spolupráce a vyjadriť hnev v prvej osobe, pričom toto vyjadrenie obsahuje popis správania, ktoré hnev vyprovokovalo a pocitu, ktorý učiteľ vďaka takémuto správaniu nadobudol.

Americký psychiater William Glasser vypracoval teóriu *Terapia realitou (Reality therapy)* v roku 1960, ktorá sa líši od konvenčnej psychiatrie, psychoanalýz a modelov školských psychoterapií v tom, čo Glasser nazýva *Tri R*: realism, responsibility a right-and-wrong (Glasser, 1965). Základným predpokladom je, že nekladie dôraz na minulosť, dieťa o svojom ďalšom správaní rozhoduje v prítomnosti. Glasser (In Pasch, 1998, s. 327) zdôrazňuje význam osobných rozhovorov a skupinových stretnutí.

Individuálne stretnutia odporúča využívať Ramon Lewis (2008, s. 17) v kategórii správania C, ktorú tvoria žiaci, ktorých charakterizujú druhy nevhodného správania a úrovne vytrvalosti, kedy nestačí napomenutie, občasná izolácia žiaka, alebo dočasné vyradenie, situácia si vyžaduje individuálne riešenie so žiakom manifestujúcim nevhodné správanie. Izolácia žiaka učiteľovi poskytuje príležitosť pre „diskusiu“, prostredníctvom ktorej učiteľ pomáha žiakovi uvedomiť si neprimeraný vplyv, ktorý jeho správanie má na ostatných žiakov. Akonáhle žiak uzná, že jeho správanie môže obmedzovať ostatných (osobná zodpovednosť- personal responsability), spolu s učiteľom vyvinie plán o vyhýbaní sa opakovania daného správania. Ďalej riadeným rozhovorom rieši, prečo ostatní žiaci nereagovali na dané správanie a neporadili kamarátovi, akým iným spôsobom by mohol situáciu riešiť (komunálna zodpovednosť - communal responsability) (Lewis, 2008). Z našej skúsenosti môžeme konštatovať, že dočasné vyradenie žiaka zo skupiny - triedy, priestor na zamyslenie a následný individuálny rozhovor je častou reakciou učiteľov na nežiaduce sa správanie žiakov, ktorú môžeme pozorovať na primárnom stupni v triedach holandských základných škôl.

Formulácia výskumného problému

Prejavy nedisciplíny tvoria čoraz častejšie problémy rodičom, učiteľom i žiakom. Rušivé správanie prirodzene vyvoláva napomínanie zo strany učiteľa a podobne. Slabá disciplína v triede oberá výchovno-vzdelávací proces o čas a teda znižuje jeho efektivitu, čím klesá kvalita výučby. Aký je a aký by mal byť vzťah medzi činnosťami učiteľa a ich riešením žiakmi? Aké sú najčastejšie prejavy nežiaduceho správania a aká je efektívna intervencia zo strany učiteľa? Aké sú preventívne opatrenia, ktoré by mal učiteľ podniknúť aby predchádzal prejavom nežiaduceho správania?

Výskumným problémom sa pre nás stala otázka: *Aký je optimálny model triedneho manažmentu, v zmysle riadenia disciplíny, ktorý by implementáciou optimálnych preventívnych opatrení a výchovou k disciplíne skvalitnil a zefektívnil výučbu v triedach na primárnom stupni základnej školy*, *aký bude mať navrhnutý model triedneho manažmentu vplyv na správanie sa žiakov?*

Výskumná stratégia

Oprieme sa o akčný výskum (proaktívny výskum), aby sme po obsahovej analýze jednotlivých programov v praktickej rovine overili vybraný model triedneho manažmentu v podmienkach nášho kurikula, ktorý chceme v prípade pozitívnych výsledkov podstúpiť ďalšiemu experimentálnemu overovaniu. Proaktívny výskum nám umožňuje overiť účinnosť navrhnutého modelu v konkrétnych podmienkach triedy.

Nezávislou premennou v akčnom výskume bude vybraný model triedneho manažmentu v zmysle riadenia disciplíny, závislou premennou bude správanie sa žiakov. I v akčnom výskume bude dôležité zabezpečenie vnútornej a externej validity. Vnútornú validitu zabezpečíme predovšetkým manipuláciou s nezávislou premennou, meraním závislej premennej a kontrolou vonkajších premenných. (Ferjenčík, 2000, s. 73 - 76). Akčný výskum sa uskutoční v časovom rozmedzí troch mesiacov. Pre cieľavedomú postupnosť a kontrolu výskumu budeme presne a systematicky zaznamenávať stav pred uplatnením modelu triedneho manažmentu, počas priebehu výskumu a stav po jeho ukončení.

Ciele a hypotézy výskumu

V nadväznosti na vyššie definovanú výskumnú stratégiu definujeme nasledovne hlavný cieľ výskumu v jeho empirickej časti: *Overiť optimálny model triedneho manažmentu, v zmysle riadenia disciplíny, ktorý by implementáciou optimálnych preventívnych opatrení a výchovou k disciplíne skvalitnil a zefektívnil výučbu v triedach na primárnom stupni základnej školy v prostredí slovenského štátneho kurikula. Skúmať účinnosť navrhnutého modelu triedneho manažmentu a jeho vplyv na klímu v triede, na správanie sa žiakov a ich akademické výsledky.*

Výskumné hypotézy

Vychádzajúc zo stanovených cieľov ďalej formulujeme nasledovné hypotézy, ktoré v rámci akčného výskumu overíme:

H 1 Predpokladáme, že pod vplyvom vybraného modelu riadenia disciplíny v triede dôjde ku zmene v správaní sa žiakov v triede.

H 1.1 Predpokladáme, že pod vplyvom modelu riadenia disciplíny v triede sa zníži počet prejavov nežiaduceho správania sa žiakov v triede.

H 1.2 Predpokladáme, že pod vplyvom modelu riadenia disciplíny v triede sa zníži strata o efektívny čas venovanému výučbe počas vyučovacieho procesu.

H 2 Predpokladáme, že pod vplyvom modelu riadenia disciplíny v triede sa zlepšia akademické výsledky žiakov v triede.

H 2.1 Predpokladáme, že pod vplyvom modelu riadenia disciplíny sa zvýši vedomostná úroveň žiakov zo slovenského jazyka.

H 2.2 Predpokladáme, že pod vplyvom modelu riadenia disciplíny sa zvýši vedomostná úroveň žiakov z matematiky

H 2.3 Predpokladáme, že pod vplyvom modelu riadenia disciplíny sa zvýši vedomostná úroveň žiakov z anglického jazyka.

H 3 Predpokladáme, že pod vplyvom modelu riadenia disciplíny sa zlepší sociálna klíma v triede.

H 3.1 Predpokladáme, že pod vplyvom modelu riadenia disciplíny sa zlepší sociálna interakcia - sociálne vzťahy medzi žiakmi.

Nezávislou premennou v akčnom výskume bude vybraný model riadenia disciplíny v triede, závislou premennou budú prejavy správania sa sa žiakov zisťované štruktúrovaným pozorovaním (podľa výskytu javov, prirodzené kódovanie), ktoré bude realizované pred experimentálnym overovaním a po jeho ukončení. V experimente, ktorý bude realizovaný paralelne bude nezávislou premennou model riadenia disciplíny v triede a závislou premennou budú úroveň vedomostí žiakov 2. ročníka z predmetov slovenský jazyk, matematika a anglický jazyk. V experimente, ktorý bude taktiež realizovaný paralelne (princíp triangulácie) budú nezávislou premennou sociálne vzťahy medzi žiakmi. Dáta budú overované a meranie bude realizované dva mesiace pred uskutočnením experimentu a 3 mesiace po jeho uskutočnení. Získané údaje budú spracované dvoma administrátormi, ktorí nezávisle na sebe vyhodnotia všetky získané dáta.

Validitu experimentu chceme zabezpečiť realizovaním pozorovania a meraním pred a po experimentálnom overení. Pre zabezpečenie validity a reliability budeme metodiku experimentálne overovať v časovom horizonte troch mesiacov.

Nežiaducou premennou, ktorá do tohto procesu môže vstúpiť sú rodičia žiakov, a to i napriek tomu, že pri výchove k disciplíne sa s rodičmi počíta. Rodič sa pokladá za významného činiteľa, ktorý

kultivuje morálne kvality dieťaťa a vstupuje do procesu výchovy k disciplíne. Z tohto dôvodu bude nevyhnutné spracovať základné údaje, týkajúce sa rodinnej anamnézy všetkých subjektov akčného výskumu.

Návrh výskumných metód

S ohľadom na vymedzenie výskumného problému, dizajn výskumu bude mať kvantitatívne kvalitatívny charakter. V rámci jeho plánovanej štruktúry uplatníme nasledovné výskumné metódy: pozorovanie, ohnisková diskusia, interview, metódu štruktúrovaného dotazníka, čiastkovú kazuistiku (v prípade výskytu extrémnych prípadov).

Pozorovanie - zisťovanie a zaznamenávanie prirodzeným kódovaním podľa výskytu nežiaduceho správania sa žiakov - kvantitatívna analýza.

Pozorovanie - zisťovanie a zaznamenávanie času počas vyučovacej jednotky na primárnom stupni základnej školy, kedy sa žiaci aktívne učia, zisťovanie a zaznamenávanie prechodových časov medzi jednotlivými aktivitami v rámci vyučovacej jednotky a ich kvalitatívna analýza

Ohniskové diskusie - kvalitatívna analýza výpovedí učiteľov o tom, akým spôsobom zabezpečujú riadenie disciplíny v triede a s akými problémami sa pritom stretávajú.

Interview - výpovede učiteľov o tom, akým spôsobom zabezpečujú riadenie disciplíny v triede a s akými problémami sa pritom stretávajú, ich kvalitatívna analýza.

Interview - výpoveď pani učiteľky experimentálnej triedy o spôsoboch inovovaného riadenia disciplíny v triede, ktoré viedli k zmene správania sa žiakov – kvalitatívna analýza.

Didaktický test - postavený na výkonových štandardoch Štátneho vzdelávacieho programu (ISCED 1). Komparácia vyučovacích jednotiek s rôznym výskytom javov týkajúcich sa rušivého správania - kvantitatívna analýza. Týmto testom budeme zisťovať ako ovplyvňuje model riadenia disciplíny v triede kvalitu výučby.

Dotazník - kvantitatívne spracované výsledky názorov učiteľov primárneho vzdelávania na vnímanie disciplíny v triede, konfrontácia so zahraničím

Sociometrický dotazník - kvantitatívne spracované výsledky sociálnych vzťahov medzi žiakmi

Výskumné závery a odporúčania pre prax

Závery výskumu dizertačnej práce budú použiteľné nielen ako zdroj teoretický, ale budú taktiež pomáhať učiteľom primárneho vzdelávania pri riadení disciplíny a tým im pomôžu zabezpečiť kvalitu výučby v každej triede. Práca bude ponúkať zdroj optimálnych preventívnych opatrení, ktorých implementáciou bude možné skvalitniť a zefektívniť výučbu v triedach na primárnom stupni základnej školy, kde sloboda a autorita nestoja vo vzájomne sa vylučujúcej pozícii, práve naopak, duchovnou doménou našej práce je sloboda viazaná so zodpovednosťou. Poďme teda príkladom, vezmime svoju profesiu vážne a postavme sa zodpovedne k budovaniu kvalitnej výučby v každej jednej triede.

Zoznam bibliogafických odkazov

BENDL, S. 2011. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha : Triton, 2011. ISBN 978–80–7387–436–0.

CANGELOSI, J. 2006. *Strategie řízení třídy.* Praha : Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-650-6.

CANGELOSI, S. 1994. *Ako získať a udržať spoluprácu žiakov pri výučbe.* Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-406-0.

DOUŠKOVÁ,A. 2012. *Riadenie triedy a výchova k sebakontrole*. Banská Bystrica : PF UMB, 2012. ISBN 978-80-557-0419-7.

EDWARDS, C. – WATTS, V. 2010. *Clasroom discipline and management.* Milton, Qld. : John Wiley & Sons. ISBN 9780470814499.

FERJENČÍK, J. 2000. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-367-8

FONTANA, D. 1996. *Psychologie ve školní praxi.* Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-063-4.

FREIBERG, J. 2006. Research- Based Programs for Preventing and Solving Discipline Problems. In: EVERTSON, C.M. - WEINSTEIN, C.S. 2006. *Handbook af Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues*. Vew Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 2006. s. 735 – 787.

GAVORA, P. 2010. *Akí sú moji žiaci?* Nitra : Enigma, 2010. ISBN 978-80-89132-91-1.

GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu.* Bratislava : Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.

GAVORA, P. 1997. *Výskumné metódy v pedagogike.* Bratislava : Univerzita Komenského, 1997, ISBN 80-223-1173-1.

GLASSER, W. 1965. *Reality therapy. A new approach to psychiatry*. New York: Harper & Row. Dostupné na internete: <http://en.wikipedia.org/wiki/Reality_therapy>

HAUSER, J. 2008. *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike.* Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2008.

HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace.* Praha : Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-485-4.

CHAN, D. W. 1998. *Stress, coping strategies and psychlogical distress among secondary teachers in Hong Kong.* American Educational Research Journal, 35 (1), 145-63.

JANÍK, T. a kol. 2010. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula.* Brno : Masarykova univerzita, 2010. ISBN : 978-80-7315-209-3.

KATUŠČÁK, D. 1998. *Ako písať vysokoškolské a kvalifikačné práce.* Bratislava : Stimul, 1998. ISBN 80-85697-82-3.

KATUŠČÁK, O. – PUPALA, B. 2009. Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch. Prešov : Rokus, 2009. ISBN 978-80-89055-98-2.

KOSOVÁ, B. 1993. Zmysel života a ciele výchovy. In *Pedagogická revue*, roč. 45, 1993, č. 5 - 6. ISSN 1335-1982, s. 241-252.

KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania.* Banská Bystrica: PF UMB, 1995.

KOSOVÁ, B. 2000*. Rozvoj osobnosti žiaka (so zameraním na 1. stupeň základnej školy)*. Prešov : Rokus, 2000. ISBN 80-968452-2-5.

KHUN, P. 1993. Osobnosť v procese humanizácie výchovy. In *Pedagogická revue*, roč. 45, 1993, č. 5 - 6. ISBN 1335-1982, s. 253.

KRAUS, J. et al. 2005. *Akademický slovník cudzích slov*. Bratislava : SPN, 2005. ISBN 80-10-00381-6.

LEWIS, R. 2009. *Understanding pupil behaviour (Classroom managment techniques for teachers).* Routledge : New York, 2009. ISBN: 0-415-48352-2.

LIPOVETSKY, G. 2003. *Éra prázdnoty* : Úvahy o současném individualizmu. Praha : Prostor, 2003. ISBN 80-7260-085-0.

LORENZ, K. 2001. *Osm smrtelných hříchů.* Praha : Academia, 2001. ISBN 80-200-0842-X.

OBDRŽÁLEK, Z.2002. *Škola a školský manažment.* Bratislava : UK, 2002. ISBN 80-223-1035-2.

OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník.* Bratislava : SPN, 2004. ISBN 80-10-00022-1.

PASCH, M. a kol.1998. Od vzdelávacieho program k vyučovacej hodine. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.

PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy.* Bratislava: IRIS, 2006. ISBN 80-89018-97-1.

PIAČEK,J. - KRAVČÍK, M. FILIT : Otvorená filozofická encyklopédia. [online], 1999 [cit. 2013-06-10], Dostupné na internete: <http://ii.fmph.uniba.sk/~filit/fil/fil.html>

VALIŠOVÁ, A. 2007. *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VALIŠOVÁ, A. 2008. *Jak získat, udržte a neztrácet autoritu.* Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2282-5.

Kontaktné údaje
Ivana Blažíčková
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
email: ivana.blazickova@umb.sk

Radka CACHOVANOVÁ - Michaela VARGOVÁ
IMPLEMENTÁCIA KURIKULÁRNEJ REFORMY V ZAHRANIČNÝCH VÝSKUMOCH: PODNETY PRE VÝSKUM NA SLOVENSKU

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
radka.cachovanova@umb.sk
michaela.vargova@umb.sk

IMPLEMENTÁCIA KURIKULÁRNEJ REFORMY V ZAHRANIČNÝCH VÝSKUMOCH: PODNETY PRE VÝSKUM NA SLOVENSKU

Radka CACHOVANOVÁ - Michaela VARGOVÁ

Abstrakt: Príspevok prináša prehľadovú štúdiu výskumov zaoberajúcich sa implementáciou kurikulárnej reformy v zahraničí. V úvode zdôvodňuje potrebu výskumu na Slovensku a predkladá výskumné zámery. Podrobnejšie prináša prehľad výskumných cieľov, použitých metód a niektorých výsledkov výskumov na Novom Zélande, v čínskej provincii Gansu, v Čile a v Českej republike.

Kľúčové slová: kurikulárna reforma, implementácia, učitelia, riaditelia, výskum, dotazník, Nový Zéland, Gansu, Čile, Česká republika

Abstract: The paper summarizes case studies and researches focused on curricular transformation and curricular implementation done in different countries. The need of similiar reseach done in Slovakia is declared in the introduction. The paper describes the aims and guideline of starting research. Research aims, methods and results from New Zealand, Gansu province, Chile and Czech Republic are commented as suggestions for the starting research in Slovakia.

Key words: curricular reform, implementation, teachers, principals, research, survey

Úvod

Pojem **kurikulum** sa stal v pedagogickej praxi bežne používaným, jeho definícia je však stále predmetom diskusie odborníkov. Walterová (2004, s.226) uvádza ako reprezentujúce dva najrozšírenejšie prístupy k definícii kurikula, ktoré zároveň predstavujú aj dva extrémy. ***Úzke tradičné*** poňatie charakterizuje kurikulum ako plán vyučovania, zahŕňajúci ciele výučby. V tomto zmysle hovoríme o kurikule aj ako o *písanom dokumente*, ktorý obsahuje plán výučby školy. Naopak, ***široké všeobecné*** definovanie chápe kurikulum ako *všetku skúsenosť, ktorú žiak získal pod vedením školy.*

Aj keď sa nám zdá vhodnejšie operovať s pojmom kurikulum v širších intenciách, spôsob, akým sa tento pojem používa v súvislosti s predmetom našej práce – kurikulárnou reformou a jej priebehom na Slovensku nás núti zohľadňovať aj užšie tradičné poňatie.

Ako uvádza Walterová (2004, s.228) kurikulum v širšom ponímaní odpovedá na otázky prečo, koho, čomu, kedy, ako, za akých podmienok a s akými očakávanými efektmi vzdelávať.

Keďže kurikulum musí zohľadňovať aktuálne požiadavky spoločnosti ako z hľadiska hodnôt, tak aj jej ekonomických potrieb a mnohých ďalších aspektov, dochádza v školských systémoch k tzv. kurikulárnej transformácii (alebo reforme). Janík a kol. (2010, s.9) chápu kurikulárnu transformáciu ako jednu z čiastkových reforiem realizovaných v rámci školskej reformy. Na Slovensku bol proces kurikulárnej transformácie spustený naposledy prijatím Zákona o výchove a vzdelávaní 245/2008 Z.z. v roku 2008. Kurikulárna transformácia sa realizuje prostredníctvom zavádzania systému vzdelávacích programov na dvoch úrovniach – zahŕňa štátny vzdelávací program (prvá úroveň, národná) ako záväzný dokument, z ktorého školy vychádzajú pri tvorbe školského vzdelávacieho programu.

Ako uvádza Marsch (2009, s.8) po fáze *plánovania* kurikulárnej reformy (teda príprave a prijatia záväzných dokumentov) nasleduje fáza *implementácie* – teda zavádzania zmien , ktorá vyústi do poslednej fázy – *realizácie reformy*. V odbornej literatúre sa obdobne používajú aj pojmy

makroúroveň (štátne dokumenty a štátna vzdelávacia politika), **mezoúroveň** (implementácia zmien) a ***mikroúroveň*** (reálny proces výučby v triedach).

Je otázne, akým spôsobom prebehol na Slovensku proces implementácie, nakoľko sa približoval plánovanej predstave a či už môžeme hovoriť o postúpení do fázy realizácie kurikulárnej reformy. V tejto súvislosti sa ukazuje naliehavá potreba kritickej reflexie súčasnej situácie podopretej výskumnými zisteniami. (Kosová, Porubský, 2011) V zahraničí nie sú výskumy sledujúce implementáciu a realizáciu reforiem ničím výnimočným, na Slovensku komplexný výskum chýba aj napriek aktuálnosti tejto problematiky.

Problematikou kurikulárnej transformácie sa preto vo svojom výskume budeme zaoberať v spolupráci so širším riešiteľským tímom na pôde Pedagogickej fakulty UMB riešením projektu **APVV–0713-12** pod názvom ***„Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike“***. Uvedenú problematiku budeme riešiť na jej mezoúrovni a z teoretických makroanalýz budeme postupovať na úroveň empirického výskumu v základných školách. Potrebu realizovať takýto výskum cítime najmä preto, lebo doposiaľ neboli realizované žiadne relevantné vedecké výskumy, ktoré by kriticky reflektovali novovzniknutú edukačnú realitu a o ktoré by sa mohli opierať následné kroky vzdelávacej politiky. Takisto je našou snahou zmapovať ako učitelia ako hlavní aktéri kurikulárnej reformy interpretujú potrebu zmien, ktoré zmeny akceptujú a na ktoré zmeny nie sú pripravení a prečo.

Výskum sa bude na úrovni základnej školy sústreďovať na **tri kľúčové oblasti** implementácie kurikulárnej reformy:

1. **oblasť postupov**, ktoré školy aplikovali a aplikujú pri implementácii kurikulárnej reformy transformáciou štátneho vzdelávacieho programu na úroveň projektovania školského vzdelávacieho programu,
2. **oblasť faktorov**, ktoré determinujú spôsoby rozhodovania a rozhodnutia školského manažmentu a učiteľov pri projektovaní školského vzdelávacieho programu a pri jeho realizácii v podmienkach školskej výučby,
3. **oblasť postojov** školských manažmentov a učiteľov základných škôl k procesom transformácie vzdelávacieho a školského systému po roku 1989 a špecificky oblasti kurikulárnej reformy naštartovanej v roku 2008 novým školským zákonom.

V prípravnej fáze predchádzajúcej samotnému výskumu sme prostredníctvom elektronického vyhľadávania a prieskumu nám dostupných zahraničných zdrojov zisťovali aké obdobné výskumy zaoberajúce sa implementáciou kurikulárnej reformy prebehli v zahraničí. Aj keď náš výskum sa zameriava najmä na fázu implementácie, pri prieskume sme analyzovali všetky výskumy zaoberajúce sa problematikou kurikulárnej reformy vo všetkých jej fázach. Takisto sme zohľadňovali, že podstata kurikulárnej reformy sa v rôznych krajinách líši, pri samotnom procese implementácie reformy však často prebiehajú aj napriek tomuto rozdielu podobné procesy, ktoré sú ovplyvňované porovnateľnými faktormi. Dôraz sme tiež kládli na zmapovanie čo najširšej škály používaných výskumných metód. V prvej fáze sme sa oboznámili s dostupnými správami z výskumov z Českej republiky, Veľkej Británie, Nórska, Švédska, Portugalska, Grécka, Ameriky, Čile, Austrálie, Nového Zélandu, Thajska, Indonézie, Izraelu, Turecka, Austrálie, Nového Zélandu, Singapuru, Hong Kongu a čínskej provincie Gansu.

Z vyššie uvedených výskumov sme vyselektovali tie, ktoré sú najpodnetnejšie pre náš plánovaný výskum z hľadiska použitých výskumných metód, stanovenia cieľov alebo výsledkov výskumu. Tieto výskumy priblížime v nasledujúcej časti štúdie.

Nový Zéland

Kurikulárna reforma na Novom Zélande a procesy, ktoré ju sprevádzali, sú častým príkladom úspešnej reformy a vo svojich dokumentoch programu PISA sa na jej pozitívny príklad často odvoláva aj organizácia OECD. Jedným zo sprievodných procesov kurikulárnej reformy v tejto krajine bolo aj spustenie webstránky, ktorá slúži nielen ako metodická podpora, ale sprístupňuje aj všetky dokumenty súvisiace s priebehom reformy, nevynímajúc správy zo všetkých výskumov zaoberajúcich sa hodnotením implementácie a takisto výsledkov reformy.

Výskumom celého priebehu kurikulárnej reformy na Novom Zélande sa zaoberali štyri výskumné tímy: ERO (Education Review Office), zostavovatelia štúdie „MECI“ (Univerzita v Aucklande), NZCER (New Zealand Council for Educational Research) a zostavovatelia štúdie „CIES“ (University of Waikato). Výsledky všetkých týchto výskumov sumarizuje správa Ministerstva školstva (Schagen, 2011). Tieto tímy sa rôznou mierou podieľali na komplexnom popise priebehu reformy v týchto oblastiach:

A. Pripravenosť škôl na použitie „Novo-zélandského kurikula „ (New Zealand Curriculum – štátneho kurikulárneho dokumentu) pri tvorbe školského kurikula
B. Profesionálny rozvoj
C. Spoluúčasť komunity
D. Proces implementácie
E. Faktory ovplyvňujúce implementáciu

Pre potreby nášho výskumu si priblížime zistenia prinesené v otázkach *procesu implementácie* a *faktorov, ovplyvňujúcich implementáciu.* V rámci výskumu "MECI" vyplnilo online dotazník 579 a „papierový“ dotazník 2 583 respondentov, v roku 2009 to bolo 604 a 1008 respondentov. Dáta získané dotazníkom boli doplnené stretnutiami s ohniskovými skupinami s 247 účastníkmi pre hlbšie interpretovanie získaných dát. Výskum tímu ERO prebehol na 174 školách v roku 2008, 296 školách v roku 2009 a následne na 245 školách v roku 2010. Vo všetkých nižšie uvedených oblastiach boli porovnávané odpovede učiteľov a riaditeľov škôl, pričom odpovede riaditeľov boli vo všeobecnosti optimistickejšie ako odpovede učiteľov. Nasledujúce zistenia sú spracované v užších okruhoch (Schagen, 2011):

1. ***Plánovanie.*** V prvej správe z roku 2009 tím ERO uvádza, že niečo medzi štvrtinou a tretinou základných škôl si medzi priority pri implementácii kurikula postavilo vytvorenie akčného plánu alebo časovej osi. Školy, ktoré takto postupovali už v počiatkoch procesu boli úspešné v napredovaní.
2. ***Stavanie na už existujúcej práci.*** Výsledky výskumu uvádzajú, že niektoré školy, ktorých predchádzajúca práca smerovala v zhode s prijatým novým štátnym kurikulárnym dokumentom, nemuseli pristupovať k zásadným zmenám, ale mohli sa zamerať na posilňovanie svojich silných stránok.
3. ***Vízie a hodnoty.*** Väčšina škôl začínala ujasnením si týchto kategórií. Podľa odpovedí riaditeľov škôl v dotazníku z roku 2009 sa až 95 % škôl zaoberalo ujasnením si vízie školy a hodnôt v celom

kolektíve. Napriek tomu len 75 % opýtaných učiteľov uviedlo, že boli do podobného procesu zapojení. Ďalším porovnávaním bolo preukázané, že dôsledné zapojenie celého kolektívu malo žiaducejší efekt ako práca v tímoch na nižších úrovniach.

4. ***Kľúčové kompetencie.*** Stanovenie kľúčových kompetencií patrilo tiež k prvým prioritám škôl. Podľa správy ERO z roku 2009 bolo však v tomto období 46 % škôl hlboko pod priemerom a 50 % škôl pod priemerom žiadúcej úrovne v integrovaní kľúčových kompetencií do výučby a výučbových programov.
5. ***Princípy.*** Podľa výskumu NZCER až 88 % riaditeľov a 73 % učiteľov uviedlo, že princípmi uvedenými v novom štátnom kurikulárnom dokumente sa zaoberal celý učiteľský kolektív. Približne tretina riaditeľov aj učiteľov tvrdí, že sa nimi zaoberali v menších tímoch a individuálne skúmanie princípov uviedlo len 13 % riaditeľov a 15 % učiteľov. 2 % riaditeľov a 6 % učiteľov povedalo, že sa nimi ešte dosiaľ nezaoberali.
6. ***Pedagogické postupy.*** Diskusiu o efektívnych pedagogických postupoch na úrovní celého pedagogického zboru uviedlo 85 % opýtaných riaditeľov škôl, avšak len 65 % opýtaných učiteľov. V následných rozhovoroch sa výskumný tím CIES pýtal riaditeľov škôl na prostriedky, ktorými podporujú zmeny v pedagogických postupoch. Úspešní riaditelia využívali odlišné stratégie a to v závislosti od potrieb vyučujúcich a profilu školy. Niektoré školy zvažovali alebo experimentovali so zmenami v rozvrhu a fyzickým priestorom na zlepšenie adaptácie nových pedagogických prístupov.
7. ***Tvorba školského kurikula a jeho hodnotenie.*** Len 37 % učiteľov bolo podľa prieskumu z roku 2009 prizvaných k tvorbe kurikula a jeho hodnoteniu. V druhom kole prevedenia dotazníka vyšlo najavo, že na školách bolo viac podporené experimentovanie, riskovanie a testovanie ideí v procese výučby. Uvedomili si tiež, že implementácia kurikula trvá určitý čas a vyžaduje pretrvávajúcu zmenu. (Cowie et al,2009 In: Schagen, 2011).

Faktory ovplyvňujúce implementáciu

Na základe zistení výskumov boli faktory ovplyvňujúce implementáciu rozdelené na faktory *podporujúce* implementáciu a faktory *sťažujúce* implementáciu krikulárnej reformy.

Medzi faktory *podporujúce* implementáciu patria dobrý východiskový bod školy, efektívne vedenie, zdieľané porozumenie na celoškolskej úrovni, vytvorenie akčného plánu, externá podpora, širšia konzultácia, zameranie sa na žiaka. Dôležité je tiež skúšobné prevádzanie práce a následný proces hodnotenia.

Ako faktory sťažujúce implementáciu kurikulárnej reformy sa ukázal predovšetkým nedostatok vyššie spomínaných pozitívnych faktorov. Navyše boli výraznými prekážkami tiež problémy s pedagogickým kolektívom, školské štruktúry (organizačné štruktúry a systémy, napr. rozvrh hodín), priebeh hodnotenia a kvalifikácia a súťaživosť s nimi spojená (Schagen, 2011)

Okrem týchto výskumných zistení sú podnecujúce aj postupy, ktoré kurikulárnej reforme na Novom Zélande predchádzali a následne ju aj sprevádzali. Ide najmä o informovanosť širokej verejnosti a silnú metodickú podporu prostredníctvom *brožúr, školení a webstránky*. Na webstránke ministerstva školstva sú prístupné celé štátne kurikulárne dokumenty, návody pre tvorcov školského kurikula, hodnotiace postupy a novinky súvisiace s kurikulom. Ponúka informácie o zmenách a príklady kurikulárnej implementácie a informácie o programoch profesijného rastu. Súčasťou je tiež vydávanie vlastného online magazínu „Education Gazette4“.

Pri zverejnení nového štátneho kurikulárneho dokumentu bol súbežne vydaný aj *slovník*, ktorý objasňoval základné používané pojmy tohto dokumentu tak, aby s ním mohli lepšie narábať nielen učitelia, ale aj rodičia vyučujúci svoje deti doma. Vydanie slovníka podporilo lepšie celkové porozumenie podstate zmien (OECD, 2013)

Čínska provincia Gansu

Aj napriek geografickej vzdialenosti je zo správ prinášajúcich výsledky výskumov priebehu kurikulárnej reformy v čínskej provincii Gansu zrejmé, že tento výskum je mimoriadne podnetný aj pre naše potreby.

Ťažiskom výskumu bol nielen priebeh implementácie, ale už aj realizácie kurikulárnej reformy. Respondentmi boli teda primárne žiaci, na doplnenie zistení však v 2. a 3. vlne výskumu aj učitelia a riaditelia základných škôl. Výskum prebehol v troch vlnách (Sargent, 2011):

vlna	rok	žiaci	učitelia	riaditelia	Administrátori samosprávy
1	2000	2 000	-	-	-
2	2004	-	1 604	140	-
3	2007	1 387	2 292	192	20

Popis výskumnej vzorky (Sargent, 2011)

Ako výskumná metóda bol použitý dotazník a hlavnými výskumnými otázkami bolo celkové poňatie edukácie a edukačná prax a dosiahnutá úroveň študentov pred a počas priebehu implementácie a realizácie kurikulárnej reformy. Výsledky výskumu sú zhrnuté v štyroch základných okruhoch:

1. Celkové poňatie edukácie („Beliefs“)
2. Prax v triedach
3. Štruktúra
4. Psychologická analýza študentov so zameraním na dopad kurikulárnej reformy

Z uvedených výsledkov vyberáme tie, ktoré sa priamo dotýkajú fázy implementácie kurikulárnej reformy.

1. Celkové poňatie edukácie („Beliefs“)

Táto oblasť bola zameraná najmä na *názory aktérov na nové kurikulum a ciele edukácie*.

V roku 2004 mala väčšina učiteľov na reformu pozitívny pohľad, do roku 2007 však jeho popularita klesla. V roku 2004 až 87 % učiteľov cítilo, že nové kurikulum reflektuje ich predstavy o edukácii, v roku 2007 klesol tento počet na 66 %. So svojím štýlom vyučovania stotožňovalo líniu nového kurikula v roku 2004 až 80 % učiteľov, v roku 2007 to bolo už len 56 % (Sargent, 2011).

Pri zisťovaní pohľadu učiteľov a riaditeľov *na ciele edukácie* určovali respondenti najdôležitejší, druhý a tretí najdôležitejší cieľ edukácie z ponúkaných možností:

1. Rozvoj čítania, písania a aritmetických zručností
2. Príprava žiakov na úspešné zvládnutie skúšok
3. Rozvoj pracovných zručností pre budúce povolanie
4. Kultivácia dobrého správania a disciplíny
5. Rozvoj osobnosti
6. Občianstvo a morálne hodnoty
7. Sociálny a ekonomický rozvoj komunity
8. Renesancia čínskych ľudí

9. Rozvoj myslenia a kreativita
10. Transmisia poznania

Dva učiteľmi najčastejšie zvolené ciele v r. 2004 boli „Rozvoj čítania, písania a aritmetických zručností“ (24 % opýtaných) a „Rozvoj myslenia a kreativita“. Na treťom mieste sa umiestnilo vedenie k „občianstvu a morálne hodnoty“. S odstupom času sa preukázali niektoré zmeny. V roku 2007 už väčšina učiteľov (25 %) zvolila za najhlavnejší cieľ edukácie „Kultivácia dobrého správania a disciplíny“. V tomto roku už „Rozvoj čítania, písania a aritmetických zručností“ označilo už len 13 % učiteľov, u možnosti „Rozvoj myslenia a kreativita“ bol pokles ešte zjavnejší - z 30 % v roku 2004 na 18 % v roku 2007.

V odpovediach riaditeľov škôl je možné sledovať len veľmi mierne odlišné tendencie. V roku 2004 bola najčastejšie volenou odpoveďou podobne ako u učiteľov „Rozvoj čítania, písania a aritmetických zručností“ (až 32 %), následne vedenie k „občianstvu a morálne hodnoty“ (20 %) a „Rozvoj myslenia a kreativita“(19 %). Najvýraznejšie poklesol ako cieľ v ponímaní riaditeľov škôl do roku 2007 „Rozvoj čítania, písania a aritmetických zručností“ (z 32 % na 9 %). Zaujímavé je, že v roku 2007 sa aj riaditelia tak ako učitelia zhodli, že najdôležitejším cieľom edukácie je „Kultivácia dobrého správania a disciplíny“. Sargent (2011) sa domnieva, že za touto zhodou a výraznou zmenou v postoji môže stáť fakt, že jednou z podstát kurikulárnej reformy bol dôraz na vytvárania uvoľnenejšieho edukačného prostredia a učitelia aj riaditelia pociťujú uvoľnenie disciplíny v triedach.

Čile

Problematika kurikulárnej reformy má v z amerického prostredia dlhú tradíciu predovšetkým v USA, podstata samotnej reformy je však iná ako u nás. Rozhodli sme sa bližšie zaoberať výskumom kurikulárnej transformácie u zástupcu Južnej Ameriky, konkrétne Čile. Napriek veľkej vzdialenosti medzi našimi krajinami sledujeme istú spoločnú líniu v procesoch školskej reformy. Čile sa, podobne ako Slovensko, snaží transformovať svoje školstvo po zmene politického systému. Zatiaľ čo na Slovensku predchádzalo demokratickému socialistické zriadenie, v Čile vládla Pinochetova diktatúra. Školstvo v oboch krajinách sa teda muselo a stále musí vysporiadať s vplyvmi pochádzajúcimi z predchádzajúcich režimov. Reformné kroky prebiehali postupne už od roku 1990, nové kurikulum pre primárne vzdelávanie bolo prijaté v r. 1996, pre sekundárne vzdelávanie v r. 1998 a v roku 2000 došlo ku kurikulárnej transformácii v preprimárnej edukácii.

Priebeh implementácie kurikulárnej reformy v Čile skúmal počas komplexného uchopovania procesov v čilskom školstve po roku 1990 tím OECD. Tento tím navštívil rozličné typy škôl – mestské aj vidiecke, štátne aj vidiecke, školy fungujúce v „lepších“ podmienkach aj školy pre socio-ekonomicky znevýhodnené komunity, aby tak pokryli rozličné podmienky, ktoré ovplyvňujú prácu učiteľov.

Výskum poukázal na vysokú kvalitu vzťahov medzi učiteľmi a celkovú pozitívnu atmosféru, ktorá vládla na školách. Na mnohých školách pre žiakov zo socio-ekonomicky znevýhodnených komunít bol preukázaný starostlivý prístup a ochota zo strany učiteľov venovať žiakom čas navyše, pričom tieto aktivity vnímali ako nevyhnutné pre celostný vývin (OECD,2004).

Správa OECD sa odvoláva na štúdiu TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) z roku 1999 ktorá poukázala na nízke sebavedomie učiteľov v oblasti pedagogických zručností v predmetoch, ktoré učia. Oproti medzinárodnému priemeru 14 % učiteľov z nízkym sebavedomím to bolo v Čile až 45 %. Po obsahovej stránke sa cítilo vo svojom odbore sebavedome len 24 % učiteľov, na medzinárodnej úrovni je to až 63 %. Tím OECD pozoroval aj tento jav a upozornil na značnú nepripravenosť čilských učiteľov pokryť adekvátne kurikulum. Skúmanie sebavedomia učiteľov ako

faktoru ovplyvňujúceho priebeh implementácie a pravdepodobne ešte vo väčšej miere fázu realizácie kurikulárnej reformy ja pritom vo výskumoch len okrajovou témou.

Značná časť pozornosti bola pri sledovaní procesov v Čile venovaná vzťahom v učiteľských kolektívoch. Spolupráca na tvorbe školského kurikula sa ukázala ako prostriedok k zlepšeniu komunikácie a celkovej atmosféry školy.

Česká republika

Zdieľaním spoločnej histórie a podobným spoločenským kontextom je sledovanie kurikulárnej transformácie v Českej republike mimoriadne podnetné. Ďalším nemenej významným dôvodom spracovania výskumov zo susedných Čiech je fakt, že po ucelenom výskume problematiky na českých gymnáziách sa rozbieha výskum na základných školách. Súbežne realizovaný výskum APVV-0713-12 na slovenských školách by mal byť v určitých otázkach paralelný s českým výskumom za účelom následnej komparácie zistení. Je preto významné bližšie sa oboznámiť s priebehom výskumu na gymnáziách.

Výskum kurikulárnej reformy „Kvalitní škola“ na gymnáziách bol realizovaný v rokoch 2009–2011 v spolupráci Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovej univerzity (IVŠV) a Národního ústavu pro vzdělávání v Prahe (NÚV).

Hlavná pozornosť bola zameraná na projektované kurikulum (RVP/ŠVP) a na procesy jeho tvorby, implementácie a revízie. Vychádzalo sa z predpokladu, že do tvorby kurikulárnych dokumentov vždy určitým spôsobom vstupujú určité hodnotové orientácie a predstavy o kvalite v danej oblasti.

Cieľom výskumu bolo vyhodnotiť úspešnosť zavádzania kurikulárnej reformy na gymnáziách, popísať, vysvetliť a vyhodnotiť procesy zavádzania Rámcového vzdelávacieho programu pre gymnáziá (RVP G) a tvorby školských vzdelávacích programov - ŠVP (Janík et al., 2011).

Výskumnú vzorku tvorili riaditelia, učitelia a koordinátori tvorby školských vzdelávacích programov na pilotných aj nepilotných gymnáziách v Českej republike.

Nasledujúci prehľad zachytáva fázy a ciele jednotlivých fáz výskumu (Janík et al., 2011):

1.
- Riadené rozhovory vedené s koordinátormi tvorby ŠVP
- Cieľ: Zdokumentovať proces vzniku ŠVP a porozumieť problémom, ktoré súp spojené s tvorbou kurikula.(Janík a kol., 2010a).

2.
- Dotazník: zameraný na vedenie škôl a učiteľov
- Identifikovať faktory ovplyvňujúce realizáciu kurikula v školských triedach. (Janík a kol., 2010b).

3.
- Prípadové štúdie: skúmanie kurikulárnych dokumentov a procesov ich vzniku.
- Cieľ: Získať náhľad na vzťahy medzi jazykom teórie, resp. kurikulárnych dokumentov a učiteľmi bežne používaným jazykom praxe (Píšová, Kostková, Janík a kol., 2011a).

4.
- Videoštúdie:
- Analyzovať kvalitu výučby v zmysle realizovaného kurikula. (Janík, Slavík, Najvar a kol., 2011b). Skúmanie príležitostí pre rozvíjanie kompetencií žiakov.

Záverom by sme chceli zdôrazniť, že podnety spracované v tejto prehľadovej štúdii budeme pre potreby nášho výskumu modifikovať vzhľadom na špecifiká kontextu edukácie na Slovensku.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-0713-12.

Zoznam bibliografických odkazov

JANÍK,T. - MAŇÁK,J. et al. 2005. *Orientace české základní školy.* Brno: Centrum pedagogického výzkumu PDF MU 2005, s.142-149. ISBN 80-210-3870-5. [online] Dostupné na: http://ped.muni.cz/weduresearch/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=72

JANÍK, T. - KNECHT, P. - NAJVAR, P. - PÍŠOVÁ, M. & SLAVÍK, J. 2011. Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace, 21*(4), 375–415., s. 383

KOSOVÁ, B. - PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2011. ISBN 978-80-557-0275-9.

MARSH, C. 2009. *Key Concepts for Understanding Curriculum.* London: Routledge, 2009.

OECD. 2004. *Reviews of National Policies for Education Chile*. OECD, 2004. [online] Dostupné na: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/reviews-of-national-policies-for-education-chile-2004_9789264106352-en#page1

OECD. 2013. *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Norway 2012*, OECD Publishing. [online] Dostupné na: http://dx.doi.org/10.1787/9789264176713-en

SARGENT, T. J. 2011. *New Curriculum Reform Implementation and the Transformation of Educational Beliefs, Practices and Structures: A Case Study of Gansu Province.* University of Pennsylvania, Year 2011. [online]Dostupné na: http://www.dlsu.edu.ph/research/journals/taper/pdf/200808/6leung.pdf

SCHAGEN, S. 2011. *Implementation of the New Zealand Curriculum: Synthesis of Research & Evaluation.* Ministry of Education, New Zealand, 2011 ISBN: 978-0-478-36739-3 [online] Dostupné na: http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0007/89350/963_Implementation-Synthesis-28022011.pdf

WALTEROVÁ, E. a kol. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti, 1.díl.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

Kontaktné údaje
Radka Cachovanová
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
radka.cachovanova@umb.sk

Michaela Vargová
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
michaela.vargova@umb.sk

Ivana KRÁLIKOVÁ
ANGLICKÝ JAZYK NA PRIMÁRNOM STUPNI SO ZAMERANÍM NA METODIKU CLIL

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
ivana.kralikova3@gmail.com

ANGLICKÝ JAZYK NA PRIMÁRNOM STUPNI SO ZAMERANÍM NA METODIKU CLIL

Ivana KRÁLIKOVÁ

Abstrakt: Cieľom výskumu dizertačnej práce bolo zistiť, ako sa prejavuje a podnecuje pedagogická komunikácia na hodinách CLILu a hodinách AJ. Skúmanie bolo orientované na metódy a tzv. skryté parametre pedagogickej komunikácie, pod čím rozumieme dĺžku trvania prehovorov subjektov edukácie, početnosť a poradie komunikačných štruktúr a štýl učiteľovho riadenia. V rámci hodín CLILu sme analyzovali, či učiteľ využíva pedagogicko-didaktické princípy metodiky CLIL. Vo výskume sme využili metódy priameho a nepriameho pozorovania, dotazník a kvalitatívnu analýzu. V 2 školách v Žilinskom kraji sme celkovo pozorovali 12 hodín CLILu a 12 hodín AJ, pričom komunikáciu zaznamenanú na videozázname sme spracovali do textovej podoby transkripčného prepisu. Výsledky výskumu preukázali podobnosť v prejavovaní sa pedagogickej komunikácie na skúmaných typoch hodín. Zistili sme, že metódy práce vo dvojiciach a v skupinách využívali častejšie učitelia na hodinách CLILu. Zároveň bolo evidentné, že učitelia CLILu na daných dvoch slovenských školách využívajú pedagogicko-didaktické princípy metodiky CLIL, pričom sme zistili, že ich rešpektujú len do istej miery.

Kľúčové slová: výučba cudzieho jazyka, dieťa mladšieho školského veku, bilingvizmus, metodika CLIL, interakcia, pedagogická komunikácia.

Abstract: The aim of the research was to find out how the educational communication manifests itself and how i tis stimulated during CLIL lessons and lessons of English language. The investigation was focused on methods and so called educational communication hidden parameters by which we mean talking-time of education subjects, frequency and order of communication structures and the style of the teacher's management. Within CLIL lessons we analyzed if the teacher applies methodological principles. In the research we used methods of direct and indirect observation, interview and qualitative analysis. We observed a total of 12 CLIL lessons and 12 lessons of English language at two schools of Žilina region, afterwards the video records of real classroom communication was transcriped. The research results pointed out a similarity of educational communication evidence in both examined lesson types. We found out that CLIL teachers used pair work and group work more often than English language teachers. In the case of these two Slovak schools, the CLIL teachers respected educational and didactic principles of the CLIL methodology only to a certain extent.

Key words: foreign language teaching, a child of primary school age, bilingualism, CLIL methodology, interaction, educational communication.

Úvod

Príspevok predstavuje ciele, priebeh a výsledky doktorandského výskumu zameraného na metodiku CLIL (Content and language integrated learning). Cieľom bolo poukázať na vybrané parametre pedagogickej komunikácie na hodinách prírodovedy vedených prostredníctvom CLILu a na hodinách bežného predmetu anglického jazyka.

Pre krátkosť príspevku uvedieme len základnú charakteristiku CLILu, ktorý je ústrednou témou nášho výskumu. Pod akronymom CLIL (Content Language Integrated Learning) sa skrýva označenie pre množstvo rozdielnych metodických postupov, ktorých spoločným prvkom je špecifické postavenie cudzieho jazyka vo výučbe iných predmetov. Predmety sa tak vyučujú integrovaním cudzieho jazyka a obsahu predmetu. (Didaktická efektívnosť metódy CLIL na 1. stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov. Projekt experimentálneho overovania, 2008).

Výskumný problém

CLIL vychádza z teórie sociálneho učenia. Súhlasíme s názorom Vygotského (1976, s. 300), ktorý tvrdí, že „sa neučíme individuálne a v izolácii, ale v spoločnosti ďalších. Čo a ako sa naučíme, závisí práve od tohto sociálneho prostredia“ a ako ďalej uvádza Gondová (2010, s. 17) ,,interakcia medzi žiakmi a medzi žiakmi a učiteľom má v CLILe mimoriadny význam, pretože len vďaka mnohosmernej komunikácii sa dajú dosiahnuť duálne ciele CLILu.“ Ak platia tieto tvrdenia, tak potom sa domnievame, že učiteľ využívaním rôznych metód, pri ktorých dochádza k vzájomnej interakcii žiakov vo vyučovacom procese, pozitívne ovplyvňuje žiaka v rozvoji jeho sociálno-komunikatívnej oblasti. K vzájomným prehovorom dochádza predovšetkým v aktivitách, v ktorých má žiak možnosť komunikovať so svojimi spolužiakmi. Podčiarkujeme najmä využívanie aktivizujúcich metód, ktoré je možno realizovať organizačnou formou práce vo dvojiciach či v skupinách, kde pri kvalitne a premyslene naplánovanej CLIL úlohe, majú žiaci možnosť komunikovať o zmysluplnom obsahu, vsadenom do určitého kontextu a prostredníctvom vzájomnej spolupráce splniť cieľ úlohy. Napokon uvedené je aj jedným z argumentov, prečo je CLIL vhodnou metódou pre deti na primárnom stupni ZŠ. Žiaci sa angličtinu zámerne neučia, jednoducho edukačné aktivity a úlohy prebiehajú a vykonávajú ich v angličtine, a tak sa pripravujú na intenzívnu komunikáciu v danom jazyku, ktorá sa čoraz nástojčivejšie vyžaduje na vyšších stupňoch vzdelávania. Nakoľko CLIL sa na Slovensku stáva čoraz viac rozšíreným prístupom k vyučovaniu cudzích jazykov, považujeme za dôležité preskúmať oblasť pedagogickej komunikácie a zistiť jej aktuálny stav. Hoci, ako konštatuje Pelikán (2007, s. 30), „každý výskum v oblasti pedagogiky je vždy zjednodušením zložitej reality.“

V roli výskumníka sme sa snažili v štádiu uvažovania o výskume vymedziť si hlavné entity (edukačná realita, učiteľ, žiak) a vzťahy medzi nimi (vzájomné interakčné pôsobenie). Úvahy, ako sa dané polemizované skutočnosti odrážajú v objektívnej edukačnej realite, sú hlavnou pohnútkou k sformulovaniu nášho výskumného problému v nasledovnej podobe:

Ako sa podporuje a prejavuje pedagogická komunikácia na hodinách CLILu a na hodinách anglického jazyka na primárnom stupni ZŠ?

Ciele a hypotézy výskumu

Na pedagogickú komunikáciu sme nazerali z hľadiska jej štrukturálnej stránky, ktorú možno kvantitatívnym výskumom uchopiť na základe počtu komunikačných štruktúr, časového trvania prehovorov subjektov edukácie, výskytu kategórií označujúcich vplyv učiteľa na žiakov na hodinách CLILu a na hodinách AJ.

Vo výskume sme si zvolili prevažne kvantitatívnu empirickú výskumnú stratégiu, ktorá zodpovedá nášmu výskumnému zámeru, v ktorom chceme vyskúmať ako, v akej miere, častosti a intenzite edukačné javy koexistujú. Z kvantitatívnych metód sme si zvolili dve metódy – pozorovanie a dotazník, ktoré patria k základným výskumným metódam (napr. Komárik, 2002). V našom výskumnom dizajne sme si zvolili formu pasívne participačného pozorovania, ktorý spočíva v tom, že v ňom nie je možné nijako zasahovať do skúmania danej reality. S ohľadom na zvolený cieľ v intenciách nášho skúmania ide teda o dotazníkový a štatisticko-prehľadový výskum.

Vychádzajúc z formulácie problému nášho výskumu sme si stanovili nasledujúce čiastkové ciele:

a) zistiť, koľko času z hodiny hovorí žiak/žiaci a učiteľ na hodinách CLILu a na hodinách AJ,
b) zistiť, ktoré komunikačné štruktúry sa najviac vyskytujú na hodinách CLILu a na hodinách AJ,

c) zistiť, koľkokrát žiak/žiaci vstupujú do verbálnej interakcie tým, že iniciujú verbálnu interakciu a vzájomne medzi sebou komunikujú na hodinách CLILu a na hodinách AJ,

Pri tvorbe hypotéz sme sa odhodlali nazerať na pedagogickú komunikáciu v triede z rôznych hľadísk. Pokiaľ prvá hypotéza, ktorú uvádzame, sa vzťahuje na časové hľadisko, kde sme počítali celkový čas prehovorov subjektov edukácie, pri druhej hypotéze, zostavenej z dvoch subhypotéz, sme sa sústredili najmä na frekvenciu komunikačných štruktúr na hodinách.

VH1: Žiaci majú na hodinách CLILu minimálne toľko časového priestoru na komunikáciu ako na hodinách AJ.

VH2a: Vzájomná interakcia medzi spolužiakmi na hodinách CLILu sa vyskytuje minimálne tak často ako na hodinách AJ.

VH2b: Žiaci majú na hodinách CLILu minimálne toľko príležitostí a časového priestoru na mnohosmernú komunikáciu vo dvojiciach alebo v skupinách ako na hodinách AJ.

Výskumné metódy, výskumná vzorka a realizácia výskumu

Vo vzťahu k výskumnému problému rozčleňujeme pozorovanú edukačnú realitu podľa kategórií zvoleného výskumného nástroja. Vybrali sme si dva spôsoby registrácie pozorovaných javov. Prvým je registrácia trvania prehovorov subjektov edukácie. Dĺžku prehovorov sme zaznamenávali do výskumného protokolu, vedľa transkripčného prepisu hodín, do príslušnej kolónky tak, aby príslušný časový údaj bol vždy pri skratke (Ž - žiak, ŽŽ - žiaci, U - učiteľ), ktoré označujú subjekty edukácie. Aby sme odmerali presný čas prehovorov, využili sme stopky. Výsledok sme zaokrúhlili na celé čísla, sekundy. Po spočítaní príslušných údajov, sme výsledky zaznamenali do súhrnnej tabuľky. Touto procedúrou sme hľadali odpoveď na výskumnú hypotézu VH1 a VH2b.

Využitím výskumného nástroja na pozorovanie pedagogickej komunikácie sme sa snažili nájsť potvrdiť výskumnú hypotézu VH1., VH2a a VH2b.

Výskumný súbor pozostával zo žiakov 4. ročníka, CLIL učiteľov prírodovedy a učiteľov anglického jazyka, pričom výskunú vzorku sme zostavili zo žiakov 4. ročníka dvoch základných škôl (2 triedy v 1 škole) spolu 4 triedy, ich CLIL učiteľov prírodovedy a učiteľov anglického jazyka v Žilinskom kraji, pričom išlo o rôznych učiteľov. V každej triede sme pozorovali vždy 3 hodiny prírodovedy (PRÍR) a 3 hodiny anglického jazyka (AJ).

Hodiny prírodovedy sme si zámerne vybrali z dôvodu, že prírodoveda patrí medzi najvhodnejšie predmety pre implementáciu metodiky CLIL na 1. stupni ZŠ. Prírodoveda je vhodným predmetom pre využívanie metodiky CLIL za predpokladu, že vyučovacia téma je jednak blízka záujmom a veku žiakov a predovšetkým zvládnuteľná prostredníctvom ich obmedzených jazykových zručností, slovnej zásoby a jazykových funkcií (Pokrivčáková, 2008).

Tabuľka T1 Výskumný dizajn

		Časové hľadisko	**Cieľ**	**Postup/ metóda**
Prípravná fáza výskumu	Predvýskum	marec - máj 2012	Úvodná výskumná sondáž, overenie použitia výskumných nástrojov	Oslovenie riaditeľa a príslušných učiteľov CLILu a učiteľov AJ 1. školy, pozorovanie hodín v 3. ročníku ZŠ

	Riadny výskum	jún 2012	Rozšíriť výskumnú vzorku	Oslovenie riaditeľa a príslušných učiteľov CLILu a učiteľov AJ 2. školy	
Realizačná fáza výskumu	Zber dát	október - december 2013	Nástroj na pozorovanie: Pozorovať hodiny a realizovať videozáznamy	Videokamera Diktafón	
			Distribuovať dotazníky učiteľom	Dotazník interakčného štýlu učiteľa	
	Spracovanie dát	december 2012 – január 2013	Transkripčný prepis videozáznamov	Program Word	
	Kvantitatívna analýza Analýza a vyhodnotenie dát	január – apríl 2013	Zmerať časové úseky prehovorov subjektov edukácie (U, Ž, ŽŽ) a ďalšie úseky (ticho, šum)	Transkripčný prepis hodín CLILu a AJ	Stopky
			Zapísať komunikačné štruktúry		Nástroj na pozorovanie: Pozorovanie komunikačných štruktúr na vyučovacej hodine
			Zistiť preferovaný štýl učiteľovho riadenia		Nástroj na pozorovanie: Flandersov systém na pozorovanie komunikácie v triede
			Zistiť pomer slov vyslovených v slovenskom a anglickom jazyku na hodinách CLILu	Transkripčný prepis CLIL hodín	
	Kvalitatívna výberová analýza	apríl – máj 2013	Pedagogicko-didaktické princípy metodiky CLIL	Komentované ukážky z transkripčného prepisu CLIL hodín	
Záverečné fáza výskumu	Výskumná správa	od júna 2013	Prezentovať a publikovať výsledky	Empirická časť dizertačnej práce Odborný príspevok	

Interpretácia výskumných zistení

1. V príspevku ponúkame výskumné porovnanie pedagogickej komunikácie na základe časového trvania prehovorov subjektov edukácie a počtu výskytu komunikačných štruktúr na hodinách CLIL a na hodinách AJ.

VH1: *Žiaci majú na hodinách CLILu minimálne toľko časového priestoru na komunikáciu ako na hodinách AJ.*

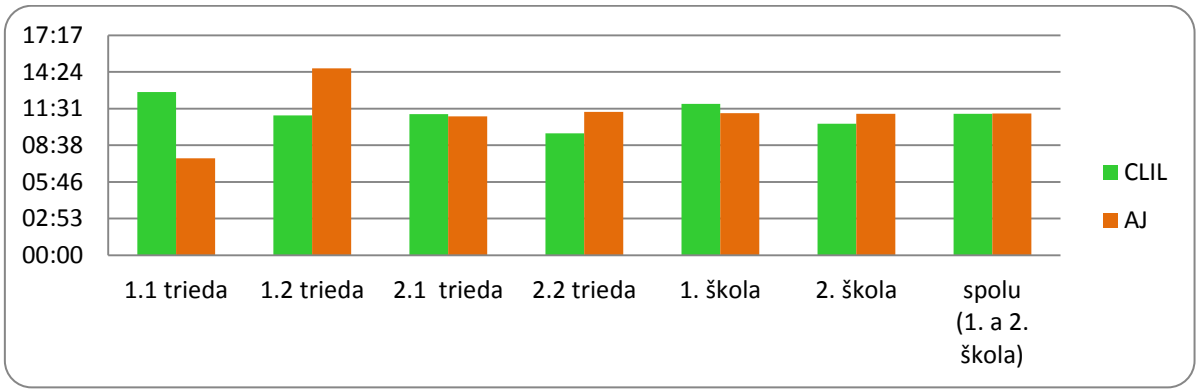
Aby sme mohli overiť platnosť danej hypotézy, vo vyhodnocovaní videozáznamov hodín sme zohľadnili časové trvanie konkrétnych kategórií. Uvádzame ich aj s príslušným časom (mm:ss)

v tabuľke 2. Hodiny CLILu sú vyznačené zelenou farbou a hodiny anglického jazyka oranžovou farbou podfarbenia.

Tabuľka T2 Priemer časového trvania hodín, prehovorov subjektov (U, Ž, ŽŽ) edukácie, vzájomnej komunikácie medzi žiakmi vo dvojiciach alebo v skupinách a nezrozumiteľných/tichých úsekov (šum, ticho) na hodinách CLILu a AJ danej školy, triedy

škola/ trieda	**Priemerný čas hodín**	**U**	**Ž**	**ŽŽ**	**KvD/KvS**	**šum/ ticho**
1.1.1	43:14	17:15	08:57	03:12	05:28	07:43
			12:49			
1.1.2	43:46	17:42	06:34	01:03	02:27	16:00
			07:37			
1.2.1	44:19	22:29	09:19	01:40	03:52	07:12
			10:59			
1.2.2	44:30	19:55	13:07	01:34	01:36	08:09
			14:41			
2.1.1	45:03	24:07	10:18	00:46	02:18	07:13
			11:05			
2.1.2	44:10	22:05	10:00	00:55	03:14	07:57
			10:55			
2.2.1	47:33	32:08	08:45	00:50	00:32	05:18
			09:35			
2.2.2	44:30	18:38	09:08	02:08	00:00	11:36
			11:16			

Najviac nás zaujímal dosiahnutý čas prehovorov žiakov spolu. Odhaľujeme, že čas prehovorov žiakov v triede 1.1 a 2.1 je väčší na hodinách CLILu než na hodinách AJ. Pre lepšie porovnanie a jasné overenie H1, priemerné výsledky za kategóriu prehovorov žiakov zobrazujeme aj graficky v grafe 1.



Graf 1 Porovnanie priemerného časového trvania prehovorov žiakov na hodinách CLILu a na hodinách AJ v danej triede, škole a spolu v oboch školách

Je evidentné, že v 1. škole je v oboch triedach medzi hodinami CLILu a AJ značný rozdiel. Pokiaľ v 1. triede danej školy sú výsledne hodnoty časového trvania prehovoru žiakov v prospech komunikácie na hodinách CLILu, žiaci komunikovali o 5 minút a 12 sekúnd dlhšie ako na hodinách AJ, v 2. triede je rozdiel opačný. Žiakom bol na hodinách AJ umožnený o 3 minúty a 42 sekúnd dlhší čas z hodiny, aby sa mohli verbálne prejaviť. V triedach 2. školy už nie je rozdiel až tak výrazný. Pri porovnaní škôl navzájom sme dospeli k záveru, že priemerné hodnoty časového trvania

prehovorov žiakov 1. školy na oboch hodinách sú dlhšie než na hodinách 2. školy. V rámci 1. školy je dĺžka komunikovania žiakov v prospech hodín CLILu. Žiaci komunikovali o 45 sekúnd dlhšie ako na hodinách AJ. V 1. škole bol teda žiakom na hodinách CLILu poskytnutý väčší časový priestor k tomu, aby sa verbálne vyjadrili. Uvedomujeme si, že čas 45 sekúnd nie je príliš dlhý časový úsek a je to čas určený priemerom príslušných hodín (spolu 6 hodín CLILu a 6 hodín AJ) , preto nemôžeme zovšeobecnene vyjadriť, že v rámci 1. školy na hodinách CLILu žiaci komunikujú dlhšie ako na hodinách AJ. S väčšou určitosťou by sme mohli vyjadriť až rozdiel vyjadrený v minútach, nie len v trvaní niekoľkých sekúnd. Na tomto mieste sa žiada otázka, či je tento priestor na komunikáciu aj kvalitatívne, po obsahovej stránke, odlišný. Napokon môžeme vidieť, že posledná dvojica stĺpcového grafu, 1 označujúca výsledky dĺžky komunikácie žiakov za obe školy spolu, poukazuje na rovnosť. Rozdiel len 1 sekundy je zanedbateľný. Hypotéza 1 sa nám potvrdila v najmenšej možnej miere, nakoľko minimálnosť v našom prípade znamená dĺžku časového priestoru na komunikáciu žiakov na hodinách CLILu, ktorá sa rovná dĺžke časového priestoru na komunikáciu žiakov na hodinách AJ.

Pri overovaní druhej a tretej hypotézy sme vychádzali zo skutočnosti, že pedagogická komunikácia nesie okrem obsahovej podstaty aj svoju vnútornú, štrukturálnu podstatu. Na základe nepriameho pozorovania, t. j. prostredníctvom videozáznamu, sme mohli presne zistiť, ktoré komunikačné štruktúry sa vyskytovali na hodinách CLILu a na hodinách AJ v danej škole a triede. V tejto súvislosti sme overovali hypotézu 2, ktorá sa skladá z dvoch subhypotéz (VH2a, VH2b).

VH2a *Vzájomná interakcia medzi spolužiakmi na hodinách CLILu sa vyskytuje minimálne tak často ako na hodinách AJ.*

Na počet výskytu verbálnej interakcie medzi žiakmi upozorňujú údaje komunikačných štruktúr č. 9 až 16, ktoré sa viažu k aktivitám na hodine (tabuľka 3), kde si napríklad žiaci pripravili otázky pre ostatných žiakov a následne im ich kládli alebo išlo o situácie, keď sa prirodzene rozmohla v triede diskusia. Farebne sme označili tie výsledky, ktoré sú hľadiska počtu výskytu významné.

Tabuľka 3: Priemerný počet štruktúr v pedagogickej komunikácii na hodinách CLILu a na hodinách AJ v 1. a 2. škole, v 1. a 2. triede

KŠ č.	**Grafický zápis**	**1. škola**				**2. škola**			
		1. tr.		**2. tr.**		**1. tr.**		**2. tr.**	
		CLIL	**AJ**	**CLIL**	**AJ**	**CLIL**	**AJ**	**CLIL**	**AJ**
		N	**N**	**N**	**N**	**N**	**N**	**N**	**N**
1	U → Ž	17	15	11	11	11	13	14	25
2	U → ŽŽ	46	69	78	62	77	70	59	56
3	U ↔ Ž	25	43	25	36	69	28	29	47
4	U ↔ ŽŽ	21	10	21	16	10	14	11	12
5	Ž → U	14	10	18	22	15	21	11	13
6	ŽŽ → U	2	1	1	1	1	-	-	1
7	Ž ↔ U	31	32	50	56	28	55	26	38
8	ŽŽ ↔ U	5	2	1	1	1	1	-	3
9	Ž → Ž	2	3	1	13	1	7	2	8
10	Ž → ŽŽ	11	-	1	2	-	6	-	1
11	Ž ↔ Ž	3	2	-	3	-	4	-	1
12	Ž ↔ ŽŽ	1	-	-	-	-	-	-	-
13	ŽŽ → Ž	-	-	1	-	-	2	1	1
14	ŽŽ ↔ Ž	-	-	-	-	-	-	-	-
15	ŽŽ→ ŽŽ	-	-	-	-	-	-	-	-
16	ŽŽ ↔ ŽŽ	-	-	-	-	-	-	-	-

17 18 19	A/A-VP → ŽŽ KvD/S NK	1 12 13	2 1 20	- 3 11	6 1 14	- 4 19	- 5 24	4 1 9	2 - 23
	Súčet N	204	210	222	244	236	250	167	231

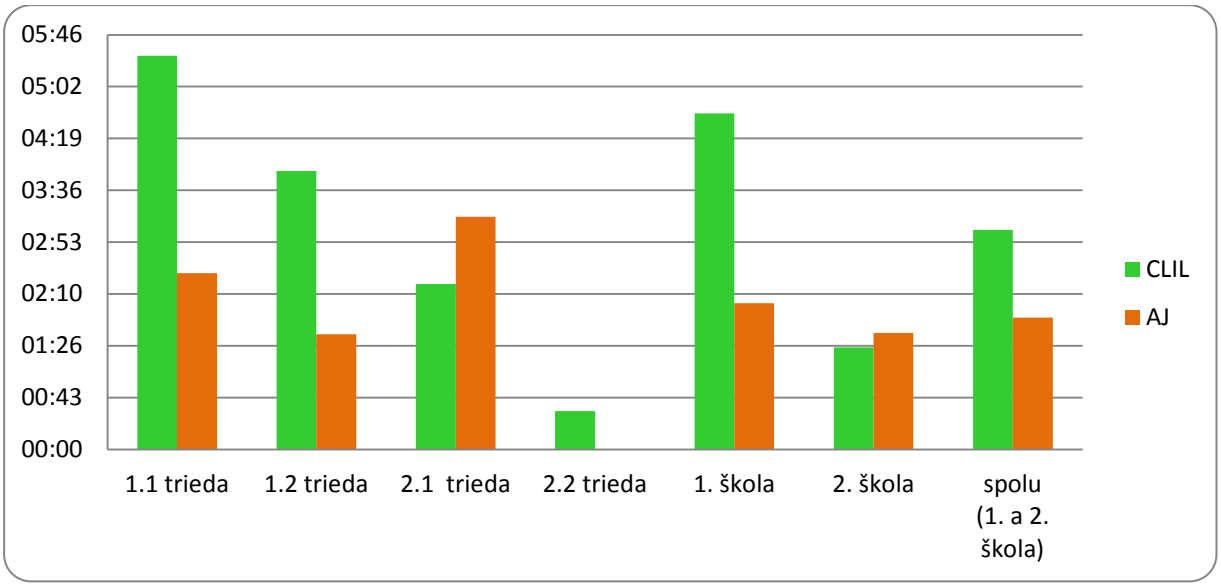
Na hodine AJ sa najčastejšie vyskytla KŠ č. 9 Ž → Ž, 13 - krát, pričom na hodinách CLILu sa najviac vyskytla len 2 - krát. Tento rozdiel je pri tejto KŠ markantný. Pri KŠ č. 10 Ž → ŽŽ je už situácia opačná. Viac sa vyskytovala na hodinách CLILu než na hodinách AJ, avšak tento rozdiel nie je až tak výrazný (11 a 6). Ako je už na prvý pohľad viditeľné, KŠ č. 14, 15 a 16 sa nevyskytli ani na jednej hodine. Nie je to z dôvodu, že by sa na hodinách neodohrali, ale žiaľ, je to z dôvodu nezrozumiteľnosti. Do transkripčného prepisu hodín sme mohli zapísať len zrozumiteľné verbálne úseky komunikácie. K dispozícii sme mali len jeden mikrofón, ktorý bol súčasťou kamery. Nedokázali sme tak zachytiť ani komunikáciu žiakov v dvojiciach alebo v malých skupinách, ktorá prebiehala paralelne v čase. Tento problém sme sa snažili aspoň čiastočne eliminovať pridaním KŠ č. 18 – t. j. komunikácia žiakov vo dvojiciach/skupinách (KvD/S) a KŠ č. 19 – t. j. nezrozumiteľná komunikácia (NK). V týchto kategóriách sa KŠ č. 14, 15 a 16 už mohli vyskytnúť, nakoľko sú tu zahrnuté KŠ od č. 9 do 16, teda ide o mnohosmernú komunikáciu výlučne medzi žiakmi. Výsledky doplnenej komunikačnej štruktúry KvD/S považujeme za veľmi významné, pretože komunikácia žiakov v organizačnej forme dvojice alebo skupiny je potrebná k tomu, aby sa vôbec mnohosmerná interakcia medzi žiakmi navzájom mohla uskutočniť a zároveň je žiaduca, aby mohla prebehnúť prirodzená komunikácia v cudzom jazyku, ktorej nevyhnutnosť je v metodike CLIL tak veľmi zdôrazňovaná. V tabuľke 3 evidujeme KŠ č. 18 KvD/S najviac v počte 12 práve na hodinách CLILu a 5 na hodinách AJ. Ako sme už uviedli, tento výsledok svedčí o vysokej signifikantnosti. Ďalšia pridaná KŠ označuje nezrozumiteľnú komunikáciu na hodinách. Žiaľ, ich výskyt sa najčastejšie spája s tzv. prestojmi vyskytujúcich sa medzi aktivitami a úlohami, kedy začali hovoriť všetci žiaci naraz, ďalej s vykrikovaním žiakov a s ich nedisciplinovanosťou. Ich výskyt bol v počte 24 na hodinách AJ a 19 na hodinách CLILu.

Najviac KŠ vôbec bolo zaznamenaných v 2. škole, v 1. triede. V tejto triede bol počet všetkých KŠ najväčší aj za hodiny CLILu, aj za hodiny AJ. Môžeme povedať, že ide o triedu, v ktorej sa interaktívne komunikačné štruktúry vyskytli v najvyššom počte. Na druhej strane však našej pozornosti neunikne fakt, že v tejto triede sa vyskytol aj najväčší počet KŠ č. 19 (NK), čo nasvedčuje tomu, že na hodinách v dôsledku nezrozumiteľnej komunikácie často nastal hluk a šum.

Na základe priemerného počtu výskytu KŠ za všetky hodiny CLILu spolu, rovnako aj hodín AJ, môžeme jednoznačne uviesť, že počet KŠ č. 9 – 16 spolu je väčší na hodinách AJ (15) než na hodinách CLILu (8), a tým sme nepotvrdili platnosť hypotézy VH2a.

Overenie hypotézy VH2b predpokladalo, že na hodinách sa v zhode s teóriou sociálno-konštruktivistického učenia objavia situácie, v ktorých sa žiaci vo dvojiciach alebo v malých skupinách budú interaktívne, sprostredkovane a autonómne učiť.

VH2b: *Žiaci majú na hodinách CLILu minimálne toľko príležitostí a časového priestoru na mnohosmernú komunikáciu vo dvojiciach alebo v skupinách ako na hodinách AJ.*



Graf 2 Porovnanie priemerného časového trvania komunikácie žiakov vo dvojiciach alebo v skupinách na hodinách CLILu a na hodinách AJ v danej triede, škole a v oboch školách spolu

Aby sme overili platnosť stanovenej hypotézy, pri jej vyhodnocovaní sme zohľadňovali kritérium početnosti KŠ č. 18 KvD/S (tabuľka 1), ale aj jej časové trvanie (graf 2). V grafe 2 je vidieť, že žiaci spolu komunikujú na hodinách CLILu podstatne dlhšie ako na hodinách AJ v triede 1.1, 1.2 a 2.2. V triede 2.2 na hodinách AJ nedošlo vôbec k vzájomnej komunikácii medzi žiakmi v danej organizačnej forme. V 2. škole, v 1. triede bola žiaduca KvD/S dlhšia práve na hodinách AJ. V priemere za každú triedu zvlášť je rozdiel najvýraznejší. Porovnanie priemernej dĺžky KvD/S v školách navzájom, poukazuje na značný časový rozdiel KvD/S najmä v rámci hodín CLILu. Na CLIL hodinách v 1. škole prebiehala KvD/S dlhšie o viac ako polovicu dĺžky daného času, než na hodinách CLILu v 2. škole. V 1. škole komunikovali žiaci v dvojiciach alebo skupinách dlhšie vôbec na oboch typoch hodín, než to bolo na skúmaných hodinách v 2. škole. Porovnanie priemeru KvD/S na hodinách CLILu a AJ v oboch školách súčasne vyjadruje pozitívny dlhší časový údaj v prospech hodín CLILu.

Na základe výsledkov konečného priemeru v znení hypotézy VH2b konštatujeme, že žiaci majú na hodinách CLILu minimálne toľko príležitostí a časového priestoru na mnohosmerné komunikovanie v dvojiciach/skupinách ako na hodinách AJ. Z hľadiska výskytu KŠ je to o 4 KŠ viac a z hľadiska časového priestoru je to o dve minúty a trinásť sekúnd dlhšie ako na hodinách AJ. Potvrdzujeme, že hypotéza VH2b platí.

Zhrnutie výsledkov výskumu

VH1 *Žiaci majú na hodinách CLILu minimálne toľko časového priestoru na komunikáciu ako na hodinách AJ*, sme overovali prostredníctvom transkripčného prepisu 12 hodín CLILu a 12 hodín AJ, pričom sme stopkami merali čas zrozumiteľných prehovorov subjektov edukácie a tieto časové údaje sme spočítali. Zistili sme, že žiaci sa na hodinách CLILu verbálne prejavili 11:07 času a žiaci na hodinách AJ 11:08 času. Ide teda len o malý rozdiel, ktorý po zaokrúhlení jednoznačne poukazuje na rovnaký čas prehovorov. Platnosť výskumnej hypotézy 1 sme prijali v najnižšej možnej miere.

Obe školy, v ktorých sa náš výskum uskutočnil, sa zúčastnili niekoľkoročného celoslovenského overovania efektívnosti metodiky CLIL. Výsledky považujeme za uspokojivé z toho pohľadu, že na hodinách AJ v súčasnosti prevláda trend tzv. post-komunikatívneho vyučovania, v ktorom sa

zdôrazňuje využívanie pozitívnych prvkov z rôznych prístupov a ich prispôsobenie rôznym učebným kontextom (Šebestová, 2011). Na predmete anglický jazyk kladú učitelia tiež dôraz na to, aby si žiaci rozvíjali cudzojazyčnú zručnosť hovorenie, pochopiteľne, s úplne iným prístupom k daným cieľom. Keď teda na hodinách CLILu žiaci hovoria priemerne rovnako dlhý čas ako na hodinách AJ a berieme na vedomie, že metodika CLIL je na Slovensku ešte stále sa rozvíjajúcou a pomerne „novou" metodikou, takéto výsledky vyjadrujú pre metodiku CLIL aj výskumníkov možný potenciál do budúcnosti.

Výsledok rovnomernosti dĺžky prehovoru žiakov poukazuje, že žiaci nemajú zábrany vyjadrovať sa popri materinskom aj v anglickom jazyku. Ak je CLIL vyučovanie komunikatívne aspoň v takej miere ako sú hodiny AJ, čo sme na našej výskumnej vzorke dokázali, potom sa domnievame, že takáto miera komunikatívnosti je na CLIL hodinách nateraz postačujúca, za predpokladu, že na CLIL hodinách učiteľ so žiakmi pojednáva o skutočnom obsahu, dotýkajúci sa životov žiakov.

Pri navrhovaní hypotézy VH2a: *Vzájomná interakcia medzi spolužiakmi na hodinách CLILu sa vyskytuje minimálne tak často ako na hodinách AJ,* sme vychádzali z predpokladu, že v procese cudzojazyčného učenia sa zameraného na žiaka (tzv. learner-centred learning), prebieha jeho cudzojazyčný rozvoj v značnej miere prostredníctvom zručnosti hovorenia (Bentley, 2007). Využitím nástroja na pozorovanie komunikačných štruktúr na hodinách sme dospeli k záveru, že priemerný počet komunikačných štruktúr, ktoré reprezentujú interakciu medzi spolužiakmi, či už ju iniciuje jeden žiak alebo viacerí žiaci súčasne, je na hodinách CLILu (8) menší než na hodinách AJ (15). Výsledky výskumu pravdivosť hypotézy VH2a nepotvrdili. Dôvod tohto záveru vidíme v tom, že sme zaznačovali len zrozumiteľné prejavy žiakov na daných hodinách. V dôsledku toho, že žiaci na hodinách CLILu často pracovali v skupinách alebo vo dvojiciach, pričom ich vzájomnú komunikáciu nebolo možné využitím nami vybranej techniky zachytiť. Komunikáciu v tejto organizačnej forme sme poňali ako samostatnú komunikačnú štruktúru.

Hypotézu VH2b: *Žiaci majú na hodinách CLILu minimálne toľko príležitostí a časového priestoru na mnohosmernú komunikáciu vo dvojiciach alebo v skupinách ako na hodinách AJ*, sme určili na základe Cumminsovho teoretického predpokladu (2005), ktorý v CLILe zdôrazňuje sociálno-konštruktivistický prístup k učeniu, v ktorom sa podčiarkuje centrálnosť skúseností žiaka a dôležitosť navodzovania aktívneho procesu učenia sa žiakov, na rozdiel od žiakovej pasívnej recepcii vedomostí od učiteľa. Z celkovej dĺžky času vyučovacej hodiny bolo komunikácii žiakov vo dvojiciach alebo v skupinách na hodinách CLILu venovaných priemerne 03:03 času a v rámci hodín AJ im bolo venovaných 01:50 času. Výsledky sledovanej kategórie potvrdili platnosť hypotézy VH2b.

Záver - odporúčania na využívanie poznatkov o metodike CLIL a jeho skvalitňovania v primárnom stupni vzdelávania

V realizovanom výskume sme sa zamerali na objasnenie niektorých aspektov výučby metodiky CLIL. V rámci tohto prístupu kladieme dôraz najmä na rozvíjanie komunikatívnych zručností žiakov v podmienkach vyučovacieho procesu. Kvantitatívne sme skúmali, koľko času majú žiaci k dispozícii, a tiež koľko času im je umožnené, aby sa verbálne prejavili, či už v interakcii s učiteľom alebo so spolužiakmi. Aby učiteľ vytváral takýto priestor pre žiakov na hodinách CLILu, je potrebné, aby výrazne vynikal nedirektívnym štýlom vyučovania, čím navodí prijateľnú atmosféru pre nastolenie komunikatívnych situácií v triede. Umožňujú ich najmä metódy práce vo dvojiciach a v skupinách. Takto orientovaný výskum sa odhodlávame zaradiť medzi tie, ktorých účelom je poukázať aj na faktory, ktoré sú skryté a vnorené vo vyučovaní. Následne po vhodnej analýze výsledkov a stanovení

intervenčných zásahov majú potenciál zvýšiť efektívnosť vyučovania metodiky CLIL, viesť k jeho skvalitneniu a priblíženiu sa k vytýčeným cieľom tejto metodiky.

Odporúčania pre prípravu učiteľov primárneho vzdelávania

Pri výbere uchádzačov o štúdium v programe Predškolská a elementárna pedagogika odporúčame v prijímacom konaní, vziať do úvahy znalosť ich cudzieho jazyka na úrovni stredoškolského výstupu, t. j. podľa SERR úroveň B1 – B2.

V súvislosti s povinnou výučbou cudzieho jazyka od 3. ročníka ZŠ navrhujeme, aby sa študentom ponúkol študijný program, ktorý by bol na konci magisterského štúdia zakončený štátnou skúškou z cudzieho jazyka.

Pre študentov učiteľského smeru, ktorých ambíciou je stať sa kvalitným učiteľom na primárnom stupni odporúčame ponuku výberového predmetu zameraného na metodiku CLIL. Tento výberový predmet je momentálne vo fáze plánovania a prípravy. Na Pedagogickej fakulte UMB sa začalo s implementáciou tejto výučby v letnom semestri akademického roka 2013/2014. Vyučujúcim bude domáci expert v spolupráci so zahraničnou expertkou Judit Kovács z ELTE - Faculty of Primary and Pre-Primary Teacher Training, Eötvös Loránd University, Budapest, Maďarsko. Táto iniciatíva vzišla zo schváleného celouniverzitného projektu *Mobility – podpora vedy, výskumu a vzdelávania na UMB*, Operačný program Vzdelávanie, prioritná os 1 – Reforma systému vzdelávania a odbornej prípravy č. OPV-2011/1.2/03-SORO, súčasťou ktorého je riešenie aktivity s názvom *Príprava budúcich učiteľov primárneho vzdelávania na výučbu anglického jazyka.* Predmet by mal byť postavený tak, aby študenti získali teoretické poznatky, ale i praktické zručnosti pri príprave i v samotnom vyučovacom procese, ktorému by predchádzalo mikrovyučovanie v umelých cvičných podmienkach na odborných cvičeniach.

Odporúčania pre učiteľov primárneho vzdelávania, ktorí využívajú metodiku CLIL

Sledovať aktuálne trendy vo výskume metodiky CLIL a aplikovať ich do vyučovania

Učiteľ, ktorý sa rozhodol implementovať určitý moderný trend do svojej výučby cudzieho jazyka, by mal byť tiež moderný v intenciách jeho neustáleho sledovania súčasných trendov vo výskume metodiky, ktorú sám vo vyučovaní aplikuje. Nové poznatky z výskumov mu dávajú možnosť klásť si otázky, ktoré smerujú k reflektovaniu svojej vlastnej praxe vo vzťahu k aktuálnym problémom a na základe vlastného uváženia aplikovať do vyučovania odporúčania do praxe.

Zúčastniť sa na vzdelávacom kurze videotréning interakcií

Videotréning interakcií je vzdelávacia metóda umožňujúca na základe rôznorodej spätnej väzby rozvíjať reflexívne pedagogické myslenie učiteľov (Kosová, 2007b). V teoretickej aj výskumnej časti venujeme značný priestor problematike interakcií. Domnievame sa, že ak má učiteľ správne rozvíjať komunikačné zručnosti svojich žiakov, či už v cudzom alebo v materinskom jazyku, je vhodné začať u učiteľa ako komunikačného vzoru pre žiakov. Preto odporúčame, aby učiteľ (nielen) CLILu absolvoval videotréning interakcie - model rozvoja komunikačných zručností. Táto vzdelávacia metóda spočíva v tom, že videotréner nahráva na kameru bežné komunikačné situácie na hodine, vyhľadáva v nich prvky úspešnej komunikácie a upozorňuje na ne účastníkov tréningu. Trénovaním a posilňovaním elementárnych prvkov úspešnej komunikácie sa potom budujú nové, fungujúce vzorce vzájomnej interakcie**.** Pritom sa rýchlo a prirodzene vytrácajú neproduktívne či neprijateľné prvky

(Videotréning interakcií, 2013). Podčiarkujeme aj jeho využitie na CLIL hodinách, kde prostredníctvom nahrávok bude mať CLIL učiteľ možnosť analyzovať a vylepšiť jeho interakčné pôsobenie na hodine s odborníkmi. V budúcnosti by bolo zaujímavé zistiť, ako sa zmenili výsledky výskytu komunikačných štruktúr, Flandersovej metódy alebo aj využívania metód práce na hodinách, po učiteľovom absolvovaní daného vzdelávania.

Realizovať na hodinách CLILu akčný výskum edukačnej reality

Učiteľom začínajúcim s metodikou CLIL, ale i skúsenejším odporúčame realizovať vo svojej triede akčný výskum. Ak má učiteľ podozrenie, že na hodinách nefungujú niektoré situácie, tak ako chce, alebo v zhode s teóriou, odporúčame, aby začal aplikovať akčný výskum. Pozitívom je, že s daným problémom sa nemusí popasovať učiteľ sám. Môže si prizvať kolegov, odborníkov, ktorí mu pomôžu so systematickým naplánovaním a realizáciou výskumu. Cieľom je, aby sa edukačná realita zlepšila, inovovala a ďalej rozvíjala a to v závislosti od aktivity samotného učiteľa. Nakoľko CLIL metodika nie je na Slovensku ešte dostatočne výskumne podložená, na hodinách sa často objavia situácie, ktoré je potrebné riešiť. Keď učiteľ nemá oporu v iných výskumných záveroch, vtedy je jeho voľba pre akčný výskum na mieste a výsledky výskumu jeho vlastnej edukačnej praxe môžu pomôcť aj ďalším učiteľom. Výskumný problém sme schválne nekonkretizovali, aj keď v súvislosti s našou riešenou témou sa predpokladá, že v každej triede odporúčame realizovať výskum podobný tomu nášmu, aby učiteľ mohol získať prehľad o svojom interakčnom štýle, údajoch časového trvania svojich prehovorov i prehovorov žiakov, alebo výskyte kategórií Flandersovho pozorovania vo svojej triede. Skutočne sa domnievame, že pre učiteľa môžu byť tieto zistenia prospešné.

Odporúčania pre ďalší výskum

Náš výskum prezentoval z väčšej časti kvantitatívne výsledky v oblasti pedagogickej komunikácie. Do budúcnosti by sme odporúčali rozšíriť výskumnú vzorku aj počet a typ pozorovaných hodín. My sme sa zamerali na hodinu anglického jazyka a na hodinu prírodovedy, ktorá bola vedená metodikou CLIL. Iste by bolo podnetné upriamiť sa aj na ďalšie CLIL hodiny, ako je napríklad vlastiveda, matematika, hudobná alebo výtvarná výchova. Ak by sa podarilo obsiahnuť základné školy viacerých krajov, prípadne celoplošne celé Slovensko, výsledky by bolo možné s väčšou dávkou istoty zovšeobecniť. Taktiež by sme chceli upriamiť pozornosť na precíznejšie realizovanie audio-vizuálnych záznamov vyučovacích hodín v tom zmysle, aby mohol mať učiteľ a každý žiak v triede svoj mikrofón pripnutý na odeve. Takto by sme mohli dôkladne zaznamenať komunikáciu žiakov počas práce vo dvojiciach alebo v skupinách.

V ďalšom výskume odporúčame rozšíriť aj kvalitatívnu analýzu transkripčných prepisov hodín o ďalšie pedagogicko-didaktické princípy metodiky CLIL. Zatiaľ len veľmi málo prebádanou oblasťou je integrácia obsahu a jazyka alebo oblasť žiakovej akademickej schopnosti interakcie, ktorá sa dotýka Cumminsovho (1987) modelu CALP (cognitive academic language proficiency/poznávacie akademické jazykové znalosti). Je to jazyk týkajúci sa CLIL predmetu. Oproti tomu je jazyk BICS (basic interpersonal communication skills/základné medziľudské komunikačné schopnosti). Vznik tohto jazyka sa podporuje najmä na prvom stupni ZŠ, a teda v počiatku osvojovania a učenia sa cudzieho jazyka. Bolo by zaujímavé výskumne objasniť tieto dve jazykové zručnosti aj po kvantitatívnej stránke, v akom pomere sa na hodinách CLILu jazyk typu CALP využíva k BICS jazyku, ale aj po kvalitatívnej stránke, do akej miery preberaný obsah CLIL hodín ovplyvňuje vytváranie BICS u žiakov. Takýto

výskum by si vyžadoval rozšírenie nami využitých metód. Vhodný by bol napríklad rozhovor, projektívne metódy.

Zoznam bibliogafických odkazov

BENTLEY, K. 2007. STT: Student talking time. How can teacher develop learners´communication skills in a secondary school CLIL programe? In *Models and practice in CLIL. Volumen monográfico*, 2007. ISSN 0213-2028, s. 129 – 139.

CUMMINS, J. 1987. Bilingualism language proficiency and metalinguistic development. In HOMEL, P., PALIJ, M. , AARONSON, D. (eds.) 1987. *Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development.* Hillsdale: Erlbaum, 1987.

Didaktická efektívnosť metódy CLIL na 1. stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov. Projekt experimentálneho overovania. 2008. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008 [2013-09-12]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/experimentalne_overovania/projekt_didakticka_efektivnost_metody_clil.pdf

KOMÁRIK, E. 2002**.** *Metódy vedeckého poznávania človeka*. Bratislava: Univerzita Komenského**,** 2002. 210 s. ISBN 80-223-1717-9.

KOSOVÁ, B. 2007. Špecifické otázky učenia sa učiteľov. In *Ako sa učitelia učia? Zborník referátov z medzinárodnej konferencie*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2006. ISBN 978-80-8045-493-7, s. 11 – 17.

PELIKÁN, J. 2007. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha: Karolinum, 2007. 269 s. ISBN 978-80-7184-569-0.

POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. 2008. *CLIL, plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie. 2. doplnené a prepracované vydanie.* Nitra: ASPA, 2008. ISBN 978-80-969641-2-3.

SAMUHELOVÁ, M. 1988. Štruktúry v pedagogickej komunikácii. In GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988. s. 55 – 75.

ŠEBESTOVÁ, S. 2011. *Příležitosti k orzvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 158 s. ISBN 978-80-210-5685-5.

Videotréning interakcií. 2012. [online]. 2012 [2013-04-19]. Dostupné na: http://www.kouc.sk/lang-sk/nase-sluzby/videotrening-interakcie?format=pdf.

Kontaktné údaje
Ivana Králiková
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
ivana.kralikova3@gmail.com

Zuzana LYNCH
FORMOVANIE KONCEPCIÍ PRÍRODOVEDNÉHO POZNÁVANIA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
zuzana.lynch@umb.sk

FORMOVANIE KONCEPCIÍ PRÍRODOVEDNÉHO POZNÁVANIA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Zuzana LYNCH

Abstrakt: Príspevok prezentuje stručný prehľad formovania prírodovedného poznávania v predprimárnej edukácii od obdobia vzniku prvých detských opatrovní na Slovensku až po súčasnosť. Autorka upozorňuje na základné prúdy alternatívnych prístupov vo vzdelávaní v transformačnom procese po roku 1989. Nosným prvkom príspevku je pohľad na prírodovedné poznávanie v kontexte súčasných trendov súvisiacich s reformnými aktivitami kurikulárnych dokumentov na Slovensku, ale i v zahraničí. Príspevok predstavuje výskumné zámery autorkinej dizertačnej práce, ktorá sa sústreďuje na koncepciu francúzskeho učiteľa Celestína Freineta a na reflexiu jeho výučbových prvkov v kurikulárnych dokumentoch vybraných krajín OECD.

Kľúčové slová: predprimárne vzdelávanie, prírodovedné poznávanie, Celestíne Freinet, kurikulum.

Abstract: This paper presents a brief overview of the formation of nature science acquaintance in pre-primary education from the period of establishment the first kindergarten in Slovakia until today. The author draws attention to the fundamental streams of alternative approaches in education in the transformation process after 1989. The main aim of this paper is to view science learning in the context of current trends related to curricular reform activities in Slovakian curriculum as well as other international curricula. The paper presents the author's intentions in her dissertation research, which focuses on the conception of French teacher – Celestine Freinet and reflection of his teaching elements in the curricula of selected OECD countries.

Key words: pre-primary education, nature science acquaintance, Celestine Freinet, curriculum.

Úvod

Formovaniu prírodovednej gramotnosti sa v poslednom období venuje značná pozornosť nielen v primárnom, ale i v predprimárnom vzdelávaní. Autorka tohto článku sa v dizertačnej práci venuje problematike prírodovedného poznávania a jeho spracovaniu v kurikulárnych dokumentoch v medzinárodnom kontexte. Východiskom pre pochopenie spracovania obsahu prírodovedného vzdelávania v slovenských podmienkach je nahliadnutie na skúmanú problematiku jednak v jej **historickom priereze** – od vzniku prvých detských opatrovní až po súčasnosť, no zároveň i v komparácii k jej prístupu z pohľadu **súčasných** didaktických **trendov** či prevládajúcich paradigiem, ktoré skúma vo vybraných kurikulárnych dokumentoch pre predprimárne vzdelávanie v štátoch OECD. V dizertačnej práci zároveň analyzuje výučbu Celestína Freineta a jeho prístupy k prírodovednému poznávaniu. Realizuje komparatívny výskum, v ktorom má za cieľ odhaliť tie prvky freinetovskej koncepcie, ktoré našli reflexiu v kurikulárnych dokumentoch pre predprimárne vzdelávanie.

Historický pohľad

Korene formovania súčasného obsahu vzdelávania v materských školách siahajú hlboko do histórie vzniku prvých predškolských inštitúcií, ktoré vznikli na našom území v tridsiatych rokoch 19. storočia v dôsledku zmenených sociálno-ekonomických podmienok. Vysoký nárast zamestnanosti žien – matiek, vyústil do nového spoločenského problému, ktorým bolo dostatočné zabezpečenie

dozoru nad maloletými deťmi. Kasáčová (2009) popisuje dva hlavné prístupy (prúdy), ktoré ponúkali riešenia tohto problému:

- Sociálne hnutia – orientované na vytvorenie systému výchovy a vzdelávania v širšom kontexte – (sociálne riešenie problému). Predstaviteľom tejto línie bol Robert Owen a Samuel Wilderspin. Táto línia položila základ pre rozvoj predškolských inštitúcií typu počiatočného vzdelávania.
- Filantropické hnutia – orientované na riešenie vzniknutého problému z pedagogického hľadiska. Línia, ktorú na Basedowovom a Salzmanovom myšlienkovom základe pre predškolské zariadenia rozvinul Friedrich Fröbel, pokračovalo hnutie pre predškolskú výchovu smerom k rozvoju výchovných predškolských inštitúcií.

Oba prúdy sa odlišovali v cieľoch, ako aj v praxi, ktoré v nich prevládali pri zakladaní týchto inštitúcií (Kasáčová, 2009, s. 15).

D. Kostrub (2009) pripisuje významný prínos v oblasti didaktických postupov **M.T. Brunšvikovej** – zakladateľke prvej detskej opatrovne na Slovensku. Brunšviková vyžadovala, aby sa deti v školách pre malé deti viac hrali, ako učili spôsobmi typickými pre vyššie stupne škôl. *„M.T. Brunšviková konceptuálne vystihla podstatu didaktiky materskej školy s prívlastkom skrytá didaktika“* (Kostrub, 2009, s.48).

Pozitívne hodnotí detské opatrovne v krajinách Rakúsko–Uhorskej monarchie aj Trubínyová (2009). Konštatuje, že detské opatrovne v krajinách Rakúsko-Uhorskej monarchie – najmä v Rakúsku, Uhorsku, na Slovensku v Čechách i v ďalších krajinách monarchie do svojej výchovnej činnosti preberali prvky výchovného a vzdelávacieho systému svojej krajiny, ale aj z predškolských systémov niektorých európskych krajín. Viaceré učebné predmety predškolského vyučovania v prvých opatrovniach Uhorska a na Slovensku boli prebraté z anglického rozvrhu hodín ***Rules and Regulations***, napr. **Čítanie, Písanie, Prírodopis, Náuka o zdraví, Náuka o ľuďoch a veciach, Náuka o mierach a váhach** a i. Podľa Rehlingenových denníkov z roku 1833 stopy anglických vplyvov nesie aj metodika niektorých „učebných predmetov“ (Trubínyová, 2009).

Anton Rehlingen (1808 – 1834) obsah výchovy a vzdelávania detí v trnavskej detskej opatrovni budoval podľa vzoru v peštianskej a budínskej opatrovni. Obsah zamestnaní sa v mnohom zhodoval aj s obsahom používaným Wilderspinom v anglickej infant school, čo potvrdzujú ekvivalentné názvy v nemeckom názvosloví a v rozvrhu hodín z roku 1834 v trnavskej detskej opatrovni:

Rozvrh hodín v anglickej infant school	Nemecké názvoslovie v trnavskej opatrovni	Slovenský ekvivalent
Prayer and Hymn	Gebet und Hymnen	**Modlidba a hymny**
Spellen	Buchstabieren	**Hláskovanie**
Play	Spiel	**Hra**
Epitome of Geometry	Formenlehre	**Náuka o formách**
Scripture History	Biblische Geschichte	**Biblické dejiny**
Natural History	Naturlehre	**Prírodopis**
Repeat the picutre Lessons on:	Benützung der Bilder Klassen abgetheilt mit Figuren	**Používanie obrazov** **Oddelenia v triede dostávajú obrazy**
Extempore Teaching on men and things	Begriffslehre über Menschen und Dinge:	**Pojmy o ľuďoch a veciach**
Numeration:	Rechen	**Počítanie**
Lessons on the transposition frame	Rechen auf deer Maschine	**Rátanie na počítacom stroji**

Zdroj: J. Mikleš, 1970, s. 33 - 34

Rehlingen vo svojej výchovnej činnosti vychádzal z Wilderspinovho obsahu, na základe sústavného pedagogického vzdelávania spolu s Brunšvikovou dospeli k tomu, že niektoré pedagogické termíny u Wilderspina treba korigovať a nahradiť. V anglických detských školách sa učilo **staršou sokratovskou metódou** tak, že deti vykladali zhody a rozdiely rôznych vlastností. Rehlingen vyučovanie v detskej opatrovni nazýval *zabávaním*, tento pojem možno chápať ako spontánnosť a prirodzenosť, potešenie a radosť detí z učenia. Z dokladov možno usudzovať, že vo svojom úsilí pri výchove a vzdelávaní detí Rehlingen vzbudzoval záujem a usmerňoval pozornosť detí **zapájaním receptorov** (Trubínyová, 2009). Ohľadom prírodovedného vzdelávania je významný Rehlingenov prístup zameraný na multisenzorické poznávanie sveta, ktorý zdôrazňuje i súčasná psychodidaktika

V druhej polovici 19. storočia bol vývin na našom území silne poznačený maďarizačnými vplyvmi. Maďarizačné úsilie v školskej politike vyvrcholilo v r. 1907 vydaním tzv. Apponyiho školských zákonov, ktoré definitívne odstránili slovenčinu ako vyučovací jazyk i z detských opatrovní (Zacharová, E., 1998/1999). Napriek nepriazni politických vplyvov možno oceniť fakt, že v detských opatrovniach pracovali opatrovateľky, ktoré absolvovali pedagogickú prípravu. Podhájecká (2009) približuje prípravu žiačok v **Ústave pre výchovu detských opatrovkýň v Prešove.** Kandidátky v priebehu štúdia prenikali do dejín pedagogiky, učili sa o budínskom smere Brunšvikovej, analyzovali Komenského Informatórium, oboznamovali sa s Pestalozziho dielami, poznávali Diesterwergove názory v metodike spevu, počtov, písania, kreslenia a čítania, poznávali Wilderspinove názory na výchovu detí ale i Fröbelovu metodiku stavebníc - hračiek (Podhájecká, M., 2009). Spomínaní pedagógovia akcentujú na význam hry v procese poznávania, kladú dôraz na zapojenie pokiaľ možno všetkých zmyslov (Komenský), ale aj spájanie poznávania zmyslami so skutočným reálnym životom – výrobnou praxou (Pestalozzi). Možno povedať, že predovšetkým dielo J. A. Komenského vo významnej miere formovalo obraz predškolskej výchovy od vzniku prvých detských opatrovní až do 20 storočia.

Slovenské pedagogické myslenie bolo po dlhé desaťročia významne ovplyvňované vývojom českej pedagogiky a jej osobností. **Vlastimil Svoboda** (1800-1844), v roku 1839 vydal pedagogický spis *Školka*, ktorý ponúkal utriedený súbor vedomostí o prírode, človeku aj jeho práci. Obsahoval 57 lekcií na celý rok. Tento spis bol považovaný za klasickú príručku pre učiteľky materských škôl. Je významným medzníkom vo vývoji predškolskej pedagogiky (Srogoň a kol.,1986).

Značný vplyv na vývoj materských škôl v Čechách a na Slovensku mali i **Anna Süssová** (1858 - 1941) a **Ida Jarníková** (1879 - 1965). Vďaka nim sa mení pohľad na hru, vnášajú do nej didaktický náboj – *"Zlatý věk didaktické hry"* Jarníková sa venovala predovšetkým metodickej činnosti v materských školách. Bola autorkou publikácie *Výchovný program mateřských škol* (1927, prvé vydanie, a v roku 1930 vydanie druhé) autorkou publikácie *Cvičení smyslových schopností*, ktoré vyšlo v roku 1931 (Srogoň a kol., 1986).

Prínos Evy Opravilovej

Komplexný pohľad na problematiku rozumovej výchovy[1] v materských školách poskytla **Eva Opravilová.** V roku 1988 vydala v učebnicu určenú študentom učiteľských odborov pod názvom *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Táto publikácia položila základy prírodovedného poznávania v materských

[1] V minulosti boli kurikulárne dokumenty pre predprimárne vzdelávanie členené do tzv. zložiek výchovy (Program výchovnej práce v jasliach a materských školách(1985), Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1989).

školách. Názov knihy *Dieťa sa hrá a spoznáva svet* nebol vybraný náhodne, ako píše jeho autorka v úvode publikácie. Názov vyjadruje *„hlavný princíp, oboznamovania dieťaťa predškolského veku s okolím, princíp, vyjadrujúci zvláštne a neopakovateľné, princíp, ktorý robí detstvo príťažlivé a nezabudnuteľné, princíp hrový“* (Opravilová, 1988, s.8).

Podľa Opravilovej ciele rozumovej výchovy vedú *k získavaniu základných poznatkov o prírode a spoločnosti a k osvojovaniu základov logického myslenia a presného vyjadrovania. Rozumová výchova prispieva k celkovému rozvoju vzdelania tým, že rozvíja samostatnosť poznávacej činnosti detí, učí ich predovšetkým* ***učiť sa, vidieť vzťahy, poznávať predmety a javy vo vývoji a v zmenách*** (Opravilová, 1988, s. 55).

Opravilová videla zabezpečenie rozvoja poznania dieťaťa v samej podstate veľmi jednoducho, a to:

1. V zabezpečení rozvíjania poznávacích aktivít pri rôznych príležitostiach, rozvíjaním samostatnosti a tvorivosti detí. Zdôraznila, že pre **tvorivé poznávacie konanie** je nevyhnutné:
   - aby dieťa chcelo poznávať, aby malo motív,
   - aby pokiaľ možno samostatne postupovalo podľa istého plánu,
   - aby vedelo zhodnotiť svoj postup a výsledok riešenia.
2. Od materskej školy vyžadovala predovšetkým vytvoriť priestor a podmienky pre **tvorivé objavovanie dieťaťa v súlade s hrovým princípom.** Na prvej úrovni tvorivého objavovania sú novozískané poznatky užitočné iba z hľadiska dieťaťa, pretože dieťa objavuje **samo pre seba.** Táto úroveň je spojená s citovosťou, s príjemným prežívaním z toho, že dieťa objavuje. Najnižšia úroveň poznávacej tvorivosti je **vyjadrená hľadaním, objavovaním a učením toho, čo už bolo vytvorené**. Nové objavy zvyšujú sebavedomie dieťaťa a chuť pre ďalšie poznávanie. Dieťa si predovšetkým osvojuje a rozvíja schopnosť učiť sa, riešiť problémy a získava zručnosti. Podobne ako Vygotskij či Bruner chápala význam interakcie dospelého s dieťaťom. Vo svojej knihe píše: *„Ak necháme dieťa, aby samo narábalo s predmetmi, môže sa sústrediť na nepodstatné, vonkajšie vlastnosti a jeho poznanie sa príliš nerozvíja. Pôsobenie učiteľky materskej školy je významné práve v tom, že orientuje dieťa na skutočnosti dôležité z poznávacieho hľadiska a pomáha mu odhaľovať podstatné znaky a vlastnosti“* (Opravilová, 1988, s.103-104).
3. Sústredila tiež pozornosť na **aktivitu dieťaťa**, pretože medzi poznávaním dieťaťa a mierou jeho aktívnosti vidí priamu súvislosť. Práve preto prisudzuje veľký význam role učiteľky v materskej škole v poznávacom procese dieťaťa, tvrdí: *„Učiteľ je povinný pripraviť podmienky, materiál a organizáciu na rozmanité pracovné činnosti“* (ibid, 1988, s.106).
   - Pomôcť dieťaťu predškolského veku prenikať do prírodovedných poznatkov má byť založené **na konkrétnom zmyslovom poznávaní a objavovaní dialektických zákonitostí vývoja**, preto veľký dôraz kladie na pozorovanie, riadené objavovanie, experimenty. Vo vzťahu k organizovanej výučbe v materskej škole zdôrazňovala, aby rozvíjanie poznania prebiehalo v zmysluplných celkoch a nie v izolovaných aktivitách (vtedy zamestnaniach), pretože v riadenom procese učenia je dôležité usmerňovanie premýšľania dieťa nad prirodzenými súvislosťami sveta. Učiteľ má pomôcť dieťaťu vyčleniť jednotlivé poznatky tak, aby videlo a chápalo vzájomné súvislosti.

Napriek tomu, že menovaná publikácia bola ovplyvnená vtedajšou ideológiou, možno o nej povedať, že patrí k najcennejším dielam napísaných pre učiteľov predprimárneho vzdelávania. Ponúka systematické a ucelené usporiadanie prvkov učiva z prírodovednej oblasti. Odpovedá na

základné kurikulárne otázky – **čo** a **ako** vyučovať v materskej škole. V súčasnosti, keď sú v našej krajine opätovne riešené zásadné otázky predprimárneho vzdelávania na štátnej úrovni a je pripravovaná revízia kurikulárneho dokumentu pre materské školy je vhodné jednak uvažovať o koncepcii prírodovedného poznávania v historickom kontexte a jednak uvažovať nad tým, ako skvalitniť obsahovú stránku kurikula, no nezabudnúť ani na otázku, akými spôsobmi viesť deti k vedeckému poznávaniu prírody a sveta okolo nich.

Alternatívne prístupy po roku 1989

V slovenskom i českom edukačnom prostredí môžeme začiatkom deväťdesiatych rokov identifikovať tri prúdy, ktoré videli k transformácii škôl. Spilková (2005, s.70) k nim radí:

1. **Ucelené alternatívne koncepcie** vychádzajúce z originálnych filozofických a psychologických východísk. Ako príklad môžeme uviesť vznik waldorfských škôl (Asociácia priateľov slobodných waldorfských škôl), či pedagogickú koncepciu M. Montessori.
2. **Inovatívne projekty a programy komplexnej povahy predstavujúce súčasné alternatívy**, ktoré nemajú vyhranenú pedagogickú koncepciu založenú na špecifických filozofických a psychologických východiskách. Sem možno napríklad zaradiť zavedenie programu Krok za krokom (Nadácie škola dokorán) – v Českej republike pod názvom Začít spolu, v medzinárodnom kontexte známy pod názvom Step by step. V mnohých českých i slovenských školách sa dlhodobo realizoval program Škola podporujúca zdravie, ktorý vychádzal z cieľov európskeho programu Health Promoting School.
3. **Osobité, originálne varianty vnútornej reformy školy** – realizované na úrovni školy, či na úrovni jednotlivcov alebo skupín. Programovo sa nehlásia k žiadnej z etablovaných alternatívnych a inovatívnych koncepcií, ide často o inovácie čiastkového charakteru v oblasti vzdelávania, napríklad poňatie metód, organizácia výučby. Významné vplyvy boli napríklad koncepcie dramatickej výchovy, zážitkového učenia, integrovanej tematickej výučby atď.

Spoločným znakom všetkých troch vyššie uvedených transformačných prúdov bola snaha o zlepšovanie a skvalitňovanie, či vytváranie nových prvkov v systéme škôl v záujme všetkých zúčastnených aktérov vzdelávania. Autorka tohto článku sa v práci dominante venuje koncepcii výučby Celestína Freineta, ktorú možno zaradiť do prvého menovaného prúdu.

Súčasný pohľad

Súčasné globalizačné trendy ovplyvňujú tvorbu kurikulárnych dokumentov, ktoré sú vypracovávané v súlade s Medzinárodnou klasifikáciou vzdelávania ISCED (International Standard Classification of Education). V mnohých európskych kurikulárnych dokumentoch, tak ako i v našom súčasnom Štátnom vzdelávacom programe je dôraz kladený na **rozvíjanie kľúčových kompetencií**, ktoré sú formulované na základe Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES).

Kľúčové kompetencie ŠVP vymedzuje ako informačný rámec pre učiteľov, *„aby vedeli smerovať svoje pedagogické pôsobenie prostredníctvom cieľavedomej, zmysluplnej a rozvojovým možnostiam detí primeranej výchovno-vzdelávacej činnosti“.* K ich vytvoreniu by malo dochádzať predovšetkým vhodným výberom učebných stratégií a metód podporujúcich zážitkové, participatívne a interaktívne učenie, ktoré by malo byť založené na prepojení so životom a na skúsenostiach (ŠVP, 2008, s. 10).

Z pohľadu rozvíjania prírodovednej gramotnosti síce nemožno spochybniť význam definovaných kľúčových kompetencií, ktoré si má dieťa počas predprimárneho vzdelávania osvojiť, no ich definícia v programe je veľmi všeobecná a príliš široká. Navyše členenie programu vo vzťahu k prírodnému poznávaniu nerešpektuje vzťahy k prírodným vedám (fyzika, chémia, biológia). Obsah prírodovedného vzdelávania nie je v programe spracovaný samostatne, ale v rôznej miere v jednotlivých tematických celkoch. Tematický okruh **Príroda** poskytuje najviac špecifických cieľov a obsahových štandardov pre rozvíjanie **prírodovednej gramotnosti detí.** Pre zmysluplné plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti je mimoriadne dôležité interdisciplinárne prepájanie všetkých tematických okruhov, čo kladie vyššie nároky na učiteľa v príprave na vyučovanie. Existujúce usporiadanie prvkov prírodovedného obsahu bráni vidieť prehľadne prvky prírodovedného učiva vo vzájomných súvislostiach a vzťahoch. Štátny vzdelávací program síce jasne deklaruje všeobecný cieľ predprimárneho vzdelávania, no vo vzťahu k prírodovednému vzdelávaniu nenachádzame v dokumente explicitné vymedzenie všeobecných cieľov, ktoré majú viesť k formovaniu prírodovednej či vedeckej gramotnosti, ktorým sa v medzinárodnom kontexte prisudzuje významné postavenie. Konkrétnejšia v tejto otázke je Žoldošová (2006), ktorá uvádza, že výsledkom prírodovedného vzdelávania by nemal byť súbor pojmov, predstáv a zručností, ale **vedecká gramotnosť**, ktorú charakterizuje v nasledovných prejavoch človeka, ktorý vie:

- zhodnotiť, prečo sú tie ktoré konkrétne myšlienky a teórie významné a iné nie (alebo menej),
- hodnotiť logickosť a príčinnosť, ktorá beží na pozadí všetkých vysvetlení, ktoré sú v súčasnej vede preferované,
- pochopiť a vedieť kriticky reagovať na reportáže z médií, ktorých obsahom sú prírodovedné poznatky a myšlienky,
- utvoriť, vyjadriť a obhájiť osobný pohľad, názor na určitú vedeckú tému, ktorá je súčasťou verejných debát,
- získať viac vedomostí, ako požaduje škola, na základe vlastného záujmu a dobrovoľnosti (Žoldošová, 2006, s.23-24).

Neprehľadnosť obsahu ŠVP vo vzťahu k prírodovednému poznávaniu, ale i v praktickej rovine dominancia prevládajúcich učebných stratégií kladúcich dôraz na osvojovanie poznatkov o prírode bez ich hlbšieho porozumenia, tradičné prístupy založené na transmisii poznatkov, či nedostatok aktivizujúcich bádateľských činností nevytvárajú dostatočne dobrý základ pre formovanie prírodovednej gramotnosti detí na vyšších stupňoch škôl. Momentálne síce neexistujú žiadne výstupy medzinárodných meraní úrovne prírodovednej gramotnosti detí predškolského veku, ale informácie o úrovni prírodovednej gramotnosti detí základných škôl[2] nám poskytujú dôležitý podnet pre úvahy o kvalite prírodovedného vzdelávania na Slovensku.

[2] Na základe informácií zverejnených Ministerstvom školstva SR a Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM) sa žiaci slovenských škôl zúčastnili meraní už tretíkrát. Zistenia štúdie boli nasledovné: Žiaci našich škôl získali priemerné skóre 490 bodov (úroveň 3 zo šiestich úrovní), čím sa Slovensko umiestnilo pod priemerom OECD (501). V porovnaní s výkonom v roku 2006 sa priemerný výkon žiakov na Slovensku zvýšil štatisticky nevýznamne - o 2 body (488 bodov v roku 2006). V rebríčkoch umiestnenia zostala naša krajina približne na rovnakej pozícii, v roku 2006 na 23. až 29. mieste spomedzi 34 krajín OECD a v roku 2009 na 29. až 37. mieste zo všetkých 65 zúčastnených krajín. Reprezentatívna vzorka v štúdii zo Slovenska v roku 2009 predstavovala viac ako 4555 žiakov z 189 škôl (www.minedu.sk).

Práve tieto medzinárodné komparatívne štúdie, ktoré zrkadlia úroveň prírodovednej gramotnosti detí sú často podnetom pre spätné prehodnotenie kurikulárnych dokumentov. V súčasnosti sa u nás reviduje Štátny vzdelávací programu pre predprimárne vzdelávanie (2008) a návrh nového kurikulárneho dokumentu pre materské školy je v schvaľovacom procese.

V posledných pätnástich rokoch podobné kurikulárne reformačné procesy zaznamenávame i v iných krajinách sveta. Ako príklad môžeme uviesť severské krajiny, Francúzsko, Anglicko, Grécko atď. Nórsky kurikulárny dokument z roku 1996 (Norway's Curriculum Framework Plan) bol revidovaný v roku 2006. Tento dokument bol prvým kurikulom v Európe, ktorý staval na holistickej koncepcii učenia sa s dôrazom na rozvoj sociálnych zručností, jazyka a komunikácie. Vzdelávacie ciele v tomto dokumente sú prepojené na európsky kvalifikačný rámec (European Qualification Framework) a zdôrazňujú materskú školu ako učiacu sa komunitu. V dánskych materských školách zdôrazňujúcich význam slobody dieťaťa a sociálnej starostlivosti odolávali formulácii nového kurikula až do roku 2004. I po jeho uvedení v Dánsku prevláda pedocentrický prístup k dieťaťu a inštitúcie zabezpečujúce výchovu a vzdelávanie v predškolskom období neprijali názov „školy". V roku 2011 nové kurikulum predstavili vo Fínsku a v súčasnosti i v tejto krajine pripravujú jeho reformu. V Anglicku bolo v roku 2009 uvedené do praxe kurikulum Early Years Foundation Stage. V Grécku pod tlakom nových trendov a detailnejšieho spracovania vzdelávacích cieľov revidovali kurikulum z roku 2003, ktoré malo 36 strán. V roku 2006 ho nahradil nový kurikulárny dokument, ktorého obsah bol rozpracovaný na 431 stranách, avšak spôsobil skôr demotiváciu učiteľov, ktorí v dokumente videli veľkú snahu štátu o centrálne riadenie a bránenie v ich tvorivom prístupe k výučbe (International Labor Office, 2012).

I na tejto ilustrácii môžeme vidieť, že kurikulárna politika štátov je neustále konfrontovaná s hľadaním správnej miery medzi centrálnymi a školskými podmienkami vo vzdelávaní. Revízia kurikula by mala vychádzať z dôkladného poznania jeho nedostatkov, no zároveň i z uvedomenia si jednotlivých pozitívnych elementov, ktoré je vhodné zachovať. Jedným zo spôsobov, ako lepšie pochopiť obsah vlastného kurikulárneho dokumentu, je porovnať a analyzovať ho s inými kurikulárnymi dokumentmi.

V teoretickej časti dizertačnej práce sa autorka venuje podrobnejšej analýze prvkov socio-konštruktivistického prístupu Celestína Freineta, ktorý v procese učenia sa dieťaťa zdôrazňuje **princíp aktívnosti**. Výskumnú činnosť zameriava na hľadanie freinetovských ideí vo vybraných kurikulárnych dokumentoch pre predprimárne vzdelávanie v oblasti prírodovedného vzdelávania.

Výskumné ciele a otázky

Ústredným **cieľom** výskumnej práce je nájsť odpoveď na otázku, **ako a či vôbec sa freinetovské myšlienky reflektovali v predprimárnych kurikulárnych dokumentoch** v medzinárodnom kontexte. Freinetovské prvky skúmame vo vybraných kurikulárnych dokumentoch Francúzka[3], Írska a Kanady (Prince Edward Island), a to s dôrazom na spracovanie ich prírodovednej oblasti. Prostredníctvom kvalitatívnej analýzy a následnej komparácie budeme môcť porovnať spracovanie cieľov prírodovednej oblasti, jej obsahu a metodických usmernení. Vo výskume je uplatnený kvalitatívny prístup, jeho nosnou metódou je obsahová analýza textových dokumentov.

V práci sledujeme naplnenie dvoch cieľov:

[3] Vo Francúzku je opätovne pripravovaná reforma kurikulárnych dokumentov. Na žiadosť ministra školstva boli do 10. októbra 2013 predkladané nové programy pre materské školy, ktoré nadobudnú účinnosť od jesene 2014. Zdroj: http://www.education.gouv.fr

- Cieľ 1: Analyzovať a porovnať spracovanie prírodovedného obsahu v kurikulárnych dokumentoch Francúzska, Írska, Kanady (Prince Edward Island), a to v ich v rovine ideovej, obsahovej a metodickej.
- Cieľ 2: Uskutočniť teoretickú reflexiu výsledkov riešenej problematiky do podoby odporúčaní v oblasti spracovania prírodovedného obsahu kurikulárneho dokumentu.

V súlade s ústredným cieľom výskumu je hlavným zámerom autorky hľadať vo vybraných kurikulárnych dokumentoch odpoveď na nasledujúce výskumné otázky :

1. Odrážajú kurikulárne dokumenty Freinetov dôraz na **multisenzorické učenie**?
2. Aký priestor venujú kurikulá významu **skúmania, objavovania a experimentovania (tápavému skúmaniu)?**
3. Je v kurikulárnych dokumentoch zohľadnený Freinetov dôraz na vnútorné prežitie a **sebavyjadrenie** detských skúseností?
4. Ako je v týchto dokumentoch zohľadnený význam **sociálnych interakcií** – sociálne učenie?
5. Aký význam je v týchto dokumentoch pripisovaný detskej **hre** v súvislosti s nadobúdaním prírodovedných poznatkov?

Pre zámery výskumu budú komparované nasledovné kurikulárne dokumenty:

1. Bulletin Officiel - hors-série n° 3 du 19 juin 2008 **„ Programmes d'enseignement de l'école primaire" (Francúzske kurikulum pre materské a základné školy) –** Dostupné na stránke Ministerstva školstva Francúzskej republiky - http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/MENE0813208A.htm
2. AISTEAR - The Early Childhood Curriculum Framework – dostupné na http://www.ncca.biz/Aistear/
3. SIÓTA - Primary School Curriculum – SESE (Social, Environmental and Scientific Education) – Science[4] – dostupné na http://www.ncca.biz/Aistear/
4. The Curriculum Framework of the Preschool Excellence Initiative – Prince Edward Island (2011) – dostupné na http://www.gov.pe.ca.

Zoznam bibliogafických odkazov

DOUŠKOVÁ, A. 2003/2004. Pedagogika Celestína Freineta a jeho techniky v škole. *Komenský : časopis pro učitele základní školy.* Academie Jana Amosse Komenského, 2003/2004, Zv. 128, 5, s. 11-16.

KASÁČOVÁ, B. 2009. Od detských opatrovní po predškolskú edukáciu. [aut.] E. GAŠPAROVÁ. 2009. *Od detskej opatrovne k materskej škole. Zborník z odborno- vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Banská Bystrica : Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2009.

KOSTRUB, D. 2009. Montanae Civitatis Neosoliensis philanthropicum institutum – schola pro educatione infantum (Ecce eventum!) Quantuscumque, quid agis? [aut.] E. GAŠPAROVÁ. *Od detskej opatrovne k materskej škole. Zborník z odborno- vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Banská Bystrica : Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2009.

MIKLEŠ, J. 1970. Vznik detskej opatrovne v Banskej Bystrici. [aut.] O. Holéczyová. *Kapitoly z histórie materského školstva na Slovensku.* Bratislava : SPN, 1970.

[4] Keďže 44.7 % 4-ročných detí a takmer všetky 5-ročné deti (99 %) navštevujú najnižšie ročníky základných škôl tzv. Infant classes, je z pohľadu definovaného výskumného problému zaujímavý i tento dokument.

OPRAVILOVÁ, E. 1988. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet.* Bratislava : SPN, 1988. ISBN.

PODHÁJECKÁ, M. 2009. Prvé opatrovne a prvý Ústav pre výchovu opatrovkýň v Prešove v kontexte ďalších vývojových edukačných tendencií. [aut.] E. GAŠPAROVÁ. *Od detskej opatrovne k materskej škole. Zborník z odborno- vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Banská Bystrica : Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2009.

International Labour Office. 22–23 February 2012. *Right beginnings: Early childhood education and educators: Global Dialogue Forum on Conditions of Personnel.* Geneva : International Labour Office, Sectoral Activities, 22–23 February 2012/. ISBN 978-92-2-125759-2.

SPILKOVÁ, V. a kolektív. 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

SROGOŇ, T., a iní. 1986. *Dejiny školstva a pedagogiky.* Bratislava : SPN, 1986.

Štátny vzdelávací program, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava : Ministerstvo školstva SR, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2 .

TRUBÍNYOVÁ, V. 2009. Retrospektívny pohľad na výchovu a vzdelávanie detí v prvých detských opatrovniach na Slovenksu. *Od detskej opatrovne k materskej škole. Zborník z odborno-vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Banská Bystrica : Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2009.

ZACHAROVÁ, E. 1998-1999, . Z dejín predškolských zariadení na Slovensku v 19.storočí. *Naša škola.* . 1998-1999, , Zv. roč.2,, č. 7.

ŽOLDOŠOVÁ, K. 2006. *Východiská primárneho prírodovedného vzdelávania.* Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2006. ISBN 80-8082-095-3.

Kontaktné údaje
Zuzana Lynch
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
zuzana.lynch@umb.sk

Andrea POLIAKOVÁ
ŠTUDIJNÝ PROGRAM UČITEĽSTVO PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE Z POHĽADU ABSOLVENTOV A ICH SEBAHODNOTENIE

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
andrea.poliakova@umb.sk

ŠTUDIJNÝ PROGRAM UČITEĽSTVO PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE Z POHĽADU ABSOLVENTOV A ICH SEBAHODNOTENIE

Andrea POLIAKOVÁ

Abstrakt: Príspevok charakterizuje metodológiu výskumu zameraného na evalváciu študijného programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici Výskum je súčasťou dizertačnej práce s názvom Profesia učiteľa primárneho vzdelávania v medzinárodnej komparácii a prehľadne analyzuje evalváciu z pohľadu absolventov konkrétneho študijného programu.

Kľúčové slová: profesia učiteľa primárneho vzdelávania, pedeutológia, študijný program, evalvácia, sebahodnotenie

Abstract:The study characterizes research methodology aimed at the evaluation of study programs for teacher for primary education at the Pedagogical Faculty UMB in Banská Bystrica. Research is a part of the dissertation titled The Profession of teacher for primary education in international comparison and transparently analyzes evaluation from the perspective of a specific graduate degree program.

Key words: profession of teacher for primary education, pedeutology, study program, evaluation, self-reflection

Úvod

Profesia učiteľa je posledné roky veľmi diskutovanou témou. Tento záujem vo všeobecnosti na Slovensku vzrástol, keď boli akceptované princípy bolonského procesu a programy sa začali realizovať v štruktúrovanej podobe a v roku 2008 bol nekonštruktívne prijatý nový vzdelávací program. O rok na to bol uzákonený Zákon o pedagogických zamestnancoch (č. 317/2009 Z.z.), ktorý priniesol zmeny najmä v oblasti kariérneho systému pedagogických zamestnancoch a s tým spojený aj mediálny rozruch. Častejšie sa diskutuje o sociálnom statuse učiteľov, ich finančnom ohodnotení, v odbornej pedeutologickej diskusii sa autori alarmujúco vyjadrujú o atraktivite profesie a aj o problematike kvality vysokoškolskej prípravy učiteľov na profesiu. Otvára sa široké spektrum otázok. Niektoré z nich v minulosti síce boli skúmané, ale rýchlo meniace sa podmienky spoločnosti vyžadujú nové skúmania a pravidelné monitorovanie. Súčasne sa v tomto kontexte otvárajú aj nové otázky, ktoré si vyžadujú rozsiahlejšie internacionálne bádanie a ich komparáciu.

Multidisciplinárnosť pedeutologických výskumov

Rôzne vedné disciplíny majú v problematike týkajúcej sa učiteľa nezastupiteľné miesto a vzájomne sa dopĺňajú. Nie je možné upriamiť sa len na jeden aspekt, ale vychádzať z viacerých disciplín, ktoré nám umožňujú poznať i pozadie skúmanej problematiky.

Termín pedeutológia (teória učiteľskej profesie) sa používa prevažne v stredoeurópskych krajinách (Slovensko, Česko, Poľsko, ale aj Ukrajina). Z historického pohľadu ide o novší termín. V západných krajinách, najmä v odbornom anglickom jazyku, sa používajú rôzne ekvivalenty (teacher education, teacher training, teacher development, research on teacher,...), ktoré však pomenúvajú len jednotlivé okruhy pedeutológie. Ide o hraničnú vednú disciplínu, ktorá sa prelína najmä s pedagogikou, psychológiou, sociológiou a filozofiou (Kasáčová, 2002) a zaoberá sa profesiou učiteľa zo všetkých aspektov. Charakteristickým znakom výskumov zameraných na učiteľskú profesiu je ich multidisciplinárnosť.

Evalvácia študijného programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a jej miesto v štruktúre výskumu dizertačnej práce

V dizertačnej práci *Profesia učiteľa primárneho vzdelávania v medzinárodnej komparácii* sa sústredíme na konkrétnu cieľovú skupinu: učiteľov a študentov učiteľstva, ktorá svojím rozsahom ponúka široké možnosti skúmania. Po prvotných diskusiách a oboznámení sa s dostupnými zdrojmi sme sformulovali výskumný problém dizertačnej práce, v ktorej chceme prostredníctvom výskumných metód dokázať či existuje, alebo neexistuje súvislosť medzi typom, stupňom prípravy učiteľov primárneho vzdelávania a sociálnym statusom profesie. Výskum v doktorandskej práci je koncipovaný vo viacerých etapách.

Prvou etapou je spracovanie teoretickej časti. V nej sa okrem filozofických, psychologických a sociologických východísk zameriavame aj na medzinárodnú komparáciu legislatívnych, odborných a oficiálnych zdrojov (napr. dokumenty OECD), ktoré charakterizujú profesiu učiteľa primárneho vzdelávania a podmienky na získanie spomínanej kvalifikácie v konkrétnych krajinách. Do centra pozornosti sa dostali krajiny strednej Európy (Česko, Poľsko, Slovensko), ale na základe kontaktov domovskej univerzity so zahraničnými sme nadviazali spoluprácu i s Fínskom, ktoré je považované za krajinu s najúspešnejším edukačným systémom.

Jadrom dizertačnej práce je výskumná časť, ktorá prostredníctvom vytvoreného výskumného nástroja skúma atraktivitu a náročnosť porovnateľných povolaní vyžadujúcich vysokoškolské vzdelanie. Ide o medzinárodné zisťovanie prostredníctvom online dotazníka, ktorý je určený pre študentov učiteľských, ale aj neučiteľských odborov a pre jednotlivcov pracujúcich v rôznych oblastiach.

Ďalšou etapou výskumu, ktorou sa podrobnejšie zaoberáme ďalej v príspevku, je evalvácia študijného programu (ďalej len ŠP) učiteľstvo pre primárne vzdelávanie absolventmi a ich sebahodnotenie z aspektu vlastnej pripravenosti na výkon profesie. Východiskom a dôvodom pre spracovanie tejto výskumnej časti bola, okrem už vyššie spomenutých dôvodov, príprava na komplexnú akreditáciu a uplatňovanie postupov zvyšovania kvality vzdelávania na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici.

V súvislosti s uplatňovaním princípov trvalého zlepšovania procesu vzdelávania, ale aj so Zákonom o vysokých školách č. 131/2002 Z. z., sa každý rok na fakultách univerzity uskutočňuje prieskum hodnotenia kvality a vzdelávania. Na získanie primárnych informácií sa používajú anonymné dotazníky využívajúce metódu škálovania (Likertovu intervalovú škálu hodnotenia), v ktorých študenti hodnotia vyučujúcich a jednotlivé predmety. Druhé sociologické opytovanie sa uskutočňuje tiež prostredníctvom dotazníka na vzorke končiacich študentov denného a externého štúdia a zameriava sa na hodnotenie obsahu a podmienok zabezpečenia ŠP. Poverené pracoviská univerzity každoročne spracovávajú a zverejňujú výsledky tohto prieskumu (dostupné na: <http://www.umb.sk/umb/umbbb.nsf/page/Anketa_o_kvalite_vyucby_a_uciteloch>).

V spolupráci so zodpovednými predstaviteľmi Katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici za akreditáciu, predovšetkým s prof. PhDr. Bronislavou Kasáčovou, PhD., sme vytvorili evalvačný nástroj cielene zameraný na končiacich študentov ŠP učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Zámerom tejto etapy nášho výskumu je špecifikovať spomínaný prieskum pre účely tvorcov ŠP učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Cieľom je zistiť vyjadrenie miery spokojnosti končiacich študentov ŠP učiteľstvo pre primárne vzdelávanie s jeho stavbou - obsahom, realizáciou a podmienkami. Štruktúra evalvácie ŠP je koncipovaná v súlade s navrhovanými

štandardmi profesie učiteľ primárneho vzdelávania (in Kasáčová, Valica, 2008 Pedagogické rozhľady, 2008). Ide konkrétne o aspekt katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky na realizovaný študijný program.

Evalvačný nástroj

Snahou bolo vytvoriť evalvačný nástroj použiteľný pre všetky učiteľské ŠP, ktorý čerpá z aktuálnych návrhov štandardov začínajúcich a samostatných učiteľov, aby bola možná prípadná komparácia. Profesijné štandardy učiteľov vymedzujú „požiadavky, cesty a implikácie pre rozvoj kompetencií od začínajúceho učiteľa až po učiteľa experta.“ (Kasáčová, Valica, 2008, s. 1) Súčasne konkrétne vymedzujú kariérové stupne, ktoré boli podkladom pre tvorbu Zákona o pedagogických zamestnancoch (č. 317/2009 Z.z.). Ich prijatie je jedným z krokov v procese profesionalizácie učiteľov. V spojení s návrhmi na identifikovanie a riešenie krízových javov týkajúcich sa učiteľstva (neatraktívnosť učiteľskej profesie, nízke platy, nízky sociálny status,...) považujeme za mimoriadne dôležité poznávať tieto pohľady na profesiu už vo fáze prípravy a aj v nasledujúcich fázach rozvoja profesionality.

Pojmom začínajúci učiteľ označujeme obdobie pedagóga po ukončení prípravnej (pregraduálnej) fázy, kedy sa z roly študenta dostáva do pozície učiteľa. Čiže obdobie začínajúceho učiteľa začína nástupom absolventov do zamestnania, tzv. profesijným štartom. (Kasáčová, 2002) Náš výskum zahŕňa odpovede absolventov, ktorí sa ocitli v medzníku medzi pozíciou študenta a učiteľa. Pozostáva z troch častí.

Prvá časť výskumného nástroja má charakter demografických údajov o respondentovi (vek, rod, vysoká škola, fakulta, rok absolvovania štúdia, ŠP). Táto časť nám umožňuje študentov kategorizovať a sledovať či a do akej miery má na sebareflexiu absolventov vplyv ich vek, pohlavie či forma štúdia.

V druhej časti respondenti prostredníctvom štvorstupňovej škály posudzovali mieru svojej pripravenosti na výkon profesie v jednotlivých položkách. Dvadsaťštyri položiek v tejto časti bolo sformulovaných podľa štruktúry spomenutých navrhovaných profesijných štandardov. Respondent mal reflektovať svoje nadobudnuté vedomosti a zručnosti z absolvovaného štúdia, preto každá z položiek sa začínala jedným z aktívnych slovies, napr.: poznám, viem, som pripravený(á), vyznám sa, dokážem, atď. (viď Tabuľka T2). Škála mala štyri stupne – výborne, veľmi dobre, slabo a vôbec nie. Párny počet stupňov škály sme zvolili zámerne, aby respondenti skutočne premýšľali nad svojou pripravenosťou a rozhodovali sa buď v tzv. lepšej polovici škály alebo v tej slabšej, a tiež, aby nemali možnosť unikať „do priemeru“. Chceli sme prostredníctvom tejto škály dosiahnuť reálnu sebareflexiu študentov, pretože pri možnosti strednej hodnoty sa často bez premyslenia zameriavajú na nič nehovoriaci priemer.

Posledná tretia časť dotazníka obsahuje štyri otázky. Dve otázky s možnosťami sa opytujú na to, či absolventom vyhovovalo členené štúdium na bakalárske a magisterské tak, ako ho absolvovali alebo by považovali za vhodnejší iný variant a druhá otázka sa zameriava na zistenie blízkych ambícii študentov v zamestnaní. Ďalšie dve otázky tretej časti dotazníka obsahujú 7 súčastí štúdia (teoretická časť pedagogická a didaktická, psychologická, teoretická časť obsahu predmetov vyučovaných v ZŠ, metodika a didaktiky predmetov, umelecké výchovy a ich metodika, pedagogické praxe, tvorba diplomovej práce). V prvej otázke respondenti na škále 1(ľahké) – 5 (najťažšie) a v druhej otázke na škále 1 (nedôležité) – 5 (vysoko dôležité) hodnotia jednotlivé súčasti. Obe otázky sú doplnené otvorenými podotázkami. V rámci prvej podotázky majú absolventi vybrať tie oblasti (témy či

predmety) štúdia, ktoré ich najviac profesionálne formovali bez ohľadu na náročnosť a v rámci druhej vyberali tie oblasti, ktoré podľa ich názoru ovládali lepšie ako cvičné učiteľky, s ktorými sa stretli na praxi.

Priebeh a realizácia evalvácie, výskumná vzorka, návratnosť

Realizácia evalvácie prebiehala v mesiaci máj a jún 2013 počas záverečných štátnych skúšok. Respondentmi boli čerství absolventi magisterských ŠP predškolská pedagogika a učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Celkovo bolo rozdaných 135 evalvačných dotazníkov pre oba ŠP. Vrátilo sa 120 dotazníkov (71 absolventov učiteľstva pre primárne vzdelávanie, 44 absolventov predškolskej pedagogiky a 5 absolventov, ktorí nešpecifikovali svoj ŠP), čo predstavuje 89 % návratnosť.

V príspevku sa zameriavame na výsledky evalvácie z pohľadu absolventov ŠP učiteľstvo pre primárne vzdelávanie.

Výsledky evalvácie absolventov magisterského ŠP učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a ich analýza

Demografické údaje

V rámci magisterského ŠP učiteľstvo pre primárne vzdelávanie sa evalvácie zúčastnilo 71 absolventov, z ktorých 48 respondentov boli absolventmi dennej a 23 respondentov externej formy štúdia. Výskumnú vzorku tvorilo 100 % žien, čím sa neustále potvrdzuje feminizácia v slovenskom školstve.

Respondenti vpisovali konkrétny údaj svojho veku, podľa ktorého sme ich kategorizovali do troch vekových skupín (viď Tab. 1) pre jednoduchšie vyhodnocovanie. Zo získaného predchádzajúceho údaju o forme štúdia môžeme potvrdiť, že študenti dennej formy štúdia sú prevažne respondenti s vekom do 25 rokov a absolventi externého štúdia majú zväčša viac ako 25 rokov.

Tabuľka T1 Počet respondentov z hľadiska veku

Vekové kategórie		
	Počet	Percentá
20-30 rokov	61	85,91549
31-40 rokov	8	11,26761
41-50 rokov	2	2,816901
Spolu	71	100

Miera pripravenosti absolventov podľa navrhovaných profesijných štandardov

Prvú časť evalvačného dotazníka, v ktorom respondenti určovali mieru svojej pripravenosti v rámci jednotlivých položiek profesijných štandardov sme vyhodnocovali prostredníctvom početnosti, percentuálne a váženým aritmetickým priemerom. V príspevku uvádzame vyhodnotenie prostredníctvom váženého aritmetického priemeru.

Každému stupňu škály sme určili hodnotu zodpovedajúcu klasifikačnému stupňu hodnotenia na vysokej škole:

Výborne	1
Veľmi dobre	2
Slabo	3
Vôbec nie	4

Museli sme zobrať do úvahy i ďalšiu hodnotu v prípade, keď respondent neoznačil žiadny stupeň škály ku konkrétnej položke. Takému vyjadreniu sme prisúdili hodnotu 0, ktorá však celkový výsledok priemeru neovplyvnila (aby sme neznížili hodnotenie ako pri prisúdení najhoršieho hodnotiaceho stupňa). Na základe jednoduchého vzorca aritmetického priemeru sme získali prehľadné hodnoty sebahodnotenia absolventov uvedené v Tabľka T2.

$$x = \frac{x_1.n_1 + x_2.n_2 + x_3.n_3 + x_4.n_4}{n}$$

(x – číselná hodnota priradená stupňom škály; n_x – početnosť respondentov v rámci stupňa škály; n – celková početnosť respondentov)

Z výsledkov aritmetického priemeru môžeme konštatovať, že absolventi ŠP učiteľstvo pre primárne vzdelávanie sa cítia byť celkovo pripravení akceptovať školský vzdelávací program pri vstupe do zamestnania (x = 1,35) a teda prispôsobovať učebné plány cieľom, zameraniu a požiadavkám konkrétnej základnej školy. V Tab. 2 sú kvatifikované jednotlivé položky.

Analýza: Istejšie sa v danej problematike cítia absolventi externej formy štúdia, predpokladáme, už majú za sebou dlhšiu praktickú skúsenosť ako študenti denného štúdia. Respondenti si však uvedomujú svoje slabšie stránky, ktoré s uvedenou položkou súvisia a tou je problematika plánovania a projektovania edukácie na primárnom stupni. Celkovo najslabšie bola hodnotená položka týkajúca sa rizík sociálno-patologických vzťahov, v ktorej je horšie sebahodnotenie denných študentov. V nej absolventi denného štúdia horšie vnímajú svoju pripravenosť v danej oblasti ako externí študenti. Tí svoju pripravenosť hodnotili ako najslabšiu v položke týkajúcej sa zákonitostí a realizácie psychodidaktickej analýzy učiva. Na základe porovnania priemeru medzi dennými a externými absolventmi môžeme sledovať, v čom sa reprezentanti konkrétnej formy štúdia cítia lepšie pripravení resp. slabšie pripravení. Z výsledkov dokonca môžeme konštatovať, že denní študenti sú v porovnaní s externými sebakritickejší. Až v 21 položkách sa hodnotia slabšie pripravení ako absolventi externého štúdia. Príčinou tejto výraznejšej kritickosti môže byť nedostatok praktických skúseností, resp. ešte nezažitý stret s edukačnou realitou.

Vo všeobecnosti sa priemerná známka všetkých položiek pohybovala v rozmedzí hodnôt od 1,3 do 2,25. Výsledky sebahodnotenia absolventov sa teda pohybujú v tzv. lepšej polovici škály, čiže respondenti prevažne reflektovali svoje vedomosti a zručnosti „výborne“ a „veľmi dobre“.

Tabuľka T2 Výsledky sebahodnotenia študentov (aritmetický priemer)

P. č.	Položka	Priemer	D	E
1.	Poznám a viem identifikovať individuálne špecifiká dieťaťa mladšieho školského veku.	1,77	1,85	1,61
2.	Som pripravený(á) akceptovať každé dieťa bez rozdielov a individuálnych zvláštností.	1,45	1,46	1,43
3.	Poznám a viem identifikovať individuálne edukačné potreby žiakov (intaktní, žiaci so špeciálnymi edukačnými potrebami).	1,95	2,04	1,78
4.	Som pripravený(á) akceptovať rôzne spôsoby učenia sa žiaka v závislosti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok.	1,77	1,81	1,61
5.	Poznám a viem zisťovať odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí a ich vplyv na osobnosť žiaka.	1,94	2	1,83
6.	Som pripravený(á) akceptovať odlišnosti týchto žiakov bez predsudkov a stereotypov.	1,52	1,54	1,48

7.	Poznám obsah vzdelávacích oblastí a vyučovacích predmetov primárneho vzdelávania.	1,7	1,73	1,65
8.	Orientujem sa v základných pedagogických dokumentoch (štátny vzdelávací program, vzdelávacie štandardy, učebné plány,).	1,61	1,67	1,48
9.	Poznám problematiku plánovania a projektovania edukácie na primárnom stupni.	1,61	1,67	1,52
10.	Som pripravený(á) akceptovať školský vzdelávací program.	1,35	1,38	1,3
11.	Dokážem konkretizovať edukačné ciele orientované na žiaka.	1,7	1,71	1,7
12.	Poznám zákonitosti psychodidaktickej analýzy učiva a dokážem ju realizovať.	1,98	1,98	2
13.	Poznám metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka a viem ich vyberať vzhľadom na individuálne potreby žiakov.	1,59	1,65	1,49
14.	Poznám spôsoby hodnotenia žiaka a ich psychodidaktické aspekty a viem stanoviť kritériá hodnotenia úspešnosti žiaka.	1,8	1,88	1,65
15.	Poznám faktory a nástroje utvárania pozitívnej klímy v triede a prostredia podnecujúceho rozvoj osobnosti žiaka.	1,72	1,71	1,74
16.	Poznám a viem vyberať moderné materiálne a technologické prostriedky edukácie podľa podmienok školy a potrieb žiakov.	1,7	1,69	1,74
17.	Poznám a viem aplikovať metódy a stratégie personálneho rozvoja žiaka.	1,77	1,86	1,57
18.	Poznám riziká sociálno-patologických javov.	2,07	2,25	1,7
19.	Viem reflektovať, diagnostikovať a hodnotiť vlastné schopnosti pre pedagogickú činnosť a tímovú spoluprácu.	1,8	1,9	1,61
20.	Dokážem si stanoviť ciele svojho profesijného rozvoja v súlade s potrebami školy a spoločnosti.	1,7	1,79	1,52
21.	Viem využívať informačno-komunikačné technológie v profesijnom rozvoji.	1,58	1,69	1,35
22.	Vnímam pomáhajúci charakter učiteľskej profesie, poznám a rešpektujem východiská, princípy a prax profesijnej etiky.	1,65	1,71	1,52
23.	Viem v edukačnom procese používať spisovný jazyk a adekvátnym spôsobom využívať rôzne štýly jazykovej komunikácie.	1,55	1,67	1,3
24.	Zaujímam sa o poslanie a ciele školy a som pripravený(á) profesijne komunikovať.	1,52	1,56	1,43

Štruktúra, stavba ŠP učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a ambície v zamestnaní absolventov

V súvislosti s kvalitou prípravy učiteľov primárneho vzdelávania sa v posledných rokoch polemizuje o zmenách, ktoré do tohto procesu prípravy priniesla bolonská deklarácia. Príprava sa štruktúrovala podľa bolonského vzoru na tri stupne – bakalársky, magisterský a doktorandský. Tri roky v študijnom odbore predškolskej a elementárnej pedagogiky bakalárskeho štúdia sa stali spoločným akademickým východiskom pre štúdium dvoch magisterských študijných odborov - učiteľstvo pre primárny stupeň a predškolská pedagogika.

V polouzavretej otázke zisťujúcej názor absolventov na členené bakalárske a magisterské štúdium vyjadrili nasledovné názory:

Tabuľka T3 Štruktúra štúdia

Možnosti	**N**	**%**
a) Tak ako to bolo, mi vyhovovalo (Bc. 3 roky + Mgr. 2 roky)	26	39, 45
b) Nečlenené štúdium len pre učiteľstvo (vášho zamerania) 4 roky	17	21,13
c) Nečlenené štúdium len pre učiteľstvo (vášho zamerania) 5 rokov	22	30,99
d) Iná možnosť (doplňte aká)	0	0
Nevyplnili	6	8,45
Spolu	71	100

V rámci otázky respondenti zdôvodňovali svoju voľbu. Najvyššie percento respondentov (39,45 %) vyjadrilo názor, že im vyhovovalo štruktúrované štúdium na bakalársky stupeň, v ktorom sa zameriavali najmä na predškolskú pedagogiku a na magisterský stupeň, v ktorom si napokon zvolili učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Ako hlavné dôvody zvolili pragmaticky získanie viacerých kvalifikácii prostredníctvom jedného vysokoškolského štúdia, čo im otvára viac možností sa zamestnať. 21,13 % respondentov uviedli, že by preferovali nečlenené štvorročné štúdium zamerané len na ŠP učiteľstvo pre primárne vzdelávanie, keďže pri neštruktúrovanej forme považujú 4 roky za postačujúci čas. Nečlenené päťročné štúdium zamerané len na ŠP učiteľstvo pre primárne vzdelávanie zvolila takmer jedna tretina absolventov - 30,99 % respondentov, ktorí zdôrazňujú, že súčasná forma štúdia je veľmi náročná pre dostatočnú praktickú i teoretickú prípravu. Ďalším z dôvodov, ktorí uviedli v prospech nečleneného štúdia je fakt, že bakalársky titul nemá pre zamestnávateľov takú hodnotu ako magisterský titul. Uviesť inú možnosť respondenti nevyužili, ale až 8,45 % absolventov sa v rámci tejto otázky vôbec nevyjadrilo.

Dotazník sledoval prostredníctvom nasledujúcej otázky aj ambície absolventov zamestnať sa v najbližšom čase v oblasti vyštudovaného odboru. Hoci polouzavreté otázky ponúkali možnosť vyjadriť sa k vybratej možnosti, respondenti to nevyužili.

Tabuľka T4 Ambície respondentov v blízkej dobe v zamestnaní

Možnosti	**N**	**%**
a) učiteľ/ka v škole	49	69,01
b) vychovávateľ/ka v ŠKD	1	1,41
c) učiteľka v MŠ	11	15,49
d) v inej profesii (v akej?)	2	2,82
e) chcem ísť do zahraničia (s akým cieľom?)	1	1,41
f) nechcem sa zamestnať (prečo?)	0	0
Nevyplnili	7	9,86
Spolu	71	100

Na základe spracovaných percentuálnych výsledkov však vysoké percento respondentov (69,01 %) sa chce zamestnať vo svojom vyštudovanom odbore. Ak berieme do úvahy aj možnosti v rámci kvalifikácie (vychovávateľ v ŠKD a učiteľ v MŠ), tak absolventi majú záujem využívať a zdokonaľovať vysokoškolským štúdiom nadobudnuté vedomosti a zručnosti v rámci reálnej edukačnej praxe. Len 2,82 % by chceli pracovať v inej profesii a 1,41 % by chcelo vycestovať do zahraničia. Na túto otázku nevyjadrilo svoj názor 9,86 % respondentov.

V posledných dvoch otázkach sme zisťovali názory študentov na obsah štúdia. V prvej otázke mali prostredníctvom škály (stupnica od 1 – najľahšie po 5 – najťažšie) vyjadriť náročnosť jednotlivých súčastí. Počty respondentov v jednotlivých stupňoch sme vyhodnotili ako aj v prvej časti dotazníka prostredníctvom aritmetického priemeru.

Tabuľka T5 Náročnosť súčastí štúdia

Súčasti štúdia	**Priemer**
Teoretická časť pedagogická a didaktická	2,92
Psychologická	2,61
Teoretická časť obsahu predmetov vyučovaných v ZŠ	2,68
Metodika a didaktiky predmetov	3,11
Umelecké výchovy a ich metodika	2,31
Pedagogické praxe	2,59
Tvorba diplomovej práce	3,11

Za najľahšiu súčasť štúdia absolventi ŠP učiteľstvo pre primárne vzdelávanie považujú umelecké výchovy a ich didaktiky. Najnáročnejšou súčasťou štúdia bola pre absolventov metodika a didaktiky predmetov a tvorba diplomovej práce. Teoretickú časť pedagogickú a didaktickú teda považujú za náročnejšiu, čo môže súvisieť aj s položkou v prvej časti dotazníka, v ktorej sa absolventi cítia najmenej pripravení, tj. zákonitosti a realizácia psychodidaktickej analýzy učiva. Absolventi celkovo hodnotia náročnosť štúdia v rozptyle od 2,31 do 3,11 v 5-stupňovej škále.

Okrem otázky náročnosti sme sa zaujímali o dôležitosť jednotlivých súčasti z pohľadu absolventov. Opäť sme využili stupne škály (1 – najmenej dôležité a 5 – vysoko dôležité), ktorých hodnoty sme vyhodnotili aritmetickým priemerom.

Tabuľka T6 Dôležitosť jednotlivých súčastí štúdia

Súčasti štúdia	**Priemer**
Teoretická časť pedagogická a didaktická	3,54
Psychologická	3,46
Teoretická časť obsahu predmetov vyučovaných v ZŠ	3,8
Metodika a didaktiky predmetov	3,99
Umelecké výchovy a ich metodika	3,56
Pedagogické praxe	3,92
Tvorba diplomovej práce	3,56

Absolventi v porovnaní s ostatnými súčasťami štúdia za najmenej dôležitú označili psychologickú zložku prípravy. Najdôležitejšou súčasťou obsahu je metodika a didaktiky predmetov. Znova však chceme poukázať na hodnoty škály, ktoré sa pohybujú od hodnoty 3 vyššie, čiže študenti považujú všetky súčasti štúdia za dôležité.

V rámci posledných otázok respondenti odpovedali na dve otvorené doplňujúce otázky. V prvej študenti pomenovali tie predmety/témy/oblasti, ktoré ich najviac profesionálne formovali bez ohľadu na náročnosť. Prvou najčastejšou odpoveďou boli didaktiky predmetov, za ktorými nasledovala prax, psychologické disciplíny – diagnostika a školský manažment. Druhá doplňujúca otázka zisťovala, v ktorých oblastiach/témach/predmetoch sa absolventi cítili lepšie pripravení ako učitelia, ktorých mali možnosť stretnúť na praxi. Najviac respondentov sa zhodlo, že lepšie ako učitelia z praxe ovládajú umelecké výchovy. Vnúmajú sa lepšie pripravení v ovládaní a realizovaní aktivizujúcich a heuristických metód. Treťou najčastejšie spomínanou oblasťou boli didaktiky predmetov (najmä prírodovedy, matematiky a telesnej výchovy). Absolventi ŠP učiteľstvo pre primárne vzdelávanie majú podľa ich názoru širšie vedomosti ako učitelia z praxe v oblasti alternatívnych pedagogických koncepcií.

Prínos výsledkov evalvácie absolventov ŠP učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a odporúčania

Každoročná evalvácia absolventmi umožní tvorcom študijných programov poznávať potreby študentov, budúcich učiteľov pre ich budúcu profesiu a profesionálny rast. Spracované tohtoročné výsledky jasne poukazujú na oblasti, v ktorých je potrebné ŠP posilniť – ide najmä o didaktiky jednotlivých predmetov vyučovaných na primárnom stupni. Súčasne sa opätovne otvára diskusia o štruktúre štúdia, keďže pomerne vysoké percentá respondentov sa priklonilo k nečlenenej forme štúdia kvôli časovej a organizačnej náročnosti študijného programu.

Ak výsledky budú akceptované pri budovaní koncepcie ŠP učiteľstvo pre primárne vzdelávanie, ich prínos bude významný aj pre budúcich študentov i absolventov.

Okrem prínosu pre tvorcov ŠP, je proces evalvácie významný aj pre samotných respondentov, ktorí venujú svoj čas sebareflexii v oblasti vlastného rozvoja počas vysokoškolského štúdia. Je pre nich jedným z námetov, ako sledovať svoj osobný profesionálny rast na základe navrhovaných profesionálnych štandardov. Evalvácia poukazuje na potrebu sebareflexie v procese konštruovania vlastnej profesijnej identity.

Záver

Prikláňame sa k názoru, ktorý vyjadril emeritný profesor v odbore edukačnej evalvácie D. William z Institute of Education, University of London v rámci vysielania národného televízneho kanála Teachers´ TV: „Najnovšie výskumy potvrdzujú, že tým najdôležitejším faktorom úspechu nie je ani škola, ani veľkosť triedy či vyučovacie stratégie. Najdôležitejším faktorom úspechu školského systému je kvalita učiteľa.“ Jedným z dôležitých krokov ku kvalite je neustály proces evalvácie a reflexie. Nemá ísť len o pravidelný prejav formality, ale o reálny záujem profesionálne rásť a rozvíjať sa, či už hovoríme o celých inštitúciách, ich koncepciách, alebo o jednotlivcoch. Preto veríme, že výsledky tohtoročnej evalvácie absolventmi študijného programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie, budú odborníkmi diskutované a akceptované pri tvorbe študijných programov.

Zoznam bibliogafických odkazov

KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ. Profesia a príprava.* Banská Bystrica : PF UMB, 2002. 152 s. ISBN 80-8055-702-0.

KASÁČOVÁ, B. - VALICA, M. 2008. Návrh profesijných štandardov učiteľov – učiteľ primárneho vzdelávania. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404. roč. 17, č. 3 (2008), s. 14.

KASÁČOVÁ, B. - TABAČÁKOVÁ, P. 2010. *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní.* Banská Bystrica : PdF UMB, 2010. 148 s. ISBN 978-80-557-0096-0.

Kontaktné údaje

Andrea Poliaková
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
andrea.poliakova@umb.sk

Terézia ROHN
DUŠEVNÁ SPÔSOBILOSŤ UČITEĽOV PREDPRIMÁRNEHO A PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra psychológie
terezia.rohn@umb.sk

DUŠEVNÁ SPÔSOBILOSŤ UČITEĽOV PREDPRIMÁRNEHO A PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Terézia ROHN

Abstrakt: Príspevok pojednáva o problematike aktuálnej zákonnej požiadavky duševnej spôsobilosti učiteľov k výkonu učiteľskej profesie. Objektom skúmania našej práce je duševná spôsobilosť učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania k výkonu ich pedagogickej profesie. V prvej kapitole popisujeme a analyzujeme pojem duševné zdravie, normalita osobnosti, duševná spôsobilosť učiteľa k výkonu pedagogickej profesie a vplyv učiteľa na žiakov. Súčasťou príspevku sú výsledky predvýskumu duševnej spôsobilosti učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania. V tejto časti prezentujeme návrh žiaducich a nežiaducich osobnostných faktorov učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania a výsledky merania týchto osobnostných faktorov u učiteľov primárneho vzdelávania. Vypracovali sme návrh žiaducich a nežiaducich osobnostných faktorov učiteľov, ktoré sme overovali pomocou metódy focusovej skupiny. Po korekcii návrhu sme uskutočnili merania týchto faktorov na malej vzorke učiteľov primárneho vzdelávania (n = 23) pomocou Freiburského osobnostného dotazníka. Zistili sme že časť respondentov vykazuje nervozitu, depresivitu, vzrušivosť, uzavretosť s nedostatkom sebakritiky, emocionálnu labilitu. V závere príspevku navrhujeme možné využitie výsledkov nášho výskumu a programu zameraného na podporu duševnej spôsobilosti a zvládania profesijnej psychickej záťaže určeného pre učiteľov primárneho a predprimárneho vzdelávania.

Kľúčové slová: Učiteľ predprimárneho a primárneho vzdelávania, duševná spôsobilosť, duševné zdravie, normalita osobnosti, učiteľská profesia, focusová skupina, Freiburský osobnostný dotazník, žiaduce a nežiaduce osobnostné faktory

Abstract: The article deals with the issue of the current legal requirement of mental competence of the teachers. The object of our theses is research of the mental competence of teachers of pre-primary and primary education to pursue their teaching profession. The first chapter is describing and analyzes the concept of mental health, normality of personality and mental competence to perform teaching profession. Part of the article is dedicated to partial results of pre-research of mental competence of teachers in pre-primary and primary education. In this section, we are presenting the proposal of desirable and undesirable personality factors of pre-primary and primary teachers and measurement results of these personality factors in teachers of primary education. We have developed proposal of desirable and undesirable personality factors of teachers, which were verified by the method of focus group. After the correction of the proposal we had made measurements of those factors on a small sample of primary education teachers (n = 23) using the Freiburg Personality Inventory. We found out that the significant proportion of respondents reported nervousness, depressivity, excitability, lack of closeness with self-criticism, emotional instability. At the end of the article we suggest the possible use of the results of our research and program on promoting mental competence and coping with professional mental workload for teachers in primary and pre-primary education.

Key words: Preprimary and primary teachers, mental competence, mental health, normality of personality, teaching profession, focus group, Freiburg Personality Inventory, desirable and undesirable personality factors.

Úvod

V roku 2009 prišiel do platnosti Zákon o pedagogických zamestnancoch č. 317/ 2009 Z. z. Hovorí o zdravotnej spôsobilosti pedagogických a odborných zamestnancov, ktorej súčasťou je okrem telesnej spôsobilosti aj duševná spôsobilosť, potrebná na výkon pedagogickej alebo odbornej činnosti. Podľa zákona sa potvrdením o zdravotnej spôsobilosti a teda aj duševnej spôsobilosti, musí

preukázať každý nový pedagogický a odborný zamestnanec pri nástupe do práce. Avšak, vzhľadom k tomu, že vplyvom záťaže, či stresu sa môže zdravotná spôsobilosť zamestnancov meniť, zamestnávateľ má na základe dôvodného podozrenia možnosť vyžadovať preukázanie zdravotnej spôsobilosti aj počas výkonu profesijnej činnosti. Zamestnanec je povinný na požiadanie riaditeľa školy, školského zariadenia preukázať zdravotnú spôsobilosť v lehote do 90 dní. Zisťovanie zdravotnej spôsobilosti je podľa Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR (ďalej MŠVVaŠ SR) spôsob a odbornosť je plne v pôsobnosti rezortu zdravotníctva (Belešová 2010, s.23).

Dôvodom zavedenia tejto požiadavky bola snaha zabezpečiť žiakom a študentom vývin v bezpečnom a zdravom prostredí. Je fakt, že v učiteľskej profesii nachádzame také zdroje záťaže, ktoré sú rizikové pre udržanie fyzického a psychického zdravia. Nie každý učiteľ je fyzicky a psychicky predisponovaný tak, aby tieto záťaže zvládal. Dlhodobá a zvýšená záťaž môže u niektorých jedincov výrazne znižovať, či priamo znemožňovať profesijnú úspešnosť. To môže v tomto povolaní viesť až k didaktogénnym poruchám u žiakov. Poukazujú na to prípady z praxe, kedy sa preukázalo neprimerané uplatňovanie moci vo výchovných štýloch učiteľa, najmä autoritatívnym a manipulatívnym prístupom vo vzťahu ku žiakom. To sa prejavuje napríklad verbálnou agresivitou, fyzickou agresivitou, nadmernou kritickosťou, neprimeranými nárokmi na žiakov, manipuláciou, vyvolávaním strachu, prevažujúcim negatívnym hodnotením, ostrakizáciou žiakov a pod. (Oravcová, 2004, Cangelosi, 2006).

Napĺňanie zákona je však v súčasnosti problematické. V súvislosti s touto požiadavkou zatiaľ chýbajú odpovede na základné kľúčové otázky. Čo od učiteľov skutočne požaduje? Akým spôsobom sa bude realizovať? Kto jej realizáciu zabezpečí? Bez odpovedí na ne totiž ide len o prázdnu proklamáciu ochrany dieťaťa.

Duševná spôsobilosť učiteľov, duševné zdravie učiteľov a normalita osobnosti

Napriek zákonnej požiadavke neexistuje presné vymedzenie pojmu duševná spôsobilosť pedagogických zamestnancov. Podľa Karikovej (2010) pojem duševná spôsobilosť všeobecne zahŕňa psychické, resp. osobnostné predpoklady. Duševná spôsobilosť pedagogických pracovníkov zahŕňa osobnostné predpoklady k výkonu pedagogickej profesie.

Určitú analógiu je možné nájsť u iných profesii. Napríklad v požiadavkách na povolanie policajta či hasiča je duševná spôsobilosť stotožňovaná s osobnostnou spôsobilosťou, ktorá vyjadruje mieru zhody osobnostnej stránky pracovníka s požiadavkami profesie. Duševná spôsobilosť v prijímacom konaní sa posudzuje psychologickým vyšetrením, ktoré vykoná psychológ určený služobným úradom. Záujemcovia absolvujú celodenné vyšetrenie, počas neho vypĺňajú osobnostné dotazníky, podrobujú sa výkonovým testom a absolvujú riadený rozhovor. Napríklad obsahom psychologického vyšetrenia hasičov sú všeobecné rozumové schopnosti, agresivita, iritabilita, negativizmus, asociálne tendencie, depresivita, stabilita v záťaži, interpersonálne vzťahy.

Výsledkom vyšetrenia je komplexné posúdenie vhodnosti uchádzača pre výkon povolania. Uchádzač teda preukazuje svoju duševnú spôsobilosť k výkonu povolania potvrdením o absolvovaní psychologického vyšetrenia, zameraného na posúdenie osobnostnej spôsobilosti na vykonávanie špecifických činností, ktoré dané povolanie vyžaduje.

Ak chápeme duševnú spôsobilosť pedagogického zamestnanca analogicky ako osobnostnú spôsobilosť k výkonu povolania, tak zjednodušene vyjadruje mieru zhody osobnostnej stránky učiteľa s požiadavkami pedagogickej profesie.

Relevantne sa vo vzťahu k pojmu duševná spôsobilosť javia pojmy normalita osobnosti a duševné zdravie.

Existuje viacero poňatí ľudskej normality, napr. ako neprítomnosti duševnej choroby, či optimálneho, ideálneho stavu osobnosti. V zhode so Syřišťovou (1972) považujeme za najprijateľnejšie poňatie ľudskej normality ako nekonečného procesu k sebarealizácii indivídua v jeho spoločenských a prírodných podmienkach. Je to proces, ktorého hlavným motorom je slobodná a tvorivá interakcia človeka s prostredím. Za jednu z najdôležitejších charakteristík optimálnej normy je považovaná aktívna prispôsobivosť, ktorú možno charakterizovať ako vedomé zasahovanie subjektu do jeho životných podmienok a ako schopnosť aktívneho sebautvárania v smere vlastných potencionalít. Hlavnou otázkou teda nie je „perfektný“, „absolútny“ stav, ale optimálne varianty a možnosti ľudského života predovšetkým z humanistického hľadiska. Je teda potrebné skúmať, poznať a odstraňovať faktory, ktoré osobnosť deformujú a na druhej strane hľadať nevyhnutné podmienky jej normálneho vývinu a sebarealizácie.

Autorka uvádza, že poňatie normality ako procesu neznamená, že by normalita osobnosti nemohla niesť určité stále črty. Pomenúva niekoľko najčastejšie uvádzaných a diskutovaných kritérií normality:

- Subjektívne uspokojenie – sebadôvera a pocit spokojnosti, úspešnosti a šťastia
- Schopnosť správneho sebahodnotenia – schopnosť posúdiť svoje schopnosti a možnosti, vyrovnanosť a syntézu medzi „ideálnym“ ja a „reálnym“ ja
- Pocit identity – jedinec vie kto je, má o sebe jasný obraz
- Schopnosť sebarealizácie – umožní rozvinúť vlastné potencionality, smerovanie k sebarealizácii a sebaaktualizácii.
- Autonómia, nezávislosť a sebaurčenie – autonómny jedinec je relatívne nezávislý od vonkajšieho prostredia, čo mu prináša záruku voči vonkajšiemu ohrozeniu
- Integrácia osobnosti – jednota, koherencia alebo kontinuita osobnosti
- Rezistencia k stresu, tolerancia úzkosti – napätie, úzkosť a neuspokojenie nenarúša jednotu a rovnováhu osobnosti.
- Adekvátna percepcia reality – realistické vnímanie skutočnosti, pomáha rozumieť reálnym vzťahom a kauzálnym súvislostiam
- Schopnosť prežitia – schopnosť použiť svoje psychické a fyzické sily na prežitie
- Sociálna adaptácia – prispôsobivosť spoločenským hodnotám, normám a zákonom

Syřišťová (1972) a Kondáš (1977) kriticky uvažujú nad uvedenými kritériami. Jednak sa pozastavujú nad nejasnosťou pojmov adekvátna, či správne a poukazujú na ich sémantickú neurčitosť. Tiež sú spochybňované niektoré konkrétne kritériá, napríklad „Autonómia a nezávislosť od prostredia“**,** pretože sa pod ňou myslí schopnosť konvenčného nazerania a myslenia, zhodného alebo aspoň porovnateľného so skúsenosťami druhých v danom sociálnom prostredí či kultúre. To môže byť sporné, keďže je rozpore s vymanením sa jedinca od konvenčného myslenia a nazerania na svet. Tiež kritérium Schopnosť správneho sebahodnotenia je sporné najmä u jedincov intelektovo deficitných a úplne zlyháva u asociálnych psychopatov či manických jedincov u ktorých dochádza k chorobnému stotožneniu ideálneho a reálneho ja. Zdôrazňujú, že hoci majú uvedené kritériá v hodnotení normality osobnosti svoje miesto, niektoré z nich nadobúdajú význam až v kombinácii s ostatnými a nie je možné použiť ich samostatne.

Podľa Larsena a Bussa (2008) u normálnej osobnosti nemožno badať také dlhodobé vzorce správania jedinca, ktoré by viedli k jeho úzkosti a úzkosti jeho okolia, pričom jedinec má schopnosť vytvárať uspokojujúce vzťahy s inými a byť produktívny.

Allport (Coan, 1985) sa snažil sa vypracovať obraz zdravej osobnosti, ktorý obsahuje tieto charakteristiky:

1. Rozšírenie vlastnej zmysluplnosti – autentická účasť v dôležitých oblastiach ľudského snaženia; záujmy, ktoré presahujú bezprostredné potreby a povinnosti.
2. Vrelý vzťah k druhým ľuďom – schopnosť intimity aj spolucítenia.
3. Emocionálna istota – zahrňuje vlastnosti ako sú seba - akceptovanie a frustračná tolerancia.
4. Realistická percepcia, zručnosti a poverenia – realistické orientácie vo vzťahu k svetu, vypracovanie zručností, ktoré môžu byť použité v práci na zmysluplných projektoch, účasť na týchto projektoch. Naozaj o obsiahly eklektický pohľad na zrelosť.
5. Objektivizácia seba samého – realistické zhodnotenie seba samého a sprievodný zmysel pre humor.
6. Jednotiaca životná filozofia – hodnoty a zamerania, ktoré dávajú celkový význam alebo zmysel životu.

Normálna osobnosť sa často stotožňuje s duševne zdravou osobnosťou (Kariková 2010). Tak ako nie je celkom možné presne vymedziť normalitu osobnosti je rovnako zložité vykresliť súhrnný obraz duševného zdravia. Je totiž vymedzované rôznymi spôsobmi, pričom je kladený dôraz na rozmanité požiadavky, ktoré má duševne zdravý jedinec spĺňať. Prokůpek (Syřišová 1972, s.159) definuje duševné zdravie ako „stav, keď všetky duševné pochody prebiehajú optimálnym spôsobom, harmonicky a umožňujú správne odrážať vonkajšiu realitu, primerane a pohotovo reagovať na všetky podnety a riešiť bežné aj neočakávané úlohy, stále sa zdokonaľovať a mať pocit uspokojenia zo svojej činnosti“. Bhatia (1982) chápe duševné zdravie ako schopnosť vyvážiť pocity, túžby, ambície a ideály v každodennom živote. To znamená schopnosť čeliť a prijať realitu života. Termín duševné zdravie sa prejavuje žiaducim správaním a prežívaním, ktoré je v súlade s tými štandardmi, ktoré sú v našej spoločnosti prijaté a všeobecne platia. Vlastnosti charakterizujúce duševne zdravú osobu sú podľa Coana (1985):

- neprítomnosť zvýšenej úzkosti,
- schopnosť mať dobré vzťahy k iným ľuďom,
- tolerancia odkladu neuspokojenia,
- ovládanie emócii,
- spontaneita,
- autonómia,
- zvládnutie prostredia.

E. Drotárová (2006) definuje kritéria duševného zdravia, ktoré sú nasledovné:

a) schopnosť adekvátnej percepcie – sebapoznania,
b) sebaakceptácia, sebarealizácia,
c) sebadôvera, prirodzenosť, spontánnosť,
d) odolnosť voči stresu, odvaha,
e) nezávislosť,
f) vnímanie, prežívanie krásy a etiky (svedomie).

Atkinson (1995) považuje za základné charakteristiky psychicky zdravého jednotlivca nasledovné znaky:

- primerané vnímanie reality,
- sebapoznanie,
- schopnosť ovládať svoje konanie,
- sebaúcta a akceptácia,
- schopnosť vytvárať emocionálne väzby a činorodosť.

Becker (1995) uvádza nasledovné komponenty: duševno – telesnú subjektívnu pohodu, sebaaktualizácu a pozitívne hodnotenie.

Jahodová (Kondáš, 1972) navrhuje tri základné črty duševného zdravia:

1. Osoba sa aktívne prispôsobuje a usiluje zvládnuť svoje prostredie
2. Osoba prejavuje jednotu osobnosti a udržiava stabilnú integráciu, tá sa nenarúša napriek flexibilnému prispôsobovaniu sa zmenám
3. Osoba percipuje svet a seba správne, nezávisle od svojich osobných potrieb.

Podľa WHO (Svetovej zdravotníckej organizácie) je duševné zdravie stavom emocionálnej a psychickej pohody, v ktorej je osoba schopná využiť svoje kognitívne a emocionálne schopnosti, fungovať v spoločnosti a plniť bežné požiadavky každodenného života.

Z hľadiska výkonu pedagogickej profesie ide o využitie svojich duševných schopností v pedagogickej praxi. Za limitujúci faktor duševného zdravia pedagóga je možné považovať kvalitu duševných spôsobilostí, schopností uplatňovaných v každodennej pedagogickej práci.

Je nepochybné, že učiteľ má veľké možnosti ovplyvňovať svojich žiakov. Požiadavka na osobnosť učiteľa je obzvlášť aktuálna na predprimárnom a primárnom stupni vzdelávania. Dôvodom je najmä závažnosť pôsobenia učiteľa na dieťa v tomto citlivom veku. Práve učiteľ predprimárneho a primárneho vzdelávania je vzorom, sprievodcom na ceste k poznaniu a utváraniu osobnosti žiaka (Kariková, 2010). Vzhľadom k vekovým zvláštnostiam detí, ktoré sú na učiteľa často silno viazané, predstavuje pre ne totiž jeden z významných identifikačných vzorov a významnú autoritu, ktorá ešte nie je príliš narušovaná utvárajúcimi sa vrstovníckymi vzťahmi (Spilková, 2001). Pričom začiatočná nekritická identifikácia s učiteľom má svoj vývojový zmysel, pretože pomáha žiakovi prekonávať neistotu v cudzom školskom prostredí a adaptovať sa na školské požiadavky (Koláriková- Pupala, 2001). Cez učiteľa si žiaci vytvárajú vzťah ku škole, vzdelávaniu, iným ľuďom aj k samým sebe. Inak povedané, zdravú osobnosť môže formovať len zdravá osobnosť.

Avšak vysoké nároky, nízka prestíž profesie v spojení s negatívnym hodnotením učiteľov spôsobujú rozpor, ktorý môže byť zdrojom záťaží rizikových pre udržanie dobrého psychického zdravia. Do značnej miery môžu ovplyvniť duševnú spôsobilosť učiteľov k výkonu ich profesie. Rizikovosť tohto stavu, spočíva najmä v tom, že môže dôjsť k upevneniu neprimeraných reakcií, k utváraniu a upevňovaniu takých povahových čŕt, ako napr. ľahostajnosť, skleslosť, otupenosť, neiniciatívnosť, závislosť, agresivita, zlosť (Bratská, 2001). Vo viacerých výskumoch osobnosti učiteľa (Fontana 1997, Řehulka, Řehulková 1998) bol u učiteľov zistený zvýšený neuroticizmus. Prítomnosť týchto osobnostných čŕt je v osobnosti učiteľa z pochopiteľných dôvodov nežiaduca. Učiteľ je ten, kto vytvára celkovú sociálnu klímu v triede, ovplyvňuje štruktúru žiackych sociálnych vzťahov, učí ich vzájomnej komunikácii a spoločnému spolužitiu v škole (Spilková, 2001). Negatívne dôsledky môžu mať teda dopad na celé sociálne prostredie, v ktorom sa pohybuje. Neurotizovaný, hostilný, agresívny či ľahostajný učiteľ ovplyvňuje priamo, alebo prostredníctvom klímy v triede svojich žiakov a môže tak negatívne pôsobiť na psychiku žiakov, vývoj ich osobnosti i vzťah ku škole a vzdelaniu (Vašina, Valošková 1998).

Výsledky predvýskumu duševnej spôsobilosti učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania

Náš výskum by mal priniesť komplexný a hlboký pohľad do problematiky duševnej spôsobilosti učiteliek predprimárneho a primárneho vzdelávania. Budeme riešiť výskumný problém *Ako vymedziť, zistiť a rozvíjať duševnú spôsobilosť učiteľov primárneho a predprimárneho vzdelávania k výkonu učiteľského povolania?*

Cieľom výskumu je *zistiť, či existujú rozdiely v osobnostných faktoroch modelu duševnej spôsobilosti učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania a populačnou normou. Na základe výsledkov výskumu vytvoriť program zameraný na podporu duševnej spôsobilosti učiteľov (podľa návrhu modelu duševnej spôsobilosti učiteľa) a ich zvládania profesijnej psychickej záťaže.*

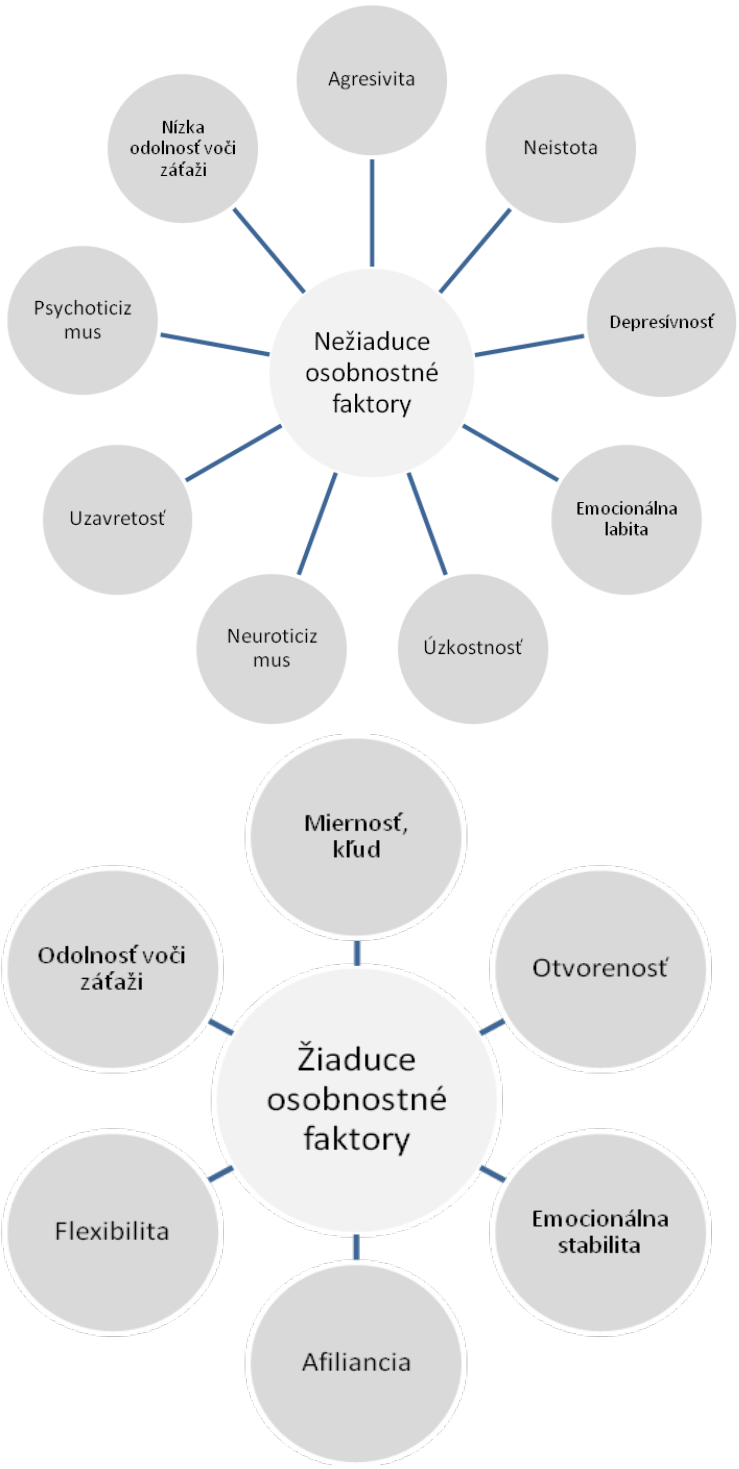
Z cieľa výskumu nám vyplynul čiastkový cieľ č. 1*:*

Zrealizovať predvýskum. Zistiť, ktoré osobnostné faktory učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania sú žiaduce / nežiaduce pre výkon pedagogickej profesie. Návrh osobnostných faktorov korigovať pomocou metódy focusovej skupiny. Zistiť, aké štandardizované diagnostické metódy použiť na meranie žiaducich / nežiaducich osobnostných faktorov učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania.

V súlade s čiastkovým cieľom výskumu sme na základe štúdia relevantnej literatúry, vlastných pedagogických skúseností a konzultácii s odborníkmi z oblasti psychológie vytvorili návrh žiaducich a nežiaducich osobnostných faktorov učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania. Následne sme návrh korigovali pomocou analýzy názorov učiteľov predprimárneho a primárneho, ktoré sme získali prostredníctvom metódy focusovej skupiny. Ide o kvalitatívnu metódu, ktorej cieľom je získať určitý druh informácií. Je to exploračná technika, spájajúca menší počet osôb, ktoré sú vedené moderátorom, ktorý má facilitovať diskusiu. Moderátor využíva vopred pripravenú osnovu skupinového interview, aby diskusia zostala zameraná na tému a participanti rozprávajú slobodne a spontánne o témach, ktoré ich zaujímajú a boli im pred tým oznámené. V našom prípade bol osnovou návrh osobnostných faktorov, rozdelený na dve časti, žiaduce a nežiaduce osobnostné faktory učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania. Tie sme postupne bližšie charakterizovali, po každej charakteristike nasledovala diskusia. V skupine sa zúčastnilo 6 učiteľov. Bližší popis výskumnej vzorky uvádzame v tabuľke č. 1. Po korekcii pôvodného návrhu sme vytvorili nový návrh žiaducich / nežiaducich charakteristík učiteľa predprimárneho a primárneho vzdelávania (obr. č. 1).

Tabuľka T1 Popis výskumnej vzorky focusovej skupiny

Vek	Počet respondentov	Dĺžka Praxe	Počet respondentov	Profesia	Počet respondentov
30 - 35	4	0 - 10	4	Učiteľ predprimárneho vzdelávania	3
35 - 40	1	10– 15	1	Učiteľ primárneho vzdelávania	3
40 a viac	1	15 a viac	1		



Obrázok 1 Návrh nežiaducich a žiaducich osobnostných faktorov učiteľa predprimárneho a primárneho vzdelávania

Na meranie žiaducich a nežiaducich osobnostných faktorov učiteľov primárneho vzdelávania sme použili Freiburský osobnostný dotazník (FPI). Ide o multidimenzionálny osobnostný dotazník, ktorý umožňuje sledovať 12 dimenzii osobnosti, vrátane dvoch škál posudzujúcich agresívne správanie - spontánna agresivita, reaktívna agresivita (tab.č.2). Dotazník obsahuje tvrdenia, ktoré sa týkajú spôsobu správania, psychických stavov, návykov a telesných ťažkostí. Osoba s tvrdeniami buď súhlasí, alebo nesúhlasí.

Tabuľka T2 Osobnostné faktory Freiburského osobnostného dotazníka

Osobnostné faktory FOD	Póly	
Nervozita/Neurotické príznaky	F1 - Nervozita neprítomná	F1 + Nervozita
Spontánna agresivita	F2 - Ovládajúci sa	F2 + Neovládajúci sa
Depresivita	F3 - Nedepresívny	F3 + Depresívny
Vzrušivosť/ Frustračná tolerancia	F4 - Pokojný	F4 + Vzrušivý
Spoločenskosť, družnosť	F5 - Nedružný	F5 + Družný
Miernosť, kľud	F6 - Dráždivý	F6 + Mierny, kľudný
Reaktívna agresivita a snaha po dominancii	F7 - Nedominantný	F7 + Dominantný
Zdržanlivosť	F8 - Nenútený	F8 + Zdržanlivý
Otvorenosť	F9 - Uzavretý, nekritický	F9 + Otvorený, sebakritický
Introverzia/Extraverzia	E - Inrovertovaný	E + Extravertovaný
Emocionálna stabilita/labilita	N - Emocionálne stabilný	N + Emocionálne labilný
Feminita/Maskulinita	M - Feminný	M + Maskulinný

Dotazník sme administrovali hromadnou formou. Výskumnú vzorku predvýskumu tvorilo 23 učiteľov primárneho vzdelávania zo stredoslovenského regiónu (tab. č. 3). Respondentov sme vyberali náhodným stratifikovaným výberom.

Tabuľka T3 Popis výskumnej vzorky

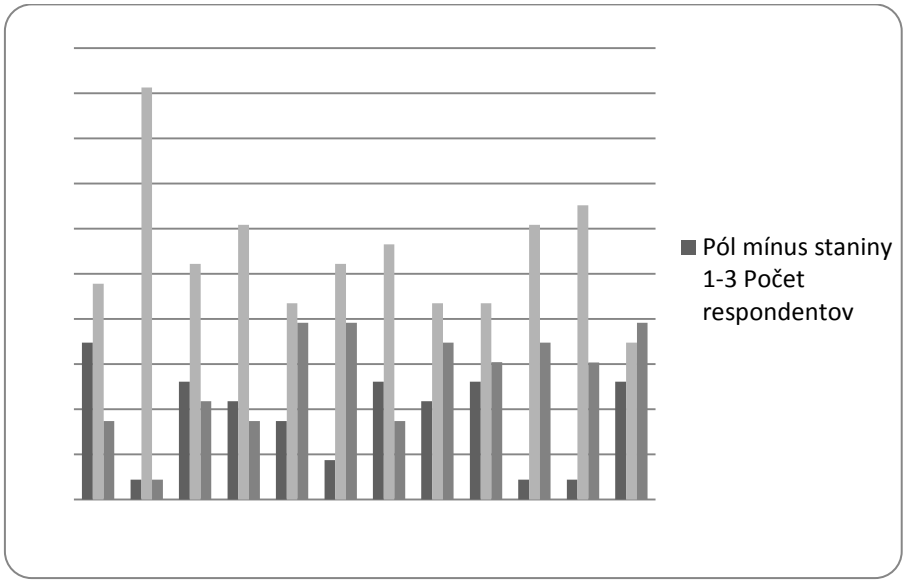
Vek	Počet respondentov	Dĺžka Praxe	Počet respondentov
30 - 40	5	0-10	4
41 - 50	15	11 – 20	3
51 - 60	3	21-30	13
		Viac ako 30	3

Po vyhodnotení dotazníkov sme zostavili profil jednotlivých škál každého respondenta. Následne sme percentuálne vyhodnotili, koľko respondentov je v sledovaných osobnostných faktoroch zaradených v pásme normy a mimo pásma normy (tab.č.4, graf č. 1).

Tabuľka T4 Percentuálne zastúpenie respondentov v jednotlivých osobnostných faktoroch EPI

Osobnostné faktory	**Pól mínus staniny 1-3**		**Norma staniny 4-6**		**Pól plus staniny 7 - 9**		Osobnostné faktory
	Počet respondentov		*Počet respondentov*		*Počet respondentov*		
F1 - Nervozita neprítomná	8	34,78%	11	47,83%	4	17,39%	F1 + Nervozita
F2 - Ovládajúci sa	1	4,35%	21	91,30%	1	4,35%	F2 + Neovládajúci sa
F3 - Nedepresívny	6	26,09%	12	52,17%	5	21,74%	F3 + Depresívny
F4 - Pokojný	5	21,74%	14	60,87%	4	17,39%	F4 + Vzrušivý
F5 - Nedružný	4	17,39%	10	43,48%	9	39,13%	F5 + Družný

F6 - Dráždivý	2	8,70%	12	52,17%	9	39,13%	F6 + Mierny, kľudný
F7 - Nedominantný	6	26,09%	13	56,52%	4	17,39%	F7 + Dominantný
F8 - Nenútený	5	21,74%	10	43,48%	8	34,78%	F8 + Zdržanlivý
F9 - Uzavretý	6	26,09%	10	43,48%	7	30,43%	F9 + Otvorený
E - Inrovertovaný	1	4,35%	14	60,87%	8	34,78%	E + Extrovertovaný
N - Emocionálna stabilita	1	4,35%	15	65,22%	7	30,34%	N + Emocionálna labilita
M - Feminný	6	26,09%	8	34,78%	9	39,13%	M + Maskulinný



Graf 1 Percentuálne zastúpenie respondentov v jednotlivých osobnostných faktoroch EPI

Vo vzťahu k návrhu nežiaducich / žiaducich osobnostných faktorov učiteľov nás zaujímali faktory F1, F2, F3, F4, F6, F9, N. Na základe čiastkových výsledkov predvýskumu je možné konštatovať, že viac ako 17 % respondentov vo faktore F1 vykazuje nervozitu. Respondenti udávajú telesné ťažkosti z rôznych funkčných oblastí, vegetatívne ťažkosti (krvný obeh, dýchanie, zažívanie, trávenie), motorické poruchy, bolesti, psychosomatické poruchy (poruchy spánku, ochabnutosť, napätú vyčerpanosť, ľahkú unaviteľnosť, precitlivelosť na počasie, podráždenosť, nekľud). Vo faktore F2 je viac ako 90 % respondentov v pásme normy. Vo faktore F3 je viac ako 21 % respondentov depresívnych. Udávajú rozladenosť, nestálu, prevažne smutnú, skľúčenú, zlú náladu, z časti podráždenú, nespokojnú. Ďalej respondenti udávajú strach, pocit neurčite hroziaceho nebezpečenstva, osamelosť, pocit nezúčastnenosti a vnútornej prázdnoty, nesústredenosť, zaťaženosť neužitočnými myšlienkami, zasnenosť, pocity menejcennosti, sebavýčitky a pocity viny, všeobecný pocit nespokojnosti. Vo faktore F4 je viac ako 17 % respondentov vzrušivých, vykazujú dráždivosť, napätie, citlivosť, nízku frustračnú toleranciu, vyrušiteľnosť, netrpezlivosť, nepokoj. Ľahko sa dostávajú do vzrušenia a zlosti, afektívneho konania, majú slabú kontrolu v afekte. Až viac ako 91 % respondentov vykazuje normálnu až vysokú mieru miernosti a kľudu (faktor F6), vyznačujú sa sebadôverou, dobrou náladou, vytrvalosťou, dôverčivosťou, neúnavnosťou, agilitou, malým sklonom

k agresivite, optimizmom a dobrou toleranciou voči záťaži. Vo faktore F9 je viac ako 26 % respondentov uzavretých, s nedostatkom sebakritiky. Vo faktore N, je až viac než 30 % respondentov emocionálne labilných. Sú náladovo labilní, prevažne depresívni, ľahko zraniteľní, citliví, nevľúdni. Ľahko sa rozčúlia, sú napätí, ľahko dekoncentrovateľní, s pocitmi viny, poruchami kontaktu. Často majú pocit neporozumenia a nespravodlivého zaobchádzania.

Závery

Na základe nového návrhu žiaducich / nežiaducich osobnostných faktorov učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania a našich zistení, považujeme Freiburský osobnostný dotazník za relevantnú psychologickú metódu v meraní navrhovaných osobnostných faktorov učiteľov primárneho vzdelávania. V predvýskume budeme pokračovať meraním osobnostných faktorov učiteľov predprimárneho vzdelávania. Následne prebehne ďalšia korekcia návrhu osobnostných faktorov pomocou druhej focusovej skupiny. Po analýze výsledkov predvýskumu vytvoríme Model duševne spôsobilého učiteľa (MDSU), ktorý bude obsahovať žiaduce / nežiaduce osobnostné charakteristiky učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania. Následne vyberieme relevantné psychologické metódy, uskutočníme merania osobnostných faktorov učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania vychádzajúcich z MDSU. Na základe výsledkov meraní vytvoríme program zameraný na podporu duševnej spôsobilosti učiteľov a ich zvládania profesijnej psychickej záťaže. Výsledky výskumu, spolu s podporným programom pre učiteľov budú slúžiť predovšetkým učiteľom predprimárneho a primárneho vzdelávania a riadiacim pedagogickým pracovníkom škôl a školských zariadení, ktorých sa problém duševnej spôsobilosti najviac dotýka. Podporný program môže byť včlenený do ponuky programov kontinuálneho vzdelávania metodicko – pedagogických centier. Učiteľské fakulty môžu výsledky výskumu využiť pri tvorbe obsahu študijných programov, do ktorých zakomponujú viac cielenej psychologickej prípravy študentov na učiteľskú profesiu. Môžu tiež priamo využiť podporný program pre budúcich učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania. Študenti učiteľstva získajú bližšie informácie o zákonnej požiadavke duševnej spôsobilosti, zoznámia sa so zdravotnými, najmä psychickými rizikami učiteľskej profesie a kľúčovými osobnostnými požiadavkami pre výkon učiteľskej profesie.

Zoznam bibliografických odkazov

ATKINSON, R.L. a kol. 1995. *Psychologie.* Praha: Victoria publishing, 1995. ISBN 80-85605-35-X

BECKER, P. 1995. *Seelische gesundheit und verhaltenskontrolle* Gottingen: Hogrefe, 1995.

BELEŠOVÁ, J. –KRAJČÍR, Z. -TÓTHOVÁ, J. 2010. *Praktická príručka pre učiteľa*. Bratislava: MPC, 2010. ISBN 978-80-8052-347-3.

BHATIA, B.D. 1982. Mental hygiene in education. In *Advanced educational psychology*. New Dehly: Sterling, 1982.

BRATSKÁ, M. Osobnosť v situáciách psychickej záťaže. [Vyhľadané 14. 1. 2011 http://www.cdvuk.sk/blade/index.php?c=589&bratska-maria-phdr-csc-osobnost-v-situaciach-psychickej-zataze]

CANGELOSI, J.S. 2006. *Strategie řízení třídy.*Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7376-118-2

COAN, R.W. 1985. *Duševní zdraví a problém optimální osobnosti*. Bratislava: VÚDPAP, 1985.

DROTÁROVÁ, E. 2003. Relaxační metody. Praha: Epocha, 2003.

FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4

KARIKOVÁ, S. 2010. Zdravý učiteľ– zdravá škola. In *Zdravá škola*. Zborník z medzinárodnej konferencie. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2010. ISBN 978-80-557-0111-0.

KOLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA, B a kol. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KONDÁŠ, O. 1977. *Klinická psychológia*. Martin: Osveta, 1977. 70-036-77.

LARSEN, R.J. – BUSS, D. M. 2008. *Personality psychology – Domains of knowledge about human nature*. New York: McGraw-Hill, 2008. ISBN 978-0-07-353190-8

ORAVCOVÁ, J. 2004. *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica: UMB, 2004. ISBN 80-8055-980-5

ŘEHULKA. E – ŘEHULKOVÁ. O. 1998. Problematika tělesné a psychické záťeže při výkonu učitelského povolání. In *Učitelé a zdraví*. Brno: Nakladatelství Pavel Křepela, 1998. ISBN 80-902653-0-8.

SPILKOVÁ, V. 2001. Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdelávání a podpurný systém 2. díl*. Praha: UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

SYŘIŠTOVÁ, E. a kol. 1972. *Normalita osobnosti*. Praha: Avicenum, 1972. 08-021-72.

VAŠINA, B. - VALOŠKOVÁ, M. 1998. Učitel – pracovní zátež – zdraví. In *Učitelé a zdraví*. Brno: Nakladatelství Pavel Křepela, 1998. ISBN 80-902653-0-8.

Kontaktné údaje
Terézia Rohn
Katedra psychológie
Pedagogická fakulta UMB
terezia.rohn@umb.sk

Daša SITKOVÁ

AUTOEVALVÁCIA UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA V OBLASTI ŠPECIFICKÝCH PORÚCH UČENIA SA U ŽIAKOV V ZŠ ANALÝZA A INTERPRETÁCIA VÝSKUMNÝCH ZISTENÍ

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
dasa.sitkova@gmail.com

AUTOEVALVÁCIA UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA V OBLASTI ŠPECIFICKÝCH PORÚCH UČENIA SA U ŽIAKOV V ZŠ. ANALÝZA A INTERPRETÁCIA VÝSKUMNÝCH ZISTENÍ

Daša SITKOVÁ

Abstrakt: Štúdia prezentuje výskumné zistenia v oblasti autoevalvácie učiteľov primárneho vzdelávania vo vzťahu k špecifickým poruchám učenia sa (ŠPU) a pedagogickému diagnostikovaniu v ZŠ. Zaoberá sa súčasnými ťažkosťami, očakávaniami ako aj sebahodnotením učiteľov v oblasti teórie a praxe ŠPU, ich schopnosťami spolupracovať a vytvárať pre žiakov vyžadujúcich špeciálny prístup optimálne podmienky pre ich rozvoj.

Kľúčové slová: autoevalvácia, špecifické poruchy učenia (ŠPU), učitelia primárneho vzdelávania, diagnostické nástroje, pedagogické diagnostikovanie

Abstract: The study presents research findings on self-evaluation of teachers of primary education in relation to specific learning disabilities (SPU) and pedagogical diagnosing in elementary school. It deals with current difficulties, expectations and self-evaluation of teachers in the field of theory and practice of SPU, their ability to cooperate and create optimal development conditions for students requiring special access.

Key words: self-evaluation, specific learning disabilities, teachers of primary education, diagnostic tools, pedagogical diagnosis

ÚVOD

Vážnym pedagogickým a psychosociálnym problémom dotýkajúcim sa učiteľov, rodičov, no predovšetkým samotných žiakov, sú špecifické poruchy učenia sa (ŠPU). Odhaľovanie vývinových rizík, podchytenie špeciálnych edukačných potrieb a vôbec korekcia znevýhodnení u žiakov sú požiadavkami vyplývajúcimi zo ŠVP ISCED 1. Patria medzi dôležité úlohy takmer všetkých vedných disciplín zaoberajúcich sa vývinom detí a vyžadujú spravidla interdicsiplinárnu starostlivosť. Ide o mimoriadne náročnú úlohu učiteľov, na ktorých sú kladené zvýšené požiadavky na ich pedagogicko-diagnostické a intervenčné kompetencie. Vo všeobecnosti vnímame potrebu venovania väčšej pozornosti práve oblasti včasnej depistáže a pedagogického diagnostikovania ŠPU u žiakov v začiatkoch školskej dochádzky a problematike integrácie, ktorá akoby nebola v súčasnosti organizačne doriešená. Efektívna práca so žiakmi s ŠPU predpokladá totiž iný, špeciálny prístup a často i špecifické spôsoby nápravy. Preto je dôležité, aby učitelia disponovali nielen teoretickými vedomosťami ale aj praktickými skúsenosťami a zručnosťami v oblasti ŠPU a pedagogickej diagnostiky, najmä v súvislosti s edukáciou žiakov s ŠPU v bežných triedach ZŠ. Otázke pripravenosti učiteľov na prácu so žiakmi vyžadujúcimi špeciálny prístup, zisťovaniu ich vedomostí, postojov, názorov a presvedčení bola venovaná pozornosť v rámci výskumu. Zámerom vedecko-výskumnej štúdie je priblížiť pedagogickej verejnosti výskumné zistenia v oblasti autoevalvácie učiteľov vo vzťahu k ŠPU spracované v šk. rokoch 2011/12 – 2012/13 prostredníctvom autoevalvačného hárku učiteľa primárnej edukácie AHSPU-ZS (D. Sitková – B. Kasáčová).

Autoevalvačný hárok učiteľa primárnej edukácie /AHSPU-ZS/

Hľadanie odpovedí na otázky, aké sú vedomosti, názory, postoje a presvedčenia učiteľov primárneho vzdelávania v oblasti ŠPU a ich diagnostikovania u žiakov bolo jedným z výskumných cieľov dizertačnej práce (Sitková, 2013) zameranej na problematiku pedagogickej diagnostiky v prevencii ŠPU. Poznanie a vôbec úroveň vedomostí učiteľov v tejto oblasti je predpokladom vytvárania ich schopností diagnostikovať a včas intervenovať. Na tento účel bol využitý ***Autoevalvačný hárok učiteľa primárneho vzdelávania*** (D. Sitková – B. Kasáčová). V porovnaní s bežnou dotazníkovou metódou umožňuje hlbšie preniknutie do podstaty problematiky a z hľadiska možnosti vyjadrenia očakávaní a hodnotenia vlastnej práce má pre učiteľov aj ***edukačný význam***. Uvedomenie si vlastných silných stránok ako aj odhalenie problematických oblastí pedagogického pôsobenia vedie učiteľov k uvažovaniu a hodnoteniu vlastnej práce, teda k sebareflexii a práve úspešnosť pedagogických interakcií je do značnej miery, ako uvádza Hupková (2004, s. 19) *„determinovaná schopnosťami a sklonmi učiteľov zamýšľať sa nad sebou a svojou pedagogickou prácou“.*

Výskumné zistenia z AHSPU-ZS poskytli presnejší obraz o vedomostiach, presvedčeniach a postojoch respondentov - učiteľov primárneho vzdelávania nielen k diagnostickým otázkam. Boli zdrojom poznania toho, v čom učitelia vynikajú a naopak, v čom sú ich medzery a rezervy. Výsledkom analýzy získaných údajov bol pohľad na názory, potreby a očakávania učiteľov v súvislosti s problematikou ŠPU, sebahodnotenie vlastných vedomostí, zručností a schopností viesť a pracovať so žiakmi s ŠPU v ZŠ. Vďaka vyjadreniam učiteľov participujúcich na výskume boli získané odpovede na viaceré výskumné otázky týkajúce sa:

- ***súčasných problémov a ťažkostí učiteľov,*** s ktorými sa v praxi denne stretávajú v súvislosti s problematikou ŠPU u žiakov (procedúra kategorizácie pojmov a obsahovej analýzy),
- ***schopností učiteľov vytvárať optimálne podmienky pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávavcími potrebami*** (teda aj žiakov s ŠPU),
- ***sebahodnotenia učiteľov,*** keďže jedným z výskumných cieľov bolo zistiť, ako sami seba hodnotia v oblasti teórie a praxe ŠPU, svoje schopnosti diagnostikovať a viesť žiakov s ŠPU v bežných triedach ZŠ, aká je frekvencia využívania diagnostických nástrojov v praxi (autoevalvácia teoretických vedomostí a praktických zručností učiteľov vo vzťahu k vedeniu a vytváraniu optimálnych podmienok pre žiakov s ŠPU),
- ***očakávaní učiteľov,*** predovšetkým ich konkrétnych požiadaviek pre skvalitnenie procesu pedagogického diagnostikovania, pomoc odborníkov v praxi či názory na rolu učiteľa „experta“.

Výskumné zistenia z autoevalvácie učiteľov primárneho vzdelávania týkajúce sa frekvencie využívania diagnostických nástrojov v ich práci boli významným momentom v procese tvorby a aplikácie diagnostického depistážneho nástroja pre včasné zachytenie rizikovosti z hľadiska vzniku ŠPU v období predškolského veku a v začiatkoch školskej dochádzky. Výskumná štúdia sa však uvedeným nástrojom bližšie nezaoberá, keďže je primárne zameraná na oblasť autoevalvácie učiteľov. Nasledujúce časti sú prezentáciou štruktúry a aplikovania AHSPU-ZS v praxi, analýzou a interpretáciou výskumných zistení spolu s odporúčaniami pre edukačnú prax.

Štruktúra autoevalvačného hárku učiteľa

AHSPU-ZS je anonymný sebahodnotiaci dotazník obsahujúci okrem faktografických otázok aj iné typy *(štruktúrované, pološtruktúrované, polouzavreté i otvorené)* s pomerne širokou škálou

alternatívnych odpovedí. Pre zabezpečenie *reliability* boli koncipované viaceré otázky, položky prevažne názorového charakteru, prostredníctvom ktorých boli zisťované postoje a názory respondentov na podobný okruh informácií, a teda problematiku ŠPU a edukáciu žiakov s ŠPU v ZŠ.

Tabuľka T1 Štruktúra AHSPU-ZS

ČASŤ	***Úvodná***	Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica Sitková, D. - Kasáčová, B. *Autoevalvačný hárok učiteľa primárnej edukácie* Vysvetlenie cieľa dotazníka, motivácia a pokyny k dôslednému vyplneniu a vráteniu, zdôraznenie významu odpovedí pri riešení problematiky, spôsob označenia atď.
	Hlavná	Spolu 15 rôznorodých položiek zameraných na hľadanie asociácií k pojmom ŠPU, odhaľovanie súčasných ťažkostí učiteľov, zisťovanie názorov na možnosti predchádzania resp. odstránenia ŠPU u žiakov, hodnotenie vlastných teoretických vedomostí a praktických zručností a schopností viesť žiakov s ŠPU, zisťovanie frekvencie využívania diagnostických nástrojov v edukačnej praxi, očakávaní učiteľov od iných odborníkov a názorov na požiadavky pre skvalitnenie procesu pedagogického diagnostikovania v ZŠ
	Záver	Údaje o dátume vyplnenia AHSPU-ZS a poďakovanie respondentom za ich spoluprácu

Aplikácia AHSPU-ZS v autoevalvácii učiteľov

Výskumné overovanie AHSPU-ZS prebiehalo v šk. roku 2012/2013 u učiteľov primárneho vzdelávania na základných školách v Žilinskom a Banskobystrickom kraji v SR. Snaha o objektívne vyhodnotenie údajov získaných prostredníctvom uvedeného nástroja bola podmienená nevyhnutnou realizáciou zmien už v rámci predvýskumu (realizovaného v šk. roku 2011/2012), kedy došlo čiastočne k reformulácii niekoľkých položiek (z dôvodu správneho porozumenia pokynom a významu formulácií). Zo 70 učiteľov primárneho vzdelávania pôsobiacich cca na 20 ZŠ, ktorým bol AHSPU-ZS osobne administrovaný, boli získané vyjadrenia 44 respondentov pôsobiacich cca na 11 ZŠ (63 % návratnosť dotazníka), ktorí tvorili výskumný súbor.

Spôsob vyhodnocovania AHSPU-ZS

Vyhodnocovanie jednotlivých položiek AHSPU-ZS predpokladalo prístup z aspektu viacerých procedúr, a to od uplatnenia ***kategorizácie pojmov a hodnotenia vlastných teoretických vedomostí a praktických zručností učiteľov až po obsahovú analýzu*** jednotlivých vyjadrení respondentov v súvislosti s ŠPU. Uzavreté položky umožnili sledovať frekvenciu jednotlivých odpovedí na každú z ponúkaných volieb pre celý výskumný súbor, tri položky (prevažne názorového charakteru) ponúkali možnosť viacerých volieb odpovedí. Analýza odpovedí prevažne otvorených položiek predpokladala realizáciu kategorizácie pojmov, ktorá bola uplatnená predovšetkým pri zisťovaní preferovaných názorov a asociácií učiteľov vo vzťahu k ŠPU, ktoré boli skúmané z rôznych aspektov (dieťa, učiteľ, rodič, škola), tiež pri zisťovaní súčasných ťažkostí učiteľov v súvislosti s ŠPU. Získané údaje boli transformované do jednotlivých kategórií, ich zastúpenie graficky znázornené (viď obr. 1) a vyjadrené absolútnym i relatívnym počtom (viď Tabuľka T2).

Dôležitým predpokladom výskumných zistení bola ***analýza údajov vo vzťahu k autoevalvácii učiteľov*** v oblasti teórie a praxe ŠPU. Časť AHSPU-ZS poskytla priestor aj pre odhalenie slabších stránok učiteľov v tejto oblasti. Zistením frekvencie jednotlivých volieb odpovedí respondentov v položkách AHSPU-ZS sme získali presnejší obraz o ich sebahodnotení vo vzťahu k vlastným

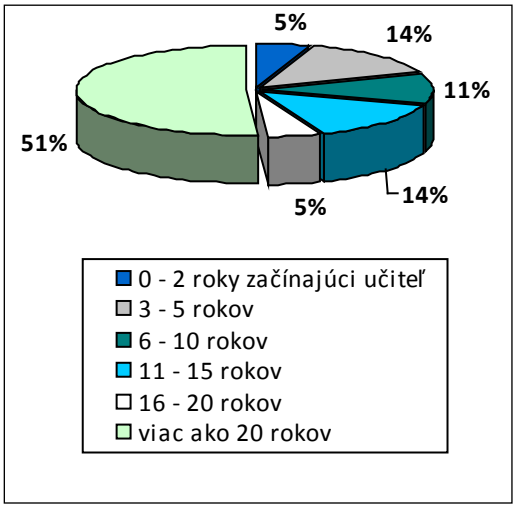
teoretickým vedomostiam a praktickým skúsenostiam v oblasti ŠPU, o ich schopnostiach diagnostikovať a úspešne viesť žiakov s ŠPU v ZŠ. Jednotlivé výroky respondentov – učiteľov primárneho vzdelávania boli kategorizované do oblastí ***kauzality, schopnosti inklúzie, vytvárania optimálnych podmienok, hodnotenia vlastných kompetencií a schopnosti spolupráce.***

Analýza údajov získaných prostredníctvom AHSPU-ZS a interpretácia výskumných zistení

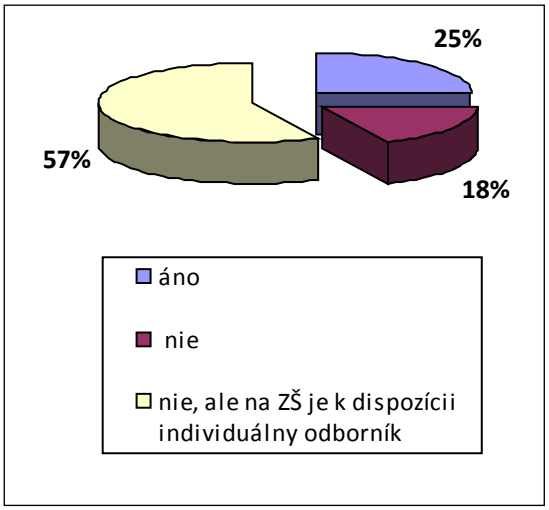
Analýza údajov získaných z AHSPU-ZS výrazne prispela k deskripcii kľúčových determinantov vzťahujúcich sa k procesom depistáže a pedagogického diagnostikovania. Výsledkom výskumných zistení bol pohľad na ***názory, potreby a očakávania učiteľov*** v súvislosti s problematikou ŠPU, ale aj pohľad na ***sebahodnotenie vlastných vedomostí, zručností a schopností viesť žiakov vyžadujúcich iný, špeciálny prístup*** vo vzdelávaní.

V rámci spracovania výskumných údajov bola realizovaná podrobná analýza vrátane štatistického vyhodnotenia prostredníctvom Microsoft Office Excel 2007. Položky faktografického charakteru v úvodnej časti AHSPU-ZS prispeli k získaniu údajov predovšetkým v súvislosti s dĺžkou pedagogickej praxe respondentov a dostupnosťou odborného pracoviska v závislosti od lokalít ZŠ, kde učitelia pôsobia. Výberový súbor približujú deskriptívne charakteristiky uvedené v grafoch. Najpočetnejšou skupinou respondentov participujúcich na výskume boli učitelia prevažne skúsení, v odbornej literatúre označovaní často ako uznávaní *„established teacher“* a skúsení *„experti“* (Camilli, 2004, podľa Kasáčová, Tabačáková, 2010), keďže viac ako polovicu (51 %) z nich tvorili práve učitelia primárneho vzdelávania s vyše 20 ročnou pedagogickou praxou. Priemerná dĺžka pedagogickej praxe respondentov sa pohybovala v rozpätí od 11 do 15 rokov.

Vyjadrenia 57 % učiteľov poukázali na skutočnosť, že v sídlach ZŠ, kde pôsobia sa síce nenachádza žiadne z odborných pracovísk (CPPPaP, RC, CŠPP, LVS a iné)*, priamo v ZŠ však majú k dispozícii pomoc individuálnych odborníkov (psychológov, špeciálnych pedagógov, logopédov). Na týchto školách sú teda vytvorené optimálne podmienky pre spoluprácu s učiteľmi a rodičmi.

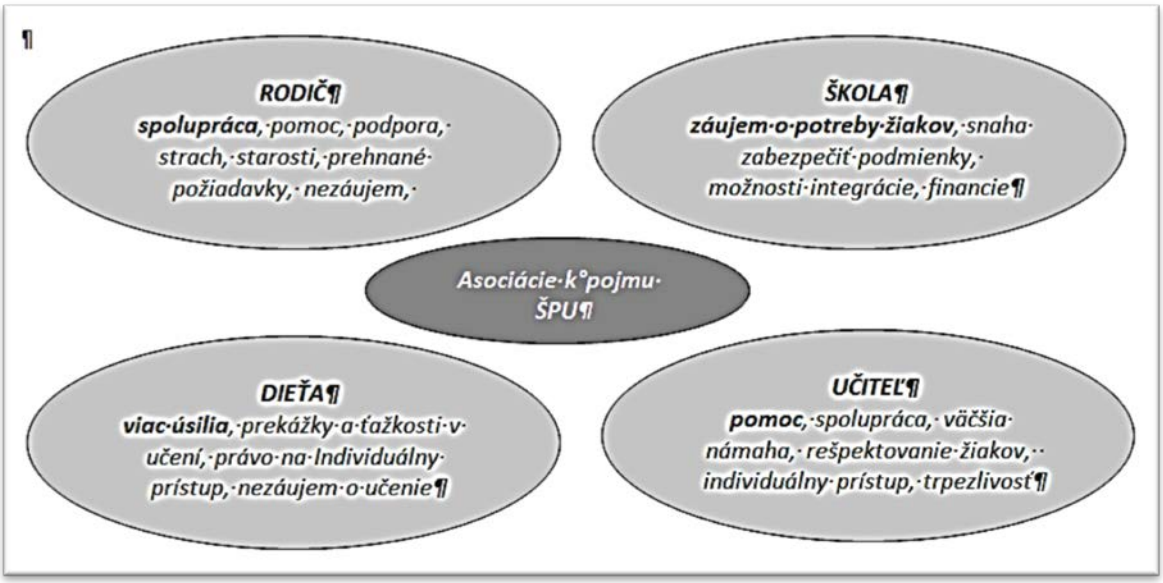


Graf 1 Štruktúra respondentov v závislosti od dĺžky pedagogickej praxe (v %)



Graf 2 Štruktúra respondentov v závislosti od lokality odborného pracoviska a sídla ZŠ (v %)

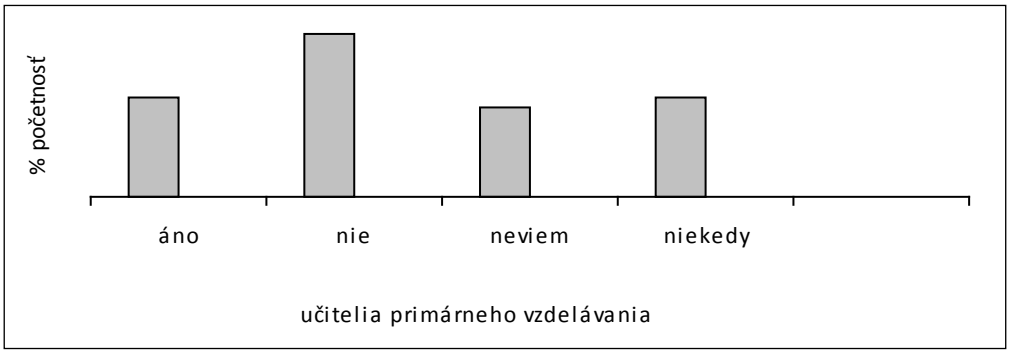
*CPPPaP - Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, RC - Reedukačné centrum, CŠPP - Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva, LVS - Liečebno-výchovné sanatórium



Obrázok 1 Najviac preferované asociácie učiteľov vo vzťahu k ŠPU

Možnosti odstránenia ŠPU u žiakov

Súčasné názory na možnosti odstránenia ŠPU u žiakov, ako sa dozvedáme z prác mnohých našich i zahraničných autorov zaoberajúcich sa touto problematikou, sú rôzne. Zahraničné skúsenosti (Zelinková, 2008) potvrdzujú možnosti reedukácie ŠPU kedykoľvek (aj v dospelosti), a to vďaka väčšej motivácii a snahe pracovať na sebe. Praktické skúsenosti mnohých učiteľov však potvrdzujú možnosti čiastočného odstránenia resp. zmiernenia problémov v učení v prípade, keď problematická oblasť, v ktorej nastalo zlyhanie je čo najskôr identifikovaná, registrovaná a jej príčiny diagnostikované. Čím skôr sa odhalí a diagnostikuje dysfunkcia spôsobujúca komplikácie v učení, tým skôr môže byť poskytnutá adekvátna odborná pomoc. Výskumy v oblasti ŠPU upozorňujú na možnosti diagnostikovania detí z hľadiska rizika ich vzniku už v období predškolského veku, kedy môžu byť ich schopnosti včas a úspešne podchytené. K diagnostikovaniu ŠPU dochádza však najčastejšie počas školskej dochádzky žiakov, a to často až po viacerých neúspešných intervenčných krokoch učiteľov a rodičov. Minimalizovanie problémov mnohých frustrovaných žiakov zlyhávajúcich v učení závisí teda od včasnej depistáže a cielenej pedagogickej diagnostiky, návrhu a realizácie intervenčných resp. reedukačných opatrení.



Graf 3 Názory učiteľov na možnosti odstránenia ŠPU u žiakov

Analýza frekvencie jednotlivých volieb respondentov priniesla zistenia týkajúce sa názorov učiteľov primárneho vzdelávania na uvedenú problematiku. Negatívny postoj viac ako jednej tretiny respondentov (36 %) vystriedal postoj 22 % učiteľov, ktorí si myslia pravý opak a ďalších 22 %, ktorí uvádzajú možnosti odstránenia ŠPU len niekedy. Vyjadrenia sa týkali menej rozsiahlych prejavov porúch, resp. včasného diagnostikovania problému a vedenia žiaka odborníkmi už od 1. ročníka ZŠ za predpokladu dobrej spolupráce rodičov, učiteľov a špeciálnych pedagógov. Z celkového počtu 44 respondentov sa 20 % nevedelo vyjadriť k uvedenej problematike, čo môže byť spôsobené nedostatočnými vedomosťami učiteľov, o čom svedčia aj ich vyjadrenia v súvislosti s ŠPU.

Ťažkosti učiteľov primárneho vzdelávania v oblasti ŠPU

Učitelia primárneho vzdelávania sa v súvislosti s problematikou ŠPU stretávajú vo svojej praxi s pomerne rôznorodými ťažkosťami. Zistenie, že takmer polovica respondentov (45 %) výskumného súboru síce neuviedla v uvedenej oblasti žiadne ťažkosti však neznamená, že ich v skutočnosti nemajú. Naproti tomu sa z vyjadrení viac ako polovice (55 %) respondentov dozvedáme o konkrétnych ťažkostiach, ktoré učitelia vnímajú najmä ako časový problém či pocit vlastnej nekompetentnosti a nedostatočných vedomostí v oblasti ŠPU.

Tabuľka T2 Kategorizácia vyjadrení učiteľov v oblasti ťažkostí s ŠPU

Oblasť kategorizácie	***Štruktúra vyjadrení „Súčasné ťažkosti učiteľov v oblasti ŠPU u žiakov“***	***Početnosť***	
		absolútna	*relatívna*
Žiadne ťažkosti	Žiadne ťažkosti ani otázky v súvislosti s problematikou ŠPU	20	45 %
Časový priestor	Časový problém, pri vysokom počte žiakov neustále sa venovať žiakom s ŠPU, nezabudnúť pripravovať pre nich iné (jednoduchšie) úlohy	10	20 %
Problém hodnotenia	Problém objektívneho hodnotenia žiakov s ŠPU (do značnej miery individualizované), vysvetlenie ostatným žiakom úľavy v hodnotení žiakov s ŠPU	4	10 %
Spolupráca	Problematická spolupráca s niektorými rodičmi žiakovs ŠPU	4	10 %
Obavy, nedostatok školení, nekompetentnosť	Obavy o neskoršie zaradenie žiakov s ŠPU do bežného vyučovania (či bude každý učiteľ schopný rešpektovať ich problémy), nedostatok vedomostí, školení o ŠPU, pocit nekompetentnosti pri vedení žiakov s ŠPU	6	15 %
SPOLU		∑ 44	∑ 100 %

Úroveň vedomostí učiteľov z hľadiska porozumenia odbornej terminológii ŠPU

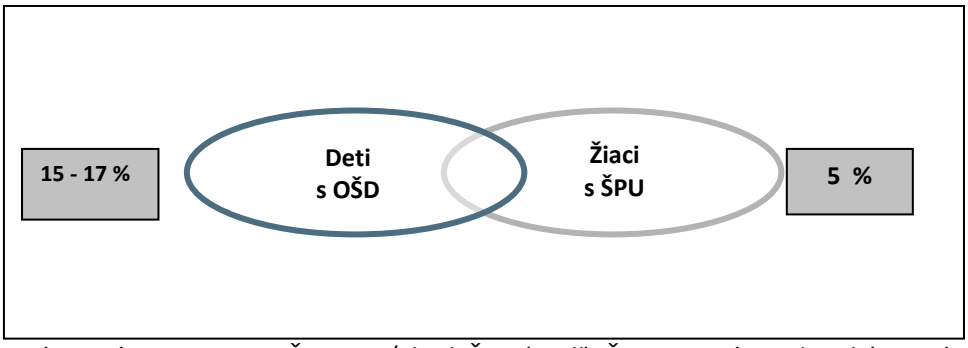
Nejednotnosť terminológie ŠPU zjavná v používaní rôznych výrazov u nás i v zahraničí je daná jednak rôznorodosťou symptomatiky ale aj teoretických východísk, o ktoré sa rôzni autori opierajú. Vychádza pritom z plurality prístupov smerujúcej ku komplexnosti ponímania uvedenej problematiky (Pokorná, 2001). ŠPU interferujú so školským prospechom a aktivitami bežného života vyžadujúcimi schopnosti trivia, pričom predstavujú obmedzenú schopnosť až neschopnosť v týchto oblastiach napriek tomu, že žiaci disponujú primeranou (resp. i nadpriemernou) inteligenciou, vhodnými podmienkami a primeraným sociokultúrnym zázemím. Z hľadiska odbornej terminológie bolo

zisťovanie vedomostí učiteľov zúžené na schopnosť definovania pojmov najčastejšie sa vyskytujúcich typov ŠPU: ***dyslexia*** *(porucha čítania),* ***dysgrafia*** *(porucha písania),* ***dysortohgrafia*** *(porucha pravopisu) a* ***dyskalkúlia*** *(porucha matematických schopností).* Terminológii menej známych typov ŠPU ako je *dyspraxia (porucha obratnosti), dysmúzia (porucha melódie a rytmu) a dyspinxia (porucha kreslenia a rysovania)* nebola v rámci výskumu venovaná pozornosť.

V súvislosti s porozumením odbornej terminológie týkajúcej sa problematiky ŠPU, a to z hľadiska definovania základných pojmov možno ***pozitívne hodnotiť učiteľov primárneho vzdelávania na úrovni týchto poznatkov.*** Až na menšie nepresnosti v definovaní dyskalkúlie (porucha matematických schopností) bolo zaznamenané správne pochopenie takmer u všetkých respondentov *(dyslexia 100 %, dysgrafia a dysortografia 97,72 %, dyskalkúlia 88,63 %).* Skutočnosť, že učitelia poznajú jednotlivé typy ŠPU a správne ich dokážu definovať však ešte neznamená, že poznajú aj ich príčiny, etiológiu, možnosti diagnostikovania, reedukačné postupy či špecifiká práce s týmito žiakmi v podmienkach bežných tried ZŠ. Pre učiteľov je skutočne náročné skĺbiť prácu a vedenie intaktných žiakov súčasne so žiakmi s ŠPU vyžadujúcimi spravidla individuálny, špeciálny prístup a interdisciplinárnu starostlivosť. Potrebujú pomalšie tempo, vyžadujú iné metódy práce aj spôsob hodnotenia, postup v súlade s individuálnym vzdelávacím plánom (IVP). Príprava odlišných materiálov („jednoduchších“ cvičení, upravených testov, textov prispôsobených ich schopnostiam), menej náročných úloh, kompenzačných pomôcok atď. je v práci učiteľov, zvlášť ak majú v triede viac žiakov s ŠPU, mimoriadne náročná, a to nielen časovo.

Odklad školskej dochádzky vo vzťahu k prevencii ŠPU

Dôležitou úlohou pri odhaľovaní deficitov, z ktorých by sa neskôr mohli rozvinúť ŠPU je posúdenie školskej zrelosti detí v období pred nástupom do školy, čo priamo súvisí s problematikou odkladu povinnej školskej dochádzky (OŠD). Ten sa vzťahuje k cca 15 – 17 % populácie, pritom ŠPU sa dotýkajú cca 5 % populácie (Švancarová, Kucharská, 2001, s. 8)[*], z čoho vyplýva, že deti s OŠD môžu byť ohrozené rizikom vzniku ŠPU asi v jednej tretine. Napriek tomu, že dôvodov na OŠD u detí je viac, za istých okolností môže byť táto možnosť pre nich tou „lepšou“ cestou. Podľa údajov z Ústavu informácií a prognóz školstva v SR (http://www.uips.sk/statis/) v šk. roku 2012/13 z 57 213 detí zapísaných do prvých ročníkov ZŠ v SR skutočne nastúpilo 52 389 žiakov. OŠD malo takmer 5 000 detí (8,5 %), niektorí navštevovali 0. ročník ZŠ. Výskumné zistenia z AHSPU-ZS priniesli informácie o tom, ako vnímajú učitelia primárneho vzdelávania možnosť OŠD z dôvodu predchádzania problémov v učení a prevencie ŠPU.



Obrázok 2 Vzájomné prepojenie OŠD vo vzťahu k ŠPU (podľa Švancarová, Kucharská 2001)

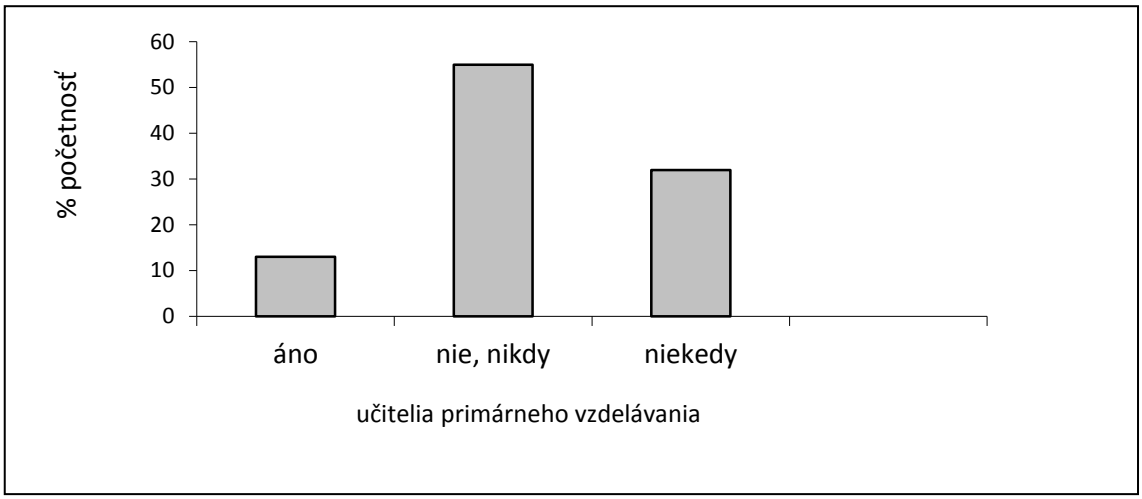
[*] Zahraničné výskumy uvádzajú rôzny výskyt ŠPU, od 1 - 2 % (Matějček, 1993), 5 % (Švancarová, Kucharská, 2001) až po viac ako 10 % populácie.

V prospech OŠD vo vzťahu k prevencii ŠPU u žiakov sa vyjadrila a ***jednoznačne by ho odporučila viac ako polovica (58 %) učiteľov***, z toho 20 % určite a 38 % za istých podmienok. Vyjadrenia sa týkali málo stimulujúceho prostredia, nezrelosti dieťaťa, resp. iných signifikantných prejavov predikujúcich riziko vzniku ŠPU napriek tomu, že učitelia si uvedomujú zrenie a napredovanie dieťaťa. Samotný OŠD však nerieši problém ŠPU ani zlyhávanie žiakov v učení a nemožno ho považovať ani za intervenciu. Pokiaľ nie je zabezpečená cielená a systematická práca s dieťaťom, ťažko možno očakávať jeho napredovanie. Z toho dôvodu je potrebná realizácia zámernej stimulácie vývoja jednotlivých percepčne motorických funkcií (Kucharská, Švancarová, 1997). Ide o rozvíjajúce stimulačné programy, podporné cvičenia (napr. grafomotoriky, vnímania, pozornosti, pamäti), a to v spolupráci učiteliek MŠ a ZŠ s rodičmi a špeciálnymi pedagógmi napr. v rámci reedukačných stretnutí resp. „zácviku“ dieťaťa do školy. Dôležité je zabezpečenie špeciálnej (napr. logopedickej) starostlivosti a postup podľa individuálneho vzdelávacieho plánu (IVP).

Nesúhlas s možnosťou OŠD vo vzťahu k prevencii ŠPU vyjadrilo 9 % učiteľov, ďalších 18 % je presvedčených, že OŠD by v tomto prípade vôbec nepomohol (spolu 27 % respondentov sa skepticky vyjadrilo v jeho neprospech). K uvedenej problematike sa nevedelo vyjadriť 15 % učiteľov, čo môže byť podmienené nedostatkom teoretických vedomostí a praktických skúseností v uvedenej oblasti.

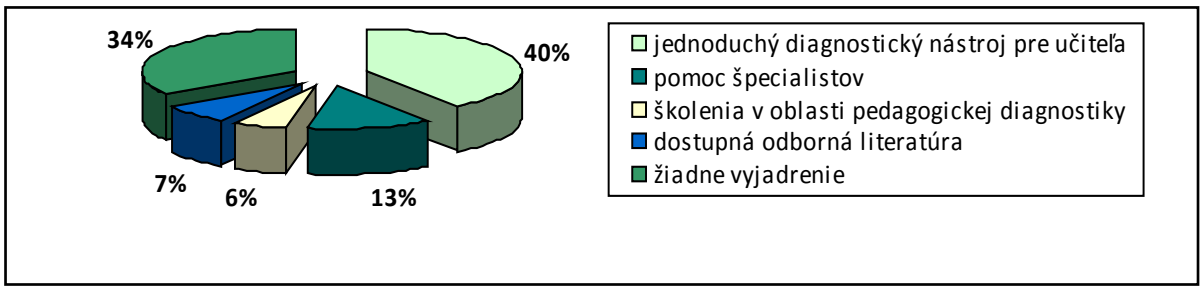
Diagnostické nástroje a ich uplatňovanie v práci učiteľov

Zistenia v súvislosti s frekvenciou využívania diagnostických nástrojov v práci učiteľov sa stali výzvou do ďalšieho obdobia. Ich pravidelné uplatňovanie v praxi uviedlo len 13 % učiteľov, jedna tretina t. j. 32 % uviedla ich využívanie niekedy (kedy a do akej miery však nebolo zisťované). Z výpovedí respondentov sa dozvedáme predovšetkým o uplatňovaní dotazníkov, pozorovania, rozhovoru, rôznych školských materiálov a didaktických testov, ale aj diagnostickom skúšaní, rozbore výsledkov činnosti, testov laterality, dokonca detského skríningu a samozrejme tlačív z CPPPaP (v rámci spolupráce škôl a poradenských zariadení). Učitelia si môžu vytvárať aj vlastné diagnostické nástroje (napríklad pri zápise detí do školy). Vychádzajúc zo subjektívnych vyjadrení a názorov respondentov, ktoré môžu skresľovať skutočnosť, nemožno jednoznačne posúdiť, či a akým spôsobom uvedené nástroje učitelia aj využívajú. Prekvapivý výsledok však prinieslo zistenie, že ***viac ako polovica respondentov (55 % učiteľov primárneho vzdelávania) priznala, že žiadne diagnostické nástroje vo svojej praxi neuplatňuje***. Túto úlohu a kompetencie presúvali na iných odborníkov. Uvedené zistenia boli významné pre tvorbu diagnostického depistážneho nástroja v prevencii ŠPU určeného učiteľom a rodičom žiakov.



Graf 4 Aplikácia diagnostických nástrojov v práci učiteľov

Výskumné zistenia poukazujú na nedocenenie problematiky ŠPU a pedagogického diagnostikovania v práci učiteľov a tiež nedostatočne rozvinuté pedagogicko-diagnostické kompetencie. Učitelia si napriek tomu uvedomujú význam a zdôrazňujú potrebu pedagogického diagnostikovania vo svojej práci, a to zvlášť v kontexte súčasných integračných trendov a inkluzívnych prístupov v edukácii. Vyjadrenia 32 % respondentov potvrdili očakávanie intenzívnej a systematickej pomoci práve od iných odborníkov (špeciálnych pedagógov, psychológov, logopédov), a to priamo v edukačnom procese a tiež ponuku školení zameraných na sprostredkovanie aktuálnych informácií týkajúcich sa špecifík práce so žiakmi s ŠPU. Potrebujú ***príručku s konkrétnymi prípadmi žiakov s ŠPU*** vrátane ***ukážok reedukačných postupov a pedagogickej intervencie*** (25 %), tiež ***diagnostický nástroj určený učiteľom,*** ktorý by umožnil včas odhaliť a podchytiť žiakov „rizikových" z hľadiska vzniku ŠPU, ktorým je potrebné venovať zvýšenú pozornosť už v začiatkoch školskej dochádzky. Posledná z uvedených vyjadrení respondentov bola súčasne aj najfrekventovanejšou požiadavkou pre skvalitnenie procesu pedagogického diagnostikovania v práci učiteľov. Záverečná časť AHSPU-ZS („objednávka") bola podnetom k voľným, neštruktúrovaným vyjadreniam učiteľov v súvislosti s touto problematikou.



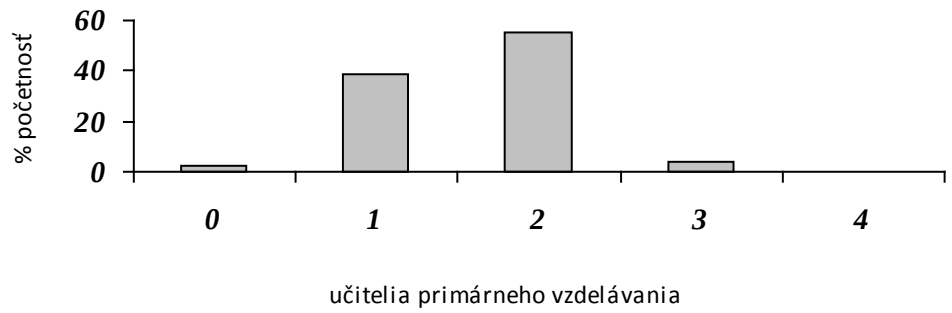
Graf 5 Štruktúra požiadaviek pre skvalitnenie procesu pedagogického diagnostikovania v ZŠ

Analýza navodila niekoľko odlišných sémantických typov odpovedí a vyhodnotenie, ktoré nasledovalo v uvedenej štruktúre, pričom bolo doplnené aj kvantitatívne. Vyjadrenia respondentov vo vzťahu k ich požiadavkám pre skvalitnenie procesu pedagogického diagnostikovania v ZŠ poukázali najviac (40 % respondentov) na potrebu ***jednoduchého, operatívneho diagnostického nástroja s manuálom pre vyhodnotenie údajov určeného priamo pre učiteľov primárneho vzdelávania***.

Skutočnosť, že viac ako jedna tretina (34 %) učiteľov neposkytla v tejto súvislosti žiadne vyjadrenie, môže byť spôsobená nedostatkom vedomostí v uvedenej oblasti.

Autoevalvácia učiteľov vo vzťahu k oblasti teórie a praxe ŠPU

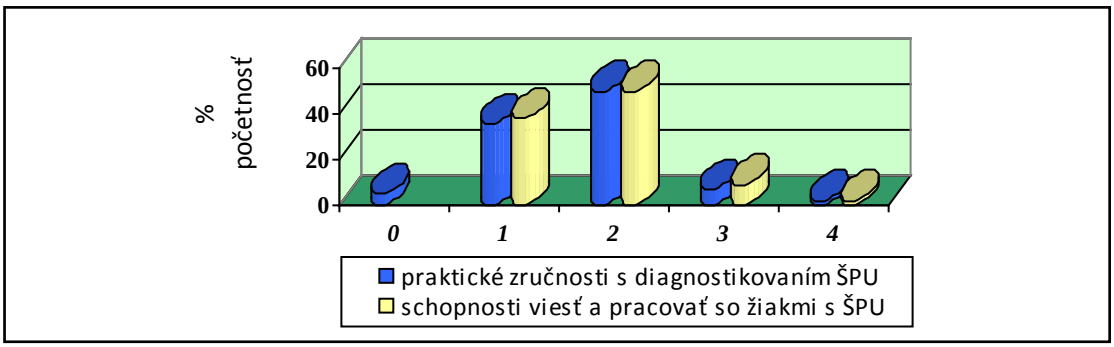
Dôležitým zdrojom informácií získaných prostredníctvom AHSPU-ZS bolo sebahodnotenie učiteľov v oblasti vlastných schopností, teoretických vedomostí a praktických zručností pre úspešné vedenie žiakov s ŠPU, ktorí sú zväčša integrovaní do bežných tried ZŠ.



Legenda: 0 – vynikajúce, 1 – dobré, 2 – neistý/á v danej oblasti, 3 – slabé, 4 – žiadne zručnosti

Graf 6 Autoevalvácia učiteľov v oblasti teórie ŠPU

Analýza údajov v oblasti sebahodnotenia teoretických vedomostí učiteľov v súvislosti s ŠPU priniesla zistenia potvrdzujúce ***neistotu u viac ako polovice (55 %) učiteľov***. Ďalších 39 % hodnotilo ***vlastné teoretické vedomosti ako dobré*** (na 5-stupňovej škále od 0 do 4). Miera súhlasu respondentov s výrokmi v súvislosti so sebahodnotením teoretických vedomostí v oblasti ŠPU sa pohybovala na úrovni od *„nie som si celkom istý/á v danej oblasti“* až po *„svoje teoretické vedomosti považujem za dobré.“*



Graf 7 Autoevalvácia učiteľov v oblasti praxe ŠPU

Jednotlivé výroky vo vzťahu k autoevalvácii vlastných praktických zručností učiteľov v súvislosti s ŠPU boli kategorizované do oblasti ***hodnotenia vlastných kompetencií*** *(praktické zručnosti s diagnostikovaním ŠPU) a* ***schopnosti inklúzie*** *(vedenie žiakov s ŠPU v ZŠ).* Analýza údajov v oblasti sebahodnotenia praktických zručností učiteľov v súvislosti s ŠPU priniesla zistenia potvrdzujúce neistotu u 50 % učiteľov, naproti tomu ďalších takmer 40 % hodnotilo vlastné praktické zručnosti ako dobré až vynikajúce (na 5-stupňovej škále od 0 do 4).

Tabuľka T3 Sebahodnotenie praktických zručností učiteľov v oblasti ŠPU

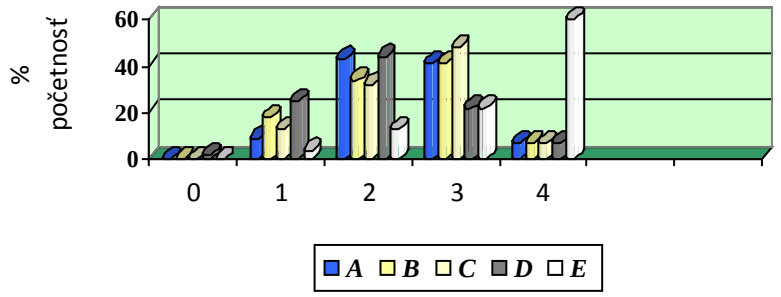
Kvantitatívna analýza										
Hodnotiaca škála	**(4) vynikajúce**		**(3) dobré**		**(2) nie celkom istý/á**		**(1) slabé**		**(0) žiadne zručnosti**	
Typ výroku	***Frekv. volieb***	***Násobky***	***Frekv. volieb***	***Násobky***	***Frekv. volieb***	***Násobky***	***Frekv. volieb***	***Násobky***	***Frekv. volieb***	***Násobky***
A	2	8	16	48	22	44	3	3	1	0
B	0	0	17	51	22	44	4	4	1	0
∑	**∑ 2**	**∑ 8**	**∑ 33**	**∑ 99**	**∑ 44**	**∑ 88**	**∑ 7**	**∑ 7**	**∑ 2**	**∑ 0**
Koeficient	**0,18**		**2,25**		**2,00**		**0,15**		**0**	

Priemerná hodnota koeficientu je ***0,91*** (v hodnotiacej škále sa nachádza medzi 2 a 3), z čoho vyplýva, že miera súhlasu respondentov s výrokmi v súvislosti s *autoevalváciou praktických zručností v oblasti diagnostikovania ŠPU ako aj schopností viesť a pracovať so žiakmi s ŠPU* sa pohybuje na škále od *„nie som si celkom istý/á v danej oblasti“* až po *„svoje teoretické vedomosti považujem za dobré.“*

Tabuľka T4 Sebahodnotenie pedagogicko-diagnostických kompetencií učiteľov oblasti ŠPU

Kvantitatívna analýza										
Hodnotiaca škála	**(4) vynikajúce**		**(3) dobré**		**(2) nie celkom istý/á**		**(1) slabé**		**(0) žiadne zručnosti**	
Typ výroku	***Frekv. volieb***	***Násobky***	***Frekv. volieb***	***Násobky***	***Frekv. volieb***	***Násobky***	***Frekv. volieb***	***Násobky***	***Frekv. volieb***	***Násobky***
A	3	12	18	54	19	38	4	4		
B	3	12	18	54	15	30	8	8		
C	3	12	21	63	14	28	6	6		
D	3	12	10	30	19	38	11	11	1	0
E	26	104	10	30	6	12	2	2		
∑	**∑ 38**	**∑ 152**	**∑ 77**	**∑ 231**	**∑ 73**	**∑ 146**	**∑ 31**	**∑ 31**	**∑ 1**	**∑ 0**
Koeficient	**3,45**		**5,25**		**3,31**		**0,70**		**0**	

Priemerná hodnota koeficientu je ***2,54*** (v hodnotiacej škále sa nachádza medzi hodnotami 2 a 3), z čoho vyplýva, že miera súhlasu respondentov s výrokmi v súvislosti so sebahodnotením vlastných teoretických vedomostí v oblasti ŠPU sa pohybuje na úrovni od *„nie som si celkom istý/á v danej oblasti“* až po *„svoje teoretické vedomosti považujem za dobré*.“



Legenda:
A: Poznám presné teoretické vysvetlenie príčin ŠPU u žiakov B: Dokážem na hodine úspešne pracovať so žiakom s ŠPU a súčasne s celou triedou C: Darí sa mi vytvárať optimálne podmienky pre žiakov s ŠPU v bežnej triede ZŠ D: Považujem sa za plne kompetentného úspešne viesť žiakov s ŠPU E: Viem, na koho sa obrátiť s požiadavkou o odbornú pomoc pri vedení žiakov s ŠPU

Graf 8 Autoevalvácia pedagogicko-diagnostických kompetencií učiteľov v oblasti ŠPU

Učitelia primárneho vzdelávania uvádzali v oblasti ŠPU ***nedostatok vedomostí a skúseností a tiež pocit nekompetentnosti***, zároveň túto úlohu ako povinnosť a kompetencie presúvali na iných odborníkov (špeciálnych pedagógov). Jednotlivé výroky respondentov vo vzťahu k sebahodnoteniu vlastných schopností, teoretických vedomostí boli kategorizované do piatich oblastí.

Tabuľka T5 Oblasti kategorizácie výrokov učiteľov vo vzťahu k ich sebahodnoeniu

Oblasti kategorizácie výrokov		***Sebahodnotenie***
A	***kauzalita*** *(teoretické vysvetlenie príčin ŠPU)*	43 % neistota, 41 % dobré
B	***schopnosti inklúzie***	41 % dobré, 34 % neistota
C	***vytváranie podmienok***	48 % dobré, 32 % neistota
D	***hodnotenie vlastných kompetencií***	44 % neistota, 27 % slabé až žiadne
E	***schopnosť spolupráce***	82 % vynikajúce až dobré

V oblasti ***kauzality*** (teoretického vysvetlenia príčin ŠPU) vyjadrilo 43 % učiteľov primárneho vzdelávania skôr neistou, 41 % respondentov hodnotilo vlastné vedomosti v súvislosti s teoretickým vysvetlením príčin ŠPU dobre. ***Schopnosť úspešne pracovať so žiakmi s ŠPU*** v zmysle prístupov inklúzie ako aj ***schopnosť zabezpečiť pre nich adekvátne podmienky*** hodnotila takmer polovica respondentov dobre (viď tab. 4 a 5, graf 8). Napriek tomu, že v hodnotení vlastných kompetencií úspešne viesť žiakov s ŠPU prejavilo 44 % učiteľov skôr neistotu, svoje ***schopnosti spolupracovať s inými odborníkmi*** hodnotili ako vynikajúce až dobré (82 % respondentov).

Analýza údajov z AHSPU-ZS priniesla zistenia, že viac ako polovica učiteľov primárneho vzdelávania sa na úrovni teórie a praxe ŠPU cítia neistí, nevyužívajú diagnostické nástroje v praxi a cca polovica z nich sa ***nepovažuje za kompetentných úspešne viesť žiakov s ŠPU.*** Napriek tomu sa však snažia o vytváranie adekvátnych podmienok pre úspešnú edukáciu aj v spolupráci s inými odborníkmi. Za svoje „slabé stránky“ v tejto oblasti považujú:

- ***nedostatok vedomostí a praktických skúseností v oblasti ŠPU,***

- ***neznalosť špecifík metód práce so žiakmi s ŠPU, problém voľby adekvátnych reedukačných postupov*** (aj pri rovnakých poruchách potrebujú rôzni žiaci použiť odlišné súbory cvičení),
- ***problém s prípravou individuálnych úloh a pomôcok pre žiakov s ŠPU,***
- ***časový problém*** (správne rozdelenie času medzi žiakov s ŠPU a ostatných v triede),
- ***spolupráca s niektorými rodičmi žiakov*** (vysvetlenie príčin zlyhávania žiakov, zabezpečenie pravidelnej a adekvátnej domácej prípravy žiakov, jednotnosť v prístupe k žiakom, problém s ich hodnotením atď.),
- ***odlišnosť názorov na reedukáciu*** (nesúhlas učiteľov s názormi niektorých odborníkov).

Názory 64 % respondentov sa zhodujú v tom, že je potrebné, aby sa učitelia primárneho vzdelávania viac zaoberali problematikou ŠPU, špeciálne boli na túto prácu pripravení resp. pracovali napr. ako členovia tímov odborníkov špecializujúcich sa na ŠPU pôsobiacich v rámci každej ZŠ (názory 31 % respondentov). Napriek súčasným integračným a inkluzívnym prístupom prejavila takmer jedna tretina učiteľov (27 %) skôr segregačný postoj v presvedčení, že žiakom s ŠPU sa majú venovať iní (napr. špeciálni pedagógovia, a to v špeciálnej triede resp. v špeciálnej škole).

Odporúčania pre edukačnú prax

Pre skvalitnenie procesu pedagogického diagnostikovania v práci učiteľov primárneho vzdelávania, včasného podchytenia žiakov s ŠPU v ZŠ a zosúladenie edukácie s ich vývojom v zmysle rozvoja osobnosti podľa myšlienok „pupil guidance“ (Kosová, 1998) odporúčame:

- venovať pozornosť špecifickým edukačným cieľom priamo súvisiacim s realizáciou depistáže žiakov ohrozených rizikom v oblasti ŠPU
- získať suverénnosť učiteľov nielen v odbornej terminológii a súčasnom vedeckom poznaní v oblasti ŠPU, ale aj zručnosti s navrhovaním a modifikáciou edukačných cieľov zohľadňujúcich špecifické edukačné potreby žiakov (v súlade s požiadavkami vyplývajúcimi zo ŠVP ISCED 1)
- skvalitniť proces pedagogického diagnostikovania v ZŠ, venovať zvýšenú pozornosť žiakom s ŠPU v ZŠ, optimálnemu rozdeleniu času venovaného intaktným žiakom ako aj žiakom vyžadujúcim špeciálny prístup
- venovať pozornosť deťom predškolského veku (už v období ich zápisu do školy) vykazujúcim signifikantné prejavy správania, ktoré by mohli negatívne ovplyvňovať ďalší proces učenia a včas podchytiť oblasti, v ktorých dieťa aktuálne zlyháva
- získať zručnosti s navrhovaním stimulačných a rozvíjajúcich programov pre deti/žiakov, cielene a systematicky intervenovať a podporovať menej rozvinuté oblasti dôležité pre učenie (napr. v prípade odkladu školskej dochádzky)
- rozvíjať pedagogicko-diagnostické kompetencie a tiež sociálne spôsobilosti učiteľov pre cielenú a systematickú prácu so žiakmi s ŠPU, viac spolupracovať s rodičmi, umožniť im podieľať sa na intervencii a problémy konzultovať aj s inými odborníkmi (napr. CPPPaP)
- podporovať záujem učiteľov primárneho vzdelávania o vzdelávanie v oblasti pedagogickej diagnostiky a ŠPU, viesť učiteľov primárneho vzdelávania k vytváraniu vlastných diagnostických nástrojov (primeraných veku žiakov) a ich aplikácii v praxi

Záver

Zosúladenie edukácie s vývojom a špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami žiakov je dôležitou úlohou súčasnej edukácie. Učitelia zohrávajú významnú úlohu pri včasnej identifikácii prípadných rizík vo vývine žiakov, korekcii rôznych znevýhodnení, identifikácii a podchytení ich špecifických potrieb v období dôležitom pre rozvoj ich osobnosti. Uvedené je povinnosťou ZŠ vyplývajúcou zo ŠVP ISCED 1 a súvisí nielen so zabezpečením úpravy podmienok vzdelávania ale aj identifikovaním vývinových a individuálnych charakteristík, faktorov učenia a sociokultúrneho prostredia žiakov. Autoevalvácia učiteľov primárneho vzdelávania v oblasti ŠPU priniesla zistenia (podnetné aj pre iné výskumy), ktoré poukázali na nedostatočné organizačné doriešenie problematiky ŠPU a integrácie žiakov s ŠPU v ZŠ. Učitelia sa na túto prácu necítia byť odborne pripravení, priznávajú nedostatok vedomostí a praktických skúseností, nedostatočné porozumenie problému a príčinám zlyhávania žiakov v učení. Aby nedochádzalo k zbytočnému preťažovaniu a frustrácii žiakov či naopak znižovaniu požiadaviek a prehliadaniu problémov resp. nedôvere rodičov je potrebné venovať pozornosť príprave učiteľov v oblasti pedagogickej diagnostiky a špecifických porúch učenia a správania žiakov, no predovšetkým rozvíjaniu ich pedagogicko-diagnostických a intervenčných kompetencií.

Zoznam bibliogafických odkazov

DUCHOVIČOVÁ, J. - TÓTHOVÁ, M. 2005. Úroveň diagnostických kompetencií učiteľov 1. stupňa ZŠ ako výzva pre orientáciu ďalšieho vzdelávania učiteľov. In JANDOVÁ, R. (ed.). 2005. *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice : PF JU, s. 71-75. ISBN 80-7040-789-1.

DUCHOVIČOVÁ, J. - TÓTHOVÁ, M. 2005. Úroveň diagnostických kompetencií učiteľov 1. stupňa ZŠ ako výzva pre orientáciu ďalšieho vzdelávania učiteľov. In JANDOVÁ, R. (Ed.). *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávaní*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 2005. ISBN 80-7040-789-1.

DUCHOVIČOVÁ, J. - KOMORA, J. 2007. Didaktické a diagnostické kompetencie učiteľov v diferencovanej triede podľa schopností žiakov. In *Vzdelávanie v zrkadle doby. Súčasné teórie edukačných premien v školstve.* Nitra: PF UKF, s.21-30, ISBN 987-80-8094-085-0.

ĎURIČ, L. et al. 1997. *Pedagogická psychológia*. Bratislava : SPN, 1997. ISBN 80-08-02498-4.

GAVORA, P. et al. 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava : UK, 2010. Dostupné na: http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/ ISBN 978-80-223-2951-4.

HUPKOVÁ, M. - PETLÁK, E. 2004. Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa. Bratislava : IRIS, 2004. 135s. ISBN 80-89018-77-7.

HRABAL, V. - PAVELKOVÁ, I. 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha : Portál, 2010,240s.ISBN 978-80-7367-755-8.

KASÁČOVÁ, B. - CABANOVÁ, M. 2009. *Profesia učiteľa v predprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch.* Banská Bystrica : PF UMB, 2009. 383s. ISBN 978-80-8083-902-4.

KASÁČOVÁ, B. - CABANOVÁ, M. 2011. *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011, ISBN 978-80-557-0328-2.

KASÁČOVÁ, B. 2012. Profesijné činnosti učiteľov a ich diagnostické spôsobilosti ako predmet výskumu. In *Zborník príspevkov z 10. konferencie Pedagogická diagnostika a evaluace 2012,* Ostrava, ISBN 978-80-7464-167-1.

KOSOVÁ, B. 1998. Koncepcia „pupil guidance“ – vedenie rozvoja osobnosti žiaka. In *Pedagogické rozhľady*, 4/98.

KOUTEKOVÁ, M. 2005. Uplatňovanie pedagogickej diagnostiky v práci učiteľa. In *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava : IRIS, 2005. 198s. ISBN 80-89018-85-8, s. 43-52.

KUCHARSKÁ, A. 1997. Specifické poruchy učení a chování. Sborník Speciální pedagogika. Praha : Portál, 1997. ISSN 1211-670X.

Návrh profesijných štandardov učiteľov - výchovný poradca, poradkyňa a koordinátor, koordinátorka prevencie (diskusia). Pedagogické Rozhľady č. 3/2009 ročník 18. Slovenská Ľupča: PRINT Štefan Svetlík. ISSN 1335-0404.

POKORNÁ, V. 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. 333s. ISBN 80-7178-570-9.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ v SR ISCED 1 – Primárne vzdelávanie. [online] [cit. 2010-10-13]. Dostupné na http://www.statpedu.sk/documents//16/ vzdelavacie_programy/statny_vzdelavaci_program/isced1_jun30.pdf.

ŠVANCAROVÁ D. - KUCHARSKÁ, A. 2001. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha : Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online] [cit.2010-10-13]. Dostupné na: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/ 245_2008.pdf.

ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdělávací progra*m. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X

ZELINKOVÁ, O. 2008. *Dyslexie v předškolním věku*? Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

Kontaktné údaje
Daša Sitková
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
dasa.sitkova@gmail.com

Peter UHRIN
VYUŽITIE METÓDY OHNISKOVÝCH SKUPÍN (FOCUS GROUP) V KVALITATÍVNYCH VÝSKUMOCH ETICKEJ VÝCHOVY

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra etickej a občianskej výchovy
peter.uhrin@umb.sk

VYUŽITIE METÓDY OHNISKOVÝCH SKUPÍN (FOCUS GROUP) V KVALITATÍVNYCH VÝSKUMOCH ETICKEJ VÝCHOVY

Peter UHRIN

Abstrakt: V príspevku sa zaoberáme problematikou metódy ohniskových skupín tzv. focus groups, a jej možnosťou využitia v kvalitatívnom výskume etickej výchovy. Príspevok stručne predstavuje charakter metódy, ako aj teoretický postup pri analýze a interpretácii výsledkov výskumu. Zmieňuje sa o faktoroch ovplyvňujúcich výskumnú metódu, ako je rola moderátora, štruktúrovanie diskusie alebo veľkosť a počet diskusných skupín. Záver príspevku tvoria odporúčania a možnosti využitia metódy ohniskových skupín v kvalitatívnych výskumoch etickej výchovy.

Kľúčové slová: kvalitatívny výskum, ohniskové skupiny, etická výchova

Abstract: This contribution deals with the problem of so-called method of focus groups and its possibility of using them in qualitative research ethics. This contribution briefly introduces the character of the method, as well as the theoretical approach for the analysis and interpretation of research results. It discusses the factors affecting research method, as for example the role of moderator, structuring the debate or the size and number of discussion groups. Conclusion of this contribution consists of recommendations and the possibility of using the method of focus groups in qualitative research of ethics education.

Key words: qualitative research, focus groups, ethics education

Úvod

V súčasnej dobe sa do popredia pedagogických výskumov čoraz väčšmi dostáva kvalitatívny výskum, ktorý sa svojou špecifickosťou snaží indetifikovať hĺbku výskumného problému a získať tak vhľad do čo najväčšieho množstva dimenzií daného problému. Jeho cieľom je vytváranie nových hypotéz, nového porozumenia a vytváranie novej teórie. Jedným z prostriedkov kvalitatívneho výskumu je aj metóda ohniskových skupín tzv. *focus groups.* Na základne našich skúseností a teoretických poznatkov môžeme konštatovať, že sme sa v kvalitatívnych výskumoch etickej výchovy s metódou ohniskových skupín zatiaľ nestretli. Naším zámerom je preto predstaviť metódu ohniskových skupín ako jednu z významných techník mapovania názorov, postojov, skúseností a perspektív v odborno-pedagogických kruhoch v kontexte výučby etickej výchovy. V závere príspevku načrtávame možnosti a odporúčania využitia metódy ohniskových skupín v kvalitatívnych výskumoch etickej výchovy na Slovensku.

Historické perspektívy ohniskových skupín

Z historického hľadiska metóda ohniskových skupín vznikla počas druhej svetovej vojny na objednávku vlády USA s cieľom zlepšiť a zefektívniť kvalitu spravodajských programov. Za prvého výskumníka v oblasti ohniskových skupín je považovaný Merton, ktorý sa v spolupráci s Lazarsfeldom snažil zistiť, aké sú reakcie poslucháčov na rozličné rozhlasové programy, ktoré mali podporovať morálku obyvateľstva a vojakov v priebehu 2. svetovej vojny. (Plichtová, 2002) V osemdesiatych rokov 20. stor. sa ohniskové skupiny začali používať v rôznych oblastiach výskumu. V demografických výskumoch metódu používali ako prostriedok k pochopeniu toho, aké znalosti, postoje a sexuálne praktiky ovplyvňujú používanie antikoncepcie. V oblasti skúmania komunikácie sa ohniskové skupiny

využívali na skúmanie toho, ako poslucháči interpretujú mediálne správy. V oblasti zdravotníctva metódu využívali na zisťovanie efektívnosti osvetových a preventívnych programov. V spoločenských vedách sa v roku 1988 po prvýkrát objavuje kniha s textami Kruegera, ktorá podnietila záujem o ohniskové skupiny ako o významný nástroj hodnotiaceho výskumu. Vďaka týmto a mnohým ďalším publikáciám sa ohniskové skupiny ako metóda zhromažďovania kvalitatívnych údajov preslávila. (Morgan 2001)

Ohnisková skupina ako metóda kvalitatívneho výskumu

V súčasnosti metódu ohniskových skupín používajú sociológovia, psychológovia, ale aj pedagógovia pri štúdiu spoločenských názorov a postojov verejnosti k aktuálnym otázkam, pri výskume potrieb a preferencií spoločnosti. Jej využitie má viacero dôvodov, ktoré možno všeobecne charakterizovať ako prínos iného druhu poznania, iného uhlu pohľadu na danú problematiku. Umožňuje pochopiť postoje verejnosti a „poskytuje pohľad na spoločenskú realitu a umožňuje vyjadriť potreby, artikulovať postrehy a skúsenosti tých, ktorí obyčajne „hlas“ nemajú.“ (Plichtová, 2002, s. 211). V systéme výchovy a vzdelávania môže metóda priniesť užitočné poznatky jednotlivým školským rezortom, školám alebo samotným učiteľom, ktorí môžu získané poznatky uplatniť v praxi.

Použitie metódy ohniskových skupín stavajú autori (Morgan, 2001, Plichtová, 2002, R. Švariček – K. Šeďová, 2007, a i.) do troch základných rovín. Ohnisková skupina ako:

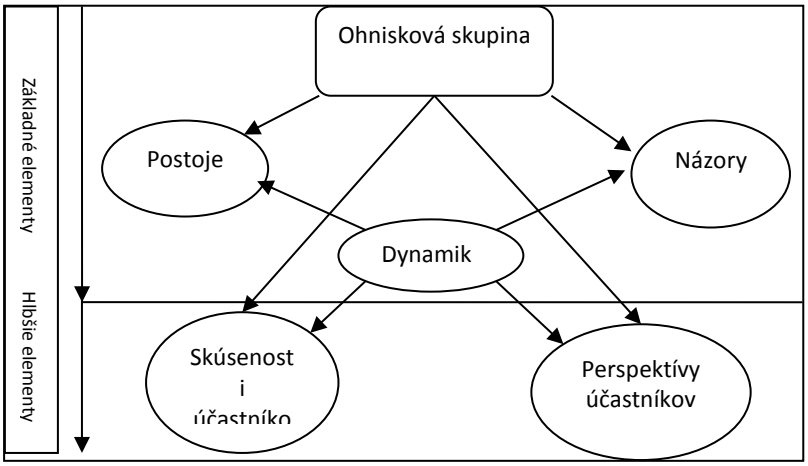
- *Samostatná metóda* – ohnisková skupina slúži na primárny zber údajov. Tento spôsob práce kladie vysoké nároky na výskumný dizajn, jeho dôkladnú prípravu a jasne stanovené výskumné ciele. Ohnisková skupina ako samostatná metóda môže tvoriť základ celého výskumu.
- *Doplňujúca metóda* – môže slúžiť ako zdroj predbežných údajov v následnom kvalitatívnom alebo kvantitatívnom výskume. Ako doplňujúce metódy sa používajú k vytváraniu anketových dotazníkov alebo k vytvoreniu obsahu aplikovaných programov a intervencií. Môžu slúžiť ako zdroj kontrolných údajov, ktoré doplňujú primárnu metódu. Pri použití ohniskovej skupiny ako doplňujúcej metódy musia byť ohniskové skupiny zostavené a používané tak, aby maximalizovali význam primárnej metódy.
- *Multimetodická metóda* – slúži predovšetkým k doplneniu údajov, ktoré už boli zozbierané prostredníctvom iných kvalitatívnych metód, ako napr. pozorovanie alebo interview. Tento model je čisto etnografický a obsahuje kombináciu pozorovania a rozhovoru. Kombinované použitie kvalitatívnych metód má za cieľ uplatniť každú metódu tak, aby prispela niečím novým v skúmanej oblasti.

V anglickej literatúre sa s metódou ohniskových skupín stretávame pod názvom *focus groups.* Pod pojmom *focus* (ústredný bod) rozumieme, že výskum je zameraný na štúdium malej skupiny a dôraz sa kladie na pochopenie názorov, postojov a hodnotení oslovených. Na rozdiel od extenzívnych štúdií, ktoré kladú dôraz na reprezentatívnosť alebo náhodnosť výberu vzorky populácie, sú ohniskové (fócusové) skupiny tvorené väčšinou na základe zámerného výberu. Ohniskové skupiny „nie sú prirodzenými skupinami (nejde o rodinu, pracovný tím, o priateľský krúžok), ale sú to skupiny tvorené ad hoc“. (Plichtová, 2002, s.211) To znamená, že skupiny sú tvorené na určitý účel, ušité na „mieru“. V spoločenských vedách skupiny reprezentujú kategórie poslucháčov, divákov, učiteľov alebo ľudí, ktorí majú k danej problematike najviac čo povedať.

Ohnisková skupina je metóda výskumu, ktorá zhromažďuje údaje prostredníctvom skupinovej interakcie. Interakcia vzniká v diskusii na dopredu stanovenú tému v závislosti od výskumného problému. Podstatou ohniskovej skupiny je téma/ohnisko, ktorá sa odvíja od samotného

výskumného problému a výskumných otázok. Podmienkou je, aby téma bola jasne zrozumiteľná pre všetkých účastníkov diskusie. (R. Švariček – K. Šeďová, 2007) Hlavná výhoda ohniskových skupín spočíva v možnosti pozorovať v obmedzenom časovom úseku veľké množstvo interakcií, ktoré sa týkajú predmetu výskumu.

Cieľom ohniskových skupín je oboznámiť sa s postojmi účastníkov a ich názormi na predmet výskumného problému. Dôležité je nezotrvať v rovine základných údajov, ako sú názory a postoje, ale preniknúť hlbšie za tieto základné elementy. Morgan (2001) zdôrazňuje elementy ako skúsenosti a perspektívy (Obr. 1). Tvrdí, že kladením dôrazu na skúsenosti v diskusii vytvára výskumník dynamiku skupiny, čo považuje za jeden z najdôležitejších aspektov metódy ohniskových skupín. Ako hovorí sám autor, „ľudia sú viac než šťastní, keď môžu svoje rozdielne skúsenosti porovnávať.“ (Morgan, 2001, s. 35). Postoje a názory sú bežne prijímané ako malá časť myslenia účastníka, zatiaľ čo perspektíva poskytuje širší základ pre špecifické postoje a názory. Perspektívy vytvárajú množinu názorov, postojov a skúseností a tvoria tak základ pre pochopenie myslenia účastníkov. Odpovedajú na otázku, čo si daný účastník myslí o určitej problematike, ako o nej premýšľa a prečo o nej premýšľa práve tým spôsobom.



Obrázok 1 *Schéma metóda ohniskových skupín*

Základný argument v prospech ohniskových skupín je ten, že odkrývajú také aspekty skúseností a perspektív, ktoré by mimo skupinovej interakcie neboli dosiahnuté. Výsledkom skupinovej interakcie je spôsob, akým na seba navzájom účastníci reagujú. Ako vyjadrujú súhlas alebo nesúhlas, ako kladú otázky, ako na ne odpovedajú, ako obhajujú vlastné tvrdenia atď. Preto jedným z najzaujímavejších aspektov diskusie je zdieľanie a porovnávanie vlastných skúseností a predstáv účastníkov. Z hľadiska výskumníka vytvára tento proces zdieľania a porovnávania skúseností príležitosť pre získanie priameho dôkazu toho, ako samotní účastníci ponímajú svoje spoločné rysy a ich rozdiely.

Iní autori (R. Švariček, K. Šeďová, 2007) poukazujú na výhody, ale aj limity využitia metódy ohniskových skupín. Na jednej strane metóda prináša interakciu medzi účastníkmi, ktorá zvyšuje dynamiku skupiny, poskytuje spoľahlivé kvalitatívne dáta, podáva rozmanitosť názorov a postojov vyjadrené účastníkmi. Na druhej strane zloženie skupiny môže spôsobiť obmedzený počet otázok, vyžaduje značné moderátorské schopnosti a príliš osobné témy nemajú možnosť byť diskutované. Výhody a limity prezentuje tabuľka T1.

Tabuľka T1 Výhody a limity použitia ohniskových skupín (podľa R. Švariček, K. Šeďová, 2007)

Výhody ohniskovej skupiny	Limity ohniskovej skupiny
Prináša spoľahlivé dáta za rozumných finančných aj časových nákladov.	Počet otázok obmedzený zložením skupiny.
Interakcie medzi účastníkmi zvyšujú kvalitu dát.	Vyžaduje značné moderátorské schopnosti.
Technika je zábavnejšia pre účastníkov ako rozhovor/ interview.	Kontroverzné a osobné témy nemajú nádej na úspech.
Podáva rozmanitosť jednotlivých názorov/názorové spektrum.	Diskusia sa odohráva mimo prirodzeného prostredia.
Užitočnosť pri identifikácii významných a majoritných tém a vplyvov.	Nezameriava sa na mikroanalýzu zložitých problémov.

V oblasti etickej výchovy sa metóda ohniskových skupín javí ako dobrý základ (aj v kombinácii s inými kvalitatívnymi metódami, napr. pozorovanie, rozhovor a i.) pre skúmanie faktorov, ktoré ovplyvňujú výučbu, ale aj procesov, ktoré vo vyučovaní etickej výchovy prebiehajú. Učitelia ako účastníci diskusie nám môžu prostredníctvom ohniskových skupín objasniť názory a postoje na výučbu predmetu. Hlavne nám však môžu interpretovať svoje dlhoročné skúsenosti a priblížiť svoje očakávania a perspektívy spojené s výučbou etickej výchovy.

Faktory ovplyvňujúce metódu ohniskových skupín

Medzi faktory, ktoré ovplyvňujú povahu metódu ohniskových skupín, patria úroveň skupinovej štruktúrovanosti, výber účastníkov, úloha moderátora alebo moderovanie skupiny, veľkosť a počet skupín a výber prostredia.

Úroveň skupinovej štruktúrovanosti

Štruktúrovanosť ohniskovej skupiny záleží od voľby štandardizácie diskusie a miery moderátorovho zapojenia do usmerňovania diskusie. Štandardizácia diskusie sa zameriava na to, či budú kladené rovnaké otázky vo všetkých skupinách. To znamená, do akej miery bude obsah diskusie dopredu stanovený alebo naopak flexibilný. Zapojenie moderátora do diskusie sa vzťahuje k riadeniu dynamiky v skupine. To znamená, do akej miery bude moderátor diskusiu kontrolovať, alebo v nej dovolí relatívne voľné asociácie účastníkov. Na základe týchto dvoch základných faktorov sa metóda ohniskových skupín rozdeľuje na štruktúrovanejšiu a menej štruktúrovanú.

V štruktúrovanejších prístupoch k ohniskovým skupinám je dopredu stanovený pevný základ výskumu. S dopredu stanovenými výskumnými otázkami zabezpečuje štandardizácia diskusie to, že všetky skupiny budú diskutovať o problémových oblastiach relatívne porovnateľným spôsobom. Aj vysoká miera moderátorovho zapojenia a usmerňovania diskusie zaistí smerovanie účastníkov na odpovede súvisiace s výskumníkovým predmetom záujmu. Nevýhoda štandardizácie diskusie spočíva v tom, že síce na jednej strane výskumník získava odpovede na svoj predmet záujmu, stráca však istotu, že práve to je to, čo zaujíma jednotlivých účastníkov. (Morgan, 2001)

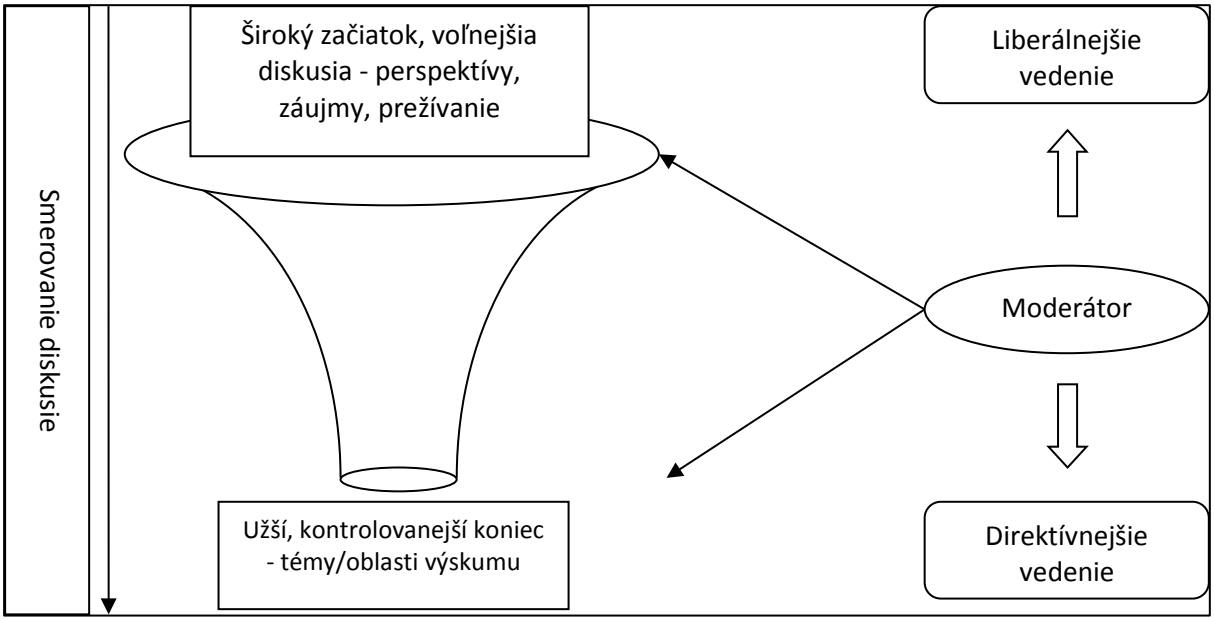
Menej štruktúrované prístupy k ohniskovým skupinám sú vhodné hlavne pre exploratívny výskum. Hlavným cieľom takého prístupu je získať nové informácie o problematickej oblasti. Zistiť, aký je záujem samotných účastníkov na danú problematiku. Minimalizácia moderátorovej angažovanosti vytvára priestor pre účastníkov venovať sa práve tomu, čo ich naozaj zaujíma. Silná stránka menej štruktúrovaného prístupu spočíva v tom, že účastníci „živo“ rozprávajú o svojich

záujmoch a skúsenostiach, čo môže pomôcť výskumníkovi pochopiť hlbšiu podstatu skúmaného problému. Slabou stránkou takéhoto prístupu je náročnosť porovnania skupín a možnosť odklonenia sa od predmetu záujmu výskumníka. Tabuľka T2 nám prezentuje základné charakteristiky oboch prístupov.

Tabuľka T2: Rozdiel v úrovni štruktúrovanosti metódy ohniskových skupín

Ohnisková skupina/Focus group	
štruktúrovaná vs menej štruktúrovaná	
Rovnaké otázky vo všetkých skupinách	Flexibilné otázky
Kontrolovaná diskusia	Voľná diskusia
Pevný program (obsah) diskusie	Voľný program diskusie
Nepribližuje problémy účastníkov	Možnosť dozvedieť sa viac o záujmoch účastníkov
Ľahšie porovnávanie skupín	Náročná porovnateľnosť skupín
Vysoká angažovanosť moderátora	Minimalizácia angažovanosti moderátora
Úzke zameranie otázok	Možnosť získať nové informácie
Vhodnosť pre kontrolný výskum	Vhodnosť pre exploratívny výskum

Kompromis medzi týmito dvomi prístupmi predstavuje tzv. *diskusný lievik* (Obr. 2). Ide o zlúčenie oboch prístupov s tým, že na začiatku diskusie začína skupina menej štruktúrovaným prístupom, ktorý zdôrazňuje voľnú diskusiu a postupne prechádza do štruktúrovanejšej diskusie o určitých otázkach. Podobne aj rola (vedenie) moderátora je na začiatku diskusie liberálnejšia a postupne, systematicky prechádza do role direktívnejšej, v ktorej vedie diskusiu želaným smerom v zmysle svojho výskumného zámeru.



Obrázok 2 Diskusný lievik, ako kompromis medzi štruktúrovaným a menej štruktúrovaným prístupom

Analógia diskusného lievika spočíva v široko otvorenom začiatku a užšom kontrolovanejšom konci diskusie. Tento kompromis umožňuje dozvedieť sa niečo o vlastných perspektívach účastníkov v rannom štádiu diskusie a v jej záverečnej fáze zistiť reakcie účastníkov na výskumníkove špecifické predmety záujmu. V takomto prístupe sú dôležité moderátorské zručnosti, pretože takýto typ diskusie si vyžaduje systematický prechod od voľnej diskusie k diskusií zámernej.

Výber účastníkov

Pri výbere vzorky účastníkov je podľa Morgana (2001) často užitočnejšie smerovať výber skôr k minimalizácii vzorkových jednostranností než k dosiahnutiu generalizácie. Ohniskové skupiny sú často smerované k účelovým výberom vzorky. Plichtová (2002) uvádza, že výber vzorky sa člení v závislosti od cieľa výskumu na základe troch základných pravidiel:

- *Pravidlo reprezentatívnych skupín* – cieľom výskumu je doplniť, resp. vysvetliť údaje získané hromadným interviewaním na demograficky reprezentatívnom výbere vzorky. Ohniskové skupiny by mali reprezentovať všetky dôležité kategórie populácie.
- *Pravidlo relevantných skupín* – cieľom výskumu je prispieť k explorácií určitého spoločenského problému, odhaliť hlbšie sociálno-psychologické javy alebo skutočnosti. Výber a zostavenie vzorky podlieha princípu relevantnosti. Výber je zameraný na všetky kategórie ľudí, ktorí majú s danou problematikou skúsenosti a vedomosti.
- *Pravidlo najlepších informátorov* – pri výbere sa výskumník zameria na ľudí, ktorí sú „bohatí“ na informácie v danej problematike. Sú pre výskumníka zdrojom množstva poznatkov a skúseností a navyše pomáhajú výskumníkovi zorientovať sa v danom probléme v rozličných perspektívach.

V problematike zloženia skupiny sa autori (Morgan, 2001, Plichtová, 2002, R. Švariček, K. Šeďová, 2007 a i.) zhodujú v názore, že výskumník si pomáha zdanlivo proti sebe stojacími pravidlami, a to:

- Pravidlo heterogenity medzi skupinami – v jednotlivých skupinách by mali byť čo najväčšie rozdiely, aby sa zvýšila pravdepodobnosť zachytenia širokej škály názorov, postojov, prípadne argumentácie.
- Pravidlo homogenity vo vnútri skupín – ktoré hovorí o tom, že vo vnútri skupiny by mali byť účastníci relatívne homogénni najmä z hľadiska vzdelania a spoločenskej pozície.

Ohrozenie symetrie názorovej výmeny môže spočívať napríklad v tom, že účastník dominuje v diskusií na základe vyššieho spoločenského statusu alebo vzdelania. Takýto stav môže spôsobiť skreslenie diskusie a zameranie sa len na jedného dominantného účastníka. Tak ako je dôležitá homogénnosť skupiny, tak je dôležitá aj heterogenita ich názorov. Diskusia je v dôsledku toho dynamickejšia, intenzívnejšia, zaujímavejšia a plodnejšia, keď sa v skupine stretnú jednotlivci s rôznymi názormi, ako keď v skupine vládne názorová zhoda. Úlohou výskumníka je dosiahnuť oba ciele súčasne. (Plichtová, 2002)

Výber vzorky závisí najmä od predmetu výskumu. Môžeme povedať, že cieľ výskumu a jeho zameranie, determinuje výber a zloženie skupiny. Pred uvažovaním o výbere účastníkov je dôležité, aby ciele a otázky výskumu boli jasne stanovené.

Úloha moderátora

Kľúčovú pozíciu metódy ohniskových skupín tvorí rola moderátora. Moderátor ohniskovej skupiny je zodpovedný za priebeh a riadenie diskusie. Jeho úlohou je podporovať účastníkov v zapojení sa do diskusie a pomáhať im vo vyjadrovaní svojich názorov, postojov a pocitov. (R. Švariček – K. Šeďová, 2007) Pre výskumníka je dôležité vopred si ujasniť, aký spôsob vedenia diskusie zvolí, pričom musí brať do úvahy dva základné aspekty (riziká). Prvým aspektom je to, že ak je diskusia príliš voľná, hrozí, že skupina odbočí od hlavnej témy a účastníci sa nebudú venovať predmetu záujmu výskumu, takisto je náročná porovnateľnosť skupín v takýchto voľných diskusiách. Druhým aspektom je to, že diskusia bude príliš štruktúrovaná a moderátor bude vysoko angažovaný

do diskusie. Pri takomto type diskusie hrozí, že sa „výskumník dozvie len to, čo už vedel a neobjaví žiadne nečakané aspekty, doposiaľ nepredpokladané, avšak relevantné témy.“ (Plichtová, 2002, s. 221).

Rola moderátora zvyčajne závisí od štruktúry diskusie. V štruktúrovanejších diskusiách je rola moderátora aktívnejšia. Moderuje diskusiu tak, aby mali príležitosť sa vyjadriť k téme všetci účastníci skupiny. V pološtruktúrovaných diskusiách položí moderátor kľúčovú otázku a nechá plynúť diskusiu voľne, poprípade klade doplňujúce otázky. Úlohou je zabezpečiť, aby v skupine nedominoval len jeden účastník. V neštruktúrovanej diskusií nechá moderátor diskusiu na samotných účastníkov. Nezasahuje do diskusie, neusmerňuje a ani neorientuje želaným smerom na predmet výskumu. „Moderátorova rola sa teda odlišuje v tom, nakoľko kontroluje účasť jednotlivých participantov, nakoľko „stráži“ priebeh a explicitnosť diskusie“ (Plichtová, 2002, s. 221).

Jedna z najčastejších chýb vo vedení diskusie je dominancia moderátora. Dominancia moderátora predstavuje riziko pri vyjadreniach názorov a postojom účastníkov takým spôsobom, že „svoj názor považuje za jediný možný a správny, takže vlastne podporuje len vyjadrenia tých, ktorí s jeho názorom súhlasia.“ (Plichtová, 2002, s. 222). Moderátor by mal zastávať názor opytujúceho sa, byť nápomocný, flexibilný a zaujať postoj „pátrača“, ktorý je zaujatý objavovaním niečo nového.

Moderátorovým dobrým „pomocníkom“ pri vedení diskusie môže byť tzv. *sprievodca diskusiou*. Pri použití štruktúrovanejšieho prístupu metódy ohniskových skupín obsahuje sprievodca dopredu stanovené otázky, o ktorých sa v priebehu diskusie bude hovoriť. Význam spočíva v tom, že účastníci sú dopredu oboznámení s otázkami diskusie. Tieto otázky majú za úlohu určiť smerovanie diskusie tak, aby pokrývali oblasť predmetu záujmu výskumníka. Problémom sú „strohé“ odpovede účastníkov, ktoré nevyjadrujú hlbšie sociálno-psychologické pozadie problému. Využívanie sprievodcu je pomerne časté aj v pološtruktúrovaných diskusiách, kde obsah sprievodcu tvoria len oblasti diskusných tém.

Dobre zostavený sprievodca vytvára dobrý základ pre plynulú a efektívnu diskusiu, pretože najväčším pozitívom sprievodcu je plynulé prechádzanie z témy do témy bez toho, aby si toho boli účastníci vedomí. Samozrejme aj rola moderátora, aj samotné využitie sprievodcu je determinované zámerom výskumu.

Veľkosť a početnosť skupín

Za ideálny počet účastníkov diskusie považujú rôzni autori (R. Švariček – K. Šeďová, 2007, Plichtová 2002, Morgan, 2001, a i.) rozmedzie medzi šiestimi a ôsmimi účastníkmi v závislosti od špecifikácie výskumu. Horná hranica nie je podľa autorov jasne vymedzená, avšak minimálnu hranicu tvorí počet štyroch účastníkov. Väčšie skupiny majú určité špecifické problémy, ktoré môžu ovplyvniť ich produktivitu. V praxi sa môže stať, že vo väčšej skupine budú diskutovať dve alebo viac menších skupín zároveň, alebo sa môže stať, že účastníci si budú skákať do reči a to v každom prípade znamená stratu cenných údajov. Vždy je náročnejšie riadiť diskusiu vo väčšej skupine, preto si takéto diskusné skupiny vyžadujú vysoký stupeň moderátorovho zapojenia a skúseností, aby bol schopný udržať disciplínu v skupine. V menších skupinách ako šesť účastníkov je problémom rozbehnúť diskusiu. Problémom môže byť aj nižšia škála názorov, postojov a skúseností účastníkov.

Počet skupín závisí od charakteru výskumu. Exploračný výskum, ktorý je založený na skúmaní nových neprebádaných skutočností si vyžaduje menší počet diskusných skupín ako výskum overovací alebo kontrolný. Vo všeobecnosti sa počet pohybuje v rozmedzí od troch do šiestich diskusných skupín. Toto tvrdenie je založené na premise, že väčšie množstvo skupín málokedy poskytuje na

predmet záujmu nové, zmysluplné pohľady. Napriek tomu, niektorí autori (Krueger, In: Plichtová, 2002, Kidd, Parshall, 2007) tvrdia, že v akademickom výskume sa pracuje s vyšším počtom skupín – minimálne s dvanástimi.

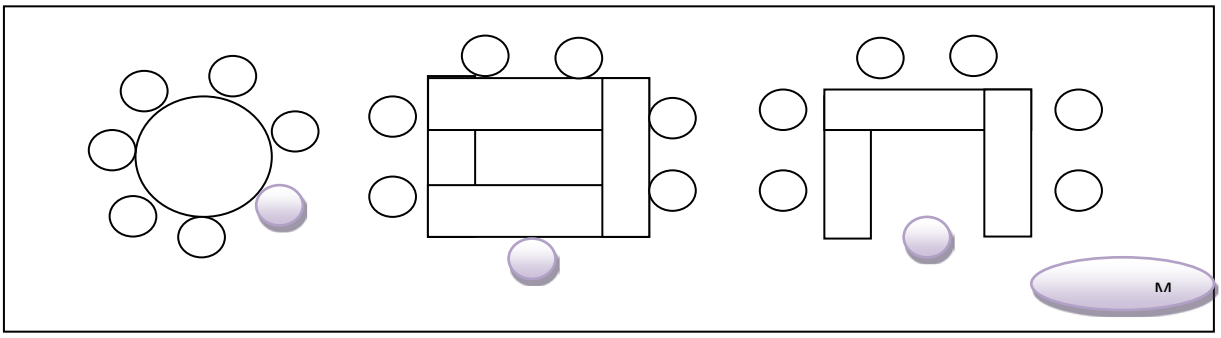
Podľa Vaughnauta (In: Plichtová, 2002) existujú dve veľmi jednoduché pravidlá, ktoré pomáhajú výskumníkovi prekonať neistotu v počte skupín:

1. Opakuj skupinové interview s odlišnými skupinami dovtedy, pokiaľ sa dozvedáš niečo nové. Ak sa v ďalších diskusiách nič nové neobjavuje, nie je dôvod pokračovať. Jednoduché témy ohraničené na špecifickú skupinu si preto vyžadujú dve až štyri skupinové diskusie.
2. Urob skupinovú diskusiu aspoň s toľkými skupinami, aby si si mohol vytvoriť o danom probléme predstavu zahrňujúcu viac perspektív. Pozrieť sa na problematiku z viacerých uhlov pohľadov.

Všeobecne môžeme povedať, že cieľom je vytvorenie takého počtu skupín, ktoré by nám poskytli cenné a pravdivé informácie na skúmaný predmet záujmu.

Výber prostredia a spôsob zaznamenávania údajov

Medzi posledné faktory, ktoré ovplyvňujú povahu metódy ohniskových skupín patrí výber prostredia a spôsob zaznamenávania údajov. Prostredie, v ktorom sa uskutočňuje diskusia, musí vyvažovať potreby samotných účastníkov a potreby výskumníka. Dôležité je vybrať také prostredie, kde sa účastníci budú cítiť dobre, kde samotný priestor vytvára pozitívnu atmosféru. Najvhodnejším prostredím je podľa Morgana (2001) konferenčná miestnosť vo verejnom zariadení, ako je napr.: komunitné centrum, knižnica alebo škola. Inými alternatívami sú podľa autora výskumníkova pracovňa alebo domov niektorého z účastníkov. Tieto alternatívy však nepovažuje za správne, pretože môžu skresľovať odbornosť diskusie. Najvhodnejšou alternatívou je podľa nášho názoru konferenčná miestnosť v knižnici. Takéto prostredie tvorí neutrálny základ pre konanie diskusie a môže napomôcť k ľahšiemu zberu dát.



Obrázok 3 Schéma rozloženia sedenia účastníkov počas metódy ohniskových skupín

Najdôležitejším prvkom v mieste výskumu je stôl pre účastníkov. Najlepšiu voľbou pre rozloženie skupiny je sedenie v kruhu za okrúhlym stolom. Ak miestnosť neobsahuje okrúhly stôl, je dôležité upraviť stoly tak, aby si boli všetci účastníci seberovní. Obrázok 3 prezentuje názorný príklad rozloženia sedenia účastníkov pri metóde ohniskových skupín.

Odborníci sa v použití zaznamenávanej techniky líšia. Morgan (2001) tvrdí, že hlavným prostriedkom pre záznam z diskusie je audiozáznam. Jeho hlavným argumentom je, že akokoľvek je použitie videozáznamu lákavé, je skutočne len málo dôvodov, prečo ho využiť vo výskume. Videokamera si prirodzene vyžaduje presvedčivejšie a jasné vysvetlenie toho, prečo je do projektu tento typ záznamu potrebný. Videozáznam podľa neho môže spôsobiť odvádzanie pozornosti účastníkov, ale hlavne nie každý účastník je ochotný pred kamerou spontánne vyjadrovať svoje

názory alebo postoje. Na druhej strane Plichtová (2002) tvrdí, že „ak účastníkom videokamera neprekáža a súhlasia s takouto formou dokumentácie, je výhodnejšou záznamovou technikou ako magnetofón, lebo uchováva aj informácie o neverbálnej komunikácii účastníkov.“ (Plichtová, 2002, s. 224). Myslíme si, že je vhodné použiť obe záznamové techniky.

Faktory, ktoré sme v tejto časti uviedli, tvoria základnú množinu aspektov, ktoré môžu priebeh ohniskových skupín ovplyvňovať. Snažili sme sa o jasné a zrozumiteľné vymedzenie problémových oblastí, ktoré považujeme za najdôležitejšie. Vymedzené faktory nemusia byť jediné správne, ktoré môžu priebeh diskusie ovplyvniť. Všetko záleží od výskumníkovho základného postavenia výskumného problému a cieľa výskumu.

Analýza a interpretácia údajov získaných prostredníctvom ohniskových skupín

Analýza údajov získaných z ohniskových skupín je v súvislosti s tradičným výskumom rozdielna. V tradičných výskumoch sú zber dát a ich analýza organizované sekvenčne, čo znamená, že zber dát a analýza údajov je postupná. V kvalitatívnych výskumoch, najmä v prípade ohniskových skupín, sa zber dát a ich následná analýza prekrývajú, napr. predbežnou analýzou. Predbežná analýza sa podľa Plichtovej (2002) začína hneď po ukončení prvej ohniskovej skupiny. Výhodou je to, že výskumník môže korigovať výskumné otázky tak, aby lepšie zodpovedali predmetu jeho záujmu. V prvom rade je dôležité zrealizovať prepis získaných údajov z video alebo audio nahrávky. Prepis diskusie ohniskovej skupiny má, samozrejme, svoje špecifiká. Ťažšie je priradiť výroky konkrétnym účastníkom a nie všetky vyjadrenia sú zreteľné (môže sa stať, že hovorí viac účastníkov naraz atď). Prepis je kódovaný podobným spôsobom, ako napr. pri individuálnom rozhovore. Konkrétny spôsob analýzy dát však závisí od výskumného zámeru, zloženia skupín, štruktúrovanosti diskusií a metodologického náhľadu výskumníka. Častá je otázka, či má byť v prípade ohniskových skupín základnou jednotkou kódovania jednotlivec alebo skupina. Ako Morgan (2001) tak aj Kidd a Parshall (2007) uvádzajú, že je potrebné prihliadať ako na skupinu a interakcie v nej, tak na jednotlivcov.

V oblasti spracovania a analýzy dát (vo forme textov – prepisov skupinovej diskusie) sa prikláňame k názorom R. Švařička a K. Šeďovej (2007, s. 211) „že existuje pomerne univerzálny a efektívny spôsob ako naštartovať analýzu dát, a to tzv. *otvorené kódovanie*.“ Otvorené kódovanie je technika, ktorá bola vyvinutá v rámci analytického aparátu zakotvenej teórie. Vďaka svojej jednoduchosti a zároveň účinnosti je používaná a použiteľná v širokej škále kvalitatívnych výskumov. Pod pojmom kódovanie rozumieme proces, pomocou ktorého sú údaje rozobraté, konceptualizované a následne zložené novým spôsobom. Pri otvorenom kódovaní postupujeme tak, že najskôr analyzovaný text (prepísaný rozhovor, záznam z pozorovania, dokument) rozdelíme na jednotky. Jednotkou môže byť slovo, zloženie slov, veta alebo odstavec. Pri takomto postupe kódovania sa neodporúča voliť hranice jednotky príliš formálne, ale skôr podľa významu. To znamená, že sa z jednotky stáva významový celok rôznej veľkosti. Takýto postup vedie k tomu, že sa hranice významových celkov budú prekrývať. Každej vzniknutej jednotke priradíme označenie – kód. Pri voľbe kódu si kladieme otázku, čo daná jednotka predstavuje, aký jav alebo tému prezentuje.

Tabuľka T3 Návodné otázky pre kódovanie podľa Flicka, 2006 (In: R. Švařiček – K. Šeďová, 2007)

Čo?	Čo je podstavou javu? O akom fenoméne sa hovorí?
Kde?	O aké osoby ide? V akých rolách vystupujú?
Ako?	O ktorých vlastnostiach javu sa hovorí, alebo o ktorých sa mlčí?
Kedy? Ako dlho?	Aký je čas a trvanie?

Kde?	Kde a v akom priestore sa dianie lokalizuje?
Ako silno?	Aká je intenzita javov alebo ich vlastností?
Prečo?	Aké sú príčiny?
Kvôli čomu?	S akým zámerom aktéri konajú?
Pomocou čoho?	Aké sú stratégie v dosiahnutí cieľa?

Navodené otázky prezentované v tabuľke T3 nám môžu poslúžiť ako pomôcka pri tvorbe kategórií. K spracovaniu a organizácii kvalitatívnych dát z výskumných techník možno využiť počítačové programy Atlas.ti alebo CDC EZ-TEXT, ktoré poskytujú systematizáciu údajov, poznámok, textov, navrhnutých konceptov alebo prvkov teórie a pod., a tým zjednodušujú prácu výskumníkovi pri kódovaní dát. (Hendl, 2006)

Základom interpretácie dát z ohniskových skupín je podľa Morgana (2001) rozlišovať, ktoré témy boli pre účastníkov zaujímavé a ktoré považovali za dôležité. Je tu potrebné sledovať najmä tri hlavné faktory: koľko skupín sa k danej téme vyjadrilo, koľko ľudí sa v jednotlivých skupinách k téme vyjadrilo a koľko energie a entuziazmu medzi účastníkmi téma vyvolala. Kidd a Parshall (2007) navrhujú pri interpretácii dát sledovať najmä oblasti súhlasu, sporné body diskusie a to, aké perspektívy boli načrtnuté, prípadne ako sa v skupine modifikovali. Témy, v ktorých sa vyskytol nesúhlas, je pomerne jednoduché identifikovať. V oblastiach, kde panoval súhlas, musí bádateľ rozlišovať, či tento súhlas nie je len dôsledkom nátlaku skupiny.

Záver

Na základne dostupných dokumentov uplatniteľnosti metódy sa domnievame, že metóda ohniskových skupín (focus group) môže prispieť k zvyšovaniu kvality výskumov v oblasti etickej výchovy. Metóda môže poslúžiť ako významný prostriedok prehĺbenia porozumenia nejasných javov a skutočností, ako nástroj skúmania názorov, postojov, hodnôt, perspektív, evalvácie alebo testovania nových myšlienok a nápadov. Svojím charakterom nám metóda skupinovej diskusie pomáha priblížiť a zachytiť javy ako napr. vplyv sociálneho prostredia, názory a postoje učiteľov k významu etickej výchovy a i., a môže nám napomôcť utvoriť základnú platformu pre zdieľanie skúseností v oblasti výučby etickej výchovy. V neposlednom rade nám môže poskytnúť perspektívy do „budúcnosti“ z pohľadu tých, ktorí o problematike vedia povedať najviac, a to sú samotní učitelia etickej výchovy.

Možnosti využitia metódy ohniskových skupín v etickej výchove sme kategorizovali do troch nami vytvorených základných výskumných oblastí v podobe otázok. Každá kategória obsahuje podotázky, ktoré napomáhajú k zrozumiteľnému identifikovaniu zámeru výskumnej oblasti.

1. Aké sú *očakávania* učiteľov primárneho vzdelávania od vyučovacieho predmetu etická výchova?
   - Aký postoj majú učitelia etickej výchovy k vyučovaciemu predmetu etická výchova?
   - Aký vplyv má predmet etická výchova na žiakov z pohľadu učiteľov etickej výchovy?
   - Aké je prepojenie etickej výchovy s inými predmetmi na primárnom stupni školy?
2. Ktoré *faktory* ovplyvňujú výučbu etickej výchovy?
   - Aká je motivácia učiteľov k výučbe etickej výchovy?
   - Aké sú podľa učiteľov prekážky vo výučbe etickej výchovy na primárnom stupni školy?
3. Aké *procesy* prebiehajú pri realizácii výučby etickej výchovy?
   - Ako učitelia postupujú pri tvorbe časovo-tematického plánu v etickej výchove?
   - Ako učitelia plánujú/projektujú výučbu etickej výchovy?

- Ako prebieha výučba etickej výchovy?

V každej nami navrhnutej výskumnej oblasti možno použiť metódu ohniskových skupín, prostredníctvom ktorej môžeme zistiť odpovede na jednotlivé otázky. Výskumné oblasti nie sú vyčerpávajúce ani jediné správne. Môžu však položiť základ k vytvoreniu diskusie o vhodnosti metódy v kvalitatívnych výskumoch etickej výchovy na Slovensku.

Na základe teoretickej rozpravy uvádzame odporúčania pre využívanie metódy ohniskových skupín. Chceme tým podporiť a prehĺbiť význam výskumov zameraných na hĺbkové zmapovanie problematiky výučby etickej výchovy. Odporúčame, aby pedagogicko-psychologickí výskumníci, učitelia etickej výchovy, ale aj iní vedeckí odborníci:

- Overovali význam metódy ohniskových skupín v kvalitatívnom výskume v oblasti etickej výchovy.
- Používali metódu ohniskových skupín ako samostatnú techniku vo výskumoch etickej výchovy, a tým zmapovali očakávania a perspektívy výučby etickej výchovy.
- Používali metódu ohniskových skupín v kombinácií s iným kvalitatívnymi technikami (napr. pozorovanie) vo výskumoch etickej výchovy, a tým prenikli hlbšie do pochopenia podstaty a významu výučby etickej výchovy.
- Diskutovali o vhodnosti metódy ohniskových skupín v odborno-pedagogických kruhoch v kontexte kvalitatívnych výskumov zameraných na etickú výchovu.

V praxi sme sa zatiaľ nestretli s metódou ohniskových skupín využitou vo výskumných projektoch etickej výchovy. Preto je tento príspevok orientovaný na teoretickú rovinu použitia metódy. Našim zámerom bude v budúcnosti otestovať metódu ohniskových skupín v praxi, teda priamo v procese výučby etickej výchovy, na vzorke učiteľov etickej výchovy v primárnom vzdelávaní.

Zoznam bibliografických odkazov

GAVORA, P. 1996. *Výskumné metódy v pedagogike*. Bratislava : Metodické centrum, 1996, 198 s. ISBN 80-223-10-00-5.

HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum* Praha : Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2

KIDD, P., S., PARSHALL, M.,B. 2007. Getting the Focus and the Group: Enhancing Analytical Rigor in Focus Group Research. In Bryman, Alan (ed.). *Qualitative Research. Volume 4*. London: SAGE Publications, s. 177 - 196. Dostupné na: http://courses.washington.edu/thesis/getting %20the %20focus %20and %20the %20group.pdf

MORGAN, D., L. 2001. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu.* Boskovice: Albert, 2001. 104 s. ISBN 80-85834-77-4.

PLICHTOVÁ, J. 2002. Metódy sociálnej psychológie zblízka: kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií. Bratislava : Média, 2002, 350 s. ISBN 80-967-5255-3.

SILVERMAN, D. 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava : IKAR, 2005. 327 s. ISBN 80-551-0904-4.

ŠVAŘÍČEK, R – ŠEĎOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. s. 378, ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove.* Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume. Bratislava : IRIS, 1998, 303 s. ISBN 80-88778-73-5.

Kontaktné údaje
Peter Uhrin
Katedra etickej a občianskej výchovy
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
peter.uhrin@umb.sk

Michaela VARGOVÁ

PROFESIJNÁ DILEMA UČITEĽKY PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA „TVORIŤ ALEBO LEN SPROSTREDKOVAŤ UČIVO?“ AKO SÚČASŤ JEJ PROFESIJNEJ IDENTITY

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
michaela.vargova@umb.sk

PROFESIJNÁ DILEMA UČITEĽKY PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA „TVORIŤ ALEBO LEN SPROSTREDKOVAŤ UČIVO?“ AKO SÚČASŤ JEJ PROFESIJNEJ IDENTITY

Michaela VARGOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na prezentovanie profesijnej dilemy učiteľky predprimárneho vzdelávania vyplývajúcej z jej životného príbehu, ktorá sa vzťahuje k ponímaniu kurikula. Výskum profesijnej dilemy je založený na naratívnom a dialogicko - konsenzuálnom prístupe prostredníctvom metódy životný príbeh učiteľa a metódy štruktúrovania konceptov. Výstupom je obraz vývinu profesijnej identity jednej učiteľky a mapa argumentačnej štruktúry jej profesijnej dilemy, ktorá je v jej vedomí počas celého vývinu implicitne a sčasti aj explicitne živá

Kľúčové slová: profesijná identita, učiteľ predprimárneho vzdelávania, životný príbeh, profesijná dilema, subjektívne edukačné teórie, kurikulum

Abstract: The paper provides professional dilemmas of pre-primary teacher stemming from her life story, which relates to the notion of curriculum. The research is based on a dialogic narrative - a consensual approach by the method of life history teacher and methods of structuring concepts. The output is an image of the professional identity development of one teacher and a map of argumentation structure of her professional dilemmas, which are alive, implicitly and partly also explicitly, throughout her whole conscious development.

Keywords: professional identity, pre-primary teacher, life story, professional dilemma, subjective educational theory, curicculum

Úvod

Kurikulárna reforma bola na Slovensku formálne odštartovaná v roku 2008 prijatím Zákona 245/2008 Z.z., tzv. Školského zákona, ktorý priniesol zaradenie materských škôl do sústavy škôl a učiteliek predprimárneho vzdelávania explicitne do kategórie učiteľov. Nasmerovanie predprimárneho vzdelávania k jeho koncepčným a didaktickým premenám prostredníctvom uzákonenia dvojúrovňového modelu kurikula prinieslo aj materským školám náznak autonómie, ktorá je pre učiteľky výzvou, právom, ale aj povinnosťou. Tvorba školského vzdelávacieho programu a jeho implementácia do každodennej práce vyžaduje od učiteľky uplatnenie nových dimenzií didaktických kompetencií, ktoré nemá podobu modelovania kurikula len na úrovni každodenného sprostredkovania poznania podľa predpísaného programu „zhora“, ale posúva rozmer profesionality učiteľky do roviny jeho spolutvorcu. Učiteľ ako didaktik sa v tomto zmysle stáva skutočným profesionálom, odborníkom nielen na aplikáciu štandardizovaných postupov a obsahov, ale na ich tvorbu na báze expertného posúdenia každodennej a neopakovateľnej reality v triede, v škole, ktoré je založené na teoretickej reflexii praxe a praktickej reflexii teórie. Ako na túto zmenu ponímania profesionality reagujú samotné učiteľky v praxi sa stalo súčasťou nášho výskumu.

Cieľom tohto príspevku je prezentovať výsledky výskumu profesijnej identity učiteľky predprimárneho vzdelávania, ktorej súčasťou bolo tematizovanie profesijnej dilemy rozporu medzi požiadavkou slobody tvorby kurikula a nutnosťou implementovania hotových cieľov, obsahov a postupov.

A. Základné teoretické východiská výskumu

Náš pohľad na problematiku sa opiera o obraz človeka, ktorého východiskovým bodom sú **konštruktivistické východiská**, presnejšie *epistemologický model subjektu* (Groeben et.al 1988, Wahl 1991). Uvedený model najvýraznejšie rozpracoval G.. Kelly, ktorý svoje poňatie človeka ako vedca (man as scientist) založil na paralelnom poňatí medzi objektívnou a subjektívnou teóriou. **Subjektívne teórie** definuje Noah Groeben ako *„kognície pohľadu na seba a svet, ktoré je možné aktualizovať a rekonštruovať v dialogickom konsenze ako komplexný agregát so (značne implicitnou) argumentačnou štruktúrou, ktorá plní aj funkcie paralelné k vedeckým teóriám (vysvetlenie, prognóza, technológia), ktorých akceptovateľnosť je možné overiť ako ‚objektívne poznanie'"* (Groeben 1988, s. 22,). Toto vymedzenie zároveň zastrešuje viacero termínov a oblastí skúmania ako napr. každodenné teórie, implicitné teórie osobnosti, naivné teórie správania, či teóriu atribúcie (bližšie Groeben 1988). Práve na konštruktivistických východiskách je vystavaná koncepcia učiteľovho poňatia výučby, čo je vlastne *„súhrn učiteľových názorov, presvedčení, postojov a zásob argumentov, ktorými ich daný učiteľ zdôvodňuje"* (Mareš 1996, s. 9), ktoré sú kľúčovým faktorom podieľajúcim sa na procese ale aj efektivite prípravy učiteľov ale aj konkrétnej práce učiteľov v praxi.

Druhým jadrom nášho prístupu je **personalistický prístup.** V súčinnosti s konštruktivistickým predpokladá konštrukciu profesijnej identity učiteľa na základe porozumenia seba, druhým a taktiež na základe reflexie vlastného konania učiteľa, či reflexie vlastného poňatia výučby (ktorá zahŕňa aj jej kultiváciu). Predpokladá tendenciu človeka k sebautváraniu ako prirodzenej potreby.

Tretím jadrom je prístup **sociálneho konštruktivizmu.** Podľa tejto teórie realitu poznávame cez *filter sociálneho a kultúrneho diskurzu* a ku konaniu dochádza vždy až po prihliadnutí k sociálnemu kontextu daného javu (Novák 2009, podobne Berger Luckman). Dôležitým východiskom pre náš výskumu je práve *sociálny kontext,* v ktorom sa profesijná identita učiteľa vyvíja a rekonštruuje. To ovplyvnilo nielen východiskový teoretický rámec, ale aj voľbu metód a ich princípov (naratívny dizajn, dialogicko-konsenzuálny prístup). Životné príbehy nie sú len čistým výrazom individuality jedinca, treba na ne nahliadať ako na sociálne konštrukcie.V tomto zmysle však nie je hľadanie zmyslu v životnom príbehu len hľadaním významov, ktoré učiteľ jednotlivým udalostiam pripisuje, ale popisom interakcií jedinca a okolia. Ďalším jadrom nášho prístupu bude teda **symbolický interakcionizmus**, ktorý definuje človeka ako bytosť vysoko tvorivú, dynamickú a ťažko predvídateľnú. Význam nevychádza priamo „z podstaty" udalostí, vzťahov, či osôb, ktoré popisujeme, ale vzniká v priebehu interakcií s nimi (Lukas 2006)**.** Taktiež vnímanie a porozumenie nášmu svetu neurčuje v konečnom dôsledku konečná „pravda" o ňom, ale to, čo ako pravdu my sami v interakcii so svetom prežívame.

Piatym teoretickým jadrom nášho výskumu sa stalo **diskurzívne a naratívne poňatie identity človeka.** Človek sa bežne vracia do minulosti, ktorú prehodnocuje, o ktorej premýšľa a tým ju „prepisuje". Prostredníctvom tohto procesu sa postava, ktorou je dnes vymedzuje, odlišuje od tej, ktorou bola včera. R. Harré a G.. R. Gillet (2001) podobne zdôrazňujú, že vedomie seba nemôže existovať bez vlastnej *autobiografie,* bez vedomia vlastnej životnej histórie. *„Existencia v danom momente času, uvedomovanie si minulosti a očakávanie budúcnosti sú súčasťou vedomia seba každého jednotlivca."* (Harré, Gillet 2001). Aby však človek bol schopný určitý moment zatriediť do udalostí svojho života, musí mať *vedomie vlastnej identity.* Zo psychologického hľadiska McAdams definuje naratívnu identitu ako to, čo *„odkazuje na individuálne zvnútorňovaný, vyvíjajúci sa a integrujúci príbeh o sebe"* (McAdams 2008, s. 242).

Skúmať subjektívne teórie a profesijnú identitu znamená pýtať sa na *subjektívnu skúsenosť* človeka a jej špecifickú (re)konštrukciu do systému teórie plniacej funkciu scenára pre konanie v určitom kontexte, v určitej situácii. Z filozofického pohľadu ide teda o skúmanie vedomia a toho, čo sa javí – *fenoménu.* Otázka výskumu subjektívnych teórií a profesijnej identity ako procesu interpretácie a reinterpretácie skutočnosti (Beijaard, Verloop, Meijer 2004) bude teda konštruovaná **fenomenologicky**. Ak má byť toto skúmanie autentické, musí byť jeho ťažisko v perspektíve prvej osoby, čo ovplyvní základné teoretické prístupy a stratégie výskumu.

Z perspektívy týchto prístupov nazeráme aj na profesijnú identitu učiteľky ako na nikdy *„nekončiaci proces integrácie osobnej a profesionálnej stránky stávania sa učiteľom“ (*D. Beijaard, C. M. Meijer a N. Verloop, 2004, s 113) Na základe výskumov vedených biograficko-naratívnymi postupmi vymedzili títo autori štyri znaky profesijnej identity:

- Profesijná identita je nikdy nekončiaci **proces interpretácie a reinterpretácie skúsenosti**, počas ktorého sa učiteľ neustále pýta „Kto som teraz?“, no taktiež „Kým sa chcem stať?“. Je to proces anticipačnej reflexie, dynamický a nestabilný.
- Profesijná identita predstavuje tak **osobnosť ako aj kontext**.
- Profesijná identita sa skladá z **čiastkových identít** (sub-identities), ktoré sú viac-menej harmonizované, pričom niektoré sa dajú považovať za centrálne, iné za periférne.
- **Činnosť, konanie** je dôležitým prvkom profesijnej identity. Profesijná identita nie je čosi, čo učiteľ vlastní. Stojí za významom, ktorý pripisuje svojmu konaniu.

Sebapoňatie učiteľa ako profesionála bude mať preto v tomto zmysle nie statický, ale **dynamický charakter**. G. Keltchtermans z tohto dôvodu nahrádza pojem profesijnej identity (ktorý považuje za statický) pojmom **profesijné sebaporozumenie (**professional self-understanding**),** pretože podľa neho pojem „identita“ nevystihuje to hlboké a pravdivé jadro osobnosti, ktoré tvorí skutočné „self“ (Keltchtermans, 2009). Analýza životných príbehov učiteľov získaných pomocou naratívno-biografických metód, teda autentických výpovedí viedla G. Keltchtermansa k vyčleneniu týchto súčastí sebaporozumenia učiteľov, pričom prvé štyri sa nachádzajú v retrospektívnej a posledná (future-perspektive) v prospektívnej dimenzii učiteľovho profesijného „Ja“.

Self-image – sebaobraz je deskriptívnym komponentom sebaporozumenia a vyjadruje to, ako učitelia typizujú sami seba ako učiteľa.

Self-esteem – sebaúcta je evalvačným komponentom sebaporozumenia. Je priamo závislá na odpovedi na otázku „ako dobre pracujem ako učiteľ?“.

Task-perception – ponímanie úloh, je normatívnym komponentom profesijného sebaporozumenia. Je úzko prepojená so sebaúctou učiteľa a zahŕňa učiteľovu predstavu o tom, čo je súčasťou jeho profesijných činností.

Job motivation – motivácia k povolaniu je konatívnou zložkou profesijného sebaporozumenia učiteľov a predstavuje motívy alebo prvky, ktoré spôsobujú, že sa jedinec rozhodne stať sa učiteľom. Za kľúčová momenty považuje Klechtermans okrem motívov aj pracovné podmienky učiteľov.

Future-pespektive – perspektíva budúcnosti ako časová zložka je vyjadrením učiteľovho očakávania ohľadne jeho budúcnosti v profesii.

Komponenty profesijného porozumenia tvorili jeden z interpretačných rámcov pri analýze životného príbehu učiteľky Saskie.

B. Životný príbeh učiteľky Saskie a jej profesijná dilema

Vývin profesijnej identity je proces, ktorý sa nedá presne *časovo vymedziť*. Učiteľ sa nestáva učiteľom iba v zamestnaní, v rámci praxe, či počas štúdia. Nedá sa ani *lokalizovať*, učiteľ sa nestáva učiteľom len v škole. Je to proces náročný a dlhodobý a i keď svojim spôsobom možno existuje hranica, kedy si môžeme povedať „som učiteľ", nie je nikdy ukončený. Pri rekonštrukcii profesijnej identity sme sa preto zamerali skôr na porozumenie individuálnemu príbehu a jeho vzťahu k súčasnej realite v našom poli skúmania ako na hľadanie „symptómov", či univerzálnych právd. Nezbierali sme diagnostické informácie, nešlo nám o to, porovnávať učiteľku s normatívnym štandardom. Snažili sme sa porozumieť jej perspektíve, jej jazyku, jej osobnému príbehu. Groeben et al. (1988) hovoria v tomto zmysle o *výpovednej a nevýpovednej koncepcii* (Aussagen und Nicht-Aussagen Konzeption) skúmania subjektívnych teórií, kde zjednodušene povedané, nevýpovedná je charakteristická práve dištancom výskumníka od skúmaného problému (aj od osoby ako vlastníka subjektívnej teórie) a výpovedná ponorením sa subjektívnej teórie osoby spoločne s ňou prostredníctvom **dialogicko – hermeneutických postupov**, za neustálej účasti porozumenia – komunikatívnej validizácie medzi výskumníkom a skúmanou osobou. Z vyššie uvedených východísk sa *skúmanie subjektívnych teórií nestáva subjekt - objektovým problémom, ale problémom intersubjektívnym,* no práve tento postoj a hlavne uvedomenie si tejto perspektívy výskumníkom, zaručuje validitu výskumu.

Dizajn výskumného projektu, pre ktorý sme sa po štúdiu a mnohých diskusiách a konzultáciách s odborníkmi na problematiku rozhodli, je inšpirovaný holandským a belgickým výskumom v tejto oblasti (Beijaard 2004, podobne Kelchtermanns 1993) Sleduje profesijnú identitu učiteľov z troch pozícií:

1. rekonštrukcia profesijnej identity učiteľky v materskej škole v kontexte životného príbehu,
2. charakteristika a bližšie špecifiká profesijnej identity učiteliek v materských školách,
3. ako učitelia svoju profesijnú identitu prezentujú vo svojom životnom príbehu.

Hlavná výskumná otázka znela: „Ako sa vyvíja profesijná identita učiteľky v materskej škole v kontexte naratívnej a biografickej rekonštrukcie jej profesijnej dráhy?"

Špecifické výskumné otázky:

A. Ako učiteľky predprimárneho vzdelávania rekonštruujú svoju profesijnú identitu?
B. Ktoré prvky v živote považujú učiteľky predprimárneho vzdelávania pre konštruovanie svojej profesijnej identity za kľúčové?
C. Aké dilemy a rozpory musia učiteľky vo vzťahu k vlastnej profesijnej identite riešiť?

Operacionalizáciou výskumnej otázky na základe vyššie uvedených prístupov sme si stanovili nasledovné **čiastkové ciele:**

1. Opísať priebeh vývinu profesijnej identity v jej jednotlivých komponentoch od naivných predstáv po reálny výkon učiteľskej profesie.
2. Analyzovať subjektívne vnímanie významu prezentovaných kľúčových udalostí vo vzťahu k budovaniu resp. udržanie si profesijnej identity učiteľa.
3. Definovať zlomové momenty a determinanty zmien ponímania učiteľskej profesie a ich dopad na profesijnú identitu učiteľa v procese profesijného rozvoja.
4. Hlbšie analyzovať argumentačnú štruktúru učiteľom prezentovanej dilemy medzi prezentovanou profesijnou identitou učiteľa a poňatím učiteľskej profesie.

Výskumný projekt je založený na kvalitatívnom prístupe a využíva techniky zakotvenej teórie. Kvalitatívna stratégia výskumu spočíva v aplikácii naratívneho a dialogicko - konsenzuálneho prístupu

prostredníctvom **metódy životný príbeh učiteľa a metódy štruktúrovania konceptov**, ktoré na seba bezprostredne nadväzovali. Realizované boli prostredníctvom voľných neštrukturovaných (životné príbehy, komentáre metafor) a pološtruktúrovaných rozhovorov (kontrastné interview) s učiteľkami materských škôl.

1. fáza – Metóda životného príbehu

- vývin profesijnej identity učiteľky v kontexte jej životného príbehu
- analýza kľúčových udalostí v živote učiteľa a ich vzťahu k profesijnej dileme.

⇩

2. fáza – Metóda štruktúrovania konceptov (SLT)

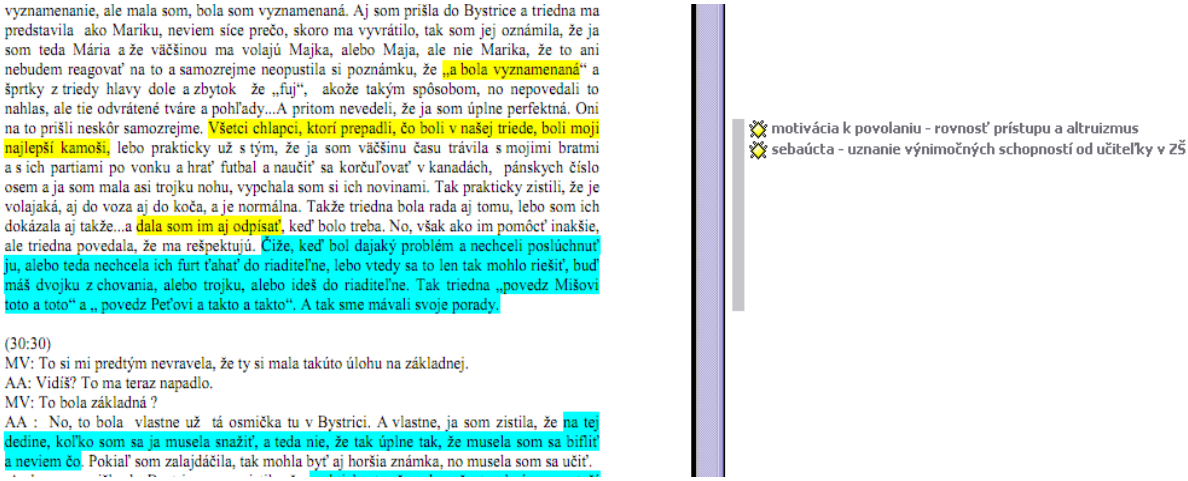
- zmapovanie argumentačnej štruktúry konštruktu profesijnej dilemy, ktorá sa ukazuje ako najrozporuplnejšia

Obrázok 1: Fázy výskumu profesijnej identity učiteľa podľa procedúry konštantnej komparácie.

Pri obsahovej analýze výpovedí z rozhovorov sme postupovali jednotlivými fázami ich kódovania tak, ako ich vymedzujú Strauss a Corbinová (1999). Získaný materiál sme spracovali pomocou softvéru na obsahovú analýzu dokumentov Atlas.ti.

1. Saturovanie kategórií bolo zabezpečené fázami jednotlivých výskumných procedúr a prináleží princípu komunikatívnej validizácie v dialogickom konsenze s učiteľkou. Nasýtenie jednotlivých kategórií prebiehalo vo fázach realizácie rozhovorov s učiteľkami a pri tvorbe konceptuálnej mapy argumentačnej štruktúry vzťahujúcej sa k profesijnej dileme učiteľky „tvoriť, či len sprostredkovať učivo“.

2. Otvorené kódovanie – je analytickou časťou procesu, v ktorej sme hľadali hlavné myšlienky, udalosti, témy, javy, výroky a súvislosti medzi nimi, ktorým sme dávali prvé, spontánne a často kostrbaté označenia (obr. 2 a 4). Táto fáza prebiehala sčasti súbežne s fázou saturovania kategórií, v životnom príbehu tvorila východisko k druhému, hĺbkovému rozhovoru s učiteľkou, pri metóde štruktúrovania konceptov tvorila vždy medzifázu k ďalšiemu kroku výskumu (pozri nižšie) .



Obrázok 2: Ukážka otvoreného kódovania pri spracovávaní životného príbehu učiteľky v programe Atlas.ti.

3. Axiálne kódovanie – je fázou hľadania paradigmatického modelu pri dostatočnom nasýtení kódov, ktoré však ešte nemusí byť konečné, pretože aj v tejto fáze sa môžu ukázať ako nedostatočne vysvetlené, porozumené, resp. nedostatočne analyzované. Je náročnou fázou syntézy, ktorá predpokladá hlboké porozumenie problematike očami učiteľky, ale zároveň značný nadhľad výskumníka (obr. 3).

4. Selektívne kódovanie a spätné zakotvenie teórie – je fázou integrovania kategórií do zakotvenej teórie, je fázou interpretácie zistení, kde už nepracujeme s textom, ale jeho spracovaním. V životnom príbehu išlo o identifikáciu profesijnej dilemy učiteľky vo všetkých jej fázach a podobách a spracovanie štruktúry logických vzťahov výpovedí vzťahujúcich sa k tematizovaniu rozporu „tvoriť alebo len sprostredkovať učivo“ (obr.4).

Kritériá pre voľbu účastníkov výskumu

Účastníčky výskumu boli vyberané vzhľadom k cieľu výskumu, zvolenému dizajnu, na základe osobných stretnutí s výskumníkom počas lektorovania programov kontinuálneho vzdelávania, ktorých súčasťou boli aj diskusie na tému „učiteľka v materskej škole, jej úloha v súčasnosti“. Užším kritériom výberu konečnej skupiny bolo:

- aby učiteľka mala prax minimálne 10 rokov,
- aby učiteľka bola aktuálne v praxi – z dôvodu hľadanie „živej profesijnej dilemy“,
- aby životné (profesijné) príbehy týchto učiteliek neboli v podobné (s výnimkou základných podmienok získania kvalifikácie),
- aby učiteľky mali rozdielnu dĺžku praxe s rozdielom minimálne 10 rokov,
- aby učiteľky pôsobili na rôznych kariérových pozíciách, prípadne boli zaradené v rôznych kariérových stupňoch.

C. Životný príbeh učiteľky Saskie

Učiteľka Saskia bola jednou z piatich učiteliek, ktorá prešla celou výskumnou procedúrou. Je to učiteľka s 12 ročnou praxou, ktorá kvalifikáciu získala na Pedagogickej a sociálnej akadémii a ďalej si ju počas praxe prehlbovala na externom štúdiu študijného programi Predškolská a elementárna pedagogika na stupni Bc. aj Mgr. Pôsobila aj vo funkcii zástupkyne riaditeľky.

Základné interpetačné rámce tvorili fázy profesijnej dráhy učiteľa (Kasáčová 2007, Kariková 2004) a komponenty profesijného sebaporozumenia podľa G. Keltchtermannsa (2009). Výskum životného príbehu sme podľa odporúčaní Lukasa (2006) organizovali vo fázach predinteview, pološtrukturované interwiev, spracovanie získaných dát, holistické interview, konečná podrobná analýza získaných dát.

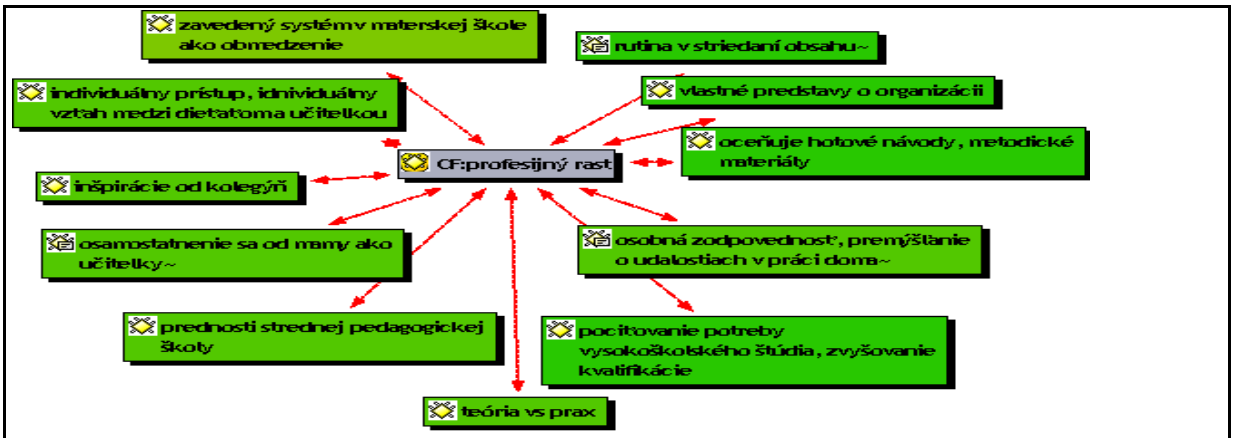
Nahrávka rozhovoru mala trvanie 2hod. 15 min., jej transkript aj analýza je obsiahlym dokumentom, preto na tomto mieste uvádzame len výstupy a zhrnutia tejto procedúry.

Za zlomové momenty v príbehu považujeme:

- prvé kontakty s povolaním učiteľka v materskej škole cez vlastnú mamu ako učiteľku, obľúbená učiteľka bola však iná,
- rozhodovanie sa pre profesijnú orientáciu – kritérium tvorivého charakteru povolania,
- zážitok z praxe v rámci štúdia – „som dobrá aj keď improvizujem“,
- profesijný štart, dlhodobá práceneschopnosť kolegyne a zvládnutie triedy, nastavenie vlastných pravidiel,
- štúdium na vysokej škole a zmena perspektívy nazerania na edukačný proces,

- epizóda s plánmi – trvanie na ich opisovaní z roka na rok v rozpore s deklarovaním vlastnej tvorivosti. (bližšie v mape profesijnej dilemy obr. 6).

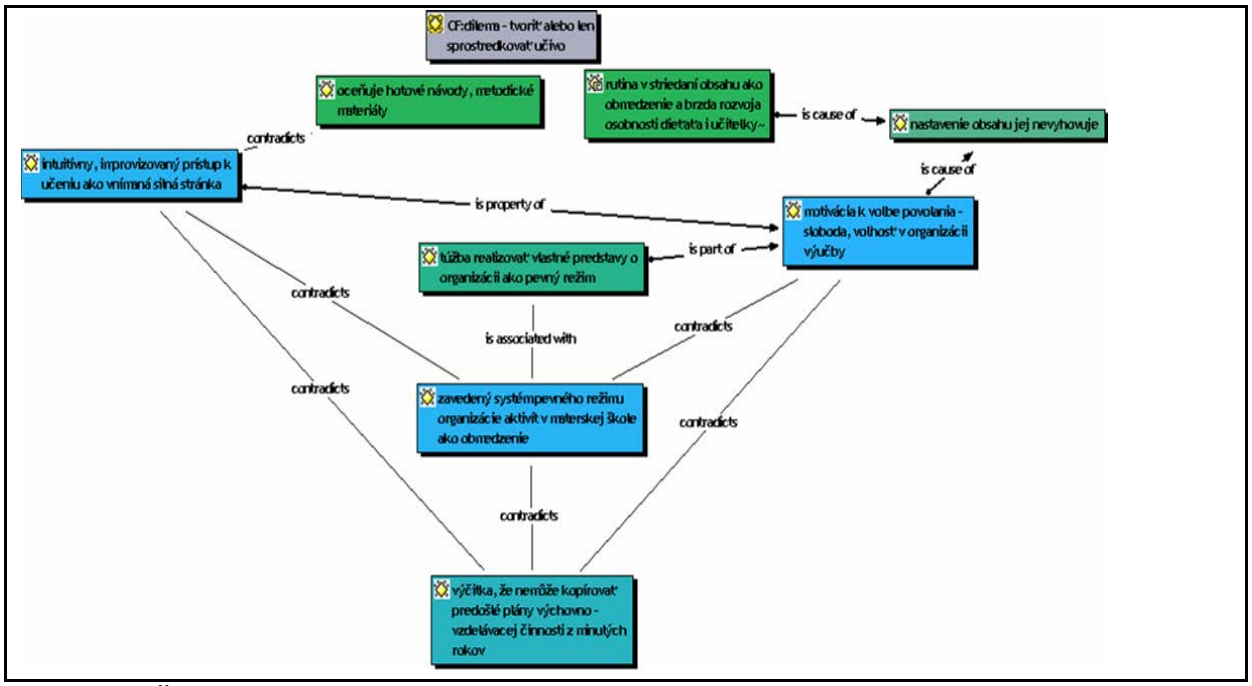
Každé obdobie v živote učiteľky bolo podrobne analyzované, jednotlivé komponenty príbehu boli spracovávané technikou zakotvenej teórie. Z každého takto analyzovaného obdobia sme vygenerovali myšlienkovú mapu, v ktorej sú viditeľne identifikované kľúčové momenty príbehu. Pre príklad a z dôvodu obsahovej aj rozsahovej náročnosti uvádzame spracovanie obdobia profesijného rastu, ktoré je typické tematizovaním ponímania úloh učiteľa a otvorenia otázky perspektívy budúcnosti.



Legenda:
CF – rodina kódov;
- subkategória kódov
Vysvetlenie farebnosti – kód je tým nasýtenejší, čím je žltší.

Obrázok 3: *Príklad:* Obsahová analýza výpovedí pre obdobie „profesijný rast“ (vygenerované v programe Atlas.ti)

Na základe analýzy príbehu súbežne s jej komunikatívnou validizáciou s učiteľkou sme z príbehu vyabstrahovali dilemu vo vzťahu slobode tvorby a sprostredkovania kurikula. Výpovede učiteľky vzťahujúce k nej sú pomocou programu Atlas.ti spracované v myšlienkovej mape zobrazujúcej ich logickú štruktúru (obrázok č. 4).



Obrázok 4 Štruktúra logických vzťahov výpovedí vo vzťahu k tematizovaniu dilemy „tvoriť alebo len sprostredkovať učivo“.

Metóda štruktúrovania konceptov a rozpory v profesijnej identite učiteľa vo vzťahu k dileme „tvoriť či len sprostredkovať učivo“

Analýzou životného príbehu po hĺbkovom rozhovore s učiteľkou sme dospeli ku konkretizácii výskumnej otázky C:

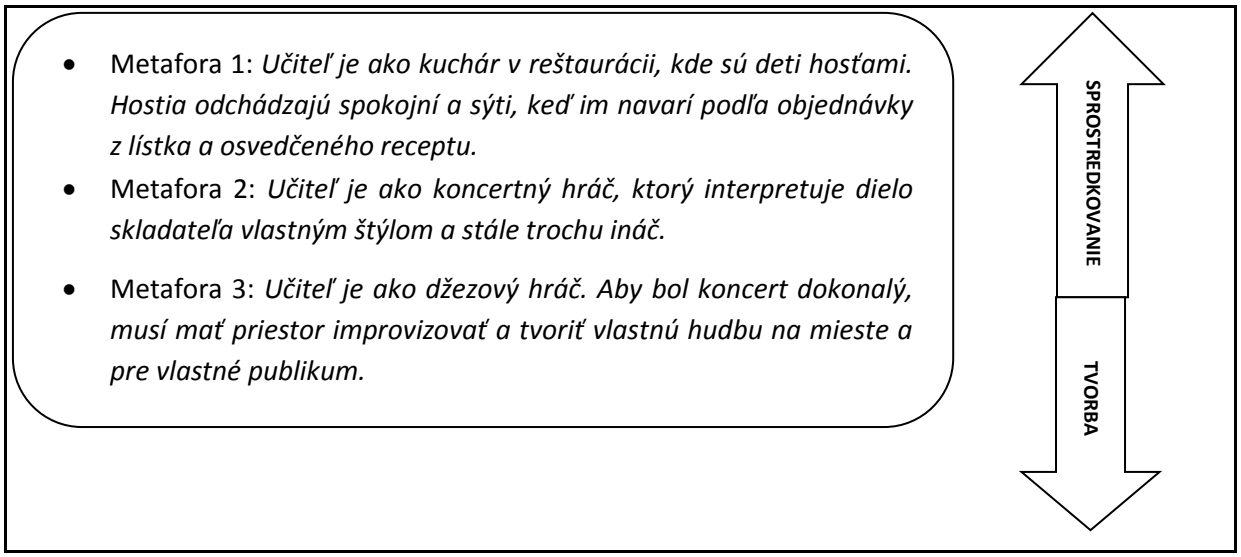
- Z akých konceptov sa skladá logická argumentačná štruktúra vo vzťahu k profesijnej dileme učiteľky v tematizovaní rozporu medzi požiadavkou slobody tvorby kurikula a nutnosťou implementovania hotových cieľov, obsahov a postupov?

Profesijnú dilemu učiteľky Saskie „tvoriť alebo len sprostredkovať učivo“ sme hĺbkovo analyzovali *technikou štruktúrovania konceptov (Struktur-Lege Technik – SLT)***,** ktorá bola **v**yvinutá bola skupinou psychológov okolo N. Groebena a B. Scheele v Heildelbergu (Scheele, Groeben 1988). Prostredníctvom tejto metódy je možné vizualizovať subjektívnu teóriu v grafickej podobe v tzv. Flussdiagram (nemecký výraz).Dialogicko-konsenzuálne postupy (metódy) vyžadujú pri svojom využívaní fázy interpretácie a rekonštrukcie subjektívnych teórií potvrdzovať a overovať prostredníctvom **komunikatívnej validizácie**, ktorá je rekonštruovaním subjektívnej teórie a hľadania zhody medzi skúmanou osobou a výskumníkom na jej konečnej podobe (Groeben et.al 1988; Janík 2003) Je fázou, v ktorej sa posudzuje adekvátnosť rekonštrukcie subjektívnej teórie ako kritérium validity.

Metodický postup: (podľa Groeben et al. 1988; Janík 2005)

1. Komentovanie metafor

Metafory boli skomponované stupňovaním od charakteru kurikula ako predpísanej normy po jeho rámcové a slobodné ponímanie.



Obrázok 5 Metafory k mapovaniu dilemy „tvoriť alebo sprostredkovať učivo“.

Komponenty metafor:

- Ponímanie voľnosti kurikula
  - pevný jedálny lístok a predpísaný recept,
  - noty od skladateľa s možnosťou vlastnej interpretácie,
  - vlastná tvorba.
- Ponímanie roly učiteľa v sprostredkovaní
  - kuchár, ktorý varí podľa jedálneho lístka a receptu,
  - koncertný hráč, ktorý interpretuje dielo podľa svojich schopností a ako to „cíti“,
  - džezový hráč, ktorý improvizuje na základe aktuálnej reflexie naladenia publika.

Učiteľka metafory voľne okomentovala, na tento komentár bezprostredne nadväzovala ďalšia fáza.

2. Kontrastné interview vo vzťahu k riešenej pedagogickej dileme.

Ide o vedenie štruktúrovaného interview v kontexte riešenej pedagogickej dilemy na základe proporcionálne vyvážených podnetov k zvolenému kontrastu (Porubský 2007, Janík 2005).

- Ako rozumieš tomu, že učiteľ má variť podľa receptu a podľa jedálneho lístka? Čo je podľa teba recept? Čo je jedálny lístok?
- Môže byť učiteľ džezovým hráčom? Môže byť zároveň aj kuchárom?
- Kedy si interpretom? Ako rozumieš pojmu „vlastný štýl?“
- Čím si ty? Máš recept a jedálny lístok, vlastný nástroj a noty alebo improvizuješ?

Vyhodnocovacia fáza

3. Transkripcia komentárov metafor a interwiev a identifikácia konceptov**:** Výroky učiteľky sme napísali na kartičky. K týmto výrokom vytlačeným na samostatných kartách sa pripravia kartičky s operátormi vyjadrujúcimi logické vzťahy medzi výrokmi. (obr. 6)

Aktualizačná fáza a Vyhodnocovacia fáza

4. Technika štruktúrovania konceptov a interpretácia subjektívnej teórie: Tvorba diagramu argumentačnej štruktúry subjektívnej teórie učiteľky vo vzťahu k problému – „tvoriť alebo sprostredkovať učivo“, ktorý ilustruje obrázok č.6. Počas komentovania metafor a kontrastného interview sa učiteľka niekoľkokrát odvolávala na svoj životný príbeh a parafrázovala z neho

niektoré svoje výpovede. Tieto sú v mape dilemy vyznačené modrou farbou. Žlté podfarbenie označuje prvé, vstupné reakcie na dilemy a záverečné vyjadrenia, ktorými dáva akoby za svojím komentárom „bodku“.

Výsledkom takto vedeného postupu je zmapovanie profesijnej dilemy učiteľky vo vertikálnej rovine – ako súčasť životného príbehu a horizontálnej rovine - jej argumentačnej štruktúry prostredníctvom metódy štruktúrovania konceptov. Ukazuje, že dilema učiteľky je vo vnútri jej profesijnej identity stále živá a aktuálne reaguje na vonkajšie podmienky, ktoré vytvára pre jej tematizovanie napríklad aj kurikulárna politika. Preto nie je jej povaha statická, ale bude sa aj naďalej meniť. Jej uvedomenie si učiteľkou však môže pomôcť tieto premeny reflektovať explicitne a zodpovednejšie a sebavedomejšie na ne reagovať vlastným konaním.

D. Vyhodnocovacia fáza

Interpretácia subjektívnej teórie učiteľkou

Skúmaná osoba bola ešte v ten deň požiadaná, aby „prečítala“ a verbálne okomentovala svoju rekonštruovanú subjektívnu teóriu. Tento proces sa opäť nahráva na audiozáznam, celá výpoveď je opäť prepísaná a výsledkom je zrekonštruovaná subjektívna teória učiteľky vo vzťahu k riešenej dileme – *„byť tvorcom alebo sprostredkovávateľom učiva*?“ v nasledujúcom znení:

„Vždy som tú dilemu cítila. Ešte na strednej škole som si myslela, že akú budem mať voľnosť. Potom prišli všetky tie prípravy, pochopila som, že to nebude len tak. My v našej materskej škole sme ako tí ***kuchári v reštaurácii.*** Máme proste obsahové celky, v rámci ktorých musíme prejsť nejaké tie ciele. To máš ako ten jedálny lístok. Nemôžeš si zmyslieť, že budeš variť hocičo, ***si zviazaná tým školským vzdelávacím programom***. Keď sme tvorili školský vzdelávací program, vtedy sme boli skoro ako tí *džezoví hráči.* Ale teraz už musíme ísť podľa toho, už sme oklieštené. Vidíš, hovorí sa, že učiteľ by mal byť tvorivý, mal byť schopný si robiť vlastné veci ako on chce. Ale načo, keď všetci od nás chcú, aby sme išli podľa jedálneho lístka a dokonca podľa receptu? A pritom je každému jasné, že keď v kuse dookola rok čo rok točím to isté, stagnujem ja aj tie deti. ***Odpíšem si plány z minulého roka***, len ich trocha prerobím a idem podľa toho.

Ako ***koncertný hráč sa cítim***, keď chytím nejakú metodiku. Keď je to teória, to sa nedá ľahko interpretovať. Teória s praxou mi totiž nie vždy sedí. Nám učiteľom pomáha, keď prídu praktické veci. K učeniu ti treba hlavne praktické veci, ale ***teóriu ako podstatu praxe musíš pochopiť, keď chceš byť dobrý džezový hráč.*** Musíš vedieť, prečo robíš, čo robíš. Tí, ktorí nemajú prax, však aj tak skôr idú podľa toho, čo im niekto dá. Musíš mať nejaké roky odučené, aby si mohla improvizovať. Chce to skúsenosti a vhľad. Potom si môžem dovoliť, že prídem ráno do skladu, mám cieľ a len vtedy rozmýšľam, čo idem s deťmi robiť. ***Vytvorím na mieste edukačnú aktivitu*** tak, aby bola bohatá, aby si z toho všetky deti niečo zobrali, ako na tom džezovom koncerte.

U nás v škôlke sa nevedie džezový štýl. Keď má prísť kontrola – riaditeľka alebo inšpektorka, musím ísť presne podľa plánov, aj čas dodržujem. ***Džezový hráč som***, keď nie som pod dohľadom, vtedy si urobím deň, ako chcem. ***Niekedy si odučím čo chcem, ale zapíšem do triednej knihy to, čo je akože naplánované.*** *To je jasné, že si pomôžem aj minulými plánmi. Tam mám už naformulované ciele, nemusím ich zase tvoriť, veď to sú hotové gramatické cvičenia!* Viem, že pre tie deti je to lepšie, keď ich učím takto „načierno“, viac sa naučia, viac im to dá. ***Keď mám kontrolu, tak si to nedovolím.***

V tých metaforách sa každý nájde. ***Záleží od situácie, či si kuchár, koncertný hráč, alebo džezový hráč. Musíš vedieť fungovať vo všetkých troch. Ja som kuchár, keď plánujem, keď už učím,***

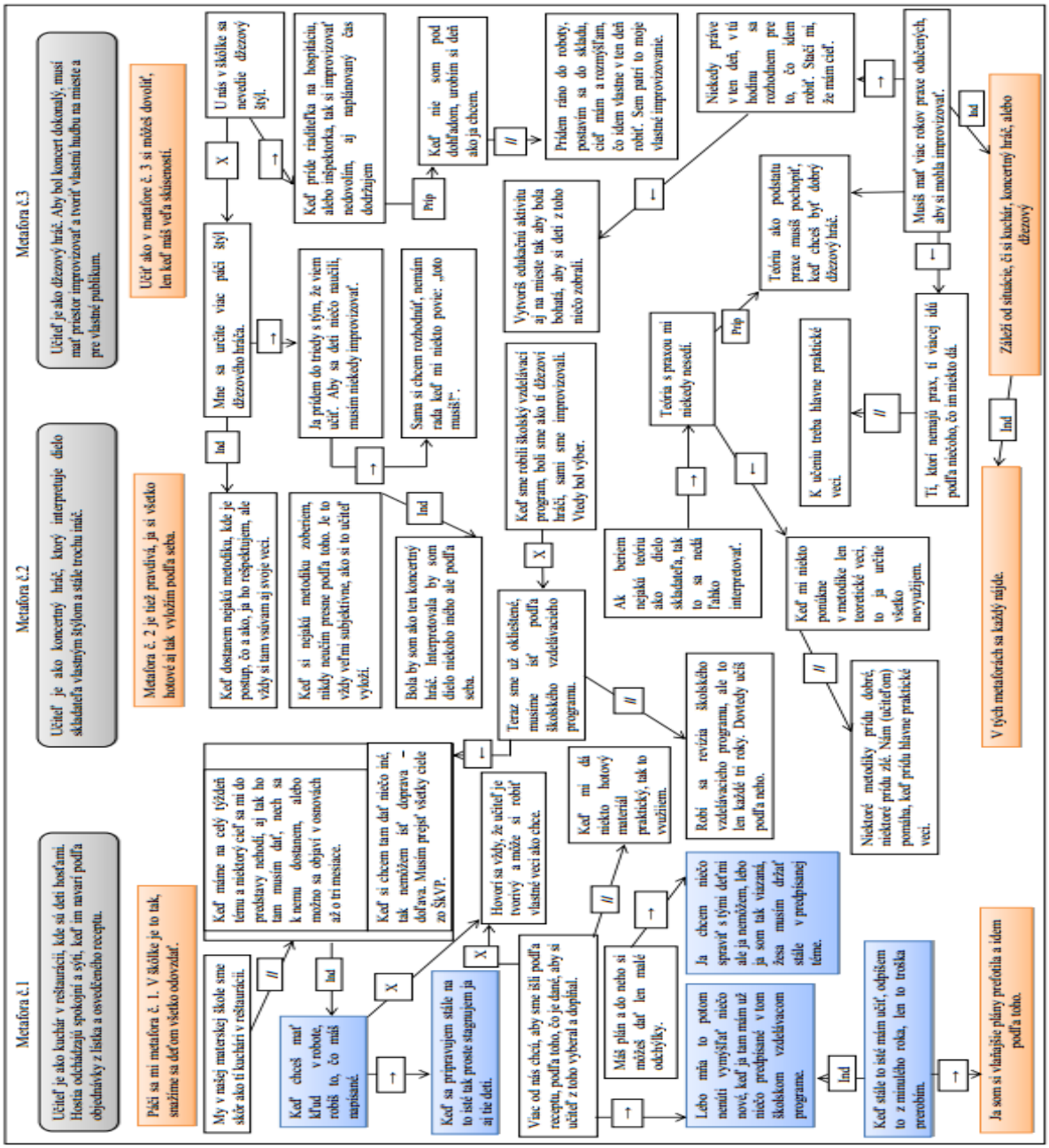
som džezový hráč. Keď je dobrý nápad, dobrá metodika, som koncertný hráč. Ale v tej situácii, v triede, na mieste, to musí byť džez. Nech tie deti nie sú ako cvičené opice.“

Ukazuje sa, že v dileme učiteľky „tvoriť alebo len sprostredkovať“ učivo učiteľka prežíva v sebe rozpory.

- Na jednej strane je tu profesijná hrdosť podložená vzdelaním a dlhoročnými skúsenosťami, ktorou legitimizuje intuitívny prístup, improvizáciu, dokonca edukáciu bez predošlej prípravy, na druhej strane musí strpieť kontroly a hospitácie nadriadených, voči ktorým sa paradoxne nebráni presadzovaním vlastného prístupu (tvoriť), radšej pripraví edukačné aktivity podľa predpísaných učebných osnov, i keď jej nevyhovujú, aby „mala pokoj“.
- Za kritický prvok v tematizovaní tejto dilemy považuje školský vzdelávací program a rigidný denný poriadok materskej školy, ktorý jej nevyhovuje. Voľnosť a slobodu zažívala len pri tvorbe školského vzdelávacieho programu, odvtedy je pre ňu zväzujúci a už nevyhovujúci, stal sa nástrojom obmedzovania tvorby kurikula v každodennom edukačnom procese.
- Deklaruje, že jej viac vyhovuje štýl džezového hráča a toto vyjadrenie je v ostrom kontraste s prehlásením, že si prefotila plány z minulých rokov a riadi sa nimi (pozri aj v kontexte životného príbehu). Tento rozpor rieši „učením načierno“, keď do triednej knihy prepisuje plány z minulých rokov a v skutočnosti učí to, čo uzná za vhodné.

Na základe syntézy výpovedí učiteľky by sa dalo povedať, že každodenná práca učiteľky sa pohybuje na póloch tvorby a sprostredkovania v týchto činnostiach:

- „džezový hráč“ – každodenná tvorba adresných edukačných aktivít „načierno“ (mimo učebných plánov), keď nie je učiteľka pod kontrolou,
- „koncertný hráč“ – modifikovanie metodík, inšpirácia prácou kolegýň,
- „kuchár v reštaurácii“ - formálna realizácia školského vzdelávacieho programu, zdokumentovaná v triednej knihe.



Legenda:

//	vysvetlenie	**A** je **B**
x	rozpor	**A** je v rozpore s **B**
→	dôsledok	**A** je dôsledkom **B**
Ind	indikácia	**A** je indikátorom **B**
Príp	prípustka	**A** napriek tomu, že **B**

Obrázok 6: Mapa argumentačnej štruktúry profesijnej dilemy.

Prospech zo zmapovania argumentačnej štruktúry dilemy učiteľky neostáva len na úrovni interpretácie a publikovania výsledkov a na úrovni možného teoretického prínosu takto vedeného výskumu. Umožňuje hlavne skúmanej učiteľke vhľad do subjektívne prežívaného rozporu, možno

lepšiu orientáciu v ňom. Veríme, že bude mať prínos aj pre uvedomenie si tohto prvku jej profesijnej identity a jej ďalší profesijný rozvoj.

Závery a odporúčania

Za najdôležitejšie **zistenia**, ktoré sú zároveň podnetom k ďalšiemu skúmaniu, považujeme:

- Potvrdenie existencie „čierneho kurikula“, ktoré sa podobne ako kurikulum skryté realizuje mimo deklarovanú a zdokumentovanú líniu, avšak na rozdiel od neho je uvedomované a často považované učiteľom samotným za kľúčové. Možno nejde ani tak o jeho úplnú modifikáciu učiteľkou v zmysle nahrádzania novými obsahmi, ale o úroveň situačného, aktuálneho prispôsobenia edukačných aktivít deťom tak, aby z nich vyťažili čo najviac, čo vopred plánované aktivity niekedy neumožňujú. Toto však považujeme v istom zmysle za zistenie pozitívne, pretože to svedčí o sebavedomí, flexibilnosti učiteľa a jeho skutočnom záujme o tých, o ktorých v procese edukácie ide – o deti. Ak je „čierne kurikulum“ uplatňované za základe zodpovedného a odborného prístupu, je znakom expertnosti učiteľa, ktorý dokáže kriticky a zodpovedne zvážiť dané rámce a možnosti učiva, vlastné schopnosti a vzdelávacie potreby detí.
- Za alarmujúce považujeme, že školské vzdelávacie programy vo svetle nášho výskumného postupu, aj na základe diskusií s učiteľkami o našich zisteniach, sa v konečnom dôsledku minuli svojmu pôvodnému účinku zabezpečiť flexibilnosť kurikula vo vzťahu k potrebám učiteľa a triedy, ale stali sa v tomto prípade ďalšou slučkou zaťahujúcou sa pri potrebe a snahe učiteľa prispôsobiť plány aktuálnej situácii. Práve v materskej škole by malo byť kurikulum veľmi flexibilné a jeho tvorba či podoba implementácie plne v rukách učiteľky. Je však v konečnom dôsledku v rukách riaditeliek, nakoľko učiteľkám školským kurikulom „zviažu ruky“, a miera danej voľnosti bude závisieť aj od toho, nakoľko prijali možnosť voľne narábať s dvojúrovňovým kurikulom a či sa toto miesto nástroja zabezpečovania adresnosti edukácie nestane len ďalším nástrojom kontroly.
- Vývin profesijnej identity je procesom dialógu učiteľa so sebou a okolím, pričom niektoré jej prvky sú stabilnejšie ako ostatné (stabilné ponímanie seba ako zručného improvizátora a oscilovanie medzi voľnosťou a rigidnosťou ponímania kurikula v životnom príbehu a subjektívnej teórii učiteľky Saskie).

Odporúčania pre prax

- Uvažovať nad spôsobmi uvoľnenia kurikula predprimárneho vzdelávania tak, aby učiteľka mala väčší priestor a autonómiu vo voľbe a tvorbe výchovno-vzdelávacích cieľov, pre situačné rozhodovanie bez obáv z „nesplnenia“ plánu a vonkajšej kontroly. Práve najnižší stupeň vzdelávania by mal byť charakteristický tým, že je rámcový a flexibilný v definovaní jeho výstupov pri ich prispôsobení konkrétnemu dieťaťu a učiteľka v materskej škole by mala byť schopná zodpovedne a primerane náročne nastavovať, rozširovať, prehlbovať a diferencovať požiadavky na výstupy tohto stupňa vzdelávania.
- Zvyšovať profesijné sebavedomie a autonómiu v konaní učiteľov spolu s ich odbornosťou. Učiteľka v materskej škole by mala byť nielen schopná autonómne konať, ale ako odborníčka na „svoju triedu“ by jej to malo byť aj umožnené. Učiteľka má byť rešpektovaná ako expert vo svojom povolaní nie ako ten, kto vyžaduje neustále potvrdzovanie expertnosti vonkajšou kontrolou

- Rozvíjať autodiagnostické kompetencie učiteliek a presunúť ťažisko modelu evalvácie práce učiteľky smerom od vonkajšieho modelu k autoevalvácii v intenciách rešpektovania jej profesionality v rozhodovaní o plánovanom aj realizovanom kurikule.
- Vzdelávanie učiteliek materských škôl zamerať aj na rozvoj reflexibility učiteľky a uvedomovania si prvkov, možno aj rozporov jej vlastnej profesijnej identity.

Nepredpokladali sme, že takto koncipovaný výskum umožní skutočne komplexný a hlboký pohľad do vývinu profesijnej identity učiteliek. Môže sa však stať čiastkovou štúdiou pre analýzu tvorby vzdelávacích programov učiteľov predprimárneho vzdelávania, aj pre prípravu učiteľov vo všeobecnosti. Pri záverečnej bilancii prínosu sa otvárajú ďalšie výskumné otázky. Za ďalšie výzvy pokladáme zmapovanie ďalších životných príbehov a profesijných dilem učiteliek s rôznou dĺžkou praxe, na rôznych kariérových pozíciách a stupňoch a rôznym vzdelaním a doplnenie profilu formujúcej sa profesijnej identity študentiek učiteľstva pre predprimárne vzdelávania inými, hĺbkovými metódami kvalitatívneho charakteru – ohniskové skupiny, voľné aj pološtruktúrované výpovede učiteliek, reflexívne písanie. Profesijná identita učiteľky v materskej škole, v súčasnosti tak problematizovaná, si pozornosť zaslúži, veď ide o zabezpečovanie kvality edukácie našich detí.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-0713-12.

Zoznam bibliogafických odkazov

BEIJAARD, D. - MEIJER, P. C. - VERLOOP, N. 2004. Reconsidering research on teacher's professional identity. In *Teaching and Teacher education*, 2004, roč. 20, č. 2, s. 107-128.

BEIJAARD, D. - VERLOOP, N. - VERMUNT, J. D. 2000. Teachers' perceptions of Professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. In *Teaching and Teacher education*, 2000, roč. 16, č.7 , s. 749-764

GROEBEN, N. - WAHL, J. SCH - SCHEELE, B. 1988, *Das Forschungprogramm subjektive Theorien*. Tübingen: Francke Verlag, 1988.

HARRÉ, R. - GILLET, G. R. 2001. Diskurz a myseľ. Úvod do diskurzívnej psychológie. Bratislava: Iris, 2001.

JANÍK, T. 2005. Transmise versus konstrukce? Pedagogické dilema v subjektivních teoriích učitelů. In: ŠVEC, V. (ed.) *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem.* Brno: Paido, 2005, s. 17-26.

KARIKOVÁ, S. 2004. *Špecifiká profesijnej dráhy učiteliek*. Prešov: MPC, 2004. ISBN 80-8045-335-7

KASÁČOVÁ, B. 2007. Učiteľ ako subjekt riadenia edukácie. In Kasáčová, B., Kosová B. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta univerzity Mateja Bela, 2007. s. 63-74

KELCHTERMANNS, G. 2009. Who I Am in How I Teach Is the Message: Self-Understanding, Vulnerability and Reflection In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2009. roč.15, č.2. ISSN 13540602, s. 257 - 272

KOSOVÁ, B. 1993. *Zmysel života a ciele výchovy.* Pedagogická revue, 1993. roč. 45, č. 5 - 6, s. 241 – 252

LUKAS, J. 2006. Životní příběhy učitelů – Od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, ISBN 80 -7043 -483 -X. [on-line] [cit. 2.12.2011].dostupné na www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/zivotni_pribehy_ucitelu.pdf

MCADAMS, D. P. 2008. Personal Narratives and the Life story. In John, O.P., Robins, R.W., Pervin, A. (Eds.) *Handbook of personality: Theory and research.* 2008, s. 749-764

PORUBSKÝ, Š. 2010. Hmlistý priestor pred zatvorenými dverami: neautorský oblúk ku komentáru B. Pupalu a O. Kaščáka. In *Komenský*. č. 5, roč. 134. 2010. ISBN 3323-0449, s. 17-23.

PUPALA. B. - KAŠČÁK, O. - HUMAJOVÁ, Z. 2007. Rub a líce kurikulárnej transformácie. In: *Námety na reformu počiatočného vzdelávania.* Bratislava: Renesans, 2007.

STRAUSS, A. L. - CORBIN, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Anselm Strauss, Juliet Corbinová. Vyd. 1. Boskovice : Albert, 1999.

ZELINA, M. 2004. *Teória výchovy alebo hľadanie dobra.* Bratislava : SPN. 2004.

Kontaktné údaje
Michaela Vargová
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
michaela.vargova@umb.sk

Eva VÍSMEKOVÁ
ŠKOLSKÉ HODNOTENIE A SKÚMANIE JEHO VNÍMANIA UČITEĽMI PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
eva.vismekova@umb.sk

ŠKOLSKÉ HODNOTENIE A SKÚMANIE JEHO VNÍMANIA UČITEĽMI PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Eva VÍSMEKOVÁ

Abstrakt: Príspevok konkretizuje podstatu potreby zmien v praxi školského hodnotenia žiakov v primárnom vzdelávaní. Popisuje ich na základe transmisívnom a konštruktivistickom prístupe v edukácii a ich vplyve na hodnotenie žiakov. Približuje aké sú reálne možnosti uplatňovania deklarovaných zmien v priamej edukačnej praxi učiteľmi prostredníctvom vybraných výsledkov sémantického diferenciálu, realizovaného spolu s Q - metodológiou v rámci dizertačného výskumu učiteľovho ponímania procesu hodnotenia v primárnom vzdelávaní. Výskumu sa zúčastnilo 206 učiteľov primárneho vzdelávania.

Kľúčové slová: hodnotenie v primárnom vzdelávaní, sebahodnotenie žiakov, hodnotenie učenia sa, hodnotenie pre učenie sa, transmisívny prístup k edukácii, konštruktivistický prístup k edukácii, sémantický diferenciál.

Abstract: The contribution specifies the essence of necessary changes in practice of school assessment of pupils in primary education. It is described based on transmissive and constructivist approach in education and their impact on assessment of pupils. It approximates what are the real possibilities of applying declared changes in direct educational practice by teachers through selected results of the semantic differential, realized with Q - methodology within dissertation research of teacher's perception of the assessment process in primary education. Participants were 206 teachers of primary education.

Key words: assessment in the primary school, pupil´s self-assessment, assessment of learning, assessment for learning, transmission, constructivist to education, semantic

Úvod

Škola ako inštitúcia a učiteľská profesia ako jej reprezentant boli a sú citlivým indikátorom sociálnych a politických zmien. V podmienkach slovenského školstva je stále aktuálnou a zásadnou zmenou zavedenie nového školského zákona v roku 2008. Aj jeho platformou sú princípy demokracie a globalizácie. Tie indikujú nevyhnutnosť zvýšenej pozornosti na rozvoj sebahodnotenia žiakov. Mal by byť bežnou a rovnako významnou súčasťou hodnotenia žiaka ako je dosiaľ uplatňované výhradne hodnotenie žiaka učiteľom. Zaiste s tým súvisí aj zavedenie dvojúrovňového participatívneho prístupu k plánovaniu edukácie, v rámci ktorého bol vytvorený priestor pre zmeny v hodnotení žiakov. Štátny vzdelávací program (2011) školám nariaďuje povinnosť vytvoriť vlastný systém kontroly a hodnotenia žiakov s požiadavkou na zmeny v hodnotení a umožnenie komplexného hodnotenia žiaka. Avšak, o skutočnej zmene môžeme hovoriť až vtedy, keď sa jej atribúty prejavia aj v postojoch učiteľa k prístupom v edukácii, v jeho ponímaní výučby. Na postoje, na učiteľovo ponímanie výučby však môžeme usudzovať len nepriamo. Medzi také výskumné metódy, aj v pedagogických vedách, ktoré umožňujú hlbšie preniknúť do vnímania reality respondentmi, patria napríklad metódy Sémantický diferenciál a Q-metodológia. Rozhodli sme sa v rámci dizertačného výskumu využiť potenciál oboch metód a skúmať učiteľovo ponímanie procesu hodnotenia žiakov v čase, keď je nutné chápať proces hodnotenia nielen ako spôsob kontroly žiaka (poznávania žiaka), ale i ako príležitosť pre žiakov naučiť sa sebahodnoteniu a autoregulácii svojich aktivít (cieľom edukácie), keďže úlohou súčasného primárneho vzdelávania je umožňovať *„komplexný prístup pri rozvíjaní žiackych spôsobilostí poznávať, konať, hodnotiť a dorozumievať sa i porozumieť si.“* (Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ v SR, 2011, s. 6) Ide o piliere vzdelávania, ktoré v sebe zahŕňajú psychologické aspekty

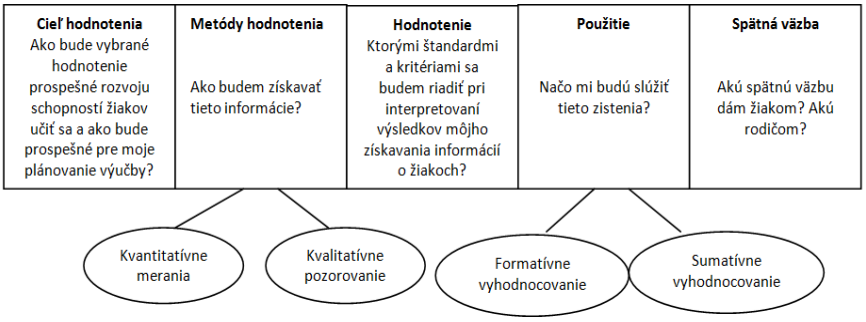
z hľadiska ich podstaty ako je kognitívnosť (učiť sa poznávať), konatívnosť (učiť sa konať), sociálnosť (učiť sa žiť spoločne) a osobnostné rozvíjanie sa (učiť sa byť). (Kosíková, 2011) Podľa Šveca (2002) sú to dnes štyri generálne činnostné ciele edukácie. Odvodzuje ich z hľadiska filozofie bytia, ktorá chápe existenciu človeka vo svete ako jeho existenciu vo vzťahoch poznávacích, hodnotiacich, pretváracích a dorozumievacích. Avšak, Kosová (2007) s ohľadom na celostnosť a všestrannosť osobnosti integruje tieto poznatky navyše s poznatkami o vzťahoch reality ľudského sveta (Blížkovský), o vzťahoch človeka k sebe, k ľuďom a k predmetnému svetu.

Teoretické východiská

Školské hodnotenie výstižne popisuje napr. Slavík (1999, s. 23), keď hovorí, že znamená *„všetky hodnotiace procesy a ich prejavy, ktoré bezprostredne ovplyvňujú školskú výučbu alebo o nej vypovedajú."* V anglicky hovoriacich krajinách sa používa termín assessment. Pochádza z angl. assess, z lat. slova "assidere" vo význame sedieť s niekým, angl. "to sit with"; v školskom hodnotení, niekto, kto sedí s učiacim sa, tzn. je to niečo, čo robíme so študentom a pre študenta a nie študentovi (Green, 1998, podľa New Zealand Ministry of Education, 2009).

Hovoriť o školskom hodnotení znamená rešpektovať, že školské (edukačné) prostredie je obzvlášť bohatým zdrojom hodnotiacej činnosti. V rámci neho je učiteľ (nielen) primárneho vzdelávania účastníkom vzťahu k sebe (sebareflexia, sebahodnotenie, autoevalvácia), k ľuďom (a to: v primárnom vzdelávaní prioritne žiakom vlastnej triedy, ich rodičom alebo zástupcom rodičov, iným učiteľom v učiteľskom kolektíve, zamestnávateľovi svojmu, i žiakovmu budúcemu), a k svetu (javom a činnostiam). Edukácia je potom komplex hodnotiacich, ale zároveň aj recipročných vzťahov, nakoľko v rovnakej pozícii je každý z menovaných činiteľov vzťahov učiteľa.

Zexplicitňovať a zdôvodňovať vlastnú koncepciu hodnotenia umožňuje podľa Parkaya (2010) uvažovanie podľa nasledujúcej schémy, ktorá charakterizuje efektívne školské hodnotenie.



Obrázok 1 Efektívne školské hodnotenie (spracované podľa Parkay, F. W., 2010, s. 378)

Väčšina autorov dnes pracuje hlavne s pojmami **sumatívne** a **formatívne hodnotenie** (Cangelosi, 1994, Kosová, 1995, Slavík, 1999...). Ich pôvod sa datuje zhruba spred 40 rokov, zásluhou Michaela Scrivena (1967). Ich význam vysvetľuje nasledovne: Keď ochutnáva polievku kuchár (žiak), je to formatívne hodnotenie, keď ochutnáva polievku hosť (učitel, rodič…), je to sumatívne hodnotenie. Je len na kuchárovi, ako sa rozhodne polievku servírovať. Kľúčovou otázkou je časovanie hodnotenia a je možné, aby rovnaký podnet (napr. ochutnávanie polievky) bol interpretovaný a používaný za oboma účelmi hodnotenia. Rovnako ako cieľom kuchára je uvariť najlepšiu možnú polievku pre hostí, mal by sa učiteľ snažiť rozvinúť zo žiaka úspešnú bytosť. Nielen chuť, ale aj správne časovanie servírovania hrá významnú úlohu, teda či polievku budete ochutnávať vtedy, keď je už dovarená. Rovnako to platí aj pre žiaka, ktorý môže byť hodnotený sumatívne len v ten pravý

čas, o ktorom dokáže najlepšie rozhodnúť jedine učiteľ. (spracované podľa Brown, Hattie, 2010, s. 105). Zahraničným a pre učiteľov veľmi užitočným trendom v problematike hodnotenia je uvažovanie o **hodnotení učenia sa (assessment of learning**, ďalej AoL) alebo ako o **hodnotení pre učenie sa (assessment for leasing**, ďalej AfL). AoL znamená hodnotiť za účelom informovania rodičov, učiteľov a iných osôb o pokroku dieťaťa a jeho úspechoch. AfL je priebežným hodnotením počas vyučovania, ktoré je ním usmerňované.

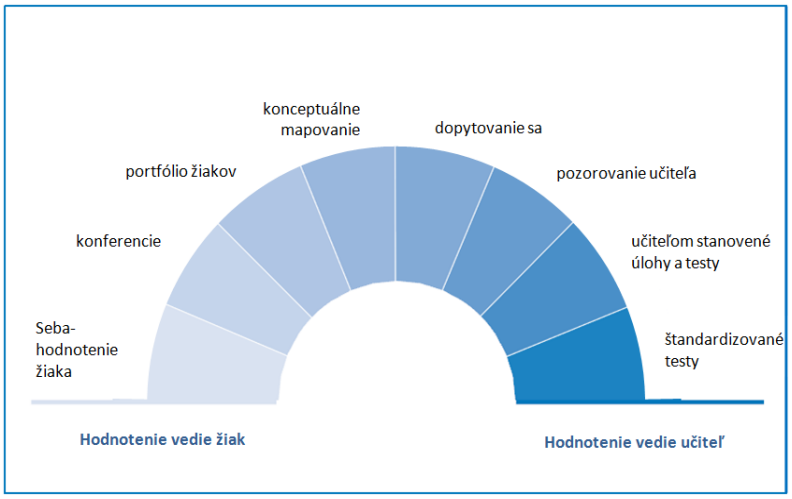
Koncept AfL zdôrazňuje aktívnu úlohu dieťaťa vo vlastnom procese učenia sa. Na tom, čo by malo byť výsledkom učenia sa a aké budú kritériá hodnotenia sa dohodnú vo vzájomnej komunikácii. Umožňuje odpovedať na 3 otázky:

1. Na akej úrovni poznania sú teraz moji žiaci?
2. Kam smerujú?
3. Čo robiť preto, aby žiak postúpil na ďalšiu úroveň poznania?

Základom je vecná spätná väzba, založená na dôkazoch o tom ako a čo sa dieťa učí. Týka sa všetkého, čo žiak spraví, čo povie, či už v práci v skupine alebo v samostatnej práci, atď. Dôležité je, aby sa žiak naučil, že sa spätnej väzby nemusí báť. Práve naopak, aby ju považoval za bežnú súčasť učenia sa v škole. V tejto súvislosti ho možno vnímať aj za súčasť evalvácie.

Koncept AoL sa týka takého hodnotenia učenia sa, v ktorom sa porovnávajú dosiahnuté pokroky detí so stanovenými cieľmi vzdelávania. Zväčša sa používa za účelom porovnávania výsledkov edukácie.

Napríklad dokument Assessment in the Primary School Curriculum: Guidelines for School (2007), ktorý bol vyvinutý za účelom podporiť u učiteľov porozumenie hodnotenia a v školách rozvoj a implementovanie hodnotiacej politiky, stavia práve na uvedených prístupoch k hodnoteniu. Vychádzajú zo štyroch zámerov hodnotenia – formatívne, sumatívne hodnotenie, evalvácia a diagnostika. Popisuje vybrané metódy, ktoré učiteľ používa v hodnotení učenia sa detí a ktoré zároveň vplývajú aj na prispôsobenie vlastných plánov výučby. Cieľom je identifikovať a oceniť súčasné učenie sa dieťaťa a vytvoriť podmienky v edukácii na podporu ďalšieho učenia sa dieťaťa. V podstate je súčasťou akejkoľvek vecnej komunikácie medzi učiteľom a dieťaťom. Metódy predstavujú na kontinuu podľa obr. 2. Metódy umiestnené vľavo od stredu sú tie, v ktorých majú vedúcu úlohu v hodnotení učenia sa samotné deti. Metódy umiestnené vpravo od stredu sú tie, v ktorých zohrávajú väčšiu úlohu v hodnotení učenia sa žiakov učitelia. Ani jedna metóda z toho nie je zostavovaná výhradne za jedným účelom hodnotenia spomedzi prístupov AoL a AfL, hoci metódy vľavo majú všeobecnejšie princípy AfL a metódy napravo majú ohnisko svojej práce v AoL. Prínosné pre edukáciu je, keď učiteľ vhodne kombinuje viacero metód hodnotenia, pričom značnú pozornosť venuje metódam, v ktorých je aktívny pri hodnotení vlastného pokroku samotný žiak a rešpektujú sa v oboch prípadoch kriteriálne princípy hodnotenia.



Obrázok 2 Prehľad hodnotiacich metód z pohľadu aktivity žiaka a aktivity učiteľa (Assessment in the Primary School Curriculum: Guidelines for School, 2007)

Uplatňovanie aktivity učiteľa alebo žiaka v edukácii ako takej, i v samotnom hodnotení jednoznačne súvisí aj s ponímaním výučby ako transmisie alebo konštrukcie poznatkov.

Dôsledky transmisívneho prístupu k edukácii na proces hodnotenia

Ak sa edukácia orientuje podľa princípov behavioristického prístupu k učeniu sa, potom je zrejmé, že dostačujúcim spôsobom hodnotenia žiakov bude učiteľocentrické hodnotenie – teda na základe pozorovania a za účelom hodnotenia učenia sa. Charakteristiky hodnotenia v transmisívnom prístupe k edukácii ponúka tabuľka 1.

Tabuľka T1 Prejavy hodnotenia v transmisívnom prístupe k vyučovaniu (upravené podľa Stehlíkovej, 2004, s. 21)

Polaritný dipól	Transmisívne vyučovanie	Hodnotenie
Hodnota poznania	Kvantita	Určovanie množstva zvládnutých poznatkov – kontrola, koľko z prebratého učiva sa žiak naučil.
Motivácia	Vonkajšia	Žiak býva podľa miery výkonu ocenený.
Trvanlivosť poznania	Krátkodobá	Hodnotenie nie je indikátorom trvalého poznania.
Vzťah učiteľ-žiak	Submisívna	Hodnotí učiteľ, žiak rozhodnutie pasívne prijíma.
Klíma	Strachu	Učenie sa pre známky, pre uznanie inými, nie pre seba. Zakrývanie nedostatkov.
Nositeľ aktivity	Učiteľ	Heteronómne hodnotenie.
Činnosť žiaka	Imitatívna	Neschopnosť samostatného reálneho sebahodnotenia. Atribúcie hodnotenia.
Poznatok žiaka	Reproduktívny	Skúšanie, testy, písomky z prebratého učiva.
Nosná otázka	Ako?	Hodnotenie na základe nižších kognitívnych zručností.

Dôsledky konštruktivistického prístupu k edukácii na proces hodnotenia

Prístup k učeniu sa, ktorý chápe učenie sa ako proces asimilácie a akomodácie sa zrejme nemôže uspokojiť s hodnotením založeným na pozorovaní, ale potrebuje dôjsť k hodnoteniu na základe diskurzu medzi učiteľom a žiakom. Preto základom takéhoto hodnotenia by mali byť také

aktivity, ktoré vyžadujú od žiaka vyjadrovať svoje potreby a sebahodnotenie seba samého. Charakteristiky hodnotenia v konštruktivistickom prístupe k edukácii ponúka tabuľka 2.

Tabuľka T2 Prejavy hodnotenia v konštruktivistickom prístupe k vzdelávaniu (upravené podľa Stehlíkovej, 2004, s. 21)

Polaritný dipól	Konštruktivistické vyučovanie	Hodnotenie
Hodnota poznania	Kvalita	Hodnotenie rozvoja žiaka podľa individuálneho zvládania žiakových maxím.
Motivácia	Vnútorná	Žiakovou odmenou je úspech, dosiahnutý podľa svojich možností.
Trvanlivosť poznania	Dlhodobá	Žiak je schopný sám sa rozhodovať a tým uvedomelo riadiť svoj ďalší život.
Vzťah učiteľ-žiak	Pomáhajúci	Na rozhodnutiach v edukácii spolupracujú.
Klíma	Dôvery	Žiak sa nebojí pred učiteľom prejaviť svoje nedostatky.
Nositeľ aktivity	Žiak	Hodnotenie vyplýva zo sebahodnotenia žiaka, orientovaného dohodnutými pravidlami s učiteľom.
Činnosť žiaka	Tvorivá	Hodnotenie na základe voľby, vlastnej prezentácie žiaka.
Poznatok žiaka	Produktívna	Projekty žiakov, portfólio, výtvory žiakov...
Nosná otázka	Čo a prečo?	Hodnotenie vyšších kognitívnych zručností.

Z princípov konštruktivizmu je evidentné, že škola a aj učiteľ pri hodnotení majú tendenciu byť láskavejší, objektívnejší, trpezlivejší. Hodnotenie stojí na humanistických princípoch, ako je individuálny prístup v hodnotení, otvorenosť hodnotenia, pozitívna orientácia hodnotenia, komplexnosť hodnotenia, tendencia k sebahodnoteniu a aktívny podiel dieťaťa na hodnotení, objektivizácia hodnotenia. Podľa Kosovej sú to **zásady humanisticky orientovaného hodnotenia (bližšie Kosová, 1996).**

Výskum učiteľovho ponímania procesu hodnotenia v primárnom vzdelávaní

Odhaliť učiteľovo ponímanie procesu hodnotenia nie je možné bez poznávania jeho osobných postojov a presvedčení, s ktorými dennodenne pristupuje k edukácii, bez ohľadu na to, či má možnosť ich aj uplatňovať alebo nie. Dnes sa realizuje mnoho výskumov, ktoré sa zaujímajú o priamu činnosť v triedach. Tá sa však môže pod vplyvom mnohých faktorov prostredia líšiť od učiteľom zamýšľanej predstavy o vyučovaní. Do akej miery dané faktory dokážu zmeniť plánovanú výučbu, môže rozhodnúť práve sila a charakter postojov k jednotlivým plánovaným prvkom edukácie, ktorých vnímanie je výsledkom autentickej celoživotnej dráhy každého učiteľa.

Náš výskumný problém sme sformulovali nasledovne: **Ako učiteľ primárneho vzdelávania subjektívne (individuálne) chápe význam (zmysel) systémových prvkov v procese hodnotenia? Ako tento implementuje na úrovni sebareflexie do prístupov k edukačnej praxi? Korešponduje učiteľovo ponímanie výučby v procese hodnotenia s tradičnými princípmi edukácie alebo existuje korelácia s konštruktivistickým prístupom k vyučovaniu?** Pojem systémové prvky v procese hodnotenia používame zámerne na poukázanie vzájomnosti všetkých prvkov v tomto procese. Pokiaľ sa zmení jeden, mal by sa meniť aj druhý.

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo preniknúť do učiteľovho ponímania procesu hodnotenia v primárnom vzdelávaní v komparácii s deklarovanými vzdelávacími princípmi súčasného školstva.

Takéto definovanie výskumného problému a jeho cieľa kládlo požiadavky na zodpovedanie komplexu štyroch výskumných otázok. V našom príspevku sa zameriavame na výsledky vo vzťahu k prvej výskumnej otázke:

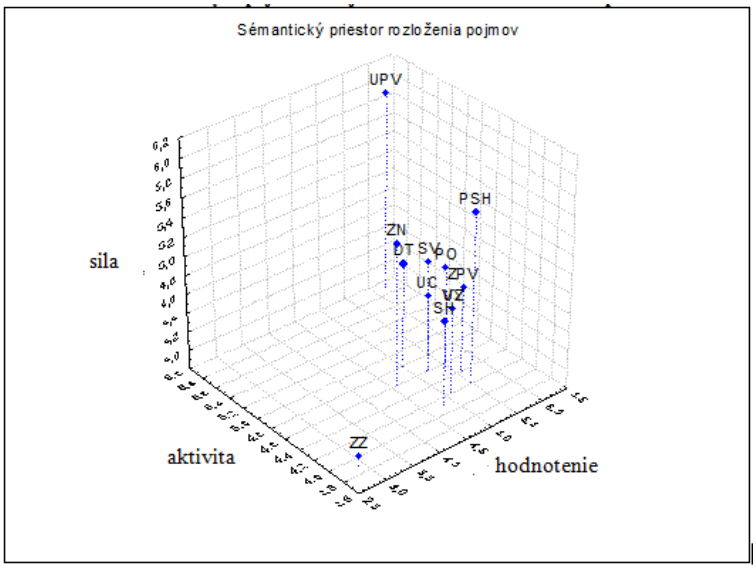
VO1: Aký subjektívny význam pripisujú učitelia primárneho vzdelávania bežným prvkom v procese hodnotenia v primárnom vzdelávaní?

Vymedzenie bežných prvkov pre nás predstavuje nasledovné sýtenie oblastí:

- oblasť pojmov (základné zložky procesu hodnotenia): **učiteľ primárneho vzdelávania, žiak primárneho vzdelávania.**
- oblasť pojmov (obsah hodnotenia): **výkon žiaka, úsilie žiaka, učivo primárneho vzdelávania**
- oblasť pojmov (spôsob hodnotiacej informácie): **známkovanie, popisné slovné hodnotenie, zatrieďovanie žiakov („škatuľkovanie"), spätná väzba medzi učiteľom a žiakom, didaktický test, portfólio, sebahodnotenie žiaka.**

Výsledky výskumu a závery

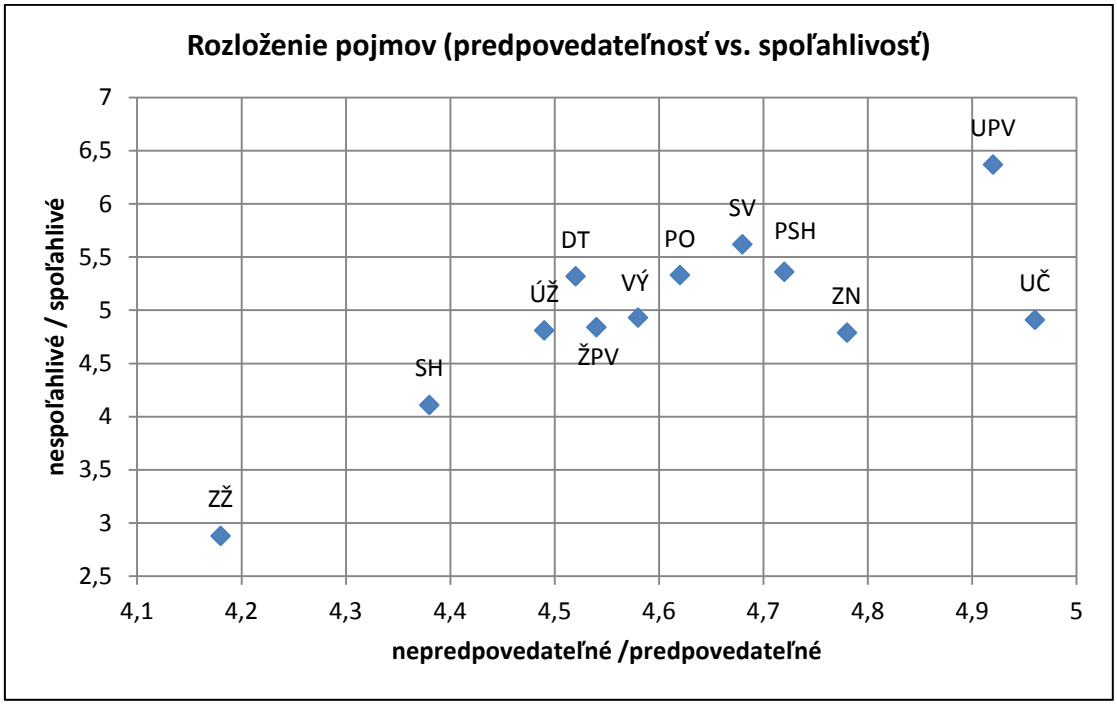
Sémantický diferenciál nám umožnil preniknúť do vnímania prvkov súvisiacich s hodnotením žiakov učiteľmi a získali sme tak priestorový obraz o tom, ako prvky priamo týkajúce sa hodnotiaceho procesu navzájom súvisia a aké sú medzi nimi vzťahy (súhrnný prehľad o vnímaní pojmov znázorňuje obrázok 3). Dôležité je pri takýchto znázorneniach všimnúť si, v akom pokrytí je priestor vyplnený – či sú pojmy rozmiestnené v celom jeho rozsahu, alebo či sa koncentrujú v nejakej jeho časti (konkrétne potom v akej). Obrázky sú významné z hľadiska poskytnutia informácií o zhlukoch významovo podobných pojmov v sémantickom priestore.



Obrázok 3 Umiestnenie sledovaných pojmov v trojdimenzionálnom sémantickom priestore

Pozn.: *SV – spätná väzba učiteľ – žiak, ZZ – zatrieďovanie žiakov (škatuľkovanie), UC – učivo primárneho vzdelávania, PO – portfólio žiaka, UPV – učiteľ primárneho vzdelávania, UZ – úsilie žiaka, ZN – známkovanie, PSH – popisné slovné hodnotenie, ZPV – žiak primárneho vzdelávania, DT – didaktický test, SH – sebahodnotenie žiaka, VY – výkon žiaka*

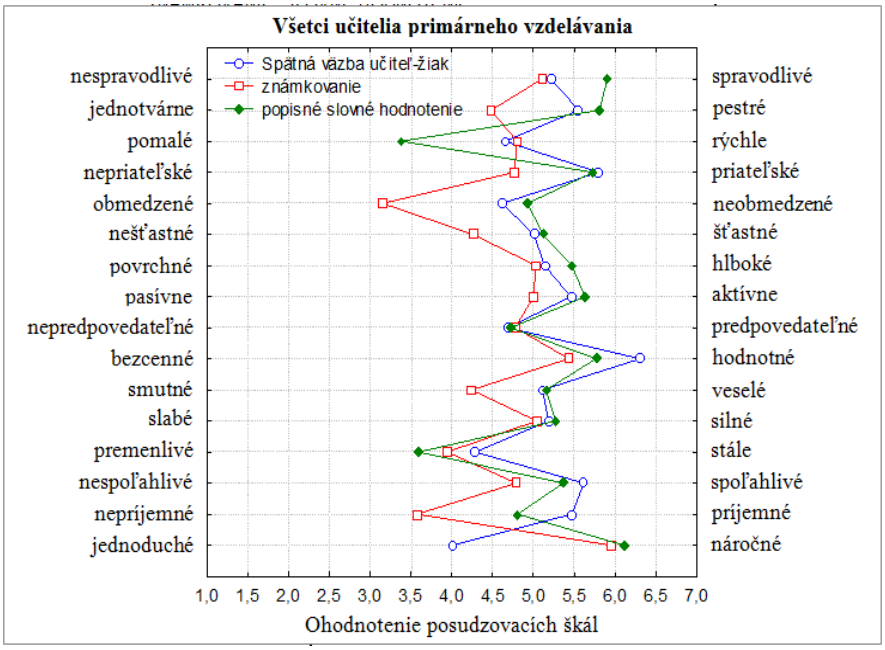
Pozornosť sme venovali tomu, v ktorej časti priestoru (z pohľadu vybraných dimenzií) sa tieto zhluky vytvárajú a kde sú umiestnené voči iným pojmom. Preukázalo sa, že najpozitívnejšie sa učitelia primárneho vzdelávania vyjadrovali k pojmu učiteľ. Ostatné pojmy vnímajú ako vzdialenejšie od umiestnenia vnímania pojmu učiteľ v priestore, ale relatívne navzájom blízko sú vo vymedzenom ďalšom zhluku sémantického priestoru, tzn. že ich vnímajú ako pojmy relatívne blízke. Nepreukázalo sa výrazné odmietanie známky či problémy s popisným slovným hodnotením. Evidentné ale je to, že preferujú učiteľom manažované spôsoby hodnotenia. Súvislosť sa preukazuje v tom, že žiakov vnímajú ako málo stálych v ich osobnosti a tým sebahodnotenie žiaka sa im spája s nedôverou voči tejto forme hodnotenia, s nedôverou voči žiakom v tom, že nad príjemnosťou zvíťazí predsalen skutočné ohodnotenie výkonu žiaka. Vysloviť nasledovné interpretácie nám umožnilo grafické spracovanie výsledkov, podobne ako znázorňuje obr. 4. Znázorňuje vnímanie pojmov vo vymedzenom dvojdimenzionálnom sémantickom priestore, ohraničenom škálami spoľahlivosť a predpovedateľnosť.



Obrázok 4 Umiestnenie sledovaných pojmov v dvojdimenzionálnom sémantickom priestore

Z výsledkov vyplýva, že výkonu žiaka pripisujú vyššiu hodnotu ako sebahodnoteniu žiaka. Ambivalentné cítenie v nás vyvoláva zistenie, že vo vnímaní úsilia žiaka a jeho výkonu sa preukázalo takmer identické ohodnotenie týchto pojmov. Pozitívne môže byť to, že výkon spájajú identicky s úsilím, pričom výkon musíme vnímať izolovane od známkovania. Uvažujeme pozitívne v tom zmysle, že každý žiak má nárok na svoj úspech. Problém ale je v tom, že realita škôl je známa dennodenným známkovaním žiakov, ktoré ale nedokáže úsilie priamoúmerne oceniť. Vnímanie ostatných prvkov sa prejavuje zväčša v ich pozitívnych charakteristikách. Jedinou výraznou výnimkou je pojem zatrieďovanie žiakov („škatuľkovanie“). Aj napriek tomu, že sa k nemu vyjadrovali výrazne negatívne pri administrácii výskumu, ich odpovede neboli maximálne negativistické. Z výsledkov o vzdialenosti pojmov sa nakoniec aj preukázalo, že má vo vnímaní významu najbližšie k známkovaniu. Z výsledkov sa taktiež preukázalo, že portfólio nevnímajú ako možnosť sebahodnotenia žiakov, ale iba ako zbierku

prác žiakov. Svedčí o tom aj najvzdialenejší vzťah ku známke a jeho vnímanie jeho priateľskosti, oproti známkovaniu. Najvýraznejším zistením pre nás bolo uvažovať nad tými výsledkami, v ktorých sa vnímanie pojmu spätná väzba vo viacerých položkách spája so známkovaním, ako preukazuje grafické znázornenie (obr. 5) a tabuľka zobrazujúca výsledky smerodajných odchýlok pojmov a t-testov uvádzaných v dizertačnej práci. Vyvoláva to v nás otázky, či učitelia vôbec rozumejú formatívnemu prístupu k hodnoteniu.



Obrázok 5 Vnímanie pojmu SPÄTNÁ VÄZBA UČITEĽ-ŽIAK, ZNÁMKOVANIE a POPISNÉ SLOVNÉ HODNOTENIE na jednotlivých položkách (adjektívach) celou výskumnou vzorkou

Pretože nie je možné z dôvodu veľkého rozsahu obrázkového spracovania porovnať na tomto mieste všetky pojmy podľa adjektív, preto na ďalšiu interpretáciu vyberáme analýzu výsledkov o už naznačenej vzdialenosti pojmov.

Vzdialenosť pojmov od ostatných hodnotených pojmov na základe výpočtov D-štatistík vychádza z výpočtov euklidovských vzdialeností medzi pojmami (postupne vždy medzi dvoma). Umožňuje získané výsledky interpretovať na úrovni určenia ich blízkosti alebo vzdialenosti významov. Tzn. *„čím je vypočítaná vzdialenosť medzi pojmami menšia, tým sú si tieto pojmy významovo bližšie (z pohľadu vybranej skupiny respondentov). A naopak, čím je vypočítaná vzdialenosť väčšia, tým odlišnejšie je vnímaný význam daných pojmov.“* (Pöschl, 2011, s. 12)

V našom sémantickom diferenciáli môžu výsledky D-štatistík nadobúdať hodnoty od 0 do 24. Tabuľka 3 popisuje, ktoré pojmy na základe D-štatistík môžeme považovať za blízke či za vzdialené.

Tabuľka T3 Možné hodnoty lineárnej dištancie a vzdialenosť pojmov

veľmi blízke	blízke	vzdialené	veľmi vzdialené
0	6	12	18	24
totožné			rozdielne

Pre komplexnejšiu predstavu o tom, ako sú si sledované pojmy významovo blízke, aj vzhľadom k výsledkom D-štatistiky, preukazuje nasledovné spracovanie výsledkov D-štatistiky (popis opierajúci sa o maticu vzdialeností pojmov):

Zatrieďovanie žiakov (škatuľkovanie) má najbližšie k pojmu známkovanie (9,40), ďalej ku vnímaniu pojmov výkon žiaka (9,62) a didaktický test (9,64). Od tohto pojmu učitelia sami seba dištancujú, nechcú byť s ním stotožnení (učiteľ - 12,73).

Portfólio žiaka má najbližšie k pojmu výkon žiaka (6,16), popisné slovné hodnotenie (6,39), spätná väzba (6,42), didaktický test a učivo (6,57), úsilie (6,76), žiak (6,77), sebahodnotenie žiaka (6,91), učiteľ (7,04), známkovanie (7,43), zatrieďovanie (10,5). Z toho vyplýva, že portfólio žiaka síce vnímajú ako jeden hodnotiaci spôsob v edukácii, v ktorom sa odráža výkon. Učiteľmi je vnímané tak, že so známkovaním nemá zrejme priamy súvis. Zrejme ho nevyužívajú ani ako základ pre sebahodnotenie žiaka.

Sebahodnotenie žiaka: výkon žiaka (6,03), úsilie žiaka (6,70), popisné slovné hodnotenie (6,87), portfólio žiaka (6,91), žiak (6,94), didaktický test (6,96), známkovanie (7,37), učivo a spätná väzba (7,44), učiteľ (8,62), zatrieďovanie (9,74). Zaujímavé je, že sebahodnotenie je najďalej vnímané aj od učiteľa samotného, oproti iným formám hodnotenia. Môže to znamenať, že hodnotenie v učiteľovej réžii nemá veľa spoločného so sebahodnotením žiaka.

Známkovanie: didaktický test (6,65), výkon žiaka (6,81), sebahodnotenie žiaka a úsilie (7,37), učivo (7,39), portfólio (7,43), popisné slovné hodnotenie (7,64), spätná väzba (7,72), učiteľ (7,79), zatrieďovanie (9,40). Výsledky vzdialeností v D-štatistike preukázali, že známkovanie má veľmi blízko k didaktickému testu. Môžeme len konštatovať, že sa naozaj každý didaktický test spája len s hodnotením učenia sa, ako píše NCCA, Brown ai. Zrejme neexistuje veľká príležitosť používať didaktický test za formatívnym účelom.

Úsilie žiaka: výkon (5,53), žiak (6,04), sebahodnotenie (6,70), portfólio (6,76), učivo (6,80), spätná väzba (6,85), didaktický test (6,89), popisné slovné hodnotenie (7,02), známkovanie (7,37), učiteľ (7,79), didaktický test (6,89), zatrieďovanie (9,90)

Výkon žiaka: úsilie (5,53), žiak (5,94), sebahodnotenie (6,03), didaktický test (6,09), portfólio (6,16), učivo (6,34), spätná väzba (6,47), popisné slovné hodnotenie (6,60), známkovanie (6,81), učiteľ (7,59), zatrieďovanie (9,62).

Tak ako prechádzajúce interpretácie, aj výsledky D-štatistík preukázali silnú totožnosť vnímania pojmov úsilie a výkon žiaka. Za výrazne zaujímavé preto považujeme venovať ďalšiu pozornosť výskumu orientovaného na tieto dve zložky v procese hodnotenia a to práve preto, či a do akej miery učitelia v hodnotení dokážu pracovať za účelom rozvoja žiaka i svojej praxe v súvislosti s vynaloženým úsilím žiaka.

Aj v týchto analýzach sa preukázalo, že pojem zatrieďovanie žiakov má vo vnímaní významu najbližšie k známkovaniu. Z výsledkov sa taktiež preukázalo, že portfólio nevnímajú ako možnosť sebahodnotenia žiakov, ale iba ako zbierku prác žiakov. Svedčí o tom aj najvzdialenejší vzťah ku známke a vnímanie jeho priateľskosti, oproti známkovaniu.

Závery

Hlavným cieľom dizertačnej práce bolo oboznámiť sa s implicitnými parametrami toho, ako učitelia pristupujú k hodnoteniu žiakov. Rozmanité možnosti spracovania a vyhodnotenia údajov, s ktorými sme pracovali v celom našom výskume považujeme za bohatý a cenný obraz o tom, ako učitelia primárneho vzdelávania vnímajú problematiku hodnotenia. Preukázalo sa, že učitelia majú do

istej miery pozitívny sklon ku konštruktivistickým prvkom v hodnotení žiakov, no konkrétnymi analýzami sa zistilo, že je nevyhnutné venovať zmenám v prístupoch k hodnoteniu a ich adekvátnejšiemu porozumeniu a realizácii výraznejšiu pozornosť.

Odporúčania pre prax

Odporúčania pre zostavovanie oblastí vysokoškolského vzdelávania:

- Explicitne zaradiť do skladby kurzov vysokoškolského štúdia problematiku inovácie hodnotenia v podobe samostatného vyučovacieho predmetu. Považujeme to za východiskovú metódu ako u študentov učiteľstva upriamiť nevyhnutnosť pozornosti na uvažovanie o skutočnom zmysle hodnotenia oproti tomu, ktorý je akoby neopúšťajúcou tradíciou tradičnej školy a jej nemennosti v podmienkach dnešných škôl.
- Zaradiť problematiku hodnotenia v škole minimálne do osnov nosných tém odborových didaktík vrátane praktického výcviku v hodnotení.
- Podporovať nevyhnutnosť zručnosti reflexívneho praktika prostredníctvom samostatného kurzu ako napr. kurz Reflexívny praktik alebo v rámci priamej edukačnej praxe.

Odporúčania pre pedagógov v praxi

- Prijať skutočnosť, že edukácia nie je len naprogramovaným technologickým procesom, ktorého cieľom je sprístupniť žiakom doterajšie poznanie. Znamená to potrebu odosobniť sa od autoritárskeho prístupu k hodnoteniu a spolupodieľať sa na rozvoji dieťaťa jedine v spolupráci s ním. Prijať skutočnosť, že žiak sa najlepšie učí hlavne vtedy, keď môže na seba prevziať zodpovednosť za svoje učenie sa. Znamená to, že sa na hodnotenie má pozerať ako na možnosť získavania informácii k rozvoju žiaka i seba samého v plánovaní svojej edukačnej činnosti, t.j. hodnotiť pre učenie sa a nie hodnotiť učenie sa a to v každom prípade, v ktorom existuje možnosť na ďalšom rozvoji ešte pracovať. Objektívne a cenné hodnotenie je najmä vtedy, ak je kriteriálnym hodnotením.
- Už aj v edukácii primárneho vzdelávania výraznejšie pracovať so sebahodnotením žiaka vekuprimeraným spôsobom a založiť ho na kriteriálnom hodnotení. Jedine tak je možné túto zručnosť u žiakov rozvíjať. Jednou možnosťou je napr. uvedomenie si skutočného významu tvorby portfólií v triedach. Naučiť sa ho využívať ako spôsob na sebahodnotenie žiakov. S tým by malo súvisieť vnímanie vyššej náročnosti portfólia oproti didaktickému testu. Ak sebahodnotenie totiž chápu náročne, až náročnejšie ako výkon, ktorý sledujú cez didaktický test. V portfóliu nejde len o zbierku prác bez ďalšej práce s ním, práve naopak.
- Vyhradiť si čas na preskúmanie vlastného ponímania procesu hodnotenia a nájsť tak oblasti, v ktorých je potrebné svoje vnímanie inovovať.
- V plánovaní svojho profesionálneho rozvoja venovať aj pozornosť kurzom s problematikou hodnotenia v súčasnej škole, či reflexívnej praxi alebo autoevalvácii.

Odporúčania pre riadiace orgány

- Umožňovať vytváranie priestoru pre programy rozvoja hodnotiacej kompetencie u učiteľov primárneho vzdelávania v zmysle požiadaviek praxe a spoločnosti. Navrhnúť a ponúknuť učiteľom

primárneho vzdelávania kurzy kontinuálneho vzdelávania o hodnotení, reflexívnej praxi a autoevalvácii.

- Umožňovať v priamej edukačnej praxi bezproblémovo korigovať chod edukačného procesu podľa potrieb žiaduceho prístupu k hodnoteniu.
- Spracovať banku hodnotiacich kritérií potrebných pre objektívne zhodnotenie postupu v rozvoji dieťaťa, ktoré bude len formalizovaním reálneho rozvoja žiaka (zlegalizovaním) aj na úrovni medziškolskej komunikácie o výsledkoch žiakov, napr. pri prechode na inú školu, pri postupe na vyšší stupeň vzdelávania.
- Podporovať a iniciovať tvorbu metodických materiálov k potrebnému modelu hodnotenia aj v slovenských podmienkach.

Odporúčania pre ďalší výskum

- Vzhľadom na možnosti v skúmaní učiteľovho ponímania procesu hodnotenia prostredníctvom sémantického diferenciálu a Q-metodológie, podrobiť náš nástroj sémantického diferenciálu a Q-metódy konštruktovej validite a reliabilite merania, ako východisko pre ich možné ďalšie využívanie v skúmaní predmetnej problematiky.
- Zvážiť v nástroji sémantického diferenciálu rozšírenie pojmov aj o oblasť pojmov súvisiacich s definovaním úspešného života, napr. žiak - jednotkár v živote, slabý žiak v živote, škola,...
- Realizovať výskum učiteľovho ponímania procesu hodnotenia na väčšej výskumnej vzorke.
- Realizovať výskum so zámerom hľadať faktory ovplyvňujúce vnímanie učiteľovho ponímania procesu hodnotenia, napr. pri analýze údajov kategorizovať výsledky podľa toho, akým spôsobom školy zamestnávajúce respondentov pristupujú k hodnoteniu (klasifikácia, klasifikácia a slovné hodnotenie, slovné hodnotenie), ako často ten ktorý spôsob hodnotenia uplatňujú, akým spôsobom hodnotia v jednotlivých predmetoch, alebo iné možné faktory ovplyvňujúce toto ponímanie (veľkosť triedy, školy, ich klíma), analýza vo vzťahu s vyučovacím štýlom učiteľa.
- Realizovať obdobný výskum v absolvovaní programu rozvoja hodnotiacej kompetencie, v ktorom sa daný nástroj bude používať na meranie zmeny postojov pred a po absolvovaní kurzu.
- Orientovať výskum na to, ako učitelia v hodnotení dokážu využiť faktor úsilia žiaka.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-0713-12.

Zoznam bibliografických odkazov

Assessment in the primary schol curriculum. Guidelines for schools. 2007. Dublin : National Council for curriculum and assessment, 2007. Dostupné na internete:

http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/assess%20%20guide.pdf

BROWN, G. T. L., HATTIE, J. A.. 2010. Assessment and evaluation. Chapter 7. In Rubie-Davies, CH. M. *Educational psychology: concepts, research and challenges.* London and New Yourk : Routledge, 2010.

Exploring Assessment for Learning. 2009. New Zealand : Ministry of Education, 2009. Dostupné na internete:

http://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDsQFjAA&url=http %3A %2F %2Fassessment.tki.org.nz %2Fcontent %2Fdownload %2F2829 %2F21024 %2Fversion %2F1 %2Ffile %2FExploring %2BAssessment %2Bfor %2BLearning.ppt&ei=xbKNUsvLKcPfswbuq4DQAg&usg=AFQjCNFH_fwgg6P3Aft3JNptO-QCayvtZg

HEJNÝ, M., NOVOTNÁ, J., STEHLÍKOVÁ, N. 2004. *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky. 1. díl.* Praha : PF UK, 2004. ISBN 80-7290-189-3

KOSÍKOVÁ, V. 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1

KOSOVÁ, B. 1996. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie 1. stupňa základnej školy. Habilitačná práca.* Banská Bystrica : UMB, 1996.

KOSOVÁ, B. 2007. Základné kategórie a pojmy v pedagogike. In Kasáčová, Kosová, 2007. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii.* Banská Bystrica : UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-525-5, s. 26-35.

PARKAY, FORREST W. 2010. *Becoming a teacher.* New Jersey : Pearson Education, 2010. 523 s. ISBN 978-0-205-67922-5.

PÖSCHL, R. 2011. *Postoje žáků ke škole. Dotazník pro žáky.* Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-86856-70-4.

SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi.* Praha : Portál, 1999. 192 s. ISBN 80-7178-262-9.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej repulike. ISCED 1 Primárne vzdelávanie. Bratislava : ŠPÚ, 2011, s.6. Dostupné na http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf

ŠVEC, Š. 2002. Učiť sa byť a uspieť. Pedagogická revue, 2002, roč. 54, č. 1, s. 9-32.

Kontaktné údaje
Eva Vísmeková
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
eva.vismekova@umb.sk

PEDAGOGICKÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV

ANDRAGOGIKA

Dominika KADLUBEKOVÁ
ANALÝZA VZDELÁVACÍCH POTRIEB PEDAGÓGOV V PENITENCIÁRNOM PROSTREDÍ PROSTREDNÍCTVOM KOMPETENČNÉHO PRÍSTUPU

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra andragogiky
dominika.kadlubekova@umb.sk

ANALÝZA VZDELÁVACÍCH POTRIEB PEDAGÓGOV V PENITENCIÁRNOM PROSTREDÍ PROSTREDNÍCTVOM KOMPETENČNÉHO PRÍSTUPU

Dominika KADLUBEKOVÁ

Abstrakt: V špecifickom penitenciárnom prostredí prichádzajú pracovníci denne do kontaktu s rôznymi osobnosťami obvinených a odsúdených, pričom môže dochádzať k nepredvídateľným situáciám, ktoré vyžadujú odborné a flexibilné riešenie. Vzdelaní pracovníci prispievajú nielen ku kvalitnejšiemu plneniu poslania väzenstva, ale taktiež k etickému zaobchádzaniu a kvalifikovanej pomoci odsúdeným počas ich výkonu trestu odňatia slobody. Cieľom predkladanej vedecko-výskumnej práce je prostredníctvom kvalitatívnej analýzy vytvoriť kompetenčný model jednej zo skupiny príslušníkov pôsobiacich v penitenciárnom prostredí. Práca pozostáva z troch kapitol. Prvá kapitola popisuje teoretické východiská analýzy vzdelávacích potrieb a využitý kompetenčný prístup, druhá charakterizuje metodológiu výskumného procesu a tretia prezentuje dva výsledky výskumu – podrobnú charakteristiku štyroch bázických kompetencií profesijnej kompetencie pedagóga a jeho kompetenčný model.

Kľúčové slová: Pedagóg. Analýza vzdelávacích potrieb. Kompetenčný prístup. Profesijná kompetencia. Kompetenčný model.

Abstract: In the specific penitentiary environment the staff comes daily into contact with different prisoner personalities. That may cause unforeseen situations which require specialized and flexible solution. Educated staff not only contributes to better quality function of prison service but also to the ethical treatment and skilled assistance to prisoners during their imprisonment. The goal of the present research thesis is through qualitative analysis create competency model of the staff members occupying post in penitentiary environment. The thesis consists of three chapters. The first chapter describes theoretical basis for analysis of educational needs and used competency approach, the second characterized methodology of research process and the third presents two research results – it is a detailed characterization of four basic competencies of pedagogues' professional competence as well as their competency model.

Key words: Pedagogue. Analysis of educational needs. Comptency Approach. Professional Competence. Competency Model..

Úvod

Vďaka celoeurópskej snahe o rozvoj celoživotného vzdelávania a spoločnosti založenej na poznaní sa stále častejšie v súkromnom i verejnom sektore presadzuje koncept učiacej sa organizácie. Učenie sa v organizácií by malo byť prirodzenou súčasťou jej každodenného života a zároveň významným prostriedkom, ktorý jej umožňuje adaptovať sa na neustále meniace sa podmienky. Koncept učiacej sa organizácie je typický nielen pre firmy zo súkromného sektoru, ale začína prenikať aj do štátnych inštitúcií.

Teoretické východiská analýzy vzdelávacích potrieb pedagógov

Úlohou Zboru väzenskej a justičnej stráže je podľa Zákona č. 4/2001 Z. z. o Zbore väzenskej a justičnej stráže plniť úlohy súvisiace s výkonom väzby, výkonom trestu odňatia slobody, ochranou a strážením objektov a ochranou poriadku a bezpečnosťou v súdnych objektoch. Pre túto štátnu organizáciu podľa Ročenky Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2012 (2013) pracovalo v priemere 4440,9 príslušníkov a 761,7 zamestnancov.

Postavenie a pracovné činnosti pedagóga v systéme penitenciárnej starostlivosti

Funkčné miesto pedagóg je pracovná pozícia v penitenciárnom systéme charakteristická priamym kontaktom s odsúdenými, na ktorej pôsobia príslušníci. Spolu s ďalšími funkčnými miestami psychológ a sociálny pracovník ho považujeme za triádu pomáhajúcich penitenciárnych profesionálov.

Činnosť pedagóga je skutočne rozsiahla. Podľa Organizačného usporiadania a popisov služobných činností a popisu pracovnej činnosti... (2009, §12) má každý pedagóg zverenú skupinu odsúdených, v ktorej plní najmä úlohy v oblasti zaobchádzania, čo znamená, že realizuje samostatné odborné špecializované činnosti prostredníctvom intenzívnych pedagogických postupov. Zaobchádzanie v sebe obsahuje rôzne činnosti, ako napríklad realizáciu vnútornej diferenciácie, organizovanie komunitných stretnutí a kultúrno–osvetovej činnosti odsúdených, zaraďovanie do práce a vzdelávacích aktivít, vybavovanie korešpondencie a návštev odsúdených, vykonávanie disciplinárnej právomoci, hodnotenie odsúdených. Pedagóg taktiež zodpovedá za spracovanie, realizáciu a vyhodnocovanie programov zaobchádzania. Súčasťou jeho pracovnej náplne je aj vedenie rôznej dokumentácie. Okrem uvedených činností však pedagóg môže byť ďalej poverený zabezpečovaním vzdelávacích aktivít a kultúrno-osvetovej činnosti a väzenskej knižnice ako aj zabezpečovaním činnosti špecializovaného oddielu.

Trest odňatia slobody okrem prevažnej väčšiny odsúdených dospelých mužov vykonávajú i osobitné kategórie odsúdených, kam Zákon č. 475/2005 o výkone trestu odňatia slobody (§69) zaraďuje mladistvých, ženy, cudzincov a osoby bez štátnej príslušnosti. Takéto skupiny odsúdených sú zaraďované v rámci vnútornej diferenciácie do ôsmych špecializovaných oddielov (§77–85):

- nástupný oddiel zriadený za účelom adaptácie odsúdených,
- oddiel doživotných trestov určený pre mimoriadne nebezpečných odsúdených,
- oddiel špecializovaného zaobchádzania vytvorený pre odsúdených, u ktorých sa uplatňujú resocializačné postupy,
- oddiel s bezpečnostným režimom určený pre problémových a agresívnych odsúdených,
- osobitný oddiel predstavujúci zmiernenie výkonu trestu,
- uzavretý oddiel určený pre odsúdených, ktorým bol uložený disciplinárny trest,
- oddiel odsúdených so zdravotným postihnutím určený aj pre starších odsúdených,
- výstupný oddiel pre odsúdených pred očakávaným skončením výkonu trestu.

V prostredí výkonu trestu odňatia slobody sa okrem špecializovaných oddielov zriaďuje i bezdrogová zóna.

Je zrejmé, že stručne načrtnutá vnútorná diferenciácia odsúdených je súčasťou zložitého penitenciárneho systému. Vzdelávacie potreby pedagógov, pedagógov poverených zabezpečovaním vzdelávacích aktivít a kultúrno-osvetovej činnosti a väzenskej knižnice a pedagógov poverených zabezpečovaním činnosti špecializovaného oddielu sa vzhľadom na špecifické podmienky a heterogénne skupiny odsúdených môžu značne líšiť, no základné poslanie všetkých pedagógov považujeme za rovnaké – spočíva v resocializácii a (re)edukácii odsúdených. Úlohou pedagóga v oblasti výchovy odsúdených je najmä pozitívne ovplyvňovanie jednotlivých výchovných zložiek osobnosti odsúdeného s cieľom jeho prevýchovy, v oblasti vzdelávania manažovanie vzdelávania

odsúdených. Uplatnenie profesionála s andragogickou kvalifikáciou na takomto funkčnom mieste môže byť významné, čo uvádza aj J. Perhács (2008), ktorý na základe terénneho výskumu vymedzil sedem základných sfér odborného pôsobenia (sociálneho) andragóga, pričom jednou z nich je i penitenciárna oblasť.

Vzdelávanie takejto skupiny môže mať vplyv nielen na pedagógov, ale aj na odsúdených. Pre pedagógov môže znamenať kariérny rast, osobný rozvoj, ale aj zvýšenie a upevnenie sociálneho statusu, ktorý je u takýchto pracovníkov podľa J. Poláka (2004) jeden z najnižších. Nadobudnuté vedomosti a zručnosti pedagógov sa ďalej významným spôsobom môžu premietnuť v skvalitnení práce s odsúdenými ako aj v zaobchádzaní s nimi. Pri prípadnom rozvoji systému vzdelávania považujeme za dôležité realizovať prvý krok využívaný v systémovom prístupe k vzdelávaniu dospelých – analýzu vzdelávacích potrieb.

Kompetenčný prístup k analýze vzdelávacích potrieb

Analýzu vzdelávacích potrieb definuje V. Prusáková (2010, s. 17) ako „... proces získavania a rozbor informácií, ktoré sú nevyhnutné pre určenie parametrov vzdelávania. Vzdelávacie potreby vznikajú ako hypotetický stav (uvedomovaný alebo neuvedomovaný), keď jednotlivcovi chýbajú vedomosti alebo zručnosti, ktoré majú význam pre jeho ďalšiu existenciu, zachovanie psychických, fyzických alebo spoločenských funkcií.“

Pri analýze vzdelávacích potrieb podľa M. Armstronga (2002, s. 499) obvykle vychádzame z troch skupín údajov, a to z celopodnikových údajov (organizačná analýza), údajov o pracovnom mieste (analýza práce) a z údajov o pracovníkovi (analýza na úrovni jednotlivcov, analýza osôb). Proces analýzy vzdelávacích potrieb môže podľa Koncepcie vzdelávania a rozvoja pracovníkov Zboru väzenskej a justičnej stráže na roky 2011 až 2020 (2011) vychádzať z analýzy vzdelávacích potrieb a rozvoja v organizácii ako celku, analýzy na každom úseku služobnej činnosti a napokon z analýzy vzdelávacích potrieb každého funkčného miesta.

Pre identifikáciu vzdelávacích potrieb existujú podľa H. Bartoňkovej (2010) dve možnosti, a to kvantitatívny sociologický prístup a aplikácia kompetenčného prístupu, ktorý je charakteristický najmä prácou s dokumentmi a s literatúrou.

V odbornej literatúre existuje mnoho definícií pojmu kompetencia. Z andragogického hľadiska chápe V. Prusáková (2005, s. 40) kompetenciu ako „...komplexnú schopnosť vykonávať určité odborné pracovné činnosti, utváranú na základe osvojenia si teoretických vedomostí, praktických zručností, sociálnych kompetencií a postojov ako i iných kvalít osobnosti.“ V súvislosti s pracovným výkonom hovoríme o profesijnej kompetencii, ktorú M. Tureckiová (2004, s. 31) definuje ako „súbor (...) schopností, znalostí, zručností a zreflektovaných ... skúseností, ktoré sa premietajú do pracovného jednania a slúžia k efektívnemu zvládaniu pracovných funkcií a rolí...“. Z uvedenej definície je zrejmé, že sa profesijná kompetencia viaže na pracovný výkon, pričom ju chápeme ako súbor odborných i všeobecných vedomostí a zručností, ktoré sa spájajú do schopnosti kvalitne vykonávať pracovné činnosti na pracovnej pozícií.

Oblasti výkonu práce v penitenciárnych zariadeniach sa u nás venuje napríklad odborná monografická publikácia editorov A. Kozoňa – J. Čavarovej z roku 2004. Užšiu tému, tému kritérií a osobnostných kvalít pracovníkov načrtáva niekoľko slovenských i českých publikácii primárne zameraných na oblasť penológie (napríklad A. Kozoň, 2006, A. Fábry, 2009, T. Raszková – S. Hoferková, 2013). Všeobecné požiadavky na príslušníka sú spomenuté i v niektorých dokumentoch Inštitútu vzdelávania Zboru väzenskej a justičnej stráže (vzdelávacie programy určené pre jednotlivé

kategórie príslušníkov, 2010). Jednou z ojedinelých zahraničných prác, ktorá priamo avšak len okrajovo vymenúva osobnostné vlastnosti takýchto pedagógov je správa o väzenskom vzdelávaní severských odborníkov (T. Langelid, M. Mäki, K. Raundrup, S. Svensson, 2009). Téma analýzy vzdelávacích potrieb príslušníkov na jednotlivých funkčných miestach je obsiahnutá i v Koncepcii vzdelávania a rozvoja pracovníkov Zboru väzenskej a justičnej stráže na roky 2011 až 2020 (2011), kde je zadefinovaná ako jeden z cieľov vzdelávania a rozvoja pracovníkov.

Metodológia výskumu

Pri analýze a identifikácii vzdelávacích potrieb príslušníkov na funkčnom mieste pedagóg vychádzame z analýzy pracovného miesta, ktorá podľa Ľ. Janouškovej (2010, s. 46) „... môže poskytnúť informácie o vzdelávacích potrebách, ktoré sú spoločné pre početnejšie skupiny zamestnancov.“ Zdrojom pre takúto analýzu vzdelávacích potrieb je dokument pod názvom Organizačné usporiadanie a popisy služobných činností a popis pracovnej činnosti... (2009), z ktorého sme na základe popísanej pracovnej náplne analyzovali oblasti jeho pracovných činností.

Vo výskume sme stanovili nasledovnú výskumnú otázku deskriptívneho charakteru: Aké sú prejavy správania pedagógov vyplývajúce z ich pracovných činností? Odpoveď na stanovenú otázku sme zisťovali prostredníctvom kvalitatívnej metódy, a to analýzy pracovnej pozície a pracovných činností pedagóga.

Analýze predchádzali štyri z piatich fáz tvorby kompetenčného modelu. Prvou fázou bola príprava zameraná na definovanie cieľovej skupiny pracovníkov a ich postavenie v penitenciárnom systéme a cieľ kompetenčného modelu. V tejto fáze sme taktiež zvolili i prístup k tvorbe kompetenčného modelu, prístup šitý na mieru, ktorý označujú M. Kubeš, R. Kurnický a D. Spillerová (2004) ako časovo i finančne najnáročnejší, no zároveň najpresnejší a najlepšie odrážajúci špecifiká organizácie. V druhej fáze výskumu sme na základe informácií o pracovnej pozícií a úlohách určili jednotlivé prejavy správania. V tretej fáze sme vytvorili zoznam všetkých dôležitých prejavov správania, ktoré sme následne zaradili do skupín a vyšších celkov (kompetenčných kotiev). Tu sme vychádzali z členenia profesijnej kompetencie skladajúcej sa zo štyroch bázických kompetencií, ktoré vychádzajúc z nemeckej literatúry uvádza M. Schubert (2011):

- odborná – pripravenosť a schopnosť na základe odborných vedomostí a zručností cieľavedome, primerane, metodicky správne a samostatne riešiť úlohy a problémy ako aj posúdiť výsledok,
- metodická – pripravenosť a schopnosť cieľavedomého, plánovitého postupu pri spracovávaní úloh a problémov,
- sociálna – pripravenosť a schopnosť vnímať a chápať sociálne vzťahy a záujmy, zodpovedne zaobchádzať a vychádzať s ľuďmi, pracovať v tíme a kooperatívne riešiť problémy, rozvoj sociálnej zodpovednosti a solidarity,
- osobnostná – pripravenosť a schopnosť reflektovať vlastný rozvoj a ďalej sa rozvíjať v súlade s individuálnymi a spoločenskými hodnotovými predstavami, ktorá zahŕňa vlastnosti ako samostatnosť, schopnosť prijímať kritiku, sebadôvera, spoľahlivosť, zmysel pre zodpovednosť a povinnosť.

V štvrtej fáze sme behaviorálnym jazykom popísali prejavy správania a pomenovali jednotlivé kompetencie.

Výsledky výskumu

Predkladaná vedecko-výskumná práca vychádzajúc z kvalitatívnej analýzy dokumentu prezentuje dva výsledky výskumu, a to, prirodzene, subjektívnu interpretáciu jednotlivých zložiek profesijnej kompetencie pedagóga (čo by *mal* poznať) a z nej vychádzajúci kompetenčný model.

Profesijná kompetencia pedagóga Zboru väzenskej a justičnej stráže

Prvým výsledkom výskumu je podrobná charakteristika profesijnej kompetencie pedagóga Zoru väzenskej a justičnej stráže, ktorá pozostáva zo štyroch bázických kompetencií (odbornej, metodickej, sociálnej a osobnostnej).

Odborná kompetencia

Odborná kompetencia pedagóga v sebe zahŕňa celkovú znalosť daného odboru, teda súbor teoretických odborných vedomostí, ktoré úzko súvisia s charakterom pracovného miesta. Odborná kompetencia sa v našom chápaní premieta do metodickej kompetencie ako schopnosť postupovať a konať. Základným kvalifikačným predpokladom pre výkon práce pedagóga, ktorá má podľa nášho názoru andragogický charakter, je vysokoškolské vzdelanie v rôznych študijných odboroch.

Považujeme za prínosné, ak pedagóg ako edukačný pracovník s dospelými, disponuje plným andragogickým vzdelaním. Ako prevýchovný pracovník by mal mať teoretické vedomosti o podstate, zložkách i metódach výchovy dospelých. Ako manažér vzdelávania by mal disponovať teoretickými vedomosťami z oblasti teórie vzdelávania dospelých, špecifík vzdelávania dospelých, androdidaktiky i systémového prístupu vo vzdelávaní dospelých. Tieto vedomosti sú potrebné pri projektovaní a manažovaní vzdelávania dospelých odsúdených, ktoré zaraďujeme do metodickej kompetencie. Pedagóg by taktiež mal poznať kontext vzdelávania dospelých v jeho jednotlivých druhoch, a to druhošancovom, ďalšom profesijnom, záujmovom i občianskom vzdelávaní dospelých. V rámci vedomostí z andragogickej by mal pedagóg poznať i problematiku poradenstva pre dospelých, pričom jeho úlohu vidíme najmä v poskytovaní edukačného poradenstva pre odsúdených s cieľom pomôcť odsúdeným pri voľbe vzdelávania ako aj pri riešení ich študijných problémov.

Rôznorodosť a špecifickosť osobností odsúdených vyžaduje i teoretické vedomosti z oblasti psychológie (základy sociálnej, forenznej a edukačnej psychológie), ktoré by umožnili poznanie prežívania a správania odsúdených a korigovanie prístupu k nim.

Základným rámcom činností pedagóga sú právne normy, prostredníctvom ktorých zodpovedá za realizáciu práv a povinností odsúdených. Pedagóg by mal podrobne poznať slovenské právne normy upravujúce výkon trestu odňatia slobody, interné dokumenty i Slovenskou republikou ratifikované európske dokumenty upravujúce väzenský systém a problematiku ľudských práv, v zmysle ktorých koná.

Pre výkon práce pedagóga považujeme za prínosnú aj znalosť aspoň jedného svetového jazyka. Vo výkone trestu odňatia slobody sú odsúdení i cudzinci s iným ako slovenským štátnym občianstvom a znalosť cudzieho jazyka môže značne uľahčiť komunikáciu pedagóga pri zaobchádzaní s odsúdenými. Znalosť cudzieho jazyka je využiteľná aj pri ďalších činnostiach, napríklad pri štúdiu cudzojazyčných odborných zdrojov alebo počas medzinárodných služobných ciest a vedeckých konferencií.

Ďalšou činnosťou pedagóga je aj administratívna činnosť, s ktorou sa spája schopnosť pracovať s informačno-komunikačnými technológiami. Pedagóg by mal poznať a vedieť pracovať

v elektronickej aplikácii Zboru väzenskej a justičnej stráže pod názvom VVaVT, ktorá slúži na vedenie agendy a taktiež pracovať v programe MS Office. Schopnosť pracovať s informačno-komunikačnými technológiami môže pedagóg využívať aj pri ďalšom vzdelávaní prostredníctvom e-learningu.

Metodická kompetencia

Metodickú kompetenciu pedagóga chápeme ako schopnosť na základe odbornej kompetencie cieľavedome, správne a efektívne postupovať vo svojich pracovných činnostiach. Ťažisko tejto kompetencie vidíme v schopnosti pedagóga pripravovať a realizovať (re)edukačný proces, a to najmä prostredníctvom edukačných, manažérskych a intervenčných činností.

Pedagóg ako manažér vzdelávania by mal byť schopný naplánovať, riadiť a zabezpečiť rôzne vzdelávacie projekty, ako aj osvetové aktivity v rámci kultúrno-osvetovej činnosti odsúdených, pričom by mal využívať teoretické vedomosti z oblasti systémového prístupu k vzdelávaniu. Keďže vedie a zodpovedá za zverenú skupinu odsúdených, pričom realizuje množstvo aktivít odsúdených skupinovou formou (vzdelávanie, osvetová činnosť, komunitné stretnutia, samospráva odsúdených), mal by byť schopný tieto skupiny odsúdených efektívne organizovať, viesť a využívať pri tom primerané štýly vedenia vzhľadom k situácií. Okrem manažovania a organizovania činností odsúdených by mal byť schopný manažovať i sám seba, svoje pracovné činnosti a dokázať si rozdeliť svoj pracovný čas tak, aby zabezpečil a pokryl všetky dôležité činnosti odsúdených (návštevy, výdaj korešpondencie a balíkov a ďalšie) ale aj svoje činnosti, ktoré nesúvisia s priamou prácou s odsúdenými (vedenie dokumentácie).

Za významnú činnosť pedagóga považujeme aj intervenciu, pod ktorou rozumieme zámerný zásah do spôsobov konania odsúdených. Pedagóg by mal byť schopný na základe teoretických vedomostí zvoliť, naplánovať a uplatňovať pri práci s odsúdenými vhodné intenzívne edukačné, sociálno-výcvikové, preventívne a terapeutické opatrenia a postupy. Taktiež by mal byť schopný efektívne a primerane zasiahnuť v rôznych krízových situáciách, ako sú napríklad prejavy agresie či šikanovania, ktoré môžu vznikať v interakcii medzi odsúdenými alebo v interakcii medzi odsúdenými a príslušníkmi.

Sociálna kompetencia

Sociálnu kompetenciu považujeme za alfu i omegu profesijnej kompetencie pedagóga, ktorá sa podľa nášho názoru odráža v nadväzovaní korektných kolegiálnych a efektívnych pomáhajúcich vzťahov. Podstatu sociálnej kompetencie vidíme v schopnosti pedagóga jednať s ľuďmi, mať k nim pozitívny vzťah, nadväzovať, udržiavať, harmonizovať medziľudské vzťahy, teda interagovať s okolitým sociálnym prostredím.

Pedagóg v prostredí výkonu trestu odňatia slobody každodenne vstupuje do interakcie s rôznymi skupinami ľudí, od nadriadených, cez spolupracovníkov, odsúdených a ich príbuzných, až po externých spolupracovníkov mimo penitenciárneho prostredia, s ktorými spolupracuje i komunikuje. Preto by mal disponovať teoretickými vedomosťami o interpersonálnej komunikácií, jej druhoch, význame, zásadách, využití, pričom by mal byť schopný prispôsobovať ju komunikantom i danej situácií. Taktiež by mal byť schopný presadzovať samého seba a vcítiť sa do rozmanitých situácií, v ktorých sa odsúdení i spolupracovníci môžu ocitnúť. Považujeme za prínosné, aby dokázal rozoznať a asertívne zabrániť rôznym manipulačným tendenciám.

V prostredí výkonu trestu odňatia slobody môže medzi odsúdenými dochádzať k častým konfliktom. Pedagóg by preto mal poznať racionálne spôsoby riešenia konfliktov a byť schopný uplatňovať ich v konfliktnej situácii tak, aby sa zabránilo ich prehlbovaniu, pretože inak by mohli prerásť až do sociálno-patologických javov. Pedagóg by mal disponovať i základnými teoretickými vedomosťami z oblasti šikanovania, ktoré by mu umožnili tieto fenomény identifikovať a vedieť, ako ďalej v takýchto situáciách postupovať.

Jednou z najvýznamnejších činností pedagóga je zaobchádzanie s odsúdenými. Pedagóg by v oblasti zaobchádzania mal mať teoretické vedomosti najmä o osobitných kategóriách odsúdených, ako aj o kultúrnych odlišnostiach minorít a etník, ktoré môžu tvoriť časť odsúdených. Na základe získaných vedomostí o špecifikách jednotlivých skupín odsúdených by mal dokázať v rámci spracovávania a aktualizácie programu zaobchádzania zvoliť najvhodnejšie a najefektívnejšie formy a metódy zaobchádzania tak, aby jeho edukačné snaženie i výkon trestu odňatia slobody plnil svoj (re)edukačný a resocializačný účel. Za významnú považujeme i schopnosť dôstojnej komunikácie a zaobchádzania s odsúdenými.

Osobnostná kompetencia

Ako ku každej pracovnej pozícií, tak i k funkčnému miestu pedagóg sa viažu osobnostné vlastnosti, ktoré prinášajú úspech v podobe (re)edukácie a resocializácie odsúdených. Podľa nášho názoru by mal byť pedagóg najmä mravnou autoritou a vzorom pre odsúdených. Osobnostnú kompetenciu chápeme ako schopnosť pedagóga vo vzťahu k sebe samému, a to najmä ako schopnosť uvažovať o sebe samom a o svojom rozvojom.

Jednou zo schopností pedagóga v rámci osobnostnej kompetencie je schopnosť vlastného rozvoja a učenia sa. Pedagóg by mal študovať dostupnú odbornú literatúru, zúčastňovať sa školení a kurzov, poznať (re)edukačné a resocializačné postupy v zahraničných penitenciárnych systémoch ako aj činnosti iných penitenciárnych profesionálov a zariadení, ktoré môžu inovovať a skvalitňovať jeho pôsobenie na odsúdených. Mal by prevziať zodpovednosť za svoje ďalšie vzdelávanie, a preto je dôležité, aby poznal jeho význam i to, ako môže uľahčiť, skvalitniť a zefektívniť jeho edukačné pôsobenie aj proces zaobchádzania s odsúdenými.

Prostredie výkonu trestu odňatia slobody je špecifické faktorom duševnej záťaže. Pedagóg by mal byť schopný zvládať túto záťaž prostredníctvom znalostí o psycho-sociálnych a zdravotných dôsledkoch stresu, ktoré mu môžu pomôcť pri rozpoznávaní jeho príznakov. Pedagóg by mal dokázať vyrovnávať sa so stresom a pracovnou záťažou pomocou rôznych stratégií, metód a techník relaxácie, ktoré mu môžu pomôcť pracovnú záťaž efektívne zvládať a zároveň ovládať svoje emócie v rôznych, i napätých a konfliktných situáciách.

Takto charakterizovaná profesijná kompetencia pedagóga pozostávajúca zo štyroch bázických kompetencií sa pre nás stala východiskom pre tvorbu jeho kompetenčného modelu.

Kompetenčný model pedagóga Zboru väzenskej a justičnej stráže

Druhým výsledkom výskumu vedecko-výskumnej práce je predkladaný kompetenčný model v Tabuľke T1, ktorý vychádza z analýzy a vlastnej interpretácie jednotlivých zložiek profesijnej kompetencie. Kompetenčný model obsahuje jednotlivé kompetencie popísané prejavom správania pedagóga, ktoré sme zaradili do kompetenčných kotiev jednotlivých bázických kompetencií profesijnej kompetencie.

Tabuľka T1 Kompetenčný model pedagóga Zboru väzenskej a justičnej stráže

Bázická kompetencia	Kotva	Prejav
ODBORNÁ	Andragogická	Pedagóg pozná problematiku výchovy, vzdelávania a poradenstva pre dospelých. Orientuje sa v problematike profesijného, záujmového a občianskeho vzdelávania dospelých. Má vedomosti v oblasti androdidaktiky.
	Psychologická	Pedagóg má vedomosti v oblasti základov psychológie, a to najmä v jej aplikovaných disciplínach sociálna, forenzná a edukačná psychológia.
	Legislatívna	Pedagóg pozná slovenské aj európske legislatívne dokumenty upravujúce výkon trestu odňatia slobody ako aj dokumenty o ľudských právach.
	Cudzojazyčná	Pedagóg ovláda cudzí jazyk na komunikačnej úrovni.
	Technologická	Pedagóg má užívateľskú znalosť MS Office a Internetu. Je schopný pracovať v elektronickej aplikácii VVaVT, komunikovať prostredníctvom e-mailu a vyhľadávať potrebné informácie na internete.
Bázická kompetencia	Kotva	Prejav
METODICKÁ	Manažérska	Pedagóg dokáže naplánovať, riadiť a zabezpečiť rôzne vzdelávacie projekty a kultúrno-osvetové činnosti odsúdených. Efektívne organizuje a riadi zverenú skupinu odsúdených. Je schopný plánovať a organizovať svoje pracovné činnosti.
	Intervenčná	Pedagóg dokáže uplatňovať pri práci s odsúdenými intenzívne sociálno-výcvikové, poradenské a terapeutické postupy. Je schopný efektívne zasiahnuť v krízových situáciách.
Bázická kompetencia	Kotva	Prejav
SOCÁLNA	Interpersonálnej komunikácie	Pedagóg vie slušne a adekvátne presadzovať vlastný názor, stanovisko alebo záujem. Vie sa vcítiť do pozície odsúdených a spolupracovníkov a porozumieť im. Je schopný využívať reflexiu od iných pre zlepšovanie svojej práce. Disponuje poznatkami z oblasti verbálnej, neverbálnej i paralingvistickej komunikácie a je schopný ich využívať v praxi. Dokáže prispôsobiť svoju komunikáciu skupine, s ktorou komunikuje (odsúdení, príbuzní odsúdených, kolegovia, nadriadení). Pedagóg vie identifikovať manipulačné tendencie.
	Riešenia konfliktov	Pedagóg využíva racionálne spôsoby riešenia konfliktov primerane daným situáciám. Rozozná znaky šikanovania.
	Zaobchádzania	Pedagóg disponuje vedomosťami o osobnostných aj kultúrnych odlišnostiach odsúdených a vzhľadom na ne dokáže zvoliť vhodné formy a metódy zaobchádzania. Jedná s odsúdenými dôstojne.
Bázická kompetencia	Kotva	Prejav
OSOBNOSTNÁ	Učenia (sa)	Pedagóg sa priebežne aktívne vzdeláva a je schopný získané poznatky využívať v praxi. Pozná význam celoživotného vzdelávania pre výkon vlastnej práce.
	Zvládania záťaže	Pedagóg pozná metódy a techniky, ktoré pomáhajú vyrovnávať sa so záťažou. Dokáže ovládať svoje emócie.

Zdroj: vlastné spracovanie

Závery a odporúčania pre prax

Význam vzdelávania príslušníkov v penitenciárnom prostredí je podľa nášho názoru nesporný. Neustále rozširovanie a inovovanie rozsahu a štruktúry teoretických poznatkov, získanie špecifických

zručností potrebných na výkon práce na jednotlivých funkčných miestach a vytváranie podmienok pre osobný rozvoj považujeme za základný predpoklad pre ďalšie vzdelávanie a prípravu príslušníkov na plnenie dôležitých úloh, ktoré väzenstvo v našej spoločnosti plní. Prvým krokom systémového prístupu k vzdelávaniu dospelých je realizácia analýzy vzdelávacích potrieb, ktorá je podľa mnohých autorov jedna z najnáročnejších etáp.

Cieľom predkladanej práce bolo na základe analýzy pracovnej náplne a jej, prirodzene, subjektívnej interpretácie (čo by pedagóg *mal* poznať) vytvoriť kompetenčný model pedagóga pôsobiaceho v penitenciárnom prostredí. Praktický cieľ práce vidíme v možnosti realizácie poslednej fázy tvorby kompetenčného modelu, a to jeho validizácie pedagógmi. V takomto prípade by sa kompetenčný model rozšíril o dve päťbodové hodnotiace stupnice zisťujúce mieru dôležitosti v pracovných činnostiach a mieru potreby ďalšieho vzdelávania pri každom navrhnutom prejave správania. Validizovaný kompetenčný model by bol zároveň využiteľný pri prípadnom rozvoji existujúceho systému vzdelávania pedagógov pôsobiacich v penitenciárnom prostredí.

Zoznam bibliografických odkazov

ARMSTRONG, M. 2002. *Řízení lidských zdrojů.* Praha : Grada Publishing, 2002. 856 s. ISBN 80–247–0469–2.

BARTOŇKOVÁ, H. 2010. Kompetenční přístup k analýze vzdělávacích potřeb. In PRUSÁKOVÁ, V. A KOL. 2010. *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých. Teoretické východiská.* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2010. s 87–107.

ISBN 978–80–557–0086–1.

JANOUŠKOVÁ. Ľ. 2010. Analýza vzdelávacích potrieb vysokoškolských učiteľov na úrovni pracovného miesta. In PRUSÁKOVÁ, V. (ed.). *Analýza vzdelávacích potrieb vybraných cieľových skupín. Profesijná andragogika.* Banská Bystrica : UMB v Banskej Bystrici, s. 42–63. ISBN 978–80–557–0119–6.

Koncepcia vzdelávania a rozvoja pracovníkov Zboru väzenskej a justičnej stráže na roky 2011 až 2020. 2011. Bratislava, 15 s. [cit. 2013-09-08]. Dostupné na internete:http://www.zvjs.sk/dokumenty/IV%20ZVJS/Koncepcia_vzdel%C3%A1vania_%20a%20rozvoj2011_2020.pdf

KUBEŠ, M. – KURNICKÝ, R. – SPILLEROVÁ, D. 2004. *Manažerské kompetence: způsobilost výjimečných manažerů.* Praha : Grada Publishing, 2004. 184 s. ISBN 80–247–0698–9.

Organizačné usporiadanie a popisy služobných činností a popis pracovnej činnosti... 2009

PERHÁCS, J. 2008. K teoretickým východiskám konštituovania a rozvíjania sociálnej andragogiky na Slovensku. In TOKÁROVÁ, A. – MATULAYOVÁ, T. (Eds.). *Sociálna pedagogika, sociálna práca a sociálna andragogika – aktuálne otázky teórie a praxe.* Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove – Filozofická fakulta. s. 57 –72. ISBN 978–80–8068–927–8.

POLÁK, J. 2004. Sociálne súvislosti nepriaznivého vplyvu služby na zdravie väzenského personálu. In KOZOŇ, A. – ČAVAROVÁ, J. (eds.). *Duševné zdravie príslušníkov Zboru väzenskej a justičnej stráže, obvinených a odsúdených*. Bratislava : Generálne riaditeľstvo Zboru väzenskej a justičnej stráže, s. 15–28. ISBN 80-969244-3-5.

PRUSÁKOVÁ, V. 2010. Teoretické východiská analýzy vzdelávacích potrieb dospelých. In PRUSÁKOVÁ, V. A KOL. 2010. *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých. Teoretické východiská.* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2010. s 13–36. ISBN 978–80–557–0086–1.

PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky I*. Bratislava : Gerlach Print, 2005. 120 s. ISBN 80–89142–05–2.

Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2012, apríl 2013, Bratislava, 106 s. [cit. 2013-11-04]. Dostupné na internete:http://www.zvjs.sk/dokumenty/rocenky/Rocenka2012.pdf

SCHUBERT, M. 2011. Rozvoj profesijnej kompetencie ako predmet skúmania profesijnej andragogiky. In: POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, J. – BAČÍKOVÁ, A. (Eds.) *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII. : sborník z VIII. ročníku konference.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2012. s. 639 – 649. ISBN 978–80–87533–03–1.

TURECKIOVÁ, M. 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha : Grada Publishing, 2004. 172 s. ISBN 80–247–0405–6.

Zákon č. 4/2001 Z. z. o Zbore väzenskej a justičnej stráže. [cit. 2013-06-11]. Dostupné na internete: http://www.zvjs.sk/dokumenty/zbor/zakon_4_2001.pdf

Zákon č. 475/2005 Z. z. o výkone trestu odňatia slobody a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [cit. 2013-04-10]. Dostupné na internete: http://www.zbierka.sk/sk/predpisy/475-2005-z-z.p-8885.pdf

Kontaktné údaje
Dominika Kadlubeková
Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
dominika.kadlubekova@umb.sk

Petra KOPPOVÁ

VSTUP DO KOMPLEXNEJ ANALÝZY FREKVENCIE A INTENZITY NEGATÍVNYCH FORIEM SPRÁVANIA A MOBBINGU NA PRACOVISKU

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra andragogiky
petra.koppova@umb.sk

VSTUP DO KOMPLEXNEJ ANALÝZY FREKVENCIE A INTENZITY NEGATÍVNYCH FORIEM SPRÁVANIA A MOBBINGU NA PRACOVISKU

Petra KOPPOVÁ

Abstrakt: Vedecká štúdia sa zaoberá negatívnym javom násilia na pracovisku. Zámerom výskumu bolo zmapovanie najčastejších foriem násilia na pracovisku, ako aj overenie navrhnutých a použitých metodík. Výskumu sa zúčastnilo 66 respondentov. Metodiky, ktoré boli použité a zároveň overované v rámci predvýskumu sú: Negative Acts Questionnaire (NAQ) a Assault Managment Profile (AMP). Výsledky ukázali najčastejšie negatívne prejavy na pracovisku a tiež ich intenzitu. U obetí mobbingu sa ukázal dôležitejší faktor frekvencie negatívnych prejavov, ako ich intenzita.

Kľúčové slová: násilie na pracovisku, Negative Acts Questionnaire (NAQ), frekvencia negatívnych prejavov, intenzita negatívnych prejavov.

Abstract: The scientific study deals with the negative phenomenon of violence at the workplace. The study's aim was to map the most frequent forms of violence at the workplace, and the verification of the suggested and applied techniques, as well. The research was done on 66 respondents. The methods being applied and verified in the preparatory phase of the research were Negative Acts Questionnaire (NAQ) and Assault Management Profile (AMP). The findings showed the most frequently present forms of the violence and their intensity. The factor of frequency of the negative forms of violence at the workplace in victims of mobbing proved more important than the intensity of these forms.

Key words: violence at workplace, Negative Acts Questionnaire (NAQ), frequency of negative forms of violence, the intensity of forms of violence

Úvod

Násilie na pracovisku - mobbing je problematika, ktorá sa v poslednom období stala aktuálnou témou aj v Slovenskej republike, zatiaľ čo v západných krajinách sa jej venuje pozornosť už niekoľko rokov. Mnohé zdroje potvrdzujú existenciu istej formy agresie na pracovisku vo forme intríg, ohovárania, ironických poznámok a iných nepriateľských prejavov, ktoré museli ľudia znášať už v minulosti. Dôvodov zvýšeného záujmu o tému násilia na pracovisku v súčasnosti môže byť viacero. Možným vysvetlením je myšlienka existencionálnych filozofov J.P. Sartra a A. Camusa, ktorí považovali násilie na pracovisku, dnes známe ako mobbing za prejav odcudzenia medziľudských vzťahov a problém komunikácie. Na prelome 20. a 21. storočia ostáva človek so svojím problémom sám, bez akejkoľvek pomoci druhých. Do popredia aj vo sfére práce sa dostávajú pudy a inštinkty ako túžba po moci, snaha stať sa výnimočným pokiaľ možno čo najrýchlejším a najjednoduchším spôsobom, bez ohľadu na druhých.

Charakteristika násilia na pracovisku

Definovanie násilia na pracovisku nie je jednoznačné. Pojmy ako bullying, workplace bullying, mobbing alebo harassment sa niekedy používajú alternatívne (Lovaš, 2010). Na Slovensku sú uprednostňované odborné termíny mobbing, bossing, sexuálny harašment, na označenie agresie na pracovisku, ktorá prebieha vnútri organizácie. Tieto formy násilia na pracovisku sú hlavným predmetom aj nášho výskumu.

Mobbing

Pojem mobbing je podľa M.F. Hirigoena (In Kariková, 2007) odvodený od anglického slova „mob“ (dav, smečka), presnejšie od spojenia „to mob“, čo znamená utlačovať, urážať, útočiť, napádať, vrhať sa na niekoho. Mobbing je teda formou psychického teroru na pracovisku, pričom spúšťacím mechanizmom je vždy konflikt. Tento pojem označuje skupinové správanie pracovníkov, ktoré môže mať podobu ohovárania, intrigovania, podozrievania. Cieľom tohto nepriateľského správania je zneistiť pracovnú pozíciu určitého pracovníka až po jeho postupné vyčlenenie z pracovného kolektívu a napokon aj z pracovného miesta. Súčasné chápanie mobbingu vychádza z definície zakladateľa jeho výskumu H. Leymanna. Podľa nej to znamená obťažovanie, urážanie, sociálne vylučovanie alebo aj negatívne pôsobenie na prácu niekoho, pričom sa musí vyskytovať opakovane a pravidelne (minimálne jedenkrát týždenne), počas istého obdobia (najmenej pol roka) a medzi osobami s rovnakým pracovným postavením (Leymann In Lovaš, 2010). Cieľom mobbingových aktivít je zamedziť obeti medziľudskú komunikáciu, zablokovať sociálne vzťahy a natrvalo poškodiť sociálnu vážnosť obete.

Sexuálne obťažovanie

Medzi neprimerané správanie na pracovisku patrí aj sexuálne obťažovanie („sexual harassment“), ako jedna z foriem mobbingu. Podľa Aarona, Isaksena (In Kubáni, 2008) sa sexuálnym obťažovaním rozumie stav, keď dochádza k akejkoľvek forme verbálneho, neverbálneho alebo fyzického konania sexuálnej povahy a to pri výkone vytvára nepriateľské, ponižujúce, urážajúce pracovné prostredie. Sexuálne obťažovanie môže mať podobu mobbingu, keď trvá dlhší čas, ale môže byť aj jednorázovou záležitosťou. V kontexte mobbingu sa o sexuálny harašment jedná, ak je dotknutá osoba často a dlhodobo pokorovaná nevhodnými poznámkami a správaním.

Bossing

Týmto termínom sa označuje špecifická forma mobbingu. Autorom tohto pojmu je nórsky psychológ S. Kile (podľa Kubáni, 2008) a označuje ním zastrašovanie a znižovanie dôstojnosti pracovníka alebo skupiny pracovníkov zo strany nadriadeného, ktoré môže mať za následok fyzické, duševné, morálne alebo sociálne ublíženie.

Výskumný problém

Mobbing ako sociálny stresor má nezanedbateľné následky na kolegov, svedkov násilia na pracovisku, organizáciu, celú spoločnosť, no v prvom rade na zdravie samotných obetí. Minimalizovaniu dopadov ako aj predchádzaniu násilia na pracovisku je preto potrebné venovať zvýšenú pozornosť. Zámerom predvýskumu je zmapovanie, identifikácia a deskripcia najčastejších foriem násilia na pracovisku- mobbingu, bossingu, sexuálneho obťažovania. Na základe týchto výsledkov sprostredkujúcich (poskytujúcich) poznatky o problematike násilia na pracovisku bude vytvorený edukačný program, ktorého obsahom bude prevencia tohto nežiaduceho javu.

Výskumné ciele

Na základe vymedzenia výskumného problému sme stanovili jednotlivé ciele predvýskumu:

1. Popis a identifikácia negatívnych prejavov na pracovisku.

2. Výskyt, frekvencia a intenzita negatívnych prejavov na pracovisku v jednotlivých pracovných odvetviach.

Vzhľadom ku charakteru našej výskumnej práce (predvýskum, pilotáž ohľadom problematiky násilia na pracovisku) bolo našim hlavným cieľom:

1. Overenie navrhnutých metodík a testovanie štatistických postupov pri spracovaní údajov.

Tento cieľ bol určený ako kľúčový v rámci predvýskumu. Na základe overenia použitých metodík, štatistických postupov ako aj zo záverov nášho predvýskumu budeme voliť metodické postupy v riadnom výskume.

Výskumná vzorka

Predvýskum bol realizovaný v prvej polovici roku 2013. Skupina respondentov bola vytvorená kombináciou zámerného (zamestnanosť) a príležitostného výberu (prístupnosť zamestnaneckých organizácií a ochota spolupracovať vo výskume). Výskumnú vzorku tvorilo 66 jedincov. Respondentov sme oslovovali elektronickou formou dotazníka aj osobne. Prostredníctvom Inšpektorátu práce v Banskej Bystrici boli vytypované niektoré rizikové pracoviská, kde boli oslovení pracovníci. Ďalším zdrojom údajov bola elektronická forma dotazníka, ktorá bola distribuovaná účastníkom predvýskumu na základe typov od prvých respondentov a známych. Výskumná skupina bola teda zložená zo zamestnancov rôznych pracovných organizácií. Vyplnené dotazníky nám vrátilo 66 osôb, z čoho bolo 63 žien a 3 muži, čo svedčí o väčšej ochote žien podieľať sa na danom type výskumu. Našim cieľom v rámci výskumnej vzorky bolo získať rôznorodú škálu zamestnancov z viacerých pracovných odvetví.

Metodika

Navrhnuté metodiky a štatistické postupy v rámci predvýskumu boli overované z hľadiska naplnenia hlavného zámeru výskumu- objektívne popísať a identifikovať najčastejšie formy násilia na pracovisku. V rámci predvýskumu sme sa rozhodli použiť 2 štandardizované výskumné nástroje. Ako hlavnú metodiku výskumu sme použili upravený dotazník NAQ od Einarsena, Raknesa, Mattiesena a Helesoya, ktorý bol autormi uvoľnený na používanie pre nekomerčné účely a upravený dotazník AMP od Nfer-Nelsona.

Dotazník NAQ (The Negative Acts Questionnaire) je najčastejšie používanou metodikou merajúcou mobbing na pracovisku (Einarsen, Hoel, 2001, Araújo, 2004, Knott, 2004, Malinauskiene, 2004, Notelaers a kol., 2004). Dotazník NAQ bol zostavený za účelom zistenia, do akej miery ľudia pociťujú, že sú na pracovisku vystavení mobbingu. Pôvodná verzia NAQ pozostávala z 21 položiek, najnovšia revidovaná verzia NAQ-R má 37 položiek. Prvých 29 položiek obsahuje tvrdenia zamerané na popis negatívneho správania sa kolegov, nadriadených či zákazníkov a klientov voči dotazovanej osobe. Ide o položky vyjadrené behaviorálnou popisnou terminológiou bez zmienky o mobbingu. Až po vyplnení tejto prvej časti dotazníka si respondent prečíta vymedzenie pojmu mobbing. Ďalšie položky sú zamerané priamo na problematiku mobbingu. Skórovanie dotazníka spočíva v odpovediach respondentov v škále od 1 do 5 vyjadrujúcej frekvenciu výskytu uvádzaných negatívnych javov od nikdy (1) po denne (5). Výsledky výskumov ukazujú, že škála má dostatočnú reliabilitu a konštruktovú validitu. Autori Einarsen, Hoel a Notelaers (2009) uvádzajú, že interná konzistencia škály pri meraní Cronbachovou Alfa je v rozmedzí od 0,87 do 0,93. Ukazuje sa tiež, že dotazník má vysokú vnútornú konzistenciu aj po úprave do slovenského jazyka, tak napr. Búgelová

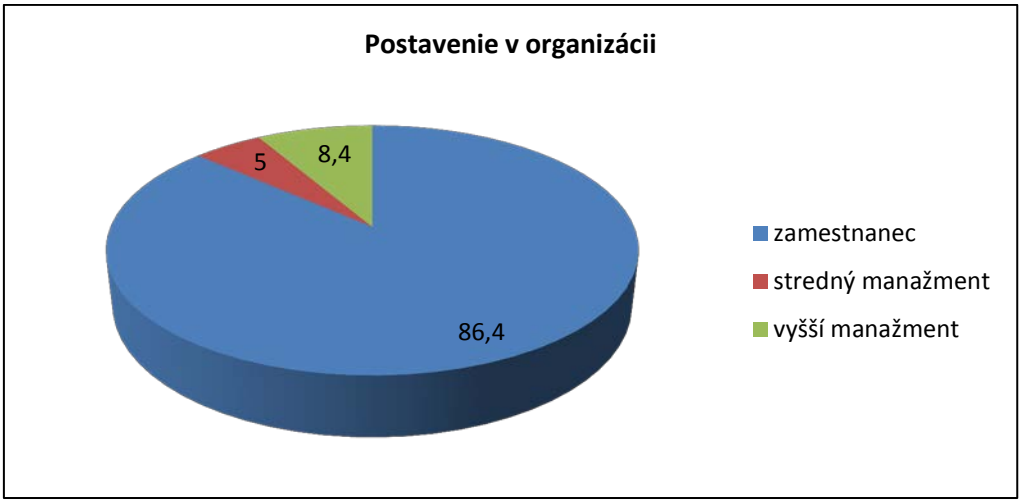
a Tomková (2009) vo svojej štúdii zistili hodnotu Crombachovej Alfa pre dotazník 0,834. V našom predvýskume sme pôvodný dotazník NAQ-R rozšírili o kategóriu pociťovanej intenzity negatívnych prejavov na pracovisku, pričom sme vychádzali z obdobného výskumu realizovaného Slávikom (2009). V našej úprave sme u prvých 29 položiek doplnili kategóriu intenzity, t.j. respondenti mali možnosť okrem frekvencie jednotlivých negatívnych prejavov na pracovisku vyjadriť sa tiež k ich intenzite na 5 bodovej škále.

Ako druhú doplňujúcu metodiku sme použili dotazník od Rowetta a Hoela tvoriaci AMP (Assault Managment Profile), ktorý v roku 1993 vydala Psychodiagnostika spol. s r.o., Bratislava. Dotazník bol zostavený v roku 1992 a vydaný Nfer-Nelson, Great Britain, úpravu pre naše pomery urobil J.Dan. Pre naše výskumné účely sme použili dotazník o potencionálnom riziku násilia vo vlastnom zamestnaní, ktorý obsahuje 21 položiek. Respondenti si vyberajú v rámci položiek z dvoch, resp. viacerých alternatív. Použitím tejto metodiky sme chceli obohatiť naše výskumné výsledky napr. informáciami o charaktere pracovného prostredia.

Výsledky predvýskumu

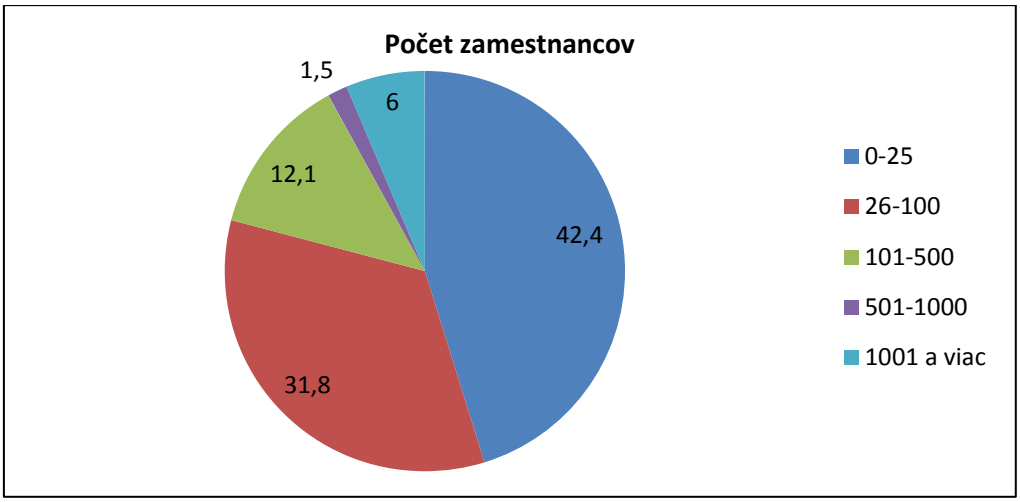
Analýzou demografických údajov bolo zistené, že priemerný vek respondentov bol 30,32 roka. Vzdelaním prevažovali respondenti so stredoškolským vzdelaním (38), menší počet respondentov malo vysokoškolské vzdelanie (27) a jeden z odpovedajúcich absolvoval strednú školu bez maturity.

Za dôležitý faktor sme považovali postavenie v organizácii, druh a veľkosť organizácie v ktorej respondenti pracovali.



Graf č.1 Postavenie v organizácii (%)

Väčšina respondentov uvádzala, že ich postavenie v organizáciách kde pracujú je zamestnanec. Zastúpenie zamestnancov z hľadiska oblasti práce, v ktorej pôsobia je nasledovné: najviac respondentov bolo zamestnaných v školstve: 31,7 %. V administratíve (na rôznych typoch úradov) a v službách (gastronómia, sociálne služby) bolo zamestnaných rovnaký počet (14,2 %) respondentov. Na treťom mieste bolo odvetvie priemyslu: 9,5 %. Ďalej nasledovali pracovné oblasti zdravotníctva: 4,7 %, robotnícke profesie: 3,1 % a financie: 3,1 %. Značná časť respondentov označila možnosť iná pracovná oblasť v našom dotazníku, čo nám signalizuje potrebu rozšíriť možnosti voľby pôsobenia v práci, aby sme získavali komplexnejší obraz v tejto oblasti.



Graf č. 2 Počet zamestnancov v organizáciách, v ktorých respondenti pracovali (%)

Z grafu vyplýva, že najväčší počet respondentov pracoval v organizáciách , ktoré mali do 25 členov. Na druhom mieste sa umiestnili organizácie, ktoré mali od 26 do 100 členov.

Druh organizácií, v ktorých respondenti pracujú ukazuje Tabuľka T1.

Tabuľka T1 Druh organizácie

Druh organizácie	Počet	%
Štátna	42	63,6
Súkromná	24	36,3

Tabuľka T2 Druh pracovného úväzku

Pracovný úväzok	Počet	%
Plný	46	69,6
Polovičný(čiastočný)	17	25,7
Živnostník	3	4,5

Ďalším krokom analýzy bolo štatistické vyhodnotenie odpovedí v upravenom dotazníku NAQ-R pre všetkých respondentov, bez ohľadu na to či sa považujú za obeť mobbingu alebo nie. Na začiatku analýzy sme vypočítali priemerné hodnoty jednotlivých položiek NAQ. Výsledky frekvencie negatívnych prejavov na pracovisku ukazuje Tabuľka T3.

Tabuľka T3 Frekvencia negatívnych prejavov na pracovisku (priemer a poradie)

Otázka	AM	Por.
6. Šírenie klebiet a reči	1,96	1
4. Prideľovanie úloh, ktoré sú pod úrovňou kompetencií	1,84	2-3
5. Presunutie kľúčových oblastí zodpovednosti na bezvýznamné	1,84	2-3
16. Ignorovanie názorov a stanovísk	1,71	4
1. Zadržiavanie informácií, ktoré sú potrebné pre plnenie úloh	1,66	5
22. Prehnané kontrolovanie práce	1,65	6
27. Snaha nájsť chyby v práci	1,63	7
20. Poverovanie úlohami, ktoré sú nesplniteľné alebo nereálne	1,60	8
28. Vystavovanie nezvládnuteľnej pracovnej záťaži	1,56	9
3. Ponižovanie a zosmiešňovanie	1,54	10

7. Ignorovanie, vylúčenie, prerušenie kontaktov	1,51	11
8. Útočné a urážlivé poznámky	1,5	12-13
19. Sys. vyžadovanie plnenia úloh, ktoré nepatria do pracovnej náplne	1,5	12-13
13.Opakované pripomínanie chýb a omylov	1,48	14
24. Vyvíjanie nátlaku na nevyžadovanie nárokovateľných vecí	1,46	15
18. Ľudia, s ktorými nevychádza, si robia vtipy (kanadské žartíky)	1,42	16
21. Šírenie nepodložených tvrdení	1,40	17
29. Presúvanie a premiestňovanie proti vôli	1,39	18
15. Neustála kritika práce a úsilia	1,37	19
2. Neželaná sexuálna pozornosť	1,33	20
9. Pokrikovanie, nadávky a prejavy spontánneho hnevu	1,25	21-22
14. Ignorovanie alebo agresívne, nepriateľské reakcie pri priblížení	1,25	21-22
26. Vyhrážanie sa sťažením života, napr. nadčasovou, nočnou prácou	1,24	23
17. Útoky prostredníctvom výhražných správ, telefonátov, e-mailov	1,19	24
10. Zastrašovanie rôznymi gestami, vstupovaním do osobného priestoru	1,18	25
25. Prehnané vtipkovanie, uťahovanie si, sarkazmus	1,16	26-27
11. Narážky a signály na opustenie práce	1,16	26-27
12. Hrozba fyzického násilia	1,09	28
23. Útočné poznámky alebo správanie týkajúce sa rasy, etnického pôvodu	1,06	29

Z tabuľky vyplýva, že za najčastejšie sa vyskytujúce podoby negatívneho správania na pracovisku sú považované šírenie klebiet, prideľovanie úloh pod úrovňou kompetencií, presúvania zodpovednosti na bezvýznamné úlohy. Na druhej strane ako najmenej frekventované sú vnímané útočné správanie týkajúce sa rasy a etnického pôvodu, hrozba fyzického násilia.

Podobne sme vypočítali aj priemerné hodnoty otázok týkajúcich sa intenzity negatívnych prejavov na pracovisku.

Tabuľka T4 Intenzita negatívnych prejavov na pracovisku (priemer a poradie)

Otázka	AM	Por.
6. Šírenie klebiet a rečí	1,89	1
22. Prehnané kontrolovanie práce	1,86	2
1. Zadržiavanie informácií, ktoré sú potrebné pre plnenie úloh	1,81	3
16. Ignorovanie názorov a stanovísk	1,75	4
27. Snaha nájsť chyby v práci	1,74	5
20. Poverovanie úlohami, ktoré sú nesplniteľné alebo nereálne	1,69	6
13. Opakované pripomínanie chýb a omylov	1,66	7-8
4. Prideľovanie úloh, ktoré sú pod úrovňou kompetencií	1,66	7-8
28. Vystavovanie nezvládnuteľnej pracovnej záťaži	1,63	9
24. Vyvíjanie nátlaku na nevyžadovanie nárokovateľných vecí	1,60	10
21. Šírenie nepodložených tvrdení	1,59	11
5. Presunutie kľúčových oblastí zodpovednosti na bezvýznamné	1,56	12-13
3. Ponižovanie a zosmiešňovanie	1,56	12-13
19. Sys. vyžadovanie plnenia úloh, ktoré nepatria do pracovnej náplne	1,53	14-15
15. Neustála kritika práce a úsilia	1,53	14-15
8. Útočné a urážlivé poznámky	1,43	16
18. Ľudia, s ktorými nevychádza, si robia vtipy (kanadské žartíky)	1,42	17
9. Pokrikovanie, nadávky a prejavy spontánneho hnevu	1,39	18
26. Vyhrážanie sa sťažením života napr. nadčasovou, nočnou prácou	1,38	19

29. Presúvanie a premiestňovanie proti vôli	1,37	20
7. Ignorovanie, vylúčenie, prerušenie kontaktov	1,33	21
2. Neželaná sexuálna pozornosť	1,30	22
11. Narážky a signály na opustenie práce	1,27	23-25
23. Útočné poznámky alebo správanie týkajúce sa rasy, etnického pôvodu	1,27	23-25
14. Ignorovanie alebo agresívne, nepriateľské reakcie pri priblížení	1,27	23-25
17. Útoky prostredníctvom výhražných správ, telefonátov, e-mailov	1,25	26-27
12. Hrozba fyzického násilia	1,25	26-27
25. Prehnané vtipkovanie, uťahovanie si, sarkazmus	1,22	28
10. Zastrašovanie rôznymi gestami, vstupovaním do osobného priestoru	1,19	29

Ako najintenzívnejšie sú pociťované negatívne podoby správania na pracovisku a to šírenie klebiet a rečí, prehnané kontrolovanie práce, zadržiavanie informácií, ktoré sú potrebné na plnenie úloh. Respondenti naopak za najmenej intenzívne považujú zastrašovanie rôznymi gestami a vtipkovanie na svoju adresu.

Pri porovnaní oboch tabuliek je zrejmé, že respondenti vnímajú odlišne častosť rôznych negatívnych prejavov na pracovisku a ich intenzitu. Ukazuje sa, že doplnenie pôvodného dotazníka NAQ-R o kategóriu intenzity môže priniesť užitočné poznatky o fenoméne mobbingu.

Aj pri zohľadnení faktu, že náš súbor je relatívne malý a málo reprezentatívny, pokúsili sme sa o hlbšiu štatistickú analýzu vzťahov medzi frekvenciou a intenzitou negatívnych prejavov na pracovisku na jednej strane a niektorými vybranými faktormi na strane druhej. Štatistickú analýzu sme uskutočnili formou analýzy rozptylu (ANOVA), pričom predtým sme si overili normálne rozloženie skóre frekvencie a intenzity negatívnych prejavov na pracovisku. Frekvenciu a intenzitu negatívnych prejavov na pracovisku sme dali do vzťahu s vekom, oblasťou v ktorej respondenti pracujú a počtom zamestnancov organizácie. Výsledky ukazujú Tabuľky T5, T6, T7.

Tabuľka T5 Analýza variancie frekvencie a intenzity negatívnych prejavov na pracovisku v závislosti od veku

	Zdroj variancie	F	P
Frekvencia negatívnych prejavov	vek	,862	,512
Intenzita negatívnych prejavov	vek	2,183	,068

Tabuľka T6 Analýza variancie frekvencie a intenzity negatívnych prejavov na pracovisku v závislosti od pracovnej oblasti

	Zdroj variancie	F	p
Frekvencia negatívnych prejavov	pracovná oblasť	,815	,578
Intenzita negatívnych prejavov	pracovná oblasť	1,092	,380

Tabuľka T7 Analýza variancie frekvencie a intenzity negatívnych prejavov na pracovisku v závislosti od počtu zamestnancov organizácie

	Zdroj variancie	F	p
Frekvencia negatívnych prejavov	počet zamestnancov	,057	,994
Intenzita negatívnych prejavov	počet zamestnancov	,329	,857

Z výsledkov vyplýva, že vek, pracovná oblasť a ani počet zamestnancov v našom prípade nie sú dôležitým zdrojom variancie frekvencie a intenzity negatívnych prejavov na pracovisku. Pri podrobnejšej analýze výsledkov sa javí, že napriek štatistickej nevýznamnosti faktor veku môže

zohrávať dôležitejšiu úlohu pri intenzite prejavovaných negatívnych spôsobov správania na pracovisku. Pre overenie vzťahu medzi vekom a intenzitou negatívnych prejavov na pracovisku sme vypočítali koreláciu. Výsledky ukazuje nasledujúca tabuľka.

Tabuľka T8 Korelácia medzi intenzitou negatívnych prejavov na pracovisku a vekom

Vzťah	Pearsonov korelačný koeficient	p
Intenzita a vek	-,035	,782

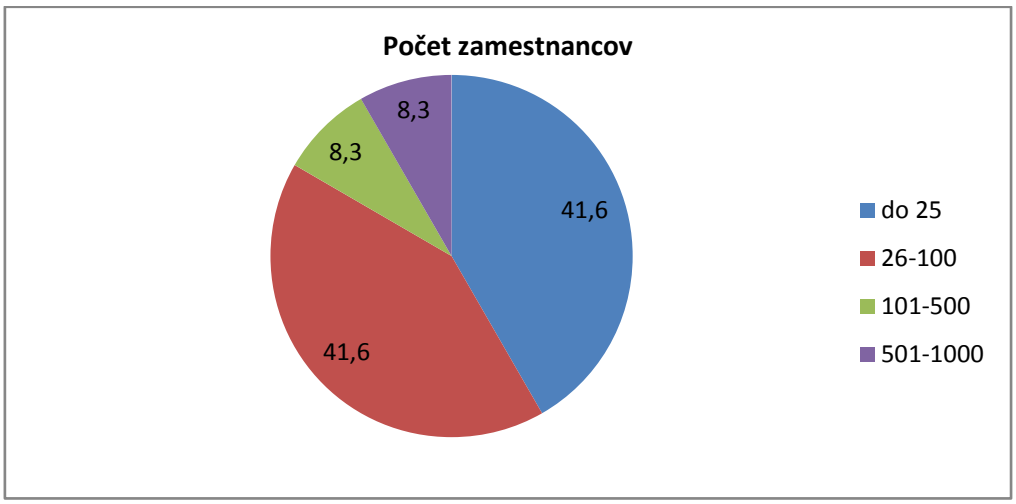
Je zrejmé, že korelácia nie je signifikantná a vzťah medzi vekom a intenzitou negatívnych prejavov na pracovisku je zložitejší ako sme predpokladali.

Ďalším krokom našej analýzy bolo zistiť, či negatívne podoby správania na pracovisku respondenti považujú za mobbing a koľkí z nich sa považujú za obete mobbingu. Z výsledkov vyplýva, že celkove 12 respondenti sa označili za obete mobbingu v posledných 5 rokoch, čo predstavuje 18,1 %. Ako páchateľa mobbingu označilo 60 % respondentov kolegu, po 20 % nadriadeného a podriadeného. Pri analyzovaní obetí mobbingu sme sa zamerali na ich vek, vzdelanie, oblasti, v ktorých pracujú, počet zamestnancov v ich organizáciách. Vekový priemer obetí mobbingu predstavoval 30,75 roka čím sa v podstate nelíšil od vekového priemeru ostatných respondentov (30,22 roka). Pokiaľ sa týka vzdelania rovnaké zastúpenie mali osoby s vysokoškolským a stredoškolským vzdelaním (50 %). Pracovné oblasti respondentov, ktorí sa označili za obete mobbingu ukazuje tabuľka T9.

Tabuľka T9 Pracovné oblasti obetí mobbingu (%)

Pracovná oblasť	%
Administratíva	41,6
Školstvo	33,3
Vládne inštitúcie	8,3
Služby	8,3
Obchod	8,3

Počet zamestnancov v organizáciách, v ktorých pracujú osoby považujúce sa za obete mobbingu znázorňuje graf č.3.



Graf č.3 Počet zamestnancov v organizáciách kde pracujú obete mobbingu

Vzhľadom na malú vzorku obetí mobbingu sme použili iba neparametrický Mann-Whitney U-test, ktorým sme porovnali frekvenciu a intenzitu negatívnych prejavov na pracovisku medzi obeťami a osobami nepovažujúcimi sa za obete. Výsledky ukazuje tabuľka č.10 a 11.

Tabuľka T10 Porovnanie frekvencie negatívnych prejavov medzi obeťami mobbingu a ostatnými respondentmi Mann-Whitney U-testom pre nezávislé súbory

	Zdroj variancie	U	Z	p
Frekvencia negatívnych prejavov	mobbing	161,500	-2,706	,007

Tabuľka T11 Porovnanie intenzity negatívnych prejavov medzi obeťami mobbingu a ostatnými respondentmi Mann-Whitney U-testom pre nezávislé súbory

	Zdroj variancie	U	Z	p
Intenzita negatívnych prejavov	mobbing	207,000	-1,950	,051

Výsledky naznačujú, že medzi súbormi mobbovaných a nemobovaných respondentov existuje štatisticky významný rozdiel vo frekvencii negatívnych prejavov na pracovisku, rozdiel v intenzite je na hranici štatistickej významnosti. Predpokladať možno, že frekvencia negatívnych prejavov zohráva dôležitejšiu úlohu ako ich intenzita, ale potvrdiť by sa to muselo ďalšími výskumami. Okrem samotného mobbingu mali respondenti možnosť vyjadriť sa k situácii, keď boli svedkami mobbingu. Až 40,9 % všetkých respondentov označilo, že v posledných 5 rokoch boli svedkami násilia na pracovisku.

Čiastkové analýzy sme urobili aj s výsledkami v dotazníku AMP. Treba však konštatovať, že jednotlivé položky skoro vôbec nediferencovali, získané výsledky sa tak nedali vhodne štatisticky vyhodnocovať a tiež väčšina údajov sa týkala skôr externého násilia na pracovisku ako mobbingu. Zo zaujímavejších výsledkov môžeme vybrať položku ohľadne priameho útoku na dotyčnú osobu. Z celkového súboru 66 respondentov sa 5 vyjadrilo, že na nich na pracovisku niekto zaútočil (7,5 %). Položka č.1 zisťovala riziko agresie na pracovisku pri nevhodnej polohe pracovného miesta –„slepé miesto“. Až 33 účastníkov predvýskumu (50 %) sa vyjadrilo, že na ich pracovisku existujú slepé miesta, kde pracovníkov ostatní kolegovia nevidia. Predpokladali sme, že rizikovosť pracoviska (slepé miesta) môže zohrávať určitú úlohu pri výskyte negatívnych prejavov na pracovisku a preto sme overili významnosť tohto vzťahu Mann Whitney U testom. Výsledky ukazujú nasledujúce tabuľky.

Tabuľka T12 Porovnanie frekvencie negatívnych prejavov podľa rizikovosti pracoviska

	Zdroj variancie	U	Z	p
Frekvencia negatívnych prejavov	slepé miesta	491,500	-,681	,496

Tabuľka T13 Intenzita negatívnych prejavov podľa rizikovosti pracoviska

	Zdroj variancie	U	Z	p
Intenzita negatívnych prejavov	slepé miesta	476,500	-,874	,382

Výsledky naznačujú, že charakter pracoviska so zreteľom na riziko prehľadnosti a viditeľnosti (prítomnosť resp. neprítomnosť slepých miest) nie je štatisticky významným zdrojom variancie frekvencie a intenzity negatívnych prejavov na pracovisku.

Diskusia

Cieľom nášho predvýskumu bolo najmä overenie navrhnutých metodík a odskúšanie štatistických postupov pri spracovaní údajov. Napriek tomuto primárnemu cieľu sa nám podarilo získať niektoré zaujímavé údaje i keď si uvedomujeme, že skúmaná vzorka respondentov bola pomerne malá a nerovnomerne zastúpená. Výsledky analýzy údajov všetkých respondentov, ktorí sa zúčastnili predvýskumu ukázali, že najčastejšími formami negatívneho správania na pracovisku sú : šírenie klebiet a rečí o danej osobe, prideľovanie úloh, ktoré sú pod úrovňou kompetencií dotyčnej osoby, presunutie kľúčových oblastí zodpovednosti na bezvýznamné a nepríjemné úlohy a ignorovanie názorov a stanovísk dotyčnej osoby. Dané výsledky sú v porovnaní s výsledkami iných výskumov uskutočnených v SR totožnou metódou (Kubáni, 2009, Antoničová a Drotárová, 2009, Slávik, 2009) veľmi podobné. Na druhej strane si však treba uvedomiť, že pri veľkých reprezentatívnych vzorkách respondentov skúmaných podľa pracovných oblastí a typu organizácie, by výsledky mohli byť rozdielne.

Pre porovnanie intenzity negatívnych prejavov na pracovisku neexistujú v podstate v SR podobné merania až na výskum Slávika (2009), ktorý bol však realizovaný iným spôsobom. V porovnaní s jeho výsledkami dosiahnutými u zdravotných sestier, v našom predvýskume sú viac zdôrazňované pokiaľ sa týka intenzity negatívnych prejavov prehnané kontrolovanie práce a zadržiavanie informácií. Relatívna zhoda je pri vysokom vnímaní intenzity šírenia klebiet a rečí. Podobný výskum ohľadne intenzity negatívnych prejavov na pracovisku uskutočnili aj Giga a Hoel (2004), ktorým však vyšli odlišné výsledky – ako najzávažnejšie sa pre respondentov ukázalo ponižovanie, ignorovanie, personálny nátlak a neustále kritizovanie. Odlišné vnímanie intenzity a závažnosti negatívnych prejavov na pracovisku môže byť zapríčinené aj účinkovaním mnohých premenných (vek, pohlavie, vzdelanie, pracovná oblasť, typ organizácie atď.) ktorých vyčerpávajúce zahrnutie do výskumu je ťažko uskutočniteľné.

Štatistická analýza výsledkov nepreukázala signifikantný vplyv veku, pracovnej oblasti a veľkosti organizácie na výskyt negatívnych javov na pracovisku na všetkých pracovníkov (bez rozdielu či ide o mobovaných alebo nie) a to ako častosti tak aj intenzity. Uvedomujeme si, že výsledky mohli byť ovplyvnené malou vzorkou skúmaných osôb a preto bude potrebné v budúcnosti uvedené vzťahy preskúmať podrobným výskumom.

V druhej časti analýzy sme zisťovali, koľkí respondenti sa považujú za obeť mobbingu a ktoré okolnosti prispievajú k vzniku tohto javu. 18,1 % respondentov pociťovali prítomnosť negatívnych javov na pracovisku ako mobbing, čo vcelku zodpovedá aj iným výskumom uskutočneným totožnou metodikou v SR (Antoničová, Drotárová, 2009, Kubáni, 2009). Výnimkou v tomto porovnávaní je výskum Slávika (2009), ktorý vo svojom výskume zdravotných sestier zistil až 42 % né zastúpenie obetí mobbbingu. Aj vzhľadom na malú vzorku respondentov, ktorí sa stotožnili s rolou obete sme štatistickou analýzou nezisťovali vplyv faktorov veku, vzdelania, pohlavia, pracovnej oblasti a veľkosti organizácie na vznik mobbingu. Doterajšie výskumy realizované metódou NAQ v našich podmienkach dokazujú, že obeťami mobbingu sú ako ženy, tak aj muži (i keď ženy prevažujú) rozdiely sú skôr v spôsobe ich mobovania resp. v uplatňovaní negatívnych javov voči nim (Antoničová, Drotárová, 2009, Kubáni, 2009). Doterajšie výsledky výskumov nie sú jednoznačné pokiaľ sa týka najviac ohrozených oblastí práce v smere mobbingu. Niektoré výskumy (Kubáni, 2009) dokazujú, že najviac k mobbingu dochádza v priemysle, iné (Slávik, 2009) podľa dosiahnutých údajov hovoria o zdravotníctve. Podľa nás to závisí aj od spôsobu výberu výskumnej vzorky. Predvýskum tiež

priniesol zaujímavé výsledky ohľadne pracovných oblastí, v ktorých sa mobbing vyskytuje. Teoretické poznatky ohľadom agresie na pracovisku zdôrazňujú, že rizikové oblasti sú najmä tie, v ktorých pracovníci prichádzajú do kontaktu s osobami z vonkajšieho prostredia (Lovaš, 2010). Aj v našom prípade sa potvrdilo, že najviac obetí bolo v oblastiach administratívy, školstva, vládnych inštitúcií a službách. Dôležitým faktorom sa ukazuje tiež veľkosť organizácie, t.j. koľko zamestnancov v organizácii mobovaného pracuje. Doterajšie výsledky sú rozporuplné. Niektoré (Antoničová, Drotárová, 2009) výskumy svedčia o tom, že s počtom zamestnancov v organizácii stúpa aj počet zamestnancov, ktorí sa cítia byť mobbovaní, iné (Kubáni, 2009) takýto vzťah nepotvrdzujú. Zaujímavou otázkou je vekové zloženie obetí mobbingu. V našom predvýskume sa síce neukázal vek obetí ako dôležitý faktor vplývajúci na vznik mobbingu, ale mnohé naše i zahraničné štúdie dokazujú, že vek obetí môže byť jeden z najdôležitejších činiteľov ovplyvňujúcich mobbing. Huberová (1995) uvádza, že sú dva rizikové vekové intervaly – začínajúci pracovník a odchádzajúci pracovník (napr. do dôchodku) a práve tieto 2 etapy kariérového cyklu sú kľúčové pre výskyt násilia na pracovisku. Nepotvrdenie tohto predpokladu v našom predvýskume mohlo byť zapríčinené aj skutočnosťou, že väčšina respondentov bola vo veku strednej dospelosti a tiež je podľa nás obtiažne odhadovať podľa veku, v ktorej etape kariéry sa dotyčný pracovník nachádza. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli v budúcnosti v rámci výskumu do demografických údajov zahrnúť aj položku „dĺžka pôsobnosti na pracovisku“, ktorá by mala priniesť presnejšie údaje o spomínaných teoretických predpokladoch.

Štatistická analýza výsledkov predvýskumu naznačila, že frekvencia negatívnych prejavov na pracovisku môže zohrávať dôležitú úlohu pri stotožnení sa s rolou obete. Na druhej strane uvedený vzťah nie je lineárny, t.j. s počtom negatívnych prejavov na pracovisku nestúpa priamo úmerne stotožňovanie sa s pozíciou obete. Sú zaznamenané (a to aj v našom predvýskume) prípady osôb, ktoré vyznačovali vysokú frekvenciu negatívnych prejavov na pracovisku voči sebe a napriek tomu sa nepokladali za obeť mobbingu. Je zrejmé, že tu okrem objektívnych, reálne pozorovateľných resp. identifikovateľných foriem násilného správania účinkujú aj subjektívne faktory u pracovníkov, ktorí sú prítomní na dotyčnom pracovisku. V našom výstupe z výskumu (Koppová, 2013) sme upozornili na túto skutočnosť, pričom sme zdôraznili podiel adaptačných mechanizmov pri vyrovnávaní sa s nepriaznivou situáciou na pracovisku a teda aj s mobbingom. Podiel subjektívnych faktorov pri stotožnení sa s rolou obete zdôrazňuje tiež Kariková a Nábělková (2010), ktoré zistili vyššiu mieru neurotizmu a nižšiu mieru extraverzie a prívetivosti u učiteľov, obetí mobbingu. Podobne Gamian-Wilk (2013) úspešne overila hypotézu o sociálnom ostrakizme (forma mobbingu) ako príčine poslušnosti.

Záver

V našom predvýskume sa nám podarilo splniť všetky vytýčené ciele. Za hlavný úspech považujeme overenie si vhodnosti použitia upraveného dotazníka NAQ-R pre potreby identifikácie negatívnych prejavov a mobbingu na pracovisku. Štatistické spracovanie údajov ukázalo, že údaje získané z tohto dotazníka sa dajú dobre kvantifikovať a spracovávať. Na druhej strane sa dotazník AMP neukázal vhodný pre naše potreby a to z dôvodu neadekvátnych položiek a ich malej diskriminačnej hodnoty. Podarilo sa nám splniť aj čiastkový cieľ a to popísať a identifikovať negatívne javy na pracovisku skúmaných osôb a tiež vyhodnotiť ich frekvenciu a intenzitu. Niektoré výsledky z predvýskumu sa ukázali byť zaujímavé a podnetné, ale k ich overeniu je potrebný komplexný výskum zahrňujúci reprezentatívnu vzorku, dôkladné štatistické spracovanie výsledkov a kvalitnú analýzu.

Odporúčania pre výskum

1. Výskum mobbingu realizovať na reprezentatívnej vzorke, ktorá bude zohľadňovať čo najviac ovplyvňujúcich premenných
2. Dotazník NAQ rozšíriť o položku „dĺžka vykonávaného zamestnania“
3. Dotazník AMP vypustiť a do výskumu nezahrňovať

Zoznam bibliogafických odkazov

ANTONIČOVÁ,I. - DROTÁROVÁ,E. 2009. Niektoré prieskumné zistenia mobbingu na pracoviskách. In *Psychologická revue III*., 80-102. Prešov, Prešovská univerzita, 2009. ISBN 978-80-8068-912-4

ARAÚJO,S. 2004. Portuguese adaptation of the Negative Acts Questionnaire : Preliminary results. The Fourth International Conference On Bullying And Harassment In *The Workplace*, 130-131. Bergen, Norway, 2004. ISBN 82-91713-33-2

BÚGELOVÁ,T. - TOMKOVÁ,J. 2009. Variancia sebaúcty ako dôsledok mobbingu v kontexte teórie štrukturálnej sociálnej identity S.Strykera. In *Psychologická revue III*., 5- 31.Prešov, Prešovská univerzita, 2009. ISBN 978-80-8068-912-4

EINARSEN,S. - HOEL,H. 2001. *The Negative Acts Questionnaire : Development, validation and revision of a measure of bullying at work*. 10 th European Congres on Work and Organisational Psychology. Praha, 2001

EINARSEN,S. - HOEL,H. - NOTELAERS,G.: Measuring bullying and harassment at work : Validity, factor structure and psychometric properties of the Negative Acts Questionnaire – Revised. *Work and Stress*, 23 (1), 24-44. ISSN 0267-8373

GAMIAN - WILK,M.: Does bullying increase compliance? In *Social Influence*, 8, 2-3, 131-148 2013

GIGA,S.,I. - HOEL,H. 2004. Development of framework for assesing risks relating to workplace bullying. The Fourth International Conference On Bullying And Harassment In *The Workplace*. Bergen, Norway, 2004. ISBN 82-91713-33-2

HUBEROVÁ, B. 1995. *Psychický teror na pracovišti: Mobbing*. Martin: Neografie,1995. 143s. ISBN 80-85186-61-6

KARIKOVÁ, S. 2007. Mobbing a jeho dôsledky na osobnosť pracovníka. In: *Vzdelávanie dospelých.* 2007. roč.12. č.2, s. 27-37. ISSN 1335-2350

KARIKOVÁ, S. - NÁBĚLKOVÁ,E. 2010. Mobbing – špecifická forma násilia v edukačnom prostredí. In *Psychologie a její kontexty,* 2010, 1 (1). ISSN 1803-9278

KOPPOVÁ, P. 2013. Adaptačné mechanizmy pri zvládaní následkov násilia na pracovisku. In *Zborník príspevkov z konferencie Aktuálne otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství IX.* Ostrava : Ostravská univerzita, 2013, v tlači

KNOTT, V. 2004. Moving forward : From issues of prevalence and definition towards a focus on intervention and evaluation, incorporating an exploration of social-cognitive models of behaviour change. The Fourth International Conference On Bullying And Harassment In *The Workplace*, 71-73. Bergen, Norway, 2004. ISBN 82-91713-33-2

KRATZ, H., J. 2005. *Mobbing: Jak ho rozpoznat a jak mu čelit*. Praha: Management Press, 2005. 131s. ISBN 80-7261-127-5

KUBÁNI, V. 2009. Analýza výskytu negatívnych prejavov správania na pracovisku. In *Psychologická revue* III., 32-79. Prešov, Prešovská univerzita, 2009. ISBN 978-80-8068-912-4

LOVAŠ, L. 2010. *Agresia a násilie*. Bratislava: Ikar, 2010. 197s. ISBN 978-80-551-1752-2

MALINAUSKIENE, V. 2004. Bullying among teachers in Kaunas, Lithuania. In *The Fourth International Conference On Bullying And Harassment In The Workplace*, 85-87. Bergen, Norway, 2004. ISBN 82-91713-33-2

MILCZAREK, M. a kol. 2010. *Workplace violence and Harassment: a European Picture*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010, 155s. ISBN 978-92-9191-268-1

MOMBERG, M., A. 2011. *The prevalence and consequences of workplace bullying in South Africa*. Faculty of Law, Nelson Mandela Metropolitan University, 2011

NOTELAERS, G. - VERMUNT, J. - EINARSEN, S. - DE WITTE, H. 2004. Bullying at work : a cross cultural perspective. Assesing measurement equivalence with the bilingual version of the NAQ in Belgium. In *The Fourth International Conference On Bullying And Harassment In The Workplace*, 128-129. Bergen, Norway, 2004. ISBN 82-91713-33-2

ŐCEL, H. The role of mobbing in generating human errors in maritime industry. In *Constanta Maritime University Annals*, XII, 15, 85 - 88. ISSN 1582-3601

SLÁVIK, M. 2009. Frekvencia výskytu bullyingu a intenzita jeho prejavov v práci zdravotných sestier. In *Psychologická revue* III., 41 - 55. Prešov, Prešovská univerzita, 2009. ISBN 978-80-8068-912-4

Kontaktné údaje
Petra Koppová
Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
petra.koppova@umb.sk

Iveta ŽERAVÍKOVÁ
ANALÝZA PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ LEKTORA A UTVÁRANIE JEHO KOMPETENČNÉHO PROFILU

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra andragogiky
zeravikova@dti.sk

ANALÝZA PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ LEKTORA A UTVÁRANIE JEHO KOMPETENČNÉHO PROFILU

Iveta ŽERAVÍKOVÁ

Abstrakt: Hlavnou ideou práce bolo zistiť potrebu identifikácie najdôležitejších profesijných kompetencií a na ich základe vytvoriť kompetenčný profil lektora. Cieľom práce bolo popísať pracovné činnosti lektora a identifikovať profesijné kompetencie lektora. Identifikované profesijné kompetencie boli využité pre návrh kompetenčného profilu lektora vo vzdelávaní dospelých. Obsah práce je štruktúrovaný do dvoch základných častí: teoretickej a empirickej. V teoretickej časti sa práca zaoberá stavom problematiky v skúmanej oblasti na základe dostupných zdrojov. Vyberá a dáva do vzťahov základné kategórie pojmov, ktoré súvisia s problematikou profesionalizácie. V druhej empirickej časti práca sprístupňuje výsledky výskumu, analyzuje zistenia a dáva ich do vzájomných súvislostí. Použitým výskumným nástrojom bol dotazník, ako kvantitatívna metóda výskumu. Cieľovými skupinami empirického výskumu boli dve kategórie respondentov: lektori a účastníci vzdelávania. Analyzované výsledky z dotazníkov mali priamu súvislosť s tvorbou kompetenčného modelu lektora. Pre štatistické spracovanie údajov bola použitá metóda neparametrických testov - Wilcoxonov dvojvýberový test a Wilcoxonov jednovýberový test. Identifikácia profesijných kompetencií bola uskutočnená kombinovaným prístupom. Zoznam profesijných kompetencií bol získaný analýzou činností, exploračnými metódami a validáciou získaných výsledkov. Štruktúra základných činností lektora odráža „profesiu“ lektora. Výsledkom výskumu bol návrh kompetenčného profilu lektora, ktorý sa môže stať predmetom širšej odbornej diskusie môže byť využitý na ďalšie použitie v andragogickej teórii pri definovaní požiadaviek na lektora, jeho kvalifikačného a hodnotiaceho štandardu.

Kľúčové slová: Lektor. Kompetencie. Profesia. Kompetenčný profil.

Abstract: The main idea of the thesis was to find out the need for identification of the most important professional competences of a lecturer and thus create the competence profile of a lecturer. The objective of the thesis was to describe the lecturer´s activities and to identify important professional competences of a lecturer. The identified professional competences were the basis for the model of the lecturer´s competence profile in adult education. The thesis is divided into two basic parts: theoretical and empirical. The theoretical part includes the discussion of the research and the available resources in the given field. The basic categories of terms connected to the topic of professionalization were chosen and interrelated. The empirical part contains the research results, the data analysis and interrelation. The research tool used was a questionnaire as a quantitative research method. Three kinds of questionnaires were created and distributed. The target group of the empirical research were two categories of respondents: the lecturers and the learners. The analysed data from the questionnaires were directly connected to the given hypotheses and to the creation of the lecturer´s competence profile. The data were statistically analysed by the non-parametric tests – the Wilcoxon rank-sum test and the Wilcoxon signed-rank test. The list of professional competences was made on the basis of the activity analysis, exploration methods and validation of the obtained results. The structure of basic activities reflects the lecturer´s “profession”. The outcome of the research was the model of the lecturer´s competence profile which can become an object of wide professional discussion and which can be used in the andragogy theory for the requirements, qualification and evaluation standards of a lecturer.

Key words: Lecturer. Competences. Profession. Competence profile.

Úvod

Otázka profesionalizácie lektorskej práce sa dostala do centra záujmu odbornej verejnosti na Slovensku v deväťdesiatych rokoch 20. storočia. Dôvodmi boli predovšetkým:

- prudký nárast počtu individuálnych lektorov a rôznorodosť ponúkanej kvality lektorskej činnosti,
- nárast počtu vzdelávacích inštitúcií v oblasti vzdelávania dospelých (reagujúcich na potreby úradov práce a ponúkajúcich predovšetkým rekvalifikačné kurzy a vzdelávanie) a potreba mať v nich kvalifikovaných zamestnancov,
- etablovanie sa študijného programu andragogika a s tým spojená diskusia o profesijnej andragogike a súvisiacimi témami a problémami,
- snaha pracovníkov pôsobiacich vo vzdelávaní dospelých o zvýšenie prestíže (založenie profesijnej organizácie – Asociácie inštitúcii vzdelávania dospelých).

Rôznorodosť lektorských činností, minimálna kontrola zo strany štátu, rôznorodosť cieľov, a tým aj kvality lektorských činností, sťažujú možnosť definovať lektorskú profesiu a s ňou súvisiaci profesijný štandard.

V súčasnosti, so vzrastajúcim ekonomickým tlakom v spoločnosti, rastie aj tlak na riešenie problému kvality vzdelávania, nevynímajúc kvalitu vzdelávania dospelých. Keďže *lektor, ako subjekt procesu vzdelávania, priamo ovplyvňuje kvalitu tohto procesu, otázka profesionalizácie sa dostáva, cez otázku kvality, do popredia záujmu odbornej verejnosti.* Problematika lektora a jeho „povolania“ vo vzdelávaní dospelých je aktuálnou témou.

Ako lektori vo vzdelávaní dospelých pôsobia jednotlivci takmer všetkých povolaní a profesií. Lektori nemajú štandardizovaný súbor kompetencií, inštitucionalizovanú kontrolu vstupu do lektorského povolania a spoločnú profesionálnu identitu, ani všeobecne prijatý a uznávaný etický kódex profesijného správania. Napriek tomu môžeme identifikovať rovnaké činnosti a na ich základe identifikovať spoločné kompetencie, ktoré sú pre efektívny a úspešný výkon lektora nevyhnutné. Je evidentné, že lektori majú dvojakú profesijnú príslušnosť. Jednak patria do svojich odborných profesií (lekár, psychológ, ekonóm), jednak druhej strane patria do profesie vzdelávateľov dospelých.

Profesionalizácia lektora v dnešnej dobe nadobúda nové dimenzie, je relatívne náročná a vyžaduje si legislatívnu oporu.

Dlhodobo pozorujeme na Slovensku snahu o profesionalizáciu lektorskej činnosti. Vzniká potreba riešiť situáciu profesijného života lektorov, potreba osobnostného rozvoja lektorov, potreba dostať prípravu lektorov na určitú úroveň na základe požiadaviek kvality.

Súčasne si uvedomujeme, že súvislosti s profesijnými kompetenciami lektora a ich analýzou, nemáme verifikovanú *analýzu pracovného miesta, výkonu a z nich vyplývajúci popis pracovných činností.* Nie sú stanovené *štandardy lektorského povolania.*

Požiadavky na identifikáciu a analýzu profesijných kompetencií sú zaznamenávané zo strany organizácií, vedeckých pracovísk vysokých škôl, orgánov štátnej správy, EÚ.

Lektorstvo u nás postupne nadobúda profesionálne znaky, vlastnosti a činnosti povolania. Ak má byť teda lektorská práca chápaná ako profesia, musí splniť množstvo podmienok. Tie, ktoré považujeme v prvých krokoch za veľmi dôležité a boli by nápomocné pri profesionalizácii lektorskej činnosti, uvádzame nižšie:

- systematizovaný súbor kompetencií potrebných k výkonu povolania, štandardizácia výkonu činnosti a normy odbornej spôsobilosti aj spoločenské overovanie spôsobilostí,
- spoločenská, verejná podpora povolania prejavujúca sa prijatím zákonov o povolaní alebo činnosti,
- spoločenské uznávanie povolania, ktoré vzniká z existujúcej potreby činnosti, ktorú vykonávajú príslušníci povolania,
- existencia profesijných združení.

Naša práca je snahou o príspevok k profesionalizácii lektorskej činnosti, špecificky k štandardizácii lektorských kompetencií potrebných na výkon povolania tak, aby mohol byť následne rozpracovaný *systémový nástroj hodnotenia kvality lektorskej práce – štandardy lektorskej činnosti/lektorského povolania .*

Teoretické východiská

Profesionalizácia lektorskej činnosti

Rozširovanie významu lektorskej činnosti v príprave zamestnancov, ale aj pri osobnom rozvoji záujemcov o vzdelávanie vytvára základné požiadavky na profesionalizáciu lektorského pôsobenia.

Profesionalizáciu môžeme vnímať ako proces získavania kompetencií k výkonu určitých pracovných činností alebo k výkonu určitého povolania, ale tiež ako profesionalizáciu činností, ktoré nemali charakter povolania (Frk – Pirohová, 2003, s. 70).

Profesionalizácia je proces, počas ktorého určité zamestnanie alebo pracovné roly, ktoré až doteraz neboli považované za profesiu, získavajú tento atribút (Veľký sociologický slovník, 1996).

Profesionalizácia znamená transformáciu povolania na profesiu tým, že získava atribúty pripisované konkrétnej profesii (Despotovič, 2012).

Proces profesionalizácie má charakteristické znaky, ktoré môžeme stanoviť na základe kritérií navrhnutých J. Weibergom (In Frk – Pirohová, 2003, s. 70):

- špecializované odborné poznatky,
- systematické odborné vzdelávanie,
- kontrolu kvalifikácie a oprávnení vykonávať povolanie,
- organizáciu profesijného zväzu (alebo niekoľkých profesijných zväzov),
- kódex etických noriem v odbore, pripravenosť plniť univerzálne úlohy,
- stabilizáciu a zlepšenie odmeňovania alebo prestíže.

Pre vznik profesie a profesionalizáciu nejakého povolania je veľmi dôležitý spôsob získavania zručností (Despotovič, 2012). Na Slovensku prevláda prax, že lektori získavajú vedomosti a zručnosti prostredníctvom školení a tréningov lektorských zručností a nie oficiálnym (formálnym) vzdelávaním. Napokon takého formálne vzdelávanie, ktoré by bolo štandardizované, v našich podmienkach nemáme.

Kompetencie a „oprávnenie“ pre prácu lektora sa získavajú v kurzoch neformálneho vzdelávania, v rôznych národných a medzinárodných projektoch, alebo do roku 2011 prostredníctvom kurzu akreditovaného MŠVVaŠ SR cez profesijné združenie AIVD – Asociáciu inštitúcii vzdelávania dospelých. Takého vzdelávanie má charakter ďalšieho vzdelávania a takto získané kompetencie sú doplnkové a po ich získaní nemôžeme hovoriť o kvalifikácii lektora.

Národný ústav celoživotného vzdelávania v roku 2013, v rámci projektu spolufinancovaného zo zdrojov EÚ „Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť“ – Celoživotné vzdelávanie ako nástroj uplatniteľnosti (CVANU) definoval požiadavky na lektorov a manažérov ďalšieho vzdelávania a vytvorenie modulového vzdelávacieho programu pre lektorov a manažérov ďalšieho vzdelávania.

Modulový vzdelávací program „Lektor ďalšieho vzdelávania“ bol vypracovaný na základe analýzy súčasného stavu problematiky ďalšieho vzdelávania. Vzdelávací program umožňuje záujemcom získať čiastočnú kvalifikáciu. Program sa uskutočňuje v rámci neformálneho vzdelávania. Vzdelávací program má modulovú štruktúru. Rozdelenie obsahu do jednotlivých modulov rešpektuje základné požiadavky na profesijné kompetencie uvedenej čiastočnej kvalifikácie. Obsah jednotlivých

modulov je zostavený tak, aby úspešný absolvent vzdelávacieho programu získal spôsobilosti, ktoré mu umožnia efektívne vykonávať lektorskú činnosť.

Úspešné absolvovanie vzdelávacieho programu je predpokladom účasti na skúške na overenie odbornej spôsobilosti v rámci čiastočnej kvalifikácie podľa Zákona 568/2009 Z.z. o celoživotnom vzdelávaní.

Na Slovensku existuje aj profesijný zväz, čo môže byť podmienka procesu profesionalizácie. Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých (AIVD), vznikla v roku 1991 združuje inštitúcie pôsobiace vo vzdelávaní dospelých. V roku 2012 vznikla na Slovensku Asociácia lektorov a kariérnych poradcov (ALKP). ALKP pripravilo pre svoje potreby etický kódex lektora a kariérneho poradcu, ktorý zachytáva požiadavky na činnosti lektora i na jeho osobnostné kvality.

Naša práca predstavuje pokus urobiť určitú analýzu profesijných kompetencií lektora a na jej základe vytvoriť model kompetencií, ktorý by mohol slúžiť ako element pre tvorbu kvalifikačného štandardu lektora a štandardu hodnotenia lektora (oficiálne kritériá na spôsobilosť uznanú štátom).

Profesijné kompetencie lektora

Každá pracovná pozícia je definovaná skupinou kompetencií. Lektor vykonáva množstvo pracovných činností a vstupuje do množstva sociálnych rolí.

V súvislosti s problematikou obsahu kompetencií je dôležité vedieť, aké kompetencie majú mať tí, ktorí sa profesijne zaoberajú rozvojom kompetencií dospelých. Aké profesijné kompetencie by mal mať lektor?

Definícia pojmu profesijné kompetencie je rôzna. J. Veteška a M. Tureckiová (2008) definujú kompetenciu ako schopnosť človeka úspešne jednať a ďalej rozvíjať svoj potenciál na základe integrovaného súboru vlastných zdrojov, a to v konkrétnom kontexte rôznych úloh a životných situácií, spojenú s možnosťou a ochotou rozhodovať a niesť za svoje rozhodnutia zodpovednosť. J. Vašutová (2004) ich považuje za profesijné kvality, spôsobilosti vzdelávateľa, ktoré pokrývajú celý rozsah profesie a môžu byť rozvíjané.

Profesijné kompetencie sa viažu na výkon povolania. Ide o súbor schopností a zručností, ktoré umožňujú výkon konkrétnej pracovnej funkcie.

Profesijná kompetencia je *preukázaná spôsobilosť* použiť vedomosti, zručnosti a osobné, sociálne a/alebo metodologické schopnosti a vlastnosti v pracovných alebo študijných situáciách, v odbornom a osobnom rozvoji.

Podľa I. Pirohovej (2008, s. 20) „profesijnú kompetenciu lektora môžeme charakterizovať ako spôsobilosť lektorovať na základe schopností, vedomostí, skúseností, zručností osoby, ale aj ochoty a spôsobilosti svoj potenciál funkčne využiť v učení dospelých a niesť za svoje rozhodnutia v edukačnom procese zodpovednosť. Nie každý odborník v určitom odbore a profesii má rovnaké predpoklady pre lektorovanie. Dôležité sú aj kvality, dimenzie osobnosti.“ Dôležitou podmienkou sú aj osobnostné kvality, schopnosť robiť rozhodnutia a niesť za ne zodpovednosť. I. Pirohová (2008, s. 25), uvádza, že profesijná kompetencia lektora môže byť determinovaná tým, či:

- lektorstvo je jeho hlavné povolanie,
- je zamestnancom organizácie, keď popri svojich pracovných činnostiach vzdeláva zamestnancov danej organizácie,
- lektoruje popri svojom hlavnom povolaní (napr. lekár, psychológ, právnik).

Je náročné vytvoriť komplexný alebo všeobecný model kompetencií. Sú totiž závislé na veku nositeľa a na kultúre sociálneho prostredia, čo musíme brať do úvahy, pretože inak by to odporovalo charakteristikám kompetencie.

Podľa V. Prusákovej (2005) kompetencie vzdelávateľov dospelých rozdeľujeme na: *Odborné andragogické kompetencie*

Poznanie problematiky:

- učenia sa dospelých, rozvoja ľudských zdrojov, problematiky ďalšieho vzdelávania, koncepcií vzdelávania, druhov a štýlov vzdelávania;
- stanovenia cieľov vzdelávania, tvorby obsahu vzdelávania a výberu metód vzdelávania;
- práce s učebnými pomôckami a didaktickou technikou;
- analýzy výsledkov vzdelávania a ich vyhodnotenia.

Sociálne kompetencie

- komunikačné – dávanie a prijímanie spätnej väzby, aktívne počúvanie, technika kladenia otázok, verbálna a neverbálna komunikácia;
- kooperačné – spolupráca s účastníkmi vzdelávania, spolupráca s manažérom vzdelávania a ostatnými lektormi, riadenie skupinovej dynamiky;
- emocionálna pružnosť spojená so schopnosťou empatie a pedagogickým taktom;
- schopnosť riadiť a rozhodovať spojená s asertívnym správaním.

Poznávacie(kognitívne), resp. intelektuálne kompetencie

- vyhľadávať informácie a výber základných pojmov;
- schopnosť štrukturovať poznatky, utvárať poznatkové systémy;
- učiť sa produkovať nové myšlienky, myšlienková všestrannosť;
- schopnosť tvorivo myslieť;
- schopnosť pozorovať, analyzovať, regulovať učebný proces vo vzťahu k cieľom vzdelávania;
- sebahodnotenie a sebapoznávanie .

Poznámka: Takéto členenie kompetencií sa stalo východiskom pri riešení empirického výskumu v našej práci.

Kompetenčný profil/model lektora

Konštatovali sme, že kompetencie vždy súvisia s určitou činnosťou a sú pozorovateľné vo výkone (prejavujú sa v správaní). Rôzne kompetencie môžeme usporiadať, zložiť a vytvoriť z nich tzv. kompetenčný model. V našom prípade pôjde o súbor kompetencií, ktoré potrebuje lektor pre svoj lektorský výkon – lektorské spôsobilosti a lektorské kompetencie.

Kompetenčný model reprezentuje ako (akými procesmi a s akým prístupom k práci) a čím (s akými vstupmi a predpokladmi) možno dosiahnuť merateľný výsledok. Kompetenčný model sa vzťahuje k výsledkom, k merateľnému výkonu (Bartoňková, 2010).

Pri tvorbe kompetenčného modelu je možné uplatniť niekoľko základných prístupov (Kubeš – Spillerová – Kurnický, 2004, s. 63):

- *preskriptívny (požičaný) prístup,*
- *kombinovaný prístup,*
- *prístup šitý na mieru.*

Základnou činnosťou pri tvorbe kompetenčného modelu je identifikácia kompetencií lektora. Identifikácia kompetencií vyúsťuje do tvorby kompetenčného modelu. Kompetenčný model vnáša do

správania lektorov prvok merateľnosti a ponúka zjednocujúci pohľad na to, aké správanie a aký výkon lektora by sme mali očakávať, podporovať, rozvíjať a odmeňovať .

J. Veteška a M. Tureckiová (2008a, 2008b) hovoria, že kompetenčné modely sú pomerne statické a popisné a navrhujú, aby sa kompetenčný model stal základom pre vytvorenie matice kompetencií, z ktorých sa vytvorí *kompetenčný profil*. Rozdiel medzi kompetenčným modelom a kompetenčným profilom popisuje M. Lorenz, U. Rohrschneiderová a M. Pomikálková (2005), ktorí kompetenčný profil viažu na danú osobu a je teda výstupom z kompetenčného modelu a matice kompetencií. Kompetenčný model je viac viazaný na pracovnú pozíciu, na popis a analýzu práce. Kompetenčný profil je viazaný na daného pracovníka.

J. Veteška – M. Tureckiová (2008a, s. 102) charakterizujú pojmy kompetenčný model a kompetenčný profil takto: Kompetenčný model obsahuje rozpracované charakteristiky kompetencií a prejavy správania. Kompetenčný profil umožňuje uviesť úrovne rozvoja pre jednotlivých pracovníkov, pričom miera rozvoja kompetencií sa pre danú pozíciu a daného pracovníka môže líšiť.

Kompetenčný model lektora môže byť využitý pri tvorbe profesijného štandardu, pri tvorbe obsahu a štruktúry vzdelávania lektorov, pri identifikácii vzdelávacích potrieb lektorov, ale i pri výbere, hodnotení a kariérnom plánovaní lektorov.

Výsledky výskumu

Cieľom našej práce bolo zistiť a popísať pracovné činnosti lektora a na ich základe identifikovať najdôležitejšie profesijné kompetencie lektora. Identifikované profesijné kompetencie sme využili pre návrh kompetenčného profilu/modelu lektora vo vzdelávaní dospelých.

V empirickej časti práce sme použili *dotazník* ako kvantitatívnu metódu výskumu. Vypracované a distribuované boli *tri druhy* dotazníkov. Lektori boli požiadaní o vyplnenie dvoch dotazníkov. Účastníci vzdelávania vypĺňali jeden dotazník. Návratnosť dotazníkov bola 98 %.

Dotazníky boli zamerané na zisťovanie troch skupín kompetencií, podľa V. Prusákovej (2005):

- andragogické (odborné) kompetencie,
- sociálne kompetencie,
- kognitívne (poznávacie) kompetencie.

Dotazníky sme analyzovali Wilcoxonovým dvojvýberovým testom - neparametrické testy a Wilcoxonovým jednovýberovým testom. Pre oblasť výskumu boli stanovené *tri základné výskumné otázky.*

Prvá výskumná otázka zisťovala aká je závislosť medzi pracovnými činnosťami lektora vo vzdelávaní dospelých a jeho prácou na plný pracovný úväzok alebo čiastočný pracovný úväzok? *Predpokladali sme, že existuje významná závislosť medzi pracovnými činnosťami lektora vo vzdelávaní dospelých a prácou na plný pracovný úväzok alebo čiastočný pracovný úväzok (hypotéza H 1).*

Druhá výskumná otázka zisťovala aký vplyv má ďalšie vzdelávanie lektora na rozvoj jeho andragogických kompetencií? *Predpokladali sme, že existuje významná závislosť medzi ďalším vzdelávaním a andragogickými kompetenciami lektora vo vzdelávaní dospelých (hypotéza H 2)*.

Tretia výskumná otázka zisťovala ako je kompetenčný profil/model lektora závislý od odbornosti lektora, od oblasti pôsobenia lektora a jeho pracovného úväzku? *Predpokladali sme, že kompetenčný profil lektora vo vzdelávaní dospelých nie je závislý na odbornosti lektora, nie je závislý od oblasti pôsobenia lektora a je závislý na dĺžke jeho praxe (hypotéza H 3).*

Identifikáciu profesijných kompetencií sme mali možnosť uskutočniť niektorým z prístupov, prostredníctvom ktorých je možné kompetencie určiť. Zvolili sme kombinovaný prístup. To znamená

vychádzali sme z používaného modelu kompetencií podľa V. Prusákovej (2005) a ten sme porovnávali s výsledkami nášho empirického výskumu. Náš prístup bol primárne založený na analýze pracovných činností. Pracovná činnosť lektora je charakteristická veľkým množstvom úloh, z ktorých nie všetky sú podstatné pre efektívny lektorský výkon. Preto sme sa zamerali predovšetkým na tie, ktoré bezprostredne, podľa nás, ovplyvňujú kvalitu lektorského výkonu. Pri analýze pracovných činností sme vzdelávací proces rozložili na jednotlivé fázy cyklu systémového prístupu a v nich sme identifikovali jednotlivé činnosti, ktoré lektor pri vzdelávaní vykonáva.

Pre potreby vytvorenia kompetenčného profilu sme prioritne využili hodnoty aritmetických priemerov a modusu (najčastejšie sa vyskytujúca hodnota), ktoré nám indikovali častosť používania určitej činnosti. Aritmetické priemery a modus sme získali v každej otázke. Podľa získaného aritmetického priemeru (modus bol ďalším ukazovateľom), sme stanovili hranicu, ktorú sme považovali za „minimálnu“ mieru častosti používania určitej činnosti na to, aby mohla vstupovať do kompetenčného profilu lektora. Vyjadrenia lektorov sme porovnávali s vyjadreniami účastníkov. Keď sme porovnávali aritmetické priemery a modus, zistili sme, že hodnoty tvorili homogénny súbor v ktorom sa nevyskytovali extrémne výkyvy. Preto sme mohli jednotlivé činnosti považovať za relevantné a použiť ich na vstup do kompetenčného profilu lektora. Všetky činnosti s určenou „minimálnou“ hodnotou častosti používania sme zoskupili do kompetenčných oblastí a priraďovali sme im zodpovedajúce vedomosti a spôsobilosti. Na triedenie kompetencií sme použili naše východiskové členenie na kompetencie andragogické, sociálne a kognitívne (Prusáková, 2005). Pri triedení kompetencií sme vytvárali zoznamy kompetencií, činností a im zodpovedajúcich vedomostí a spôsobilostí. Následne sme porovnávali vedomosti a spôsobilosti podľa východiskového rozdelenia kompetencií a tu sme začali evidovať kompetencie, ktoré sme nazvali „navrhované kompetencie“. Takto evidované kompetencie sme zoskupili do „zhlukov“ kompetencií a priraďovali sme im zodpovedajúce vedomosti a spôsobilosti. Keďže navrhovaných vedomostí a spôsobilostí bolo veľké množstvo pokúsili sme sa z nich urobiť abstrakt najdôležitejších, ktoré boli cieľovo orientované. S týmto zoznamom sme ďalej pracovali a jeho výsledkom je *Zoznam navrhovaných kompetencií a im zodpovedajúci súpis vedomostí a spôsobilostí, uvedený v tabuľke nižšie.* Tabuľka bola podkladom pre navrhovaný kompetenčný profil/model lektora.

Tabuľka T1 Zoznam navrhovaných kompetencií a im zodpovedajúci súpis vedomostí a spôsobilostí

Kompetencie navrhované	Vedomosti a spôsobilosti
Andragogická kompetencia	Vedomosti o problematike ďalšieho vzdelávania, koncepciách vzdelávania dospelých, druhoch vzdelávania, špecifikách vzdelávania dospelých Vedomosti o vzdelávacom systéme, jeho formách, aktuálnych možnostiach, vedomosti o odbore, nových poznatkoch v ňom Spôsobilosť identifikovať a analyzovať vzdelávacie potreby - AVP cieľovej skupiny, vypracovať projekt/program a ponuku vzdelávania Spôsobilosť uplatňovať princípy, zásady vzdelávania dospelých pri výbere obsahu, vhodného vzdelávacieho prístupu
	Vedomosti o základoch teórie riadenia a riadenia ľudských zdrojov Spôsobilosť analyzovať informácie (vrátane analýzy vzdelávacích potrieb - AVP) a následne efektívne rozhodovať o vhodnom spôsobe prípravy a realizácie vzdelávania
Sociálna	Vedomosti o základoch sociálnej interakcie so zameraním na zásady efektívnej

Kompetencie navrhované	Vedomosti a spôsobilosti
kompetencia	komunikácie (verbálnej a neverbálnej) a prezentácie, vedomosti o poskytovaní a prijímaní spätnej väzby, technikách kladenia otázok, aktívnom počúvaní, riadení diskusie Spôsobilosť odovzdávať informácie, zrozumiteľne sa vyjadrovať, prijímať informácie od iných, aktívne počúvať, pružne a vhodne/taktne reagovať na vzniknutú situáciu, odpovedať na otázky, spôsobilosť argumentovať, sumarizovať
	Vedomosti o skupinách, prebiehajúcich procesoch, typoch skupín a skupinovej dynamike Spôsobilosť analyzovať procesy prebiehajúce v skupinách, riadiť prácu v skupinách, aplikovať zásady kooperácie, facilitácie, motivácie a práce s učebnou skupinou
Kognitívna kompetencia	Vedomosti o základoch a princípoch kognitívnych procesov, o psychologickej a fyziologickej podstate fungovania ľudského mozgu, získavania, spracovania, odovzdávania informácií Spôsobilosť získavať a analyzovať informácie, triediť ich a vyhodnocovať a vytvárať z nich jasné a logické štruktúry Spôsobilosť vzdelávať sa
Didaktická kompetencia	Vedomosti o cieľoch výučby, tvorbe obsahu vzdelávania, metódach vzdelávania Vedomosti o zásadách práce s učebnými pomôckami a didaktickou technikou, o zostavovaní učebných textov/podporných materiálov pre účastníkov Spôsobilosť učiť/vyučovať, tvoriť obsah vzdelávania, učebný plán, osnovu (prípravu lektora), uskutočniť vzdelávací proces, sledovať ho a riadiť vo vzťahu k cieľovej skupine účastníkov, spôsobilosť následne analyzovať celý proces a spôsobilosť prijať opatrenia Spôsobilosť definovať vzdelávacie ciele, uplatniť ich/naplniť pri realizácii vzdelávacieho podujatia a overiť ich naplnenie Spôsobilosť naplánovať a následne použiť vhodné metódy vzdelávania, vhodnú didaktickú techniku vo vzdelávacom procese
Osobnostná kompetencia	Vedomosti o osobnosti lektora so zameraním na metódy, techniky autoregulácie a sebapoznávania Spôsobilosť sebahodnotenia, identifikovať silné a slabé stránky svojho lektorského pôsobenia, prístupnosť k spätnej väzbe Spôsobilosť pracovať na sebe, odstraňovať nedostatky, riadiť sám seba Spôsobilosť a ochota/vôľa vzdelávať sa

Na základe získaných informácií sme vytvorili súbor profesijných kompetencií lektora. Vytvoreným súborom sme sa snažili pokryť oblasti kompetencií, ktoré odrážajú špecifické zručnosti potrebné pre lektorský výkon a zachytávajú rozsah nevyhnutného rozvoja ľudských zdrojov.

Na základe výsledkov našich zistení navrhujeme pre kompetenčný profil/model lektora použiť tieto kompetencie:

- andragogická kompetencia,
- sociálna kompetencia,
- didaktická kompetencia,

- sociálna kompetencia,
- osobnostná kompetencia.

Pri zoskupovaní kompetencií sme evidovali veľkú skupinu činností, ktoré si vyžadovali vedomosti a spôsobilosti potrebné pre samotný proces výučby a ktoré boli pôvodne obsiahnuté v sociálnych kompetenciách. Keďže proces výučby je dominantnou činnosťou lektora navrhujeme, aby tieto kompetencie tvorili samostatnú skupinu s označením didaktické kompetencie. Použitý názov ich priamo viaže na vykonávané činnosti a podstatu procesu vzdelávania.

Osobnostné kompetencie početne nie sú takou veľkou skupinou ako didaktické kompetencie, ale je s nimi spojené množstvo špecifických činností lektora, tak ako sme to overili v našom empirickom výskume. Osobnostné kompetencie považujeme za veľmi dôležité z pohľadu profesionálneho výkonu lektora. Vnímame ich ako subjektívnu kvalitu lektora, ktorá mu umožňuje ďalší rozvoj a rast. Z tohto dôvodu navrhujeme samostatnú skupinu osobnostných kompetencií, ktoré sú spojené so špecifickými činnosťami lektora a vyžadujú si špecifické vedomosti a spôsobilosti ako sebahodnotenie, prístupnosť a otvorenosť spätnej väzbe, schopnosť pracovať na sebe, odstraňovať nedostatky, riadiť sám seba a podobne.

Otvorenou otázkou pre nás ostáva skupina kognitívnych kompetencií. Zachovali sme ich vyčlenenie ako samostatnej skupiny kompetencií, ale vzhľadom na obsah vedomostí a spôsobilostí sme uvažovali o ich včlenení do andragogických kompetencií. Bolo by vhodné viesť diskusiu o ich začlenení do skupiny andragogických kompetencií alebo naopak o ich vyčlenení, ako samostatnej kategórie. Nepochybujeme však o ich opodstatnenosti a ich význame pre lektorskú prácu. Napokon celé členenie kompetencií ponúkame na diskusiu odbornej verejnosti.

Závery a odporúčania pre prax

V našej práci sme zistili a potvrdili vykonávanie jednotlivých pracovných činností lektora a na ich základe identifikovali najdôležitejšie profesijné kompetencie lektora. Identifikované profesijné kompetencie sme využili pre návrh kompetenčného profilu lektora vo vzdelávaní dospelých. Súčasne sme zistili a overili, že *kompetenčný profil lektora vo vzdelávaní dospelých:*

- nie je závislý na dĺžke praxe lektora (hypotéza H 3.1),
- nie je závislý na odbornosti lektora (hypotéza H 3.2),
- je závislý od oblasti pôsobenia lektora (hypotéza H 3. 3).

V práci sme ďalej zistili a overili, že:

- nie je významná závislosť medzi ďalším vzdelávaním a andragogickými kompetenciami lektora vo vzdelávaní dospelých (hypotéza H 2),
- nie je významná závislosť medzi pracovnými činnosťami lektora vo vzdelávaní dospelých a prácou na plný pracovný úväzok alebo čiastočný pracovný úväzok (hypotéza H 1).
- Navrhujeme, aby kompetenčný profil lektora bol tvorený z piatich skupín kompetencií:
- andragogická kompetencia,
- sociálna kompetencia,
- didaktická kompetencia,
- kognitívna kompetencia a
- osobnostná kompetencia.

Obsah andragogickej kompetencie: vedomosti (a z nich vyplývajúce spôsobilosti) o vzdelávaní dospelých (vznik, rozvoj, súčasný stav vzdelávania dospelých, základné pojmy, andragogika ako veda,

funkcie, štruktúra andragogiky, inštitucionalizácia, organizácia vzdelávania dospelých, dospelý v andragogike, cieľové skupiny vo vzdelávaní dospelých, profesionalizácia andragogického pôsobenia…).

Obsah sociálnej kompetencie: vedomosti a spôsobilosti o komunikácii ako verbálnom a neverbálnom procese, jeho komponentoch, kontextoch, komunikačných štýloch, komunikačných technikách, aktívnom počúvaní, vedomosti o poskytovaní a prijímaní spätnej väzby, o výučbe ako komunikačnom procese. Okrem týchto vedomostí by to mali byť vedomosti o práci so učebnou skupinou, o riadení skupinovej dynamiky, o zásadách kooperácie, facilitácie, motivácie a pod.

Obsah didaktickej kompetencie: vedomosti a spôsobilosti o didaktickej teórii vyučovania dospelých, ciele, učebná atmosféra, príprava lektora, štruktúra vyučovacej jednotky, kontrola a hodnotenie výsledkov výučby, didaktické princípy, formy, metódy, učebné pomôcky a didaktická technika, učebné texty a pod.

Obsah kognitívnej kompetencie: vedomosti a spôsobilosti o základoch kognitívnych procesov, o psychologickej a fyziologickej podstate fungovania ľudského mozgu, získavania, spracovania, odovzdávania informácií a pod.

Obsah osobnostnej kompetencie: vedomosti a spôsobilosti o sebahodnotení, autoregulácii a sebapoznávaní a sebarozvoji.

Obsah jednotlivých kompetencií je vyjadrením výsledkov empirického výskumu a nášho pohľadu na problematiku.

V našej práci sme sa pokúsili, prostredníctvom analýzy profesijných kompetencií lektora, vytvoriť kompetenčný profil/model lektora. Touto prácou chceme prispieť k profesionalizácii lektorskej činnosti, špecificky k štandardizácii lektorských kompetencií potrebných na výkon povolania tak, aby mohol byť následne rozpracovaný *systémový nástroj hodnotenia kvality lektorskej práce* (kvalifikačný štandard, hodnotiaci štandard).

Ak má byť teda lektorská práca chápaná ako profesia musí splniť množstvo podmienok. Pre ich naplnenie považujeme v prvých krokoch za najdôležitejšie pripraviť súbor kompetencií potrebných k výkonu povolania (čo musia príslušníci povolania vedieť, čo a ako musia byť schopní urobiť), štandardizovať výkon lektorských činností a určiť normy odbornej spôsobilosti.

Naša práca je snahou prispieť k štandardizácii lektorských kompetencií potrebných na výkon povolania a k profesionalizácii lektorskej činnosti.

Určitá znalosť „lektorského prostredia“ a súvisiacej problematiky nás podnecuje k vyjadreniu, že lektorské povolanie sa v súčasnosti nachádza na úrovni semiprofesie a bolo by potešujúce, ak by sme mohli prácou urobiť malý príspevok k etablovaniu sa „lektorstva“ ako regulárnej profesie.

Zoznam bibliografických odkazov

BARTOŇKOVÁ, H. 2010. Kompetenční přístup k analýze vzdělávacích potřeb. In PRUSÁKOVÁ, V. a kol. Analýza vzdělávacích potřeb dospelých. Teoretické východiská. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2010. 258 s. ISBN:978-80-557-0086-1

BARTOŇKOVÁ, H. 2010. Firemní vzdělávání: Strategický prístup ke vzdělávání pracovníků. Praha : Grada Publishing, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-2914-5.

DESPOTOVIĆ, M., 2012. Vzdělávaní dospělých mezi profesionalizací a profesionalizmem. In Studia paedagogica. Časopis Ústavu pedagogických vied FF MU. ISSN 1803-7437, 2012, roč. 17, č. 1. s. 75 – 90.

FRK, V. – PIROHOVÁ, I. 2003. *Vzdelávateľ dospelých v profesijnom vzdelávaní zamestnancov.* Prešov : Pavol Šidelský – Akcent Print, 2003. 136 s. ISBN 80-968367-6-5.

HAVLOVÁ, J. 1996. *Profesní dráha ve 20. století.* Praha : Karolinum, 1996. 148 s.

HOTÁR, V. S., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. a kol. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých: Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 2000. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.

JARVIS, P., 2010. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. Routledge: Oxon, 2010. 338 s. ISBN 0415494818.

KAZANKOVÁ, D. 2002. Analýza teoretických prístupov k identifikácii profesijnej kompetencie. In *Vzdelávanie dospelých*, roč. VII, 2002, č. 1, s. 26 – 37. ISSN 1335-2350.

KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. 2004. *Manažérske kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů.* Praha : Grada Publishing, 2004. 183 s. ISBN 80-247-0698-9.

LORENZ, M., ROHRSCHEIDEROVÁ, U., POMIKÁLKOVÁ, M. 2005. Jak uspět u přímacího pohovoru. Praha : Grada, 2005. 110 s. ISBN 802471406X.

MARKECHOVÁ, D., TIRPÁKOVÁ, A., STEHLÍKOVÁ, B. 2011. *Základy štatistiky pre pedagógov.* Nitra : Fakulta prírodných vied UKF, 2011. 405 s. ISBN 978-80-8094-899-3.

MUŽÍK, J. 2000. *Profesijní vzdelávaní dospělých*. Praha : ASPI, 2000. 200 s. ISBN 80-85963-0.

NÚCV 2012. *Európsky kvalifikačný rámec*. Dostupné na internete: <http:/www.nkr.sk/európsky kvalifikačný rámec/>.

PALÁN, Z. 1997. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých.* Praha : DAHA, 1997. 159 s. ISBN 978-80-902-2321-9.

PALÁN, Z. 2002. *Lidské zdroje. Výkladový slovník.* Praha : Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

PIROHOVÁ, I., 2008. K problematike profesijnej kompetencie lektora v ďalšom vzdelávaní. In *Vzdelávanie dospelých*. Časopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania dospelých. ISSN 1335-2350. 3-4/2008.

PEJATOVIĆ, A., 2012. Jaké kompetence mají mít vzdělávatelé dospělých? In *Studia paedagogica* . Časopis Ústavu pedagogických vied FF MU. ISSN 1803-7437, 2012, roč. 17, č. 1.

PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky*. Bratislava : Gerlach Print, Filozofická fakulta UK Bratislava. 2005. 117 s. ISBN 80-89142-05-2.

ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2. rozš. a dopl. vyd. Bratislava : Iris, 320 s. ISBN 80-89018-31-0.

TIRPÁKOVÁ, A. – MARKECHOVÁ, D. 2008. *Štatistika v praxi.* Nitra : Fakulta prírodných vied UKF, 2008. 390 s. ISBN 978-80-8094-283-0.

ÚPSVaR 2003. *Integrovaný systém typových pozícií*. Dostupné na internete:<http:/www.istp.sk/kartotéka typových pozícií/>.

VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. 2008a. *Vzdelávaní a rozvoj podle kompetencí.* Praha : UJAK, 2008. 140 s. ISBN 978-80-867-2354-9.

VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. 2008b. *Kompetence ve vzdělávání.* Praha : Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

Kontaktné údaje
Iveta Žeravíková
Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
zeravikova@dti.sk

PEDAGOGICKÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV

ODBOROVÁ DIDAKTIKA – DIDAKTIKA VÝTVARNÉHO UMENIA

Zuzana FUJERÍKOVÁ
MALIARSKY EXPERIMENT A ŽIACI NIŽŠIEHO SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra výtvarnej kultúry
zuzana.fujerikova@gmail.com

MALIARSKY EXPERIMENT A ŽIACI NIŽŠIEHO SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA

Zuzana FUJERÍKOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou maliarskeho experimentovania vo výtvarnej výchove na Slovensku v oblasti sekundárneho vzdelávania. V texte približujeme teoreticko-historický pohľad na experimentovanie v maľbe vo výtvarnej edukácii, no najmä pohľad na súčasnú pedagogickú prax. Zároveň predkladáme výsledky zúčastneného pozorovania hodín s prvkami maliarskeho experimentu

Kľúčové slová: maliarsky experiment, maliarske experimentovanie vo výtvarnej edukácii, prax, zúčastnené pozorovanie, otvorené kódovanie

Abstract: The conference paper deals with painting experimentation in art lessons of secondary education in Slovakia. We advance theoretical and histocal sight on experimentation in painting in the text, but mainly view on contemporary pedagogical practice. As well depict some results of present observation.

Key words: painting experint, painting experimentation in art education, practice, present observation, open coding

ÚVOD

Pojem experiment a jeho príbuzné pojmy ako napríklad experiment s umením, experiment v umení, umelecký experiment a experimentálne umenie sa začali preukázateľne používať v umení až v 20. storočí. (Zervan, 1989) Experimentálne prejavy sa vyskytovali už v tvorbe pravekej, starovekej, či stredovekej. Dokonca i u Leonarda da Vinciho badať prvky akéhosi druhu experimentu. Jeho rozsiahle kresliarske dielo je súborom „dokladov o stále novom a kriticky nespokojnom experimentálnom skúmaní makrokozmu prírody v celej jeho šírke a zložitosti- od maliarstva až po sochárstvo.“ (Pijoan, 1979, s. 283) V umeleckej teórii sa však platnosť pojmu ako takého dokazuje od začiatku 20. Storočia. „V tvorbe kubistov, futuristov, dadaistov, surrealistov, konštruktivistov- mohli by sme pokračovať až do súčasnosti po konceptuálne umenie, land art, počítačové a elektronické umenie, podoby antiumenia a postmodernistické hnutie- sa už experiment považuje za preukázateľný buď pozitívne alebo negatívne v reflexiách umelcov, manifestoch, teórii, histórii a kritike.“ (Zervan, 1989)

EXPERIMENTOVANIE V MAĽBE A EDUKÁCIA

Ak by sme sa zaujímali len o samotný pojem experiment v edukácii a navyše z hľadiska literatúry, ktorá sa venuje metodológii výskumu, zaiste by sme našli nespočetne veľa výsledkov. Avšak ak sa sústredíme na experimentovanie v médiu maľby na hodinách výtvarnej výchovy, výsledky nášho hľadania sa značne zúžia. Samotné maliarske experimentovanie ako metóda pokusu a omylu (či ľubovoľného skúšania a nachádzania) s nástrojmi, médiami, podkladmi, sa v literatúre súvisiacej s výtvarnou edukáciou spomína len veľmi striedmo.

Pohľad teoreticko-historický

Výtvarná výchova do roku 1948 sa chápala viac-menej ako predmet kresliarsko-technickej povahy a jej cieľom bolo formovať technických pracovníkov pre výrobu. No v období 1. česko-

slovenskej republiky sa i u nás na krátky čas začalo uplatňovať psychologické kreslenie. Po drážďanskom kongrese (1912) vzrástol záujem o spontánny detský výtvarný prejav, ktorý podporovali i vtedajšie pedocentrické názory v pedagogike. Dovtedy prevládajúce skostnatené metódy, ktoré obmedzovali detskú spontánnu skúsenosť sa premenili na metódy uvoľňujúce detský výtvarný prejav. V tomto období sa tiež prvýkrát venuje pozornosť farebnému záznamu skutočnosti. Postupne sa dosiahlo úplné uvoľnenie výtvarného prejavu. Dieťa bolo ponechané samo na seba a jeho maľba mala ukázať jeho záujmy, vzťahy, city, rozvoj fantázie a zručnosti dieťaťa.(Banaš, 1989) V takejto metóde mohol byť utvorený i priestor na maliarske experimentovanie. Bolo tu však zaznamenané až extrémne úsilie o úplné uvoľnenie detského prejavu. Postupne s vývojom dieťaťa sa ukázala táto metóda ako neúčinná a nevhodná. (Banaš, 1989)

Povojnové obdobie prinieslo mnoho zmien a učebné osnovy kreslenia sa menili niekoľkokrát (1948, 1954,1960). V roku 1986 boli stanovené definitívne učebné osnovy výtvarnej výchovy pre 2. stupeň ZŠ. Banaš vo svojej Didaktike výtvarnej výchovy uvedené učebné osnovy rozoberá a vyjadruje sa tiež k osobitým metodickým problémom v jednotlivých tematických oblastiach. V tematických prácach považuje maľbu temperovými farbami alebo mastnými kriedami za najlepšie osvedčené médiá pre výtvarné vyjadrenie. Navyše uvádza, že niektoré farby je možné pripraviť aj svojpomocne (napr. práškové farby, riedené lepidlom, či škrobom). Medzi nástroje vhodné na maľbu nezaradzuje len štetce, ale aj špachtle, kartón, či prsty. Rozoberá taktiež uplatnenie farby v jednotlivých oblastiach a tematických celkoch. Odporúča napríklad, aby žiaci pri miešaní farieb experimentovali a tiež poukazuje na to, že experimentom sa dá žiakom dokázať, aby rovnako sýte doplnkové farby pôsobili harmonicky. V detských prácach zároveň zdôrazňuje expresívnu funkciu farby. (Banaš, 1989)

MALIARSKY EXPERIMENT V SÚČASNEJ PEDAGOGICKEJ PRAXI

Podľa štátneho vzdelávacieho programu pre nižšie sekundárne vzdelávanie (ISCED 2) je výtvarná výchova predmet, ktorý prostredníctvom autentických skúseností získaných výtvarnou činnosťou a prostredníctvom intenzívnych zážitkov dobrodružstva tvorby a sebavyjadrovania, rozvíja osobnosť žiaka v úplnosti jej cítenia, vnímania, intuície, fantázie i analytického myslenia. Na 2. stupni ZŠ žiak vo svojom výtvarnom prejave stráca prirodzenú výrazovosť. Nie je žiadnou novinkou, že v tomto období nastupuje tzv. kríza detského výtvarného prejavu. Spomínaný dokument preto navrhuje, aby sa výtvarná výchova podieľala na tejto transformácii.

Maliarsky experiment realizovaný na hodinách výtvarnej výchovy je objaviteľským prístupom v technikách maľby. Domnievame sa, že experimentovanie s farbou, či podkladom alebo spôsobom nanášania farby na plochu môže byť postupom, ktorý si nevyžaduje extrémne formálne zručnosti, ale zároveň kladie väčší dôraz na myslenie žiaka, na príčinné súvislosti a vzťahy medzi javmi.

Pre experiment v maľbe je teda v rámci nových kurikulárnych dokumentov priestor utvorený. Čo však v reálnej pedagogickej praxi? Je možné maliarsky experimentovať na hodinách výtvarnej výchovy sekundárneho vzdelávania časovej dotácii 45 minút?

PARTICIPAČNÉ POZOROVANIE HODÍN VÝTVARNEJ VÝCHOVY S MALIARSKYM EXPERIMENTOM

Je zrejmé, že výtvarná výchova je veľmi špecifický predmet, ktorý závisí od podmienok danej školy, vyučujúceho, či konkrétnej vyučovacej jednotky. Napriek tomu sme ako praktický príklad možného prístupu i pre potreby výskumu v rámci dizertačnej práce s názvom Maliarsky experiment

ako komunikačný prostriedok vytvorili 16 príkladov vyučovacích hodín, ktoré podporujú maliarske experimentovanie žiakov. Tieto boli realizované v praxi ako súvislý projekt maliarskeho experimentu.

V modelových hodinách výtvarnej výchovy sme kládli dôraz najmä na maliarsky experiment ako taký a s ním spojené abstrahovanie a symboliku. Experimentovanie sa objavuje v týchto príkladoch v rôznych podobách- pokusy s nástrojom, farbou a hmotou, podkladom (napr. maľba hračkou, s maliarskou stierkou, maľba na organzu). Ďalej bolo našou snahou vniesť do jednotlivých hodín v rôznom zastúpení aspekty spolupráce, vlastnej skúsenosti, sebarealizácie, poznávania seba samého a komunikácie. Táto prebieha nielen vo forme medziľudskej komunikácie, ale i vizuálnej komunikácie- teda prostredníctvom vytvoreného artefaktu.

Pri príprave modelových hodín maliarskeho experimentovania sme sa snažili rešpektovať podmienky základných škôl pre výtvarnú výchovu, najmä nízku jednohodinovú dotáciu. Z tohto dôvodu sú príklady prevažne tvorené ako krátke výtvarné hry, často postavené práve na problémovom vyučovaní, riešení výtvarného problému.

Participačné pozorovanie, ako jedna z metód výskumu, bolo uskutočnené počas dvoch školských rokov (2011/2012, 2012/2013) na jednej nemenovanej základnej škole[5]. Autorka tohto príspevku prebrala ako výskumník rolu učiteľa výtvarnej výchovy. Keďže sa jednalo o kvalitatívny výskum, počas týchto dvoch školských rokov realizovala maliarske experimenty so skupinou detí 5. a 6. (neskôr 6. a 7.) ročníka v celkovom počte 15 respondentov.

Počas pozorovania sme sa sústredili na zisťovanie odpovedí na nasledujúce výskumné otázky a podotázky:

VO1: *Ako prijímajú žiaci nižšieho sek. vzdelávania maliarsky experiment vo výtvarnej výchove.*

K VO1: *VO1.1:Ako žiaci hodnotia maliarske experimentovanie na hodinách výtvarnej výchovy?*

VO2: *Je možné maliarsky experiment vo výtvarnej výchove podporovať spôsobom, aký sme navrhli?*

K VO2: *VO2.1: Aké sú prekážky, nevýhody maliarskeho experimentovania na hodinách výtvarnej výchovy z nášho pohľadu?*

Cieľom celého výskumu bolo popísať a porozumieť významu skúsenosti maliarskeho experimentu pre žiaka na hodinách výtvarnej výchovy na danom stupni základných škôl.

Nami navrhované hodiny výtvarnej výchovy sme podrobili analýze. Na analýzu všetkých pozorovacích záznamov sme využili metódu otvoreného kódovania pomocou kódovacieho programu ATLAS.ti. Analyzovaný text pozorovania sme najskôr rozdelili na jednotky, ktorým sme následne pridelili nejaký kód (zhrňujúce označenie). Takýmto spôsobom sme vytvorili určitý zoznam kódov. Kódy sme ďalej zoskupili podľa podobnosti do jednotlivých kategórií. To nám umožnilo sledovať frekvenciu jednotlivých javov, ktoré sa vyskytli vo výskumných hodinách, ich vzájomné súvislosti a významy.

Kódy a kategórie

Záznamy z pozorovania zachytávajú to, čo pozorovateľ vidí a počuje- čo robia žiaci, ako sa správajú, tvária, čo robí učiteľ. Je to často zhluk informácií veľmi rôznorodého charakteru. Vzhľadom na túto skutočnosť majú aj naše kódy veľmi rôznorodý charakter. Jedny popisujú situáciu, správanie žiakov iné majú hodnotiaci charakter. V nasledujúcich riadkoch sa pokúsime vysvetliť jednotlivé kódy a ich zaradenie do kategórií z analýzy hodín s prvkami maliarskeho experimentu. Následne pre

[5] Školu ponechávame v anonymite kvôli ochrane súkromia skúmaných osôb, pričom v záznamoch z pozorovania majú žiaci pre zachovanie ich anonymity pridelené pseudonymy.

porovnanie uvedieme i kódy a kategórie analyzovaných hodín, na ktorých nebol maliarsky experiment realizovaný. Aj keď kvalitatívny výskum väčšinou nepracuje s kvantitatívnymi údajmi poukážeme i na frekvenciu výskytu jednotlivých kódov v pozorovacích hárkoch. Tento jav sa nachádza v zátvorke za príslušný kódom.

MAE- maliarsky experiment (18): Kód MAE má deskriptívny charakter. Je to kód, ktorým označujeme text popisujúci samotný maliarsky experiment na hodinách výtvarnej výchovy. V podstate v sebe zahŕňa samotnú výtvarnú tvorbu žiakov, ktorá je výtvarnej výchove prirodzená.

SAP- samostatný pokus (25): kód označuje situácie, v ktorých sme počas pozorovania zachytili, ako sa žiaci snažia okrem nami navodeného maliarskeho experimentu, vytvárať i samostatné pokusy. *(Peťo si vytvoril vlastný postup tvorby. Na podklad priložil handričku a následne zobral do ruky špongiu. Tú namočil do farby a jemne ňou klepal po handričke. Potom handričku odstránil a priložil na nové miesto.)* Veľká časť z týchto situácií sa vyskytla v piatej výskumnej hodine s názvom: „A čo hračka?“

MOT- motivácia (22): Kód MOT je taktiež deskriptívneho charakteru. Označujeme ním prevažne povzbudenie žiaka učiteľom k tvorbe, realizované v úvode hodiny (rozhovor, rozprávanie, pohybová hra, video, brainstorming...), ale aj motiváciu vyskytujúcu sa v priebehu hodiny. Z tohto dôvodu počet kódu MOT (22) nezodpovedá počtu výskumných hodín (16).

KOM- komunikácia (29): KOM je kód označujúci tie časti textu, ktoré sa venujú komunikácii či už medzi učiteľom a žiakom alebo medzi žiakmi navzájom. Tento jav mal v našich výskumných hodinách svoje významné miesto i z toho dôvodu, že sme v modelových hodinách chceli podporiť práve komunikáciu žiakov. (*Ja: „Výborná otázka. Kto vie na ňu odpovedať?“ Tono: „Ja viem. Pretože tá farba má väčšiu hustotu ako voda! To viem z fyziky.“ Všetci tvorili a v skupinkách sa rozprávali...)*

REF- reflexia (16): Kód REF možno tiež označiť za deskriptívny kód, pretože ním nepopisujeme obsah samotnej reflexie, ale iba skutočnosť jej prítomnosti vo výskumných hodinách. Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že ide o kód totožný s predchádzajúcim (KOM), no v našom prípade považujeme reflexiu za špecifický druh komunikácie. Jedná sa o hodnotiacu komunikáciu, kde slovne nehodnotí hodinu a žiakov len učiteľ, ale i žiaci sa vyjadrujú k uplynulej výtvarnej výchove, k experimentu a k svojej tvorbe.

SPO- spolupráca (9): Text označený týmto kódom popisuje kooperáciu žiakov či už pri samotnej tvorbe počas maliarskeho experimentovania, alebo aj v iných častiach vyučovacej hodiny (napr. počas motivácie). Spolupráca žiakov bola na výskumných hodinách výtvarnej výchovy zámerne podporovaná. Kód SPO je dôkazom toho, že tento jav sme zaznamenali a spolupráca sa na vyučovacích hodinách naozaj diala. *(Farby nanášali spoločne. Niektorí štetcom, iný priamo z tuby. Niektorí farbu fŕkali, iní rozotierali...všetci tvorili a v skupinkách sa rozprávali, ktorú farbu ešte použijú.)*

STV- samostatná tvorba (11): Okrem spolupráce sme sa snažili na hodinách s prvkami maliarskeho experimentu podporovať aj sebavyjadrenie a to i za pomoci samostatnej tvorby žiakov. Kód STV signalizuje, že k tomuto javu pri maliarskom experimentovaní dochádzalo dokonca o trochu viac ako k spolupráci. *(Každý žiak vytváral svoje dielo.)*

CAS- čas (2): Tento kód sme priradili tým častiam textu, ktoré zaznamenávajú určité sťažnosti na nedostatok času, či už z pohľadu učiteľa alebo i žiaka. *(Aňa: Mne sa asi možno takto, že málo času, že tak rýchlo rýchlo to chceme stihnúť...)* Napriek tomu, že jednotlivé hodiny výtvarnej výchovy boli koncipované na časovú dotáciu 45 minút, v dvoch prípadoch sme zaznamenali nedostatok času na tvorbu.

PRI- príprava(8): Takmer v polovici výskumných hodín sme zaznamenali zvýšené nároky na prípravu materiálu, či miestnosti učiteľom pred vyučovacou hodinou. V týchto prípadoch nejde len o reorganizáciu priestoru (napríklad premiestnenie lavíc), ale najmä o prípravu podkladových materiálov. *(Keďže som chcela, aby žiaci mali z nasledujúcej aktivity väčší zážitok, pripravila som miestnosť vopred. V triede som natiahla po celej šírke špagát a povešala naň igelity.)*

MAT- materiál (7): Kód označuje nadštandardné nároky na zabezpečenie pomôcok zo strany učiteľa. Keďže pri maliarskom experimentovaní je potrebné využívať rôzne materiály, tento jav sa dal očakávať. Nezaznamenali sme ho však v neúnosnej miere.

NHE- negatívne hodnotenie experimentu (7): V siedmych prípadoch sme zaznamenali negatívne hodnotenie experimentu, pričom šesť z nich sa vzťahuje k výskumnej hodine číslo 4.- Vetva borovice. Žiakom sa v tomto prípade nepáčil samotný experiment s nástrojom- maľba borovicovou vetvou. Ako dôvod negatívneho hodnotenia uviedli, že farba priveľmi prskala a vetva borovice sa im lepila na ruky. V jednom prípade negatívneho hodnotenia žiak priamo uviedol, že ho experiment veľmi nebavil. (10 výskumná hodina- Igelitové sny)

BTV- bez tvorby (1): Kódom BTV sme označili miesto v záznamoch z pozorovania, kde žiak odmietol tvorbu úplne. Nevyjadril sa však, že sa mu vidí experiment „nudný“. Z rozhovoru so žiakom neskôr vyplynulo, že nemal náladu na tvorbu kvôli zlej klasifikácii na predchádzajúcej hodine.

KON- konflikt (2): Počas pozorovania sme zaregistrovali dva prípady, kedy sa medzi žiakmi objavila vypätá situácia, konflikt. Tento kód sa objavil v súvislosti so správaním sa u chlapcov. *(Jojo sa snažil chalanov ukladať, ale tí sa vzpierali- najmä Tono a zároveň sa pri tom pohádali.)*

PHE- pozitívne hodnotenie experimentu (55): Pozitívnym hodnotením myslíme kladné slovné hodnotenie žiaka vo vzťahu k maliarskemu experimentovaniu na hodinách výtvarnej výchovy. Pozitívne hodnotenie experimentu žiakom sme zaregistrovali v priebehu tvorby, ale i v reflexívnom dialógu. *(Dobré...sranda to bola. Paráda.)*

NAD- nadšenie (23): Týmto kódom sú označené časti textu, kedy sme spozorovali u žiakov horlivosť, či dokonca zapálenosť do tvorby. Kód v podstate označuje predmet nášho výskumu- reakcie žiakov na maliarsky experiment. V tomto prípade sa jedná o bezprostredné prejavy, ktoré sa objavili krátko po oznámení o nasledujúcej výtvarnej aktivite, ale i o reakcie žiakov prebiehajúce počas výtvarnej tvorby. *(Žiaci sa doslova rozbehli najskôr pre nástroje, potom pre farby a nakoniec pre podklad.)*

RZT- radosť z tvorby (17): Taktiež aj kód RAD označuje predmet nášho výskumu. V tomto prípade sa jedná o pozorované prejavy radosti, ktoré sa vyskytli u žiakov počas maliarskeho experimentovania. Ide najmä o drobné prejavy radosti ako sú úsmevy alebo aj smiech. *(Na tvárach žiakov bolo vidieť úsmev a veselo medzi sebou väčšinou komunikovali.)*

ZAT- zaujatie tvorbou (16): V texte sme objavili aj vyjadrenia, že v pozorovaných výskumných hodinách bolo vidieť u žiakov veľkú sústredenosť počas tvorby. Tieto miesta sme v texte označili kódom ZAT- zaujatie tvorbou. Aj tento kód označuje predmet nášho výskumu- reakcie žiakov na maliarsky experiment. (*U šiestakov som pozorovala veľký záujem. Takmer ani nezodvihli oči od výkresu. / Žiaci si posadali do polkruhu. Jojo však tvoril ďalej. Zámerne som ho nerušila a nechala tvoriť. Bolo to nádherné vidieť toľko sústredenosti.*)

ZOM- záujem o materiál (10): Počas pozorovania sme zaznamenali kladné reakcie žiakov na materiál alebo tiež na možnosť výberu rôznych pomôcok. Materiál bol vo výskumných hodinách mnohokrát predmetom záujmu žiakov. *(Každý žiak vytváral svoje dielo. Do tvorby boli ponorení. Nikto*

nepozeral zbytočne okolo seba, ale tvoril. Jojo sa so stierkou doslova hral. Nanášal ju veľmi poctivo, pretože chcel vytvoriť hladkú vrstvu.)

PTV- prežívanie tvorby (10): Tento kód sme priradili v prípadoch, kedy sme počas maľby zaznamenali rôzne vonkajšie prejavy v správaní žiakov. Išlo o javy súvisiace jednak so slovnými komentármi žiakov, ale tiež o narábanie s výtvarnými pomôckami, či postoj tela a jeho pohyb. I tieto vonkajšie prejavy možno považovať za reakcie žiakov na maliarsky experiment. *(Žiaci spočiatku tvorili zo stoja, neskôr sa však ku svojim dielam aj sklonili alebo si kľakli či čupli na zem. Šiestačky sa do tvorby tak zabrali, že zasahovali do plátna aj rukami, čo bolo veľmi nezvyklé na tieto dievčatá. / O niekoľko sekúnd na to zvolal: „Presne toto som cítil!“)*

UDV- údiv (6): *„Aha, pozrite. Uau. To tvorí také kruhy a tie sa farbia na zeleno.“ „Strhla som plachtu z nádob s hlinou a v triede bolo počuť šum a slová ako: Uau...to je hlina.“* Miesta tohto typu sme v záznamoch z pozorovania označili kódom UDV- údiv. Začudovanie v tvári, či prekvapenie spolu so slovným komentárom. To boli reakcie žiakov na experimenty v maľbe.

OBJ- objav (9): Počas pozorovania sme zaznamenali niekoľko prípadov, kedy žiaci novými skúsenosťami (maliarskym experimentovaním) odhalili pre nich doposiaľ neznámu vec. Tento objav vždy slovne komentovali. *(„Dajú sa robiť aj čiary. Ono sa to mieša. Ja napíšem svoje meno.“ / „Pretože tá modrá sa zmiešala napríklad aj s tými ostatnými farbami a s bielou a čiernou a tak vznikli tie odtiene.“)*

Vyššie popisované kódy sme ďalej podrobili systematickej kategorizácii podľa podobnosti i podľa vnútorných súvislostí. Vytvorili sme tak 4 nasledujúce kategórie:

- **proces**
- **komplikácie**
- **priaznivé reakcie**
- **nepriaznivé reakcie**

Kategória **PROCES** obsahuje kódy, ktoré majú popisný charakter. V podstate tieto kódy popisujú priebeh výskumnej hodiny. Do tejto kategórie patria kódy: maliarsky experiment, komunikácia, motivácia, spolupráca, samostatná tvorba a reflexia. Do ďalšej kategórie s názvom **KOMPLIKÁCIE** sme začlenili kódy, ktoré predstavujú určité prekážky, či nevýhody objavujúce sa počas maliarskeho experimentovania v jednotlivých hodinách, ale aj zvýšené nároky na prácu učiteľa. Kategória teda obsahuje nasledujúce kódy: čas, príprava a materiál. Kategórie **PRIAZNIVÉ REAKCIE** a **NEPRIAZNIVÉ REAKCIE** majú hodnotiaci charakter, pričom pozitívny či negatívny ohlas žiakov na maliarsky experiment usudzujeme zo správania žiakov, z jeho vonkajších prejavov. **PRIAZNIVÉ REAKCIE** zahŕňajú kódy: nadšenie, pozitívne hodnotenie experimentu, samostatný pokus, radosť z tvorby, zaujatie tvorbou, prežívanie tvorby, záujem o materiál, údiv a objav. Do poslednej kategórie s názvom **NEPRIAZNIVÉ REAKCIE** patria kódy: negatívne hodnotenie experimentu, bez tvorby a konflikt. Nasledujúca tabuľka (Tabuľka1) predstavuje zhrnutie jednotlivých kódov, ich názvov, kategórií a tiež frekvencie ich výskytu v analyzovanom texte.

Tabuľka T1: Prehľad jednotlivých kódov a kategórií z analýzy participačného pozorovania maliarskeho experimentu

KÓD	VÝZNAM KÓDU	FREKVENCIA	KATEGÓRIA
PHE	pozitívne hodnotenie experimentu	55	priaznivé reakcie
KOM	komunikácia	29	proces
SAP	samostatný pokus	25	priaznivé reakcie
NAD	nadšenie	23	priaznivé reakcie
MOT	motivácia	22	proces
MAE	maliarsky experiment	18	proces
RZT	radosť z tvorby	17	priaznivé reakcie
ZAT	zaujatie tvorbou	16	priaznivé reakcie
REF	reflexia	16	proces
STV	samostatná tvorba	11	proces
ZOM	záujem o materiál	10	priaznivé reakcie
PTV	prežívanie tvorby	10	priaznivé reakcie
OBJ	objav	9	priaznivé reakcie
SPO	spolupráca	9	proces
PRI	príprava	8	komplikácie
MAT	materiál	7	komplikácie
NHE	negatívne hodnotenie experimentu	7	nepriaznivé reakcie
UDV	údiv	6	priaznivé reakcie
KON	konflikt	2	nepriaznivé reakcie
CAS	čas	2	komplikácie
BTV	bez tvorby	1	nepriaznivé reakcie

Otvorenému kódovaniu sme podrobili aj pozorovacie záznamy z jedenástich hodín výtvarnej výchovy, na ktorých nebol uplatnený maliarsky experiment. Ako sme už vyššie spomínali, tieto hodiny boli realizované pred maliarskym experimentovaním a pedagogicky vedené podľa učebných osnov s využitím učebnice výtvarnej výchovy u tej istej skupiny žiakov. Príklady záznamov môže čitateľ práce vidieť v Prílohe 1. Pri systematickej kategorizácii, ktorá prebehla aj v tomto prípade podľa podobnosti a vnútorných súvislostí, sme dospeli tiež k už vyššie spomínaným kategóriám:

- **proces**
- **komplikácie**
- **priaznivé reakcie**
- **nepriaznivé reakcie**

Do kategórie PROCES sme v tomto prípade začlenili kódy: **MOT- motivácia (6), KOM- komunikácia (8)**, **SPO- spolupráca (3) a STV- samostatná tvorba.** V kategórii KOMPLIKÁCIE sa nachádza len kód **CAS- čas (7).** PRIAZNIVÉ REAKCIE zahŕňajú kódy: **NAD- nadšenie (1)**, **ZAT- zaujatie tvorbou (2)** a **RZT- radosť z tvorby (1) a SAP- samostatný pokus (1).** Kategória NEPRIAZNIVÉ REAKCIE sa však značne rozšírila a obsahuje nasledujúce kódy: **BTV- bez tvorby (2), OBK- obkresľovanie (2), VYR- vyrušovanie (5), NEZ- nezáujem (5), NEC- nechce sa mi (1), NEP- nepáči sa mi (10) a NVT- neviem to (13).**

Z uvedeného vyplýva, že v analyzovanom texte sme objavili niektoré časti, ktorým sme pridelili rovnaké kódy ako v záznamoch z pozorovania maliarskeho experimentovania na hodinách výtvarnej výchovy. Sú to kódy: **NAD- nadšenie (1)**, **ZAT- zaujatie tvorbou (2)**, **RZT- radosť z tvorby (1)**, **SAP-**

samostatný pokus (1), MOT- motivácia (6), KOM- komunikácia (8), **SPO- spolupráca (3)**, **STV- samostatná tvorba (9), CAS- čas (7), KON- konflikt (6) a BTV- bez tvorby (2)**. Význam týchto kódov je totožný s významom kódov vyššie popisovaných, ale vzťahuje sa na rôzne výtvarné aktivity. Zaujímavá je však v našom prípade frekvencia týchto kódov. Napríklad **nadšenie (NAD)** ako horlivosť, či zapálenosť do tvorby sme u žiakov počas jedenástich hodín pozorovali raz. **Zaujatie tvorbou (ZAT)-** sústredenosť dvakrát a úsmev charakterizujúci **radosť z tvorby (RZT)** jedenkrát. Žiaci v dvoch prípadoch odmietli tvorbu úplne. **(BTV- 2).** Na jednej vyučovacej hodine sme zaznamenali u jedného chlapca samostatný pokus v kresbe **(SAP- 1).** Nedostatok času **(CAS)** na tvorbu, či už z pohľadu žiaka alebo aj učiteľa, sme spozorovali sedem krát. (Maľba vitráže: *„Ja to nestíham."* Fotografia: *„Pretože sme však mali na túto aktivitu iba jednu vyučovaciu jednotku, nestihli sme fotografie spolu ďalej dotvárať. Keďže sme sa so žiakmi dohodli, že by sme fotopríbeh chceli odprezentovať pred celou školou na ďalší týždeň na vianočnej besiedke, poupravovala som fotografie ja a vytvorila v jednoduchom grafickom programe na úpravu fotografií krátky film s textom i hudbou*.) Dokonca sme v týchto hodinách zaznamenali vyšší výskyt konfliktných situácií **(KON)** najmä medzi chlapcami oboch ročníkov (6). V procese kódovania záznamov z pozorovania hodín bez maliarskeho experimentovania sme však narazili i na situácie, ktorým sme pridelili nové kódy:

OBK- obkresľovanie (2): Tento kód sme priradili v prípadoch, kedy sme počas pozorovania zaznamenali u spolusediacej dvojice žiakov nápadne podobný spôsob tvorby. Jeden žiak z dvojice akoby počas tvorby „odpisoval" od toho druhého. Situáciu sme nazvali obkresľovanie i keď pri tvorbe nešlo o kresbu. *(Janett sedela vedľa Ani a neustále jej pozerala do papiera. Rovnaká situácia sa odohrávala aj u Martiny a Simony, kde Martina pozerala do papiera Simone a napodobňovala jej maľbu.)*

VYR- vyrušovanie (5): Počas pozorovania hodín bez maliarskeho experimentovania sme zachytili aj situácie, v ktorých žiaci svojim správaním rušili učiteľa počas expozície, názornej ukážky, ale aj svojich spolužiakov. *(Jojo pri tvorbe počúval hudbu, a pritom si nahlas spieval. Požiadala som ho, aby prestal, pretože nás vyrušoval, keď som vysvetľovala postup dievčatám.)*

NEZ- nezáujem (5): V záznamoch sme objavili aj pasáže popisujúce stratu záujmu o tvorbu počas vyučovacej hodiny. Tvorbu vo všetkých prípadoch nahradila iná činnosť- rozhovor so spolužiakom. Týmto častiam textu sme pridelili kód NEZ. *(Načas chytil svoju postavičku do rúk a tvoril, ale po krátkom čase prestal a rozprával sa so spolužiakmi.)*

Počas pozorovania hodín výtvarnej výchovy bez maliarskeho experimentovania respondenti používali slovné spojenia: Nechce sa mi, nepáči sa mi to, ale najmä spojenie neviem to. Týmto situáciám sme priradili in vivo kódy: **NEC- nechce sa mi (1), NEP- nepáči sa mi (10), NVT- neviem to (13).** Žiaci oboch tried si počas hodín často zúfali, že sa im nepáči výsledok ich tvorivého procesu a ešte častejšie som ako učiteľka počula na hodinách bez prvkov experimentu v maľbe slová: neviem to. Nasledujúca tabuľka je zhrnutím jednotlivých kódov, ich názvov a frekvencie výskytu. Farebné rozlíšenie predstavuje jednotlivé kategórie, do ktorých sme zaradili kódy vzniknuté počas analýzy pozorovacích záznamov z výskumných hodín bez maliarskeho experimentovania. (Tabuľka 2)

Tabuľka T2 Prehľad jednotlivých kódov a kategórií z analýzy participačného pozorovania výskumných hodín **bez** maliarskeho experimentu

KÓD	VÝZNAM KÓDU	FREKVENCIA	KATEGÓRIA
NVT	Neviem to	13	Nepriaznivé reakcie
NEP	Nepáči sa mi	10	Nepriaznivé reakcie
STV	Samostatná tvorba	9	Proces

KOM	Komunikácia	8	Proces
CAS	Čas	7	Komplikácie
MOT	Motivácia	6	Proces
KON	Konflikt	6	Nepriaznivé reakcie
VYR	Vyrušovanie	5	Nepriaznivé reakcie
NEZ	Nezáujem	5	Nepriaznivé reakcie
SPO	Spolupráca	3	Proces
ZAT	Zaujatie tvorbou	2	Priaznivé rekcie
OBK	Obkresľovanie	2	Nepriaznivé reakcie
BZT	Bez tvorby	2	Nepriaznivé reakcie
NAD	Nadšenie	1	Priaznivé reakcie
RZT	Radosť z tvorby	1	Priaznivé reakcie
NEC	Nechce sa mi	1	Nepriaznivé reakcie
SAP	Samostatný pokus	1	Priaznivé reakcie

V analýze pozorovacích záznamov z výskumných hodín s maliarskym experimentom sme nezistili prítomnosť situácií, ktorým by sa dali priradiť kódy: **OBK- obkresľovanie, VYR- vyrušovanie, NEZ- nezáujem**. Ani raz sme pri realizácii maliarskych experimentov nepočuli od žiakov slová typu: **nechce sa mi, nepáči sa mi** to a tiež slovné spojenie: **neviem to.** Naopak v hodinách s maliarskym experimentom sa v kategórii KOMPLIKÁCIE objavili nadštandardné nároky na zabezpečenie pomôcok (MAT- materiál) a taktiež nároky na prácu učiteľa v podobe prípravy miestnosti a pomôcok pred vyučovacou hodinou. Je samozrejmé, že nie všetky kódy možno porovnávať. Napríklad nemá význam porovnávať pozitívne a negatívne hodnotenie experimentu, ak sme sa v daných hodinách bez maliarskeho experimentu na tieto aspekty vôbec nezameriavali a z rovnakého dôvodu nemá zmysel dávať do porovnávacích vzťahov kódy z kategórie PROCES. Za zmienku snáď stojí ešte to, že v hodinách bez aplikácie maliarskeho experimentu sme nespozorovali u žiakov nijaké vonkajšie prejavy v správaní pri tvorbe (PTV- prežívanie tvorby), či výraz prekvapenia, ktorý by sprevádzal slovný komentár (UDV- údiv). Aj napriek tomu, že sme so žiakmi na hodinách bez maliarskeho experimentu tvorili pre nich neznámymi spôsobmi alebo sme rozprávali o nových veciach, ani na jednej z týchto hodín sa im samotným nepodarilo odhaliť doposiaľ neznámu vec (OBJ- objav). Pre porovnanie uvádzame nasledujúcu tabuľku obsahujúcu kódy, ich názvy a frekvencie výskytu vzniknuté z výskumných hodín s maliarskym experimentom a bez neho.

Tabuľka T3 Prehľad jednotlivých kódov a frekvencie ich výskytu z analýzy participačného pozorovania výskumných hodín s maliarskym experimentom a **bez** maliarskeho experimentu

KÓD	VÝZNAM KÓDU	FREKVENCIA S ME	FREKVENCIA BEZ ME
SAP	samostatný pokus	25	1
NAD	nadšenie	23	1
RZT	radosť z tvorby	17	1
ZAT	zaujatie tvorbou	16	2
ZOM	záujem o materiál	10	0
PTV	prežívanie tvorby	10	0
OBJ	objav	9	0
PRI	príprava	8	0
MAT	materiál	7	0
UDV	údiv	6	0
KON	konflikt	2	6

CAS	čas	2	7
BTV	bez tvorby	1	2
NVT	Neviem to	0	13
NEP	Nepáči sa mi	0	10
VYR	Vyrušovanie	0	5
NEZ	Nezáujem	0	5
OBK	Obkresľovanie	0	2
NEC	Nechce sa mi	0	1

ZÁVERY A ODPORÚČANIA PRE PRAX

Na základe vyššie uvedených súvislostí môžeme konštatovať, že výskumné hodiny s maliarskym experimentom mali plynulý priebeh. Kódovanie taktiež odhalilo, že v každej z výskumných hodín s maliarskym experimentom sa podarilo aspoň v minimálnej miere viesť so žiakmi reflexívny dialóg. Žiaci na hodinách spolupracovali, čo podporilo ich vzájomnú komunikáciu. Okrem toho maliarske experimentovanie podporilo aj ich sebavyjadrenie najmä v rámci samostatnej tvorby. Experimentovanie v maľbe žiaci prijímali a hodnotili veľmi pozitívne. Experimenty ich zaujali, čo dokazuje kód ZAT- zaujatie tvorbou (16). Pri tvorbe sa u žiakov objavili aj sprievodné vonkajšie prejavy, ktoré taktiež podporili pozorovaný záujem o maliarsky experiment. Dokonca sa u nich objavila horlivosť do tvorby ako bezprostredný prejav objavujúci sa krátko po oznámení toho ktorého maliarskeho experimentu učiteľom. Z absencie slov *neviem to* usudzujeme, že žiaci počas maliarskeho experimentovania nadobúdali pocit, že maľba nemusí byť len zručnosťou, ktorú neovládajú. Tento fakt v nich budil mierny pozitívny postoj k výtvarnej výchove, čo dokazujú i nasledujúce časti a výsledky výskumu. Prítomnosť kódu RZT- radosť z tvorby, značí ďalšiu priaznivú reakciu žiakov na maliarsky experiment. Doposiaľ nepoužívaný materiál vyvolal u žiakov záujem. Údiv, objav a samostatný pokus. Toto sú pojmy, ktoré tiež odhaľujú ako žiaci prijali experimentovanie v maľbe na hodinách výtvarnej výchovy. Vo výskumných hodinách s maliarskym experimentom sme v jednom prípade spozorovali odmietnutie tvorby, ktoré však nemalo nič spoločné so samotným experimentovaním v maľbe. Celkové negatívne hodnotenie experimentu sme v najväčšej miere zaznamenali vo výskumnej hodine č. 4- Vetva borovice. V niekoľkých hodinách sme zachytili určitú formu náročnosti na prácu a prípravu pedagóga. Napriek tomu, že výskumné hodiny s maliarskym experimentom boli koncipované na časovú dotáciu 45 minút, z pohľadu výskumníka veľmi negatívne hodnotím takúto nízku časovú dotáciu na hodiny výtvarnej výchovy. Mnoho aktivít bolo uponáhľaných a i žiaci sa vyjadrili, že to pociťujú ako negatívum.

Pomocou výskumných hodín s maliarskym experimentom sme sa snažili taktiež predviesť možnosti aplikácie experimentu v maľbe na hodinách výtvarnej výchovy. Predchádzajúci popis a analýza jednotlivých výskumných hodín sú dokladom toho, že maliarsky experiment je možné bez väčších komplikácií realizovať aj na výtvarnej výchove nižšieho sekundárneho vzdelávania. Navyše realizácia takýchto hodín bola vyhodnotená ako úspešná a tiež prijatie žiakov bolo podľa zaznamenaných reakcií veľmi pozitívne. Demonštráciu výskumných hodín možno vyhodnotiť ako úspešnú.

V našom prevažne kvalitatívnom výskume sme po celý čas mali na zreteli nami stanovené výskumné otázky. Tie boli vodidlom celého empirického bádania, pričom sme sa ku nim neustále vracali a snažili sa odpovede na ne zlepšovať.

VO1: *Ako prijímajú žiaci nižšieho sek. vzdelávania maliarsky experiment vo výtvarnej výchove?*

K VO1:*VO1.1:Ako žiaci hodnotia maliarske experimentovanie na hodinách výtvarnej výchovy?*

Experimentovanie v maľbe žiaci prijímali a hodnotili veľmi pozitívne. Otvoreným kódovaním sa nám podarilo odhaliť niekoľko kódov (napr. zaujatie tvorbou, nadšenie, radosť z tvorby, pozitívne hodnotenie experimentu), ktoré odhaľujú nielen význam maliarskeho experimentovania pre žiaka, ale aj to, ako žiaci prijímali a reagovali na maliarsky experiment. Okrem iného zo zistení vyplýva i to, že žiaci boli motivovaní samotným maliarskam experimentovaním, mali prirodzenú radosť z objavovania. Keďže podľa Švaříčka a Šeďovej (2007) je pri otvorenom kódovaní prospešné hľadať i to, čo sa v texte nenachádza, lebo i to niečo prezradí o skúmanom jave, v záznamoch z pozorovania z hodín s maliarskym experimentom sme ani raz neobjavili slovné spojenie: neviem to. Absenciu týchto slov na výskumných hodinách s experimentmi v maľbe možno považovať za získanie väčšieho pocitu sebaistoty v maliarskej tvorbe.

VO2: *Je možné maliarsky experiment vo výtvarnej výchove podporovať spôsobom, aký sme navrhli?*

K VO2: *VO2.1: Aké sú prekážky, nevýhody maliarskeho experimentovania na hodinách výtvarnej výchovy z nášho pohľadu?*

Počas participačného pozorovania sme sa snažili zamerať pozornosť výskumníka aj na samotnú realizáciu nami navrhovaných hodín s prvkami maliarskeho experimentu. Úspešné realizácie výskumných hodín dokázali, že nami navrhovaný prístup využitia maliarskych experimentov je realizovateľný a teda je možné v reálnej praxi podporovať a podnecovať u žiakov experimentovanie v maľbe. Všetky výskumné hodiny boli odučené bez závažných problémov a žiakmi prijaté a hodnotené veľmi pozitívne. Pozorovaním sme však odhalili i zvýšenú náročnosť hodín v oblasti materiálového zabezpečenia a na prípravu učiteľa na hodinu. Výskumnú hodinu sme v niekoľkých prípadoch vyhodnotili ako náročnejšiu na čas (najmä v oblasti predprípravy materiálu) a priestor. Niektoré hodiny výslovne odporúčame realizovať buď v učebni výtvarnej výchovy alebo v exteriéri.

Modelové príklady hodín výtvarnej výchovy boli úspešne zrealizované. Na základe tohto faktu možno konštatovať, že na hodinách výtvarnej výchovy základných škôl je možné maliarske experimentovanie v tvorbe žiaka podporovať. Veľmi úspešné boli najmä experimenty s netradičnými nástrojmi. Keďže sme sa v praxi zamerali na celkom bežné podmienky základných škôl, musíme skonštatovať, že tieto podmienky takýto spôsob maľby vôbec neuľahčujú. Nízka, 45 minútová dotácia času je veľmi kritická aj v tejto oblasti. Ohrozuje slovnú reflexiu, ktorú pokladáme v rámci výtvarnej výchovy za veľmi potrebnú. Taktiež priestorové a materiálne zabezpečenie je v praxi pre učiteľa výtvarnej výchovy veľmi náročné. Jedným z osobných názorov autorky je, že je veľmi potrebné zvýšiť nízku časovú dotáciu hodín výtvarnej výchovy, povzbudzovať a viesť už rodiacich sa pedagógov výtvarnej výchovy k vytváraniu „zásobníka“ materiálov k tvorbe.

Zoznam bibliografických odkazov

BANAŠ, J. -GERÓ, Š.- JUSKO, A.- ŠEFRANKOVÁ, E. 1989. Didaktika výtvarnej výchovy. Bratislava: SPN, 1989. 350 s. ISBN 80-08-00013-9.

GAVORA, P. 2008. Úvod do pedagogického výskumu. Bratislava: UK, 2008. 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8.

GAVORA, P. 2007. Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu. Bratislava: UK, 2007. 230 s. ISBN 978-80-223-2317-8.

Štátny vzdelávací program pre ISCED 2. Štátny pedagogický ústav. 2008, 39 s.

LOSOS, L. 2010. Malba. Praha: 2010, 191 s. ISBN 978-80-7442-008-5

PIJOAN, J. 1979. Dějiny umění *9.* Praha: Odeon, 1979. 348 s.

ROESELOVÁ, V. 1997. *Řady a projekty ve výtvarné výchově.* Praha: Sarah, 1997. 219 s. ISBN 80-902267-2-8.

ŠVAŘÍČEK, R. - ŠEĎOVÁ, K. 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ZERVAN, M. 1989. K pojmu experiment v modernom umení. In *Výtvarný život*. 1989, 34, 6, 49-52.

Kontaktné údaje
Zuzana Fujeríková
Katedra výtvarnej kultúry
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
zuzana.fujerikova@gmail.com

Jakub NAVRÁTIL

TELO A TELESNOSŤ V NOVÝCH KONTEXTOCH VIZUALITY

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra výtvarnej kultúry
jakub.navratil@umb.sk

TELO A TELESNOSŤ V NOVÝCH KONTEXTOCH VIZUALITY

Jakub NAVRÁTIL

Abstrakt: Štúdia sa zaoberá problematikou tela a telesnosti v intenciách súčasnej vizuálnej kultúry a obrazovej reprezentácie, jej jednotlivých foriem a procesov. Analyzuje problematiku vzniknutého konfliktu medzi realitou a simuláciou, skrz kategórie tvorby, kópie, manipulácie, kódovania, šírenia a čítania vizuálnej informácie. Analyzuje fenomén pohľadu a obrazu, ako ústredných kategórii súčasných kultúrno-spoločenských procesov, vnímania a vedomia osobnej, ako aj kolektívnej identity a ich postavenia v kontextoch súčasnej vizuálnej kultúry a výtvarnej edukácie.

Kľúčové slová: telo, telesnosť, identita, pohľad, obraz, vizuálna reprezentácia, vizuálna kultúra a komunikácia, výtvarná edukácia,

Abstract: The paper deals with the problematic of body and corporeality, in the context of contemporary visual culture and visual representation, itś various forms and processes. It analyzes the problematic of arising conflict between reality and simulation, through the categories of creation, copying, manipulation, coding, distribution and reading the visual information. It analyzes the phenomenon of the gaze and image, as the central categories of current cultural and social processes of perception and awareness, of personal and collective identity and their position in the contexts of contemporary visual culture and art education

Key words: body, corporeality, identity, the gaze, image, visual representation, visual culture and communication, art education,.

Obraz, ako ústredná kategória súčasných kultúrno-spoločenských procesov

V priestore novo-definovaného individualizmu subjektu, v priestore pluralizácie hodnôt a straty pevne vytýčených hraníc, dochádza k reštrukturalizácií pojmov skutočnosť, realita, identita, telo a telesnosť. V tomto, novom priestore sa otázka telesnosti človeka, stáva určujúcou kategóriou, či styčnou plochou vymedzenia sebaaktualizácie subjektu, vymedzenia jeho individuálnej, ako aj kolektívnej identity.

Telesnosť človeka, vo všeobecnosti chápaná, ako jedinečné médium komunikácie, ako podmienka situovanosti a kontaktu s okolitým svetom, sa obratom informačnej spoločnosti k obrazu[6], dostáva do úplne nových kategórií a perspektív vnímania. Príchodom virtuálnej reality, imaginárneho sveta masmédií a kyberpriestoru internetu, dochádza k destabilizácií pohľadu, k narušeniu vnímania reality, seba a sveta. Pôvodné otázky tela a telesnosti, sa tak ocitajú v novoštruktúrovaných súradniciach čítania. Telesnosť človeka sa ocitá v priestore zmenených a diferencovaných komunikačných dráh, kde už nie je ľahké určiť význam, či hodnotu, v priestore, kde sa narúša vedomie a vnímanie pojmov realita, kópia a simulácia. Moc a význam obrazu, sa stávajú určujúcou kategóriou kultúrno-spoločenských procesov, vedomia kolektívnej, ako aj individuálnej identity. Telo človeka a jeho obraz, tak nevyhnutne preniká do procesov digitalizácie, simulácie, virtuálneho a kybernetického prenosu a zmeny.

V systéme obrazovej nadprodukcie, dochádza ku konfliktu medzi realitou a jej reprezentáciou. Stanovisko a vzťah diváka k obrazu sa narúša. Kríza vedomia reality a schopnosti jej odlíšenia od

[6] Pojem obraz, v tomto príspevku, chápeme v širších súradniciach čítania, zahrňuje tak cez celé spektrum vizuálnej kultúry, počnúc výtvarným umením, cez masmédiá, až k virtuálnej realite a kyberpriestoru internetu.

simulácie, vychádza z rozmnoženia a štrukturalizácie vizuálneho charakteru informácií. Človek začal seba a svet redukovať na obrazový kód, znak, na kópiu kópie, na stav, kde už nie je možné vypátrať pôvod, či model. Jean Baudrillard v tomto zmysle hovorí o význame masmédií, ako ústredného prvku neutralizácie, maskovania a transformácie reality, v jej zánik, pričom vzniknutý stav popisuje, ako svet simulakier, kde rozdiel medzi reálnym a iluzórnym, už prestáva existovať. (Baudrillard, J. In: Mirzoeff, N. (ed.), 2002, s. 145 - 146) Svet vizuálnych informácií, tak vytvoril, akúsi alternatívnu formu skutočnosti, ktorá sa vďaka svojím progresívnym a diferencovaným pohybom a štruktúram, stala nezávislá a samohybná. Jej povaha, nie je ani skutočná, ani iluzórna.

Takto vnímaný fenomén vizuálnej informácie, sa stáva ústrednou kategóriou kultúrno-spoločenských procesov, jeho výrazná schopnosť determinácie individuálneho a kolektívneho vedomia, ovplyvňuje naše vnímanie a reflexiu reality. Ilustrujúca úloha textu obrazom, sa obracia, text sa stáva voči obrazu závislým, často podružným prvkom informácie (Barthes, R., 1978). Pôvodná forma obrazovej reprezentácie, priznávala svoj priamy, zastupujúci vzťah k realite. Príchodom digitalizácie, virtuálnej reality, expanzie masmediálneho vplyvu a hlavne vznikom kyberpriestoru internetu, však obraz mení svoju úlohu, funkcie a stanovisko.

Zložitý systém vizuálnej informácie vytvára mnohodimenzionálny celok, ktorý je v oveľa väčšej miere, než kedykoľvek predtým, pevne integrovaný do kultúrno-spoločenských procesov. Obrazová reprezentácia skutočnosti, tak začína fungovať, ako výrazný determinant kolektívnej, ako aj subjektívnej identity. Príchodom virtuálnej reality a kyberpriestoru internetu, dochádza k destabilizácii pohľadu, homogenity priestoru a linearity času. Expanziou simulakra, dochádza k narušeniu vzťahu medzi realitou a jej reprezentáciou. Diverzifikácia tohto vzťahu, oslobodzuje obraz zo závislosti na realite, obraz sa stáva čímsi nesmrteľným. Jeho tvorba, šírenie a percepcia, sa stávajú ústredným nástrojom moci. Takto, na obraz zameranú spoločnosť, je nutné vnímať, ako čosi v ľudských dejinách ojedinelé a výnimočné.

Obraz a proces jeho šírenia, sa v súčasnosti dostáva do úplne nových filozofických, ontogenetických, psychologických a sociologických rovín. Vizuálnu reprezentáciu skutočnosti a s ňou súvisiaci fenomén pohľadu, je preto možné vnímať, ako významný socio–kultúrny konštrukt. Okrem biologickej podmienenosti, sa tak v rámci problematiky pohľadu, v čoraz väčšej miere nastoľuje otázka významu jeho kultivácie, učenia a rozvíjania (Mitchell, W. J. T., 2002). Jeho pôvodný význam sa rozširuje o nové komunikačné možnosti a priestory, nové kontexty jeho vplyvu na prežívanie a správanie spoločnosti, ako aj individuálneho subjektu.

Spisovateľ a spoločenský kritik Guy Debord, vo svojom texte Spoločnosť spektákla, popisuje túto premenu obrazu a jeho významu, na princípoch prechodu kultúry a informačných médií do sféry ekonomických a tržných mechanizmov (Debord, G., 2002). V tejto otvorenej kritike konzumnej spoločnosti, Debord popisuje stratégie vytvárania falošnej reality v kapitalistickej spoločnosti, v ktorej je bezprostredná realita a jej prežívanie nahradené ilúziou a simulovanou reprezentáciou (Debord, G., 2002, s. 142). Obraz a celé spektrum vizuálnej reprezentácie, je z tohto pohľadu vnímané cez optiku manipulácie, determinácie a uplatňovania moci, v konzumom poznačenej kapitalistickej spoločnosti.

Vnímanie skutočnosti sa stalo závislým obraze. To, čo bolo pôvodne prežívané priamo a bezprostredne, je dnes v čoraz väčšej miere prežívané prostredníctvom simulácie, realita sa transformuje do systému obrazov a znakov. Vnímanie sveta, tak nutne preniká do systémov kópií, retuši, fotomontáži a remixu. Hlavný problém, médiami predkladanej falošnej prítomnosti, však

netkvie v jej samotnej podstate, ale v bezmocnosti a pasivite diváka, jeho postoja a pohľadu, neschopnosti reflexie a spätnej väzby.

Do opozície voči Debordovej kritike spektakulárnej spoločnosti[7], a Baudrillardovej teórie simulakra, možno postaviť prácu výtvarného teoretika a kurátora, Nicolasa Bourriauda (2004) v ktorej, prostredníctvom termínu postprodukcie, obhajuje novú kultúru informačného veku. Vychádzajúc zo stratégií súčasného výtvarného umenia, ako aj zo stratégií médií a internetových aplikácii, definuje Bourriaud novú kultúru recyklácie, prisvojovania a redefinície informačných foriem, kultúru nesmrteľnosti znakov a ich globálneho zdieľania (Bourriauda, 2004, s. 14). Debordom popisovanú statickú a ľahko manipulovateľnú pozíciu diváka, nahrádza Bourriaud divákom schopným slobodného pohybu, prisvojujúceho si a manipulujúceho s nekonečným spektrom obrazovej a textovej informácie, surfujúceho naprieč kyberpriestorom. Takto vnímaný percipient, však musí byť schopný spätnej reflexie, orientácie v priestore tvorby, šírenia a dekódovania obrazovej správy.

Od obrazu k pohľadu

Rozširujúci sa globalizujúci princíp šírenia, prisvojovania a dekontextualizácie vizuálnych informácií, mení charakter kultúry a jej vývinu. V podstate sa nejedná o zanechanie histórie, pamäti, či tradície, ide skôr o ich mixáž, mutáciu a rekombináciu. Kyberpriestor internetu, tak funguje, ako nekonečný priestor, či archív našej civilizácie. Hypertextová povaha jeho čítania, funguje na princípe interaktívnych komunikačných dráh, plných neustálych posunov, zlomov, rekombinácie a transformácie. Divák vstupuje do zložitého systému znakov, často podprahovej informácie, útočiacej primárne na vnímanie tela, telesnosti a s ňou súvisiace skutočnosti a významy. Do centra pozornosti, tak prenikajú predovšetkým telesné kategórie, ako pôžitok, slasť pohoda, sila vitalita, zdravie, mladosť sex a krása. V imaginárnom a simulovanom svete, plnom ilúzií, sa obrazová informácia stáva čímsi ideálnym a vytúženým, čistým, zdravým, pružným, úspešným a mocným.

Vnímanie vizuálnej informácie a jej súvislostí, preniká hlboko do systému vedomia a podvedomých štruktúr, čím sa stáva výrazným formotvorným prvkom osobnosti. Sebareflexia a celkový systém vedomia vlastnej telesnosti a identity, sa tak stáva závislým na vlastnom pohľade, z percepcií tak interných, ako aj externých rovín. Obraz vytvorený v mysli, sa stáva mentálnou stopou prežitej skúsenosti, vystupuje, ako jedinečný kód, prostredníctvom ktorého sme schopní uchopiť seba a svet.

Podľa Craiga Owensa, je každá obrazová forma, výrazne determinovaná charakterom telesnosti, pričom tento vzťah medzi obrazom a telesnosťou, vysvetľuje na podklade privlastnenia, manipulácie a uplatnenia moci tela nad svetom (Owens, C., 2005). Podľa tohto názoru, sa celá škála vizuálnej obraznosti vzťahuje k telu, ako k iniciátorovi zmeny, posunu, produkcie a deštrukcie.

Význam vzájomné vzťahu tela a obrazu, ako určujúceho faktoru budovania identity jedinca, v kontextoch interpersonálnej, ako aj intrapersonálnej komunikácie, je možné badať v celej šírke ontogenetického vývoja dieťaťa. V tomto kontexte, sa ukazuje, ako určujúci predpoklad, práve Lacanova teória o štádiu zrkadla. Prvotný kontakt dieťaťa s vlastnou telesnosťou, sa podľa jeho názoru odohráva, na úrovni fragmentovaných častí (Lacan, J., 2011). Nasledujúce štádia budovania vedomia ja, sú následne postavené na pospájaní týchto fragmentovaných častí tak, aby fungovali, ako celostné ego. Tým sa vytvorí, akýsi obranný mechanizmus, zachovávajúci si vedomie hegemónnej

[7] V rámci Debordovej kritiky spektákla, ešte nemožno hovoriť o kyberpriestore internetu. Ten sa stáva výrazným fenoménom vizuálnej kultúry, až koncom 90. rokov 20. storočia.

identity (Lacan, J., 2011). Cesta od fragmentu k celku, je teda cestou budovania homogénneho subjektu, vedomia vlastného ja, vedomia spojitosti tela a mysle.

Ak by sme však, pôvodnú Lacanovu teóriu zrkadla, ako teóriu budovania hegemónnej identity subjektu, uviedli do súvisu so súčasným fenoménom fotografie a obrazu, ukazuje sa, že oproti ploche zrkadla, nám fotografia ponúka, len obmedzený register informácií. Odhaľuje len ich časť, či fragment. Tento statický obraz rozkladá obraz tela, do zastavených okamihov bytia. Jeho reprodukčný charakter ho predurčuje k nekonečnosti obrazových kópií, sekundárnych úprav a zmien. Vnímanie vlastného obrazu, tak prestáva byť celistvým procesom, podlieha diferenciácii, rozdrobeniu – fragmentácií, ako narušenia humanistického ideálu homogenity subjektu. Výsledkom už nie je homogénne vedomie integrity vlastnej telesnosti, ale subjekt decentralizovanej a rozdrobenej identity – alterity.

Vzniknutý konflikt vo vnútri duality telesnosti, nadväzuje na konflikt medzi vedomím tela a mysle, reflektovaný v mnohých výskumoch, cez optiku moderného návratu karteziánskeho tela (Oravcová, J., 2011). Telesnosť, tohto nového subjektu, sa rozdrobuje a diferencuje cez pohľad a s ním súvisiace kategórie sexuality, rodu, triedy, či etnika (Jones, A. 2002 In Mirzoeff, N. (ed)., 2002). Vzniká tak akési posthumánne telo, telo fragmentované, podliehajúce daným kategóriám, ako aj jednotlivým prechodom a zlomom, medzi reálnou podobou, jeho obrazom, kópiou a simuláciou (Oravcová, J. 2011).

Vznik posthumánneho tela, však nemožno v plnej miere považovať za akýsi, doslovný návrat tela karteziánskeho. Jednotlivé názory hlásajúce práve jeho návrat, vychádzajú prirodzene z diferenciácie a fragmentácie postmodernej telesnosti, cez vzniknuté špecifiká a kategórie rodu, rasy, triedy, sexuality, ako aj vplyvu virtuálneho priestoru, médií a internetu. Tieto determinanty prirodzene narúšajú vnímanie homogenity telesnosti subjektu a humanistický ideál prepojenia duše a tela. V rámci kyberpriestoru, sa tak hovorí o zanechaní, či opustení tela a dominantnom postavení mysle. Telesnosť človeka, je však[8], celistvý systém nepodliehajúci v tomto prípade rozdeleniu. Podmienkou vstupu do virtuálnej reality a kyberpriestoru internetu, nie je opustenie - zanechanie tela, ale celková transformácia telesnosti (tela a mysle) do znakovej štruktúry obrazov.

Kľúčovými prvkami, vstupujúcimi do problematiky telesnosti a identity subjektu, sú teda na jednej strane nové informačné technológie, narušujúce pôvodné vnímanie homogenity subjektu a na strane druhej, socio-kultúrne, rodové, či rasové diferenciácie. Spoločným prvkom týchto problematík, je zmena nášho chápania vo vzťahu k telesnosti, identite a ich diferenciácie, skrz kategórie obrazu a pohľadu.

Výtvarná edukácia v zmenených podmienkach vizuálnej reprezentácie

V novom prostredí individualizmu, musí rovnako aj edukačný systém pružne reagovať na progresívny vývoj novej individuality subjektu. Vstupuje tak do opozície, či alternatívy, voči sile a účinku masmediálneho vplyvu (Gáliková Tolnaiová, S., 2007). Výtvarná výchova sa tak ocitá v situácii, v ktorej sa musí vyrovnať s novým postojom k realite a jej reprezentácii. Musí sa vyrovnať s novými komunikačnými aspektmi obrazu a jeho čítania, so zmenou estetických kategórií, s fenoménom hypertextu a vplyvom postprodukcie, zmenou vnímania telesnosti a súčasnou krízou vnímania individuálnej, ako aj kolektívnej identity.

[8] Vychádzajúc z fenomenologických výskumov vnímania tela a telesnosti u: Maurice Merleau-Pontyho (2004), Jána Patočku (1995), Petra Urbana (2011), či Petra Rezeka (2008).

Percepcia vizuálnej informácie, sa tak stáva dynamickým a premenlivým systémom, ktorý predstavuje výrazné problémy a úskalia. Vizuálna forma informácie, obsahuje oveľa širšie spektrum informácií, než je to u písaného slova. Povaha informácie v znakovom systéme obrazu, je oveľa komplikovanejšia a ťažšie dekódovateľná. Obsahuje emočne podfarbené prvky a vnútorne husto previazané, často zámerne zahmlené spojenia. Ich samotná povaha je pojmovo ťažko uchopiteľná, či dokonca nemožná.

Vstupom do zahlteného priestoru komunikačných slučiek, chýb a zlomov, pôsobí na ľudské vnímanie nadmerná obrazová stimulácia, ktorej výsledkom je anestetický postoj (Welsch, W., 1993). Z tohto stavu vyplývajúca neschopnosť postihnutia rozdielu medzi realitou, jej simuláciou a kópiou, má za následok pasívneho a nevedomého diváka. Za tento stav je súčasne zodpovedná aj výtvarná edukácia, ktorá, ako jediná umožňuje priamy kontakt, s tvorbou, poznaním, pochopením a interpretáciou znakových štruktúr vizuálnej informácie.

Vnímanie skutočnosti, sa v oveľa väčšej miere, než kedykoľvek predtým reflektuje skrz optiku obrazu, reprezentácie a účinku vizuálnych médií. V tomto kontexte, sa podľa Wolfganga Welscha odkrýva neúplnosť a nedostatočnosť pojmového myslenia, ako nástroja uchopenia skutočnosti, pričom ako východisko, ponúka reflexiu sveta, práve skrz otázky estetiky, vizuálneho vnímania a vizuálnej kultúry (Welsch, W., 1993). Vnímanie problematiky tela, telesnosti, identity a ich vizuálnej reprezentácie v kontextoch výchovy a vzdelávania, sa tak ukazuje vo svojej najširšej a najhlbšej forme uplatnenia, práve vo výtvarnej výchove. V kontexte svojho postavenia, umožňuje priamy kontakt s tvorbou, poznaním, pochopením a interpretáciou znakových štruktúr vizuálnej skutočnosti. Skrz priamo prežité skúsenostné hľadisko, usmerňuje komplexný rozvoj jedinca cez celé spektrum vnímania a reflexie skutočnosti, prostredníctvom kognitívnych, psychomotorických a afektívnych procesov.

V kontexte súčasných výtvarných stratégií, ich postlineárneho vývinu, vychádzajúcich často z princípu hypertextového kódovania a čítania diela, tak musí výtvarná edukácia prehodnotiť svoje postavenie, obsah, prístupy a postupy. Nový postoj k realite a jej obrazovej reprezentácii, si tak vyžaduje zmenu prístupu k systémom výučby. V samotnom princípe sa nejedná o zanechanie ,,tradičných,, médií, či výtvarných činností a ich nahradenie digitálnymi médiami a počítačovou technikou. Ide o nový prístup k zmeneným kontextom vizuality, semiotiky a obrazovej reprezentácie, kde skúsenostné hľadisko žiaka, musí nutne vychádzať z poznania významu znakovej sústavy vizuálnej informácie. Takto vnímaná výtvarná činnosť, už nesprostredkúva len estetický zážitok, ale hlbšie, cez priamu životnú skúsenosť pochopené súvislosti a otázky vnímania a uchopenia seba a sveta. Práve intermediálny a interaktívny charakter výtvarnej výchovy, umožňuje poskytnúť žiakovi komplexné hľadisko vnímania, neredukujúce svet, len na prísne logocentrický charakter. So svojím estetickým, filozoficko – ontologickým, etickým, psychologickým, ako aj konceptuálnym záberom, tak dokáže vybaviť jedinca schopnosťou autonómneho myslenia a kritického odstupu, vnímajúceho skutočnosť, so všetkými jej aspektmi, v čo možno najširšom uhle pohľadu.

Zoznam bibliografických odkazov

BARTHES, R.: *Image, music, text.* New York, Hill and Wang, 1978. 220 s. ISBN 0-374-52136-0.

BOURRIAUD, N.: *Postprodukce: Kultura jako scénář: jaku umění nově programuje současný svět*. Praha: Tranzit, 2004. 106 s. ISBN 80-903452-0-4.

GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S. 2007. *Problém výchovy na prahu 21. storočia.* Bratislava : IRIS, 2007. ISBN 978-80-89256-04-4.

KESNER, L. (ed.). *Vizuální teorie* : Současné anglo – americké myšlení o výtvarných dílech, 2. Jinočany : H&H, 2005. ISBN 80-7319-054-0.

LACAN, J. The mirror stage, as formative of the function of the I, as revealed in psychoanalytic experience. In *Richard L.W. Clarke : Contemporary critical* Theory [online]. Barbados, 2011 [cit. 02.03.2013]. Dostupné na internete: http://www.rlwclarke.net/Theory/SourcesPrimary/LacanMirrorStageasFormativeoftheFunctionoftheIasRevealedinPsychoanalyticExperience.pdf

MERLEAU-PONTY, M. Viditeľné a neviditeľné. Praha : Oikoymenh, 2004. 278 s. ISBN 80-7298-098-X.

MIRZOEFF, N. (ed.): *The visual culture reader.* London, Routledge, 2002, 737 s. ISBN 0-415-25221-0.

ORAVCOVÁ, J. *Ekonómie tela, v umeleckohistorických a teoretických diskurzoch.* Bratislava : SLOVART, VŠVU, 2011. 207 s. ISBN 978-80-556-0439-8.

PATOČKA, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Praha : Oikoymenh, 1995. 203 s. ISBN 80-85241-90-0.

REZEK, P. *Fenomenologická psychologie.* Praha : Ztichlá klika, 2008. 236 s. ISBN 978-80-903898-9-2.

URBAN, P., (ed.). *Fenomenologie tělesnosti.* Praha : Filosofia, 2011. 221 s. ISBN 978-80-7007-350-6.

WELSCH, W. 1993. *Estetické myslenie.* Bratislava : Archa, 1993. 168 s. ISBN 80-7115-063-0.

Kontaktné údaje
Jakub Navrátil
Katedra výtvarnej kultúry
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
jakub.navratil@umb.sk

HUMANITNÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV
TEOLÓGIA

Miloš MASARIK
EKONOMICKÉ PRINCÍPY NOVOZMLUVNEJ ETIKY

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra teológie a katechetiky
mimasarik@gmail.com

EKONOMICKÉ PRINCÍPY NOVOZMLUVNEJ ETIKY

Miloš MASARIK

Abstrakt: Etické rozhodnutia súvisiace s ekonomikou tvoria významnú časť každodenného života. V prípade kresťanov je väčšina takýchto rozhodnutí priamo naviazaná na teologickú etiku[9]. Významnou úlohou teológie je aktualizovať interpretáciu tejto etiky. Cieľom tejto štúdie je prispieť do danej diskusie mapovaním ekonomických princípov súčasnej novozmluvnej etiky - významného východiska teologickej etiky. Charakter novozmluvnej etiky obsahuje niekoľko špecifík, ktoré sa v sekulárnej etike nevyskytujú, alebo vyskytujú v inom význame: (1) transcendentálno-vzťahový rozmer, (2) eschatologická nádej, (3) zakotvenie v evanjeliu a jeho transformačný dosah, (4) dvojité prikázanie lásky, (5) špecifický význam spravodlivosti, (6) spoločenský dosah prostredníctvom zmeny jednotlivca, (7) inkluzivita a exkluzivita. Tieto špecifiká vytvárajú etiku, ktorá sa nevyučuje ako etika, ale je výsledkom transformujúcej zvesti: evanjelia. Evanjelium je pozvanie k transcendentnému vzťahu k Bohom, tento transcendentný rozmer dáva etike stabilitu nezávislú od spoločenských zmien. Novozmluvná etika sa týka v prvom rade jednotlivca (jeho vzťahu k blížnemu a Bohu), a až následne ovplyvňuje spoločnosť. Vďaka špecifickému chápaniu spravodlivosti je zároveň silne pozitívne motivovaná. Ekonomický rozmer tejto etiky je v tom, že pojednáva o kategóriách, ako: bohatstvo a chudoba, peniaze a majetok, odpočinok a práca, vedenie ľudí, vzťah k verejným inštitúciám. Bohatstvo a chudoba, podobne ako peniaze a majetok nie sú hodnotené samé o sebe, ale dbá sa o postoj človeka k nim. Základnou výzvou je vnímať ich ako možnosti a nástroje a nie ako ciele a istoty. Odpočinok je stabilnou hodnotou, práca darom cez ktorý Boh zabezpečuje živobytie človeka. Vedenie ľudí má mať rozmer služby podriadeným a vzťah k verejným inštitúciám má zahŕňať vďačnosť a poslušnosť všade tam, kde sa tieto inštitúcie nestavajú na miesto Boha, respektíve proti Bohu. Aby sa uvoľnil potenciál novozmluvnej etiky v oblasti ekonomiky, je potrebné rozvíjať odbornú aj laickú diskusiu, ktorá umožní zoznámiť sa s ňou a aktívne ju aplikovať v ekonomických vzťahoch.

Kľúčové slová: Novozmluvná etika, Teologická etika, etika v podnikaní, transcendencia, evanjelium, dvojité prikázanie lásky, bohatstvo, majetok, peniaze, oddych, chudoba, práca, vedenie ľudí, verejné inštitúcie.

Abstract: Ethical decisions related to the economy are an important part of everyday life. For Christians, majority of these decisions is directly linked theological ethics. An important task of theology is to update the interpretation of ethics. The aim of this study is to contribute to the debate by mapping the economic principles of the present New Testament ethics - an important reference point of theological ethics. New Testament ethics contains some specifics that are not included in secular ethics, or occur are included in much different sense : (1) transcendental - relational dimension,(2) eschatological hope (3) anchored in the Gospel and having transformative impact , (4) double commandment of love, (5) specific meaning of justice, (6) the social impact through changes of individuals, (7) inclusivity and exclusivity. These specifications constitute ethics , which is not taught as ethics , but is the result of transforming message: the Gospel . The Gospel is an invitation to a transcendent relationship to God , the transcendent dimension of ethics gives it stability independent of social change . New Testament ethics relates primarily to an individual (his relationship to God and neighbor) , and only then affects society . Specific understanding of justice is strongly positively motivating . The economic dimension of ethics means that it deals with categories as : wealth and poverty , money and property , rest and work , leadership , relationship to public institutions . Wealth and poverty , also money and property are not rated on their own , but ethical dimension in this areas is focused on one's attitude towards them. The

[9] Napríklad sociálny rozmer konania niektorých kresťanských prúdov má podľa P. Hanesa: Duchovné prebudenie a spoločnosť. jasne teologické východiská s. 98: „Sociálny rozmer (kresťanského smeru) revivalizmu... vyplýva z revivalistickej teológie...“

fundamental challenge is to see them as opportunities and tools and not as targets and certainty . Rest is a stable value , work is the gift of God by which he provides living for humans . Leadership includes serving attitude to those who are led and relationhip to public institutions should include gratitude and obedience wherever these institutions do not stand on God's place , respectively, against God .To unleash the potential of New Testament ethics in economics , it is necessary to develop professional and lay discussion. Goal of this discussions is to make people familiar with it and actively apply it in economic relations .

Key words: New Testament ethics, theological ethics, ethics in business, transcendence, gospel, double commandment of love, wealth, possessions, money, rest, poverty, work, leadership, public institutions.

Úvod

„Veľkým ziskom je však zbožnosť spojená so spokojnosťou. Nič sme si totiž nepriniesli na svet a nič si z neho nemôžeme odniesť. Ak máme pokrm a odev, buďme s tým spokojní. Lebo tí, čo chcú zbohatnúť, upadajú do osídiel pokušenia a sú pod vplyvom mnohých nerozumných a škodlivých žiadostí, ktoré ponárajú ľudí do skazy a záhuby. Veď koreňom všetkého zla je láska k peniazom. Z túžby po nich niektorí zblúdili z cesty viery a spôsobili si mnoho bolestí. Ty však, Boží človek, sa tomu vyhýbaj! Usiluj sa o spravodlivosť, zbožnosť, vieru, lásku, trpezlivosť, miernosť.“ 1. Tim 6,6-11. Aj takto v súčasnosti určuje novozmluvná etika ekonomické správanie kresťanov a vplýva aj na správanie tých, ktorí sa medzi kresťanov nezaraďujú.

Etické rozhodnutia súvisiace s ekonomikou tvoria významnú časť každodenného života. V prípade kresťanov je väčšina takýchto rozhodnutí priamo naviazaná na teologickú etiku. Významnou úlohou cirkvi i teológie je aktualizovať interpretáciu tejto etiky. Cieľom tohto článku je prispieť do danej diskusie mapovaním ekonomických princípov súčasnej novozmluvnej etiky - významného východiska teologickej etiky.

Všeobecná charakteristika novozmluvnej etiky

Novozmluvná etika je súčasťou jednej z hlavných častí teológie - biblickej teológie. Systematickým spracovaním novej zmluvy podáva náuku o Bohu, ktorej súčasťou sú aj Božie očakávania na človeka. Tie očakávania, ktoré sa týkajú známych etických kategórií, tvoria novozmluvnú etiku (napríklad niektoré aspekty medziľudských vzťahov či hodnotový systém). Takáto etika má viacero špecifík: (1) transcendentálno-vzťahový rozmer, (2) eschatologická nádej, (3) zakotvenie v evanjeliu a jeho transformačný dosah, (4) dvojité prikázanie lásky, (5) špecifický význam spravodlivosti, (6) spoločenský dosah prostredníctvom zmeny jednotlivca, (7) inkluzivita a exkluzivita.

Transcendentálno-vzťahový rozmer novozmluvnej etiky

Transcendentálno-vzťahový rozmer novozmluvnej etiky je asi jej najdominantnejším špecifikom. Základom tejto etiky je nasledovanie zjavenej pravdy, pravdy zjavenej v osobe Ježiša Krista. Toto etické východisko je v rámci novozmluvných spisov konzistentné[10]. Táto skutočnosť

[10] V Skutkoch ako histórii prvej cirkvi je pokračovanie vzťahu s Kristom po Jeho nanebovstúpení opisované ako duchovná skúsenosť: „vyliatie Ducha Svätého“. V nadväznosti na to v pavlovských listoch, akejsi teológii prvej cirkvi, je etický rozmer tohto vzťahu vystihnutý tým, že starozmluvný zákon ako základný etický rámec je nahradený prebývaním Božieho Ducha v človeku SCHNELLE, U.: *Theology of the New Testament*, s. 324: „Normou nového bytia je jedine Duch, čo sa doslovne objavuje v II K. 5,18 ako kontrast voči Tóre.“ Porovnaj aj LOHSE, E.: *Teologická etika Nového zákona*, s. 56: „Božiu vôľu možno poznať aj zo zákona a z prikázaní. Ich

otvára v súvislosti s našou témou minimálne dve otázky: 1. Nemali by sme skôr hovoriť o morálke Krista a nie o etike, ak je toto učenie postavené na reflektovaní Jeho osoby? 2. Nakoľko môže byť pre život a štúdium relevantné to, čo je transcendentné (založené na viere vo vzkrieseného Krista)?

Ad1) Súčasný novozmluvný teológ Udo Schnelle rieši dilemu „etika či morálka" v prospech etiky, pretože:

a) mnoho Ježišových etických výrokov je zakorenených v princípoch a nemožno ich zredukovať na ad hoc odpovede.
b) Ježišove etické odpovede preukazujú jasnú štruktúru a vnútornú závažnosť podľa ktorej má prikázanie lásky kľúčovú úlohu.
c) Ježišove (niekedy radikálne) vyjadrenia k etickým témam môžu byť zahrnuté do jeho služby ako celok.[11]

Ad2) Táto otázka[12] sa zvyčajne zdá irelevantná, ale z rôznych príčin:

a) *neakceptovateľnosť transcendentných východísk* je pre niektorých dôvodom pre konštatovanie, že takéto bádanie nemôže dospieť k cenným výsledkom. U nás tento pohľad upevňoval aj tzv. vedecký ateizmus.
b) *transcendencia ako neoddeliteľný fenomén bytia časti ľudstva*[13]. je pre iných pragmatickým dôvodom prečo si túto otázku netreba klásť a treba prejsť priamo ku skúmaniu.

Teológia sa týmto východiskám venuje nie zo štatistických dôvodov počtu kresťanov v súčasnosti, ale preto, lebo verí v zjavené Božie slovo. To síce nie je dôvod pre odbornú interdisciplinárnu diskusiu, ale bohatý výskyt tohto fenoménu v praxi si aj z interdisciplinárneho hľadiska vyžaduje odbornú reflexiu, čo je v tomto prípade teologická reflexia.

Z transcendentného rozmeru tejto etiky vyrastajú aj niektoré jej ekonomické princípy. Občas sa táto etika javí ako nezrozumiteľná, keď jej transcendentný rozmer nahrádza kauzalitu. Takáto nejasnosť umožňuje upadnúť do formalizmu[14]. Na druhej strane však, pri rozvinutých predpokladoch viery v Boha, umožňuje etické konanie podmienené dianím mimo tohto sveta. Takéto konanie je nezávislé od spoločenských, či práve ekonomických zmien a úzu[15]. Tento dôraz je intenzívne rozvíjaný v apokalyptických častiach Novej zmluvy.[16]

usmernenia zostávajú v platnosti aj v horizonte prichádzajúceho Božieho kráľovstva, ale odteraz ich treba prijímať a interpretovať vo svetle eschatologického očakávania."

[11] SCHNELLE, U.: *Theology of the New Testament, s.* 111.

[12] Nakoľko môže byť pre život a štúdium relevantné to, čo je transcendentné (založené na viere vo vzkrieseného Krista)?

[13] *Encyclopedia Britannica*. http://www.britannica.com/EBchecked/topic/115240/Christianity, 25. 10. 2013 konštatuje, že v súčasnosti sa cca 2,5 miliardy z dnes žijúcich ľudí radi ku kresťanstvu a to vychádza vo svojej etike z transcendentných východísk.

[14] Pri strate dynamiky viery sa stráca aj dôvod pre napĺňanie tejto etiky, preto je toto riziko zrozumiteľné.

[15] KENMAN, L. Wong: *Beyond Integrity*. *s. 425:* „Shat is an ethical company?... for the most part, ethical problems occur because corporate managers and their subordinates are too devoted to the organization. In their loyalty to the company or quest to gain recognition, people sometimes ignore or overstep ethical boundaries."

[16] SCHNELLE, U.: *Theology of the New Testament*, s. 764: „Prorok rozvíja veľmi vplyvnú etiku, etiku odporu a vytrvalosti, ktorá vylučuje každé oportunistické prijatie dominujúcej kultúry."

Eschatologická nádej

Eschatologická nádej je druhým významným charakterom tejto etiky, nadväzujúcim na jej transcendentálno-vzťahový rozmer[17]. Eschatologická nádej je odborné pomenovanie pozitívnych očakávaní kresťanov, ktoré súvisia s druhým príchodom Ježiša Krista[18].

Pri aplikácii novozmluvnej etiky môžeme pozorovať niekoľko negatívnych javov, napríklad:

a) *pokrytectvo* - často je dodržiavaná len zdanlivo, a to z rôznych sociálnych dôvodov,
b) *vnútorný rozpor* - jej dodržiavanie je podľa teologickej antropológie často proti prirodzenému správaniu egoistického človeka
c) *spoločenský odpor* - jej dôsledné dodržiavanie zvykne vyvolávať silný odpor a znevažovanie.

Podľa Novej zmluvy budú tieto i ďalšie negatívne javy súvisiace s novozmluvnou etikou vyriešené druhým príchodom Ježiša Krista. Súčasná aplikácia tejto etiky teda zahŕňa aj vedomé vyrovnávanie s týmito negatívami, avšak s nádejou viery, že budúcnosť potvrdí význam takéhoto konania[19]. Táto nádej patrí k centrálnej zvestí cirkvi a vyjadruje ju aj taký základný obrad, akým je Eucharistia (Večera Pánova)[20].

Zakotvenie v evanjeliu a jeho transformačný dosah na človeka

Táto etika je neoddeliteľnou súčasťou kresťanského posolstva - evanjelia[21]. Ježiš ho v Písme často podáva vo forme naratív, v ktorých pojednáva o „základoch ľudského bytia a základnej orientácii ľudských činov ako takých“[22] a teda súčasne podáva aj významný etický rozmer. Okrem vyučovania, ktoré zahŕňalo aj naratíva, využíval Ježiš aj ďalší silný nástroj, a tým bol osobný príklad. Hoci bol vážený učiteľ, bol ochotný vykonať službu, ktorú mali robiť otroci – umyť nohy svojim žiakom a „(tým že takúto prácu vykonal) otvoril jeho žiakom nový spôsob bytia vo vzájomnej láske, v spoločenstve veriacich.“[23]

---

[17] Toto úzke spojenie potvrdzuje aj Eduard Lohse v diele Teologická etika Nového zákona. Zároveň však takéto východisko mierne koriguje LOHSE, E.: *Teologická etika Nového zákona*, s. 54: „V etickom učení prvých kresťanských spoločenstiev nájdeme i všeobecne platné sapienciálne výroky a pravidlá pre život.“

[18] STAGG, F.: *Teologie Nového zákona*, s. 119: „Přesvědčení o tom, že historie je "vedena ke svému cíli Bohem, je pro víru Starého i Nového zákona základní. Historie není cyklická... není evolucí... Eschatologie zastává víru, že Bůh, který je před a nad historií, je i v historii a vede ji k cíli (eschaton).“

[19] Niekedy sa jedná o budúcnosť, ktorá siaha až za dočasný život človeka: „Potom som počul hlas z neba, ktorý hovoril: Napíš: Blahoslavení sú mŕtvi, ktorí odteraz umierajú v Pánovi. Áno, hovorí Duch, nech si odpočinú od svojich námah, lebo ich skutky idú s nimi.“ Zj. 14,13. Tento eschatologický význam však nie je definovaný čisto v zmysle odmeny alebo trestu, ako sa uvádza v LOHSE, E.: *Teologická etika Nového zákona*, s.59: „Odmena, ktorú dostanú, nespočíva vo vyúčtovaní činov a v odmene za ne, ale v uvedení do Pánovej radosti (Lk 19, 12-27; Mt 25,14-30).“

[20] Lk 22,18; Mk 14,25.

[21] LOHSE, E.: *Teologická etika Nového zákona*, s. 218: „Úloha kresťanskej etiky, ako aj postoj k zdedeným zákonom Izraela sa dajú objasniť len na základe pravdy evanjelia.“

[22] SCHNELLE, U.: *Theology of the New Testament,* s. 274.

[23] SCHNELLE, U.: *Theology of the New Testament,* s. 728.

Evanjelium má na človeka transformujúci dosah. Očakáva sa, že prijatie tejto zvesti mení celého človeka, nie len jeho vonkajšie prejavy[24]. Táto premena je v Novej zmluve prezentovaná silnými termínmi, ako napríklad „kainé ktisis.“ Zaužívaný preklad tohto pojmu je „nové stvorenie.“ Evanjeliová výzva je „sprevádzaná aj prorockým pozvaním k obráteniu, čo znamená oveľa viac než len premenu myslenia. Nasmerovanie cesty, po ktorej hriešnik doteraz kráčal, ho vzďaľovalo od zdroja života. Teraz sa treba rozhodnúť pre úplne nový smer a to v sebe zahŕňa všetky oblasti činnosti a správania sa,“[25] a teda aj oblasť ekonomickej činnosti.

Dvojité prikázanie lásky ako centrum novozmluvnej etiky

Láska ako centrum tejto etiky je formulovaná explicitne v dvojitom prikázaní lásky: lásky k Bohu a blížnemu (Marek 12,28-34). Tento dôraz je v celom rade novozmluvných textov podávaný cez konkrétne príklady a výzvy: „žehnanie, robenie dobra, zmierenie so susedom, odpustenie, nenazývanie brata alebo sestry bláznom, platiť chudobným mzdu, odovzdanie majetku, nesúdiť, nevidieť smietku v oku brata alebo sestry.“[26]

Za centrum tejto etiky býva označovaná aj Božia vôľa. Skôr sa však jedná o synonymický pohľad na tú istú skutočnosť, ktorý len hodnovernejšie odráža transcendentálno-vzťahový charakter tejto etiky[27].

Takto definované centrum má chrániť túto etiku pred typickým legalistickým charakterom, ktorý sa novozmluvnej etike javí ako nedostatočný pre spravodlivé konanie človeka.

Špecifický význam spravodlivosti

V tomto etickom kontexte má špecifické postavenie aj spravodlivosť ako Bohom daný a nie etickým konaním definovaný stav. Táto spravodlivosť je daná tým, čo veria v zástupnú smrť Krista. Zdá sa, že z hľadiska etiky by takéto chápanie mohlo vyprázdniť pojem spravodlivosti. Lenže Nová zmluva obsahuje bohaté etické učenie o tom, čo je spravodlivé pred Bohom či pred ľuďmi. Tento pojem teda nie je eticky vyprázdnený. Konceptom „danej“ spravodlivosti sa zdôrazňuje to, že ľudská spravodlivosť pri akomkoľvek etickom úsilí je výsledkom Božieho milosrdenstva, pretože žiadne etické úsilie nevedie k dokonalej spravodlivosti, ktorá by pred Bohom obstála. Celé učenie o tom, čo je spravodlivé pred Bohom a človekom, prichádza na rad až následne, ako odpoveď na toto Božie milosrdenstvo[28]. Etické prejavy spravodlivého konania kresťana sú motivované Božou dobrotou, dokázanou aj cez zástupne nastolenú spravodlivosť.

---

[24] MASARIK, A.: Transformácia človeka v Kristovi, s. 8: „Ak sme správne interpretovali vzťah pojmov „neos“ a „kainos“, potom tu Ježiš hovorí o nutnosti premeny človeka ako o predpoklade pre schopnosť udržať nový obsah.“

[25] LOHSE, E.: *Teologická etika Nového zákona*, s. 53.

[26] SCHNELLE, U.: *Theology of the New Testament,* s. 121:

[27] SCHNELLE, U.: *Theology of the New Testament,* s. 325: „Pavel vyjadruje Božiu vôľu štandardnými kategóriami populárnej filozofie: dobré, príjemné, dokonalé. Diskusia medzi Rim 12:1-2 a 12:9a ďalej to objasňuje: „Láske je kresťanskou definíciou dobra.“

[28] VOUGA, F.: *Teologie Nového Zákona* s. 134: „Boží evangelium.. je tedy zjevením Boží spravedlnosti, která je ospravedlněním skrze důvěru a k důvěře a bez zákona i skutků zákona... ospravedlnění bezplatné a beze skutků zákona paradoxně dovoluje, aby se to, co zákon přikazuje, naplnilo v životě těch, kdo jsou ospravedlněni a kdo věří.“

Tento koncept má dva výnimočné dôsledky:

a) *vyrovnanie sa s minulosťou* - umožňuje človeku pravdivo sa vysporiadať s akýmkoľvek jeho prestúpením voči spravodlivosti v minulosti;
b) *pozitívna*[29] *motivácia do budúcna* – účinne motivuje k spravodlivému konaniu v prítomnosti a budúcnosti.

Priamo v Novej zmluve sú zaznamenané prípady, kedy daná spravodlivosť viedla ľudí k tomu, aby prehodnotili svoje správanie v minulosti a toto prehodnotenie bolo novým východiskom pre budúce správanie, dokonca aj v špecifickej väzbe na ekonomiku[30] (Zachej).

Spoločenský dosah prostredníctvom zmeny jednotlivca

Novozmluvná etika si nestavia utopické ciele. Jej cieľom nie je *vybudovať* Božie kráľovstvo a Stagg konštatuje, že Nová zmluva ani nepozná termín budovanie Božieho kráľovstva ako ľudskej aktivity. Pri štúdiu Novej zmluvy dochádza k záverom, že: „Boh dáva kráľovstvo (dunai, Lk 12,32); ustanovuje ho (diatithenai, Lk 22,29), obnovuje (apokathistanein, Sk 1,6), odovzdá (paradidonai, 1K 15,24), prenáša nás do kráľovstva (metatithenai), zvestuje ho (keryssein, Mk 1,14; Mt 4,23 etc.), hlása ho (diangellein, Lk 9,20), hovorí o ňom (lalein, Lk 9,11), svedčí (Sk 28,23), očakáva (prosdechesthai, Mt. 25,34), niektorí ho zdedia (kleronomein, Mt 25,34), uvidia (idein, Lk 9,27), je možné ho prijať (dechestchai, Mk 10,15), vstúpiť doň (eiselthein, Mk 9,47)[31].

Novozmluvná etika sa teda realizuje aj v rámci novej spoločnosti (cirkev - spoločenstvo kresťanov) a jej eschatologický výhľad vedie k novej spoločnosti (kráľovstvo Božie). K tejto novej spoločnosti však smeruje prostredníctvom Božieho konania zameraného na zmenu človeka a až pretváraním jednotlivcov prichádza zmena spoločnosti. Úloha jednotlivca je tu definovaná ako individuálna zodpovednosť za seba samého a svedecký život, a nie ako vytvorenie ideálnej spoločenskej štruktúry. Ekonomické princípy súčasnej novozmluvnej etiky budeme teda nachádzať v prvom rade ako odporúčania pre jednotlivca a jednotlivca ako člena spoločnosti, a len nepriamo ako odporúčania pre spoločnosť.

Exkluzívny a inkluzívny charakter novozmluvnej etiky

Táto etika má prvky inkluzivity aj exkluzivity. To, či je tu pre všetkých alebo len pre špeciálnu skupinu ľudí, je odvodené opäť od postoja ku Kristovi.

a) *Exkluzivita novozmluvnej etiky.* Poslaním Ježiša Krista bolo zmierenie ľudí s Bohom. Svoje poslanie splnil zástupnou obeťou na kríži, ktorou odstránil poslednú zábranu medzi ľuďmi a človekom: hriech hodný trestu smrti. Odstránil ju tým, že ten trest vzal na seba. Správu o jeho zástupnej obeti nazývame evanjeliom. Toto zmierenie nie je automatické, je podmienené vierou

---

[29] LOHSE, E.: *Teologická etika Nového zákona*, s. 77: „Až po vyjadrení prísľubu Božieho milosrdenstva v šiestich antitézach sa spresňuje, čo znamená nová spravodlivosť (Mt 5,17-20; 21-48). Reč na vrchu podáva etické príkazy tak, aby sa mohli vsunúť do radostnej zvesti o Božom kráľovstve.“

STACKHOUSE, M. et al.: *On Moral Business : Classical and Contemporary Resources for Ethics in Economic Life.* s. 873: „Relevantným základom ktorý dáva silu zmeniť sa je len Bohom potvrdzovaná nádej.“

[30] „ 8. Ale Zachej povedal Pánovi: Pane, polovicu svojho majetku dávam chudobným a ak som niekoho v niečom oklamal, vrátim to štvornásobne. 9. Ježiš mu odpovedal: Dnes prišla spása do tohto domu, veď aj on je Abrahámovým synom.“ Lk 19,8-9

[31] STAGG, F.: *Teologie Nového zákona*, s. 112.

v zástupnú smrť Ježiša - vierou v evanjelium. Nie je teda ponúkané istej skupine, ale je to univerzálna možnosť pre každého človeka. Tento rozmer evanjelia nazývame jeho inkluzivitou. Keď zmierenie nastane, zahŕňa aj zmenu životných cieľov, hodnôt, a ústi aj do novej etiky. Exkluzivita tejto etiky teda spočíva v tom, že je podmienená vierou v Ježiša Krista.

b) *Inkluzivita novozmluvnej etiky*. Novozmluvná etika je inkluzívna v tom zmysle, že kategória "veriaci v Ježiša Krista" je otvorená pre každého[32]. Uplatnenie tejto etiky teda nesúvisí s rasou, kultúrou, národnosťou, a ani s ekonomickými kategóriami. Neodvíja sa od žiadnej ľudskej kvality, danosti či situácie, ale od postoja k Ježišovi Kristovi a jeho evanjeliu. Nebude teda len etikou chudobných, strednej triedy alebo len ľudí v kríze, ako sa to niekedy zdá či zdôrazňuje, ale nájdeme v nej rôzne rady pre rôzne ekonomické situácie jednotlivca.

Ekonomické princípy novozmluvnej etiky

V tejto časti štúdie uvediem niekoľko ekonomických princípov novozmluvnej etiky a to bez nároku na úplnosť. Uvádzam tie princípy, o ktorých novozmluvná etika bežne pojednáva.

Bohatstvo a chudoba. Novozmluvná etika (1) nehlása ideál chudoby a (2) nepovažuje bohatstvo za profánne.

Ad 1) chudoba nie je považovaná za ideál, nakoľko záznam Kristovho vyučovania obsahuje niekoľko krát zameranie na chudobných ako na tých, čo žijú v nepriaznivom sociálnom postavení[33]. Kristus im venuje špeciálnu pozornosť preto, že ich stav je negatívny a nie preto, že by bol eticky hodnotnejší[34]. Ježiš oslovuje chudobných ako tých, ktorých práva sú zaznávané a stavia sa na ich obranu. Zároveň ich upozorňuje aj na niektoré negatívne postoje prameniace z chudoby, napríklad ustarostenosť.

Ad 2) Na druhej ani bohatstvo nie je samé o sebe etickým problémom. Ježiš oslovuje aj bohatých, často ich konfrontuje, no nie kvôli bohatstvu, ale kvôli ich postoju k nemu. Za neetické konanie bohatých sa označuje napríklad všeobecne známe zaznávanie práva iných[35], ale aj špecifickejšie veci, ako: spoliehanie sa na bohatstvo a milovanie peňazí.

Zaujímavé je tiež uviesť, že bohatstvo (možno neočakávane) môže byť pozitívnym dôsledkom viery a etického konania, kým chudoba je uvádzaná v pozitívnom zmysle len ako lepšia alternatíva niečo ešte horšieho, nie však ako želaný stav. Paradoxne však Ježiš odovzdáva bohatým prevažne varovania, kým chudobným odovzdáva povzbudenia[36]. Považujem však za omyl domnievať sa, že

[32] VOUGA, F.: *Teologie Nového Zákona* s. 180: „V Ř 12,4n zdůrazňuje (apoštol Pavel) jednotu a rozmanitos, která je solidaritě těla (Kristovho) vlastní. Stagg, 129. „Porozumění Boží spravedlnosti a z něho vyplývající výklad dvojího přikázání lásky k sobě a k bližnímu, které Pavel přijal skrze zjevení (G 1,12.16), má za nutný následek nalezení nového sociálního typu společenství založeného na uznání lidských osob nezávisle na jejich kvalitách.“

[33] „20. So zrakom upretým na svojich učeníkov povedal: Blahoslavení chudobní, lebo vaše je Božie kráľovstvo.“ Lk 6,20

34 „Duch Pánov je nado mnou, lebo ma pomazal zvestovať chudobným evanjelium a uzdravovať skrúšených srdcom. Poslal ma oznámiť zajatým prepustenie, slepým vrátiť zrak, utláčaných prepustiť“ Lk 4,18

[35] STAGG, F.: *Teologie Nového zákona*, s. 210: "Jakub se o něm (o Hospodinovi zástupov) zmiňuje jako o tom, k jehož uším dosahuje křik dělníků, kterým byla upřena mzda (5,4)... Ti, kteří okrádají chudé tím, že jim nedávají mzdu a tím je utiskují, budou se muset zodpovídat Hospodinu zástupů!"

[36] SCHNELLE, U.: *Theology of the New Testament*, s. 117: „Kým bohatí sú z Božieho kráľovstva vylúčení, chudobní majú prísľub, že do neho vstúpia.“

Kristus pestoval ideál chudoby, že viedol bohatých k chudobe. Jeho zámerom bolo vyslobodiť bohatých z deformovaného postoja voči majetku, ale na to stačila aj zmena postojov[37].

Peniaze a majetok sa v rámci novozmluvnej etiky nehodnotia samé o sebe. Očakáva sa, že budú nástrojom podriadeným úmyslu človeka (človek bude slobodný od tyranie vecí), a že tým úmyslom bude aktívna starosť o potreby blížneho[38]. Pritom je dôležité poznamenať, že starostlivosť o potreby blížneho nie je synonymom pre prispievanie na cirkev. Zahŕňa prispievanie na cirkev, ale je definované širšie, v zmysle napríklad: "Blahoslavenejšie je dávať, než prijímať." (Sk 20,35). Do tohto etického rámca spadá človek v každej ekonomickej situácii, chudobný aj bohatý, pretože miera dávania či pomoci je vždy osobná a kvalitatívna a nikdy nie kvantitatívna. Narábanie s majetkom nie je posudzované podľa toho koľko človek použil na správny účel, ale aký účel sleduje pri používaní toho, čo má (Lk 21,1-4).

Avšak na to, aby takto mohol človek konať, musí on vládnuť majetku a peniazom, a nie naopak. V praxi to znamená, že peniaze a majetok majú byť nástrojom, a nie cieľom. Nová zmluva sa stavia proti tyranii vecí aj z pohľadu aj chudobných (spomínané varovanie pred ustarostenosťou Mt 5,26-34) aj bohatých: "koreňom všetkého zla je milovanie peňazí." (I Tim 6,10).

Práca je dôležitou súčasťou etického života kresťana. Kresťan má pracovať, pretože práca je základným Božím nástrojom na zabezpečenie potrieb človeka. Etický rozmer práce je jasne vymedzený: od kresťana sa očakáva svedomitá, možno povedať „nadštandardná“ práca, no musí si strážiť, aby práca nenapĺňala jeho život ustarostenosťou[39], akoby od nej záviselo jeho živobytie. Nezávisí od práce, ale od Boha. Práca nie je zabezpečením. Zabezpečuje Boh, ktorý prácu využíva ako nástroj.

Odpočinok je zaujímavým princípom súčasnej NZ etiky, ktorý súvisí s ekonomikou. Jeho pôvod je v starozmluvnej správe o stvorení. Šesť dní Boh tvoril zem, na siedmy odpočíval. Odpočinok znamenal intenzívnejšiu možnosť budovania vzťahu so stvorením. Aj stvorenie sa malo v siedmy deň odpočívať a sústrediť na svojho Stvoriteľa. Nová zmluva tento princíp rozvinula. Sústredenie na Stvoriteľa má byť dominantnou súčasťou každého dňa (neprestajne sa modlite). Zároveň sa však vyvinula prax oddeleného dňa – nedeľa - počas ktorého si kresťania pripomínajú a slávia vzkriesenie Ježiša Krista. Nedeľa je v tomto zmysle dňom, kedy nemá teologický význam prikazovať ľuďom odpočinok[40], no na druhej strane má mať každý možnosť takéhoto druhu odpočinku.

Manažment, konkrétnejšie vedenie ľudí, prechádza v Novej Zmluve radikálnou zmenou. Pôvodný spôsob vedenia ľudí je označený za „ovládanie“ a „utláčanie.“ Nový spôsob má byť

[37] Takáto interpretácia je vlastná aj významnému sociológovi, ekonómovi a zároveň kresťanovi.WEBER, Max: *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Kapitola 2: „Economic acquisition is no longer subordinated to man as the means for the satisfaction of his material needs.“

[38] STAGG, F.: *Teologie Nového zákona*, s. 206: "Zdá sa, že Ježíši záleželo v souvislosti s člověkem a hmotou na dvou základních věcech - aby byl člověk svoboden od tyranie věcí a aby se aktivně staral o potřeby svého bratra."

[39] LOHSE, E.: *Teologická etika Nového zákona*, s. 85: „...výzva nebyť príliš ustarostený, uvedená v druhej časti šiestej kapitoly, nemá za cieľ viesť k bezstarostnosti či záhaľke, ako keby sa dalo žiť bez plánovania a predvídania, ale odhaľuje, že naším bohom je všetko, k čomu lipne naše srdce: „Lebo kde je tvoj poklad, tam bude aj tvoje srdce“ (Mt 6,21).“

[40] STAGG, F.: *Teologie Nového zákona*, s. 213: "Nový zákon neposkytuje žádný důkaz o tom že by první křesťané byli vyučováni k zachovávání sabatu."

charakteristický službou.[41] Akákoľvek pozícia, v ktorej kresťan vedie ľudí, má byť vykonávaná tak, aby toto vedenie slúžilo ľuďom[42].

Vzťah k verejným inštitúciám je súčasťou etického učenia Ježiša i ranej cirkvi. Základný dôvod pre takúto diskusiu bol kult cisára spojený s podriadenosťou štátnej správe (najmä s platením daní). Takéto spojenie je útokom priamo na základné východiská novozmluvnej etiky. Aj v takejto extrémnej situácii však neobsahuje Nová zmluva odporúčanie odporu voči štátnej moci. Snaží sa o to, aby kresťania, všade kde sa to dá, oddelili uctievanie cisára od poslúchania autority verejnej správy: „ 7. Dávajte každému, čo ste povinní: Komu daň, tomu daň, komu clo, tomu clo, komu bázeň, tomu bázeň, komu česť, tomu česť. “ (Rim 13,7) Toto originálne riešenie na jednej strane obnovovalo dôveru v štátnu moc ako nositeľku a vykonávateľku Božej vôle. Na druhej strane však dáva priestor adekvátnej neposlušnosti tejto moci tam, kde núti uctievať niečo iné než Boha[43]. Za štandardných okolností však etický postoj kresťana voči štátu a spoločnosti spočíva najmä v dvoch veciach: a) podriadenosť štátnemu zriadeniu ako zriadeniu, ktoré je tiež nositeľom Božej vôle; b) dobrovoľné odovzdávanie sa spoločnosti, ako prejav lásky voči Bohu[44].

Závery a podnety pre prax

Problémy, s ktorými sa vyrovnáva etika v podnikaní, sú súčasťou novozmluvnej etiky. Jej charakter však obsahuje niekoľko špecifík, ktoré sa v sekulárnej etike nevyskytujú: (1) transcendentálno-vzťahový rozmer, (2) eschatologická nádej, (3) zakotvenie v evanjeliu a jeho transformačný dosah, (4) dvojité prikázanie lásky, (5) špecifický význam spravodlivosti, (6) spoločenský dosah prostredníctvom zmeny jednotlivca, (7) inkluzivita a exkluzivita. Ich teologická opodstatnenosť je všeobecne prijímaná, a práve z týchto východísk vyrastá silne pozitívne motivované a odolné etické konanie, zahŕňajúce kategórie ako: bohatstvo a chudoba, peniaze a majetok, odpočinok a práca, vedenie ľudí, vzťah k verejným inštitúciám.

Aby sa uvoľnil jej potenciál a pôsobil v praktických podmienkach meniacej sa spoločnosti, je potrebné rozvíjať odbornú aj laickú diskusiu, ktorá umožní zoznámiť sa s ňou a aktívne ju aplikovať v ekonomických vzťahoch.

Ekonomická kríza, ktorá sa údajne končí, je vlastne krízou aplikovaných etických prístupov. V snahe o jej prekonanie a prevenciu pred jej návratom môže byť preto cenné spoznávať východiská a postoje nz etiky, aplikovať ich v ekonomických vzťahoch s výhľadom na zisky, ktoré nie je možné

[41] „ 42. Ježiš si ich zavolal a povedal im: Viete, že tí, ktorých pokladajú za mocných, ovládajú národy, a tí, čo sú v očiach ľudí veľkí, ich utláčajú. 43. Medzi vami to tak nebude! Kto sa bude chcieť stať medzi vami veľký, bude vaším služobníkom, 44. a kto chce byť medzi vami prvý, bude sluhom všetkých.“ Mk 10,42-44

[42] Logické domýšľanie tohto pravidla vyústi v myšlienku: takto sú si ľudia navzájom služobníkmi. Tento záver nespochybňuje služobný postoj každého človeka, nie je chybou tohto konceptu, ale je jeho zjavnou pointou. VOUGA, F.: *Teologie Nového Zákona*, s. 200: „...jen Bůh sám je pánem všech (Ef 6,1-9), a všeobecné pravidlo, jež z posledního vyplývá, že všichni, muži i ženy, rodiče i děti, pánové i otroci mají být podřízeni jedni duhým (Ef 5,21).“

[43] SCHNELLE, U.: *Theology of the New Testament*, s. 326: „Nakoľko štát prijíma úlohu spravovania a vykonávania moci ktorá mu bola daná Bohom, kresťania sú zodpovedný podporovať ho v tejto úlohe... Prenasledovanie za Nera ukazuje že muselo existovať narastajúce napätie medzi kresťanmi na jednej strane a Rímskymi hodnostármi a ľudom na strane druhej.“

[44] Lohse vzťahuje k tejto téme text z Rim 12,1. LOHSE, E.: *Teologická etika Nového zákona*, s. 150: „kresťania majú obetovať seba samých – v každom smere života – ako živú, svätú, Bohu milú obetu (Rim 12,1).“

vyjadriť len ekonomickými kategóriami. Zároveň však musia byť zachované jej východiská, bez ktorých stráca akúkoľvek dynamiku.

Zoznam bibliogafických odkazov

BARENTSEN, J. 2011. *Emerging Leadership in the Pauline Mission*. Princeton Theological Monograph Series, 2011. ISBN 978-1-61097-244-4.

Biblia, ekumenický preklad. 2008. Banská Bystrica : Slovenská biblická spoločnosť, 2008. ISBN 978-80-85486-48-3.

HANES, P. 2013. *Duchovné prebudenie a spoločnosť*. Banská Bystrica : Združenie evanjelikálnych cirkví, 2013. ISBN 80-971350-9-4.

KENMAN, L. W. 2004. *Beyond Integrity*. Grand Rapids : Zondervan, 2004. ISBN 0-310-24002-6.

LOHSE, E. 2008. *Teologická etika Nového zákona*. Bratislava : Serafín, 2008. ISBN 9788080810726.

MASARIK, A. 2009. *Transformácia človeka v Kristovi.* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2009. ISBN 978-80-8083-841-6.

SCHNELLE, U. 2009. *Theology of the New Testament*. Grand Rapids : Baker Press, 2009. ISBN 978-0-8010-3604-0.

STACKHOUSE, L. M. et al. 1995. *On Moral Business*. Grand Rapids : Eerdmans Publishing, 1995. ISBN 0-8028-0626-0.

STAGG, F. 1996. *Teologie Nového zákona*. Lovosice : Helioprint, 1996. ISBN 80-901543-3-6.

VOUGA, F. 2009. *Teologie Nového Zákona*. Jihlava : Mlýn, 2009. ISBN 978-80-86498-27-0.

WEBER, M. 2003. *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Chelmsford : Courier Dover Publications, 2003. ISBN 0-4864-270-3-X.

Kontaktné údaje
Miloš Masarik
Katedra teológie a katechetiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
mimasarik@gmail.com

Michal ŠALAGA

VYUŽITIE KÁZŇOVÉHO TEXTU V TEOLOGICKÝCH DÔRAZOCH POHREBNEJ KÁZNE

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra teológie a katechetiky
michal.salaga@studenti.umb.sk

VYUŽITIE KÁZŇOVÉHO TEXTU V TEOLOGICKÝCH DÔRAZOCH POHREBNEJ KÁZNE

Michal ŠALAGA

Abstrakt: Príspevok sleduje vzťah teologických dôrazov vybranej vzorky šiestich pohrebných kázní a biblického textu, z ktorého uvedené kázne vychádzajú. Zdôvodňuje nutnosť výskumu tejto oblasti kazuálnej homiletiky a poukazuje na dôležitosť aplikácie zistení v teologickom vzdelávaní ako aj v kazateľskej praxi. Použitím štruktúry pohrebnej kázne podľa Prof. Kišša, hľadá v skúmanej vzorke kérygmatickú časť. Túto časť pre potreby tohto výskumu nazýva „vlastná pohrebná kázeň". Po jej extrahovaní z textu vybraných pohrebných kázní, ju následne podrobuje analýze. Výsledky analýzy v podobe teologických formulácií a dôrazov ďalej skúma, aby zistil či vychádzajú z kázňového textu, z iného uvedeného či neuvedeného biblického textu, alebo ich pôvod možno hľadať skôr v cirkevnej vierouke kazateľa. Všíma si ako kazatelia využívajú zvestné bohatstvo nimi vybraných kázňových textov a upozorňuje na objavené nedostatky. K zisteným problémom biblických kázňových textov a práce s nimi zaraďuje nesprávne ohraničenie textov a zanedbanie exegetickej práce. To súvisí s nedodržiavaním základných homiletických pravidiel. K závažným nedostatkom zaraďuje také teologické dôrazy a formulácie, ktoré sú v rozpore s nielen kázňovým textom, ale sú navyše úplne cudzie Biblii i kresťanskej teológii.

Kľúčové slová: Pohrebná kázeň, biblický kázňový text, teologické dôrazy, pohrebná kázeň v užšom zmysle

Abstract: The paper studies the relationship of theological emphases in a selected sample of six funeral sermons and the biblical texts that these sermons are based on. It argues for the need of research in the field of casual homiletics and points to the importance of the application of the findings in the theological education and preaching. Using the structure of a funeral sermon of Prof. Kišš, it seeks the kerygmatic part of the sampled sermons. For the purpose of this research, this section is named „very funeral sermon". Having been extracted from the text of selected funeral sermons, it is consequently analyzed. Furthermore, the paper examines results of the analysis in the form of theological formulations and emphases to determine whether these are based on the biblical text for a sermon, on another listed or unlisted biblical text, or their origin may be sought rather in the church theology of the preacher. The paper notes how preachers use kerygmatic treasure of the selected biblical texts for a sermon and highlights the discovered shortcomings. The incorrect demarcation of the texts and neglecting of exegetical work are regarded as the problems of biblical texts for a sermon. This relates to non-compliance with basic homiletic rules. The theological emphases and formulations are regarded as significantly deficient if they are not only in conflict with the biblical text for a sermon, but they are also completely alienated to the Bible and Christian theology.

Key words: Funeral sermon, biblical text for a sermon, theological emphases, kerygmatic part of funeral sermon.

Úvod

Priemerne umrie na Slovensku ročne takmer 53 tisíc ľudí. Z štatistických prognóz vývoja úmrtnosti vyplýva, že do roku 2025 sa toto číslo zvýši približne o 6 tisíc úmrtí ročne. Ak vezmeme do úvahy štruktúru obyvateľstva podľa náboženského vyznania, podľa ktorého je na Slovensku zhruba 75 % obyvateľov hlásiacich sa k jednej z kresťanských cirkví, znamená to, že priemerne v jeden deň

zaznie 109 pohrebných kázní. Zvýšenie kvality pohrebných kázni[45] je možno dostatočný zámer či výzva, ktoré teologickému vzdelávaniu predostiera teologická prax.

Je správne, ak výsledky výskumu majú kam mieriť. Predsa však samotná akademická potreba a túžba teológie skúmať, v našom prípade pohrebné kázne, je už postačujúcim faktorom, ktorý vplýva na rozhodovanie zaoberať sa práve touto témou.

Teoretické východiská

Doterajší výskum

Pohrebnými kázňami sa zaoberá časť teológie nazývanej praktická teológia. V nej, v rámci homiletiky sa im venuje tzv. kazuálna (z lat. *casus* = prípad) homiletika.

V slovenskom teologickom prostredí kazuálnej homiletiky stále nachádzame dostatočne nepreskúmaný priestor. Výskum pomôže nielen k zisteniu súčasného stavu v kazuálno-homiletikej praxi. Zároveň má smerovať k vytýčeniu teoretickej základne tejto časti kazuálnej homiletiky. Očakávame, že následne na základoch takejto teologicko-výskumnej práce bude možné dôjsť k progresu kazuálno-homiletického akademického i mimoakademického vzdelávania. Následne je možné predpokladať zlepšenie praxe v oblasti pohrebných kázní, čo zároveň nepochybne napomôže k zvládaniu krízovej situácie, akou je určite smrť blízkeho i obavy z blížiacej sa vlastnej smrti.

Ak chceme vypátrať doterajšie výsledky slovenského kazuálno-homiletického bádania, nebudeme mať dočinenia s prílišným prehustením tohto výskumného poľa. Od vydania doktorskej práce Prof. Jamnického *Evanjelické pohrebné kázne. Homiletická úvaha.*, z roku 1927 až do vydania monografie Doc. Masarika, *Analýza nekérygmatických komponentov pohrebných kázní profesora Igora Kišša* v roku 2008 nebola k dispozícii žiadna kazuálno-homiletická odborná či vedecká práca v požadovanom rozsahu.

Súčasný výskum KTK

Katedra teológie a katechetiky sa snaží po vyše 80 rokoch od vydania práce Prof. Jamnického, učiniť zadosť požiadavkám na oblasť kazuálnej homiletiky, ktoré sa v týchto rokoch vynárali a dosiaľ reálne existujú.

V roku 2006 obhájil Martin Bukovský ktorý ako diplomant pôsobil v pod Masarikovým vedením na vtedajšej Katedre evanjelikálnej teológie a misie, svoju prácu s názvom: *Kritická analýza úloh pohřebního kázání a pokus o zhodnocení jejich naplnění v evangelikálním zvěstování*. Doc. Masarik svoj záujem o výskum pohrebných kázní dokazuje doposiaľ, keď za najdôležitejšie diela, ktorých význam presahuje evanjelikálnu ale i širšie vzatú, protestantskú teológiu a presahuje aj do necirkevného prostredia tzv. občianskych pohrebných príhovorov, možno jednoznačne považovať publikované práce: *Analýza nekérygmatických komponentov pohrebných kázní profesora Igora Kiša* (2008) a *Aby smútili s nádejou – Vybrané aspekty pohrebných kázní* (2011). Na dôležitosť výskumu

[45] *Práve na pohreby však prichádzajú aj viacerí ľudia, ktorým cesta do kostola - k Božiemu slovu zarástla. Preto by bolo zlé, keby sme pri tvorbe pohrebných príhovorov nerástli čo do kvality. Veď pri pohrebných rozlúčkach máme príležitosť osloviť poslucháčov zvesťou o nádeji, ktorú máme v Kristovi azda väčšmi, ako pri iných príležitostiach. Aj keď nik z nás nebol očitým svedkom Ježišovho zmŕtvychvstania, predsa sme povolaní stávať sa svedkami Vzkrieseného a prinášať do zármutku a bolesti pozostalých Jeho svetlo a útechu.* (Šefranko – Cingeľ, 2009, s. 2)

a spracovania tejto tému okrem záujmu o odbornú prednáškovú činnosť pre potreby pracovníkov cirkví, poukazuje aj záujem periodika *Slovenské pohrebníctvo*, ktoré vydáva Slovenská asociácia pohrebných a kremačných služieb. Rozhovoru s Doc. Masarikom k téme pohrebnej kázne na Slovensku venuje priestor v dvoch vydaniach v roku 2013.

Po výskume nekéregmatických komponentov pohrebných kázní sa ukazuje nutnosť zamerať sa na kéregmatickú stránku pohrebných kázní. Jedná so o analytickú prácu pri vyhľadávaní teologických dôrazov pohrebných kázní. Téme teologických dôrazov pohrebných kázní sa venujeme v rámci doktorandského štúdia. Predložený text je ukážkou výsledkov čiastkovej analýzy zameranej na využitie kázňového textu v súvislosti s použitím teologických dôrazov. Budeme skúmať či využité teologické dôrazy vychádzajú z kázňového textu, prípadne s ním vôbec nesúvisia.

Štruktúra pohrebných kázní

Plne si uvedomujeme, že všetci kazatelia zo skúmanej vzorky pohrebných kázní na biblické texty synoptických evanjelií, vychádzajú z rôzneho cirkevného prostredia a absolvovali rozličné teologické vzdelanie. Pritom tiež predpokladáme rôzny stupeň osvojenia a používania štruktúr pohrebnej kázne, tak ako sú k nej vedení svojim teologickým vzdelaním a cirkevnou praxou. Predsa sa pokúsime nazerať na prácu týchto kazateľov pomocou jednotnej optiky, na základe štruktúry Prof. Kišša. Od tohto zámeru nás neodradí ani zistenie Doc. Masarika, ktoré uvádza v svojom najnovšom príspevku[46] týkajúcom sa vybraných pohrebných kázní Prof. Kišša. Pri analýze členenia kérygmatickej časti kázní dochádza k zisteniu, že Prof. Kišš sa nie vždy drží štruktúry členenia tejto časti, ktorú sám popisuje. Predpokladáme, že nám jednotná optika a jednotná miera napomôže k lepšej orientácii a lepšiemu pochopeniu skúmaného materiálu, ktorý je vzhľadom na rozličné teologické prostredie autorov, špecifickosť každého pohrebu a osobnosti jednotlivých kazateľov značne pestrý. Kišš *(1995, s. 1)* štruktúru pohrebnej kázne stavia nasledovným spôsobom:

„Citový úvod“ Masarik *(2008, s. 46)* navrhuje označovať ho ako **„Všeobecný úvod“ (VÚ)**.

„Oslovenie pozostalých“ (OP)

„Most k vlastnej pohrebnej kázni“ (MVPK).

„Vlastná pohrebná kázeň“[47] (VPK) Má obyčajne tri partície **(VPK1, VPK2, VPK3)**. Tieto stavia Kišš pomocou troch myšlienok, ktoré vyplývajú z biblického textu. Tretiu partíciu chce Kišš vždy budovať vo vzťahu k životu večnému a k nádeji nad hrobom. Má teda mať jednoznačne eschatologickú orientáciu.[48]

---

[46] Sondou Kiššovej štruktúry VPK sa zaoberá Masarik v článku *„Členenie kérygmatickej časti v Kiššovom štruktúro-variabilnom modeli pohrebnej kázne“*. Analýza ukazuje, že Kišš okrem uvedenej štruktúry (A - hlavná sada a tri partície) využíva aj iné (B - hlavná sada a dve partície, C - hlavná sada bez partícií, D - dve partície bez hlavnej sady).

[47] Pre stanovenie technického názvu tejto časti prebieha diskusia v odborných kruhoch, pričom existuje niekoľko návrhov, z ktorých každý má svoje špecifiká. a) *užšia pohrebná kázeň*; b) *pohrebná kázeň v užšom zmysle*; c) *zvestná (kérygmatická) časť pohrebnej kázne*; d) *jadro pohrebnej kázne*; e) *vlastná pohrebná kázeň*; Pre účely tejto práce sa prikláňame k poslednej z uvedených možností.

[48] Eschatologickú dimenziu v pohrebných kázňach v Evanjelickej cirkvi vo Würtembersku, skúmal tím z Evanjelickej teologickej fakulty Univerzity Eberharda Karla v Tübingene, pod vedením Prof. Weyel. Slovenská verzia štúdie *Biographie und Eschatologie. Eine Umfrage zur Bestattungspredigt in Württemberg* je k dispozícii v Teologickom časopise roč. 11, 2013, č. 1 Teologickej fakulty Trnavskej univerzity.

V našom výskume sa zameriavame na teologické dôrazy obsiahnuté v tejto časti kázní. Využijúc analytické nástroje budeme sledovať, v akom vzťahu sú ku kázňovému textu tu obsiahnuté teologické dôrazy. Súčasne, ak je to potrebné nenecháme bokom ani tie teologické dôrazy, ktoré nie sú súčasťou VPK, ale sa nachádzajú v iných častiach a to najmä v závere kázne.

„Záver kázne" (ZK) Masarik *(2008, s. 111)* využitím analýzy nachádza štyri úlohy záveru pohrebnej kázne. Z nich nás zaujíma najmä časť *„biblicko-teologické východisko a vyjadrenie nádeje"*, kde predpokladáme výskyt skúmaných teologických dôrazov.

Úloha kázňového biblického textu

I napriek spochybňovaniu v priebehu histórie, možno považovať za všeobecne platné tvrdenie, že ku kresťanskému pohrebnému obradu patrí kázňový biblický text, ako jeho východisko a obsah jeho kázne *(Masarik, 2011, s.118)*. Ak nepopierame svoju závislosť na Božom zjavení, ak sa chceme vyhnúť kázaniu vlastných teologických doktrín či myšlienkovému rozptylu, ak je nám vlastná myšlienková disciplína pri tvorbe kázní, *(Jamnický, 1927, s. 95)* mali by sme biblický text považovať za neodmysliteľnú súčasť pohrebnej kázne. To sa ešte zvýrazní, keď si uvedomíme, že pohrebná kázeň je kázňou, že je kázňou Božieho slova, ako to zdôrazňuje Prof. Filo v svojej štúdii, ktorá je súčasťou zbierky pohrebných kázní jeho otca. *(Filo, 2004, s. 279)*

Pre účely predloženej sondy do vzťahu biblického kázňového textu a použitých teologických dôrazov je vhodné oboznámiť sa s výsledkami ku ktorým sa dopracoval Masarik *(2008, s. 29-45)*, na základe analýzy pohrebných kázní prof. Kišša. Nech už však kazateľ zvolí kázňový text na základe ktorejkoľvek z možností tam uvedených, stotožňujeme sa s tvrdením, že text kazuálnej kázne musí byť vybraný voľne,[49] t.j. tak, že pasuje k danému prípadu, do situácie tu zasiahnutých ľudí. Pritom text musí povedať viac, ako si sami spoluúčastníci k danej udalosti vedia povedať sami. Musí mať na sebe element nečakaného, ne-samozrejmého. Musí vypovedať o podnetnej situácii. Ak to text dokáže, stáva sa potešením, a to má byť poznávacím znakom evanjelia. *(Stebler, 2006, s. 73-74)*

Pretože našim cieľom nie je skúmať či hodnotiť vhodnosť či nevhodnosť výberu textu vzhľadom na prípad úmrtia, odhliadnuc od skutočnosti, že nám to ani vždy neumožňuje získaný skúmaný kázňový materiál, sústredíme sa na vzájomný vzťah teologických dôrazov ku kázňovému textu.

Rudolf Bohren ako zástupca tzv. „die Wort-Gottes-Theologie", zdôrazňuje význam výkladu textu. V analýze siedmich pohrebných kázní v roku 1962 dochádza k negatívnemu konštatovaniu, že kázňový text v nich hrá veľmi nepatrnú úlohu: „bolo by ľahké dokonca sa ho i vzdať… Z vášne k výkladu textu nie je toho práve veľa cítiť. Všeobecne platné homiletické pravidlá sa očividne spravidla nedodržiavajú!" *(Stebler, 2006, s. 72)*

Je otázne, či sa nám v inom prostredí než z akého Bohren čerpal pohrebné kázne pre svoju analýzu a v inom období, po uplynutí viac než polstoročia, podarí prísť k odlišným záverom. Slovenská pohrebná kázeň v XXI. storočí potrebuje byť v tomto ohľade podrobená skúmaniu.

V predloženej sonde skúmame materiál šiestich pohrebných kázní, ktoré mali ako svoj základ uvedený text zo synoptických evanjelií (2x Matúš, 2x Lukáš, 2x Marek). V skúmanej vzorke

[49] Kazateľ nesmie byť pri výbere textu obmedzený na žiadne perikopy, alebo série kázní, ale smie pracovať a vyberať z celej hromady biblického materiálu. Steblerove analýzy ukazujú na dva smery, podľa ktorých sa riadi výber kázňového textu. Nachádza buď orientáciu na zomrelú osobu, alebo na situáciu zboru. *(Stebler, 2006, s. 74)*

nachádzame pohrebné kázne A – evanjelické (Evanjelická cirkev a.v.), B – evanjelikálne (Cirkev bratská), C – katolícke (Rímskokatolícka cirkev).

Sledované pohrebné kázne majú priemerne rozsah 974 slov.

VPK tvorí v sledovaných kázňach priemerne 55,33 %, čo znamená približne 538 slov na jednu VPK.

VPK1 tvorí v sledovaných kázňach priemerne 19,33 %, čo znamená približne 188 slov na jednu VPK1.

VPK2 tvorí v sledovaných kázňach priemerne 15,33 %, čo znamená približne 149 slov na jednu VPK2.

VPK3 tvorí v sledovaných kázňach priemerne 20,67 %, čo znamená približne 201 slov na jednu VPK3.

Tabuľka T1

	A11	% z A11	A43	% z A43	B25	% z B25	B42	% z B42	C09	% z C09	C31	% z C31	spolu slov	spolu % z PK	priemer/ 1PK
VPK1	*105*	*15,12*	*122*	*13,09*	*41*	*4,1*	*491*	*34,97*	*104*	*16,35*	*267*	*22,66*	*1130*	*19,33*	*188*
VPK2	*77*	*11,09*	*159*	*17,06*	*34*	*3,4*	*385*	*27,42*	*101*	*15,88*	*140*	*11,88*	*896*	*15,33*	*149*
VPK3	*142*	*20,47*	*157*	*16,84*	*146*	*14,6*	*288*	*20,51*	*146*	*22,95*	*329*	*27,92*	*1208*	*20,67*	*201*
VPK	324	46,68	438	46,99	221	22,1	1164	82,9	351	55,18	736	62,46	3234	55,33	538
K	**694**		**932**		**1000**		**1404**		**636**		**1178**		**5844**		**974**

Výsledky výskumu

A11 - Matúš 25,23

A11-VPK1

Zameriava sa na snahu o večný život ako najvzácnejšiu hodnotu. Ide o legitímny dôraz, avšak v tomto prípade sa vyskytuje bez väzby na kázňový text. Kazateľ stotožňuje večný život s dosiahnutím kráľovstva Božieho, kvôli ktorému prišiel a pracoval Ježiš. Ježiš prikázal zveľaďovať duchovné poklady a nezabúdať na večné poklady. Z uvedenej formulácie nie je jasné, v akom pomere navzájom sú poklady duchovné a poklady večné.

A11- VPK2

Pri nezveľadenej hrivne sa kazateľ opiera o časť podobenstva, ktorú neuvádza ako kázňový text[50], čím zrejme predpokladá znalosť podobenstva u účastníkov pohrebu. Chybu z lenivosti, ktorá pramení v ľahostajnosti voči kráľovstvu Božiemu označuje ako vedomé vyhýbanie sa konaniu Božej vôle a odmietanie Ducha svätého, čo je podľa kazateľa hriech, ktorý sa neodpúšťa. Uvedené tvrdenie kazateľa nielenže vychádza z iného než z kázňového textu, ktorý kazateľ na tomto mieste neuvádza, ale je aj problematicky sformulované. Spájanie lenivosti ako vedomého vyhýbania sa konaniu Božej vôle a odmietanie Ducha Svätého s vyústením do označenia tohto stavu ako *„hriech ktorý sa neodpúšťa“* má nepochybne svoje pastorálne riziká.

A11-VPK3

Výpoveď o viere a o získaní spásy, ktorú sa kazateľ nepokúša vztiahnuť na pastorálnu situáciu prípadu a pohrebného zhromaždenia, nie je v súlade s kázňovým textom.

Kazateľ uvádza viac možností chápania textu. Stavia spasenie závislé na našich dobrých skutkoch voči odmene za zhromažďovanie duchovných hodnôt. V osobe pána, ktorý hovorí v kázňovom texte vidí Boha. Citovaním Ježišovho výroku z evanjelií - *spasený bude ten, kto uverí a*

[50] Môžeme sa pýtať, či je ohraničenie kázňového textu teologicky opodstatnené. Ak je to tak, prečo kazateľ pracuje aj s inými časťami textu „podobenstvo o hrivnách“.

bude pokrstený, sa snaží argumentovať za druhú uvedenú možnosť pochopenia kázňového textu. Výrok o spasení na základe viery a krstu sa snaží prepojiť s nutnosťou zhromažďovať s Ježišom, pre čo využíva argumentáciu pomocou ďalších dvoch Ježišových výrokov. Uvedená argumentácia síce sleduje zámer autora kázne byť verný teológii svojej cirkevnej tradície, ale textové znenie výsledku pôsobí ťažkopádne. Nabaľovanie Ježišových výrokov nepodporuje vyniknutie kázňového textu, keď dokonca komplikuje jeho pochopenie. Napokon ešte sumarizuje aké ľudské konanie sa páči Bohu. Vychádza pritom z pochopenia kázňového textu, ktoré v odmeňujúcom pánovi vidí Boha. Snahu o predstavenie Boha, ktorému sa páči horlivosť a pracovitosť na duchovnom i na hmotnom poli a ktorý neznáša lenivosť, z evanjelickej perspektívy, teologicky verne zakončuje poukázaním na spasenie, ktoré nie je na základe našich dobrých skutkov. Zásluhy sa spasenie nachádza v Pánovi Ježišovi. Záverečné zmienky o viere v Ježiša, ktorá je dokazovaná skutkami, z ktorých si podľa kazateľa netreba robiť zásluhy, nevychádza z kázňového textu, ale je prezentovaním teologickej pozície kazateľa, pre ktorú argumentuje aj vyššie použitými Ježišovými výrokmi.

A11 - Zhrnutie pozorovania

Kazateľ v snahe byť verný teológii svojej cirkevnej tradície nevyužíva zvestné bohatstvo textu, ktorý mu ponúka tento jeden biblický verš. Ak chcel vyzdvihnúť niektorý prvok teológie svojej cirkvi, nemusel ho podľa nás týmto spôsobom stavať na uvedenom kázňovom texte, ktorý ostáva týmto spôsobom v úzadí. V jednotlivých partíciach VPK sme pozorovali, že ich kazateľ vystaval skôr na teologických dôrazoch svojej cirkvi, ako na exegéze kázňového textu, čo považujeme za škodu. Až závere kázne sa na pomerne malom priestore vracia k dôrazom biblického textu. Posledné slovo necháva nebeskému Sudcovi, ktorý bez ohľadu na mienku pohrebného zhromaždenia usúdi, čo napokon vyriekne zomrelej i ostatným ľuďom.

A43 - Matúš 11,28

A43-VPK1

Autor kázne začína túto časť poukazom na Boha, ktorý dokonale pozná ľudské srdce ako Stvoriteľ a búrky ľudského srdca ako Spasiteľ. Ježišovo hlboké pochopenie pre všetkých utrápených ukazuje na Ježišove milosrdenstvo, ktoré nepoznalo a nepozná hranice. Pozvaním ktoré vyslovil a ktoré tvorí kázňový text, podopiera teológiu, ktorú autor kázne podáva hneď v úvode VPK. Na základe Ježišovho postoja sa kazateľ, ako zástupca zhromaždených, zrieka súdu nad zomrelým a necháva namiesto súdu zaznieť prosbám o odpustenie a o milosť. Tento postoj stavia na základe obete Ježiša Krista na kríži, ktorá je univerzálna – pre všetkých. Nenásilne naznačuje spojitosť medzi *„všetci“* z kázňového textu *„ktorí sa namáhajú a sú preťažení“* a medzi *„všetkých“* zo záverečnej vety VPK1, za ktorých Ježiš *„. obetoval na kríži svoj svätý život“*. Pri prosbách o odpustenie a milosť pre zomrelého vyvstáva otázka, nakoľko je aktuálne cenný ich pastorálny prínos počas samotného pohrebu i po ňom, ak sa prosbami za zomrelých – za zlepšenie ich konečného údelu, dostávame v protestantskom prostredí do rozporu s teologickým pohľadom, ktorý podobné konanie a snahu zlepšiť posmrtný údel zomrelého, považuje za nebiblické, nesprávne a odmieta ich.

A43-VPK2

Napriek zvestovanému nekonečnému milosrdenstvu Ježiša Krista, nezamlčuje autor kázne teologické stanovisko, ktoré hovorí o zodpovednosti každého voči Stvoriteľovi za vlastný život. Je vecou Boha, kedy odvolá človeka z tohto sveta. Z hodnotiaceho pohľadu, ktorý Boh vždy upiera na človeka, je potrebné podľa autora odvodzovať životnú múdrosť. V tejto časti akoby sa kazateľ nevenoval dôrazom kázňového textu, ale snaží sa poukazovaním na Stvoriteľské činy o ktorých

hovoril už vo VPK1 a Božie nároky zdôrazniť osobnú zodpovednosť jednotlivca pred Bohom. Z citovaného podporného textu R 14,7-8 využíva kazateľ iba dôraz na zákon[51], pritom však v tejto sčasti opomína evanjelium obsiahnuté nielen v Pavlových slovách[52], ale aj v samotnom kázňovom texte[53].

A43-VPK3

Osobnú zodpovednosť za seba v tejto časti posúva autor ďalej, keď sa pýta, čo vzhľadom na pozostalého mohlo byť a nebolo vykonané. Bez toho, aby použil pojem hriech, ukazuje na ten hriech, ktorý je ukrytý v nečinnosti, vtedy keď treba konať pre dobro druhého človeka. Zdôrazňuje skutočnosť, že vyriešenie daných otázok už zomrelému nepomôže. Zároveň s tým však ukazuje na význam zodpovedania položených otázok pre poslucháčov kázne. Chybám nájdeným pri takomto sebaspytovaní je podľa autora možné do budúcna vyvarovať. Z kázňového textu kazateľ v tejto časti mnoho nevyťažil.

A43 - Zhrnutie pozorovania

Ak hodnotíme využitie podnetov biblického textu len v rámci VPK, zisťujeme, že autor vôbec nepracuje s myšlienkou odpočinutia, ktoré ponúka Ježiš tým, ktorí sú preťažení. To je zrejmým nedostatkom uvedenej VPK. Pohľad na záver kázne však ukazuje, že až v nej autor využil teologický dôraz na Ježišom ponúkané odpočinutie. Sledovanú kázeň preto až v tomto súvise, z pohľadu využitia podnetov kázňového textu, možno hodnotiť kladne. Pritom platí, že tak významný teologický dôraz, akým je evanjelium o odpočinku pre namáhaných a preťažených, ktorý ponúka a do ktorého volá Ježiš, nemôže ostať predmetom iba v závere kázne.

B25 - Lukáš 7,44 -50

B25-VPK1

VPK1 plní skôr funkciu mosta VPK. Autor označuje konanie ženy pojmom „divne“, ktorý ak by bol súčasťou biblického textu, jeho význam by bol značne odlišný od významu, ktorý má tu. Kazateľ tu ďalej pracuje s myšlienkami kázňového textu a stavia na nich, čo možno jednoznačne hodnotiť pozitívne.

B25-VPK2

Následne pomocou tohto „nebiblického“ chápania pojmu „divne“, posúva kazateľ ďalej jeho význam, keď divné správanie ženy bolo mostom k divnému konaniu lásky. Kazateľ vykresľuje paralelu medzi láskou takou, ktorá je divná a neberie zreteľ na mieru vecí, láskou takou ktorá vyvoláva otázky a medzi ženou, ktorá vyvoláva otázky kvôli svojej nehodnosti, v spoločnosti, ktorá si zakladá práve na svojej zbožnosti. Aj keď nie je prívlastok „divný“ štandardne používaný v pohrebných kázňach, predsa možno na kazateľovu prácu s textom, pri stavaní paralel[54], nazerať kladne.

B25-VPK3

Kazateľ sa tu neupriamuje na tých, ktorí sa podľa tohto textu iba nečinne prizerali, ale na to, čo nazval divné konanie ženy. S jej pomocou mieri na divné konanie Kristove. Žena vidí a vie, kto pred ňou sedí a preto koná. Kristus vidí a vie, kto sa k Nemu skláňa a nenamieta. V súlade so zvesťou

[51] *Boží hodnotiaci pohľad je vo všetkých situáciách na nás upretý...*

[52] *Pánovi žijeme..., Pánovi umierame..., Pánovi sme…*

[53] *…ja vám dám odpočinutie.*

[54] konanie ženy vyvoláva otázky – (Božia) láska vyvoláva otázky

biblického textu kazateľ zdôrazňuje jej skutky lásky, ktoré slúžia inému človeku a Bohu. Kazateľ tu však okrem toho vnáša širšiu novozmluvnú perspektívu, kde je Kristus aj zdrojom lásky.

B25 - Zhrnutie pozorovania

Dôrazy biblického textu, na ktorých má pracovať vo VPK, kazateľ dôsledne využije až v závere kázne. Tam zvestuje Boha ktorý odpúšťa, lebo sám miluje viac ako ktokoľvek z ľudí a ktorý hovorí: *„Choď v pokoji! Tvoja viera ťa zachránila.“* Využitie dôrazov, ktoré ponúkal biblický text možno hodnotiť vcelku kladne, keď aj napriek jasne aktívnemu postoju ženy, autor nezachádza do teologizovania o nutnosti či nepotrebnosti skutkov lásky pre spasenie. Zameranie na Kristove skutky je určujúce.

Pri zvolenom homiletickom postupe sa však treba pýtať či boli časti VPK samotnými nositeľmi významov v súlade s biblickým textom, alebo sú len prípravnou fázou pre ťažisko teologickej výpovede, ktorá zaznie v časti „záver kázne“.

B42 - Lukáš 12,32-40

B42-VPK1

Využitím „mostu k vlastnej pohrebnej“, kde kazateľ hovorí o slovách potešenia v ťažkých chvíľach, sa v časti VPK1 dostáva k týmto slovám potešenia. Ako odpoveď na najrôznejšie druhy strachu, podáva Ježišove slová *„neboj sa maličké stádo“*. Kazateľ zaraďuje zomrelú do tohto maličkého stáda verných. Týmto verným Ježiš zvestuje Božie rozhodnutie, *„zaľúbilo sa vášmu Otcovi dať vám kráľovstvo“*. Rozhodnutie *(„zaľúbenie“)*, že Boh prijíma zomrelú ako *svoju dcéru* a to napriek jej osobným nedostatkom, sa podľa kazateľa deje *„pre Ježiša Krista“*. Kazateľ pritom zachováva líniu protestantskej teológie, ktorá odmieta ideu zaslúženia si spásy. V závere VPK1 sa kazateľ vráti k myšlienke strachu, pričom zdôrazní slová potešenia a povzbudenia. V uvedenej časti kazateľ pracuje so zvoleným kázňovým textom a čerpá z neho dôrazy. Na ich podporu používa aj iné biblické texty.

B42-VPK2

Vychádzajúc z kázňového ukazuje miesto a význam milosrdenstva a láskavosti v živote človeka. Opisuje, čo by človek mal konať pre záchranu duše. Objasňuje, čo znamená predať, rozdávať a ukladať. Najlepší obchod urobí podľa neho *„človek, ktorý sa všetkého vzdá pre Krista*“. Viera v Krista je podľa kazateľa prostriedkom k získaniu toho čo nikdy nestratíme a ponesieme si to až za hrob. Odpoveď na otázku: *„Čo milujem nado všetko?“*, je cestou k nájdeniu toho, čo je pokladom človeka. Kazateľ zodpovedne narába s vybraným kázňovým textom. Nemožno poprieť snahu o výklad celého textu. Kladne hodnotíme snahu o aplikovanie dôrazov textu na poslucháčov kázne.

B42-VPK3

Pokračuje aplikáciou na poslucháčov hľadajúc odpoveď na otázku, „čo s tým urobím“. Táto časť je zároveň vysvetlením nasledujúcej - záverečnej časti kázňového textu. Očakávať na svojho Pána a konať s opásanými bedrami a horiacimi sviecami, znamená podľa chápania kazateľa konanie povinností v každej oblasti života. Zároveň to znamená, že očakávajúci *„nerobia nič také, v čom by nechceli byť pri jeho (Pánovom) náhlom príchode prichytení“*. Kazateľ si je vedomý toho, že to je *„veľmi vysoká norma“* Tiež vie o pocitoch zlyhania z jej nenaplnenia, ktoré sa objavujú u kresťanov. Rozumne sa vyhýba nástrahám a komplikáciám, ktoré by mohli byť zapríčinené prílišným sústredením sa na to, čo musí a čo nesmie kresťan robiť. Žiť život viery v Božieho Syna je primeraný a postačujúci spôsob očakávania na jeho príchod. K takémuto očakávaniu a pripravenosti vedie vo VPK3 aj poslucháčov, keď pritom vychádza z kázňového textu.

B42 - Zhrnutie pozorovania

Je otázne, či podľa značného rozsahu VPK možno usudzovať, že kazateľ chcel naplno využiť tento priestor, aby rozpracoval teologické dôrazy, ktoré mu ponúka zvolený kázňový text. Ohraničenie kázňového textu je nezvyčajne široké[55] a ak chce kazateľ poctivo využiť zvestný materiál zvoleného textu, nie je to možné na ploche, na akej to riešili kazatelia ostatných sledovaných pohrebných kázní. Zrejme z toho dôvodu máme v tomto prípade k dispozícii najväčší rozsah VPK v rámci našej vzorky. Použitím tohto kázňového textu sa kazateľ vyhol tomu, žeby do kázne musel vnášať dôrazy z iných biblických textov[56], čo možno jednoznačne hodnotiť pozitívne. Pri sledovaní jednotlivých častí - VPK1, VPK2, VPK3 zisťujeme, že každú z nich by bolo možné po primeranej úprave postaviť, ako samostatnú VPK. Toto by bolo nutné, najmä ak uvážime obmedzený časový priestor pre pohrebnú kázeň pri pohrebe konanom v krematóriu.

C09 - Marek 1,35-39

C09-VPK1

Kazateľ začína VPK výkladom kázňového textu. Na jeho základe a s poukazmi na ďalšie záznamy v evanjeliách tvrdí, že *„v Ježišovom živote bola prvoradá modlitba“*. Ježiš modlitbu používal ako komunikačný prostriedok s Nebeským Otcom. Modlitba bola prostriedkom pre hľadanie Otcovej vôle, ktorej bol Ježiš poslušný. Vo vybranom kázňovom texte síce nie je zmienka o hľadaní Božej vôle, ale Ježišove slová: *„veď na to som prišiel“* dokladajú plnenie istého zámeru. Tento zámer kazateľ zrejme stotožňuje s poslušnosťou Božej vôli, ktorú Ježiš hľadá a nachádza v modlitbe. Azda by lepšiemu pochopeniu súvislostí medzi biblickým textom a kázaným slovom napomohlo, ak by kazateľ upriamil poslucháčov na túto súvislosť medzi Ježišovou modlitbou a konaním toho kvôli čomu prišiel ako plnením Božej vôle, ktorú spoznal práve skrze modlitbu.

C09-VPK2

Kazateľ ďalej sleduje význam modlitby v dejinách izraelského národa. Na základe nešpecifikovaných biblických textov hovorí o modlitbách Mojžiša, Dávida a Šalamúna, aby sa opäť dostal k významu Ježišovej modlitby. Napokon sa citovaním podporného textu z tzv. „Ježišovej arcipastierskej modlitby“ dostáva k tomu, čo uviedol už vo VPK1 a to, že Ježiš sa *„dáva do Otcovej vôle“*. Avšak znovu to spomína bez toho, aby pomohol poslucháčovi nájsť v Ježišovom hľadaní Božej vôle súvis slov kázne s kázňovým textom.

C09-VPK3

Aplikuje hľadanie Božej vôle na prítomnú situáciu poslucháčov. Zdôrazňuje vytrvalosť v modlitbe, aj napriek nepriaznivým okolnostiam v živote modliaceho. Text evanjelia – kázňového textu chápe ako Ježišovo povzbudzovanie pre modliacich. Nevyhnutnosť modlitby kazateľovi vyplýva aj zo skutočnosti, že *„človek potrebuje Božiu pomoc v každodennej činnosti. … A modlitba je tá, ktorá nám pomôže vniesť svetlo do nášho života.“.*

C09 - Zhrnutie pozorovania

Nemožno tvrdiť, že kazateľ naplno využil zvestné bohatstvo kázňového textu. Zrejme z neho vybral to, čo bolo možné patrične rozvinúť na danom priestore pohrebnej kázne. Okrem už uvedených poznámok, tvrdíme, že sa nám obídením Ježišovej kazateľskej činnosti, ako práve tomu,

[55] Uvedené prepojenie textov z dvoch perikop Evanjelia podľa Lukáša, podľa nášho pozorovania vytvára zvýšený tlak na kazateľa, ktorý stojí pred voľbou, ktorej výsledkom bude buď preťaženia poslucháča množstvom teologických dôrazov, alebo nevyužitie celej šírky zvestného bohatstva.

[56] Kazateľ v kázni využíva aj iné, podporné biblické texty, ale VPK stavia na zvolenom kázňovom texte.

kvôli čomu Ježiš prišiel, z kázňového textu stráca niečo podstatné. Pre uvedenú kázeň mohol zvoliť užšie ohraničenie textu, alebo vybrať iný kázňový text. Týmto by sa vyhol tomu, že väčšinu kázňového textu nechá nepovšimnutú. Bez poslednej vety vo VKP3 je možné nadobudnúť dojem, že ide o bežnú kázeň. Eschatologické dôrazy, uvedené v závere kázne, nevyplývajú z kázňového textu, ale až ich použitie nás utvrdí v skutočnosti, že sa jedná o pohrebnú kázeň.

C31 - Marek 15,33-39

C31-VPK1

Po pomerne krátkom všeobecnom úvode kázne, začína výklad kázňového textu, pričom sa sústreďuje na Ježišove zvolanie na kríži. Výrok, že *„Ježiš v tento deň zaplatil svojou svätou krvou za hriechy celého sveta“*, nevyplýva z kázňového textu, ale kazateľ ním patrične vysvetľuje význam udalostí, ktoré opisuje kázňový text. Utrpenie Krista vidno aj v prírode, čo kazateľ dokladá citovaním proroka Ámosa. Z formulácie kázne nie je jednoznačné, či je v súlade s Božou vôľou *„Pánov posledný zápas“* alebo skôr *„tma – ako smútočný plášť“*. Kazateľ sa snaží vysvetliť význam tmy i význam Ježišových slov, ale robí to spôsobom, ktorý je mätúci dokonca aj pri sledovaní písanej podoby kázne. Je takmer nemožné, aby poslucháči pohrebnej kázne boli schopní porozumieť teologickým formuláciám, ktorými vysvetľuje kazateľ pochopenie Ježišovho opustenia Otcom. Kazateľ chce byť verný textu a zrejme verný aj teológii svojej cirkvi. Spôsob ktorým to robí však v mysli poslucháča môže spôsobiť bariéru voči textu i voči teológii.

C31-VPK2

Od opisov opustenosti sa dostáva k udalostiam pod krížom. Pri snahe uľaviť Ježišovmu utrpeniu upozorňuje kazateľ na výsmech, na ktorý sa táto pomoc zvrhla. V kríži a utrpení nevidí kazateľ len bolesť, biedu a smrť. V Ježišovom zvolaní mocným hlasom, podľa kazateľa *„muselo byť niečo z triumfu“*. Týmto triumfom zdôvodňuje aj vyznanie stotníka, ktorý to všetko videl. Vysvetlenie významu roztrhnutej opony, ako je oná udalosť opísané v kázňovom texte, dopadá omnoho pochopiteľnejšie a teda lepšie pre poslucháča.

C31-VPK3

V tejto časti kazateľ stavia paralelu medzi opustenosťou Krista a medzi utrpením a bôľom pozostalých. Spolu s nimi sa pýta prečo? V tomto utrpení vidí kazateľ spojenie pozostalých s Kristom. S pozostalými hľadá význam bolesti a poukazuje na všeobecný údel ľudí v smrti. Smrť núti podľa neho ľudí premýšľať *„o zmysle pozemského života … o spôsobe, akým tento život prežívame“*. Následkom toho je, že ľudia *„musia konfrontovať život so životom a učením Krista.“*

Z radosti zo života s Kristom na zemi, ktorú prežíval zomrelý, vyvodzuje kazateľ istotu, *„že sa Kristus o neho už postaral, že ho odmenil za jeho námahy a obety“*. Môžeme sa pýtať, koľko z víťazného triumfu je v Kristovom utrpení a smrti na kríži. Kazateľ tam však víťazný triumf vidí a podobne vidí triumf prítomný aj v bolesti pozostalých. V zmysle nášho pochopenia textu, nemožno hovoriť v prípade tohto textu o zjavne prítomnom a viditeľnom triumfe víťazstva. Víťazstvo Krista nad bolesťou a smrťou je však určite súčasťou novozmluvnej zvesti. Aby sa kazateľ vyhol vnášaniu významov do textu, neuškodilo by veci, ak by pre podporu citoval príslušné novozmluvné texty o Kristovom víťazstve.

C31 - Zhrnutie pozorovania

Kazateľ predstavuje Kristovu smrť ako triumf víťazstva, preto sa treba pýtať, ako práve toto víťazstvo môžu vnímať pozostalí pri rakve. Vyvodzovať triumfálne Kristovo víťazstvo iba zo zvoleného kázňového textu, je prinajmenšom otázne. Bolesť a smrť nie je víťazstvom za žiadnych okolností.

Hľadanie významu bolesti, ktoré kazateľ uskutočňuje v závere kázne, je smerované k dôvere Bohu. Dôraz na to, že Boh vedel čo robí, keď Jeho Syn umieral na kríži, je možno pre situáciu utrpenia, bolesti a straty pozostalých prínosnejší, ako myšlienky o víťaznom triumfe Krista, ktoré kazateľ nejasným spôsobom nachádza v kázňovom texte.

Závery a odporúčania

Na základe vykonanej analýzy vlastnej pohrebnej kázne na vzorke šiestich pohrebných kázní môžeme hodnotiť pozitívne, že súčasná pohrebná kázeň je stále ešte odhodlaná byť kázňou. Toto odhodlanie, ktoré je vlastné naprieč cirkvami, je zjavné v tom, že kázeň chcú stavať na kázňovom biblickom texte. Uvedený zámer bol v každej skúmanej kázni splnený s rôznym výsledkom. Pohrebná kázeň je ohrozovaná nesprávnym ohraničením kázňového textu. Nie je to však v prvom rade úzke ohraničenie textu, ale to čo pred polstoročím Bohren na základe svojho výskumu pomenoval, ako nedostatok vášne pre výklad textu. Možno to tiež nazvať zjavná exegetická lenivosť kazateľov, čo ich vedie k tomu, že namiesto v kázňovom texte, ktorý si sami zvolili, hľadajú teologické dôrazy v iných biblických textoch. Používať sekundárne biblické texty a stavať z nich teologické dôrazy, ktoré pritom nesúvisia s kázňovým textom, nie je znakom poctivej homiletickej práce kazateľa. Teologické dôrazy ktoré sú verné kazateľovej cirkevnej tradícii ešte neznamenajú, že kazateľ je verný kázňovému textu. Ešte väčšie nebezpečenstvo než nesprávne ohraničenie kázňového textu, a to najmä z pastorálneho hľadiska, vidíme v teologických konštruktoch, ktoré môžu znieť citlivo, zbožne, ľudsky, pekne, ale sú v rozpore s kázňovým textom a sú úplne cudzie Biblii i teológii. Vzhľadom na pastorálny kontext pohrebu odporúčame takéto problematické postupy v A11 a C09 redukovať a vieroučné časti vypustiť v prospech toho, aby sa vyčistil priestor pre parenetickú výpoveď.

Jednoznačne najlepšie využitie teologických dôrazov, ktoré poskytuje kázňový text, napriek jeho značnému rozsahu, a tiež aj poctivú homiletickú prácu, nachádzame v kázni B42. V ďalších sledovaných kázňach sme v rôznej miere objavili nedostatočné využitie podnetov ktoré poskytuje kázňový text.

Na základe našich doterajších čiastkových zistení, odporúčame pokračovať v skúmaní teologických dôrazov pohrebných kázní. Pritom okrem sledovania vzťahu kázňového textu a použitých teologických dôrazov, je potrebné sa zamerať aj na to, ako použité teologické dôrazy plnia svoju pastorálnu, misijnú, apologetickú či inú funkciu.

Zoznam bibliografických odkazov

BUKOVSKÝ, M.: *Kritická analýza úloh pohřebního kázání a pokus o zhodnocení jejich naplnění v evangelikálním zvěstování*. (Diplomová práca). Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2006, 109 s.

FILO, J. ml.: *Evanjeliové možnosti a problematika pohrebnej kázne.* In: Filo, J. st. 2004. *Pohľady do neba*. Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška, 2004, s. 275 – 283. ISBN 80-7165-467-1

JAMNICKÝ, J. 1927. *Evanjelické pohrebné kázne.* Liptovský sv. Mikuláš : Tranoscius, 1927.

KIŠŠ, I. 1995. *Nádej nad hrobom I.* Bratislava : 1995.

MASARIK, A. 2011. *Aby smútili s nádejou*: *Vybrané aspekty pohrebných kázní.* Brno : L. Marek, 2011, 182 s. ISBN 978-80-87127-35-3

MASARIK, A. 2008. *Analýza nekérygmatických komponentov pohrebných kázní prof. Igora Kišša*. Banská Bystrica : PF UMB, 2008, 160 s. ISBN: 978-80-8083-547-7.

MASARIK, A. 2013. Členenie kérygmatickej časti v Kiššovom štruktúro-variabilnom modeli pohrebnej kázne“ In: *Testimonium fidei*. ISSN 1339-3685, roč. 2013, č.1, s. 45 - 54

STEBLER, Ch. 2006. *Die drei Dimensionen der Bestattungspredigt*, *Theologie, Biographie und Trauergemeinde.* Zürich: Theologisher Verlag, 2006, 320 s. ISBN 10 : 3-290-17381-X.

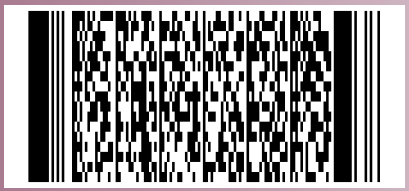
ŠEFRANKO, M. - CINGEĽ, R. ed. 2009. *Potešujte sa vospolok týmito slovami. Zbierka pohrebných príhovorov evanjelických a.v. duchovných.* Bratislava/Prešov : ZED, 2009, 80 s.

Kontaktné údaje
Michal Šalaga
Katedra teológie a katechetiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
michal.salaga@studenti.umb.sk

Inštitút vedy a výskumu PF UMB
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Názov:	**Zborník vedecko-výskumných prác doktorandov Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici**
Podnázov:	Vol. 1
Editor:	Mgr. Petra Fridrichová, PhD. Mgr. Eva Vísmeková, PhD.
Vedeckí recenzenti:	PaedDr. Eva Balážová, PhD. Prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD. Doc. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD. Mgr. Petra Fridrichová, PhD. Doc. PaedDr. Dana Hanesová, PhD. Prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD. Prof. PhDr. ThDr. Imrich Peres, PhD. Prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD. Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, PhD. Prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc. Prof. PhDr. Beata Kosová, CSc. Doc. PaedDr. Mária Kouteková, CSc. Doc. PhDr. Dagmar Kováčiková, CSc. Doc. ThDr. Albín Masarik, PhD. Doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD. Prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc. Ing. Alena Tomengová, PhD. Doc. PaedDr. Jaroslav Uhel, ArtD.
Vedecký redaktor:	prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.
Rozsah:	342 strán
Formát:	elektronický dokument
Vydanie:	prvé
Vydal:	Inštitút vedy a výskumu PF UMB v Banskej Bystrici
ISBN:	978-80-557-0658-0
EAN	9788055706580

© Banská Bystrica 2013



e:///I|/CVV_UMB/zbornik_doktoprandov_2013/zbornik_doktorandov_PFUMB_2013.p

ISBN 978-80-557-0658-0
EAN 9788055706580