

ACTA UNIVERSITATIS MATTHAEI BELII



PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Zborník vedeckovýskumných prác
č. 13**

**Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Slovenská republika**

2012

ACTA UNIVERSITATIS MATTHAEI BELII



PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Zborník vedeckovýskumných prác č. 13

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Slovenská republika
2012

Názov zborníka: Zborník vedeckovýskumných prác č. 13
ACTA UNIVERSITATIS MATTHAEI BELII

Vedecký redaktor: prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD.

Výkonný redaktor: Mgr. Miroslava Fudorová

Recenzenti: prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
prof. PaedDr. Anna Hudecová, PhD.
prof. PhDr. Ľudovít Višňovský, CSc.

Zborník neprešiel jazykovou korektúrou, za odbornú i jazykovú stránku zodpovedajú autorky a autori príspevkov.

Vydavateľ: BRATIA SABOVCI, s.r.o.

ISBN 978-80-557-0352-7

OBSAH

ÚVOD

BAKOŠOVÁ ZLATICA: Pedagogické situácie v školskom prostredí a možnosti ich riešenia prostredníctvom sociálnej pedagogiky	8
BALÁŽOVÁ EVA.: Podmienky rozvíjania informačných kompetencií detí predškolského veku v materských školách	17
EMMEROVÁ INGRID.: Výskyt problémového správania u žiakov základných a stredných škôl z pohľadu učiteľov	29
FRIDRICHOVÁ PETRA – KORIM VOJTECH: Konzistentnosť cieľov etickej výchovy v štátnom kurikule	41
KASÁČOVÁ BRONISLAVA – BABIAKOVÁ SIMONETA – CABANOVÁ MARIANA: Činnosť učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania z hľadiska profesiografického skúmania	53
KOUTEKOVÁ MÁRIA: Evalvácia vo výchovno-vzdelávacej práci vychovávateľa	70
KRYSTOŇ MIROSLAV: Záujmové vzdelávanie dospelých v systéme ich neformálnej edukácie	81
LÁSZLÓ KAROL: Teória a prax ako integrované východiská rozvíjajúce spôsobilosti učiteľa	90
PAŠKOVÁ LUCIA.: Subjektívna pohoda adolescentov v kontexte teórie ORIGIN – PAWN	107
BROZMANOVÁ – GREGOROVÁ ALŽBETA: Štýl dobrovoľníckej participácie na Slovensku v reflexii nových trendov	119
JOZAFOVÁ VIERA.: Slovenský skauting ako činiteľ primárnej prevencie drogových závislostí	131
KURČÍKOVÁ KATARÍNA.: Analýza faktorov ohrozujúcich prípravu a implementáciu projektov a výchovno-osvetových aktivít v rómskych mimovládnych organizáciách v Banskobystrickom kraji	147
PAPŠO PETER.: Význam zariadení dočasného bývania pre mladých dospelých z detských domovov	159
SCHUBERT MARTIN: Integratívne formy podnikového vzdelávania	169
STEHLIKOVÁ JANA – PAULOVIČOVÁ MICHAELA: Dopad workoholizmu na rodinné prostredie	184

ÚVOD

Zborník vedeckovýskumných prác Acta Universitatis Matthaei Belii č. 13 nadväzuje na cyklus predchádzajúcich vedecko-výskumných zborníkov, ktoré takmer každoročne vydáva Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici.

Príspevky uverejnené v zborníku majú polytematický charakter a odrážajú špecifické zameranie katedier a ich pracovníkov v oblasti pedagogickej, vedeckovýskumnej a publikačnej orientácie.

V Zborníku vedeckovýskumných prác č. 12 sú prezentované aj výsledky vedeckovýskumnej činnosti učiteľov Pedagogickej fakulty UMB v grantových projektoch VEGA, KEGA a iných. Publikované príspevky majú teoreticko-empirický ráz. Autori v nich okrem teoretickej analýzy zvolenej problematiky približujú aj výsledky vlastných empirických výskumov.

V závere si dovoľujem vysloviť poďakovanie váženým recenzentom, menovite prof. PhDr. Erichovi Petlákov, CSc., prof. PaedDr. Anne Hudecovej, PhD. a prof. PhDr. Ľudovítovi Višňovskému, CSc. za starostlivé posúdenie príspevkov a pripomienky, ktoré zvýšili odbornú i formálnu úroveň ich spracovania.

Verím, že zborník nájde pozitívnu odozvu nielen na pôde Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici, ale aj v mimofakultnej akademickej komunite a u odborníkov v praxi.

prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD.
vedecká redaktorka

PEDAGOGICKÉ SITUÁCIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ A MOŽNOSTI ICH RIEŠENIA PROSTREDNÍCTVOM SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY *TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ*

Zlatica Bakošová

Abstrakt: *Príspevok ponúka teoretické východiská interpersonálne náročných pedagogických situácií. Vychádza z autorkiných skúseností s výukou školskej pedagogiky a z analýzy pedagogickej praxe študentov pripravujúcich sa na učiteľskú profesiu. Je odrazom autorkinho pedagogického poznania v oblasti sociálnej pedagogiky, vedenia bakalárskych a diplomových práca na uvedení problematiku. Je zameraný na typológiu situácií, aktérov situácií, objasnenie príčin ich vzniku a možnosti riešenia. V závere sa odvolávame na potrebu využívať profesionálny prístup v riešení situácií vychádzajúci zo slovenskej legislatívy.*

Abstract: *The contribution offers the theoretical basis of interpersonal difficult pedagogical situations. It's based on author's experiences with education of school pedagogy and analysis of pedagogical practice of students preparing for the teacher's career. The contribution is the result of author's pedagogical knowledges in the social pedagogy and consulting of bachelor's and diploma works. It's centred on the typology of situations, participants of situations, explaining of it's reasons and opportunities of it's solution. At the end of the contribution we pay attention to using of professional access in the solution of situations which originate from the Slovak legislation.*

Kľúčové slová: *interpersonálne náročné pedagogické situácie, aktéri situácií, riešiace, neriešiace prístupy, profesionálny prístup pedagogických zamestnancov škôl*

Key words: *interpersonal difficult pedagogical situations, participants of situations, solvable and unsolvable access, professional access of pedagogical school employees;*

Úvod

Život v školskom prostredí v 21. storočí to nie je žiaľ to, čo je prioritné: výchova a vzdelávanie kultúrnej a gramotnej generácie. To je aj riešenie situácií, ktoré sú interpersonálne náročné, lebo sa dotýkajú okrem aktérov všetkých zúčastnených: učiteľov i študentov. Sociálna pedagogika, ktorej predmetom záujmu je človek v prostredí ovplyvnený

výchovou reaguje na potreby škôl, na výskyt rozličných situácií a problémov, osobitne na sociálne problémové správanie sa študentov, na výskyt sociálno patologických javov a násilia v škole a na rozličné situácie, ktoré vznikajú v interakcii učiteľ – študent.

O faktoch, že v školách vznikajú rozličné situácie a pribúda sociálno problémové správanie sa žiakov a študentov hovoria učitelia základných a stredných škôl. Svedčia o tom výskumy, ktoré robia vedeckí pracovníci vysokých škôl pedagogiky, psychológie a príbuzných odborov, výskumy, ktoré realizujú doktorandi. Spolu so zovšeobecneniami zistení z diplomových, bakalárskych a dizertačných prác, ktoré sme za posledné obdobie viedli, ponúkajú nemilé svedectvo o tom, že v školách sa vyskytuje násilie, záškoláctvo, fajčenie, falšovanie ospravedlnení, oneskorený príchod do škôl, neplnenie si zadaných úloh, nezáujem o vyučovanie, nevenovanie pozornosti učiteľovi. Je to výsledok pôsobenia makroprostredia na osobnosť, ale aj svedectvo sociálnej vyspelosti dnešných mladých ľudí o tom, ako dokážu žiť a fungovať v školskom prostredí, aký majú vzťah k autoritám, učiteľom, ako komunikujú a kooperujú.

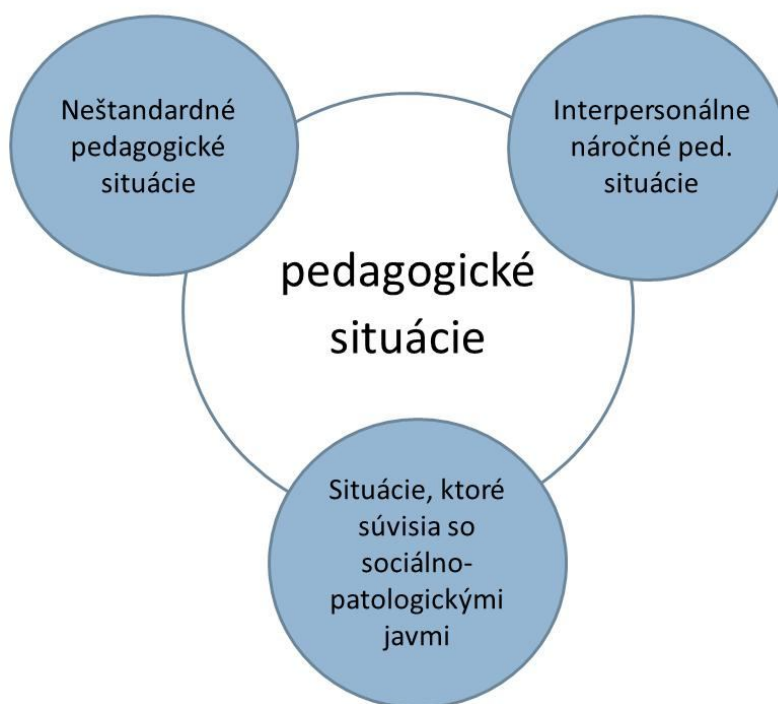
Problémové správanie sa žiakov je **interdisciplinárna – prierezová téma**, ktorá zahŕňa poznatky pedagogiky, psychológie. Na jej výskyte sa podieľa nízka úroveň sociálnych kompetencií, ktoré je potrebné rozvíjať u žiakov i študentov všetkých stupňov škôl. ***Cieľom nášho príspevku*** je terminologicky vymedziť základné pojmy, charakteristiky, typológie, ktoré súvisia s problematikou pedagogických situácií, ozrejmiť príčiny týchto situácií, ktoré súvisia s absenciou sociálnych zručností a v závere ukázať možnosti riešenia.

Typológia pedagogických situácií

K autorom, ktorí sa zaoberajú problematikou patria: Cangelosi, Langová, Pařízek, Bartalošová, Bakošová (2005, 2006, 2008) a ďalší. Situácie pomenovávajú rozličnými pojmami: pedagogické situácie, interpersonálne náročné situácie, neštandardné pedagogické situácie. Ďalší autori Hroncová, Kraus, Sejčová, Bakošová, Emmerová, Kamarášová, Niklová, Hupková, Liberčanová hovoria o sociálno patologických javoch v školskom prostredí, iní, napr. Gajdošová, Herényiová, Šiserová upozorňujú na absenciu sociálnych schopností detí a mládeže a dávajú podnety k prevencii prostredníctvom utvárania sociálnych zručností.

Čo myslíme pod pojmom pedagogické situácie znázorňuje schéma č. 1.

PEDAGOGICKÉ SITUÁCIE



Pedagogické situácie sú situácie v školskom prostredí, ktoré sa vyskytujú medzi učiteľom a študentom na vyučovaní aj mimo neho. Môžu mať objektívnu alebo subjektívnu podobu. Objektívne situácie sú tie, ktoré zahŕňajú účastníkov, činnosti, podmienky, prostriedky. Subjektívne sú také, ktoré interpretujú študenti zo svojho pohľadu vytrhnutím niektorého faktu z celkovej situácie a následne ho interpretujú. Takto napr. vymedzuje pedagogické situácie Langová (1992).

Neštandardné pedagogické situácie sú také situácie, ktoré nemajú oporu v školských normách a pred ktoré je učiteľ často krát postavený. Učiteľ je situáciou zaskočený a musí na ňu reagovať. Pařízek (1989) sem zaradil protesty študentov, nezhody medzi študentmi, zásahy z okolia, falšovanie ospravedlnení. Cangelosi sem zaraďuje aj nezáujem študenta o dianie na vyučovaní, nereagovanie študenta na požiadavky učiteľa, nespolupracujúce rušivé a nerušivé aj nerušivé správanie.

Interpersonálne náročné situácie (Langová, 1992) sú podľa autorky také, ktoré stavajú výchovno-vzdelávacím cieľom do cesty vážne prekážky. Ide o situácie, ktoré prebiehajú v nepriaznivých podmienkach školského prostredia a ich následkom hrozí konflikt medzi učiteľom a študentom. Napr. neskoré príchody študentov na vyučovanie, preplnené triedy,

situácie, v ktorých študenti nespĺnia požadované úlohy, situácie otvoreného alebo skrytého boja študentov voči učiteľom. Situácie zvyčajne vyústia v konflikt.

V súčasnosti vznikajú v školách **osobitné situácie, na ktorých má podiel existencia sociálno-patologických javov v našej spoločnosti**. Fajčenie, pitie alkoholu, drobné krádeže, kontakt s drogou a ďalšie negatívne javy sú súčasťou života našej spoločnosti.

Príčiny vzniku týchto situácií môžu mať povahu vnútornú i vonkajšiu. Vnútorné činitele, ktoré ich podmieňujú majú korene v genetike. K vonkajším činiteľom patrí rodina, škola, rovesnícka skupina, makroprostredie, masovokomunikačné prostriedky. Z aspektu školského prostredia patria k príčinám patria študenti (žiaci) a učitelia. Napr. študent zle socializovaný, pochádzajúci zo sociálne znevýhodneného rodinného prostredia, so slabším prospechom, s prejavmi agresívneho, asociálneho správania sa. Učiteľ s dominantným správaním, ktorý nedáva priestor pre samostatnosť študentov, ktorý nemá návyky kooperatívneho správania sa.

Prístupy učiteľov k interpersonálne náročným pedagogickým situáciám

Aké sú prístupy k interpersonálne náročným situáciám? V teoretickej i praktickej rovine môžu mať podobu **riešiacu a neriešiacu**.

Schéma č. 2 Prístupy učiteľov k pedagogickým situáciám

<i>RIEŠIACE prístupy:</i>	<i>NERIEŠIACE prístupy:</i>
<i>konštruktívne</i>	<i>reštriktívne</i>
<i>kooperatívne</i>	<i>agresívne</i>
<i>usmerňujúce</i>	<i>únikové</i>

Riešiace prístupy sú žiaduce spôsoby jednania, lebo posilňujú návyky pozitívneho riešenia situácie. Langová ich člení na **konštruktívne**, v ktorých sa učiteľ spolu so študentmi snaží o rekonštrukciu problému.

Usmerňujúce prístupy, v ktorých ide o usmerňovanie študentov k existujúcim pravidlám, k etickým normám, k spoločensky žiaducemu správaniu sa.

Kooperatívne prístupy zohľadňujú záujmy a potreby študentov a vyjadrujú zosúladenie so spoločensky žiaducim správaním.

Neriešiace prístupy – majú podobu **reštriktívnych opatrení** učiteľa voči študentom, orientuje sa na negatívne správanie sa študentov a koná z pozície „ja učiteľ“. Ďalej majú **agresívnu formu** prejavu, v ktorej sa neberú do úvahy záujmy a potreby žiadnej zo

zúčastnených strán, ale učiteľ jedná pudovo, nekorektne voči študentom, ktorí porušili normu. Učiteľ môže používať ironizovanie, zosmiešňovanie študenta. Ďalší neriešiaci prístup je *únik*. Učiteľ sa vyhýba problému, odkladá riešenie. Dáva tak najavo, že sa mu prípad nechce riešiť, zľahčuje ho tým, že ho berie ako neexistujúci. Všetky neriešiace prístupy sú nevhodným príkladom pre študentov, nevedú k pochopeniu problému, hľadaniu možností ako ho riešiť. Ukazujú študentom cestu, že ak vzniknú interpersonálne náročné situácie, môžu sa správať nevhodne, ich správanie sa nebude riešené a považované ako nežiaduce, čím sa v opakovaných situáciách posilní nežiaduce správanie sa študentov.

Profesionálny prístup v riešení pedagogických situácií

Spoločenské očakávania od učiteľov profesionálne pristupovať k riešeniu pedagogických situácií je očakávanie na mieste. Ak si však položíme otázku, čo 21. storočie požaduje a očakáva od učiteľa, musíme objektívne uznať, že je toho viac, ako je to osobnostne únosné.

Učiteľ je bol a „bude“ spoľahlivým, ochotným a otvoreným učiť sa, pracovať na vlastnej sebvýchove tak, aby pripravil mladú kultúrnu generáciu do života. Bez schopnosti brániť sa, očakávať, mať právo a čas na ďalšie vzdelávanie, bez nároku na adekvátne finančné i spoločenské ohodnotenie. Jednou z možností, ktorá sa v súčasnosti školám i učiteľom ponúka je *Zákon o pedagogických zamestnancoch škôl (2009)*, ktorý ponúka možnosť, aby sa na zlepšovaní kvality života školy podieľali pedagogickí zamestnanci a to prostredníctvom prevencie, poradenstva, intervencie a ďalších možností. Práve iní pedagogickí zamestnanci by mali pomôcť učiteľom základných aj stredných škôl v riešení všetkých pedagogických situácií. Okrem legislatívneho ukotvenia sme sa problému venovali aj výskumne. V roku 2004 sme zorganizovali vedeckú konferenciu „*Sociálny pedagóg*“, z ktorej zborník vyšiel v roku 2006. Bol to prvý pokus o zosumarizovanie vedeckých poznatkov a potrieb sociálnych pedagógov SR o profesii sociálny pedagóg. Na ňu nadväzovali vedecké aktivity ďalších fakúlt a osobností sociálnej pedagogiky (Hroncová, Emmerová, Niklová, Kamarášová, Határ, Svetlíková, Komárik, Alberty, Zelina a ďalší). V roku 2008 sme publikovali v monografii *Sociálna pedagogika ako životná pomoc* (Bratislava, 2008) časť *Sociálny pedagóg v škole*, ktorá poukazuje na možné činnosti sociálneho pedagóga v škole smerom k študentom, učiteľom a rodičom.

Zároveň sme v roku 2008 - 2009 na FF UK v Bratislave v rámci výskumnej úlohy VEGA 1/3645/06 „*Výzvy znalostnej a učiacej sa society pre edukologickú koncepciu a implementáciu inovačných zmien v slovenskom školstve*“ (zodpovedný riešiteľ prof. PhDr.

Š. Švec, CSc.) riešili čiastkovú výskumnú úlohu „*Sociálny pedagóg v škole*“. Spolu s inými autormi SR sme preukázali potrebu **profesionalizovať a inštitucionalizovať profesiu sociálny pedagóg** v školskom prostredí. Uvedenou úlohou sme pokračovali aj v ČR vedením diplomovej práce (Čerešňová, 2011). V súčasnosti vedíme doktorskú dizertáciu na tému *Sociálny pedagóg v školskom prostredí* (Zemančíková, 2008 – 2012).

Všetky uvedené vedecké aktivity upozorňujú na potrebu profesie sociálneho pedagóga v škole. Aké kompetencie má sociálny pedagóg, prečo je profesia potrebná a ako môže pomôcť v škole v pedagogických situáciách?

Základné **kompetencie sociálneho pedagóga** (Bakošová, 2008, s. 193) sme vymedzili tieto – edukačná, seba výchovy, seba vzdelávania, kompetencia poradenstva, prevencie, manažmentu, prevýchovy. Határ (2010) priradil sociálno-edukačne diagnostickú a prognostickú, kompetenciu sociálno výchovnej prevencie, intervencie, terapie, kompetenciu komunikačnú, sociálnu a resocializačnú, integračno - kompenzačnú, osobnosť aktivizujúcu, kompetenciu osobnosť stabilizujúcu a usmerňujúcu, kompetenciu sociálno-pedagogického výcviku, vedecko-výskumnú kompetenciu.

Všetky kompetencie je možné uplatniť v pedagogických situáciách. Jenou z možností v rámci širokých a viacerých kompetencií sociálneho pedagóga je **príprava programov**. Môže ísť o **programy preventívne** zamerané na elimináciu sociálno-patologických javov ale aj o programy zamerané na rozvíjanie absentujúcich sociálnych zručností študentov ale aj učiteľov. To, že v praxi škôl sú mnohé bariéry (nepoznanie profesie, ekonomické dôvody, neschopnosť pochopiť, že investícia sa vráti v podobe zníženia problémov), ktoré znemožňujú prijať na školu sociálnych pedagóga je realita.

Čo sú sociálne kompetencie? Nákonečný, Vízdal, ich charakterizujú ako spôsobilosti, ktoré ovplyvňujú sociálnu obratnosť (social skill), resp. šikovnosť, ktorú jedinec uplatňuje pri jednaní s ľuďmi, pri presadzovaní svojich záujmov. Úroveň rozvinutosti sociálnej kompetencie ovplyvňuje úspešnosť v jednaní s ľuďmi i úspešnosť v živote. Ide o sociálno-komunikačné zručnosti verbálnej a neverbálnej úrovne, schopnosť prijímať podnety a schopnosť usmerňovať komunikáciu. Ak si postavíme otázku kto vzdeláva a vycvičuje študentov a učiteľov v schopnosti byť sociálne kompetentný, odpoveď je skromná. Možnosti sú síce v rodine a v škole.

Súčasná škola v SR môže reagovať na výzvy a podnety poznatkovej spoločnosti a využiť možnosti kompetentného profesionálne **vzdelaného sociálneho pedagóga**.

Program na výcvik sociálnych kompetencií:

Existuje množstvo zahraničných i domácich programov, ktoré môžu eliminovať nežiaduce správanie sa a utvárať návyky kooperácie. Napr. Program výchovy k prosociálnosti, R. Olivara, Program univerzity v Barcelóne: Child development program na výchovu k prosociálnosti, Srdce na dlani (Herényiová, Gajdošová) ako učebná pomôcka výchovy k prosociálnosti k výuke etickej výchovy. Zaujímavý je certifikovaný program využívaný v USA, Novom Zélande, Veľkej Británii: The Incredible Years utvorený riaditeľkou Kliniky rodičovstva vo Washingtonskej univerzite. Ide o komplexný program na podporu sociálnych kompetencií, znižovanie úrovne agresivity (Webster-Stratton, Reid, 2005).

Podľa (Šiserovej, 2011, s. 54), ktorá utvorila vlastný Intervenčný antiagresívny program (IAP), tvrdí, že teória sociálneho učenia sa môže ovplyvniť sociálne správanie sa človeka. Navrhuje možnosti ako utvárať sociálne kompetencie (upravené Bakošová, 2011).

Rozvíjať sociálne kompetencie prostredníctvom sociálnych vzťahov učením sa a zároveň postupným utváraním návykov.

Využívať recipročný determinizmus, ktorý podporuje sebareguláciu, poskytuje možnosť overiť si, ako určitá forma správania sa vyplýva na druhých, poskytovaním spätnej väzby.

Využívať modelovanie – vytvárať modelové situácie modelovaním riešenia problému. Tým sa poskytne možnosť učiť sa cez skúsenosť iných. Situácie budú spracované tak, aby dochádzalo k posilňovaniu prosociálneho správania sa a k oslabovaniu egocentrického a lebo agresívneho správania sa.

Podpora sebaúčinnosti – modelovanie požadovaného správania sa, posilňovanie, monitorovanie všetkých foriem správania sa.

Oceňovanie pozitívnych foriem správania sa, využívanie skupinového ocenenia, sebahodnotenia, hodnotenia inými.

Je to len jeden z príkladov, čo môže byť obsahom programov na možnosti ako riešiť pedagogické situácie v škole. Pred sociálnymi pedagógmi stojí v ďalšej etape rozvoja sociálno-pedagogickej teórie **etapa tvorby programov**, ktorá budú dôležitým faktorom stabilizácie a harmonizácie osobnosti, čo je hlavný cieľ sociálnej pedagogiky ako životnej pomoci.

Záver

Súčasná poznatková spoločnosť zvyšuje nároky na učiteľov. Aby mohol učiteľ plniť svoje prioritné poslanie na všetkých stupňoch škôl ktoré prináša doba, môže využiť na

riešenie pedagogických situácií štandardných, neštandardných, interpersonálne náročných, sociálno-patologické javy v škole profesionálneho odborníka – sociálneho pedagóga, ktorého činnosť je legislatívne zakotvená v Zákone o pedagogických zamestnancoch škôl z roku 2009. Sociálny pedagóg v škole spolu s inými odborníkmi môže utvárať programy na elimináciu nežiaduceho správania sa a utvárať návyky riešiacich prístupov.

Literatúra

- ALBERTY, L. 2008. *Program riešenia konfliktov*. In: Psychoedukácia I. Edit: Svetlíková, J. 2008. Bratislava: PF UK, 244 – 251 s. ISBN 978-80-223-2556-1.
- BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
- BAKOŠOVÁ, Z. 2009. *Sociálny pedagóg v škole. Teoreticko-empirické reflexie*. In: *Výzvy znalostnej a učiacej sa society pre edukologickú koncepciu a implementáciu inovačných zmien v slovenskom školstve*. Zborník príspevkov z tretieho roku riešenia výskumného projektu VEGA 1/3645/06. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. 2009. s. 46 – 58. ISBN 978-80-223-2694-0.
- BAKOŠOVÁ, Z. a kol. 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV, Glasstrading, s. r. o. Vydavateľstvo NOI. 182 s. ISBN 978-80-970675-0-2.
- EMMEROVÁ, I. 2007. *Prevenencia sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB 130 s. ISBN 978-80-8083-440-1.
- EMMEROVÁ, I. 2009. *Sociálny pedagóg na základnej a strednej škole*. In: *Vychovávateľ*, roč. 57, č. 5, s. 2 – 6.
- GAJDOŠOVÁ, E. 2008. *Preventívno-výchovný program srdce na dlani*. In: *Školské vzdelávacie programy*. Bratislava: RAABE, 2008. ISBN 978-80-89182-27-5.
- HATÁR, C. 2010. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PF UKF, 2010. 106 s. ISBN 978-80-8094-664-7.
- HRONCOVÁ, J. 2009. *Profesijné kompetencie pedagógov a sociálnych pracovníkov v teórii a praxi SR a v iných krajinách EÚ*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie SOCIALIA 2009. Banská Bystrica: PF UMB. 290 s. ISBN 978-80-8083-895-9.
- LANGOVÁ, M. 1992. *Učiteľ v pedagogických situáciách*. Praha : UK. 96 s. ISBN 80-7066-613-7.
- NÁKONEČNÝ, M. 1997. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1997. 338 s. ISBN 80-200-0628-1.
- NIKLOVÁ, M. KAMARÁŠOVÁ, L. 2007. *Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov*. Banská Bystrica: UMB, ESF. 163 s. ISBN 978-80-8083-468-5.
- ŠISEROVÁ, Z. 2011. *Účinnosť intervenčného programu IAP na redukciu problémového správania žiakov primárnej školy*. Bratislava: UK, 170 s. Doktorská dizertačná práca pod vedením doc. PhDr. Miloty Zelinovej.
- VALENTA, J. 2006. *Osobnostní a sociální výchova*. Kladno: AISIS, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X.
- WEBSTER- STRATTON, C., AMILA REID, M. 2005. *Adapting the incredible years child dinosaur social, emotional, and problem-solving intervention to address co-morbid Diagnoses and family risk factors*. University of Washington, 2005. Online Dostupné na <http://www.incredibleyears.com/>

ZEMAČÍKOVÁ, V. 2011. *Sociálny pedagóg v školskom prostredí. Teoretické východiská.* Rukopis doktorskej dizertačnej práce pod vedením doc. PhDr. Z. Bakošovej. Žilina : FPSV. 30 s.

Adresa:

doc. PhDr. Zlatica BAKOŠOVÁ, PhD.

Katedra pedagogiky Filozofická fakulta UCM

Nám. J. Hedru 2

917 01 TRNAVA

zlatica.bakosova@gmail.com

PODMIENKY ROZVÍJANIA INFORMAČNÝCH KOMPETENCIÍ DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH

Eva Balážová

Abstrakt: *Príspevok sa zaoberá podmienkami rozvíjania informačných kompetencií detí predškolského veku z pohľadu požiadaviek vedomostnej spoločnosti a mediálne saturovanej doby. Informačné kompetencie reflektuje ako súčasť vzdelanostného modelu absolventa v zmysle záväzného kurikulárneho dokumentu – Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0. Pri rozvíjaní informačných kompetencií detí v inštitucionálnej edukácii sa - okrem materiálno-technického vybavenia materskej školy - ako rozhodujúci faktor ukazuje učiteľ s rozvinutými odbornými a psycho-didaktickými i mediálnymi kompetenciami.*

Abstract: *The paper deals with the development of IT skills of pre-school children from the perspective of the current requirements of the educated society and media-saturated period. It reflects IT skills as part of the graduate education model in terms of binding curriculum document - State educational programme for pre-primary education ISCED 0. In developing the IT skills of children in institutional education - besides material-technical equipment of the kindergarten - the teacher with advanced technical and psycho-didactic and media competencies shows as a decisive factor.*

Kľúčové slová: *informačné kompetencie, deti predškolského veku, preprimárne vzdelávanie, digitálne technológie, mediálna výchova, kompetencie učiteľa.*

Key words: *IT skills, pre-school children, pre-primary education, digital technologies, media education, teacher competencies.*

Prostredníctvom digitálnych technológií komunikujú už nielen ľudia, ale aj samotné prístroje a technológie, a tak akoby sa stierali hranice medzi „online“ a „offline“. Zmenený spôsob komunikácie sa odráža i vo vonkajšej podobe jej prostriedkov, ktoré už dávno nie sú pevne fixované; sú mobilnejšie, menšie a čoraz výkonnejšie, takže môžu prenášať obrovské objemy informácií. Informácie v rôznej miere zasahujú všetkých recipientov vrátane detí a mládeže, na čo reaguje mediálna výchova, ktorej cieľom je nadobudnutie *mediálnych kompetencií* - zručnosti narábať s médiami, schopnosti prijímať, analyzovať a interpretovať mediované obsahy či spôsobilosti aktívne sa zúčastňovať komunikácie. Mediálne

kompetencie zahŕňajú *informačnú aj komunikačnú gramotnosť*, bez ktorých sa dnešný človek zaobíde iba ťažko. Obe gramotnosti súvisia s digitálnymi technológiami, a preto je vhodnejšie hovoriť o digitálnej gramotnosti, ktorá podľa I. Kalaša (2010), predstavuje *znalosti, zručnosti a porozumenie* pre primerané, bezpečné a produktívne používanie informácií a digitálnych technológií na učenie sa, poznávanie, v zamestnaní a v bežnom živote.

V dôsledku dynamického rozvoja digitálnych technológií je neustály nárast, až prebytok všadeprítomných informácií. V takejto mediálne saturovanej dobe je človek vystavený tlaku informácií a/alebo aj dezinformácií z rôznych zdrojov. Týka sa to aj detí v predškolskom veku, ktoré bežne prichádzajú do kontaktu s digitálnymi technológiami v rodine, v širšom sociálnom ako aj v materskej škole; tieto prostriedky ich sprevádzajú od najútlejšieho veku a ovplyvňujú ich po celý život. Preto sa stotožňujeme s presvedčením odborníkov, ktorí chápu nové technológie ako významný *socializačný faktor*. J. Průcha (2009) konštatuje, že médiá sa stávajú rozhodujúcou inštitúciou socializácie človeka a jeho identifikácie so spoločnosťou. V tomto zmysle sú inštitúciou, ktorá zrejme v mnohom dokáže zatieniť rodinu i školu. Preto sa ich vplyvu na deti a mládež venuje pozornosť jednak z obáv z ich možného deštruktívneho vplyvu na proces edukácie a dospievania, a v nádeji na ich možné využitie v tomto procese. Jednou z možností je *mediálna výchova*, ktorá sa postupne začleňuje do obsahu vzdelávania na všetkých typoch a stupňoch škôl už aj na Slovensku. V preprimárnej edukácii vytvára priestor na rozvíjanie *informačných kompetencií detí*.

Informačné kompetencie detí v predškolskom veku

V zmysle Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0 (ďalej ŠVP) sa v materských školách rozvíjajú psychomotorické, osobnostné, sociálne, komunikatívne, kognitívne, učebné ako aj *informačné kompetencie detí*. Závazný kurikulárny dokument zadefinoval, že „informačné kompetencie sa chápu ako práca s informáciami a z obsahového hľadiska sú prepojené s obsahom mediálnej výchovy.“ (V. Hajdúková a kol. 2008, s. 59) V obsahu preprimárneho vzdelávania sú zaradené prierezové témy ako mediálna výchova, práca s informáciami či informačno-komunikačné technológie, prostredníctvom ktorých by malo dieťa zvládnuť elementárne základy práce s počítačom a malo by byť oboznámené s detskými edukačnými programami. Zámerom autorov dokumentu bolo vytvoriť podmienky na skvalitnenie edukácie prostredníctvom digitálnych technológií, ktoré sú ponímané ako prostriedok na dosahovanie cieľov (zadefinované ako výkonové štandardy). Tak napr. v tematickom okruhu „Ja som“ je v perceptuálno-motorickej vzdelávacej oblasti výkonový štandard zvládnuť na základe nápodoby a slovných inštrukcií dospelého na

elementárnej úrovni prácu s počítačom – pracovať s detskými edukačnými programami. Správnym používaním digitálnych technológií sa popri informačných rozvíjajú aj ďalšie kompetencie, predovšetkým základy kritického myslenia, základy tvorivého myslenia, učebné kompetencie a v neposlednom rade aj komunikatívne a sociálne kompetencie detí. Štátny vzdelávací program vytvoril veľmi dobrý rámec na to, aby sa v materských školách prostredníctvom školských vzdelávacích programov ponúkali deťom rozširujúce vzdelávacie ponuky, ktorých súčasťou je rozvíjanie informačnej alebo digitálnej gramotnosti. (V. Hajdúková, 2010)

Rozvíjanie informačných kompetencií detí v preprimárnom vzdelávaní je podmienené viacerými faktormi. V prvom rade sú potrebné primerané priestorové podmienky, materiálo-technické a technologické vybavenie, tzn. hardvér a softvér určený špeciálne pre materské školy a rovnako dôležité sú i personálne podmienky. Podľa ŠVP je súčasťou materiálo-technického vybavenia materskej školy didaktická, audiovizuálna a výpočtová technika. Aj J. Pekárová (2009) zdôrazňuje pri integrácii digitálnych technológií do preprimárneho vzdelávania aspekt materiálny (aké technológie používať), organizačný (čo treba zabezpečiť pre úspešnú prácu s nimi), bezpečnostný (aké riziká môže mať použitie digitálnych technológií a ako ho zohľadniť vo vlastnej práci či priestore triedy) a didaktický (akým spôsobom pracovať s deťmi s podporou digitálnych technológií tak, aby sme vytvorili podmienky pre komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa). Za vhodné riešenie priestorových podmienok na realizáciu rozšírenej vzdelávacej ponuky využívaním digitálnych technológií pri stimulovaní osobnostného rozvoja detí možno považovať *počítačové/digitálne centrá* v bežnej triede. V tomto prípade zostane zachovaná požiadavka rovnomerného a celostného rozvoja osobnosti detí. (V. Hajdúková, 2010) Inou alternatívou sú špecializované učebné, prípadne digitálne kútiky vybavené počítačmi s periférnymi zariadeniami. Ide pritom o *vstupné zariadenia* - klávesnica, myš, skener, grafický tablet a. i., ktoré spracujú informácie, zmenia ich na digitálne údaje a prenesú do počítača a *výstupné zariadenia* - monitor, tlačiareň, dataprojektor, reproduktory, slúchadlá a i., ktoré prenášajú digitálne údaje z počítača do reálneho sveta. Aby tieto zariadenia mohli byť používané v preprimárnej edukácii, musia byť vybavené primeraným systémovým a aplikačným softvérom. Edukačný softvér vhodný pre deti v predškolskom veku využíva živšie a prítlačlivejšie formy spracovania informácií uplatnením zvuku, animácie, textu, obrázkov, autentických fotografií, videosekvencií, prvkov interaktivity či hry tak, že pôsobí na všetky zmysly. Navyše interaktívne programy vyžadujú, aby sa dieťa aktivizovalo v procese učenia sa, čo umožňuje ľahšie pochopiť, osvojiť si a zapamätať nové poznatky. Existuje množstvo kvalitných edukačných programov vhodných

pre deti v predškolskom veku, ako napr. *Cirkus šaša Tomáša*, *Veselá Škôlka Lienka*, *Revelation Natural Art (RNA)* a ďalšie, ktoré predstavujú široký a otvorený potenciál pre hravé detské učenie sa. Dokážu ho však naplno využiť len učitelia, ktorí sú na to pripravení. Totiž aj pri najoptimálnejšom priestorovom, materiálno-technickom a technologickom vybavení MŠ je určujúcou podmienkou rozvíjania informačných kompetencií detí v preprimárnom vzdelávaní učiteľ s rozvinutými odbornými, psycho-didaktickými i mediálnymi kompetenciami. Takýto učiteľ dokáže vybrať správne edukačné programy, používať internet, vyhľadávať a spracovať informácie a má schopnosť efektívne využívať aj ďalšie služby a možnosti, ktoré digitálne technológie ponúkajú. Digitálne gramotný učiteľ je schopný systematicky a bezpečne integrovať digitálne technológie do vzdelávania tak, aby boli prostriedkom rozvíjania informačných a aj ďalších kompetencií predškolákov. Učitelia majú pritom viacero možností získať počítačovú či digitálnu gramotnosť, ktorej rozvoj sa už dlhšiu dobu sústreďuje okolo *European Computer Driving Licence (ECDL)*. Úspešní absolventi ECDL testovania získajú doklad o dosiahnutí medzinárodne uznávanej kvalifikácie pre prácu s počítačom, pričom certifikát ECDL je v rámci štátov Európskej únie používaný ako štandard základnej počítačovej vzdelanosti. (J. Kapounová a kol., 2006) Ďalšou príležitosťou je národný projekt *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania* ako efektívny systém celoživotného vzdelávania rozvíjania kľúčových kompetencií pedagogických zamestnancov materských škôl v súlade s aktuálnymi a perspektívnymi potrebami vedomostnej spoločnosti. V zmysle projektu (a aj podľa A. Krommerovej, 2010) by absolventi – učiteľky v materských školách mali ovládať:

- *prácu s textom*: súčasťou je tvorba dokumentov, upraviť, uložiť, otvoriť, vytlačiť a skontrolovať dokument,
- *práca s internetom*: posilať a prijímať e-maily, prezerať si rôzne webové stránky,
- *práca s digitálnym fotoaparátom*: pracovať s príslušenstvom na fotoaparáte, správne ho vedieť obsluhovať, sťahovať fotky do počítača, pomenovať, uložiť, zmazať a upravovať fotografie,
- *práca s multimédiami a tvorba prezentácií*: používať základné nástroje pre tvorbu a spracúvanie multimediálnych súborov – nástroje na prácu so zvukom, vytvoriť animáciu a video. Používať slúchadlá pri práci so zvukom...a ďalej rozvíjať počítačovú gramotnosť. Pri tvorbe prezentácií správne využívať a vytvárať prezentačný program. Účelne vytvárať prezentácie, pracovať s obrazom a zvukom,

- *práca s digitálnymi hračkami a softvérovým prostredím*: softvérové prostredie tvoria programy pre deti, ktoré rozvíjajú matematickú, jazykovú, čitateľskú... gramotnosť (napr. *Cirkus šaša Tomáša*, *Alenka a veci okolo nás*, *Alík a ďalšie*).

Účelné uplatňovanie digitálnych technológií v preprimárnom vzdelávaní je okrem zručností učiteľiek podmienené aj ich celkovým *postojom k novým médiám* a chápaním ich možností, čím máme na mysli najmä zdravotné hľadisko v širších súvislostiach. Pre bezpečné využívanie digitálnych technológií v materskej škole I. Kalaš (2010) odporúča:

- kvalitným ergonomickým prostredím zabezpečiť tvorivé edukačné a hrové prostredie,
- zabezpečiť primerané množstvo hračiek a učebných pomôcok,
- rešpektovať hrové obdobie dieťaťa predškolského veku,
- dodržiavať práva dieťaťa – právo na hru, na oddych,
- uľahčiť dieťaťu dostupnosť k pomôckam a hračkám s digitálnymi technológiami,
- umožniť deťom vlastné pracovné tempo a poznávanie vlastných možností s digitálnymi technológiami,
- aplikovať zmysluplné aktivity s využívaním digitálnych technológií.

Citlivo vybraný a systematicky používaný edukačný softvér v preprimárnom vzdelávaní pomáha naplňovať poslanie materskej školy; poskytuje novú kvalitu hry a prostriedok rozvíjania informačných a ďalších kompetencií detí. Pri hodnotení jednotlivých podmienok rozvíjania informačných kompetencií detí v predškolskom veku je však zložité určiť presnú mieru ich významnosti. Dá sa povedať, že sú všetky rovnocenné a iba ich spolupôsobenie umožní dôsledne uplatniť potenciál digitálnych technológií v preprimárnom vzdelávaní.

Výskum podmienok rozvíjania informačných kompetencií detí predškolského veku

Digitálne technológie, internet, inteligentné siete či mobilné komunikačné prostriedky majú temer neobmedzené možnosti vo formálnom vzdelávaní. Predvídavo dnešnú realitu pred časom naznačoval M. Zelina (2004, s. 201) konštatovaním, že „ICT prostriedky sú schopné v mnohých aspektoch nahradiť učiteľa a následne aj školu. Ešte nevieme, či a v akom rozsahu je to vhodné a prospešné pre deti a ich zaradenie do spoločnosti.“ Dnes sa už s istotou dá tvrdiť, že digitálne technológie sa uplatňujú v edukačnej praxi, pretože „na jednej strane je to trend a požiadavka informačnej spoločnosti, na strane druhej možnosť didaktického využitia počítača na dosahovanie cieľov výučby.“ (M. Višňovská, 2009, s. 186) V naznačených súvislostiach sa vynárajú mnohé otázky, ktoré boli aj podnetom na realizáciu širšie koncipovaného výskumu s cieľom zistiť a popísať stav rozvíjania informačných kompetencií detí predškolského veku. V príspevku uvádzame čiastkové *zistenia o podmienkach* rozvíjania

informačných kompetencií detí v preprimárnom vzdelávaní; približujeme výsledky šetrenia v problémových okruhoch:

1. materiálno-technické a technologické vybavenie materských škôl (ďalej MŠ),
2. digitálna gramotnosť pedagogických zamestnancov a záujem o jej ďalšie skvalitňovanie.

Výskumné metódy a techniky

Výskumný nástroj bol autorský dotazník, z ktorého 25 položiek bolo zameraných na získanie údajov potrebných na posúdenie podmienok rozvíjania informačných kompetencií detí v preprimárnom vzdelávaní. Pri ich konštruovaní sme zohľadňovali počet a typ položiek zameraných na obe problémové oblasti. Zberu empirických údajov predchádzal predvýskum; dotazník nebolo potrebné upravovať. Pri spracovaní získaných údajov sme použili základné matematicko-štatistické metódy, tabuľky a grafy. Výsledky sme interpretovali na základe konfrontácie teórie so získanými empirickými údajmi.

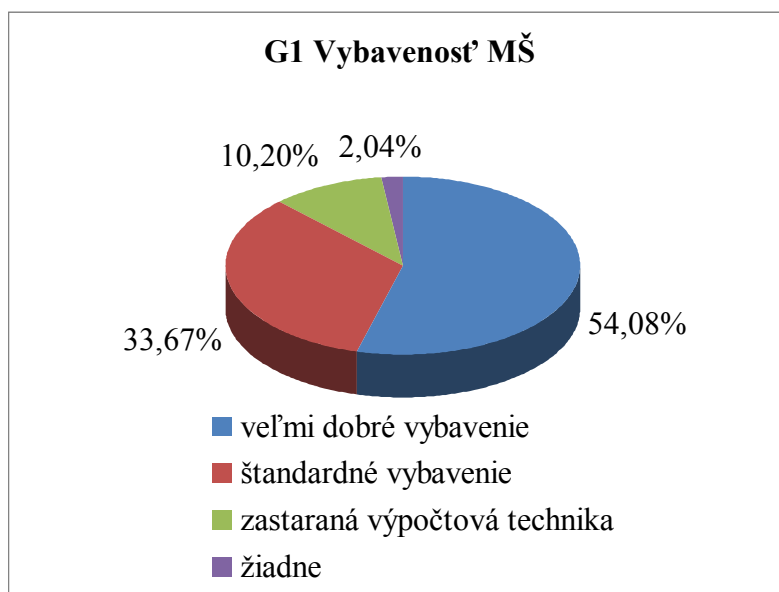
Charakteristika výskumnej vzorky

Výskumnú vzorku tvorilo 120 pedagogických zamestnancov MŠ v Banskobystrickom, Bratislavskom, Košickom, Nitrianskom, Trenčianskom, Trnavskom, Prešovskom a Žilinskom kraji. Výskumná vzorka vznikla náhodným výberom. Dotazník sme zaslali na e-mailové adresy MŠ, no ich návratnosť bola veľmi nízka (18,33 percent). Zber empirických údajov sme nadväzne uskutočnili osobnou administráciou dotazníkov v Banskobystrickom, Bratislavskom a Košickom kraji. Návratnosť kompletne vyplnených, a teda spracovateľných, dotazníkov bola 85,71 percentná. Podľa lokalizácie MŠ pracuje 60,53 percent respondentov v mestských MŠ a 39,47 percent pôsobí v MŠ na vidieku. Podľa zriaďovateľa MŠ z celkového počtu respondentov až 90,80 percent pracuje v štátnych MŠ, 5,26 percent respondentov v súkromných MŠ a 3,94 percent pôsobí v cirkevných MŠ. Vekové rozmedzie respondentov je od 22. roku do 61. roku života, ich priemerný vek je 43 a pol roka. Podľa najvyššieho ukončeného vzdelania má 63,16 percent respondentov stredoškolské odborné vzdelanie. Vysokoškolské vzdelanie má 36,84 percent respondentov; z toho bakalárske štúdium absolvovalo 13,16 percent respondentov a magisterské štúdium ukončilo 23,68 respondentov. Podľa pohlavia ide o homogénnu výskumnú vzorku; v súbore nebol žiaden muž.

Výsledky výskumu a ich interpretácia

1. Priestorové, materiálno-technické a technologické vybavenie materských škôl

Jedným z nutných predpokladov rozvíjania informačných kompetencií detí v preprimárnom vzdelávaní sú vhodné priestorové podmienky, materiálno-technické a technologické vybavenie MŠ. Samostatne sme sledovali umiestnenie digitálnych technológií v priestoroch MŠ ako aj ich hardvérové i softvérové vybavenie. Základnú informáciu o vybavenosti MŠ digitálnymi technológiami poskytuje G1.

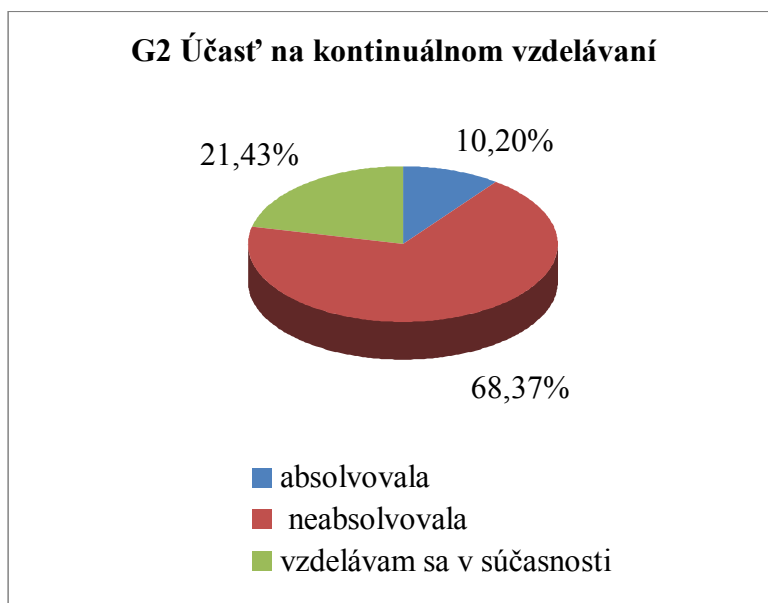


Z vyhodnotenia výskumného materiálu vyplýva, že v súčasnosti je už viac ako polovica MŠ *nadštandardne vybavená digitálnymi technológiami* a len zanedbateľný počet je zariadení, v ktorých tieto prostriedky chýbajú. Podrobná analýza a porovnanie ďalších údajov o sledovanej skutočnosti preukázali, že nie sú zásadné rozdiely vo vybavenosti MŠ podľa lokalizácie zariadení, podľa regiónov alebo zriaďovateľa. Podobná situácia medzi jednotlivými MŠ je aj v *umiestnení digitálnych technológií v priestoroch zariadenia*. Prevažná väčšina (87,75 %) respondentov potvrdila, že v MŠ majú vybudované funkčné počítačové, resp. digitálne centrá. Podstatne menej (10,21 %) respondentov uviedlo, že digitálne technológie sú umiestnené v triedach. Iba 2,04 percent respondentov tvrdilo, že v priestoroch MŠ nemajú vybudované počítačové/digitálne centrum; ďalším šetrením sme zistili, že v týchto prípadoch sa počítač nachádza v kancelárii riaditeľky. V súvislosti s vybavením MŠ digitálnymi technológiami sme zisťovali aj ich hardvérové a softvérové vybavenie. Najviac (73,28 %) respondentov uviedlo, že v MŠ majú počítač, tlačiareň a digitálny fotoaparát, teda prvky, s ktorými sa stretávajú najčastejšie aj mimo MŠ. Zaujímavé je tiež zistenie, že respondenti v polootevorenej položke nevyužili možnosť konkretizovať používaný hardvér

a softvér (hardvér ako technické vybavenie počítača a jeho komponenty, resp. jeho periférne zariadenia a softvér ako programové vybavenie počítača). Uvedená skutočnosť môže byť prejavom jednak ľahostajného, resp. nedôsledného prístupu respondentov k vyplňaniu dotazníka, no môže byť aj dôkazom nízkej či chýbajúcej digitálnej gramotnosti učiteľov.

2. Digitálna gramotnosť pedagogických zamestnancov MŠ

Existujú rôzne procedúry posúdenia úrovne digitálnej gramotnosti. V súlade s celoeurópskym trendom sme ako hlavné hodnotiace kritérium zvolili *certifikát ECDL* (Európsky vodičský preukaz na počítače). Znepokojivé je zistenie, že iba 3,06 percent respondentov sú držiteľmi oprávnenia ECDL. Keďže sú rôzne možnosti nadobudnutia digitálnej gramotnosti, zisťovali sme sa aj ostatné formy získania spôsobilosti pracovať s digitálnymi technológiami. Z vyhodnotenia výskumného materiálu je zrejmé, že respondenti *v príprave na povolanie* dostali len minimálne základy digitálnej gramotnosti. Vyplýva to zo skutočnosti, že iba podľa 10,20 percent respondentov nadobudlo *v príprave na povolanie porozumenie digitálnym technológiám*. Ak zoberieme do úvahy, že najpočetnejšie zastúpenie vo výskumnej vzorke majú respondentky vo veku od 45 do 55 rokov, ide o celkom prirodzený jav. Najviac (72,45 %) respondentov uviedlo, že *v príprave na povolanie nadobudli poznatky v oblasti digitálnych technológií* a podľa 17,35 percent respondentov získali aj potrebné *zručnosti*. Neustály rýchly rozvoj digitálnych technológií však núti k úvahe, či sebahodnotenie digitálnej gramotnosti respondentov je skutočne objektívne. Avšak ani vysoká úroveň digitálnej gramotnosti učiteľov ešte nie je zárukou kompetentného uplatňovania digitálnych technológií v preprimárnej edukácii. Dôležitý je záujem učiteliek o inovácie a ich postoj k novým prostriedkom edukácie. Sú to podnety na rozvíjanie digitálnej gramotnosti samoštúdiom, on-line štúdiom či absolvovaním špecifických programov v rámci kontinuálneho vzdelávania. O zapojenosti respondentov do vzdelávacích programov vypovedá G2.



Údaje v grafe dokumentujú, že prevažná časť respondentov neabsolvovala žiadne programy v oblasti digitálnych technológií v rámci kontinuálneho vzdelávania. Svoje *odborné a psycho-didaktické kompetencie* si týmto spôsobom doplnilo iba 10,20 percent respondentov. Pozitívne je, že svoju digitálnu gramotnosť si rozširuje pomerne veľký počet respondentov. Keďže sa v súčasnosti realizuje národný projekt *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania* zameraný na získanie, rozšírenie či skvalitnenie digitálnych kompetencií, sledovali sme účasť respondentov práve vo vzdelávacom programe *Digitálne technológie v materskej škole*. Cieľovou skupinou programu sú učitelia v materských školách, a tak sme najväčší záujem očakávali o tento program. Analýza výskumného materiálu však preukázala iba poskromnú zapojenosť respondentov. Niektorí respondenti podotkli, že na vzdelávanie v tomto programe sú prihlásení, ale zatiaľ sa v ich regióne nezrealizoval, resp. sa práve uskutočňuje ale neboli doň zaradení. V tejto súvislosti nás zaujímali skúsenosti a názory respondentov na tento program. Absolventi, resp. aktuálni účastníci vzdelávacieho programu hodnotili projekt veľmi rozdielne. Najviac respondentov zastáva názor, že tvorcovia programu rešpektovali didaktickú zásadu primeranosti v súvislosti s rozsahom i obsahom vzdelávania. Niektorí respondenti ho hodnotili ako príliš náročný, iní ho pokladajú za málo efektívny. Ako veľmi dobrý hodnotili program iba dvaja respondenti. Za najväčšie slabiny programu považuje väčšina respondentov príliš rýchle tempo pre začiatočníkov a veľké množstvo informácií, v dôsledku čoho boli, príp. sú nútení rozvíjať si digitálnu gramotnosť aj mimo vzdelávacieho programu, vo voľnom čase samoštúdiom. Omnoho viac respondentov hodnotilo program pozitívne, pričom najviac oceňovali príjemných, tolerantných lektorov, ľudský a vysoko profesionálny prístup

k účastníkom vzdelávania a ich pripravenosť na jednotlivé vzdelávacie línie. Za najväčšie pozitívum programu považujú jeho absolventky alebo frekventantky zabezpečenie digitálnych technológií pre všetky zapojené materské školy. Vybavenie digitálnymi technológiami pokladajú za prínos najmä preto, že majú možnosť získané poznatky hneď aplikovať v práci s deťmi. Pokiaľ ide o záujem zamestnancov materských škôl o skvalitňovanie digitálnej gramotnosti, o. i. je zaujímavé, že o vzdelávanie prejavili väčší záujem vekovo staršie respondentky (aj v preddôchodkovom veku).

Záver

Digitálne technológie vstupujú do života detí v najútlejšom veku, a tak je evidentné, že z mediovaných obsahov získavajú množstvo kvalitatívne rozdielnych poznatkov. I keď sa názory odborníkov na koexistenciu detí s médiami rôznia, nedá sa tomuto javu zabrániť. Aby bolo toto spolužitie užitočné, je potrebné začať s rozvíjaním informačných kompetencií už v predškolskom veku. Ako rozhodujúci faktor rozvíjania informačných kompetencií detí v preprimárnom vzdelávaní sa ukazuje postoj vedenia/manažmentu materskej školy k novej realite, od čoho závisí (a) materiálno-technické a technologické vybavenie materskej školy ako aj (b) podpora pri nadobúdaní, resp. rozvíjaní a skvalitňovaní digitálnych kompetencií zamestnancov v rámci kontinuálneho vzdelávania.

Výskum preukázal, že digitálne technológie sa postupne stávajú prirodzenou súčasťou aj slovenských materských škôl aj zásluhou národného projektu *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania*. Materské školy zapojené do projektu sú náležite vybavené digitálnymi technológiami; získali desktopy s príslušenstvom, multifunkčné zariadenia, vhodný aplikačný softvér, sady elektronických didaktických pomôcok, televízory, digitálne fotoaparáty a kompletne sady didaktických pomôcok. Účasť vo vzdelávacom programe *Digitálne technológie v materskej škole* dokazuje komplexnosť národného projektu v zmysle vzdelávania učiteľov aj vybavenia materských škôl digitálnymi technológiami. Totiž kvalitné priestorové, materiálno-technické a technologické podmienky materskej školy ešte sami osebe nezaručujú rozvíjanie informačných kompetencií detí.

Jedným z výskumných zistení je, že v preprimárnom vzdelávaní pôsobia učitelia, ktorí nové technológie akceptujú a využívajú všetky dostupné možnosti ako skvalitniť svoju digitálnu gramotnosť. No sú i takí, ktorí odmietajú, resp. nesprávne chápajú možnosti digitálnych technológií v preprimárnom vzdelávaní, a preto sa bránia ich používaniu alebo ich používajú nevhodne. Pravdepodobne to súvisí s ich digitálnou gramotnosťou; kompetentný učiteľ si totiž uvedomuje, ako digitálne technológie atraktívne, zábavne a pritom zmysluplne začleniť

do procesu učenia sa dieťaťa. Pre deti sú totiž digitálne technológie novou výzvou a prepojením k domácomu či širšiemu sociálnemu prostrediu, v ktorom sa s nimi bežne stretávajú. Digitálne technológie sú aj jednou z ciest materskej školy k rodičom, ktorým umožňuje participovať na vzdelávaní detí či už odborným poradenstvom, prezentáciou edukačných aktivít, využívaním fotodokumentácie z rodinného prostredia a pod.

Využívanie digitálnych technológií v rozvíjaní informačných kompetencií detí v predškolskom veku kladie vyššie nároky na prácu učiteľov, ktorí sa stretávajú s mnohými ťažkosťami. Rezervy sú ešte v množstve a finančnej dostupnosti certifikovaných edukačných programov ako aj v absencii metodiky práce s digitálnymi technológiami. Výskumné zistenia nás utvrdili v tom, že hlavnou podmienkou integrácie digitálnych technológií do preprimárneho vzdelávania ako prostriedkov rozvíjania informačných a ďalších kompetencií detí v predškolskom veku je pochopenie ich významu a akceptovanie učiteľmi. V kontexte s touto výzvou ide o získanie či rozšírenie digitálnej gramotnosti, ktorej výsledným efektom by mala byť vyššia kvalita vzdelávania, radosť detí, spokojnosť rodičov i širšej verejnosti.

Literatúra

- HAJDÚKOVÁ, V. 2010. Rozvíjanie informačných kompetencií detí predškolského veku. In *Pán učiteľ*. roč. 3, 2010, č. 7, ISSN 1336-7161 s. 22 – 23.
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy* Bratislava : Metodické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4.
- KALAŠ, I. 2010. Digitálna gramotnosť a Pinocchio v zlatý kľúčik. In *Moderné vzdelávanie v materskej škole*. [CD ROM] Prievidza: 2010. ISBN 978-80-969298-5-6.
- KALAŠ, I. 2011. *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva. 167 s. ISBN 978-80-7098-495-6.
- KAPOUNOVÁ, J., KAPOUN, P., POLÁKOVÁ, E. 2006. *Komunikační, informační a marketingové kompetence*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2006. 84 s. ISBN 80-7368-246-X.
- KROMMEROVÁ, A. 2010. Rozvíjanie digitálnej gramotnosti pedagógov materských škôl – objavovanie novej cesty pre konštruktivistické učenie a učenie sa. [on line] Dostupné na: <http://www.fmph.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/studium/svk/2010/DID/61.pdf> [cit 23. 11. 2011].
- PEKÁROVÁ, J. 2009. *Digitálne technológie v materskej škole: vybrané otázky*. Rigorózna práca. Bratislava : FMFI UK, 2009. 51 s.
- PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-562-2.
- Štátny vzdelávací program ISCED O predprimárne vzdelávanie* Prievidza : Patria, 2009. ISBN 978-80-969407-5-2.
- VIŠŇOVSKÁ, M. 2009. Výučba s počítačom v materskej škole. In *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl. Materská škola na prahu 21. storočia*. Žilina : SPV-ZV, 2009. ISBN 978-80-89415-02-1.
- ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava : SPN, 2004. ISBN 80-10-00456-1.

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

VÝSKYT PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKÔL Z POHLĎADU UČITEĽOV

Ingrid Emmerová

Abstrakt: Autorka sa zaoberá aktuálnym stavom realizovania prevencie problémového správania žiakov na základných a stredných školách. Približuje vybrané výsledky výskumu realizovaného u učiteľov základných a stredných škôl v stredoslovenskom regióne v mesiacoch september – október 2010. Autorka poukazuje na nutnosť profesionalizácie procesov prevencie na základných a stredných školách s osobitným zreteľom na činnosť sociálneho pedagóga.

Abstract: The author deals with the current situation of pupil's problem behaviour prevention at primary and secondary schools. She presents the selected results of research carried out with the teachers of primary and secondary schools in the Central Slovakia Region during September – October 2010. The author points out the necessity to professionalise the processes of prevention at primary and secondary schools with special regard to the activities of the social pedagogue.

Kľúčové slová: prevencia, výskyt problémového správania u žiakov, prevencia na základných a stredných školách

Key words: prevention, the occurrence of pupils' problem behaviour, prevention at primary and secondary schools

Príspevok je jedným z priebežných výstupov projektu VEGA č. 1/0303/11 Spolupráca inštitúcií verejnej správy so školami v oblasti prevencie sociálnopatologických javov s osobitným zreteľom na uplatnenie sociálneho pedagóga v Banskobystrickom kraji.

Spektrum problémového správania žiakov je značne široké, rozdiel je i v závažnosti jednotlivých foriem správania. Učitelia základných i stredných škôl sa s nimi často, niekedy aj každodenne stretávajú. Môže to byť neplnenie školských povinností či úloh zadaných učiteľom, odvrávanie, neposlušnosť, záškoláctvo, agresívne správanie, užívanie legálnych a nelegálnych drog a rôzne iné. Učitelia musia tieto problémy riešiť. Je potrebné robiť monitoring ich výskytu, aby boli pripravení aj na realizovanie účinnej prevencie.

O problémovom správaní môžeme hovoriť pri výskyte rizikového správania, porúch správania, emocionálnej narušenosti, sociálnopatologických javov a i.

Riziko a **rizikové správanie** Z. Matějček (2002, s. 92) vysvetľuje ako nebezpečenstvo, ktorému sú deti vystavené. Je to niečo čo môže, ale tiež nemusí byť uskutočnené. Riziku sa môžu aktívne vyhnúť, ale môžu ho tiež aktívne provokovať a privolať svojim rizikovým správaním. Je to správanie, ktoré vedie mladého človeka k závislosti, sexuálnej promiskuite, sexu bez lásky a následne k abortom, dokonca AIDS a iným nezdravým spoločenským javom našej súčasnosti.

M. Miovský (2010, s. 24) v užšom ponímaní k základným typom **rizikového správania** zaraďuje záškoláctvo, šikanovanie a extrémne prejavy agresie, extrémne rizikové športy a rizikové správanie v doprave, rasizmus a xenofóbiu, negatívne pôsobenie siekt, sexuálne rizikové správanie a závislostné správanie (adiktológiu). V širšom chápaní sú to ďalšie dva okruhy správania (ktoré nie je možné zahrnúť jednoznačne do koncepcie rizikového správania, ale z hľadiska výskytu sa začínajú stávať veľkými ohniskami pre preventívnu prácu): okruh porúch a problémov spojených so syndrómom týraného a zanedbávaného dieťaťa a spektrum porúch príjmov potravy.

V. Labáth (2001, s. 11) rozoberá termín **riziková mládež**, za ktorú považuje dospievajúcich, u ktorých je, následkom spolupôsobenia viacerých faktorov, zvýšená pravdepodobnosť zlyhania v sociálnej a psychickej oblasti. V tomto chápaní môže ísť o „ohrozenú mládež“, ale tiež mládež s problémami sociálnej adaptácie, v zmysle ohrozených detí a mládeže zase o deti a mládež pochádzajúcu zo znevýhodneného sociálneho prostredia.

Poruchy správania sa vyznačujú prejavmi odlišujúcimi sa od normálneho správania, ktoré vyvoláva nesúhlasné reakcie zo strany spoločnosti a spôsobuje výchovné problémy. Pôsobia na okolie rušivo a zapríčiňujú sťažujú sociálnu adaptáciu u detí a mládeže. Z pedagogického hľadiska chápeme poruchy správania ako široké, etiologicky rôznorodé spektrum maladaptívneho správania, pričom jedinec je rezistentný na bežné výchovné pôsobenie a jedná sa o trvalejší ráz a prejav osobnosti. (M. Levčiková a i., 2004, s. 4) Poruchy správania sa prejavujú nerešpektovaním a porušovaním pravidiel, problémami s disciplínou a pod.

Š. Vašek (1995, s. 166) upozorňuje na rozdiel medzi pojmi porucha správania a problémové správanie. Problémové správanie je prvou fázou vývoja samotnej poruchy správania – neadaptívnej formy správania jednotlivca alebo malej sociálnej skupiny, ktoré nepriaznivo vplyvajú na sociálny vzťahový rámec socializačný proces jednotlivca alebo na fungovanie skupiny a ktoré narušajú etické, právne a iné spoločenské normy. Pokiaľ nedôjde

k porušeniu a prekročeniu týchto noriem (iba k ich neprijatiu) je vhodnejšie hovoriť o problémovom správaní.

Ako uvádza L. Višňovský (2011, s. 74), veľmi často sa učitelia (ale i rodičia) sťažujú na nedisciplinovanosť žiakov v triede slovami „v tej triede sa pre nedisciplinovanosť nedá učiť“. Lenže nedisciplinovanosť je výsledkom nie dobrej výchovnej práce rodičov, učiteľov, ale aj všetkých vplyvov, ktoré idú zo spoločnosti, teda celej spoločnosti, aj keď každý má inú mieru zodpovednosti a podielu za tento výsledok. Teda nedisciplinovanosť či disciplinovanosť je najprv výsledkom dobrej, či zlej výchovnej práce a až potom sa stáva prostriedkom ďalšej výchovnej práce i úspešnosti jedinca v živote.

Emocionálnu narušenosť detí a mládeže E. Komárik (1999, s. 62) chápe ako poruchy správania a sociálnych vzťahov, ktorých príčinou môže byť vnútorný zmätok a bolesť, väčšinou ide o poruchy podmienené citovými traumami alebo dlhodobým neuspokojením základných sociálnych a rozvojových potrieb.

Sociálnopatologické javy sú nezdravé, abnormálne a nežiadúce spoločenské javy. V súčasnosti do skupiny sociálnopatologických javov patrí najmä: kriminalita a delikvencia, patologické závislosti (drogová, kultová, hráčka ...), samovražednosť, prostitúcia a pohlavné choroby, patológia rodiny (syndróm CAN, rodové násilie ...), xenofóbia a rasizmus, agresivita a šikanovanie.

Znepokojivá je skutočnosť, že žiaci základných i stredných škôl sa stávajú páchatelmi trestných činov. V tabuľkách č. 1 a č. 2 uvádzame podľa údajov z Ministerstva vnútra prehľad trestných činov, ktoré páchali deti a mládež v období od 1.1. 2008 – 30. 9. 2011 (T1), ako aj trestné činy páchané na mládeži v období od 1. 1. 2008 – 30. 9. 2011 (T2).

T1 Trestné činy páchané deťmi a mládežou v období 1. 1. 2008 – 30. 9. 2011

Alternatívy	1. 1. 2008 – 31. 12. 2008			1. 1. 2009 – 31. 12. 2009			1. 1. 2010 – 31. 12. 2010			1. 1. 2011 - 30. 9. 2011		
	Trestné činy zistené	Maloletý páchatel	Mladistvý páchatel	Trestné činy zistené	Maloletý páchatel	Mladistvý páchatel	Trestné činy zistené	Maloletý páchatel	Mladistvý páchatel	Trestné činy zistené	Maloletý Páchatel	Mladistvý páchatel
Násilná kriminalita	9 030	156	725	8 337	141	618	7 532	136	601	5 479	88	404
Mravnostná kriminalita	840	22	179	791	36	174	678	21	140	770	19	187
Majetková kriminalita	54 755	876	3 476	52 399	767	3 354	47 408	725	2 846	32 959	522	2 120
Ostatná kriminalita	10 126	81	538	10 128	55	495	9 286	138	439	7 986	90	288
Zostávajúca kriminalita	13 034	31	169	13 732	22	112	13 567	17	95	9 749	21	90
Ekonomická kriminalita	16 974	59	182	19 518	69	178	16 781	68	161	13 782	73	143

Zdroj: Ministerstvo vnútra Štatistika kriminality.

Z tabuľky č. 1 vyplýva, že maloletí i mladiství páchatelia sa dopúšťajú trestných činov vo všetkých druhoch kriminality, čiže násilnej, mravnostnej, majetkovej i ekonomickej, dominuje však trestná činnosť majetková.

U mladšej vekovej kategórie prevládajú drobné krádeže v obchodoch, v škole, vreckové krádeže či krádeže bicyklov. U starších sú to krádeže vlámaním do bytov a do motorových vozidiel, ale aj obchodov či firiem. Častejšie sa objavuje násilná trestná činnosť, najčastejšie ide o vydieranie, šikanovanie i lúpežné prepadnutia. Objavuje sa i trestná činnosť v súvislosti s drogami.

Aktuálnym problémom sa stáva, že v nižších vekových kategóriách sa začínajú objavovať závažnejšie formy majetkovej kriminality a brutálnejšie trestné činy násilnej kriminality. Podľa G. Lubelcovej a R. Džambazoviča (2007, s. 40) pre trestnú politiku z toho vyplýva niekoľko záverov:

1. ukázalo sa ako oprávnené zníženie veku trestnej zodpovednosti, nakoľko treba reflektovať posun výskytu závažných foriem kriminality do nižšieho veku;
2. je potrebná väčšia diferencovanosť foriem trestného stíhania mladistvých páchatel'ov a udeľovaných sankcií v závislosti od povahy trestného činu, okolností a samotného páchatel'a;
3. aj pri závažných podobách kriminality treba rešpektovať špecifikum nezavŕšeného osobnostného vývoja mladistvého páchatel'a a klásť dôraz na resocializačnú funkciu trestu.

V tabuľke č. 2 uvádzame trestné činy páchané na deťoch a na mládeži v období od 1.1. 2008 až 30. 9. 2011.

T2 Trestné činy páchané na mládeži v období 1. 1. 2008 – 30. 9. 2011

Alternatívy	1. 1. 2008 – 31. 12. 2008		1. 1. 2009 – 31. 12. 2009		1. 1. 2010 – 31. 12. 2010		1. 1. 2011 - 30. 9. 2011	
	Trestné činy na mládeži	Deti do 6. rokov	Trestné činy na mládeži	Deti do 6. rokov	Trestné činy na mládeži	Deti do 6. rokov	Trestné činy na mládeži	Deti do 6. rokov
Násilná kriminalita	1 047	44	864	40	777	27	537	27
Mravnostná kriminalita	501	16	501	18	445	12	494	14
Krádeže	413	6	340	4	275	4	152	1
Zostávajúca kriminalita	116	40	116	45	93	34	84	34

Zdroj: Ministerstvo vnútra Štatistika kriminality.

Môžeme konštatovať alarmujúcu skutočnosť, že vo všetkých sledovaných rokoch dominuje trestná činnosť násilná a mravnostná.

V súvislosti s prevenciou delikvencie a kriminality je nutné poukázať na dva aspekty:

1. aby sa žiaci základných a stredných škôl nedopúšťali delikventného správania a trestných činov,
2. aby sa žiaci základných a stredných škôl nestali obeťou trestných činov.

V súčasnosti narastá potreba prevencie viktimizácie, čiže špecificky orientovanej prevencie kriminality, ktorej cieľom je, aby sa človek nestal obeťou trestného činu (zahŕňa prípravu ľudí na osvojenie si a uplatňovanie preventívnych opatrení, ktorými by mohli znížiť riziko svojho ohrozenia kriminalitou, o vlastné preventívne správanie vrátane primeraného reagovania v situácii ohrozenia). Pri žiakoch základných a stredných škôl to môže byť napr.: naučiť žiakov chrániť si identitu pri komunikácii cez internet; organizovať na školách besedy zamerané na zvyšovanie obozretnosti v oblasti ponúk letných brigád v zahraničí v súvislosti s obchodovaním s ľuďmi či rizikách zneužívania na trhu práce a pod.

C. Határ (2010, s. 85 – 87) uvádza princípy, ktorých sa treba v prevencii pridržiavať:

- princíp jednoty represie a prevencie: nie je možné deti a mládež sankcionovať za nevhodné správanie, pokiaľ sme nezrealizovali opatrenia na prechádzanie takémuto nežiaducemu správaniu;
- princíp ústavnosti a zákonnosti prevencie: všetky preventívne opatrenia musia byť v súlade s platnými právnymi nariadeniami či zákonmi;
- princíp aktuálnosti a objektívnosti prevencie: preventívne opatrenia implementujeme do praxe včas, na základe jej aktuálnych požiadaviek a potrieb;
- princíp koordinácie prevencie: jednotlivé sociálne a edukatívne preventívne programy a opatrenia musia byť koordinované, resp. zastrešované konkrétnym rezortom na celoštátnej úrovni a konkrétnym zariadením, organizáciou alebo inštitúciou na regionálnej úrovni, ktorým v predmetnej koordinácii prináleží príslušná právomoc;
- princíp inštitucionálneho, personálneho, finančného a informačného zabezpečenia prevencie: efektívnosť prevencie závisí od odborných inštitúcií, v ktorých sa bude realizovať, ako aj od kvalifikovaných preventistov, dostatočnej informovanosti a v neposlednom rade aj od finančného pokrytia nákladov na realizáciu preventívnych programov a opatrení;
- princíp širokej účasti občanov na prevencii: na realizácii prevencie by sa mala dobrovoľnícky v rámci osvedy spolupodieľať aj široká laická verejnosť;

- princíp komplexnosti a vedeckosti prevencie: jednotlivé preventívne programy a opatrenia musia byť dôsledne prepracované, vedecky podložené a holisticky poňaté, aby pokryli celú šírku a hĺbku potenciálneho či reálneho problému;
- princíp plánovitosti a cieľavedomosti prevencie: je nevyhnutné prevenciu a všetky jej zložky dôsledne naplánovať;
- princíp sústavnosti prevencie: preventívne programy a opatrenia sa musia realizovať nepretržite, nie sporadicky, prevencia nie je jednorazový čin, ale strategicky premyslená a longitudinálne indikovaná činnosť.

K zásadám efektívnej prevencie rizikového správania u detí a mládeže M. Miovský, J. Zapletalová a L. Skácelová (2010, s. 39 – 41) zaraďujú:

- a) Komplexnosť a kombináciu viacerých stratégií pôsobiacich na určitú cieľovú skupinu. Prevenciu je nutné koncipovať ako súhrn viacerých faktorov a ako koordinovanú spoluprácu rôznych inštitúcií.
- b) Kontinuita pôsobenia a systematickosť plánovania.
- c) Cielenosť a adekvátnosť informácií i foriem pôsobenia vzhľadom k cieľovej populácii a jej vekovým a iným charakteristikám.
- d) Skorý začiatok preventívnych aktivít, ideálne už v predškolskom veku.
- e) Pozitívna orientácia primárnej prevencie a demonštrácia konkrétnych alternatív. Podpora zdravého životného štýlu, využívanie pozitívnych modelov a ponuka atraktívnych pozitívnych alternatív.
- f) Orientovať sa nie iba na úroveň informácií, ale predovšetkým na kvalitu postojov a zmenu správania. Cieľom prevencie je ovplyvniť práve správanie.
- g) Využitie „peer“ prvkov, dôraz na interakciu a aktívne zapojenie. Pre deti a dospievajúcich sú rovesníci často autoritou s väčším vplyvom ako rodičia a učitelia.
- h) Denormalizácia – primárna prevencia má prispievať k vytvoreniu takej sociálnej klímy, ktorá nie je priaznivá k podpore a rozvoju rizikového správania. Normy a hodnoty zmeniť tak, aby rizikové správanie nepripadalo ako žiaduce, ale ani ako neutrálna sociálna norma.
- i) Podpora protektívnych faktorov v spoločnosti.
- j) Nepoužívanie neúčinných prostriedkov. Ako neúčinné sa ukázalo jednoduché poskytovanie zdravotných či iných typov informácií o danom type rizikového správania. Neúčinné je zastrašovanie, zakazovanie, moralizovanie či preháňanie následkov a pod.

V mesiacoch september až november 2010 sme realizovali výskum dotazníkovou metódou u učiteľov základných a stredných škôl v stredoslovenskom regióne, konkrétne v okresoch Banská Bystrica, Krupina, Lučenec, Martin, Tornaľa, Zvolen, Žilina. Cieľom výskumu bola problematika prípravy učiteľov na realizáciu prevencie a riešenie problémov v správaní. Ďalej sme analyzovali názory učiteľov z praxe na výskyt problémového správania žiakov, zaoberali sme sa aj problematikou násilia voči učiteľom zo strany rodičov či žiakov školy. Podrobnejšie údaje o výskumnej vzorke sú v tabuľke č. 3.

T3 Zloženie výskumnej vzorky

Pohlavie	Učitelia ZŠ		Učitelia SŠ		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Ženy	177	50,43	118	33,62	295	84,05
Muži	19	5,41	37	10,54	56	15,95
Spolu	196	55,84	155	44,16	351	100

Zdroj: Vlastný výskum.

Dotazník vyplnilo celkom 351 respondentov, 196 učiteľov základných a 155 učiteľov stredných škôl zo stredoslovenského regiónu. Do výskumu sa zapojili riaditelia i zástupcovia riaditeľov škôl, koordinátori prevencie drogových závislostí a ďalších sociálnopatologických javov, výchovní poradcovia. Respondenti vykonávali tiež funkciu triedneho učiteľa, koordinátora výchovy k manželstvu a rodičovstvu, učili rôzne predmety.

U respondentov sme zisťovali, s akým problémovým správaním závažnejšieho charakteru sa u žiakov stretli. Iba 1,71% všetkých respondentov (2,04% učiteľov základných a 1,29% učiteľov stredných škôl) sa počas svojej praxe nestretlo s problémovým správaním u svojich žiakov. Nezriedka ide o vyslovene nebezpečný sociálnopatologický jav. Táto skutočnosť znovu potvrdzuje aktuálnosť tohto problému, nevyhnutnosť účinnej a systematickej prevencie, ako aj riešenia už vzniknutého problému.

Podrobnejšie zistenia ohľadne výskytu problémového správania u žiakov základných a stredných škôl z pohľadu učiteľov uvádzame v tabuľke č. 4. Respondenti mohli uviesť viac možností, preto daný súčet presahuje 100%.

T4 Problémové správanie u žiakov základných a stredných škôl podľa učiteľov

Alternatívy	Učitelia ZŠ		Učitelia SŠ		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Záškolačstvo	150	76,53	145	93,55	295	84,05
Agresívne správanie	163	83,16	121	78,06	284	80,91
Šikanovanie	134	68,37	80	51,61	214	60,97
Užívanie legálnych drog	94	47,96	85	54,84	179	50,99
Krádeže	102	52,04	69	44,52	171	48,72
Užívanie nelegálnych drog	26	13,27	68	43,87	94	26,78
Rizikové sexuálne správanie	27	13,78	22	14,19	49	13,96
Delikventné správanie	19	9,69	29	18,71	48	13,68
Správanie s rysmi nelátkových závislostí	4	2,04	12	7,74	16	4,56
Iné	4	2,04	6	3,87	10	2,85
Žiadne	4	2,04	2	1,29	6	1,71

Zdroj: Vlastný výskum.

Celkovo môžeme konštatovať, že najrozšírenejším problémovým správaním žiakov je záškolačstvo, čo uviedlo 84,05% všetkých respondentov. Nasleduje agresívne správanie (80,91%), šikanovanie (60,97%) a užívanie legálnych drog (50,99% všetkých respondentov). Agresívne správanie je najrozšírenejším správaním na základných školách – túto možnosť označilo až 83,16% učiteľov ZŠ, na stredných školách je najrozšírenejším problémom záškolačstvo, čo uviedlo 93,55% učiteľov SŠ. Skutočnosť, že záškolačstvo predstavuje rozšírený problém u stredoškolačkov potvrdzuje aj výskum K. Bradovej (2010, s. 191 – 192) z roku 2010, ktorý realizovala u učiteľov aj žiakov gymnázií a stredných odborných škôl. Zistila, že podľa učiteľov je záškolačstvo najčastejšie sa vyskytujúcim nežiaducim javom a 66,94% stredoškolačkov priznalo, že sa dopustili záškolačstva minimálne raz.

Krádeže u žiakov označilo celkovo 48,72% respondentov, užívanie nelegálnych drog 26,78% a rizikové sexuálne správanie 13,96% učiteľov základných a stredných škôl.

U žiakov základných škôl predstavujú krádeže väčší problém (52,04%), než experimentovanie s legálnymi drogami (47,96%). Značný percentuálny rozdiel medzi odpoveďami respondentov – učiteľov zo základných škôl a učiteľov zo stredných škôl sme zaznamenali pri užívaní nelegálnych drog (13,27% : 43,87%).

Delikventné správanie sa u žiakov vyskytuje podľa vyjadrenia 13,68% učiteľov, správanie s rysmi nelátkových závislostí uviedlo 4,56% respondentov a odpoveď iné označilo 2,85% učiteľov základných a stredných škôl.

Podľa empirických zistení S. Karikovej (2010, s. 200) dochádza „k výrazným zmenám, ktoré súvisia s nárastom negatívnych aspektov v učiteľskej profesii. Jednak je to nárast problémového správania žiakov na všetkých typoch a stupňoch škôl, ako aj

komunikácia s rodičmi. Tieto dva aspekty jednoznačne odzrkadľujú aj celospoločenské zmeny, najmä v zmysle nárastu rôznych sociálno-patologických javov, a tým aj problémov v správaní detí a žiakov“.

V tabuľke č. 5 uvádzame naše zistenia ohľadne výskytu agresívneho správania voči učiteľom, ako sa s ním počas svojej praxe stretli. Respondenti uvádzali aj viac možností, preto daný súčet presahuje 100%.

T5 Formy agresívneho správania voči učiteľom

Formy agresívneho správania	Učitelia ZŠ		Učitelia SŠ		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Urážky žiaka počas vyučovania	78	39,80	52	33,55	130	37,04
Bez stretnutia s agresívnym správaním	54	27,55	60	38,71	114	32,48
Vyhrážanie žiaka	58	29,59	23	14,84	81	23,08
Urážky rodiča či iného príbuzného žiaka	52	26,53	28	18,06	80	22,79
Urážky žiaka mimo vyučovania	46	23,47	15	9,68	61	17,38
Vyhrážanie rodiča či iného príbuzného žiaka	41	20,92	17	10,97	58	16,52
Úmyselné poškodenie osobnej veci	17	8,67	28	18,06	45	12,82
Fyzický útok zo strany žiaka	17	8,67	8	5,16	25	7,12
Iné	11	5,61	5	3,23	16	4,56
Fyzický útok rodiča či iného príbuzného žiaka	0	0	1	0,65	1	0,28

Zdroj: Vlastný výskum.

Z našich empirických zistení vyplýva, že sa celkovo s agresívnym správaním voči sebe stretlo 237 učiteľov základných a stredných škôl. Viacerí respondenti uviedli dve i viac foriem. Zistili sme, že najrozšírenejšie sú urážky učiteľa zo strany žiakov počas vyučovania, čo uviedlo až 37,04% učiteľov. Pri tejto položke sme zaznamenali minimálny rozdiel medzi učiteľmi základných (39,80%) a učiteľmi stredných škôl (33,55%). Druhou najrozšírenejšou formou je vyhrážanie žiakov, čo udáva 23,08% respondentov. Zarážajúce je zistenie, že vyhrážanie žiakov uviedlo až 29,59% učiteľov základných škôl, z učiteľov stredných škôl túto možnosť označilo 14,84% respondentov. Nasledujú urážky rodičov či iných príbuzných – túto možnosť označilo 22,79% respondentov.

Alarmujúci je fakt, že iba 32,48% učiteľov základných a stredných škôl sa nestretlo ani s jednou z foriem agresívneho správania voči sebe počas svojej praxe, čo je nie ani jedna tretina respondentov. Agresívne správanie voči učiteľom sa prejavuje už u čoraz mladších vekových kategórií, pretože 54 respondentov zo základných škôl (27,55%) uviedlo, že sa

nestretlo s agresívnym správaním voči sebe, u stredoškolských učiteľov to bolo 60 respondentov, čo predstavuje 38,71% z tejto kategórie.

Podobný výskum realizovali u učiteľov na stredných školách v Českej republike. Zistili, že s agresívnym správaním voči sebe sa v kariére stretlo 43,4% respondentov. Najčastejšími formami boli skúsenosti s urážkami a nadávkami študentov počas vyučovania, nezanedbateľná časť ich čelila urážkam zo strany rodičov, rovnako ako vyhrážaniu zneužitím vplyvných známostí a útokom na osobný majetok (Tomášek, J., 2008, s. 386). Podobné výskumy sa uskutočnili aj vo Veľkej Británii (Budd, T., 1999) či v USA (Duhart, D., 2001).

Z našich empirických zistení vyplýva nevyhnutnosť realizovania účinnej primárnej prevencie, v niektorých školách dokonca prevencie sekundárnej.

V súčasnosti v školách na Slovensku je ťažisko zodpovednosti za realizovanie prevencie na pleciach koordinátorov prevencie – učiteľov, ktorí väčšinou na plný úväzok aj učia, nie sú finančne ohodnotení za výkon tejto funkcie a často nemajú ani požadovanú erudíciu. Riaditeľ základnej či strednej školy určí z radov pedagógov koordinátora prevencie na základe jeho dobrovoľného záujmu, osobnostných predpokladov a odborných spôsobilostí. Podľa zistení M. Niklovej (2009, s. 108), funkciu koordinátora prevencie prideliť až 43,75% učiteľov. Ako uvádza J. Hroncová (2009, s. 14) „prenesenie ťažiska zodpovednosti za realizáciu primárnej prevencie na základných a stredných školách na plecia koordinátorov prevencie, ktorí musia väčšinou na plný úväzok aj učiť, nie sú väčšinou za túto funkciu finančne odmenení a často nemajú ani požadovanú erudíciu a pozitívny vzťah k nej, znamená iba formálne, nie skutočné riešenie problému“. Nárast sociálnopatologických javov u detí a mládeže si však nevyhnutne vyžaduje profesionalizáciu procesov prevencie v školskom prostredí. Učitelia nemôžu vykonávať preventívne aktivity odborne z dôvodu absencie požadovaného odborného vzdelania a tiež kvôli preťaženosti vyučovacími povinnosťami.

Sociálny pedagóg je odborne pripravený realizovať preventívne aktivity v rámci školy a preto je nevyhnutné zaviesť systematizované miesta sociálneho pedagóga na základných a stredných školách. Keďže značným problémom pre riaditeľov je nedostatok finančných prostriedkov na tohto odborníka, riešením by mohlo byť, ako uvádza L. Kamarášová (2009, s. 140), keby jeden sociálny pedagóg súčasne pôsobil na viacerých školách, pričom by sa mohli ušetriť finančné náklady na jeho pôsobenie.

Súhlasíme s J. Hroncovou (2010, s. 65), podľa ktorej „ťažisko profesie sociálneho pedagóga v SR vidíme v súčasnosti predovšetkým v oblasti prevencie sociálnopatologických javov u detí a mládeže, pretože si to vyžaduje nárast deviantného správania u týchto

sociálnych vekových skupín“. Prevenčná činnosť musí byť systematická práca realizovaná počas celého školského roka prostredníctvom vyučovacieho procesu aj mimo neho. Aktuálnou sa stáva požiadavka profesionalizácie procesov prevencie, na čo poukazujú viaceré slovenské i európske dokumenty. V tejto oblasti nachádzame veľké možnosti pre sociálnych pedagógov, keďže sú na to odborne pripravení.

Pri realizovaní prevencie sociálnopatologických javov v škole je nevyhnutné využívať účinné formy prevencie a neuspokojiť sa s neúčinnými formami ako prednášky, jednoduché sprostredkovanie informácií, zastrašovanie, citové apely a pod. Nezameriavať sa iba na skutočnosť, aby sa žiaci nedopúšťali problémového správania, ale tiež na možné zneužívanie detí a mládeže. Účinná prevencia nemá strašiť, zakazovať alebo prikazovať, má pravdivo vysvetľovať, objasňovať a ponúkať iné možnosti.

Je dôležité konštatovať, že jednorazové aktivity nemôžu nahradiť sústavnú a cielenú systematickú prácu v rámci primárnej prevencie a mala by byť realizovaná na profesionálnej úrovni. Sociálny pedagóg, ktorý má profesionálne vykonávať prevenciu sociálnopatologických javov v školskom prostredí zatiaľ, aj keď mu to zákony umožňujú, pôsobí v školskej praxi iba výnimočne. Rozpor medzi legislatívou a jej odrazom v školskej praxi je nevyhnutné urýchlene riešiť.

Literatúra

- BRADOVÁ, K. 2010. Výskyt záškoláctva u žiakov stredných škôl. In: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 6*. Banská Bystrica : PF UMB, s. 188 – 199. ISBN 978-80-557-0097-7.
- BUDD, T. 1999. *Violence at work: findings from the British crime surveys*. London, 78 s. ISBN 1-84082-348-8.
- DUHART, D. 2001. *Violence in the Workplace 1993 – 1999*. Washington, 12 s.
- HATÁR, C. 2010. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra : UKF, 106 s. ISBN 978-80-8094-664-7.
- HRONCOVÁ, J. 2010. Social Pedagogy in the Slovak Republic in Theory and Practice – Genesis and Present State. In *The New Educational Review*. 2010, č. 3/4, s. 55 – 66. ISSN 1732-6729.
- HRONCOVÁ, J. 2009. Prevencia sociálnopatologických javov v predmete sociálnej pedagogiky a uplatnenie sociálnych pedagógov v praxi – história, súčasnosť, perspektívy. In: *Pedagogická orientace*. 2009, č. 1, s. 7 – 17. ISSN 1211-4669.
- KARIKOVÁ, S. 2010. Reflections on the Teaching Profession Over the Last Thirty-Five Years. In *The New Educational Review*. 2010, č. 3/4, s. 189 – 204. ISSN 1732-6729.
- KOMÁRIK, E. 1998. *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. Bratislava : UK, 191 s. ISBN 80-223-1289-4
- LABÁTH, V. a i. 2001. *Riziková mládež. Možnosti potenciálnych zmien*. Praha : Sociologické nakladateľstvá, 155 s. ISBN 80-85850-66-4.
- LEVČÍKOVÁ, M. a i. 2004. *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole. Metodicko-informatívny materiál*. Bratislava : ŠPÚ, 27 s.

- LUBELCOVÁ, G. – DŽAMBAZOVIČ, R. 2007. Kriminalita dětí a mládeže – trendy a otázky. In: *Mládež a kriminalita. Zborník referátov*. Nitra : UKF, s. 31 – 41. ISBN 978-80-8094-090-4.
- MATĚJČEK, Z. 2002. Úloha a možnosti učitele v prevenci rizikového chování mladistvých. In: *Rizikové chování dospívajících a jeho prevencie. Sborník*. Praha : 2002. ISBN 80-902898-2-7
- MIOVSKÝ, M. – SKÁCELOVÁ, L. – ZAPLETALOVÁ, J. – NOVÁK, P. a kol. 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha : Univerzita Karlova, 260 s. ISBN 978-80-87258-47-7.
- NIKLOVÁ, M. 2009. *Prevencia drogových závislostí v školskom prostredí*. Banská Bystrica : PF UMB, 186 s. ISBN 978-80-8083-783-9.
- TOMÁŠEK, J. 2008. Učitel jako oběť násilí – poznatky z viktimologického šetření na českých středních školách. In *Pedagogika*, 2008, č. 4, s. 379 – 391. ISSN 0031-3815.
- VÁŠEK, Š. a i. 1995. *Špeciálna pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava, 245 s. ISBN 80-08-00864-4.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 2011. Disciplína ako cieľ, výsledok a prostriedok výchovného pôsobenia. In: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 7*. Banská Bystrica : PF UMB, s. 74 – 85. ISBN 978-80-557-0304-6

KONZISTENTNOSŤ CIEĽOV ETICKEJ VÝCHOVY V ŠTÁTNOM KURIKULE

Petra Fridrichová – Vojtech Korim

Abstrakt: Predkladaná štúdia sa zaoberá cieľmi etickej výchovy z pohľadu konzistentnosti na jednotlivých úrovniach v ich hierarchickom usporiadaní v štátnom kurikule. Kritériom analýzy sa stali hodnoty, ktoré sú preferované v Národnom programe výchovy a vzdelávania Slovenskej republiky, a tie, ktoré sú pomenované vo všeobecných cieľoch etickej výchovy. Analýza cieľov sa tak dotýka všetkých úrovní cieľov: od všeobecných až po obsahový štandard etickej výchovy v primárnom, nižšom a vyššom sekundárnom vzdelávaní.

Abstract: The study deals with the objectives of ethical education in terms of consistency. Criteria for an analysis of objectives were values that are preferred in the National Program of Education and values that are named in the general objectives of ethical education. We conducted our analysis at all levels of objectives: from general objectives to content standards of ethical education in primary and secondary education.

Kľúčové slová: etická výchova, hodnoty, všeobecné ciele, ciele etickej výchovy, obsahový štandard etickej výchovy

Key words: ethical education, values, general objectives, objectives of ethical education, content standard of ethical education

Všeobecná charakteristika vyučovania definuje tento proces ako špecifický druh ľudskej činnosti, ktorého východiskom je vzájomná spolupráca učiteľa a žiaka zameraná na dosiahnutie stanovených cieľov. Vyučovanie, ako proces, je teda charakterizované, okrem obsahu, vzájomného vzťahu učiteľ – žiak, metódami, organizačnými formami a didaktickými prostriedkami alebo podmienkami, v ktorých tento proces prebieha, aj *cieľmi procesu vyučovania*. Výučbový cieľ je možné podľa J. Skalkovej (2007, s. 119) chápať ako „zamýšľaný a očakávaný výsledok, ku ktorému učiteľ v spolupráci so žiakom v procese vyučovania smeruje.“ Tento výsledok je preto vyjadrením zmeny, ktorá nastane vo vedomostiach, schopnostiach alebo vlastnostiach žiaka, resp. v utvorení ich hodnotovej orientácie. Iný pohľad na ciele vo vyučovaní prezentuje B. Kosová (2007, s. 76): „edukačné ciele sú hierarchickým systémom, na vrchole ktorého stojí ideál prameniacy z filozofie. Tento

ideál sa konkretizuje vo všeobecných cieľoch edukácie (sú strategickými cieľmi pri napĺňaní predstavy ideálu) – ide o všeľudské kvality, resp. na nižšej úrovni, keď sú ďalej konkretizované, ide o kvality istej sociálnej role, ktorú má človek získať.“ Obidva pohľady na ciele poskytujú dva rozdielne prístupy k ich analýze v štátnom kurikule:

- konzistentnosť cieľov etickej výchovy,
- primeranosť cieľov vyjadrená v očakávaných zámeroch etickej výchovy.

V nami predkladanej štúdii sa budeme zaoberať len prvým prístupom k analýze cieľov etickej výchovy – konzistentnosťou cieľov. Naším zámerom bude zistiť, ako a či vôbec je zabezpečený súlad medzi jednotlivými úrovňami cieľov z pohľadu hodnôt, ktoré sú v štátnom kurikule prezentované.

Ciele vyučovania sú hierarchicky usporiadané. Na vrchole pyramídy je ideál – obraz dokonalého človeka v danej dobe. V slovenskom školskom systéme je tento ideál vymedzený v Národnom programe výchovy a vzdelávania pre nasledujúcich 15 – 20 rokov. Ideál sa následne konkretizuje vo všeobecných cieľoch predmetu. Všeobecné ciele edukácie sú podľa charakteristiky B. Kosovej (2007, s. 76) „strategickými cieľmi, ktorými sa naplňuje ideál, t.j. členia ho na najväznejšie všeľudské kvality, ktorými má každý človek disponovať a určujú tiež hlavné účely edukácie.“ Práve táto charakteristika jednoznačne poukazuje na to, že všeobecné ciele každého predmetu by mali určovať nielen to, čo by mal žiak zvládať v kognitívnej oblasti, ale aj aké hodnoty a postoje by si mali žiaci osvojiť. Práve hodnoty a postoje by sa mali stať kľúčovými pri vymedzení cieľov etickej výchovy na všetkých úrovniach – od všeobecných až po ciele vyučovacích hodín. Vo všeobecných cieľoch by sa mali prioritne premietat tie ciele, ktoré sú pomenované (či už explicitne alebo opisne) v Národnom programe výchovy a vzdelávania v SR a následne i tie, ktoré sa stávajú významnými pre Štátny vzdelávací program SR pre jednotlivé stupne vzdelávania. Za kritérium pre analýzu konzistentnosti cieľov etickej výchovy sme zvolili hodnoty, ktoré sa v jednotlivých hierarchických úrovniach cieľov objavujú.

V Národnom programe výchovy a vzdelávania sme identifikovali niekoľko hodnôt: *autentickosť, svedomitosť, pracovitosť, čestnosť, ľudskosť, zásadovosť, vôľa k poznaniu, ale i sloboda, racionalizmus, zdravie, mierumilovnosť, starostlivosť, zamestnanie a ekonomická stabilita, tvorivosť, odbornosť, iniciatíva, vzdelanie, zodpovednosť voči životnému prostrediu*. Pomenované hodnoty jednoznačne smerujú k výchove dobrého, šťastného, zdravého a múdreho človeka. Inými slovami povedané, aj etická výchova ako povinný predmet slovenského školského systému by mala prispievať k výchove osobnosti, ktorá sa bude vo

svojom myslení i konaní riadiť vlastným úsudkom i hodnotami, ktoré sú pre súčasnú spoločnosť definované ako žiaduce.

Ako sú teda jednotlivé hodnoty rozpracované v kurikule etickej výchovy? Prioritným zámerom etickej výchovy je prosociálna osobnosť, a teda jej 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 sebaľúti,
- 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)

Inak povedané, etická výchova by mala prispievať k výchove osobnosti, ktorá bude mať v sebe integrované hodnoty *dobro, ľudskosť, sloboda, zodpovednosť, tolerancia, autentickosť, iniciatívnosť, pracovitosť a spravodlivosť*. Týmto hodnotám, ktoré sú pre etickú výchovu nosné a sú v súlade s ideálom vymedzeným v Národnom programe výchovy a vzdelávania, by sa mali podriadiť všetky ostatné hierarchicky nižšie ciele.

Všeobecné ciele sú ďalej konkretizované, napr. pre dané sociálne role, ktoré človek v spoločnosti zaujíma. Medzi operacionalizovanými (konkretizovanými) a všeobecnými cieľmi edukácie sú definované inštitucionalizované ciele, tzn. napr. pre školské inštitúcie, stupne štúdia a pod. V školskom systéme Slovenskej republiky sú tieto ciele rozpracované na dvoch úrovniach: ciele predmetov v konkrétnych stupňoch vzdelávania a ciele predmetov vymedzené v školských vzdelávacích programoch. V štátnom kurikule rozlišujeme:

- ciele pre primárne vzdelávanie
 - o viesť žiakov k sebaúcte, k autonómnemu cíteniu a mysleniu, naučiť žiakov

hodnotiť, zaujímať stanoviská, rozlišovať dobro od zla,

- naučiť ich spoznať prvky efektívnej komunikácie, dôvody a prvky prosociálneho správania primerané veku,
- umožniť žiakom spoznať zásady dobrých medziľudských vzťahov,
- umožniť žiakom, aby sa v nich zvnútornovali prosociálne hodnoty, postoje a sociálne normy,
- podporovať u žiakov rozvoj sociálnych zručností,
- formovať spolupracujúce spoločenstvo žiakov.

- ciele pre nižšie sekundárne vzdelávanie

- 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 prejavovať 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.
- ciele pre vyššie sekundárne vzdelávanie
- umožniť žiakom na primeranej úrovni pomenovať a vysvetliť základné etické postoje a spôsobilosti,
 - ďalej rozvíjať a zdokonaľovať u žiakov základné etické pojmy, súvislosť medzi hodnotami a normami,
 - vysvetliť žiakom princípy náboženskej i nenáboženskej etiky, ukázať im cestu k pochopeniu a tolerovaniu správania a názorov spoluobčanov a spolužiakov,
 - vysvetliť žiakom dôležité hodnoty a etické normy, súvisiace so životom a zdravím, rodinným životom, rodičovstvom a sexualitou, ekonomickým životom a prácou v povolání, posilniť u žiakov rozvíjanie morálneho úsudku a zmyslu pre zodpovednosť,
 - pomocou zážitkových metód, nácviku a prepojením osvojeného správania s každodenným životom umožniť žiakom osvojiť si základné postoje a spôsobilosti, súvisiace s uvedenými hodnotami a normami.

Jednotlivé stupne cieľov by z hľadiska požiadavky hierarchického usporiadania, ale predovšetkým vychádzajúc z pravidla špirálovito usporiadaného učiva, mali na seba logicky a systematicky nadväzovať. Z hľadiska posudzovania cieľov je však problematické zistiť, do akej miery dochádza k špirálovitému usporiadaniu cieľov vzhľadom na nesprávnu formuláciu cieľov. Aj napriek nesprávnej formulácii cieľov, ktoré majú opisný a úlohový charakter, sme sa pokúsili vyabstrahovať tie hodnoty, ktoré by mohli byť kľúčovými pre rozvoj osobnosti človeka v danom stupni vzdelávania.

V primárnom vzdelávaní sa ako nosné hodnoty javia *dobro, sloboda a priateľstvo*. *Dobro* je v cieľoch vyjadrené ako schopnosť rozlišovať to, čo je dobré a čo je zlé, aké sú zásady dobrých medziľudských vzťahov i to, aké sú prosociálne hodnoty, ktoré by mali mať deti interiorizované. *Sloboda* je prítomná najmä v cieľi, ktorý hovorí o autonómii čítania i myslenia, ale sloboda je potrebná aj pri hodnotení a zaujímaní stanovísk i pri rozhodnutí

správať sa prosociálne. Prioritou cieľov etickej výchovy pre primárne vzdelávanie je *priateľstvo*. O priateľstve sa explicitne v cieľoch nehovorí, ale vedieť vytvárať a udržať si priateľstvo je jednou z najdôležitejších životných zručností. Ak sa v cieľoch etickej výchovy pre primárne vzdelávanie píše o dôvodoch a prvkoch prosociálneho správania primeraného veku, o dobrých medziľudských vzťahoch, o postojoch a sociálnych normách, ale predovšetkým, o sociálnych zručnostiach a spolupracujúcom spoločenstve, uvažuje sa (s ohľadom na vekové osobitosti detí mladšieho školského veku) prioritne o priateľstve. Úlohou učiteľa etickej výchovy je teda viesť deti k tomu, že v priateľstve by sa nemali vzdávať vlastných hodnôt a vždy sú zodpovedné za svoje rozhodnutie a to aj v prípade, že konajú v mene priateľov a zachovania priateľstva. V priateľstve treba uplatňovať na prvom mieste ich morálne vedomie a hodnotydetí.

V nižšom sekundárnom vzdelávaní sme v cieľoch etickej výchovy identifikovali šesť hodnôt, ktoré vnímame ako prioritné pre dané vekové obdobie: *dobro, spravodlivosť, iniciatíva, príroda, sloboda, tolerancia* a *zodpovednosť*. *Dobro* sa v cieľoch etickej výchovy prejavuje (obdobne ako v primárnom vzdelávaní) a je aj prezentované predovšetkým s dôrazom na prosociálne správanie, normy a postoje, poznávaním a vo vlastnom konaní uplatňovaním empatie, asertivity a spolupráce. *Spravodlivosť* je v cieľoch etickej výchovy pre nižšie sekundárne vzdelávanie pomenovaná len ako poznanie vlastných práv i povinností ako člena rodiny. *Iniciatívu* je možné v kurikule etickej výchovy v danom stupni vzdelávania identifikovať v dvoch smeroch: byť iniciatívny pri poznávaní seba samého a byť iniciatívny pri riadení vlastného života (voľba životných cieľov, svetonázoru, náboženstva, etické hodnoty a normy). *Zodpovednosť* a *sloboda* sa prejavuje predovšetkým v zmysle zodpovednosti za vlastné rozhodnutia, a teda aj za rozhodnutia súvisiace so skorým sexuálnym životom, či rozhodnutia ohľadom rešpektovania rodičov a iných autorít, ktoré do ich života vstupujú. *Príroda* sa v cieľoch etickej výchovy ako hodnota objavuje v zmysle ochrany prírody. Poslednou identifikovanou hodnotou je *tolerancia*, ktorá sa prejavuje v zmysle rešpektovania ľudí s rôznymi názormi, vierovyznaním, či s rôznou sexualitou. V analýze cieľov etickej výchovy v nižšom sekundárnom vzdelávaní z hľadiska priorizovaných hodnôt možno sledovať postupný prechod od hodnoty priateľstva (pravdepodobne sa predpokladá, že žiaci už majú dostatočne rozvinuté sociálne zručnosti zamerané na vytváranie a udržiavanie priateľstiev) k hodnote zodpovednosti, ktorá je potrebná k vytváraniu partnerských vzťahov, aj na udržiavanie dobrých vzťahov s rodičmi a inými autoritami, ktoré vstupujú do ich života.

Etická výchova vo vyššom sekundárnom vzdelávaní prezentuje predovšetkým tieto hodnoty: *tolerancia, zodpovednosť, ľudskosť* (v náznakoch aj: *zdravie, práca, zamestnanie*), aj keď ciele viac odkazujú na postupnú integráciu doteraz spoznaných hodnôt a ich následnú interiorizáciu. Príkladom sú ciele, ktoré presne nešpecifikujú, ktoré hodnoty alebo normy sú prioritou, ale spoločne by mali prispieť k schopnosti študentov pracovať a tvoriť v tíme s inými ľuďmi, resp. postupne vedieť pomenovať, ktoré etické normy a hodnoty ovplyvňujú ich vlastný život. Zodpovednosť ako hodnota, ktorá pretrváva z prechádzajúceho stupňa školy, je v tomto období zameraná na partnerské vzťahy, ale smeruje i k rodičovstvu, či zodpovednosti za prácu, zamestnanie a za vlastné zdravie. Preto sa domnievame, že aj keď hodnoty ako práca a zamestnanie alebo zdravie nie sú explicitne pomenované v cieľoch etickej výchovy vo vyššom sekundárnom vzdelávaní, majú pre tento stupeň podstatný význam. S rovnakým prístupom sa stretávame aj pri morálke (ľudskosti) – jej prítomnosť je badateľná cez upozorňovanie na etické hodnoty a normy, či podporovanie rozvíjania morálneho úsudku študentov. Podporovanie *tolerancie* je ďalšou hodnotou, ktorú sme na hodinách etickej výchovy vo vyššom sekundárnom vzdelávaní identifikovali. Prezentuje sa predovšetkým ako náboženská tolerancia, ale i tolerancia k rozdielnosti názorov či k sexuálnej orientácii a pod. Je možné konštatovať, že etická výchova vo vyššom sekundárnom vzdelávaní plynulo nadväzuje (aspoň z hľadiska hodnôt deklarovaných v cieľoch etickej výchovy) na etickú výchovu v nižšom sekundárnom vzdelávaní – rozvíjajú sa najmä zodpovednosť a aj tolerancia.

Ak by sme sledovali konzistentnosť cieľov etickej výchovy len z hľadiska prezentovaných hodnôt, možno konštatovať, že existuje isté prepojenie medzi všeobecnými cieľmi predmetu a cieľmi etickej výchovy v jednotlivých stupňoch výučby. Vo všeobecných cieľoch etickej výchovy sú aj také hodnoty, ktoré sa nerozvíjajú ani v jednom stupni školy v rámci predmetu nerozvíjajú, alebo sú len parciálne spomenuté ako súčasť inej problematiky: autenticnosť a pracovitosť. V cieľoch etickej výchovy v jednotlivých stupňoch vzdelávania sa v malej miere venuje pozornosť iniciatíve (čiastková téma v nižšom sekundárnom vzdelávaní) a spravodlivosti (opätovne je to len téma v nižšom sekundárnom vzdelávaní). Najviac rozvíjané hodnoty v rámci etickej výchovy sú dobro a v jeho súvislosti aj morálka/ľudskosť (predovšetkým v zmysle prosociálnosti), sloboda a zodpovednosť (od primárneho vzdelávania až po strednú školu), ale aj tolerancia (stáva sa prioritnou témou v nižšom i vyššom sekundárnom vzdelávaní). Do kurikula etickej výchovy na úrovni najvyšších cieľov sa explicitne nedostali také hodnoty, akými sú svedomitosť, česťnosť, ale aj mierumilovnosť, starostlivosť, či pracovitosť.

Poslednou úrovňou cieľov, ktoré sa v štátnom kurikule nachádzajú, sú ciele definované ako obsahový a výkonový štandard. Tieto by mali mať charakter operacionalizovaných cieľov a mali by spĺňať všetky požiadavky na dobre stanovený cieľ. Z hľadiska formulácie cieľov opäť konštatujeme, že väčšina cieľov nespĺňa požiadavky na dobre stanovený cieľ a často má skôr charakter úloh pre učiteľa a nie očakávaných výsledkov žiakov. Z tohto pohľadu bolo veľmi komplikované určiť mieru konzistentnosti medzi cieľmi pre jednotlivé stupne vzdelávania a medzi prislúchajúcim obsahovým a výkonovým štandardom. Opätovne sme sa zamerali predovšetkým na analýzu nadväznosti a prepojenosti cieľov z hľadiska hodnôt, ktoré sú v štátnom kurikule etickej výchovy prezentované.¹

V primárnom vzdelávaní sme v obsahovom štandardne identifikovali nasledovné hodnoty: priateľstvo (so všetkými sociálnymi zručnosťami, ktoré s ním súvisia), úcta (k sebe aj k druhým), dôstojnosť, hodnota ľudského života, rodina, tvorivosť a iniciatíva, česťnosť, mierumilovnosť, súťaživosť a česťnosť, tolerancia, sloboda, solidarita, humánnosť (v zmysle dodržiavania ľudských a detských práv), zodpovedné správanie vo vzťahu k prírode a úcta k tradíciám. Obsahový štandard svojím rozpracovaním jednoznačne poukazuje na viac hodnôt ako ich vyšpecifikovali ciele etickej výchovy pre primárne vzdelávanie. Ako sme už uviedli vyššie, prioritou etickej výchovy v tomto stupni vzdelávania je *priateľstvo* a všetky sociálne zručnosti, ktoré s ním súvisia. Vedieť vytvárať a udržať si priateľstvo je jednou z najdôležitejších kompetencií človeka. Telfer konštatuje, že práve priateľstvo je tým, čo nás „robí šťastnejšími“. Pri vytváraní priateľstiev sa riadime osobnými hodnotami a postupne priateľstvo radíme k našim hodnotám. Priatelia majú zvyčajne rovnaké (podobné) hodnotové systémy a tvoria uzavreté komunity. Od iných skupín priateľov sa líšia práve danými „dohodnutými“ a zvnútornenými hodnotami, ktoré sú pre nich dôležité. K problematike vytvárania a udržiavania priateľstiev sa viac či menej venuje každá téma etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. Je však dôležité nezabúdať na to, že dobrým priateľom môže byť len ten, kto dokonale pozná seba – pozná vlastné kvality, ale aj nedostatky. Zároveň dokáže oceniť kvality toho druhého. V kontexte priateľstva je však treba upozorňovať aj na to, že nie je potrebné, aby sa človek vzdal vlastných hodnôt, ale aby bol vždy zodpovedný za svoje rozhodnutie, a to aj v prípade, že sa koná v mene priateľov a zachovania priateľstva. Na prvom mieste je to práve morálne vedomie a vlastné hodnoty, ktoré treba v priateľstve uplatňovať. Práve preto je vhodné zaraďovať aj iné hodnoty a nezameriavať sa len na vytvorenie a udržiavanie priateľstva. Domnievame sa, že je vhodné rozvíjať aj hodnoty

¹ V štátnom kurikule sa nachádza jedna podstatná chyba: obsahový štandard je „zamenený“ s výkonovým štandardom. Nadbytočným označením je tematický celok, ktorý je v podstate obsahovým štandardom.

súvisiace s dobrom, úctou k človeku a k rodine. V súvislosti s priateľstvom sú potrebné aj také témy, akými sú súťaživosť, ale i česťnosť. Vhodnými témami pre deti mladšieho školského veku sú aj témy, ktoré u detí rozvíjajú hodnoty ako tolerancia, solidarita i humánnosť, ale aj zodpovednosť za prírodu, ktoré rozvíjajú komplexnú prosociálnosť, teda akoby sa zameriavali opätovne na dobro, ale v tom najširšom celospoločenskom význame. Práve z tohto pohľadu sa etická výchova môže chápať nielen ako výchova dobrého človeka, ale aj ako výchova dobrého občana.

V nižšom sekundárnom vzdelávaní sme identifikovali hodnoty, ktoré sa majú rozvíjať v rámci jednotlivých tém počas piatich rokov. Sú nimi: úcta, tvorivosť, zodpovedné správanie sa k prírode, autenticnosť, priateľstvo, dobro (vyplývajúce z prosociálnosti), mierumilovnosť, dôstojnosť, tolerancia, česťnosť, láska, humánnosť a solidarita, pravdovravnosť, skromnosť a pracovitnosť. Motívom etickej výchovy v nižšom sekundárnom vzdelávaní je podľa cieľov pre tento stupeň *zodpovednosť*. Kým obsahový štandard v prvých fázach poukazuje na hodnoty priateľstvo, úcta k životu, dobro, neskôr sa témy zameriavajú na lásku, toleranciu, česťnosť, humánnosť a solidaritu. Vo väčšine tém sa však objavuje práve princíp zodpovednosti, ktorá by mala byť prítomná pri vytváraní a udržiavaní priateľských i partnerských vzťahov, pri komunikácii s rodičmi a inými autoritami, ale aj pri komunikácii s rovesníkmi, pričom zodpovednosť sa objavuje aj pri témach súvisiacich s ochranou prírody. Princíp rozvíjania občianstva (výchova dobrého občana, ktorý sa správa zodpovedne k svojmu životu, okoliu, ľuďom i práci) je podstatnou súčasťou prepojenia etickej výchovy s každodenným bežným životom.

Vo vyššom sekundárnom vzdelávaní je etická výchova chápaná (podľa tém, ktoré sú v obsahovom štandarde definované) ako výchova k dobrému životu. Témy, ktoré sú v nej prezentované, majú integračný a celospoločenský charakter, a preto je identifikovaných hodnôt, ktoré sú v obsahovom štandarde etickej výchovy v danom stupni vzdelávania, menej ako v predchádzajúcich stupňoch: dobro (v kontexte prosociálnosti), tvorivosť, dôstojnosť (aj ľudského života), tolerancia, česťnosť, hodnota ľudského života, spolupráca, rodina, svedomitnosť, racionalizmus, kultúra, občianstvo, dobro, zamestnanie, súťaživosť a česťnosť. Etická výchova na stredných školách má z nášho pohľadu charakter nielen filozofického predmetu, ale i výchovy k občianstvu. V úvodných témach sa študenti vracajú k témam súvisiacimi s dobrom (a prosociálnosťou), ale i s tvorivosťou a česťnosťou. Vytváranie a udržiavanie zdravých partnerských vzťahov vedúcich k manželstvu a rodičovstvu sa stávajú motívom prvej časti výučby etickej výchovy na strednej škole. Práve s hodnotou rodiny úzko súvisia aj hodnota ľudského života a humánnosti. Druhou témou a hodnotami, ktoré s ňou

súvisia, sú práca a zamestnanie. Domnievame sa, že etická výchova sa prezentovanými hodnotami rozpracovanými vhodným spôsobom v aktuálnych témach stáva na strednej škole nielen hodnotovou výchovou, ale i výchovou k zdravému a zodpovednému životu.

Na základe realizovanej analýzy štátnych vzdelávacích programov predmetu je možné konštatovať, že obsahový štandard z etickej výchovy vo všetkých stupňoch vzdelávania prezentovanými hodnotami nadväzuje na hodnoty, ktorú sú rozpracované v Národnom programe výchovy a vzdelávania. Menej výrazné prepojenie nachádzame medzi všeobecnými cieľmi etickej výchovy a obsahovým štandardom v jednotlivých stupňoch vzdelávania. Kým všeobecné ciele deklarujú predovšetkým osem hodnôt, ktoré by sa mali v predmete rozvíjať, v samotnom obsahovom štandarde (ktorý je východiskový pre vytváranie školských vzdelávacích programov a často i pre projektovanie hodín etickej výchovy) je rozpracovaných mnoho hodnôt. Otázkou je, či predpokladaný počet hodín etickej výchovy je dostatočný na rozvoj postojov žiakov rozličných vekových období v súlade s očakávanými hodnotami.

S načrtnutým problémom súvisí i konzistentnosť medzi cieľmi primárneho vzdelávania a obsahovým štandardom – kým v cieľoch etickej výchovy pre tento stupeň sme identifikovali tri hodnoty, v štandarde sme pomenovali hodnoty, z ktorých nie všetky prispievajú k rozvoju postojov v súlade s dobrom, slobodou a zodpovednosťou. Na druhej strane sa potvrdila prítomnosť priateľstva ako cieľovej hodnoty etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. Podobný problém sa objavuje aj v ďalších stupňoch vzdelávania: v nižšom sekundárnom vzdelávaní sme vo všeobecných cieľoch pomenovali sedem hodnôt, avšak v obsahovom štandarde je ich rozpracovaných omnoho viac, a to aj napriek tomu, že etická výchova v danom vekovom období je z hľadiska cieľov prioritne zameraná na vedenie k zodpovednosti. K tomu, aby sa u detí postupne rozvíjala zodpovednosť, treba vytvoriť systém takých tém, v ktorých by sa postupne od primárneho stupňa škôl, cez nižšie sekundárne vzdelávanie až po strednú školu rozvíjala zodpovednosť v rozličných kontextoch a v rozličných situáciách. Vo vyššom sekundárnom vzdelávaní sú opäť, ako v primárnom vzdelávaní, vo všeobecných cieľoch definované tri hodnoty, avšak v samotnom obsahovom štandarde sme mohli sledovať rozvíjanie viacerých hodnôt, z ktorých len niektoré súvisia s toleranciou, zodpovednosťou a ľudskosťou.

Ako je teda zabezpečená konzistentnosť cieľov etickej výchovy od primárneho vzdelávania až po strednú školu? Je možné konštatovať, že existuje prepojenosť medzi hodnotami špecifikovanými v Národnom programe výchovy a vzdelávania na nasledujúcich 15 – 20 rokov a obsahovým štandardom etickej výchovy v jednotlivých stupňoch vzdelávania, ale i so všeobecnými cieľmi etickej výchovy. Istú nesúrodosť možno

identifikovať medzi cieľmi v jednotlivých stupňoch vzdelávania. Hodnoty primárneho vzdelávania nie sú ďalej rozpracované v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Obdobný princíp je potom badateľný i medzi hodnotami (a teda i medzi cieľmi) v nižšom a následne vyššom sekundárnom vzdelávaní.

V štátnom kurikule z etickej výchovy sme identifikovali len jeden cieľ, ktorý je rozvíjaný a systematicky rozpracovaný – prosociálnosť. V primárnom vzdelávaní ide o rozvoj prosociálnosti v zmysle detských priateľstiev a väzieb z rodiny. Prosociálnosť sa v sekundárnom vzdelávaní následne rozvíja vo vzťahu ku kamarátom, ale zdôrazňuje sa už aj partnerstvo (a teda sa poukazuje na význam seriózných a zodpovedných vzťahov). Prosociálnosť je rozvíjaná (alebo mala by byť) aj v inom kontexte, a to ako komplexná prosociálnosť. V primárnom vzdelávaní sa deti zoznamujú s prostredím, v ktorom sa najčastejšie stretávajú a postupne by mali zaň preberať zodpovednosť: trieda, škola, blízke okolie školy a domu. Preberanie zodpovednosti za prostredie, v ktorom dieťa žije, znamená postupný rozvoj jeho občianskych kompetencií a etická výchova sa tak začína (alebo by sa mohla začať) prepájať s výchovou dobrého občana (na pozadí výchovy dobrého človeka). Pred koncom primárneho vzdelávania sa v etickej výchove objavuje i princíp solidarity a humánnosti vo vzťahu k ľuďom, ktoré deti priamo nepoznajú, a to prostredníctvom ľudských a detských práv. I takto rozvíjané hodnoty poukazujú práve na výchovu dobrého občana (nie konkrétnej krajiny, ale človeka žijúceho v globalizujúcom sa svete, ktorý je citlivý i k problémom ľudí vo vzdialenejších častiach sveta). V sekundárnom vzdelávaní sa výchova občana prehĺbuje, avšak explicitne len vo vzťahu k ľudským a detským právam, zodpovednosti za prírodu a prostredie, v ktorom žiaci žijú. Z nášho pohľadu rozvoj dobrého občana i človeka podporuje aj téma masmediálne vplyvy, v rámci ktorej sa u žiakov rozvíjajú mediálne kompetencie (a tie je možné považovať za kompetencie integrujúce personálne, sociálne-komunikačné i občianske kompetencie).

Domnievame sa, že viaceré načrtnuté témy z nižšieho sekundárneho vzdelávania sa neskôr ďalej nerozoberajú a hodnoty v nich prezentované nie sú rozvíjané. Aký je teda ich význam v nižšom sekundárnom vzdelávaní, ak sa nevytvára systematický rozvoj morálneho usudzovania v kontexte priorizovaných hodnôt?

Na záver tejto analýzy konštatujeme, že etická výchova má vhodne spracované a pripravené všeobecné ciele etickej výchovy, ktoré sú v súlade s cieľmi Milénia. S hodnotami prezentovanými v Národnom programe výchovy a vzdelávania sa stretávame postupne aj v obsahovom štandarde etickej výchovy v jednotlivých stupňoch školy. Je však otázne, do akej miery sa snažili autori koncepcie etickej výchovy zabezpečiť i konzistentnosť

medzi všeobecnými cieľmi, cieľmi jednotlivých stupňov vzdelávania a následne i s obsahovým štandardom. Podľa zvoleného kritéria (prezentovaných hodnôt) sa konzistentnosť medzi jednotlivými úrovňami cieľov nepotvrdila.

„Tento príspevok bol podporovaný Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10“

Literatúra

KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B.: *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-8083-525-5

SKALKOVÁ, J.: *Obecní didaktika*. Praha : Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7

Národný program výchovy a vzdelávania Slovenskej republiky. Dostupné on-line: <http://www.cpk.sk/web/dokumenty/npvv.pdf>

Štátny vzdelávací program Slovenskej republiky. Etická výchova. Príloha ISCED 1. Dostupné on-line: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced1.pdf

Štátny vzdelávací program Slovenskej republiky. Etická výchova. Príloha ISCED 2. Dostupné on-line: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced2.pdf

Štátny vzdelávací program Slovenskej republiky. Etická výchova. Príloha ISCED 3. Dostupné on-line: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced3.pdf

ČINNOSTI UČITEĽOV PREPRIMÁRNEHO A PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA Z HĽADISKA PROFESIOGRAFICKÉHO SKÚMANIA

Bronislava Kasáčová – Simoneta Babiaková – Mariana Cabanová

Abstrakt: Štúdia prezentuje časť profesiografického výskumu venovaného učiteľom primárneho a preprimárneho vzdelávania. V krátkom výbere z bohatých výskumných zistení, ktoré autorky v medzinárodnom výskumnom tíme získali, spracovali, vyhodnotili a komparovali, sa venujú profilu dňa týždňa a niektorým profesijným činnostiam. Na záver štúdia prináša zovšeobecnenie v podobe „portrétu“ oboch profesijných kategórií učiteľa.

Abstract: The study presents a part of a professiographic research dealing with primary and preprimary education teachers. Within a brief selection of ample research findings that were collected, processed, evaluated and compared by the authoresses in an international research team, they focus on the profile of a weekday and some of the professional activities. In the conclusion, the study provides a generalization in form of a "portrait" of both professional categories of teachers.

Kľúčové slová: profesiografia, výskum učiteľa, pracovný profil dňa, týždňa, učiteľova práca

Key words: professiography, research into teacher, work profile of a day/week, teacher's work

ÚVOD

Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania je diagnostikom dieťaťa, tvorcom a realizátorom edukačného projektu, facilitátorom a evalvátorom. Okrem týchto kľúčových rol má aj mnohé iné, ktoré buď priamo alebo nepriamo súvisia s edukáciou. Je spolupracovníkom rodičov dieťaťa, kolegom ďalších odborníkov v edukácii, vykonávateľom rôznych funkcií súvisiacich s edukáciou, predstaviteľom školy na verejnosti, študujúcim a rozvíjajúcim sa profesionálom... Tieto roly si od neho vyžadujú množstvo sledovateľných, preukázateľných a merateľných profesijných činností. Výskumný projekt s medzinárodnou slovensko-česko-poľskou účasťou APVV-0026-07 *Profesia učiteľ preprimárnej edukácie a učiteľ primárnej edukácie v dynamickom poňatí* mal ambície odpovedať na niektoré otázky súvisiace činnosťami učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania: *Dokážu učitelia svoje*

profesijné činnosti v pedagogickej realite identifikovať a zaznamenať ich? Vedia odhaliť ich štruktúru? Dokážu zistiť, aký pomer tvoria vo vzťahu k jeho celému profesijnému výkonu?

Analýzou konkrétnych profesijných činností učiteľa sa zaoberá profesiografia učiteľského povolania, ktorá odhaľuje v akom čase, s akou záťažou ich učiteľ vykonáva a aká je miera ich odbornosti. Podľa Z. Bureša (1981) je profesiografia (*angl. job-analysis, work analysis, work description*) odbornou činnosťou personalistiky a zároveň výskumnou metódou, ktorá sa zaoberá systematickým zhromažďovaním, deskripciou, analýzou a hodnotením pracovných činností s ohľadom na osobnostné a odborné predpoklady na ich vykonávanie. Za základné metódy profesiografie sa považujú: denné snímky profesijných činností, pracovné denníky, dotazník, pozorovanie, seba pozorovanie, rozhovor, ale aj ďalšie. V prípade pozorovania sa sledujú buď jednotlivé zložky činností, vtedy ide o záznam čiastkových činností, alebo je pozorovanie komplexné, sleduje všetky zložky činnosti za celú pracovnú zmenu a ide o tzv. snímky pracovného dňa. Prostredníctvom snímok pracovného dňa možno zistiť, aké činnosti, v akom rozsahu, v akej následnosti a v ktorom čase počas dňa a týždňa zamestnanec vykonáva pri výkone svojho povolania.

Cieľom výskumu bolo uskutočniť základný výskum profesijných činností naplňajúcich prácu učiteľa preprimárneho a primárneho vzdelávania v súlade s deklarovanými a požadovanými kompetenciami a spôsobilosťami učiteľa formulovanými v profesijných štandardoch a v kontexte s vývojovými trendmi profesie. Hlavnou **ideou výskumu** bolo: poznať, popísať a zistiť výskyt, trvanie, frekvenciu, časovú lokalizáciu a obsah reálnych činností učiteľa tak, aby výsledky výskumu mohli odpovedať na otázky, ktoré skúmajú postavenie profesie učiteľa v spoločnosti ako erudovaného odborníka so špecifickými charakteristikami typickými len pre túto profesiu.

V našom výskume profesijných činností učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania sme vo výskumnom projekte APVV-0026-07 zvolili pre ich autoobserváciu. Probandi – učitelia primárneho a preprimárneho vzdelávania sa prostredníctvom formálneho vzdelávania učili používať pri seba pozorovaní hárok pre profesiografiu, ktorý sa stal ich výskumným nástrojom. Základnou skúmanou jednotkou bol deň, snímokovaný v rade dní za sebou. Zaznamenávanie prebiehalo počas troch období školského roka (jarnú etapu tvorili mesiace: máj – jún, jesennú etapu tvorili mesiace: október – november; zimnú január – marec), pričom respondenti v každej etape zaznamenávali čas činností počas dvoch kompletných týždňov, teda v priebehu 14 dní. V rámci jednej etapy si probandi mohli zvoliť sledované dni tak, aby zachytili 14 dní v danom období. Zaznamenávalo sa v minútach v hodinových úsekoch v pracovnom čase od 7,00 – 16,00 hodiny, a aj po 16,00 hodine

sumárne do večera a počas víkendových dní.

Profesijné činnosti, ktorých výskumný tím identifikoval dvadsaťpäť (a1 – a25) pre obe profesie so snahou ich čo najviac zosúladiť, sú v hárkoch pre profesiografiu zoradené do štyroch kategórií štruktúrovaných činností A – D (Kasáčová, B. – Babiaková, S. a kol., 2009) a pre možnosť doplnenia boli ponúknuté činnosti kategórie E a26 a F a27 dopĺňané voľne. Tieto boli osobitne analyzované a utriedené kvalitatívnou metódou a nie sú obsahom tejto štúdie.

A Činnosti priamo súvisiace s vyučovaním a jeho prípravou

- PREPRIMÁRNA EDUKÁCIA	- PRIMÁRNA EDUKÁCIA
<i>a1-programovanie a plánovanie edukačných aktivít</i>	<i>a1-projektovanie a plánovanie výučby</i>
<i>a2-zabezpečovanie a organizovanie podmienok pre edukačné aktivity</i>	<i>a2-kontrola pripravenosti žiaka na vyučovanie</i>
<i>a3-činnosti navodzujúce aktivizáciu a motiváciu dieťaťa</i>	<i>a3-činnosti navodzujúce aktivizáciu a motiváciu žiaka</i>
<i>a4-realizácia a riadenie edukačných aktivít v internom prostredí MŠ</i>	<i>a4-vysvetľovanie nového učiva</i>
<i>a5-navodzovanie a riešenie výchovných situácií</i>	<i>a5-riadenie a koordinácia učebných činností žiakov</i>
<i>a6-realizácia a riadenie edukačných aktivít mimo MŠ</i>	<i>a6-preverovanie učebných výsledkov</i>
<i>a7-realizácia a riadenie edukačných aktivít a hier počas pobytu vonku v areáli MŠ</i>	<i>a7-hodnotenie v kontakte so žiakom</i>
<i>a8-hodnotenie detí a ich produktov</i>	<i>a8-príprava a realizácia IVP pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami</i>
<i>a9-individuálna starostlivosť o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami</i>	<i>a9-navodzovanie a riešenie výchovných situácií</i>
<i>a10-príprava a tvorba učebných materiálov a pomôcok</i>	<i>a10-oprava a hodnotenie žiackych prác</i>
	<i>a11-tvorba učebných materiálov, pomôcok a názorných ukážok</i>

B Ostatné činnosti súvisiace s edukáciou

PREPRIMÁRNA EDUKÁCIA	PRIMÁRNA EDUKÁCIA
<i>a11-činnosti súvisiace s diagnostikovaním detí</i>	<i>a12-činnosti súvisiace s diagnostikovaním žiakov</i>
<i>a12-stretnutia a spolupráca s rodičmi</i>	<i>a13-stretnutia a spolupráca s rodičmi</i>
<i>a13-vedenie pedagogickej dokumentácie</i>	<i>a14-vedenie pedagogickej dokumentácie</i>
<i>a14-konzultácie s učiteľmi a inými odborníkmi o deťoch a pedagogickej činnosti</i>	<i>a15-konzultácie s učiteľmi a inými odborníkmi o žiakoch a pedagogickej činnosti</i>
<i>a15-porady a schôdze v materskej škole</i>	<i>a16-porady a schôdze v škole</i>
<i>a16-pomoc deťom v činnostiach súvisiacich so sebaobsluhou a životosprávou</i>	<i>a17-dozor v triede, na chodbe alebo v školskej jedálni</i>

<i>a17-dohľad pri samostatných činnostiach, hrách a odpočinku detí</i>	
--	--

C Činnosti vyplývajúce z iných funkcií učiteľa

PREPRIMÁRNA EDUKÁCIA	PRIMÁRNA EDUKÁCIA
<i>a18-práca v metodických združeniach a iných orgánoch školy</i>	<i>a18-práca v metodických, poradných a iných orgánoch školy</i>
<i>a19-vedenie knižnice</i>	<i>a19-vedenie knižnice</i>
<i>a20-vedenie krúžku</i>	<i>a20-vedenie krúžku</i>
<i>a21-vedenie školskej kroniky, albumu a pod.</i>	<i>a21-vedenie školskej kroniky, albumu a pod.</i>
<i>a22-správcovstvo kabinetu, učebne</i>	<i>a22-správcovstvo kabinetu, učebne</i>

D Vzdelávanie a sebazvdelávanie

PREPRIMÁRNA EDUKÁCIA	PRIMÁRNA EDUKÁCIA
<i>a23 účasť na vzdelávaní</i>	<i>a23-účasť na vzdelávaní</i>
<i>a24 samoštúdium</i>	<i>a24-samoštúdium</i>
<i>a25 vzdelávanie iných kolegov</i>	<i>a25-vzdelávanie iných kolegov</i>

E Mimoškolské a verejné činnosti súvisiace s profesiou

<i>a26 napíšte aké</i>	<i>a26 napíšte aké</i>
------------------------	------------------------

F Iné činnosti súvisiace s profesiou, ktoré nebolo kam zapísať

<i>a27 napíšte aké</i>	<i>a27 napíšte aké</i>
------------------------	------------------------

Charakteristika celého výskumného súboru.

Výskumu sa zúčastnili učitelia zo Slovenskej, Českej a Poľskej republiky. V tejto štúdii sa budeme venovať len výsledkom za slovenskú vzorku. (Podrobne Kasáčová, Babiaková, Cabanová et al. 2011), Výsledky boli sumarizované a analyzované v národných vzorkách a následne komparované.

Výskumný súbor učiteľov preprimárneho vzdelávania všetkých troch krajín podľa dĺžky pedagogickej praxe

Dĺžka pedagogickej praxe	Česko	Poľsko	Slovensko
do 10	54	50	65
<10,20)	22	50	45
<21,30)	90	48	117
<30 a viac	27	0	50
neuviedli	21	0	2
spolu	214	148	279

Výskumný súbor učiteľov primárneho vzdelávania všetkých troch krajín podľa dĺžky pedagogickej praxe

Dĺžka pedagogickej praxe	Česko	Poľsko	Slovensko
do 10	26	21	39
<10,20)	35	50	83
<21,30)	28	37	63
<30 a viac	3	0	25
neuviedli	10	2	14
spolu	102	111	224

Charakteristika slovenského výskumného súboru

Vzorku PRE tvorilo 279 učiteľov preprimárneho vzdelávania a 224 učiteľov primárneho vzdelávania zo Slovenskej republiky. Najväčší podiel tvorili učiteľky preprimárneho vzdelávania s dĺžkou praxe 21-30 rokov. V druhej skupine PRI probandov tvorili najväčšie percento učitelia primárneho vzdelávania s dĺžkou praxe 10-20 rokov.

Vzhľadom na špecifiká profesie učiteľa primárneho vzdelávania je potrebné doplniť, že čas, ktorý učiteľ venuje profesijným činnostiam, sa môže meniť v závislosti od rozvrhu hodín, vyučovacieho predmetu, stratégie vyučovania, ročníka, v ktorom počas roka vyučuje. Tieto rozdiely pri zaznamenávaní časov neboli sledované a výsledky a interpretácie nimi nie sú ovplyvnené. Učiteľ preprimárneho vzdelávania zase pracuje v dvoch pracovných zmenách – jeden týždeň dopoludnia a druhý popoludní. Keďže sa zaznamenávalo súvisle počas 14 dní, záznamy jednotlivých probandov by mali byť z hľadiska zmennosti porovnateľné.

Všetky uvádzané číselné údaje predstavujú odhadované priemerné časy pre príslušné kategórie (pracovný deň, pracovný týždeň, víkend a pod.) vypočítané na základe súčtov minút vykonávaných činností všetkých probandov v jarnej, jesennej a zimnej etape skúmania, zaokrúhlené na celé čísla.

LEGISLATÍVNY KONTEXT PRACOVNÉHO ČASU UČITEĽA

Podľa § 3 ods. 6 zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len „zákon č. 317/2009 Z. z.“) týždenný pracovný čas pedagogického zamestnanca tvorí čas, v ktorom pedagogický zamestnanec vykonáva priamu výchovno-vzdelávaciu činnosť a čas, v ktorom pedagogický zamestnanec vykonáva ostatné činnosti súvisiace s jeho priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou. Základné legislatívne požiadavky na rozsah priamej vyučovacej činnosti a priamej výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov, teda aj učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania ustanovuje nariadenie vlády SK č. 422/2009 Z. z. Podľa § 3 ods. 1 zbierky je základným úväzkom pedagogického zamestnanca počet hodín priamej vyučovacej činnosti a priamej výchovnej činnosti. Základný úväzok pedagogického zamestnanca sa určuje na jeden týždeň. Základný úväzok učiteľa preprimárneho vzdelávania je stanovený v rozsahu 28 hodín a učiteľa primárneho vzdelávania v rozsahu 23 hodín, pričom podľa § 2 ods. 3 č. 422/2009 Z.z., hodina priamej vyučovacej činnosti v materskej škole trvá 60 minút a v základnej škole 45 minút.

PRACOVNÝ TÝŽDEŇ UČITEĽOV PREPRIMÁRNEHO A PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Analyzovali a posudzovali sme profesijné činnosti z hľadiska ich časovej záťaže počas celého týždňa, pracovného týždňa, pracovného dňa, pracovného času, pričom vybrané kategórie sme následne testovali a posudzovali na hladinách významnosti. Sumarizácia uvádza všetky uvedené činnosti vrátane a26 a27 dopĺňané voľne, a posledné stĺpce sumarizujú len štruktúrované činnosti.

Tabuľka č. 2 Čas venovaný profesijným činnostiam počas týždňa

SK	a1 – a27 PRE	a1 – a27 PRI	a1 – a25 PRE	a1 – a25 PRI
	hod./týž.	hod./týž.	hod./týž.	hod./týž.
týždeň (pon. – ned.) celkom od 7.00 do večera	42,20	43,07	39,37	39,43
pracovný týždeň (pon. – pia.) celkom do večera	38,77	38,91	36,48	36,03
týždeň (pon. – ned.) v čase od 7.00 – 16.00	36,20	34,10	34,25	33,70
pracovný týždeň (pon. – pia.) v čase od 7.00 – 16.00	34,33	31,30	32,70	31,46

V tabuľke č. 2 je priemerný čas venovaný profesijným činnostiam vo všetkých kategóriách (a1 – a27) a v kategóriách, v ktorých sú profesijné činnosti konkrétne štruktúrované (a1 – a25). Zaujímavé je, že jednotlivé časy zaznamenané u učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania sa zásadne nelíšia. Okrem tohto zistenia, sme získali aj potvrdenie reálnosti štruktúrovaného profesiografického hárku na snímanie.

Rozsah priamej vyučovacej činnosti a priamej výchovnej činnosti učiteľov preprimárneho vzdelávania je 28 hodín (1680 min) týždenne. Ostatné činnosti súvisiace s priamou pedagogickou činnosťou a ďalším vzdelávaním môže učiteľ vykonávať aj mimo pracoviska a počas dní pracovného pokoja. Z hľadiska cieľa profesiografického výskumu sú smerodajnými a určujúcimi dátami údaje uvádzané pre pracovný týždeň, sú tu zohľadnené len dni od pondelka do piatku. Z tohto dôvodu by v snahe čo najobjektívnejšie posúdiť výkon učiteľa preprimárneho vzdelávania mal byť priemerný čas nameraný v priebehu pracovného týždňa pre všetky profesijné činnosti, čo predstavuje približne 2326 minút (38 hod. a 46 min.), pričom 137 minút (2 hod. 17 min.) venovali probandi činnostiam a26 a a27, čiže mimoškolským a verejným aktivitám a iným činnostiam.

Rozsah priamej vyučovacej činnosti a priamej výchovnej činnosti učiteľov primárneho vzdelávania je 23 hodín (1035 min) týždenne. Od pondelka do nedele venujú učitelia primárneho vzdelávania všetkým činnostiam priemerne 2584 minút, t. j. 43 hodín. V porovnaní s výskumom E. Fülöpovej (1999), v ktorom priemerný čas venovaný všetkým profesijným činnostiam spolu za celý týždeň (sledované boli dni od pondelka do nedele)

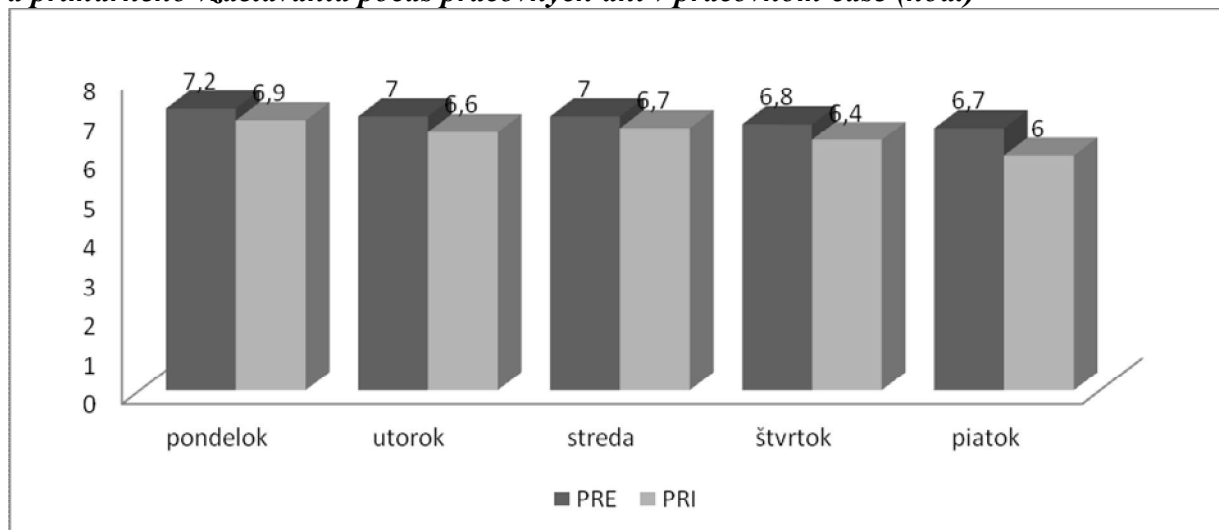
u slovenských učiteľov (1., 2. a 3. stupňa) bol 2508 min, t. j. 41 hod. a 48 min, je to o 1 hodinu a 12 minút viac. Ak odpočítame mimoškolské a verejné činnosti z kategórie E a ostatné činnosti z kategórie F, je to priemerne 2366 minút, t. j. 39,4 hodiny. Rozhodujúcim údajom by mal byť priemerný čas nameraný počas pracovného týždňa pre všetky profesijné činnosti, čo predstavuje približne 2335 minút, t. j. 38,9 hodiny. Zmyslom profesiografie je však mapovať prácu jedinca v pracovnom čase, teda od 7,00 – 16,00 hod. V týchto intenciách je hodnota priemerného týždenného času pre všetky profesijné činnosti 2046 minút (34,1 hod.), pričom mimoškolským, verejným a iným činnostiam venuje učiteľ pravdepodobne v pracovnom čase za týždeň 2,6 hodiny a od pondelka do piatka v neobmedzenom čase 2,9 hodiny.

Zhrnutie: týždenný čas, ktorý venujú učitelia preprimárneho a primárneho vzdelávania svojej profesii mierne prekračuje pracovný čas 37,5 hod. určený zákonníkom práce. Tým sa dá argumentovať na niektoré pripomienky verejnosti k zvýhodnenému pracovnému času učiteľov. Navodzuje to však aj domnienku, že vyšší pocit záťaže učiteľov nevyplyva natoľko z počtu odpracovaných hodín (podobá sa norme), ale z iných faktorov náročnosti pedagogickej činnosti a s tým spojeného nadmerného psychického vypätia učiteľov, čo však nebolo predmetom tohto výskumu, možno sa však o výskumných zisteniach dočítať inde (Kariková, 2004).

PRACOVNÉ DNI UČITEĽOV PREPRIMÁRNEHO A PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Získali sme aj priemerný čas venovaný profesijným činnostiam v priebehu jednotlivých pracovných dní. Zaujímalo nás, ako sa mení výkon učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania v závislosti od konkrétneho dňa v pracovnom týždni. Spracované boli len dáta uvedené v pracovnom čase, teda od 7.00 – 16.00 hodiny pri zohľadnení všetkých činností (graf č. 1). Najvyšší čas bol zaznamenaný v pondelok a najnižší v piatok, pričom učitelia v materskej škole pracujú denne v pracovnom čase v priemere o 18 – 42 minút viac ako učitelia na 1. stupni základnej školy. (rozdiel robia hodiny po 16.00)

Graf č. 1 Priemerný čas pracovných činností a1 – a27 učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania počas pracovných dní v pracovnom čase (hod.)



Keďže piatok je najmenej záťažovým dňom (tab.č. 3), štatisticky významné rozdiely medzi piatkom a ostatnými dňami pracovného týždňa učiteľov **preprimárneho** vzdelávania sa potvrdili vo všetkých prípadoch okrem porovnania pracovného času vo štvrtok a piatok pri zohľadnení všetkých profesijných činností (a1 – a27).

Tabuľka č. 3 Štatisticky významné rozdiely časovej záťaže učiteľov preprimárneho vzdelávania v pracovné dni

a1 – a27 (7.00 – 16.00)	N	pondelok		utorok		streda		štvrtok		Piatok	
		mean	std. dev.	mean	std. dev.	mean	std. dev.	mean	std. dev.	mean	std. dev.
prac. čas (min.)		430,9	204,8	419,4	200,7	419,3	196,9	408,7	200,8	399,5	233,8
pondelok	277			P = 0,2321		P = 0,2850		P = 0,0855		P = 0,0077 **	
utorok	279					P = 0,4406		P = 0,2375		P = 0,0390 *	
streda	277							P = 0,2006		P = 0,0321 *	
štvrtok	276									P = 0,1525	
piatok	274										

Štatisticky významné rozdiely boli zistené medzi priemernými časmi v prípade všetkých profesijných činností učiteľov **primárneho** vzdelávania (a1 – a27) v pracovnom čase, konkrétne pri porovnaní piatku s ostatnými dňami (tabuľka č. 4). Keďže piatok je najmenej záťažovým dňom, štatisticky významné rozdiely medzi týmto dňom a ostatnými dňami pracovného týždňa sa potvrdili vo všetkých prípadoch. Rozdiel na nízkej hladine štatistickej významnosti 0,05 bol zaznamenaný aj medzi pondelkom a štvrtkom v prípade všetkých profesijných činností.

Tabuľka č. 4 Štatisticky významné rozdiely časovej záťaže učiteľov primárneho vzdelávania v pracovné dni

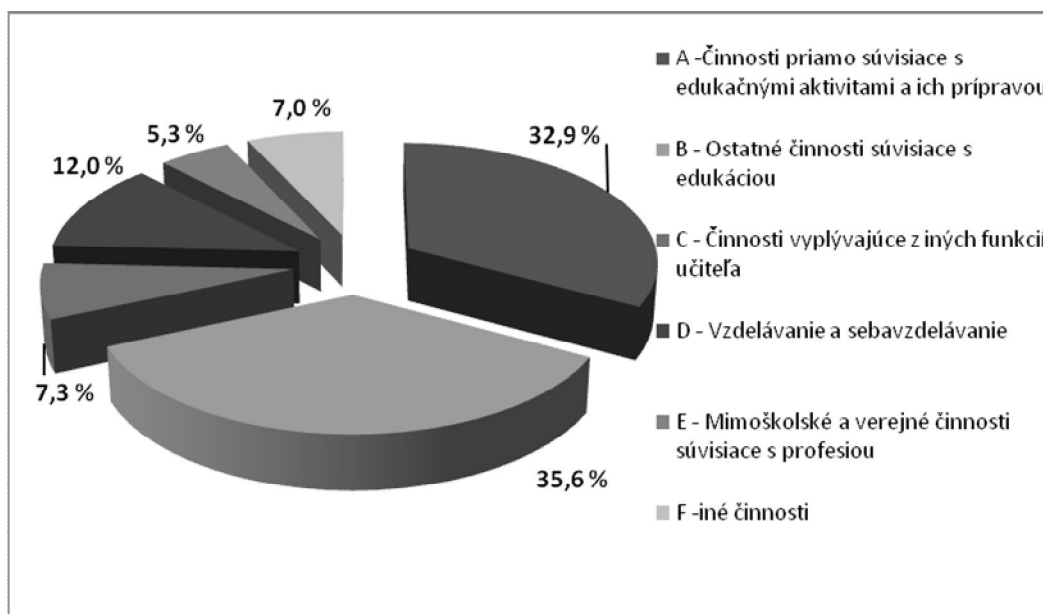
a1 – a27 (7.00 – 16.00)	N	pondelok		utorok		streda		štvrtok		piatok	
		mean	std. dev.	mean	std. dev.	mean	std. dev.	mean	std. dev.	mean	std. dev.
prac. čas (min.)		413,7	155,3	396	175,7	399,6	181,6	383,3	177,6	362,5	176,3
Pondelok	222			P = 0,0711		P = 0,0851		P = 0,0167 *		P = 0,0000 ***	
utorok	222					P = 0,4455		P = 0,2431		P = 0,0049 **	
streda	224							P = 0,1867		P = 0,0022 **	
štvrtok	222									P = 0,0314 *	
piatok	223										

V obidvoch skupinách učiteľov je najmenej záťažovým dňom piatok. Toto zistenie je v zhode so školskou realitou, pretože piatok býva spravidla najkratším dňom v týždni. Na 1. stupni ZŠ žiaci majú v rozvrhu spravidla najmenej vyučovacích hodín a poobede sa už neorganizujú žiadne mimoškolské a záujmové aktivity a v materskej škole deti po odpočinku už nemajú žiadne krúžky, čo tiež tvorilo položky sledované ako profesijné činnosti.

PROFIL ŠTRUKTÚROVANÝCH PROFESIJNÝCH ČINNOSTÍ UČITEĽOV PREPRIMÁRNEHO A PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

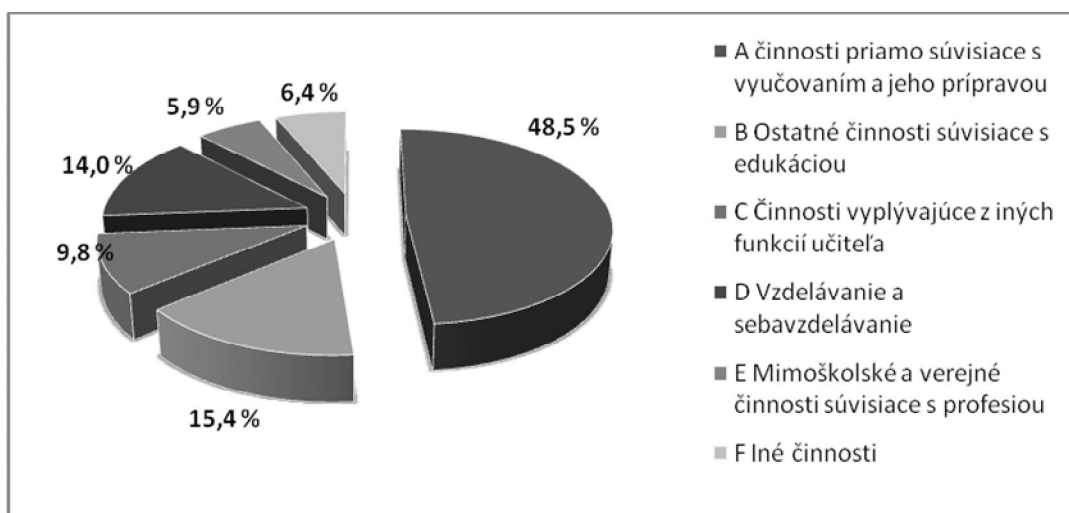
Graf č. 2 zobrazuje čas venovaný výkonu všetkých profesijných činností učiteľov preprimárneho vzdelávania počas pracovného týždňa neobmedzene v jednotlivých kategóriách A – F. Môžeme konštatovať, že v materskej škole venujú učitelia najviac času výkonu profesijných činností ktoré sme zaradili do kategórie B, ako „ostatné činnosti súvisiace s edukáciou“. Jednalo sa o: *diagnostikovanie detí, stretnutia a spolupráca s rodičmi detí, vedenie pedagogickej dokumentácie, konzultácie s učiteľmi a inými odborníkmi o deťoch a pedagogickej činnosti, porady a schôdze, pomoc deťom pri sebaobslužbe a životospráve a aj dohľad pri samostatných činnostiach a odpočinku detí*. Čas venovaný týmto činnostiam je mierne vyšší ako čas venovaný profesijným činnostiam zaradeným do kategórie A nazvanej: *činnosti priamo súvisiace s edukačnými aktivitami a ich prípravou*. Z nich najviac času venujú: *realizácii a riadeniu edukačných aktivít v internom prostredí MŠ a riadeniu edukačných aktivít a hier počas pobytu vonku v areáli MŠ, ďalej príprave učebných pomôcok, programovaniu a plánovaniu edukačných aktivít, realizácii a riadeniu edukačných aktivít mimo MŠ, zabezpečovaniu a organizovaniu podmienok pre edukačné aktivity, navodzovaniu a riešení výchovných situácií, činnostiam navodzujúcim aktivizáciu a motiváciu dieťaťa, individuálnej starostlivosti o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,*

hodnoteniu detí a ich produktov. Čas venovaný výkonu činností vyplývajúcich z iných funkcií učiteľa (C) je porovnateľný s časom, ktorý respondenti uvádzali pri iných vykonávaných činnostiach súvisiacich s profesiou (F). Z iných funkcií sa učitelia MŠ týždenne najviac venujú práci v metodických orgánoch, vedeniu krúžku, správcovstvu kabinetu alebo učebne, vedeniu školskej kroniky, albumu a vedeniu knižnice.



Graf č. 2 PRE Profesionálne činnosti podľa časovej záťaže v jednotlivých kategóriách

Ďalej sme spracovali čas venovaný výkonu všetkých profesionálnych činností učiteľov primárneho vzdelávania počas pracovného týždňa podľa jednotlivých kategórií A – F. Percentuálne spracovanie činností v grafe č. 3 prehľadne znázorňuje pomer jednotlivých kategórií. Množstvo vykonávaných činností zodpovedá ich hierarchickému usporiadaniu do kategórií. Najviac času učitelia venujú činnostiam vykonávaným v hlavnej A kategórii – činnosti súvisiace s vyučovaním a jeho prípravou a najmenej v E a F kategórii – mimoškolské, verejné a iné činnosti.



Graf č. 3 PRI Profesijné činnosti podľa časovej záťaže v jednotlivých kategóriách

Činnosti z kategórie A sme zoradili podľa priemerného času, ktorý im učitelia na 1. stupni ZŠ venujú (tab.č. 5)

Tabuľka č. 5 Činnosti učiteľov primárneho vzdelávania z kategórie A

Činnosti priamo súvisiace s vyučovaním a jeho prípravou	pracovný týždeň (hod.)
a5 riadenie a koordinácia učebných činností žiakov	5,3
a1 projektovanie a plánovanie výučby	2,9
a4 vysvetľovanie nového učiva	2,5
a3 činnosti navodzujúce aktivizáciu a motiváciu žiakov	2,2
a6 preverovanie učebných výsledkov	2,1
a10 oprava a hodnotenie žiackych prác	1,9
a11 tvorba učebných materiálov, pomôcok a názorných ukážok	1,7
a7 hodnotenie v kontakte so žiakom	1,65
a2 kontrola pripravenosti žiaka na vyučovanie	1,6
a8 príprava a realizácia IVP pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	1,4
a9 navodzovanie a riešenie výchovných situácií	1,3

Najviac spomedzi všetkých činností súvisiacich s vyučovaním a jeho prípravou venujú učitelia prirodzene *riadeniu a koordinácii učebných činností žiakov* a potom *projektovaniu a plánovaniu výučby*, bez ktorého by nemohli vyučovanie efektívne riadiť. Ďalší v poradí je priemerný čas venovaný vysvetľovaniu *nového učiva a činnostiam navodzujúcim aktivizáciu a motiváciu žiakov*. Toto je viac v porovnaní s riadením a koordináciou učebných činností, keď majú žiaci príležitosť na aktívne učenie sa.

Vykonávaním a plnením profesijných činností a18 – a22 je v základných školách často poverený iba jeden z učiteľov. Z toho dôvodu ani nie je reálne možné, aby sa im venovali všetci učitelia. Vykonávanie činností a18 – a20 aj počas víkendu je iste spôsobené „doháňaním“ administratívnych povinností súvisiacich s výkonom daných činností, ako aj s prípravou na krúžkovú činnosť počas ďalšieho týždňa. Viacerí učitelia si plnenie niektorých povinností vyplývajúcich z ich funkcií a úloh (ako napr. vedenie knižnice a školskej kroniky) ponechávajú na víkendové dni, možno kvôli kľudu cez víkend, možno preto, že v škole sa im nemôžu nerušene venovať.

Premeny slovenského školstva žiadajú od školskej správy, riaditeľov škôl, učiteľov, ale aj realizátorov pedagogického výskumu zabezpečovať potreby kontinuálneho profesijného vzdelávania učiteľov. Preto sme sa osobitne venovali aj tejto súčasti profesijnej aktivity učiteľa a tri druhy profesijných činností venované vzdelávaniu a sebvzdelávaniu učiteľa bola v hárku pre profesiografiu zámerne zaradená ako samostatná kategória D. Do menovanej kategórie sme zaradili nasledovné profesijné činnosti:

a23 – účasť na vzdelávaní: účasť na vzdelávaní za účelom rozšírenia kvalifikácie (aktualizačné, inovačné vzdelávanie, špecializačné vzdelávanie, kurzy a pod.) a zvýšenia kvalifikácie (vysokoškolské štúdium Bc., Mgr.);

a24 – samoštúdium: čítanie odborných publikácií a pedagogických časopisov, sledovanie náučných programov, vyhľadávanie informácií súvisiacich s profesiou na e a pod.;

a25 – vzdelávanie iných kolegov: vzdelávanie kolegov vo vlastnej základnej škole, lektorská činnosť na iných školách a školských inštitúciách a pod.

V novembri 2009 bol v Slovenskej republike prijatý Zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch č. 317/2009 Z. z., ktorý zavádza do praxe nový kariérový systém učiteľov založený okrem iného na ich kontinuálnom profesijnom vzdelávaní a v § 35 definuje adaptačné, aktualizčné, inovačné, špecializačné, funkčné a kvalifikačné vzdelávanie ako platné druhy kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov. Keďže výskumné etapy APVV boli realizované počas rokov 2009 a 2010, vieme posúdiť, že nový kariérový a kreditový systém ovplyvnil účasť učiteľov na vzdelávaní. Učitelia preprimárneho vzdelávania venovali z celkového času profesijných činností 12 % činnostiam súvisiacim so vzdelávaním a sebvzdelávaním a učitelia primárneho vzdelávania o trochu viac - 14%. U učiteľov v materskej škole aj na 1. stupni ZŠ prevažuje formálne vzdelávanie (účasť na vzdelávaní) nad samoštúdiom.

Učitelia preprimárneho a primárneho vzdelávania venovali z celkového času profesijných činností menej ako jedno percento vzdelávaniu iných kolegov. Návrh kariérového systému

pedagogických zamestnancov predpokladá, že učiteľ s druhou atestáciou, teda s najvyšším kariérovým stupňom, bude vykonávať činnosti spojené so vzdelávaním kolegov v rámci vlastnej školy, ale aj v rámci širšieho regiónu. Bude zaujímavé zistiť po čase, či sa táto položka zvýši.

ZÁVER

V našej obsiahlej monografii sú podrobné analýzy profilov práce učiteľa z hľadiska sezón, týždňov, dní a učiteľských štandardných aj mimoštandardných profesijných činností, vykonávaných v pracovnom čase aj mimo neho. Vďaka výskumu existuje exaktný obraz o práci učiteľov/učiteľiek preprimárneho a primárneho vzdelávania, ako aj slovensko-česko-poľská komparácia. Preto namiesto záverov sme sa rozhodli určité zovšeobecnenia načrtnúť ako *portréty*. Určite ide o výskumné zjednodušenie avšak vytvorené na základe podrobnej kvantitatívnej analýzy výskumu realizovaného počas necelých dvoch školských rokov získaných metódou autosnímkovania prostredníctvom štruktúrovaného nástroja profesiografického hárku.

PORTRÉT SLOVENSKEHO UČITEĽA PREPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Typickým preprimárnym učiteľom je žena s prevažne stredoškolským, sčasti bakalárskym a výnimočne magisterským vzdelaním. Počas pracovného týždňa v čase do 16.00 pracuje priemerne 34,3 hodiny a cez víkend 3,5 hodiny. Jej výkon je v jednotlivých dňoch vyrovnaný. Len piatok je deň, ktorý sa líši od pondelka o jednu hodinu. Jej pracovný výkon je najvyšší medzi 10 a 20 rokom pedagogickej praxe, potom mierne klesá. Je to podobné ako u českej učiteľky, čím sa obe líšia od poľskej, ktorej výkonnosť veľmi výrazne stúpa medzi 20 a 30 rokom praxe.

- Pracovná záťaž učiteľky je počas jej profesijnej dráhy približne rovnaká, len mierne kolíše, ale vek nemá na ňu významný vplyv.
- Počas roka je slovenská učiteľka materskej školy najviac pracovne zaťažovaná na jar, na rozdiel od českej učiteľky, ktorá podáva najvyšší časový výkon na jeseň. Počas pracovného dňa učiteľka v materskej škole pracuje 7 hodín, pričom jej česká kolegyňa vykazuje až o tri hodiny pracovných činností viac a poľská o 1,5 hodiny menej.
- Najnáročnejším dňom je pondelok, počas ktorého pracuje 8 hodín. Skladba činností sa medzi jednotlivými dňami nelíši temer vôbec.

Ťažisko jej práce tvoria činnosti z kategórií A a B, pričom časový rozdiel medzi edukačnými a súvisiacimi aktivitami nie je výrazný. Až 32,9 % času venuje edukačným aktivitám a ich

príprave, činnosti súvisiacim s edukáciou venuje 35,6 % času. Činnosti vyplývajúce z iných funkcií jej zaberú 7,3 % času, vzdelávaniu a seba vzdelávaniu venuje 12 % času. Mimoškolské a verejné činnosti jej zaberú 5,3 % a jej prácu dotvára 7 % iných rôznych činností.

- Výraznú časť práce učiteľky v materskej škole tvorí dohľad pri samostatných činnostiach, hrách a odpočinku a pomoc deťom pri sebaobslužbe. Je to skoro 2 hodiny denne.
- Okrem toho učiteľka realizuje a riadi edukáciu v prostredí materskej školy a pri pobyte vonku približne rovnaký čas. Plánuje si svoju prácu asi 2 hodiny týždenne a rovnako dlho si tvorí učebné materiály.
- Na vzdelávaní sa zúčastňuje najmä v pracovnom čase, pričom samoštúdiu venuje čas v pracovnom aj mimopracovnom čase, a najmä po večeroch a cez víkendy. Z veľkej časti ide o štúdium s cieľom získania vysokoškolskej kvalifikácie.
- Pol hodinu týždenne strávi na poradách, z toho 15 minút mimo pracovného času.
- Časová záťaž pri výkone profesijných činností učiteľky v pracovnom aj mimopracovnom čase neprekračuje bežný fond pracovného času.
- Učiteľka materskej školy pracuje v dvoch rôzne záťažových fázach. Dopoludňajšia je profesijne náročnejšia, venovaná didaktickým aktivitám, odpoľudňajšia je viac venovaná odpočinkovým a záujmovým aktivitám.
- Učiteľka cez víkend venuje čas niektorým pracovným úlohám – asi 3,5 hodiny. Vo voľnom čase tvorí a pripravuje učebné materiály a pomôcky. Okrem toho sa venuje aj mimoškolskej odbornej činnosti ako metodik, a vykonáva iné práce pre materskú školu.

Učiteľka preprimárneho vzdelávania nevyužíva profesijne čas pri samostatných činnostiach, hrách a odpočinku detí. Neuvedomuje si časový priestor, ktorý sa jej vtedy ponúka pre kvalifikované profesijné činnosti, ako je diagnostikovanie, príprava materiálov a plánov pre individuálne vedenie dieťaťa a pod. Jej pracovná činnosť organizovaná v striedavých zmenách jej ponúka možnosť dvojtyždňového fázového plánovania. Riaditeľky MŠ a zriaďovatelia by mali zvážiť, či nie je škoda ponechávať učiteľky s vysokoškolským vzdelaním pri činnostiach súvisiacich s dohľadom nad deťmi a odpočinkom, ak by ho mohli využiť profesionálnejšie.

PORTRÉT SLOVENSKEHO UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Väčšinovým učiteľom primárneho vzdelávania je žena – učiteľka. Pracuje počas pracovného týždňa v pracovnom čase priemerne 34,1 hodiny. Veľa povinností si odkladá na podvečer

po pracovnej dobe a na víkendy. Piatok je deň, počas ktorého sa okrem vyučovania už nevenuje iným činnostiam, výnimočne mimoriadnym akciám. Jej výkon sa s rokmi pedagogickej praxe výrazne nemení, najviac je však vyťažená učiteľka s 20 ročnou praxou.

- Učiteľka počas vyučovania najmä riadi a koordinuje učenie sa žiakov, vysvetľuje učivo, preveruje vedomosti žiakov a opravuje ich práce. Veľa času venuje ona aj jej české a poľské kolegyně príprave učebných pomôcok a materiálov, dozoru nad žiakmi a vedeniu pedagogickej dokumentácie.
- Od pondelka do nedele sa učiteľka primárneho vzdelávania venuje profesijným činnostiam priemerne 43 hodín. Profesijné činnosti ju celkovo zamestnávajú asi 34 hod., pričom mimoškolským, verejným a iným činnostiam sa venuje za týždeň asi 2,6 hodiny. Je to o niečo menej ako česká a výrazne menej, než poľská učiteľka.
- Počas týždňa sú pre ňu najnáročnejšími dňami pondelok a streda, počas ktorých sa venuje najmä výučbe a s ňou súvisiacim činnostiam 6,3 – 6,9 hodín. „Najvoľnejším“ pracovným dňom je piatok, keď len 5,5 – 6 hodín venuje profesijným činnostiam.
- Najviac času venuje učiteľka riadeniu a koordinácii učebných činností žiakov a projektovaniu a plánovaniu výučby v pondelok. Počas vyučovania nevenuje veľa času navodzovaniu a riešeniu výchovných situácií, hoci tieto situácie učitelia považujú vo všeobecnosti za veľmi frekventované a zaťažujúce.
- V porovnaní s poľskými a českými učiteľkami najmenej času spolupracuje s rodičmi, s inými odborníkmi. Menej sa venuje individuálnej intervencii v prospech žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami a prípravám individuálnych vzdelávacích plánov. Zo všetkých porovnaných učiteľov pracujú s rodičmi najviac poľské učiteľky.
- Na schôdzach strávi priemerne 1 hodinu týždenne, najčastejšie v pondelok a stredu.
- Slovenská učiteľka primárneho vzdelávania sa zúčastňuje na vzdelávaní najmä počas pracovného času. Ide najmä o vzdelávanie v rámci kariérneho rastu.
- Učiteľka využíva vo veľkej miere na doplnenie pracovných povinností aj víkendové dni, asi 4 hodiny. Výučbu projektuje a plánuje v nedeľu a sčasti v pondelok, pričom je to časovo druhá najfrekventovanejšia činnosť. Písomné práce žiakov opravuje a hodnotí najviac v sobotu.
- Záťaž učiteľky v pracovnom dni a pracovnom čase, ale ani v pracovnom dni v neobmedzenom čase neprekračuje bežný fond pracovného času. Učiteľka má subjektívny pocit, že pracuje viac, pretože si množstvo práce prenáša mimo miesta a času práce.

- Učiteľkina záťaž je počas jej profesijnej dráhy približne rovnaká, nezdá sa, že by dĺžka pedagogickej praxe mala vplyv na časovú záťaž učiteľov primárneho vzdelávania.
- Učiteľka primárneho vzdelávania vykonáva svoju prácu najčastejšie v takomto zložení: 49 % času venuje vyučovaniu a jeho príprave, 15% času venuje iným prácam súvisiacim s edukáciou, činnosti vyplývajúce z funkcií učiteľa zaberajú 10 % jej práce, 14% venuje najmä vzdelávaniu sa a sebvzdelávaniu, mimoškolské a verejné činnosti a iné súvisiace s profesiou ju zamestnávajú po 6 %.
- Najviac je zaťažená slovenská učiteľka primárneho vzdelávania počas jarných mesiacov, podobne ako česká. Avšak štandardné činnosti sú porovnateľné počas celého roka. Jej jarnú záťaž zvyšujú najmä mimoškolské, verejné a iné činnosti.
- Učiteľskú prácu okrem toho dotvárajú aj iné rozmanité činnosti, ktoré sa líšia v jednotlivých obdobiach roka. Niektoré z nich majú povahu profesijných, to znamená, že sa učiteľka venuje žiakom alebo školskému vzdelávaciemu programu. Mnohé aktivity učiteľky však majú povahu od profesie odťažitých prác, čo pociťuje ako záťaž až plytvanie svojím časom a odbornosťou. Niektoré z nich považuje za potrebné, ale iné sú z jej pohľadu zbytočné. Tieto činnosti tvoria priemerne 12 % jej času (upratovanie triedy a kabinetu, výzdoba školy a triedy, vyberanie peňazí, zber druhotných surovín, nákup, zhotovovanie pomôcok, získavanie sponzorov, hygienická starostlivosť o žiakov).
- Slovenská učiteľka primárneho vzdelávania sa vzdeláva viac ako učiteľka materskej školy a viac ako česká a poľská. V porovnaní s nimi najviac času venuje aj mimoškolskej a verejnej činnosti.
- Menej času ako poľské a české učiteľky venuje riadeniu a koordinácii učebných činností žiakov, tvorbe učebných materiálov, pomôcok a názorných ukážok a diagnostikovaniu žiakov.

Práca učiteľky u nej vyvoláva vyšší pocit záťaže, než sa objektívne ukazuje vzhľadom na počet hodín. Nepracuje viac, ako je dané štandardným pracovným výkonom, ale jej práca je špecifická tým, že je na ňu sama, bez možnosti oddychu na pracovisku a bez operatívnej odbornej pomoci. Z psychohygienického hľadiska dostatočne neregeneruje mimo školy, lebo si nosí prácu domov a robí ju z veľkej časti po večeroch a cez víkendy. Z toho možno vyplýva aj jej subjektívny pocit vysokej záťaže.

Výskum bol podporovaný Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0026-07“ s názvom: „*Profesia učiteľ preprimárnej edukácie a učiteľ primárnej*

edukácie v dynamickom poňatí. “. Zodpovedná riešiteľka: prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

Literatúra

BUREŠ, Z. 1981. *Psychologie práce a její užití*. Praha : Práce, 1981.

FÜLÖPOVÁ, E. 1999. Profesionné činnosti učiteľa na Slovensku. In *Slovenská pedagogika*, roč. 2, 1999, č. 3 – 4, s. 13 – 23.

KARIKOVÁ, S. *Špecifika profesijnej dráhy učiteľa*. Prešov : MPC v Prešove, 2004. ISBN 80-8045-335-7.

KASÁČOVÁ, B. – BABIAKOVÁ, S. – CABANOVÁ, M. – FILIPIAK, E. – SEBEROVÁ, A. a kol. Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesia v slovensko-česko-poľskom výskume. *Banská Bystrica : PF UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0162-2.*

EVALVÁCIA VO VÝCHOVNO – VZDELÁVACEJ PRÁCI VYCHOVÁVATEĽA

Mária Kouteková

Abstrakt: *príspevok sa zaoberá hodnotením a sebahodnotením vychovávateľov a ich pôsobením vo voľnom čase detí a mládeže.*

Abstract: *The article deals with leisure time teacher evaluation and self-image in profession.*

Kľúčové slová: *hodnotenie, sebahodnotenie, evalvácia, analýza osobnosti vychovávateľa*

Key words: *evaluation, self-image, leisure time tutor personality analysis*

Ked' uvažujeme o hodnotení a sebahodnotení, tieto pojmy ponímame v dvoch významoch:

1. v teoretickej rovine ako významné kategórie pedagogickej diagnostiky, ktorým venuje pozornosť aj pedagogická teória,
2. v praktickej realizácii ako veľmi dôležitý súbor diagnostických a sebareflexívnych činností (pedagogických kompetencií), ktoré tvoria významnú súčasť každodennej výchovno – vzdelávacej práce vychovávateľa v rámci jeho pôsobenia vo voľnočasovej výchove detí a mládeže.

Pedagogická diagnostika v školskej a vychovávateľskej praxi je poznávacím a zároveň aj hodnotiacim procesom v jednom celku, v ktorom môže vychovávateľ získať o žiakoch komplexné informácie a ktoré tvoria základ hodnotenia. Vedú k zisťovaniu stavu rozpoznávaniu, posudzovaniu úrovne a hodnoteniu celkového rozvoja objektu výchovy, tj. žiaka vo vyučovacom procese, ale aj mimo tohto procesu.

Pojem hodnotenie a sebahodnotenie je veľmi široký, môžeme k nemu pristupovať z rôznych aspektov. Hodnotenie vo výchovno – vzdelávacom procese býva najčastejšie asociované s hodnotením žiakov, ich učebnej a záujmovej činnosti vo voľnom čase, ich výkonov a výsledkov v tejto činnosti, ich vlastností a celkového správania. Okrajovo sa hovorí o hodnotení vychovávateľov, ktoré je nemenej významnou súčasťou inštitucionalizovaného výchovno – vzdelávacieho procesu a je jedným z dôležitých podmienok a prostriedkov odborného a ľudského rastu.

Ak má byť hodnotenie práce vychovávateľov objektívne a motivujúce, musí v sebe implikovať viaceré zložky, napr.:

1. Hodnotenie žiakmi – môže sa realizovať prostredníctvom viacerých metód a techník (napr. anketné listky, dotazník apod.). Takéto hodnotenie môže mať aj emocionálne podfarbenie. Napriek tomu žiaci poskytujú vychovávateľom spätnú väzbu, ako oni vnímajú kvalitu pedagóga zo svojho hľadiska. Hodnotenie by nemalo zahŕňať osobné sympatie, ale konštruktívnu kritiku a pozitíva, ktoré žiaci oceňujú.
Takéto hodnotenie pedagogickí pracovníci často zamietajú, málo ho využívajú, pretože sa obávajú, ako ich budú žiaci hodnotiť. O tom svedčí aj realizácia našich výskumov², v ktorých žiaci stredných škôl (ubytovaní v domovoch mládeže) hodnotili svojich vychovávateľov. Mnohí vychovávatelia sa odmietli zapojiť do výskumu a nedovolili ani žiakom, aby ich hodnotili. Domnievame sa, že takíto vychovávatelia nemajú istotu v kvalite a výsledkoch svojej práce, uvedomujú si aj svoje chyby a nedostatky, ktorých sa dopúšťajú vo výchovnej činnosti so žiakmi.
2. Hodnotenie inými vychovávateľmi, učiteľmi – tento spôsob hodnotenia je často ignorovaný, pretože sa neuskutočňuje vždy profesionálne a kolegiálne. Niektorí pedagogickí pracovníci neprikladajú sebahodnoteniu význam, majú voči nemu predsudky, umelo vytvorené bariéry a v dôsledku toho ho odmietajú.
3. Hodnotenie vedúcimi pracovníkmi – (napr. riaditeľom školy, vedúcim vychovávateľom) - posudzujú kvalitu a výsledky pedagogických pracovníkov globálne, zameriavajú sa na ich kvalifikáciu, výkony, ktoré hodnotia prostredníctvom konzultácií, hospitácií, ktoré sa vždy nespájajú s pohospitačným rozhovorom. A práve rozhovor, by mal byť zdrojom reflexie pre hodnoteného.
4. Hodnotenie tímovými spolupracovníkmi - ide napríklad o zoskupenie členov učiteľského zboru 1. a 2. stupňa, tímu vychovávateľov, ktorí podľa spoločných úloh, pracovných činností, voľnočasových aktivít žiakov vzájomne posudzujú výsledky práce kolegov a úroveň ich participácie na riešení spoločných projektov a problémov (napr. metodické združenia, workshopy a.i.).
5. Hodnotenie rodičmi - napr. formou ankety, individuálnych rozhovorov a stretnutí možno získať od rodičov informácie o kvalite práce a celkovej osobnosti pedagógov. Hodnotiace úsudky rodičov môžu mať emocionálny náboj, môžu byť skreslené a ovplyvnené aj sprostredkovanými informáciami od svojich detí.

² Výskumy boli realizované v rámci habilitačnej práce autorky príspevku a v rámci diplomových prác študentov pod vedením M. Koutekovej. Výsledky výskumu boli aj publikované.

6. Hodnotenie samotným vychovávateľom (sebahodnotenie – sebareflexia) - predstavuje mimoriadne citlivú a náročnú súčasť výchovno-vzdelávacej práce pedagóga. Vychovávateľ môže písomne reflektovať výsledky svojej činnosti. Takéto zhodnotenie môže byť prospešné v mnohých smeroch:

- uzatvára ich dennú aktivitu,
- má terapeutický charakter, pretože zápis vlastných myšlienok môže pôsobiť uspokojujúco,
- indikuje, akým smerom sa ubera výchovno-vzdelávací proces, čo sa má zlepšiť, čo sa osvedčilo a pod.

V uvedených smeroch ide „viacvrstvové hodnotenie” pedagogických pracovníkov v rámci inštitucionalizovaného procesu, ktoré by malo preukazovať ich kvalitu.

„Viacvrstvové hodnotenie je založené na účasti rôznych hodnotiacich subjektov, participujúcich na fungovaní výchovno-vzdelávacích inštitúcií. Každý subjekt sa zameriava iba na vymedzené kompetencie a kritériá kvality výkonu”. (Hupková, M., 2004, s.56).

Takýto model viacvrstvého hodnotenia navrhuje aj J. Vašutová (2001, s. 41-43).

Hodnotenie môžeme chápať ako vzťahotvornú činnosť medzi subjektom a objektom hodnotenia, ako proces prisudzovania a upierania hodnôt, v ktorom používame rôzne formy a spôsoby hodnotenia (Kouteková M., 1997, s.59). Ide o vzájomné poznávacie a hodnotiace vzťahy v najširšom zmysle medzi vychovávateľom a vychovávaným.

Hodnotenie chápeme v úzkom vzťahu k hodnotám:

1. hodnoty ako normy (požiadavky), ktoré vyjadrujú, čo má byť cieľom? Ako sa majú spĺňať v zameraní na kvalitatívny rozvoj osobnosti?
2. hodnoty ako výsledok hodnotenia, výsledok realizácie cieľov, ako sú napr. vlastnosti osobnosti, mravná, intelektuálna vyspelosť, odborná-metodická spôsobilosť, pedagogicko-psychologická spôsobilosť, zručnosť a pod. (Kouteková, M., 1997, s.59). Podstatu týchto vzťahov so zameraním na osobnosť vychovávateľa môžeme formulovať v otázkach, na ktoré hľadáme odpoveď priamo v diagnostickom procese:

- a) Aký má byť vychovávateľ a aký je vzhľadom k stanoveným normám (cieľovým požiadavkám), ktoré má spĺňať vo svojej profesii? Či sa mu darí tieto normy plniť?
2. Aký má byť a aký je vzhľadom k svojim možnostiam, schopnostiam, predpokladom?
3. Aké sú príčiny, ktoré mu zabraňujú tieto normy plniť?

Plnenie požiadaviek vedie ku konkrétnym hodnotám, ktoré z hľadiska kvality a kvantity sú u jednotlivých vychovávateľov na rôznej úrovni.

Hodnoty ako isté kvality osobnosti, ktoré môžeme hodnotiť jednotlivo v rôznych stránkach osobnosti (napr. intelektuálne, mravné, pracovné kvality), ale aj vcelku. Ak má vychovávateľ vo svojom výchovnom pôsobení prispievať k vytváraniu istých hodnôt u žiakov, mal by tieto hodnoty sám vlastniť.

Hodnotenie zasahuje každú oblasť ľudského života, uplatňuje sa v každej profesii. Je veľmi významnou činnosťou, ktorá je zameraná nielen na druhých, ale aj na sebapoznávanie a sebahodnotenie. Obzvlášť významnou činnosťou je hodnotenie v pedagogickom procese, pretože významne ovplyvňuje efektívnosť a kvalitu výchovno-vzdelávacích výsledkov objektu výchovy (vychovávaných), a zároveň aj kvalitu pedagogického pôsobenia.

Sebahodnotenie je dôležitou súčasťou sebareflexie, bez ktorej sa učiteľská a vychovávateľská profesia nemôže rozvíjať. Cieľavedomá, ale aj nezámerná sebareflexia umožňuje vychovávateľovi dôkladne poznať vlastnú edukačnú činnosť, ako aj možnosti jej inovácie. Zameriava pozornosť na plánovanie, realizáciu a hodnotenie vlastnej práce, s cieľom odstrániť nedostatky a neustále skvalitňovať vlastnú činnosť a edukačný proces.

Sebareflexiu možno teda chápať ako pedagogickú kompetenciu, resp. predpoklad profesionálneho rozvíjania vychovávateľa, ako vnútorný proces, ktorý pomáha uvedomovať si svoje konanie, myslenie, názory a postoje, ako vnútorný dialóg, v priebehu ktorého si uvedomuje, analyzuje, hodnotí svoje pedagogické aktivity. Sebareflexia a sebapoznanie je teda veľmi dôležitou súčasťou rozvoja osobnosti, najmä v zmysle kultivácie osobnosti vychovávateľa. V. Švec (1997, s.3), používa pojem „profesionálna sebareflexia“.

V sebareflexii vychovávateľa teda ide o to, že keď chce byť „celistvou a integrovanou“ osobnosťou, mal by čo najobjektívnejšie vnímať seba a druhých. Sebapoznávanie - sebareflexia vedie k sebahodnoteniu, ktorého súčasťou je aj hodnotenie druhými ľuďmi.

Sebahodnotenie teda vychádza z 2 zdrojov:

- od vychovávateľa (obraz o sebe, o svojich schopnostiach atď.),
- od žiakov a iných ľudí (obraz druhých o vychovávateľovi).

Vychovávateľ si vo svojej sebareflexii má klásť otázky takého typu, ako sú napr.:

1. Aký som vychovávateľ?
2. Aký by som chcel byť?
3. Aký môžem byť?
4. V čom sa chcem zmeniť?

Objektívne odpovede na tieto otázky by mal hľadať v záujme o sebapoznávanie, o poznávanie a zdokonaľovanie výchovnej činnosti so žiakmi. „Každá diagnostika v pedagogickej situácii realizovaná vychovávateľom je aspoň v skrytej forme aj diagnostikou

vychovávateľa - autodiagnostikou“. (Hrabal, V., 1988, s.11). Podľa V. Šveca (1994, s.106) „...autodiagnostiku pedagogickej činnosti možno považovať za proces, v priebehu ktorého vychovávateľ cielene a systematicky získava a spracúva (analyzuje, hodnotí a zovšeobecňuje) spätnoväzbové informácie. Dôležité však je, aby na základe týchto informácií dokázal projektovať postup ďalšieho skvalitnenia svojho pedagogického pôsobenia, a preto musí vedome reflektovať jeho kvalitu.“

V súvislosti s problematikou hodnotenia a sebahodnotenia treba aspoň okrajovo uviesť termín evalvácia / vyhodnocovanie a vyhodnotenie/, ktorý Š.Švec (1998, s. 60) charakterizuje ako „proces, alebo výsledok objektívneho posudzovania hodnoty, kvality a efektívnosti cieľových výchovno-vzdelávacích (študijných) programov, podmienok, prostriedkov a výsledkov v rôznych systémoch výchovy a vzdelávania, v organizačných štruktúrach výučby a mimovýučbovej (voľnočasovej) výchovy“. Evalvácia a autoevalvácia vedú k zdokonaleniu práce výchovno-vzdelávacej inštitúcie a dotýka sa všetkých jej stránok – môže ísť o hodnotenie ktorejkoľvek pedagogickej reality (napríklad základných školských dokumentov, programov výchovno-vzdelávacej činnosti pedagogických pracovníkov a ďalších faktorov tohoto procesu). Podľa J.Průchu /1998,s.164/, “pedagogická evalvácia sa zaoberá zisťovaním,porovnávaním a vysvetľovaním údajov, ktoré charakterizujú stav, kvalitu a efektívnosť výchovno-vzdelávacieho systému ako celku alebo jeho jednotlivých zložiek”

To znamená, že hodnotenie a sebahodnotenie je významnou súčasťou evalvačného procesu. Evalvácia je proces hodnotenia na viacerých úrovniach (evaluácia triedy, výchovnej skupiny, školy, domova mládeže, CVC, ŠKD atď.) a podľa charakteru hodnotiacich procesov môže byť:

1. Vonkajšia evalvácia - nadriadený orgán hodnotí výchovno-vzdelávacia inštitúcia.
2. Vnútna evalvácia (autoevaluácia) - inštitúcia hodnotí seba na základe stanovených cieľov a kritérií.
3. Individuálna autoevalvácia - týka sa jednotlivca, konkrétneho pedagogického pracovníka (učiteľa, vychovávateľa), ktorý si vytvára vlastnú stratégiu hodnotenia a stanovuje si komplex posudzovacích kritérií aj na posúdenie vlastnej práce.

Vychovávateľ v kontexte sebahodnotenia a hodnotenia stredoškolskou mládežou

Vzhľadom na vymedzený priestor v príspevku nepodávame podrobnú a komplexnú analýzu výsledkov výskumu, uvedieme len niektoré výskumné zistenia.**Cieľom výskumu** bolo zistiť, aký význam pripisujú vychovávatelia sebareflexii a do akej miery ju uplatňujú v osobnostných a profesijných dimenziách.

Zisťovali sme, akí sú vychovávatelia v sebahodnotení a ako ich hodnotia žiaci stredných škôl, ktorí boli ubytovaní v domovoch mládeže. Výskumnú vzorku tvorilo 1413 žiakov a 60 vychovávateľov. Viac, ako polovica vychovávateľov /59%/, tvorilo vekovú skupinu 35 – 40 rokov, nad 50 rokov bolo 20% vychovávateľov. Zistili sme, že žiaci si rozumejú viac s mladšími vychovávateľmi, pretože nie všetci starší sa vedia k nim priblížiť. Z výsledkov vyplynulo, že vychovávateľa s dlhoročnou praxou (viac ako 10 rokov) sa viac zamýšľajú nad svojou prácou, viac uplatňujú sebareflexiu ako vychovávatelia s praxou do 5 rokov.

Čo sa týka dosiahnutého vzdelania, najviac vychovávateľov bolo takých, ktorí dali ukončené stredoškolské vzdelanie s DPŠ (32%), vysokoškolské vzdelanie učiteľského smeru (22%) a 20% vychovávateľov spĺňalo kvalifikačné požiadavky, pretože ukončili magisterské štúdium v odbore PgVč a bakalárske štúdium v odbore vychovávateľstvo.

Význam sebareflexie a uplatňovanie pedagogickej diagnostiky v práci vychovávateľa

Zistili sme, že úroveň a kvalita sebareflexie, uplatňovanie pedagogickej diagnostiky ovplyvňuje dosiahnutý stupeň vzdelania a dĺžka praxe. Absolventi magisterského a bakalárskeho štúdia pripisovali oveľa väčší význam sebareflexii a pedagogickej diagnostike, ako absolventi strednej školy, alebo absolventi magisterského štúdia učiteľského zamerania.

Z výpovedí vychovávateľov sa potvrdilo, že sebareflexia výchovnej činnosti je ich osobnou záležitosťou. Pojem „sebareflexia“ nevedeli mnohí (40%) opísať a boli aj takí, ktorí sa vyjadrili, že tento výraz počujú po prvýkrát (25%). Zistili sme, že vychovávatelia s menejročnou praxou vedeli tento pojem presne vymedziť a uvádzali, že pri uplatňovaní pedagogickej diagnostiky a sebareflexie využívajú vedomosti z vysokoškolského štúdia z predmetu pedagogická diagnostika (28% respondentov). (Tento predmet je zavedený do učebných plánov len niekoľko rokov.)

Ďalej nás zaujímalo ako často sa zamýšľajú vychovávatelia nad svojou prácou. Zo 60 respondentov odpovedalo: „pred každou výchovnou činnosťou v rámci prípravy na voľnočasové aktivity (35%), po každej záujmovej činnosti v rámci zhodnotenia (28%), pri riešení náročných situácií a výchovných problémov so žiakmi (27%)“. Boli aj takí vychovávatelia, ktorí reagujú spontánne a nepovažujú za potrebné analyzovať a hodnotiť svoju prácu (10%). Z uvedeného vyplýva, že vychovávatelia neuplatňujú systematicky cieľavedomú a plánovitú sebareflexiu.

Keď sme zisťovali, s akými otázkami spájajú sebareflexiu najčastejšie smerovali k procesuálnej stránke voľnočasovej výchovy, k interakčným vzťahom a výchovným

problémom (71%). Oveľa menej sa vychovávateľa zamýšľajú nad sebou, nad svojím osobnostným a profesionálnym rastom, nad svojimi vlastnosťami, výsledkami v práci, nad svojím prístupom ku žiakom, aj nad svojimi chybami, ktorých sa dopúšťajú (29%). Z praxe je známe, že učitelia aj vychovávateľa viac hľadajú chyby u žiakov ako u seba, z čoho tiež vyplýva, že málo uplatňujú sebareflexiu.

Keď sme zisťovali motívy sebareflexie, vychovávateľa v profesionálnej oblasti uvádzali najčastejšie: že ...„chcú predchádzať chybám, vo vlastnej práci (58%), chcú žiakov naučiť prostredníctvom záujmovej činnosti plnohodnotne tráviť voľný čas (28%)” a v osobnostnej štruktúre: „byť k žiakom otvoreným, spravodlivým a prispieť k vytváraniu dobrých vzťahov” (63%).

Hodnotenie a sebahodnotenie vychovávateľov v reálnej skutočnosti

Skúmaním čiastkových úloh sme overovali základnú hypotézu, v ktorej sme predpokladali, že vychovávateľa v domovoch mládeže nespĺňajú všetky požiadavky súvisiace s ich kvalifikačnou, odbornou, osobnostnou a profesnou štruktúrou.

Sociálne vzťahy medzi vychovávateľmi a žiakmi.

Pri utváraní a formovaní interpersonálnych vzťahov medzi vychovávateľmi a žiakmi má nezastupiteľné miesto výchovné pôsobenie vychovávateľa. Kvalita vzťahov medzi nimi výrazne ovplyvňuje atmosféru vo výchovnej skupine.

Predpokladali sme, že žiaci budú hodnotiť tento vzťah ako čiastočne dobrý, s miernou prevahou autoritatívneho prístupu vychovávateľa k žiakom. Tento náš predpoklad sa potvrdil, pretože len 42 % žiakov hodnotí vzťahy vychovávateľov k žiakom ako čiastočne dobrý. Tento vzťah, podľa hodnotenia žiakov, s miernou prevahou autoritatívneho prístupu najviac prevláda vo výchovných skupinách.

27 % žiakov hodnotí tento vzťah ako veľmi dobrý - partnerský, so vzájomnou akceptáciou. Hoci len 8 % uviedlo, že prístup vychovávateľa k žiakom je jednoznačne autoritatívny, tento stav nepovažujeme za priaznivý, pretože 22 % uviedlo skôr zlý ako dobrý vzťah, s prevahou autoritatívneho prístupu, len s malou akceptáciou žiakov. Túto otázku sme položili aj vychovávateľom.

Respondenti (vychovávateľa) hodnotili vzťahy vo svojej výchovnej skupine lepšie ako žiaci. 68 % vychovávateľov hodnotilo svoj vzťah k žiakom ako veľmi dobrý, 19 % skôr dobrý ako zlý a 13 % skôr zlý ako dobrý. Ani jeden vychovávateľ neuviedol, že by bol jeho vzťah celkom zlý (autoritatívny) ku žiakom.

Vychovávateľ ako vzor žiakom

U žiakov sme tiež zisťovali, v akých kvalitách sa prejavuje ich vychovávateľ ako vzor, čo od neho získali, čo sa od neho naučili. Uvádzame najčastejšie výpovede:

Vychovávateľ ma naučil:

- kultivovane vystupovať,
- empatickému správaniu,
- pravdovravnosti a zásadovosti,
- mať zmysel pre humor, optimisticky myslieť,
- mať zmysel pre poriadok,
- úcte k starším,
- odpúšťať,
- dal mi rady do života,
- mať zmysel pre zodpovednosť,
- samostatnosti,
- spolužitiu v skupine.

Žiakov sme sa ďalej pýtali aj na nedostatky u svojich vychovávateľov. Podľa početnosti výskytu sme selektovali nasledujúce:

- náladovosť, prchkosť (30 %),
- prílišný odstup od žiakov, nevie sa k nám priblížiť (30 %),
- nadmerná starostlivosť (27 %),
- neinformovanosť o možnostiach zapojiť sa do záujmovej činnosti (21 %),
- uprednostňovanie určitých žiakov (20 %),
- nadmerná prísnosť (19 %),
- nepomáha a málo komunikuje (19 %),
- obmedzovanie osobného voľna (17 %),
- nemá o nás záujem (17 %),
- stereotypizácia (16 %),
- nerešpektovanie záujmov u žiakov (15 %),
- nespoľahlivosť (13 %).

Aj tieto údaje dokazujú, že ak má vychovávateľ pôsobiť na žiakov celou svojou osobnosťou, mal by sa zamýšľať nad svojimi chybami, uvedomovať si ich a cielene sa pokúsiť o ich odstraňovanie. Výsledky poukazujú na skutočnosť, že u vychovávateľov

existuje celý rad nedostatkov, ktoré sa dotýkajú ich vzťahu ku žiakom, výchovnej činnosti, jej organizácie, výchovného štýlu.

Žiaci ďalej uvádzali, aké kladné a záporné vlastnosti majú ich vychovávatelia. Vo výpovediach najčastejšie označovali tieto vlastnosti:

1. Kladné vlastnosti: priateľskosť (32 %), zásadovosť (31 %), spravodlivosť (30 %) čestnosť (29 %), úprimnosť (21 %), spoľahlivosť (19 %), tolerantnosť (18 %), trpezlivosť (16 %), priamosť, ľudskosť, zmysel pre humor, sebaovládanie, skromnosť (14 %), ochota pomôcť (12 %),
2. Záporné vlastnosti: odmeranosť (38 %), podozrievavosť (29 %), nespravodlivosť (26 %), výbušnosť (21 %), nedôslednosť (19 %), nesystematickosť (19 %), nekomunikatívnosť (15 %).

Ako vyplýva z uvedených vlastností, v kladných vlastnostiach je miera výskytu od 32 % do 12 %. Dotýkajú sa najmä charakterových vlastností.

V záporných vlastnostiach sa pohybuje miera výskytu od 38 % - 15 %, takmer rovnako ako u kladných vlastností. U týchto vlastností tiež prevládajú charakterové, ale aj pracovné vlastnosti.

Z výsledkov hodnotenia vychovávateľov žiakmi vyplynulo, že žiaci ich veľmi kriticky vnímali a hodnotili ich horšie, ako bolo sebahodnotenie vychovávateľov.

Pri hodnotení typológie sme zistili, že vychovávatelia sa najviac priradujú k dominantnému typu. Celkom protikladne hodnotili žiaci, ktorí najviac považovali vychovávateľov za liberálny typ. Isté súvislosti s dosť nepriaznivým hodnotením vychovávateľov vidíme aj v ich postojoch k profesii. Viac ako polovica (52 %) by si zvolila inú profesiu alebo ju považuje za prechodnú.

Postoj a miera spokojnosti vychovávateľa so svojou profesiou

Zistili sme, že u prevažnej väčšiny vychovávateľov (49 %) bolo motívom „odborne sa uplatniť vo svojej profesii“. Podľa nášho názoru, u väčšiny týchto respondentov bolo hlavným motívom získať kvalifikáciu, pretože až 34 % respondentov z celkovej vzorky (60) si dopĺňalo vzdelanie pedagogického smeru už počas vykonávania vychovávateľskej profesie. 35 % respondentov uvádzalo ako hlavný motív, že nemali inú možnosť výberu štúdia na vysokej škole. 8 % respondentov za motív voľby profesie vychovávateľa uvádzalo dlhodobý a pozitívny vzťah k práci s mládežou v tejto profesii. Tento výsledok, z hľadiska profesionálnej orientácie považujeme za veľmi nepriaznivý, pretože práve tento motív by mal prevládať nad ostatnými motívmi.

8 % respondentov si profesiu vychovávateľa zvolilo preto, že v nej vidia relatívne nenáročnú prácu. Takýto názor môžu mať len takí vychovávateľia, ktorým chýba odborná erudícia, aplikačné schopnosti a profesionalita.

Významným predpokladom k úspešnému vykonávaniu vychovávateľskej profesie je pocit spokojnosti, sebarealizácie a vnútornej identifikácie s týmto povoláním. Z výskumu v tejto oblasti vyplynuli nasledovné poznatky. Profesia vychovávateľa vnútorne uspokojuje 12 % respondentov, viac uspokojuje ako neuspokojuje 38 %, viac neuspokojuje ako uspokojuje 27 % a neuspokojuje 23 % respondentov. Celkove je teda spokojných 50 % a nespokojných tiež 50 % vychovávateľov.

Miera spokojnosti so svojou profesiou do istej miery podmieňuje aj dosahovanie výchovných výsledkov, úspešnosť v práci vychovávateľa. Zistili sme, že 48 % vychovávateľov hodnotí svoju prácu ako čiastočné dosahovanie úspechov, 32 % ako stále dosahovanie úspechov a 20 % vychovávateľov vyjadrilo názor, že sú neúspešní, v práci sa im nedarí.

Keď sme zisťovali faktory spokojnosti a nespokojnosti, ktoré ovplyvňujú výsledky v práci vychovávateľov, viac prevažovali faktory nespokojnosti, z ktorých preferovali:

- zlé medziľudské vzťahy (so žiakmi, s kolegami na pracovisku),
- nedostatočné spoločenské ocenenie,
- nedostatočné finančné ocenenie,
- nadradenosť učiteľov, podceňovanie práce vychovávateľov,
- nedostatok finančných prostriedkov na zabezpečenie voľnočasových záujmových činností,
- slabé materiálne zabezpečenie záujmovej činnosti,
- nezáujem žiakov o činnosť.

Ako faktory spokojnosti podľa početnosti výberu sme selektovali tieto:

- morálne ocenenie,
- priestor pre tvorivosť, samostatnosť a sebarealizáciu,
- rešpektovanie autonómnosti vychovávateľa v plánovaní a realizácii činnosti,
- možnosť spolupráce s vychovávateľmi v domove mládeže a inými zariadeniami.

Z výsledkov výskumu vyplynulo, že problematike hodnotenia a sebareflexie treba venovať zvýšenú pozornosť už v príprave vychovávateľov v systéme vysokoškolského vzdelávania, ale aj počas svojho profesijného pôsobenia vo voľnom čase detí a mládeže by mali vychovávateľia prikladať väčší význam sebareflexie a zamýšľať sa nad svojou prácou. Potvrdili sa nám predpoklady, že v hodnotení vychovávateľov žiakmi a v sebahodnotení budú

rozdiely, čo znamená, že žiaci ich kritickejšie a objektívnejšie hodnotia, zatiaľ čo vychovávatelia svoj sebaobraz vytvárajú viac v intenciách pozitívnych hodnôt a požiadaviek kladených na túto profesiu.

Literatúra

HRABAL, V.: *Jaký jsem učitel?* Praha : SPN, 1988. ISBN 80-9345-58-3

HUPKOVÁ, M.: Sebareflexia vo výchovno – vzdelávacej práci učiteľa. In: Hupková, M. – Petlák, E.: *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : Iris, 2004. ISBN 80-89018-77-7

KOUTEKOVÁ, M.: *Osobnosť vychovávateľa v systéme výchovy mimo vyučovania*. Banská Bystrica : PF UMB, 2003. ISBN 80-8055-802-7

KOUTEKOVÁ, M.: *Všeobecná teória pedagogickej diagnostiky*. Banská Bystrica : PF UMB, 1997. ISBN 80-8358-705-6

PRŮCHA, J.a kol.: *Pedagogický slovník*. 2.vydanie. Praha : Portál, 1998

ŠVEC, Š.a kol.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : Iris, 1998. ISBN 80-88778-73-5

ŠVEC, V.: Autodiagnostika pedagogickej činnosti učiteľa – módnosť alebo potreba? *Pedagogika*, Roč.44, č. 2, 1994

ŠVEC, V.: Sebareflexia ako nástroj profesionálneho (seba) rozvíjania začínajúcich učiteľov. *Pedagogická orientace*, 1997, č.3.

ZÁUJMOVÉ VZDELÁVANIE DOSPELÝCH V SYSTÉME ICH NEFORMÁLNEJ EDUKÁCIE

Miroslav Krystoň

Abstrakt: Štúdia je zameraná na analýzu základných teoretických a metodologických aspektov záujmového vzdelávania dospelých. Sú v nej prezentované súčasné prístupy k otázkam odbornej terminológie, systémového vymedzenia a identifikácie špecifických znakov záujmového vzdelávania dospelých ako jedného zo základných druhov ich ďalšieho vzdelávania.

Abstract: The study is focused on the analyses of the theoretical and methodological aspects of adult education. It presents current approaches to the issues of professional terminology, system determination and identification of specific features related to interest based adult education as one of the fundamental kinds of their further education.

Kľúčové slová: záujmové vzdelávanie dospelých, celoživotné učenie, neformálne učenie, neformálne vzdelávanie, voľný čas, potreby, záujem.

Key words: Interest based adults education, Lifelong learning, Non-formal learning, Non-formal education, Leisure, Needs, Interest.

Úvod

Edukácia dospelých ako neoddeliteľná súčasť procesu celoživotného vzdelávania zahŕňa niekoľko základných druhov vzdelávania. Niektoré z nich majú charakter zodpovedajúci kategórii formálneho učenia, ale mnohé ďalšie sa svojimi znakmi systémovo približujú k oblasti učenia neformálneho. Záujmové vzdelávanie dospelých patrí do druhej skupiny. Aj keď sme dnes svedkami toho, že v rámci širšieho edukologického diskurzu sa význam neformálneho učenia nezriedka podceňuje, faktom zostáva, že najmä v krajinách, ktoré vykazujú vysokú účasť dospelých na vzdelávaní dochádza k preferencii neformálneho vzdelávania pred vzdelávaním formálneho charakteru (Tureckiová, 2010, s. 27). V tomto kontexte je prirodzené ale aj potrebné, aby andragogika, ako všeobecná teória edukácie dospelých, venovala pozornosť aj v tomto segmentu výchovy a vzdelávania.

V predkladanej štúdii sa zameriavame na analýzu základných charakteristík záujmového vzdelávania dospelých v spektre zistení, ku ktorým sme dospeli v rámci riešenia

výskumnej úlohy VEGA MŠ SR č. 1/0694/10 *Teoretické a metodologické aspekty skúmania súčasného stavu a perspektív záujmového vzdelávania dospelých v systéme neformálnej edukácie*“ (riešiteľské pracovisko: Katedra andragogiky PF UMB v Banskej Bystrici).

Terminologické problémy

Systemizácia a výklad pojmov a termínov predstavuje jednu zo základných úloh vedy, resp. vied, ktoré sa na danú problematiku orientujú. Ako uvádza Š. Švec (2002, s. 11) z pohľadu samotných vied je to dôležité najmä preto, že bázické termíny a princípy určitého odboru majú funkciu pilierov jeho pojmovej a celkovej poznatkovej stavby. Kodifikácia obsahu odborných termínov však neslúži iba vede. Je rovnako dôležitá aj z hľadiska širšej odbornej komunikácie. Typickým príkladom, ktorý sa vzťahuje aj na oblasť záujmového vzdelávania, resp. neformálneho učenia, je terminológia používaná v rôznych legislatívnych dokumentoch či materiáloch strategického alebo koncepčného charakteru. Aj pri analýze teoretických východísk záujmového vzdelávania dospelých sa potvrdilo konštatovanie M. Beneša (2008, s. 15), že základné pedagogické a andragogické pojmy sú predmetom mnohých diskusií, ktoré charakterizuje určitá nejednoznačnosť. Toto všeobecné konštatovanie platí aj pre oblasť, ktorú v našich podmienkach nazývame záujmové vzdelávanie.

Samotný pojem *záujmové vzdelávanie dospelých* je regionálnym špecifikom, historicky etablovaným v podmienkach slovenskej a českej andragogickej teórie, pre ktorý však v rámci Európskej únie nemožno nájsť adekvátne synonymum. V jednotlivých krajinách a regiónoch sa etablovali, resp. etablujú rôzne ďalšie viac či menej adekvátne pojmy: *neprofesijné vzdelávanie dospelých* (non-vocational adult education); *mimoškolské vzdelávanie* (out-of-school education); *liberálne vzdelávanie* (liberal education); *hobby vzdelávanie* (hobby education); *záujmovo-orientované vzdelávanie, voľnočasové vzdelávanie* (leisure education) a podobne (podrobnejšie Šerák, 2010, s. 114-117). Tento značne difúzny stav odzrkadľuje nielen terminologickú disharmóniu, ale signalizuje aj rozdiely, ktoré sa v súvislosti s cieľmi, obsahom a zameraním záujmového vzdelávania dospelých vyskytujú v jednotlivých štátoch či regiónoch. Tieto rozdiely spôsobuje niekoľko faktorov. K najdôležitejším možno zaradiť:

- špecifický historický vývoj v danej oblasti,
- váha (dôležitosť), ktorá sa pripisuje, resp. nepripisuje vytvorenej tradícii (konzervatívny verzus liberálny prístup),
- obsahová širokospektrálnosť záujmového vzdelávania dospelých,

- aktuálny socio - kultúrny kontext a jeho vplyv na jednotlivé oblasti edukačnej politiky a praxe (explicitným vyjadrením je napríklad príslušná legislatíva),
- rôznorodé inštitucionálne zázemie.

V terminologickej oblasti k uvedeným faktorom môžeme priradiť aj:

- internacionalizáciu vedeckého poznania, spojenú aj s internacionalizáciou jazyka vedy,
- faktory lingvistickej povahy – potenciál konkrétneho jazyka relevantne absorbovať cudzie pojmy.

Medzinárodná komunikácia je v postmodernom a globalizovanom svete nevyhnutná. Preto ak by sme, akceptujúc všetky vyššie uvedené skutočnosti, mali zaujať stanovisko k cudzojazyčnému termínu vystihujúcemu obsah pojmu záujmové vzdelávanie dospelých prikláňame sa k pojmom *interest based adult education*, resp. *leisure education*, ktoré, podľa nášho názoru, relatívne najlepšie vystihujú základné znaky príslušnej oblasti výchovy a vzdelávania.

Systémové vymedzenie záujmového vzdelávania dospelých

Otázka systémového vymedzenia záujmového vzdelávania dospelých zohráva dôležitú úlohu nielen z hľadiska identifikácie jeho špecifických znakov, ale aj z hľadiska analýzy jeho vzťahov k ostatným druhom vzdelávania.

Základné systémové ukotvenie vzdelávania dospelých vidíme v segmente neformálneho vzdelávania, resp. učenia (sa).³ Vychádzame pritom z primárnych znakov týchto kategórií, tak ako sú definované v relevantných dokumentoch zahraničnej, ale aj domácej proveniencie: *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní (2000)*; *Stratégia celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva (2007)* a iné. Zároveň však treba dodať, že širokospektrálne edukačné aktivity realizované v rámci záujmového vzdelávania vytvárajú priestor pre informálne učenie sa a v určitých špecifických prípadoch majú potenciál transformovať sa do podoby formálneho vzdelávania (kurzy IKT, štúdium jazykov a pod).

³ Na tomto mieste sa musíme opätovne vrátiť k problematike používania, resp. prekladu jednotlivých termínov, ktorý sme naznačili v predchádzajúcom texte. Tento problém je zreteľný najmä pri slovenských prekladoch dokumentov pochádzajúcich z prostredia EU. Typickým príkladom je *Memorandum o celoživotnom učení (sa)*, v ktorého názve, ale aj pri označení jednotlivých kategórií celoživotného učenia (sa) je v slovenskej jazykovej verzii pojem „učenie“ nahradený pojmom „vzdelávanie“ (viď www.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/VDOC/2000 - s. 6)

Ak za východisko budeme považovať samotný koncept celoživotného učenia (sa), môžeme záujmové vzdelávanie dospelých vnímať ako súčasť procesu ďalšieho vzdelávania. Okrem záujmového vzdelávania môžeme, v rámci ďalšieho vzdelávania, hovoriť o nasledovných druhoch vzdelávania dospelých:

- druhošancové vzdelávanie
- ďalšie profesijné vzdelávanie
- odborné rekvalifikačné vzdelávanie
- občianske vzdelávanie (Prusáková, 2005, s. 73-77).

Podobnú charakteristiku nachádzame aj v platnom *Zákone č. 568/2009 o celoživotnom vzdelávaní* (ďalej len *Zákon*), ktorý, v určitej diskrepancii so svojim názvom, legislatívne upravuje, najmä oblasť ďalšieho vzdelávania v Slovenskej republike. Ďalšie vzdelávanie je v tomto *Zákone* definované ako vzdelávanie vo vzdelávacích inštitúciách ďalšieho vzdelávania, ktoré nadväzuje na školské vzdelávanie a umožňuje získať čiastočnú kvalifikáciu alebo úplnú kvalifikáciu alebo doplniť, obnoviť, rozšíriť alebo prehĺbiť si kvalifikáciu nadobudnutú v školskom vzdelávaní alebo uspokojiť záujmy a získať spôsobilosť zapájať sa do života občianskej spoločnosti. Úspešným absolvovaním ďalšieho vzdelávania nemožno získať stupeň vzdelania (paragraf. 2). V ďalších ustanoveniach *Zákon* pojednáva aj o druhoch ďalšieho vzdelávania, ku ktorým patria:

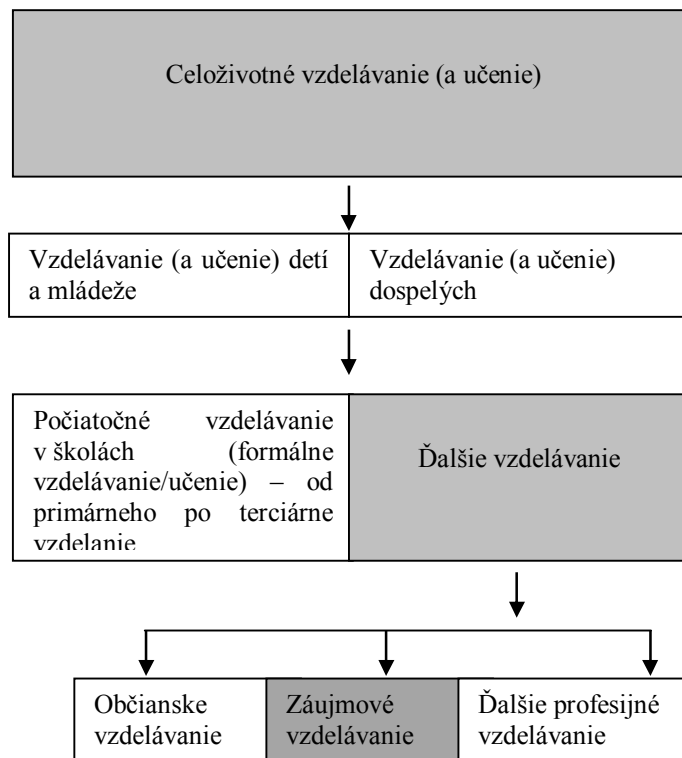
- ďalšie odborné vzdelávanie,
- rekvalifikačné vzdelávanie,
- kontinuálne vzdelávanie,
- **záujmové vzdelávanie**, občianske vzdelávanie, vzdelávanie seniorov a iné vzdelávanie, ktorým si účastník ďalšieho vzdelávania uspokojuje svoje záujmy, zapája sa do života spoločnosti a všeobecne rozvíja svoju osobnosť (paragraf 4).

Uvedená parciálna zmienka o záujmovom vzdelávaní, navyše spojenom s inými (bližšie nešpecifikovanými) druhmi ďalšieho vzdelávania, nesvedčí celkom o dôležitosti, ktorá je vo vzťahu k tejto oblasti celoživotného učenia (sa), resp. vzdelávania všeobecne deklarovaná, v už spomínaných, strategických dokumentoch (*Memorandum ..., Stratégia celoživotného vzdelávania ..., a pod.*).

Obdobná situácia charakterizuje postavenie záujmového vzdelávania dospelých aj v Českej republike.⁴ Jeho systémové vymedzenie v zásade zodpovedá nášmu chápaniu, aj keď

⁴ Podrobnejšiu komparáciu so situáciou v tejto krajine považujeme za funkčnú nielen z hľadiska dlhodobého spoločného historického vývoja, ale aj z hľadiska reálnej a perspektívnej koordinovanej spolupráce pri ďalšom andragogickom skúmaní záujmového vzdelávania, vrátane riešenia už spomenutej výskumnej úlohy VEGA.

treba podotknúť, že na Slovensku sa ako relatívne samostatná oblasť ďalšieho vzdelávania konštituovala sféra edukačných aktivít, zameraných na riešenie sociálnych problémov dospeléj populácie. V nasledovnom grafickom zobrazení by sme ju mohli priradiť k občianskemu, záujmovému a ďalšiemu profesijnému vzdelávaniu:



Zdroj: upravené podľa Palán, 2003, s. 23; Tureckiová, 2010, s. 14.

Zmienky o záujmovom vzdelávaní nachádzame aj vo viacerých českých programových a strategických dokumentoch, aj keď ide o materiály, ktoré sa zaoberajú edukáciou v celom ontogenetickom spektre. V *Národnom programe rozvoja vzdelávania v Českej republike – Biela kniha* (2001) sa v súvislosti so záujmovým vzdelávaním dospelých (podkap. 4.6) uvádza, že takéto vzdelávanie, iniciované so strany jednotlivca, síce slúži spravidla predovšetkým rozvoju záľub alebo osobne motivovaných vedomostí, zároveň sú však jeho výsledky využiteľné aj v profesijnej kariére a prispievajú k zvyšovaniu úrovne vzdelanosti v štáte (Národní program ... s. 83-84). Potreba podporovať tvorbu vzdelávacích programov (obsahovo bližšie nešpecifikovaných – pozn. autora) zameraných na neformálne vzdelávanie je vyjadrená aj na viacerých miestach *Stratégie vzdelávania pre udržateľný rozvoj Českej republiky 2008-2015*.

Na celkovo nedostatočnú pozornosť, ktorá sa segmentu záujmového vzdelávania dospelých v ČR venuje, upozorňuje M. Šerák (2010, s. 121) v súvislosti s analýzou dokumentu *Stratégia celoživotného učenia ČR* (2007), pričom konštatuje, že redukcia pôsobnosti takto orientovaných edukačných aktivít na riešenie problematiky sociálnej exklúzie nesvedčí o pochopení jeho významu a možnému spoločensko-kultúrnemu prínosu. Súhrnne sa teda ukazuje, že v česko-slovenskom kontexte je situácia v oblasti záujmového vzdelávania dospelých charakterizovaná:

- z pohľadu príslušnej časti vedeckej teórie a komunity vcelku veľmi príbuznými názormi na jeho systémové vymedzenie a snahou o legitimizáciu jeho významu v kontexte celoživotného učenia (sa), pričom daný stav vychádza najmä zo spoločných socio-kultúrnych tradícií,
- z pohľadu relevantnej časti establishmentu je síce segment záujmového vzdelávania dospelých zachytený v zornom poli príslušných legislatívnych a iných podobných výstupov, spravidla však ide o deklarovanie jeho parciálnych profitov, než o systematickú a koncepčnú snahu o jeho skutočný rozvoj.

Tento stav je zrejme signifikantným odrazom súčasnej doby, ktorú okrem iného, charakterizuje aj prienik ekonomizácie a tendencie po dosiahnutí hmatateľného (najmä finančného) profitu aj do oblastí, v ktorých tento aspekt nie je prioritný. Je vcelku pochopiteľné, že obmedzené spoločenské ale aj individuálne zdroje v súčasnosti smerujú najmä do tých oblastí edukácie, ktoré šancu na takýto profit poskytujú. Samostatným problémom je v tomto smere otázka evalvácie výsledkov záujmového, v širšom kontexte celého neformálneho, vzdelávania dospelých, ktorá, napriek určitým pokusom (viď Vasilová, V., Kovalčíková, A. 2010, s. 51-56), zostáva nevyriešenou. Na druhej strane je ako určitý signál potrebné vnímať fakt, že v ostatnom období je segment záujmového vzdelávania dospelých výrazne podporovaný v dynamicky sa rozvíjajúcich štátoch Ázie, napríklad v Číne alebo Japonsku (pozri Beneš, 2008, s. 55-56; Filla, 2008, s. 49-62).

Význam a špecifiká záujmového vzdelávania dospelých

Ak budeme registrovať skutočnosť, že 70 až 90 percent vedomostí človek počas celého svojho života získava mimo rámec formálneho vzdelávania, teda v procesoch neformálneho a informálneho učenia sa (pozri napr. Pries, 2006, s.13; Beneš, 2008, s. 54) musíme tým zároveň akceptovať aj význam týchto procesov. V tomto kontexte považujeme za legitímne zamýšľať sa nad otázkou, v čom spočíva prítlačivosť záujmového vzdelávania, resp. ktoré špecifické znaky ho identifikujú ako zaujímavý edukačný priestor?

Za východisko, ktoré ovplyvňuje aj ďalšie charakteristiky záujmového vzdelávania považujeme jeho **voľnočasový charakter**. Voľný čas, ktorý D. Knotová (2006, s.29) definuje ako supersymbol industriálnej spoločnosti, je v súčasnosti vnímaný ako významná hodnota. Výchova a vzdelávanie predstavujú historicky etablovaný a spoločensky uznávaný spôsob trávenia voľného času. Voľnočasová edukácia ma však svoje špecifiká, ktoré je potrebné rešpektovať aj v oblasti záujmového vzdelávania. Napriek meniacim sa kvantitatívnym i kvalitatívnym parametrom samotného voľného času dominantným princípom zostáva **dobrovoľný charakter** edukácie vo voľnom čase. Človek v nej nie je vystavený tlaku rôznych spoločenských inštitúcií (zamestnávateľa, škola, rodina a pod.), sám si stanovuje edukačné ciele, obsah a relatívne slobodne rozhoduje aj o procesuálnych aspektoch (formách a metódach) učenia sa. Obsahová a procesuálna **otvorenosť** záujmového vzdelávania poskytuje priestor na **uspokojovanie širokého spektra vzdelávacích potrieb**. Tento fakt, je zdôraznený aj v dokumente Stratégia celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva, ktorý ako koncepčný rámec svojej edukačnej politiky prijala vláda Slovenskej republiky v apríli 2007. V príslušnej jeho SWOT analýzy sa v súvislosti s neformálnym a teda aj záujmovým vzdelávaním vyzdvihuje jeho schopnosť okamžite reagovať na **nové vzdelávacie potreby**, na inovácie a zavádzanie nových technológií tvorbou programov vzdelávania „šitých na mieru“ (Stratégia... 2007, s. 12). Záujmové vzdelávanie tým získava v podstate neobmedzený potenciál z hľadiska **spektra cieľových skupín**. Cieľové skupiny sa v záujmovom vzdelávaní vytvárajú primárne na základe **príbuznosti záujmov** čím dochádza k funkčnému prieniku cieľových skupín typických pre ostatné oblasti andragogického pôsobenia (Prusáková, 2010, s. 27-31) a vytváraniu nových cieľových skupín.

Voľnočasový charakter, rešpektovanie princípu dobrovoľnosti, orientácia na uspokojovanie špecifických potrieb a záujmov, rôznorodosť cieľových skupín, teda znaky, ktoré charakterizujú záujmové vzdelávanie dospelých determinujú aj **metodologický prístup** k jeho skúmaniu. Vzhľadom na fakt, že ide o mimoriadne dynamické atribúty ukazuje sa ako nevyhnutné kombinovať kvantitatívne i kvalitatívne orientované výskumy. Kvantitatívne výskumy umožňujú identifikáciu východiskových parametrov súvisiacich s realizáciou záujmového vzdelávania, akými sú: rozsah voľného času, obsahová štruktúra a frekvencia voľnočasových aktivít a pod. Takéto výskumy však vypovedajú len málo o subjektívnom hodnotení voľného času a spôsobe jeho prežívania (Lamprecht, M., Stamm, M. 1994). Preto aj v oblasti kultúrno-osvetovej andragogiky, teda disciplíny, ktorá sa orientuje na analýzu záujmového vzdelávania dospelých vzniká potreba posilnenia kvalitatívne orientovaných výskumov, ktoré majú potenciál objasniť vnútorné atribúty tohto druhu vzdelávania

dospelých z pohľadu jednotlivcov ako aj špecifických cieľových skupín. Aktuálnym sa v tejto súvislosti ukazuje napríklad už naznačený problém utilitarity voľnočasovej edukácie.

Záver

Koncepcia systematickej andragogiky je založená na kontinuálnom rozvoji vedeckého poznávania edukácie dospelých v troch profiláciách, resp. troch oblastiach života dospelého človeka – profesijná, kultúrno-osvetová a sociálna (Prusáková, 2005, s.10). Základné teoretické východiská, prezentované v texte predkladanej štúdie a ich podrobnejšie rozpracovanie spracované v ostatných výstupoch z riešenia výskumnej úlohy VEGA č. 1/0694/10 predstavujú, v tomto kontexte, jeden z krokov smerujúcich ku komplexnému rozvoju andragogickej teórie ale zároveň je ich potrebné vnímať aj ako priestor pre ďalšie vedecko-výskumné aktivity v oblasti záujmového vzdelávania dospelých.

Literatúra

- BENEŠ, M. 2008. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing. 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2
- FILLA, W. 2008. Další vzdělávání v Číně v přehledu. In *Vzdelávanie dospelých*. Roč.13. č. 1. ISSN 1335-2350
- KNOTOVÁ, D. 2006. Volný čas dospelých v kontextu celoživotného učení. In *Výchova a volný čas*. České Budějovice: JU. 89 s. ISBN 80-7040-849-9
- LAMPRECHT, M. – STAMM, M. 1994. *Struktury a funkce volného času v současnosti*. Zurich: Seismo. Dostupné na: <http://www.tf.jcu.cz/kpd/>
- Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa*. Dostupné na: <http://www.minedu.sk>
- Národní program rozvoje vzdělání v České republice – Bílá kniha*. Dostupné na: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- PALÁN, Z. 2003. *Základy andragogiky*. Praha: VŠ J.A.K. 199 s. ISBN 80-86723-03-8
- PRIES, M. 2006. Význam volného času v měnící se společnosti. In *Výchova a volný čas*. České Budejovice: FFJU. 89 s. ISBN 80-7040-849-9
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky - I*. Bratislava: Gerlach Print. 120 s. ISBN 80-89142-05-2
- PRUSÁKOVÁ, V. Teoretické východiská analýzy vzdelávacích potrieb dospelých. In PRUSÁKOVÁ, V. a kol. *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: PF UMB. 258 s. ISBN 978-80-557-0086-1
- Stratégia celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva 2007*. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/>
- Strategie celoživotního učení ČR*. Dostupné na: www.msmt.cz/strategie-celozivotniho-uceni-cr/
- Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008-2015)*. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzatelny-rozvoj-ceske-republiky>
- ŠERÁK, M. 2010. Zájmové vzdelávání dospelých v evropském rámci. In TURECKIOVÁ, M. a kol. 2010. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospelých v kontextu sjednocující se Evropy*. Praha: Educa Service. 188 s. ISBN 978-80-87306-06-2
- ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris. 318 s. ISBN 80-89018-31-9

TURECKIOVÁ, M. Další vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení – možnosti a trendy rozvoje v zemích Evropské unie. In TURECKIOVÁ, M. a kol. 2010. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy*. Praha: EducaService. 188 s. ISBN 978-80-87306-06-2

VASILOVÁ, V., KOVALČÍKOVÁ, A. 2010. Uznávanie zručností a kompetencií neformálneho vzdelávania – priorita programu celoživotného vzdelávania. In *Vzdelávanie dospelých*. Roč. 16. č. 53. ISSN 1335-2350

Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov, čiastka 194*, s. 4402-4414.

TEÓRIA A PRAX AKO INTEGROVANÉ VÝCHODISKÁ ROZVÍJAJÚCE SPÔSOBILOSTI UČITEĽA

Karol László

Abstrakt: *Príspevok analyzuje teoretické a praktické východiská v pregraduálnej príprave študentov učiteľských študijných programov. Pozornosť venuje funkčnému prepojeniu teórie a pedagogickej praxe v štruktúrovanom, resp. neštruktúrovanom vysokoškolskom vzdelávaní učiteľov. Na základe realizovaného výskumu odporúča opatrenia na skvalitnenie systematického, sústavného a integrovaného vplyvu teórie a praxe na študentov v učiteľskom štúdiu.*

Abstract: *This contribution analysing theoretical and practical starting points in pre-gradual preparing students of teaching studying programs. The contribution pays attention to functional connection pedagogical theory and practice in structural or non – structural college education of teachers. Following realized research recommended measures for improve quality of systematic, continuous and integrated influence of theory and practice to students in teachers study.*

Kľúčové slová: *Teória v učiteľskom vzdelávaní, pedagogická prax, formovanie gramotnosti, učiteľské kompetencie.*

Key words: *Theory in teacher's education, pedagogical practice, formation literacy, teacher's competence.*

V každom vzdelávacom systéme, ktorý sa zaoberal vzdelávaním, rozvíjaním spôsobilostí učiteľov nachádzame predpoklady, ktoré túto úlohu mali zabezpečiť. Medzi historicky ustálené predpoklady sa najčastejšie zaraďovali didaktika odborného predmetu (predtým metodika alebo teória vzdelávania) a pedagogická prax. Svojim obsahom najviac súviseli s pedagogickou realitou v školách.

V porovnaní s minulosťou sa podľa Ľ. Višňovského¹ v súlade so Zákonom o vysokých školách z roku 1980 postupne rozšírila a prehĺbila odborná, pedagogická, psychologická, metodická a praktická príprava budúcich učiteľov. Podľa uvedeného autora výraznou črtou

¹ VIŠŇOVSKÝ, Ľ. : 50 rokov vysokoškolského učiteľského vzdelávania v Banskej Bystrici a Pedagogická fakulta v Banskej Bystrici. In: *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*. 2. diel. Banská Bystrica : 2005, s. 16.

tejto reformy bolo komplexné chápanie výchovno-vzdelávacieho procesu, účinné spájanie teoretickej a praktickej prípravy, pretože teoretickú, metodickú i praktickú činnosť v prevažnej miere viedli tí istí učitelia, ktorí boli schopní prezentovať zložitost' a dynamickosť pedagogickej praxe, výchovno-vzdelávacieho procesu, ale aj možnosti využitia a uplatnenia odborných, pedagogických, metodických a psychologických vedomostí v praxi. Postupom času sa tento systém rozpadol. Vysokoškolská príprava nadobudla predmetové zameranie, v ktorej sa minimálna, až žiadna pozornosť nevenuje výchove a výrazne sa zmenil pomer medzi teoretickou a praktickou prípravou v neprospech praktickej.

Aj keď verejne uznávame, ako to uviedol aj V. Švec,² že pedagogická prax je vo vysokoškolskom vzdelávaní učiteľov „zdrojom rozvoja pedagogicko-psychologickej teórie, inšpiráciou pre teóriu i prostriedkom spätnej väzby o fungovaní teórie,“ ani súčasné koncepcie vzdelávania učiteľov nie sú nápomocné na vytvorenie jednotnej teoreticko–praktickej prípravy. Tomu len malú pozornosť venuje aj Akreditačná komisia pri MŠ SR.

Na učiteľských fakultách sa dlhodobo formovali názory na pedagogickú prax. Pedagogická prax (ďalej len prax), najmä na pedagogických fakultách nebola vnímaná ako cieľ vzdelávania, ale ako jeden z významných prostriedkov, ktorý zovšeobecňuje, syntetizuje a systematizuje všetky zložky vysokoškolskej prípravy. V spojení s objektívnymi zákonitosťami teórie v prirodzených súvislostiach informuje, formuje a rozvíja profesijné hodnoty, kompetencie budúcich učiteľov.¹

Pedagogická prax vytvára podmienky na identifikovanie vonkajších a vnútorných podmienok, ktoré podmieňujú výchovu a vzdelávanie v školskom prostredí. Je prirodzenou, reálnemu školskému prostrediu najbližšou edukačnou formou, v ktorej si študenti osvojujú nové rozmery teoretických disciplín všeobecného základu i disciplín študovaných aprobačných predmetov. Zároveň študentom vytvára podmienky na konfrontáciu svojho chápania pedagogických aktivít s aktivitami žiakov, kolegov v praxovej skupine, názormi cvičného učiteľa, didaktika odborného predmetu, s ktorými je v danom čase a priestore v kontakte a tak podporuje formovanie jeho pedagogických kompetencií v najširších súvislostiach.

Usporiadaním odborných, pedagogicko–didakticko–psychologických disciplín a praxe do jedného systému sa vytvorili predpoklady na vznik dvoch modelov učiteľskej prípravy:

- súbežný model,

² ŠVEC, V. : Ke vzťahu pedagogickej teórie a praxi v príprave a ďalšom vzdelávaní učiteľov. In: *Pedagogické orientácie*. 1994, č. 12-13, s. 27.

¹ LÁSZLÓ, K. : Pedagogická prax v učiteľskom vzdelávaní. In *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania. 1. diel : Zborník z medzinárodnej konferencie*. Banská Bystrica : 2004, s. 276.

- následný model.

Historicky starším modelom učiteľského vzdelávania je súbežný model, v ktorom sa študenti pripravujú na učiteľskú profesiu tak z predmetov študijnej aprobácie, ako aj z predmetov, ktoré rozvíjajú ich učiteľské kompetencie. Tento model sa štruktúrovaným vysokoškolským vzdelávaním rozpadol.

Výhodou tohto modelu bolo bezprostredné, sústavné a systematicky štruktúrované prepojenie študovaného odboru/odborov s disciplínami „všeobecného základu“ a pedagogickej praxe. V takto štruktúrovanom štúdiu mal možnosť každý učiteľ odborného predmetu avizovať možnosti uplatnenia preberanej témy na základnej, resp. strednej škole. Učiteľ vysokej školy nebol len špecialistom svojej disciplíny, ale aj didaktikom svojho predmetu. Úlohou tradične chápaného didaktika katedry bolo integrovať didaktiku odborného predmetu s disciplínami všeobecného základu a v spolupráci s cvičnými učiteľmi usmerniť študenta na realizáciu učiva v reálnych školských podmienkach počas pedagogickej praxe. Táto štruktúra jednotlivých zložiek vytvárala systém, v ktorom študenti od prvého semestra vysokoškolského štúdia boli motivovaní a usmerňovaní k učiteľskej profesii.

Zavedením štruktúrovaného vysokoškolského vzdelávania sa príprava učiteľov zabezpečuje následným modelom. Týmto modelom sú zložky prípravy rozložené do dvoch stupňov vzdelávania. Prvým, bakalárskym stupňom sa zabezpečuje odborná príprava, ktorá zvyčajne trvá tri roky. Následne na prvý stupeň nadväzuje druhý, magisterský, v ktorom študenti za dva roky získavajú učiteľskú kvalifikáciu. Jadrom magisterského štúdia sú disciplíny všeobecného základu a didaktiky odborného predmetu s pedagogickou praxou.

Následný model vzdelávania učiteľov sa vyznačuje izoláciou odbornej zložky prípravy (v bakalárskom štúdiu) a jej didaktík (v magisterskom štúdiu) od ostatných zložiek (pedagogicko-psychologický základ). Študenti študujú nie ako učelia, ale ako odborníci vedných disciplín (fyzik, chemik, matematik). Učelia vysokých škôl venujú pozornosť odbornej príprave, nie odborno-učiteľskej príprave. Orientácia obsahu odbornej prípravy na podmienky základnej a strednej školy je prenechaná na didaktikov odborných predmetov a cvičných učiteľov, ktorí vo výrazne skrátenom časovom úseku (mínus šesť semestrov z 10 semestrového štúdia) v zníženom rozsahu pedagogickej praxe (4 semestre namiesto 10) zabezpečujú formovanie učiteľskej spôsobilosti. V následnom modeli učiteľského vzdelávania sú študenti len informovaní, „poučovaní“ o možnostiach realizovania učiteľských činností na konkrétnom type školy, bez kontaktu s konkrétnymi žiakmi, bez hľadania, uvažovania, diskutovania o možnostiach práce.

Následnému modelu prípravy učiteľov zodpovedá aj doplnkové pedagogické štúdium (DPŠ) pre absolventov vysokoškolského neučiteľského štúdia.

Z uvedeného vyplýva, že pre budúce obdobie je nevyhnutné venovať precíznejšiu pozornosť zakladaniu a rozvíjaniu pedagogických spôsobilostí budúcich učiteľov.

Pedagogické spôsobilosti K. László (1996), B. Kasáčová (2002), O. Šimoník (1966, 2005) a ďalší vnímajú takto:

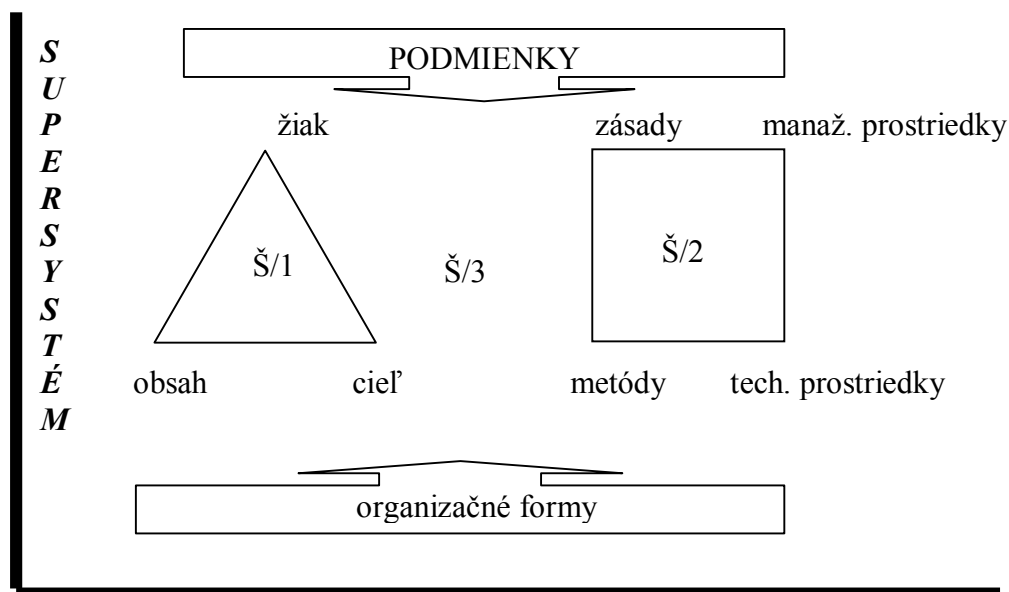
1. **Pedagogické spôsobilosti projektové** – ktoré učiteľ uplatňuje v prípravnej fáze na vyučovaciu hodinu. Študenti sa oboznamujú s tvorbou časovo-tematických plánov, v súlade so štruktúrou triedy (osobnosti žiakov) vymedzujú adekvátne ciele, didakticky dotvárajú učivo, hľadajú adekvátne materiálne a nemateriálne prostriedky, koncipujú organizačné formy výučby.
2. **Pedagogické spôsobilosti súvisiace s bezprostrednou realizáciou vyučovania** – ide o schopnosti realizovať jednoduché exponovanie učiva prostredníctvom vysvetľovania, rozprávania, rozhovoru so žiakmi. Ďalej sú to spôsobilosti, ktoré umožňujú reagovať na signály vysielané žiakmi, ako sú napr. únava, pozornosť – nepozornosť, záujem – nezáujem, zvedavosť, schopnosť počúvať žiakov a rozvíjať ich pozitívne myslenie.
3. **Pedagogické spôsobilosti diagnostické a intervenčné** – vytvárajú predpoklady na pedagogické diagnostikovanie jednotlivých žiakov a triedy, na využívanie rôznych druhov preverovania a hodnotenia, na pravidelné vyhodnocovanie priebehu vyučovania a motivovanie žiakov k sebakontrolu, sebahodnoteniu a sebausmerňovaniu.
4. **Pedagogické spôsobilosti reflexívne – autodiagnostické** spočívajú v sebareflexii študenta po vlastnom vyučovaní (analýzy odučenej hodiny). Študenti by mali získať schopnosti systematicky pozorovať vyučovaciu hodinu, vedieť robiť záznam pozorovanej vyučovacej hodiny, teoreticky analyzovať a hodnotiť výučbu vlastnú, ako aj ostatných študentov.

Ako rozvíjať učiteľské spôsobilosti?

Na základe našich výskumov a z uvedeného vyplýva, že študenti by sa počas štúdia a pedagogickej praxe mali naučiť identifikovať jednotlivé elementy vzdelávania, mali by si uvedomiť svoju pozíciu v danom procese a mali by vedieť vykonať činnosti, ktoré tvoria, resp. ovplyvňujú vyučovací proces. Ako to vyplýva z nasledujúcej schémy vzdelávanie učiteľov by malo byť zamerané na identifikovanie elementov (stavebných jednotiek)

vzdelávania. Základné informácie získajú prostredníctvom disciplín všeobecného základu a didaktík aprobačného predmetu.

Schéma 1 Základné a dynamizujúce elementy vzdelávania



Špecifické úlohy má pedagogická prax, počas ktorej by si študenti mali uvedomiť svoju pozíciu v edukačnom procese a osvojiť si tieto aktivity:

A. pozícia Š/1 – študent sa nachádza medzi **základnými** elementmi vyučovacieho procesu, z čoho vyplývajú tieto úlohy:

1. identifikovať osobnostné vlastnosti žiakov a v daných súvislostiach identifikovať intelektuálne pozadie triedy,
2. na základe zistených osobnostných hodnôt žiakov didakticky spracovať obsah vzdelávania (učivo),
3. predložiť – ponúknuť žiakom ciele, ktoré môžu dosiahnuť, ktoré prirodzene vyplývajú z učiva a ktoré zodpovedajú ich osobnostným predpokladom,

B. pozícia Š/2 – študent je medzi **dynamizujúcimi** elementmi výučby. Jeho úlohou je:

4. identifikovať aktuálne podmienky, v ktorých bude realizovaný vyučovací proces,
5. medzi elementmi (pozri štvoruholník) nájsť také, ktoré sú v danom čase a v usporiadaných súvislostiach schopné dynamizovať, aktivizovať základné elementy,

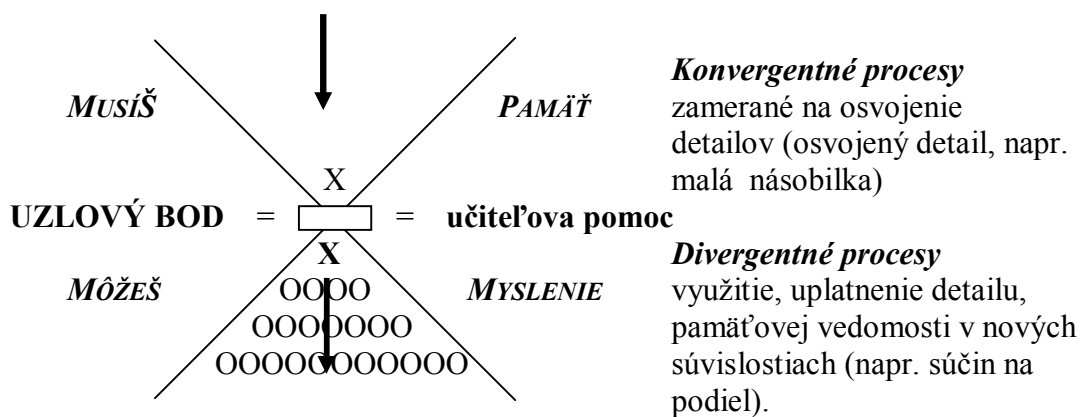
6. prostredníctvom obsahu, metód a technických prostriedkov vytvoriť takú organizačnú jednotku (formu), v ktorej si každý žiak nájde svoju, jemu zodpovedajúcu pozíciu.

C. pozícia Š/3 – študent je medzi systémom základných a systémom dynamizujúcich elementov. Z tejto pozície:

7. vytvára procesy, ktoré zodpovedajú organizačnej forme,
8. prostredníctvom manažérskych prostriedkov riadi (kontroluje, usmerňuje, podporuje) činnosti žiakov i celej society.

Z týchto, stručne uvedených činností vyplýva, že by sa študent na pedagogickej praxi, pod usmerňujúcim dohľadom cvičného učiteľa, resp. učiteľa príslušnej katedry mal stretnúť s veľkým množstvom aktivít, ktoré sprevádzajú prácu učiteľa, ktoré utvárajú študentove spôsobilosti. Ak heslovite vymenované aktivity prenesieme do reálneho procesu zistíme, že ich je veľa a každý úkon je svojim obsahom špecifický a náročný. Náročnosť sa zvyšuje aj tým, že jednotlivé aktivity študent musí zaradiť do procesov, ako ich znázorňujeme v schéme 2.

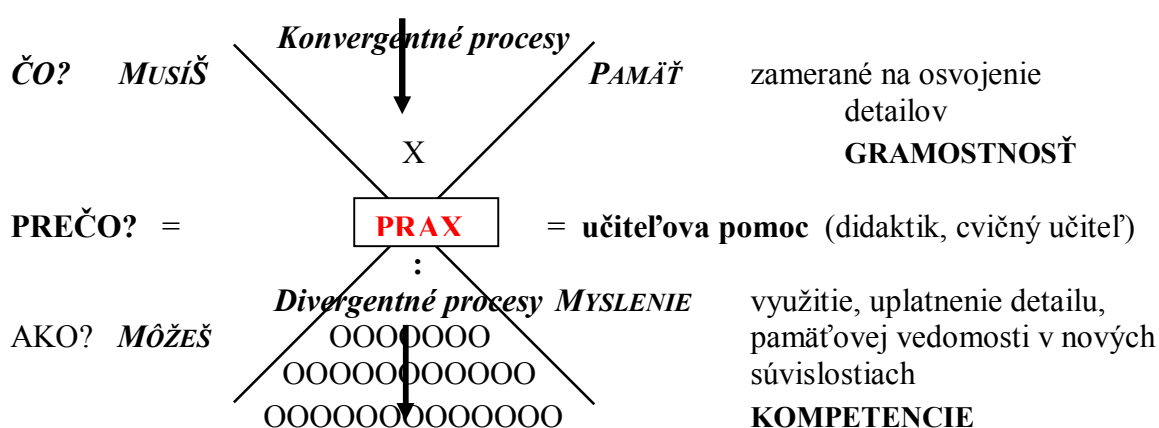
Schéma 2 Konvergentné a divergentné procesy vo výučbe



Študent sa predovšetkým musí naučiť vytvárať žiaduce procesy (konvergentné aj divergentné) a v súlade s osobnostnými predpokladmi žiakov ich naplniť adekvátnym obsahom, stanovením reálnych cieľov, výberom vhodných didaktických metód, stanovením zodpovedajúcich postupov a pod. Ide o zložité procesy, preto je prirodzené, že ich nemôže spoznať a do praxe zaviesť všetky naraz, v krátkom čase, bez súvislého, systematického a koordinovaného vplyvu teórie a praxe na jeho osobnosť.

Ak v týchto intenciách analyzujeme genézu prípravy učiteľov na výkon povolania z hľadiska zastúpenia teórie a praxe zistíme, že každá koncepcia vysokoškolského vzdelávania venovala niektorej zložke špecifickú pozornosť. V žiadnej koncepcii, ani v súčasnej, nenachádzame taký pomer medzi teoretickou prípravou a pedagogickou praxou, ktorý by zodpovedal reálnym školským podmienkam. Už z našich skôr realizovaných výskumov (pozri napr. K. László, 1996) vyplynuli odporúčania, ktoré smerovali k zvýšeniu počtu organizovaných návštev vyučovacích hodín (rôzne formy pedagogickej praxe), resp. individuálny vstup študenta do vyučovacieho procesu, ktorý mal zabezpečiť individuálnu, kooperatívnu konfrontáciu teórie s pedagogickou realitou,⁵ čo umožňuje **postupný prechod študenta od učenia sa niečo, k pochopeniu a realizácii niečoho**. Inak povedané, konvergentne osvojené definície, poučky, charakteristiky by sa mal študent počas pedagogickej praxe naučiť realizovať v divergentných súvislostiach, ako to uvádzame v schéme 3.

Schéma 3 Miesto pedagogickej praxe vo vzdelávaní učiteľov



Zo schémy jednoznačne vyplýva pozícia a funkcia pedagogickej praxe.

Pri štruktúrovanom učiteľskom vzdelávaní tento model vzdelávania učiteľov nie je naplnený. Bakalárske štúdium je zamerané na odbornú–predmetovú prípravu a učiteľská orientácia je sústredená do dvojročného magisterského štúdia. Z hľadiska prepojenia teórie a praxe v učiteľskom vzdelávaní je táto koncepcia horšia, ako koncepcia z konca 50. a začiatku 60. rokov.

Na základe týchto východísk sme skúmali názory respondentov na prepojenie teoretickej prípravy s pedagogickou praxou. Výskumnú vzorku tvorili študenti denného štúdia na Fakulte humanitných vied a Pedagogickej fakulty UMB, ako aj učitelia pôsobiaci na

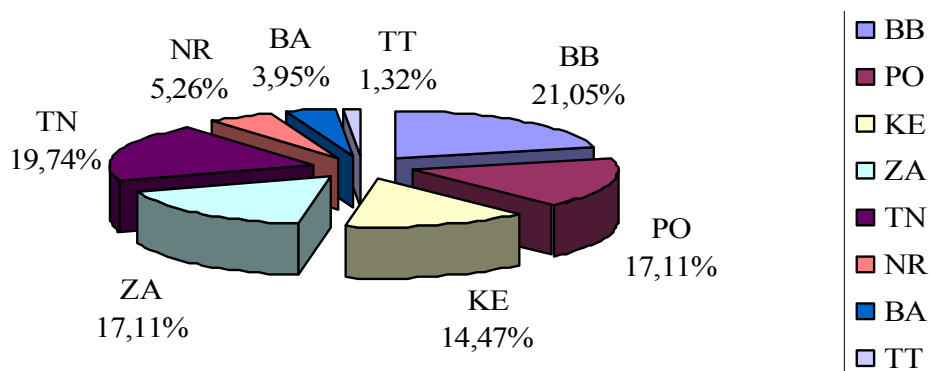
⁵ LÁSZLÓ, K.: *Teória a prax vo vzdelávaní učiteľov*. Banská Bystrica : 1996.

základných a stredných školách v Košickom, Prešovskom, Banskobystrickom, Žilinskom, Nitrianskom, Trnavskom, Trenčianskom a Bratislavskom kraji. Denní študenti vyjadrili svoje názory prostredníctvom priamo rozdaného dotazníka, učitelia z praxe sa do výskumu zapojili elektronickou poštou, prostredníctvom internetu. Vzorku respondentov tvorilo 83 denných študentov (52,20% z počtu respondentov) a 76 učiteľov z praxe (47,80%), z ktorých viac ako 60 percent tvorili respondenti s viac ako 11 ročnou učiteľskou praxou. Z tohto počtu 25 % boli učitelia s viac ako 20 ročnou praxou. Názory respondentov boli spracované tradičnými štatistickými metódami v diplomovej práci,¹ ktorú viedol autor tohto príspevku. Štruktúru respondentov uvádzame v T1 a G1, G2.

T1 Štruktúra respondentov podľa pohlavia

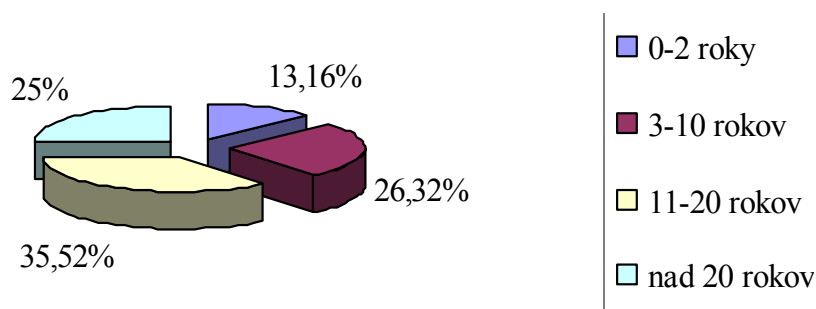
	Študenti PF		Študenti FHV		Učitelia z praxe		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	N	%
Ženy	33	20,75	37	23,27	64	40,25	134	84,28
Muži	3	1,89	10	6,29	12	7,55	25	15,72
Spolu	36	22,64	47	29,56	76	47,8	159	100,00

G1 Zastúpenie respondentov podľa krajov



¹ OPIŇÁROVÁ, A. : *Integrácia teórie a praxe vo vysokoškolskej príprave budúceho učiteľa. Diplomová práca.* Banská Bystrica : PF UMB, 2007.

G2 Zastúpenie respondentov podľa dĺžky praxe



Zo štruktúry respondentov vyplýva, že do výskumu boli zaradení respondenti ešte študujúci, ale aj respondenti s rôznou dĺžkou praxe, t. zn. že sme pracovali s názormi respondentov, ktorí študovali podľa rôznych učebných plánov, na rôznych učiteľských fakultách. Na základe tejto štruktúry respondentov sme získali ich názory o rozložení pedagogickej praxe počas vysokoškolského štúdia v rôznom prostredí. Názory uvádzame v T3.

T3 Rozloženie teórie a praxe počas vysokoškolského štúdia

	Študenti FHV		Študenti PF		Učitelia z praxe		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	N	%
viac teoretická ako praktická	34	72,34	23	63,89	53	69,74	110	69,18
primerané rozloženie teórie a praxe	6	12,77	7	19,44	13	17,1	26	16,35
príliš teoretická príprava	6	12,77	4	11,11	9	11,84	19	11,95
viac praktická ako teoretická príprava	1	2,12	2	5,56	0	0	3	1,89
príliš praktická príprava	0	0	0	0	1	1,32	1	0,63
Spolu	47	100,00	36	100,00	76	100,00	159	100,00

Názory respondentov na prevahu teoretickej prípravy nad pedagogickou praxou sú vo všetkých skupinách relatívne vyrovnané. Len necelých 17 percent považuje zastúpenie teórie a praxe za primerané.

Aj keď väčšina autorov uvádza, že kontakt medzi teóriou a praxou by mal zabezpečiť každý vyučujúci vo svojich disciplínach, všetci vyzdvihujú význam didaktík aprobačných predmetov (DiAP). Zo všetkých respondentov takmer 98 percent považuje didaktiku aprobačných predmetov (DiAP) za dôležitú. Považujú ju za primárnu disciplínu, v ktorej by

sa mali podrobne analyzovať možnosti realizácie študovaného odboru v reálnej praxi. Jednotlivci však poukazovali na to, že didaktik aprobačného predmetu nemôže zvládnuť široké rozpätie učiva od 5. ročníka ZŠ až po záverečné ročníky na rôznych typoch stredných škôl. Študenti denného štúdia ocenili výučbu DiAP učiteľmi, ktorí mali prax na niektorom type školy, ktorí dokázali aj v reálnom prostredí (počas praxe) vnímať a riešiť aktuálny metodický, organizačný alebo iný problém. Problémom však naďalej zostáva zastúpenie pedagogickej praxe v študijných programoch a ich prepojenie s DiAP. Preto respondenti navrhnú:

- DiAP realizovať na bežných pracoviskách, v triedach, ktoré nie sú na tento účel špeciálne pripravené, (okrem „cvičných“ škôl mať prístup aj na iné, bežné školy)
- DiAP by mohol učiť na to špeciálne pripravený učiteľ z praxe (niektoré témy aj cvičný učiteľ),
- s praxou by mala byť spojená aj výučba pedagogicko– psychologických disciplín vo všeobecnom základe (uvádzame v záveroch),
- každý učiteľ vysokej školy by mal svoju disciplínu dopracovať a prezentovať aj z didaktického hľadiska.

T4 Úroveň prepojenia praxe a s didaktikou aprobačného predmetu

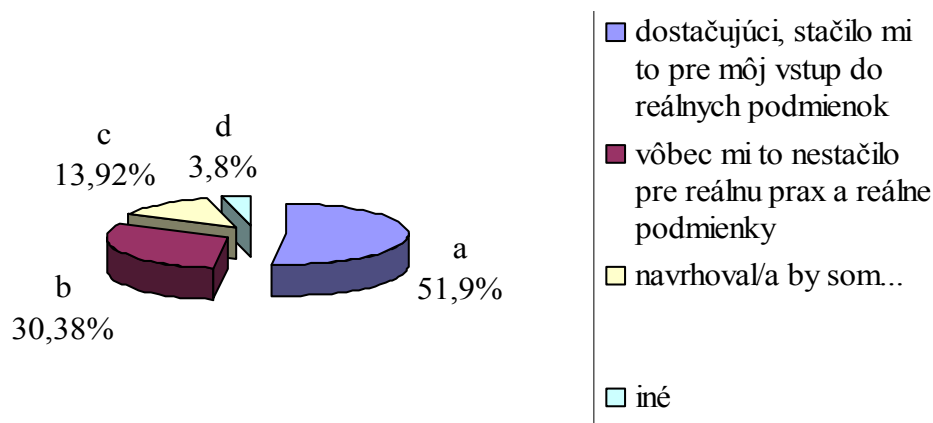
	Študenti FHV		Študenti PF		Učitelia z praxe		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	N	%
primeraná	4	8,7	3	8,33	47	61,84	54	34,18
veľmi vysoká	22	47,83	21	58,33	3	3,95	46	29,11
vysoká úroveň	18	39,13	11	30,56	12	15,79	41	25,95
nízka úroveň	1	2,17	0	0	14	18,42	15	9,49
veľmi nízka úroveň	1	2,17	1	2,78	0	0	2	1,27
Spolu	46	100,00	36	100,00	76	100,00	158	100,00

Aktuálnym problémom je v súčasnom čase príprava študentov na učiteľskú profesiu v dvojročnom magisterskom štúdiu, do ktorého sa koncentrujú jadrové pedagogicko-psychologické disciplíny všeobecného základu a didaktiky aprobačných predmetov s pedagogickou praxou. Tým sa teoretická príprava a pedagogická prax redukujú do historicky najkratšej doby prípravy na učiteľskú profesiu.

Z uvedeného vyplýva, že vo vzdelávaní učiteľov rozdelenie vysokoškolského štúdia do dvoch stupňov (bakalársky a magisterský) nie je najšťastnejším riešením. Výrazne sa zúžil kontakt so školskou realitou a tak sa minimalizovali možnosti prípravy na kvalitnú učiteľskú profesiu.

Zaujímalí nás názory učiteľov z praxe k rozsahu pedagogickej praxe.

G3 Rozsah pedagogickej praxe počas vysokoškolskej prípravy



Takmer 52 percent uviedlo, že rozsah pedagogickej praxe bol dostačujúci, ale pomerne vysoký počet (30,38%) vyjadrilo nespokojnosť. Niektorým respondentom chýbala vychovávateľská prax, ktorá v súčasných študijných programoch absentuje. Podľa malej vzorky respondentov (3,8 %) sa učiteľ do školskej reality môže dostať až počas výkonu svojej profesie, preto pedagogickú prax ako prostriedok, ktorý má vzdelávací charakter, dopĺňa a obohacuje teoretickú prípravu, kedy študent má možnosť počas nej formovať, rozvíjať a upevňovať pedagogické vedomosti, zručnosti, návyky, nepovažujú za rozhodujúci prostriedok.

V čom vidia respondenti najčastejšie problémy? Napríklad:

1. absolventi štúdia nevedia riešiť nečakané situácie, ktoré sú napr. v rozpore s vnútorným poriadkom školy,
2. nevedia pracovať s individuálne integrovanými žiakmi, ktorí sú odkázaní na individuálny prístup v rámci hromadného vyučovania.

Respondenti konštatujú, že absolvovali dosť pedagogicko-psychologických disciplín, na ktorých sa nestretli s riešením možného prípadu. Chýbajú im modelové situácie, ktoré by riešili napr. na seminároch v spolupráci s viacerými odborníkmi, aj s učiteľmi z praxe. Respondenti vidia určité nedostatky aj v teoretickej príprave.

Za zaujímavé považujeme návrhy respondentov na zaradenie pedagogickej praxe v študijných plánoch do jednotlivých semestrov.

T5 Zaradenia pedagogickej praxe do jednotlivých semestrov

Semester	Hospitačná prax				Priebežná prax				Súvislá prax			
	Študenti		Učitelia		Študenti		Učitelia		Študenti		Učitelia	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.	4	4,88	6	9,68	0	0	3	4,84	0	0	0	0
2.	14	17,07	7	11,29	1	1,22	0	0	0	0	0	0
3.	34	41,46	18	29,03	11	13,41	6	9,68	0	0	0	0
4.	9	10,98	10	16,13	18	21,95	11	17,74	11	13,41	3	4,84
5.	17	20,73	15	24,19	24	29,27	12	19,35	11	13,41	6	9,68
6.	4	4,88	4	6,45	13	15,85	15	24,19	4	4,88	1	1,61
7.	0	0	2	3,23	14	17,07	13	20,97	24	29,27	18	29,03
8.	0	0	0	0	1	1,22	2	3,23	11	13,41	17	27,42
9.	0	0	0	0	0	0	0	0	17	20,73	16	25,81
10.	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4,88	1	1,61
Spolu	82	100,00	62	100,00	82	100,00	62	100,00	82	100,00	62	100,00

Aj keď sú názory rôzne, je možné konštatovať, že obe skupiny respondentov naznačujú možnosť absolvovať pedagogickú prax od začiatku štúdia. Je ich možné považovať za zhodné s návrhmi, ktoré sme na základe výskumu publikovali už v r. 1996.¹

Odporúčania:

- Zabezpečiť výučbu teoretických disciplín tak, aby boli orientované na aktuálne potreby a problémy školskej praxe. Je potrebné zmapovať školský terén, poznať, aké problémy má dnes škola, akí sú dnešní žiaci, aké sú potreby učiteľov.
- Na seminároch a prednáškach všetkých disciplín uskutočňovať väčšiu vzájomnú prepojenosť medzi teóriou a školskou praxou.

¹ LÁSZLÓ, K.: *Teória a prax vo vzdelávaní učiteľov*. Banská Bystrica : 1996, s. 83 – 85.

- Do pedagogicko-psychologických disciplín zaradiť situačný výcvik v malých skupinách, kde by študenti aj za prítomnosti odborníka z praxe mohli riešiť rôzne problémové situácie.
- Počas seminárov, diskusií, praktických cvičení viesť, usmerňovať študentov k uvažovaniu, k tvorivému, divergentnému mysleniu, flexibilitě, aktivite, originalite.
- Časový harmonogram pedagogických praxí v jednotlivých semestroch neštruktúrovaného štúdia posunúť minimálne o jeden semester skôr. Za optimálny považujeme kontakt študentov s pedagogickou praxou najneskôr od 2. ročníka štúdia.
- Zaradiť výberový predmet „Individuálna pedagogická prax“ od 1. – 2. semestra štúdia.
- Do hospitačnej praxe precíznejšie zapojiť aktivizujúce formy práce študentov (čiastkové výstupy, komunikácia študentov so žiakmi, asistentská prax).
- Na hospitačnú pedagogickú prax by mohol nadväzovať predmet s názvom „Edukačné etudy.“ Máme na mysli praktický vyučovací predmet, počas ktorého by sa študenti učili, resp. by trénovali v modelových situáciách riešenie vzdelávacích problémov, zvládanie záťažových situácií, tzv. „hranie rolí“ – napr. študent má vysvetliť učivo, predviesť pokus, ostatní vystupujú v roli žiakov, rodičov, kolegov... Študenti by mali možnosť na týchto hodinách experimentovať, hodnotiť, hľadať možnosti aplikácie nových poznatkov vo všeobecnej i konkrétnej rovine. Obsahom by mohlo byť aj analyzovanie protokolov z vyučovacích hodín, pozorovanie a analyzovanie videozáznamov vyučovacích hodín, a to nielen hodín ukázkových, ktoré vzorovo odučia učitelia, ale aj hodín svojich kolegov (spolužiakov). Predpokladáme, že študenti by po absolvovaní tohto predmetu s väčšou ľahkosťou pristupovali k následnej priebežnej praxi.¹
- Podporovať a rozvíjať samostatnosť, tvorivosť, vlastné schopnosti, zručnosti, zodpovednosť študentov počas pedagogických výstupov.
- Odbornú prípravu študentov na pedagogické výstupy uskutočňovať za väčšej zainteresovanosti jednotlivých katedier.
- Odučenie ukázkovej hodiny metodikom katedry na cvičnej škole za účasti študentov a cvičného učiteľa.
- Uskutočnenie didaktických seminárov aj za účasti cvičného učiteľa.

¹ BOLDIŠOVÁ, A. – OPIŇÁROVÁ, A. : *Integrácia teórie a praxe v príprave budúceho učiteľa. Študentská vedecko-odborná činnosť*. Nepublikované. Banská Bystrica : 2006, s. 37.

- Za vhodné považujeme elektronické prepojenie (internet) učiteľskej fakulty so školami, s možnosťou komentovane sledovať výchovno–vzdelávací proces bez prítomnosti študentov v školskom prostredí.
- Za potrebné považujeme prepojiť pedagogické a psychologické disciplíny s didaktikami odborných predmetov a pedagogickej praxe, čím by študenti získali komplex kompaktne pôsobiacich informácií, ktoré im umožnia získané vedomosti aplikovať, integrovať do pedagogických situácií, ktoré u budúcich učiteľov rozvíjajú základné pedagogické spôsobilosti, ktoré potrebuje na výkon svojej profesie.

Ďalšie poznámky k integrácii teórie a pedagogickej praxe:

- stanoviť priority vo vzdelávaní učiteľov,
- učiteľa, tak ako lekára nemôže pripravovať každá vysoká škola, preto považujeme za potrebné jednoznačne vymedziť profil učiteľskej fakulty, ktorá bude pripravovať len učiteľov, (to je aj stanovisko dekanov pedagogických fakúlt)
- stratil sa dlhodobý, systematický pracovný kontakt s cvičnými učiteľmi (byť cvičným učiteľom nie je žiadna výhoda – ani ekonomická, ani z hľadiska odborného rastu (aj napriek tomu, že je cvičným učiteľom, musí byť zapojený do kreditového vzdelávania),
- učiteľské fakulty, katedry by si mali pripraviť cvičných učiteľov tak, aby bol súlad medzi teoretickou prípravou a pedagogickou praxou,
- príslušným zákonom etablovať cvičnú školu (pracovisko) a cvičného učiteľa, (riešiť možnosti priradenia cvičnej školy k fakulte – univerzite),
- zriadiť pracovisko, ktoré by koordinovalo prácu didaktikov a cvičných učiteľov (to platí aj pre neučiteľské štúdium),
- v akreditačných spisoch je potrebné venovať pozornosť miestu a úlohám pedagogickej praxe na vysokých školách, ktoré pripravujú budúcich učiteľov,
- pozornosť venovať výberu záujemcov o učiteľské štúdium (na štúdium neprijatť záujemcu s rečovou poruchou, dyslektika, dysgrafia,... len pre počet) ,
- na miesto didaktika odborného predmetu zaraďovať len učiteľov s pedagogickou praxou na ZŠ (SŠ), aby sa plnohodnotne zabezpečili funkcie pedagogickej praxe: motivačná, postojová, reflexívna, syntetizujúca, orientačná, integrujúca, aplikačná, diagnostická, poznávacia, ...

- zmeny v príprave študentov na povolanie je potrebné vykonať z dvoch aspektov:
 1. výučbu didaktiky odborného predmetu zabezpečiť vyrovnaným pomerom medzi teóriou a konkrétnou činnosťou, (na seminároch menej teoretizovať, väčšiu pozornosť venovať konkrétnym činnostiam),
 2. je potrebné venovať pozornosť príprave študenta na výstup:
 - a. v čase zadávania témy vyučovacej hodiny,
 - b. v čase spracovania prípravy,
 - c. počas výučby (výstupu) a po ňom (analýza vyučovacej hodiny, ktorá by mala byť príkladom ako vnímať reality v praktických, reálnych súvislostiach), = nevyhnutná účasť učiteľa katedry na vyučovaní!!!

Na zabezpečenie integrácie teórie a praxe považujeme za potrebné riešiť:

1. Na úrovni ministerstva vytvoriť komisiu expertov, ktorá by riešila aktuálne a perspektívne problémy, ktoré súvisia s integráciou teórie a praxe v učiteľskom vzdelávaní.
2. Zákonom zriadiť cvičné pracoviská (fakultné alebo univerzitné školy, ktoré by boli súčasťou vysokej školy).
3. Na VŠ zriadiť pracovisko (katedru na fakulte alebo ústav (?) na univerzite), ktoré by riešilo základné kádrové, organizačné a ďalšie otázky praxí (aj v neučiteľskom štúdiu).
4. Podporovať a rozvíjať samostatnosť, tvorivosť, vlastné schopnosti, zručnosti, zodpovednosť študentov počas pedagogických výstupov.
5. Odbornú prípravu študentov na pedagogické výstupy uskutočňovať za väčšej zainteresovanosti jednotlivých katedier.
6. Odučenie ukážkovej hodiny metodikom katedry na cvičnej škole za účasti študentov a cvičného učiteľa.
7. Uskutočnenie didaktických seminárov aj za účasti cvičného učiteľa.
8. Za vhodné považujeme elektronické prepojenie (internet) učiteľskej fakulty so školami, s možnosťou komentovane sledovať výchovno–vzdelávací proces bez prítomnosti študentov v školskom prostredí.
9. Za potrebné považujeme prepojiť pedagogické a psychologické disciplíny s didaktikami odborných predmetov a pedagogickej praxe, čím by študenti získali komplex kompaktne pôsobiach informácií, ktoré im umožnia získané vedomosti aplikovať, integrovať do pedagogických situácií, ktoré u budúcich učiteľov rozvíjajú základné pedagogické spôsobilosti, ktoré potrebuje na výkon svojej profesie.

NAVROVANÝ MODEL PEDAGOGICKEJ PRAXE

Sem.	Druh praxe	Počet hod./týž.
1.- 8.	Individuálna konzultačno-hospitačná prax	
3.	Psychologické pozorovania	1
4.	Edukačné etudy z teórie výchovy + pozorovanie	1
5.	Edukačné etudy z didaktiky + pozorovanie	1
6.	Priebežná pedagogická prax na ZŠ (1. a 2. AP)	1 + 1
7.	Priebežná pedagogická prax na SŠ (1. a 2. AP)	1 + 1
8.	Priebežná pedagogická prax (1. a 2. AP)	1 + 1 ???
9.	Súvislá pedagogická prax na ZŠ (1. a 2. AP)	3 týž.
9.	Súvislá pedagogická prax na SŠ (1. a 2. AP)	3 týž.

(Súvislá pedagog. prax môže byť o semester posunutá do 8. a 9.sem.)

Obsahová orientácia praxe

1. *Individuálna prax* – umožňuje študentovi v priebehu celého štúdia, po dohode s cvičným učiteľom, pozorovať v teoretických disciplínach analyzované výchovné a vzdelávacie javy, procesy.
2. *Edukačné etudy + pozorovania* – v spojení s výučbou psychologických disciplín študenti spoznávajú individuálne zvláštnosti práce učiteľov a žiakov. Identifikujú osobnostné vlastnosti žiakov, spoznávajú modely komunikácie vo vyučovaní, riešia špecifiká práce s integrovanými žiakmi, ... (Realizovať ako kombináciu práce študenta na seminári + pozorovanie na pedagogickej praxi).
3. *Edukačné etudy + pozorovania z teórie výchovy* – študenti sledujú rešpektovanie výchovných princípov vo vzdelávacom procese, výber vhodných výchovných vplyvov (metód), spôsoby riešenia výchovných situácií, ktoré sú v rozpore s vnútorným poriadkom školy, ... (Realizovať ako kombináciu práce študenta na seminári + pozorovanie na pedagogickej praxi)
4. *Edukačné etudy + pozorovanie zo všeobecnej didaktiky* – študenti sledujú organizáciu práce, didaktizovanie obsahu vzdelávania podľa štruktúry society triedy, vymedzovanie cieľov, výber didaktických metód a ich prepojenie s technickými prostriedkami

vyučovania, ... (Realizovať ako kombináciu práce študenta na seminári + pozorovanie na pedagogickej praxi)

5. *Priebežná pedagogická prax* – na základnej škole z oboch aprobačných predmetov.
6. *Priebežná pedagogická prax* – na strednej škole z oboch aprobačných predmetov.
7. *Súvislá pedagogická prax* – na základnej škole (minim. 1 hod. za AP/deň, spolu 15 hod. za AP/3 týždne).
8. *Súvislá pedagogická prax* – na strednej škole (minim. 1 hod. za AP/deň, spolu 15 hod. za AP/3 týždne).

Literatúra

- BOLDIŠOVÁ, A. – OPIŇÁROVÁ, A.: *Integrácia teórie a praxe v príprave budúceho učiteľa. Študentská vedecko-odborná činnosť. Nepublikované*. Banská Bystrica : 2006.
- KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľ, profesia a príprava*. Banská Bystrica : PF UMB, 2002.
- LÁSZLÓ, K.: *Pedagogická prax. Informačno-metodický materiál*. Banská Bystrica : PF, 1986.
- LÁSZLÓ, K.: *Teória a prax vo vzdelávaní učiteľov*. Banská Bystrica : PF UMB, 1996.
- LÁSZLÓ, K.: Vzťah medzi teóriou a praxou v učiteľskom vzdelávaní. In *Pedagogická konferencia 5. Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učiteľov*. Nitra : PF UKF, 2001.
- OPIŇÁROVÁ, A.: *Integrácia teórie a praxe vo vysokoškolskej príprave budúceho učiteľa*. Diplomová práca. Banská Bystrica : PF UMB, 2007.
- SCHUBERT, J.: *Dvadsať rokov vysokoškolského vzdelávania učiteľov ZŠ na Slovensku*. Bratislava : SPN, 1966.
- ŠVEC, V.: Ke vzťahu pedagogickej teórie a praxe v príprave a ďalšom vzdelávaní učiteľov. In *Pedagogické orientácie*, 1994, č. 12–13, s. 27.
- ŠIMONÍK, O.: *Pedagogická praxe*. Brno : 2005.
- VIŠŇOVSKÝ, L.: 50 rokov vysokoškolského učiteľského vzdelávania v Banskej Bystrici a Pedagogická fakulta v Banskej Bystrici. In *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania. 2. diel*. Banská Bystrica : UMB, 2005.
- 10 rokov vysokoškolského učiteľského štúdia v Banskej Bystrici 1954 – 1964. Banská Bystrica : 1964.
- 20 rokov pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici 1954 – 1974. Martin : Osveta, 1975.

SUBJEKTÍVNA POHODA ADOLESCENTOV V KONTEXTE TEÓRIE ORIGIN - PAWN

Lucia Pašková

Abstrakt: Cieľom výskumu bola analýza vzťahu subjektívnej pohody a výkonovej motivácie v zmysle teórie R. De Charmsa u športovcov študujúcich na VŠ. Výskum bol realizovaný na skupine respondentov – vysokoškolákov študujúcich na FTVŠ v Bratislave. Výskumný súbor tvorilo 58 mužov a 43 žien s vekovým priemerom 21,4 roka. Pre zber výskumných údajov sme použili dotazníkovú metódu. Takto získané údaje sme podrobili štatistickej analýze prostredníctvom Spearmanovho korelačného koeficientu. Z našich výskumných zistení vyplýva významná súvislosť medzi pôvodcovstvom – pešiactvom v správaní a subjektívnou pohodou respondentov.

Abstract: The goal of the research was to analyze the relation between subjective well-being specified by the frequency of individually observed emotional experience, life satisfaction and the Origin – pawn in behaviour. The research was realized with the group of respondents – graduate students studying at FTVŠ in Bratislava. The research sample consisted of 58 males and 43 females with the age average 21,4. The questionnaire was used to collect the research data. These obtained data were analyzed by the statistical analysis of Spearman's correlation coefficient. According to our research findings, there is a significant relation between the respondents' subjective well-being and the Origin – pawn theory.

Kľúčové slová: subjektívna pohoda, výkonová motivácia, pôvodcovstvo, pešiactvo v správaní
Key words: subjective well-being, achievement motivation, origin, pawn

Štúdium motivácie má nesporne zásadný význam pre pochopenie osobnosti človeka. Motivácia vytvára predpoklady pre mnohostranné uplatnenie jednotlivca, lebo je akousi hnacou silou činnosti človeka. Súčasný nárast požiadaviek na mladého človeka či už v škole, rodine i zamestnaní si vyžaduje primeranú úroveň motivácie k činnostiam, ktoré vykonáva, a ktoré sú základom pre dosiahnutie stanovených cieľov. Práve motivácia rozhoduje o tom, ako sa človek bude správať a aký výsledok bude mať jeho konanie. Dôležité postavenie motivácie potvrdzuje i Fleischman - Gagneho zákon, ktorý voľne povedané hovorí, že

motivácia je popri schopnostiach rozhodujúcim činiteľom dosahovania adekvátneho výkonu človeka a do určitej miery ňou dokonca možno nedostatočné schopnosti kompenzovať.

D.C. McClelland (Džuka, J., 2003) zaviedol rozlišovanie medzi implicitným a explicitným motivačným systémom. Implicitný motivačný systém tvoria také motívy, ako je výkonový motív, motív moci, motív afiliácie a motív intimity, ktoré majú historický pôvod, sú biologicky ukotvené a ich účinok nepredpokladá vedomé myšlienkové a riadiace procesy. Napríklad, ciele vlastnej činnosti sme si schopní uvedomiť a zároveň koncentrovať úsilie na ich dosiahnutie. Tie ciele, o ktoré sa usilujeme vedome, patria podľa D.C. McClellanda (1953) k explicitnému motivačnému systému. Základný rozdiel medzi implicitnými motívmi a explicitnými cieľmi spočíva v tom, že motívy sa vzťahujú na širokú triedu podnecujúcich vlastností, osobné ciele sa viažu iba na zvolené cieľové objekty. Základom pre vývin implicitných motívov je vrodená pohotovosť reagovať na špecifické, v aktuálnej situácii pôsobiace podnety z prostredia, špecifickým spôsobom správania. Skutočnosť, že tieto motívy boli nadobudnuté ešte vo veku, keď dieťa neovládalo reč, je považovaná za príčinu, že implicitné motívy nedosiahli rečovo - symbolickú úroveň, čo zároveň vysvetľuje, prečo nie sú vedomiu bezprostredne prístupné.

Na základe vyššie uvedenej klasifikácie môžeme zaradiť motív výkonu do implicitného motivačného systému. Pokiaľ chceme definovať **výkon** ten je najčastejšie vymedzený ako výsledok cieľavedomej činnosti uskutočnenej v určitých podmienkach. Pri všeobecnom poňatí ide do určitej miery o kvantifikovateľný a kvalifikovateľný produkt nejakej činnosti (Kováč, T., 2000). Podľa T. Pardela (1977) je konkrétna úroveň výkonu v určitej činnosti výsledkom aktívneho vzťahu k danej činnosti, pripravenosti a schopnosti riešiť alebo vykonať určitú úlohu. S pojmom výkon neodmysliteľne súvisí aj pojem **výkonový motív**, ktorý zohráva hlavnú úlohu v procese výkonovej motivácie. Je to tendencia, v ktorej sa vo výraznej miere uplatňuje minulé skúsenosť, osobné úspechy, neúspechy a vplyv výchovy vedúci prevažne k samostatnosti. Vo výkonovom motíve sa uplatňujú aj nevedomé procesy. Môže byť chápaný aj ako túžba podávať kvalitný výkon, spojená s túžbou po uznaní. Prejavuje sa v prístupe k plneniu úloh, ako snaha dosiahnuť dobré výsledky (úspech). Merítko osobného úspechu je interindividuálne a intraindividuálne a býva spojené s očakávaním úrovne výkonu. To znamená, že v realizácii tohoto motívu sa uplatňujú aj kognitívne procesy hodnotenia. Je potrebné brať do úvahy dôležitú vlastnosť výkonového motívu (podobne aj ostatných implicitných motívov), že od tohto motívu nemožno očakávať, že bude sám od seba aktívny – ako je to v prípade pudov, resp. potrieb. Tento motív, ktorý má

status osobnostného znaku, sa aktívnym stáva až vtedy (mení sa na motiváciu), keď je osoba konfrontovaná s motívom primeranou situáciou. H. Heckhausen (1980) ho charakterizuje ako „opakujúce sa naliehanie“ v rôznych situáciách. Pritom sa predpokladá, že osoby majú pre tieto situácie vyvinuté zovšeobecnené predstavy cieľov a očakávaní, preto dokážu na základe predchádzajúcich skúseností odhadnúť priebeh diania (aj vlastného konania) a môžu mať viac či menej pocit istoty alebo obáv, že to dopadne v smere ich očakávaní.

Ak chceme hodnotiť výkon, musíme aspoň približne poznať mieru, akou sa jednotlivé činitele na ňom podieľajú. Na výkon môže pôsobiť vek, zdravotný stav, úroveň rozumových schopností, stupeň osvojenia pracovných návykov, motivácia... (Pardel, T., 1977). J. Sarkisová (1998) k tomu pridáva ešte činiteľ sociálnych vzťahov.

Pri teoretickej analýze výkonovej motivácie sme sa stretli s množstvom rozličných starších i aktuálnejších teórií, či modelov. Pre náš zámer sme sa rozhodli zamerať o.i. na teóriu R. De Charmsa (1976) – predstaviteľa washingtonskej školy motivácie, ktorá, považuje za východisko výkonovej motivácie **osobnú príčinnosť**. Jeho koncepcia Pôvodca (Origin) – Pešiak (Pawn) vychádza z tézy, že človek je nielen reaktívny, ale aj aktívny. Objektívnymi príčinami správania sa človeka môžu byť síce vonkajšie udalosti, ale pre človeka je príčinou správania on sám, ak sa pre toto správanie rozhodne z vlastnej iniciatívy. Práve v týchto vnútorných príčinách vidí R. De Charms základný predpoklad motivácie. Cieľom programov pre zvyšovanie motivácie, vychádzajúcich z tejto koncepcie, je formovať model „origin“ správania, teda aktívnu, zainteresovanú a kompetentnú osobnosť (v protiklade k bezcieľnosti a bezmocnosti). Ľudia majú možnosť voľby ako aj vedomie, že sami sú príčinou vlastného konania. Osobná príčinnosť neodmysliteľne súvisí s **teóriou kauzálnych atribúcií a teóriou lokality kontroly**.

F. Heider (1958) ako prvý systematicky analyzoval interpretované príčiny správania (kauzálne atribúcie).

Teória atribúcií pomáha porozumieť, ako si osoba vysvetľuje svoje úspechy, pretože dôsledky týchto vysvetlení majú význam pre výkonovo orientované správanie v budúcnosti vo vzťahu k časovej stabilite atribuovanej príčiny. Podľa V. Bačovej (1988, s. 45) atribúcia znamená: „subjektívnu percepciu dejov, vecí, slov a podobne. Centrom pozornosti sú predovšetkým vnímané príčiny správania. Primárnym záujmom teórií prisudzovania je analýza procesov, v ktorých subjekt vysvetľuje správanie iných a svoje vlastné tak, že k správaniu prisudzuje na základe pozorovania a sociálnych situácií isté tendencie, externé sily“.

Z výskumu mnohých autorov (B. Weiner, K. Frieze, A. Kukla, Reed, D. Rest a D. Rosenbaum) vyplýva, že príčina správania môže byť pripisovaná sebe, zámerným podnetom z prostredia alebo celkovej situácii. Tu sa atribučná teória prelína s teóriou lokalizácie kontroly. Osobou vysvetľovaný úspech alebo neúspech poskytuje informácie o mieste kontroly. Osoby s vnútorným miestom kontroly pripisujú svoj úspech schopnostiam a úsiliu, neúspech nedostatku úsilia, teda zdroj konania vidia v sebe (osobná atribúcia). Osoby s vonkajším miestom kontroly vidia svoje úspechy i neúspechy v úlohe, náhode, nedostatku schopností, nálade, zaujatosti iných alebo ich pomoci, teda viac-menej v podnetoch prostredia (podnetová atribúcia) a v situácii (situačná atribúcia). Znovu sa potvrdzujú účinky úspechu - u úspešných detí sa vyvíja viac vnútorná, realisticky umiestnená kontrola a zvyšuje sa aj ich výkonová motivácia.

Vzťah výkonnej motivácie a emocionality je jednoznačný. Z hľadiska emócií je vo výkonnej motivácii pozoruhodná úloha **strachu** a **úzkosti**. Schopnosť úspešného výkonu pod vplyvom strachu vo veľkej miere determinuje aj priebeh psychických procesov. Na pozadí negatívneho psychického stavu je následne výkon deformovaný a často je príčinou neúspešného výsledku. H. Heckhausen (1980) tvrdí, že strach z neúspechu nie je jediným brzdiacim činiteľom aktivity zameranej na úspech. Tento názor overovali aj výskumy U. Buckerta, W.U. Mayera a H.D. Schmatta, ktoré ukázali, že strach z neúspechu môže inhibovať aktivitu človeka len v spojení s nízkym ocenením vlastných schopností. Ďalšími emóciami spojenými s výkonovou motivickou sú hanba a vina. Tie sú často výsledkom zlyhania v situácii výkonu. Hanba je výsledkom atribúcie zlyhania z dôvodu nízkych schopností a vina je výsledkom atribúcie nedostatku úsilia. Hanba je vyvolaná verejnou charakteristikou self, ktorá nie je vôľou ovládateľná. Vina nasleduje po porušení normy a je vyvolaná úsudkom o svojej zodpovednosti. Z tohto dôvodu hanba vedie k beznádeji a uzavretosti a vina podporuje správanie vedúce k modifikácii konania. Medzi oboma týmito emóciami je vzťah, interpretovateľný ako skutočnosť, že obe emócie obsahujú negatívne sebahodnotenie, ktoré je bolestivé, vyvoláva tenziu, agitovanosť a depresie. Beznádej sa objavuje v prípade, že bola jednotlivcom atribuovaná nízka schopnosť alebo bola úloha príliš náročná. Pri beznádeji je dôležitá aj stabilita príčin. Ak jednotlivec predpokladá, že sa zlyhanie bude opakovať aj v budúcnosti, môže sa objaviť beznádej. Emócie sú spojovacím článkom medzi výkonovou motiváciou a subjektívnou pohodou, ktorú chápeme ako indikátor kvality života jednotlivca.

H. Cantril (podľa: Džuka, J.- Dalbert, C., 1997, s.386) uvádza, že: „subjektívnu pohodu si možno predstaviť ako kognitívnu skúsenosť, ktorá súvisí s individuálnym porovnávaním

toho, čo osoba percipuje v danej situácii s tým, na čo ašpirovala, a ďalej, že diskrepancia medzi percipovaním a ašpiráciou je vyjadrením miery satisfakcie – dissatisfakcie, pričom väčšia satisfakcia indikuje pocit subjektívnej pohody.“ N.M. Badburn (podľa: Džuka, J. – Brandstätter, H., 1995) zastáva názor, že subjektívna pohoda je subjektívne prežívaný stav, vyplývajúci z individuálnej skúsenosti osoby počas každodenného života, pričom výsledný stav je súčtom pozitívnych a negatívnych epizód. V tomto ponímaní sa objavuje výrazná potreba oddeliť aktuálne prežívanie subjektívnej pohody (pozitívny alebo negatívny emocionálny stav) a habituálnu (pretrvávajúcu) subjektívnu pohodu, ktorá je výsledkom rozpoloženia charakteristického pre danú osobu. H. Cantril zdôrazňoval kognitívny aspekt subjektívnej pohody (subjektívna spokojnosť s dosiahnutím očakávaného); N.M. Badburn emocionálny aspekt (subjektívna spokojnosť ako výsledok bilancie emócií). Oba uvedení autori sa koncentrovali len na jej jeden aspekt, kým ďalší zohľadnili tak kognitívny ako aj emocionálny aspekt. A. Campbell, P.E. Converse, W.L. Rodgers (podľa: Diener, E., 1984) charakterizujú spokojnosť (kognitívny komponent) ako vnímanie diskrepancie medzi ašpiráciou a dosiahnutím očakávaného cieľa. Spokojnosť teda predstavuje úsudok (kognitívnu skúsenosť), kým šťastie (emocionálny komponent) poukazuje na prežívanie citov a emócií. V tejto súvislosti R. Veenhoven (1997) rozlišuje medzi kognitívnym a afektívnym hodnotením. Afektívne (emocionálne) hodnotenie sa zakladá na pozitívnom a negatívnom prežívaní v súvislosti s uspokojením, alebo neuspokojením potrieb. Kognitívne hodnotenia predstavujú uvedomované úsudky o spokojnosti s vlastným životom. Z uvedeného vyplýva spojitosť duševnej spokojnosti a sebaaktualizácie, ktorú podľa A.H. Maslowa možno popísať ako schopnosť človeka postaviť sa voči reálnym problémom života, znášať ich a bojovať s nimi. V našej práci budeme pojmy subjektívna a duševná pohoda používať ako ekvivalenty tej istej kategórie.

E. Diener a kol. (1984; 1995; 1997) nadväzujúc na práce H. Cantrila a N.M. Badburna, uvádzajú, že subjektívnu pohodu tvorí frekvencia pozitívneho i negatívneho afektu, jeho intenzita a spokojnosť so životom. E. Diener (1997) neskôr modifikoval vymedzenie komponentov subjektívnej pohody a z jej štruktúry vylúčil intenzitu emócií. Dôvodom pre toto rozhodnutie bolo, že človek dokáže presne uviesť, kedy konkrétnu emóciu prežil, ale nedokáže odhadnúť jej intenzitu. R. Veenhoven uvádza, že človek hodnotí svoj život dvojako – pomocou myšlienok, ako aj pomocou emócií. Vlastné myšlienky a úsudky predstavujú kognitívny komponent. Afektívnym komponentom je úroveň prežívaných emócií, nálad a pocitov. Subjektívnu pohodu definuje ako stupeň, na ktorom ľudia posudzujú všeobecnú kvalitu svojho života ako celku (podľa: Diener, E., 1997). K rozlíšeniu kognitívnej

a afektívnej zložky dospel i M. Argyle (1987), ktorý považuje pojem šťastia za synonymum subjektívnej pohody. Kognitívna zložka je v jeho chápaní reflektívna, vypovedá o spokojnosti so životom a emocionálna zložka zahŕňa dobrú náladu. Uvedený autor predpokladá aj tretí aspekt šťastia, ktorý je však k nemu v inverznom vzťahu – distres (zahŕňa depresiu aj anxiету).

H. Brandstätter považuje fyzickú a psychickú pohodu za dva štrukturálne komponenty jedného celku, kde u oboch rozlišuje dva aspekty: aktuálnosť a habituálnosť. Uvedený autor rozoznáva **objektívny blahobyť** – priaznivé materiálne a sociálne podmienky života a **subjektívnu pohodu** - dobrý pocit, radosť zo života. V subjektívnej pohode rozlišuje cítenie (vzťahujúce sa na práve prebiehajúce momentálne situácie – aktuálna subjektívna pohoda) a kognitívne hodnotenie (vzťahujúce sa na minulé časové úseky – deň, týždeň, mesiac, rok). Kognitívne hodnotenie vyjadruje v termínoch spokojnosť – s celkovým životom, alebo so špecifickými oblasťami života. Bilancia citových skúseností predstavuje habituálnu subjektívnu pohodu, na ktorú spomínaný autor usudzuje cez „koeficient rozpoloženia“ – výsledok aritmetickej agregácie jednotlivých, diskretných údajov za jeden mesiac trvajúceho seba pozorovania skúmanej osoby (podľa: Džuka, J., 1996). Pre naše účely vychádzame z dvoch komponentov subjektívnej pohody – kognitívneho (životná spokojnosť) a emocionálneho (frekvencia prežívania jednotlivých emócií).

Cieľom nášho príspevku je analyzovať vzťah výkonovej motivácie a subjektívnej pohody u športujúcich respondentov.

Výskumné metódy

SEHP - Dotazník emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (J. Džuka - C. Dalbert, 2002) je stručný nástroj na meranie emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody, ktorý rozlišuje pozitívnu a negatívnu stránku prežívania, súčasne integruje telesné pocity. Nemeria intenzitu prežívaných aktuálnych emócií, ale zisťuje frekvenciu prežívania jednotlivých stavov v dlhšom časovom intervale, ktoré autori dotazníka rozdelili na pozitívne rozpoloženie a negatívne rozpoloženie (Džuka, J. – Dalbert, C., 2002). Pozitívne rozpoloženie: radosť, šťastie, pôžitok, telesná sviežosť. Negatívne rozpoloženie: strach, vina, smútok, bolesť, hnev, hanba. Dotazník má 10 položiek a respondenti vyjadrujú svoju odpoveď týkajúcu sa častosti prežívania konkrétnej emócie na 6 stupňovej škále (takmer nikdy, málokedy, občas, často, veľmi často, takmer vždy).

DŽS - Dotazník životní spokojenosti – (J. Fahrenberg - M. Myrtek - J. Schumacher – E. Brähler preklad a úprava Rodná, K. - Rodný, T., 2001)

Dotazník DŽS je určený na objektívne posúdenie celkovej životnej spokojnosti a spokojnosti so životom v jednotlivých oblastiach. Dotazník tvorí 70 položiek, ktoré sú priradené do 10 oblastí identifikujúcich spokojnosť s určitou konkrétnou oblasťou života: zdravie, práca a zamestnanie, finančná situácia, voľný čas, manželstvo a partnerstvo, vlastná osoba, sexualita, priatelia, známi a príbuzní, bývanie, deti. Vzhľadom k tomu, že každá oblasť je identifikovaná samostatne, pre naše účely sme vynechali spokojnosť s vlastnými deťmi (vzhľadom k predpokladu, že respondenti z veľkej väčšiny ešte vlastné deti nemajú).

Origin / Pawn – Pôvodca / Pešiak (R. De Charms)

Dotazník vychádza z R. De Charmsovej teórie motivácie, ktorá delí jednotlivcov na pôvodcov (majú osud vo vlastných rukách, dôverujú vlastným schopnostiam, sú iniciatívni, aktívni a svoje konanie riadia sami) a pešiakov (nízka sebadôvera, sú pasívni, odovzdaní osudu – organizovaní zvonka). Dotazník má formu posudzovacej škály. Obsahuje 18 výrokov, ku ktorým respondent vyjadruje mieru súhlasu na stupnici 1 – 4 Čím vyššie je hrubé skóre, tým viac sa osoba cíti autonómna, kompetentná, schopná, nezávislá a iniciatívna. Do češtiny bol tento dotazník preložený a validizovaný F. Manom.

Štatistické metódy

Uvedené dotazníky nám umožnili zhromaždiť potrebné dáta, ktoré sme podrobili matematicko – štatistickej analýze s využitím programu SPSS / PC+, programu Excel a programu STATIT.

V prvej fáze spracovania dát sme použili Kolmogorov – Smirnovov test normality v Lillieforsovej modifikácii, na základe ktorého sme v ďalších výpočtoch využili neparametrické štatistické metódy, z ktorých vychádzame pri interpretácii výskumných zistení. Nakoľko išlo predovšetkým o zisťovanie vzájomných súvislostí, hlavnou metódou bola korelačná analýza - Spearmanov koeficient poradovej korelácie.

Výskumný súbor

Výskumnú vzorku tvorilo 101 vysokoškolských študentov FTVŠ v Bratislave - 58 mužov a 43 žien. Vekový priemer bol 21,4 roka.

Výskumné zistenia

Predpoklad o tom, že respondenti prežívajúci predovšetkým pozitívne citové rozpoloženie, budú dosahovať vyššie skóre, v dotazníku Pôvodca – Pešiak sa potvrdil v prípade všetkých jednotlivých emócií, ako pozitívnych tak negatívnych emócií.

Tabuľka 1: Korelačné koeficienty vyjadrujúce vzťahy medzi motivačnými charakteristikami adolescentov (O-P) a emocionálnou zložkou subjektívnej pohody (SEHP)

	Origin - Pawn	Významnosť
Pôžitok	0,245	0,009
Telesná sviežosť	0,225	0,000
Radosť	0,287	0,001
Šťastie	0,274	0,002
Hnev	-0,201	0,000
Vina	-0,198	0,004
Hanba	-0,26	0,000
Strach	-0,222	0,000
Bolesť	-0,163	0,003
Smútok	-0,21	0,000
Pozitívne emócie	0,324	0,000
Negatívne emócie	-0,311	0,000

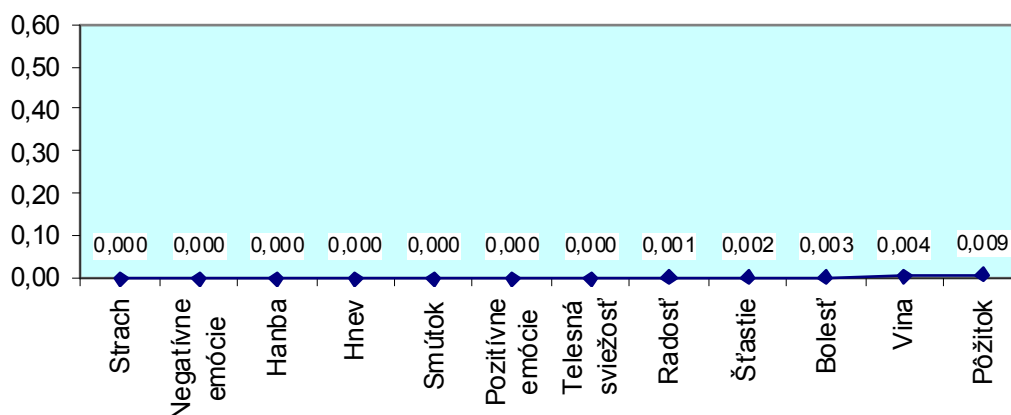
Zistili sme štatisticky vysoko významný ($r = 0,225$; $p < 0,001$) pozitívny vzťah „pôvodcovstva“ v konaní a telesnej sviežosti. Na 1% hladine štatistickej významnosti sme zistili pozitívny vzťah pôvodcovstva a frekvencie prežívania pôžitku ($r = 0,245$), radosti ($r = 0,287$) aj šťastia ($r = 0,274$). Uvedené zistenia potvrdzuje tiež korelácia pôvodcovstva a celkového pozitívneho citového rozpoloženia ($r = 0,324$; $p < 0,001$).

Naopak, štatisticky významné ($p < 0,001$) negatívne korelácie sme zistili v prípade „pôvodcovstva“ a prežívania záporných

emócií ($r = -0,311$), konkrétne „pôvodcovstva“ a frekvencie prežívania hnevu ($r = -0,201$), hanby ($r = -0,26$), ale aj strachu ($r = -0,222$) a smútku ($r = -0,21$). Častejšie prežívanie týchto emócií môže byť dôsledkom zníženého sebavedomia a podceňovania vlastných schopností. Takíto respondenti („vlečení osudom“, odovzdaní šťastiu či náhode) budú len zriedkavo prežívať kladné emócie, pretože prípadný úspech aj tak nie je výsledkom ich konania, ale len

hra osudu a náhody. Pravdepodobne sa tým vystavujú nepredpovedateľnosti svojich výkonov, a aj nemožnosti reálneho stanovenia dosiahnuteľných cieľov, splnenie ktorých by mohlo, viesť k prežívaniu pozitívnych emócií.

Graf 1: Významnosti korelácií medzi sledovanými emóciami (SEHP) a motivačnými charakteristikami adolescentov (O-P)



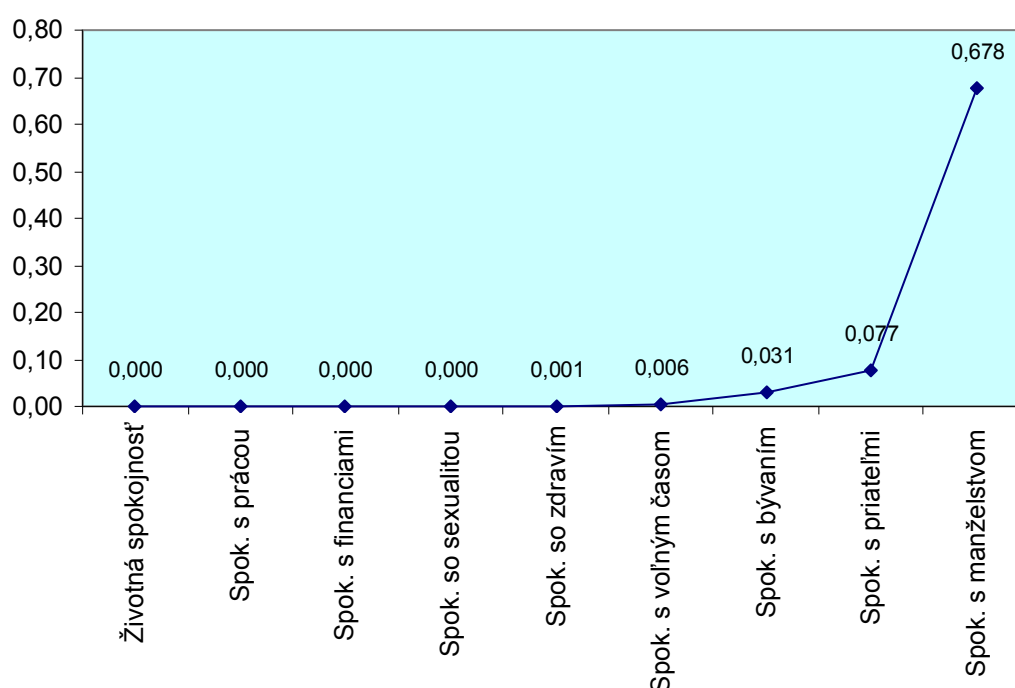
Na základe uvedených zistení konštatujeme, že študenti udávajúci spokojnosť so svojím životom sú predovšetkým jednotlivci s internou lokalizáciou kontroly.

Vzťah životnej spokojnosti a R. De Charmsovej teórie ilustruje tabuľka 2 a graf 2. Čím viac sa jednotlivec cíti kompetentný, schopný a nezávislý, tým udáva väčšiu spokojnosť so svojím životom ($r = 0,353$; $p < 0,001$). Títo respondenti sú spokojní so svojím životom ako celkom a zároveň sú spokojní so sebou ($r = 0,464$; $p < 0,001$). Dôverujú svojim schopnostiam a veria, že úspech závisí predovšetkým od nich samotných. Ich aktivita a iniciatíva sa pravdepodobne spája aj so spokojnosťou s finančnou stránkou ich života ($r = 0,252$; $p < 0,001$). Pravdepodobne to nie sú študenti spoliehajúci sa len na podporu svojich rodičov a príbuzných, ale pre zlepšenie svojej finančnej situácie sú ochotní urobiť aj niečo sami (príležitostné brigády, prospechové štipendiá a pod.). Majú dostatočne rozvinutú sieť sociálnej opory, z ktorej plynú uspokojujúce vzťahy, čo potvrdzuje spokojnosť s oblasťou priateľov, príbuzných a známych ($r = 0,254$; $p < 0,001$).

Tabuľka 2: Korelačné koeficienty vyjadrujúce vzťahy medzi kognitívnou zložkou subjektívnej pohody (DŽS) a motivačnými charakteristikami adolescentov (O-P)

	Origin - Pawn	Významnosť
Zdravie	0,182	0,001
Práca a zamestnanie	0,304	0,000
Finančná situácia	0,252	0,000
Voľný čas	0,151	0,006
Manželstvo a partnerstvo	0,023	0,678
Vlastná osoba	0,464	0,000
Sexualita	0,204	0,000
Priatelia, známi, príbuzní	0,254	0,077
Bývanie	0,12	0,031
Životná spokojnosť	0,353	0,000

Graf 2: Významnosti korelácií medzi celkovou životnou spokojnosťou (DŽS) a motivačnými charakteristikami adolescentov (O – P)



Vzhľadom k tomu, že štúdium je oblasťou, kde sa naši respondenti môžu usilovať o dobré výsledky a uplatniť tak svoju výkonovú motiváciu, určitú súvislosť nachádzame aj v spokojnosti so štúdiom ($r = 0,304$; $p < 0,001$).

Môžeme teda konštatovať, že respondenti, spokojní so svojím životom, sú predovšetkým „pôvodcami“ svojho konania.

Záver

Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania, projekt Milénium, zdôrazňuje ako cieľ výchovy a vzdelávania človeka šťastného, múdreho, aktívneho a tvorivého. Jedným z dôležitých činiteľov pre prežívanie šťastia, subjektívnej pohody, spokojnosti so sebou samým a so svojím životom je aj dosahovanie úspechu a svojich cieľov, k čomu neodmysliteľne prispieva motivácia k výkonu. Predmetom nášho výskumu boli adolescenti s relatívne stabilným a vyhraneným sebaobrazom, ktorého neoddeliteľnou súčasťou je uvedomenie si vlastných kompetencií, možností či dôvera vo vlastné sily – určitá miera autonómie. P. Kusák a P. Dařílek (2001) zdôrazňujú, že sebavedomie úspešných študentov ostáva relatívne stabilné počas celého štúdia, kým sebavedomie neúspešných študentov začína klesať už počas povinnej školskej dochádzky. Z toho vyplýva nevyhnutnosť formovania pozitívneho sebavedomia zo strany rodičov od raného detstva. Okrem rodiny nezastupiteľnú úlohu pri formovaní pozitívneho sebapoňatia a výkonovej motivácie plní škola. Je to práve školské prostredie, ktoré hneď po rodinnom prostredí ponúka dieťaťu veľké množstvo nových situácií, skúseností a emocionálnych zážitkov. Aby malo toto multipodnetné prostredie pozitívny vplyv na študenta, malo by sa pridŕžať určitých odporúčaní. Jednou zo základných požiadaviek, ktoré by škola mala rešpektovať, je vytváranie adekvátnej aspiračnej úrovne, na ktorej sa podieľajú ciele primerané schopnostiam jednotlivca. Prevala potreby úspešného výkonu nad potrebou vyhnutia sa neúspechu sa prejavuje v adekvátnych aspiráciách zodpovedajúcich plnému využitiu schopností jednotlivca pri jeho dosahovaní.

V procese formovania pozitívneho sebapoňatia nemôžeme vplyv prostredia a výchovy podceňovať. Optimálne je nájsť nejaký stred, nakoľko ani extrémne formovanie pozitívneho sebapoňatia neprináša optimálne výsledky, naopak, môže pôsobiť kontraproduktívne. Príkladom je kalifornské hnutie 60. rokov, ktoré sa zameralo na predchádzanie neúspechom a zlyhávaniu detí ako aj vytváranie pozitívneho postoja k životu a posilňovanie sebadôvery (Mareš, J., 2001). Nebezpečné sú obidva extrémny. Zbytočná konfrontácia mladých ľudí s neprimeranou záťažou vedie k nevyhnutnej traumatizácii a prežívaniu mnohých negatívnych emócií s následným znížením sebadôvery. Na druhej strane umelé odstraňovanie prekážok, či vytváranie „skleníkového“ prostredia rovnako nevytvára správny základ pre formovanie realistického pozitívne orientovaného sebapoňatia. Sebahodnotenie a sebadôvera sú považované za kľúčovú afektívnu charakteristiku mladého človeka.

Literatúra

- ARGYLE, M. 1987. *Psychology of happiness*. New York: Methuen, 1987.
- BAČOVÁ, V. 1988. Motivácia školského výkonu z hľadiska teórií atribúcií. In *Psychologica*, 1988, č. 2, s. 43 – 53. ISSN 0039 – 3320.
- De CHARMS, R. 1976. Enhancing motivation: Change in the classroom. New York: Irvington Publishers, 1976. 211 p.
- DIENER, E. 1984. Subjective well-being. In *Psychological Bulletin*, 1984, 95, p. 542 – 575. ISSN 0033 – 2909.
- DIENER, E., FUJITA, F. 1995. Resources, personal strivings and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, 68, p. 926 – 935. ISSN 0022 – 3514.
- DIENER, E., SUH, E. 1997. Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. In *Social Indicator Research*, 1997, 40, p. 189 – 216. ISSN 0303 – 8300.
- DŽUKA, J., BRANDSTÄTTER, H. 1995. Diagnostikovanie subjektívnej pohody u nezamestnanej mládeže. In *Československá psychologie*, 1995, roč. 39, č. 4, s. 348 – 357. ISSN 0009 – 062X.
- DŽUKA, J., DALBERT, C. 2002. Vývoj a overenie validity škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SHEP) In *Československá psychologie*, 2002, roč. 46, č. 3, s. 234 – 250. ISSN 0009 – 062X.
- DŽUKA, J. 2003. *Motivácia a emócie človeka*. Prešov: Univerzitná knižnica PU, 2003, 157 s. ISBN: 80 – 8068 – 169 - 4. (Do elektronickej podoby pripravila Univerzitná knižnica Prešovskej univerzity v Prešove © PULIB 2003.)
- HECKHAUSEN, H. 1980. *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer, 1980.
- HEIDER, F. 1958. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley, 1958. 238 s.
- KOVÁČ, T. 2000. Siedma medzinárodná konferencia o výkonnej motivácii. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2000, roč. 35, č. 3, s. 284. ISSN 0555 – 5574.
- KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. 2001. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: UP, 2001. s. 42 – 59. ISBN: 80 – 244 – 0294 – 7.
- MAREŠ, J. 2001. Pozitívni psychologie. In *Československá psychologie*, 2001, roč. 45, č. 2, s. 97 – 117. ISSN 0009 – 062X.
- McCLELLAND, D.C., ATKINSON, J.W., CLARK, R.A., LOWELL, E.L. 1953. *The achievement motive*. New York: Appleton – Century – Crofts, 1953. 183 p.
- PARDEL, T. 1977. Motivácia ľudskej činnosti a správania: Kapitoly zo všeobecnej psychológie. Bratislava: SPN, 1977. 219 s.
- RODNÁ, K., RODNÝ, T. 2001. *Dotazník životní spokojenosti – DŽS*. Praha: testcentrum, 2001. 80 s. ISBN 80 – 86471 – 16 – 0.
- SARKISOVÁ, J. 1998. Psychické faktory výkonnosti žiakov. In *Komenský*, 1998, roč. 122, č. 7/8, s. 168 – 169. ISSN 0323 – 0449.
- VEENHOVEN, R. 1997. Advances in understanding happiness. In *Revue Québécoise de Psychologie*, 1997, 18, p. 29 – 74.

ŠTÝL DOBROVOĽNÍCKEJ PARTICIPÁCIE NA SLOVENSKU V REFLEXII NOVÝCH TRENDOV

Alžbeta Brozmanová Gregorová

Abstrakt: Dobrovoľníctvo je multidimenzionálny fenomén. Je dôležitou súčasťou života spoločnosti a jej rozvoja. Kontext dobrovoľníctva sa signifikantne v posledných rokoch mení. Spoločenské trendy súvisiace s modernizáciou spoločnosti ako globalizácia, technologický rozvoj, demografické zmeny, zmeny v občianskej spoločnosti, nástup postmoderných hodnôt a zmeny v rodine a práci menia postoje a správanie sa ľudí vo vzťahu k dobrovoľníctvu. Výskumy však poukazujú na to, že tieto trendy sa neodrážajú automaticky v poklese participácie ľudí, ale v zmenách tzv. vzorcov dobrovoľníctva. Nové trendy produkujú nové vzorce dobrovoľníctva. Základnou otázkou väčšiny národných výskumov o dobrovoľníctve je, aký je rozsah dobrovoľníctva a intenzita participácie určitej populácie v dobrovoľníctve. Príspevok prináša odpoveď na túto otázku na Slovensku. Poskytuje obraz o štýle dobrovoľníckej participácie na Slovensku – miere, stabilite a frekvencii zapájania sa ľudí do formálneho a neformálneho dobrovoľníctva. Východiskom sú empirické zistenia reprezentatívneho výskumu realizovaného v roku 2011 ako súčasť národnej kampane k Európskemu roku dobrovoľníctva. Analýza zahŕňa reflexiu nových trendov identifikovaných v oblasti dobrovoľníctva na začiatku 21. storočia.

Abstract: Volunteering is multidimensional phenomena. It is important part of society and it's development. The context of the volunteering has changed dramatically over the last years. Social trends connected with the modernization of a society such as globalization, technological development, demographic changes, changes in a civil society, the turn-out of postmodern values, and changes in family and work also change attitudes and behaviour related to volunteering. The research findings show that these trends don't automatically cause the decrease of participation; however they are visible in changes of so-called patterns of volunteering. New trends produce the new patterns of volunteering. The basic question of most national researches on volunteering is what the extent of volunteering is or what the rate and intensity of participation of population in volunteering is. The presentation brings the answer to this question for the environment of Slovakia. It will provide you with the overall picture of volunteering in Slovakia – with the rate, stability and frequency of formal and informal volunteering in our country. It is based on the findings of the representative research

implemented in 2011 as the part of the national campaign for the European Year of Volunteering. The analysis includes also the reflection on new trends in volunteering which were indentified in the beginning of 21-th century.

Kľúčové slová: dobrovoľníctvo, dobrovoľník, vzorec dobrovoľníctva, formálne dobrovoľníctvo, neformálne dobrovoľníctvo

Key words: volunteering, volunteer, pattern of volunteering, formal volunteering, informal volunteering

Úvod

Ako konštatujú viacerí odborníci v oblasti dobrovoľníctva a jeho výskumu (napr. Rochester et al.: 2010, Hustinx: 2001, Hustinx, Lamertyn: 2003 a iní) kontext dobrovoľníctva sa signifikantne v posledných rokoch mení. Spoločenské trendy súvisiace s modernizáciou spoločnosti ako globalizácia, technologický rozvoj, demografické zmeny, zmeny v občianskej spoločnosti, nástup postmoderných hodnôt a zmeny v rodine a práci menia postoje a správanie sa ľudí vo vzťahu k dobrovoľníctvu. Hustinx (2001) konštatuje, že jedným z najvýznamnejších sociálnych fenoménov, ktoré výrazne zasahujú do oblasti dobrovoľníctva, je proces individualizácie. Výskumy však poukazujú na to, že tieto trendy sa neodrážajú automaticky v poklese participácie ľudí, ale v zmenách tzv. vzorcov dobrovoľníctva a nových trendoch v tejto oblasti.

Je obraz dobrovoľníctva na Slovensku v kontexte uvedených trendov? Na túto otázku dávame odpovede v ďalšej časti príspevku. V našej reflexii sa zameriavame len na vybranú dimenziu dobrovoľníctva, a to konkrétne na štýl dobrovoľníckej participácie. Táto dimenzia zahŕňa mieru zapájania sa ľudí do dobrovoľníctva, stabilitu a frekvenciu dobrovoľníckych aktivít. Východiskom reflexie sú empirické zistenia výskumu „Dobrovoľníctvo na Slovensku – výskumné reflexie“, ktorý sa realizoval v roku 2011 ako súčasť národnej kampane k Európskemu roku dobrovoľníctva 2011 s podporu Európskej únie.⁶ Zdrojom dát je reprezentatívny výskum, ktorý sa uskutočnil na vzorke 973 občanov starších ako 15 rokov. Zber empirických dát bol realizovaný metódou osobných štandardizovaných rozhovorov

⁶ Koordinátorkou výskumu bola autorka príspevku Alžbeta Brozmanová Gregorová. Riešiteľský tím spájal odborníčky z praxe a akademickej pôdy v zložení Tatiana Matualyová, Alžbeta Mračková, Lenka Vavrinčíková, Jana Vlašičová, Samuel Koróny. Stručný prehľad výsledkov výskumu poskytuje publikácia: BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A., MATUALYOVÁ, T., MRAČKOVÁ, A., VAVRINČÍKOVÁ, L., VLASIČOVÁ, J.: 2011. Dobrovoľníctvo – keď pomoc baví a zábava pomáha. Bratislava: ŠEVT, a.s. pre Úrad vlády Slovenskej republiky.

v máji a júni 2011. Údaje boli ďalej spracované pomocou štatistického programu SPSS verzia 18. V príspevku prezentujeme rozdiely, ktoré boli významné štatisticky, nielen numericky. Teoretický rámec reflexie poskytujú nové trendy dobrovoľníctva identifikované v zahraničí a najmä koncept kolektívneho a reflexívneho vzorca dobrovoľníctva autorov Hustinx a Lammertyna (2003) aplikovaný v českom výskume pod vedením Friča a Pospíšilovej „Vzorce a hodnoty dobrovolnictví v české společnosti na začátku 21. století“ realizovaný v roku 2010.

1 Nové trendy v oblasti dobrovoľníctva

Dobrovoľníctvo nie je len vecou individuálneho rozhodnutia a konania, ale je to sociálny jav, ktorý je historicky, kultúrne a organizačne podmienený. Preto snahy o jeho skúmanie a zachytenie obrazu o dobrovoľníctve prekračujú individuálny rámec a dotýkajú sa organizačného a spoločenského kontextu, v ktorom sa odohráva. Modernizácia spoločnosti zasahuje teda aj do oblasti dobrovoľníctva. V tejto oblasti produkuje nové trendy, ktoré identifikujú odborníci vo viacerých krajinách.

Evans a Saxton (2005) identifikovali v správe o meniacej sa podobe dobrovoľníctva v 21. storočí deväť kľúčových trendov, ktoré určujú a budú určovať zmeny v oblasti dobrovoľníctva v nasledujúcich desaťročiach:

- Nárast tzv. znalostných (brain) dobrovoľníkov. Téma, ktorá sa vzťahuje takmer ku všetkým trendom a úvahám o budúcnosti dobrovoľníctva je, že „dobrovoľníci robia dobrovoľníctvo stále viac sami pre seba“.
- Vzostup tzv. vecne stimulovaných (cause-driven) dobrovoľníkov a pomalý pokles časovo stimulovaných (time-driven) dobrovoľníkov.
- Vzostup tzv. sebeckého dobrovoľníka.
- Narastá potreba profesionalizácie manažmentu dobrovoľníkov.
- Vnímanie dobrovoľníctva ako továrne na komunitný sociálny kapitál. Dobrovoľníctvo ľudí spája, pomáha im poznať svojich susedov a kolegov, je príležitosťou spoznať jeden druhého.
- Nárast mladých aktivistov a pokles mladých dobrovoľníkov. Mladí ľudia chcú byť stále viac nielen dobrovoľníkmi, ale aktívnymi občanmi v lokálnom či globálnom kontexte. Mládežnícke dobrovoľníctvo má úplne iný imidž, ktorý je spojený s aktivizmom alebo pro-aktivizmom.
- Nárast počtu firemných dobrovoľníkov hľadajúcich nové skúsenosti.

- Zapojenie sa do dobrovoľníctva je závislé na tom, v akej životnej etape sa človek nachádza a či je schopný venovať v tejto fáze čas alebo skôr peniaze.
- Produktizácia dobrovoľníctva. Dobrovoľníctva skúsenosť má byť „zabalená“ a ponúknutá ako produkt, pri ktorom bude dobrovoľník rozumieť koľko času je potrebné venovať, ako dlho, aké sú pre neho prínosy aktivity pre neho a pre prijímateľov.

Uvedené trendy sú odrazom toho, že dnešní dobrovoľníci sa významne líšia od svojich predchodcov. Ako uvádza Frič a Pospíšilová (2010), bežne je táto premena dobrovoľníkov zachycovaná pomocou rozlíšenia medzi tradičnými a novými dobrovoľníkmi, respektíve medzi starým (tradičným) a novým vzorcom dobrovoľníctva.

Nový štýl dobrovoľníctva sa od tradičného líši vo viacerých dimenziách, ktoré odrážajú individuálnu a spoločenskú (kolektívnu) úroveň dobrovoľníctva. Dimenzie, v rámci ktorých je možné identifikovať jednotlivé štýly dobrovoľníctva, sú rôzne. Rommel, Opdebeek a Lammertyn (Hustinx, 2001) vytvorili typológiu dobrovoľníctva pozostávajúcu z multidimenzionálneho kontinua medzi dvoma modelmi – tradičným (kolektívnym) a novým (reflexívnym) vzorcom dobrovoľníctva. Aktuálne dobrovoľníctvo pritom nie je čisto klasické alebo čisto nové, ale kombináciou čít z oboch. Dimenzie kontinua sú podľa uvedených autorov nasledovné: kultúra dobrovoľníkov, výber organizácie, výber oblasti participácie, výber aktivity, dĺžka a intenzita angažovanosti a vzťah k prijímateľovi pomoci. Hustinx a Lammertyn (2003) uvádzajú nasledovné dimenzie, v rámci ktorých rozlišujú kolektívny (tradičný) a reflexívny (nový) vzorec dobrovoľníctva: biografický referenčný rámec, motivačná štruktúra, zameranie a intenzita úväzku, organizačné prostredie, výber oblasti pôsobenia, vzťah k plateným zamestnancom. Frič a Pospíšilová (2010) vychádzajú z analytického rámca skúmania dobrovoľníctva, ktorý obsahuje štruktúru šiestich kľúčových dimenzií: štýl dobrovoľníckej participácie, motivácia dobrovoľníkov, sociálny kapitál dobrovoľníkov, organizácia, kultúrny rámec a spoločenská hodnota a podpora dobrovoľníctva.

V našej reflexii sa zameriame na dimenziu štýl dobrovoľníckej participácie, pre ktorý je podľa viacerých autorov (napr. Hustinx, 2001; Hustinx, Lammertyn, 2003; Rochester et al.: 2010; Frič, Pospíšilová, 2010 a iní) v kontexte nového vzorca dobrovoľníctva typický príležitostný, krátkodobý štýl a odpojenie od členstva v organizáciách.

2 Rozsah dobrovoľníctva na Slovensku

Väčšina výskumov aj odbornej literatúry na tému dobrovoľníctva sa zaoberá formálnym dobrovoľníctvom. Táto skutočnosť je pravdepodobne spôsobená aj tým, že formálne dobrovoľníctvo je „ľahšie uchopiteľné“. Niektorí autori neformálne typy dobrovoľníckych aktivít dokonca medzi dobrovoľnícke aktivity nezaraďujú.⁷ Koncept neformálneho dobrovoľníctva bol kritizovaný aj z toho dôvodu, že zahŕňa formy interakcií medzi susedmi či priateľmi, ktoré ideu dobrovoľníctva značne rozširujú (Saxton, Baker, 2009 In Paine, Hill, Rochester, 2010).

Napriek tomu je potrebné uvedomiť si, že neformálne dobrovoľníctvo predstavuje významnú súčasť celkovej participácie ľudí v dobrovoľníckych aktivitách a rovnako ako formálne by malo byť výskumne zachytené. Možno konštatovať, že uznávanie skutočnosti, že dobrovoľníctvo sa odohráva aj mimo organizačných štruktúr rastie. Aj manuál Medzinárodnej organizácie práce pre meranie dobrovoľníckej práce (Manual on the Measurement of Volunteer Work, 2011) odporúča, aby boli výskumne zachytené oba typy dobrovoľníckych aktivít, nakoľko oba sú rovnako významné.

Vo výskume Dobrovoľníctvo na Slovensku – výskumné reflexie bolo našim zámerom zachytiť oba typy dobrovoľníctva nakoľko spolu veľmi úzko súvisia a poskytujú komplexnejší obraz o dobrovoľníctve v našej krajine. Vychádzame z definície, ktorá formálne dobrovoľníctvo vzťahuje na dobrovoľnícke aktivity vykonávané v rámci alebo prostredníctvom organizácií pôsobiacich v neziskovom, verejnom a podnikateľskom sektore. Neformálne dobrovoľníctvo vnímame ako priamu pomoc poskytovanú jednotlivcom mimo rodiny a ľudí žijúcich v domácnosti dobrovoľníka.

Do vykonávania dobrovoľníckych aktivít v prospech alebo prostredníctvom nejakej organizácie, t.j. do formálneho dobrovoľníctva sa v posledných 12 mesiacoch zapojilo 27,5 % respondentov a respondentiek. Tento údaj zaraďuje Slovenskú republiku podľa poslednej správy o dobrovoľníctve v Európskej únii (Volunteering in the European Union, 2010) medzi krajiny so strednou mierou participácie ľudí v dobrovoľníckych aktivitách (20 – 29 % dospeléj populácie), aj keď hovorí len o formálnom dobrovoľníctve. Zároveň možno konštatovať, že je vyšší ako priemer populácie EÚ nad 15 rokov, ktorý je podľa uvádzanej správy 22 – 23 % občanov EÚ.

Komparácia miery formálneho dobrovoľníctva s výsledkami výskumov realizovaných na Slovensku v predchádzajúcom období je problematická. Na Slovensku bolo v minulosti

⁷ Pozri prehľad názorov Frič, Pospíšilová 2010 alebo Paine, Hill, Rochester, 2010.

realizovaných niekoľko reprezentatívnych výskumov v oblasti dobrovoľníctva.⁸ Výsledky výskumov však vykazujú veľmi vysokú mieru variability zistení (percento populácie, ktoré sa zapája do dobrovoľníctva sa pohybuje od 13 do 46 %). Naše zistenia je možné komparovať s výsledkami výskumov v oblasti dobrovoľníctva realizovaných ako súčasť výskumných zistení v rámci Európskej únie, aj keď aj v rámci týchto empirických zistení nachádzame značné diferencie. Naše výsledky výskumu dokumentujú, že do formálneho dobrovoľníctva sa zapojilo 27,5 % obyvateľov, čo je údaj v strede medzi zisteniami Eurobarometru z roku 2006 (34 %) a European Social Survey z roku 2006 (24 %). Rozdiely v zisteniach znemožňujú spoľahlivo sledovať vývoj dobrovoľníctva v našej krajine v posledných rokoch a teda nevieme povedať, či počet ľudí zapojených do formálneho dobrovoľníctva na základe výskumných zistení stúpa alebo klesá.

Z celkového počtu respondentov sa pred obdobím 12 mesiacov zapojilo do formálneho dobrovoľníctva 4,4 %, 63,9 % respondentov nikdy vo formálnom dobrovoľníctve nepracovalo. Môžeme konštatovať, že aj z dlhodobejšieho hľadiska sa do formálneho dobrovoľníctva na Slovensku zapája približne tretina populácie nad 15 rokov a približne dve tretiny sú v tejto oblasti neaktívne.

Do neformálneho dobrovoľníctva, t.j. do priamej pomoci mimo rodiny a domácnosti dobrovoľníka sa v posledných 12 mesiacoch zapojilo 47,1 % respondentov.

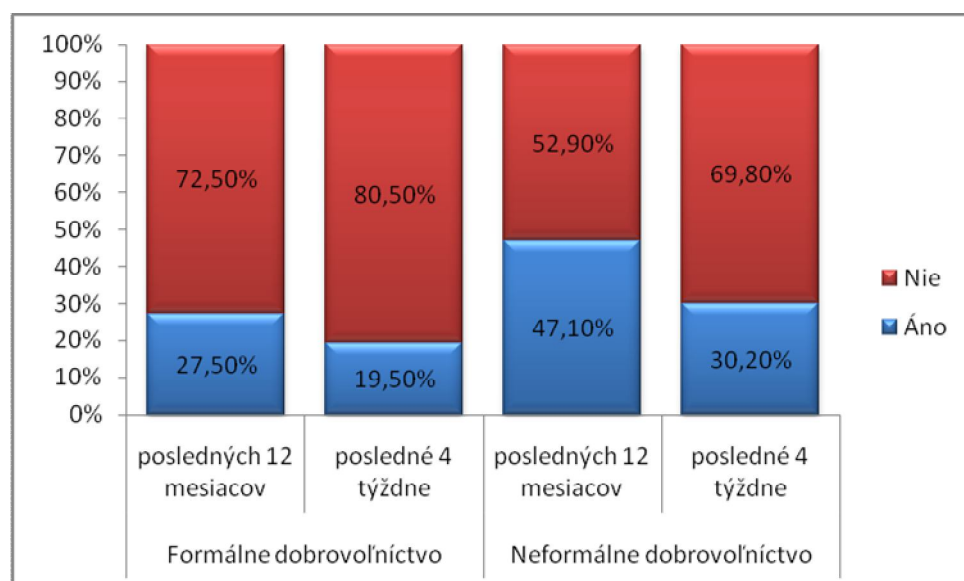
V oblasti zapájania sa do neformálneho dobrovoľníctva je komparácia s údajmi v predchádzajúcom období rovnako problematická ako pri formálnom dobrovoľníctve, najmä z dôvodu rôznorodosti použitej metodológie výskumov. Miera zapájania sa do neformálnej pomoci sa pohybuje podľa výskumov v rokoch 2003 až 2006 (Bútorová : 2004; European Social Survey: 2006) od 21 až po 75 % populácie.

Z celkového počtu respondentov sa pred obdobím 12 mesiacov zapojilo do neformálneho dobrovoľníctva 5,8 %. 37,4 % percent respondentov sa nikdy do neformálneho dobrovoľníctva nezapojilo. Z dlhodobejšieho hľadiska sa do neformálnych dobrovoľníckych aktivít zapája približne polovica občanov SR nad 15 rokov.

Zistenia týkajúce sa miery participácie ľudí v dobrovoľníctve za posledných 12 mesiacov, ale aj za posledné 4 týždne poukazujú na vyššiu mieru participácie ľudí v neformálnych ako vo formálnych dobrovoľníckych aktivitách. Vid' graf G1.

⁸ Bližšie pozri ich prehľad napríklad v publikácii BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A.- MARČEK, E. - MRAČKOVÁ, A.: Analýza dobrovoľníctva na Slovensku. Banská Bystrica : 2009.

G1 Porovnanie zapojenia do formálneho a neformálneho dobrovoľníctva



Participácia ľudí v neformálnych dobrovoľníckych aktivitách je v porovnaní s formálnymi vyššia vo väčšine Európskych krajín, ako uvádza napríklad Dekker (2008) na základe výsledkov Eurobarometru z roku 2004 a Plagnol a Huppert (2009) na základe výsledkov European Social Survey z roku 2006. Rozdiely v jednotlivých krajinách sú však veľmi rôzne. V oboch štúdiách sa zároveň konštatuje súvislosť a úzka prepojenosť medzi formálnym a neformálnym dobrovoľníctvom, ktorá je zrejmá aj v našom prípade, ako dokumentuje tabuľka T1.

T1 Participácia respondentov vo formálnom a neformálnom dobrovoľníctve (v číslach)

Dobrovoľníctvo		Neformálne		Spolu
		Áno	Nie	
Formálne	Áno	207	61	268
	adjusted residual	11,6	-11,6	
	Nie	251	454	705
	adjusted residual	-11,6	11,6	
Spolu		458	515	973

($p=0,000$)

Vysoký počet dobrovoľníkov, ktorí sú aktívni vo formálnom dobrovoľníctve, sú zároveň aktívni v neformálnych dobrovoľníckych aktivitách a naopak. Z celkového počtu respondentov sa až 519 (53,3 %) angažovalo aspoň v jednej forme dobrovoľníctva. Pritom až

207 ľudí (čo predstavuje 21,3% z celkového počtu respondentov a 39,9 % z počtu dobrovoľníkov) je aktívnych vo formálnych aj v neformálnych dobrovoľníckych aktivitách. Nie je teda zrejmé, že by aktivita v jednej oblasti bránila angažovaniu sa v inej, práve naopak. Zároveň sme preukázali vysokú mieru korelácie pri dĺžke ($p = 0,000$) a frekvencii ($p = 0,000$) angažovania sa vo formálnych a neformálnych dobrovoľníckych aktivitách. Znamená to, že ľudia, ktorí sú dlhodobo aktívni vo formálnom dobrovoľníctve, dlhodobo pôsobia aj v neformálnych dobrovoľníckych aktivitách a rovnako tí, ktorí dobrovoľnícky pracujú pravidelne v kontexte organizácii, pomáhajú pravidelne aj mimo tohto kontextu.

Vyššia miera participácie ľudí v neformálnom ako vo formálnom dobrovoľníctve poukazuje na to, že pre Slovensko je typickejší skôr komunitný typ dobrovoľníctva reprezentovaný neformálnou dobrovoľníckou pomocou ako manažérsky typ zastúpený formálnymi dobrovoľníckymi aktivitami. Táto podoba dobrovoľníctva je spôsobená viacerými skutočnosťami. Tradícia individuálnej dobrovoľníckej pomoci na Slovensku je historicky staršia ako dobrovoľnícke aktivity, ktoré sa odohrávajú v kontexte organizácií. Táto tradícia pritom pretrvala aj počas obdobia socializmu. Na druhej strane pomalší rozvoj organizovaného typu dobrovoľníctva je spôsobený nedostatočne rozvinutou infraštruktúrou dobrovoľníctva, ktorá by napomáhala jeho väčšiemu rozvoju (chýbajúca právna úprava dobrovoľníctva, neexistencia cielenej finančnej podpory, slabo rozvinutá sieť dobrovoľníckych centier, neexistencia systematického výskumu dobrovoľníctva). Súvislosť s organizačným a spoločenským kontextom je zrejmá najmä pri komparácii celkovej miery zapojenia sa do dobrovoľníctva medzi jednotlivými krajinami, a to rovnako vo formálnom ako aj v neformálnom dobrovoľníctve, keďže obe oblasti spolu úzko súvisia. Na druhej strane úzka súvislosť medzi participáciou vo formálnych a neformálnych dobrovoľníckych aktivitách poukazuje na to, že dobrovoľníctvo je významne spojené s individuálnymi charakteristikami človeka a nielen s kontextom, v ktorom sa odohráva.

Pri reflexii nových trendov v oblasti dobrovoľníctva možno vnímať vyššiu participáciu ľudí v neformálnom ako vo formálnom dobrovoľníctve v rovinách. Na jednej strane vyššia participácia ľudí v neformálnom dobrovoľníctve je výrazom skôr tradičného vzorca dobrovoľníctva spojeného úzko s komunitou a sociálnymi väzbami medzi jej členmi. Na druhej strane, ako uvádza Frič (2010: 74) citujúc viacerých autorov, je možné angažovanie sa v neformálnom dobrovoľníctve vnímať aj ako výraz nových trendov v tejto oblasti. Angažovanie sa v neformálnej pomoci je výrazom toho, že ľudia sa z verejnej sféry sťahujú do komúní, ktorá sa pre nich stáva útočiskom. Zároveň môže byť odrazom individualizácie solidarity medzi ľuďmi.

3 Stabilita a pravidelnosť dobrovoľníctva

Intenzita dobrovoľníctva významne dokresľuje obraz o angažovanosti ľudí v dobrovoľníckych aktivitách. Z hľadiska rozsahu participácie je totiž rozdiel, či sa ľudia, ktorí sa angažujú v dobrovoľníctve venujú tejto aktivite dlhodobo alebo krátkodobo, pravidelne alebo nepravidelne a v akom rozsahu.

Medzi dobrovoľníkmi na Slovensku prevažujú tí, ktorí sa mu venujú dlhodobo (viac ako jeden rok) a pravidelne (častejšie ako raz za mesiac), a to v oboch typoch dobrovoľníctva.

Menej ako jeden rok pôsobí v dobrovoľníctve 11,6 % formálnych dobrovoľníkov, 88,4 % sa mu venuje dlhodobo. Menej dlhodobých dobrovoľníkov nájdeme medzi neformálnymi dobrovoľníkmi, a to 79,4 %. Vid' T2. Nakoľko však dĺžka angažovania sa vo formálnom a neformálnom dobrovoľníctve spolu úzko súvisí ($p = 0,000$), môžeme konštatovať, že pre formálnych aj neformálnych dobrovoľníkov je charakteristický dlhodobý štýl angažovania sa.

T2 Dĺžka vykonávania dobrovoľníctva v %

Alternatívy	Formálne dobrovoľníctvo	Neformálne dobrovoľníctvo
Krátkodobé (menej ako 12 mesiacov)	11,6	20,6
Dlhodobé (viac ako 12 mesiacov rok)	88,4	79,4
Spolu	100,0	100,0

Dobrovoľníctvo z hľadiska stability charakterizuje aj jeho spojenie s konkrétnou organizáciou, pre ktorú ľudia pracujú. Krátkodobo v jednej organizácii pôsobí len 11,2 % formálnych dobrovoľníkov, 88,8 % pracuje pre konkrétnu organizáciu dlhšie ako jeden rok, pričom takmer tretina sa vo vzťahu k tejto organizácii angažuje viac ako 5 rokov.

Ako dokumentuje tabuľka T3, pravidelne pôsobí vo formálnom dobrovoľníctve 71,3 % dobrovoľníkov, v prípade neformálneho dobrovoľníctva je to 73,5 %.

T3 Frekvencia vykonávania dobrovoľníctva v %

Typológia	Formálne dobrovoľníctvo	Neformálne dobrovoľníctvo
Pravidelné (raz za mesiac a častejšie)	71,3	73,5
Nepravidelné (menej často ako raz za mesiac)	28,7	26,5
Spolu	100,0	100,0

Podobne ako stabilita aj pravidelnosť dobrovoľníctva je spojená s konkrétnou organizáciou. Aj vo vzťahu k organizácii, ktorá bola pre respondentov najvýznamnejšia alebo pre ktorú pracovali v posledných 12 mesiacoch najviac, je typické pravidelné angažovanie sa. 71,6 % respondentov pomáhalo organizácii pravidelne.

Medzi stabilitou a frekvenciou formálnej dobrovoľníckej činnosti nebola preukázaná pozitívna súvislosť. Znamená to, že ľudia, ktorí sa formálnemu dobrovoľníctvu venujú dlhodobo, sa mu zároveň nemusia venovať aj pravidelne a naopak. Napriek tomu sa až 64 % formálnych dobrovoľníkov a dobrovoľníčok angažuje dlhodobo a pravidelne. V prípade neformálneho dobrovoľníctva sme medzi týmito dvoma parametrami zaznamenali pozitívnu súvislosť ($p = 0,001$). 62 % neformálnych dobrovoľníkov pomáha viac ako rok a minimálne raz za mesiac.

Zistenia vo vzťahu k stabilite a pravidelnosti dobrovoľníctva sú charakteristické skôr pre tradičný ako nový štýl dobrovoľníctva. Jadro dobrovoľníkov tvoria v oboch prípadoch dlhodobí a pravidelní dobrovoľníci. Nový štýl dobrovoľníctva, t.j. krátkodobý a príležitostný sa týka len nízkeho percenta dobrovoľníkov. V prípade formálneho dobrovoľníctva je charakteristický pre 4,5 %, v prípade neformálnej dobrovoľníckej pomoci pre 10,1 % dobrovoľníkov.

Rovnako aj spojenie dobrovoľníctva s konkrétnou organizáciou poukazuje na tradičný vzorec dobrovoľníckej angažovanosti, pre ktorý je spojenie s organizáciou typické. To potvrdzujú aj ďalšie empirické zistenia. Medzi dobrovoľníctvom a členstvom v organizáciách bola preukázaná vysoká miera súvislosti ($p = 0,000$). Z respondentov, ktorí sú členmi nejakej organizácie sa do formálneho dobrovoľníctva v posledných 12 mesiacoch zapojilo až 65,5 %, na druhej strane viac ako 86 % nečlenov je v dobrovoľníctve neaktívnych. Členovia dobrovoľníci sú zároveň vo formálnom dobrovoľníctve aktívni dlhobojšie v porovnaní s nečlenmi ($p = 0,005$, adjusted residual = 2,8) a pravidelnejšie ($p = 0,05$, adjusted residual = 2). Rovnako ich zapojenie v posledných 4 týždňoch je signifikantne vyššie ($p = 0,001$, adjusted residual = 3,5). 54,9% formálnych dobrovoľníkov sú členmi organizácie, pre ktorú vykonávali dobrovoľnícke aktivity v posledných 12 mesiacoch.

Záver

Na základe uvedených zistení môžeme konštatovať, že štýl dobrovoľníckej participácie na Slovensku je typický pre tradičný vzorec dobrovoľníctva. Charakterizuje ho vyššia miera participácie ľudí v neformálnych ako vo formálnych dobrovoľníckych aktivitách, pravidelnosť a stabilita dobrovoľníckych aktivít a spojenie formálneho dobrovoľníctva

s konkrétnou organizáciou a členstvom v nej. Zistenia poukazujú na to, že modernizácia a individualizácia sa odráža v dobrovoľníckej participácii na Slovensku len postupne.

Ostatné dimenzie dobrovoľníctva, ktoré sme vo výskume sledovali, ale v príspevku nie sú zahrnuté, však indukujú aj nástup nových trendov identifikovaných v zahraničí. Je zrejmé, že tradičný a nový vzorec dobrovoľníctva je potrebné vnímať skôr ako kontinuum, pričom v obraze dobrovoľníctva v danej krajine môžeme identifikovať prvky z oboch vzorcov.

Nové trendy v oblasti dobrovoľníctva sú dôležitým faktorom, ktorý ovplyvňuje a bude ovplyvňovať podobu dobrovoľníctva v najbližších rokoch a na ktorý je potrebné reagovať nielen pri kreovaní prostredia podporujúceho infraštruktúru a rozvoj dobrovoľníctva, ale aj pri praktickej práci s dobrovoľníkmi, t.j. v celom procese manažmentu dobrovoľníctva. Sú však aj dôležitou výzvou pre ďalší výskum v tejto oblasti.

Literatúra

- BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. - MARČEK, E. - MRAČKOVÁ, A. 2009. *Analýza dobrovoľníctva na Slovensku*. Banská Bystrica: PF UMB, OZ Pedagóg, PDCS, PANET, 113 s. ISBN 978-80-8083-844-7
- BÚTOROVÁ, Z. 2004. Dobrovoľníctvo a dobročinnosť vo svetle verejnej mienky. In *Ked' ľahostajnosť nie je odpoveď*. Bratislava : IVO. ISBN 80 – 88935-73-3
- DEKKER, P. 2008. Civic virtues and volunteering in Europe. In www.cinefogo.cuni.cz [online] 10.6.2011
- Eurobarometer. European Social Reality*. 2007. Brussel : European Commision.
- EVANS, E. – SAXTON, J. 2005. *The 21st Century volunteer*. Report on the changing face of volunteering in the 21st Century. London: 2005.
- FRIČ, P. – POSPÍŠILOVÁ, T. a kol. 2010. *Vzorce a hodnoty dobrovolnictví v české společnosti na začátku 21. století*. Praha: AGNES. ISBN 978-80-903696-8-9
- HANDLY, F. – HUSTINX, L. 2009. The Why and How of Volunteering. In: *Nonprofit management and Leadership*, vol. 19, no. 4, Summer 2009, s. 549 – 558.
- HUSTINX, L. 2001. Individualisation and new styles of youth volunteering: an empirical exploration. In: *Voluntary action*, Volume 3, Number 2, Spring 2001, s. 57 – 76.
- HUSTINX, L., LAMMERTYN, F. 2003. Collective nad Reflexive Styles of Volunteering: A Sociological Modernization Perspective. In *Voluntas: Internation Journal of Voluntary nad Nonprofit Organization*, Vol. 14, No.2., June 2003, s. 167-187.
- Manual on the Measurement of Volunteer Work*. 2011. Geneva : ILO. ISBN 978-92-2-125071-5
- Measuring Volunteering: A practical Toolkit*. 2001. Washington: Independent sector. ISBN 0-929556-09-7
- PAINE, A.E., HILL, M., ROCHESTER, C. 2010. *A rose by any other name: Revisiting the question: what exactly is volunteering?* London: Institute for Volunteering research.
- PLAGNOL, C., HUPPERT, A. F. 2009. Happy to Help? Exploring the Factors Associated with Variation in Rates of Volunteering Across Europe. In *Social Indicators Research*, Volume 97, Number 2, s. 157 – 176.
- ROCHESTER, C. et al. 2010. *Volunteering and Society in the 21st Century*. Hampshire: Palgrave Mamillan.

Volunteering in the European Union. Educational, Audiovisual & Culture Executive Agency (EAC-EA) Directorate General Education and Culture (DG EAC) Final Report submitted by GHK, 17 February 2010

SLOVENSKÝ SKAUTING AKO ČINITEĽ PRIMÁRNEJ PREVENCIE DROGOVÝCH ZÁVISLOSTÍ

Viera Jozafová

Abstrakt: *Príspevok pojednáva o primárnej prevencii drogových závislostí. Zameriava sa na analýzu výchovného systému skautskej výchovy, ktorá je podľa autorky dôležitou formou primárnej prevencie závislostí od drog. Súčasťou príspevku je výskum, ktorého výsledky potvrdili niektoré štatisticky významné rozdiely v postojoch členov a nečlenov skautingu k užívaniu drog.*

Abstract: *The contribution deals with primary preventive of drug addictions. It focuses on analysis of educational system of scout education, which is according to the authoress important form of primary preventive of drug addictions. The part of the contribution is a research, which results confirmed some statistical significant differences in attitudes of scout members and nonmembers towards taking drugs.*

Kľúčové slová: *Primárna prevencia, droga, skautský výchovný systém, členovia skautingu, nečlenovia skautingu*

Key words: *Primary preventive, drug, scout educational system, scout members, nonmembers*

Problematika drogových závislostí detí a mládeže je veľmi často diskutovanou témou na vedeckých konferenciách a v odborných vedeckých časopisoch na Slovensku a v zahraničí. Napriek tomu táto problematika je stále aktuálnou, pretože užívanie drog postihuje stále nižšie vekové kategórie a má vzostupnú tendenciu. Preto v záujme odbornej verejnosti je vytvoriť širokú škálu foriem a metód výchovy, ktoré by smerovali k predchádzaniu záujmu mladého človeka o užívanie drog a tak sa stali programom efektívnej primárnej prevencie.

Pod pojmom primárna prevencia môžeme chápať všetky aktivity, ktoré smerujú k tomu, aby drogový problém vôbec nevznikol. Podľa D. Orbánovej (2010) primárna prevencia drogových závislostí nespočíva len v poskytovaní informácií o škodlivosti drogy ale predovšetkým vo formovaní pozitívnych vlastností osobnosti. V tomto zmysle rozdeľuje M. Bottová (2008) primárnu prevenciu na nešpecifickú a špecifickú. Nešpecifická primárna prevencia zahŕňa všetky aktivity podporujúce zdravý životný štýl. Sú to rôzne aktivity, ktoré pomáhajú znižovať riziko vzniku drogových závislostí. Sem patria aktivity efektívneho

využívania voľného času v útvaroch záujmovej činnosti, v športových združeniach a kluboch, v detských a mládežníckych organizáciách a pod. Špecifická primárna prevencia sa týka cielených programov zameraných špecificky na hľadanie spôsobu ako predísť u mladých ľudí tomu, aby siahli po drogách. Sú to teda konkrétne programy primárnej prevencie, ktorých cieľom je eliminovať drogový problém.

V našom príspevku sa budeme zaoberať predovšetkým nešpecifickou primárnou prevenciou drogových závislostí realizovanou v detskej a mládežníckej organizácii, ktorou je Slovenský skauting.

Podľa J. Hellera et al. (1996, s.12) mladý človek zneužíva drogu pre jej schopnosť doplniť chýbajúcu možnosť prirodzenej imaginácie, fascinácie a extázy. Droga mu poskytuje zážitok výnimočnosti, sily, odvahy, umožňuje mu byť fascinovaným tónmi hudby, farbami a obrazmi. Má pocit akceptovateľnosti v skupine, čo môže postupne naplniť jeho životné snaženie a záujmy. Voľný čas sa stáva z jeho pohľadu zmysluplným, prežíva niečo čo dosiaľ nepoznal. Nebezpečenstvom experimentovania s drogami v mladom veku je nezrelosť jeho organizmu a psychiky, ktorá môže viesť k pomerne rýchlej psychickej a fyzickej závislosti.

Výchovná ponuka Slovenského skautingu vychádza z prirodzených potrieb detí a mládeže. Deti a mládež sa potrebujú združovať v rámci rovesníckych skupín. Príslušnosť k skupine im poskytuje zázemie a ochranu, zabezpečuje vytváranie sociálnych kontaktov, pomáha prekonávať sociálnu izoláciu a prispieva k ich socializácii a k osvojovaniu pozitívnych hodnôt. Sociálna skupina je nápomocná pri formovaní ich osobnej identity a sebareflexie. Preto základnou organizačnou a výchovnou jednotkou Slovenského skautingu je skautský oddiel, ktorý je vedený kvalifikovaným vodcom a má minimálne šesť a maximálne 32 členov. Skautský výchovný systém rešpektuje vekové osobitosti členov skautingu. Preto ich rozdeľuje do týchto vekových kategórií:

- vlčatá/ včielky (od 6 do 11 rokov),
- skauti/ skautky (od 11 do 15 rokov),
- mladší roveri (od 15 do 19 rokov),
- starší roveri (od 19 do 26 rokov),
- v niektorých zboroch pracujú oddiely bývalých činovníkov pod názvom old skauti - najstarší skauti; (Družinový systém, 1999).

V rámci oddielu pracujú družiny s počtom 6 až 10 členov. Každú družinu vedie radca, ktorý je jedným z členov družiny. Platí to aj pre najmladšiu vekovú kategóriu, ktorou sú vlčatá a včielky vo veku 6 – 10 rokov. Každý člen skupiny zastáva určitú sociálnu pozíciu,

ktorá sa časom mení tak, aby si každý člen skupinu vyskúšal všetky sociálne pozície v družine. V rámci družiny sa členovia skautingu učia už od šiestich rokov základom manažérskej práce ako je plánovanie si svojho programu, vedenie skupiny, organizovanie rôznych aktivít (ako sú náučné programy, hry, návštevy skautov v iných mestách, výlety, tábory, výpravy, exkurzie, návštevy kultúrnych podujatí) a kontrola splnených a nesplnených úloh. Práca v družine poskytuje členom skautingu dostatočný priestor pre tímovú prácu a je zdrojom rôznych interpersonálnych kontaktov. Potreba poznávania okolitého sveta, svojich priateľov a seba samého sa saturuje prostredníctvom zážitkových metód. Na základe hrových aktivít mladí ľudia získavajú sociálne zručnosti, učia sa žiť v skupine rovesníkov, prosociálne sa správať, prekonávať prekážky a tešiť sa zo života. Podstatným prvkom skautskej výchovy je seba výchova mladého človeka, ktorý sám sa chce zdokonaľovať a byť stále lepším. Člen skautingu sa učí prirodzene sa zabávať a tešiť sa z prítomnosti iných, z pobytu v prírode, z táborákov, z cestovania, atď. Ide tu o formovanie zdravého životného štýlu v ktorého kontexte sa premieta zmysluplnosť života. V takomto zmysle môžeme skautský výchovný systém charakterizovať ako prirodzený preventívny interaktívny dlhodobý Peer program primárnej prevencie drogových závislostí, ktorý vychádza zo skautských princípov, cieľa a obsahu skautskej výchovy rozpracovaného do šiestich oblastí rozvoja (intelektuálny, citový, sociálny, duchovný, telesný rozvoj a rozvoj charakteru).

Mladý človek v skautingu má byť vychovávaný k vedomiu vlastnej dôstojnosti, vlastných predností a obmedzení, k úsiliu o vzdelávanie a sebazdokonaľovanie a k tomu, aby sa dalo spoľahnúť na jeho slovo a charakter. Realizovanie tohto programu sa uskutočňuje prostredníctvom skautskej metódy, ktorú môžeme chápať ako metodiku skautskej činnosti, ktorá má sedem prvkov (Hrica et al., 2004):

Učenie sa činnosťou predstavuje už spomínané metódy zážitkového učenia, ktoré sú významným prvkom primárnej prevencie drogových závislostí. Prostredníctvom týchto metód sa člen skautingu učí dôležitým činnostiam, ktoré môže uplatniť v živote ako je viazanie uzlov, zapáľovanie ohňa, stavanie skautských stavieb, varenie v prírode, organizovanie výletov, výprav s tematikou prežitia, skautských táborov, podieľanie sa detí na príprave, realizácii družinových a oddielových schôdzok a pod. Tieto aktivity majú zväčša imaginatívny, dobrodružný, hrový a súťaživý charakter (Juščák, 2009).

V programe skautského tábora, národných a medzinárodných jamboree (jamboree – stretnutie skautov pod šírým nebom) a lesných škôl je spravidla zaradená aj tematika drogových závislostí ako napríklad „Asertivita a ako povedať drogám nie“, „Prečo ľudia berú drogy?“, „Ako pomôcť ľuďom, ktorí sú drogovovo závislí“, „Lietadlo nádeje – Život bez drog“

a pod. Členovia skautingu navštevujú v období Vianoc resocializačné centrá s Betlehenským svetlom, ktoré zapalujú drogovu závislosť na znak nádeje, že sa im podarí žiť bez drog. Významné miesto v primárnej prevencii drogových závislostí patrí realizovaniu projektov ako je „Soaré“ skautský hudobný festival, ktorý má už svoju tradíciu a ktorý sa nesie v znamení boja proti alkoholu a drogám. Medzi zaujímavé projekty patrí aj projekt „Odklínanie hradov“, ktorého podstatou je záchrana historického dedičstva vďaka ktorému sa podarilo skautom na Slovensku od roku 2004 zachrániť 30 hradov, projekt „Družina roka“ ako aj projekt „Dobrá partia“, ktorý sa týka efektívnej družinovej práce, ktorá by bola vzorom pre iné družiny, ktoré spolu vytvoria Dobrú krajinu v ktorej si budú deti vážiť samých seba, svojich priateľov, dobrých ľudí a svoje zdravie.

Život v prírode je prvok skautskej metódy, ktorý sa prelína celým systémom skautskej výchovy. Dieťa pobytom v prírode nadobúda harmonizovaný vnútorný obraz sveta a adekvátne hodnotové vedomie. Príroda je prirodzeným prostredím pre mladého človeka v ktorom v kruhu svojich rovesníkov a kvalifikovaného vodcu prežíva čaro rôznych dobrodružstiev prostredníctvom družinových a táborových výletov, výprav, táborov, súťaží a hier. Pobyt v prírode ho učí jej rozumieť a ochraňovať ju. Prispieva k rozvoju jeho fantázie a tvorivosti, k upevňovaniu zdravia a k správne fyzickému rozvoju. Prírodná scenéria mu poskytuje dostatočný priestor pre jeho duchovný rozvoj. Vďaka skupinovej práci v prírode sa mladý človek učí vážiť si svoje zdravie, rozvíjať svoje fyzické sily, mať úctu k sebe a iným, čo môžeme chápať ako jeden z podstatných prvkov primárnej prevencie drogových závislostí (Hrica, 1999).

Symbolický rámec je založený na imaginatívnych aktivitách a v skautingu má motivačnú funkciu. Tvoria ho tradičné skautské symboly ako skautská rovnošata, uzol dobrého skutku, ktorý sa uväzuje na cípoch skautskej šatky a vyjadruje potrebu urobiť dobrý skutok, skautská ľalia, podávanie ľavých rúk, úcta k vlajke, kruh čistoty, ktorý tvorí kruh z kamienkov pri zapáľovaní slávnostného ohňa (Hrica et al., 2004).

Symbolický rámec predstavuje aj systém metód prostredníctvom ktorých členovia skautingu realizujú výchovné ciele, ktoré tvoria jednotlivé oblasti rozvoja. Pre každú vekovú kategóriu je odporúčaný osobitný symbolický rámec (Hrica, 1999).

Symbolickým rámcom vlčat a včielok (detí vo veku od 6 do 11 rokov) je R. Kiplingova „Kniha džunglí“, ktorú charakterizujú rozprávkové príbehy Maugliho a zvieracích postavičiek, ktoré symbolizujú jednotlivé oblasti rozvoja. Deti sa učia poznávať tento rozprávkový svet prostredníctvom rôznych hier, príbehov, krížoviek, úloh, ktoré majú vyriešiť. V oblasti telesného rozvoja je ich sprievodcom skúsený leopard Baghíra, ktorý je

symbolom sily a zdravia. Učí deti ako sa starať o svoje zdravie, čo škodí zdraviu, ako sa správne stravovať a otužovať. Podobné zvieracie postavičky môžeme nájsť aj v ostatných oblastiach rozvoja. Motivačným činiteľom sú nálepky zvierat, ktoré si dieťa naliepa do vlastnej pracovnej knihy po splnení stanovených požiadaviek. Systém metód, ktoré tvoria symbolický rámec vlčat a včielok, skautov a roverov môžeme pokladať za metódy primárnej prevencie drogových závislostí.

Symbolickým rámcom skautov a skautiek (deti v staršom školskom veku od 11 do 15 rokov) je objavovanie, skúmanie sveta prírodných národov, Indiánov, vyzvedačov, stopárov, ktorí dokážu prežiť v drsných podmienkach. Príbeh, ktorý si oddiel vyberie ako symbolický rámec „by mal dýchať dobrodružstvom a objavovaním nového. Novým územím môže byť neznáma krajina, cudzia planéta, územie neprebádaných objavov či dimenzií, napríklad hieroglyfov alebo reč zvierat.“ (Hrica, et al., 2004, s. 166)

Symbolickým rámcom mladších roverov (od 15 do 19 rokov) je „cestovanie po civilizáciách.“ Roveri putujú po svete objavujú pozitívnych hrdinov, spoznávajú rôzne kultúry skutočného sveta. Hlavnou formou roverskej činnosti sú roverské projekty, ktoré majú dĺžku minimálne pol roka. Roverské družiny si ich pripravujú sami, zrealizujú ich a zhodnotia. Mladším roverským vekom sa končí oficiálny výchovný program Slovenského skautingu. Starší roveri (od 19 do 26 rokov) sa už individuálne venujú programom podľa vlastného výberu a zapájajú sa do pomoci oddielom a zborom. (Hrica, 1999 (a).

Ďalším prvkom skautskej výchovnej metódy je **podpora od dospelých**. Dieťa pre svoj harmonický rozvoj potrebuje vedenie prostredníctvom dospelého človeka, ktorý mu pomáha v jeho sebarozvoji. V skautskej výchove je to činovník, dobrovoľník, ktorý chápe svoju výchovnú prácu ako poslanie. Má mať osobnostné predpoklady pre prácu s deťmi a mladými ľuďmi medzi ktoré patrí aj jeho negatívny postoj k návykovým látkam. Ďalšou podmienkou je, aby bol dobrým manažérom, ktorý dokáže správne plánovať a riadiť činnosť oddielu. Vodca musí mať primeranú kvalifikáciu získanú absolvovaním lesnej školy, obhájením kvalifikačnej práce a vykonaním vodcovských skúšok (Hrica et al., 2004).

Smerovanie skautskej výchovy nachádza svoj konkrétny význam v **osobnom napredovaní**, ktorého podstatou je záujem členov skautingu na vlastnom napredovaní, ktoré pramení v úsilí stať sa lepším v súlade so svojimi individuálnymi osobitosťami. Ukazovateľom cesty sebarozvoja členov skautingu je systém výchovných cieľov, ktorých splnenie predstavuje stupne rozvoja, ktoré sú rozpracované podľa náročnosti od jednoduchších po zložitejšie a harmonicky nadväzujú na seba. Po dosiahnutí konkrétnych cieľov dieťa splní určitý stupeň napredovania, čo ho oprávňuje k plneniu ďalšieho

náročnejšieho stupňa. Stupne napredovania sú vypracované zvlášť pre každú vekovú skupinu. Najvyšší stupeň, ktorý je možno v skautskom programe dosiahnuť je Orlí skaut (Hrica et al.2004).

Osobné napredovanie sa v skautskej výchove realizuje aj prostredníctvom odboriek. Odborky (tento pojem je odvodený od slova odbornosť) predstavujú prirodzenú a žiaducu tendenciu dieťaťa a mladého človeka k sebazdokonaľovaniu. Umožňujú mladým ľuďom rozvíjať sa vo vybranej oblasti o ktorú majú záujem. Odborky sú vypracované zvlášť pre vlčatá a včielky a zvlášť pre skautov a roverov. Podľa náročnosti majú dva stupne, ktoré sú označené farebne. Po splnení podmienok sa symboly jednotlivých odboriek našívajú na pravý rukáv skautskej košele.

Okrem odboriek môžu vlčatá, včielky, skauti a roveri plniť výzvy, ktoré majú charakter náročnej osobnej skúšky. V skautskom výchovnom programe sem patria Tri orlie perá, Tri vrcholy, Rytierske stužky, Školský prospech, 24 hodín na strome.

Ďalšou formou osobného napredovania je absolvovanie rôznych kurzov medzi ktoré patria aj kurzy primárnej prevencie drogových závislostí, kurz komunikácie, asertivity, environmentálnej výchovy a pod. Ďalej sú to radcovské kurzy, kurzy týkajúce sa vedenia vlčat a včielok. Vodcovia oddielov sa pripravujú v lesných vodcovských školách, inštruktori lesných škôl v Gilwellskej inštruktorskej lesnej škole. (Hrica et al.2004).

Prvkom skautskej výchovy je aj **družinový systém** o ktorom sme písali vyššie ako aj **sľub a zákon**. Jedná sa o zloženie dobrovoľného osobného záväzku, ktorým mladý človek sľúbi, že chce žiť v súlade so skautskými princípmi. Sľub je začiatkom, zaviazaním sa skauta, že sa chce zlepšovať. Sľuby sa obyčajne skladajú večer, v romantickom prostredí, s využitím sľubového ohňa, sviečok a fakieľ. Samotný sľubový rituál vytvára atmosféru výnimočnosti. (Hrica et al., 2004, s. 80).

Obsah sľubu a zákona je prispôsobený vekovým osobitostiam detí mladšieho a staršieho školského veku. Roveri majú sľub a zákon zhodný so skautmi.

Vlčiacky (včielkovský) a skautský zákon obsahuje základné požiadavky podľa ktorých by sa malo vlča (včielka), alebo skaut, rover správať. Projektuje mravnú kultúru správania sa člena skautskej organizácie. Preto, aby deti a mladí ľudia ľahšie pochopili obsah zákona realizujú sa rôzne aktivity ako sú dumky (debatné etické večery), inscenácie, tvorba oddielových pravidiel, individuálne úlohy, ktoré smerujú ku konkrétnej činnosti v zmysle určitého bodu vlčiackého (včielkovského) a skautského zákona.

Plnenie sľubu a zákona sa naplňa aj príkazom dobrého skutku. Dobrovoľné plnenie dobrého skutku nachádza svoj výraz vo všestrannom zušľacht'ovaní svojho Ja (Hrica, 1998).

Skautský výchovný program tvorí ucelený systém výchovy pričom každý člen skautingu môže byť jeho spolutvorcom. Charakterizuje ho skupinové utváranie pravidiel spoločného života a rešpektovanie osobnosti každého jedinca. Podľa V. Břicháčka (2001, s. 44) „zaujímavý a lákavý program je najlepšou prevenciou a ochranou pred vznikom väčšiny porúch detského správania, čo je skautskou doménou.“

Skautský výchovný program rozvíja svoju činnosť na skautských tradíciách a hľadaní nových príťažlivých foriem a metód, ktoré majú posúvať mladého človeka stále vyššie v svojom sebarozvoji. Člen skautingu by mal mať úctu k svojej osobnosti a životu vôbec, čo by sa malo premietnuť aj do jeho životného štýlu. Preto sme sa rozhodli realizovať výskum zameraný na sledovanie postojov členov a nečlenov skautingu k užívaniu drog s akceptovateľným a neakceptovateľným účinkom.

Cieľ výskumu a výskumné otázky

Cieľom výskumu bolo zistiť postoje členov a nečlenov skautingu k užívaniu drog s akceptovateľným a neakceptovateľným účinkom. Drogami s akceptovateľným účinkom sme chápali legálne drogy tabak, alkohol, kým drogy s neakceptovateľným účinkom predstavovali nelegálne drogy heroín, kokaín, LSD. V súvislosti s cieľom výskumu sme si položili nasledovné výskumné otázky:

1. Existujú štatisticky významné rozdiely v postojoch členov a nečlenov skautingu k fajčeniu tabakových cigariet?
2. Existujú štatisticky významné rozdiely v postojoch členov a nečlenov skautingu k pitiu alkoholických nápojov?
3. Existujú štatisticky významné rozdiely v postojoch členov a nečlenov skautingu k nelegálnym drogám s neakceptovateľným účinkom ako sú heroín, kokaín, LSD?
4. Existujú štatisticky významné rozdiely v situovaní pojmov alkohol a nelegálne drogy s neakceptovateľným účinkom v súvislosti s referenčnými pojmami hodnota, bezcennosť, radosť, strach v sémantickom priestore?

Metódy výskumu

Vzhľadom k nášmu výskumnému cieľu a výskumným otázkam sme na zistenie empirických dát použili dostupné výskumné nástroje:

Dotazník postojov k rôznym formám správania sa pre deti a mládež v staršom školskom a adolescentnom veku (13 – 22 rokov) modifikovaný dotazník (JA - SVET –

ĽUDIA) Autormi pôvodného dotazníka sú psychológovia Monika Sajkowská, Michal Szymańczak a Krystof Pawlovski z Inštitútu výskumu problémov mládeže vo Varšave. Slovenskú verziu tohto dotazníka pripravil PhDr. Matula a PhDr. Pavlovkin z Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Uvedení psychológovia realizovali v rokoch 1988/89 výskum u 979 respondentov stredných škôl v Bratislave. V roku 1992/93 podobný výskum realizoval PhDr. Stanislav Fila u 1022 študentov stredných škôl (Filla, 1996). Dotazník sme pre potreby nášho výskumu značne modifikovali. Miesto pôvodných 32 tvrdení sme vybrali 22, ktoré sme tiež nahradili našou verziou.

Test sémantického výberu Vytvoril ho pražský biochemik a psychiater V. Doležal. Výskumný nástroj poskytuje možnosť analýzy pojmov, ktoré sú pre respondenta významné a umožňuje sledovať ich zoskupenia a vzťahy. Súčasťou testu je 16 povinných pojmov (obrázkov), ktoré majú silný asociatívny význam. V našom výskumnom nástroji sme nemali obrázky, ale slová, ktoré predstavovali nasledovné symboly: slnko, mesiac, mreža, čaša, kríž, loď, človek, pery, strom, oko, blesk, had, kvet, ryba, dom a voda. Respondent si musel vybrať z týchto 16 symbolov 8 takých, ktoré sa mu najviac spájali s príslušným pojmom (Borošová, 1999).

Pre potreby nášho výskumu sme vybrali 20 pojmov medzi ktoré sme zaradili štyri referenčné pojmy: radosť, strach, hodnota a bezcennosť. Vyhodnocovali sme posudzovaním referenčných slov s ostatnými a zapisovali sme zhody. Interpretácia výsledkov v prípade individuálnej administrácie sa najčastejšie realizuje nanášaním bodov do pravouhlej plošnej siete, pričom dvojice vhodných referenčných pojmov (radosť, strach; hodnota, bezcennosť) predstavujú diagonálu tejto siete. Podľa tohto prístupu rozlišujeme štyri kvadranty. V prípade referenčných pojmov hodnota a bezcennosť kvadrant hodnoty obsahuje pojmy s vysokou mierou zhody s pojmom hodnota a nízkou mierou zhody s pojmom bezcennosť. Tento kvadrant je orientovaný na ľavo-pravej diagonále smerom dole. Kvadrant bezcennosti obsahuje pojmy s vysokou mierou zhody s pojmom bezcennosť a nízkou mierou zhody s pojmom hodnota. Kvadrant ambivalencie obsahuje pojmy, ktoré sa vysoko zhodujú s obidvoma referenčnými pojmi. Kvadrantom indiferencie označujeme kvadrant, ktorý obsahuje pojmy s nízkou mierou zhody s obidvoma referenčnými pojmi. Obdobne je to aj u druhej dvojice nami skúmaných referenčných pojmov, ktorými sú radosť a strach. Prostredníctvom tohto výskumného nástroja sme zisťovali aký vzťah majú respondenti k alkoholu a k nelegálnym drogám.

Štatistické metódy spracovania výskumných dát

Získané dáta sme analyzovali štatistickým programovým balíkom SPSS, verzia 13. Na overovanie závislosti medzi dvoma kvalitatívnymi znakmi sme použili štatistickú metódu Fisherov presný test. .

Výsledky testovania uvádzame hodnotou významnosti P ako aj znázornením ekvivalentu štatistickej hladiny významnosti vyjadrený hviezdíčkovou konvenciou: ≤ 0.001 - ***, ≤ 0.01 - **, $\leq 0,05$ - * (**hladinu štatistickej významnosti sme určili hodnotou 0,05**)

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku sme volili na základe princípu dobrovoľnosti. Do výskumu sme sa snažili zapojiť respondentov z rôznych kútov Slovenska. Uskutočnili sme zámerný dostupný výber, pričom nemôžeme hovoriť o reprezentatívnom súbore, ale len o výberovom súbore. Výskum sme realizovali v rokoch 2005 a 2006 u členov skautingu na rôznych skautských podujatiach a u nečlenov v základných a stredných školách v Bratislave, Banskej Bystrici, Trenčianskej Teplej a Banskej Štiavnici.

Dotazník postojov Ja-svet-ludia vyplnilo celkom 904 respondentov (488 členov skautskej organizácie z toho 244 chlapcov a 244 dievčat a 416 nečlenov z toho 212 chlapcov a 204 dievčat) vo veku 13 až 20 rokov pričom každá veková kategória bola počtom respondentov rovnomerne zastúpená. Test semantického výberu vyplnilo celkovo 200 respondentov vo veku 16-18 rokov (100 členov skautingu z toho 50 chlapcov a 50 dievčat; 100 nečlenov z toho 50 chlapcov a 50 dievčat).

Výsledky výskumu a diskusia

Našu pozornosť sme najskôr zamerali na sledovanie postojov členov a nečlenov skautingu k fajčeniu tabakových cigariet. Tabakové cigarety patria medzi takzvané mäkké drogy, čo znamená, že spoločnosť ich často toleruje a podceňuje ich škodlivosť. Výsledky nášho výskumu poukazujú na skutočnosť, že vo vekovej kategórii 13 až 15 rokov sme zaznamenali štatisticky významné rozdiely len v postoji „dospelí dobre hodnotia fajčenie tabakových cigariet“, čo si vysvetľujeme tým, že pravdepodobne viac členov skautingu nášho výskumného výberu v tejto vekovej kategórii pozná dospelých, ktorí fajčia tabakové cigarety ako nečlenovia. Menej členov skautingu ako nečlenov v tejto vekovej kategórii fajčí tabakové cigarety, pozná ľudí, ktorí fajčia tabakové cigarety, hodnotí fajčenie tabakových cigariet ako zaujímavé oproti ich rovesníkom nečlenom skautského hnutia aj keď tieto rozdiely nie sú signifikantné. Štatisticky významné rozdiely sme zaznamenali u 16 až 22

ročných respondentov. Signifikantne nižší podiel členov skautingu v tejto vekovej kategórii fajčí tabakové cigarety ($\chi^2 = 27,12$, $p < 0,001$) a si myslí, že priatelia dobre hodnotia fajčenie tabakových cigariet ($\chi^2 = 10,87$, $p = 0,001$). Na základe tohto výsledku predpokladáme, že členovia skautingu, fajčia tabakové cigarety v menšej miere ako ich rovesníci, ktorí sa nevenujú skautskej činnosti a majú menej priateľov, ktorí fajčia tabakové cigarety (vid'. tabuľka 1).

Tabuľka 1 Postoje členov a nečlenov skautingu k fajčeniu tabakových cigariet

Postoje k fajčeniu tabakových cigariet	13-15 rokov						16-22 rokov					
	Člen		Nečlen		P	sig	Člen		Nečlen		P	sig
	N	%	N	%	-	-	N	%	N	%	-	-
Mladí ľudia na Slovensku často fajčia tabakové cigarety	109	82,6	142	88,8	0,175	-	292	82,0	220	85,9	0,223	-
Fajčenie tabakových cigariet je zaujímavé	14	10,6	25	15,6	0,230	-	39	11,0	32	12,5	0,609	-
Ja sám fajčím tabakové cigarety	13	9,8	27	16,9	0,090	-	62	17,4	92	35,9	0,000	***
Dospelí dobre hodnotia fajčenie tabakových cigariet	26	19,7	16	10,0	0,020	*	54	15,2	37	14,5	0,819	-
Priatelia dobre hodnotia fajčenie tabakových cigariet	56	42,4	77	48,1	0,347	-	116	32,6	117	45,7	0,001	***
Poznám ľudí, ktorí fajčia tabakové cigarety	121	91,7	153	95,6	0,221	-	344	96,6	244	98,3	0,527	-

Príčinu tohto výsledku môžeme vidieť aj v pôsobení rovesníckej skupiny. Výskum J. Kořeného, L. Csémyho a L. Tišanskej (2008, s. 218) poukazuje na skutočnosť, že prítomnosť fajčiaceho kamaráta, kamarátky prevyšuje u skupiny fajčiarov o 55 % skupinu nefajčiarov.

Toto konštatovanie evokuje v nás predpoklad, že skautská družina v ktorej sa nachádza väčšina nefajčiarov má pozitívny vplyv na formovanie negatívneho postoja mladých ľudí k fajčeniu tabakových cigariet.

Spoločensky tolerovanou drogou na Slovensku je alkohol. V poslednej dobe sa stále viac stáva súčasťou života mnohých mladých ľudí. Na tento problém poukazuje aj výskum Ľ. Sejčovej, M. Malíka (2006) z ktorého výsledkov sa dozvedáme, že až 58 % mladých ľudí považuje za správnu akciu len tú, keď na nej nechýba alkohol. Preto nás zaujímalo aké postoje k užívaniu alkoholu majú členovia a nečlenovia skautingu nášho výskumného výberu. Výsledky výskumu dokumentujú skutočnosť, že 8,3 % členov skautskej organizácie a 28,8 % nečlenov vo veku 13 až 15 rokov nášho výskumného výberu uviedlo, že pije často alkoholické nápoje. Užívanie alkoholických nápojov u dospievajúcich má v súvislosti s vekom stúpajúcu tendenciu. Vo vekovej kategórii 16 až 22 ročných respondentov až 25,3 % členov a 57,0 % nečlenov skautingu uviedlo, že často pije alkohol. Časté pitie alkoholu sme chápali minimálne raz do týždňa.

Vekové obdobie dospievania je najviac kritické k užívaniu alkoholu, ako aj iných návykových látok. Podľa výskumu M. Miovskeho a T. Urbáneka (2001, s. 252) najviac zo súboru opýtaných respondentov bolo prvýkrát opitých vo veku 15 rokov (26,6 %) a vo veku 16 rokov a neskôr (22,2 %). Výskum Z. Vašašovej a J. Oravcovej (2006) dokumentuje zistenie, že 56 % respondentov malo prvú skúsenosť s alkoholom vo veku 14 až 16 rokov. Ďalší výskum M. Farárikovej (2003) poukazuje na skutočnosť, že zo súboru 15 až 18 ročných respondentov raz do týždňa konzumuje alkohol 19,2 %, každý deň 4,71 %, raz za dva týždne 3,62 % a raz do mesiaca 1,81 % opýtaných.

Medzi členmi a nečlenmi skautingu nášho výskumného výberu sme zaznamenali štatisticky významné rozdiely v konzumácii alkoholických nápojov. Signifikantne nižší podiel členov skautingu v oboch vekových kategóriách uviedol, že pije alkohol oproti nečlenom (v oboch vekových kategóriách $p < 0,001$) ako aj štatisticky významne menší počet členov skautingu nášho výskumného výberu v oboch vekových kategóriách má priateľov, ktorí dobre hodnotia užívanie alkoholu (viď. tabuľka 2). Tieto výsledky môžu byť ovplyvnené zmysluplnou náplňou voľného času u členov skautingu ako aj pôsobením rovesníckej skupiny v ktorej menej členov pije alkoholické nápoje ako u nečlenov.

Tabuľka 2 Postoje členov a nečlenov skautingu k častému pitiu alkoholu

Postoje k alkoholu	13-15 rokov						16 -22 rokov					
	Člen		Nečlen		P	sig	Člen		Nečlen		P	sig
	N	%	N	%	-	-	N	%	N	%	-	-
Mladí ľudia na Slovensku často pijú alkohol	107	81,1	141	88,1	0,102	-	312	87,6	227	88,7	0,707	-
Časté pitie alkoholu je zaujímavé	17	12,9	43	26,9	0,004	**	82	23,0	65	25,4	0,504	-
Ja sám často pijem alkohol	11	8,3	46	28,8	0,000	***	90	25,3	146	57,0	0,000	***
Dospelí dobre hodnotia časté pitie alkoholu	14	10,6	8	5,0	0,079	-	75	21,1	40	15,6	0,094	-
Priatelia dobre hodnotia časté pitie alkoholu	51	38,6	81	50,6	0,045	*	180	50,6	158	61,7	0,007	**
Poznám ľudí, ktorí často pijú alkohol	120	90,9	153	95,6	0,151	-	345	96,9	248	96,9	1,000	-

Drogová závislosť na Slovensku má od roku 1989 stúpajúcu tendenciu. Postihuje predovšetkým mladých ľudí. Preto nás zaujímalo či existujú štatisticky významné rozdiely medzi členmi a nečlenmi skautingu v postojoch k nelegálnym drogám s neakceptovateľným účinkom (heroín, kokaín, LSD). Ako vyplýva z tabuľky 3 signifikantne nižší podiel členov skautingu nášho výskumného výberu vo veku 16 až 22 rokov si myslí, že mladí ľudia na Slovensku často užívajú tvrdé drogy ($\chi^2 = 25,52$, $p < 0,001$), že dospelí ($\chi^2 = 9,01$, $p = 0,004$) a priatelia ($\chi^2 = 7,41$, $p = 0,008$) dobre hodnotia ich užívanie. Na základe uvedeného by sme mohli predpokladať, že členovia skautingu sa v menšej miere stretávajú s ľuďmi, ktorí sympatizujú s týmto druhom návykových látok. Tieto naše úvahy potvrdzuje skutočnosť, že nižšie percentuálne zastúpenie skautov v oboch vekových kategóriách pozná ľudí, ktorí sú užívateľmi nelegálnych drog s neakceptovateľným účinkom (13 až 15 roční $\chi^2 = 4,73$, $p = 0,032$; 16 až 22 roční $\chi^2 = 25,79$, $p < 0,001$) v porovnaní s nečlenmi. Štatisticky významný rozdiel medzi obidvomi súbormi sme zaznamenali vo vekovej kategórii 16 až 22 rokov aj v samotnom užívaní nelegálnych drog s neakceptovateľným účinkom. Menšie percentuálne

zastúpenie členov skautingu uviedlo, že berie nelegálne drogy s neakceptovateľným účinkom v porovnaní s nečlenmi ($\chi^2 = 19,05$, $p < 0,001$). Tieto zistenia ilustruje tabuľka 3. Na základe týchto výsledkov predpokladáme, že členovia skautingu nášho výskumného výberu majú negatívnejší postoj k užívaniu nelegálnych drog s neakceptovateľným účinkom ako nečlenovia.

Tabuľka 3 Postoje členov a nečlenov skautingu k užívaniu drog s neakceptovateľným účinkom (nelegálne drogy heroín, kokaín, LSD)

Postoje k užívaniu drog s neakceptovateľným účinkom	13-15 rokov						16 -22 rokov					
	Člen		Nečlen		P	sig	Člen		Nečlen		P	sig
	N	%	N	%			N	%	N	%		
Mladí ľudia na Slovensku často užívajú drogy s neakceptovateľným účinkom	39	29,5	59	36,9	0,214	-	82	23,0	108	42,2	0,000	***
Užívanie drog s neakceptovat. účinkom je zaujímavé	14	10,6	17	10,6	1,000	-	42	11,8	31	12,1	1,000	-
Ja sám užívam drogy s neakcept.účinkom	1	0,8	2	1,3	1,000	-	4	1,1	21	8,2	0,000	***
Dospelí dobre hodnotia užívanie drog s neakcept. účinkom	5	3,8	6	3,8	1,000	-	10	2,8	21	8,2	0,004	**
Priatelia a dobre hodnotia užívanie drog s neakcept.účinkom	17	12,9	25	15,6	0,616	-	18	5,1	28	10,9	0,008	**
Poznám ľudí, ktorí užívajú drogy s neakceptovateľným účinkom	33	25,0	59	36,9	0,032	*	106	29,8	128	50,0	0,000	***

Našou snahou bolo ďalej zistiť či existujú štatisticky významné rozdiely medzi členmi a nečlenmi skautingu vo veku 16 až 18 rokov v situovaní pojmu alkohol a drogy v sémantickom priestore v súvislosti s referenčnými pojmami hodnota, bezcennosť, radosť, strach.

Výsledky výskumu poukazujú na skutočnosť, že vyššie percentuálne zastúpenie má pojem nelegálna droga u mladých ľudí organizovaných v skautingu v kvadrante bezcennosť,

na základe čoho predpokladáme, že menší počet členov skautingu nášho výskumného výberu si cení drogu v porovnaní s nečlenmi (tabuľka 4).

Tabuľka 4 Test sémantického výberu: Postoj členov a nečlenov skautingu k alkoholu a nelegálnym drogám ako k hodnote

H	H				B				A				I			
	člen	Nečle n	P	si g	člen	Nečle n	P	si g	čle n	nečle n	P	si g	člen	nečle n	P	Si g
	%	%	-	-	%	%	-	-	%	%	-	-	%	%	-	-
Alkohol	10,0	7,0	0,613	-	19,0	19,0	1,000	-	4,0	6,0	0,748	-	13,0	11,0	0,828	-
Neleg. drogy	8,0	10,0	0,806	-	26,0	19,0	0,310	-	7,0	11,0	0,459	-	12,0	8,0	0,480	-

Legenda: H- hodnota , B- bezcennosť , A- ambivalencia, I- indiferencia

Štatisticky významné rozdiely sme zaznamenali medzi súborom členov a nečlenov skautingu nášho výskumného súboru v situovaní uvedených pojmov v kvadrantoch radosť, strach a ambivalencia. Signifikantne nižší podiel mladých ľudí, navštevujúcich skauting zaradil pojem droga v kvadrante radosť oproti mladým ľuďom, ktorí sa skautskej činnosti nezúčastňujú ($p = 0,009$). Na hranici štatistickej významnosti ($p = 0,056$) je rozdiel medzi členmi a nečlenmi skautingu v umiestnení pojmu alkohol v tomto kvadrante čo môže znamenať, že menej mladých ľudí nášho výskumného výberu organizovaných v skautingu spája pojmy alkohol a droga s príjemnou emóciou radosť oproti nečlenom. Členovia skautingu prežívajú vo vzťahu k drogám oproti nečlenom viac negatívne emócie čo potvrdzuje skutočnosť, že vyššie percento členov skautingu umiestnilo pojem droga v kvadrante strach ($p < 0,001$) oproti nečlenom. Mladí ľudia nášho výskumného výberu organizovaní v skautskej organizácii prežívajú vo väčšej miere zmiešané emócie radosti a strachu k pojmom alkohol a droga, čo vyjadrili vyšším percentuálnym zastúpením v kvadrante ambivalencie v porovnaní s ich rovesníkmi, ktorí sa činnosti v skautskej organizácii nezúčastňujú (tabuľka 5).

Tabuľka 5 Test sémantického výberu: Postoj členov a nečlenov skautingu k alkoholu a nelegálnym drogám (radosť, strach)

R	R				S				A				I			
	Člen	ne člen	P	sig	člen	ne člen	P	sig	Člen	ne člen	P	sig	Člen	nečlen	P	Sig
	%	%	-	-	%	%	-	-	%	%	-	-	%	%	-	-
Alkohol	11,0	22,0	0,056	-	35,0	16,0	0,003	**	7,0	1,0	0,065	-	13,0	17,0	0,553	-
Neleg. Drogy	3,0	14,0	0,009	**	43,0	18,0	0,000	***	7,0	0,0	0,014	*	11,0	18,0	0,228	-

Legenda: R- radosť, S- strach, A- ambivalencia, I- indiferencia

Výsledky výskumu poukázali na skutočnosť, že existujú štatisticky významné rozdiely medzi členmi a nečlenmi skautingu vo fajčení tabakových cigariet, pití alkoholických nápojov, užívaní nelegálnych drog s neakceptovateľným účinkom ako aj v umiestnení pojmov alkohol a nelegálne drogy s neakceptovateľným účinkom v sémantickom priestore. Členovia skautingu nášho výskumného výberu sú v menšej miere užívateľmi legálnych drog s akceptovateľným účinkom a nelegálnych drog s neakceptovateľným účinkom, poznajú v menšej miere ľudí, ktorí užívajú drogy, majú menej priateľov, ktorí pozitívne hodnotia branie drog. Tieto výsledky môžu byť ovplyvnené funkčným systémom skautskej výchovy, ktorý poskytuje mladým ľuďom priestor na sebarealizáciu, na uspokojenie svojich záujmov, pomáha im nadväzovať hodnotné medziľudské vzťahy, učí mladých ľudí žiť v skupine rovesníkov, hodnotne sa zabávať, poznávať prírodu a kultúrne dedičstvo doma a v zahraničí, dbať o svoje zdravie, žiť zmysluplne a tešiť sa zo života.

V súvislosti s výsledkami nášho výskumu navrhujeme začať primárnu prevenciu drogových závislostí už v predškolskom veku formou výchovy detí vo voľnom čase a pre voľný čas. Je dôležité, aby sa deti naučili poznávať prírodu, žiť v rovesníckej skupine, ktorá by im pomáhala rozvíjať interpersonálne vzťahy, rozvíjala ich emocionálnu inteligenciu, sebaúctu a sebahodnotenie. Je dôležité, aby deti mohli v plnej miere rozvíjať svoje záujmy, aby sa učili byť vedenými a viesť. Experimentovanie s drogami môže u detí a dospievajúcich súvisieť s ich konzumným spôsobom života, ktorý môže v konečnom dôsledku vyvolať nudu a beznádej. Programy primárnej prevencie môžu byť účinné až vtedy, keď budú vychádzať z potrieb mladých ľudí a stanú sa uceleným výchovným systémom.

Náš výskum je východiskom pre ďalšie výskumy v tejto oblasti. Bolo by zaujímavé zistiť postoje mladých ľudí k užívaniu drog v rôznych detských a mládežníckych organizáciách a porovnať zistené výsledky. Žiadalo by sa realizovať výskum u absolventov rôznych Peer programov a členov detských a mládežníckych organizácií a porovnať získané výsledky.

Literatúra

BŘICHÁČEK, V. 2001. *Junák na přelomu století.*. Praha: TDC Junáka, 2001. 63 s. ISBN 80 86109-56-9.

BOTTOVÁ, M. 2008. *Prevencia, zásady a ciele: Na čo zamerať pozornosť.* Drogový informačný portál. [on line]. [cit. 2008-06-26]. Dotupné na internete: <http://www.infodrogy.sk/index.cfm?module=ActiveWeb&Page=WebPage&DocumentID=3402>

ČAČKA, O. 1999. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace.* Brno : Masarykova univerzita, 1999. 366 s. ISBN 80-7239-034-1.

- DRUŽINOVÝ SYSTÉM. In *Médium, časopis so skautským duchom*. roč. 4, 1999, č. 2, s. 28-29. ISSN 1335-4493..
- FARÁRIKOVÁ, M. 2003. *Primárna prevencia závislosti na návykových látkach s akceptovateľným účinkom u detí mladšieho školského veku a u adolescentov*. Diplomová práca. Banská Bystrica : UMB, Katedra environmentálnej výchovy, 2003. 111 s.
- FILA, S. 1996. Prieskum atraktívnosti vzorov mimosystémového prispôsobovania sa mládeže na stredných školách v Stredoslovenskom regióne. In : *Aktuálne problémy mládeže a podiel PPP na ich riešení*. Zborník referátov zo seminára Bratislava: KPPP, 1996. s. 29 – 41.
- JUŠČÁK, J. 2009. *Reflexia pedagogických možností výchovných systémov vybraných detských a mládežníckych organizácií v edukačnom systéme SR*. Dizertačná práca. Prešov: Fakulta prírodných a humanitných vied, Katedra pedagogiky, 2009. [cit. 2011- 08-25]. 249s. Dostupné na internete: http://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/prieskumy/pkd013.pdf.
- HELLER, J. ET AL. 1996. *Závislost známá neznáma*. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-7169-277-8.
- HRICA, P., ET AL. 2004 *Príručka pre skautských vodcov*. Bratislava : Slovenský skauting, 2004, 421 s. ISBN 80-89136-08-7.
- HRICA, P., ET AL. 1999 *Príručka pre vodcov vlčat*. Bratislava : Slovenský skauting, 1999, 271 s. ISBN 80-968222-0-9.
- HRICA, P. 1998. Zmysel dobrého skutku. In *Médium, časopis so skautským duchom*. roč. 3, č.10, 1998. ISSN 1335-4493, s. 32-33.
- HRICA, P., et al. 1999(a). *Výchovný program Slovenského skautingu*. Bratislava : Slovenský skauting, 1999. 43 s.
- HRICA, P. 2002. *Stupne a odborky pre skautky a skautov (11–15 rokov)*. Bratislava : Slovenský skauting, 2002. 27 s.
- KOŽENÝ, J. CSÉMY L., TIŠANSKÁ L. 2008. Atributy sklonu ke kouření u patnáctiletých adolescentů v roce 2006: Explorační analýza. In *Československá psychologie*. 2008, roč. 52, číslo 3, s. 209 – 223. ISSN 0009-062X,.
- MIOVSKÝ, M., URBÁNEK, T. 2001. Nead 2000: Tabák, alkohol a nelegální drogy mezi středoškoláky. In *Učitelé a zdraví 3. Zborník*. s. 245 – 247. Brno: Psychologický ústa AV ČR, nakladatelství Pavel Křepela, 2001. ISBN 80-902653-7.
- ORBÁNOVÁ, D. Drogová závislost a jej prevencia v školách. In *Aktuálne problémy drogovej závislosti v SR a ďalších krajinách EÚ. Recenzovaný zborník príspevkov*. s. 53 - 56 Bratislava: 2010. ISBN 978-80-225-3044-6
- PÁVKOVÁ, J., Et al. 1999. *Pedagogika voľného času*. Praha : Portál, 1999, 229 s. ISBN 80-7178-569-5.
- SEJČOVÁ, L., MALÍK, M. 2006. Postoje stredoškolskej mládeže k drogám. In *Mládež a spoločnosť*. 2006, . roč. 12, č. 2. , s. 49-59. ISSN 1335-1109
- STŘELEČ, S. 1997. *Rodina a výchova dětí ve volném čase*. In: Spousta Vladimír et al.: *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno : Masarykova univerzita, 1997. 183 s. ISBN 80-210-1007-X.
- VAŠAŠOVÁ, Z., ORAVCOVÁ J. 2006. Užívanie alkoholu, tabaku a drog u vysokoškolákov. In *Mládež a spoločnosť*. Roč. 12, 2006, č. 1, s. 45-74. ISSN 1335-1109.

ANALÝZA FAKTOROV OHROZUJÚCICH PRÍPRAVU A IMPLEMENTÁCIU PROJEKTOV A VÝCHOVNO-OSVETOVÝCH AKTIVÍT V RÓMSKÝCH MIMOVLÁDNYCH ORGANIZÁCIÁCH V BANSKOBYSSTRICKOM KRAJI

Katarína Kurčíková

Abstrakt: *Príspevok sa venuje analýze faktorov, ktoré ohrozujú prípravu a realizáciu aktivít rómskych mimovládnych organizácií regiónu Banská Bystrica. Autorka sa snažila priniesť výsledky výskumu zameraného na zistenie ohrození, ktoré sa spájajú s prípravu a implementáciu projektov a následne výchovno-osvetových aktivít v rómskych mimovládnych organizáciách.*

Abstract: *Article is dealing with factor analysis, which endanger the preparation and realisation of activities of roma non-governmental organisations in Banska Bystrica region. Author is striving to get results of research which is oriented on danger findings, which are connected with preparation and implementation of projects and subsequently educational-enlightenment activities in roma nongovernmental organisations.*

Kľúčové slová: *Rómovia, mimovládne organizácie, tretí sektor, výskum*

Key words: *Roma, Gypsies, non-governmental organisations, third sector, research*

Nová situácia k riešeniu problematiky Rómov na Slovensku začala po roku 1989. Tak ako pre mnohé oblasti aj pre Rómov sa otvorili nové možnosti. Nové spoločensko-politické podmienky vytvorili cestu pre rozvoj slovenskej spoločnosti, ktorej súčasťou boli aj príslušníci rôznych národnostných menšín.

Nežná revolúcia v novembri 1989 znamenala novú príležitosť pre národnostné menšiny, slobodu deklarovat' vlastnú etnickú identitu a zúčastňovať sa na živote občianskej spoločnosti. V januári 1991 československé Federálne zhromaždenie prijalo Deklaráciu základných ľudských práv a slobôd, ktorá umožňovala slobodné určenie etnickej identity občanov a krátko na to, v apríli 1991 vláda SR prijala dokument nazvaný Princíp vládnej politiky k Rómom, ktorý po prvý krát v histórii uznal Rómov ako samostatnú menšinu s rovnakými právami ako ostatné menšiny žijúce na území SR. (Svetová banka – Inštitút pre otvorenú spoločnosť: *Chudoba Rómov a sociálna starostlivosť o nich v Slovenskej republike*)

Dvadsiate storočie označili niektorí znalci dejín rómskeho spoločenstva za akési „rómske národné obrodenie“ v analógii s podobným historickým procesom mnohých národov európskeho kontinentu. Po roku 1989 došlo v nových spoločensko-politických podmienkach a pod vplyvom činnosti Medzinárodnej rómskej únie (v roku 1978 v Ženeve bola založená nová medzinárodná organizácia Union romani – Rómska únia, v skratke IRU) k zaktivizovaniu národnoemancipačného úsilia Rómov aj na Slovensku. Jeho výrazom sa stalo založenie viacerých politických a kultúrnych organizácií. Niektorí rómski predstavitelia sa stali v ďalších rokoch funkcionármi ústredných štátnych orgánov a ďalších inštitútov, vrátane mimovládnych organizácií, rôznych občianskych združení či nadácií. V legislatívnej oblasti bolo prijatých niekoľko základných dokumentov, ktoré uznali rómsku národnosť za rovnocennú súčasť ostatných etnických menšín na Slovensku (prijatie Listiny základných práv a slobôd – 1991, Zásady vládnej politiky k Rómom – 1991, Konceptné riešenie rómskeho problému v SR – 1995, Konceptné zámery vlády na riešenie problémov Rómov v súčasných spoločensko-ekonomických podmienkach – 1997, Stratégia vlády SR na riešenie problémov rómskej národnostnej menšiny – 1999, Priority vlády SR vo vzťahu k rómskym komunitám na rok 2002.(Korim, 2006)

Počas 90. rokov 20. storočia bolo v SR zaregistrovaných okolo štyroch desiatok rôznych občianskych združení a celoslovenských i regionálnych kultúrnych zväzov, 15 politických subjektov, ale na Slovensku pôsobilo postupne aj 123 rozličných nadácií a združení Rómov. Medzi najznámejšie politické zoskupenia patria: ROI – Rómska občianska iniciatíva, RIS – Rómska inteligencia za spolunažívanie, Demokratický zväz Rómov, Strana demokratickej únie Rómov, Strana práce a istoty a iné. Spoločenský, politický a kultúrny život mapujú rómske médiá, ako sú dvojmesačníky Roma, Ternipen Luľudi, mesačník Štvorlístok, dvojtýždenník Sama adaj, týždenník Romano ľil' nevo. V Slovenskom rozhlase a Slovenskej televízii vysielajú špeciálne relácie pre Rómov, vydáva sa rómska literatúra, v Košiciach účinkuje profesionálne divadlo Romathan, vznikli a pôsobia početné folklórne súbory. V Košiciach založili strednú umeleckú školu s cieľom, aby sa stala centrom vzdelávania rómskej mládeže.(Korim, 2006)

Za dôležité považujeme uviesť fakty ako konštituovanie Katedry rómskej kultúry na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre, ktorá sa od 1. januára 2006 pretransformovala na Ústav romologických štúdií, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici má akreditované študijné programy sociálna a misijná práca s rómskou komunitou a predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín. Akreditované študijné programy sú zamerané na edukáciu rómskej inteligencie - učitelia, asistenti učiteľa,

vychovávateľa, sociálni a misijní pracovníci a vyučujú sa aj na ďalších slovenských univerzitách. (Korim, 2006) Programy boli vytvorené na základe štátnej objednávky vlády SR a ich prioritným cieľom bolo vyškoliť nových vysokoškolsky kvalifikovaných odborníkov práve z rómskeho etnika.

Na základe horeuvedených faktov, môžeme konštatovať, že Slovenská republika umožňuje možnosť združovať sa a zakladať mimovládne organizácie aj národnostným menšinám. Tým, že Rómovia na Slovensku boli v roku 1991 uznaní za národnosť, bola im taktiež daná možnosť na výchovu, vzdelávanie, tlač, informácie v ich jazyku, rozvoj vlastnej kultúry a právo združovať sa v združeniach a organizáciách. V začiatkoch svojej činnosti sa tieto organizácie sústredili najmä na aktivity kultúrneho charakteru. Dotácie dostávali prevažne z ministerstva kultúry a až neskôr začali nadácie poskytovať štipendiá rómskym deťom študujúcim na stredných a vysokých školách. Prípadne sa orientovali na rôzne vzdelávacie programy, čím sa záber činnosti týchto organizácií podstatne rozšíril. (Čačipen pal o Roma – Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku, 2002)

V súčasnosti je mnoho dôvodov na zriaďovanie mimovládnych organizácií, ktoré sa aktívne zaoberajú riešením rómskych problémov. Prílev financií na podporu projektov pre rómsku národnostnú menšinu (hlavne zo zahraničných zdrojov) a množstvo tréningových programov zameraných na rozvoj rómskej komunity sú v súčasnosti jedným z hlavných dôvodov vzniku mnohých mimovládnych organizácií. Očakáva sa, že táto podpora zlepši situáciu Rómov aj v regiónoch Slovenska.

Je nevyhnutné, aby Rómovia preberali zodpovednosť a podieľali sa na riešení nepriaznivých situácií v ich živote. Na tomto riešení je nevyhnutná spolupráca medzi Rómami a majoritnou spoločnosťou aj prostredníctvom rómskych a nerómskych mimovládnych organizácií. Zameranie aktivít vyvíjaných práve prostredníctvom tretieho sektora by malo smerovať najmä na podporu rómskej kultúry, vzdelávania, výchovy, ako aj na ostatné problémové oblasti v živote a socializácii rómskeho etnika.

Ťažiskom práce rómskych mimovládnych organizácií je predovšetkým príprava stratégií a projektov kultúrnej, výchovno-osvetovej práce s rómskym etnikom. V neposlednom rade i usmerňovanie, činnosti, tvorba a realizácia podujatí spĺňajúce pedagogicko-psychologické požiadavky názornosti, pútavosti, informatívnosti i ďalšie atribúty, ktorými sa dosiahne väčšia účinnosť výchovno-osvetovej práce zameranej na socializáciu rómskej minority.

V súčasnosti sa mimovládne organizácie vo veľkej miere zameriavajú najmä na realizáciu vzdelávacích projektov, ktoré poznáme aj pod pojmom projekty alternatívneho

vzdelávania. Tieto projekty majú široké spektrum foriem (inovačné, kvalifikačné, priebežné a pod.) a metód (prednášky, semináre, výcviky a pod.).

Aj napriek týmto tvrdeniam je potrebné uvedomiť si, že práca v rómskych, ale i nerómskych mimovládnych organizáciách nie je jednoduchá a spája sa s rôznymi faktormi, ktoré môžu ohroziť prirodzený chod alebo existenciu spomínaných organizácií.

Ďalej v príspevku uvádzame výsledky výskumu, ktorý sme realizovali v Banskobystrickom kraji v rokoch 2009-2010.

Cieľom výskumu bolo poukázať na faktory ohrozujúce realizáciu projektov a výchovno-osvetových aktivít. Čiastkovým cieľom výskumu bolo zistenie, aká je úroveň spolupráce pri realizovaní výchovno-osvetových aktivít medzi mimovládnymi organizáciami, verejným a podnikateľským sektorom.

Metódy, ktoré sme uplatňovali pri spracovaní danej problematiky, súviseli so zámermi našej práce a cieľom výskumu. Výskumnú prácu sme rozdelili na niekoľko etáp. Pri výskume v závislosti od jednotlivých etáp výskumu sme použili nasledovné výskumné metódy:

Obsahová analýza dokumentov – touto metódou sme analyzovali rôzne druhy dostupných materiálov (projekty, programy pre Rómov, materiály mimovládnych organizácií), ktoré nám poskytli významné informácie pre náš vedecký výskum.

Pološtandardizovaný rozhovor – ako doplnujúcu metódu sme využili pološtandardizovaný rozhovor s pracovníkmi mimovládnych organizácií. Metóda rozhovoru (interview) je charakteristická priamou sociálnou interakciou. Našou úlohou bolo nadviazať osobný kontakt a ešte hlbšie preniknúť do skúmanej problematiky. Pripravili sme si základné otázky, prostredníctvom ktorých sme získavali údaje.

Lokalita výskumu:

Výskum sme realizovali v Banskobystrickom kraji, zamerali sme sa na okresy Žiar nad Hronom, Zvolen, Banská Bystrica, Lučenec, Detva, Rimavská Sobota a Poltár. V prvom rade sme mapovali mimovládne organizácie, ktoré sústreďujú svoje pôsobenie v tejto lokálnej úrovni a zároveň sa orientujú na rómsku problematiku. Ďalej sme skúmali rómske podporné projekty a výchovno-osvetové aktivity.

Faktory ohrozujúce realizáciu projektov a výchovno-osvetových aktivít v rómskych mimovládnych organizáciách v Banskobystrickom kraji

Na základe získaných údajov môžeme konštatovať, že nielen v Banskobystrickom kraji, ale v rámci celého Slovenska existuje veľké množstvo mimovládnych organizácií, a to

najmä občianskych združení, ktorých cieľom je prispieť k socializácii, zlepšeniu postavenia a celkového života Rómov. Činnosť týchto organizácií je veľmi náročná a spojená s vysokou odbornosťou svojich členov, pretože iba skúsený tím môže pri príprave a následnej implementácii svojich projektov uspieť. Pracovníci mimovládnych organizácií musia sledovať výzvy na podávanie projektov. Ak výzva korešponduje s cieľovou skupinou a cieľom projektu môžu sa pustiť do vypracovania projektu. Táto práca je náročná a vyžaduje si čas a trpezlivosť projektového tímu. Projekt sa obvykle skladá z troch hlavných častí, a teda žiadosť projektu, podrobný popis projektu a rozpočet projektu. Ak je projekt schválený nastupuje realizácia projektu. Dĺžka realizácie projektov sa pohybuje spravidla od 12 do 18 mesiacov.

Mnohé z mimovládnych organizácií zápasia s nedostatkom finančných prostriedkov na implementáciu svojich aktivít. Z neštandardizovaného rozhovoru s pracovníkmi mimovládnych organizácií sme zistili, že sa snažia profesionálne vypracovať projekty, ale podľa nich je hlavný problém, v tom, že výberová a schvaľovacia komisia podporuje len veľké projekty, ktorých rozpočet sa pohybuje okolo 100 000 eur. Preto častokrát menšie projekty nie sú podporované.

Pre ilustráciu uvádzame v T1 najčastejšie faktory, ktoré ohrozujú realizáciu výchovno-osvetových aktivít v rómskych mimovládnych organizácií v Banskobystrickom kraji.

T1 Faktory ohrozujúce realizáciu výchovno-osvetových aktivít (projektov) v Banskobystrickom kraji

Faktory	n	%
Nedostatok financií	17	71
Neochota Rómov	6	25
Iné	1	4
Zlyhanie MVO	0	0
Priestory	0	0
SPOLU (N)	24	100

Najviac respondentov označilo ako faktor, ktorý ohrozuje výchovno-osvetové aktivity nedostatok financií, túto možnosť volilo až 17 (71 percent) pracovníkov mimovládnych organizácií. 6 respondenti (25 percent) označili neochotu Rómov spolupracovať a 1 respondent (4 percentá) zvolil iný faktor.

Ako najväčší faktor ohrozenia rómskych mimovládnych organizácií môžeme označiť práve nedostatok finančných prostriedkov na realizáciu svojich aktivít. S týmto ohrozením však prichádza aj ďalší faktor a to, že pri štruktúre financovania projektu je pomoc

poskytovaná formou nenávratného finančného príspevku. Finančná pomoc sa poskytuje na princípe spolufinancovania v nasledovnom pomere:

štátne rozpočtové a príspevkové organizácie	
spolufinancovanie z EFS	85%
spolufinancovanie zo štátneho rozpočtu	15%
ostatní žiadatelia	
spolufinancovanie z EFS	85%
spolufinancovanie zo št. rozpočtu	10%
spolufinancovanie zo zdrojov žiadateľa	5%

A tu vzniká ďalší spomínaný problém, pretože mimovládne organizácie sa spravidla nachádzajú v kategórii „ostatní žiadatelia“, a podieľajú sa na spolufinancovaní projektov vo výške 5% prípadne až 15%. Pracovníci mimovládnych organizácií vnímajú spolufinancovanie ako ďalší faktor, ktorý ohrozuje ich realizáciu projektu, a tým aj realizáciu výchovno-osvetových aktivít pre Rómov.

Prostredníctvom rozhovoru sme ďalej zistili, že mimovládne organizácie si často svoje projekty vypracúvajú samostatne. Nemajú však dostatočné množstvo informácií a praktických skúseností. Práve pre tieto nedostatky sú ich projekty často zamietané. Tým sa pripravujú o prísun nenávratných finančných príspevkov, ktoré by pomohli pri činnosti, práci a ďalšom fungovaní mimovládnej organizácii.

Mimovládne organizácie, ktoré si samy projekt vypracujú, po jeho schválení majú problém najmä s administratívou a celkovou implementáciou projektu. Práve preto je tu potrebný profesionál – projektový manažér, ktorý by mal na starosti nielen vypracovanie projektu, ale práve jeho implementáciu, koordináciu a následnú udržateľnosť.

Ďalšie ohrozenia mimovládnych organizácií, ich projektov a aktivít vychádzajú zo swot analýzy projektov. Vo výskume sme sa zamerali na zisťovanie názorov respondentov na slabé stránky projektov rómskych mimovládnych organizácií. Výsledky uvádzame v T2.

T2 Slabé stránky projektov rómskych mimovládnych organizácií v Banskobystrickom kraji

Slabé stránky projektov	n	%
Nepodporujú kontakty s nerómami	12	50
Nepodporujú vzťahy s nerómami	7	30
Nepodporujú sebarealizáciu rómskych detí	4	16
Nepodporujú osobnosť Róma	1	4
Iné	0	0
SPOLU (N)	24	100

12 respondentov (50 percent) označilo za najslabšiu stránku projektov to, že nepodporujú kontakty s nerómami, 7 respondentov (30 percent) uviedlo, že nepodporujú vzťahy s nerómami, 4 respondenti (16 percent) volilo nedostatočnú sebarealizáciu rómskych detí a 1 respondent (4 percentá) označilo ako slabú stránku projektov nepodporovanie osobnosti Róma.

Môžeme konštatovať, že vo väčšine prípadov ide o rómske mimovládne organizácie, kde sa aktívne zapájajú do aktivít hlavne rómske deti a mládež. Prostredníctvom nášho výskumu sme zistili, že najviac projektov je zameraných na vzdelávanie, trávenie voľného času, prezentovania rómskej kultúry a podobne. Preto môže častokrát absentovať práve podpora kontaktov a vzťahov medzi rómskymi a nerómskymi deťmi.

V súvislosti na horeuvedené zistenia sme u pracovníkov mimovládnych organizácií zisťovali, čo považujú za najzávažnejšie problémy rómskych detí. Ich odpovede prinášame v nasledujúcej tabuľke.

T3 Problémy rómskych detí

Najzávažnejšie problémy rómskych detí	n	%
Nedostatočná výchova zo strany rómskej rodiny	16	67
Pocity menejcennosti	4	16
Odmietnutie majoritou	3	13
Neschopnosť presadiť sa	1	4
Zlé stravovacie a hygienické návyky	0	0
Neúspech v škole	0	0
Iné	0	0
SPOLU (N)	24	100

Ako vyplýva z údajov uvedených v tabuľke T3 16 respondenti (67 percent) uviedli ako najzávažnejší problém rómskych detí nedostatočnú výchovu zo strany rómskej rodiny. Pocity menejcennosti zvolili 4 respondenti (16 percent), 3 respondenti (13 percent) uviedli odmietnutie majoritou a 1 respondent neschopnosť presadiť sa. Ako nám vyplýva z tabuľky možnosť zlé stravovacie návyky a neúspech v škole neuviedol žiaden respondent.

Rómska rodina má pre Rómov veľký význam. Rómske deti sú vychovávané podľa pravidiel komunity, ktoré sú výrazne odlišné od spôsobov výchovy v rodinách majoritnej spoločnosti. V mnohých rodinách nie sú vytvorené podmienky na ich výchovu, systematickú domácu prípravu detí na vyučovanie, na efektívne trávenie voľného času a podobne. Môžeme konštatovať, že rómske deti sa tak častejšie ako ostatné deti dostávajú do začarovaného kruhu: nedostatočná príprava na školu, školský neúspech, výsmech rovesníkov, nedostatok podpory v rodine, v škole, neúspech, zlyhanie.

Tomlinson uvádza, že znevýhodnení rodičia dokonca prenášajú vlastnú „depriváciu“ na svoje deti a zakladajú tak medzigeneračný cyklus biedy a znevýhodnenia. (Tomlinson, 1992)

Pri rozhovore s pracovníkmi mimovládnych organizácií sme zistili, že projekty určené pre pomoc pri socializácii rómskych detí by mali mať trvanie aspoň 5 rokov. Uvádzali, že jeden prípadne jeden a pol roka je veľmi málo, za takéto krátke obdobie sa nedá urobiť zmena vo výchove, vzdelávaní, postojoch dospelého človeka a toľkož nie dieťaťa. Dieťa sa po ukončení projektu prichádza späť do reality svojej rodiny, kde znova vidí nedostatok adekvátnych vzorov vo vzdelávaní, správaní a chovaní, efektívnom trávení voľného času, prezentovania seba a podobne.

Podľa nášho názoru angažovanie štátu, školy, mimovládneho sektora a rómskej komunity je v týchto prípadoch nezastupiteľná a vyžaduje si dlhodobú a systematickú prácu viacerých odborníkov.

V neposlednom rade sme u respondentov zisťovali ich návrhy na zlepšenie stavu v mimovládnej organizácii. Zistenia, prinášame v tabuľke č. 4..

T4 Navrhované riešenia zo strany MVO na zlepšenie ich stavu
Dlhodobé programy
Udržiateľné projekty aj po ich skončení
Spolupráca a ochota zo strany mesta
Záujem zo strany vlády
Dlhodobé projekty
Podpora malých projektov
Iniciatíva zo strany rómskych kultúrnych združení
Podnikateľské návrhy na oblasti spolupráce
Udržiavať aktívny kontakt s cieľovou skupinou
Tvorba komunitných centier pre rómske deti
Ešte hlbšie a viac sa venovať rómskym deťom
Zlepšenie spolupráce s verejným a podnikateľským sektorom
Pomoc dobrovoľníkov

V T4 sme uviedli najčastejšie navrhované zlepšenia respondentov na situáciu a ďalšiu činnosť mimovládnych organizácií v lokalite, ktorú sme skúmali.

Faktory ktoré ohrozujú realizáciu výchovno-osvetových aktivít sú v prvom rade finančné prostriedky, spolufinancovanie projektov zo strany mimovládnej organizácie, neschválenie projektov, nepodporovanie malých projektov, časový faktor a neochota Rómov. K uvedeným faktorom sa môžu pridružiť aj ohrozenia, ktoré vychádzajú s nedostatočnej medzisektorovej spolupráce.

Na to, aby mohli mimovládne organizácie nezávisle pôsobiť, potrebujú podporu verejného a podnikateľského sektora. Dôležitosť takejto spolupráce je v súčasnosti nezastupiteľná.

Naše zistenia ohľadne spolupráce v rámci sektorov uvádzame v T5.

T5 Najčastejšia spolupráca v rámci sektorov

Sektor	n	%
Neziskový sektor, iné MVO	15	63
Verejný sektor	7	29
Podnikateľský sektor	1	4
Iné – škola	1	4
SPOLU (N)	24	100

Ako vyplýva z T5 medzi najčastejšiu spoluprácu v rámci všetkých sektorov je s neziskovým sektorom a teda s inými mimovládnymi organizáciami. Túto možnosť volilo až 15 pracovníkov mimovládnych organizácií (63 percent). Spoluprácu s verejným sektorom uviedlo 7 respondentov (29 percent), 1 respondent (4 percentá) volil podnikateľský sektor a 1 respondent (4 percentá) možnosť iné, kde uviedol školu. Škola ako výchovná inštitúcia patrí do verejného sektora.

Rozhovor s pracovníkmi mimovládnych organizácií, nám potvrdil, že najčastejšie spolupracujú s inými mimovládnymi organizáciami. Kde organizácie v Kokave nad Rimavicou, v Detve, v Hnúšti, v Žiari nad Hronom a v Banskej Bystrici veľmi úzko kooperujú so združením SPOLU. Združenie Spolu je občianskym združením, je servisnou sieťovou organizáciou, ktorej poslaním je zlepšenie vzťahov medzi Rómami a nerómami. Táto nezisková organizácia je rómsko-nerómska, ktorá pôsobí v rámci medzinárodnej siete ERGO a má sídlo v Kremnici.

Hlavnou činnosťou tejto organizácie v najbližších rokoch bude sieťovanie. Pod pojmom sieťovanie rozumieme spájanie ľudí a mimovládnych organizácií dohromady. Tým sa predpokladá vytvorenie silnejších celkov, ktoré sú zamerané na presadzovanie záujmov Rómov a upevnenie rómskej identity.

Medzinárodné neziskové organizácie uvádzajú 3 typy stratégií pri svojej práci. Medzi jednu zo stratégií patrí tiež sieťová stratégia – je to stratégia, ktorá uľahčuje interakciu medzi jednotlivcami rôznych skupín, má sklony zakladať sa v niečom, čo odborníci poznajú pod pojmom sieťová teória. To znamená, že zdieľané informácie môžu slúžiť k zníženiu ohrozenia a zvýšením stupňa pomoci medzi jednotlivcami rôznych skupín. Tieto mimovládne organizácie hľadajú podmienky, za ktorých môžu propagovať a podporovať takúto výmenu informácií. Sociálne väzby v „sieti“ slúžia ako spojenie cez ktoré môžu byť potrebné informácie vzájomne premiestňované a prenášané. Informácie môžu byť takto vymieňané len v prípade, že jednotlivci majú na seba kontakty a spolupracujú medzi sebou. (International Journal of Voluntary and Nonprofit organizations, 2002)

Skúmané mimovládne organizácie v Banskobystrickom kraji spolupracujú aj s inými mimovládnymi organizáciami v danej lokalite. Ide najmä o výmenu skúseností, spoločné kultúrne aktivity, spolupráca s dobrovoľníkmi, ale aj spoločné stretnutia a aktivity v rámci trávenia voľného času.

Respondenti uviedli ako druhú najčastejšiu spoluprácu s verejným sektorom. Subjekty verejného sektora sa delia na ústavné orgány (štátne orgány a orgány územnej samosprávy tj. obce a vyššie územné celky a tiež NRSR, vláda, prezident, súdy...) a zákonné orgány (štátne orgány a verejnoprávne inštitúcie t.j. orgány štátnej správy, ústredné orgány štátnej správy a miestne orgány štátnej správy). Vo vzťahu medzi verejným sektorom a neziskovým sektorom dochádza napríklad k prenosu výkonu verejnej správy priamo na subjekty mimovládnych organizácií. Ide napríklad aj o podporu zo strany štátneho rozpočtu, ale aj prostredníctvom dotácií zo strany štátu, ministerstiev, vyšších územných celkov, miest a obcí. (<http://www.partnerstva.sk>)

Podľa názoru respondentov – pracovníkov mimovládnych organizácií, by mala obec zaraďovať do rozpočtu aj komunitné centrá, ktoré pomáhajú nielen rómskym deťom, ale aj dospelým. Ako sme uvádzali vyššie, pri faktoroch, ktoré ohrozujú projekty - dĺžka trvania projektov, by mala byť podľa niektorých názorov respondentov predĺžená aspoň na 5 rokov. Tento problém, podľa pracovníkov, nemá riešiť mimovládna organizácia, ale štát.

Spoluprácu s podnikateľským sektorom uviedol len jeden respondent. Pri rozhovore sme zistili, že ide o spoluprácu v rámci 2% podielu zaplatenej dane z príjmov fyzických a právnických osôb. Následne tento fakt bol predmetom otázky aj u iných pracovníkov zo skúmaných lokalít. Môžeme konštatovať, že jediná spolupráca s podnikateľským sektorom je na úrovni príspevku 2% podielu zaplatenej dane z príjmov, čo nám potvrdilo takmer 100 percent respondentov.

Následne sme zisťovali na akej úrovni pracovníci mimovládnych organizácií hodnotia spoluprácu s verejným a s podnikateľským sektorom. Naše zistenia sú vyhodnotené v nasledujúcej tabuľke č. 6.

T6 Úroveň spolupráce medzi sektormi v Banskobystrickom kraji

verejný sektor	n	%	podnikateľský sektor	n	%
Dostatočná	16	67	Neuspokojivá	13	54
Dobrá	7	29	Dostatočná	6	25
Neuspokojivá	1	4	Žiadna	3	13
Výborná	0	0	Dobrá	2	8
Žiadna	0	0	Výborná	0	0
SPOLU (N)	24	100	SPOLU (N)	24	100

Ako vyplýva z výpovedí respondentov, ktoré uvádzame v T6 výbornú spoluprácu medzi mimovládnu organizáciou a verejným, či podnikateľským sektorom neoznačil žiadny respondent.

Čo sa týka spolupráce s verejným sektorom z celkového počtu 24 respondentov, volilo dostatočnú úroveň 16 z nich (67 percent). Dobrú spoluprácu označilo 7 respondentov (29 percent) a neuspokojivú 1 respondent (4 percentá).

Úroveň spolupráce mimovládnej organizácie a podnikateľského sektoru je nasledovná. 13 respondentov označilo túto spoluprácu za neuspokojivú (54 percent), 6 respondentov ako dostatočnú (25 percent), 3 respondenti (13 percent) nemajú žiadnu spoluprácu s podnikateľským sektorom a 2 (8 percent) považujú vzájomnú kooperáciu za dobrú.

Spolupráca medzi verejným sektorom a neziskovými organizáciami v danej lokalite je primeranej úrovni. Čo sa týka spolupráce s podnikateľským sektorom je neuspokojivá a takmer žiadna. V týchto regiónoch je potrebné prehĺbiť komunikáciu a partnerstvo s verejným sektorom, ale nezastupiteľná je podpora spolupráce s podnikateľským sektorom.

Skúmané mimovládne organizácie sú zamerané na riešenie otázok v oblasti výchovy, vzdelávania, trávenia voľného času rómskych detí a mládeže. Tiež sa sústreďujú na oblasť sociálnej inklúzie a aktivizácie komunit, v spolupráci so samosprávami, záujmovými organizáciami a tretím sektorom. Spolupráca s podnikateľskými subjektmi je na nízkej úrovni. Mimovládne organizácie v danej lokalite sa podieľajú na šírení miestnej kultúry s cieľom socializovať rómske deti a mládež medzi majoritu.

Záverom môžeme konštatovať, že mimovládne organizácie pôsobia v oblasti tretieho sektora a chápeme ich ako niečo dobrovoľné, humánne. Na Slovensku existujú organizácie, ktoré sa venujú práve problémom spojených s rómskou minoritou. Ich prioritou je pomoc

hlavne prostredníctvom vypracovaných a schválených projektov, vzdelávacími aktivitami, výchovno-osvetovými aktivitami a efektívnym trávením voľného času. Takýmto spôsobom sa snažia začleňovať, aktivizovať a integrovať Rómov do širšej spoločnosti.

Literatúra

Kolektív autorov: *Čačipen pal o Roma – Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava 2002. ISBN 80-89935-41-5

KORIM, V.: *Dejiny Rómov*. Banská Bystrica, 2006. ISBN 80-8083-226-9

TOMLINSON, TOMLINSON, C. A. : *Differentiation for gifted and talented students*. 1992
International Journal of Vohuntary and Nonprofit organizations, Vol. 13, No 1, March 2002, p. 8-9.

Svetová banka – Inštitút pre otvorenú spoločnosť: *Chudoba Rómov a sociálna starostlivosť o nich v Slovenskej republike*. Bratislava: 2002

www.partnerstva.sk

VÝZNAM ZARIADENÍ DOČASNÉHO BÝVANIA PRE MLADÝCH DOSPELÝCH Z DETSKÝCH DOMOVOV

Peter Papšo

Abstrakt: *Príspevok sa zaoberá zariadeniami dočasného bývania pre mladých dospelých po odchode z detských domovov a ich významom pri sociálnej adaptácii tejto cieľovej skupiny. Prináša výskumné zistenia zamerané na porovnanie sociálnej adaptácie mladých dospelých žijúcich v takomto zariadení a tých, ktorí v zariadení nežijú a to z aspektu ich zamestnanosti, trestnej bezúhonnosti a rodičovskej spôsobilosti.*

Abstract: *The paper deals with temporary housing facilities for young adults after leaving foster homes and their implications for social adaptation of this target group. Bringing research findings aimed to compare the social adaptation of young adults living in such facilities and those who do not live in the facility from the aspect of their employment, criminal integrity and parental competence.*

Kľúčové slová: *Detský domov. Mladý dospelý. Zariadenie dočasného bývania. Sociálna adaptácia.*

Key words: *Foster Home. Young Adult. Temporary Housing Facility. Social Adaptation.*

Skutočnosť, že dieťa vyrastá v detskom domove môže mať výrazný vplyv aj na jeho sociálnu adaptáciu v dospelosti po ukončení takejto starostlivosti. Vychádzajúc z rôznej dostupnej literatúry môžeme skonštatovať, že za najväčšie problémy sociálnej adaptácie mladých dospelých opúšťajúcich detské domovy je možné považovať hľadanie si adekvátneho bývania, uplatnenie mladých dospelých z detských domovov na trhu práce, neschopnosť riešiť problémy a nepripravenosť týchto mladých dospelých na zodpovedné zakladanie si vlastných rodín.

Za asi najzávažnejší problém odchodu mladých dospelých z detských domovov je považované hľadanie si adekvátneho bývania. Je síce pravda, že Slovenská legislatíva umožňuje v niektorých prípadoch zostať mladým dospelým v detskom domove až do 25 roku života, nemožno to však považovať za najvhodnejšie riešenie, dokonca to je profesionálmi z oblasti náhradnej výchovy často považované za negatívne riešenie. Ako sa uvádza aj v Záverečnej správe z výskumu „Problém odchodu mladých ľudí z detských domovov“, po 18 roku života, resp. s prechodom do kategórie dospelých chovancov s ukončenou prípravou na

povolanie, sa menia aj podmienky zotrvania v detskom domove. Hlavná zmena spočíva v skutočnosti, že „ak dieťa má prácu, prestáva dostávať vreckové, musí platiť za služby v domove, a to sa nikomu nepáči. Často kvôli tomu dochádza ku konfliktom.“ (Záverečná správa z výskumu „Problém odchodu mladých ľudí z detských domovov“, 2000, s. 69) Táto možnosť tiež komplikuje situáciu v oblasti kapacitnej preplnenosti detských domovov a nedáva ani odpoveď na otázku, kde budú mladí dospelí bývať po dovŕšení 25 roku života. Ideálnejšie je preto snažiť sa, aby mladí dospelí opustili detský domov čo najskôr od ukončenia prípravy na zamestnanie.

Uvedenú situáciu je na Slovensku momentálne možné riešiť dvoma spôsobmi. Prvým je návrat mladého dospelého do pôvodnej rodiny, druhým hľadanie náhradného ubytovania. Obe tieto možnosti sa však v praxi stretávajú s množstvom rôznych problémov.

Základným problémom návratu mladých dospelých do pôvodnej rodiny je fakt, že mnohí z nich svoje rodiny nemajú a teda sa nemajú kam vrátiť. Ak aj takúto rodinu majú, často ju tvoria občania sociálne neprispôsobiví a „niektorí navrátilci sa dajú zlákať spôsobom života svojej rodiny a dostávajú sa do skupiny sociálne problémových osôb.“ (Záverečná správa z výskumu „Problém odchodu mladých ľudí z detských domovov“, 2000, s. 38) Danú situáciu komplikuje aj fakt na ktorý upozorňuje Ľ. Vyhnanková, že po návrate do rodiny sa títo mladí dospelí stávajú často len „zdrojom príjmu do rodinného rozpočtu“. Uvedená autorka vidí tiež kontraproduktívnosť takéhoto riešenia v tom, že mladý človek návratom prichádza o možnosť osamostatniť sa, rozhodovať o svojom živote, či hospodáriť s vlastnými peniazmi. (Ľ. Vyhnanková, 2006, s. 123) Tieto skutočnosti môžu mať teda za následok ďalšie predlžovanie sociálnej závislosti mladých dospelých z detských domovov. Ideálnejším sa teda zdá druhá možnosť – hľadanie náhradného bývania.

Vychádzajúc z tézy, že „korene sociálnych služieb a myšlienky pomáhať vyplývajú z činností filantropických a charitatívnych organizácií“ (D. Baková, K. Krellová, 2010, s. 133), aj tu musíme skonštatovať, že náhradné ubytovanie pre mladých dospelých najčastejšie poskytujú rôzne charitatívne organizácie, alebo v spolupráci s mestskými samosprávami tretí sektor. Na Slovensku poskytujú takúto pomoc zariadenia, ako napríklad Centrum dočasného bývania Tymián v Banskej Bystrici, Útulok sv. Vincenta v Kremnici, Centrum pre rodinu Dorka, n. o. v Košiciach, Domovské vzdelávacie centrum v Dunajskej Lúžnej, Charitný dom pre mládež v Vranove nad Topľou, či Dom Charitas sv. Damiána de Veuster v Spišských Vlachoch. Pre mladých ľudí z detských domovov znamenajú veľkú pomoc pri procese ich sociálnej adaptácie, no aj tu sa vyskytujú rôzne problémy. Ako vyplýva z už uvedenej správy z výskumu, vzhľadom na štruktúru obyvateľov v týchto ubytovniach, nízku sebadôveru

a nedostatočný pocit zodpovednosti môžu byť pre mnohých ľudí pochádzajúcich z detských domovov dokonca škodlivé. Problémom je tiež, pokiaľ poskytujú mladým ľuďom len naplnenie základnej ľudskej potreby – ubytovania a absentuje kvalitatívne vyššie kultúrne a citové vyžitie, čo môže spôsobiť, že takéto bývanie bude mať psychosociálne depriváčne účinky, voči ktorým sú bývalí chovanci detských domovov menej rezistentní. (Záverečná správa z výskumu „Problém odchodu mladých ľudí z detských domovov“, 2000, s. 38) Toto však nie je pravidlom. Problém ubytovaným mladým dospelým robí tiež dodržiavanie pravidiel stanovených zriaďovateľom ubytovne, či pravidelné platby za poskytnutie takéhoto ubytovania. Pravidlá sú prirodzene rôzne v závislosti od poskytovateľa pomoci. V cirkevných zariadeniach, ktoré sú prevažne zriaďované len pre osoby rovnakého pohlavia, platí napríklad zo zásady zákaz návštev osôb opačného pohlavia, vo všetkých je podmienkou udržiavanie poriadku, nočného klľudu, či časové obmedzenia odchodov a príchodov do zariadenia. Mladý človek môže mať v dôsledku toho pocit nesamostatnosti a až prehnanej kontroly. Má pocit, že k dospelosti patrí sloboda, ktorú mu v takomto prípade podľa jeho názoru obmedzujú a zásady nedodržiava. V oblasti ubytovania je preto najvhodnejšia situácia, ak sa bývalému klientovi detského domova podarí zamestnať sa v podnikoch poskytujúcich podnikové ubytovanie. V zásade však platí pravidlo, že prvé ubytovanie pomáhajú deťom z detských domovov hľadať riaditelia detských domovov.

Napriek tomu, že sme vyššie upozornili aj na negatívne aspekty zariadení dočasného bývania musíme skonštatovať, že na druhej strane môže mladým dospelým pri sociálnej adaptácii pomôcť, pokiaľ sú pred úplným osamostatnením sa umiestnení v takomto zariadení. Tu sa im snažia pomôcť nie len tým, že im poskytujú za určitých podmienok „strechu nad hlavou“, ale snažia sa im pomáhať aj v iných oblastiach, ako je hľadanie si zamestnania, poskytujú im psychologickú pomoc a podobne. Preto sme uskutočnili výskum, v rámci ktorého sme skúmali aj skutočnosť, či takéto zariadenia majú vplyv na sociálnu adaptáciu mladých dospelých, aby sme toto podložili empiricky. Cieľom výskumu bolo analyzovať problémy sociálnej adaptácie mladých dospelých z detských domovov v závislosti na mieste ich súčasného pobytu. Stanovili sme hypotézu: „Mladí dospelí zo zariadení dočasného bývania disponujú menšími problémami pri svojej sociálnej adaptácii ako mladí dospelí, ktorí v takomto zariadení neboli.“ Na jej overenie sme využili empirickú metódu dotazníka, ktorý sme predložili tak mladým dospelým, ktorí po odchode z detského domova žijú v niektorom zo zariadení dočasného bývania, ako aj tým, ktorí v takomto zariadení nežijú. Objektom výskumu bolo 103 mladých dospelých z detských domovov. Výber výskumnej vzorky bol

zámerný – dostupný, pričom kritériom výberu bol fakt, že ich výchova prebiehala v detskom domove.

Prvým údajom, ktorý sme v tejto súvislosti zisťovali (G1), je rozloženie mladých dospelých z aspektu ich súčasného bývania. Z celkového počtu mladých dospelých 103 je pomoc v zariadení poskytovaná 56-tim, čo je 54,37% z ich počtu a mimo takéhoto zariadenia žije 47 mladých dospelých, teda 45,63% výskumnej vzorky.



Následne sme sledovali ukazovatele, ako zamestnanosť mladých dospelých, trestná bezúhonnosť a rodičovská spôsobilosť, pričom sme k nim prirad'ovali výpovede podľa miesta súčasného života mladých dospelých.

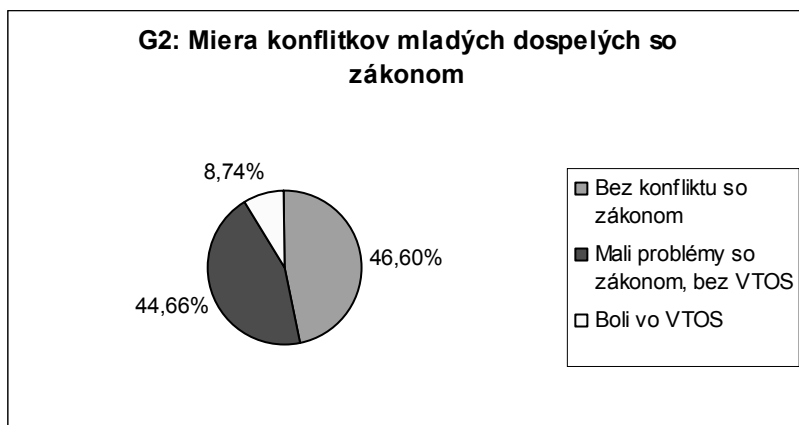
Prvou oblasťou bola teda oblasť zamestnanosti respondentov. Ako totiž uvádza R. Halásková, „pre väčšinu obyvateľov je pracovný príjem podstatnou existenčnou základňou.“ (R. Halásková, 2008, s. 17) Tu sme zistili, že spolu 41 respondentov, čo je 39,81% je zamestnaných, alebo si zarába brigádnickou činnosťou, oproti 54 respondentom (52,43%), ktorí sú nezamestnaní a 8 respondentiek je na materskej dovolenke (7,77%). Z hľadiska overenia tejto hypotézy je však podstatné, že zamestnaných je 17,86% z tých respondentov, ktorí žijú v zariadení dočasného bývania, a až 25,53% respondentov z tých, ktorí žijú mimo takéhoto zariadenia. Spolu s respondentmi, ktorí si zarábajú brigádnickou činnosťou, je zamestnaných, resp. zarábajúcich si brigádnickou činnosťou 35,71% tých, ktorí žijú v zariadení, oproti 44,68% respondentov žijúcich mimo zariadenia. Z tohto pohľadu by sa mohlo zdať, že zariadenia dočasného bývania sú dokonca kontraproduktívne v oblasti zamestnanosti mladých dospelých. Je však nutné skonštatovať, že zamestnanosť je do veľkej miery ovplyvňovaná aj regiónom, v ktorom mladí dospelí žijú, ako aj mnohými inými faktormi. Preto je dôležité z hľadiska ich postoja k práci si všimnúť, koľko nezamestnaných v týchto dvoch podskupinách má záujem pracovať, len im to nie je z rôznych príčin umožnené, a koľkí pracovať záujem nemajú a teda sú spokojní so svojim statusom

nezamestnaného. U by sme zistili presný opak ako v predošlom ukazovateli. Nezamestnaných umiestnených v zariadení, čo by však chceli pracovať je až 50% z nich a len 10,64% takýchto mladých dospelých figuruje v podskupine mladých dospelých žijúcich mimo zariadenia. Naopak, z týchto nechce pracovať 40,42%, pričom medzi respondentmi zo zariadenia je to len zanedbateľných 3,57%. To by sme teda mohli interpretovať tak, že subjektívne lepší postoj k práci majú práve respondenti zo zariadenia oproti tým, ktorí žijú mimo neho, čo môže byť práve tým, že zamestnanci takýchto zariadení, ako sa aj sami vyjadrili, sa im snažia takýto postoj k práci vštepiť a udržiavať. Keďže sa im však často nedarí zamestnať sa, je to podľa ich slov veľmi ťažké udržať v nich pozitívny pohľad na zamestnanie sa a predchádzať upadnutiu do fázy fatalizmu v oblasti zamestnanosti. Z aspektu zamestnanosti, najmenej podstatnou zložkou sú mladí dospelí na materskej dovolenke, ktorých bolo na strane mladých dospelých zo zariadení 10,71% a na strane mladých dospelých mimo zariadenia len 4,26%. Všetky tieto údaje je možné prehľadnejšie vidieť v kontingenčnej tabuľke T1.

T1: Zamestnanosť a postoj k zamestnanosti respondentov z hľadiska miesta ich súčasného bývania

BÝVANIE	V zariadení		Mimo zariadenia		SPOLU	
ZAMESTNANOSŤ	n	%	n	%	N	%
Zamestnaní	10	17,86	12	25,53	22	21,36
Brigádnická činnosť	10	17,86	9	19,15	19	18,45
Nezamestnaní so záujmom pracovať	28	50	5	10,64	33	32,04
Nezamestnaní bez záujmu pracovať	2	3,57	19	40,42	21	20,38
Materská dovolenka	6	10,71	2	4,26	8	7,77
SPOLU	56	100	47	100	103	100

Druhou oblasťou sociálnej adaptácie ktorej budeme venovať pozornosť bude oblasť konfliktnosti respondentov so zákonom. Je síce pravda, že prejavy neschopnosti prispôbiť sa normám spoločnosti môžeme vo zvýšenej miere badať aj u detí najmä z dysfunkčných rodín, na čo poukazuje A. Brozmanová Gregorová (2008, s. 38), u detí, ktoré rodinu nemali vôbec a vyrastali v detskom domove môže byť tento problém o to vypuklejší. Na začiatok uvádzame, že v našej vzorke bolo 48, teda 46,60% respondentov, ktorý nikdy nemali konflikt s políciou, resp. so zákonom a 55 respondentov (53,40%), ktorí takýto konflikt mali, pričom z nich 46 (44,66% zo všetkých respondentov) nebolo väzobne trestaných a 9 (8,74% zo všetkých respondentov) väzobne trestaných bolo (viď G2).



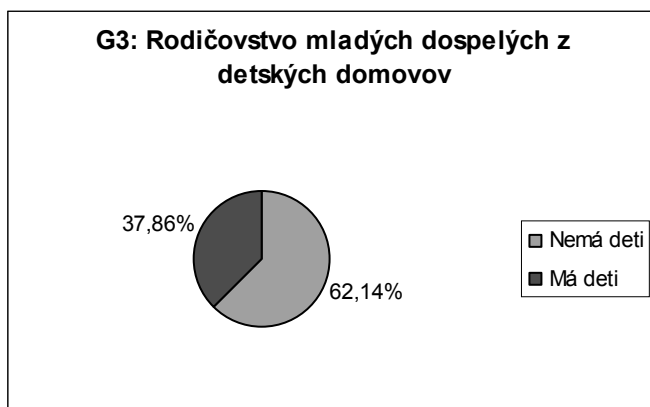
Kontingenčná tabuľka T2 nám ďalej ukazuje, v akej miere mali konflikty so zákonom respondenti zo zariadení a mimo nich. Výsledky hovoria vyslovene v prospech zariadení, keďže mladých dospelých, ktorí ešte konflikt s políciou a zákonom nemali, z nich bolo až 80,36% čo je o 73,98% viac ako tých respondentov, ktorí tiež nemali takýto konflikt, no žili mimo zariadenia (tých bolo len 6,38%). Naopak, pri respondentoch ktorí konflikt so zákonom mali, bolo až 74,47% z mladých dospelých žijúcich mimo dosah zariadení a 19,64% z mladých dospelých, ktorým pri sociálnej adaptácii zariadenie pomáha. Tiež je zaujímavý výsledok, že väzobne trestaní boli len respondenti žijúci mimo zariadenia (19,15% z nich).

T2: Konfliktnosť so zákonom respondentov z hľadiska miesta ich súčasného bývania

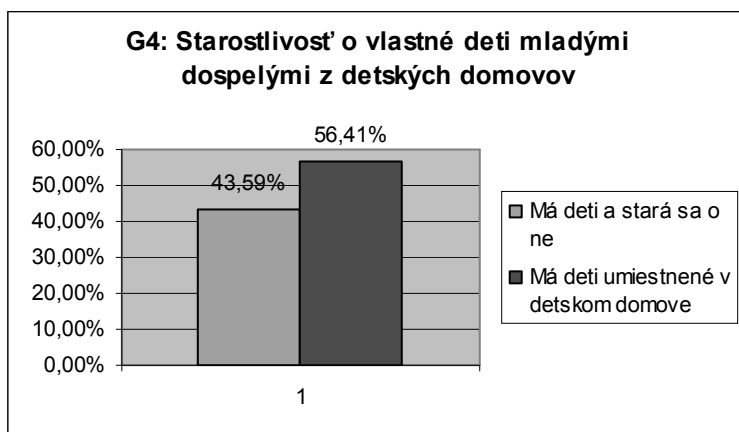
BÝVANIE	V zariadení		Mimo zariadenia		SPOLU	
KONFLIKT SO ZÁKONOM	n	%	n	%	N	%
Nebol	45	80,36	3	6,38	48	46,6
Bol, ale bez VTOS	11	19,64	35	74,47	46	44,66
Bol s VTOS	0	0	9	19,15	9	8,74
SPOLU	56	100	47	100	103	100

Skutočnosť, že mladí dospelí po ukončení náhradnej starostlivosti v detských domovoch, ktorí sú umiestnení v zariadení dočasného bývania, sú menej náchylní k páchaniu trestnej činnosti, resp. k delikventnému správaniu môže byť spôsobená tým, že im je podľa potreby poskytovaná psychologická pomoc, zamestnanci zariadení im venujú značný čas, aby sa im pomohli vyrovnať sa s rôznymi životnými problémami a v neposlednom rade aj tým, že sú nútení dodržiavať pravidlá, čo im pomáha rozvíjať pocit zodpovednosti, kritické myslenie, uvedomovať si následky konania a spáchanie deliktu by pre nich často znamenalo aj stratu možnosti bývať v takomto zariadení.

Poslednou oblasťou sociálnej adaptácie, ktorá nás bude zaujímať, bude oblasť rodičovskej zodpovednosti. 39 respondentov v našej výskumnej vzorke (37,86%) deti má a 64 (62,14%) deti nemá (viď. G3).



To však nie je podstatné meradlom toho, či sú títo mladí dospelí zodpovednými rodičmi, alebo nie. Podstatnejšie z tohto hľadiska je, či sa o svoje deti aj riadne starajú, alebo či sa ich vzdali, resp. im boli odňaté. Tu sme zistili, že z tých mladých dospelých, čo deti majú (teda z 39 respondentov), sa o ne riadne stará 17 (43,59% z nich) a 22 má svoje deti umiestnené v detskom domove (56,41%) (viď. G4).



Ďalšou dôležitou skutočnosťou je že z 22 respondentov, ktorí majú deti umiestnené v detskom domove, sa 17-ti (77,27% z nich) o svoje deti vôbec nezaujímajú a len 5 z nich (22,73%) o svoje deti záujem prejavuje. Z toho dôvodu tu vytvoríme dve kontingenčné tabuľky, kde prvá (T3) skúma rozloženie respondentov v zariadení a mimo neho z hľadiska starostlivosti o dieťa a druhá (T4) z hľadiska záujmu o svoje deti, pokiaľ sú umiestnené v detskom domove.

T3: Starostlivosť o vlastné dieťa u respondentov z hľadiska miesta ich súčasného bývania

BÝVANIE	V zariadení		Mimo zariadenia		SPOLU	
STAROSTLIVOSŤ O DIEŤA	n	%	n	%	N	%
Stará sa	6	85,71	11	34,37	17	43,59
Je v detskom domove	1	14,29	21	65,63	22	56,41
SPOLU	7	100	32	100	39	100

Ako je z kontingenčnej tabuľky možné vidieť, o svoje deti sa starajú prevažne mladí dospelí, ktorým je poskytovaná pomoc v zariadení. Z nich sa totiž o svoje dieťa stará až 85,71%, pričom z mladých dospelých žijúcich mimo zariadenia sa o svoje dieťa stará len 34,37%. Na druhej strane, z mladých dospelých v zariadeniach sa o svoje dieťa nestará a má ho umiestnené v detskom domove len 1 respondentka (14,29%), no z mladých dospelých mimo zariadenia je takýchto respondentov až 65,63%.

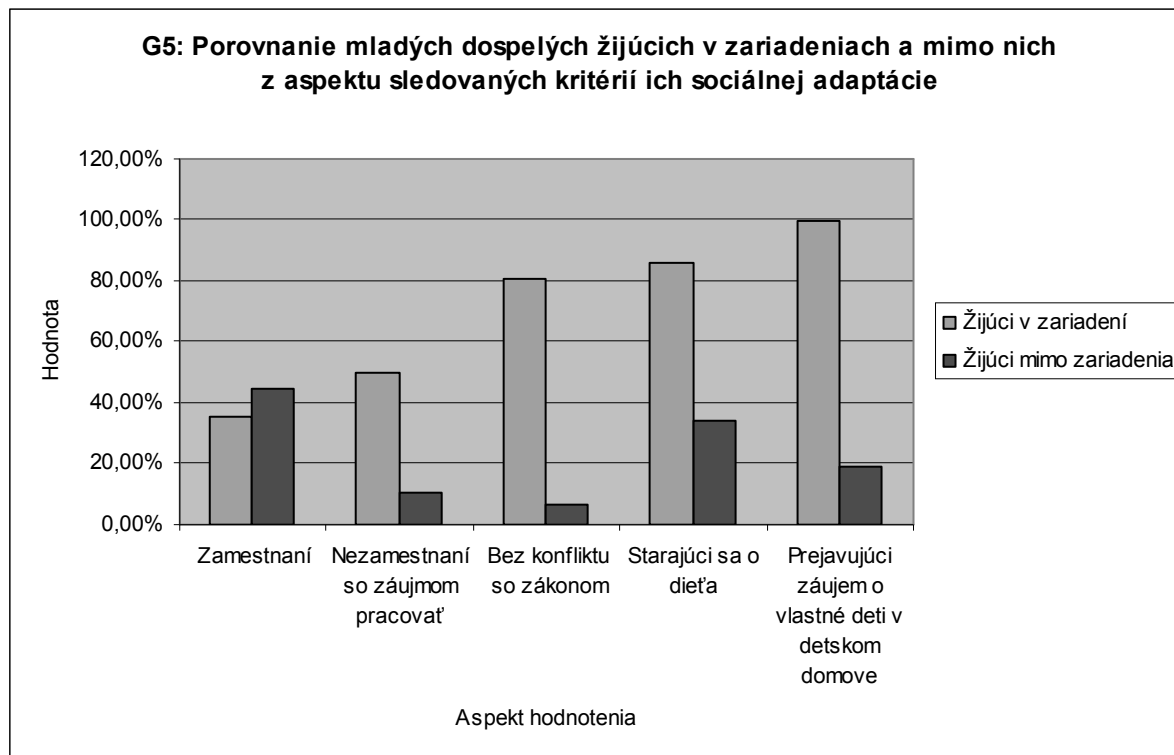
T4: Záujem o svoje deti u respondentov, ktorí ich majú umiestnené v detskom domove z hľadiska miesta ich súčasného bývania

BÝVANIE	V zariadení		Mimo zariadenia		SPOLU	
ZÁUJEM O DIEŤA	n	%	n	%	N	%
Zaujíma sa	1	100	4	19,05	5	22,73
Nezaujíma sa	0	0	17	80,95	17	77,27
SPOLU	1	100	21	100	22	100

V tejto tabuľke, ako je možné vidieť, sme pracovali len s respondentmi, ktorí majú svoje deti umiestnené v detskom domove. Aj keď je možno zvláštne, že uvádzame v kolónke mladých dospelých žijúcich v zariadení len jedného respondenta, už to je signál, že tieto zariadenia majú veľký význam pri pomoci mladým dospelým aj v tejto oblasti. Aby sme však na to poukázali ešte viac, tak z tabuľky môžeme vyčítať, že teda 100% respondentov, ktorí majú svoje deti umiestnené v detskom domove a žijú v zariadení dočasného bývania o ne prejavujú záujem, pričom z mladých dospelých žijúcich mimo zariadenia je ich len 19,05%. Pri tejto druhej kategórii mladých dospelých výrazne prevažujú tí, ktorí sa o svoje deti nezaujímajú (80,95%). Výsledky, ktoré sú uvedené v predošlých dvoch tabuľkách a ktoré poukazujú na význam zariadení dočasného bývania môžeme pripísať tomu, že v týchto zariadeniach je mladým dospelým poskytovaná rôznorodá pomoc presahujúca len „obyčajné“ zabezpečenie ubytovania. S mladými dospelými tu pracuje psychológ, je im poskytovaná aj emocionálna a psychická podpora zo strany zamestnancov zariadení, poskytuje sa im priestor na konfrontáciu svojich pocitov a postojov, sú im zdôrazňované hodnoty rodiny a potreby rodičov pre dieťa, ich nezastupiteľná úloha v živote dieťaťa. To zhodne potvrdili aj zamestnanci týchto zariadení a mali sme možnosť to aj sami pozorovať, keď sme v zariadeniach realizovali zber empirického materiálu. Navyše sme mohli vidieť, že o dieťa sa matkám v zariadeniach pomáhajú starať aj ostatní mladí dospelí, ktorí v nich sú, aj keď sa nejedná o ich vlastné dieťa.

Na predchádzajúcich stranách sme porovnávali mladých dospelých žijúcich v zariadeniach dočasného bývania pre mladých dospelých a mladých dospelých žijúcich

mimo takýchto zariadení, z rôznych aspektov ich sociálnej adaptácie. Aby sme mohli vysloviť záver o nami stanovenej hypotéze, pokúsime sa teraz zistené údaje zosumarizovať a zjednotiť. Výsledky uvádzame v grafe G5.



Ako ukazuje graf naša hypotéza sa potvrdila, keďže mladí dospelí, ktorí žijú v zariadeniach dočasného bývania dosiahli v skoro všetkých sledovaných aspektoch sociálnej adaptácie, s výnimkou miery zamestnanosti, výrazne lepšie výsledky. Konkrétnejšie môžeme vidieť, že až 80,36% mladých dospelých zo zariadení dokáže v spoločnosti fungovať bez toho, aby porušovali jej normy a zákony, oproti len 6,38% mladým dospelým, ktorí v zariadení nežijú. Rozdiel tu je teda enormný, až 73,98%. V aspekte starostlivosti o dieťa tiež môžeme vidieť výraznú pozitívnu prevahu mladých dospelých zo zariadení, kde sa o svoje deti stará 85,71% respondentov a z mladých dospelých mimo zariadení je to len 34,37% (rozdiel 51,34%). Aj pri mladých dospelých žijúcich v zariadení sa však stane, že ich deti sú umiestnené v detskom domove. V našej výskumnej vzorke bola takáto jedna respondentka, no napriek tomu o svoje dieťa prejavovala záujem, pričom z mladých dospelých žijúcich mimo zariadení prejavovalo záujem o svoje deti len 19,05%. Mladí dospelí žijúci mimo zariadení dosiahli lepšie výsledky len v oblasti miery zamestnanosti. Zamestnaných ich bolo 44,68%, pri 35,71%-tách mladých dospelých žijúcich v zariadeniach. No ako sme už uviedli, zamestnanosť ovplyvňuje viacero faktorov a preto uvádzame aj postoj nezamestnaných mladých dospelých k zamestnaniu sa. Tu už dosiahli lepšie výsledky opäť mladí dospelí,

žijúci v zariadeniach, keď rovných 50% z nich, napriek tomu, že sú nezamestnaní, majú záujem pracovať. Z mladých dospelých žijúcich mimo zariadení to bolo len 10,64%. Pozitívne výsledky u mladých dospelých žijúcich v zariadeniach pripisujeme tomu, že týmto sa aj po opustení detského domova naďalej venujú odborníci z oblasti psychológie, sociálnej pedagogiky, sociálnej práce, ale aj iných pomáhajúcich profesií. Odchod z detského domova je totiž pre mladého dospelého svojim spôsobom šokom, s ktorým sa musí vyrovnat'. Pokiaľ sa mu podarí dostať do zariadenia, kde mu s tým má kto pomôcť, tak je to pre neho ľahšie ako pre mladého dospelého, ktorý zostane s novou realitou úplne sám a odkázaný len sám na seba.

Literatúra

- BAKOVÁ, D. – KRELLOVÁ, K. 2010. Miesto histórie sociálnych služieb v regióne Nitra. In *Sociálne služby v regióne*. Skalica : VŠZaSP sv. Alžbety, s. 133 – 142. ISBN 978-80-970567-0-4
- BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. 2008. Individuálny dobrovoľnícky program „Opri sa o mňa“. In *Mosty k rodine 3 – sociálna práca s rodinou*. Banská Bystrica : SPDDD Úsmev ako dar – pobočka Banská Bystrica, s. 35 – 43. ISBN 978-80-969616-3-4
- HALÁSKOVÁ, R. 2008. *Politika zaměstnanosti*. Ostrava : FF OU, 152 s. ISBN 978-80-7368-522-5
- VYHNANKOVÁ, Ľ. 2006. Sociálny pedagóg a jeho činnosť s deťmi po ich odchode z detských domovov. In *Sociálny pedagóg – Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Bratislava : UK, s. 123 - 127. ISBN 80-223-2205-9
- Záverečná správa z výskumu „Problém odchodu mladých ľudí z detských domovov“. Bratislava: 2000

INTEGRATÍVNE FORMY PODNIKOVÉHO VZDELÁVANIA

Martin Schubert

Abstrakt: *Obsahom predkladanej štúdie sú integratívne formy podnikového vzdelávania a učenie sa v reflexívnych pracovných činnostiach, ktoré sú výrazom cielenej organizácie práce podporujúcej učenie sa a rozvoj komplexnej profesijnej kompetencie zamestnancov ako hlavného cieľa podnikového vzdelávania. Základnou charakteristikou týchto foriem vzdelávania je systematické prepájanie práce a organizovaného učenia.*

Abstract: *The contents of this study are integrated forms of company-learning and reflective-learning-in-work activities, which, in turn, are expressions of targeted-work organization. This supports learning and development of the complex professional competence of staff as the main objective of corporate training. A basic feature of these forms of education is the systematic linking of organized labor and learning.*

Kľúčové slová: *učenie vzťahujúce sa na prácu, organizácia práce, formy vzdelávania, učenie sa v reflexívnych pracovných činnostiach, učebný ostrov, učebná stanica*

Key words: *learning related to work organization, forms of learning, reflective learning in work activities, learning island, teaching station*

ÚVOD

So zavádzaním nových pracovných a organizačných konceptov a s nimi súvisiacej rekvalifikácie, reprofesionalizácie a procesnej orientácie odbornej práce sa postupne začala črtiť protitendencia k centralizácii profesijného a ďalšieho profesijného vzdelávania. Predovšetkým stredné a veľké podniky čoraz viac požadovali učenie vzťahujúce sa na pracovisko, pretože sa zistilo, že učenie v moderných pracovných procesoch ponúka nové kvalifikačné ako aj vzdelávacie možnosti (Dehnbostel et al., 1992). Odklon od tayloristických organizačných a pracovných foriem počínajúc 80-tymi rokmi 20. storočia je možné označiť ako cestu k procesne orientovanej podnikovej a pracovnej organizácii. Renesancia učenia sa v práci a budovanie podnikového vzdelávania tak zreteľne vyplývajú zo zmenených podmienok a s nimi spätých učebnej a procesnej orientácie v práci.

Avšak významnejšie než tieto „podnikovo-pedagogické“ argumenty sú podnikovo-ekonomické dôvody zhodnocovania ďalšieho vzdelávania a učenia sa v práci. Na pozadí

rozmáhajúcej sa spoločnosti založenej na poznaní a službách a s ňou súvisiaceho rozmachu informačných a komunikačných technológií, úbytku manuálnych a nárastu pracovných činností zakladajúcich sa na poznaní, sa javia tradičné podnikové racionalizačné formy ako nepostačujúce. Poznanie ako „štvrtý výrobný faktor“ zohráva pri tvorbe pridanej hodnoty čoraz väčšiu rolu. Trvalé urýchľovanie ekonomických, technologických a sociálno-kultúrnych zmien kladie na organizácie a podniky požiadavky týkajúce sa neustáleho prispôsobovania sa a inovácií. Kontinuálne učenie sa v organizáciách a samotných organizácií umožňuje inovácie, budovanie a rozširovanie poznania, čo v konečnom dôsledku posilňuje výkonnosť a konkurencieschopnosť. Nárast významu učenia vzťahujúceho sa na prácu sa ukazuje takmer vo všetkých oblastiach ďalšieho (profesijného) vzdelávania. Stredné a veľké podniky podporujú sebariadené a informálne učenie (učenie sa prostredníctvom skúseností), pričom ho čoraz častejšie spájajú s formálnym (organizovaným) učením.⁹ Výsledkom je vytváranie foriem podnikového vzdelávania integrujúcich prácu a učenie. Napríklad krúžky kvality, tréningové centrá, učebné ostrovy či stanice. Z podnikového hľadiska ide u všetkých týchto opatrení zameraných na posilnenie učenia sa v práci predovšetkým o podporu a ďalší rozvoj zdokonaľovaní a optimalizácií organizácie práce, pracovných procesov a pracovných výsledkov ako aj o reintegráciu doposiaľ vytesňovaného času potrebného na učenie a kvalifikovanie späť do práce (Dehnbostel, 2008, s. 22-24; Arnold, 1991, s. 160-162).

Teoretické prístupy k učeniu vzťahujúcemu sa na prácu

Rozvoj komplexnej profesijnej kompetencie závisí v rozhodujúcej miere od učenia sa, ktorému spoločnosť založená na poznaní a službách – na rozdiel od spoločnosti industriálnej – pripisuje prioritný význam. Za účelom systematizácie učenia sa v práci v teórii a praxi a rozvoja podnikového vzdelávania je potrebné vziať do úvahy a rozvíjať rozličné modely a teórie učenia, resp. presnejšie povedané rozličné teoretické prístupy k učeniu.

V oblasti profesijnej andragogiky bolo doposiaľ publikovaných len málo výskumných prác týkajúcich sa učenia v práci. Skôr je tomu tak v ergonómii a psychológii (psychológii

⁹ Existuje široké spektrum rozličných definícií a chápaní informálneho a formálneho učenia. Na účely tejto štúdie chápeme formálnym učením také učenie, ktoré je zamerané na „sprostredkovanie“ stanovených učebných obsahov a cieľov v organizovanej forme; zameriava sa na vytýčený, resp. vopred stanovený učebný výsledok a podriaďuje mu didakticko-metodologické a organizačné učebné procesy. Naopak pri informálnom učení sa učebný výsledok dostaví aj bez vedomej snahy o jeho dosiahnutie. To ale neznamená, že by procesu informálneho učenia chýbala intencionalita (zámernosť). Zameriava sa však na iné ciele a účely a nie na „učebné opcie“ ako také. Informálne učenie v práci chápeme ako učenie sa prostredníctvom skúseností, ktoré pracujúci získavajú v pracovnom konaní a prostredníctvom neho. Informálne učenie vedie k skúsenostnému poznaniu. Sled: konanie – skúsenosť – reflexia a ich kontinuálne opakovanie tvorí proces výstavby skúsenostného poznania (podrobnejšie viď Dehnbostel, 2008, s. 65-69).

práce a organizácie). Ani tu však neexistujú jednotné názory na pojem učenie sa a teórie vzdelávania. V ďalšom (profesijnom) vzdelávaní už niekoľko rokov dominujú **akčné a konštruktivistické teoretické prístupy**, ktoré postupne nahradili behavioristické a kognitivistické teórie.

Modely učenia vzťahujúceho sa na prácu

Ani vo výskumoch profesijného vzdelávania, ani v príbuzných disciplínach doposiaľ neexistuje analýza a súpis modelov učenia sa v práci a prostredníctvom práce. Doterajšie pokusy v tomto smere (por. Drexel/Welskopf, 1994, s. 303; Georg, 1996, s. 650) však neviedli k vytvoreniu postačujúceho a všeobecne prijateľného modelu alebo typológie. Existujú rozličné modely rozvoja profesijnej kompetencie a učenia vzťahujúceho sa na prácu, ktoré siahajú od bezprostredného učenia sa v práci až po učenie sa prostredníctvom simulácií. Vo všeobecnosti možno pod označením **učenie vzťahujúce sa na prácu** chápať podnikové, mimopodnikové a školské koncepty, formy vzdelávania a opatrenia, ktoré sú v ich učebných procesoch a obsahoch určované prácou a pracovnými postupmi, resp. sa na nich zakladajú (Dehnbostel, 2008, s. 61).

Z učebno-organizačného aspektu vzájomného vzťahu učebného a pracovného miesta sa javí ako zmysuplné rozlišovať tri nižšie charakterizované varianty učenia vzťahujúceho sa na prácu (Dehnbostel et al., 1992, s. 12; Dehnbostel et al., 2001a, s. 55):

- Pri **učení viazanom na prácu** sú pracovné a učebné miesto identické. Učenie sa prebieha buď na pracovisku alebo v pracovnom procese. Príkladmi sú „Training on the Job“ a učebné ostrovy.
- Pri **učení súvisiacom s prácou** sú učebné miesto a reálne pracovisko oddelené, súčasne medzi nimi existuje priame priestorové a pracovno-organizačné prepojenie, napr. krúžky kvality a tréningové centrá.
- **Učenie orientované na prácu** prebieha v centrálnych učebných miestach ako vzdelávacie strediská, odborné učilištia. Cvičná a zákazková práca sa vykonáva v prostredí, ktoré sa čo najviac približujú pracovnej realite, je však badateľný značný rozdiel od autentického pracovného prostredia. Napr. cvičná firma a výrobné školy.

Pri pozorovaní učenia vzťahujúceho sa na prácu z hľadiska učebno-organizačného a didakticko-metodického je možno rozlíšiť jeho päť modelov, ktoré sa dajú priradiť rôznym konceptom a formám podnikového vzdelávania. Naša štúdia sa zaoberá tretím modelom

učenia vzťahujúceho sa na prácu a s ním súvisiacimi formami a konceptmi podnikového vzdelávania. Ich prehľad uvádzame v tabuľke č. 1.

T1 Modely učenia vzťahujúceho sa na prácu

Modely učenia vzťahujúceho sa na prácu	Koncepty a formy vzdelávania
(1) Učenie prostredníctvom pracovnej činnosti v reálnom pracovnom procese [učenie viazané na prácu]	Tradičný priamy zácvik, kvalifikovanie slúžiace prispôbeniu, učenie v praxi, Communities of Practice (komunity praxe)
(2) Učenie prostred. inštrukcie, systematická výučba na pracovisku [učenie súvisiace s prácou]	Formy inštruktáže, formy zaučenia, zapracovania, zaškolenia, Cognitive Apprenticeship (kognitívne učňovské učenie)
(3) Učenie prostredníctvom integrácie informálneho a organizovaného učenia [učenie viazané na prácu alebo súvisiace s prácou]	Krúžky kvality, tréningové centrá, učebné ostrovy, pracovné a učebné úlohy, Structured Learning on the Job (štruktúrované učenie v práci)
(4) Učenie prostredníctvom hospitácií a skúmania [učenie viazané na prácu a súvisiace s prácou]	Podnikové stáže, rotácia zamestnancov, benchmarking
(5) Učenie prostredníctvom simulácie pracovných procesov [učenie orientované na prácu]	Výrobné školy, cvičná kancelária, zákazkovo orientovaná práca vo vzdelávacích centrách

Zdroj: Dehnbostel, P. 2008, s. 63

Organizácia práce – formy práce a vzdelávania

Prvoradým cieľom podnikového vzdelávania dnes už nie je kvalifikácia vzťahujúca sa na odbornosť, ale rozvoj kompetencií a nadobudnutie, resp. rozšírenie komplexnej profesijnej kompetencie. Špecifické požiadavky vyplývajúce zo zmien vo svete práce vyžadujú rozvoj kompetencií vzťahujúcich sa na subjekt a skupiny. Dôvodom je, že spôsob zaobchádzania s ambivalentnými následkami podnikových reorganizačných a reštrukturalizačných procesov musí byť utváraný samotnými zamestnancami. Z uvedených dôvodov je potrebné organizovať prácu tak, aby podporovala učenie sa zamestnancov a rozvoj ich kompetencií, resp. komplexnej profesijnej kompetencie konať. Formy podnikového vzdelávania, ktorými sa táto práca zaoberá a učenie sa v reflexívnych pracovných činnostiach sú zväčša výrazom cielene plánovanej a uskutočňovanej organizácie práce. Pre formy podnikového vzdelávania je navyše charakteristické, že systematicky zlučujú prácu a organizované učenie, ako si v závere ukážeme na dvoch osvedčených konceptoch – koncepte učebného ostrova a učebnej stanice.

Organizácia práce podporujúcej učenie sa a rozvoj kompetencií

Odkedy je jasné, že práca tvorí špecifickú sféru, priestorovo, časovo a metodicky oddelenú od „životného, resp. prirodzeného sveta“, bola organizácia pracoviska zohľadňujúca kritéria efektivity vždy vnímaná ako dôležitá úloha. Nástroje a metódy organizácie práce – hoci tak neboli chápané a označované – sa vzťahovali na učenie sa v práci, ktoré zväčša

prebiehalo informálne a inštrukcionisticky. So zmenenými pracovnými a organizačnými konceptmi a renesanciou učenia sa v práci boli od 80/90-tych rokov v rôznych disciplínach ako ergonómia, psychológia práce a organizácie a cielene rozvíjané kritéria a postupy na analýzu a podporu učenia sa v práci. Práca poskytujúca voľný priestor, ako napr. možnosť vzájomnej výmeny úspešných stratégií zvládania problémov s kolegami alebo možnosť vyskúšať vlastnú stratégiu pri plnení pracovných úloh, zvyšujú učebný potenciál príslušnej pracovnej činnosti. Tak ako organizácia práce podporujúcej učenie sa pozitívne ovplyvňuje rozvoj profesijnej kompetencie zamestnancov, vedie práca brániaca učebným možnostiam skôr ku kompetenčným deficitom (Dehnbostel et al., 2007, s. 51-52).

„Dlhá ruka práce“ ovplyvňuje navyše oblasť voľného času, sociálne kontakty a rozvoj osobnosti. Organizácia práce má preto vždy dimenziu personálnu a spoločensko-politickú, ktorá presahuje hranice pracovného sveta. Nielen budúca schopnosť jednotlivca zamestnať sa, jeho profesionalita, ale aj – z podnikového hľadiska významné – inovačné, optimalizačné a zlepšovacie procesy, ako aj prospektívny rozvoj ľudských zdrojov vyžadujú také pracovné podmienky, ktoré učenie sa priamo podporujú. Práve tieto pracovné podmienky sa stali sa určitým ekonomickým faktorom, ktorý v kontexte inovačných procesov a moderného podnikového manažmentu poznatkov vyjadruje konkurencieschopnosť v globálnej ekonomickej súťaži. Učenie sa v práci je spoločensky napokon potrebné vnímať ako neodmysliteľnú časť celoživotného učenia sa v spoločnosti založenej na poznaní a službách.¹⁰

V súvislosti s rozvojom podnikového vzdelávania sa nastoľuje otázka: Aké sú kritéria práce podporujúcej učenie a rozvoj profesijnej kompetencie zamestnancov, v súlade s ktorými musí byť (malo by byť) vytvárané pracovné prostredie?

Domnievame sa, že možná odpoveď sa naskytá z pohľadu konštruktivismu, podľa ktorého je potrebné, aby tak pri učebných ako aj pracovných činnostiach existovali určité stupne voľnosti a pracovné obsahy nesmú tvoriť žiadny uzavretý systém, lebo len tak môžu učiace sa subjekty prevziať zodpovednosť za procesy riadenia a kontroly. Učiace sa subjekty

¹⁰ Učenie sa už nie je vnímané len ako individuálne osvojovanie si informácií či zmena správania sa, ale je integrované do komplexných vzťahov biologických daností, sociálno-kultúrnych súvislostí ako aj emocionálnych a motivačných procesov. Učenie sa čoraz viac javí ako „konštrukcia poznania“. Učenie sa skôr znamená, budujúc na 'biologickej pripravenosti', individuálnych skúsenostiach a existujúcich vedomostných štruktúrach, rozvoj vedomostí a kompetencií, ktoré sú užitočné a použiteľné v reálnych situáciách. Nové informácie sa spájajú s prekonceptmi, interpretované na pozadí vlastných skúseností čím sú konštruované 'siete' umožňujúce konať v konkrétnych situáciách. Toto viac-perspektívne pozorovanie otvára dôležitú didaktickú debatu v smere manažment poznatkov v kooperatívnych vzťahoch. Triedenie, ďalší rozvoj a aktualizácia poznatkov tým nutne predpokladajú situovanie učenia sa v zmysle jeho integrácie do kontextov konania a aplikácií. Trvalé učenie sa nastáva tým, že učiace sa subjekty zohrávajú v učebnom dianí aktívno-interaktívnu rolu, môžu integrovať svoje vlastné skúsenosti, otázky a pohľady do konštrukcie riešení problémov (Arnold, 2007, s. 64-65). Presne to sa deje z nášho pohľadu vo formách podnikového vzdelávania ako učebný ostrov či učebná stanica.

musia získať vlastné skúsenosti a využívať vlastné prekoncepty a interpretácie. Rovnako musia aj vedome vnímať a využívať stupne voľnosti. Je potrebné konštatovať, že moderné pracovné procesy nielenže umožňujú, ale aj vyžadujú situačné, zážitkové, sebariadené a na pracovný proces orientované učenie sa, ktoré možno označiť ako konštruktivistické (por. Reinmann-Rothmeier/Mandl, 2001).

Predpokladom je, že: učenie sa je možné len pri aktívnej účasti učiacich sa, ktorí sú motivovaní a majú záujem o pracovné alebo učebné činnosti. Učenie sa nie je možné bez sebariadenia.¹¹ Učenie sa je vždy i procesom sociálnym, prebieha interaktívne a na učiaceho sa a jeho konanie vždy pôsobia sociokultúrne vplyvy (tamtiež, s. 197).

Formy práce a podnikového vzdelávania

Implementácia nových foriem práce a vzdelávania (Dybowski et al., 1999; Schüßlerová 2004) je dôležitým krokom na ceste k vytváraniu komplexnej práce podporujúcej učenie sa a rozvoj profesijnej kompetencie zamestnancov a k budovaniu podnikového vzdelávania. Presnejší pohľad na podnikové učebné procesy naznačuje, že principiálne je potrebné rozlišovať medzi formami vzdelávania, v popredí ktorých stojí kvalifikovanie a ďalšie vzdelávanie a pracovnými formami. Je samozrejme, že z podnikového hľadiska sú konštitutívnymi najmä formy práce determinované pracovnými a podnikovými konceptmi. Nové formy podnikového vzdelávania je potrebné chápať ako inovačné doplnky a zároveň ako charakteristicky učiacej sa spoločnosti.

Formy podnikového vzdelávania

Formy podnikového vzdelávania sa vzťahujú predovšetkým na organizačno-štruktúrálnu stránku učenia (sa). Je vytváraný určitý vedomý rámec, ktorý – väčšinou z didakticko-metodologického hľadiska – podporuje a požaduje učenie sa. Okrem tradičných foriem vzdelávania ako vyučovacia hodina a seminár, vystupujú v spojitosti s novými pracovnými a

¹¹ Sebariadeným učením sa rozumieme samostatné a nezávislé riadenie učebných procesov. Učiaci sa určujú ciele a obsahy učebného procesu vo veľkej miere samostatne, rovnako i metódy, nástroje a pomôcky regulácie učenia. Rámec konania, resp. nadradené štruktúrálné zaradenie príslušnej učebnej situácie do pracovných postupov a procesov je však vopred dané, resp. ovplyvnené pracovno-ekonomickými kritériami. Vzhľadom na rámec a prostredie nie je sebariadené učenie sa učením autonómnym; ide o cieľavedomý výber a určenie možností a spôsobov učenia sa (por. Weber, 1996). Tým sme naznačili rozhodujúci rozdiel medzi sebariadeným a sebaorganizovaným učením sa. Pri sebaorganizovanom učení sa sú inštitucionálne a organizačné rámcové podmienky učenia stanovené samotnými učiacimi sa a nie – ako pri sebariadenom učení sa – stanovené zvonku. Učenie sa v pracovných procesoch prebieha spravidla v takých akčných a pracovných situáciách, – nie primárne zameraných na učenie sa – ktoré sú determinované v ich akčných a pracovných cieľoch ako i nadradených organizačných štruktúrach, ktoré ale v preddefinovanom rámci umožňujú samostatné a sebariadené učenie sa, no najmä učenie sa prostredníctvom skúseností. Sebariadené učenie sa sa zároveň môže vzťahovať tak na jednotlivca ako i na celú skupinu (Dehnbostel, 2008, s. 74).

organizačnými konceptmi čoraz väčšími do popredia nové formy podnikového vzdelávania ako napr. učebný ostrov či učebná stanica. Vo výskume podnikového vzdelávania je možné rozlišovať rôzne prístupy k definícii organizačných variant podnikových foriem vzdelávania, pričom rozhodujúcim kritériom je jednak systematická diferenciacia podľa blízkosti k pracovnému procesu, jednak rozlišovanie medzi prácou a učením sa.

Napríklad C. Schiersmann a H. Remmele (in Dehnbostel et al., 2007, s. 75) ustanovujú termín **učebné aranžmány** ako nadradený pojem, pričom v súvislosti s ním rozlišujú učebné kontexty blízke pracovnému miestu ako tréningové centrá, učebné ostrovy a formy vzdelávania založené na elektronickej báze ako napr. skupinová a projektová práca či krúžky kvality. Iná definícia pojmu rozlišuje už spomenuté učenie viazané na prácu, súvisiace s prácou a orientované na prácu (Dehnbostel et al., 1992, s. 12; Dehnbostel et al., 2001a, s. 55), pričom rozhodujúcim kritériom je vzájomný vzťah učebného a pracovného miesta.

Formy vzdelávania je možné vo všeobecnosti označiť ako postupy a prostriedky využívané v učebnom procese, ktoré metodicky podporujú a umožňujú sprístupňovanie poznatkov a rozvoj kompetencií učiacich sa subjektov. Formy vzdelávania najprv popisujú procesuálny a štrukturálny moment učebného procesu, pričom voľba určitej formy vzdelávania zohľadňuje i ciele a obsahy vzdelávania a zahŕňa celý rad metodických rozhodnutí (Schüßlerová, 2004, s. 9).

Inú, na klasické kritéria pedagogického pôsobenia výrazne sa odvolávajúcu definíciu vytvorili M. Kohl a G. Molzbergerová. Podľa nej sú formy podnikového vzdelávania „organizačne samostatné, na účely vyučovania iniciované a s deklarovanou pedagogickou intenciou vytvorené kontexty vyučovania, v ktorých je možné pomocou čo najreálnejších pracovných úloh, v didakticko-metodicky plánovaných štruktúrach a pri zohľadnení základných pedagogických princípov učiť sa reflektovane“ (Kohl/Molzbergerová, 2005, s. 359).

Táto posledná definícia však relatívne silno obmedzuje zorné pole pozorovateľa: formy vzdelávania bezprostredne využívané v procese práce, teda formy viazané na prácu zámerne prepájajú formálne, resp. organizované učenie s informálnym a skúsenostným učením.

Charakteristickým znakom týchto prácu a učenie zjednocujúcich foriem vzdelávania je tzv. **dvojitá infraštruktúra**, ktorá po prvé ako pracovná infraštruktúra, so zreteľom na pracovné úlohy, techniku, organizáciu práce a kvalifikačné požiadavky zodpovedá príslušnému pracovnému prostrediu. Po druhé ako učená infraštruktúra pripravuje a poskytuje dodatočné priestorové, časové, vecné a personálne zdroje. Učenie je síce viazané na prácu, no neobmedzuje sa len na učebné procesy v práci zakladajúce sa na skúsenostiach. Pracovné

konanie a s ním súvisiace reflexie korelujú s deklarovanými cieľmi a obsahmi podnikového vzdelávania. Tu sa črtá výrazný obrat v procese podnikového vzdelávania a kvalifikovania. Namiesto lineárnych a hierarchicky usporiadaných vzorov správania sa, myslenia a orientácii nastupujú aktívne, participatívne a procesuálne stanovené orientácie na činnosť a učenie sa. To umožňuje vznik procesov, ktoré organizovane inkorporujú skúsenosti vzťahujúce sa na prácu a subjektívne záujmy. Na základe prepájania pracovnej a učebnej infraštruktúry dochádza k systematickému zlučovaniu informálneho a formálneho učenia, čo zodpovedá diferenciacii vzdelávacích dráh zamestnancov (Dehnbostel, 2008, s. 44).

Zriaďovaním nových foriem podnikového vzdelávania sa z pracoviska zároveň stáva učebné prostredie (podrobnejšie viď Dehnbostel et. al., 2007, s. 74). Avšak ukazuje sa potreba analýz a výberových kritérií, pretože celý rad pracovísk a pracovných procesov sa z rôznych dôvodov nehodí ako učebné miesto. Nevyhnutným predpokladom zriaďovania foriem vzdelávania viazaných na prácu je existencia komplexných pracovných úloh s účasťou na plánovaní, realizácii a evalvácii (Dehnbostel, 2008, s. 90) .

Učenie sa v pracovných formách a reflexívnych pracovných činnostiach

Učenie sa v práci je možné v princípe rozdeliť na dva rôzne organizačné typy: na formy vzdelávania zámerne a systematicky zlučujúce formálne a informálne učenie a na formy práce, v ktorých učenie sa prebieha výlučne informálne a prostredníctvom skúseností. Jednoznačné vymedzenie oboch foriem však nie je možné. K učeniu sa prostredníctvom skúseností dochádza najmä pri plnení pracovných úloh, pri komunikácii na pracovisku, pri zabezpečovaní kvality a jej manažmente ako i pri kontinuálnych procesoch zlepšovania (CIP) a optimalizácie. Rozhovory a kooperatívne pracovné konanie v každodennej práci vyvolávajú rozmanité náhodné učebné procesy, ktoré vedú k dodatočnému osvojovaniu poznatkov, zručností a kompetencií. Pri plnení pracovných úloh zamestnanci systematicky využívajú už osvojené poznatky za účelom riešenia problémov a prijímania rozhodnutí. Tieto učebné procesy sa orientujú na bezprostredné vykonávanie pracovných činností, na reflexiu pracovného konania a pracovných problémov. Nemožno ich preto vnímať ako formy práce alebo vzdelávania v zmysle vyššie popísaných organizačných foriem.

Učenie sa v procese práce je možné označiť ako fluidné, temporálne, sebariadené a neformálne organizované. Mnohé výskumné práce zhodne dospievajú k záveru (por. Kade/Seitter, 2003; Molzbergerová, 2007), že existujú rôzne učebné situácie, ktoré spravidla nie je možné štruktúrovať alebo iniciovať formami práce a vzdelávania, nadriadenými či koučmi. Odborníci a zamestnanci praktikuju ciele učebné a pracovné konanie mimo

organizovaných podnikových foriem vzdelávania, cielenej učebnej podpory a formálneho ďalšieho vzdelávania. Tieto učebné a pracovné konania nastávajú len v reflexívnych pracovných situáciách. Teoreticky je ich možné najviac zaradiť do konceptu situovaného učenia sa.

V centre pozornosti modelového pokusu s názvom „Gestaltungsoffene Lernkonzepte in der Arbeit ...“ (Go-IT), realizovaného v rokoch 2004-2007, stál priesečník medzi prácou a učením (Brüggemann/Rohs, 2007). Okrem skúmania a rozvoja foriem práce a vzdelávania v zúčastnených IT podnikoch zohrávalo v tomto modelovom pokuse významnú rolu aj náhodné učenie sa v procese práce. Ide o kategóriu učenia sa v práci zodpovedajúcu reflexívnym pracovným činnostiam. Tieto sú neštruktúrované integrované do každodennej práce, teda nie je ich možné označiť ako formy vzdelávania. Na druhej strane však zahŕňajú učenie sa tak výrazne, že ich nie je možné považovať ani za čisté pracovné situácie. Tieto pracovné a učebné situácie boli v modelovom pokuse definované ako **reflexívne učebné šoty**.

Modelový pokus „Go-IT“ ukázal, že v každodennej práci malých a stredných IT podnikov existujú početné malé, nízkoprahovo vznikajúce reflexívne situácie. Ide o pracovné činnosti, v ktorých sa diskutujú a riešia problémy. Ide najmä o online fóra, odborné diskusie s kolegami či sociálne zrazy. Tieto informálne rozhovory a fóra determinujú učenie sa v IT oblasti výraznejšie ako organizované formy vzdelávania. Prinášajú rýchle podnety a odpovede na otázky vyskytujúce sa v každodennej práci, sú nenáročné, nevyžadujú žiadne plánovanie a organizáciu. Dochádza k nim náhodne a využívajú existujúce média a štruktúry. Pretože tieto momenty sú spravidla časovo veľmi krátke, boli v modelovom projekte označené ako učebné šoty. Zvláštny význam pre učenie sa majú tie učebné šoty, ktoré pobádajú k reflexii, čiže reflexívne učebné šoty.

Reflexívne učebné šoty nadväzujú na diskusiu vedenú pod heslom **malé formy vzdelávania** (Elsholz/Proß, 2005), ktorá upozorňuje na rozhranie medzi formálnym a informálnym učením. Reflexívne pracovné činnosti sa odlišujú od foriem vzdelávania, v ktorých je reflexia metodicky spracovaná a intencionálne organizovaná, tým, že majú krátke trvanie, sú použiteľné bez väčších nákladov, sú využiteľné ad hoc, sú málo formalizované, namiesto toho situatívne a informálne, majú malú komplexitu, sú integrované do pracovného procesu, dobrovoľne využiteľné, neriadené vonkajškovo a podnecujú k reflexii.

Hranice medzi reflexívnymi pracovnými činnosťami a formami vzdelávania a práce sú pohyblivé. Z neplánovaných a spontánnych situácií, ktoré v každodennej práci pociťujeme ako užitočné, a ktoré vznikajú zo sociálnych a odborných dôvodov sa môže vytvoriť časovo a metodicky organizovaná rutina. Reflexívne pracovné činnosti sa tak môžu stať regulárnou

formou podnikového vzdelávania. Vzájomné prepojenie medzi individuálnym pracovným konaním a podnikovými štruktúrami popísané pomocou podnikových foriem práce a vzdelávania otvára perspektívy pre výskum ďalšieho vzdelávania, ktorých základy možno vyvodit' z teórie štrukturácie Anthonyho Gidennsa. Vzájomná súvzťažnosť medzi konaním a štruktúrou stavia profesijno-andragogický výskum pred dôležitú úlohu: „analyzovať súhrn štruktúrnych, organizačných podmienok na strane jednej a procesov rozvoja kompetencií a učenia na strane druhej“ (Dehnbostel/Molzbergerová, 2008, s. 29).

Príklady integratívnych foriem podnikového vzdelávania

Na pozadí súčasných podnikových premien a rastúceho významu učebných a vedomostných procesov vo svete práce sa čoraz dôležitejším stáva zjednocovanie práce a učenia sa. Túto jednotu vytvárajú integratívne formy podnikového vzdelávania „učebný ostrov a učebná stanica“ pomocou už vysvetlenej dvojitej infraštruktúry. Obe formy majú svoj pôvod v modeli „decentrálneho učenia“ (por. Dehnbostel, 1991; Dehnbostel et al., 1992). Overené boli v 90-tych rokoch 20. storočia a odvety sú úspešne využívané v podnikovej praxi. Východiskom modelovej triedy decentrálne učenie bola decentralizácia a diferenciacia podnikového vzdelávania a s tým spojená téza, že v moderných, technologicky náročných pracovných procesoch sú integratívne formy vzájomného spájania práce a učenia sa nielen možné, ale aj potrebné. Decentrálne formy vzdelávania sú bezprostredne umiestnené v pracovnom procese a prepájajú informálne učenie s učením organizovaným.

Koncept učebného ostrova

Učebné ostrovy vznikli v súvislosti s podnikovými reorganizačnými a reštrukturalizačnými opatreniami, a síce najskôr v remeselnotechnickom profesijnom výcviku. Neskôr nadobudli značný význam tak pre oblasť podnikového vzdelávania ako aj pre oblasť obchodu. V učebných ostrovoch plní pracovná skupina – podľa princípov semi-autonómnej skupinovej práce – reálne pracovné úlohy, t. j. také, na ktorých sa pracuje v okolí učebného ostrova. Pracovné úlohy spĺňajú kritéria komplexnej práce, vďaka svojej zložitosti, náročnosti a rozmanitosti ponúkajú množstvo príležitostí k učeniu. Na rozdiel od okolitých pracovísk má skupina učebného ostrova k dispozícii viac času na učebné a kvalifikačné procesy. Za týmto účelom sú učebné ostrovy vybavené učebnými materiálmi, ako učebné softvéry a prostriedky vizualizácie. Podobne, ako pre všetky nové formy podnikového vzdelávania, sú sebariadená práca a učenie sa konštitutívne i pre proces kvalifikácie prebiehajúci v učebných ostrovoch (Dehnbostel, 2008, s. 94).

Na prácu v učebných ostrovoch dohliada tzv. „sprievodca učebným ostrovom“. Spravidla ide o profesionálneho vzdelávateľa alebo učiteľa pre oblasť praktického odborného výcviku, ktorému prednostne prislúcha rola kouča majúceho jednak potrebnú pracovnú kvalifikáciu, jednak pedagogickú (andragogickú) kvalifikáciu. Najväčšia výzva kouča spočíva v „sprostredkovaní“ nových poznatkov a zručností, nie však pomocou tradičných, inštrukcionistických metód, ale v umožnení sebariadených pracovných a učebných procesov.¹² Inak povedané: jeho úlohou je vytvárať také učebné situácie a prostredia, ktoré podporujú sebaučenie a samostatné nadobúdanie komplexnej profesijnej kompetencie, tzn. odbornej, sociálnej a metodickej kompetencie. Namiesto doterajšieho „vyučovania“ a „inštruovania“, čiže inštrukcionistického vyučovania nastupujú procesy facilitácie, moderovania a koučovania. Učiaci sa subjekt hrá aktívnu úlohu, vzdelávateľ sa stáva poradcom a pomáha štruktúrovať učebný proces. Tento vysoký stupeň sebariadenia v práci učebného ostrova umožňuje plniť pre niektoré podniky veľmi významnú funkciu: učebné ostrovy fungujú v podnikoch ako miesta inovácií, predovšetkým vzhľadom na pracovno-organizačné, sociálne a metodické ciele (Dehnbostel, 2008, s. 94; Dehnbostel, 2001b, s. 66).

Ruka v ruke s rozšírením a diferencovaním učebných ostrovov boli rozvinuté rozličné, vo svojej podstate však rovnaké znaky a ciele konceptu učebného ostrova (Pätzold/Lang, 1999, s. 230; Dehnbostel, 2001a, s. 65), ktoré možno zhrnúť do nasledujúcich bodov: decentralizované učenie, semi-autonómna skupinová práca, kontinuálny proces zlepšovania (CIP), rozvoj profesijnej kompetencie, inovačná funkcia, koučovanie kvalifikovaným zamestnancom, integrácia práce a učenia sa a reálne pracovné úlohy.

¹² „Sprostredkovanie“ je často chápané v jeho užšom zmysle, t. j. v zmysle transmisívnosti. Je potrebné, aby tradičná didaktika upustila od predstavy, že výučba dokáže sprostredkovať poznatky, schopnosti či zručnosti a namiesto toho aspoň zvažila názor tzv. umožňujúcej didaktiky, že výučba dokáže len sprístupniť podnetné a komplexné možnosti osvojovania si nových poznatkov (Arnold, 2007, s. 38). Základom umožňujúcej didaktiky je systemicko-konstruktivistický pohľad na vyučovací proces, t.j. relatívne oddelovanie vyučovania od učenia sa – tradičná didaktika vníma vyučovací proces ako jednotu vyučovania a učenia sa. Z tohto dôvodu je pre umožňujúcu didaktiku charakteristický odstup voči užšiemu didaktickému pojmu „sprostredkovanie“; učenie sa chápe ako osvojovanie si, resp. sprostredkovanie v širšom význame. Autopoietické systémy – to platí i pre kognitívno-emocionálne systémy – možno vo všeobecnosti charakterizovať ako uzavreté, sebareferenčne operujúce systémy. „Túto sebareferenciu živých systémov možno bližšie konkretizovať pomocou pojmu rekurzivita. Ako rekurzívny možno označiť reprodukčný proces, ktorý neustále využíva produkty a výsledky svojich operácií ako základ ďalších operácií. V dôsledku toho nepoznajú autopoietické systémy z hľadiska spôsobu ich organizácie ani input ani output. Všetko, čo potrebujú na zachovanie svojej organizácie, vytvárajú sami“ (Kneer/Nassehi, 1994, s. 50). Je potrebné pripustiť, že toto zistenie, hoci znie najprv tautologicky, označuje zásadný odvrat od mechanistického k systemickému obrazu života. Ani didaktika preto už nemôže uvažovať o učení sa tak, ako by bolo možné „transportovať“ učivo do kognitívneho systému takpovediac zvonku (Arnold, 2007, s. 118). „Aj učenie sa je preto potrebné chápať ako proces reštruktúracie vo vnútri uzavretého systému (...). Táto teória vylučuje všetky predpoklady, ktoré vychádzajú z toho, že elementy alebo štruktúry takéhoto systému možno zvonku presunúť alebo transportovať zvonku dnu“ (Luhmann, 1987, s. 60).

Doba zotrvania v učebných ostrovoch – v závislosti od podnikov a oddelení – sa pohybuje v rozmedzí dvoch týždňov až niekoľkých mesiacov. V každom učebnom ostrove pracujú vždy traja až šiesti zamestnanci alebo učni ako aj školiaci zamestnanec, pričom v niektorých podnikoch existujú aj učebné ostrovy s vekovo heterogénnymi skupinami, v ktorých starší zamestnanci cielene pracujú a učia sa s mladšími a učňami. Začiatok a koniec práce skupiny v učebnom ostrove sa týka skupiny ako celku alebo sa riadi modelom rotácie. Od tímu učebného ostrova sa vyžaduje rovnaká kvalita práce ako od ostatných pracovných skupín. Pracovné úlohy sa posudzujú z hľadiska odborného, kvalitatívneho a ekonomického, zároveň dochádza k reflexii získaných skúseností. V učebných ostrovoch existujú popisy učebných cieľov, t. j. cieľov odborných, metodických a sociálnych. Skupina učebného ostrova o týchto učebných cieľoch diskutuje a následne ich naplňa v práci. Zohľadňujú sa tiež ciele rozvoja práce a techniky a ciele podnikovo-hospodárske. Učebné ostrovy zaznamenali v priebehu niekoľkých rokov od ich zavedenia výrazné premeny, rozšírenie a diferenciaciu. Medzičasom ich nachádzame v mnohých podnikoch a – v rôznych variantoch – vo vzdelávacích centrách ako aj v sieti stredných odborných učilíšť (Dehnbostel, 2008, s. 95-96; Dehnbostel, 2001b, s. 66-67).

Koncept učebnej stanice

Základom učebných staníc vytvorených v rámci konceptu „decentrálné učenie“ je vzájomné spájanie práce a učenia. Vytvorené a otestované boli v prvej polovici 90-tych rokov v automobilovom priemysle (v spoločnosti AUDI AG) a odvtedy sú systematicky rozvíjané a zdokonaľované ako forma odborného výcviku a ďalšieho vzdelávania bezprostredne situovaná v pracovnom procese (Ehrke et al., 1992; Dehnbostel et al., 2001a, s. 41). Koncept učebných staníc našiel svoje využitie najskôr v oblasti praktického odborného výcviku a od polovice 90-tych rokov bol úspešne zavedený ako forma podnikového vzdelávania. V súčasnosti existuje vo výrobných závodoch Audi Ingolstadt a Neckarsulm viac ako 30 učebných staníc. V podnikovom vzdelávaní sa učebné stanice osvedčili najmä ako zdroj rozhodujúcich inovácií (Dehnbostel, 2001b, s. 62).

Prostredníctvom integrácie práce a učenia prispievajú učebné stanice v rozhodujúcej miere k napĺňaniu kompetenčných požiadaviek vysoko rozvinutých pracovných procesov, k systematizácii podnikového vzdelávania a decentralizácii odborného výcviku. Od samotného začiatku boli ako bazálne prvky práce v učebných staniaciach zavedené kontinuálne procesy zlepšovania (CIP), manažment kvality viazaný na aktuálne štandardy, sebariadené učenie sa. Vo vývoji a testovaní konceptu sa ukázalo, že učebné stanice je možné v rôznych výrobných

oblastiach ako napr. montáž strojných zariadení, nástrojárstvo atď. jednoducho zriadiť a integrovať do pracovného prostredia. V učebných staniciach dochádza jednak k prehĺbovaniu a rozširovaniu profesijnej kompetencie zamestnancov, jednak k integrácii práce a učenia na základe plnenia reálnych pracovných úloh. Prostredníctvom skupinovej práce získavajú zamestnanci predovšetkým kompetencie ako samostatnosť, zodpovednosť, vzájomná akceptácia. Sociálne skupinové procesy vyžadujú poznanie vlastných schopností, silných a slabých stránok a zaobchádzanie s nimi. Učebné stanice sa tiež osvedčili ako dôležité opatrenie organizačného rozvoja na účely spájania praktického odborného výcviku a ďalšieho vzdelávania. Učebné stanice sa vyznačujú týmito základnými znakmi: úlohy orientované na prax; spôsobilí zamestnanci; vzájomná akceptácia; kontinuálny proces zlepšovania (CIP); prepájanie praktického odborného výcviku s ďalším vzdelávaním; učiac sa organizácia; integrácia učenia a práce a decentralizovaný praktický odborný výcvik (Dehnbostel, 2008, s. 96-97; Dehnbostel s. 2001b, s. 62-63).

Všeobecným cieľom práce v učebnej stanici je bezchybná realizácia a hodnotenie čo možno najkomplexnejších pracovných úloh ako aj porozumenie procesu ich plánovania a podnikového začleňovania. Vo vybraných pracovných oblastiach dochádza v pracovnom procese k osvojovaniu si odborných, sociálnych, metodických ako aj osobných kompetencií a k získavaniu skúseností. Pracovné oblasti sú vyberané a organizované tak, aby ponúkali (Dehnbostel, 2008, s. 98; Dehnbostel, 2001b, s. 63) vhodné pracovné podmienky, vysoký učebný potenciál, pevné kvalifikačné požiadavky, primerané skúšobné zariadenia a dostatočný čas pre učebné procesy.

Skupinová práca a zjednocovanie informálneho a formálneho učenia naplňajú požiadavky vysoko rozvinutých pracovných procesov. Učni a zamestnanci pracujú a učia sa v učebnej stanici ako jedna skupina, spoločne so zvoleným hovorcom skupiny. Kým učni v súlade s princípom rotácie zotrávajú v jednej učebnej stanici až šesť mesiacov, zamestnanci v nich pobudnú spravidla jeden až dva týždne. Dohľad nad učebnými stanicami – podobne ako v učebných ostrovoch – zabezpečuje kvalifikovaný zamestnanec zastávajúci funkciu kouča. Učebné stanice sú tiež podporované centrálnym školstvom, čo sa podpisuje pod ich „odborné a podnikovo-pedagogické smerovanie“. Sú tiež učebnými miestami, ktoré umožňujú získanie profesijnej kvalifikácie, jej rozšírenie či prispôsobenie vývoju techniky, pričom toto kvalifikovanie je organizované v zmysle rozvoja kompetencií. Navyše učebné stanice predstavujú, predovšetkým pre ďalšie vzdelávanie určité inovačné pole pre plánovanie, realizáciu nových podnikových projektov ako i foriem práce a učenia. Učebné stanice významne prispievajú nielen k systematickej integrácii skúsenostného učenia sa do

podnikového vzdelávania a odborného výcviku, ale aj k integrácii práce a učenia sa. Pritom ide aj o aspekty skúsenostného poznania rutinovaných odborníkov, ktoré nemožno „sprostredkovať“ či osvojiť si prostredníctvom školení alebo formálneho učenia. Toto poznanie sa získava v pracovnom procese a je významnou súčasťou komplexnej profesijnej kompetencie (Dehnbostel, 2008, s. 98; Dehnbostel, 2001b, s. 64-65).

ZÁVER

Od 90-tych rokov 20. storočia v podnikovej praxi úspešne využívané integratívne formy podnikového vzdelávania ako napr. učebný ostrov či učebná stanica majú svoj pôvod v modeli tzv. decentrálneho učenia. Jeho východiskom bola decentralizácia a diferenciácia podnikového vzdelávania a s tým spojená téza, že v moderných, technologicky náročných pracovných procesoch sú integratívne formy vzájomného spájania práce a učenia sa nielen možné, ale aj potrebné. Decentrálne formy vzdelávania sú bezprostredne umiestnené v pracovnom procese a prepájajú informálne učenie s učením organizovaným. Oba zmienené koncepty významne prispievajú organizácii práce, pracovných miest a procesov, ktorá podporuje učenie sa zamestnancov. Účastníci získavajú priestor pre voľné rozhodovanie a väčšie možnosti plánovania, organizácie a kontroly svojej práce. Zvlášť dôležité je, že voľba pracovných úloh a didakticko-metodická podpora zo strany kouča zohľadňujú príslušnú úroveň rozvoja jednotlivca čím sa zároveň predchádza jeho neprimeranej, čiže nadmernej alebo nedostatočnej záťaži. Prostredníctvom sebareflexie a reflexívneho rozhovoru s koučom sa posudzujú a rozvíjajú príslušné stratégie postupov (konania) a súčasne sa podporuje rozvoj kompetencií a reflexívna schopnosť konať. Je potrebné zvlášť vyzdvihnúť dimenziu sociálnej podpory, ktorá nadobúda svoju podobu v spolupráci s kolegami a nadriadenými, no najmä s koučom.

Literatúra

- ARNOLD, R. 2007. *Ich lerne, also bin ich*. Heidelberg : Carl-Auer, 236 s. ISBN 978-3-89670-574-7
- ARNOLD, R. 1991. *Erwachsenenbildung*. Hohengehren : Schneider, 216 s. ISBN 3-87116-686-3
- BRÜGGEMANN, A., ROHS, M. 2007. Reflexionshaltige Lernspots – Reflexionen an der Schnittstelle zwischen Arbeiten und Lernen. In *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster : Waxmann, s. 275 – 290. ISBN 978-3-8309-1798-4
- DEHNBOSTEL, P. 2008. *Berufliche Bildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht*. Berlin : edition sigma, 200 s. ISBN 978-3-89404-562-3
- DEHNBOSTEL, P. et al. 1992. *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis*. Bielefeld : Bertelsmann, 404 s. ISBN 978-3-8855-5500-1

- DEHNBOSTEL, P., LINDEMANN, H.-J., LUDWIG, C. 2007. *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster : Waxmann, 146 s. ISBN 978-3-8309-1798-4
- DEHNBOSTEL, P. et al. 2001a. *Mitten im Arbeitsprozess*. Bielefeld : Bertelsmann, 175 s. ISBN 978-3-7639-0930-8
- DEHNBOSTEL, P. 2001b. Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In *Kompetenzentwicklung 2001*. Münster : Waxmann, s. 53 – 94. ISBN 3-8309-1117-3
- DEHNBOSTEL, P., MOLZBERGER, G. 2008. Veränderte Lernorientierungen und neue Lernformen – Arbeiten und Lernen verbinden. In *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*. 2008, č. 1, s. 26 – 29. ISSN 1861-0501
- DREXEL, I., WELSKOPF, R. 1994. Lernen im Arbeitsprozess, seine Voraussetzungen, Potenziale und Grenzen – Das Beispiel der ostdeutschen Betriebe. In *ZSE – Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*. 1994, č. 4, s. 294 – 318. ISSN 0720-4361
- DYBOWSKI, G., TÖPFER, A., DEHNBOSTEL, P. 1999. *Betriebliche Innovations- und Lernstrategien*. Bielefeld : Bertelsmann, 274 s. ISBN 978-3-7639-0866-0
- EHRKE, M., FABER, H.-P., NOVAK, H. 1992. Computerorientiertes Lernen bei AUDI für die rechnerintegrierte Fabrik. In *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis*. Bielefeld : Bertelsmann, s. 95-115. ISBN 978-3-8855-5500-1
- ELSHOLZ, U., PROß, G. 2005. *Annäherungen an „kleine Lernformen“*. (Arbeitspapier des Projekts KomNetz). Hamburg.
- GEORG, W. Lernen im Prozeß der Arbeit. 1996. In *Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung*. München : Oldenbourg, s. 637 – 659. ISBN 978-3-4862-2797-0
- KADE, J., SEITTER, W. 2003. Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In *ZfE – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2003, č. 4, s. 602 – 617. ISSN 1862-5215
- KNEER, G., NASSEHI, A. 1994. *Niklas Luhmann Theorie sozialer Systeme*. München : Fink, 205 s. ISBN 3-8252-1751-5.
- KOHL, M., MOLZBERGER, G. 2005. Lernen im Prozess der Arbeit – Überlegungen zur Systematisierung betrieblicher Lernformen in der Aus- und Weiterbildung. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2005, č. 3, s. 349-363. ISSN 0174-0830
- LUHMANN, N. 1987. Skruktuelle Defizite. Bemrkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim/Basel : Belz, s. 57 – 75.
- MOLZBERGER, G. 2007. *Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven*. Wiesbaden: VS, 262 s. ISBN 978-3-8350-7014-1
- PÄTZOLD, G., LANG, M. 1999. *Lernkulturen im Wandel*. Bielefeld : Bertelsmann, 299 s. ISBN 978-3-7639-0120-3
- SCHÜBLER, I. 2004. Lernwirkungen neuer Lernformen in der Erwachsenenbildung. In *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. 2004, č. 1, s. 37 – 50. ISSN 0018-103X
- WEBER, K. 1996. Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere. In *GdWZ – Grundlagen der Weiterbildung*. 1996 č. 4, s. 178 – 182. ISSN 0937-2172

DOPAD WORKOHOLIZMU NA RODINNÉ PROSTREDIE

Jana Stehlíková – Michaela Paulovičová

Abstrakt: *Príspevok je orientovaný na problematiku vplyvu workoholizmu na rodinné prostredie. Cieľom je priblížiť podstatu workoholizmu, osobnosť a typológiu workoholikov, príčiny workoholizmu. Výskumne sme zisťovali korelačné vzťahy medzi workoholizmom a jednotlivými faktormi rodinného prostredia, ako aj rozdiely medzi dvoma extrémnymi skupinami: non-workoholikmi a skupinou so strednou mierou workoholizmu vo faktoroch rodinného prostredia. Na zber údajov bola využitá Škála rodinného prostredia /R. M. Moos/ a Test rizika závislosti na práci /B. E. Robinson/. Zo zistení vyplýva, že workoholizmus narušuje súdržnosť rodiny, znižuje expresívnosť jednotlivých členov rodiny a zvyšuje výskyt konfliktov v rodinnom prostredí.*

Abstract: *This publication resolves problem, how a workaholism influences family background and which domains are affected tho most. The target is to describe essence of workaholism, workaholic personality, types of workaholics, reasons and influences on a family background. The target of empirical part is to discover the correlation between workaholism and factors of family background, and discover differences between two extreme groups, nonworkaholics and group with medial score of workaholism, at factors of family background. We used The Scale of family background /R.M. Moos/ and The Work Addicton Risk Test /B. E. Robinson/ to collet data. Workaholism disrupts family cohesion, reduces expresivity of family members, makes more conflicts.*

Kľúčové slová: *workoholizmus, osobnosť workoholika, súdržnosť, expresívnosť, konfliktnosť, orientácia na úspech, aktívna rekreačná orientácia.*

Key words: *workoholism, workaholic personality, cohesion, expressivity, conflicts, orientation on success, active recreational orientation.*

Základná východisková terminológia

Výraz workoholizmus bol po prvýkrát použitý v roku 1971 americkým kňazom a profesorom v odbore psychológia náboženstva Waynom Oatesom, napísal svoj vlastný príbeh pod názvom Confession of a Workaholic (Spoved' workoholika).

M. Vágnerová (podľa J. Hroncovej, B. Krausa, 2006) zaraďuje workoholizmus medzi iné varianty návykového správania, resp. iné patologické závislosti.

Zahraničné pramene zaraďujú túto poruchu k nutkavým poruchám alebo k návykovým a impulzívnym poruchám, kam patrí aj patologické hráčstvo a kleptománia (C. Höschl, J. Libinger, J. Švestka, 2002).

Workoholik nedokáže nepracovať, bez toho aby trpel pocitom úzkosti. Pre workoholika je typické, že pracuje aj pri odpočinku. Umožňuje mu to vyhnúť sa dôvernosti, ktorej sa obáva (B. Killingerová, 1998).

Najnovšie definície zahŕňajú oba komponenty workoholizmu – pozitívny aj negatívny. Spencov a Robinsonov trojdielny model bol prepracovaný na dvojdimenzionálnu štruktúru a pozostáva z pudenia, nutkania pracovať a z radosti a uspokojenia z práce. Nutkanie, pudenie pracovať sa týka vnútorného tlaku pracovať, kompulzívneho správania, práve táto oblasť bola v centre zrodu prvých definícií workoholizmu. Radosť a elán sa týka uspokojenia vyplývajúceho z práce. Dovoľme si to tvrdiť v súlade s dôkazom, že vysoká pracovná zanietenosť môže byť asociovaná s workoholizmom (A. Johnstone, L. Johnston, 2005).

„Workoholik (workaholik) je človek závislý na náročnej dlhotrvajúcej práci ako iný na alkohole. Človek, ktorý nahradil svoj osobný život prácou. Cíti sa na vrchole prostredníctvom svojej práce. Má pocit, že jeho možnosti nepoznajú hranice, nedokáže primerane relaxovať, je nespokojný bez hektickej činnosti, má trvalé nutkanie niečo robiť, zariaďovať, organizovať. Zvýšenou činnosťou si zaobstaráva stres vedúci k produkcii adrenalínu a endorfinov“ (P. Hartl, H. Hartlová, 2004, s. 691).

B. E. Robinson v spolupráci so Spencom (2001, s. 124) definovali workoholika ako „niekoho, kto je nadmerne zaujatý svojou prácou, kvôli kompulzívnemu nutkaniu pracovať. Jeho pracovný výkon je neúmerne vysoký vo vzťahu k požiadavkám okolia, jeho skúsenostiam v spojení s poklesom radosti z práce.“

Workoholizmus postihuje najširšiu skupinu ľudí. Závislým od práce sa môže stať človek v období celého trvania dospelosti. Postihuje ľudí bez ohľadu na rodinný stav, pohlavie, no muži majú početnú prevahu. Možno konštatovať, že zvyšovaním sa ambícií žien a pracovného tempa v profesijnej oblasti, sa výskyt žien - workoholičiek zvyšuje (B. Killingerová, 1998).

Osobnosť a typológia workoholika

Výskumy poukazujú na fakt, že pri pokusoch o liečbu emocionálnej bolesti a prepracovanosti, sa u workoholikov objavujú symptómy, ktoré sú sprievodnými javmi aj

u alkoholikov. Vyskytuje sa u nich podobný systém popretia, prekrúcanie, skresľovanie reality, strata kontroly (B. E. Robinson, 2001).

Workoholizmus sa vyznačuje typickými znakmi v oblasti emočného prežívania. Ľudia so sklonom k perfekcionizmu, ktorí kladú nadmerný dôraz na perfektné plnenie svojich povinností, nie sú schopní udržať sa v stave pohody, vo väčšej miere prežívajú napätie, nepokoj, úzkosť a strach zo zlyhania. Zvýšené pracovné nasadenie, neschopnosť uvoľniť sa a relaxovať spôsobuje narastanie dráždivosti, sklon k výkyvom nálad, výbuchom zlosti. Často nerozumejú vlastnému citovému prejavu, majú problémy s emocionálnou empatiou.

U ľudí závislých na práci dochádza k zmenám aj v myslení a hodnotení. Majú sklon k dichotomickému mysleniu, k pesimistickému uvažovaniu a koncentrovaniu sa na negatívne informácie. Vo fáze vyčerpanosti sa objavujú problémy v sústredení pozornosti, v pamäti, zvyšuje sa rigidita v uvažovaní, lipnutie na jednom riešení problémov. Úbytok flexibility je obranným mechanizmom organizmu, ktorý je dlhodobo preťažovaný (M. Vágnerová, 2000).

Základom sebahodnotenia je pracovný výkon. Sebahodnotenie kolíše medzi 2 extrémami a to sklonom k preceňovaniu svojich kompetencií a zvýšenou sebakritickosťou v spojení so sebaobviňovaním a čiastočnými neúspechmi a pocitmi zlyhania. Nie sú schopní prijať neúspech a vyrovnáť sa s ním, hodnotia ho neprimerane. Táto tendencia vychádza z neistoty, pretože si pomocou výkonu potrebujú neustále dokazovať svoju hodnotu a kvalitu.

Zmeny sa dotýkajú aj oblasti motivácie a hodnotového systému. Práca sa stala ich najvýznamnejšou hodnotou. Pocit užitočnosti, až nenahraditeľnosti slúži ako zdroj istoty. S ním súvisí zvýšený dôraz na plnenie povinností.

Dochádza aj k zmenám v správaní. V procese vývoja závislosti na práci dochádza k zvýšeniu aktívnej úrovne, zrýchleniu tempa, netrpezlivosti. Celé správanie workoholika je ovplyvňované nutkavou potrebou neustále pracovať. Zvyšovaním pracovného úsilia sa snažia zbaviť nežiaducich pochybností. Vytvárajú si presný rozvrh pracovnej činnosti a určité rituály. V ich správaní je viditeľný sklon k perfekcionizmu, ktorý vyjadruje potrebu usilovania sa o stále lepší výkon. Odpočinok a relaxáciu vnímajú ako zbytočnú až nežiaducu. Odmietajú dovolenku, víkendy, pretože v nich neštrukturovaný a voľný čas vyvoláva napätie, ktorému sa bránia pracovnou aktivitou. V dôsledku únavy a vyčerpania klesá ich schopnosť sebaovládania, zvyšuje sa výbušnosť a impulzívne správanie. Obdobie zvýšenej aktivity sa strieda s celkovým útlmom, kedy nie sú schopní ničoho (M. Vágnerová, 2004).

Ľudia závislí na práci tvoria heteronómnú skupinu. B. E. Robinson (podľa K. Nešpora, 1999) delí týchto ľudí do nasledujúcich skupín.

Typ urputného pracanta - človek tohto typu sa venuje práci neustále a nadmerne, aj keď to nie je potrebné. Toto vedie k nadmernej únave a následne k zvýšenému riziku chybných úkonov, pracovných úrazov, zdravotných problémov a nesprávnych rozhodnutí.

Záchvatový typ - porucha sa prejavuje nárazovo. Medzi záchvatmi nadmernej pracovnosti môže dochádzať k apatii, nezáujmu, útlmu alebo zrúteniu. Takýto človek nedokáže podávať dlhodobu predvídateľný pracovný výkon. Produktivita jeho práce je v porovnaní s ostatnými často nižšia. Záchvatovosť nie je daná iracionálnymi vnútornými pohnútkami.

Hyperaktívny typ s poruchami pozornosti – nie je schopný sústrediť sa a dokončiť danú úlohu. Šíri okolo seba atmosféru rozruchu a zmätku.

Pracovný labužník - pedant a perfekcionista, ktorý venuje pracovným úlohám neprimerane veľa času a energie a stráca tak schopnosť nadhľadu. V role nadriadeného môžu svojim podriadeným veľmi znepríjemniť pracovný proces.

Opatrovateľ - sa často okázalo obetuje pre blaho druhých ľudí a tým v nich vyvoláva pocit viny.

B. Killingerová /1998/ rozlišuje 3 typy workoholikov dohliadač, narcistický dohliadač, tešiteľ.

Dopad workoholizmu na rodinné prostredie

Skutočnou obeťou workoholizmu je rodina. V 80. rokoch 20. storočia bola závislosť na práci identifikovaná ako legitímny typ kompulzívnej poruchy spôsobujúci dysfunkciu rodinného prostredia, workoholizmus je koncipovaný ako symptóm chorého rodinného systému (B. E. Robinson, 1998).

Členovia rodiny si vytvárajú určitý spôsob správania k workoholikovi. Partneri workoholikov sa snažia ovplyvniť partnera, aby obmedzili svoje kompulzívne správanie, aby trávil viac času v rámci sociálnych vzťahov. Členovia workoholikovej rodiny sa cítia osamelí, nemilovaní, izolovaní a emocionálne i fyzicky opustení. Členovia sa sťažujú a vyjadrujú cynicky k abuzívnym pracovným návykom.

V rodine sa paradoxne vytvárajú roly, ktoré umožňujú workoholikovi rozvíjať svoju závislosť. Rodina vymýšľa výhovorky, aby ospravedlnila workoholikovu neprítomnosť na rodinných stretnutiach. Rodina sa pokúša žiadať workoholika, aby prišiel skôr z práce, aby s nimi trávil dovolenku, aby obmedzil prácu a pod. Workoholik je však rezistentný. Výsledkom tohto nátlaku je defenzívna reakcia workoholika. Rodina už nakoniec neskúša riešiť túto závislosť a rezignuje.

U workoholika je na prvom mieste v hodnotovom rebríčku práca a jeho sľub, že bude milovať a ctíť si partnera, stratil svoj význam. Deti nevidia vzor ako riešiť konflikty. Takéto poznanie získajú len pozorovaním zreých rodičov riešiacich svoje problémy (B. Killingerová, 1998).

Workoholik venuje neprimerane veľa času práci na úkor rodiny. Príčinou neprimeraného pracovného nasadenia môže byť pocit menejcennosti, nutkavá obrana proti úzkosti, potreba uznania, strach z intimity a sexu. Vyberá si manželku, ktorá sa od neho líši a má vo vzťahu k nej nadmerné očakávania. Vysoké očakávania má taktiež aj od svojich detí. V manželských konfliktoch sa správa vyhýbavo alebo používa pasívnu agresiu. Workoholik častejšie nadväzuje povrchné mimomanželské vzťahy a nemá záujem o manželský sexuálny život. Môže mať sexuálne problémy (K. Nešpor, 1999).

Workoholik najvýraznejšie ovplyvňuje dynamiku rodiny. Pocit nadradenosti mu neumožňuje udržiavať vzťahy s inými na rovnocennej úrovni. Preto sa cíti istejšie v spoločnosti mladších alebo starších ľudí, v spoločnosti ľudí na nižšej ekonomickej alebo spoločenskej úrovni. Musí v sebe pestovať predstavu o vlastnej autorite, ak je táto predstava nejakým spôsobom oslabená, trpí úzkosťou. Túži po uznaní, aby bol vnímaný ako zodpovedný človek. Workoholici sa neradi delia o moc, a to z rôznych dôvodov. Majú tendenciu o moc bojovať, čo vedie k narušeniu základných funkcií rodiny. Realita v novodobých rodinách je taká, že obaja manželia sa chcú o moc a osobnú zodpovednosť deliť. Finančné zabezpečenie a emocionálna pohoda rodiny sú rovnako dôležité (B. Killingerová, 1998).

V rodinách postihnutých workoholizmom, je starostlivosť o deti rozdelená nerovnomerne. Okrem toho sa vytvára dynamika vedúca k nefunkčnému rodičovstvu a potenciálne závažným problémom u detí. Workoholik často už neskoro zistí, že sa nachádza na okraji kruhu rodiny.

Rodina sa naučila fungovať napr. bez otca, keďže otec trávil svoj voľný čas v práci. Otec žiarli na blízky vzťah, ktorý si jeho partnerka vytvorila k deťom. Workoholik vytvára stratégie na oslabenie autority svojho partnera. Najčastejšie sa snaží vytvoriť spojenectvo s jedným alebo viacerými z detí. Keď rodič vytvorí spojenectvo s deťmi, druhý partner je odsunutý na okraj, medzi partnermi dochádza k súťaženiu. V krajnom prípade workoholik, stojaci na okraji kruhu rodiny úplne vzdá rodičovské ambície a ponechá na partnerovi zodpovednosť za starostlivosť o blahobyť detí (B. Killingerová, 1998).

Model, v ktorom otec stojí na periférii rodinného kruhu a matka v jeho strede v blízkosti detí, vedie ku komunikačným problémom. Typickým spôsobom komunikácie workoholickej

rodiny je nepriama komunikácia, kedy jeden člen rodiny napr. matka sprostredkuje komunikáciu medzi otcom a deťmi. V prípade, že došlo k vážnemu porušeniu rodinných vzťahov, sa matka stáva obetným baránkom.

Náhle začlenenie otca do rodiny môže prebehnúť bez väčších problémov, ak rešpektuje rolu svojej manželky a nesúťaží s ňou o priazeň svojich detí. Workoholik vyžaduje často pozornosť a snaží sa, aby deti uspokojovali jeho potreby. Otec často žiarli na centrálnu postavenie svojej manželky, súperí o pozornosť detí alebo o nadvládu, často však narazí na odpor. Zmena nie je pre členov rodiny žiaduca. Dôležitý aspekt tvorí načasovanie návratu.

Ak sa otec vráti do rodiny v období, keď sú jeho deti v puberte, stretne sa u nich s prirodzeným procesom individualizácie. Dieťa sa postaví v procese hľadania vlastnej identity proti rodičovi toho istého pohlavia a skúša svoju vlastnú silu a schopnosti. Proces individualizácie je prirodzený a nevyhnutný pre získanie nezávislosti.

Problematická situácia môže nastať, ak sa otec vráti do rodiny v období, kedy sa u detí vyhraňuje sexualita. Freudova teória hovorí, že v období predškolského veku sa objektom chlapčenských erotických predstáv stáva matka, u dievčat zase otec. Na základe tejto fantazijnej identifikácie si utvárajú vlastnú primárnu identifikáciu vnútorného ja. Formuje sa mužská a ženská budúca sexuálna identifikácia. Komplikácie počas tohto procesu môžu viesť k rozvoju opačnej identifikácie s rodičom opačného pohlavia. U dievčat v takomto prípade prevládne maskulínna zložka osobnosti a u chlapcov femínna zložka. Dôsledkom môžu byť problémy vo vnímaní spoločensky prijímaných mužských a ženských rolách, v konečnom dôsledku môže dôjsť k ich odmietaniu (Killingerová, 1998).

Otec závislý na práci je často neprítomný v kruhu rodiny, čím syn stráca vhodný model. Takýto otec nerešpektuje hravú zložku života a preto si želá, aby deti oceňovali jeho význam v oblasti práce a povinností.

Výskumy orientované na problematiku workoholizmu

Profesor B. E. Robinson vytvoril na základe skúmania workoholikov test s názvom Work Addiction Risk Test (WART), ktorý zisťuje, či dané individuum spĺňa kritériá pre workoholizmus. Diskriminačná analýza tohto testu poukazuje na workoholizmus ako na multidimenzionálny konštrukt charakterizovaný kompulzívnymi tendenciami ako sú neschopnosť kontrolovať pracovné návyky, narušená komunikácia, neschopnosť delegovať prácu, narušená sebaúcta (B. E. Robinson, 2001).

B. E. Robinson pri štúdiu workoholizmu kládol dôraz na dopad workoholizmu na pracovné prostredie, pracovnú produktivitu, kariérny rast. Malá pozornosť sa venovala samotnému konceptu aj keď sa tento dôležitý faktor stal súčasťou kariéry mnohých ľudí.

Prvá štúdia, ktorú realizoval B. E. Robinson a P. Post, prešetrovala vzťah medzi workoholizmom a rodinnými funkciami. Predpokladalo sa, že závislosť na práci môže viesť ku krehkým rodinným vzťahom, manželským konfliktom a spôsobuje disfunkčnosť rodiny. Výskum na vzorke 107 respondentov v Kanade a USA ukázal, že existuje signifikantná korelácia v skóre testu WART a teste (Family Assessment Device). Workoholici s najvyšším skóre závislosti mali malú schopnosť riešiť problémy, nižšiu schopnosť komunikácie, nižšiu schopnosť plniť rodinné role, nezapájali sa do rodinného života a pod. (B. E. Robinson, 2001).

Výsledok výskumu, ktorý sa ako prvý zamerail na skúmanie nažívania manželov alebo partnerov, z ktorých jeden je workoholikom poukazuje, že workoholici venovali enormne veľa času práci na úkor manželstva a mali neprimerané očakávania. Mali vyššie nároky na úspechy svojich detí a ich typickým postojom bolo vyplňať voľný čas prácou. Jedna štúdia sa zameraila na skúmanie partnerov workoholikov a hodnotenie perspektívy ich manželstva. Tento výskum realizoval B. E. Robinson, J. J. Carroll, C. Flowers. Štúdia porovnávala vzorku partnerov workoholikov a vzorku partnerov non – workoholikov v oblasti hodnotenia manželstva, pozitívnych citov voči partnerom a miesto kontroly. Na vzorke 326 respondentov sa zistilo, že partneri workoholikov vyjadrujú väčšie odcudzenie, prežívajú menej pozitívnych citov k partnerovi a pripisujú väčší význam pôsobeniu vonkajších okolností. Toto bola prvá empirická štúdia, ktorá potvrdila výsledky z klinickej a prípadovej štúdie (B. E. Robinson, 2001).

Uskutočnili sa aj empirické štúdie detí workoholikov. W. Oates (1971) identifikoval 4 symptómy z rozhovorov, ktoré uskutočnil s deťmi workoholikov. Spomínanými symptómami sú: ustarostenosť, neustály zhon, podráždenosť, depresie.

Štúdie S. Haymona z roku 1993, J. T. Spencea a B. E. Robbinsa z roku 1992 dokázali, že workoholici trpia vo väčšej miere úzkosťou, hnevom, depresiami, v práci prežívajú viac stresu (B. E. Robinson, 2001).

Štúdia na 211 mladých dospelých ľuďoch (jednu skupinu tvorili dospelé deti workoholikov a druhú skupinu dospelé deti non- workoholikov) dokázala, že deti workoholikov trpeli vo väčšej miere depesiou, úzkosťou a pripisovali väčší význam vonkajším podmienkam. Táto štúdia poukázala, že deti workoholizmom svojich rodičov môžu byť poznačené v tej istej miere ako deti alkoholikov.

Výskumný problém, cieľ výskumu, výskumné hypotézy

Naším základným výskumným problémom bolo zistenie, do akej miery ovplyvňuje workoholizmus rodinné prostredie a v ktorých oblastiach je jeho dopad najintenzívnejší. Sústredili sme pritom pozornosť na 5 faktorov rodinného prostredia, ktorými sú súdržnosť, expresívnosť, konfliktnosť, orientácia na úspech, aktívna rekreačná orientácia.

Ako hlavný cieľ sme si vytýčili vyjadrenie korelačných vzťahov medzi workoholizmom a jednotlivými faktormi meranými pomocou škály rodinného prostredia a zistiť rozdiely medzi dvoma extrémnymi skupinami – non workoholikmi a skupinou so strednou mierou workoholizmu.

Hypotéza č. 1: So zvyšujúcou mierou workoholizmu sa zvyšuje aj konfliktovosť v rodinnom prostredí workoholikov oproti rodinnému prostrediu nonworkoholikov.

Hypotéza č. 2: So zvyšujúcou mierou workoholizmu sa znižuje expresívnosť členov rodiny workoholikov oproti členom rodiny nonworkoholikov.

Hypotéza č. 3: So zvyšujúcou mierou workoholizmu sa znižuje aktívna rekreačná orientácia rodiny workoholikov oproti rodine nonworkoholikov.

Hypotéza č. 4: So zvyšujúcou mierou workoholizmu sa znižuje súdržnosť v rodine workoholikov oproti súdržnosti v rodine nonworkoholikov.

Hypotéza č. 5: So zvyšujúcou mierou workoholizmu sa zvyšuje aj orientácia na úspech v rodine workoholikov oproti rodiny nonworkoholikov.

Výskumné metodiky a štatistické techniky

Na zisťovanie miery závislosti na práci sme použili neštandardizovaný Robinsonov test rizika závislosti na práci, ktorý pozostáva z 25 položiek vo forme behaviorálnych výrokov. Respondent musí zvoliť hodnotu od 1 do 4 podľa toho, do akej miery súhlasí s predkladaným výrokom. Je potrebné ohodnotiť každý výrok, ani jeden nie je možné vynechať. Dotazník publikoval K. Nešpor v diele Závislosť na práci (1999).

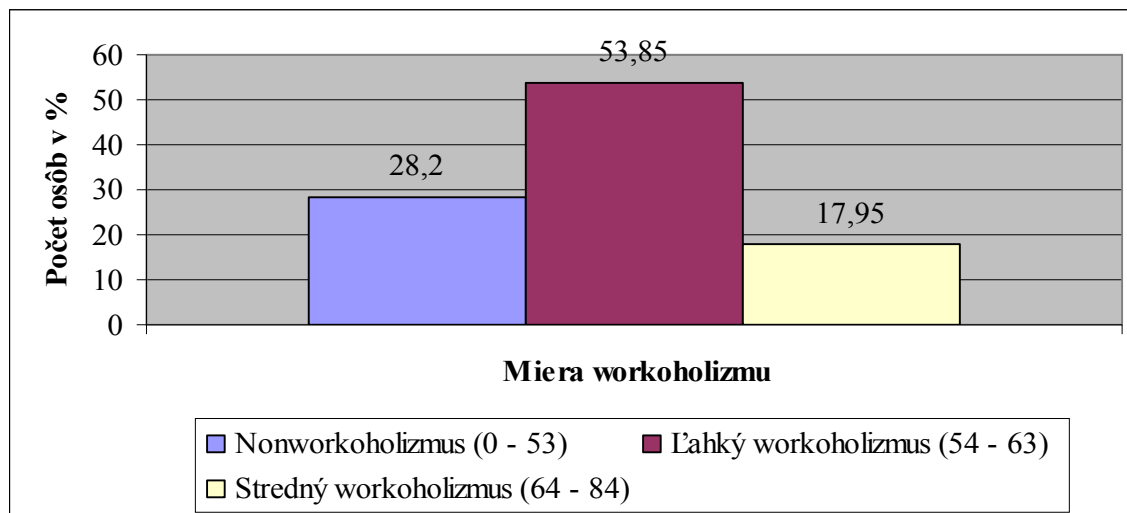
Štandardizovaná metodika, ktorá umožňuje opis interpersonálnych vzťahov medzi členmi rodiny, sústreďuje sa na smery osobnostného rastu, ktoré sú v rodine zdôrazňované a na základnú organizačnú štruktúru rodiny, je Škála rodinného prostredia, autorom je R. M. Moos. Batéria pozostáva z 90 tvrdení, pri ktorých má respondent označiť správnosť alebo nesprávnosť predkladaného tvrdenia vo vzťahu k sebe.

K štatistickej analýze dát sme okrem deskriptívnej štatistiky použili, vzhľadom na vlastnosti jednotlivých premenných, neparametrický Spearmanov korelačný koeficient, Mann Whitneyov U test, Kruskal Wallisov test.

Charakteristika výskumnej vzorky

Výskumnú vzorku tvorilo 74 respondentov vo veku od 22 do 59 rokov. Počet žien je 39 (52,7%) a počet mužov 35 (47,3%). Respondenti pracujú v rôznych povolaniach a pochádzajú z rôznych regiónov Slovenska. Päťdesiat percent respondentov má vysokoškolské vzdelanie, 48,6% respondentov má stredoškolské vzdelanie a 1,4% respondentov má základné vzdelanie. Prehľad o výskumnej vzorke uvádzame v G1.

G1: Perceptuálne rozdelenie výskytu workoholizmu respondentov



Výsledky výskumu

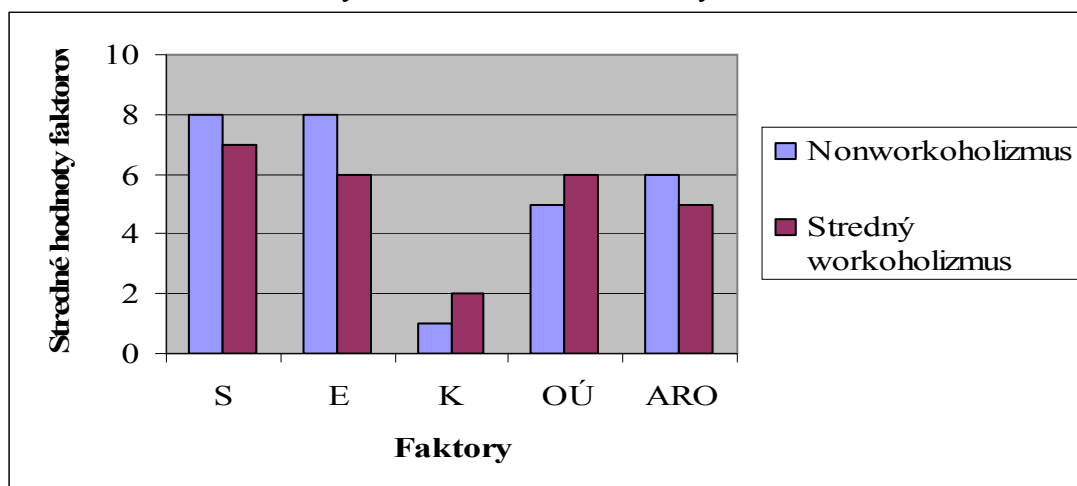
T 1: Korelácie faktorov s mierou workoholizmu

Faktory	E	K	OÚ	ARO	S
Spearmanov korelačný koeficient	-0,27	0,28	0,23	-0,18	-0,29
p hodnota	0,02	0,02	0,05	0,12	0,01

Ako vidieť z T1, existuje štatisticky významný negatívny korelačný vzťah medzi sledovanými premennými miera workoholizmu a expresívnosť a medzi mierou workoholizmu a súdržnosťou.

Štatisticky významný je aj pozitívny korelačný vzťah medzi premennými miera workoholizmu a konfliktovosť, miera workoholizmu a orientácia na úspech.

G2: Porovnanie miery workoholizmu v sledovaných faktoroch



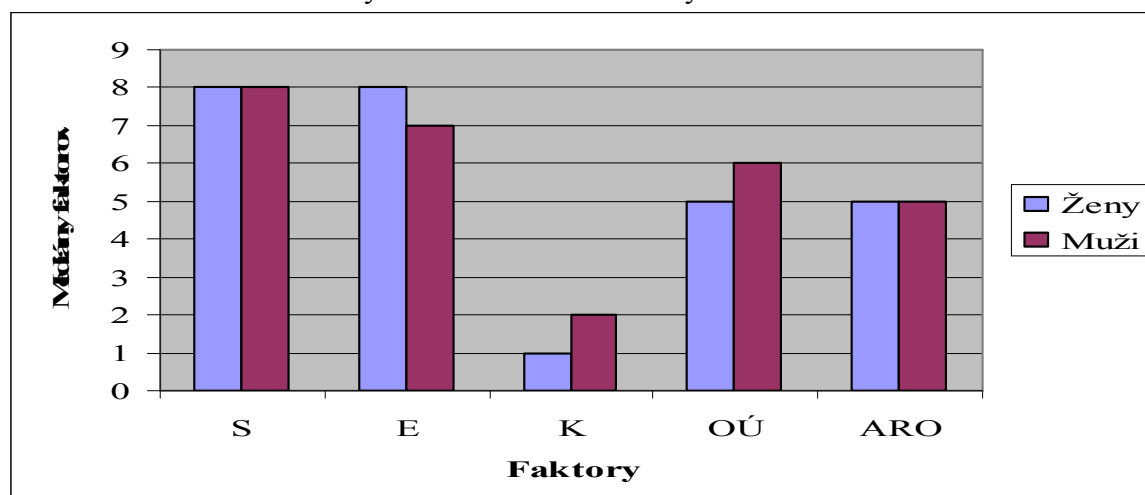
E – expresívnosť, K – konfliktovosť, OÚ – orientácia na úspech, ARO – aktívna rekreačná orientácia, S - súdržnosť

T2: Prehľad p hodnôt spracovaných Mann Whitneyho U testom

	S	E	K	OÚ	ARO
p hodnota	0,02	0,05	0,13	0,22	0,22

Na základe neparametrického Mann Whitney U testu možno konštatovať, že existuje štatisticky významný rozdiel medzi skupinou non workoholikov a skupinou so strednou mierou workoholizmu vo faktoroch súdržnosť a expresívnosť. V ostatných sledovaných faktoroch sme na hladine významnosti α neidentifikovali štatisticky významný rozdiel medzi skupinou nonworkoholikov a skupinou so stredným skóre workoholizmu. Pri faktore konfliktovosť možno ešte konštatovať štatisticky významný rozdiel medzi dvomi extrémnymi skupinami na hladine významnosti $\alpha = 0,1$.

G3: Porovnanie intersexuálnych rozdielov v sledovaných faktoroch

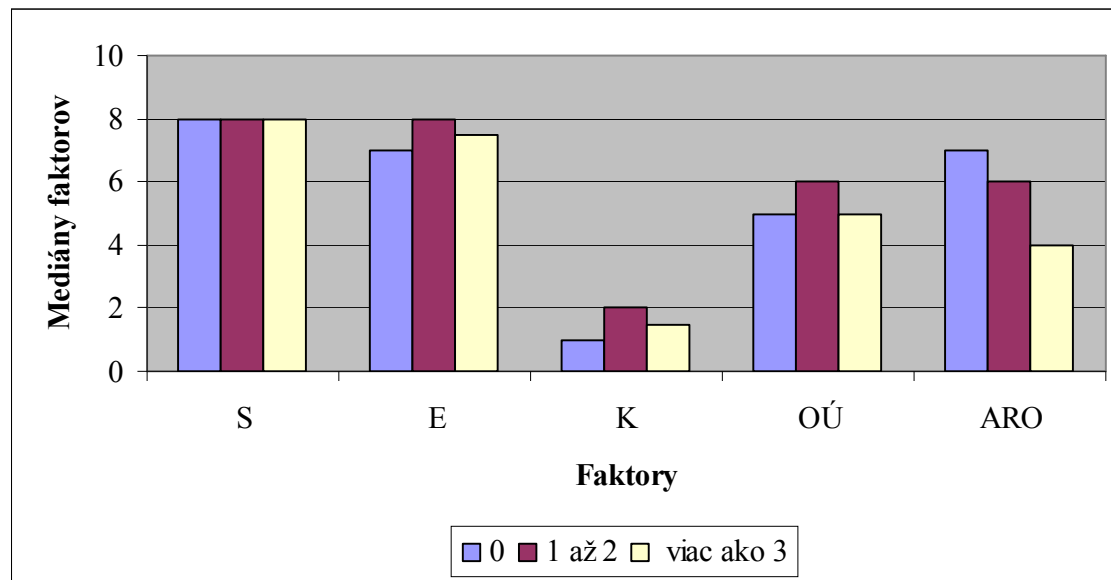


Ako je zrejmé z T4 medzi mužmi a ženami sa vo faktore expresívnosť preukázal rozdiel ako štatisticky významný.

T4: Prehľad p hodnôt spracovaných Mann Whitneyho U testom (porovnanie rozdielov medzi mužmi a ženami vo faktorech rodinného prostredia)

	S	E	K	OÚ	ARO
p hodnota	0,10	0,05	0,85	0,46	0,73

G4: Porovnanie skupín podľa počtu detí v sledovaných faktorech



T 5: Prehľad p hodnôt spracovaných Kruskal Wallisovým testom (porovnanie 3 skupín rozdelených podľa počtu detí vo faktorech rodinného prostredia)

	S	E	K	OÚ	ARO
p hodnota	0,81	0,81	0,91	0,6	0,02

Jediný faktor, v ktorom sa preukázal štatisticky významný rozdiel medzi skupinami podľa počtu detí je aktívna rekreačná orientácia.

Interpretácia výsledkov výskumu

Na základe štatistického spracovania údajov z nášho výskumu, možno konštatovať, že so zvyšujúcou mierou workoholizmu u jedného z manželských partnerov sa zvyšuje aj konfliktovosť v rodine. V manželských konfliktoch sa workoholik správa vyhubavo alebo používa pasívnu agresiu. Príčinou konfliktov býva práve nadmerné pracovné nasadenie závislého, neskoré príchody domov, nezáujem o rodinný život, deti, partnera, emocionálny chlad, zanedbávanie priateľov, rodinných stretnutí a pod. Pre členov rodiny sú charakteristické i otvorené prejavy hnevu, agresivity.

So zvyšujúcou mierou workoholizmu sa znižuje expresívnosť jednotlivých členov rodiny, ale najmä workoholikov. Prejavovanie citov v rodine workoholikov nie je bežné, typické sú povrchné vzťahy bez citovej hĺbky. Keďže workoholik prichádza domov neskoro, unavený, často je v napätí. Výkyvy nálady a výbuchy hnevu spôsobujú, že z neho majú deti strach, preto s ním komunikujú len nepriamo cez druhého rodiča.

So zvyšujúcou mierou workoholizmu sa znižuje súdržnosť rodiny, ktorú narúša práve workoholik. Rodina sa naučila fungovať napr. bez otca, keďže otec trávil všetok svoj čas v práci. Otec žiarli na blízky vzťah, ktorý si jeho partnerka vytvorila k deťom. Preto vytvára stratégie na oslabenie autority svojho partnera. Najčastejšie sa snaží vytvoriť spojenectvo s jedným alebo viacerými z detí. Ak sa mu to podarí, druhý partner je odsunutý na okraj, medzi partnermi dochádza k súťaženiu.

So zvyšujúcou mierou workoholizmu sa zvyšuje orientácia na úspech. Usiluje sa vytvoriť o sebe pozitívny obraz, ktorý ho ženie k tomu, aby bol lepší, dokonalejší, krajší. Akcentovaný postoj k práci považuje za dôkaz jeho kvalít a nadradenosti. Snaží sa dosiahnuť úspech, vyššie postavenie, aby bol uznávaný svojimi kolegami. V jeho správaní je viditeľný sklon k perfekcionizmu, ktorý vyjadruje potrebu usilovania sa o stále lepší výkon. Odpočinok a relaxáciu vníma ako zbytočnú až nežiaducu.

Nepotvrdila sa hypotéza, že so zvyšujúcou mierou workoholizmu sa znižuje aktívna rekreačná orientácia. Možno to vysvetliť tým, že rodina sa naučila fungovať bez prítomnosti závislého člena t. j. rekreačnú činnosť zabezpečuje zdravý partner, poprípade sa deti venujú záujmom i v rámci školy.

Ako vyplýva z porovnávania extrémnych skupín, miera workoholizmu súvisí s faktormi súdržnosť a expresívnosť v negatívnom zmysle a s faktorom konfliktovosť v pozitívnom zmysle. Preukázal sa rozdiel medzi skupinou nonworkoholikov a skupinou so stredným skóre workoholizmu v premennej súdržnosť, expresívnosť a konfliktovosť. Čím vyššia je miera závislosti na práci u workoholika, tým sa znižuje súdržnosť a expresívnosť rodinného prostredia a zvyšuje sa konfliktovosť. Môže to poukazovať na to, že workoholici so stredným skóre narúšajú celkovú súdržnosť rodiny a zároveň ich expresívnosť t.j. prejavovanie citov, náklonnosti, záujmu ako aj ostatných členov rodiny sa znižuje. Súdržnosť a expresívnosť u nonworkoholikov je väčšia než u workoholikov so stredným skóre.

Za zmienku stoja aj zistenia, ktoré vyplynuli z nášho výskumu ako podružné, ale neboli formulované v hypotézach.

Preukázal sa rozdiel medzi pohlaviami v premennej expresívnosť t.j. ženy sú expresívnejšie než muži. Sú schopné vo väčšej miere prejavovať city, bezprostredne komunikovať a pod.

Zistili sme súvislosť medzi premennou aktívna rekreačná orientácia a počtom detí. Čím menej detí má rodina, tým viac sa venuje aktívnej rekreačnej činnosti. So zvyšujúcim počtom detí sa znižuje aktívne trávenie voľného času a rekreačná činnosť rodiny.

Súvislosť medzi dosiahnutým vzdelaním a mierou workoholizmu a medzi vekom a mierou workoholizmu sme nezistili.

Na základe výpočtu negatívnych dôsledkov workoholizmu, je potrebné tejto závislosti predchádzať, a liečiť ju. Na prevencii a liečbe workoholizmu sa môžu podieľať hneď 3 subjekty, ktorými je samotný workoholik, jeho rodina a zamestnávateľ.

Tak ako pri každej závislosti je dôležité aj pri workoholizme dodržiavať isté preventívne opatrenia. V prvom rade je potrebné pozorovať varovné signály svojho tela, byť schopný uvedomiť si mieru zaťaženia, dopriať si oddych, pravidelne športovať, relaxovať, venovať sa vlastným záujmom.

Pomoc zo strany rodinných príslušníkov možno zhrnúť do nasledovných odporúčaní (E. Burák, 2006):

- a) Je potrebné upozorňovať na syndrómy choroby, ale nevyčítať.
- b) Je potrebné venovať sa aj vlastným záujmom.
- c) Ak chce počúvať, rozprávať mu, čo zaujímavé prežili ostatní rodinní príslušníci.
- d) Nečakať na neho, ak nie je schopný dodržať slovo, prísť načas na rodinnú oslavu, zabávať sa bez neho, nečakať na neho s večerou, netrvať na spoločnom odchode do spálne.
- e) Nepomáhať mu s jeho prácou, nerobiť veci, ktoré podľa zaužívanej deľby práce patria jemu.
- f) Bez výčitiek svedomia mu hovoriť, kedy a prečo nám chýba, ale nevyčítať, len mu to pokojne oznámiť.
- g) Snažiť sa ho presvedčiť, aby navštívil psychológa, psychiatra alebo aspoň svojho lekára, schopného zmierniť jeho zdravotné problémy.
- h) Využiť čas, keď nepracuje a ponúkať mu spoločne strávené chvíle, ale netrvať na nich, nevynucovať si tradičné formy dovolenky.

Zdanie, že workoholizmus je pre zamestnávateľa a samotnú firmu užitočný, je mylné. Predstavuje vážny problém. Workoholici predstavujú z dlhodobého pohľadu záťaž, pretože ich hektický pracovný štýl vedie k chybám, ktoré sú spojené s časovými prestojmi, finančnými nákladmi a vysokým emocionálnym zaťažením okolia. Vypočítané negatíva

v konečnom dôsledku prevážia nad pozitívami nadmerného pracovného tempa. Mnohí zamestnávateľi si však neuvedomujú konečné dôsledky tejto závislosti. Namiesto toho, aby sa jej snažili predchádzať, podporujú ju u svojich zamestnancov. Z tohto dôvodu by si mali mnohé krajiny brať za vzor Nový Zéland. Zamestnávateľom hrozí zo zákona pokuta alebo odňatie slobody na 2 roky, ak neurobia preventívne opatrenia pre minimalizovanie rizík pre vznik stresu a vyčerpanosti na pracovisku. Ak je u zamestnávateľov zistené, že podporujú alebo spôsobujú, vyvolávajú stres (podobný workoholizmu) u zamestnancov na pracovisku, sú sankcionovaní.

Literatúra

- BURÁK, E. 2006. Podnikateľské riziká vyplývajúce z chybného pracovného štýlu. In: *Eurobiznis*. Roč.8, 2006, č.2.
- HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. 2004. *Psychologický slovník*. 1.vyd. Praha : Portál, 2004, 691s. ISBN 80-7178-303-X
- HOSCHL, C. – LIBINGER, J. – ŠVESTKA, J. 2002. *Psychiatrie*. L. vyd. Praha : Tigis, 2002, 895s. ISBN 80-900130-1-5.
- HRONCOVÁ, J., KRAUS, B. 2006. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. Banská Bystrica : 2006, 251s. ISBN 80-8083-223-4.
- JOHNSTONE, A., JOHNSTON, L. 2005. The Relationship between Organizational Climate, Occupational type Workaholism. In: *New Zeland Journal of Psychology*, 2005.
- KILLINGEROVÁ, B. 1998. *Workaholizmus: Záslužná závislosť*. 1. vyd. Brno : Alman, 1998, 271s. ISBN 80-86135-04-7.
- NEŠPOR, K. 2000. *Návykové chování a závislost*. 1. vyd. Praha : Potál, 2000, 150s. ISBN 80-7178-432-X.
- NEŠPOR, K. 1999. *Závislost na práci*. 1. vyd. Praha : Grada, 1999, 144s. ISBN 80-7169-764-8.
- ROBINSON, B.E. 1998. The workaholic family: A clinical perspective. In: *The American Journal of Family Therapy*. 1998.
- ROBINSON, B.E. 2001. Workaholism and family functioning a profile of familial relationship, psychological autcomes, and research considerations. In: *Contemporary Family Therapy*. 2001.
- VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portal, 2004, 444s. ISBN 80-7178-496-6.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000, 412s. ISBN 80-7178-308-6.

ACTA UNIVERSITATIS MATTHAEI BELII

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Zborník vedeckovýskumných prác č. 13

Vydanie:	prvé
Rozsah:	199 strán
Náklad:	100 ks
Formát:	A5
Vydavateľ:	Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Grafická úprava a tlač:	Bratia Sabovci, Zvolen
ISBN:	978-80-557-0352-7