

ACTA UNIVERSITATIS MATTHAEI BELII



PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Zborník vedeckovýskumných prác
č. 14**

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

2013

ACTA UNIVERSITATIS MATTHAEI BELII



PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Zborník vedeckovýskumných prác č. 14

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Slovenská republika
2013

Názov zborníka: Zborník vedeckovýskumných prác č. 14
ACTA UNIVERSITATIS MATTHAEI BELII

Zostavovateľka: prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.

Výkonný redaktor: Mgr. Miroslava Fudorová

Recenzenti: doc. PaedDr. Alena Doušková, PhD.
prof. PaedDr. Anna Hudecová, PhD.
prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.
prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.
prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.
prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.
prof. PhDr. Ľudovít Višňovský, CSc.

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

Vydavateľ: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
ISBN 978-80-557-0534-7

OBSAH

ÚVOD

PEDAGOGICKÉ VEDY

BALÁŽOVÁ EVA: Mediálne kompetencie ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy	8
BELKOVÁ VLASTA: Študenti so špecifickými potrebami na vysokej škole a participácia koordinátora na riešení problémov súvisiacich s ich štúdiom	21
DOUŠKOVÁ ALENA – TOMKULIAKOVÁ RUŽENA: Vzdelávacie potreby detí na slovenských školách v zahraničí	30
EMMEROVÁ INGRID: Prevencia sociálnopatologických javov v školskom prostredí – súčasný stav a problémy	44
GEŽOVÁ KATARÍNA: Štúdium na univerzite tretieho veku ako významný faktor determinujúci kvalitu života seniorov	59
HAJNALOVÁ-BUVALOVÁ ĽUBICA: Miera upravovania cieľov etickej výchovy v školských vzdelávacích programoch (výsledky výskumu)	72
HANESOVÁ DANA: Prvky konštruktivismu v náboženskej pedagogike	85
HRONCOVÁ JOLANA: QUO VADIS slovenská sociálna pedagogika a tvoja „Banskobystrická škola sociálnej pedagogiky“?	99
KOUTEKOVÁ MÁRIA – FURINOVÁ MARTINA: Autodiagnostika ako významný prostriedok učiteľa v jeho odbornom a osobnostnom rozvoji	115
KOVÁČIKOVÁ DAGMAR: Reflexia sociálnych otázok v kresťanskom náboženstve ..	130
KOVÁČIKOVÁ DAGMAR – VOZÁROVÁ LUCIA: Učiteľská preparandia v Banskej Bystrici v rokoch 1856-1872	143
ROVNANOVÁ LENKA: Profesionálne kompetencie učiteľa v oblasti disciplíny žiakov v škole	157
SÁMELOVÁ SIMONA: Humanizačné aspekty edukačného procesu z pohľadu učiteľa a žiaka	172
SOKOLOVÁ KATARÍNA: Muzijný a galerijný pedagóg (alebo edukátor). Sémantická a odborná reflexia pojmov	183

SOCIÁLNE A BEHAVIORÁLNE VEDY

BROZMANOVÁ-GREGOROVÁ ALŽBETA – MATULAYOVÁ TATIANA: Motivácia slovenských dobrovoľníkov a dobrovoľníčok – výskumné reflexie	198
BROZMANOVÁ-GREGOROVÁ ALŽBETA – NEMCOVÁ LÍVIA – ZOLYOMIOVÁ PATRÍCIA: Autonómia mladých ľudí na Slovensku v oblasti financií a bývania	209
HUDECOVÁ ANNA: Sexuálne násilie a zneužívanie detí v rodine	221
PAŠKOVÁ LUCIA: Rodové rozdiely vo vnímanej sociálnej opore adolescentov	232
TOKOVSKÁ MIROSLAVA: Aktivizácia v sociálnych službách	245
TOMČÍKOVÁ TATIANA: Skupinová psychoterapia ako forma resocializácie odsúdených	256

ÚVOD

Zborník vedecko-výskumných prác a vedeckých štúdií pedagogických pracovníkov, ale aj doktorandov PF UMB, ponúka odbornej verejnosti náčrt tém a oblastí, ktoré sú predmetom ich skúmania a odborného zamerania. Obsah tohto čísla a zameranie jednotlivých príspevkov odráža aj orientáciu katedier na dve základné oblasti výskumu, ktorými sú pedagogické a sociálno-behaviorálne vedy. Táto orientácia bola aj základnou úvahou pri koncipovaní zaradenia príspevkov do obsahovej štruktúry zborníka *Acta Universitatis Matthaei Belii* č. 14.

Odborné a vedecko-výskumné spracovanie jednotlivých tém a oblastí, poukazuje zároveň na interdisciplinaritu jednotlivých vedných odborov, čo odzrkadľuje aj aktuálne smerovanie vedy nielen v uvedených dvoch základných oblastiach výskumu.

Príspevky v zborníku poukazujú aj na zapojenie sa pedagogických pracovníkov a doktorandov PF UMB do viacerých grantových schém (VEGA, KEGA, UGA, APVV), čo považujeme za príležitosť pre ďalší rozvoj ich vedecko-výskumného potenciálu.

Väčšina príspevkov a vedeckých štúdií v zborníku reprezentuje oblasť výskumu pedagogických vied, čo zodpovedá aj štruktúre jednotlivých študijných programov a katedier. Preto sa príspevky zameriavajú na niektoré oblasti pedeutológie (E. Balážová, M. Kouteková - M. Furinová, L. Rovňanová, K. Sámelová), oblasti a problémy sociálno-patologických javov v edukačnom prostredí (I. Emmerová, J. Hroncová), vzdelávacie potreby žiakov a študentov (V. Belková, A. Doušková – R. Tomkuliaková, Ľ. Hajnalová - Buvalová), ako aj na historické, ale aj súčasné trendy a smery výchovy a vzdelávania (D. Kováčiková, L. Vozárová, K. Sokolová, D. Hanesová). Súčasťou oblasti pedagogických vied sú aj andragogické aspekty vzdelávania, ktoré prezentuje príspevok L. Gežovej.

Druhou oblasťou výskumu na PF UMB sú sociálne a behaviorálne vedy, ktorých vedecko-výskumné výsledky predstavujú práce a štúdie autoriek A. Brozmanovej – Gregorovej, A. Matulayovej, L. Nemcovej, P. Zolyomiovej, A. Hudecovej, L. Paškovej, M. Tokovskej a T. Tomčíkovej.

Autori, recenzenti a zostavovatelia zborníka *Acta Universitatis Matthaei Belii* č. 14. si kladú za cieľ, prezentovať širšej domácej, ale aj medzinárodnej odbornej komunite, niektoré z aktuálne riešených vedecko-výskumných úloh a vedeckých štúdií, ktoré odrážajú nielen aktuálne vedecko-pedagogické smerovanie fakulty, ale aj vedecký potenciál tvorivých pracovníkov a doktorandov PF UMB.

V Banskej Bystrici 13.3.2013

prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.
vedecká redaktorka zborníka

MEDIÁLNE KOMPETENCIE AKO SÚČASŤ KOMPETENČNÉHO PROFILU UČITEĽA ETICKEJ VÝCHOVY

Eva Balážová

Abstrakt: *Príspevok reflektuje mediálne kompetencie ako jednu zo súčastí profesijných kompetencií učiteľov etickej výchovy. Poukazuje na potrebu mediálnej gramotnosti a mediálnych kompetencií učiteľov etickej výchovy. Zdôvodňuje požiadavku na rozširovanie mediálnych kompetencií učiteľov v kontexte s možnosťami využitia médií ako prostriedkov edukácie. Objasňuje opodstatnenosť integrácie mediálnej výchovy do vyučovania etickej výchovy v súvislosti s riešením problémov súvisiacich s mediovými obsahmi a ich vplyvom na deti a mládež. Mediálna výchova vo formálnom vzdelávaní a jej špecifická pozícia v etickej výchove je výzvou na skvalitňovanie mediálnych kompetencií pre učiteľov v praxi.*

Abstract: *This article reflects medial competence like one of the parts of the professional competence of the Ethics teachers. It points to the need of the medial literacy and medial competence of the Ethics teachers. It justifies the requirement to expand of the teacher's medial competence in the context of possibilities for using media like the means of the education. The status of the medial education in the formal education and its specific position in Ethics is the challenge to improve medial competence for the teachers in practice.*

Kľúčové slová: *mediálne kompetencie, učiteľ etickej výchovy, médiá, prostriedky edukácie, mediálna výchova, mediálna gramotnosť.*

Key words: *medial competence, Ethics teacher, media, means of the education, medial education, medial literacy.*

Žijeme v mediálnom svete, vo svete mediálnych posolstiev. Obzvlášť nové technológie umožňujú rôzne možnosti komunikácie a vo vzťahu k jednotlivcovi i spoločnosti plnia viaceré úlohy a funkcie, najmä však informačnú, politickú, sociálnu, estetickú, zábavnú kultúrnu a vzdelávaciu. Súčasné médiá sú skutočne prostriedky, ktoré produkujú obsahy rôzneho druhu a kvality, pričom nimi zasahujú anonymné publikum bez ohľadu na potreby či záujmy konkrétneho príjemcu. V informačne presýtenej dobe môžu neutriedené informácie nepoučeného recipienta dezorientovať alebo mu inak poškodiť a jediný spôsob ako tomu predísť, je kompetentné, tzn. uvedomené a zodpovedné využívanie médií. To je i hlavný cieľ

mediálnej výchovy (ďalej MV), ktorá je povinnou súčasťou obsahu formálneho vzdelávania už aj na Slovensku. Prostredníctvom MV by žiaci mali získať vedomosti, nadobudnúť zručnosti a osvojiť si postoje, ktoré im umožnia využívať tieto prostriedky vo svoj prospech i v prospech spoločnosti. Keďže aj o dosiahnutí cieľov MV rozhodujú profesijné kompetencie učiteľa, ich súčasťou by mali byť rozvinuté mediálne kompetencie.

1. Kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy

Podľa teórie učiteľskej profesie o úspechu vyučovania a učenia sa žiakov rozhoduje hybná sila, ktorou je osobnosť učiteľa. Otázky súvisiace s profesiou a profesionalitou učiteľa sú rozpracované vo viacerých zdrojoch (napr. B. Kasáčová, 2004, 2005; B. Kasáčová – B. Kosová a kol., 2006). Profesijné kompetencie učiteľa sú legislatívne ukotvené v Zákone 317/2009 Z. z. z 24. júna 2009 a reflektujú sa i v súvislosti s reformou slovenského školstva vrátane transformácie vysokoškolskej prípravy učiteľov. (B. Kosová – Š. Porubský, 2011).

Zmena v príprave učiteľov je jedným z hlavných prvkov reformy školstva, a tak v rámci transformačných procesov bol o. i. zadaný **nový kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy**. Pri tvorbe modelu bol normatívnym východiskom kompetenčný profil učiteľa primárneho a sekundárneho vzdelávania, pričom bolo „potrebné akceptovať štátny vzdelávací program, koncepciu a nové kurikulum etickej výchovy pre základné a stredné školy, nové požiadavky na školu a učiteľov etickej výchovy.“ (M. Valica – T. Rohn, 2011, s. 147) Kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy tvoria jeho odborné kompetencie, osobnostné a etické kompetencie, pedagogicko-psychologické a didakticko-metodické kompetencie a sebarozvojové kompetencie. *Odborné kompetencie* učiteľa predstavujú jeho poznatková základňa teoretických konceptov, predstáv a postupov využiteľných v praxi. Odborné kompetencie mu umožňujú uskutočniť analýzu, interpretáciu a hodnotenie cieľov a obsahu etickej výchovy z rôznych aspektov vo vzťahu ku koncepcii, obsahovému a výkonovému štandardu etickej výchovy. *Osobnostné a etické kompetencie* učiteľa tvoria jeho personálne a sociálne zručnosti, postoje a hodnoty. Tie sa premietajú v spôsobilostiach učiteľa uplatňovať vlastné pozitívne osobnostné a sociomorálne charakteristiky (hodnotová orientácia, vlastnosti osobnosti a správanie) vo výučbe etickej výchovy a tvoria základ profesijnej etiky. *Pedagogicko-psychologické a didakticko-metodické kompetencie* umožňujú učiteľovi:

1. Identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka.
2. Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka.
3. Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka.

4. Ovládať obsah a didaktiku výučby etickej výchovy.
5. Plánovať a projektovať vyučovanie etickej výchovy.
6. Realizovať vyučovanie etickej výchovy.
7. Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka.

Sebarozvojové kompetencie zahŕňajú motiváciu a spôsobilosť učiteľa projektovať a zvyšovať svoj profesijný rast, identifikovať sa s profesijnou rolou a s kultúrou školy. Sú východiskom pri identifikácii vlastných vzdelávacích potrieb porovnávaním svojich reálnych profesijných kompetencií s očakávaniami profesijného štandardu a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy. Projektovanie profesijného rastu súvisí so sebazvdelávaním a kontinuálnym vzdelávaním učiteľov. (Podľa M. Valica – T. Rohn, 2011)

2. Mediálne kompetencie učiteľa etickej výchovy

Mediálne kompetencie, mediálna gramotnosť a dôsledky ich nízkej úrovne či absencie, sú na Slovensku intenzívnejšie reflektované v ostatnom desaťročí, i keď problematikou médií, mediálnej komunikácie či mediálnej kultúry v najširších súvislostiach sa zaoberali odborníci z viacerých odborov výskumu a vývoja dávnejšie. Spomedzi všetkých napr. S. Brečka (1999, 2009), E. Hradiská (1997, 2008), E. Poláková (2001, 2011). Informačná báza, ako jedna z podmienok realizácie výchovy smerujúcej k nadobudnutiu mediálnych kompetencií žiakmi, je splnená. Avšak len učiteľ s rozvinutými mediálnymi kompetenciami je schopný vytvárať podmienky, aby si ich osvojili aj žiaci, takže je aj rozhodujúcim faktorom úspešnosti MV.

Mediálne kompetencie a mediálna gramotnosť

Aby bolo možné zdefinovať mediálne kompetencie učiteľa etickej výchovy, je žiaduce objasniť kľúčové pojmy MV - mediálne kompetencie a mediálna gramotnosť, ktoré sú aj jej cieľmi. Oba pojmy spolu úzko súvisia, čo môže byť jedna z príčin, prečo ich významy v relevantných informačných zdrojoch spravidla nie sú jemnejšie rozlíšené. Interpretujú sa poväčšine ako synonymá a to aj v dokumentoch s medzinárodným významom, ako napr. Grünwaldská deklarácia (1982), Dohovor o právach dieťaťa (1989), Biela kniha Európskej únie (2002), Európska charta informácií pre mládež (2004), Európska charta mediálnej gramotnosti (2006), atď. Druhým dôvodom terminologickej vágnosti môže byť skutočnosť, že v anglosaskej literatúre sa nerozlišuje medzi mediálnou gramotnosťou a mediálnymi kompetenciami. Príkladom je jedno z najkomplexnejších vymedzení mediálnej gramotnosti, ktoré však v istom zmysle hovorí o mediálnych kompetenciách. Pritom autor konceptu, J. Meyrowitz (2006), v závislosti od koncepcie jednotlivých médií, identifikuje dokonca viac

typov gramotnosti. Práve tie poukazujú na významový posun pojmu gramotnosť k mediálnym kompetenciám. Konkrétne rozlišuje a/ gramotnosť zameranú na mediálny obsah, kedy je médium chápané ako komunikačný kanál, b/ gramotnosť umožňujúcu analyzovať formy mediálnych obsahov, pričom je médium vnímané ako spôsob vyjadrovania a c/ gramotnosť stimulujúcu porozumenie vplyvu médií na mikro- a makroúrovni, keď je médium brané ako vonkajšie prostredie. Iným prípadom takéhoto používania kľúčových pojmov je dokument Európska charta mediálnej gramotnosti (2006), podľa ktorého mediálne gramotný človek vie:

1. efektívne používať mediálne technológie k prístupu, zhromažďovaniu, obnovovaniu a zdieľaniu obsahu tak, aby uspokojil svoje individuálne a skupinové potreby a záujmy,
2. účelovo vybrať informácie z rôznych mediálnych foriem a obsahov z rôznych kultúrnych a inštitucionálnych zdrojov,
3. ako a prečo sú mediálne obsahy vytvárané a s tým súvisiaci technický, právny, ekonomický a politický kontext,
4. kriticky analyzovať techniky, jazyk a konvencie používané v médiách a význam ich posolstiev,
5. tvorivo používať médiá na vyjadrenie a komunikovanie myšlienok, informácií a názorov,
6. identifikovať a odmietnuť nežiaduce (urážlivé, pohoršujúce, škodlivé) obsahy a služby,
7. používať médiá na upevňovanie demokratických práv a občianskych slobôd.

Analýza a porovnanie i ďalších prác publikovaných v oblasti mediálnej výchovy, informačnej výchovy či pedagogiky médií slovenskej i zahraničnej proveniencie, napr. D. Bína a kol. (2005), D. Buckingham (2003), J. Matúš et al. (2008), D. Petranová (2011), E. Poláková (2011), tiež potvrdili terminologické nepresnosti pri používaní pojmov mediálna gramotnosť a mediálne kompetencie. Na základe toho sa pri vymedzení mediálnych kompetencií učiteľa etickej výchovy pridrižujeme interpretácie obsahov pojmov gramotnosť a kompetencia Š. Porubským a názoru, že „bázou kompetencie sú vedomosti, zručnosti a schopnosti vznikajúce v určitých sociálno-kultúrnych rámcoch, teda gramotnosť v jej funkčnej podobe. Byť gramotný neznamena byť automaticky kompetentný, ale byť kompetentný nie je možné bez gramotnostnej bázy.“ (Š. Porubský, 2012, s. 61) Aj z uvedeného vyplýva významový rozdiel medzi mediálnymi kompetenciami a mediálnou gramotnosťou, čo potvrdzuje D. Petranová (2011, s. 402), podľa ktorej „takmer každého, kto „rozumie“ médiám, môžeme označiť pojmom *mediálne gramotný*. Ide o jedinca, ktorý

dokáže sledovať médiá a narábať s nimi, získať z nich informácie a nechať sa nimi zabávať.“ Citovaná autorka zároveň zdôrazňuje, že nie každý mediálne gramotný jedinec *je kompetentný interpretovať mediálne obsahy*, a teda „aktívne si vyberať z mediálnej ponuky relevantné obsahy, citlivo rozlišovať medzi svojimi záujmami a záujmami vlastníkov médií, *kriticky skúmať mediálne informácie*.“ (D. Petranová 2011, s. 402) Na základe predošlých tvrdení:

- **mediálna gramotnosť** predstavuje súbor zručností a schopností potrebných na využívanie najrôznejších druhov médií a nimi šírených posolstiev pri uspokojovaní vlastných potrieb a záujmov (vzdelávanie a/alebo zábava) a
- **mediálne kompetencie** tvoria komplex poznatkov a vedomostí o médiách, zručností a praktických skúseností narábať s nimi, schopností prijímať, kriticky analyzovať, chápať, dešifrovať, interpretovať a tvoriť mediálne obsahy, ako i postojov k médiám, mediálnym posolstvám a mediálnej realite v širšom sociálnom kontexte.

Mediálne kompetencie učiteľa etickej výchovy je preto vhodné chápať v zmysle komplexne sformulovaných mediálnych kompetencií, lebo majú univerzálnu platnosť bez geografických, socio-kultúrnych či iných obmedzení. Ich autorom je Tapio Varis, profesor na Univerzite v Tampere, špecialista na mediálnu a informačnú gramotnosť. Týmito kompetenciami by mal disponovať učiteľ v záujme zvyšovania svojej poznatkovej, intelektuálnej úrovne a kritického myslenia, aby ich mohol aktívne využívať, pretože „pre uplatnenie jednotlivca v spoločnosti je dôležité vedieť vyhodnocovať a využívať podnety, ktoré prichádzajú z okolitého sveta, čo nie je možné bez schopnosti spracovať, vyhodnotiť a využiť podnety získavané prostredníctvom médií.“ (E. Poláková, 2011, s. 26). Ide teda o kompetencie, ktoré aj učiteľovi umožňujú využívať médiá v osobnom i profesijnom živote v takej miere a kvalite, že sa necíti mediálne hendikepovaný a sú do istej miery zárukou vytvorenia podmienok, aby si mediálne kompetencie osvojili i žiaci. Konkrétne ide o:

- „technologickú gramotnosť (Technology Literacy), teda schopnosť využívať nové médiá a technológie na prístup k informáciám a ich komunikáciu,
- informačnú gramotnosť (Information Literacy), a teda schopnosť zhromažďovať, organizovať a hodnotiť informácie, ako i schopnosť vyvodzovať logické úsudky, súdy, názory na ich základe,
- mediálnu gramotnosť (Media Literacy), ktorá vyjadruje narastajúce rozmery, kapacity dispozície človeka na produkovanie a distribúciu obsahov v rozličnej forme,

- globálnu gramotnosť (Global Literacy), ktorá predstavuje porozumenie a vzájomnú ústretovosť medzi ľuďmi a národmi, obsahuje schopnosť interaktivity a spolupráce medzi kultúrami,
- gramotnosť a sociálnu zodpovednosť – sociálne kompetencie (Literacy with Responsibility) – schopnosť zvažovať a hodnotiť sociálne dôsledky médií z hľadiska bezpečnosti, súkromia a pod.“ (J. Šušol – Ľ. Hrdináková – P. Rankov, 2005, s. 92)

Predmetný model korešponduje s obsahom mediálnej gramotnosti a mediálnych kompetencií kanadských autorov (Rick Shepherd a Chris Wornsnop) a odborných garantov The Media Awareness Network, ktorej „hlavnou ideou je sústredenie úsilia na vybavenie dospelých takými informáciami a nástrojmi, ktoré pomôžu mladým ľuďom pochopiť fungovanie médií, ich vplyv na ich výber životného štýlu, na mieru spotrebiteľskej a občianskej informovanosti.“ (D. Petranová, 2011, s. 402). Prijatie prezentovaného modelu mediálnych kompetencií súvisí i s nastavenými kritériami medzinárodného testovania úrovne mediálnej gramotnosti v Európe (Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe; Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels) pre posudzovanie a hodnotenie jednotlivých členských krajín z hľadiska dosiahnutej úrovne mediálnej gramotnosti.

Z analýzy obsahu takto chápaných mediálnych kompetencií učiteľa etickej výchovy vyplýva, že zasahujú všetky oblasti jeho osobnostného rozvoja. Na *kognitívnej úrovni* zahŕňajú osvojené poznatky z oblasti sociálnej a mediálnej komunikácie, vedomosti o histórii, súčasnom stave a potenciálnom vývoji médií, princípoch fungovania, úlohách a funkciách médií, možnostiach ich využívania alebo rizikách zneužívania atď. V *psychomotorickej oblasti* sú to osvojené zručnosti, schopnosti a praktické skúsenosti pri práci s rôznymi druhmi médií, spôsobilosť zapojiť sa do mediálnej komunikácie ako príjemca a/alebo tvorca obsahu. V *afektívnej oblasti* sa mediálne kompetencie prejavujú už na základe nadobudnutých poznatkov, vedomostí, zručností, schopností a praktických skúseností, kedy používateľ vie médiá a mediálne obsahy kriticky hodnotiť, pričom si vytvára nové bezpredsudkové postoje k mediálnej skutočnosti. (E. Poláková, 2011) Rovnako ich uvádza Odporúčanie Rady Európy (Dokument č. 1466/2000) ako kritické a selektívne postoje voči médiám emancipovaných a nefrustrovaných občanov schopných vytvoriť si vlastný názor na základe dostupných informácií. Dá sa teda zosumarizovať, že **mediálne kompetencie učiteľa etickej výchovy** pozostávajú z poznatkov a vedomostí z mediálnej oblasti, zručností a praktických skúseností s využívaním rôznych druhov médií, názorov a postojov k mediálnej realite, ktoré spontánne uplatňuje vo svojom občianskom živote aj v pedagogickej praxi. Teoreticky i prakticky

predstavujú zodpovednú a aktívnu účasť na mediálnej komunikácii v zmysle morálnych princípov a humanizmu. V kontexte so štruktúrou a obsahom súčastí mediálnych kompetencií sa ukazuje, že ***súvisia so všetkými zložkami profesijných kompetencií učiteľa etickej výchovy***, tzn. s odbornými, osobnostnými a etickými, pedagogicko-psychologickými, didakticko-metodickými aj sebarozvojovými kompetenciami. Zároveň ich obohacujú, pretože učiteľovi etickej výchovy umožňujú vytvárať a rozširovať si poznatkovú základňu v rámci odborných kompetencií, nadobúdať a skvalitňovať personálne a sociálne zručnosti a/alebo formovať postoje a hodnoty v rámci osobnostných a etických kompetencií. Mediálne kompetencie učiteľa etickej výchovy sa úzko viažu s jeho pedagogicko-psychologickými kompetenciami. Pre učiteľa etickej výchovy s rozvinutými mediálnymi kompetenciami môže byť napr. kyberpriestor príležitosťou na identifikovanie individuálnych psychosociálnych a morálnych charakteristík žiaka, posúdenie psychologických a sociálnych faktorov jeho učenia sa, sociokultúrneho kontextu vývinu žiaka atď. Špecifiká tzv. digitalizovaného života v kyberpriestore a ich rozšírenie do prirodzeného sveta a životného poľa človeka popisujú P. Sak – K. Saková (2007). Mediálne kompetencie v prepojení s didakticko-metodickými kompetenciami učiteľa etickej výchovy by mali zaručiť aktívne, cieľavedomé, systematické a zodpovedné využívanie najrôznejších druhov médií pri plánovaní, projektovaní, realizácii aj hodnotení procesov vyučovania a učenia sa žiaka. Uvedené potvrdzujú práce viacerých autorov, napr. R. Adamek a kol. (2010) či B. Brestenská a kol. (2010). Pokiaľ ide o prepojenie mediálnych kompetencií učiteľa etickej výchovy s jeho sebarozvojovými kompetenciami v zmysle motivácie, ochoty a spôsobilosti profesijného rastu, sú rovnako prospešné pri sebazvedelávaní aj v kontinuálnom vzdelávaní. (K. Mózsi – P. Petrovič, 2010) Treba však zdôrazniť, že postoje k mediálnej realite, telematickým médiám, mediálnym obsahom a využívanie ich možností pre osobnostný a profesijný rozvoj, sú jednou z určujúcich podmienok rozvíjania mediálnych kompetencií aj učiteľa etickej výchovy.

Zdôvodnenie potreby mediálnych kompetencií učiteľa etickej výchovy

Stupňujúci sa význam médií v živote človeka a spoločnosti si o. i. vyústil do potreby rozšíriť kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy o mediálne kompetencie. Hlavné dôvody tejto požiadavky vyplývajú z *postavenia MV v etickej výchove a z nárokov pedagogickej praxe*.

Medzi odborníkmi prevažne spoločenských vied prevláda názor, že „mediálna výchova je jedným z najmodernejších trendov súčasnosti. Je multidisciplinárnou kategóriou, ktorá integruje poznatky širšieho spektra spoločenských vied, je predmetom záujmu žurnalistiky, psychológie, sociológie, pedagogiky...” (Konceptia mediálnej výchovy v

Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania, 2009, s. 34) Podľa záväzných kurikulárnych dokumentov (Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 - Primárne vzdelávanie a Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie) je mediálna výchova *povinnou súčasťou obsahu vzdelávania*. V zmysle platnej pedagogickej dokumentácie (Štátny vzdelávací program, Mediálna výchova : Príloha ISCED 1 a ISCED 2) je zaradená medzi prierezové témy. Z analýzy a porovnania obsahu oboch dokumentov je hlavný cieľ MV na primárnom aj nižšom sekundárnom stupni vzdelávania zadefinovaný ako *získanie a rozvoj mediálnej gramotnosti a osvojenie mediálnych kompetencií*, t. z. schopnosti prijímať, analyzovať, hodnotiť a komunikovať širokú škálu mediálnych obsahov. Výkonové a obsahové štandardy ako aj spôsob realizácie MV sú na oboch stupňoch vzdelávania rozdielne. Na primárnom stupni môže byť zaradená do školských vzdelávacích programov ako súčasť obsahu vybraných vzdelávacích oblastí (jazyk a komunikácia, umenie a kultúra...), samostatný predmet, resp. kurz. Na nižšom sekundárnom stupni môže byť MV súčasťou vybraných vzdelávacích oblastí, samostatný predmet alebo alternatívna forma vyučovania. Podľa príkladu dobrej praxe krajín kde má MV tradíciu (Veľká Británia¹, Kanada, Austrália, Francúzsko, Maďarsko atď.), môže byť integrovaná do jazykových predmetov, matematiky, informatickej výchovy, náboženskej výchovy, výtvarnej výchovy, hudobnej výchovy atď.

Z uvedeného je zrejmé, že nadobúdať a rozvíjať mediálnu gramotnosť a osvojovať mediálne kompetencie si žiaci môžu prakticky vo všetkých vyučovacích predmetoch, no s ohľadom na ciele a obsah MV a aktuálne podmienky informačnej spoločnosti má predsa len **špecifickú pozíciu v etickej výchove**. Uvedené tvrdenie korešponduje s hlavným dôvodom zavedenia MV do systému výchovy a vzdelávania na Slovensku, totiž že „médiá a masmédiá sa v čoraz väčšej miere stávajú silným socializačným a výchovno-vzdelávacím prostriedkom.“ (Štátny vzdelávací program, Mediálna výchova : Príloha ISCED 1, 2011, s. 2) MV má aj preto osobité postavenie v etickej výchove, že ide o predmet prioritne zameraný na *osobnostný, sociálny a morálny rozvoj* žiakov a „vo svojej podstate podporuje výchovu dobrého človeka, ktorý sa stáva aktívnym, zodpovedným, priateľským a ľudským členom society.“ (P. Fridrichová, 2011, s. 75) Prostredníctvom etickej výchovy sa u žiakov rozvíjajú vyššie motívy a **formujú hodnoty** ako dobro, tolerancia, sloboda, zodpovednosť, autenticnosť, ľudskosť, iniciatívnosť, pracovitosť a spravodlivosť atď. Sú to nosné *hodnoty etickej výchovy*,

¹ Mediálna výchova v britskom kontexte sa datuje od roku 1933 vydaním knihy „*Culture and environment : The training of critical awareness*“ literárneho kritika Franka Raymonda Leavisa a Denysa Thompsona.

ktoré sa však v širšom spoločenskom kontexte menia aj v dôsledku pôsobenia médií. Práve preto sa javí najvhodnejší priestor na riešenie problémov, ktoré prináša prienik médií, včítane nových technológií a informačných a komunikačných systémov do života detí a mládeže, v rámci etickej výchovy. Hodné pozornosti sú riziká súvisiace s mediálnymi obsahmi, presnejšie s **reprezentáciou hodnôt** a/alebo **vzorov**, či zobrazovaním modelov postojov a správania, zvlášť pri zobrazovaní násilia, pornografie a ďalších obsahov nevhodných pre deti a mládež. Okrem iných autorov tieto javy reflektuje nemecký pedagóg Uwe Buermann, ktorý sa dlhodobo venuje výskumu vplyvu médií na deti a mládež a v dôsledku toho k badateľným zmenám v ich komunikácii aj v správaní. (U. Buermann, 2009) Predmetnej problematike sa venujú H. Hrehová (2009), I. Hupková (2009), A. Lesková (2007), M. Slovíková (2009) a iní. Ohrozenia osobnostného a socio-morálneho rozvoja žiakov médiami súvisia aj s novými formami a prostriedkami komunikácie a môžu sa prejavovať v podobe závislosti, psycho-somatických ťažkostí, manipulácie, kyberšikany atď. Joshua Meyrowitz, profesor komunikácie na University of New Hampshire v Durhame, známy najmä prácami o účinkoch mediálnych technológií na sociálne správanie a poukazuje napr. na to, že médiá vytvárajú nové a *bezprecedentné sociálne situácie*, kde ľudia nadväzujú vzťahy a predvádzajú sa neviazane príslušnosťou ku konkrétnej fyzickej alebo sociálnej lokalite. (J. Meyrowitz, 2006) I keď dnešné deti a mládež „ovládajú“ mediálne technológie a telematické médiá, poväčšine ide len o zručnosti, a tak spôsobom zaobchádzania s médiami a správaním v mediálnom prostredí sa vlastne sami vystavujú nebezpečenstvu a vytvárajú priestor na **manipuláciu**. Príčinou môže byť dlhodobá absencia mediálnej výchovy ale najmä to, že „poznávacie schopnosti a schopnosť robiť rozhodnutia na základe hodnôt ešte nie sú celkom vyvinuté.“ (Rada Európy : Odporúčanie 1466/2000) Naznačené a iné problémy sa na jednej strane týkajú etiky médií² vo všeobecnosti, čo je ťažko ovplyvniteľné z pozície učiteľa etickej výchovy. Avšak jestvuje iná možnosť predchádzania potenciálnym ohrozeniam médiami, a to správnou integráciou prvkov MV do vyučovania etickej výchovy. Pretože, ako uvádza E. Poláková (2011, s. 14), „základným cieľom výchovných procesov, ktoré sú obsahom či už mediálnej pedagogiky alebo v užšom ponímaní mediálnej výchovy, je vyzbrojiť edukanta takými kompetenciami, ktoré by mu umožňovali brániť sa mediálnej manipulácii.“ Sú aj iné **dôvody špecifického postavenia MV** v etickej výchove, ktoré sa týkajú vytvárania pozitívnych vzťahov k európskemu kultúrnemu dedičstvu, postojov k európskemu občianstvu,

² Etika médií, ako aplikovaná etika, kriticky reflektuje morálku a etiku v mediálnej sfére (tvorba a distribúcia mediálnych produktov) a projektuje nové etické normy v mediálnej oblasti. Prioritne skúma vzťah medzi mediálnym obsahom a správaním recipientov, a v konečnom dôsledku i zodpovednosť médií za následné správanie sa ľudí.

atď. MV v tomto predmete by nemala byť zameraná na mediálne technológie, programy či obsahy. V centre pedagogického diania by mal byť používateľ médií – žiak, ako prijímateľ či tvorca posolstiev, s cieľom vychovať aktívneho jedinca, ktorý má právo ale aj potrebu podieľať sa na veciach verejných prostredníctvom médií. Istú revíziu doterajších prístupov k realizácii MV uvádzajú autori štúdie EuroMeduc (2009), pričom o. i. za dôležité považujú:

- kvalitnú odbornú prípravu učiteľov, kvalitné učebné materiály a kvalitnú výučbu žiakov,
- rozšírené možnosti aktívnej tvorivej mediálnej činnosti žiakov,
- kritický prístup k hodnoteniu a využívaniu mediálnych obsahov.

Prienik nových médií do všetkých oblastí života človeka a spoločnosti znásobili potrebu mediálnej gramotnosti a mediálnych kompetencií žiakov aj učiteľov. Bez týchto spôsobilostí sa už súčasník zaobíde len ťažko. Na základe teoretickej analýzy predmetnej problematiky je možné konštatovať, že mediálne kompetencie učiteľa etickej výchovy sú determinantou dosiahnutia cieľov MV v etickej výchove, tzn. získanie a rozvoj mediálnej gramotnosti a osvojenie mediálnych kompetencií žiakmi. *Aká je však reálna edukačná prax?* Odpoveď vyplýva z aktivít realizovaných pri riešení čiastkovej úlohy „Mediálna výchova v etickej výchove“ v rámci projektu „Inovácia edukačnej praxe etickej výchovy“. Konkrétne išlo o **prieskum pripravenosti učiteľov** pôsobiacich na primárnom a nižšom sekundárnom stupni vzdelávania (učitelia etickej výchovy) integrovať MV do etickej výchovy, ktorý sa uskutočnil v auguste 2012 v šiestich vzdelávacích strediskách (Banská Bystrica, Rimavská Sobota, Martin, Žilina, Prievidza, Žiar nad Hronom). Vyhodnotenie získaného materiálu vypovedá iba o nižšej úrovni mediálnej gramotnosti, a teda absencii mediálnych kompetencií pedagógov v praxi, čo potvrdila aj analýza písomných prác, ktoré boli povinnou súčasťou vzdelávania učiteľov etickej výchovy. Ako príčinu tohto stavu frekventanti jednomyselne označili obmedzenú, poväčšine len teoretickú, prípravu na využívanie nových technológií v edukácii. Pozitívne je však zistenie, že všetci učitelia etickej výchovy prejavili záujem o rozvíjanie mediálnych kompetencií v rámci kontinuálneho vzdelávania. I keď realizovaný prieskum nespĺňa atribúty reprezentatívnosti, predsa poskytol informácie postačujúce na posúdenie reflektovaného javu, a tak bol jedným z podnetov napísania tohto príspevku.

Záver

V príspevku sme sa zaoberali témou, ku ktorej sa čoraz častejšie vyjadrujú najmä odborníci spoločenských vied v rôznych súvislostiach a významoch. Médiá, mediálna realita, mediálne obsahy a ich vplyv na deti a mládež sú tak predmetom záujmu žurnalistov,

politológov, psychológov i psychiatrov, pedagógov i sociológov. S ohľadom na príznačné javy súčasnej vedomostnej, informačnej, mediálnej a mediovanej spoločnosti, akými sú nezamestnanosť, stúpajúca rozvodovosť, kríza rodiny a medziludských vzťahov, médiá sú akceptované ako dôležitý socializačný faktor. Táto skutočnosť bola aj hlavným dôvodom ukotvenia MV do obsahu formálneho vzdelávania na Slovensku a zohľadňuje potrebu zodpovednejšie uvažovať o význame, cieľoch, obsahu, formách, metódach a ostatných prostriedkoch realizácie takeého výchovného pôsobenia, ktoré zabezpečí korektnú koexistenciu človeka s médiami.

Nová realita však prináša nové problémy, nové otázky a výzvy, ale aj potrebu hľadať nové riešenia. Dosiahnutie cieľov MV – získanie a rozvoj mediálnej gramotnosti a osvojenie si mediálnych kompetencií žiakmi, je totiž podmienené profesijnými kompetenciami učiteľa vrátane rozvinutých mediálnych kompetencií. Avšak z obsahu záväzných kurikulárnych dokumentov a z analýz študijných programov pripravujúcich učiteľov vyplýva, že absolventi sú len čiastočne pripravení na rozvíjanie mediálnych kompetencií žiakov. Keďže MV je prierezová téma, ide o mediálne kompetencie všetkých učiteľov pôsobiacich na primárnom aj nižšom sekundárnom stupni vzdelávania.

V príspevku sme sa viac zaoberali požiadavkou na rozšírenie profesijných kompetencií učiteľa etickej výchovy o mediálne kompetencie s ohľadom na ciele, obsah, podmienky a prostriedky etickej výchovy. Práve z nich vyplýva osobité postavenie MV v etickej výchove v kontexte s riešením špecifických problémov týkajúcich sa aktívneho a zodpovedného používania médií a v záujme prevencie potenciálnych ohrození žiakov médiami. Preto nielen využívanie médií vo vyučovaní etickej výchovy, alebo akýkoľvek iný spôsob ich uplatnenia v procese učenia a učenia sa žiakov, ale aj rozvíjanie vlastných mediálnych kompetencií dnes ešte viac závisí od presvedčenia a osobnej iniciatívy učiteľov. Ako v iných prípadoch, aj pri dosahovaní cieľov MV v etickej výchove je totiž rozhodujúcim činiteľom učiteľ s rozvinutými odbornými, osobnostnými a etickými, pedagogicko-psychologickými, didakticko-metodickými a sebarozvojovými kompetenciami vrátane mediálnych kompetencií.

„Prečo nám skvelá technika, ktorá šetrí prácu a uľahčuje život, priniesla doteraz tak málo šťastia? Odpoveď je jednoduchá: pretože sme sa ju nenaučili rozumne používať.“

Albert Einstein

LITERATÚRA

- ADAMEK, R. a kol. 2010. *Moderná didaktická technika v práci učiteľa*. Košice : Elfa, s.r.o., 2010. ISBN 978-80-8086-135-3.
- BÍNA, D. a kol. 2005. *Výchova k mediálnej gramotnosti*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 2005. ISBN 80-7040-844-8.
- BREČKA, S. 1999. Heslár mediálnej komunikácie. In *Otázky žurnalistiky*, roč. 42, 1999, č. 1, s. 175-179. ISSN 0322-7049.
- BREČKA, S. a kol. 2009. *Od tamtamov po internet*. Bratislava : Eurokódex, 2009. ISBN 978-80-89363-29-2.
- BRESTENSKÁ, B. a kol. 2010. *Premena školy s využitím informačných a komunikačných technológií*. Košice : Elfa, s.r.o., 2010. ISBN 978-80-8086-143-8.
- BUERMANN, U. 2009. *Jak (pře)žít s médii. Příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky*. Hranice : Fabula, 2009. ISBN 978-80-866-0058-1.
- BUCKINGHAM, D. 2003. *Media education : Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge : Polity Press, 2003. ISBN 978-0745628301.
- FRIDRICHOVÁ, P. 2011. Analýza kurikula etickej výchovy v Štátnom vzdelávacom programe Slovenskej republiky. In VALICA, M. - FRIDRICHOVÁ, P. et al. 2011. *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2011, s. 60-75. ISBN 978-80-557-0326-8.
- HRADISKÁ, E. 1997. Médiá a násilie. In *Otázky žurnalistiky*, roč. 40, 1997, č. 2, s. 157-163. [online]. [cit. 2012-10-19]. Dostupné na: <<http://www.sav.sk/journals/zurnal/full/oz0297i.pdf>>.
- HRADISKÁ, E. 2008. Výskumný projekt NOC o spôsoboch trávenia voľného času mládeže. In *Národná osвета*, roč. XVIII, 2008, č. 4, s. 27 – 42.
- HREHOVÁ, H. 2009. Relativizácia hodnôt a ich odraz v médiách a v politike. In *Symbióza médií a politiky*. Bratislava : Ústav politických vied SAV, 2009, s. 21-28. ISBN 978-80-970353-0-3.
- HUPKOVÁ, I. 2009. Komunikačné závislosti v kontexte sociálno-patologických javov a osobnostné predpoklady, požiadavky na sociálne kompetencie realizátorov prevencie. In *Vychovávateľ*, roč. LVIII, 2009, č. 10, s. 23-26, ISSN 0139-6919.
- Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania*. Bratislava : ŠPÚ. [online]. [cit. 2012-10-20]. Dostupné na: <http://www.culture.gov.sk/uploads/9z/9U/9z9UuLgW-4Iwh72hQv9adw/vlastny_material.pdf>
- KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8045-352-7.
- KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2005. ISBN 80-8083-046-0.
- KASÁČOVÁ, B. – KOSOVÁ, B. a kol. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2006. ISBN 80-8045-431-0.
- KOSOVÁ, B. – PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB. ISBN 978-80-557-0275.
- LESKOVÁ, A. 2007. Obsahová ponuka médií a ich vplyv na osobnosť príjemcu. In *Mediálne kompetencie v informačnej spoločnosti*. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM, 2007, s. 263-265. ISBN 978-80-81054-004-6.
- MATÚŠ, J. et al. 2008. *Mediálna výchova - nástroje a princípy*. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM, 2008. ISBN 978-80-8105-065-7.
- MEYROWITZ, J. 2006. *Všude a nikde : Vliv elektronických médií na sociální chování*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-0905-3.
- MÓZSI, K. – PETROVIČ, P. 2010. ICT, znalostné siete a kontinuálne vzdelávanie. In *Slovenský učiteľ*, roč. 18, 2010, č. 10, s. 2-3. ISSN 1335-003X.

- PETRANOVÁ, D. 2011. Mediálna výchova. In MAGÁL, S. – MATÚŠ, J. – PETRANOVÁ, D. 2011. *Lexikón masmediálnych štúdií*. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM, 2011, s. 400-429. ISBN 978-80-8105-207-1.
- POLÁKOVÁ, E. 2001. *Prostriedky masovej komunikácie, multikultúrna spoločnosť a vzdelávanie*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2001. ISBN 80-8050-396-6.
- POLÁKOVÁ, E. 2011. *Mediálne kompetencie*. Vranov nad Topľou : Elibro, 2011. ISBN 978-80-89528-02-8.
- PORUBSKÝ, Š. 2012. Terminologické poznámky k interpretácii pojmov gramotnosť a kompetencie (pre návrhy opisov učiteľských študijných odborov). In *Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva : Záverečná správa a návrhy odporúčaní*. (2012, s. 59-61). [online]. [cit. 2012-10-21]. Dostupné na: <http://old.minedu.sk/data/USERDATA/VysokeSkolstvo/IneDoc/Ucitelstvo/Zaverecna_sprava_a_projektu21042012.pdf>
- SAK, P. – SAKOVÁ, K. 2007. Digitalizace životního stylu a životního pole člověka. In SAK, P. a kol. 2007. *Člověk a vzdělání v informační společnosti. Vzdělávání a život v komputerizovaném světě*. Praha : Portál, 2007, s. 249 – 278. ISBN 978-80-7367-230-0.
- SLOVÍKOVÁ, M. 2009. *Násilné televizné obsahy a potreba mediálnej výchovy*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva. 2009. [online]. [cit. 2012-07-10]. Dostupné na: <<http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/prevenicia/vcasmedia.pdf>>
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Bratislava : ŠPÚ, 2008. 35 s.
- Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie. Bratislava : ŠPÚ, 2008. 37 s.
- ŠUŠOL, J. – HRDINÁKOVÁ, Ľ. – RANKOV, P. 2005. *Informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní*. Bratislava : Stimul, 2005. ISBN 80-88982-97-9.
- VALICA, M. – ROHN, T. 2011. Model kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy. In VALICA, M. – FRIDRICHOVÁ, P. et al. 2011. *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2011, s. 145-155. ISBN 978-80-557-0326-8
- VERNIERS, P. (ed), 2009. *EuroMeduc. Media literacy in Europe Controversies, Challenges and perspectives*. 2009/34 62/3 – Bruxelles : 2009. [online]. [cit. 2012-10-20]. Dostupné na: <http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf>

Príspevok bol podporovaný Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10.

ŠTUDENTI SO ŠPECIFICKÝMI POTREBAMI NA VYSOKEJ ŠKOLE A PARTICIPÁCIA KOORDINÁTORA NA RIEŠENÍ PROBLÉMOV SÚVISIACICH S ICH ŠTÚDIOM

Vlasta Belková

Abstrakt: *Príspevok sa zaoberá problémami študentov so špecifickými potrebami na vysokej škole. Analyzuje adaptačné problémy študentov so špecifickými potrebami počas štúdia ako aj možnosti participácie koordinátora pre študentov so špecifickými potrebami na ich riešení.*

Abstract: *The contribution deals with the problems of students with special needs in college. Analyzing the problems of students with special needs and the participation of the Coordinator of the adaptation to their solutions.*

Kľúčové slová: *študenti so špecifickými potrebami, vysokoškolské štúdium, zdravotné postihnutie, koordinátor, adaptácia*

Key words: *students with special needs, coordinator, disability, adaptation, participation, study at the College*

Problematika začleňovania jedincov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na spoločné vzdelávanie je v popredí záujmu pedagogickej teórie a praxe už niekoľko desaťročí. Pozornosť je sústredená predovšetkým na integrované vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základných a stredných školách. Menej pozornosti v teórii aj praxi je venovanej možnostiam štúdia študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách. Štúdium študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách na Slovensku je súčasťou vysokoškolského života už viac rokov.

Legislatívne je táto otázka formulovaná v Zákone č. 57/2011, ktorým sa mení a dopĺňa Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Tento zákon ukladá vysokým školám vytvárať zodpovedajúce podmienky štúdia pre denných a externých študentov so špecifickými potrebami vzhľadom na ich špeciálne študijné potreby, bez znižovania požiadaviek na študijný výkon. Táto všeobecná formulácia zahŕňa viacero aspektov tohto problému.

Predovšetkým, kto je študent so špecifickou potrebou, ktorý zvládne nároky štúdia na vysokej škole?

Ako uvádza Květoňová (2007) z hľadiska špeciálnej pedagogiky je pre štúdium na vysokej škole dobre pripravený a dostatočne vybavený taký študent, ktorý disponuje:³

- potrebným vedomostným potenciálom,
- študijnými návykmi,
- dispozíciami pre štúdium a odbor,
- návykmi a schopnosťami využívať vlastný funkčný potenciál k maximálne možnej sebestačnosti pri štúdiu

To znamená, že študent s týmito predpokladmi bude vyžadovať špeciálnu podporu, osobnú asistenciu a pomoc okolia iba v situáciách, kedy je pre neho konkrétna prekážka pri štúdiu neprekonateľná vlastnými silami.

Ako zistiť, či uchádzač o štúdium na vysokej škole disponuje uvedenými predpokladmi a akú podporu bude ako študent potrebovať?

Pre získanie potrebných informácií o uchádzačovi o štúdium, musí fakulte poskytnúť dostatok informácií týkajúcich sa :

- jeho zdravotného postihnutia či špecifickej potreby
- používania kompenzačných pomôcok
- systému zaznamenávania poznámok a práci s informáciami
- limitov a obmedzení vyplývajúcich z jeho zdravotného postihnutia⁴
- oblastí , v ktorých potrebuje pomoc
- iných zdravotných problémov

Na základe týchto informácií môžu kompetentní zamestnanci vysokej školy (prodekan pre štúdium, koordinátor pre prácu so študentmi so špecifickými potrebami, pracovníčky študijného oddelenia) , odporučiť alebo neodporučiť záujemcovi štúdium. Dokážu posúdiť, či obmedzenia vyplývajúce z postihnutia nebudú prekážkou pri úspešnom zvládnutí štúdia. Z týchto informácií sa vychádza aj pri spôsobe realizácie prijímacích skúšok uchádzača o štúdium.

¹Květoňová, Lea.: 2007. Vysokoškolské studium se zajištěním speciálně-pedagogických potřeb. Brno: s. 11

Po prijatí študenta so špecifickou potrebou na štúdium, koordinátor, respektíve špeciálne pedagogické pracoviská na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami v spolupráci so študentom a ostatnými zainteresovanými, vyberú vhodné formy podpory a ich realizáciu.

Možnosti podpory počas štúdia môžeme zahrnúť do niekoľkých bodov:

- identifikovať bariéry (architektonické, sociálne, iné), individuálne potreby a limitujúce faktory
- poskytnúť študentom pomoc na začiatku štúdia, v priebehu štúdia a pred jeho záverom
- určiť vhodné postupy podpory študentov podľa druhu a stupňa postihnutia
- snažiť sa existujúce bariéry prekonávať, nie ich obchádzať
- odstrániť bariéry vzniknuté nevhodnými metódami počas výučby na vysokej škole

Študent, ktorý podľa odseku 2 Zákona č. 57/2012 súhlasí s vyhodnotením svojich špecifických potrieb, má podľa rozsahu a druhu špecifickej potreby nárok na podporné služby, najmä:

- a) zabezpečenie možnosti využívať špecifické vzdelávacie prostriedky,
- b) individuálne vzdelávacie prístupy, najmä individuálnu výučbu vybraných jednotiek študijného programu pre študentov so zmyslovým postihnutím,
- c) osobitné podmienky na vykonávanie študijných povinností bez znižovania požiadaviek na študijný výkon,
- d) individuálny prístup vysokoškolských učiteľov,
- e) odpustenie školného v odôvodniteľných prípadoch, ak ide o štúdium dlhšie, ako je štandardná dĺžka príslušného študijného programu.

Jedným z ťažiskových aspektov štúdia na vysokej škole je otázka adaptácie na vysokoškolský systém štúdia.

Pre všetkých študentov je príchod na vysokú školu výraznou zmenou životného a pracovného štýlu, vrátane určitých zmien postavenia v rodine, vrátane zmeny bydliska. Ide o náročnú záťažovú situáciu, s ktorou je dôležité vyrovnať sa vhodným spôsobom.

V dôsledku niektorých rysov osobnosti, nedostatkov v sebapoznaní a sebadôvere, menšej sociálnej adaptability, dochádza u niektorých študentov (najmä na začiatku štúdia) k pocitom nespokupnosti ku skupine, k stavom neistoty, pocitom menejcennosti, vedúcim k zmenám v správaní, k izolovanosti a nedostatočnej schopnosti kooperovať s ľuďmi. Študenti väčšinou cítia neistotu a izolovanosť a potrebujú pomoc. Nevedia sa presadzovať, zdravo súťažiť a

sebavedome vystupovať. Často sa u nich objavuje neistota a nedôvera vo vlastné schopnosti. Mávajú ťažkosti so sústredovaním pozornosti na štúdium. Nedostatky má často aj ich životospráva, čo sa potom premieta do ich výkonov v štúdiu. Pre mnohých štúdium na vysokej škole znamená slobodu, s ktorou nie vždy narábajú správne. Spomenuté problémy sa týkajú mnohých študentov bez rozdielu. Študentom so špecifickými potrebami sťažuje ich začiatky štúdia na vysokej škole aj samotné postihnutie, ktoré ich okrem iného viac alebo menej zviditeľňuje, robí nápadnejšími.

Za študenta so špecifickými potrebami sa považuje podľa § 100 Zákona č. 57/2012 študent

- a) so zmyslovým, telesným a viacnásobným postihnutím,
- b) s chronickým ochorením,
- c) so zdravotným oslabením,
- d) s psychickým ochorením,
- e) s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,
- f) s poruchami učenia

Vstup na vysokú školu môže byť pre všetky spomenuté skupiny, v závislosti od druhu a stupňa postihnutia oveľa náročnejší ako u ich intaktných kolegov. Sú pri ňom konfrontovaní s množstvom fyzických (predovšetkým architektonických) ako aj psychických bariér, vyplývajúcich prístupom a postojevými stereotypmi okolia. T.j. s množstvom reálnych obmedzení, ktoré im komplikujú, alebo telesne postihnutým celkom znemožňujú samostatný pohyb, orientáciu a prístup k informáciám.

Mnoho takýchto študentov prichádza na vysokú školu so sociálnymi skúsenosťami získanými predovšetkým v rodine a v škole, či už špeciálnej alebo bežnej. Boli zvyknutí na určité ohľady, špeciálne didakticko-metodické postupy, či špeciálne podporné služby, ktoré im boli najmä v špeciálnych školách poskytované automaticky.

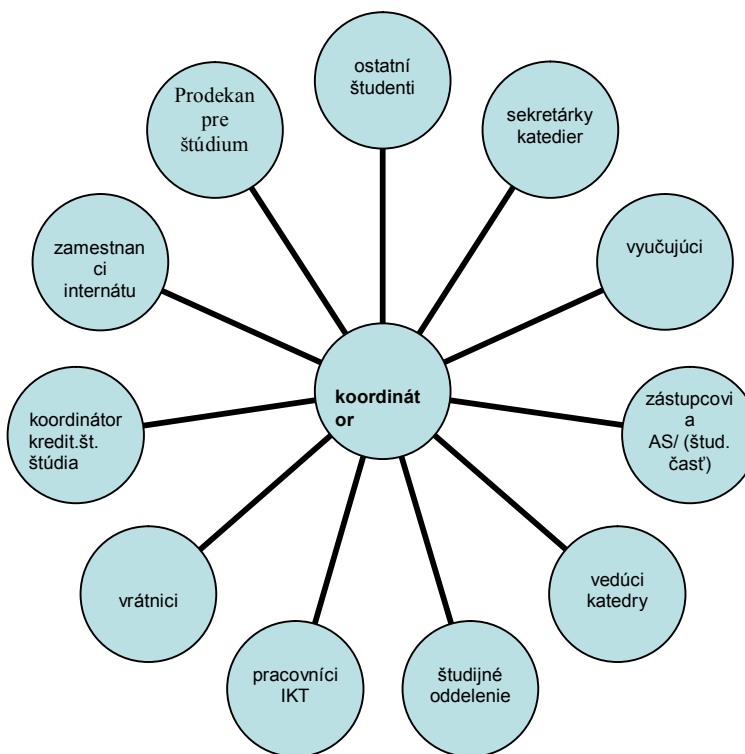
Študentom so špecifickými potrebami môžu chýbať aj bezprostredné skúsenosti s bežným konkurenčným prostredím, s pravidlami spoločenského správania a uplatňovania sa v neformálnej vrstovníckej skupine. Absenciu sociálnych skúseností môžeme predpokladať najčastejšie u študentov s telesným postihnutím, ktoré je sprevádzané imobilitou, ako aj u študentov nevidiacich a nepočujúcich. Dôsledky redukovaných sociálnych skúseností a príležitostí na začiatku vysokoškolského štúdia mnohí prekonávajú s ťažkosťami.

Aby bol pre nich adaptačný proces úspešný a trval čo najkratšie je dôležité aby im bol počas neho niekto nápomocný.

Pomoc študentom poskytujú špeciálne pedagogické pracoviská na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami, ale najčastejšie predovšetkým koordinátori pre prácu so

študentmi so špecifickými potrebami na príslušných vysokých školách, ktorí môžu študentom vytvoriť tzv. „vzťahovú sieť“

Graf 1 Vzťahová sieť



Zdroj: Podporné centrum pre zrakovo postihnutých študentov pri MFfF UK Bratislava, 1996

Študentom pomôžu zoznámiť sa s dôležitými osobami, s ktorými sa budú kontaktovať počas štúdia.

Pokúsime sa identifikovať niekoľko okruhov adaptačných problémov, s ktorými sa pri prechode do študijného prostredia vysokej školy študenti so špecifickými potrebami obvyčajne stretávajú.

Informácie sme získali prostredníctvom ankety, ktorú sme realizovali v letnom semestri akademického roka 2011/2012 so študentmi Pedagogickej fakulty UMB, ako aj z vlastných skúseností koordinátora pre študentov so špecifickými potrebami. Do ankety sa zapojilo 15 študentov s rôznymi druhmi špecifických potrieb. Anketové otázky boli zamerané na problémy, pocity, potreby študentov so špecifickými potrebami. Cieľom ankety bolo zistiť problémy, s ktorými sa študenti stretávajú na začiatku štúdia, (adaptačné problémy) ako aj iné problémy počas štúdia. Výsledky zistení boli dôležité pre koordinátora, ktorý môže

z týchto informácií vychádzať, keď pomáha zabezpečovať podporu študentom, či riešiť vzniknuté nielen adaptačné problémy.

Tabuľka č. 1 Študenti so špecifickými potrebami PF UMB – akad. rok 2011/2012

Denné štúdium	Študijný program	Ročník	Stupeň štúdia	Špecifická potreba	Počet
	Pedagogika	1	Mgr.	DMO (detská mozgová obrna)	1
	Predškolská a element. pedagogika	1	Bc.	Celiakia	1
	Predškolská a element. pedagogika	2	Bc.	Non-Hodkinov lymfóm	1
	Učiteľstvo pedagogiky a učiteľ. psychológie	2	Bc.	Porucha nosného aparátu	1
	Sociálna práca	2	Bc.	DMO	1
	Sociálna práca	2	Bc.	DMO	1
	Andragogika	2	Bc.	Alergia, imunitná nedostatočnosť, celiakia	1
	Andragogika	2	Bc.	Vrodený trombofilný stav, stav po disekcii	1
	Sociálna pedagogika	2	Mgr.	Diabetes, celiakia	1
	Sociálna práca	2	Mgr.	DMO	1
	Sociálna práca	1	Bc.	Hydrocefal, EPI, obesitas	1
Externé štúdium	Študijný program	Ročník	Stupeň štúdia	Špecifická potreba	Počet
	Sociálna práca	3	Bc.	Telesné postihnutie	2
	Andragogika	1	Mgr.	Paranoidná schizofrénia	1
	Predškolská pedagogika	1	Bc.	Ťažká slabozrakosť	1
Spolu					15

Na základe získaných informácií môžeme ich adaptačné problémy zhrnúť do nasledovných okruhov:

- nedostatočná skúsenosť so sebou samým v úlohe študenta a z toho vyplývajúce možné problémy so sebareflexiou pri štúdiu
- psychické problémy pri konfrontácii s bariérami v prostredí vysokej školy, problémy samostatnej mobility a orientácie, uvedomovanie si vlastných (dys)funkcií v motorickej a kognitívnej oblasti
- nedostatok návykov a možností systematického používania IC technológií pri štúdiu
- potreba osobnej asistencie a osobný konflikt pri uznaní tejto potreby

- problémy pri prechode z prostredia domova a starostlivej rodiny do samostatného života na internáte, v cudzom meste, pri samostatnom bývaní
- „prestarnutosť“ v dôsledku nerovnomernej – odkladanej a predlžovanej školskej dochádzky, alebo nezvládnutého predošlého štúdia na vysokej škole, či neskoršieho nástupu na vysokoškolské štúdium.

Interpretácia odpovedí študentov ako aj vlastných skúsenosti koordinátora pre študentov so špecifickými potrebami.

Najčastejšie uvádzaným problémom respondentov je zvládanie záťaže súvisiacej s množstvom povinností na začiatku štúdia a častokrát aj neschopnosťou študenta určiť si poradie dôležitosti ich riešenia. Práve z tohto dôvodu študenti so špecifickými potrebami vyhľadávajú pomoc koordinátora na začiatku štúdia, keď sa ocitnú v neznámom prostredí, obklopení neznámymi ľuďmi. Musia sa premiestňovať na prednášky, semináre a cvičenia čo najrýchlejšie, hľadať odbornú literatúru, komunikovať so svojimi kolegami zo študijnej skupiny, zaznamenávať si poznámky, vyhľadať vyučujúcich keď potrebujú konzultovať. Vybavujú si individuálny plán štúdia. Majú pocit, v mnohých prípadoch oprávnený, že nápor povinností nezvládajú. Úlohou koordinátora je im s niektorými problémami pomôcť, usmerniť ich a často aj povzbudiť.

Počas semestra vyhľadávajú študenti koordinátora menej. Situácia sa zmení počas skúškového obdobia, ktoré je pre nich mimoriadne stresujúce hlavne vtedy, ak sú pri niektorých skúškach neúspešní. Vyučujúci im vychádzajú v ústrety, keď potrebujú viac času na písomnú alebo ústnu odpoveď, ale oni majú často pocit, že neboli ohodnotení dobre, chcú absolvovať skúšku znovu, aj keď už opravný termín vyčerpali.

Tieto problémy súvisia aj s neschopnosťou študentov správne si organizovať čas, alebo aj s nesprávnym spôsobom učenia sa, nemajú v učení sa systém. Ich spôsob učenia sa je extenzívny, nevedia si správne naplánovať čas potrebný na prípravu na skúšku. Skúšky chcú absolvovať s kolegami svojej študijnej skupiny, hoci podľa individuálneho študijného plánu si ich po dohode so skúšajúcimi môžu už na začiatku semestra naplánovať podľa svojich potrieb. Z tohto aspektu býva pre nich prvý ročník záťažový a niektorí študenti si skúšky, ktoré nezvládli prenášajú do ďalšieho semestra a stresujú sa opäť.

Niektoré z adaptačných problémov sú identické s adaptačnými problémami ich intaktných kolegov, ale u študentov so špecifickými potrebami sú výraznejšie. Niektoré im môže pomôcť prekonať aj koordinátor, niektoré sa môžu eliminovať na základe skúseností získaných v priebehu prvých mesiacov štúdia, alebo sa im dá čiastočne predísť prípravou na štúdium na vysokej škole v poslednom ročníku strednej školy.

Na tejto pomoci sa aktívne už niekoľko rokov podieľa RnDr. Elena Mendelová CSc., ktorá organizuje víkendový pobyt budúcich maturantov so zdravotným postihnutím, kde im poskytuje dôležité informácie o možnostiach štúdia na vysokej škole. Na týchto stretnutiach sa zúčastňujú aj študenti so špecifickými potrebami, ktorí študujú na vysokých školách a odovzdávajú cenné skúsenosti, ktoré sami získali počas štúdia na vysokej škole.

Pomoc a podporu počas štúdia poskytujú študentom so špecifickými potrebami aj špeciálne pedagogické pracoviská na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami. Takéto pracoviská sú zriadené na Univerzite Komenského v Bratislave a na Technickej univerzite v Košiciach. Najznámejšie a zároveň prvé na Slovensku bolo Podporné centrum pre zrakovo postihnutých študentov na MFiF UK v Bratislave, zriadené už v polovici 90-tych rokov minulého storočia, vďaka RnDr. Elene Mendelovej CSc., ktorá je na Slovensku priekopníčkou pomoci študentom so špecifickými potrebami študujúcim na slovenských vysokých školách.

Na UMB v Banskej Bystrici máme vytvorené základné podmienky pre študentov so špecifickými potrebami na všetkých fakultách.

V marci v roku 2011 bol zverejnený Sprievodca štúdiom pre študentov so špecifickými potrebami na UMB. Zdravotne postihnutí uchádzači o štúdium na univerzite ako aj študenti so špecifickými potrebami na UMB v ňom nájdu všetky dôležité informácie týkajúce sa štúdia, ktoré môže komplikovať ich špecifická potreba vyplývajúca z ich postihnutia alebo choroby.

Ďalšia možnosť ako predchádzať problémom súvisiacim so štúdiom študentov so špecifickými potrebami na vysokej škole je využiť dotazník SACQ od Western Psychological Servis. Je to účinný nástroj sebahodnotenia študentov, ktorí začínajú študovať na vysokej škole. SACQ – Student adaptation to College Questionnaire pomáha určiť ako dobre sú študenti pripravení zvládnuť požiadavky vysokej školy. Používa ho viac ako 1300 univerzít pre skríning všetkých prvákov. Pomocou neho sa dajú odhaliť problémy súvisiace so zvládaním štúdia na vysokej škole, ako aj potrebná podpora problémovým študentom.

Na záver chceme zdôrazniť, že je správne, že na vysokých školách môžu študovať aj zdravotne postihnutí mladí ľudia, ale je dôležité pri prijímacích pohovoroch na základe relevantných informácií o obmedzeniach uchádzača zvážiť, či bude schopný zvládnuť požiadavky vysokoškolského štúdia a či bude schopný profesiu, pre ktorú získa kvalifikáciu aj vykonávať.

LITERATÚRA

BAZALOVÁ, B. 2006. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích. Brno : PF MU, 179 s. ISBN80-210-3971-X

KVĚTOŇOVÁ, L. 2007. Vysokoškolské studium se zajištěním speciálně-pedagogických potřeb. Brno : Paido, s. 89. ISBN 978-80-7315-141-6

Zákon č. 57/2012 Z.z. o vysokých školách

Sprievodca štúdiom pre študentov so špecifickými potrebami na UMB v Banskej Bystrici. 2012

<http://www.study.cam.ac.uk>

VZDELÁVACIE POTREBY DETÍ NA SLOVENSKÝCH ŠKOLÁCH V ZAHRANIČÍ

Alena Doušková, Ružena Tomkuliaková

Abstrakt: *Autorky sa v príspevku venujú kvalite vzdelávania a podpore národnej identity na slovenských školách v zahraničí. Popisujú ciele, priebeh realizácie a zistenia z vedecko-výskumného projektu Kvalita vzdelávania a podpora národnej identity na slovenských školách v zahraničí, ktorého základným cieľom je práve podpora uchovávanía národnej identity Slovákov žijúcich v zahraničí prostredníctvom zvyšovania povedomia žiakov o prírodovedných a spoločenskovedných reáliách Slovenska.*

Abstract: *The paper presents a possibility how to support the national identity of Slovak schools abroad. It describes aims, realization and findings of the research project devoted to quality of education and the support of national identity in Slovak schools abroad by multimedia technology.*

Kľúčové slová: *národná identita, prírodovedné a spoločenskovedné reálie Slovenska, Slováci žijúci v zahraničí, projekt, multimediálne programy a technológie*

Key words: *national identity, natural and cultural nationalities of Slovakia, Slovak schools and peoples abroad, project, multimedia programmes and technologies.*

Slovenská republika, podobne ako mnoho iných krajín, v súčasnosti prechádza obdobím reforiem, ktoré sa usilujú o prispôsobenie sa vzdelávacieho systému novým spoločenským výzvam a potrebám. Zvyšovanie kvality škôl a edukačných procesov si vyžaduje permanentnú systematickú evalváciu podmienok, procesov a výstupov výchovy a vzdelávania na všetkých stupňoch škôl. „Nové legislatívne podmienky, kurikulárna transformácia v primárnom vzdelávaní môžu výrazne ovplyvniť aj kvalitu edukácie na 1. stupni ZŠ.

Vo vzťahu k týmto zmeneným podmienkam je na mieste realizovať výskumy a skúmať súčasný stav slovenského minoritného školstva doma ale i v zahraničí. Predmetom záujmu je aj kvalita vzdelávania a podpora národnej identity na slovenských školách v zahraničí.” (Huľová, Z., 2012, s. 106)

Od roku 2011 sa do posilňovania a podpory identity Slovákov žijúcich v zahraničí zapojila aj Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici v spolupráci so sekciou pre medzinárodnú spoluprácu pri Ministerstve školstva, vedy, výskumu a športu v SR prostredníctvom vedecko-výskumného projektu „Vzdelávanie a utváranie identity Slovákov žijúcich v zahraničí“. Projekt obsahuje tri samostatné výskumné úlohy: *Elementárna čitateľská gramotnosť a pregramotnosť Slovákov žijúcich v zahraničí*; *Kvalita vzdelávania a podpora národnostnej identity na slovenských školách v zahraničí*; *Andragogické aspekty ďalšieho vzdelávania učiteľov škôl s vyučovacím jazykom slovenským* pod vedením hlavných riešiteľov M. Krystoň, A. Doušková, E. Ďurošová. Riešiteľský tím z Katedry elementárnej a predškolskej participuje na riešení druhého tematického kruhu.

Ciele projektu „Kvalita vzdelávania a podpora národnej identity na slovenských školách v zahraničí“.

Riešitelia projektu si za cieľ skúmania zvolili zisťovanie úrovne kvality škôl, evalvaciu podmienok, programov a edukačných procesov primárneho vzdelávania na vybraných slovenských školách v zahraničí. Analýza podmienok sledovaných škôl, obsahová analýza školských dokumentov a učebných materiálov umožní zmapovať aktuálny stav z pohľadu potrieb podporovania národnej identity Slovákov žijúcich v zahraničí. V súlade so snahou posilniť tento dôležitý aspekt, je možné poskytnúť zahraničným školám podporné učebné zdroje a interaktívne vzdelávacie programy (IVP) zamerané na rozšírenie informácií a predstáv učiteľov a žiakov o Slovensku, hlbšie poznanie reálií a špecifik tejto krajiny. A aj týmto spôsobom posilniť a podporiť národnú identitu žiakov mladšieho školského veku. „Potreba poznania krajiny ich predkov, jej jednotlivostí aj vzťahových súvislostí je príkladom emocionálneho postoja k Slovensku, cez ktorý sa ich poznatková báza neustále dopĺňa a rozširuje, čo vyvoláva ďalšiu motiváciu pre jeho poznávanie a poznanie.“ (Gašparová, M., 2011, s. 181).

V spolupráci s vybranými slovenskými základnými školami v zahraničí členovia Katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB (Z. Huľová, R. Tomkuliaková, M. Gašparová, S. Babiaková, K. Vančíková, A. Doušková), ktorí sa podieľajú na riešení tohto projektu prispejú k naplneniu potrieb učiteľov a žiakov najmä v spoločenskovednej a prírodovednej oblasti primárneho vzdelávania na základe premyslenej metodicko-didaktickej intervencie. Interaktívne vzdelávacie programy budú súčasťou webovej aplikácie, ktorá bude vytvorená na vzdelávacie účely v oblasti spoločenskovedných a prírodovedných disciplín, multikultúrnej výchovy a na skvalitňovanie kompetencií učiteľov a manažmentu

základných škôl v oblasti riadenia. V oblasti riadenia bude vzdelávanie orientované na autoevalváciu školy, ktorá sa považuje vo väčšine vyspelých krajín za jednu z podmienok jej efektívneho fungovania, pretože jej hlavným cieľom je hodnotenie vstupov, procesov a výstupov edukácie s cieľom hľadať cesty k ich vyššej kvalite. Na základe výstupov z autoevalvácie môžu slovenské základné školy v zahraničí sami rozhodovať o ďalšom rozvoji. (Babiaková, S., 2008, s. 11). Riešiteľský tím poskytne spracovaný súbor metodických materiálov pre učiteľov a súbor učebných textov pre žiakov, ako aj odborné texty a publikácie z oblasti spoločenskovedných a prírodovedných disciplín. Všetko s dôrazom na podporu národnej identity detí Slovákov žijúcich v zahraničí. Poznávanie krajiny, prírody, histórie, kultúry, ľudových zvykov a tradícií sprístupniť žiakom mladšieho školského veku cez predmety vlastiveda, prírodoveda a základy technického vzdelávania, ktoré sú obsiahnuté v pracovnom vyučovaní, bude sprístupnené prostredníctvom moderných komunikačných a multimediálnych technológií. Medzi **špecifické ciele projektu** patrí:

- Identifikácia škôl vo vybraných lokalitách v zahraničí s vyučovacím slovenským jazykom – Rumunsko, Maďarsko, Srbsko (Vojvodina).
- Analýza školských dokumentov a obsahová analýza učebných materiálov.
- Diagnostikovanie žiakov z hľadiska vzdelávacích potrieb, zisťovanie úrovne vlastivedného a prírodovedného poznania žiakov, ich poznatkov o prírodovedných a spoločenskovedných reáliách Slovenska.
- Prieskum vzdelávacích potrieb učiteľov vo výučbe slovenských reálií.

Riešitelia projektu sa sústredili najskôr na vymedzenie evalvačných kritérií merania kvality vybraných slovenských škôl v zahraničí. Kritériá odvodili na základe stanovenia kľúčových požiadaviek na vzdelávanie na primárnom stupni školy a dotýkali sa najmä klímy podporujúcej učenie sa v škole, kvality školských dokumentov a didaktickej hodnoty učebných zdrojov. Predmetom ich záujmu sa následne stala tvorba a modifikácia nástrojov na evalváciu vzdelávacích potrieb skúmaných žiakov a učiteľov. Identifikácia, analýza a vyhodnotenie ich vzdelávacích potrieb v oblasti slovenských reálií sa stala východiskom pre náročnú tvorbu multimediálnych učebných programov pre žiakov na primárnom stupni školy a didakticko-metodických materiálov pre ich učiteľov. Nové multimediálne učebné zdroje pre žiakov, súbor metodicko-didaktických materiálov pre učiteľov a podporné programy individualizovanej edukácie sú priamymi výstupmi projektu.

Táto štúdia je primárne zameraná na proces zisťovania a hodnotenia vzdelávacích potrieb žiakov a učiteľov na slovenských školách v zahraničí, ktoré sa stali predmetom našej vzájomnej spolupráce a výskumného zisťovania v tejto oblasti.

Charakteristika spolupracujúcich škôl

Na základe identifikácie vhodných podmienok škôl v lokalitách, ktoré dlhodobo spolupracujú s centrom Slovákov žijúcich v zahraničí sme zvolili základné školy s triedami s vyučovacím jazykom slovenským v troch krajinách – Rumunsko, Srbsko a Maďarsko. Vybrané školy sú porovnateľné z viacerých hľadísk: spolupráca s centrom, s Maticou slovenskou, národnostnou radou slovenskej menšiny a Metodickým centrom UMB v Banskej Bystrici. Veľkým prínosom podľa jej vyjadrenia sú aj výjazdové metodické kurzy, ktoré pripravuje Metodické centrum Univerzity Mateja Bela a Centrum ďalšieho vzdelávania Univerzity Komenského. Ide o školy s triedami, v ktorých sa vyučuje slovenský jazyk s rôznou časovou dotáciou. Pozornosť sme sústredili na tri školy: *Základná škola Jána Čajaka v Báčskom Petrovci (Vojvodina - Srbsko)*, *Školské stredisko J. G. Tajovského v Nadľaku (Rumunsko)*, *Slovenské gymnázium, základná škola, materská škola a kolégium v Békešskej Čabe*.

Zisťovanie vzdelávacích potrieb žiakov v oblasti prírodovedných a spoločenskovedných reálií Slovenska.

V súlade s cieľom projektu skúmať kvalitu procesov vzdelávania na slovenských školách v zahraničí sme sa zamerali na zisťovanie vzdelávacích potrieb žiakov mladšieho školského veku, najmä v oblasti prírodovedných a spoločenskovedných reálií Slovenska. Ide o vzdelávacie oblasti, ktoré môžu priamo a veľmi výrazne, pri vhodne realizovanej výučbe, prispievať k posilneniu jazykovej a kultúrnej identity žiakov v mladšom školskom veku. Zaujímali nás najmä aktuálny stav vedomostí žiakov v oblasti slovenských reálií u 9 až 11 ročných žiakov (3. a 4. ročník). Zistené údaje budú využité ako východisko pre tvorbu podporných multimediálnych učebných zdrojov pre žiakov, s cieľom prispieť tak k rozšíreniu poznatkov a predstáv žiakov o krajine, k národnosti, ku ktorej sa hlásia. Podporné programy pre žiakov budú doplnené didaktickým materiálom pre učiteľov vyučujúcich slovenské reálie. Ako jeden z výstupov tohto projektu majú prispieť k zvýšeniu kvality vzdelávania a podporiť národnú identitu žiakov na primárnom stupni slovenských škôl v zahraničí.

Pri zisťovaní potrieb žiakov v prírodovednej a spoločenskovednej oblasti vzdelávania sme postupovali po krokoch:

A. Výber výskumnej vzorky na školách v zahraničí, v lokalitách s vyučovacím slovenským jazykom.

Tabuľka č. 1 Charakteristika výskumnej vzorky

Krajina	Mesto	Škola	Počet žiakov
Maďarsko	Békéscaba	Slovenské gymnázium, základná škola, materská škola a kolégium	25
Rumunsko	Nadľak	ŠS J.G. Tajovského	16
Srbsko	Báčsky Petrovec	ZŠ Jána Čajaka	50
SPOLU:	3	3	91

Diagnostika vzdelávacích potrieb žiakov je súčasťou evalvácie podmienok, analýzy vzdelávacích programov, edukačných procesov na troch slovenských školách v zahraničí, ktoré sme vytypovali ako reprezentatívnu vzorku. Spoluprácu sme nadviazali so školami v Rumunsku, Srbsku a Maďarsku. Zisťovanie vzdelávacích potrieb sme zrealizovali vždy na jednej škole z vybraných krajín. Výskumnú vzorku tvorilo 91 žiakov, z toho 50 žiakov z troch tried školy v Báčskom Petrovci, 16 žiakov jednej triedy v Nadľaku a 25 žiakov jednej triedy v Maďarsku.

B. Charakteristika použitých diagnostických nástrojov

Vzdelávacie potreby žiakov škôl v zahraničí sme skúmali na základe vytvorenia diagnostických nástrojov vlastnej konštrukcie. Aplikovali sme diagnostický rozhovor, didaktický test a voľné vyjadrenie žiakov.

- *Diagnostický rozhovor s učiteľmi a žiakmi* bol zameraný na zisťovanie vedomostí žiakov o Slovensku ako krajine, ktorej jazykom v škole rozprávajú a učia sa. Prostredníctvom neho sme získali základné údaje o počte žiakov, ktorí už Slovensko navštívili, údaje o učiteľmi a žiakmi preferovaných krásach Slovenska, ktoré im utkveli z tejto návštevy v pamäti (iba dvaja žiadne dominanty).
- *Didaktický test* vlastnej konštrukcie. Forma a obsah didaktického testu zodpovedal potrebám a možnostiam žiakov mladšieho školského veku. Testové otázky boli zamerané na zisťovanie kvality poznatkov slovenských reálií. Testová batéria sa dotýkala historických, geografických, prírodovedných elementov, ktoré tvoria základ spoločenskovedného a prírodovedného vzdelávania na primárnom stupni školy. Konkrétne otázky skúmali vedomosti žiakov z histórie SR (otázky: 1 - osobnosti; 2 -

hrady a zámky), špecifik SR a jej štátnych symbolov (1 - meno prezidenta; 2 - hlavné mesto; 3 - názov meny; 4 - štátne symboly), ľudovej slovesnosti (1 - ľudové zvyky a remeslá; 2 - jedlá; 3 - ľudové piesne; 4 - pamiatky), flóry a fauny SR (1 - živočíchy; 2 - rastliny), zo zemepisných údajov Slovenska (1 - jaskyne; 2 - mestá; 3 - nížiny; 4 - rieky; 5 - pohoria). Otázky boli konštruované na bazálnej úrovni kognitívnej náročnosti, na úrovni pamäti (príloha 1).

- *Projektívna technika* – Nedokončené vety. Išlo o nástroj poznávania osobnosti žiaka, zameraný na vzbudenie jeho predstavivosti, verbálnych alebo vizuálnych asociácií. Voľné vyjadrenia žiakov na danú tému nám slúžili ako doplnkové údaje k didaktickému testu. Počítali sme s možnosťou jej využitia na porovnanie získaných údajov. Evokovali sme voľné vyjadrenie na tému *Slovensko si predstavujem ako krajinu v ktorej...* Zisťovali sme ním predstavy žiakov o Slovensku. Na vyjadrenie vzťahu k Slovensku sme použili inú úlohu na voľné vyjadrenie - *Slovensko mám rád, pretože...* (príloha 2).

C. Realizácia zisťovania vzdelávacích potrieb žiaka

Školy zapojené do projektu sme za účelom realizácie zisťovania vzdelávacích potrieb žiakov navštívili v školskom roku 2010/2011. Súčasťou aktivít zameraných na skúmanie kvality podmienok, programov, edukačných procesov a výstupov boli aj kontaktné stretnutia riešiteľiek tímu so žiakmi sledovaných tried. Simoneta Babiaková a Zlatica Hul'ová realizovali diagnostikovanie vedomostí žiakov v prítomnosti triednych učiteľov. Aplikované učebné úlohy boli dôkladne vysvetlené v slovenskom, ako aj v podpornom (maďarskom, srbskom a rumunskom) jazyku. Pri kontaktnom stretnutí so žiakmi sme zrealizovali motivačný a diagnostický rozhovor (15 minút) s cieľom prelomiť bariéry a otepliť atmosféru. Najviac času bolo venované aplikácii didaktického testu (25 minút) a realizácii projektívnej techniky – nedokončené vety k predmetným témam a ich realizácii (20 minút). Triedny učiteľ dopĺňal popis úloh inštrukciami, ktoré smerovali k lepšiemu pochopeniu. Po zozbieraní výskumných materiálov sme ďalej diskutovali o témach, ktoré žiakov v triede zaujímali. Vo všetkých skúmaných školských triedach boli podmienky realizácie diagnostikovania vzdelávacích potrieb žiakov porovnateľné.

1. Vyhodnotenie zistených údajov. Poznanie žiakov v oblasti slovenských reálií.

Prostredníctvom didaktického testu zameraného na zisťovanie stavu vedomostí žiakov v slovenských školách v zahraničí sme sledovali historický, geografický, národopisný,

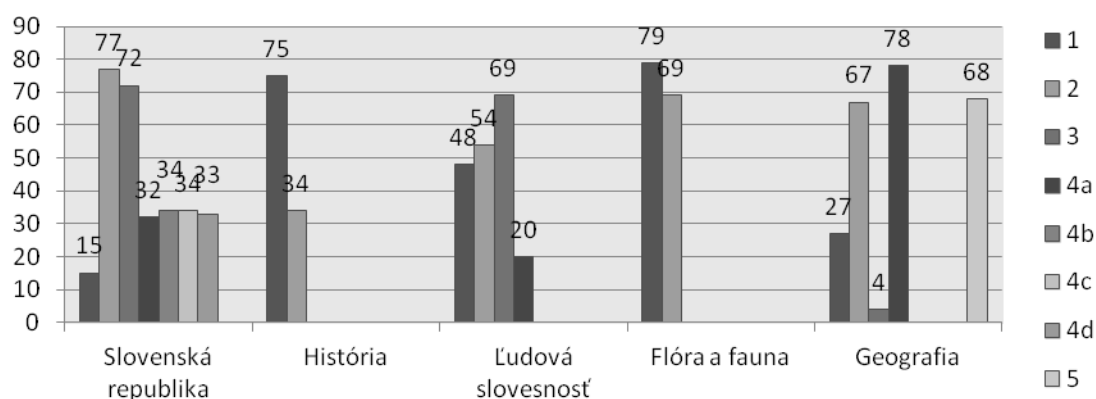
prírodovedný kontext učiva o Slovensku na primárnom stupni školy otvorenými otázkami. Nepomer otázok v jednotlivých oblastiach vyplýva z usporiadania učiva. Naším zámerom bolo zistiť, ktoré oblasti sú žiakom najmenej známe, aké sú ich potreby a v ktorých oblastiach sa objaví najviac mylných prekonceptov.

Tabuľka č. 2 Prehľad relevantných odpovedí v didaktickom teste žiakov v Rumunsku, Srbsku, Maďarsku.

ZŠ Báčsky Petrovec, Nadľak, Békešská Čaba (N = 91)								
Kategória	O1	O2	O3	O4a	O4b	O4c	O4d	O5
Slovenská republika	15	77	72	32	34	34	33	
História	75	34						
Ľudová slovesnosť	48	54	69	20				
Flóra a fauna	79	69						
Geografia	27	67	4	78				68

V tabuľke sú zachytené počty relevantných odpovedí všetkých skúmaných žiakov na otázky v didaktickom teste vo vybraných kategóriách z reálií Slovenska.

Graf č. 1 Súhrnné údaje – potreby žiakov.

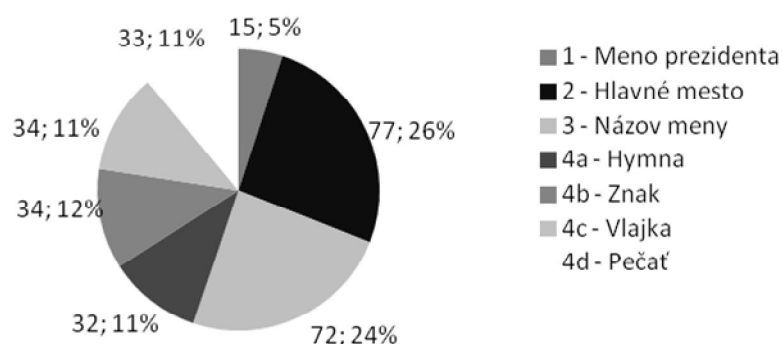


Na základe grafického vyjadrenia získaných odpovedí žiakov zo všetkých škôl výskumnej vzorky možno vidieť pomer výpovedí v sledovaných kategóriách učiva o Slovensku. Najnižšie hodnoty prisúdených údajov boli zaznamenané v kategórii otázok Ľudová slovesnosť a geografia. Ani v jednej kategórii nemožno povedať, že poznanie žiakov

zodpovedá požiadavkám predpísaných štátnym vzdelávacím programom ISCED 1. Ako je možné vidieť na grafe 1, v každej kategórii otázok sa vyskytli rôznorodé výpovede žiakov, s rôznou frekvenciou výskytu, ktorá je ale všeobecne povedané veľmi nízka vzhľadom k rozmanitým možnostiam, ktoré žiaci mohli v teste uviesť. V každej kategórii otázok sa vyskytovali len minimálne, resp. čiastočne zodpovedané otázky.

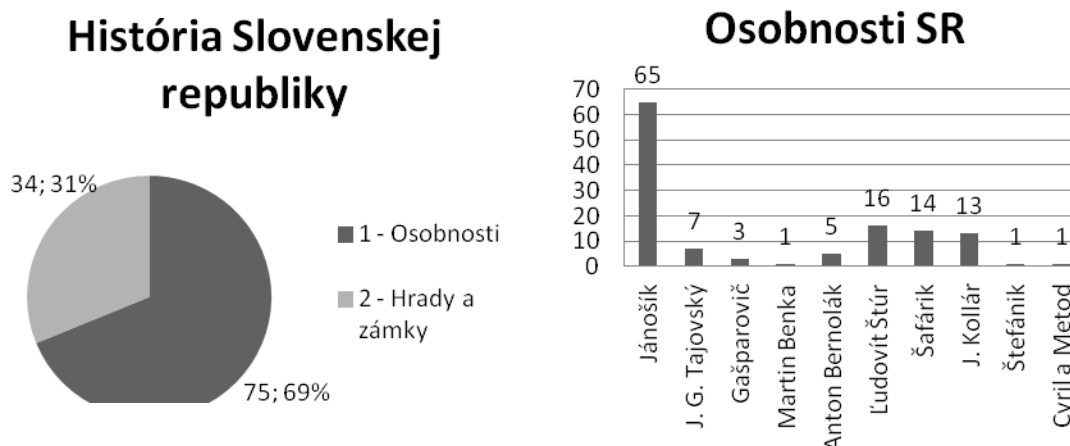
Uvádžeme konkrétnejší popis získaných údajov v jednotlivých kategóriách a ich grafické vyjadrenie.

Graf č. 2 Slovenská republika a jej špecifiká



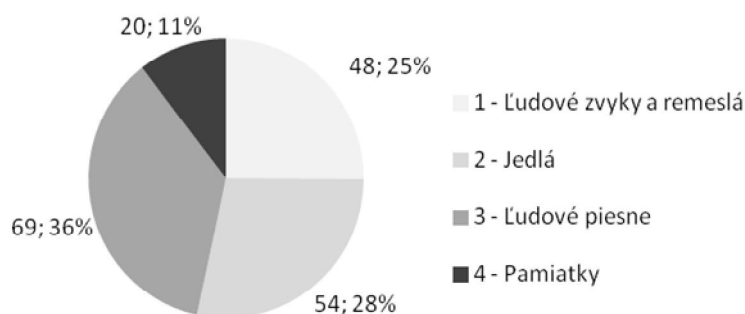
Do kategórie *Špecifiká Slovenskej republiky a jej štátne symboly* boli zaradené otázky týkajúce sa *mena prezidenta* (1); *názvu hlavného mesta* (2); *názvu meny* (3); *štátnych symbolov* (4). Na základe hodnotenia získaných údajov možno konštatovať, že žiaci z vybraných slovenských škôl v zahraničí preukázali najmenej poznatkov v odpovedi na otázku „Ako sa volá prezident Slovenskej republiky?“ Meno Ivana Gašparoviča poznalo len 5% ($\sum_{\text{výskytu}} = 15$) zo všetkých testovaných žiakov. Podobne štátne symboly Slovenskej republiky sú pre žiakov vo vybraných školách v zahraničí pomerne neznáme. Až takmer 70 % všetkých žiakov štátne symboly nevedelo správne označiť. Hymnu SR pozná len 11% žiakov ($\sum_{\text{výskytu}} = 32$), štátny znak 12% ($\sum_{\text{výskytu}} = 34$), slovenskú vlajku 11% ($\sum_{\text{výskytu}} = 34$) a pečať 11% ($\sum_{\text{výskytu}} = 33$) žiakov. Najviac správnych odpovedí v tejto kategórii zaznamenala otázka „Ako sa volá hlavné mesto SR?“ 24 % ($\sum_{\text{výskytu}} = 72$) a „Aká platobná mena sa na Slovensku používa?“ žiakov vie, že hlavným mestom Slovenska je Bratislava a 24% ($\sum_{\text{výskytu}} = 72$) žiakov Slovensku správne priradilo ako používanú menu euro.

Graf č. 3 Z histórie Slovenskej republiky (suma výpovedí žiakov)



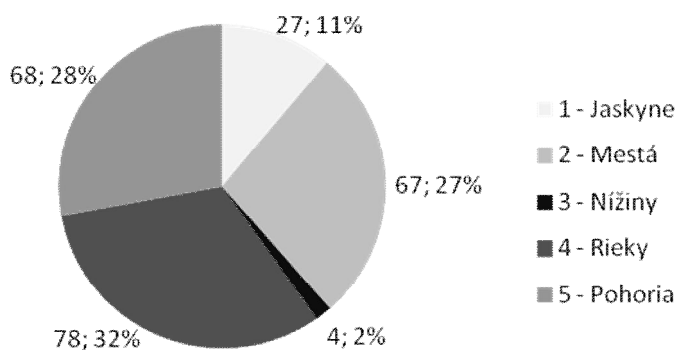
Histórie SR sa dotýkali otázky: *osobnosti Slovenska* (1) a *hrady a zámky* (2) na Slovensku. Zaujímavým sa javí, že v pomyselnej tabuľke historických osobností Slovenska postava „Juraja Jánošíka“ figuruje na 1. mieste. Podľa údajov v grafe 3 až 65 z 91 žiakov ju zaradilo do tejto kategórie. Medzi historickými osobnosťami sa objavila osobnosť Ľudovíta Štúra, Pavla Jozefa Šafárika ($\sum \text{výskytu} = 14$ žiakov). Jána Kollára uviedlo spolu 13 žiakov. Osobnosť Antona Bernoláka 6 žiakov. Jedenkrát sa v testoch vyskytli mená Milan Rastislav Štefánik; Cyril a Metod a Gašparovič.. Históriou opadené hrady a zámky Slovenska žiaci v slovenských školách v zahraničí poznajú minimálne. Na základe inštrukcie „Napíšte, ktoré hrady a zámky na Slovensku poznáte?“ sme mohli určiť poradie uvedených historických dominant s počtami žiakov, ktoré ich do testu napísali. Najviac žiakov pozná Bratislavský hrad, hoci aj ten uviedlo len 14 z 91 žiakov, hrad Devín pozná 12 žiakov. Nitriansky hrad do testu napísalo 11 žiakov a 5 žiakov uviedlo, že pozná Trenčiansky hrad a 4 žiaci poznajú Oravský hrad.

Graf č. 4 Ľudová slovesnosť a zvyky na Slovensku



Ako poznajú žiaci život Slovákov v minulosti sme sledovali prostredníctvom otázok v kategórii *ľudová slovesnosť*, ktoré sa týkali *ľudových zvykov a remesiel* (1), *slovenských jedál* (2), *piesní* (3) a *ľudových pamiatok* (4). O živote Slovákov v minulosti majú veľmi slabú predstavu žiaci zo všetkých skúmaných škôl. Dôkazom sú všeobecné pomenovania ľudových zvykov a ľudových remesiel. Suma výskytov v týchto kategóriách je síce pomerne vysoká vzhľadom k ostatným kategóriám, ale je potrebné si uvedomiť, že toto číslo zachytáva len akúkoľvek správnu predstavu o remeslách a pamiatkach na Slovensku, takže aj jediná odpoveď v rámci kategórie sa počítala za správnu. Len 25 žiakov z 91 medzi ľudové zvyky zaradilo len všeobecne známy sviatok Veľkej noci, 5 žiakov s ním spojenú šibačku, 3 žiaci Vianoce a jeden žiak Nový Rok. Klasické remeslá Slovákov sa nevyskytli ani v jednom teste. Žiaci uvádzali len sochárstvo (2), maliarstvo (2), stolárstvo (1), prípadne všeobecné pomenovanie remeselníkov. Najlepšie žiaci poznali ľudové piesne 36 % ($\sum_{\text{výskytu}} = 69$) a typické slovenské jedlá 28% ($\sum_{\text{výskytu}} = 54$). Medzi typickými jedlami sa objavili výroky ako bryndzové halušky, kapustnica, kapor, ryba, hus. V desiatich prípadoch žiaci uviedli aj mylné prekoncepty ako napríklad čokoláda, sušienky, Brumík, Fidorka, Horalky, ktoré sa im so súčasným Slovenskom spájajú. Z ľudových piesní žiaci uvádzali pieseň Sedemdesiat sukien mala, Nad Tatrou sa blýska, Prší, prší, Kačička divoká, Anička dušička, Pokapala na salaši slanina, Tancuj, tancuj, vykrúcaj, Kysuca - Kysuca, Kukulienka, kde si bola?, Slovák som a Slovák budem a tiež Ešte sa nevydám. V kategórii ľudových piesní sa objavila aj moderná pieseň Najkrajšie stromy sú na horehroní. Medzi pamiatkami 11 % žiakov uviedlo ($\sum_{\text{výskytu}} = 20$) opäť len veľmi všeobecné pomenovania: staré dediny, hrady, sochy a múzeá.

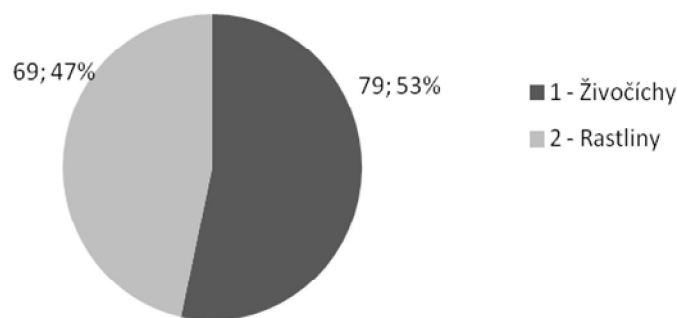
Graf č. 5 Geografia Slovenskej republiky



Geografie SR sa dotýkali otázky: *jaskyne* (1), *mestá* (2), *nížiny* (3), *riecky* (4) a *pohoria* (5). Z pomedzi jaskýň dominuje Dobšinská ľadová jaskyňa, ktorú uviedlo celkom 11 %

žiacov ($\sum_{\text{výskytu}} = 27$), žiadna iná jaskyňa sa v odpovediach nevyskytla. Zaujímavým sa javí, že žiaci nepoznajú, alebo len veľmi málo z nich pozná nížiny na Slovensku. Len štyria žiaci z 91 (2 %) uviedli Východoslovenskú nížinu, žiadnu inú podpoved' sme nezaznamenali. Podľa údajov v grafe 5 až 78 z 91 žiacov ($\sum_{\text{výskytu}} = 32$ %) uviedlo aspoň jednu rieku na Slovensku. Medzi nimi najčastejšie Dunaj, Váh, Hron, ale vyskytla sa aj rieka Orava, či potok Bystrica. Z pohorí 68 žiacov ($\sum_{\text{výskytu}} = 28$ %) uviedlo Tatry, Veľkú Fatru, prípadne Matru. Vyskytli sa aj pomenovania vrcholov ako Gerlachovský štít a Kriváň. Početnejšou kategóriou bola aj kategória mestá, na ktorú správne odpovedalo celkom 27 % žiacov ($\sum_{\text{výskytu}} = 67$). Spomedzi miest žiaci uviedli Martin, Banskú Bystricu, Nítru, Bratislavu, ale aj mestá ako Poltár, Lučenec.

Graf č. 6 Flóra a fauna SR



Ako poznajú žiaci rastliny a živočíchy Slovenska sme sledovali prostredníctvom otázok v kategórii *fauna (1) a flóra (2)*. Žiaci uvádzali živočíchy a rastliny, žijúce aj v ich okolí, nakoľko Slovensko je s danými krajinami v jednom podnebnom pásme. Najčastejšie sa objavil medveď, vlk, jeleň a srna. V niektorých odpovediach sa objavil aj kamzík, orol a líška. Žiaci sem zaradili v 4 prípadoch psa a mačku a zajaca. Z rastlín sa objavovalo najčastejšie leknó, huby. Žiaci poznajú a slovensku prisúdili jedľu, smrek, púpavu, javor, dub, buk, čučoriedka, breza, borovica.

Vo výpovediach žiacov na tému *Mám rád Slovensko, pretože...* sa objavovali len veľmi všeobecné formulácie: je to pekná krajina, sú tam kvapľové jaskyne, uchováva si tradície, má pekné mosty, kostoly, jazerá, pekné ľudové piesne, a dobré jedlo. Podobne vo vyjadreniach na tému: *Slovensko si predstavujem ako krajinu, v ktorej...* žiaci uvádzali: je tam pekná príroda, čistota, dá robiť veľa výletov a športov, lyžovať, sú tam pekné mestá, veľa ľudí, chutné jedlo, a veľké domy.

Jednoznačne sa preukázalo, že kvalita poznania slovenských reálií žiakmi slovenských škôl v zahraničí je veľmi nízka. Žiaci ani vo svojich voľných vyjadreniach predstáv o Slovensku nedokázali uviesť žiadne konkrétne údaje, fakty, prezentovať špecifiká. Opierali sa len o všeobecné hodnotiace výrokov pekná, krásna, príjemná.

Záver

Na základe uvedených výskumných zistení je potrebné zlepšiť túto situáciu na slovenských školách v zahraničí, a preto poskytneme žiakom i učiteľom podporné multimediálne programy na hlbšie poznávanie prírodovedných a spoločenskovedných reálií Slovenska a veríme, že aj takýmto spôsobom vzdelávania podporíme národné povedomie, resp. identitu Slovákov žijúcich v zahraničí.

LITERATÚRA

- BABIAKOVÁ, S. 2008. Riadenie kvality školy prostredníctvom autoevalvácie: profesijné činnosti a kompetencie učiteľa ako súčasť autoevalvácie školy. In: K. Horváthová, P. Plavčan, R. Šlosár, *Školský manažment v nových spoločenských podmienkach (pre riadiacich pedagogických zamestnancov)*: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Bratislava, 11. december 2008. Bratislava : Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-969178-8-4. s. 11-17.
- GAŠPAROVÁ, M. 2011. Región a jeho potenciál pri rozvoji komunikácie v primárnom vzdelávaní. In Natalia Majchrzak, Andrzej Zduniak. (Eds.): *Komunikowanie się w społeczeństwie wiedzy XXI wieku*. Poznań : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, 2011.
- HULOVÁ, Z. 2005. Kvalita vzdelávania a podpora národnej identity na slovenských školách v zahraničí s využitím multimediálnej technológie. In: J. Zacharová, L. Bomba, M. Záborský. (Eds.). *PRIZMA: Interdisciplinárna konferencia s medzinárodnou účasťou*. 2012, Žilina.
- V. SPILKOVÁ. 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.













Meno: _____

Ročník: _____

Mesto: _____

Čo viem o Slovensku?

RAKÚSKO

osobnosti:	rieky:	pohoria:	rastliny:	ľudové piesne:
meno prezidenta:	jedlá:	hrady a zámky:	živočíchý:	pamiatky:
jaskyne:	mestá:	ľudové zvyky a remeslá:	Názov štátu:	
hlavné mesto:	nížiny:			

POLSKÁ REPUBLIKA

MAĎARSKO

1. Doplň z...

2. Nájdi a označ 4 štátne symboly Slo...













Príloha 2 Didaktický test – projektívna technika

PREVENCIA SOCIÁLNOPATOLOGICKÝCH JAVOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ – SÚČASNÝ STAV A PROBLÉMY

Ingrid Emmerová

Abstrakt: *Súčasný stav našej spoločnosti je poznamenaný rozšírením negatívnych javov, na ktoré je nutné promptne zareagovať preventívnymi opatreniami. V Slovenskej republike sme zaznamenali stúpajúcu tendenciu kriminality a delikvencie, užívania drog a drogových závislostí, prostitúcie a iných sociálnopatologických javov, ktoré sa vyskytujú aj u detí a mládeže – žiakov základných a stredných škôl.*

Abstract: *The current situation in our society is typical of widely spread negative phenomena that must be responded to through preventive measures in the Slovak Republic, we become conscious of increasing trend in criminality and delinquency, drug abuse and drug addiction, prostitution and other socio-pathological phenomena among children and youth – the pupils of Basic Schools and Secondary Schools.*

Kľúčové slová: *sociálnopatologické javy, prevencia, prevencia v škole*

Key words: *socio-pathological phenomena, prevention, prevention in school*

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0168/12 Profesionalizácia prevencie sociálnopatologických javov v školskom prostredí v SR z aspektu profesie sociálneho pedagóga – súčasný stav, problémy a komparácia so zahraničím.

1 Prevencia sociálnopatologických javov v školách

Škola, ako profesionálna inštitúcia, zohráva dôležitú úlohu aj pri realizovaní prevencie, predovšetkým primárnej a keďže je problémové správanie rozšírené tak aj sekundárnej prevencie. V oblasti sekundárnej prevencie ide o komplexnú starostlivosť o žiakov s problémovým správaním, počnúc výchovnými problémami v rodine, cez porušovanie školského poriadku, končiac porušovaniami ustanovení platnej legislatívy.

Podstatou prevencie v školskom prostredí je podľa Ľ. Bizíkovej (2012, s. 1 – 2) tak pôsobiť na žiakov, aby získali veku primerané základné predpoklady pre:

- pozitívny postoj k zdraviu neohrozujúcemu životnému štýlu,

- zvýšenie porozumenia o dôsledkoch rizikového správania (na základe odborných objektívnych informácií),
- tendenciu uprednostňovať zodpovedné (informované) rozhodnutia s minimalizáciou škodlivého tlaku rovesníkov,
- uplatňovanie optimálnych komunikačných zručností,
- uprednostňovanie konštruktívneho riešenia svojich problémov,
- identifikáciu zdrojov odborného poradenstva a podpory,
- negatívny vzťah k rizikovému užívaniu návykových látok, prejavom agresívneho správania a šikanovania.

Z uvedeného vyplýva, že škola pri plánovaní preventívnych aktivít a realizovaní prevencie musí venovať pozornosť okrem problémov ako závislosti, delikvencia a kriminalita, agresívne správanie a šikanovanie aj ďalším formám rizikového správania žiakov.

Lacnejšie, jednoduchšie i efektívnejšie než problémy riešiť, je im predchádzať. Medzi najvýznamnejšie organizačné formy prevencie kriminality (samozrejme aj ďalších sociálnopatologických javov) v škole podľa J. Hroncovej (2006, s. 43 – 44) patrí:

- vyučovací proces, osobitne cez predmety etická výchova, náuka o spoločnosti a iné, kde to učebné osnovy umožňujú;
- záujmová činnosť žiakov v škole sa považuje za veľmi efektívnu formu prevencie;
- špeciálne projekty prevenčnej práce realizované v spolupráci s políciou, súdmi a inými subjektmi;
- výchova k zdravému životnému štýlu a realizácia iných špecifických projektov;
- vytváranie pozitívnej psychickej klímy v škole, odstránenie autoritatívneho štýlu výchovy, prehlbovanie dôvery a vzťahu spolupráce medzi učiteľmi a žiakmi;
- posilnenie výchovnej funkcie školy cez triednych učiteľov, výchovných poradcov a ostatných učiteľských pracovníkov školy;
- činnosť koordinátora prevencie;
- spolupráca školy s mimoškolskými zariadeniami výchovnej a psychologickej prevencie;
- názorná agitácia a využívanie informačno-komunikačných technológií;
- spolupráca školy s políciou, najmä koordinátora prevencie na rôznych úrovniach policajného zboru;
- samosprávna činnosť žiakov a pod.

Podľa B. Krausa (2011, s. 5): „Efektívne postupy v prevencii nestavajú na didaktických poučkách ani strohých zákazoch a príkazoch. Musia vychádzať z harmonickosti

osobnosti, a teda pôsobiť nielen na kognitívnu zložku (informovať, poučovať), ale aj emotívnu (vytváranie presvedčenia o správnosti a potrebe správania, ktoré zodpovedá normám spoločnosti a stotožnenie s nimi) a konatívnu (vedieť sa podľa toho správať a danými normami sa riadiť).

1.1 Súčasný stav realizovania prevencie v školách

Aktuálnou výzvou súčasnej školskej praxe je pripravenosť učiteľov realizovať účinnú prevenciu, ako aj tieto problémy v správaní adekvátne riešiť. V príspevku prezentujeme vybrané výsledky výskumu realizovaného dotazníkovou metódou u učiteľov základných a stredných škôl v stredoslovenskom regióne v mesiacoch september – október 2010 (vzorka je aplikovateľná na Slovenskú republiku), konkrétne v okresoch Banská Bystrica, Krupina, Lučenec, Martin, Tornaľa, Zvolen, Žilina. Výskumnú vzorku tvorilo 196 učiteľov základných a 155 učiteľov stredných škôl, spolu 351 respondentov. Cieľom výskumu bolo analyzovať z pohľadu učiteľov výskyt problémového správania u žiakov ZŠ a SŠ. Ďalej sme sa zameriavali tiež na formy preventívnych aktivít v skúmanom školskom prostredí. Podrobnejšie údaje o výskumnej vzorke sú v tabuľke č. 1.

T1 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. (Emmerová, I., 2011)

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.

Prevencia sa v škole môže realizovať rôznymi formami: môže to byť realizovanie preventívnych projektov či programov, uskutočňovanie prevencie počas vyučovacích hodín, besedy a iné jednorazové aktivity. Vo výskume sme zisťovali, aké formy prevencie sú realizované na skúmaných školách. Respondenti uvádzali aj viac možností, preto daný súčet presahuje 100%.

T2 Formy prevencie problémového správania žiakov na skúmaných školách

Alternatívy	N	%
programy alebo projekty	287	81,77
besedy s odborníkmi	277	78,92
odborné prednášky	164	46,72
prevencia v rámci vyučovacích hodín	147	41,88
Letáky	136	38,75
súťaže, kvízy	94	26,78
vystúpenia populárnych osobností s preventívnym zameraním	87	24,79
televízne či rozhlasové relácie	56	15,95
besedy s bývalým toxikomanom	49	13,96
Iné	38	10,83

Zdroj: Vlastný výskum. (Emmerová, I., 2011).

Pozitívne možno hodnotiť, že na skúmaných školách sa prevencia realizuje, pričom respondenti uvádzali väčšinou viac foriem preventívneho pôsobenia. Najrozšírenejšie sú preventívne projekty či programy. Z jednorazových aktivít dominujú besedy s odborníkmi, nasledujú odborné prednášky a prevencia v rámci vyučovacích hodín. Je vhodné zaradiť prevenciu sociálnopatologických javov do jednotlivých vyučovacích predmetov (napr. etická výchova, náuka o spoločnosti a iné, kde to učebné osnovy umožňujú, vhodný priestor vytvárajú aj triednické hodiny). Naši respondenti uvádzali rôzne predmety – podľa svojej aprobácie.

Prednášky síce nie sú efektívnou formou prevencie a u žiakov základných škôl ani vhodnou formou, ale ak sa spoja s diskusiou na daný problém, môžu byť doplnkom prevenčnej práce. Značne rozšírené sú i letáky, ďalej súťaže a kvízy, štvrtina respondentov označila vystúpenia populárnych osobností s preventívnym zameraním. Nasledovali televízne či rozhlasové relácie a tiež nevhodné besedy s bývalým toxikomanom. Vyše 10% respondentov uviedlo možnosť iné a doplnili napr. exkurzie do koncentračného tábora, exkurzie do reedukačného centra a i.

K účinnej a efektívnej primárnej prevencii patria kontinuálne a komplexné programy, interaktívne programy, predovšetkým programy pomáhajúce žiakovi čeliť sociálnemu tlaku, zamerané na skvalitnenie komunikácie, nenásilné zvládanie konfliktov, odmietanie návykových látok, zvyšovanie zdravého sebavedomia, zvládanie úzkosti a stresu. K neúčinnnej prevencii zaraďujeme zastrašovanie, citové apely, jednoduché predávanie informácií, jednorazové akcie, hromadné aktivity alebo premietanie filmov bez toho, aby nasledovala diskusia či rozhovor v malých skupinách.

Realizovanie preventívneho projektu či programu uviedlo 287 respondentov (81,77%). V tabuľke č. 3 uvádzame konkrétne preventívne programy či projekty realizované na skúmaných školách.

T3 Realizovanie preventívneho programu či projektu na skúmaných školách

Alternatívy	N	%
„Školy podporujúce zdravie“	135	38,46
„Škola bez alkoholu, drog a cigariet“	96	27,35
Iné programy či projekty	82	23,36
Na škole sa program resp. projekt nerealizuje	64	18,23
„Správaj sa normálne“	49	13,96
„Prečo som na svete rád / rada“	44	12,54
„Cesta k emocionálnej zrelosti“	43	12,25
„Ako poznám sám seba“	28	7,98
„Kým nie je príliš neskoro“	21	5,98
S. Shapiro – „Zdravý životný štýl“	16	4,56

Zdroj: Vlastný výskum.

K najrozšírenejším podľa našich zistení patria „Školy podporujúce zdravie“ (38,46%), „Škola bez alkoholu, drog a cigariet“ (27,35%) a „Správaj sa normálne“ (13,96%), ktorý sa realizuje v spolupráci s Policajným zborom SR.

Iné programy či projekty uviedlo 82 respondentov, čo predstavuje 23,36% a písali názvy rôznych projektov, napríklad „Človek človeku človekom“, „Kľúč k srdcu“, „Povedz to priamo“ a i.

Ďalej naši respondenti označili „Prečo som na svete rád / rada“ (12,54%) v spolupráci s Národným osvetovým centrom, „Cesta k emocionálnej zrelosti“ (12,25%), „Ako poznám sám seba“ (7,98%), „Kým nie je príliš neskoro“ (5,98%) a „Zdravý životný štýl“ (4,56%).

Realizácia preventívnych projektov a programov patrí k dlhodobým a efektívnym formám prevencie v školskom prostredí. Kvalitne pripravené preventívne programy majú v primárnej prevencii svoje významné miesto.

M. Miovský (2010, s. 26) sformuloval 3 všeobecné charakteristiky, resp. požiadavky na preventívne programy:

- a) priamy a explicitne vyjadrený vzťah k určitej konkrétnej forme rizikového správania,
- b) jasná časová a priestorová ohraničenosť realizácie,
- c) zacielenie na jasne ohraničenú a definovanú cieľovú skupinu.

Odpoveď na otázku, ako vyzerajú efektívne preventívne programy, dávajú ďalší českí autori K. Nešpor, H. Pernicová a L. Csémy (1999, s. 91 – 92). Efektívny program spĺňa podľa nich tieto kritériá:

- zodpovedá veku,
- je malý a interaktívny,
- zahrňuje podstatnú časť detí,
- berie do úvahy miestne špecifiká,
- využíva pozitívne modely,
- zahrňuje legálne i nelegálne návykové látky,
- zahrňuje i znižovanie dostupnosti návykových látok,
- je sústavný a dlhodobý,
- je prezentovaný kvalifikovane a dôveryhodne,
- je komplexný a využíva viac stratégií,
- počíta s komplikáciami a ponúka dobré možnosti, ako ich zvládať,
- deťom so zvýšeným rizikom sa poskytuje pomoc cielene s ohľadom na ich špecifické individuálne potreby,
- zahrňuje i znižovanie dostupnosti návykových rizík,
- spolupracuje s ďalšími organizáciami a rodičmi detí,
- zahrňuje i relaxačné techniky a zvládanie stresu,
- ponúka efektívne stratégie za prijateľnú cenu,
- zahŕňa i včasnú pomoc pre problémy s návykovými látkami,
- pokračuje dlhodobo.

1.2 Možnosti školy pri realizovaní prevencie

Osobitne prínosné je pri **prevencii kriminality**, ak školy intenzívne spolupracujú s Policajným zborom SR. Policajti preventisti ponúkajú školám rôzne prevenčné aktivity jednorazové i dlhodobejšie preventívne programy či projekty. Jedným z nich je aj preventívny projekt určený pre žiakov 5. ročníka ZŠ Správaj sa normálne. Tento projekt je dôsledne prepracovaný a rokmi overovaný, žiaci ho prijímajú pozitívne. Možno hodnotiť ako veľké negatívum skutočnosť, že sa nerealizuje celoplošne, ale len vo vybraných triedach (napríklad aj v rámci jednej školy sa nerealizuje v každej piatackej triede, ale iba v jednej).

Ďalšie projekty, ktoré sú realizované v spolupráci s PZ SR sú Policajt – môj kamarát, Na prázdniny bezpečne, Jablko – citrón, Lumiper, LILJA 4-ever a i. Príkladom je aj projekt

Tvoja správna voľba, ktorého cieľom sú snaha o elimináciu trestnej činnosti pod vplyvom návykových látok a informovanie o škodlivosti ich užívania so zameraním na tabak, alkohol a marihuanu. Projekt je určený pre 9 až 10 ročných a využíva inovatívne prístupy práce s deťmi formou interaktívnej tvorivej dielne. Autori vypracovali aj metodickú príručku k projektu. Na realizácii sa podieľajú vyškolení príslušníci Policajného zboru SR (keďže prebiehal aj v ČR tak aj príslušníci Polície ČR).

Jednotlivé pracoviská PZ SR vypracúvajú rôzne preventívne aktivity i ucelené projekty. V dňoch 23. až 27. apríla 2012 Krajské riaditeľstvo PZ v Banskej Bystrici s tanečnou školou K-Dance zrealizovali preventívny projekt Tancom proti drogám. Na projekte aktívne participovala aj Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici, študenti odboru Sociálna pedagogika a interní doktorandi odboru Pedagogika.

V súvislosti s prevenciou v školskom prostredí je nutné poukázať na dva aspekty:

1. aby sa žiaci základných a stredných škôl nedopúšťali problémového správania,
2. aby sa žiaci základných a stredných škôl nestali obeťou (napr. šikanovania, sexuálneho zneužívania, obchodovania s ľuďmi a ďalších trestných činov).

V oblasti prevencie viktimizácie môžeme ako príklad uviesť besedy na školách, ktoré sú zamerané na zvyšovanie obozretnosti v oblasti ponúk práce v zahraničí v súvislosti s obchodovaním s ľuďmi, napr. upozorňovať na techniky získavania dievčat na prácu v zahraničí a nutnosti dodržiavať niektoré zásady: vycestovať až po získaní pracovného povolenia, zapamätať si číslo slovenskej ambasády, nikomu neodovzdať svoj pas a pod. Ďalej je potrebné informovať žiakov o rizikách zneužívania na trhu práce najmä pri letných brigádach, naučiť ich ako rozlíšiť ponuky práce, ktoré môžu skrývať nebezpečenstvo, na čo je potrebné sa opýtať pri sprostredkovaní práce a i.

Predchádzať problémom v správaní pomáhajú presné pravidlá. Podľa M. Lipnickej (2009/2010, s. 7) „normy a pravidlá správania harmonizujú práva a povinnosti dieťaťa v škole. Tieto sú žiaduce, pretože deti potrebujú poznať hranice správania sa a vlastného konania. Poznať, že sú slobodné, ale zodpovedné za to, keď sa rozhodnú.“ Podobne M. Procházka (2012, s. 175) uvádza, že súčasťou preventívnych opatrení sú školské pravidlá, ich stanovenie a dodržiavanie je považované za veľmi účinné v oblasti prevencie – tak pravidlá zakotvené v školskom poriadku, ale i „nepísané pravidlá spolužitia“.

Prevencia samovrážd detí a mládeže v sebe zahŕňa tri úrovne: primárnu, sekundárnu a terciárnu prevenciu. Primárna prevencia – je zameraná na deti a mládež základných a stredných škôl. Realizátorom tejto prevencie je najmä rodina, škola, masmédiá a i. Osobitnú pozornosť v škole je potrebné venovať žiakom z dysfunkčných rodín, z rizikových rodín,

konzumentom drog, žiakom s horším prospechom, ostrakizovaným žiakom, žiakom, ktorí sú sociálne izolovaní. Zvýšenú pozornosť problematike samovrážd treba venovať v období vydávania vysvedčení. Nezastupiteľnú úlohu tu zohrávajú koordinátori prevencie na základných a stredných školách, ale aj triedni učitelia a masmédiá. Podľa J. M. Bertolote (2007, s. 18 – 20) je v škole potrebné zvyšovať sebaúctu žiakov, podporovať vyjadrovanie pocitov, zabrániť šikanovaniu a násilnostiam v školskom prostredí a dôležitá je tiež komunikácia spojená so vzájomnou dôverou. „Za efektívnu formu prevencie treba považovať aj záujmovú činnosť žiakov rozvíjanú v čase mimo vyučovania. Dlhodobé pozitívne záujmy môžu v značnej miere odbúravať stres a psychickú záťaž u žiakov. Zvyšovanie frustračnej tolerancie a schopnosť adekvátne riešiť životné problémy patria k ťažiskovým úlohám primárnej prevencie samovrážd.“ (Hroncová, J., 2007, s. 52) Sekundárna prevencia – je zameraná na tých, ktorí sa nachádzajú v období pred samovraždou. Sekundárna prevencia vyžaduje profesionálnu pomoc psychiatrov, psychológov a iných odborníkov. Terciárna prevencia – je zameraná na ľudí, ktorí prežili samovražedný pokus. Podstatou je naučiť človeka prekonávať životné ťažkosti, nájsť nový zmysel života. (J. Hroncová, 2004, s. 148 – 150) Terciárna prevencia je záležitosťou najmä psychiatrov bezprostredne po uskutočnení samovražedného pokusu, no neskôr aj iných odborníkov.

Dôležitú úlohu pri prevencii samovrážd zohrávajú linky dôvery, ktoré často predstavujú kontakt medzi mladým človekom v problémovej situácii a odborníkmi, ktorí môžu poskytnúť pomoc. Je preto vhodné zverejniť čísla na linky dôvery v školách, napr. na nástenkách.

V oblasti prevencie samovrážd je vhodné obmedziť dostupnosť prostriedkov ako napr. strelných zbraní či liekov. Nevyhnutná je aj pripravenosť učiteľov a ďalších odborníkov pracujúcich so žiakmi základných a stredných škôl identifikovať riziko samovražedného pokusu a adekvátne reagovať v prípade výskytu samovražedného správania.

Napriek skutočnosti, že školy venujú značnú pozornosť **prevencii drogových závislostí** problémy s užívaním drog sú rozšírené.

Cieľom efektívnej prevencie je najmä (Nešpor, K. a kol., 1999, s. 6):

- a) predchádzať užívaniu návykových látok vrátane alkoholu a tabaku;
- b) prinajmenšom posunúť stretnutie s návykovými látkami (v našich podmienkach najčastejšie s tabakom a alkoholom) do neskoršieho veku, kedy sú organizmus a psychika dospievajúceho relatívne vyspelejšie a odolnejšie;

c) znížiť alebo zastaviť experimentovanie s návykovými látkami, pokiaľ k nemu už dochádza a predísť tak rôznym zdravotným poškodeniam vrátane závislostí, ktoré by vyžadovali liečbu.

Pri prevenčných aktivitách je potrebné zohľadniť, že už žiaci prvého stupňa ZŠ majú skúsenosti s legálnymi drogami a preto je vhodné posunúť začiatok aktivít do predškolskej výchovy, napr. projekt Sladkosti závislosťou. Neobmedzená konzumácia sladkostí môže posilňovať riziko neskoršieho ochorenia - závislosti. Cieľom tohto projektu je naučiť deti prekonávať drobné i väčšie frustrácie zdravie nepoškodzujúcimi spôsobmi. Projekt Krok za krokom od známeho k neznámemu pozostáva z čiastkových projektov pre jednotlivé ročníky žiakov základnej školy vrátane najstaršej vekovej skupiny detí materskej školy. Pre mladšie deti je určená kniha Jacques Breuil – Jean Breuil Filipove dobrodružstvá I (prevencia drogových závislostí). V jednotlivých kapitolách sa pojednáva o dôležitosti pobytu na čerstvom vzduchu, pohybu, hygieny, škodlivých účinkoch fajčenia, alkoholu a ďalších drog, rozoznávajú nezdoravých potravín a iné. Vhodným doplnkom prevenčnej práce na základnej škole je kniha Claire Raynerovej Nenič svoje múdre telo. Adekvátnym spôsobom vysvetľuje, aké škody môže narobiť droga.

V Slovenskej republike sa v školách realizujú viaceré programy prevenčnej práce, napr. peer programy, Škola bez alkoholu, drog a cigariet, Kým nie je príliš neskoro, S. Shapiro – Zdravý životný štýl, Ako poznám sám seba, Školy podporujúce zdravie, Cesta k emocionálnej zrelosti, preventívny projekt Prečo som na svete rád / rada a i.

Prevencii agresivity a šikanovania je nutné venovať náležitú pozornosť, pretože odborníci (napr. Kraus, B., 2012; Kropáčová, K., 2012; Paučíková, D., 2012 a i.) upozorňujú na ich nárast už aj v podmienkach základných škôl. Túto skutočnosť potvrdili aj výsledky nášho výskumu. Cieľom primárnej prevencie je vytvárať na školách podmienky pre zdravý telesný, psychický a sociálny vývin. Patrí sem výber učiteľov, nové prístupy učiteľov k žiakom, ktoré kladú dôraz na otvorené a partnerské jednanie, nové efektívne formy spolupráce s rodičmi a i. Ďalej sú to preventívne programy, zamerané najmä na konštruktívne riešenie konfliktov, zvládanie záťažových situácií, rozvoj sociálnych spôsobilostí a pod., napr. Srdce na dlani, Toleranciou proti násiliu. Na prevenciu agresivity slúži tiež preventívny projekt – Vieme, že – program boja proti zlu, násiliu, závislostiam, predsudkom, rasizmu a neproduktívnemu spôsobu života, Správaj sa normálne a i. S. Kariková a M. Šimegová (2009, s. 60 – 66) približujú preventívne programy, či metodické materiály z Čiech, napr. „Český školní program proti šikanování“, „Šikanování jako pedagogický problém“, „Čelíme

šikanování“ a pod. Väčšinou sa preventívne programy či projekty sa zameriavajú nielen na jeden konkrétny sociálnopatologický jav, ale na celkový rozvoj osobnosti žiakov.

Je vhodné vyhlasovať v škole aktivity ku Svetovému dňu nefajčenia (31. 5.), Medzinárodnému dňu proti zneužívaniu drog a obchodovaniu s drogami (26. 6.), Európskemu týždňu boja proti drogám (46. týždeň) a pod.

Nové technológie priniesli okrem nesporne veľkého množstva výhod a pozitív i určité riziká. Ohrozujú deti, mládež i dospelých. Rizikom sú aj veci, ktoré sú bežnou súčasťou nášho života: mobily, sms, internet, elektronická pošta, chatovanie, počítačové hry a pod. Závažným problémom súčasnosti sú technologické závislosti, ktoré vznikajú ich nadmerným používaním alebo samotným obsahom, ktoré moderné technické prostriedky a technológie sprostredkujú. Okrem závislostí k ďalším rizikám môžeme zaradiť negatívny dopad na telesné i duševné zdravie, desenzitizáciu, vzťahovanie sa kyberšikanovania, oslabenie kontaktov s rodnou a rovesníkmi a i. Z pedagogického hľadiska je tiež nezanedbateľné nadmerné trávenie voľného času pri počítači na úkor iných vhodnejších voľnočasových aktivít alebo na úkor školských povinností.

Závažným problémom súčasnosti je aj zneužívanie moderných technológií žiakmi. Zaraďujeme sem aj tzv. **kyberšikanovanie** čiže **elektronické šikanovanie**. Ide o zneužívanie mobilných telefónov a internetu na posielanie agresívnych, nenávisťných a poškodzujúcich správ, prípadne zastrašovanie osôb. Predovšetkým anonymné prostredie internetu predstavuje v tomto smere značné nebezpečenstvo. Elektronické šikanovanie (cyberbullying) alebo kyberšikanovanie napriek absencii reálnej fyzickej sily je veľmi zákerné a nebezpečné. Ako príklady môžeme uviesť obťažovanie alebo vyhrožovanie prostredníctvom e-mailov alebo sms, zverejňovanie ponižujúcich obrázkov alebo videí na internete, blogy (internetové denníky), rozširovanie nepravdivých alebo skreslených informácií, upravených fotiek a pod., rozširovanie rôznych informácií pod menom nič netušiackej obete a pod. Podľa empirických zistení S. Karikovej takmer polovica respondentov - gymnazistov (43,05%) pozná niekoho, kto bol obeťou elektronického šikanovania. (2012, s. 264)

Podľa K. Hollej (2010, s. 18) sa elektronické šikanovanie môže realizovať nasledovnými formami:

- formou rýchlych správ a e-mailov s nenávisťným a výhražným obsahom,
- formou blogov, na ktorých autor publikuje svoje názory, postrehy a odkazy, ktorými poškodzuje povest' obete a dochádza k invázii do jej súkromia,
- formou webových stránok, ktoré sú špecificky vytvorené tak, aby urážali, ohrozovali, ponižovali či vystrašili jednotlivca alebo skupinu,

- formou fotografií a obrázkov šírených cez e-mail alebo mobilný telefón, ktoré zachytávajú inkriminujúce situácie, ktoré ponižujú a urážajú,
- formou internetových ankiet, ktoré obsahujú otázky v profiloch užívateľov a tie nabádajú k útoku na vytipovanú obeť s možnosťou voľby alebo s konkrétnym označením cieľa,
- formou interaktívnych hier cez herné zariadenia, ktoré umožňujú komunikovať prostredníctvom chatu s iným účastníkom, čím môže dôjsť k slovnému útočeniu, zneužívaniu prostredníctvom hrozieb a vulgárnostiam,
- formou zasielania škodlivých kódov, vírusov a programov, ktoré môžu zničiť počítač obete.
- formou happy slappingu.

Happy slapping spočíva v zaznamenávaní a následnom zverejnení záznamu na webe fyzického útoku na obeť. Výber obetí je náhodný, často ide o útok na verejnosti ako napr. na autobusovej zastávke. Intenzita útoku je tiež rôzna, od facky či potknutia až po závažné trestné činy dokonca až smrť obete. Podľa V. Krejčí (2010, s. 16) sa táto forma kyberšikanovania objavila prvýkrát v roku 2005 v Londýne, pôvodne sa jednalo o vytváranie zábavných videí na spôsob „skrytej kamery“.

Kyberšikanovanie môže prerásť do **kyberstalkingu**. Stalking (lov, prenasledovanie) je termín, ktorý označuje opakované, dlhodobé, systematické a stupňované prenasledovanie, ktoré môže mať rôznu formu a rôznu intenzitu. O kyberstalkingu hovoríme, keď útočník využíva IKT (prostredníctvom chatu, sociálnych sietí a pod. vyvoláva u obeti pocit strachu).

Aktuálnym problémom súčasnej doby sa stáva kyberšikanovanie učiteľov. Žiaci sa snažia učiteľa „nachytať“ v kompromitujúcej situácii, aby to mohli nahrat' a zverejniť na internete. Premyslenejšie je, keď žiaci učiteľa cielene vyprovokujú a jeho reakciu zverejnia na webe. Ako uvádza K. Hollá (2010, s. 44) elektronické šikanovanie učiteľa má hlboký vplyv na jeho psychickú a fyzickú pohodu, môže viesť k depresiám, frustrovanosti, rezignácii dokonca k samovražde.

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

- nedostatočná autorita učiteľa,
- nízky spoločenský status,
- nedostatočné zamestnanie žiakov na vyučovaním, čo u nich vyvoláva pocit nudy, ktorý zaháňajú experimentovaním s mobilným telefónom,
- pomsta za hodnotenie, napomenutie a pod.,

- nedostatočná znalosť práce s novými elektronickými médiami – s internetovými a počítačovými aplikáciami,
- syndróm vyhorenia vyplývajúci z dlhodobého preťaženia.

Je nutné o rizikách zneužívania moderných technológií mať adekvátne informácie. Len vtedy môžu učitelia zahrnúť tento problém do plánov preventívnych aktivít.

2 Profesionalizácia prevencie v školskom prostredí

Osobitné miesto na našich školách patrí koordinátorom prevencie drogových závislostí a ďalších sociálnopatologických javov – učiteľom, ktorí zastrešujú, koordinujú a usmerňujú aktivity v rámci prevencie. V súčasnej školskej praxi na Slovensku je ťažisko zodpovednosti za realizovanie prevencie na pleciach koordinátorov prevencie – učiteľov, ktorí väčšinou na plný úväzok aj učia a nie sú finančne ohodnotení za výkon tejto funkcie.

Riaditeľ základnej či strednej školy určí z radov učiteľov koordinátora prevencie na základe jeho dobrovoľného záujmu, osobnostných predpokladov a odborných spôsobilostí. Koordinátor prevencie spolu s riaditeľom školy vypracujú plán prevencie resp. preventívnych aktivít na príslušný školský rok, ktorý vychádza zo strategických dokumentov SR či EÚ, napr. Národnej protidrogovej stratégie, Stratégie prevencie kriminality v SR, Protidrogovej stratégie Európskej únie.

Dlhodobejšie realizujeme výskum dotazníkovou metódou u učiteľov, ktorí vykonávajú funkciu koordinátora prevencie drogových závislostí a ďalších sociálnopatologických javov. Cieľom výskumu bolo zmapovať situáciu realizovania prevencie v školách a analyzovať z pohľadu učiteľov – koordinátorov prevencie formy preventívnych aktivít, spoluprácu škôl s odborníkmi a okolnosti výkonu funkcie koordinátora prevencie. Výskum sme realizovali v stredoslovenskom regióne v rokoch 2004, 2007 a 2010. Zaujímali sme sa, s akými problémami sa vo svojej práci koordinátora stretávajú. Najviac respondentov malo problém s nedostatkom času, resp. poukazovali na skutočnosť, že práca koordinátora nie je zohľadnená v úväzku, nie sú odbremenení od iných pracovných povinností a práca koordinátora je prácou „nadčas“. Ďalej respondenti uvádzali problém s nespoluprácou rodiny a nezáujmom rodičov, s nedostatkom financií a poukázali aj na nedostatok materiálov. Z najzaujímavejších odpovedí vyberáme:

„Narážame na nezáujem žiakov pri častom opakovaní informácií o drogách.“

„Ide o jednorazové akcie a máme nedostatok programov na 1. stupni základnej školy.“

„Problém vidím v čoraz nižšom veku prvého kontaktu s drogou, tiež v priveľkom množstve informácií o drogách.“

„Problémom je priveľké množstvo aktivít aj na úkor vyučovania.“

„Zlé prepojenie školy a orgánov v trestnom konaní.“

„Najväčším problémom je povolenie fajčiť deťom od vlastných rodičov!“

„Zlá spoločenská klíma.“

Ďalším problémom v základných školách je skutočnosť, že koordinátor prevencie je väčšinou z radov učiteľov na 2. stupni a ťažiskovo sa orientuje práve na vekovú kategóriu žiakov 2. stupňa ZŠ. Realizovanie prevencie musí zohľadňovať vek adresáta preventívnych snáh. Pozitívnejšie možno hodnotiť školy, kde je jeden koordinátor prevencie pre prvý stupeň a jeden koordinátor prevencie pre druhý stupeň ZŠ.

V súčasnosti sa akcentuje požiadavka profesionalizácie prevencie v školskom prostredí, najmä v súvislosti s profesionálnym zabezpečovaním prevencie prostredníctvom erudovaných odborníkov. J. Hroncová (2011, s. 9) upozorňuje, že „presúvanie zodpovednosti za prevenciu v škole na školských koordinátorov prevencie, ktorí sú preťažení úväzkovými povinnosťami, nemajú tiež požadovanú erudíciu v oblasti prevencie a ani finančnú motiváciu, je iba formálnym a nie skutočným riešením. Odráža sa to aj v nízkej efektívnosti prevencie, ktorá je vykazovaná často formálne zo strany škôl, no žiaci väčšinou tieto aktivity nepoznajú.“ V tejto súvislosti treba osobitne vyzdvihnúť sociálneho pedagóga na školách, pretože má odborné predpoklady na vykonávanie primárnej i sekundárnej prevencie, ako aj inej sociálnovýchovnej práce. Jeho pôsobenie v školách je už v Slovenskej republike legislatívne ošetrené. Podľa Zákona o výchove a vzdelávaní (školský zákon) z 22. mája 2008 sa v §130 k ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie zaradil aj **sociálny pedagóg** a Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch č. 317/2009 ho začlenil do kategórie odborných zamestnancov.

Základné činnosti sociálneho pedagóga v školskom prostredí by mali podľa nás spočívať:

- v realizovaní primárnej prevencie sociálnopatologických javov, na školách s výskytom problémového správania aj v realizovaní sekundárnej prevencie,
- v organizácii voľnočasových aktivít detí a mládeže,
- v sociálnom poradenstve,
- v spolupráci s odborníkmi,
- v aktívnej práci so žiakmi zo znevýhodneného rodinného prostredia,
- v spolupráci s rodičmi,
- v oblasti mediácie pri konfliktoch.

Školy by mali zamestnávať odborníkov – sociálnych pedagógov, ktorí by sa prevenciou i riešením problémového správania žiakov zaoberali. Sociálny pedagóg pozná rizikové a ochranné faktory optimálneho rozvoja detí a mládeže, mal by ovplyvňovať personálny rozvoj žiakov a rozvíjať ich sociálne zručnosti.

Záver

Škola je dominantný výchovný a socializačný činiteľ, zároveň zohráva dôležitú úlohu v oblasti prevencie – primárnej i sekundárnej. V školskom prostredí je nutné dôsledne riešiť i menej závažné problémy v správaní žiakov, pretože ich prehliadanie či podceňovanie môže u nich viesť k závažnejším formám deviantného správania. Podľa empirických zistení Ľ. Sejčovej (2009, s. 94 – 95) sa pri mladistvých delikventoch vyskytuje predchádzajúce problémové správanie (pred samotným spáchaním trestného činu sa v absolútnej väčšine prípadov vyskytujú problémy v správaní, napr. záškoláctvo, ďalej dosahovanie slabšieho prospechu až neprospievanie tak v základnej ako i strednej škole – dobrý prospech má iba minimum).

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.

LITERATÚRA

- BERTOLETE, J. M. 2007. *Prevencia samovrážd: príručka pre učiteľov a ostatných pracovníkov školstva*. Trenčín : Vydavateľstvo F.
- BIZÍKOVÁ, Ľ. 2012. *Východiská k príprave školskej preventívnej stratégie – prevencia rizikového správania detí a žiakov*. Dostupné na: www.statpedu.sk
- EMMEROVÁ, I. 2011. *Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB, 140 s.
- HRONCOVÁ, J. – KRAUS, B. a i. 2006. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. Banská Bystrica: PF UMB, 2006, 252 s.
- HRONCOVÁ, J. 2007. New Suicidal Tendencies Development in the Slovak Republic and Possibilities of Their Prevention. *The New Educational Review*. No. 2, s. 41 – 54.
- HRONCOVÁ, J. a i. 2004. *Sociálna patológia a jej prevencia*. Banská Bystrica : PF UMB.
- HRONCOVÁ, J. 2011. Spolupráca inštitúcií verejnej správy so školami v oblasti prevencie sociálno-patologických javov s osobitným zreteľom na uplatnenie sociálnych pedagógov. *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 7*. Banská Bystrica: PF UMB, s. 7 – 10.
- HOLLÁ, K. 2010. *Elektronické šikanovanie. Nová forma agresie*. Bratislava : Iris, 92 s. ISBN 978-80-89256-58-7.

- KREJČÍ, V. 2010. *Kyberšikana – kybernetická šikana*. Olomouc, 72 s. ISBN 978-80-254-7791-5.
- KARIKOVÁ, S. 2012. Kyberšikanovanie v slovenskom edukačnom prostredí. *Cyberprzestrzeń i edukacja*. Toruń, p. 255 – 268.
- KARIKOVÁ, S. – ŠIMEGOVÁ, M. 2009. *Šikanovanie na stredných školách v Slovenskej republike*. Opole, 172 s. ISBN 978-83-926832-7-8.
- KRAUS, B. 2011. Prevencia kriminality detí a mládeže. *Sociálna prevencia*, 6, č. 1, s. 4 – 6.
- KRAUS, B. 2012. Současní rodina jako činitel deviantního chování. *Socialia 2012*. Hradec Králové : UHK, s. 59 – 67. ISBN 978-80-7435-232-4.
- KROPÁČOVÁ, K. 2012. Pôsobenie sociálnych pedagógov v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a ich spolupráca so školami. *Sociálny pedagóg v škole*. Banská Bystrica : PF UMB, s. 122 – 134. ISBN 978-80-557-0465-4.
- LIPNICKÁ, M. 2009/2010. Pedagogické možnosti zvládania problémového správania sa žiakov. *Naša škola*, 13, č. 2, s. 7 – 12.
- MIOVSKÝ, M. – SKÁCELOVÁ, L. – ZAPLETALOVÁ, J. – NOVÁK, P. a kol. 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha : Univerzita Karlova, 260 s.
- NEŠPOR, K. a kol. 1999. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha : Sportpropag, 40 s.
- NEŠPOR, K. – PERNICOVÁ, H. – CSÉMY, L. 1999. *Jak zůstat fit a předejít závislosti*. Praha : Portál, 1999. 120 s. ISBN 80-7178-299-8.
- PAUČÍKOVÁ, D. 2012. Spolupráca úradov práce, sociálnych vecí a rodiny so školami na úseku prevencie. *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 8*. Banská Bystrica : PF UMB, s. 43 – 50. ISBN 978-80-557-0464-7.
- PROCHÁZKA, M. 2012. *Sociální pedagogika*. Praha : Grada, 208 s.
- SEJČOVÁ I. 2009. *Delikvencia mládeže (učebné texty)*. Bratislava: Stimul, 118 s.
- Zákon č. 245/2008 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 317/2009 z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

ŠTÚDIUM NA UNIVERZITE TRETIEHO VEKU AKO VÝZNAMNÝ FAKTOR DETERMINUJÚCI KVALITU ŽIVOTA SENIOROV

Katarína Gežová

Abstrakt: *Pri vstupe do dôchodku nastáva viacero očakávaní, ktoré sú však prepletené aj s istými obavami do budúcnosti. Azda najčastejšia otázka je: „čo s voľným časom, čo budem robiť“? Môžeme všetko a v podstate aj nič. Novým problémom tretieho veku je pozitívny prístup seniora k voľnému času, kde ako jednu z možností vidíme práve vo vzdelávaní na univerzite tretieho veku. V príspevku chceme poukázať na pozitíva štúdií na univerzite tretieho veku čo môže značne ovplyvniť kvalitu života seniorov.*

Abstract: *When entering retirement occurs several expectations that are intertwined but also with some concern for the future. Perhaps the most common question is „what to do with free time, what will I do?“ We basically everything and also nothing. The new issue of the Third Age is a positive approach to senior leisure, where as one of the options we see just in education at the University of the Third Age. In this paper we highlight the advantages of study at these universities that can significantly affect the quality of life of seniors.*

Kľúčové slová: *univerzita tretieho veku, senior, voľný čas, záujmové vzdelávanie, kvalita života, motivácia*

Key words: *third age university, senior, leisure time, hobby education, quality of living, motivation*

Starnutie je proces, ktorý sa týka všetkých živých organizmov, nevynímajúc aj človeka. S pojmom starnutie sa v našej spoločnosti stretávame pomerne často, predovšetkým s vekovým obdobím – sénom. V súčasnom období sa s týmto pojmom stretávame v súvislosti s demografickým vývojom spoločnosti, s predlžovaním priemernej dĺžky života a s dôležitosťou vedieť predchádzať negatívnym dôsledkom spojených so vstupom človeka do dôchodku, kedy pre mnohých ľudí nastáva „depresívne a beznádejné“ obdobie života. Nevedia sa vysporiadať s novým statusom, čo s voľným časom a v mnohých prípadoch majú pocit nepotrebnosti čo môže spôsobovať aj sociálnu izoláciu. Možnosť riešenia danej problematiky vidíme aj prostredníctvom edukácie.

Jednou z možností edukácie seniorov predstavuje vzdelávanie na univerzite tretieho veku, ktoré zabezpečujú právo na vzdelanie, uspokojujú ich vzdelávacie potreby, vytvárajú podmienky pre činnostnú životnú orientáciu a zvyšujú aj záujem o dianie v spoločnosti. R. Čornaničová (1998) hovorí o edukácii seniorov ako o „jednej z možností spoznávať a vytvárať si nové oblasti záujmu, aktivít, kontaktov, rozvoja alebo aspoň udržiavania si kvality života. Edukácia v treťom veku naplňa edukačné potreby seniorov v prevažnej miere podľa ich osobných záujmov.“ Za pozitívum takejto edukácie považujeme to, že na seniorov nie je vyvíjaný žiadny tlak na získanie kvalifikácie zo strany zamestnávateľa a ich účasť na edukácii je dobrovoľná kde si každý vyberá podľa svojho záujmu.

„Edukačný proces, ako zámerná, cieľavedomá, plánovitá a systematická činnosť prispieva k rozvoju a ku kultivácii jednotlivca, a tým ho pripravuje pre plnenie úloh v (mimo) rodinnom a spoločenskom živote. Samotné výstupy z výchovno – vzdelávacieho procesu uľahčujú život seniorom osobnostne ich naplňajú, vytvárajú ďalšie podnety a podmienky pre sebarealizáciu, seba výchovu, seba vzdelávanie a sebaaktivizáciu čo možno považovať z hľadiska individuálneho i (celo) spoločenského za relevantné“ (Határ, 2005, s. 61 – 62).

A. Tokárová (2002, s. 26) poukazuje na to, že vzdelanie a vzdelávanie sa môže stať prostriedkom postupného zvyšovania kvality života nielen detí, a dospelých, ale aj samotných seniorov. Zvyšovanie vzdelania a permanentné vzdelávanie, vplýva kladne nielen na vytváranie zdravého životného štýlu a pozitívne postoje k životu u všetkých vekových kategóriách. U seniorov vzdelanie predstavuje akýsi smer k adekvátnemu starnutiu a zabezpečovaniu čo možno najvyššej kvality života i v treťom veku. Aktívne starnutie a podpora spoločenských vzťahov prispieva k zlepšovaniu ich psychického stavu a spoločenského vedomia (Hrapková, Ballová, 2002, s. 21).

Podľa R. Čornaničovej (1998, s. 6 – 11) „Výchovu a vzdelávanie v seniorskom veku možno považovať za aktívny, cieľavedomý prístup staršieho človeka k svojmu životu. Prístup v ktorom sa výchova a vzdelávanie tzn. edukácia stáva jednou z alternatív spoznávať a vytvárať si nové oblasti záujmu, aktivít, kontaktov, rozvoja, zvyšovania alebo aspoň udržania si kvality života.“

„Univerzity tretieho veku tvoria tak integrálnu súčasť inštitucionálneho systému vzdelávania. Zabezpečujú prirodzený kontakt, porozumenie a solidaritu medzi generáciami. Pôsobia ako účinná forma prevencie klasickej sociálnej starostlivosti. Starší občania majú príležitosť zúčastňovať sa na rozvoji spoločnosti, vnikať do problémov súčasnej vedy, techniky a umenia. Súčasne univerzity tretieho veku učia ľudí pokročilejšieho veku udržiavať si svoje zdravie správať sa solidárne voči iným, udržiavať si mentálnu, fyzickú a psychickú

sviežosť. Edukatívne aktivity všetkých stupňov predstavujú pre seniorov viac ako iba možnosť získať nové poznatky. Ich nezastupiteľný význam je vo vytváraní podmienok pre činnosťnú životnú orientáciu, vo vytváraní priestoru pre intelektuálnu a spoločenskú realizáciu a afiláciu starších ľudí“ (Čornaničová, 1998, s. 31).

Vzhľadom na to, že do dôchodku sa vstupuje v šesťdesiatom druhom roku života, ľudský vek sa neustále predlžuje a mnohí sa dožívajú v zdraví aj osemdesiatky zostáva im dosť času na to, aby kvalitne žili a nielen prežívali. Ak si starší človek nenájde zmysluplnú aktivitu na využitie svojho voľného času má veľkú tendenciu upadať do depresii, má pocit zbytočnosti a menej cennosti čo je už len krôčik k tomu, aby sa začal izolovať od okolitého sveta. Podľa R. Čornaničovej (1998, s. 5) UTV „vzniká v období prvých rozpakov nad „odvrátenou tvárou“ prežívania dôchodkového veku ako času „zaslúžilého odpočinku“ človeka, ktorý nasleduje po aktívnom období života. Skrytá pasivita tohto pojmu sa stávala pascou pre dôchodcov samotných, pretože ich nepriamo vylučovala z mnohých oblastí života spoločnosti. Na druhej strane sa stávala pascou aj pre spoločnosť, ktorá projektovala „domovy“ pre dôchodcov ako vhodné prostredie pre prežívanie staroby. S rastom počtu starých ľudí sa tento typ starostlivosti o seniorov v širšom rozsahu stával pre spoločnosť nielen ekonomicky neúnosný, ale neprinášal ani očakávané výsledky“. Podľa J. Hroncovej (2010, s. 2) „Dôsledky súčasnej hospodárskej krízy negatívne ovplyvňujú ekonomickú situáciu v spoločnosti a odrážajú sa aj v zmenách v demografickom vývoji slovenských rodín“.

Univerzity tretieho veku ako inštitúcie, ktoré sú zamerané na vzdelávacie aktivity pre cieľovú skupinu seniorov už majú významné a pevné miesto vo svete, v Európe i na Slovensku.

Prvá univerzita tretieho veku bola univerzita v Toluse vo Francúzsku založená v roku 1973, ktorej zakladateľom bol profesor práva Piere Vellas. Univerzity ďalej vznikali aj v Belgicku, Španielsku, Nemecku, Argentíne, Kanade, USA, Veľkej Británii, Taliansku a Švédsku. Tieto inštitúcie sa nazývali aj univerzitami medzivekovými, univerzitami voľného času či univerzitami každého veku. Prvá univerzita tretieho veku v Poľsku vznikla v roku 1975 pri Centre podiplomového lekárstva vo Varšave. V roku 1987/88 bola otvorená prvá univerzita tretieho veku na Karlovej univerzite v Prahe (Čornaničová, 1998). Na Slovensku vznikla prvá Univerzita tretieho veku na pôde Univerzity Komenského v Bratislave a začala pôsobiť v školskom roku 1990/1991. V školskom roku 1997/1998 už existovalo šesť samostatných Univerzít tretieho veku a to v Bratislave, Nitre, Banskej Bystrici, Košiciach,

Žiliny, Zvolene, dve pridružené UTV v Martine a v Prešove a aj niekoľko detašovaných UTV (Čornaničová, 1998, s. 90).

T1 Vznik jednotlivých UTV na Slovensku

UTV	Rok založenia
UK v Bratislave	1990
JLF UK v Martine	1991
SPU Nitra	1991 Klub dôchodcov 1993 VŠP 1996 SPU
UKF Nitra	1991 Klub dôchodcov 1993 VŠP 1996 UKF
TU Košice	1992
UMB Banská Bystrica	1992
TU Zvolen	1993 na UMB 1996 samostatne
Žilinská univerzita	1995
STU v Bratislave	1998
Trnavská univerzita	1999
Trenčín	2002
Liptovský Mikuláš	2005
Ružomberok	2006
Prešov	2006

Zdroj: (Hrapková, 2010, s. 9)

Už zakladateľ univerzity tretieho veku v Toluse vo Francúzsku Piere Vellas prezentoval a popularizoval svoju ideu. Za základný cieľ označil zlepšenie kvality života ľudí „tretieho veku“ prostredníctvom vzdelávacích programov a chcel prispieť aj k zviditeľneniu problematiky kvality života seniorov. Dôležité je vytvoriť bázu pre záujmové vzdelávanie ľudí dôchodkového veku, ktoré plne korešponduje s novou koncepciou celoživotného vzdelávania. Pierre Vellas pôvodne videl úlohy univerzít tretieho veku predovšetkým:

- v pokračujúcom vzdelávaní seniorov ako príspevku k zlepšovaniu ich zdravia, ide teda o konkrétnu osvetu a vzdelávanie všetkých starších ľudí,
- v priebežnej výchove a vzdelávaní tých, ktorí sú činní v rôznych oblastiach zdravotníctva, sociálnych služieb a ktorí sa profesionálne zaoberajú seniormi,
- vo výskume zdravotnej, hospodárskej, právnej, psychologickkej a sociálnej problematiky seniorov (Hrapková, 2000, s. 4).

„Poslaním UTV je rozšíriť možnosti uspokojenia vzdelávacích potrieb občanov tretieho veku, sprístupniť vhodnou formou nové poznatky a zručnosti, ktoré môže študujúci

využiť pre svoj rozvoj, ako aj v prospech celej spoločnosti“ (Kaliský, 1996, s. 23). Poslanie UTV je veľmi široké so zámerom, ktorý uvádzame podľa N. Hrapkovej (1999, s. 31 – 33):

- realizovať záujmové vzdelávanie seniorov na vysokých školách,
- naplňovať základné poslanie – prispievať k zabezpečeniu práva starších ľudí na vzdelanie,
- získať čo najväčší počet záujemcov o vzdelávanie z radov starších,
- prispievať vzdelávacím programom a koncepciou UTV ku vhodnému naplňaniu voľného času starších ľudí,
- programom UTV vytvoriť nový vysoko hodnotný životný program seniorov,
- vzdelávacím a sociálnym zámerom pomáhať práve penzioványm pri prechode do dôchodku a integrovať ich do spoločnosti v nových podmienkach,
- koncepciou záujmového vzdelávania prispievať k rozširovaniu obzoru, vedomostí, a ku skvalitňovaniu kognitívnych funkcií starších ľudí,
- prispievať k zlepšovaniu psychofyzickej kondície u seniorov a spomaľovaniu starnutia,
- podieľať sa na starostlivosti o generáciu starších, ktorá si za svoje celoživotné výsledky zasluhuje pozornosť,
- brzdiť konzervativizmus a dogmatizmus, predchádzať beznádeji starších ľudí, samote a strachu zo smrti,
- prispievať k zlepšovaniu medziľudských vzťahov a pestovať pozitívne sebavedomie.

Univerzity tretieho veku plnia funkcie, ktoré sú veľmi rozsiahle. Uvádzame ich podľa N. Hrapkovej (1999, s. 34 – 35):

- *spoločenská funkcia* – má prínos pre spoločnosť, pre činitele vzdelávacieho procesu – učiteľov i frekventantov, nové spoločenské kontakty poslucháčov štúdia,
- *vzdelávacia funkcia* – získanie vedomostí, odovzdávanie informácií ďalším generáciám,
- *zdravotná funkcia* – zlepšenie zdravotného stavu, alebo aspoň osobný pocit lepšieho zdravotného stavu,
- *ekonomická funkcia* – šetrenie prostriedkov zdravotníctva na liečenie starších ľudí, ktorí preferujú vzdelávacie aktivity pred návštevou zdravotníckych zariadení,
- *psychologická funkcia* – frekventanti sa cítia lepšie po psychickej stránke, menej trpia depresiami, neuvedomujú si problémy,
- *výskumná funkcia* – zapájanie frekventantov ako objekt aj subjekt výskumu,

- *pracovná funkcia* – univerzita tretieho veku ako nový životný program, vhodné napĺňanie voľného času,
- *filozofická funkcia* – nový pohľad frekventantov štúdia na svet a nové názory na dianie okolo nich.

„Slovenské UTV možno charakterizovať vo viacerých rovinách:

- jeden z článkov siete inštitúcií a zariadení slúžiacim starším ľuďom, ktoré majú zabezpečovať starším ľuďom právo na vzdelanie,
- inštitúciu, ktorá pôsobí na najvyšších stupňoch výchovno – vzdelávacej sústavy, teda na vysokých školách, preto má starších ľudí nielen vzdelávať, ale i robiť výskum a spolupracovať s inými inštitúciami v prospech starších ľudí,
- inštitúciu, ktorá priťahuje ľudí s rozvinutými vzdelávacími potrebami, uspokojovanie vzdelávacích potrieb sa stalo súčasťou ich života, sú to ľudia túžiaci študovať a schopní sledovať obdobnú problematiku na úrovni a spôsobom charakteristickým pre prácu vysokej školy, t. j. študijný obsah vychádza z najnovších vedeckých poznatkov a je podávaný metódami vysokoškolského štúdia,
- inštitúciu, ktorá nielen učí ako žiť v treťom veku, ale súčasne vytvára podmienky pre činnosťnú životnú orientáciu, priestor pre intelektuálnu a spoločenskú realizáciu a afiliáciu starších ľudí,
- inštitúciu, ktorá zvyšuje záujem spoločnosti i vedy o problematiku tretieho veku a sama participuje na hlbšom spoznávaní tejto vekovej skupiny obyvateľstva a prispieva k rozširovaniu získaných poznatkov a k formovaniu nového vzťahu spoločnosti k starším ľuďom“ (Čornaničová, 1998, s. 94).

Nenahraditeľná prednosť inštitucionalizovaných edukačných aktivít je v tom, že môžu poskytnúť synergicky pôsobiace výchovné podmienky ako sú: jasná cieľová orientácia edukácie, odôvodnené metodické postupy (prepracované učebné plány), kvalifikovaných realizátorov (učiteľov, resp. animátorov, organizačných pracovníkov „materskej“ inštitúcie, potrebné poznatkové zázemie (odbornú literatúru, študijné pomôcky), realizačný priestor (učebnice, knižnice, kluby) a inšpiratívne prostredie, odbornú podporu seba výchovným procesom (Čornaničová, 1998, s. 12).

Štúdium na UTV prináša v sebe veľa pozitív nielen pre jednotlivca, ale aj pre celú spoločnosť. Takýto krok si vyžaduje silnú a zrelú osobnosť. „Aktívna účasť starších ľudí na živote spoločnosti a podpora ich spoločenských kontaktov prispieva k zlepšovaniu ich psychického stavu a zvyšovaniu spoločenského vedomia. Univerzity tretieho veku ponúkajú možnosti, ktoré vhodným spôsobom pomáhajú seniorom v starostlivosti o ich psychofyzické

zdravie. Ponúkajú aktívne využívanie voľného času, zamedzujú spomaľovanie procesu starnutia, iniciujú záujem o zdravé starnutie, zdravý spôsob života a tak zvyšujú kvalitu života ľudí v seniorskom veku (Hrapková, 2005, s. 5).

Štúdium na UTV je považované poslucháčmi za jeden zo zdrojov životnej sily predovšetkým v tom, že:

1. UTV ponúka vzdelávanie z najrozličnejších oblastí života na úrovni súčasného a perspektívneho stavu ich vedeckého poznania.
2. Prijímanie nových poznatkov na prednáškach, seminároch, inštruktážach i exkurziách podnecuje poslucháčov aj k samostatnej vzdelávacej aktivite sprístupnením vysokoškolských či univerzitných knižníc a študovní i k samoštúdiu literatúry odporúčenej prednášateľmi.
3. Štúdium na UTV umožňuje realizovať možno nesplnené túžby z mladosti, môžu sa konečne venovať záujmovej oblasti na ktorú nemali možno dost času.
4. Aktivizácia intelektuálnej oblasti umožňuje zabrániť predčasnému a urýchlenu chártraniu poznávacích psychických funkcií. Ako je známe, pamäť sa zhoršuje často aj v prípade jej nepoužívania.
5. Neobyčajná vzdelávacia aktivita a zážitok toho, že sú stále schopní, pozitívne ovplyvňuje ich sebaobraz, sebavedomie a zážitok osobnej hodnoty staršieho človeka.
6. Poslucháč UTV so vzrastajúcim širším rozhľadom môže veľmi pozitívne ovplyvňovať aj spôsob uvažovania, úroveň myslenia svojho bližšieho i širšieho okolia.
7. Štúdium na UTV účinne prispieva k pozitívnej integrácii osobnosti.
8. Štúdium na UTV na viacerých univerzitách nepristáva obdržaním diplomu, ale pokračuje v tzv. nadstavbovom štúdiu.
9. Viacerí absolventi po skončení štúdia na UTV sa prihlásia opäť na štúdium, ale iného odboru.
10. Za posštudijné pozitívum absolventov UTV pokladáme zakladanie Klubov absolventov s cieľom naďalej aktívne tráviť čas organizovaním vzdelávacích, spoločenských i telovýchovných podujatí (Hričovský, 2007).

„Univerzita tretieho veku je pre viacerých poslucháčov jednou z posledných foriem celoživotného vzdelávania, je veľkou duševnou školou, školou nádeje, školou hlbšieho sebapoznania, školou ľudskosti a životnej sily a je nepriateľkou beznádeje a apatie“ (Hričovský, 2003, s. 40).

Základné poslanie edukácie seniorov na UTV môžeme vymedziť v dvoch rovinách a to vo vzťahu k jednotlivcovi a vo vzťahu k spoločnosti.

Vo vzťahu k jednotlivcovi môžu edukatívne aktivity pre seniorov predstavovať:

- možnosť uspokojovať vzdelávacie a záujmové kultúrne – tvorivé a kultúrne – zážitkové potreby seniora,
- možnosť navodzovať, stimulovať a udržiavať vývinový potenciál človeka v seniorskom veku,
- prostriedok korekcie žiadanych zmien osobnosti seniora,
- možnosť zámerného ovplyvňovania vývinovej dynamiky individuálnych osobnostných charakteristík, vzorcov správania, hodnotovej orientácie a postojov,
- podporu možnosti slobodnej voľby seniora v medziach životnej cesty, sociálnych a ekonomických podmienok života,
- plnenie etapových úloh staršieho vekového obdobia,
- pocit životného optimizmu,
- obohacovanie života seniorov.

Vo vzťahu k spoločnosti edukácia seniorov predstavuje:

- možnosti spoločenskej podpory života v starobe,
- príspevok k spoločenskej akcelerácii modelov plnohodnotného životného štýlu v starobe,
- obohatenie pozitívneho modelu plnohodnotného života človeka v každej jeho etape,
- integrujúci prvok medzigeneračného pochopenia, medzigeneračnej solidarity, postojov úcty k životu,
- súčasť základných programov týkajúcich sa staroby, aj keď samozrejme nemôže nahradzovať žiaduce sociálne a ekonomické zabezpečenie v starobe (Čornaničová, 2007).

Rozhodnutiu študovať na UTV predchádza viacero motívov. Zaujímalo nás, čo najviac motivuje seniorov študovať na UTV.

T2 Motívy k štúdiu seniorov na UTV

Odpovede	n	%
Rozšíriť si vedomosti v danom odbore	76	69,09
Potreba spoločenského kontaktu	19	17,27
Pozitívne využívať voľný čas	8	7,28
Túžba študovať na VŠ	5	4,55
Rozšírenie si vedomostí vo vlastnom odbore	2	1,81
Rozšírenie vedomostí potrebných k povolaniu	0	0,00
Snaha vyrovnať sa vedomosťami okoliu	0	0,00
Iné	0	0,00
SPOLU	110	100,00

Mnohí autori konštatujú, že medzi najčastejší motív seniorov študovať na UTV patrí záujem. S daným tvrdením súhlasíme nakoľko až 69,09% (76) respondentov uviedlo, že medzi najčastejší motív, rozhodnutia študovať na UTV je práve rozšíriť si vedomosti v danom odbore, teda záujem o nové informácie. Za druhý motív 17,27% (19) respondentov uviedlo, že je to potreba spoločenského kontaktu a následne pozitívne trávenie voľného času.

Motivácia na štúdium je významná pedagogicko – psychologická kategória, ktorá ovplyvňuje rozhodovanie študovať a prečo ísť študovať. Motivácia spolu s osobnými postojmi sú dôležitými determinantmi výkonu starších ľudí. Treba počítať aj s individuálnymi skúsenosťami, ktorými je predchádzajúca skúsenosť, seberealizácia a aspiračná úroveň (Hrapková, 2005).

Možno teda povedať, že vzdelávacie aktivity seniori vyhľadávajú z rôznych dôvodov. Medzi najčastejšie motivačné pohnútky starších ľudí k štúdiu na UTV môže byť napr. potreba ako:

- záujem rozšíriť si vedomosti v cudzom odbore,
- potreba kvalitne využiť voľný čas,
- túžba študovať na VŠ,
- potreba spoločenského kontaktu,
- záujem rozšíriť si vedomosti vo vlastnom odbore,
- snaha vyrovnať sa okoliu,
- byť aktívny, seberealizovať sa,
- rozvíjať svoje pôvodné záujmy, svoju profesiu, špecializáciu,
- získať nové poznatky,
- naučiť sa novým zručnostiam,
- udržiavať si svoju samostatnosť, autonómiu,
- vytvárať a rozvíjať sociálne kontakty, potreba sociálneho prijatia a ocenenia,
- realizovať svoje prania, hľadať nový zmysel života, zvýšiť kvalitu života,
- dopriať si vzdelanie v oblasti, ku ktorému sa človek nedostal alebo mu vzdelávanie v nej bolo odopreté,
- snaha predchádzať sociálnej izolácii (Hrapková, 1999, s. s. 315).

Motiváciu je možné z hľadiska potrieb seniorov zhrnúť do troch okruhov. Motivátormi sú predovšetkým tieto potreby: vzdelávacie potreby, sociálne potreby, potreba seberealizácie. Pri vzdelávaní seniorov je dôležité rešpektovať, že sa jedná o vyzreté osobnosti, ktoré majú niektoré názory rokmi ustálené. Starší človek je osobnosťou s vyššou potrebou seberealizácie. Potreba sociálneho kontaktu aj potreba seberealizácie vyplývajú

najmä z pocitu zbytočnosti staršieho človeka. Vzdelávanie tak dáva človeku zmysel, umožňuje mu, aby sa stretával s ľuďmi s rovnakým hodnotovým zameraním, pomáha rozvíjať sebadôveru (Palán, 2003, s. 178). Podľa I. Emmerovej (2007, s. 149) „Vzrastá vplyv a dôležitosť vrstovníkov. Priateľstvo má v tomto období dôležitú úlohu a vplyv rovesníkov je veľmi silný“. Čo samozrejme má pozitívne vplyvy na kvalitu života, nakoľko práve seniori majú tendenciu uzatvárať sa pred svetom a ťažko nadväzujú nové kontakty.

Jedným z dokumentov zaoberajúcim sa celoživotným vzdelávaním sa je dokument Európskej komisie s názvom Memorandum o celoživotnom vzdelávaní (2000). Je v ňom zdôrazňovaná nevyhnutnosť zabezpečiť rovnaké príležitosti k vzdelávaniu, zvyšovať kvalitu vzdelávania, umožniť ľahší prístup ku kvalitným informáciám a poradenstvu, rozvíjať efektívne metódy výučby a poskytovať príležitosti k celoživotnému vzdelávaniu.

Jedným z najvšeobecnejších úsilí života človeka je zabezpečiť si v živote určitý stupeň pohody a spokojnosti. Dosahovanie tohto cieľa sa zvyčajne spája s pojmom kvalita života. Tento pojem zahŕňa množstvo materiálnych, biologických, psychologických a kultúrnych činiteľov. Ich účasť a podoba v tom, zabezpečuje kvalitu života človeka v rozličných životných obdobiach a situáciách, sa môže značne líšiť (Hrapková, 2002). „Aktívny život a realizácia tých činností, ktoré prinášajú radosť, osobný pocit zdravia a ďalšie vzdelávanie považujeme za dôležité faktory vysokej kvality života. Lepšie vzdelanie a sústavné rozširovanie skôr nadobudnutých vedomostí ovplyvňujú kvalitu života a napomáhajú rozvoju človeka až do vysokého veku. Pre rozličných ľudí znamená kvalita rôzne veci v rôznom čase. Jej chýbanie možno ľahko rozpoznať najmä u starších ľudí“ (Ondrejka, Mažgútová, 2003, s. 15). „Verejnosťou najčastejšie zdôrazňovaný prvok kvality života najmä v seniorskej populácii, je dobré zdravie – ako telesné, duševné a sociálne blaho. Zdravie je však výslednicou mnohých faktorov – interakcie s prostredím, emóciami človeka, okolia, nachádzaním zmyslu života v každej životnej situácii i v starobe“ (Hrozenská, 2008, s. 66).

T3 Vplyv štúdia na UTV na kvalitu života seniorov

Odpovede	n	%
Udržiava duševné aj fyzické zdravie	52	47,28
Zvyšuje adaptáciu na zmeny v spoločnosti	27	24,54
Prispieva k zlepšovaniu medziľudských vzťahov	15	13,64
Prispieva k sebazdokonaľovaniu	9	8,18
Lepšie zvládanie životných situácií	7	6,36
SPOLU	110	100,00

Zaujímalo nás ako respondenti hodnotia vplyv štúdia na UTV na kvalitu svojho života a 47, 28 % (52) opýtaných respondentov nám uviedlo, že udržiava duševné aj fyzické zdravie ako ďalší významný faktor je lepšia adaptácia na zmeny v spoločnosti čím dochádza k lepším medziľudským vzťahom. Zaujímalo nás aj ktoré poznatky a zručnosti získané na UTV seniori v praktickom živote najviac využívajú.

T4 Poznatky a skúsenosti využívané v praktickom živote seniorov

Odpovede	n	%
Počítačové zručnosti	47	42,73
Poznatky zo psychológie	24	21,81
Poznatky z oblasti riešenia medziľudských vzťahov	16	14,55
Poznatky z fyto terapie	13	11,82
Poznatky z práva	10	9,09
SPOLU	110	100,00

Ako sme predpokladali, tak najväčšie využitie v praktickom živote majú práve zručnosti z oblasti počítačov, nakoľko v ich produktívnom živote nemali možnosť pracovať na počítači. Medzi ďalšie využívané oblasti zaradili práve poznatky zo psychológie a riešenia medziľudských vzťahov. Nezanedbateľnú dôležitosť pripisujú aj fyto terapii nakoľko sa práve v seniorskom veku vo väčšej miere zaujímajú o riešenie resp. zlepšenie svojho zdravotného stavu. 10 respondentov uviedlo, že využívajú aj poznatky z práva.

A. Tokárová (2002) uvádza, že štúdium na UTV je jedným z činiteľov, ktoré determinujú kvalitu života seniorov. Vzdelávacie aktivity sú považované za jeden z najdôležitejších faktorov udržania kvality života v postproduktívnom veku. Vzdelávanie tak pomáha nielen k aktivizácii intelektu, ale aj k upevňovaniu fyzického a duševného zdravia, posilnenie sebadôvery a tým aj životnej spokojnosti. Vzdelávanie seniorov uľahčuje zvládanie vývojových úloh v priebehu života a zabezpečujú úspešný prechod a adaptáciu v ďalších štádiách, zlepšuje orientáciu v nových životných situáciách a schopnosť samostatne sa rozhodovať. Vzdelávanie v staršom veku sa tak stáva nutnou podmienkou pochopenia života v stále sa meniacom svete. Prostredníctvom nových informácií poskytuje seniorom možnosť voľby ako usporiadať svoj vlastný život, ako byť psychicky vyrovnanejší a spokojnejší.

Kvalita života je často prezentovaná ako nejasný pojem, pretože nejednotlivé jednotky tejto „veľičiny“, každý môže chápať tento pojem inak. Európska komisia OSN systematizovala „sociálne indikátory“, ktoré ovplyvňujú kvalitu života do ôsmich skupín, a to zdravie, kvalita pracovného miesta, nákup tovarov a služby, možnosti naplnenia voľného času, pocit sociálnej istoty, šance rozvoja osobnosti, kvalita fyzického životného prostredia,

možnosti účasti v spoločenskom živote. Proces v ktorom sa konštituuje zmena kvality života, si vyžaduje veľké adaptačné úsilie jedinca, to znamená veľa životnej energie. Hlavne starší človek ako bio-psycho-sociálna bytosť, podlieha kvalitatívnym zmenám vlastného života nevyhnutne a zákonite. V seniorskom veku kvalitu života podmieňuje hlavne zdravie, od ktorého sa potom odvíjajú všetky ostatné aktivity (Hrozenská, 2008).

Záver

Univerzity tretieho veku ponúkajú vzdelávanie založené predovšetkým na záujmovom vzdelávaní, ktoré je podmienené jednak samotným človekom, dobrovoľným výberom v danom odbore ako aj túžba po kvalitne využitom voľnom čase čo v konečnom dôsledku smeruje k sebarealizácii a socializácii k danej societe. Podľa Ľ. Višňovského (2007, s. 6) „o socializáciu každej osobnosti prejavuje záujem nielen ona sama, ale spoločnosť ako celok prostredníctvom svojich inštitúcií. Vďaka socializácii život jednotlivca nadobúda nové kvality“. „Záujmová činnosť je založená na uspokojovaní individuálnych, kultúrnych, umeleckých, vedeckých, vzdelávacích, technických, športových a iných záujmov, ktoré sa spravidla realizujú v záujmových kolektívoch – súboroch a. i. Záujmová činnosť dospelého človeka sa realizuje nielen v kolektívoch, ale aj individuálne. Táto špecifickosť sa prejavuje u vekovo starších ľudí, ktorí sa už v produktívnom veku na túto činnosť vedome pripravovali“ (Perhács, 1994, s. 175). Môžeme konštatovať, že do istej miery je kvalita života v rukách samotných seniorov, ako prežijú jeseň svojho života ako zabránia predčasnemu nástupu obmedzení ktoré staroba so sebou prináša. „Zmysluplné trávenie voľného času je najúčinnnejším prostriedkom prevencie. Každý človek je vystavený rôznym príležitostiam, nástrahám a možnostiam využívania svojho voľného času. Závisí od okolia a od neho samého, aký spôsob si vyberie (Kamarášová, 2007, s. 113). „Záujmové vzdelávanie ako integrálna súčasť celoživotného učenia (sa), v tomto kontexte, prekračuje rámec spoločensky akceptovaného spôsobu trávenia voľného času a stáva sa významným prostriedkom všeobecnej kultivácie osobnosti človeka“ (Krystoň, 2011, s. 35).

LITERATÚRA

- ČORNANIČOVÁ, R. 1998. *Edukácia seniorov*. Bratislava: UK, 156 s. ISBN 80-223-1206-1
- EMMEROVÁ, I. 2007. Rodina ako ochranný a rizikový faktor pri vzniku závislostí u detí a mládeže. In VIŠŇOVSKÝ, Ľ a kol.: *Základy rodinnej výchovy*. Banská Bystrica: PF UMB, 198 s. ISBN 978-80-8083-443-2
- HATÁR, C. 2005. *Inštitucionálna edukatívna starostlivosť o seniorov v Slovenskej republike*. Nitra PF UKF, 104 s. ISBN 80-8050-821-6
- HRAPKOVÁ, N. – BALLOVÁ, Z. 2002. Vzdelávanie ako prevencia k sociálnej izolácii. In *Vzdelávanie dospelých*. Roč. 7, č. 3, ISSN 1335-2350

- HRAPKOVÁ, N. 1999. Vzdelávanie na univerzitách tretieho veku a jeho význam pre seniorov. In *Pedagogická revue*. Roč. 51, č. 4, s. 312-318, ISSN 1335-1982
- HRAPKOVÁ, N. 2000. *Učebné texty pre študujúcich na univerzite tretieho veku*. Bratislava: UK, 103 s. ISBN 80-223-1531-1
- HRAPKOVÁ, N. 2005. *Učebné texty pre študujúcich na univerzite tretieho veku*. Bratislava: UK, 148 s. ISBN 80-223-2059-5
- HRAPKOVÁ, N. 2010. Dvadsať rokov univerzitného vzdelávania seniorov na Slovensku a v rámci Európskej federácie starších študentov – EFOS. In *Dvadsať rokov univerzitného vzdelávania na Slovensku*. Bratislava: UK, 104 s. ISBN 978-80-223-2916-3
- HRIČOVSKÝ, I. 2003. Správa o činnosti Asociácie UTV na Slovensku za uplynulé obdobie. In *Vzdelávanie seniorov a nové trendy pre tretie tisícročie*. Bratislava: UK, ISBN 80-223-1881-7
- HRONCOVÁ, J. 2010. Slovenská rodina v kontexte transformačných a integračných premien. In VIŠŇOVSKÝ, Ľ. – HRONCOVÁ, J.: *Slovenská rodina v kontexte transformačných premien*. Banská Bystrica: PF UMB, 358 s. ISBN 978-80-557-0034-2
- HROZENSKÁ, M. a kol. 2008. *Sociálna práca so staršími ľuďmi*. Martin: Osveta, 181 s. ISBN 978-80-8063-282-3
- KALISKÝ, J. 1996. Vznik univerzity tretieho veku a jej päťročné jubileum. In *5 rokov Univerzity tretieho veku na Univerzite Komenského a na Slovensku*. Bratislava: UK, ISBN 80-223-1137-5
- KAMARÁŠOVÁ, L. 2007. Úloha sociálnej pedagogiky v prevencii sociálno – patologických javov. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (3)*. Banská Bystrica: PF UMB, 283 s. ISBN 978-80-8083-457-9
- KRYSTOŇ, M. 2011. Záujmové vzdelávanie dospelých – systémové východiská. In KRYSTOŇ, M. a kol.: *Záujmové vzdelávanie dospelých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: PF UMB, 238 s. ISBN 978-80-557-0211-7
- ONDREJKA, I. – MAŽGÚTOVÁ, A. 2003. Psychické poruchy z pohľadu kvality života. In *Lekárske listy*. Roč. 3, č. 36, s. 15
- PALÁN, Z. 2003. *Základy andragogiky*. Praha: VŠ J. A. Komenského, 200 s. ISBN 80-86723-03-8
- PERHÁCS, J. 1994. Záujmová činnosť staršieho človeka ako prostriedok jeho sebautvárania. In *Obohacovanie života starších ľudí edukačnými aktivitami*. Bratislava: NOC, ISBN 80-7121-068-4
- TOKÁROVÁ, A. 2002. Globalizačný svet, kvalita života a vzdelanie. In *Kvalita života a ľudské práva v kontextoch sociálnej práce a vzdelávania dospelých*. Prešov: ISBN 80-8068-088-4
- TOKÁROVÁ, A. 2002. Kvalita života v kontextoch globalizácie a výkonovej spoločnosti. Prešov: FF PU, 198 s. ISBN 80-8068-087-6
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 2007. Rodina a socializácia. In VIŠŇOVSKÝ, Ľ. a kol.: *Základy rodinnej výchovy*. Banská Bystrica: PF UMB, 198 s. ISBN 978-80-8083-443-2

MIERA UPRAVOVANIA CIEĽOV ETICKEJ VÝCHOVY V ŠKOLSKÝCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOCH (VÝSLEDKY VÝSKUMU)

Ľubica Hajnalová Buvalová

Abstrakt: *Etická výchova, ako povinne voliteľný predmet, je realizovaný v primárnom stupni vzdelávania už niekoľko rokov. Prioritou predmetu je výchova jedinca s vlastnou identitou a najmä výchova k prosociálnosti. V predkladanom príspevku prezentujeme výsledky výskumu, ktorý zisťoval názory učiteľov primárneho vzdelávania na ciele etickej výchovy. Súčasne komparujeme tieto výsledky s kvalitatívnou obsahovou analýzou školských vzdelávacích programov.*

Abstract: *Ethical education as elective subject is realized in the primary education for several years. The priority of the course is to educate individuals with their own identity and in particular to the education prosocial. In the present paper, we present results of the research that investigated primary school teachers' views on ethics goals. At the same time we compare these results with qualitative content analysis of school education programs.*

Kľúčové slová: *etickej výchova, primárne vzdelávanie, ciele, školský vzdelávací program, výsledky výskum*

Key words: *ethical education, primary education, goals, school educational program, the results of the research*

Úvod

Na Slovensku je oproti iným krajinám venovaná nedostatočná pozornosť závažným spoločensky negatívnym javom, ako sú drogy, rasizmus, šikanovanie, násilie, alkoholizmus, nezamestnanosť, charita, terorizmus, klonovanie, ekologické otázky a pod. (Korim, 2008) Vzhľadom na dlhodobejšiu situáciu v spoločnosti, ktorú môžeme označiť ako kríza hodnôt, považujeme za potrebné rozvíja vyššie motívy a formovať hodnoty ako sú tolerancia, dôvera, úcta, čestnosť, spolupráca, vzájomná pomoc, nenásilné riešenie konfliktov a pod. a súčasne rozvíjať emocionálnu inteligenciu žiakov. Aby sa tieto hodnoty mohli rozvíjať v škole, musí sa stať škola „humanistickou a tvorivou, má prispievať k politickému dozretiu obyvateľstva a k rozvoju jeho schopností aktívne a zodpovedne sa zúčastňovať na verejnom živote,

posudzovať problémy nielen z osobného a národného hľadiska, ale aj z medzinárodného a globálneho hľadiska“ (Turek, 2010, s. 46). Priestor pre takýto rozvoj jednotlivcov vo veľkej miere poskytuje práve vyučovací predmet etická výchova. Predpokladáme, že dôležitú úlohu etickej výchovy v školách si uvedomuje väčšina učiteľov. Záleží najmä na (ne)prijatí tohto predmetu učiteľmi a takisto žiakmi. Ak učiteľ dokáže maximálne využiť potenciál etickej výchovy, zaujme žiakov, potom sa napĺňanie cieľov etickej výchovy prejaví na správaní sa samotných žiakov.

Transformácia cieľov etickej výchovy ako povinne voliteľného predmetu v primárnom vzdelávaní

Zavedením etickej výchovy ako povinne voliteľného predmetu v akademickom roku 2004/2005 schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 13. 4. 2004 Učebné osnovy etickej výchovy pre 1. stupeň základných škôl s platnosťou od 1. 9. 2004. Ciele etickej výchovy a ciele povinne voliteľného predmetu ostávajú dodnes obsahovo bez zmeny. Každý ročník mal definované výchovné ciele a v rámci tematických celkov niekoľko čiastkových cieľov. Môžeme konštatovať, že tieto ciele neboli operacionalizované vo vzťahu k žiakovi, ale ich formulácia smerovala k učiteľovi a jeho činnostiam vo výučbe. Zavedením Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie (2008) do pedagogickej praxe boli postupne nahradené učebné osnovy jednotlivých predmetov obsahovým a výkonovým štandardom jednotlivých predmetov. Kompletne spracovaný Štátny vzdelávací program pre etickú výchovu – príloha ISCED 1 bol učiteľom k dispozícii od mája 2010. Tento dokument zahrňoval ciele obsahového a výkonového štandardu pre 1. – 3. ročník. Posledný 4. očník ostal rozpracovaný iba v rovine obsahového štandardu. Ročníkové ciele boli doplnené o ciele „*Vytvárať prosociálne spoločenstvo žiakov*“, „*Osvojiť si základné sociálno-komunikačné zručnosti*“, „*Osvojiť si tvorivé riešenia každodenných situácií v medziľudských vzťahoch*“, „*Osvojenie si sociálnych postojov a zručností v medziľudských vzťahoch*“, „*Spoznávanie a budovanie hrdosti na rodisko, región a vlasť*“. Súčasne obsahoval viacej činnosti, a to rozvíjať čitateľskú gramotnosť; kriticky hodnotiť médiá – televízne programy, počítačové hry, CD, DVD; rozvíjať podnikavosť, iniciatívnosť a tvorivosť. Posledné vydanie Štátneho vzdelávacieho programu z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie z roku 2011 prinieslo doplnenie cieľov obsahového štandardu a rozpracovanie výkonového štandardu pre 4. ročník. Zmena nastala v zaradení učiva do jednotlivých ročníkov. Rámcové učebné plány určujú počet hodín aj pre etickú výchovu za obdobie štyroch rokov primárneho vzdelávania, t.j. 4 hodiny. Nie sú však viazané na ročníky a ich usporiadanie v jednotlivých ročníkoch je

v kompetencii školy. Prílohy Štátneho vzdelávacieho programu (2008) pre jednotlivé ročníky neobsahujú časovú dotáciu tematických celkov. Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2011/2012 (2011) uvádzajú, že v kompetencii školy je spôsob dosiahnutia požadovaného vzdelávacieho štandardu na konci jednotlivých stupňov vzdelávania, no vzniká nesúlad s výkonovým a obsahovým štandardom z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie. Keďže obsahový a výkonový štandard bol od roku 2008 postupne rozpracovaný po jednotlivých ročníkoch, nemá charakter dokumentu, ktorý ponúka tematické celky rozpracované na obdobie štyroch rokov, napr. ako obsahový a výkonový štandard z prírodovedy pre primárne vzdelávanie. Spomínané zmeny boli realizované v záväzných dokumentoch pre etickú výchovu v primárnom stupni vzdelávania od jej zavedenia ako povinne voliteľného predmetu na 1. stupni - od roku 2004. Predpokladáme, že ďalší vývoj etickej výchovy bude spätý aj s výraznejšími úpravami v záväznom dokumente, najmä systémové prepracovanie obsahového a výkonového štandardu.

Aktuálny stav cieľov etickej výchovy v primárnom vzdelávaní

Pri formulácii akýchkoľvek cieľov etickej výchovy je nevyhnutné „brať do úvahy aspekt sociomorálneho vývinu detí s taxonómiou afektívnych cieľov, ktoré zobrazujú následnosť osobnostno-motivačných, emočných a hodnotových faktorov.“ (Korim, 2010, s. 31). V súčasnosti sa ciele vyučovacieho predmetu etická výchova naplňajú prostredníctvom cieľov v obsahovom a výkonovom štandarde. Keďže ciele sú orientované na činnosť učiteľa, pre ich lepšie pochopenie sme sa snažili zadefinovať tieto ciele s ohľadom na činnosť žiaka (vid'. Tabuľka T1).

Ciele v tabuľke T1, v stĺpci „Upravené ciele na činnosť žiaka“ nemajú konečnú podobu. Považujeme za potrebné, aby boli ešte dôkladnejšie prepracované vo vzťahu k personálnemu a sociomorálnemu vývinu osobnosti dieťaťa, čomu by však mal predchádzať rozsiahly psychologický výskum. Predkladaná úprava cieľov vychádzala z potreby komparácie a analýzy Obsahového a výkonového štandardu etickej výchovy. jediným neupraveným všeobecným cieľom je „formovať spolupracujúce spoločenstvo žiakov“, nakoľko tento cieľ nie je jednoznačný a slovné spojenie spoločenstvo žiakov môže mať niekoľko vysvetlení. Predpokladali sme však, že podstatou cieľa môže byť rozvoj priateľstva a kooperácie.

Tabuľka T1 Upravené ciele ETV na činnosť žiaka

Pôvodný cieľ	Upravený cieľ na činnosť žiaka:
viest' žiakov k sebaúcte, k autonómnemu cíteniu a mysleniu	žiak má svoju sebaúctu/ žiak vníma vlastnú identitu
naučiť žiakov hodnotiť, zaujímať stanoviská, rozlišovať dobro od zla	žiak vie rozlíšiť dobro od zla v rozličných situáciách a príkladoch, vie hodnotiť situácie, do ktorých sa dostáva a vie zaujať stanovisko k rozličným problémom
naučiť ich spoznať prvky efektívnej komunikácie, dôvody a prvky prosociálneho správania primeraného k veku	žiak vie uplatniť v bežnej rovesníckej skupine prvky efektívnej komunikácie, vie vysvetliť jej význam pre rozvoj priateľských vzťahov, žiak vie v bežných situáciách uplatniť prvky prosociálneho správania primerané k svojmu veku
Umožniť žiakom spoznať zásady dobrých medziľudských vzťahov	žiak vie v bežných životných situáciách uplatniť zásady dobrých medziľudských vzťahov
umožniť žiakom, aby sa v nich zvnútorňovali prosociálne hodnoty, postoje a sociálne normy	žiak oceňuje prosociálne hodnoty, postoje a sociálne normy ako súčasť svojho bežného konania v rovesníckej skupine a v rodine
podporovať u žiakov rozvoj sociálnych zručností	žiak vie uplatňovať v rovesníckej skupine a v rodine uplatňovať sociálne zručnosti (kooperácia, empatia, asertivita, zodpovednosť, sebakontrola); žiak vníma význam uplatňovania sociálnych zručností vo svojom každodennom živote
formovať spolupracujúce spoločenstvo žiakov	

Po zatriedení jednotlivých cieľov obsahového a výkonového štandardu k cieľom, ktoré sme upravili na činnosť žiaka, sme dospeli k nasledovným záverom:

- ciele boli často svojou formuláciou ťažko klasifikovateľné,
 - niektoré ciele sa nedali tematicky zatriediť,
 - niektoré afektívne ciele boli tvorené ako kognitívne a naopak,
 - chýba nadväznosť cieľov,
 - chýba ich stanovovanie podľa taxonómií (napr.: B. S. Bloom, D. B. Krathwohl,...)
- (Hajnalová Buvalová, 2011)

Podrobnou analýzou Učebných osnov z etickej výchovy pre základné školy 1. stupeň (2004) sa vo svojej práci zaoberá P. Fridrichová (2009). Aj napriek časovému odstupu je analýza stále aktuálna. Autorka upozorňuje na to, že v logickej hierarchii cieľov, ktoré sú v súčasnom poňatí etickej výchovy pre primárne vzdelávanie definované ako ročníkové výchovné ciele, je veľkým problémom ich nedokonalá formulácia a náročnosť cieľov s ohľadom na psychický a sociomorálny vývin osobnosti. V aktuálnom Štátnom vzdelávacom programe z etickej výchovy (2011) už sú ročníkové ciele rozšírené o ďalších päť cieľov, a to „Vytvárať prosociálne spoločenstvo žiakov“, „Osvojiť si základné sociálno-komunikačné zručnosti“, „Osvojiť si tvorivé riešenia každodenných situácií v medziľudských vzťahoch“, „Osvojovanie si sociálnych postojov a zručností v medziľudských vzťahoch“, „Spoznávanie a budovanie hrdosti na rodisko, región a vlasť“. Ciele jednotlivých tematických celkov ostali

nezmenené. Pri formulácii akýchkoľvek cieľov etickej výchovy je nevyhnutné brať do úvahy aspekt sociomorálneho vývinu detí s taxonómiou afektívnych cieľov, ktoré zobrazujú následnosť osobnostno-motivačných, emočných a hodnotových faktorov. V kontexte súčasnej koncepcie etickej výchovy by sa hodnota „prosociálnosť“ mala stať životnou filozofiou. Avšak, ak akceptujeme, že dieťa nie je ovplyvňované len školou a do školy prichádza z istého kultúrneho prostredia – z rodiny, pre ktorú sú prirodzene charakteristické isté hodnoty - je skôr potrebné naučiť deti rozlišovať dobro a zlo, resp. správne a nesprávne hodnoty, hodnoty pre plnohodnotný a zodpovedný život, pre schopnosť spolupráce, a pod. Cieľom etickej výchovy by teda nemalo byť zameranie na jednu hodnotu, ale východisko pre poznávanie a rozlišovanie rozmanitých hodnôt a ich prejavov v správaní sa a v konaní seba samého i v prejavoch ľudí, s ktorými dieťa prichádza do kontaktu.

Pri formulácii cieľov etickej výchovy, či už ročníkových alebo tematických, je nevyhnutné akceptovať súčasné postavenie predmetu etická výchova v učebnom pláne, a teda ako povinne voliteľného predmetu (v alternácii s náboženskou výchovou), ktorá sa vyučuje jednu hodinu týždenne. V cieľoch sa preto nemá uplatňovať prierezový charakter (aj keď je umožnená integrácia etickej výchovy s inými vyučovacími predmetmi na 1. stupni ZŠ), ale charakter vyučovacieho predmetu s presne vymedzenou časovou dotáciou. Z hľadiska posudzovania všeobecných cieľov je však problematické zistiť, do akej miery dochádza k „usporiadaniu cieľov, vzhľadom na ich nesprávnu formuláciu, keďže majú opisný a úlohový charakter.“ (Fridrichová, 2011, s. 63)

Vychádzajúc z poznania obsahového a výkonového štandardu a vymedzenia cieľov v nich konštatujeme, že najviac diskutabilnou je jednoznačnosť cieľov vymedzených vo výkonovom štandarde etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (ŠVP Etická výchova - Vzdelávacia oblasť – Človek a hodnoty, Príloha ISCED 1, 2011) Napríklad:

- „badať prvky v počúvaní výkladu na hodine, ale aj v počúvaní spolužiakov v diskusii, badať rozvíjanie autonómneho myslenia a cítenia“

Čo to znamená z pohľadu žiaka? Čo je podmienkou na normu splnenia tejto požiadavky?

- „vidí problémy druhých“

Ako toto tvrdenie overiť?

- „rôznymi spôsobmi prispieva k vytváraniu dobrej nálady a pohody v triede“

Aká je podmienka výkonu?

Uvedené príklady potvrdzujú nami konštatovanú nejednoznačnosť cieľov - nie je v nich jasné, čo konkrétne majú žiaci vedieť, na akej úrovni to majú zvládnuť, ako sa majú hodnoty

prejavovať v ich konaní, v ich postojoch. Podobne môžeme konštatovať, že „väčšina z cieľov obsahového a výkonového štandardu etickej výchovy nespĺňa požiadavky na dobre stanovený cieľ a často majú skôr charakter úloh a nie očakávaných výsledkov žiakov“, (Fridrichová, 2011, s. 66) a v zhode s autorkou doplníme ďalšie nedostatky výkonového štandardu v kognitívnej i socioafektívnej oblasti:

- operacionalizované ciele nemajú aktívne slovesá,
- ciele neakceptujú taxonómiu kognitívnych a socioafektívnych cieľov,
- ciele nie sú pomenované ako očakávané výsledky žiaka,
- obsahový štandard je stotožnený s výkonovým štandardom,
- operacionalizované ciele majú nejasnú formuláciu,
- štandardy sú často formulované ako úlohy pre učiteľa.

Správne nastavenie cieľov obsahového a výkonového štandardu v Štátnom vzdelávacom programe z etickej výchovy (2011) napomáha učiteľom pochopiť zámer vyučovacieho predmetu a rýchle zorientovanie sa v záväznom dokumente, a tým uľahčiť tvorbu vlastných školských vzdelávacích programov.

Výsledky kvantitatívno-kvalitatívneho výskumu

V rámci predkladaného príspevku chceme prezentovať výsledky výskumu so zameraním na problematiku cieľov etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. Pre získanie údajov sme využili metódu dotazníka a obsahovú analýzu.

Výskumná vzorka

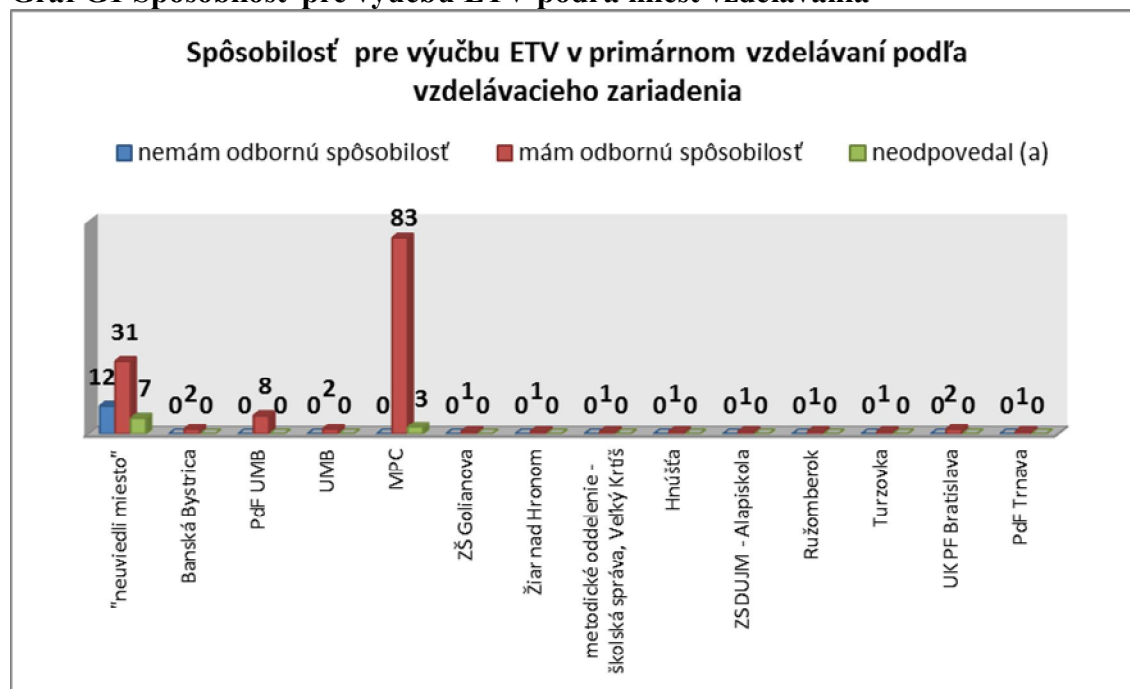
Výskumnú vzorku tvorili učitelia primárneho vzdelávania, ktorí vyučujú etickú výchovu v primárnom vzdelávaní a podieľali sa na tvorbe školského vzdelávacieho programu etickej výchovy na príslušnej škole. Výskumná vzorka rešpektuje zásadu zámerného výberu a zohľadňuje špecifické postavenie etickej výchovy v rôznych oblastiach Slovenska, tzn. oblasti zameranej výhradne na etickú výchovu, oblasti zameranej výhradne na náboženskú výchovu a oblasti s rovnomerným postavením etickej a náboženskej výchovy. Základný súbor tvorili učitelia etickej výchovy pre primárne vzdelávanie zo Žilinského a Banskobystrického samosprávneho kraja. Oslovili sme všetky základné školy (553) v regióne stredného Slovenska. V tejto oblasti sa etická výchova nevyučuje na 106 základných školách, čo predstavuje skoro 20% z celkového počtu.

Za dôležité považujeme zadefinovanie dvoch pojmov, ktoré boli kľúčové pri triedení respondentov, a to učiteľ odborne spôsobilý a učiteľ odborne nespôsobilý pre výučbu etickej

výchovy. Za odborne spôsobilého (kvalifikovaného) učiteľa pre výučbu etickej výchovy v primárnom vzdelávaní považujem učiteľa, ktorý absolvoval didaktiku etickej výchovy prostredníctvom vysokoškolského vzdelávania alebo prostredníctvom kurzov, ktoré ponúkali metodicko-pedagogické centrá. Za odborne nespôsobilého (nekvalifikovaného) učiteľa pre výučbu etickej výchovy v primárnom vzdelávaní považujem učiteľa, ktorý neabsolvoval didaktiku etickej výchovy.

Približne 90% respondentov uviedlo (viď. Graf G1), že má odbornú spôsobilosť pre výučbu etickej výchovy na primárnom stupni vzdelávania, z toho 54% získalo aprobáciu prostredníctvom metodicko-pedagogických centier. Najpočetnejšia skupina respondentov je vo veku 41 – 50 rokov, čo je 38,6% zo všetkých respondentov.

Graf G1 Spôsobilosť pre výučbu ETV podľa miest vzdelávania



Predpokladáme, že dôvody, ktoré viedli učiteľov k rozhodnutiu učiť etickú výchovu, môžu ovplyvniť výsledky výskumu. Najviac respondentov odpovedalo „iné dôvody“ a uviedli napr. výučba etickej výchovy bolo ponúknuté a učiteľ ju neodmietol; doplnenie aprobácie; doplnenie úväzku; doplnenie rozhl'adu; etická výchova má aj pre učiteľov veľký prínos; etická výchova je súčasť učiteľovej aprobácie; morálny dôvod; nahrádzame rodinnú výchovu; keďže riešime denne etické problémy, preto využívame etickú výchovu, ktorá má na to priestor. Ďalšie odpovede boli, že nadriadení rozhodli za učiteľa; predmet učiteľa zaujal, s pôvodnou aprobáciou sa učiteľ neuplatnil. Podľa štatistických zistení môžeme konštatovať, že priemerná prax učiteľov etickej výchovy v primárnom vzdelávaní v rámci Žilinského

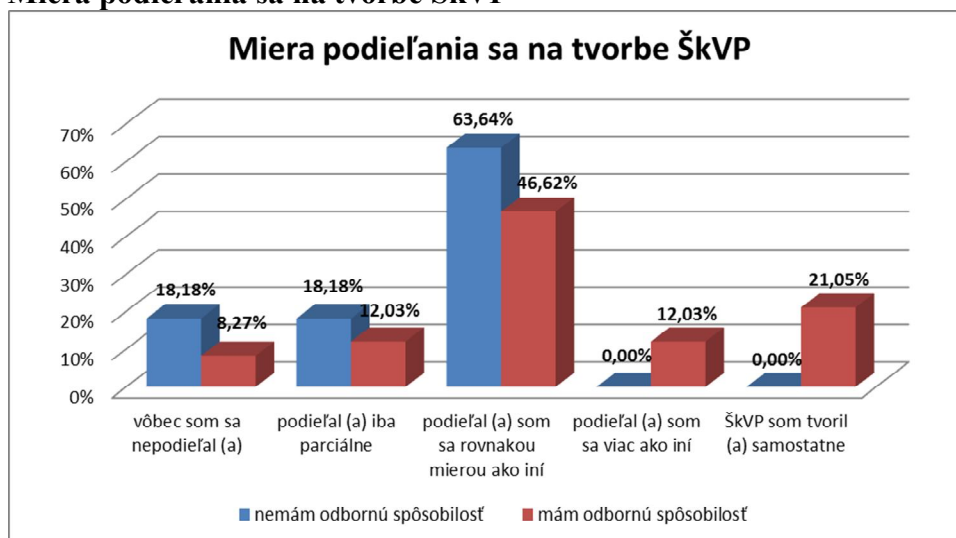
a Banskobystrického samosprávneho kraja je v rozmedzí 8 a pol roka až 11,6 roka. Najpočetnejšou skupinou respondentov bola skupina s dĺžkou praxe 5 rokov.

Výsledky dotazníkového výskumu

V rámci dotazníkového výskumu sme zisťovali:

- determinanty, ktoré vplývajú na učiteľov primárneho vzdelávania pri tvorbe cieľov etickej výchovy v rámci školských vzdelávacích programov,
- do akej miery učitelia primárneho vzdelávania vyučujúci etickú výchovu upravujú jej ciele v jednotlivých ročníkoch podľa špecifických požiadaviek školy.

Graf G2 Miera podieľania sa na tvorbe ŠkVP

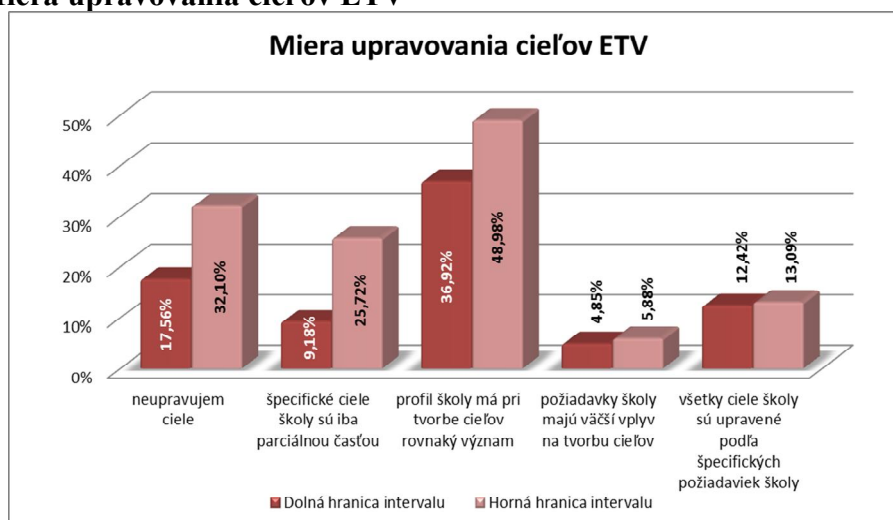


Vzhľadom na mieru podieľania sa učiteľov na tvorbe školského vzdelávacieho programu môžeme konštatovať (vid'. Graf G2), že na tvorbe školského vzdelávacieho programu sa podieľali učitelia etickej výchovy s odbornou spôsobilosťou i bez odbornej spôsobilosti približne v rovnakej miere ako ich ostatní kolegovia. Súčasne môžeme konštatovať, že najviac využívaným dokumentom pri tvorbe školského vzdelávacieho programu z etickej výchovy je Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základných škôl (2008) a Školský vzdelávací program Etická výchova Príloha ISCED 1 (2011). Hlavný prínos školského vzdelávacieho programu vidia učitelia (68 - 71%) etickej výchovy - bez ohľadu na ich odbornú spôsobilosť - pri tvorbe časovo-tematických plánov. Za najväčší prínos školských vzdelávacích programov považujeme implementáciu špecifik, či už regionálnych, ale aj špecifiká, ktoré sa týkajú žiakov, príp. školy, a tým vzniká originálny profil školy. V menšej miere sme zaznamenali, že z výsledkov dotazníkového výskumu 24 - 26% učiteľov etickej výchovy považuje za prínos školský vzdelávací program práve pre možnosť úprav tém a implementovanie špecifik samotných tried. Len 15 - 17% učiteľov etickej výchovy vidí

prínos práve pre možnosť zapracovania plánovaného personálneho a morálneho rozvoja žiakov.

Viac ako 40% učiteľov (viď. Graf G3) sa vyjadrilo, že profil školy má pri tvorbe cieľov školského vzdelávacieho programu rovnaký význam ako špecifické požiadavky školy. Ciele etickej výchovy nešpecifikuje 25,53% učiteľov etickej výchovy. Všetky ciele školy upravuje podľa špecifických požiadaviek školy 13,48% učiteľov. Iba čiastočne upravujú ciele školy 15,6% učiteľov. Najviac ich pritom ovplyvňuje profil absolventa, štátny vzdelávací program a potreby žiakov.

Graf G3 Miera upravovania cieľov ETV



Z ďalších výsledkov dotazníkového výskumu sme dospeli k záveru, že učelia (takmer 50%) s odbornou spôsobilosťou i bez odbornej spôsobilosti pre výučbu etickej výchovy upravujú ciele etickej výchovy na úrovni profilu školy. Ďalších 25% učiteľov etickej výchovy uviedlo, že ciele neupravujú. Iba 15% učiteľov etickej výchovy upravuje všetky ciele školy podľa špecifických požiadaviek školy. Predpokladáme, že malý záujem o špecifikáciu cieľov, a tým o vytvorenie špecifického profilu školy, je spôsobený zmenami, ktoré sa mali v školskej praxi uskutočniť vo veľmi krátkom čase, príp. nezaujmom pre nekonzistentne vytvorený Štátny vzdelávací program z etickej výchovy (2011), ktorý má viacero nedostatkov. Pri tvorbe cieľov v školskom vzdelávacom programe z etickej výchovy najviac ovplyvnil učiteľov profil školy, čo je potvrdením, že ciele etickej výchovy v školskom vzdelávacom programe upravujú na úrovni profilu školy. Druhý najväčší vplyv mal Štátny vzdelávací program z etickej výchovy (2011), čo potvrdzuje aj to, že ho učelia uviedli ako najviac používaný dokument pri tvorbe školského vzdelávacieho programu z etickej výchovy. Tretí najväčší vplyv na tvorbu cieľov etickej výchovy v školskom vzdelávacom programe mali podľa

učiteľov potreby žiakov, no toto tvrdenie nemá súlad s odpoveďami v iných položkách dotazníka, aj keď učitelia považujú za prínos školského vzdelávacieho programu z etickej výchovy práve to, upravujú témy podľa špecifik triedy a implementujú personálny a sociálny rozvoj žiakov do cieľov školského vzdelávacieho programu. Považujú to za prínos, no v rámci analyzovaných školských vzdelávacích programov z etickej výchovy sa to nepotvrdilo.

Výsledky obsahovej analýzy školských vzdelávacích programov z etickej výchovy

V rámci obsahovej analýzy školských vzdelávacích programov (ďalej ŠkVP) z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie sme sa zamerali na mieru ich upravovania podľa špecifických potrieb školy. ŠkVP z etickej výchovy sme porovnávali so Štátnym vzdelávacím programom etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011).

Informácie o školských vzdelávacích programoch z etickej výchovy sme získavali niekoľkými spôsobmi. Osobným kontaktom s učiteľmi etickej výchovy na primárnom stupni vzdelávania, vyhľadávaním na internetových stránkach základných škôl Žilinského a Banskobystrického samosprávneho kraja a prostredníctvom poslednej položky v dotazníku. Otázku č. 20 „Ste ochotný/á poskytnúť školský vzdelávací program z etickej výchovy k nahliadnutiu?“ sme doplnili o tri možnosti odpovede, a to: áno, pošlem e-mailom; áno, pošlem poštou; nie. V prípade zápornej odpovede sme dali priestor na stručné zdôvodnenie. Viac ako 70% respondentov odpovedalo nie. Niektorí uviedli dôvod: „ŠkVP sú naše interné dokumenty, momentálne nie, momentálne s ním nedisponujem, nemám čas, nedostatok financií, nevidím dôvod, prečo by som mala prácu niekomu posilať, nemáme, nie som kompetentná poskytovať na nahliadnutie takéto materiály, je stiahnutý z webovej stránky Zborovňa, pracuje sa na ňom“. V závere zhromažďovania dát sme mali k dispozícii 16 školských vzdelávacích programov, ktoré sme analyzovali. Vzhľadom na stanovené hypotézy sme sa zamerali na metodiku etickej výchovy (metódy, zásady a stratégie) a na diferenciaciu cieľov a obsahu etickej výchovy v školských vzdelávacích programoch z etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. Školské vzdelávacie programy sme rozdelili do troch skupín:

1. úplná zhoda so Štátnym vzdelávacím programom z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011),
2. školské vzdelávacie programy z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie s čiastočnými zmenami,
3. inovované školské vzdelávacie programy z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie.

V rámci možnej 40% úpravy školských vzdelávacích programov sme chceli zistiť, či učitelia odborne spôsobili pre výučbu etickej výchovy v primárnom stupni vzdelávania využívajú túto možnosť. Vychádzali sme z predpokladu, že predmet etická výchovy ponúka priestor pre zapracovanie špecifických požiadaviek školy do obsahu a cieľov školského vzdelávacieho programu z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie.

Pri školských vzdelávacích programoch z etickej výchovy, ktoré sú *zhodné so Štátnym vzdelávacím programom etickej výchovy pre primárne vzdelávanie* (2011), môžeme konštatovať, že ciele v jednotlivých ročníkoch nie sú upravované podľa špecifických požiadaviek školy. Ako sme už uviedli v rámci teoretickej časti tejto práce, ciele Štátneho vzdelávacieho programu z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011) sú často nesprávne formulované, ide skôr o akési tvrdenia. Ciele nespĺňajú požiadavku na dobre stanovený cieľ.

Školské vzdelávacie programy z etickej výchovy, ktoré sú *čistočne upravené*, sa zamerali na čiastočné preformulovanie cieľov etickej výchovy v jednotlivých ročníkoch. Nejde o úpravu všetkých cieľov. Vo väčšine prípadov ide o zmysluplnejšie zadefinovanie cieľa s ohľadom na obsahový štandard etickej výchovy.

Inovovaný školský vzdelávací program z etickej výchovy definuje operacionalizované ciele obsahového a výkonového štandardu. Ciele výkonového štandardu zmysluplne nadväzujú na ciele výkonového štandardu. Vo väčšine prípadov spĺňajú požiadavky na dobre stanovený cieľ. Nie je viditeľná špecifikácia cieľov v jednotlivých ročníkoch podľa špecifických požiadaviek školy.

Úplnú zhodu so Štátnym vzdelávacím programom z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011) sme zaznamenali v 50% školských vzdelávacích programoch. Školy v týchto prípadoch nerealizovali žiadne úpravy a prebrali 100% Štátneho vzdelávacieho programu z etickej výchovy pre 1. stupeň základných škôl (2011). Súčasne boli prebraté aj niektoré formálne chyby, ako napr. posunutie cieľov v tabuľke výkonového štandardu. Čiastočné úpravy uvádzalo 7 školských vzdelávacích programov. Išlo o úpravy ako napr. celý Štátny vzdelávací program bol skrátený, teda obsahový a výkonový štandard boli uvedené iba heslovite. Formulácia cieľov výkonového štandardu boli preformulované s ohľadom na obsahový štandard. V jednom školskom vzdelávacom programe prezentujú iba stručný popis jednotlivých tematických celkov a tém. Úplne absentuje výkonový štandard. V inom školskom vzdelávacom programe realizovali zmeny prostredníctvom premiestnenia niektorých cieľov výkonového štandardu do cieľov obsahového štandardu a naopak. V jednom školskom vzdelávacom programe z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie boli

realizované viditeľné zmeny. Školský program bol výrazne inovovaný v jednom zo štyroch ročníkov. Zachované sú tematické celky daného ročníka. Zmeny nastali vo formulácii cieľov obsahového štandardu. Ciele sú operacionalizované, vyjadrené aktívnymi slovesami, napr. žiak pozná, vníma, dokáže a pod. Vychádzajú z obsahu daného ročníka, no sú premyslenejšie rozpracované.

Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že v prípade čiastkových úprav chýbali v niektorých školských vzdelávacích programoch definované ročníkové ciele etickej výchovy pre primárne vzdelávanie. Boli viditeľné snahy o preformulovanie niektorých cieľov, napr. vo výkonovom štandarde tak, aby boli zmysluplne prepojené s obsahovým štandardom. Polovica analyzovaných školských programov bola prevzatá v plnej miere zo Štátneho vzdelávacieho programu z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011) a neboli realizované žiadne úpravy. Realizácia úprav, implementovanie špecifických potrieb žiakov do školských vzdelávacích programov bude pre učiteľov ľahšie, ak budú vychádzať zo zrozumiteľného a jednoznačného záväzného dokumentu. Súčasne musia mať učitelia etickej výchovy rozvinuté zručnosti pre realizáciu inovácie.

Na základe kvalitatívnej obsahovej analýzy školských vzdelávacích programov z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie môžeme konštatovať, že učitelia etickej výchovy nešpecifikujú ciele pre jednotlivé ročníky.

Záver

Z dotazníkového výskumu vyplynulo, že u 43,26% učiteľov etickej výchovy má profil školy pri tvorbe cieľov rovnaký význam ako iné požiadavky na tvorbu cieľov. Pritom všetky ciele školy (aj etickej výchovy) upravuje podľa špecifických požiadaviek školy iba 13,48% učiteľov. Kvalitatívna obsahová analýza školských vzdelávacích programov z etickej výchovy potvrdzuje vysoké percento (25,53%) odpovedajúcich učiteľov v dotazníkovom výskume, že neupravujú ciele podľa špecifických požiadaviek školy. Na základe toho konštatujeme, že školské vzdelávacie programy so 100% zhodou so Štátnym vzdelávacím programom z etickej výchovy (2011), súčasne školské vzdelávacie programy s čiastočne preformulovanými cieľmi obsahového alebo výkonového štandardu etickej výchovy a inovovaný školský vzdelávací program etickej výchovy nešpecifikujú ciele etickej výchovy podľa požiadaviek školy pre jednotlivé ročníky.

Na základe kvantitatívno-kvalitatívnych výsledkov z dotazníkového výskumu a obsahovej analýzy odporúčame učiteľom primárneho vzdelávania, ktorí vyučujú etickú výchovu, aby z hľadiska *cieľov etickej výchovy* diferencovali ciele jednotlivých ročníkov

podľa špecifických požiadaviek svojej školy, a tak realizovali efektívne napĺňanie ciele etickej výchovy.

Vyučovaciemu predmetu etická výchova, ktorý je stále marginalizovaný, by pomohlo zvýšiť jeho status kvalitne prepracovaný štátny vzdelávací program. Ako záväzný dokument, z ktorého vychádzajú školské vzdelávacie programy, by mal byť vypracovaný bez chýb, aby sa neznížovala jeho vážnosť. Dôležitosť predmetu dodávajú aj učitelia etickej výchovy, ktorí sa snažia o inováciu školských vzdelávacích programov a napĺňajú ciele etickej výchovy prostredníctvom metodiky etickej výchovy.

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

LITERATÚRA

- FRIDRICHOVÁ, P. 2009. Kurikulum etickej výchova v primárnom vzdelávaní. In : Ligas, Š. (ed.): *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí*. Banská Bystrica: PF UMB v Banskej Bystrici, 2009, s. 44-54. ISBN 978-80-8083-822-5
- FRIDRICHOVÁ, P. 2011. Analýza kurikula etickej výchovy v Štátnom vzdelávacom programe Slovenskej republiky. In: VALICA, M. - FRIDRICHOVÁ, P. et al. 2011. *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2011, s. 65-66, ISBN 978-80-557-0326-8
- HAJNALOVÁ BUVALOVÁ, Ľ. 2011. Inovácia kurikula etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IX.* : sborník z IX. ročníku konference, Olomouc 2012. - Olomouc : Societas Scientiarum Olomucensis II, s. 75-82. ISBN 978-80-87533-03-1.
- KORIM a kol. 2008. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica : PF UMB Banská Bystrica, ISBN 978-80-8083-661-0.
- KORIM a kol. 2010. *Koncepcie etickej výchovy v dynamických premenách*. Banská Bystrica : PF UMB a Občianskej združenie Pedagóg Banská Bystrica, s. 31, ISBN 978-80-8083-661-0.
- Štátny vzdelávací program *Etická výchova Príloha ISCED 1*. 2010 (cit. 2012-05-14). Dostupné na internete:<https://www.iedu.sk/vyucovanie_a_studium/vyucovacie_predmety/xKatalog_Dokumenty/Etick%C3%A1%20v%C3%BDchova%20ISCED%201.pdf>
- Štátny vzdelávací program *Etická výchova (Vzdelávacia oblasť: Človek a hodnoty) Príloha ISCED 1*. 2011 (cit. 2012-02-14). Dostupné na internete:<http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced1.pdf>
- Štátny vzdelávací program *pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike*. 2008. (cit. 2012-11-02). Dostupné na internete:<http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf>
- TUREK, I. 2010. *Didaktika*. Bratislava: Bratislava: Iura edition, 2010, 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.

PRVKY KONŠTRUKTIVIZMU V NÁBOŽENSKEJ PEDAGOGIKE

Dana Hanesová

Abstrakt: Jedným zo súčasných trendov vo vyučovaní náboženskej výchovy v Európe je aplikácia prvkov konštruktivizmu do vyučovania tohto predmetu. Autorka najskôr vymenúva príčiny a spôsoby využitia konštruktivizmu v náboženskej pedagogike v rámci vybraných európskych krajín. V ďalšej časti prezentuje konkrétne skúsenosti s experimentovaním s týmto prístupom v praxi náboženskej výchovy v SR.

Abstract: The application of constructivism into R. E. represents one of the current trends of teaching school subject Religious Education (R. E.) in Europe. First, the author lists some reasons and ways of using constructivism in religious 'pedagogy' in several European countries. In the next part she shows some experiences from the proces of experimenting with this approach in Slovak R. E.

Kľúčové slová: náboženská výchova, pedagogika, teologizovanie s deťmi, konštruktivizmus

Key words: religious education, pedagogy, theologizing with children, constructivism

1 Súvislosť medzi konštruktivismom a náboženskou pedagogikou

Konštruktivizmus predstavuje široký prúd teórií vo vedách o správaní a sociálnych vedách, „zdôrazňujúcich aktívnu úlohu subjektu a význam jeho vnútorných predpokladov v pedagogických a psychologických procesoch, a zároveň dôležitosť jeho interakcie s prostredím a spoločnosťou“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2008, s. 105).

Konštruktivizmus v pedagogike znamená prechod od predstáv, pamäťových izolovaných faktov ku konštrukcii poznatkov v mysli žiakov nimi samými. „Žiak zvažuje nové informácie, porovnáva ich s predchádzajúcimi skúsenosťami, poznatkami a schémami, prispôsobuje a pretvára tieto nové informácie tak, aby mu dávali zmysel z hľadiska toho, čo už o svete vie.“ (I. Turek, 2005, s. 200.) Vyučovanie založené na konštruktivistickom prístupe vyžaduje aktívne budovanie vlastných poznatkov a osobných významov zo strany žiaka. Je zodpovednosťou učiteľa takúto príležitosť žiakom pripraviť.

O konštruktivizme v súvislosti s náboženskou pedagogikou a náboženskou výchovou ako predmetom (ďalej NV) chceme hovoriť preto, pretože sa nazdávame, že konštruktivizmus môže pomôcť rozvinúť jej spôsoby uvažovania o poznávaní a samotné poznávanie. Tiež môže

prispieť ku skvalitneniu procesu tvorby kurikula, nachádzaniu vhodných didaktických postupov a realizácii efektívneho učenia sa v rámci hodín NV.

Základným motívom využívania konštruktivismu aj v takých predmetoch, ako je NV, je snaha vyhnúť sa herbartovskému transmisivizmu informácií. Účelom jeho aplikácie v NV je nielen facilitovať učenie sa faktom, ale predovšetkým učenie sa životne dôležitým kompetenciám: učeniu sa myslieť a učeniu sa učiť. Cieľom vyučovacieho predmetu NV totiž nie je naučiť sa niekoľko izolovaných faktov, napr. z Biblie či cirkevných dejín, ale primárne pochopenie a aplikácia týchto faktov. Vyžaduje si učenie s porozumením, čiže fundamentálne poznanie (E. von Glaserfeld, 2000). Pokiaľ má byť NV adekvátna požiadavkám vzdelávania 21. storočia, je nevyhnutné založiť ju nie na „nalievaní“ informácií do mysle žiakov, ale na ich vlastnej aktívnej konštrukcii náboženských pojmov a vzťahov medzi nimi.

Podľa Š. Šveca (2008, s. 55) „konštruktivismus chápe učenie sa a vyučovanie ako vytvárací proces, kde učenie sa s porozumením sa dosahuje účinnejšie prostredníctvom relevantných praktických skúseností. Je viac naplnené zmyslom a významom a viac ovplyvnené sociálnym a kultúrnym kontextom. Je menej čisto kognitívne a teoretizujúce či špekulatívne a tiež je menej založené na abstraktných princípoch a poučkách“.

Pokiaľ hovoríme o konštruktivizme ako o jednej zo súčasných didaktických paradigiem, potom môžeme v rámci neho rozlišovať najmenej tri prúdy, a to kognitívny konštruktivismus, sociálny konštruktivismus a ich syntézu v podobe tzv. pedagogického konštruktivismu.

a) Kognitívny konštruktivismus

Zameriava sa na učiaceho sa jednotlivca, na to, čo sa deje v jeho mozgu, keď rieši problémy. Východiskom⁵ *kognitívneho konštruktivismu* je filozofická koncepcia Johna Deweya a vývinová epistemológia J. Piageta (1951), konkrétne jeho teória rozvoja operačného myslenia detí a následne aj americká kognitívna psychológia J. S. Brunera. Piaget hovorí o štyroch štádiách kognitívneho rozvoja: a) senzomotorického (do dvoch rokov dieťaťa), b) predoperačného (2 – 7 rokov), c) konkrétnych operácií (7 – 11 rokov) a d) formálnych operácií (od 12 rokov vyššie). Dieťa nemôže preskočiť jednotlivé štádia a práve interaktívne vyučovanie pripravuje dieťa pre prechod do vyššieho štádia rozvoja. a ďalších.

⁵ Na epistemologické východiská toho, čo sa neskôr stalo známym ako konštruktivismus, jasne poukázal napr. E. Husserl (vo svojej reakcii na Descarta) v podobe „pýtajúceho sa subjektu“. Husserl, E. *Cartesian Meditation: An introduction to phenomenology*. The Hague : M. Nijhoff, 1960; Husserl, E. *Ideas : A general introduction of pure phenomenology*. London : Allen and Unwin, 1967): „Konštruktivismus poskytuje základ pre kvalitatívne výskumné metódy, ako napr. fenomenológiu či etnografiu, umožňujú alternatívnu epistemológiu voči pozitivistickej orientácii kvantitatívnych výskumov.“

Podľa Piageta žiak sa má snažiť nájsť zmysel, pravidlá a poriadok tam, kde chýba kompletná informácia. Hoci konštruktivizmus podľa Piageta podčiarkuje práve moment objavovania sveta a vzťahov vo svete, nevylučuje vychádzať z reproduktívneho učenia. V súčasnosti ide o spájanie tradičných prístupov s Piagetovským konštruktivismom.

Žiak sa v rámci konštruktivistickkej paradigmy NV učí aktívnou konštrukciou vlastného chápania vecí, javov, súvislostí. Buduje na svojich predchádzajúcich poznatkoch. Efektivita procesu konštrukcie závisí od miery samostatnosti a iniciatívy žiakov pri navrhovaní vlastných hypotetických riešení úloh, ich skúmaní a overovaní.

Žiaci prichádzajú na vyučovanie NV s určitými „prekonceptami“, vlastným poznaním reality, resp. vlastnými „spontánnymi konceptmi“ (Y. Bertrand, 1998, s. 68 a n.) „Na pojmovej úrovni sa spontánne koncepty javia ako výsledok všetkých interakcií subjektu s jeho prostredím ako tie vysvetlenia, ktoré sú subjektu vlastné a popisujú niektoré z jeho interakcií s týmto prostredím.“ Ide teda o „referenčný systém, v rámci ktorého prebieha transformácia, integrácia a osvojenie nových či odlišných informácií alebo reprezentácií“. Tieto prekoncepty sú „samé osebe komplexné, sú utvárané vzájomne na seba pôsobiacimi otázkami, operačnými invariantami, sémantickými a referenčnými rámcami a nositeľmi významov.“ Ich špecifikom je, že sú aktivizované práve situáciou, v ktorej sa žiak ocitá a ktorej sa prispôsobujú. Prekoncepty tak zároveň plnia úlohu „dekódovacích“ štruktúr, ktoré dávajú zmysel obsahu vyučovania ako aj „prijímajúcich“ štruktúr, ktoré umožnia žiakovi aktualizovať stav svojho poznania. Žiak si utvára svoje myslenie o NV v interakcii medzi týmito prekonceptmi a novými informáciami. Nové poznatky sa musia stať súčasťou pre-existujúcich schém myslenia žiaka a zároveň ich neustále prebudovávať, rekonštruovať, premieňať. Z pohľadu žiaka ide v novej učebnej situácii o náročný proces určitej pojmovej nerovnováhy či konfrontácie, vyžadujúcej si spustenie asimilačných a akomodačných procesov u žiaka, avšak práve tieto vedú k vyššej kvalite poznania. „Poznávame súčasne na základe našich doterajších poznatkov ako aj v protiklade k nim.“ (Y. Bertrand, 1998, s. 73.)

Otázkou je, čo sa stane s novými poznatkami, prezentovanými počas expozičnej fázy v NV? Pokiaľ ide o nové učivo, o ktorom nikdy nepočul (napr. pre žiakov, ktorých rodičia nie sú návštevníci cirkvi, sú informácie o fungovaní cirkvi úplne novými informáciami). Žiak na nové učivo reaguje asimiláciou – t.j. snahou zaradiť nové učivo do svojej už existujúcej sústavy poznatkov. Nové informácie si osvojí, pretože nič v jeho mozgu im neprotirečí.

Pokiaľ nová informácia nie je v súlade s tým, čo už žiak vie, dochádza ku kognitívnemu konfliktu. Žiak je nútený ho riešiť tým, že sa snaží mu prispôbiť, rekonštruovať svoje doterajšie poznatky. Ide o proces akomodácie.

K učeniu sa na hodinách NV dochádza výsledkom prieniku a) činnosti žiaka, ktorého preconcepty boli počas vyučovania mobilizované, b) situácií, v ktorých sa žiak ocitol, c) informácií, ktorými žiak disponuje. Konštruktivistický prístup priamo podporuje autonómne učenie sa jednotlivých žiakov. Žiak je subjektom, reagujúcim na nové informácie či už odmietnutím alebo ich integrovaním. Len on sám si ich môže aktívne osvojiť. Pokiaľ ho podnetia, bude ich triediť, analyzovať a organizovať, a tak konštruovať vlastnú odpoveď.

b) Sociálny konštruktivizmus zdôrazňuje sociálnu dimenziu učenia, t.j. nezastupiteľnú úlohu sociálnej interakcie a kultúry v procese konštrukcie poznania (napr. A. Bandura, L. S. Vygotskij). Žiak si svoje poznanie utvára interakciou so svojím sociálnym prostredím, ktoré naňho vplýva a spätne on zase vplýva na svoje prostredie. Didakticky vhodným nástrojom tejto dimenzie učenia sa je práve kooperatívne učenie, počas ktorej môže dochádzať k nevyhnutnej interakcii medzi žiakmi a žiakmi s učiteľom. Prebieha formou diskusií, výmeny názorov a spolupráce na hodinách NV. Žiak pod vplyvom podnetov neustále rozmýšľa o skutočnosti a premieňa svoje myslenie, „dialektizuje“ svoje myslenie (Bachelard, 1940).

c) Pedagogický konštruktivizmus predstavuje syntézu oboch chápaní. Ide o kombináciu pozitívnych črt oboch spomínaných druhov konštruktivizmu. Vo výučbe NV je teda potrebné využívať autentické problémy, tvorivé myslenie, práca v skupinách.

2 Prvky konštruktivisticky zameranej náboženskej pedagogiky

Konštruktivistické princípy tvorby mentálnych pojmov samotnými žiakmi sa týkajú všetkých predmetov, vrátane NV.

Žiak a jeho preconcepty

Žiaci prichádzajú na hodiny NV s určitou „preteológiou“, majú svoje vlastné predstavy, formy argumentácie, svoje intuitívne prístupy. Ako vo svojich výskumoch zistil už v 80-tych rokoch 20.st. Antoin de la Garanderie (napr. 1987), žiaci majú pri vstupe do triedy určitú „prefilozofiu“ či „preteológiu života“, vytvorenú na základe kontextu ich rodinnej výchovy, ich vlastných skúseností z každodenného života či čítaním kníh, sledovaním médií. Tieto preconcepty dokážu zablokovať jeho chápanie vo chvíli, keď by mu učiteľ chcel vnútiť nové idey. Z toho vyplýva, že zvyklosti žiaka v oblasti religionistiky sa môžu stať epistemologickými ‘prekážkami’ dosahovania cieľov predmetu NV. Ide o zvyky, ktoré sa nedajú zmeniť bez toho, aby sme žiaka postavili pred výzvu vzdať sa kladných stránok týchto zvykov. Žiak neprijíma pohľady učiteľa samovoľne, naopak, často práve v oblasti filozofie a teológie môže cítiť k nim odpor, a to tým väčší, čím väčší tlak učiteľ vyvíja.

Prekoncepty v oblasti NV sú nesmierne húževnaté, lebo často bývajú spojené so životne dôležitými situáciami (napr. reakcia rodiny na úmrtie v rodine alebo na rôzne životné straty). Učiteľ NV preto musí byť vnímavý na potreby všetkých žiakov a z tohto dôvodu sa konštruktivistický prístup môže javiť ako vhodný prístup, umožňujúci rozvoj všetkých žiakov. Učiteľ NV realizuje neustálu spätnú väzbu, nakoľko si žiaci osvojujú nové pojmy a či nedochádza následne k ďalšiemu nesprávnemu osvojovaniu prekonceptov.

Je dobré ponúknuť žiakovi určitý „formalizmus“ (Y. Bertrand, 1998, s. 76), ktorý mu pomôže pri uvažovaní (napr. mapa mysle, schéma, symboly), organizovaní nových poznatkov alebo tvorbe ich nového usporiadania. Inak môže mať žiak problém, ako spojiť nové so starým, ako zmobilizovať a využiť doterajšie informácie, ako nájsť spoločného menovateľa. Malo by ísť o prehľadný, zrozumiteľný model, ktorý mu pomôže rozoznať nové informačné vstupy. Žiak by mal na začiatku vyučovania NV mať možnosť sa s týmto modelom dostatočne oboznámiť.

V SR ako aj vo viacerých krajinách EÚ sa momentálne realizuje model konfesionalnej NV, umožňujúci, aby žiaci mohli pokračovať v osvojovaní si svetonázoru svojich rodičov, na čo majú nárok. Na druhej strane sa však môže stať, že nevhodným prístupom učiteľov žiaci nebudú vystavení kognitívnemu konfliktu a nebudú kognitívne rásť na hodinách NV.

Rola učiteľa

Úlohou učiteľa NV je neustále pripravovať žiakom situácie, ktoré ich budú vystavovať nevyhnutnosti asimilácie/akomodácie, v ktorých budú môcť objavovať nové dáta či postupy. Je nevyhnutné snažiť sa objaviť, aké poznatky má žiaci, vstupujúci do triedy, aké sú ich spôsoby spracovávania informácií. Učiteľ by im mal predložiť také situácie, ktoré budú nadväzovať na prekoncepty žiakov a viesť ich ku kognitívnemu konfliktu a snahe konštruovať nové riešenia. Tu je učiteľ v pozícii facilitátora, sprievodcu, tímového vedúceho. Didakticky možno takýto spôsob vedenia NV charakterizovať ako problémové vyučovanie.

Konkrétne by si mal učiteľ pripraviť aktivity pracujúce s viacerými argumentami, čím podnieti u žiakov vnútornú *motiváciu* cez tzv. ‘information gap’, a teda potrebu hľadať nové informácie, ochotu nazrieť na svoje doterajšie názory a pokúsiť sa ich nanovo formulovať. Učiteľ by sa nemal uspokojiť s tým, že žiak síce vníma nové informácie, ostávajú však uňho viazané len na jednu konkrétnu situáciu a nemajú tendenciu premieňať jeho doterajšie koncepty. Preto je veľmi dôležité, aby učiteľ v *expozičnej fáze* hodiny bol schopný pomôcť žiakom prepojiť ich doterajšie názory s novými informáciami tak, aby mohli konštruovať nové významy. Učiteľ by sa mal oboznámiť s jednotlivými pracovnými činnosťami nutnými

pre realizáciu učenia v jednotlivých predmetoch a na základe nich byť schopný navrhnúť adekvátne didaktické postupy, vhodné pre uľahčenie procesu transformácie prekonceptov.

V rámci *fixačnej a aplikačnej fázy* sa učiteľ zameriava na vytváranie trvalých poznatkov. Učiteľ NV ponúka žiakom množstvo situácií, v ktorých si môžu nové poznatky overiť, uplatniť, vyskúšať ich hranice, učiť sa integrovať ich do nových štruktúr. Vede ich k metakognitívnemu pohľadu na vlastné učenie sa, ku schopnosti vytvárať si osobné spôsoby učenia sa, umožňujúce integrovať nové a staré pojmy, naučiť sa logicky myslieť, učiť sa učiť. Naprieč celým procesom hodnotenia takto chápanej NVsa potom tiahne reflexia a sebareflexia učenia sa.

V NV je výrazne vidno, že úlohou učiteľa je pomáhať žiakom učiť sa tým, že im pripravuje vhodné podmienky učenia sa. Vzhľadom na charakter tohto predmetu nie je možné v kurikulum presne predpísať konkrétny rozsah nových informácií a ich presnú štruktúru či postup ich osvojovania. Učenie sa je aktivita žiaka, nie učiteľa. NV je špecifický predmet, ktorý je síce možno učiť tradičným spôsobom, vtedy však hrozí sústavné oddeľovanie nových informácií od vlastných prekonceptov a schém, a teda nie je isté, či u žiakov skutočne došlo k „naučeniu sa“. Pokiaľ však NV má splniť svoje edukačné ciele, musí umožniť žiakom, aby mohli aktivizovať svoje prekoncepty a aktívne ich rekonštruovať pod vplyvom vhodných učebných situácií. Úlohou učiteľa skutočne je pripraviť také didaktické prostredie, v ktorom sa žiak môže niečo naučiť, t.j. osvojiť si a aplikovať kvalitatívne nové informácie.

Čomu by teda mal učiteľ NV venovať mimoriadnu pozornosť? Podľa I. Tureka (2005, s.205) je potrebné, aby sa a) zameriaval na sledovanie výsledkov učenia sa, skúmal proces učenia sa žiakov a kládol dôraz na kontext, v ktorom by malo prebiehať učenie sa; b) zabezpečil dostatok vhodných príležitostí, aby žiaci mohli konštruovať svoje poznanie; c) podporoval samostatnosť, iniciatívu, skúmanie, objavovanie vecí žiakmi; d) za rozhodujúce v poznávaní pokladal osobné skúsenosti žiakov; e) staval na prirodzenej zvedavosti žiakov; f) rešpektoval postoje žiakov a ich učebné štýly; g) zdôrazňoval dialóg so žiakmi ako aj medzi žiakmi navzájom; h) podporoval učenie sa žiakov v reálnych životných situáciách; i) kládol dôraz na vyššie kognitívne funkcie, najmä kladením vhodných otázok a tvorbou zadání zo zóny „najbližšieho vývoja“; j) dával žiakom dostatočný čas na tvorbu riešení rôznych zadání.

Didaktická stratégia kognitívneho konfliktu

Viacerí autori (napr. Larochelle a Desautels in Y. Bertrand, 1998, s. 78) za jeden z kľúčových princípov tejto paradigmy označujú koncept „kognitívneho konfliktu“ ,

aplikujúci model konceptuálnej zmeny či tzv. „epistemologické rušenie“. Didaktická stratégia kognitívneho konfliktu pozostáva z nasledujúcich krokov:

- Predstavenie nového javu: Žiaci majú formulovať a prediskutovať chápanie tohto javu v diskusii primeranej veku. Čím sú žiaci starší, tým viac možno aplikovať argumentáciu.
- Vnesenie „rušivej udalosti“: konfrontovať žiakov s javom, ktorý je zatiaľ pre nich ťažko vysvetliteľný alebo protirečí ich doterajším poznatkom (tzv. kognitívny konflikt).
- Reštruktúracia ideí: Žiaci realizujú činnosti, počas ktorých učiteľ facilituje žiakom v riešení problémov spojených s „rušivou udalosťou“, smerujúcou k zmene poznatkov v zhode s pojmovou štruktúrou, uznávanou danou vednou disciplínou.

Praktické didaktické princípy konštruktivismu v NV – aplikujúc Š. Šveca (2008, s. 55) - zahŕňajú vlastnú expresiu a kultiváciu individuality, umožnenie voľnej aktivity, učenie sa skrze vlastnú skúsenosť, vytváranie aktuálnych príležitostí učenia sa, znalosť meniaceho sa sveta, utváranie stimulujúceho prostredia a intenzívnejší vzťah medzi učiteľom a žiakom.

Najväčší vplyv konštruktivismu badať v oblasti tzv. „progresívnych“ **didaktických metód**, najmä metód prepojených s hrami a ranným detstvom. Ďalej k nim predovšetkým problémové vyučovanie, rozhovory, pozorovanie situácií a ich reflexia, autentická aktivita žiakov, interaktívne počítačové programy, pracovné listy s cvičeniami pripravenosti pre „najbližšiu zónu vývoja“, manipulácia s konkrétnymi predmetmi (napr. voda, hlina, piesok), mapami, artefaktami, hlavolamami.

Vhodnými organizačnými formami sú rovesnícke vyučovanie a tímová spolupráca v skupinách, exkurzie, terénne experimenty a projekty umožňujúce prepojenie triednej práce s miestnou komunitou a reálnym svetom mimo triedy.

Náboženský pedagógovia sú si vedomí aj **nedostatkov konštruktivistickkej pedagogiky**, ktorými podľa A. Pollarda a S. Tannautorova a ďalších (1995, s. 108-109) sú najmä nasledujúce:

- Nakoľko konštruktivistická paradigma bola doteraz aplikovaná hlavne v ISCED 1, nie je dostatok empirických dôkazov jej efektívnosti vo vyšších štádiách vzdelávania.
- Piagetova vývinová teória často vedie učiteľov k podceňovaniu schopností žiakov. Ako ukazujú výskumy, intelektuálne schopnosti detí sú oveľa vyššie. Kritici tvrdia, že Piagetove výskumy sú zamerané jednostranne na potvrdenie hypotézy. M. Donaldson a i. ukázali, že už 5-ročné deti dokážu využívať formálne operácie, uvažovať o abstraktných filozofických témach a etických teóriách, rozumieť a rekonštruovať myslenie, ktoré je odlišné od ich vlastného myslenia a s ktorým nesúhlasia. (C. C. McCall, 2009, s. 23).

- Sociológovia tejto teórie ďalej vyčítajú fakt, že Piagetove stupne sa stali súčasťou ideológie zameranej na dieťa a prostriedkom, vďaka ktorému učitelia klasifikujú, porovnávajú a ovládajú deti. Vyčíta sa jej veľký dôraz na jednotlivca a malý na sociálny kontext, v ktorom sa učenie realizuje.
- Negociácia žiackej aktivity medzi žiakom a učiteľom a dôraz kladený na priamu skúsenosť v učení sa má veľkú silu zvyšovať žiacku motiváciu a angažovanosť, ba dokonca umožňuje dosahovať výnimočnú úroveň edukačných výstupov. Na druhej strane je však náročné monitorovať uplatnenie konštruktivismu v jednotlivých predmetoch. Učiteľov často tento dôraz zvedie viac k manažovaniu prostredia než k učeniu.
- Hoci Piagetova teória bola kritizovaná z rôznych pohľadov, jej základné presvedčenie ostáva v platnosti: detský spôsob myslenia nie je menejcenný/nedostatočnejší, je len iný. Ako ukázal doterajší empirický výskum, názory detí na transcendentno, zlo/dobro, náhodu a pod. poskytujú cenný a často prekvapujúci príspevok do teologickej diskusie.

3 Experimentovanie s aplikáciou konštruktivismu v NV v SR a v zahraničí

Hoci v oblasti konštruktivistického výučby existuje doposiaľ pomerne málo výskumov, čo znamená, že nie je možné celkom formulovať jednoznačné závery o jej efektívnosti, v súčasnosti ju v Európe pomerne aktívne aplikuje práve skupina náboženských pedagógov. Ide o sieť odborníkov, pôvodne z nemecky-hovoriacich krajín, ktorá sa postupne rozšírila do ďalších štátov EÚ, a ktorá sa zaoberá práve hľadaním možností využívania tejto didaktickej paradigmy vo vyučovaní NV. V uplynulej dekáde bola touto skupinou rozpracovaná metóda tzv. **teologizovania s deťmi** (*theologizing with children – TWC*), založená práve na konštruktivistickom paradigme, umožňujúca rozvoj kľúčových životných kompetencií aj na hodinách NV (podľa M. Rothganga, 2009, s. 103). Teologizovanie v rámci školskej NV obsahuje nasledujúce činnosti zo strany žiakov, zabezpečujúce nielen kognitívnu, ale aj sociálnu konštrukciu nových poznatkov: Žiaci sa učia vyjadriť obdiv, zastaviť sa nad niečím zaujímavým a krásnym, rozmýšľať o zmysle a význame, rozmýšľať o určitom *ultimate* jave či situácii, klásť otázky v skupine žiakov, „teologicky“ diskutovať so žiakmi a učiteľom a reflektovať svoje uvažovanie.

Účelom takéhoto vyučovania NV je učenie zamerané na žiaka, podporené efektívnym učebným prostredím, umožňujúce dialóg s inými žiakmi a s učiteľom, pričom cieľom je lepšie porozumenie existencie človeka, seba samého a iných ľudí. Žiak je vedený k tomu, aby formuloval svoje otázky a myšlienky na tému života a jeho obmedzení, úvahy o Bohu a svete.

Učiteľ má k dispozícii interaktívne učebné materiály (U. Itze, E. Moers, 2008), ktoré poskytujú podnety pre diskusie na tieto témy: Prečo som na tomto svete? Kto ma sprevádza na mojej ceste? Kde si, Bože? Ktoré sú dôležité myšlienky? Čo je šťastie, láska, krása?

Teologizovanie s deťmi v EÚ nadväzuje na predchádzajúce skúsenosti s metódou „filozofovania s deťmi“, pôvodne z USA. Podnetom bol široko diskutovaný projekt J. Gaardnera *Sofijn svet* (1995). Deti sa často zmieňovali aj o teologických otázkach, ako je teodicea, život po smrti a pod. Postupne sa metóda teologizovania s deťmi začala uplatňovať aj v Európe, najmä v multireligióznych komunitách. Osobné skúsenosti so schopnosťami detí formulovať svoje teologické názory zdieľal vo svojich dielach už R. Coles (1990). Koncom 90-tych rokov 20. storočia doslovné prepisy teologizovania detí publikovali najmä R. Nye a D. Hay (1998, s. 92 – 137), poukazujúci na schopnosti detí utvárať si predstavy o Bohu a komunikovať ich svojmu okoliu už v predškolskom veku. Zbierka školských úvah na náboženské témy napísanými talianskymi deťmi, publikovaná v r. 1993 M. D'Ortom, ukázala na základný problém komunikácie medzi dospelými a deťmi a ich porozumenia metaforickému jazyku.

Odborníci analyzujúci detské teologické koncepty dospeli k záveru, že je nevyhnutné brať do úvahy zásadný rozdiel medzi teologickým myslením detí a dospelých: deti reflektujú predmety, zatiaľ čo dospelí prostriedky. (R. L. Fetz, 1995, s. 22 – 25.) Inými slovami, detské mentálne predstavy týkajúce sa náboženského sveta sa odohrávajú vo veľmi konkrétnom, živom svete predstáv. Učiteľova úloha je zabezpečiť učebné situácie, cez ktoré je možné konfrontovať a integrovať tieto predstavy s podnetmi napr. z biblických naratív. Oboznámenie sa s príbehmi bohatými na teologický obsah môže byť kľúčovým bodom pre rozvoj vlastného myslenia detí, pre usmernenie ich vlastných konštrukcií. Deti v mladšom školskom veku totiž ešte samé nedokážu vyvinúť metakognitívne úsilie pýtať sa po základoch myslenia. Analyzovaním teologických výrokov detí sa dostávame k určitému vhl'adu do *cudzieho jazyka* 'teológie', artikulovanej deťmi.

Keďže uvažujeme o detskej konštrukcii teologických pojmov, je dôležité sa pýtať: Ako korešpondujú štruktúry výrokov detí s percepciou na strane poslucháča? Z doterajších výskumov vyplýva, že poznatky v oblasti teológie závisia od detských skúseností v tejto oblasti. (L. A. Hirscher, S. A. Gelman, 1994.) „Kvalita detského teologického uvažovania je tiež závislá na tom, aké poznatky si dieťa doposiaľ osvojilo v náboženskej oblasti.“ (G. Büttner, 2007, s. 138.) Dieťa, ktoré má predchádzajúce poznatky z biblických príbehov, bude úspešnejšie v hľadaní formulácií a v objavovaní, ako aj v prezentovaní vlastných interpretácií určitých prvkov nového biblického príbehu. Pričom antropomorfné obrazy predstavujú

podpornú oblasť ľudskej konštrukcie teologických pojmov. Deti si teda utvárajú svoje vlastné schémy, ktorými štruktúrujú svoje teologické poznanie a učiteľ im k tomu môže pomôcť.

Výskumy tiež podčiarkli nevyhnutnosť podnetného učebného prostredia, pod ktorým sa myslí viac než len bezprostredné materiálne prostredie triedy. Dôraz je potrebné klásť aj na výber učiva, zdroje informácií (publikácie, elektronické zdroje), zabezpečujúce *porozumenie* novým informáciám. Umožní žiakovi udeliť obsahu určitý tvar (*Gestalt*), ktorý umožňuje jeho spojenie s tým, čo už žiak pozná a čomu dôveruje. Účelom podnetného prostredia je zabezpečiť, aby nová informácia nadobudla zmysel a žiaci si ju dokázali zafixovať.

V súčasnosti sa využitím konštruktivismu v TWC a teda NV zaoberajú viacerí náboženský pedagógovia v rôznych európskych štátoch. Svoje názory prezentujú na medzinárodných konferenciách (napr. F. Kraft, H. Roose, G. Büttner, eds. 2011):

- *V Nemecku* sa konceptom **teológie** „od“, „s“ a „pre“ deti zaoberá dnes už viacero autorov (napr. Friedhelm Kraft, Hanna Roose, Gerhard Büttner, Katharina Kammeyer, Martin Schreiner, Petra Freudenberger Lötze, Eva Hoffmann a i.). „Detská teológia“ či „teológia dieťaťa“ začala ovplyvňovať pedagogickú debatu o význame NV v Nemecku cca od konca 20. storočia. Proponenti tohto konceptu sú presvedčení, že deti treba považovať za ľudí, ktorí sú schopní svojim špecifickým spôsobom rozmyšľať o teologických otázkach. Tak ako sú deti vnímavé na filozofické otázky, sú vnímavé aj voči teologickým témam. Tradične sú filozofické rozhovory s deťmi charakteristické vysokou úrovňou logického myslenia, a to by malo byť normou aj v etických a teologických diskusiách v Európe. TWC je pokladané za metódu NV, pri ktorej sú deti povzbudzované nielen povedať, čo si myslia, ale aj vyšpecifikovať, prečo si to myslia. Reaguje na kontext religióznej plurality v Európe, nakoľko umožňuje odpovedať na otázky, akým spôsobom odovzdávať istú náboženskú tradíciu ďalšej generácii a prečo by mala existovať v školách NV.
- Podnetom k praktizovaniu metódy TWC bol aj koncept spirituálneho rozvoja detí, ako ho pozná oficiálne národné kurikulum *vo Veľkej Británii*. K tejto téme existuje už niekoľko rokov množstvo výskumov. Britský kontext pracuje naďalej prevažne s kresťanskou tradíciou, hoci je otvorená učiť sa o a od iných náboženstiev.
- *V Belgicku* sa teologizovaním s deťmi zaoberá najmä Didier Pollefeyt a Annemie Dillen, a to najmä v kontexte kresťanskej rodinnej výchovy a „detradicionalizovanej“ belgickej spoločnosti.
- *V Nórsku* sa pozorovaním detí a ich teologických reflexií, ako aj tvorbou nových učebných materiálov pre NV v Nórsku zaoberá napr. Sturla Sagberg a Elisabet Haakedal.

- **V Rakúsku** sa problematike filozofovania aj teologizovania s deťmi dlhodobo venuje Elisabeth E. Schwarz, ktorá vytvorila kurz pre budúcich učiteľov NV, zameraný na osvojovanie si nových kompetencií učiteľov zameraných na tento prístup. Nadviazala tak na myšlienky Antona Buchera, Fritza, Osera, Gottfrieda Ortha a ďalších, ktorí už koncom 20. storočia nazerali na deti ako na samostatných ‘konštruktorov’ teológie.
- **V Holandsku** sa otázkam teologizovania na primárnom stupni zaoberá Johan Valstar a Henk Kuindersma. Pre prípravu učiteľov NV vytvorili novú príručku, založenú na otvorených rozhovoroch s deťmi. Kľúčovými kompetenciami nových učiteľov má byť schopnosť pozorovať, interpretovať a viesť žiakov
- **V Dánsku** sa TWC snaží uviesť do školskej praxe NV Henrik Jorgensen.
- Filozofovanie a TWC sa začína uplatňovať aj v krajinách bývalého Východného bloku, napr. v **ČR** (Noemi Bravená), **Poľsku** (Elzbieta Osewska, Jozef Stala) či **Estónsku**.

K počiatočným experimentom s TWC dochádza postupe aj v **SR**. V našich doterajších interakciách so žiakmi sme sa snažili zachytiť a kvalitatívne analyzovať teologicky zamerané odpovede detí na rôzne otázky, a následne ich porovnať s výskumami v iných krajinách. Analýza doterajších nahrávok potvrdila existenciu piatich typov výrokov detí v súvislosti s ich teologizovaním (J. Piaget, 1951, s. 10 – 11):

- Náhodná odpoveď: Dieťa bez rozmýšľania odpovie, čo ho napadne.
- ‘Romancing’: Dieťa si vymyslí nejakú odpoveď bez toho, aby ju naozaj hľadalo.
- Predpokladané presvedčenie: Odpoveď dieťaťa je prakticky dôsledok položenej otázky.
- Slobodné presvedčenie: Dieťa rozmýšľa a hľadá riešenie na položenú otázku.
- Spontánne presvedčenie: Položená otázka viedie k pripomenutiu si existujúcich vedomostí.

Na vzorke 46 detí sme si tiež kvalitatívne overili hypotézu , že pokiaľ deti majú základné vedomosti o náboženských pojmoch, dokážu lepšie artikulovať svoje náboženské skúsenosti.

Rovnako sa potvrdili tri aspekty ‘stretnutia’ sa detí s transcendentnými javmi (G. Büttner, 2011): 1. Tajomné stretnutie (dieťa popisuje strach, úzkosť v tmavej izbe a náhly prežitok svetla, vedomia Niekeho prítomného, čo viedlo k rozplynutiu strachu a pokojnému usnutiu). 2. Dieťa popisuje svoje zážitky slovami, ktoré sa naučilo napr. na katechéze. 3. Dieťa nevie popísať svoj zážitok samé od seba, ale počas diskusie/rozhovoru je schopné reagovať a postupne formulovať svoje poznanie. Zistilo sa, že sociálny a kultúrny kontext ovplyvňuje schopnosť dieťaťa vyjadriť svoje prežívanie aj v teologicko-skúsenostnej oblasti. Situácie utvárané učiteľom NV umožňujú dieťaťu rozširovať si svoje poznanie, svoje

vyjadrovacie schopnosti k popisu vecí, spadajúcich do oblasti náboženstva. Ide o akúsi „náboženskú gramotnosť“, konštruovanú na základe predchádzajúcich poznatkov a na úrovni intenzity podnetov sociálneho a kultúrneho kontextu dieťaťa.

Aplikovali sme tiež pokus K. Kammeyer (zb. 2011) zisťujúci, ako deti chápu pojem náhody. Tieto pokusy ukázali, že dieťa síce dostáva určité podnety, ale na základe nich si pri otázke, ktorá vyvoláva kognitívny konflikt, utvára svoj vlastný názor, ktorý môže byť aj v protiklade s teologicky „správnym“ tvrdením. Z našich doterajších skúseností v SR ako aj v iných európskych krajinách vyplýva, že prekoncepty detí majú veľký význam v prípade, keď deti čelia novým otázkam (napr. dieťa z nenáboženského prostredia vystavené náboženským otázkam). Zároveň však odpovede detí ukazujú, že ich odpovede nie sú len jednoduchým pokračovaním ich doterajších vedomostí. Nová výzva ich vedie k experimentovaniu s novými myšlienkami vychádzajúcimi z ich doterajších vedomostí. Môže viesť k vytvoreniu poznatku argumentatívneho charakteru, ktorý je nakoniec viac či menej v protiklade s pôvodným postojom. Teologický diskurz teda jasne prispieva k tvorbe nových poznatkov.

Zisťovali sme tiež, podobne ako nemeckí náboženský pedagógovia, odkiaľ majú deti svoju teológiu. Výroky detí bolo možné zadeliť do troch kategórií:

- Deti opakujú, čo počuli od dospelých (rodičov, starých rodičov, učiteľov z médií).
- Deti si vytvárajú vlastné myšlienky v kontexte toho, čo počuli od dospelých.
- Deti si vytvárajú vlastné predstavy na základe svojich prekonceptov.

Záver

Konstruktivizmus ovplyvnil v Európe vyučovanie naprieč primárnym stupňom škôl, čo sa odráža napr. v snahe školských inštitúcií zabezpečiť svojim žiakom stimulujúce prostredie. Ovplyvnil aj nároky na učebné procesy organizované náboženskými pedagógmi.

Z konštruktivisticky zameraných rozhovorov s deťmi na hodinách NV v SR vyplynuli podobné kvalitatívne výsledky ako v iných európskych krajinách, a to, že deti vedia interpretovať svoj svet aj nábožensky. Výklad učiteľa na hodine NV ešte neznamená, že žiak si osvojí koncepty, ktoré sú vlastné jeho učiteľovi. Pokiaľ učiteľ žiakom poskytne kvalifikovanú podporu, žiaci dokážu manipulovať s novou situáciou v kombinácii so svojimi prekonceptmi oveľa tvorivejšie, než sa často od nich očakáva. Mohli by sme povedať, že žiaci najskôr prijímajú teológiu od dospelých, avšak na nej si konštruujú svoju vlastnú.

Analýzou konceptov, ktoré žiaci explicitne vyslovili o javoch zo svojho každodenného života, výskumníci potvrdili správnosť jednej z téz konštruktivizmu, totiž predpoklad, že

žiadna vzdelávacia činnosť v NV nemôže obísť doterajšie poznatky učiacich sa, treba s nimi počítať.

LITERATÚRA

- ALEXANDER, H. A. 2007. A View from Somewhere. In BRIDGES, D., SMITH, R. *Philosophy, Methodology and Educational Research*. Oxford : Blackwell Publ., s.123. ISBN 978-1-4051-4513-8.
- BACHELARD, G. 1940. *La philosophie du non*. Paris : PUF.
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.
- BJORKLUND, D. F. 2000. *Children's Thinking : Developmental Function and Individual Differences*. 3. vyd. Stamford : Wadsworth. 587 s. ISBN 0-534-35660-5.
- BÜTTNER, G., KUMPF, H. 2011. Eine Sozialkonferenz im Kaiserreich. In Büttner, G. (ed.) *Jahrbuch für Konstruktivistische Religionsdidaktik Bd. 2*. Hannover : Siebert. (v tlači).
- BÜTTNER, G. 2007. How Theologizing with children can work. In *British Journal of Religious Education*, roč. 29, č. 2, s. 127 - 139. ISSN 0141-6200.
- BÜTTNER, G. Where Do Children Get their Theology from? 2010. In DILLEN, A., ITZE, U., MOERS, E. 2008. *Theologisieren in der Grundshule : Anleitungen und Ideen zum Umgang mit schwierigen Kinderfragen*. Buxtehude : Persen. 109 s. ISBN 978-3-834-3764-8.
- COLES, R. 1990. *The Spiritual Life of Children : The Inner Lives of Children*. Boston : HMC. 358 s. ISBN 0-395-59923-7.
- DILLEN, A., POLLEFEYT, D. (eds.) 2010. *Children's Voices : Children's Perspectives in Ethics, Theologz and Religious Education*. Leuven : Uitgeverij Peeters. 210 s.
- D'ORTA, M. 1993. *Gott hat uns alle gratis erschaffen*. Zürich : Diogenes.
- FETZ, R. E. 1995. Der Kinderglaube. In E. GROSS (ed.) *Der Kinderglaube*. Donauworth : Auer, s. 22 – 35.
- GARANDERIE, A. de la. 1987. *Comprendre et imaginer*. Paris : Centurion.
- GLASERFELD, E. von. 2000. *Learning as Constructive Activity* [online]. Amherst : UMSRRI. [cit. 2012-09-14]. Dostupné na internete: <http://www.umas.edu/sri>
- HAY, D., NYE, R. 1998. *The Spirit of the Child*. London : HarperCollings Religious, s. 92 – 137.
- HIRSCHFELD, L.A., GELMAN, S. A. 1994. *Mapping the Mind*. Cambridge : CUP.
- ITZE, U., MOERS, E. 2008. *Theologisieren in der Grundschule*. Buxtehude : Persen. 109 s. ISBN 978-3-8344-3764-8.
- KRAFT, F., ROOSE, A., BÜTTNER, G. 2011. *Symmetrical Communications? Philosophy and Theology in Classrooms across Europe*. Loccum : RPI. 200 s. ISBN 9783936420388.
- KUZYŠIN, B. 2009. *Vybrané kapitoly z katechetiky : Pohľady do patristickej pedagogiky*. Prešov : PU. 126 s. ISBN 978-80-8068-989-6.
- KRAFT, F., ROOSE, H., BÜTTNER, G. (eds.) 2011. *Symmetrical Communication? Philosophy and Theology in Classrooms across Europe*. Loccum : RPI. 200 s. ISBN 978393642088.
- McCALL, C. C. 2009. *Transforming Thinking : Philosophical Inquiry in the primary and secondary classroom*. New York : Routledge. 220 s. ISBN 978-0-415-47668-3.
- PIAGET, J. 1951. *The Child's Conception of the World*. Lanham : Littlefield Adams, s. 10 - 11.
- PIAGET, J., INHELDER, B. 1993. *Psychológia dieťaťa*. Bratislava : SOFA. 140 s. ISBN 80-85752-33-6.
- POLLARD, A., TANN, S. 1995. *Reflective Teaching in the Primary School*. 2. vyd. Londýn : OU. 367 s. ISBN 0-304-32620-8.

- POLLEFEYT, D. (eds.) 2010. *Children's Voices : Children's Perspectives in Ethics, Theology and Religious Education*. Leuven : Euitgeverij Peeters, s. 357 – 372.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, s. 105 – 106. ISBN 978-80-7367-416-8.
- ROTHGANGEL, M. 2009. Grundlegende Aspekte kompetenzorientierter Religionspädagogik. In *Loccumer Pelikan*, č. 3, s. 103. ISSN 1435-8387.
- ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava : Iris, s. 55 – 56. ISBN 978-80-89256-21-1.
- TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : MPC. 358 s. ISBN 978-80-8052-230-8.

QUO VADIS SLOVENSKÁ SOCIÁLNA PEDAGOGIKA A TVOJA „BANSKOBYSSTRICKÁ ŠKOLA SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY“?

Jolana Hroncová

***Abstrakt:** Príspevok má teoreticko – historický ráz. Autorka v ňom analyzuje historické aspekty vzniku a vývoja sociálnej pedagogiky na Slovensku pred rokom 1989 a základné aktivity jej smerovania v transformačnom období a v súčasnosti. Osobitná pozornosť je venovaná „Banskobystrickej škole sociálnej pedagogiky“ z hľadiska jej programového zamerania a tiež publikačných a vedeckovýskumných aktivít.*

***Abstract:** A contribution has a theoretic - historical character. The author analyzes the historical aspects of formation and development of social pedagogy in Slovakia before 1989 and the direction of its basic activities during the transformation period and at present. Particular attention is paid to "Banskobystricka school of social pedagogy" regard to its focus of program, as well as scientific research and publication activities.*

***Kľúčové slová:** sociálna pedagogika, sociálny pedagóg, prevencia sociálnopatologických javov, „Banskobystrická škola sociálnej pedagogiky“.*

***Key words:** social pedagogy, social pedagogue, prevention of social pathological phenomena, "Banskobystrická school of social pedagogy".*

Úvod

Sociálna pedagogika na Slovensku má v porovnaní s európskou sociálnou pedagogikou omnoho kratšiu históriu. Začala sa rozvíjať od 70.-tych rokov 20. storočia pod silným vplyvom zahraničnej sociálnej pedagogiky v inštitucionálnych podmienkach Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV v Bratislave, ktoré bolo do roku 1989 jediným pracoviskom jej rozvoja., v čom mala výhodnejšie možnosti rozvoja než česká sociálna pedagogika. Po roku 1989 možno rozvoj tejto pedagogickej disciplíny u nás považovať za pomerne dynamický, no značne diferencovaný na vysokých školách, kde sa rozvíjala, po stránke odbornej, teoretickej, vedecko – výskumnej i personálnej. Slovenská sociálna pedagogika ešte ani v súčasnosti nedosahuje úroveň rozvoja sociálnej pedagogiky v iných európskych krajinách, napr. v Poľsku, Nemecku, Švajčiarsku a inde.

1 Teoretické východiská, vznik a vývoj sociálnej pedagogiky na Slovensku do roku 1989

Sociálna pedagogika v Európe má vyše 168 ročnú históriu. Prvú koncepciu sociálnej pedagogiky ako uvádza J. Schilling⁶ položil v roku 1844 K. Mager, ktorý je aj autorom tohto pojmu. Jej teoretické základy rozpracoval P. Natorp v diele *Sociálna pedagogika* (1898), v ktorom priblížil aj zameranie a úlohy tejto vedy. Kým v Nemecku, ale aj v iných západoeurópskych krajinách prežívala sociálna pedagogika koncom 19. storočia a v 20. storočí intenzívny rozvoj, v bývalých socialistických krajinách jej vývoj stagnoval, s výnimkou Poľska, kde sa začala rozvíjať približne od roku 1908 vďaka H. Radlinskej.

Na vznik sociálnej pedagogiky na Slovensku mala najvýraznejší vplyv najmä poľská, ale tiež nemecká sociálna pedagogika a sociológia.

Základy slovenskej sociálnej pedagogiky položil prof. O. Baláž, ktorý sociálnu pedagogiku začal rozvíjať od 70-tych rokov 20. storočia v Ústave experimentálnej pedagogiky SAV v Bratislave na oddelení teórie výchovy. Toto oddelenie viedol najprv ako zástupca riaditeľa ústavu a neskôr sa stal aj riaditeľom ústavu. Pozitívne možno hodnotiť, že slovenská sociálna pedagogika sa už od svojho vzniku rozvíjala v inštitucionálnej podobe v rámci SAV, v čom sme boli v porovnaní s Českou republikou v popredí. K inovácii sociálnej pedagogiky u nás, ako uvádza O. Baláž, prispelo v šesťdesiatych rokoch dielo poľského autora R. Wroczyňského: *Sociálna pedagogika*, ktoré vyšlo v Bratislave (SPN 1968). V predhovore tohto diela prof. Ľ. Bakoš okrem iného píše „V našej odbornej pedagogickej literatúre máme málo prác z oblasti sociálnej pedagogiky, ktorú autor definuje ako vedu o podmienenosti výchovných procesov a o problémoch mimoškolskej výchovy. Naša pedagogická veda sa zameriava prevažne na otázky školskej výchovy. A hoci sa často deklaruje význam prostredia pre vývin dieťaťa a osobitne aj pre školskú výchovu, predsa sa u nás teoreticky dostatočne nespracúva súčasné bohatstvo a zložitost' vplyvov prostredia z hľadiska výchovy. Málo pedagogických pracovníkov sa zameriava na sociálnu pedagogiku, dnes veľmi dôležitú pedagogickú disciplínu“⁷ V tejto súvislosti O. Baláž uvádza, že dielo R. Wroczyňského, ale aj slová prof. Ľ. Bakoša v predhovore tejto knihy „boli pre mňa výzvou, povzbudením a podnetom do intenzívnejšej vedecko-výskumnej a publikačnej činnosti v oblasti sociálnej pedagogiky. Prispeli k prekonaniu ignorovania tejto hraničnej vednej disciplíny u nás. V plnej miere som súhlasil s názorom Wroczyňského, ktorý videl význam sociálnej pedagogiky nielen v skúmaní výchovy v širšom spoločenskom kontexte, jej

⁶ SCHILLING, J.: *Sociálna práca*. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. Trnava: 1999, s. 65.

⁷ WROCYŃSKI, R. : *Sociálna pedagogika*. Bratislava: 1968, s. 7.

podmienitosti prostredím, ale aj jej profylaktických a kompenzačných aspektov. Dnes platí ešte viac ako pred tridsiatimi rokmi, že pre človeka, najmä pre mladého človeka je veľmi dôležité, aby výchova predvídala potencionálne ohrozenie a rozvíjala aktivity, ktoré pozitívne prekonávajú negatívne vplyvy. Kompenzácia medzier, neuspokojených potrieb a negatívnych vplyvov je vo výchove dnes nevyhnutná tak v škole, ako aj v rodine a vo voľnom čase. Význam sociálnej pedagogiky sa preto v súčasnom období zvyšuje.“⁸

O. Baláž v súvislosti s jeho orientáciou na sociálnu pedagogiku píše: „vo svojej vedeckovýskumnej a publikačnej činnosti v odbore sociálnej pedagogiky som sa opieral nielen o literárne pramene, najmä slovenských, českých, nemeckých a poľských autorov, ale aj o osobné stretnutia a výmeny názorov, najmä s prof. Čečetkom, Gallom, Bakošom o predmete, úlohách, metódach, teoretickom a praktickom prínose sociálnej pedagogiky ako relatívne autonómnej hraničnej pedagogickej disciplíny. Takto som postupne dospel k širšej definícii sociálnej pedagogiky k prekonaniu jej normatívneho a zúženého znenia. Uvedomil som si, že konfrontačné prístupy k príslušným sociologickým disciplinám sú škodlivé tak pre sociológiu, ako aj pre pedagogiku, obmedzujú teoretický prínos a stanovujú aplikačné možnosti. Usiloval som sa nadviazať užšiu spoluprácu s predstaviteľmi pedagogických disciplín, ktoré majú blízko k sociálnej pedagogike. Takto sa utvárali moje názory na predmet, úlohy, teoretický a praktický dosah sociálnej pedagogiky s dôrazom na podmienky a potreby na Slovensku.“⁹ V príspevku v *Pedagogickej revue* z roku 1991, pod názvom „*Sociálna pedagogika problémy a perspektívy*“, chápe O. Baláž predmet sociálnej pedagogiky takto: „sociálna pedagogika je pedagogická disciplína, ktorá na základe exaktných poznatkov rieši vzťahy výchovy a spoločnosti (sociálneho prostredia), podieľa sa na vymedzovaní cieľov výchovy, skúma výchovné aspekty socializačných procesov a prispieva k utváraniu a rozvoju osobnosti vo výchovno-vzdelávacom procese v rodine, škole a vo voľnom čase, ďalej v záujmovej a pracovnej činnosti. Osobitne môže prispieť k výchovnému zvládnutiu uzlových životných situácií (prechod do školy a jednotlivé školské stupne, súčinnosť školy a rodiny, proces voľby povolania, začleňovanie do práce– identifikačné a adaptačné procesy, aktívna účasť na živote spoločnosti). Problematika, ktorú tiež možno zaradiť do rámca sociálnej pedagogiky sú sociálno-pedagogické aspekty prípravy a činnosti učiteľa.“¹⁰

Podľa O. Baláža „je sociálna pedagogika hraničnou disciplínou medzi pedagogikou a sociológiou, ktorá primárne skúma, teoreticky rozvíja a v praxi aplikuje poznatky o

⁸ BALÁŽ, O.: K problémom sociálnej pedagogiky. In: *Pedagogická revue*, roč. 48, 1996, č 9-10, s. 496.

⁹ Tamže, s. 496.

¹⁰ BALÁŽ, O.: Sociálna pedagogika-problémy a perspektívy. In: *Pedagogická revue*, roč. 43, 1991, č 8, s. 610.

spoločenskej podmienosti výchovy a vzdelávania. Osobitné ťažisko sociálno-pedagogických analýz sa týka spätnoväzbových vplyvov medzi výchovou, vzdelávaním a sociálnym prostredím. Z toho vyplýva, že skúma aj inštitucionálne aspekty školy, rodiny, oblasti voľného času a preventívnych, kompenzačných a charitatívnych potencií výchovy a vzdelávania. Pedagogické aspekty socializácie musia zahrnúť nielen spomenuté inštitúcie, ale aj proces prípravy na povolanie, jeho voľbu a adaptáciu na pracoviskách. Nepochybne sa takto vytvárajú vzťahy medzi sociálnou pedagogikou a širokou oblasťou, nazvanou spravidla „sociálna práca.“ Integračný a interdisciplinárny charakter sociálnej pedagogiky v istej miere sťažuje exaktné vymedzovanie jej predmetu, úloh, obsahu a metód, ale súčasne rozširuje priestor vedeckého skúmania a aplikácie výsledkov vo výchovno- vzdelávacej praxi.¹¹

O. Baláž sa otázkami sociálnej pedagogiky začal zaoberať od 70-tych rokov 20. storočia jednak v časopiseckých, ale aj knižných publikačných aktivitách. Medzi jeho knižné sociálno-pedagogické práce patria: *Úvod do sociálnej pedagogiky* (1973), *Učiteľ a spoločnosť* (1973), zborník *Rozvoj spoločnosti a výchova* (1977), a najmä práca *Sociálne aspekty výchovy* (1981), v ktorej sa zaoberá predmetom sociálnej pedagogiky a jej zaradením do systému pedagogických vied. Túto prácu možno považovať za prvé a základné dielo v oblasti sociálnej pedagogiky v SR. Ústav experimentálnej pedagogiky SAV v Bratislave pri príležitosti 60. výročia narodenia O. Baláža vydal v roku 1982 tiež zborník (editor: E. Kratochvílová), pod názvom *Spoločnosť, výchova, práca*, v ktorom venuje tiež významnú pozornosť sociálnej pedagogike v kapitole pod názvom *Sociálna pedagogika v systéme pedagogických vied*. O. Baláž tu zdôrazňuje, že sociálna pedagogika je imanentnou súčasťou pedagogiky a ďalej poukazuje na vývinové aspekty sociálno-pedagogického myslenia, nové poznatky o rozvoji sociálnej pedagogiky a načrtáva systém sociálnej pedagogiky z hľadiska jej predmetu a obsahového zamerania. Tento príspevok pod názvom *Sociálna pedagogika v systéme pedagogických vied* bol už skôr uverejnený aj v celoštátnom časopise *Pedagogika v roku 1978*, č.5 a možno ho považovať za prvý príspevok ku konštituovaniu sociálnej pedagogiky ako špeciálnej pedagogickej disciplíny na Slovensku ale i v Československu.

K najvýznamnejším časopiseckým príspevkom, v ktorých O. Baláž venoval ťažisko pozornosti sociálnej pedagogike patria najmä príspevky: *Sociálna pedagogika v systéme pedagogických vied* (*Pedagogika*, 1978, č. 5), *Sociálna pedagogika -problémy a perspektívy* (*Pedagogická revue*, 1991, č. 8) a *K problémom sociálnej pedagogiky* (*Pedagogická revue*, 1996, č. 9-10).

¹¹ BALÁŽ, O.: K problémom sociálnej pedagogiky. In: *Pedagogická revue*, roč. 48, 1996, č 9-10, s. 496.

Pre rozvoj slovenskej sociálnej pedagogiky majú veľký význam tiež vystúpenia O. Baláža na vedeckých konferenciách venovaných sociálnej pedagogike, kde vystúpil s hlavnými referátmi. Na odbornej konferencii na tému: „*Sociálna pedagogika a jej postavenie v systéme vied*“, ktorá sa uskutočnila 19.9.1996, na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave pri príležitosti 50. výročia jej založenia vystúpil s referátom na tému: *K problémom sociálnej pedagogiky*, ktorý bol publikovaný v Pedagogickej revue 1996, č. 9-10. V ňom O. Baláž priblížil vývinové tendencie i súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku a jeho chápanie tejto disciplíny.

Ďalej O. Baláž vystúpil na vedeckej konferencii s medzinárodnou účasťou pod názvom *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*, ktorá sa konala na Filozofickej fakulte UK v Bratislave z iniciatívy Z. Bakošovej v dňoch 2. a 3. 2. 1999 s hlavným referátom na tému: *Možnosti a potreba interdisciplinárnej účinnosti sociálnej pedagogiky*, kde akcentuje význam systematickej koordinácie a spolupráce medzi pracoviskami, ktoré rozvíjajú sociálnu pedagogiku na slovenských vysokých školách.

Pred rokom 1989 prof. O. Baláž predstavoval najvýraznejšiu osobnosť sociálnej pedagogiky na Slovensku, hoci na rozpracovaní jej parciálnych problémov sa podieľali aj jeho ďalší spolupracovníci, napr. J. Hamarová, Ľ. Holkovič, J. Danek a iní. Väčšina z nich sa však neskôr po zrušení Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV po roku 1989 sociálnej pedagogike nevenovala. Do tzv. „Balážovej školy sociálnej pedagogiky“ možno zaradiť aj jeho niektorých aspirantov, ktorí sa neskôr sociálnej pedagogike venovali najmä na vysokých školách. K nim patrí aj autorka tohto príspevku, ktorá bola prvou internou aspirantkou O. Baláža po otvorení Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV v Bratislave so špecializáciou na sociálnu pedagogiku. Na škodu veci bol tento Ústav rozhodnutím Predsedníctva SAV 30. 9. 1993 zrušený v dôsledku čoho bola oslabená nielen slovenská sociálna pedagogika, ale aj pedagogika vôbec.

1.2 Sociálna pedagogika na Slovensku po roku 1989

V transformačnom období po roku 1989 nielen na Slovensku, ale aj v iných postkomunistických krajinách v dôsledku prudkého rastu sociálno-patologických javov vznikla spoločenská potreba rozvoja pomáhajúcich profesií a tiež vied, ktoré sa nimi zaoberajú. Sociálna pedagogika nielen na Slovensku, ale aj v Čechách nabrala pomerne dynamický rozvoj, najmä vo vysokoškolskom prostredí. Významnú úlohu v rozvoji slovenskej sociálnej pedagogiky aj v transformačnom období zohral O. Baláž, najmä svojimi príspevkami v pedagogickej tlači a vystúpeniami na konferenciách. V roku 1991 (č. 8)

uverejnil v časopise *Pedagogická revue* významný príspevok pod názvom *Sociálna pedagogika – problémy a perspektívy*, v ktorom zhodnotil vývoj a súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku, poukázal na problémy v jej rozvoji pred rokom 1989 a zároveň načrtol perspektívy jej ďalšieho rozvoja. K ďalším zásadným príspevkom z hľadiska sociálnej pedagogiky patrí jeho plenárne vystúpenie pod názvom *K problémom sociálnej pedagogiky* na konferencii *Sociálna pedagogika a jej postavenie v systéme vied*, ktorá sa konala 13. 9. 1996 na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave. V tomto vystúpení analyzuje O. Baláž históriu i súčasnosť slovenskej pedagogiky, jej vzťah k iným vedám, činnosť Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV v tomto smere a tiež problémy, ktoré musí sociálna pedagogika v súčasnosti riešiť. K ďalším významným vystúpeniam O. Baláža patrí jeho hlavný referát na konferencii *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*, ktorá sa konala 2 - 3. 2. 1999 na Filozofickej fakulte UK v Bratislave, pod názvom *Možnosti a potreba interdisciplinárnej súčinnosti sociálnej pedagogiky*, v ktorom apeluje na potrebu precizácie predmetu sociálnej pedagogiky, tiež riešenie terminologických otázok a zdôrazňuje najmä nutnosť užšej spolupráce s príbuznými disciplínami. Na tejto konferencii vystúpila tiež garantka tejto konferencie Z. Bakošová (*Sociálna pedagogika ako vedná disciplína*), P. Ondrejko (*Sociálna pedagogika a sociálna práca*) a B. Kraus (*Profesní model sociálního pedagoga*), J. Hroncová (*Analýza vzťahu sociálnej pedagogiky a sociálnej práce ako vedných disciplín a učebných odborov*), E. Kratochvílová (*Vzťah pedagogiky voľného času k sociálnej pedagogike*) a iní. Zborník z tejto konferencie vyšiel pod rovnakým názvom *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku* na Filozofická fakulta UK v Bratislave v roku 2000. Na túto konferenciu nadväzovala ďalšia vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou v roku 2004 pod názvom *Sociálny pedagóg*, tiež pod garanciou Z. Bakošovej. Podstatné vystúpenia z tejto konferencie boli uverejnené v monotematickom čísle *Pedagogickej revue* 2005 č. 1. V roku 2006 vyšiel aj zborník pod názvom *Sociálny pedagóg*. Pozitívne možno hodnotiť skutočnosť, že pri Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV sa v júni 2003 kreovala Sekcia sociálnej pedagogiky pod vedením Z. Bakošovej, ktorá vyvíja značné aktivity v oblasti sociálnej pedagogiky.

V posledných desaťročiach sociálna pedagogika našla svoje miesto na viacerých vysokých školách na Slovensku. Rozvíja sa na Pedagogickej i Filozofickej fakulte UK v Bratislave, ďalej na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave, Fakulte humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline a na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

1.3 „Banskobystrická škola sociálnej pedagogiky“

„Banskobystrická škola sociálnej pedagogiky“ je považovaná na Slovensku za najsilnejšie a najrozvinutejšie pracovisko, pretože rozvíja sociálnu pedagogiku nielen v teoretickej, (ako napr. na Filozofickej fakulte UK v Bratislave), ale aj vo vedecko-výskumnej, pedagogickej a metodologickej rovine. Na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB sa sociálnej pedagogike dlhodobo venujú viaceré vysokoškolské učiteľky, ktoré spolupracujú pri rozvíjaní teórie i praxe sociálnej pedagogiky a tiež aj v oblasti riešenia výskumných úloh. Sem patria J. Hroncová, I. Emmerová, M. Niklová a L. Kamarášová. J. Hroncová je i hlavnou garantkou magisterského študijného programu Sociálna pedagogika, ktorý patrí v súčasnosti medzi výnimočné študijné programy, pretože v tomto zameraní na inej vysokej škole v magisterskom štúdiu neexistuje (za rozvoj študijného programu sociálna pedagogika a tiež vedeckú a pedagogickú činnosť udelila rektorka UMB Dr. h. c. prof. B. Kosová, CSc. garantke tohto programu Zlatú medailu UMB pri príležitosti osláv 20. výročia vzniku UMB, ktoré sa konali dňa 29. 11. 2012 v Aule Beliana). „Banskobystrická škola sociálnej pedagogiky“ je známa svojimi bohatými publikačnými aktivitami a tiež vystúpeniami na konferenciách nielen doma, ale aj v zahraničí. Medzi najvýznamnejšie publikácie zo sociálnej pedagogiky patria: J. Hroncová – A. Hudecová – T. Matulayová: *Sociálna pedagogika a sociálna práca* (2000, 2001), Hroncová, J. – Emmerová, I.: *Sociálna pedagogika* (2004). V roku 2007 ako vedúca autorského kolektívu vydala J. Hroncová publikáciu pri príležitosti výročia 85. rokov prof. PhDr. Ondreja Baláža, CSc. Hroncová, J. – Staňová, J. a kol.: *Život a dielo prof. Ondreja Baláža* (K otázkam sociálnej pedagogiky). Na spracovaní publikácie sa ďalej podieľali I. Emmerová, M. Maľová-Niklová a L. Kamarášová, ktoré patria k jej bývalým doktorandkám a súčasným spolupracovníckam.

J. Hroncová je ďalej vedúcou autorkou viacerých monografií, z ktorých sa sociálnej pedagogiky dotýkajú najmä práce: HRONCOVÁ, J. – KRAUS, B. a i.: *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. (2006) a najmä dielo, ktoré vyšlo v spolupráci s českými predstaviteľmi sociálnej pedagogiky z Pedagogickej fakulty UHK pod názvom: Hroncová, J. - Emmerová, I. - Kraus, B. a kol. *Dejiny sociálnej pedagogiky. Vybrané problémy* (2007), ktoré vyšlo aj na základe výmennej spolupráce aj na Pedagogickej fakulte UJEP v Ústí nad Labem pod názvom *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe* (2008). K ďalším publikáciám J. Hroncovej patria monografie: Hroncová, J.-Walancik, M. a kol.: *Vybrané problémy slovenskej a poľskej sociálnej pedagogiky* (2009), Hroncová, J.-Emmerová, I. a kol.: *Sociálna pedagogika - vývoj a súčasný stav* (2009), Hroncová, J.-

Emmerová, I.-Walancik, M. a kol.: *Pedagogika sociálnej starostlivosti* (2011), Hroncová, J. a kol. *Sociálna pedagogika na Slovensku* (2012) a iné.

K najaktívnejším predstaviteľkám v rozvíjaní teórie i vedecko-výskumnej činnosti v oblasti sociálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici patrí nesporne I. Emmerová, ktorá má okrem prác v spoluautorstve aj samostatné publikácie, napr.: *Prevenčia sociálnopatologických javov v školskom prostredí* (2007), *Poruchy správania u žiakov základných a stredných škôl – ich prevencia a riešenie* (2008), v ktorých venuje významnú pozornosť aj práci sociálnych pedagógov. K jej najnovším prácam patria knihy *Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí* (2011) a *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou* (2012). Samostatné publikácie majú z oblasti sociálnej pedagogiky aj mladšie predstaviteľky sociálnej pedagogiky na Katedre pedagogiky a síce M. Niklová, L. Kamarášová s prácou *Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov* (2007), M. Niklová : *Prevenčia drogových závislostí v školskom prostredí* (2009) a L. Kamarášová : *Profesijné kompetencie sociálneho pedagóga v prevencii sociálno-patologických javov* (2009).

„Banskobystrická škola sociálnej pedagogiky“ rozvíja intenzívne sociálnu pedagogiku tiež v rámci vedecko-výskumnej činnosti, jednak v projektoch medzinárodnej spolupráce, ale najmä v rámci projektov VEGA a KEGA. Vedecko-výskumná činnosť „Banskobystrickej školy sociálnej pedagogiky“ je zameraná najmä na sociálno-patologické javy a problémy uplatnenia sociálnych pedagógov v praxi. V rokoch 2004 - 2005 sme riešili medzinárodnú výskumnú úlohu v rámci dohody medzi vládou ČR a SR za roky 2004 – 2005 č. 119 pod názvom: „*Sociálno-patologické javy vo vysokoškolskej príprave sociálnych pracovníkov a sociálnych pedagógov*“, kde zodpovednou riešiteľkou za SR bola J. Hroncová a za ČR B. Kraus. Na riešení tejto úlohy participovali tiež učitelia z Katedry sociálnej práce Pedagogickej fakulty UMB, A. Hudecová, P. Jusko a ďalší, ktorí tiež popri otázkach sociálnej práce, ktoré sú pre nich ťažiskové, venujú pozornosť aj sociálnej pedagogike, najmä z aspektu interdisciplinárnych vzťahov týchto vedných disciplín.

V rokoch 2007 – 2009 sme na katedre riešili výskumnú úlohu VEGA č. 1/4527/07 pod názvom „*Profesijné kompetencie sociálnych pedagógov v oblasti prevencie sociálnej patológie u detí a mládeže*“ (zodpovedná riešiteľka je prof. PhDr. J. Hroncová, PhD.), do ktorej boli zapojené aj I. Emmerová, M. Niklová, L. Kamarášová, M. Hronec a ďalší riešitelia. Za uvedenú úlohu sme získali z predsedníctva VEGA MŠ SR a SAV „Certifikát o úspešnom ukončení projektu v roku 2009 a dosiahnutí vynikajúcich výsledkov“.

V súčasnosti riešime dva projekty VEGA a síce VEGA č. 1/0303/11 pod názvom „*Spolupráca inštitúcií verejnej správy so školami v oblasti prevencie sociálno-patologických javov s osobitným zreteľom na uplatnenie sociálnych pedagógov v Banskobystrickom kraji.*“ (zodpovedná riešiteľka prof. PhDr. J. Hroncová, PhD.) a tiež projekt VEGA č. 1/0168/12 pod názvom *Profesionalizácia prevencie sociálnopatologických javov v školskom prostredí v SR z aspektu profesie sociálneho pedagóga – súčasný stav, problémy a komparácia so zahraničím* (zodpovedná riešiteľka doc. PhDr. I. Emmerová, PhD.).

Výsledky výskumu z oblasti sociálnej pedagogiky boli a sú prezentované okrem publikačných aktivít v odbornej tlači a prácach monografického charakteru tiež na medzinárodných konferenciách, medzi ktoré patria aj konferencie SOCIALIA, ktoré boli realizované na pôde Pedagogickej fakulty UMB pod garanciou J. Hroncovej a A. Hudecovej. Sem patrí SOCIALIA 2007 pod názvom *Prevencia sociálno-patologických javov u detí, mládeže a dospelých*, tiež SOCIALIA 2009, ktorá bola zameraná na *Profesijné kompetencie sociálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov v teórii a v praxi v SR a v iných krajinách Európskej únie* a SOCIALIA 2011, ktorá mala názov „*Participácia inštitúcií verejnej správy a pomáhajúcich profesií na prevencii sociálno-patologických javov u detí, mládeže a dospelých v Slovenskej republike a v iných krajinách Európskej únie*“. Na týchto konferenciách boli ťažiskovo prezentované výsledky výskumných úloh VEGA na riešení, ktorých participovali predstavitelky „Banskobystrickej školy sociálnej pedagogiky“.

Popri projektoch VEGA riešime aj projekt KEGA č. 028UMB-4/2012 s názvom „*Preventívna sociálno-výchovná práca na základných a stredných školách z aspektu funkcie sociálneho pedagóga*“. K doterajším rozsiahlejším výstupom z tejto úlohy, okrem príspevkov uvedených v odbornej tlači, patrí monografia J. Hroncová a kol.: *Sociálna pedagogika na Slovensku (História a súčasnosť)*(2012) a tiež zborník *Sociálny pedagóg v škole* (2012), v ktorom sú prezentované vystúpenia významných predstaviteľov sociálnej pedagogiky na Slovensku, v Čechách i Poľsku a tiež skúsenosti sociálnych pedagógov zo slovenských škôl a školských zariadení, ktoré odzneli na odbornom seminári *Sociálny pedagóg v škole*, ktorý sa konal v rámci Dní vedy a otvorených dverí dňa 6. 11. 2012 na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici.

Výsledky našej práce každoročne prezentujeme na medzinárodnej konferencii pod názvom „*Sociálna pedagogika v strednej Európe*“, ktorú organizuje Institut mezioborových študií (IMS) Brno, naša Katedra pedagogiky patrí každoročne medzi spoluorganizátorov týchto konferencií. Katedra pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici tiež každoročne vydáva *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky* (zodpovedné redaktorky sú J.

Hroncová a I. Emmerová), kde sú tiež výsledky skúmania sociálnej pedagogiky každoročne prezentované. V tomto roku už vyjde zborník č. 8, v ktorom budú tiež ťažiskovo prezentované výsledky riešenia vyššie uvedených výskumných úloh VEGA a KEGA. Výsledky sociálno-pedagogického výskumu a teórie prezentujeme priebežne aj v časopise *The New Educational Review*, v časopise *Pedagogická orientace*, *Sociálna prevencia*, *Prevencia*, *Mládež a spoločnosť*, *Vychovávateľ* a inde.

1.4 Vízia a perspektívy rozvoja „Banskobystrickej školy sociálnej pedagogiky“

Slovenská sociálna pedagogika, súčasťou ktorej je aj „Banskobystrická škola sociálnej pedagogiky“ stojí v súčasnosti pred mnohými aktuálnymi sociálno-výchovnými problémami, ktoré vyžadujú riešenie. Nutné je v teoretickej rovine venovať naďalej pozornosť precíznejšiemu vymedzeniu predmetu sociálnej pedagogiky, ktorý ešte stále nie je jednoznačne formulovaný, ďalej vzťahu sociálnej pedagogiky k iným vedám, najmä k sociálnej práci, sociálnej andragogike a pedagogike voľného času. Ďalej je nevyhnutné venovať pozornosť tiež vnútornej diferenciácii sociálnej pedagogiky, ako pedagogickej disciplíny i v rámci študijného programu, terminologickým a metodologickým otázkam. Široký záber týchto problémov však vyžaduje aj pre „Banskobystrickú školu sociálnej pedagogiky“ nutnosť vymedziť priority a aktuálne úlohy, ktorým by sme mali venovať osobitnú pozornosť v súčasnosti a v najbližších rokoch. V porovnaní so situáciou v Čechách a v Poľsku, sme vo viacerých aspektoch v nevýhodnej situácii. V Čechách síce funkcia sociálneho pedagóga nie je ešte stále legislatívne ukotvená, no inštitucionálna vysokoškolská príprava sociálnych pedagógov je omnoho širšia než na Slovensku, čo hodnotíme pozitívne. V súčasnosti sa na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici nachádza jediné vysokoškolské pracovisko pre prípravu sociálnych pedagógov na úrovni magisterského štúdia. Pritom už tri legislatívne normy a síce zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (§ 130), tiež zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch (§ 24) a zákon č. 448/2008 o sociálnych službách (§ 84) riešia uplatnenie sociálnych pedagógov v praxi, kde ako kvalifikačný predpoklad uplatnenia uvádzajú absolvovanie študijného odboru sociálna pedagogika, alebo študijného programu sociálna pedagogika v odbore pedagogika. Študijný odbor sociálna pedagogika a vychovávateľstvo, ktorý je akreditovaný na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave sa v týchto zákonoch nenachádza, pretože je viac orientovaný na oblasť výchovy mimo vyučovania. Z tohto dôvodu je žiaduce, aby sa po najbližšej komplexnej akreditácii rozšírila sieť vysokých škôl, ktoré vzdelávajú sociálnych pedagógov na úrovni magisterského štúdia na Slovensku. V tomto smere sa

skutočne nemôžeme porovnávať napríklad so situáciou v Poľskej republike, kde na príprave sociálnych pedagógov participuje cca 22 vysokých škôl, aj keď berieme do úvahy, že ide o omnoho väčšiu krajinu než je Slovensko. Zaujímavá je však skutočnosť, že hoci poľská sociálna pedagogika má omnoho dlhšiu históriu a širšie inštitucionálne zázemie na vysokých školách, v školskom prostredí doteraz nepôsobí sociálny pedagóg, ale iba tzv. školský pedagóg, ktorý má podobné kompetencie ako sociálny pedagóg na Slovensku. Vo funkcii školského pedagóga v škole sociálny pedagóg pôsobiť síce môže, no zároveň aj absolventi iných odborov.

Slovenská sociálna pedagogika musí nevyhnutne v najbližšom období zamerať pozornosť v teoretickej, vedecko-výskumnej a najmä metodической rovine na oblasť školskej sociálno-pedagogickej práce a pôsobenie sociálneho pedagóga v škole. Aj keď je táto práca po legislatívnej stránke už na Slovensku dobre ukotvená od roku 2008, ešte doteraz neexistuje žiadny profesiogram sociálneho pedagóga v škole, chýbajú tiež metodické materiály a iné nevyhnutné dokumenty pre jeho prácu. Na tieto problémy upozornili aj viacerí sociálni pedagógovia z praxe, ktorí vystúpili na odbornom seminári *Sociálny pedagóg v škole* dňa 6. 11. 2012. Keďže jedným z cieľov seminára bolo uskutočniť monitoring súčasného stavu a problémov v uplatnení sociálnych pedagógov v základných a stredných školách na Slovensku, chceme na základe ich poznania pomôcť sociálnym pedagógom v školách tieto problémy riešiť. V súčasnom období a aj v najbližšej budúcnosti sa preto chceme v „Banskobystrickej škole sociálnej pedagogiky“ sústrediť predovšetkým na rozpracovanie problematiky školskej sociálno-výchovnej práce, v podmienkach jednotlivých typov škôl i školských internátov, tak ako to sociálnym pedagógom umožňuje zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní v §130. Školská sociálno-pedagogická práca v podmienkach Slovenskej republiky je nedostatočne rozpracovaná nielen v teoretickej ale i v metodической rovine. Na základe rokovania odborného seminára *Sociálny pedagóg v škole*, ale i ďalších požiadaviek sociálnych pedagógov z praxe, ktorí sú naši absolventi, je našou povinnosťou byť nápomocní sociálnym pedagógom v praxi na základných a stredných školách, o to viac, že Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici je v súčasnosti jedinou vzdelávacou inštitúciou, ktorá realizuje magisterský študijný program sociálna pedagogika v odbore pedagogika. V teoretickej rovine už tejto problematike venovali pozornosť napr. I. Emmerová, L. Kamarášová, M. Niklová, C. Határ a tiež aj Z. Bakošová (ktorá viedla v doktorandskom štúdiu tiež doktorandku V. Zemančíkovú, ktorej práca bola zameraná týmto smerom). Aj v budúcnosti budeme venovať permanentnú pozornosť problematike prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže na všetkých úrovniach prevencie, v rámci

ktorých nachádza sociálny pedagóg možnosti uplatnenia. V rámci projektu KEGA pod názvom „*Preventívna sociálno-výchovná práca na základných a stredných školách z aspektu funkcie sociálneho pedagóga*“ chceme uskutočniť okrem vyššie uvedeného monitoringu problémov sociálnych pedagógov v ich školskej sociálno-výchovnej práci aj dôkladnú teoretickú analýzu problematiky sociálno-pedagogickej práce v škole u nás a v zahraničí a tiež výmenu skúseností a poznatkov so vzdelávacími inštitúciami na národnej a medzinárodnej úrovni. Výstupom z tejto úlohy bude okrem vyššie uvedenej monografie *Sociálna pedagogika na Slovensku*, aj zborník *Sociálny pedagóg v škole*, (ktorý poskytneme všetkým účastníkom seminára a sociálnym pedagógom pôsobiacim v školách) tiež vysokoškolská učebnica pre študentov sociálnej pedagogiky a metodická príručka pre školských sociálnych pedagógov s návrhom profesiogramu práce sociálneho pedagóga v škole. Priebežné výstupy z tejto úlohy publikujeme v odbornej tlači a na vedeckých konferenciách u nás i v zahraničí.

„Banskobystrická škola sociálnej pedagogiky“ v minulosti úzko spolupracovala s vysokoškolskými inštitúciami na Slovensku i v zahraničí, ktoré pripravujú sociálnych pedagógov respektíve rozpracúvajú teoretické i metodologické problémy sociálnej pedagogiky. Osobitný dôraz kladieme na spoluprácu s Inštitutom mezioborových štúdií Brno (IMS), ktorý sa v Českej republike venuje po stránke vedeckej, pedagogickej a výskumnej podľa nášho názoru v najväčšej miere a každoročne organizuje reprezentatívne medzinárodné konferencie zo sociálnej pedagogiky (spoluorganizátorom ktorých je aj Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici), ktoré predstavujú prezentáciu stredoeurópskeho myslenia a rozvoja v sociálnej pedagogike. Na týchto konferenciách, ktoré realizuje IMS sa pravidelne aktívne zúčastňujeme, pretože predstavujú významnú inšpiráciu pre našu prácu. Ďalej dlhodobo úzko spolupracujeme s vysokoškolskými učiteľmi Pedagogickej fakulty UHK v Hradci Králové, s ktorými sme spoluorganizovali viaceré konferencie SOCIALIA (2007, 2009, 2011) a tiež publikovali spoločné monografie z oblasti sociálnej pedagogiky a sociálnej patológie, osobitne chcem vyzdvihnúť spoluprácu našej katedry s prof. PhDr. Blahoslavom Krausom, CSc. Ceníme si tiež dlhoročnú spoluprácu s kolegami z Katedry sociálnej pedagogiky z Fakulty pedagogiky a psychológie Sliezskej univerzity v Katowiciach, osobitne s doc. M. Walancikom a bývalým pracovníkom tejto univerzity prof. A. R. Winnickym, ktorý už pôsobí na Univerzite v Zelenej Hore, ďalej profesorkami E. Jarosz, E. Syrek, A. Nowak a ďalšími, ktorí tiež participovali na našich publikáciách z oblasti sociálnej pedagogiky. V súčasnosti rozvíjame tiež spoluprácu s Obchodnou akadémiou (Wyzsza Szkoła Biznesu) v Dabrowie Gorniczej, kde sa prvýkrát

v Poľsku uskutoční medzinárodná konferencia SOCIALIA 2013, na realizácii ktorej participuje aj Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB.

Vzhľadom ku skutočnosti, že sa na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici už dlhodobo venujeme kolektívnemu rozpracúvaniu otázok sociálnej pedagogiky s vyhranenou názorovou a predmetnou orientáciou, nielen v rovine teoretickej, ale aj v oblasti vedeckovýskumnej, publikačnej a pedagogickej možno skutočne oprávnené používať názov „Banskobystrická škola sociálnej pedagogiky“, pod ktorým nás akceptujú už aj sociálni pedagógovia v Čechách a Poľsku. Na rozvíjanie myšlienok „Banskobystrickej školy sociálnej pedagogiky“ usmerňujeme aj našich interných a externých doktorandov, ktorí sa orientujú na problémy sociálnej pedagogiky, medzi nich v súčasnosti patria: D. Paučíková (*Kompetencie a možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga v pôsobnosti samosprávy v Banskobystrickom kraji*), K. Kropáčová (*Sociálny pedagóg v škole – jeho kompetencie, profesigram a špecifiká pôsobenia v školskom prostredí*), L. Tomčíková (*Sociálnopedagogická analýza vzťahu vzdelania a nezamestnanosti v Slovenskej republike a komparácia s vybranými krajinami Európskej únie a OECD*), M. Dulovics (*Profesionalizácia prevencie sociálnopatologických javov v školskom prostredí z aspektu sociálneho pedagóga*), M. Matisová (*Sociálno-pedagogická práca na základných a stredných školách v Slovenskej republike*), S. Húsková (*Sociálno-pedagogický prínos v diele J. A. Komenského*), P. Böhmová (*Spolupráca školy s odborníkmi pri realizovaní prevencie*), K. Bradová (*Prevencia sociálno-patologických javov v školskom prostredí*), A. Kováčová (*Agresivita a šikanovanie v školskom prostredí ako sociálno-pedagogický problém a možnosti ich prevencie*), I. Snopková (*Sociálny pedagóg v škole – jeho kompetencie, profesigram a špecifiká pôsobenia v školskom prostredí*), K. Potančoková (*Vývojové tendencie a súčasný stav kriminality mládeže v SR a možnosti jej prevencie*), E. Diechová (*Problémové správanie žiakov v základných a stredných školách ako sociálno-pedagogický problém a možnosti prevencie*).

1.5 Vzdelávanie sociálnych pedagógov v SR

Profesia sociálneho pedagóga je zaradovaná medzi pomáhajúce profesie rozvoj ktorých odporučila zintenzívniť OECD v roku 1994 všetkým postkomunistickým krajinám. Možno povedať, že v SR teória sociálnej pedagogiky po roku 1989 predbiehala prax sociálnej pedagogiky v zmysle prípravy sociálnych pedagógov ako profesie. Sociálna pedagogika ako samostatný študijný program sa v súčasnosti, podľa dostupných prameňov zverejnených vysokými školami na internetovom portáli, študuje v bakalárskom štúdiu iba na 2 vysokých

školách v SR. Na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave sa sociálna pedagogika študuje na Katedre pedagogiky a sociálnej pedagogiky, ktorá nadviazala na predchádzajúci študijný program „Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo“. Ďalej sa sociálna pedagogika študuje na Fakulte prírodných vied Žilinskej univerzity v Žiline na Katedre pedagogických štúdií, kde sa realizuje v dennom i externom štúdiu. Magisterské študijné programy neboli z personálnych dôvodov na týchto fakultách zatiaľ akreditované, možno po vyriešení garancie magisterských programov akreditované budú. Na Katedre pedagogiky Filozofickej fakulty UK v Bratislave „Sociálna pedagogika“, ako študijný odbor, či program nebola zatiaľ akreditovaná. V rámci odboru pedagogika mali v minulosti študenti možnosť vybrať si od 3. ročníka sociálnu pedagogiku ako špecializáciu. Podľa Z. Bakošovej od roku 2004 nastala na tejto fakulte zmena v tom zmysle, že akreditovaným odborom sa stalo jednodoborové štúdium pedagogiky a študijné špecializácie sa zrušili. Staré študijné programy ešte dobiehajú. Od akademického roku 2008/2009 sa študentom poskytovali možnosti širšieho študijného zamerania (sociálna pedagogika, predškolská pedagogika, školská pedagogika, etická výchova a pedagogické poradenstvo)

Na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave tiež na Katedre pedagogických štúdií sa realizuje študijný program „Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo“ v bakalárskom a magisterskom štúdiu. V súčasnosti v SR sa študijný program „Sociálna pedagogika“ v magisterskom štúdiu realizuje iba na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici (garantkou je prof. J. Hroncová), kde sa učí od akademického roku 1994/1995. Tento študijný program nadväzoval na predchádzajúce bakalárske štúdium vychovávateľstva a neskôr aj sociálnej práce. V súčasnosti nadväzuje okrem týchto odborov aj na bakalárske štúdium pedagogiky, andragogiky a sociálnej pedagogiky pre absolventov bakalárskeho štúdia z iných fakúlt.¹²

V rámci pripomienok Akreditačnej komisie MŠ SR sme na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici museli upraviť profil absolventa sociálnej pedagogiky v tom zmysle, že v ňom nemôže byť orientácia na oblasť výchovy mimo vyučovania a vychovávateľstva. Táto požiadavka Akreditačnej komisie však nie je úplne v súlade s novým zákonom č. 245/2008 O výchove a vzdelávaní, ktorý v paragrafe 117 umožňuje sociálnym pedagógom pracovať aj v školských internátoch. Je to na škodu vecí, pretože aj vo svojom historickom vývine bola európska sociálna pedagogika úzko prepojená s oblasťou výchovy mimo vyučovania a pozitívne trávenie voľného času považovala za významný faktor prevencie

¹² Bližšie in: HRONCOVÁ, J. a kol.: Sociálna pedagogika na Slovensku (História a súčasnosť). Banská Bystrica: 2012, s. 99 - 144.

sociálno-patologických javov u detí a mládeže. Ťažisko súčasného obsahového zamerania študijného programu „Sociálna pedagogika – Mgr.“, spočíva v sociálno-výchovnej práci so znevýhodnenými a rizikovými skupinami detí a mládeže a najmä v oblasti primárnej, sekundárnej a terciárnej prevencie sociálno-patologických javov. Možno povedať, že „Banskobystrická škola sociálnej pedagogiky“ zdôrazňuje najmä jej preventívny rozmer. Naše publikačné i vedecko-výskumné aktivity sú úzko prepojené s pedagogickou činnosťou v rámci magisterského študijného programu sociálna pedagogika. V rámci budúcej komplexnej akreditácie chceme dať akreditovať aj bakalársky študijný program sociálna pedagogika.

Ťažisko prípravy sociálneho pedagóga i jeho budúceho uplatnenia v praxi vidíme v súčasnosti predovšetkým v oblasti prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže v školách a školských zariadeniach, pretože si to vyžaduje nárast deviantného správania u týchto sociálnych vekových skupín. Sociálny pedagóg ako profesionál v oblasti prevencie je už ukotvený v školskej legislatíve a preto je nevyhnutné, aby školská prax túto skutočnosť viac rešpektovala. V súčasnosti sa sociálny pedagóg ako odborný zamestnanec vyskytuje na slovenských základných a stredných školách iba ojedinele. Profesionalizáciu prevencie už dlhodobo zdôrazňujú aj zásadné dokumenty SR a EÚ, ako napr. Protidrogová stratégia Európskej únie na obdobie 2005 – 2012 a tiež akčné plány členských štátov EÚ v protidrogovej stratégii, Národný program boja proti drogám a následne Národná protidrogová stratégia a tiež Stratégia prevencie kriminality v SR na obdobie 2007 - 2010. Zastávame názor, že profesionálne v oblasti prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže v školskom prostredí má pôsobiť najmä sociálny pedagóg, ktorý je pre túto činnosť v teoretickej i praktickej rovine dostatočne erudovaný, pretože týmto smerom je orientovaná aj jeho vysokoškolská príprava. Prenášanie hlavnej zodpovednosti za realizáciu prevencie v školskom prostredí na koordinátora prevencie - ktorý je pedagogickým zamestnancom, učí na plný úväzok, nie je za túto činnosť pravidelne odmeňovaný a najmä nie je odborne erudovaný pre preventívnu činnosť – je iba formálnym a nie skutočným riešením problémov v prevencii deviantného správania u žiakov.

Pozitívne možno hodnotiť, že v iných oblastiach spoločenskej praxe, napríklad v štátnej sociálnej správe (úrady práce sociálnych vecí a rodiny – najmä oddelenia sociálno-právnej ochrany detí a sociálnej kurately), v oblasti sociálnych služieb, v zariadeniach systému výchovného poradenstva a prevencie (najmä v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie) a tiež penitenciárnej a postpenitenciárnej sfére sú už sociálni pedagógovia pomerne dobre etablovaní. V škole zatiaľ pôsobia iba ojedinele, aj keď ich počty každoročne narastajú. Za príklad v tomto smere možno uviesť Útvar školstva mesta Trenčín

a osobitne iniciatívu Mgr. J. Baláža, vedúceho tohto útvaru, vďaka ktorému sa sociálne pedagogičky nachádzajú na polovičný úväzok na každej základnej škole, no sú platené z mestského rozpočtu. Mesto Trenčín si nutnosť pôsobenia sociálnych pedagógov v škole skutočne uvedomuje a výsledky ich pôsobenia v škole hodnotí pozitívne, čo prezentoval aj na odbornom seminári *Sociálny pedagóg v škole* dňa 6. 11. 2012 na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici aj Mgr. J. Baláž a ďalšie zúčastnené sociálne pedagogičky z Trenčína.

Aj keď v rozvoji slovenskej sociálnej pedagogiky existujú značné diferencie vo vymedzovaní priorít na jednotlivých vysokých školách kde sa rozvíja, je evidentné, že prevencia sociálno-patologických javov u detí a mládeže a školská sociálno-výchovná práca sociálnych pedagógov patria v súčasnosti medzi významné úlohy, ktoré je nutné riešiť. Možno konštatovať, že aj pre „Banskobystrickú školu sociálnej pedagogiky“ sú v súčasnosti tieto oblasti prioritné, pretože vyplývajú zo spoločenskej potreby zvýšenia efektívnosti prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže a požiadavky jej profesionalizácie.

LITERATÚRA

- BALÁŽ, O. 1996. K problémom sociálnej pedagogiky. In: *Pedagogická revue*, roč. 48, 1996, č 9-10.
- BALÁŽ, O. 1991. Sociálna pedagogika-problémy a perspektívy. In: *Pedagogická revue*, roč. 43, 1991, č 8.
- HRONCOVÁ, J. a kol. 2012. *Sociálna pedagogika na Slovensku (História a súčasnosť)*. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. ISBN 978-80-557-0356-5
- HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. a kol. 2009. *Sociálna pedagogika – vývoj a súčasný stav*. Banská Bystrica: PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-819-5
- HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. – KRAUS, B. a kol. 2007. *Dejiny sociálnej pedagogiky*. Vybrané problémy. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-436-4
- HRONCOVÁ, J. – STAŇOVÁ, J. a kol. 2007. *Život a dielo prof. Ondreja Baláža (K otázkam sociálnej pedagogiky)*. Banská Bystrica, : PF UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-381-7
- HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. a kol. 2012. *Sociálny pedagóg v škole*. Banská Bystrica : PF UMB, 2012. ISBN 978-80-557-0465-4
- SCHILLING, J. 1999. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava : TU, 1999. ISBN 80-88908-54-X
- WROCZYŃSKI, R. 1968. *Sociálna pedagogika*. Bratislava : SPN, 1968.

AUTODIAGNOSTIKA AKO VÝZNAMNÝ PROSTRIEDOK UČITEĽA V JEHO ODBORNOM A OSOBNOSTNOM ROZVOJI

Mária Kouteková – Martina Furinová

Abstrakt: *Príspevok je zameraný na otázky autodiagnostiky, ktorá v práci učiteľa je východiskom – významným prostriedkom pri plánovaní, realizácii a hodnotení výchovno-vzdelávacieho procesu v školskom prostredí. V príspevku sa autorky zaoberajú teoretickými otázkami autodiagnostiky a autodiagnostikou v reálnej učiteľskej praxi so zameraním na prezentáciu parciálnych výsledkov výskumu.*

Abstract: *The article is focused on the questions of the self-diagnostic that is important instrument in the work of the teacher during the planning, realization and evaluation of the education process in schools. Authors entertain to theoretical questions of the self diagnostic in the real practice with the presentation of the part results of the research.*

Kľúčové slová: *autodiagnostika, učiteľ, sebareflexia, sebahodnotenie, profesijná sebareflexia, model sebareflexie, prostriedky sebareflexie*

Key words: *self-diagnostic, teacher, self-reflection, self-evaluation, professional self-reflection, model of self-reflection, instruments of self-reflection*

Bez poznania a hodnotenia vlastnej pedagogickej činnosti učiteľa je ťažké naplniť podstatu, zmysel a cieľ výchovno-vzdelávacej činnosti. Najmä dnešná, informačne rýchlo napredujúca doba, si vyžaduje takýto prístup učiteľa, ktorého neoddeliteľnou súčasťou je práve autodiagnostika ako jedna z hlavných požiadaviek v rámci diagnostických kompetencií učiteľa. **Autodiagnostika** (sebapoznávanie) „je nevyhnutným predpokladom pre zvyšovanie kvality pedagogického pôsobenia učiteľa, je prostriedkom, ktorý môže prispievať k pocitu uspokojenia z vlastnej práce.“ (V. Hrabal, 1988, s.8). J. Slavík a S. Siňor (1993, s.157) konštatujú, „že návyk **profesionálneho a ľudského sebapoznávania** je jednou z najdôležitejších vlastností, ktorú by si mali osvojiť budúci učelia, pretože schopnosť sebapoznávania a sebahodnotenia je predpokladom pre rozvoj kompetencií v učiteľskej profesii.“

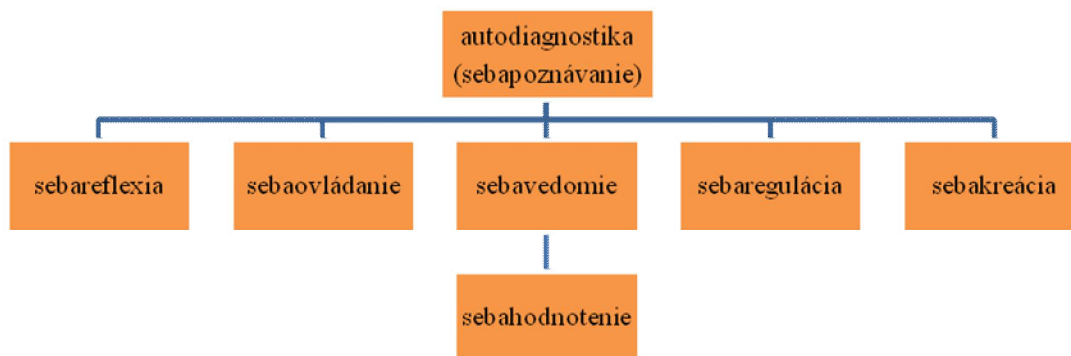
Podľa V. Šveca (1994, s.106) „...autodiagnostiku pedagogickej činnosti možno považovať za proces, v priebehu ktorého učiteľ cielene a systematicky získava a spracúva

(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.“ Aj keď je autodiagnostika veľmi náročná a vyžaduje od učiteľa istú schopnosť a snahu zamýšľať sa nad sebou, „je jednou z dôležitých podmienok a prostriedkov odborného i ľudského rastu“ (Hrabal, V., 1988, s.13). Potom autodiagnostiku môžeme chápať aj ako prejav jeho osobnostnej zrelosti. Autodiagnostika učiteľa je spôsob sebapoznávania a sebahodnotenia jeho pedagogickej činnosti a výsledkov. „Učiteľ uplatňuje autodiagnostiku v troch základných oblastiach:

- uvažovanie o výchovno-vzdelávacom procese (o výučbe, príprava na vyučovanie),
- pedagogické pôsobenie na žiakov, prístup k žiakom, interakcia so žiakmi, pedagogická komunikácia a spolupráca so žiakmi,
- autodiagnostika výsledkov pedagogického pôsobenia učiteľa (výsledky výchovno-vzdelávacej práce učiteľa, výsledky žiakov).“ (Kouteková, M., 2006, s. 69).

Významnými atribútmi, ktoré tvoria autodiagnostiku a sú dôležité vo výchovno – vzdelávacej práci učiteľa, uvádzame v schematickom prevedení:

Obr. 1 Atribúty autodiagnostiky v práci učiteľa



Základom autodiagnostiky je **sebareflexia**, prostredníctvom ktorej učiteľ realizuje vlastné sebapoznanie. Pojem sebareflexia sa všeobecne chápe ako uvažovanie o sebe, ktoré by malo viesť k hlbšiemu sebapoznávaniu. Cieľom sebareflexie učiteľa je zhodnotiť seba samého, rozhodnúť, čo a ako zmeniť, zvoliť stratégiu do budúcnosti. Súčasťou sebareflexie je *reflexia* – odraz nielen seba samého v pedagogickej situácii, ale aj premýšľanie o pedagogických situáciách, ktoré učiteľ pozoruje. Sebareflexia učiteľa je založená aj na konfrontácii reálneho stavu a dosiahnutej úrovne vo výchovno-vzdelávacom procese. Učiteľ na základe dosiahnutých výsledkov v tomto procese stanovuje požiadavky v ďalšom

plánovaní a realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu.

Sebareflexia ako prostriedok uvedomenia si vlastného správania učiteľa, jeho postojov, názorov, je procesom hľadania a odкрývania zdrojov rozvoja jeho osobnosti a pedagogickej činnosti.

Sebareflexiu v širšom slova zmysle môžeme charakterizovať ako :

- predpoklad, resp. súčasť profesionálneho rozvoja učiteľa,
- ako tvorivú schopnosť učiteľa,
- predpoklad riešenia problémových pedagogických situácií,
- jednu z kľúčových pedagogických kompetencií,
- zamyslenie sa nad sebou samým, spätné ohliadnutie sa za svojimi skutkami, myšlienkami, názormi, postojmi,
- sebareflexia sa niekedy používa v obdobnom význame ako **introspekcia** - činnosť, pri ktorej učiteľ skúma sám seba, svoj vnútorný svet, svoje zážitky, myšlienky, spôsob uvažovania,
- vnútorný dialóg, ktorý vedie učiteľ sám so sebou, keď zaujíma kritický odstup od svojich zážitkov a snaží sa porovnávať ich a hodnotiť, prípadne aj korigovať,
- sebareflexia nám ozrejmuje, zrkadlí, kto sme, čo sme urobili, čo chceme urobiť, z čoho to pramení.

Sebareflexiu možno chápať ako pedagogickú kompetenciu, resp. predpoklad profesionálneho rozvíjania učiteľa, ako vnútorný proces, ktorý pomáha uvedomovať si svoje konanie, myslenie, názory a postoje, ako vnútorný dialóg. Prikláňame sa k ponímaniu **sebareflexie ako vnútorného procesu (dialógu)** učiteľa, v priebehu ktorého si uvedomuje, analyzuje, hodnotí svoje pedagogické aktivity, svoje poňatie výchovno-vzdelávacej činnosti, ktorý smeruje k pochopeniu motívov svojej pedagogickej situácie. Sebareflexia je spojená s reflexiou seba samého v pedagogickej situácii. Reflexiou sa obvykle rozumie „uvedomenie si svojej situácie a pozície v konfrontácii s tým, ako nás podľa nášho názoru vidia druhí. Reflexia má širší význam - znamená nielen odraz samého seba v pedagogickej situácii, ale aj premýšľanie o pedagogických situáciách, ktoré učiteľ pozoruje. Z pedagogického hľadiska vidíme v zdôrazňovaní sebareflexie v profesii učiteľa potvrdenie tézy, že určujúcou charakteristikou (osobnostnou a profesijnou) úspechu v učiteľskej profesii sú kvality osobnosti učiteľa. Sebareflexia a sebaopoznanie je teda veľmi dôležitou súčasťou rozvoja osobnosti, najmä v zmysle kultivácie osobnosti učiteľa. Zmyslom sebareflexie u učiteľov by malo byť navodenie zmeny v ich profesionálnych kompetenciách (činnostiach), vo

vyučovacom a v mimovyučovacom procese žiakov. V týchto súvislostiach môžeme uviesť V. Šveca (1997, s.3), ktorý odporúča používanie pojmu „**profesionálna sebareflexia**“. Aj keď sa tento termín vzťahuje na začínajúcich učiteľov, v plnom rozsahu platí aj pre učiteľov s dlhoročnou praxou, čo znamená, že takáto sebareflexia by mala predstavovať spätné ohliadnutie sa (v retrospekcii) učiteľa na svoje pedagogické pôsobenie, na svoje myšlienky, činy, emócie, konanie, ktoré sa vzťahuje k jeho pedagogickým aktivitám.

Uvádzame model sebareflexie (aj s niektorými nápovednými otázkami), ktorý by mali učitelia veľmi dôsledne aplikovať vo svojej výchovno-vzdelávacej práci.

Model sebareflexie – fázy sebareflexie:

Opisná fáza (vybavovanie a opis)

- Čo robil učiteľ a žiaci?
- Čo ma na pozorovacej činnosti najviac zaujalo?
- Ako riešil učiteľ pedagogické situácie, ako postupoval?

Informatívna fáza (analýza a hodnotenie)

- Prečo tak postupoval učiteľ?
- Čo robil?
- Ako to prežíval?
- Ako sa správal?
- Ako reagoval?
- Čo sa mu podarilo dosiahnuť? Čo menej?

Konfrontujúca fáza (hľadanie príčin)

- Ako som to spravil, riešil a prečo?
- Aký som bol, aký bol učiteľ a prečo?
- Ako som k tomu dospel a prečo?
- Čo ma viedlo k zvolenému postupu a prečo?
- Prečo som robil (on robil) danú činnosť tak, ako robil? Prečo som tak konal? Prečo sa tak správal?

Rekonštruktívna fáza (návrh zmeny a riešenie opatrení)

- Ako by som mohol (on mohol) robiť niečo inak?
- Ako by som inak postupoval a prečo?
- Ako dosiahnem lepšie výsledky u seba, u žiakov?
- Aké metódy a formy práce použijem?
- Aké opatrenia navrhнем pre zlepšenie aktivity žiakov?

Významnými prostriedkami autodiagnostiky učiteľa, ktoré by mal využívať v pedagogickom procese sú napr. sebareflekujúce otázky, pozorovanie, prípravy na vyučovanie, hospitácie, rozhovor, pedagogický denník, záznamy o žiakoch, dotazník, metódy hodnotenia, vystúpenia, workshopy, pracovné semináre a i.

Sebareflexia súvisí aj s niektorými osobnostnými charakteristikami. V. Švec (1997, s.9) konštatuje, že reflektujúci učitelia sú viac orientovaní na porozumenie iných ľudí, sú spontánni, zvedaví a prispôsobiví, otvorení voči novým myšlienkam a zmenám, naladení na hodnoty vlastné, ale aj iných ľudí a sú tvoriví.

Vo všeobecnosti platí, že ľudia, ktorí nie sú schopní adekvátneho „sebapohľadu“, sú charakterizovaní obyčajne neochotou, resp. neschopnosťou prijímať druhých, počúvať ich, vnímať ich a akceptovať. Učiteľ tohto typu bude len s ťažkosťami rešpektovať individualitu žiakov vo vzájomnej komunikácii, nebude schopný sa so žiakmi dorozumieť a ťažšie bude diagnostikovať úroveň ich vedomostí a zručností. Preto výsledkom sebareflexie učiteľov by malo byť posudzovanie a chápanie seba samého v kontexte sociálnych situácií. Mala by sa teda zmeniť aj ich úroveň senzitivity a v dôsledku toho tiež vzťahy a úrovne interakcií, do ktorých vstupuje. Takáto sebareflexia zlepšuje prehĺbenie empatie učiteľa, zvyšuje jeho sociálnu senzitivnosť, uľahčuje sociálnu komunikáciu a stáva sa zároveň spätnoväzbovým a operatívnym zdrojom zvyšujúcim úroveň jeho pedagogickej činnosti (podľa J. V. Musila a M. Musilovej, 2001).

V sebareflexii učiteľa teda ide o to, že keď chce byť „celistvou a integrovanou“ osobnosťou, mal by čo najobjektívnejšie vnímať seba, druhých, má mať reálnu percepciu seba v kontexte sociálnom i časovom. Podľa M. Zelinu (1999, s.7) v sebareflexii je zahrnutých niekoľko základných princípov sebarozvoja:

- učiteľ musí byť otvorený k hodnoteniu aj zo strany iných ľudí (napr. učiteľ je hodnotený žiakmi svojej výchovnej skupiny),
- musí vedieť tieto informácie, poznatky o sebe progresívne spracovať pre svoj rozvoj.

Teda sebapoznávanie - sebareflexia vedie k sebahodnoteniu, ktorého súčasťou je aj hodnotenie druhými ľuďmi. To znamená, že sebahodnotenie učiteľa vychádza z dvoch zdrojov:

- od samotného učiteľa, ktorý si vytvára obraz o sebe, o svojom pedagogickom pôsobení v rôznych situáciách vo vyučovacom procese a mimo neho,
- od žiakov, kolegov, rodičov a ďalšej verejnosti.

Na základe uvedenej problematiky môžeme vyvodit' niektoré zovšeobecnenia týkajúce sa prístupu učiteľa k autodiagnostike. Učiteľ by si mal v svojej sebareflexii a teda aj v sebahodnotení:

- uvedomovať svoje mravné kvality a ujasniť si hodnoty, ktoré uznáva alebo aký je sám, či pôsobí ako kladný alebo negatívny vzor na svojich žiakov,
- má mať záujem získavať čo najobjektívnejšie informácie o sebe, čo v praxi nebýva bežným javom,
- vyhľadávať príležitosti, aby sa o sebe čo najviac dozvedel (hodnotenie žiakmi, riaditeľom, učiteľmi, rodičmi a i.).

Hodnotenia od iných môžu byť aj nepríjemné a negatívne, vyvolávajú vnútornú potrebu ich odmietat', ale treba ich prijímať a zamyslieť sa nad nimi.

Ďalej je vhodné, aby učiteľ:

- analyzoval vzťahy rodičov, žiakov, kolegov k svojej osobe,
- konfrontoval poznatky o sebe s názormi kolegov,
- aby si bol vedomý požiadaviek, ktoré sa kladú na osobnosť učiteľa a občas sa nad nimi zamyslel a prehodnotil, do akej miery a v akej kvalite tieto požiadavky spĺňa,
- aby mal spätnú väzbu z rôznych pedagogických situácií v rámci vyučovacieho procesu a mimo neho,
- mal by sa zamyslieť nad svojimi chybami a nedostatkami a tieto sa snažiť napraviť a odstrániť,
- analyzoval vlastnú prácu a výsledky svojho výchovného pôsobenia,
- konfrontoval vlastné výsledky s výsledkami iných učiteľov,
- pozitívne zistenia o vlastnej osobe by ho mali motivovať k vyššej kvalite práce,
- vyhýbal sa pocitom „neomylnosti“, ktorá vedie k podceňovaniu žiakov a k povýšeneckému správaniu sa k nim.

Správny prístup k sebareflexii a sebahodnoteniu závisí aj od **schopnosti** učiteľa rozumieť sebe samému, poznať seba v rôznorodých situáciách výchovy mimo vyučovania, ale aj mimo nej.

Autodiagnostika je proces, ktorému sa treba tiež učiť a v praxi by vyžadoval pre učiteľov určitý diagnostický výcvik. Učiteľ by mal svoju pedagogickú činnosť a výchovné pôsobenie na žiakov neustále spájať vo svojej vnútornej sebareflexii s otázkami takého typu, ako je napr.:

- Aký by som mal byť učiteľ? – Aký som učiteľ?

- Aký by som nemal byť učiteľ?
- Prečo som taký, aký by som mal byť učiteľ?
- Prečo som taký, aký by som nemal byť učiteľ?

Z uvedeného vyplýva, že autodiagnostika učiteľa tvorí neoddeliteľnú súčasť jeho profesie, ovplyvňuje nielen výsledky jeho vlastnej pedagogickej činnosti, ale aj učebné a výchovné výsledky u žiakov.

V druhej časti nášho príspevku sa zameriame na interpretáciu a zhodnotenie čiastkových výsledkov výskumu, ktorý sme realizovali u učiteľov aj v oblasti uplatňovania autodiagnostiky v ich učiteľskej profesii.

Uplatňovanie autodiagnostiky učiteľmi v reálnej praxi

V tejto časti budeme prezentovať niektoré výsledky výskumu, ktorého cieľom bolo zistiť, analyzovať a zhodnotiť úroveň a rozsah uplatňovania autodiagnostiky u učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Výskumnú vzorku tvorilo 200 učiteľov základných škôl. Vychádzali sme zo základných hypotéz, v ktorých sme predpokladali, že:

- viac ako 50% učiteľov uplatňuje autodiagnostiku pravidelne v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu
- učitelia v procese sebareflexie uprednostňujú zamýšľanie sa nad vyučovacím procesom pred ostatnými elementmi výchovno-vzdelávacieho procesu (sociálny kontext vyučovania, etické princípy vyučovania, výber učiva)
- viac ako 60% učiteľov preferuje uplatňovanie verbálnych metód pred neverbálnymi.

Výsledky jednotlivých výskumov, ako aj celkové výsledky, tento predpoklad potvrdili. Náš výskum potvrdil prevahu žien v tejto profesii pred mužským pohlavím.

V rámci kvalifikačnej štruktúry, najviac (98%) učiteľov má ukončené magisterské štúdium, 2% respondentov má ukončené doktorandské štúdium, z čoho vyplýva pozitívne zistenie, že všetci respondenti dosiahli vysokoškolské vzdelanie. Ukázalo sa, že 40% učiteľov má viac ako 20-ročnú prax z hľadiska počtu odpracovaných rokov v školstve, 25% má 16-20-ročnú prax, 12% respondentov uvádza 6-10-ročnú prax, 9% tvoria učitelia s 10-12-ročnou praxou a len 4% predstavujú učitelia s ročnou praxou.

Výskumom sme zisťovali, ako hodnotia učitelia samých seba.

T1 Sebahodnotenie učiteľa

Sebahodnotenie	Dĺžka praxe v učiteľskej profesii															
	1		1-2		3-5		6-10		11-15		16-20		20 a viac		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Pozitívne	6	85,71	8	80,00	8	80,00	23	95,83	17	94,44	47	94,00	80	98,77	189	94,50
Negatívne	1	14,29	2	20,00	2	20,00	1	4,17	1	5,56	3	6,00	1	1,23	11	5,50
Iné	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spolu	7	100,00	10	100,00	10	100,00	24	100,00	18	100,00	50	100,00	81	100,00	200	100,00

Z tabuľky vyplýva, že až 94,50 percent učiteľov hodnotí svoju osobnosť v oblasti profesie pozitívne a len 5,50 percent negatívne, čo je zaujímavým a dôležitým zistením z toho dôvodu, že pozitívne vnímanie a hodnotenie seba samého ovplyvňuje aj pozitívny postoj žiaka k svojej osobe a prispieva aj ku komplexnému rozvoju osobnosti jedinca.

Najpozitívnejšie hodnotia svoju prácu a seba ako učiteľa respondenti s 20 a viacročnou praxou, ktorí predstavujú 98,77 percent z celkového počtu 81 respondentov. Predpokladáme, že je to z dôvodu dlhoročnej praxe a z toho vyplývajúcej profesionality, schopnosti vedieť objektívne ohodnotiť svoje pedagogické pôsobenie, dlhoročného sebazdokonaľovania a sebavzdelávania prostredníctvom celoživotného vzdelávania učiteľov atď.

20,00 percent predstavujú respondenti s 1-2 ročnou a 3-5 ročnou praxou, ktorí hodnotia svoju prácu negatívne, čo predstavuje najvyššie percento z celkového počtu respondentov v jednotlivých kategóriách v rámci negatívneho sebahodnotenia učiteľa. Domnievame sa, že negatívne sebahodnotenie učiteľov môže spočívať v krátkodobej skúsenosti vlastného pôsobenia v učiteľskej profesii, resp. v nespokojnosti učiteľov s vlastným pedagogickým pôsobením, narastajúcim počtom žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, narastajúcim počtom výskytu sociálno-patologických javov u detí a mládeže a pod., čím sa zvyšujú nároky na prípravu na vyučovaciu hodinu, organizáciu práce a celkovú intervenciu učiteľa v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu. Predpokladáme, že príčina negatívneho sebahodnotenia učiteľov s 1-5 ročnou praxou, spočíva aj vo finančnom ohodnotení tejto profesie, s čím súvisí zníženie spoločenského statusu učiteľa, čo má v neposlednom rade negatívny vplyv na správanie, konanie a celkovú duševnú stránku osobnosti „začínajúcich učiteľov“.

Len 1,23 percent respondentov s 20 a viacročnou praxou hodnotí svoju osobnosť pedagóga negatívne, čo je pozitívnym zistením. Domnievame sa, že to môže byť spôsobené napr. syndrómom CAN, nezvládnutím prispôbiť sa zvýšeným nárokom na učiteľskú

profesiou, ku ktorým zaraďujeme napr. celoživotné vzdelávanie sa učiteľov (semináre, zber kreditov a pod.), technickú spôsobilosť a ovládanie techniky (počítače, internet, internetová žiacka knižka), narastajúcu administratívnu prácu, zvyšujúci sa počet detí a mládeže s poruchami správania, patologickými javmi a pod.

V nadväznosti na pozitívne resp. negatívne sebahodnotenie nás zaujímala miera vplyvu autodiagnostiky učiteľa na pozitívne zmeny vo výchovno-vzdelávacom procese.

T2 Miera vplyvu autodiagnostiky učiteľa na pozitívne zmeny vo výchovno-vzdelávacom procese

Pozitívne zmeny vo VVP	Dĺžka praxe v učiteľskej profesii															
	1		1-2		3-5		6-10		11-15		16-20		20 a viac		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Mierná zmena	4	57,14	5	50,00	6	60,00	7	29,17	2	11,11	23	46,00	31	38,27	78	39,00
Výrazná zmena	2	28,57	4	40,00	3	30,00	9	37,50	11	61,11	9	18,00	29	35,80	67	33,50
Malá zmena	1	14,29	0	0,00	1	10,00	6	25,00	4	22,22	15	30,00	16	19,75	43	21,50
Žiadna zmena	0	0,00	1	10,00	0	0,00	2	8,33	1	5,56	3	6,00	5	6,18	12	6,00
Iné	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spolu	7	100,00	10	100,00	10	100,00	24	100,00	18	100,00	50	100,00	81	100,00	200	100,00

39,00 percent respondentov uviedlo, že uplatňovanie autodiagnostiky viedlo k miernym pozitívnym zmenám vo výchovno-vzdelávacom procese, pričom až 60 percent učiteľov s 3-5 ročnou praxou uviedlo túto možnosť, čo môže úzko súvisieť s ich krátkodobým pôsobením na pozícii učiteľa a z toho vyplývajúcej menšej možnosti porovnať a zhodnotiť zmeny v súvislosti s mierou vplyvu autodiagnostiky na pozitívne, ale aj negatívne zmeny vo výchovno-vzdelávacom procese.

Pozitívne hodnotíme zistenie, že 33,50 percent respondentov uviedlo výraznú pozitívnu zmenu vo vyučovacom procese vďaka uplatňovaniu autodiagnostiky, čo poukazuje na jej významovosť a pozitívny vplyv v intervencii učiteľa do vyučovacieho procesu. Pozitívny je aj fakt, že 61,11 percent učiteľov s 11-15 ročnou praxou uviedlo túto možnosť, čo je významným ukazovateľom efektivity uplatňovania autodiagnostiky učiteľmi s dlhoročnou praxou, u ktorých je vyšší predpoklad, že vedia zhodnotiť a porovnať pozitívny vplyv autodiagnostiky na ich výchovno-vzdelávaciu činnosť, ale tiež činnosť svojich žiakov.

21,50 percent respondentov uviedlo malú zmenu a negatívnym zistením je, že 6,00 percent respondentov neuvádza žiadnu pozitívnu zmenu pri uplatňovaní autodiagnostiky vo

svojej práci, na základe čoho konštatujeme, že zistenia, ktoré im autodiagnostika poskytla, pravdepodobne nevyužili vhodným spôsobom na zlepšenie svojej práce a jej kvalitatívneho prínosu pre žiakov, resp. uplatňovanie autodiagnostiky nebolo správne realizované.

Zaujímavým zistením je, že s rastúcou praxou učiteľov sme zaznamenali rozdiel v názoroch začínajúcich učiteľov a učiteľov s dlhšou praxou, pričom u začínajúcich učiteľov ani jeden z respondentov neuviedol, že autodiagnostika im v ich výchovno-vzdelávacej práci nepriniesla žiadne pozitívne zmeny. Zjavné je stúpajúce percento pri možnosti „žiadna zmena“ s pribúdajúcou dĺžkou praxe učiteľov, no aj napriek tomuto zisteniu vysoké percento respondentov s viac ako 20 ročnou praxou uvádza vysokú resp. miernu zmenu.

Ako sme už skôr uviedli, neoddeliteľnou súčasťou a s autodiagnostikou veľmi úzko súvisiacou problematikou je oblasť sebareflexie, ktorej venujeme nasledujúcu pozornosť, pričom uvádzame výsledky výskumu súvisiace s tým, na ktorú oblasť (element) výchovno-vzdelávacieho procesu sa učitelia v rámci sebareflexie zameriavajú najčastejšie.

T3 Elementy výchovno – vzdelávacieho procesu

Element VVP	Dĺžka praxe v učiteľskej profesii															
	1		1-2		3-5		6-10		11-15		16-20		20 a viac		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Vyučovacia proces	1	14,29	3	30,00	4	40,00	11	45,83	7	38,89	28	56,00	22	27,16	76	38,00
Soc. kontext vyuč.	1	14,29	2	20,00	2	20,00	7	29,17	6	33,33	8	16,00	36	44,44	62	31,00
Etické princ. vyuč.	1	14,29	2	20,00	2	20,00	4	16,67	4	22,22	14	28,00	23	28,40	50	25,00
Výber učiva	4	57,13	3	30,00	2	20,00	2	8,33	1	5,56	0	0,00	0	0,00	12	6,00
Spolu	7	100,00	10	100,00	10	100,00	24	100,00	18	100,00	50	100,00	81	100,00	200	100,00

V procese sebareflexie sa 38,00 percent učiteľov najčastejšie zamýšľa nad konkrétnym vyučovacím procesom. Sociálny kontext vyučovania považuje za dôležitý obsah sebareflexie 31,00 percent respondentov. 25,00 percent uviedlo etické princípy vyučovania a 6,00 percent respondentov uviedlo výber učiva, čo predpokladáme že bolo z dôvodu možnosti len minimálneho ovplyvnenia výberu učiva, čo znamená, že učiteľ má možnosť 30% úpravy učebných osnov a prispôsobenia učiva pre potreby a podmienky žiakov.

Zaujímavým zistením je rozdiel medzi učiteľmi s ročnou a niekoľkoročnou praxou a to, že až 56,00 percent učiteľov so 16 - 20 ročnou praxou a len 14,29 percent učiteľov s menej ako ročnou praxou uvádza, že najčastejšie sa zamýšľajú nad vyučovacím procesom.

V súvislosti s etickými princípmi vyučovania môžeme sledovať zvyšujúci sa apel na túto súčasť elementov výchovno-vzdelávacieho procesu u učiteľov s dlhoročnou praxou, ktorí si pravdepodobne uvedomujú zmeny týkajúce sa etických princípov vyučovania a potrebnej zmeny v ich prístupe k žiakom v súvislosti s touto oblasťou.

Z tabuľky vyplýva, že až 57,13 percent respondentov so začínajúcou prácou v pozícii učiteľa t.j. s necelou ročnou skúsenosťou, sa najčastejšie zamýšľa nad konkrétnym výberom učiva, kde môžeme konfrontovať učiteľov s viac ako 16 ročnou praxou, kde túto možnosť neuviedol ani jeden respondent. Predpokladáme, že je to z dôvodu ťažšieho orientovania sa v rámci obsahových štandardov žiakov a dočasnej neschopnosti začínajúcich učiteľov rozdeliť informácie sprostredkujúce žiakom na základné, kľúčové a rozširujúce učivo.

Jednotlivé elementy výchovno-vzdelávacieho procesu spolu navzájom súvisia, prelínajú sa a nemožno ich od seba oddeliť. Konkrétna vyučovacia jednotka, jej obsah a stanovený cieľ veľmi úzko súvisia s podmienkami vyučovania, do ktorých nepochybne zaraďujeme aj celkový sociálny kontext vyučovania (vzťahy medzi žiakmi, medzi učiteľom a žiakmi, postavenie učiteľa a žiakov v triednej societe, sociálne, vzdelávacie a kultúrne podmienky žiaka v prostredí rodiny, premietajúce sa aj do jeho edukačnej činnosti a pod.) a etické princípy vyučovania, ktoré sú podstatnou zložkou rozvoja mravnej osobnosti jedinca.

V nadväznosti na túto problematiku nás ďalej zaujímalo, aké stratégie sebareflexie uplatňujú učitelia najčastejšie vo svojej práci.

T4 Stratégie sebapoznávania učiteľa

Stratégie sebapoznávania	Dĺžka praxe v učiteľskej profesii															
	1		1-2		3-5		6-10		11-15		16-20		20 a viac		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Introspekcia	1	14,29	2	20,00	4	40,00	8	33,33	1	5,56	15	30,00	19	23,46	50	25,00
Priprava na vyuč.	4	57,13	5	50,00	2	20,00	5	20,84	3	16,67	12	24,00	2	2,47	33	16,50
Rozhovor	0	0,00	1	10,00	1	10,00	2	8,33	2	11,10	6	12,00	19	23,46	31	15,50
Voľné asociácie	0	0,00	0	0,00	1	10,00	2	8,33	5	27,77	3	6,00	15	18,52	26	13,00
Sebapoznávanie prostr. druhých	1	14,29	0	0,00	0	0,00	2	8,33	3	16,67	4	8,00	13	16,05	23	11,50
Úvaha, meditácia	0	0,00	0	0,00	1	10,00	1	4,17	3	16,67	5	10,00	12	14,81	22	11,00
Dotazník	0	0,00	1	10,00	1	10,00	2	8,33	0	0,00	2	4,00	0	0,00	6	3,00
Písanie denníka	1	14,29	0	0,00	0	0,00	1	4,17	1	5,56	2	4,00	1	1,23	6	3,00
Pozitívny self-talk	0	0,00	1	10,00	0	0,00	1	4,17	0	0,00	1	2,00	0	0,00	3	1,50
Žiadne	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Iné	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spolu	7	100,00	10	100,00	10	100,00	24	100,00	18	100,00	50	100,00	81	100,00	200	100,00

Pozitívnym zistením je fakt, že ani jeden z respondentov neuviedol žiadnu možnosť. Najčastejšie používanou metódou sebapoznávania je seba pozorovanie – introspekcia, ktoré uvádza 25,00 percent učiteľov. Metóda introspekcie (seba pozorovania) spočíva v tom, že učiteľ v duchu, alebo písomne sleduje, zaznamenáva a triedi dôležité situácie, zážitky, reakcie, spôsoby správania za určitý časový úsek (napr. po skončení vyučovacej hodiny, vyučovania, po skončení tematického celku atď.) (Hupková - Petlák, 2004), čo je podľa nášho názoru najrýchlejším spätno-väzbovým ukazovateľom kvality jeho pôsobenia.

Prípravy na vyučovanie predstavujú 16,50 percent a pomerne rovnaké zastúpenie má rozhovor, resp. interview a beseda, ktoré využíva 15,50 percent učiteľov. Zaujímavým zistením je, že 57,13 respondentov s necelou ročnou praxou uvádza prípravy na vyučovanie, pričom u učiteľov s viac ako 20 ročnou praxou uvádza túto možnosť len 2,47 percent respondentov. Predpokladáme, že tieto dve uvedené alternatívy seba poznávania zaraďujú učitelia do svojej práce z dôvodu ich každodenného povinného uplatňovania a na tomto základe sa využívajú aj ich spätnoväzbovú, seba poznávaciu, sebahodnotiacu a v tomto zmysle aj sebarozvíjajúcu funkciu.

Metódou voľných slovných asociácií, ktorá spočíva v úvahách o vlastnom živote, a ktorou sa človek snaží porozumieť vlastným problémom a sebe samému uviedlo 13,00 percent respondentov.

11,50 percent uplatňuje stratégiu seba poznávania prostredníctvom druhých ľudí. Predpokladáme, že im v prevažnej miere záleží na názoroch druhých a pokladajú ich (najmä žiakov) za cenný obraz svojho správania a konania.

Úvahu a meditáciu o sebe preferuje 11,00 percent učiteľov, ktorí sa pokúšajú o seba poznávanie v stave relaxácie, duševného pokoja, s cieľom navodenia pozitívnej nálady a harmonického rozvoja osobnosti. Menej uplatňovanými stratégiami seba poznávania, ktoré uplatňuje 3,00 percent respondentov je dotazník a písanie denníka, čo je zaujímavým zistením, pretože doposiaľ sme sa v našej každodennej praxi nestretli s učiteľmi, ktorí by si pedagogický denník viedli, resp. nik sa nám s jeho vedením nezdôveril. Domnievame sa, že je to z dôvodu časovej náročnosti a snahy učiteľa odpútať sa od administratívnych aspektov.

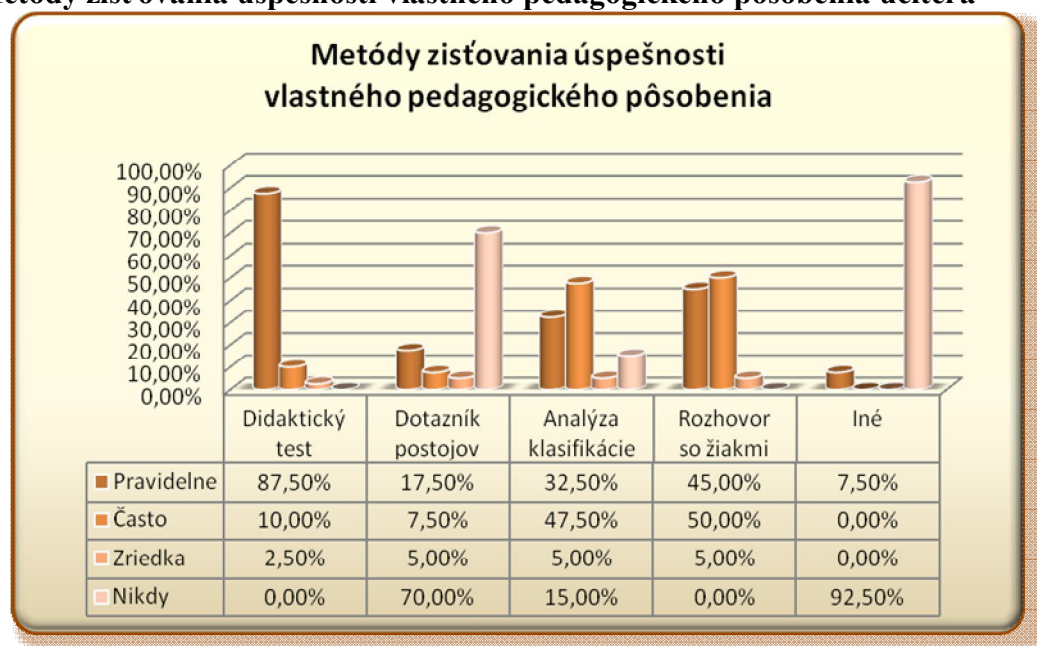
Písanie pedagogického denníka však umožňuje hlbšiu sebareflexiu učiteľov, v ktorom nejde o prípravy učiteľa na vyučovanie, ale zápisy po vyučovaní ako napríklad skúsenosti, pokorovania z priebehu vyučovacieho procesu, reakcie: žiakov na svoju prácu, vzťahy medzi žiakmi a pod. Písanie pedagogického denníka má viacero výhod. V prvom rade pri písaní denníkov nemusíme mať osobu, s ktorou by sme sa zhovárali (ako pri metóde rozhovoru), stačí tu papier, ceruzka a čas. Vyžaduje tiež menšie organizačné náklady oproti iným

metódam, napr. pozorovaniu. Písanie denníka je osobná záležitosť a preto je dôvernejšie. Učiteľa obohacuje už i samotné písanie, pretože uplatňuje: retrospektívny pohľad a odpovedá na to, čo a ako robil, sumarizuje rôzne postrehy, prípadne i tie, ktoré získal pomocou iných metód (Hupková, 2006).

Najmenej využívanou metódou, ktorú uplatňuje 1,50 percent z celkového počtu respondentov, je pozitívny self – talk, ktorej náplňou je pozitívne posudzovanie seba samého.

Na jednotlivé stratégie sebapoznávania nadväzujeme sebareflektujúcimi otázkami, ktoré pokladáme za jedno z hlavných východísk sebareflexívnej činnosti učiteľa. Nezanedbateľným faktom je, že učiteľ musí vedieť, na ktorú oblasť je potrebné zamerať sa, ak chce získať dostatočne kvalitné množstvo informácií a v tomto zmysle je veľmi dôležité, aby si vedel klásť otázky kvôli získaniu podstatných a pravdivých odpovedí a tiež uplatňovať metódy, ktoré mu poskytnú informácie o úspešnosti svojho pedagogického pôsobenia.

T5 Metódy zisťovania úspešnosti vlastného pedagogického pôsobenia učiteľa



Z grafu vyplýva, že najpravidelnejšie uplatňovanou metódou zisťovania úspešnosti pedagogického pôsobenia učiteľa sú didaktické testy, ktorých pravidelné používanie uviedlo až 87,50 percent všetkých respondentov. Predpokladáme, že je to z dôvodu častého uplatňovania takejto formy skúšania (kvôli možnosti získať cenné informácie od väčšieho počtu žiakov v pomerne krátkom čase) a overovania si vedomostí žiakov po predošlom sprostredkovaní učiva učiteľom.

Metóda rozhovoru so žiakmi a analýza klasifikácie majú v skúmaných základných

školách približne rovnaké zastúpenie. Rozhovor so žiakmi je pre učiteľov pravdepodobne časovo náročnejší. Pravidelne ho uplatňuje 45,00 percent respondentov, 50,00 percent ho uplatňuje často a len 5,00 percent zriedka. Domnievame sa, že žiaci len málokedy slovné a priamo vyjadria svoj kritický postoj a názor k učiteľovej výchovno – vzdelávacej činnosti z obavy na jeho reakciu voči osobe žiaka. Avšak, ak je rozhovor ponímaný komplexne s cieľom objektívneho zistenia a odosobnenia sa učiteľa od prípadných kritických postojov, jeho výsledky majú pre učiteľa zaručenú kvalitu pri odstraňovaní nedostatkov v rámci svojho pedagogického pôsobenia.

Analýza klasifikácie je neoddeliteľnou súčasťou práce učiteľa napr. už len pri záverečnom hodnotení prostredníctvom polročného, či koncoročného vysvedčenia. Pravidelne uplatňovanú analýzu klasifikácie uviedlo 32,50 percent respondentov, 47,50 percent uvádza časté uplatňovanie, 5,00 percent zriedkavé uplatnenie a prekvapivým zistením je, že až 15,00 percent respondentov vôbec neuplatňuje analýzu klasifikácie.

Najmenej využívanou stratégiou u skúmaných učiteľov bol dotazník postojov žiakov k predmetu. Z grafu vyplýva, že až 70,00 percent respondentov neuplatňuje túto metódu. Pozitívnym zistením je ale fakt, že až 17,50 percent respondentov uvádza pravidelné uplatňovanie dotazníka postojov žiakov.

Prínosným a zaujímavým zistením je, že 7,50 percent respondentov uvádza aj iné možnosti zisťovania úspešnosti vlastného pedagogického pôsobenia, konkrétne „záverečné workshopy“. Na základe rozhovoru s riaditeľom sme zistili, že učitelia troch tried 9. ročníkov realizujú v rámci posledného roka štúdia na základnej škole workshopy pre svojich žiakov, pričom polovica diania workshopu (cca 3 – 4 hodiny) je organizovaná a realizovaná učiteľom, ktorý kreatívnym, inovatívnym a zábavným spôsobom sprostredkuje žiakom nové informácie z rôznych oblastí a druhá polovica workshopu (cca 3 – 4 hodiny) je venovaná žiakom končiacich ročníkov, ktorí tiež tvorivým spôsobom sprostredkujú mladším žiakom to, čo sa počas päťročného štúdia na druhom stupni základnej školy naučili.

Uvedená forma zisťovania úspešnosti pedagogického pôsobenia je pre nás novou a významnou v rámci nášho výskumu.

Záver

Na základe výsledkov výskumu odporúčame učiteľom uplatňovať a realizovať pravidelne cieľavedomú sebareflexiu a autodiagnostiku v oblasti svojho pedagogického pôsobenia, využívať rozličné stratégie sebapoznávania ako napr. pozitívny self – talk, písanie denníka, dotazník, úvahu a meditáciu a pod., uplatňovať metódy sebapoznávania ako napr.

dotazník postojov žiakov, či analýzu klasifikácie a i.

Jedine poznaním a hodnotením môžeme získať skutočný obraz o svojej vlastnej osobnosti. Proces poznávania je nepretržitý, je každodennou súčasťou každého človeka.

LITERATÚRA

- FURINOVÁ, M. 2012. *Autodiagnostika a diagnostické kompetencie učiteľa základnej školy*. Banská Bystrica, PF UMB: 2012. 146 s. (Rigorózna práca)
- HRABAL, V. 1988. *Jaký jsem učitel*. Praha: SPN, 1988. 160 s.
- HUPKOVÁ, M. 2006. Profesijná sebareflexia učiteľov. Nitra: PF UKF, 2006. 203 s. ISBN 80-8094-028-2.
- HUPKOVÁ, M. – PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2004. 135 s. ISBN 80-89018-77-7.
- KOUTEKOVÁ, M. 2006. *Osobnosť vychovávateľa v systéme výchovy mimo vyučovania*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2006. 112 s. ISBN 80-8055-802-7.
- MUSIL, J. V. – MUSILOVÁ, M. 2001. Asistentská praxe / cvičebnice a metodické vademékum. Olomouc: PF VUP, 2001. 48 s. ISBN 80-244-0297-1.
- PETLÁK, E. – HUPKOVÁ, M. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2004. 135 s. ISBN 80-89018-77-7.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 1995. Pedagogický slovník. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- SLAVÍK, J. – SIŇOR, S. 1993. Kompetence v reflektování výuky. In *Pedagogika*, roč. XLIII, č. 2, s. 155-163. ISSN 0031-3851.
- SMYTH, J. 1989. Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. In *Journal of Teacher Education*, roč. XXXX, č. 2, s. 377-388. ISSN 0022-4871.
- ŠVEC, V. 1994. Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost, nebo potřeba? In *Pedagogika*, roč. 44, č. 2, s. 105-112. ISSN 0031-3851.
- ŠVEC, V. 1996. Sebareflexe studentu v pregraduální didaktické přípravě. In *Pedagogika*, roč. 46, č. 3, s. 267. ISSN 0031-3851.
- ŠVEC, V. 1997. Sebareflexe jako nástroj profesionálního seberozvíjení začínajících učitelů. In *Pedagogická orientace*, roč. XXL, č. 3, s. 2-13. ISSN 1211-4669.
- ZELINA, M. 1999. *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 2007. 235 s. ISBN 80-967-0134-7.

FEXLEXIA SOCIÁLNYCH OTÁZOK V KREŠŤANSKOM NÁBOŽENSTVE

Dagmar Kováčiková

Abstrakt: Predmetom príspevku je riešenie sociálnych otázok v kontexte náboženskej náuky, ktorá vo všeobecnosti, poskytuje odpovede na otázky o zdroji morálky, solidarity a zmyslu života. Poukazuje, že kresťanstvo formulovalo pomoc bližnému ako cnosť a je zapracovaná do pravidiel správania, na základe ktorých je realizovaná filantropická a charitatívna činnosť. Sociálne učenie cirkvi spracované v encyklikách predkladá princípy uvažovania, odvodzuje kritériá úsudku, dáva smernice na sociálnu činnosť. Analýza obsahu encyklik dokladuje snahu katolíckej cirkvi riešiť dobové sociálne problémy, ktoré majú celosvetový rozmer.

Abstract: The purpose of this article is to address social issues in context of religious teaching that in general gives answers for questions about the source of ethics, solidarity and sense of life. The article points out that Christianity define the help neighbor like a virtue and it has been corporated in Code of Conduct on which are philanthropy and charity activities realized. Social teaching of Church that is processed in encyclicals introduces principles of thinking derive criteria of judgments, gives guidelines for social work. The analysis of these encyclicals verifies the effort of Catholic Church to solve social problems that have global dimension.

Kľúčové slová: náboženstvo, kresťanstvo, filantropizmus, dobročinnosť, encyklika, sociálne učenie cirkvi, princípy sociálneho učenia

Key words: religion, Christianity, philanthropy, charity, encyclical, social teaching of the Church, principles of social teaching

Postoj k ľuďom v sociálnej odkázanosti môžeme zaradiť do oblasti morálky, pričom v dejinách ľudstva prvý a výrazný vplyv mali a stále majú etické normy formulované v náboženstvách.

Náboženstvo ako zdroj solidarity

Náboženstvo je prejavom špecifickej ľudskej potreby nájsť svoje miesto vo svete a odpoveď na základné otázky bytia. Jeho základným prvkom je viera v posvätné (sväté, nadprirodzené), ktoré je opakom profánneho, svetského, pozemského.¹³ Náboženstvo sa väčšinou definuje ako vzťah človeka k posvätnému, prostredníctvom ktorého človek transcenduje svoju skúsenosť s vonkajšou realitou. Ako určitá forma ľudského vedomia, systém názorov založených na viere v posvätné, nadprirodzené a súbor praktík, ktoré s nimi súvisia. Náboženská viera a úkony sú aktmi psychickými, k nim patria poznávacie a citové zážitky, predstavy, túžby a pod. Náboženstvo je aj faktom sociálnym a kultúrnym. Náboženstvo ako fakt sociálny a kultúrny je systémom právd hlásaných a vyznávaných v určitej spoločenskej skupine, suma názorov týkajúcich sa svätosti, ich vzťahu k svetu a človeku, je tiež súhrnom noriem správania a určitým spôsobom ľudskej existencie.¹⁴

Jednotlivé náboženské systémy prechádzali rôznymi premenami od jednoduchých antropomorfných predstáv polyteistických kmeňových božstiev až k predstavám boha v monoteistických náboženstvách. K náboženským systémom sa spravidla viaže posvätná literatúra, v ktorej sú obsiahnuté predstavy o priebehu stvorenia sveta a ľudí, o posmrtnom živote, zároveň obsahuje morálne normy a hodnotové rebríčky. Poskytuje veriacemu komplexný pohľad na svet a pre mnohých vysvetlenie zmyslu života a smerovanie jeho existencie. Je aj zdrojom solidarity medzi ľuďmi, postoja k ľuďom v sociálnej núdzi, ako aj snahy, s ktorými sa zvládajú náročné životné situácie. Postupom rokov sa dobročinnosť ustálila ako jedna zo základných oblastí kresťanstva spolu s vysluhovaním sviatostí a s ohlasovaním Božieho slova. Prejav lásky vdovám a sirotám, väzňom, chorým a biednym každého druhu patrí k podstate služby blížnemu rovnako, ako služba sviatostí a ohlasovanie evanjelia.

Filantropizmus v kresťanskom náboženstve a jeho denomináciách.

Najrozšírenejším náboženstvom na svete je kresťanstvo s približne 1,5 miliardami stúpencov, žijúcimi najmä v Európe, Austrálii a Amerike. Vďaka misionárom je okrem spomínaných rozšírené po celom svete. Je založené na učení Ježiša Krista, ktorý žil v Izraeli pred 2000 rokmi. V priebehu storočí sa rozdelilo do viacerých denominácií. Každá má svoje

¹³ ŽIAKOVÁ, E. et al. Sociálna práca.....s.151

¹⁴ GREMEŠOVÁ, G. Dejiny náboženstva a cirkví. s. 41.

vlastné charakteristiky, ale spoločne sú považované za odvetvia toho istého náboženstva, pretože uznávajú rovnaké základy akými sú Biblia, Svätá Trojica.....¹⁵

Kresťanstvo je rozdelené do troch veľkých skupín: rímskokatolícke, pravoslávne a protestantské.¹⁶ Celosvetovo najväčšou denomináciou je rímskokatolícke náboženstvo. Celkový počet členov rímskokatolíckej cirkvi v 217 krajinách sa odhaduje na 600 – 800 miliónov.¹⁷ Kresťanstvo vzniklo z judaizmu pod vplyvom ďalších myšlienkových prúdov neskoršej antiky v 1. stor. n. l. vo východných provinciách Rímskej ríše a pomerne rýchlo sa šírilo. Predstavovalo zmenu duchovnej paradigmy západnej kultúry v novom chápaní človeka, zmyslu a významu jeho bytia a jeho perspektívy. Kresťanské učenie formulovalo pomoc bližnému ako cnosť, ktorá bola zapracovaná do pravidiel správania, ktorými jedinec môže dôjsť k spaseniu a večnej blaženosti.

Zo starozákonnej tradície vystúpil Ježiš ako Mesiáš, ktorý zmenil starozákonnú tradíciu na novú kresťanskú tradíciu. Pred ľudstvo postavil novú absolútnu hodnotu, večný život cez spasenie duše. Tejto hodnote podriadil ostatné hodnoty, ako zdravie, moc a bohatstvo. Jeho myšlienky uvedené v Novom zákone považujú za kľúčovú kresťanskú lásku a apelujú na ideál Božieho kráľovstva. Kresťanská láska je univerzálna.¹⁸ Primárnym zdrojom lásky je sám Hospodin, jeho láskyplnosť sa ľuďom zjavila prostredníctvom jeho syna. Z tohto zdroja ľudia čerpajú lásku k Bohu a k iným ľuďom. Z lásky k Bohu má každý milovať seba a svojich blízkych. Láska k sebe nemá byť egoistická, ale pokorná, starostlivá o spásu duše. Láska k bližnému sa má prejavovať skutkami a nesmie sa naslepo rozdávať, pretože tí, čo nechcú pracovať, by sa iba podporovali v povaľáčstve. Každý sa v prvom rade musí snažiť, aby jeho najbližší neboli na ťarchu iným.¹⁹ Druhým kľúčovým motívom je Kráľovstvo božie a cesta k nemu ako zmysel pozemského života. Cestu do tohto kráľovstva si každý musí zaslúžiť svojím pričinením v pozemskom živote. Kresťanstvo je sociálne náboženstvo, pretože nie je orientované len na vzťah človeka k Bohu, nevedie len k sebazdokonaľovaniu, ale snaží sa aj o zlepšenie medziľudských vzťahov a podmienok života spoločnosti. Kladie dôraz na solidaritu, čo sa odráža v pojme blížni, ktorý sa v Novom zákone vzťahuje na všetkých ľudí bez ohľadu na národnosť, je chápaný širšie ako v Starom zákone, v ktorom sa láska vzťahovala len na ľudí patriacich k židovskej pospolitosti.

¹⁵ Wikipédia. http://sk.wikipedia.org/wiki/N%C3%A1bo%C5%BEnstvo#Dejiny_n.C3.A1bo.C5.BEnstva

¹⁶ PROCHÁDZKA, P. Cirkev a sekty. s. 38.

¹⁷ PROCHÁDZKA, P. Cirkev a sekty. s. 41.

¹⁸ KOVÁČIKOVÁ, D. Základné otázky dejín sociálnej práce, s. 19

¹⁹ VAŠEK, B. Dějiny křesťanské charity, s. 21 – 22.

Prvých pätnásť storočí až do reformácie bol Západ len rímskokatolícky. Prvá zmienka o pojme „katolícky“ (univerzálny, po celom svete rozšírený, všeobecný) pochádza asi z rokov 110-115. V 11.storočí sa oddelila kresťanská cirkev Východu - pravoslávne náboženstvo.²⁰

V pravoslávnej cirkvi je akcentovaný liturgický, bohoslužobný život cirkvi ako určitá konštanta, ktorá je zábezpekou pre veriaceho, jeho istotu spasenia skrze pravoslávnu cirkev. V pravoslávnom náboženstve sa dobročinnosť chápe ako prostriedok pre duchovný rast a spásu človeka. Písmo Sväté ako aj cirkev učia, že "... k spáse je nutná láska, láska k blížnemu, ktorú Boh pokladá za lásku k sebe, lebo to, čo robíme pre iných, ukazuje, čo si myslíme o Isusových slovách, ktoré povedal, nasýtiť hladných, napojiť smädných, poskytnúť prístrešie, ktorí sú bez domova, navštíviť chorých. Toto podobenstvo opisuje skutky milosrdenstva, ktoré môžu robiť všetci a každý deň. Tieto skutky nie sú závislé od majetku, schopnosti alebo inteligencie. Sú to obyčajné skutky, úprimne vykonané a úprimne prijímané. Nemáme žiadne ospravedlnenie pre to, aby sme si nevšíмали tých, ktorí našu pomoc potrebujú..."²¹

Prah filantropie prekročili niektoré reformné kresťanské cirkvi, ktoré sa usilovali o sociálnu rovnosť. Najvýraznejšie medzi nimi bolo husitstvo, ktorého vznik je spojený s menom *Jána Husa* /1373 – 1415/. J. Hus vypracoval program, ktorý sa neobmedzoval len na náboženskú otázku, ale aj na oblasť národnú a sociálnu. Kresťanské rovnostárstvo, ktoré hlásali jeho kazatelia, malo spotrebnú povahu.²² Husiti sa usilovali položiť základy novej spoločnosti, riadiacej sa zásadami rovnosti a bratstva, zrušili feudálne výsady a práva a odstránili súkromné vlastníctvo. Na husitské tradície nadviazala cirkev československá husitská, ktorej kresťania sa usilujú naplniť Kristovým Duchom súčasne mravné snaženie a vedecké poznanie. Do záujmu cirkvi patria všetky otázky ľudského individuálneho aj sociálneho života, osobitne úsilie o mier a pokoj medzi ľuďmi.²³

Otázka starostlivosti o ľudí v núdzi bola v pozornosti cirkvi i v období reformácie. *Martin Luther* /1483 – 1546/, najvýznamnejší reformátor kresťanstva, uskutočnil obrat v teológii tým, že odmietol tradičnú cirkev ako nutného sprostredkovateľa medzi človekom a bohom. Podľa M. Luthera stojí človek pred Bohom sám a jediný spôsob, ako môže poznať Božiu vôľu, je štúdium Evanjelia (Nového zákona). Pred Bohom je človek ospravedlnený len z viery, vôbec nie zo skutkov. Božie odpustenie sa neriadi množstvom dobrých skutkov a výškou almužny. M. Luther dobré skutky nezavrhoval, ale zbavil ich možnosti získať nimi

²⁰ PROCHÁDZKA, P. Cirkev a sekty. s. 51.

²¹ Pravoslávna cirkevná obec. Dostupné na : http://www.pcohumenne.orthodox.sk/nz_039.htm

²² TOMEŠ, I. Sociální politika: Teorie a mezinárodní zkušenost. s. 31 – 32.

²³ PROCHÁDZKA, P. Cirkev a sekty. s.29 - 30.

zásluhu, Božie odpustenie. Jeho názory na dobré skutky a odpustky znamenali základný posun oproti stredovekému chápaniu dobročinnosti.²⁴ M. Luther súcitil s utrpením chudobných a prišiel s myšlienkou, aby sa obce starali o svojich chudobných. Svoje stanovisko k otázke chudoby vyslovil vo svojej výzve *Ku kresťanskej šľachte nemeckého národa*, v ktorej za najdôležitejšiu úlohu označil odstránenie žobrania „.... pretože nikto medzi kresťanmi nemá chodiť žobrať. Nech každé mesto sa postará o svojich chudobných a netrpí žiadnych cudzích žobrákov...”.²⁵ Každé mesto by podľa neho mohlo vyživiť svojich chudobných a v prípade, že by bolo veľmi malé, má vyzvať okolité dediny, aby tiež prispeli. Mal by sa ustanoviť akýsi správca alebo poručník, ktorý pozná všetkých chudobných, a ten rade obce alebo farárovi oznámi, čo chudobní potrebujú. M. Luther odmietal predstavu, aby podporované osoby žili v bohatstve a prepychu, lebo bohatstvo si musí každý zabezpečiť vlastnou prácou. Jeho nazeranie na chudobu a starostlivosť o chudobných úzko korešpondovalo s praxou, ktorá sa v tomto období postupne uvádzala do života v katolíckych mestách západnej Európy.²⁶ V súčasnosti evanjelická cirkev augsburského vyznania je druhou najväčšou kresťanskou cirkvou. Znakom praktického rozmeru prejavu kresťanstva je diakonia, ktorá v duchu kresťanskej lásky zabezpečuje duchovnú a materiálnu pomoc tým, ktorí ju potrebujú. Je prejavom uvedomovania si sociálnej zodpovednosti a podielu Evanjelickej cirkvi a. v. na riešení sociálnych a zdravotných problémov ľudí.

Katolícka sociálna náuka

Základom vzniku katolíckej sociálnej náuky je sociálne kresťanské učenie cirkvi, ktoré historicky predbiehalo jej vznik a vytvorilo podmienky pre jej ďalší rozvoj. Kresťanské sociálne učenie vzniklo po zmŕtvychvstaní Ježiša Krista, ktorý založil cirkev vymenovaním sv. Petra za hlavu cirkvi. Kresťanské sociálne učenie nadväzuje na Kristovo učenie a začalo sa rozvíjať v staroveku. Medzník vývoja predstavuje obdobie raného stredoveku v dielach predstaviteľov cirkvi a neskoršie v stredoveku v škole scholastikov pod vedením sv. Tomáša Akvinského. Kresťanské sociálne učenie vyvrcholilo v dielach kresťanských utopických filozofov, ktorí vychádzali z teórie „Svätého experimentu“ a na jeho základe sa pokúšali vybudovať novú, spravodlivejšiu spoločnosť.

Katolícka sociálna náuka sa rozvinula až v 19. storočí, keď sa evanjelium stretlo s modernou priemyselnou spoločnosťou, s jej novými štruktúrami výroby, s novou koncepciou

²⁴ MATOUŠEK, O. et al. Základy sociální práce. s. 38.

²⁵ Luther. Zdroj: VAŠEK, B. Dějiny křesťanské charity. s. 95.

²⁶ KUŠNIRÁKOVÁ, I. Hendikepování na okraji společnosti. s. 19.

spoločnosti, štátu a autority a s novými formami práce a vlastníctva. Je založená na viere a hľadá v nej východiská na riešenie sociálnych problémov. Ťažisko sociálnej náuky katolíckej cirkvi tvorí vydávanie sociálnych encyklik.²⁷ Základ tvorí encyklika *Rerum Novarum*, vydaná pápežom Levom XIII. roku 1891. V nej pápež reagoval na vtedajšie dianie v spoločnosti a na Marxov socializmus. Vyčítal prívržencom socializmu, že chceli zlé postavenie robotníkov riešiť podnecovaním nenávisti chudobných voči bohatým. Nesúhlasil s ich úsilím zrušiť súkromné vlastníctvo a namiesto toho zaviesť spoločný majetok všetkých. Považoval to za nespravodlivé, lebo takýmto spôsobom by sa podľa neho páchalo násilie na zákonných majiteľoch.²⁸ Za nebezpečenstvo považoval pápež aj skutočnosť, že bez osobného majetku sa aj rodina dostane do zlej polohy. Nesúhlasil s tým, aby štát vo všetkom zasahoval do života rodiny, ktorá by bez materiálneho zabezpečenia bola vo všetkom závislá od štátu. Štát má zasahovať do života rodiny len vtedy, keď si rodina nevie sama pomôcť a potrebuje pomoc od štátu.²⁹

Štát, podľa pápeža, má dbať o blaho tak celku, ako aj jednotlivca. Má citlivo pristupovať pri tvorbe daní, aby neboli neúmerne vysoké, lebo by pohltili všetky prostriedky na slušný život ľudí. Ďalej vyzýval, aby sa vytvorili inštitúcie, ktorými by sa pomáhalo tým, ktorí pomoc potrebovali. Patrili sem svojpomocné združenia – rôzne zariadenia, vybudované súkromnou iniciatívou na zabezpečovanie robotníkov, ich vdov a sirôt v prípade úrazu, choroby alebo smrti, rovnako ústavy starostlivosti o deti a dorastajúcu mládež.³⁰ Bol to prvý dokument katolíckej cirkvi, v ktorom pápež zaujal postoj k vážnej až kritickej hospodársko-sociálnej problematike života ľudí jeho doby, zameraný na obranu robotníkov proti vykorisťovaniu a ponižovaniu. Po prvýkrát v dejinách sa v ňom pápež v náboženskom duchu zaoberal výslovne sociálnou otázkou. Od tohto roku (1891) sa rozvíjajú dejiny sociálnej náuky cirkvi, rozpracované v sociálnych encyklikách pápežov a v dokumentoch 2. vatikánskeho koncilu.

Po Levovi XIII. vydali svoje stanoviská k pálčivým sociálno-spoločenským otázkam 20. storočia aj ďalší pápeži. Pápež Pius XI. sa v druhej časti encykliky *Quadragesimo anno* z roku 1931 pod názvom *Kapitál a práca* zaoberal najmä ich otázkou. Podľa neho je potrebné, aby si všetok zisk z práce neprisvojili iba vlastníci majetkov, tovární a pozemkov, ale aby boli dobre odmeňovaní aj tí, ktorí pracujú a tak tvoria hodnoty. Celý problém

²⁷ Encyklika (gr.-lat.) – cirk. pápežský list, ktorý je určený biskupom a ich prostredníctvom všetkým príslušníkom cirkvi. (IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, 1979, s. 250)

²⁸ *Rerum Novarum*. In SALATŇAY, M. Sociálne encykliky... s. 6.

²⁹ *Rerum Novarum*. In SALATŇAY, M. Sociálne encykliky... s. 22.

³⁰ *Rerum Novarum*. In SALATŇAY, M.: Sociálne encykliky... s. 24 – 26.

nadbytku a nedostatku vidí v nespravodlivom rozdeľovaní prostriedkov na život. Preto vyzýva, aby sa v budúcnosti novovytvorené hospodárske statky hromadili v rukách majetných len v spravodlivej miere a veľa sa dostalo tým, ktorí na nich pracujú.

Za veľmi dôležitú považoval pápež otázku spravodlivej mzdy. Mzda mala byť primeraná k potrebám rodiny a zároveň sa mal brať zreteľ aj na situáciu podnikov a podnikateľov. Ďalší aspekt spravodlivej mzdy podmieňoval stanovením jej výšky tak, aby umožňovala pracovať tým, ktorí môžu a majú záujem pracovať. Príčinou nezamestnanosti, ktorá uvrhla robotníkov do biedy a zničila blahobyť štátu, boli podľa neho príliš nízke a príliš vysoké mzdy. Sociálna spravodlivosť vyžaduje, aby sa mzdy upravovali, pokiaľ je možné tak, aby si čo najviac ľudí mohlo nájsť prácu a získať dostatočné prostriedky na živobytie.³¹

V encyklike *Mater et Magistra* z roku 1961 pápež Ján XXIII. rozvinul sociálne názory predchádzajúcich pápežov a za nówum v sociálnej otázke považoval nepomer medzi rozvinutým priemyslom a zaostalosťou poľnohospodárstva, čo malo za následok biedu na dedinách a odchod, najmä mladých ľudí, do miest. Na zlepšenie tohto stavu pápež odporúčal budovať dopravné a komunikačné siete, zdravotníctvo a školstvo na vidieku. Za samozrejmé považoval zmodernizovanie poľnohospodárstva, od ktorého očakával aj oživenie ostatných výrobných sfér a obchodu, čím sa mala posilniť kúpna sila peňazí. Od štátu vyžadoval, aby realizoval racionálnu poľnohospodársku politiku z hľadiska daní, poplatkov, úverov, tvorby cien a sociálneho poistenia. Navrhoval, aby v bol poľnohospodárstve zavedený dvojaký druh poistenia. Prvý sa mal týkať poľnohospodárskych výrobkov a druhý samotného robotníka. Vo výške poistného sa mal zohľadniť fakt, že mzdy v poľnohospodárstve boli nižšie ako v iných odvetviach. Za medzinárodný problém považoval skutočnosť, že niektoré štáty žili v nadbytku a iné v trpkkej núdzi. Vyzýval štáty, ktoré mali nadbytok, aby pomohli tým, ktorí hladovali, ale nie za cenu ich ovládnutia. Ak chcú bohaté národy pomôcť chudobným, nech tak konajú s čistým úmyslom. Nie je správne, aby bol blahobyť najväčšou životnou hodnotou a zmyslom a morálna i materiálna bieda trpeným zlom. Podľa pápeža je nelogické, keď sa hovorí o nedostatku životných potrieb, a pritom sa investuje do výroby ničivých prostriedkov, ktoré privádzajú ľudské pokolenie na pokraj katastrofy. Pripomína, že spolupráca národov v oblasti politiky, kultúry, hospodárstva, techniky a vedy má až svetové problémy. Pre túto encykliku je charakteristické, že za dôležité považuje odstraňovanie spoločenských rozdielov na základe sociálnej rovnosti.³²

³¹ Encyklika *Quadragesimo anno*. In KOVÁČ, Š. *Pro Homine...* s. 37 – 39.

³² *Mater et Magistra*. In KOVÁČ, Š. *Pro Homine...* s. 56 – 58.

Ďalšia encyklika pápeža Jána XXIII. *Pacem in terris*³³ z roku 1963, ktorá sa zrodila v čase vzniku berlínskeho múru (1961), v dobe mocenského boja a dlhotrvajúcej studenej vojny, bola venovaná otázkam spolužitia ľudí, občanov a národov. Základným predpokladom každého spolužitia je dodržiavanie základných práv a ich prepojenie s povinnosťami. Práva človeka rozdelil do viacerých kategórií. Za základ považoval právo na život a dôstojnú životnú úroveň. Medzi ďalšími právami uviedol aj práva v hospodárskej oblasti, ktoré by mali ľuďom umožňovať pracovať tak, aby nebolo narušené ich zdravie a morálka a mali by zaručovať spravodlivú odmenu za vykonanú prácu. Termín spoločné dobro v encyklike chápe výlučne so zreteľom na človeka ako osobu. Musí sa dotýkať jeho telesných i duchovných potrieb a v spravodlivej miere podľa potrieb a zásluh uplatňovať na všetkých občanov. Chrániť a zabezpečovať spoločné dobro jednotlivcom aj občanom je pre verejných činiteľov povinnosťou.³⁴

Encyklika Pavla VI. *Populorum progressio* vyšla v roku 1967. V jej úvode pápež pripomína, že osobne videl problémy národov a biedu ľudí počas svojich ciest. Kvôli pomoci najchudobnejším národom zriadil pápežskú komisiu, ktorej názov Spravodlivosť a mier bol aj programom, ktorý mal zjednotiť katolíkov s inými kresťanmi za účelom rozvoja menej rozvinutých národov. V encyklike hovorí o spoločenstve národov, ktoré by malo byť realizované na báze bratstva, vyzýva na pomoc slabým, hlavne deťom, ktoré trpia podvýživou a umierajú hladom. Pápež považoval za nutné pomôcť chudobným a rozvojovým krajinám. Požadoval vytvoriť svetový fond na prekonávanie biedy, ktorý by mal byť vydržiavaný z časti zbrojárskych výdavkov. Fond by sa mal stať symbolom a nástrojom celosvetovej spolupráce na odstraňovaní biedy a zaostalosti. Cieľom všetkej pomoci bohatých krajín má byť, aby sa národy sami stali strojcami svojho osudu. Na to je potrebné, aby vzťahy medzi národmi prerástli do nových vzťahov, ktoré sa budú vyznačovať vzájomnou úctou a priateľstvom spoluprácou a spoločným napredovaním.³⁵

Pápež Pavol VI. pri príležitosti osemdesiateho výročia napísania encykliky *Rerum novarum* napísal v roku 1971 apoštolský list *Octogesima advenies*. Reaguje v ňom na spoločenské problémy 60. a 70. rokov 20. storočia. V prvej časti sa dotýka sociálnych problémov, ktoré vznikli ako dôsledok urbanizácie, ako sú anonymita, bieda, kriminalita, drogy, rozmach erotizmu, zlyhanie rodiny pri výchove detí. Pripomína, že proces industrializácie neobsahoval iba ekonomický progres, ale vytváral aj vrstvu biednych. Do

³³ S menom *Pacem in terris* bolo u nás do roku 1989 spojené Združenie katolíckych duchovných, ktoré nie je správne stotožňovať s encyklikou.

³⁴ *Pacem in terris*. In KOVÁČ, Š. *Pro Homine...* s. 62 – 79.

³⁵ *Populorum progressio*. In KOVÁČ, Š. *Pro Homine...* s. 80 – 92.

zložitej situácie sa dostali ľudia telesne postihnutí a ľudia so zníženou adaptabilitou na nové požiadavky, starí ľudia a tí, ktorí sa z rôznych príčin dostali na okraj spoločnosti. V apoštolskom liste pápež Pavol VI. rozoberá spoločenské, sociálne i politické problémy, o ktorých sa hovorilo v predchádzajúcich encyklikách. Možno ho považovať za akýsi súhrn problémov, ktoré bolo podľa názoru pápeža potrebné riešiť a dôslednejšie im venovať pozornosť.³⁶

Pápež Ján Pavol II. k týmto dokumentom pridal prejav na Valnom zhromaždení OSN v roku 1979 a v roku 1981 aj encykliku *Laborem exercens*. Venuje sa v nej problematike ľudskej práce, ktorú považuje za najpodstatnejší kľúč pri riešení sociálnych otázok. Hovorí o vzájomnom prepojení práv a povinností pracujúcich, ktoré vyplýva z prirodzeného zákona. Za dôležitú považuje otázku mať prácu a nezamestnanosť nazýva bolestivým problémom, najmä ak sa dotýka mládeže. Starosť o zabezpečenie práce pre každého patrí podľa neho do kompetencie štátu, ktorý môže toto poslanie naplniť, len ak sa táto otázka bude riešiť v rozumnej koordinácii. Osobitnú pozornosť venuje nezamestnanosti postihnutých osôb a v krátkosti sa dotýka problémov práce v poľnohospodárstve, ktorá je spoločnosťou málo oceňovaná. V záverečnej časti encykliky pápež rozoberá otázku ľudskej práce z biblického aspektu.³⁷

Ján Pavol II vydal v desiatom roku (1987) svojho pontifikátu encykliku *Sollicitudo rei socialis*, ktorá je venovaná starostlivosti cirkvi o sociálne otázky. V úvode pripomína, že sociálna náuka je už od encykliky *Rerum novarum* predmetom záujmu učiteľského úradu cirkvi. Podľa Jána Pavla II sa encyklika javí „... ako aplikácia sociálneho učenia Koncilu na špecifický problém rozvoja národov, ako aj na nedostatok tohto rozvoja”.³⁸ V ďalšej časti pápež poukazuje na nerovnosť medzi hospodársky rozvinutými a zostalými národmi, na problém nezamestnanosti, medzinárodného zadlženia. Za vážny neporiadok považuje nielen výrobu zbraní, ale aj obchod so zbraňami a odsudzuje aj terorizmus.³⁹ V otázke nevšímavosti človeka k ľudským bledám pripomína charakteristickú zásadu kresťanskej sociálnej náuky – dobrá tohto sveta sú pôvodne určené všetkým, a nenarušuje ju ani právo na súkromný majetok, ktorý je viazaný takzvanou sociálnou hypotékou. To znamená, že hmotné pozemské dobrá majú aj sociálnu funkciu, založenú na zásade o všeobecnom určení hmotných dobier.

K stému výročiu vydania encykliky *Rerum novarum* v roku 1991 napísal pápež Ján Pavol II encykliku *Centesimus annus*. Encyklika reaguje na sociálne otázky, ktoré majú už

³⁶ K listu *Octogesima advenies*. In KOVÁČ, Š. *Pro Homine...* . s. 98 – 105.

³⁷ *Laborem exercens*. In KOVÁČ, Š. *Pro Homine...* . s. 109 – 120.

³⁸ *Sollicitudo rei socialis*. In KOVÁČ, Š. *Pro Homine...* . s. 124.

³⁹ *Sollicitudo rei socialis*. In KOVÁČ, Š. *Pro Homine...* . s.133.

dlhšie celosvetový rozmer. Vyslovuje sa k problému morálky, ktorý sa týka vyspelých priemyselných krajín a k problému chudoby, ktorý sa týka krajín rozvojových. Z nich vyrastá aj tretí problém, a to je nespravodlivé rozdelenie práce. Prínosom encykliky je, že nielen kritizuje hospodársko-sociálnu oblasť, ale uvádza aj pozitívne prvky slobodného trhového hospodárstva, ktorého jednotlivé zložky musí spájať spoločné dobro. Pápež v nej posudzuje aj udalosti z roku 1989 v strednej a východnej Európe. Zvýrazňuje, že pád totalitných režimov sa uskutočnil nenásilnou cestou, pripomína niektoré činitele, ktoré ho spôsobili a upozorňuje, že aj keď sa tieto udalosti odohrali v strednej a východnej Európe, majú univerzálny význam.⁴⁰

V Ríme 29. júna 2009, v piatom roku pontifikátu pápež Benedikt XVI. uviedol svoju v poradí tretiu encykliku, ktorá nesie názov *Caritas in Veritate* (*Láska v pravde*). Po svojich dvoch predchádzajúcich encyklikách *Deus Caritas est* (2005) a *Spe salvi* (2007) v nej hlbšie rozvíja sociálne témy súčasnej doby, doby globalizácie. V úvode sa Benedikt XVI. pozastavuje pri dvoch smerodajných kritériách morálneho konania, ktoré vyplývajú z princípu „láska v pravde”: spravodlivosť a spoločné dobro. V kapitole týkajúcej sa ekonomického rozvoja a občianskej spoločnosti zdôrazňuje, že trh sa nesmie stať miestom, v ktorom prevláda silnejší nad slabším. Ďalej uvádza, že aktuálna kríza ukazuje, že tradičné princípy sociálnej etiky, ako sú transparentnosť, čestnosť a zodpovednosť, nemôžu byť nepovšimnuté. Naznačuje potrebu systému troch faktorov: trh, štát a civilná spoločnosť. Kríza si tiež vyžaduje veľké zmeny vo vzťahu k podnikom. Ich vedenie nemôže brať do úvahy záujmy samotných vlastníkov, ale má sa starať aj o miestne spoločenstvá. Kapitolu uzatvára úvaha o novej hodnote fenoménu globalizácie, ktorá nemá byť chápaná len ako sociálno-ekonomický proces.

Z hľadiska sociálnej práce je podnetná kapitola s názvom *Spolupráca ľudskej rodiny*, v ktorej upozorňuje, že rozvoj národov závisí najmä od uvedomenia si, že sme jednou rodinou. Hovorí o princípe solidárnosti, ktorý je schopný poľudštiť globalizáciu a o fenoméne migrácie, pričom zdôrazňuje, že každý prisťahovalec je ľudskou bytosťou so svojimi právami, ktoré majú rešpektovať všetci a to v každej situácii. Osobitným prejavom lásky a hlavným kritériom bratskej spolupráce veriacich a neveriacich je podľa pápeža princíp subsidiarity. „Subsidiarita je predovšetkým pomocou ľudskej osobe prostredníctvom autonómie sprostredkujúcich organizmov. Takáto pomoc sa ponúka, keď osoba a sociálne subjekty v spoločnosti nedokážu konať samy, a vždy v sebe zahŕňa emancipačné ciele, pretože

⁴⁰ Centesimus annus. In KOVÁČ, Š. Pro Homine... . s. 135.

uprednostňuje slobodu a účasť ako prijímanie zodpovednosti. Subsidiarita rešpektuje dôstojnosť ľudskej osoby, v ktorej vidí subjekt, schopný vždy dávať niečo druhým. Aby nevzniklo nebezpečenstvo nastolenia univerzálnej moci monokratického typu, musí mať riadenie globalizácie subsidiárny charakter a členiť sa na viacero úrovní rôzneho druhu, ktoré budú medzi sebou vzájomne spolupracovať. Globalizácia si vyžaduje istú autoritu, keďže kladie problém globálneho spoločného dobra, o ktoré sa treba usilovať. Takáto autorita však musí byť organizovaná subsidiárne a polykraticky jednak preto, aby neohrozovala slobodu, ako aj preto, aby bola konkrétne účinná. Princíp subsidiarity treba udržiavať v tesnom spojení s princípom solidarity a naopak, pretože subsidiarita bez solidarity upadá do partikularizmu alebo privatizácie. Solidarita bez subsidiarity zasa upadá do asistencializmu, ktorý ponizuje toho, kto je v núdzi. Toto všeobecné pravidlo treba mať stále na zreteli. Aby formy ekonomickej pomoci boli skutočne tým, čím majú byť, nesmú sledovať postranné ciele. Do pomoci musia byť zapojené nielen vlády zainteresovaných krajín, ale aj lokálni ekonomickí aktéri a subjekty občianskej spoločnosti, ktoré sú nositeľmi kultúry vrátane miestnych cirkví.⁴¹

Sociálna náuka katolíckej cirkvi, postavená na spravodlivosti a sociálnej láske ako na spoľahlivých zásadách spoločenského poriadku, tvorí celok, ktorý sa postupne dopĺňa v priebehu dejín. V encyklikách katolícka cirkev predkladá princípy uvažovania, odvodzuje kritériá úsudku, dáva smernice na konkrétnu činnosť. Tým sa sociálna náuka stáva prijateľná pre ľudí dobrej vôle a inšpiruje veriacich k sociálnym aktivitám.

Princípy sociálneho učenia kresťanskej cirkvi

Základom a cieľom celého sociálneho učenia kresťanskej cirkvi je dôstojnosť človeka a jeho práva. Človek ako ľudská osoba je ústredným bodom sociálneho učenia kresťanskej cirkvi, ktoré je založené na týchto princípoch:

1. **Princíp spoločného dobra** alebo blaha, ktoré je chápané ako najvyšší zákon sociálnej spravodlivosti a základný princíp budovania spoločnosti. Spoločné dobro je považované za najvyšší zákon spoločnosti, pretože zdôvodňuje spoločenskú autoritu, zaväzuje členov spoločnosti. Medzi dobrom jednotlivca a spoločným dobrom je určitá spojitosť, ktorá odzrkadľuje vzájomnú závislosť ľudí, povinnosť vzájomne spolupracovať. Subjektom spoločného dobra je spoločenstvo. Stojí síce nad dobrom jednotlivca, no nemožno ho odlúčiť od dobra osôb. Možno ho definovať ako všeobecné realizovanie sociálnej

⁴¹ Encyklika Caritas in Veritate. In Oficiálna stránka katolíckej cirkvi.

spravodlivosti, ktorá sa stará o všetkých a od každého závisí, aby všetci ľudia mohli žiť dôstojne a čo najlepšie sa rozvíjať podľa svojich schopností.

2. **Princíp solidarity** nazval pápež Ján Pavol II. ľudskou a kresťanskou cnosťou. Praktizovanie solidarity vo vnútri spoločnosti je účinné vtedy, ak sa jej jednotliví členovia navzájom rešpektujú ako osoby. Ľudia sú nevyhnutne odkázaní jedni na druhých a jedni od druhých rozličným spôsobom závisia. Túto závislosť musia však správne uskutočňovať pre dobro jednotlivcov, ako aj celku a niest' zodpovednosť za druhých a za celé spoločenstvo, ale aj opačne, spoločenstvo za jednotlivcov. Cirkev zvlášť uprednostňuje chudobných. Z tohto pohľadu sa solidarita chápe ako pevné a dôsledné rozhodnutie angažovať sa za spoločné dobro, za dobro všetkých a každého jedného, keďže ľudia sú odkázaní jedni na druhých a všetci sú zodpovední za všetkých.

Princíp subsidiarity alebo vzájomnej podpory, pomoci (od lat. *subsidium* rezerva, záloha), v zmysle ktorého je potrebné pomáhať jednotlivcom a skupinám neschopným riešiť svoje sociálne problémy zaujíma v katolíckom sociálnom učení osobitné miesto. Chráni ľudskú osobu, organizácie a miestne spoločenstvá pred nebezpečenstvom straty svojej vlastnej oprávnenej autonómie. Je princípom prednosti a zdôrazňuje právo a povinnosť vlastnej zodpovednosti a svojpomoci. Predstavuje všeobecné pravidlo, poriadok, podľa ktorého pomoc a podpora môže a má vychádzať od vyššieho smerom k nižšiemu, t. j. od spoločenstva (štátu) k jednotlivcovi a k čiastkovým komunitám.⁴²

V tomto kontexte treba zdôrazniť, že v sociálnom učení kresťanskej cirkvi platí zásada, že jeho poznanie je dôležité, ale nedostačujúce na uskutočňovanie, ktoré je nevyhnutne podmienené aj vôľou človeka. Existujúca bieda vzdialených či blízkych ľudí vyžaduje praktizovať plnohodnotné kresťanstvo, v ktorom všetky prvky spirituality a kontemplácie majú byť presiaknuté sociálne a charitatívne.⁴³

Záver

Náboženské presvedčenie vždy bolo a stále je výrazným motívom veriacich a cirkví pri pomoci ľuďom, ktorí sa ocitli v nepriaznivej situácii. Náboženstvá a cirkve si od samého počiatku vytvárali inštitúcie, normy, tradície, ktorými formovali svoju filantropickú činnosť. Na tomto základe aj v súčasnosti realizujú svoju charitatívnu a dobrovoľnícku činnosť s cieľom poskytnúť pomoc a podporu ľuďom, ktorí nedokážu určitú životnú situáciu vyriešiť vlastnými silami a nachádzajú sa tak v ohrození zdravia alebo života. Aktivity, ktoré

⁴² VRAGAŠ, Š. Základné otázky sociálneho učenia cirkvi. s. 34 – 46.

⁴³ Centesimus annus. In: KOVÁČ, Š. Pro Homine...s.150

rozvinulo kresťanské náboženstvo na podporu solidarity majú v zásade dvojaku formu. odvádzanie finančných dávok cirkvi, ktorá ich potom prerozdeľuje tým, ktorí to potrebujú a priamu osobnú pomoc, ktorá má materiálnu, alebo nemateriálnu povahu. V náboženstve zakotvená povinnosť podieľať sa na pomoci chudobným a tým čo to potrebujú súvisí s postojom náboženstva k majetku a s chápaním zodpovednosti za rodinu, blízkych a obec.

LITERATÚRA

Encyklika Caritas in Veritate (Láska v pravde) pápeža Benedikta XVI. In Oficiálna stránka katolíckej cirkvi na Slovensku. [online]. Citované [26. 2. 2010].

Dostupné na internete: <http://www.kbs.sk/?cid=1252661180>

GREMEŠOVÁ, G. GEMEŠOVÁ, GITA. 1998. *Dejiny náboženstva a cirkvi*. Prešov : FHaPV PU, 1998. 75 s. ISBN 80-88722-35-7

KOVÁČ, Štefan. 1998. *Pro Homine: Prehľad sociálnej náuky cirkvi*. Topoľčany : Prima-Print spol. s. r. o., 1998. 204 s. ISBN 80-967762-4-X

KOVÁČIKOVÁ, Dagmar. 2000. *Základné otázky dejín sociálnej práce*. Žilina : EDIS, 2000. 101 s. ISBN 80-7100-718-8

KUŠNIRÁKOVÁ, Ingrid. 2005. Hendikepovaní na okraji spoločnosti. In *História. Revue o dejinách spoločnosti*. [online]. 2005. roč. 5, č. 5, s. 19 – 22.

Citované [30. 09. 2012]. Dostupné na internete: <http://www.historiarevue.sk/index.php?id=2005kusnirakova5>

MATOUŠEK, Oldřich et al. 2001. *Základy sociální práce*. Praha : Portál, 2001. 309 s. ISBN 80-7178-473-7

PROCHÁDZKA, Pavel. 2004. *Cirkev a sekty*. Banská Bystrica: PF UMB, 2004. 65 s. ISBN 80-8055-852-3

SALATŇAY, Michal. 1941. Sociálne encykliky Rerum novarum a Quadragesimo anno. In *Sborník sociálnej práce I*. Bratislava : Sväz sociálnych a sociálne zdravotných spolkov, 1941, s. 7 – 26.

TOMEŠ, Igor. 1996. *Sociální politika: Teorie a mezinárodní zkušenost*. Praha : Socioklub, 1996. 213 s. ISBN 80-902260-0-0

VAŠEK, Bedřich. 1941. *Dějiny křesťanské charity*. Olomouc : Velehrad, 1941. 190 s.

VRAGAŠ, Štefan. 1996. *Základné otázky sociálneho učenia cirkvi*. Bratislava : Rímskokatolícka cyrilometodská bohoslovecká fakulta UK, 1996. 174 s. ISBN 80-88696-13-5

WIKIPÉDIA: *Slobodná encyklopédia – Náboženstvo*. [online]. Citované [29. 9. 2012]. Dostupné na internete:

http://sk.wikipedia.org/wiki/N%C3%A1bo%C5%BEnstvo#Najv.C3.A4.C4.8D.C5.A1ie_n.C3.A1bo.C5.BEenstv.C3.A1

ŽIAKOVÁ, Eva et al. 2011. *Sociálna práca: Teoretické východiská a praktické kontexty*. Košice: UPJŠ, 2011. 286 s. ISBN 978-80-7097-870-2

UČITEĽSKÁ PREPARANDIA V BANSKEJ BYSTRICI V ROKOCH 1856-1872

Dagmar Kováčiková – Lucia Vozárová

Abstrakt: Príspevok zachytáva počiatočné obdobie učiteľského vzdelávania v Banskej Bystrici v 50-tych až 70-tych rokoch 19. storočia. Na základe archívnych prameňov a histografickej literatúry v kontexte historických podmienok je spracovaný vznik učiteľskej preparandie roku 1856 a jej činnosť do roku 1872. Poukazuje na úsilie a podiel Štefana Moysesona na založení učiteľskej prípravky a jej šesťnásťročné fungovanie. Cieľom je prezentovať činnosť učiteľskej preparandie z aspektu materiálnych podmienok, organizácie a obsahu vzdelávania, personálneho zabezpečenia vyučovania a charakteristiky študentov učiteľskej preparandie.

Abstract: The article captures the initial period of teacher training in Banská Bystrica in the 1850s to the 1870s. Based on archive sources and historical literature in the context of the historical conditions the formation of school of Education in 1856 and its work until 1872 is processed. It points out the effort and participation of Stephen Moyseson opening the school of Education and its running for 16 years. The aim of this article is to present activities of school of Education in the aspect of material conditions, organization and content of education, staffing and characteristics of its students.

Kľúčové slová: učiteľské vzdelávanie, učiteľská preparandia, Štefan Moyses, alumneum, študenti, učitelia.

Key words: teacher training, teaching preparation, Stephen Moyses, alumneum, students, teachers.

Počiatky profesionálnej prípravy učiteľov v Uhorsku

V priebehu 18. storočia myšlienky osvietenstva sa rozšírili po celej Európe a prenikli i do najvyšších a najvplyvnejších spoločenských vrstiev. Tento proces sa odrazil v postupnej sekularizácii spoločnosti a laicizácii vzdelania. Školstvo a vzdelanie prešlo z rúk cirkvi do rúk štátu a zavedením povinného elementárneho vzdelania sa oslabil dovtedajší cirkevný monopol na vzdelanie. Mária Terézia považovala školu za politikum a preto v tejto oblasti musí mať rozhodujúci vplyv štát. Záujem štátu o školstvo vyplýval z osvietenských názorov na funkciu štátu, v ktorom len vzdelaní občania môžu naplniť jeho ekonomické, politické a sociálne

potreby. Dôležité postavenie školy a s ním aj význam učiteľského vzdelávania, pochopili už osvietenský panovníci koncom 18. storočia. Postupne sa na ľudových školách redukovali učitelia laici a vznikol stav profesionálneho školského učiteľstva. Popri viacerých reformách (napr. v oblasti urbárskej regulácie, remeselnej výroby, v súdnictve, zdravotníctve,...), ktoré boli nasiaknuté ideami osvietenského absolutizmu, súčasne prebiehala i reforma školstva prostredníctvom Ratio educationis z roku 1777 a revidovaného Ratio educationis z roku 1806. Ratio educationis z roku 1777 položilo základy formovania novovekej školskej sústavy na našom území, vyslovovalo požiadavku sprístupnenia vzdelávania širokým vrstvám a ideál výchovy kresťanov a užitočných občanov. Ratio sa zaoberalo aj otázkou učiteľa, píše sa v ňom, že pokiaľ je to z finančného hľadiska možné, i na dedinských školách by mali kňazi vyučovať len náboženstvo a ostatné predmety patria do kompetencie laického učiteľa. Ratio educationis z roku 1806 po prvý raz vytvorilo podmienky aj pre inštitucionálnu prípravu učiteľov ľudových škôl v tzv. kurzoch normálnej školy (schola normalis alebo aj normálky).⁴⁴ Prvé odborné vzdelávanie prebiehalo v IV. triede normálnej školy a v kurzoch pri normálkach. Podľa §48 O charaktere a počte popredných ľudových (čiže národných) škôl s materinským vyučovacím jazykom sa ľudové školy nazývali popredné čiže normálne, pretože boli akýmsi vzorom (normou) a semeniskom pre ostatné školy. Ľudová škola (normálka) mala poskytovať nielen hlbší a bohatší obsah učiva pre žiakov, ale zároveň by sa mali v nich vzdelávať i samotní pedagógovia a tým nadobudnúť i učiteľskú prax.

A. Hreblay uvádza, že podľa Ratia z roku 1806 sa normálne školy mali pokladať za učiteľské ústavy, v ktorých si kandidáti osvoja metódu učenia, nadobudnú rečnícke zručnosti, naučia sa kresliť a spievať. Počas školského roku sa na normálnych školách usporadúvali dva kurzy; každý kurz trval v prvých rokoch 3 – 4 mesiace. Na začiatku prebiehala teoretická príprava učiteľských kandidátov a v posledných mesiacoch každý kandidát dostal na 14 dní jednu triedu, v ktorej najprv hospitoval, a potom neskôr sám vyučoval osem dní pod vedením vedúceho učiteľa. Po zložení skúšky kandidáti kurz ukončili ako kvalifikovaní učitelia. Kandidáti nemohli vyučovať, kým nezískali na základe prísnej skúšky potvrdenie svojich učiteľských predpokladov.⁴⁵

⁴⁴ Druhé Ratio educationis (1806) charakterizuje normálnu školu ako prípravku, v ktorej sa žiaci a budúci učitelia oboznamujú s normami vyučovania, osvojujú si nemecký jazyk a pripravujú sa na dobré vykonávanie svojho povolania. Sídlo normálnych škôl sa stalo miestom školského obvodu, normálne školy sa skladali zo štyroch tried, pričom v poslednej triede bola zameraná príprava učiteľov ľudových škôl. V samotnom učiteľskom kurze sa okrem trívia vyučovala metodika vyučovania, kreslenia, geometria, prírodopis, zemepis, dejepis, základy fyziky, základy stavebníctva a hudba, resp. hra na organe. *Ratio educationis 1777 a 1806*. Bratislava : 1988, s. 282-283.

⁴⁵ HREBLAY, A.: *Dejiny rím. kat. ľudového školstva v Banskej Bystrici*. Banská Bystrica : 1938, s. 128.

Pri tvorbe tereziánskych reforiem mal zásluhu i dvorný poradca Adam František Kollár, či J. I. Felbiger, ktorý sa ako prvý pokúsil o osobitú pedagogickú prípravu stredoškolských učiteľov. J. I. Felbiger roku 1771 zriadil vo Viedni prípravku pre učiteľov stredných škôl. Podľa jej vzoru bola založená a organizovaná prvá normálka v Bratislave roku 1775 ako vôbec prvý učiteľský ústav v Uhorsku.⁴⁶ V tomto období Uhorsku bolo zriadených 13 normálnych škôl, na Slovensku to boli normálne školy v Košiciach (1777) a v Banskej Bystrici (1778). Osobitne zriadené kurzy pri normálkach mali prijímať absolventov normálnych škôl. Príprava v takomto kurze trvala od 3 mesiacov pre učiteľov triviálnych škôl do 6 mesiacov pre učiteľov hlavných škôl. Postupne sa dĺžka kurzu predlžovala a v roku 1778 budínsky projekt (Projectum Budense) stanovil dĺžku kurzu pre prípravu učiteľov minimálne na štyri až päť mesiacov. Podľa neho sa učiteľom mohol stať len absolvent kurzu pre prípravu dedinských učiteľov. V ďalšom období sa zriaďovali ročne dva kurzy so začiatkom v apríli a v novembri. Po roku 1797 podmienkou absolvovania kurzu bolo vysvedčenie z prvej gymnaziálnej triedy, na konci kurzu sa vykonávali záverečné skúšky. Ratio educationis z roku 1806 predĺžilo dĺžku kurzu na jeden rok⁴⁷ a podmienkou prijatia bolo absolvovanie troch gramatických tried hlavnej školy. Do obsahu vyučovania bol pridaný dejepis a pre slovenských kandidátov maďarský jazyk ako povinný predmet.⁴⁸

Vznikom inštitucionálne vzdelávaného svetského učiteľstva triviálnych škôl zanikla výlučnosť inteligencie kláštorného i svetského kňazstva v šírení vzdelanosti a osvety. Učiteľ sa postupne stával orgánom verejnej výchovy, a takto kvalifikovaný časom vytlačil spoza katedry pologramotných kostolníkov, vyslúžených vojakov a remeselníkov a to aj v zapadnutých dedinských školách. Tereziánske reformy majú svoje opodstatnenie, pretože až do 60. rokov 19. storočia sa v oblasti slovenského školstva v podstate nič nezmenilo.

Obdobie konca 18. storočia a začiatok 19. storočia sa nieslo v znamení zápasu o presadenie maďarčiny namiesto nemčiny do úradov a do škôl. Odpor proti nemčine sa stal symbolom odporu proti osvietenskému absolutizmu. Odozvy mnohonárodnostného Uhorska na zavedenie maďarčiny ako vyučovacieho jazyka nedali na seba dlho čakať a nasledujúce obdobie sa formovalo ako obdobie národného obrodzenia (1848/49). Toto obdobie výrazne pomohlo pripraviť pôdu pre zvyšovanie spoločenského významu a postavenia učiteľov. Stále sa meniace spoločenské a ekonomické potreby spoločnosti si vyžadovali dôkladnejšie

⁴⁶ KASÁČOVÁ, B.: *Kapitoly z dejín školstva a predškolskej pedagogiky (od najstarších čias do konca 19. st.)*. Banská Bystrica : 2001, s. 71.

⁴⁷ A. Hreblay uvádza, že dĺžka učiteľského kurzu v prvých rokoch platnosti Ratia II. trvala 3 – 4 mesiace, po roku 1838 sa predĺžila na 6 mesiacov. HREBLAY, A.: *Dejiny rím. kat....s.* 128.

⁴⁸ MICHALÍČKA, V.: *Počiatky vzdelávania učiteľov na Slovensku (do začiatku 19. stor.)*. Prešov : 2007, s. 15-16.

štúdium a prípravu na učiteľské činnosti. Tieto okolnosti podnietili formovanie samostatného učiteľského stavu ako osobitej socioprofesijnej skupiny zabezpečujúcej sprostredkovanie ľudských skúseností a poznanie ďalším generáciám.

Emancipačné snahy učiteľstva sa rozširovali prostredníctvom novovznikajúcich učiteľských spolkov a organizácií, predmetom ktorých boli i otázky vzdelávania učiteľov.⁴⁹ K najstaršie založeným spolkom patrili učiteľský spolok Spoločnosť, čiže bratstvo rektorov a učiteľov v Gemeri (1740) a Malohontský učiteľský spolok (1786), ďalej to boli Vychovávateľský zbor učiteľov školských v Liptove (1836), Spolok učiteľov oravského bratstva (1837), Spolok učiteľov novomestského dekanátu (1840) a iné.⁵⁰

Postupne učiteľ - absolventa normálnej školy nahradil učiteľ - absolvent učiteľskej preparandie (prípravky) a učiteľského ústavu.⁵¹ Počiatky prvých učiteľských ústavov v Uhorsku siahajú do obdobia na začiatku 19. storočia. K najstarším patrili ešte pred obdobia Bachovho absolutizmu Rímskokatolícky učiteľský ústav v Spišskej Kapitule (1819). Zásahu na jeho založení mal biskup Ján Ladislav Pyrker a prvým riaditeľom bol Juraj Páleš,⁵² ktorý pri tomto dvojročnom ústave roku 1821 zriadil aj cvičnú školu. Podľa vzoru spišsko-kapitúlskeho ústavu sa v 40. – 60. rokoch 19. storočia zakladali podobné ústavy v Nových Zámkoch (1842), Banskej Bystrici (1856), Trnave (1857), v neskoršom období v Modre (1870), v Kláštore pod Znievom (1871) a ďalšie.

Vznik učiteľskej preparandie v Banskej Bystrici

Prvotná snaha o zriadenie učiteľského ústavu v Banskej Bystrici v 50. a 60. rokoch 19. storočia patrila diecéznemu biskupovi Štefanovi Moysesovi (1797 – 1869). Štefan Moyses v priebehu svojho života zastával viacero funkcií. Pôsobil ako cirkevný hodnostár, diecézny biskup, pedagóg, kultúrny pracovník, i verejný činiteľ, národovec, bol významným činiteľom slovenského a chorvátskeho národného hnutia (zaslúžil sa o rozvoj jazyka a kultúry

⁴⁹ MICHALIČKA, V.: Počiatky vzdelávania učiteľov na Slovensku..... s. 17.

⁵⁰ MÁTEJ, J. et. al.: *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava : 1976, s. 200.

⁵¹ SCHUBERT, J.: *Dvadsať rokov vysokoškolského vzdelávania učiteľov základných škôl na Slovensku*. Bratislava : 1966, s. 6.

⁵² Juraj Páleš bol spoluzakladateľom a riaditeľom prvého slovenského učiteľského ústavu v Spišskej Kapitule (1819-1822), kde sa podieľal aj pri vypracovaní učebného plánu. Pre potreby školy napísal Organizačný poriadok a pre žiakov ústavu zostavil knihu *Pedagogia Slowenska pre Trivialske Školy Biskupstva Spišského* (1820). Pôvodne bola napísaná po latinsky, avšak z dôvodu porozumenia pre slovenský ľud, preložil ju do materinského jazyka, čím zabezpečil vysokú ochranu pre slovenčinu v učiteľskom ústave. Učebnica je vlastne metodikou pre vyučovanie na triviálnych školách. Pedagogika sa pridrižiava Felbigerovej metódy a obsahuje všetky náležitosti týkajúce sa učiteľa a žiaka. Na svoju dobu bola mimoriadne progresívna. Touto prácou preukázal schopnosť obsiahnuť širokú škálu pedagogicko-didaktických problémov na vysokej úrovni. Svoje názory dokázal uviesť aj do praxe, čím sa zaradil medzi najvýznamnejších pedagógov v dejinách nášho národa. ČEČETKA, J.: *Príručný pedagogický lexikon. II. časť*. Martin : 1943, s. 41-42.

v Chorvátsku). Po založení Matice slovenskej r. 1863, o povolenie ktorej sa významne pričinil, bol zvolený za jej predsedu a jej činnosť realizoval v záujme rozvoja slovenskej národnej kultúry, vedy, vzdelávania a ľudovýchovy. Aj vďaka svojej pedagogickej praxi, nadobudnutej ešte v Chorvátsku, považoval školstvo za základ národnej vzdelanosti. Prostredníctvom svojho štatútu diecéznej biskupskej autority sa snažil povzniesť slovenské školstvo a vštepiť všetkým katolíckym školám (hlavne v diecéze, v ktorej pôsobil) slovenského ducha. V 50. rokoch 19. storočia podporoval na Slovensku ideu československej jazykovej jednoty, zakladal a reformoval školy, aby sa slovenská mládež mohla vzdelávať v rodnom jazyku. Popri aktivite v záujme Kráľovského rímskokatolíckeho gymnázia získať štatút vyššieho gymnázia, veľkú pozornosť venoval záležitostiam týkajúcich sa zriadenia učiteľskej preparandie, ktorú plánoval zriadiť pri hlavnej katolíckej chlapčenskej škole v meste.

Už na zasadnutí Uhorskej rady zo dňa 6. apríla 1852 vzišiel po prvýkrát návrh, v ktorom sa spomína otvorenie učiteľskej preparandie v Banskej Bystrici alebo v Žiline. Výsledkom tohto rokovania bolo potvrdenie rozhodnutia mestskej rady a vyslovenie súhlasu so zriadením učiteľskej preparandie v Banskej Bystrici.⁵³ Nakoľko na zriadenie a činnosť preparandie nebolo dostatok financií, Štefan Moyses rokoval s predstaviteľmi mesta a ponúkol financovanie preparandie z vlastných prostriedkov. Preparandii venoval 1000 zlatých, ktoré prisľúbil mestu Banská Bystrica, aby presvedčil magistrát mesta o svojom záujme.⁵⁴ Keďže učiteľská preparandia nedisponovala dostatkom finančných prostriedkov ani v priebehu svojej činnosti, o jej hmotnú podporu ako aj o jej vnútorné zariadenie a učebné pomôcky sa tiež postaral Štefan Moyses.⁵⁵

Na neustále naliehanie Štefana Moysesu u magistrátu učiteľská preparandia mohla začať svoju činnosť už v školskom roku 1856/57 podľa vzoru najstarších učiteľských prípraviek v Spišskej Kapitule (1819) a Nových Zámkoch (1842). Dňa 13. októbra roku 1856 zvolenský župný úrad upovedomil mestský magistrát, že podľa výnosu Ministerstva školstva zo dňa 27. septembra 1856, č. 15011 povoľuje vymenovanie učiteľov pre banskobystrickú preparandiu.⁵⁶ No realizácia tohto povolenia sa presunula na neskoršie obdobie. Magistrát odporučil biskupskému ordinariátu, aby do času, kým sa nevymenuje učiteľský zbor, boli vykonané opatrenia na prípravu výučby v preparandii. Biskupský úrad vykonal potrebné

⁵³ V tom období existovali v Banskej Bystrici tri školské inštitúcie: katolícke gymnázium (ktoré sa od školského roku 1854/55 reorganizovalo na štátne vyššie gymnázium), biskupský seminár a preparandia. KMETĚ, M.: Moysesovská preparandia v Banskej Bystrici.Banská Bystrica : 2003, s. 25.

⁵⁴ RAČEKOVÁ, K.: Učiteľský ústav v Banskej Bystrici do roku 1945..... s. 61

⁵⁵ TEREM, I.: O škole, ktorá bola známa svojou pokrokovosťou. Učiteľský ústav v Banskej Bystrici. ... s. 12.

⁵⁶ Školský archív č. 3/1856-57. Zdroj: HREBLAY, A.: *Dejiny rím. kat.*..., s. 129.

opatrenia a preparandia mohla naplno zrealizovať svoj zámer a poslanie 1. novembra 1856.⁵⁷ Zo začiatku neboli pre preparandiu vyčlenení osobitní učitelia, výučbu zabezpečovali skúsení profesori gymnázia.

Dňa 7. novembra 1856 správca školy podal informáciu o otvorení kurzu cirkevnému školskému radcovi, ktorému predchádzalo rokovanie s biskupom vo veci kandidátov kurzu 26. októbra 1856 v Svätom Kríži (dnešný Žiar nad Hronom).

Pri zrode preparandie stál aj Kazimír Wachtler,⁵⁸ správca ľudovej (hlavnej) školy, ktorý zároveň ako mešťanosta veľa pozornosti venoval aj rozvoju školstva. Vzhľadom na veľké zásluhy Kazimíra Wachtlera pri organizácii plynulého chodu výučby na preparandii, Štefan Moyses ho navrhol na pozíciu riaditeľa. Avšak miestodržiteľská rada návrh biskupa neakceptovala a v krátkom čase vymenovala na pozíciu riaditeľa iného kandidáta. Riaditeľom učiteľskej preparandie sa stal učiteľ Fraňo Mrázek.⁵⁹

Týždenník Cyrill a Method vo svojom čísle z 10. mája roku 1856 písal o otvorení učiteľského ústavu nasledovne: „*Známoť váž. obecnstvu, že se s počátkem Lud. školsk. roku ve smyslu nejv. schválení otevře u nás nový vzdělávací katol. Ústav pro učitele národných škol, totiž tak zvaná preparandie s vyučovací řečí slovenskou, s ohledem na německú, jakožto druhú řeč...*“⁶⁰ Okrem uvedeného začiatku pôsobenia preparandie, v oznamoch bol vyhlásený konkurz na učiteľa s ročným platom 700 zl. ročne.

Organizácia a materiálne podmienky učiteľskej preparandie

V druhej polovici 19. storočia bola preparandia v Banskej Bystrici jednou z mála vyšších škôl, na ktorej sa popri nemčine a maďarčine vyučovalo aj po slovensky, čím výrazne prispievala k formovaniu národne uvedomelej inteligencie. Priamo podliehala biskupskému úradu v Banskej Bystrici. Štefan Moyses sa staral nielen o chod inštitúcie, ale aj o jej zariadenia, učebné pomôcky a ďalší inventár. V záujme skvalitňovania chodu preparandie neraz rokoval aj s predstaviteľmi mesta.

Učiteľská preparandia bola zriadená v súlade s platným vládny nariadením z roku 1841 ako dvojročná prípravka a tvorila osobitú súčasť hlavnej školy. V nej sa mali pripravovať budúci učitelia pre potreby biskupstva, čo malo prispieť povzneseniu úrovne

⁵⁷ Začiatok vyučovania 1. novembra 1856 uvádza K. Račková v príspevku zborníkovej publikácie s názvom História najstarších učiteľských ústavov na Slovensku (1819 – 1945). Prešov : 2007, s. 61. I. Terem vo svojom príspevku O škole, ktorá bola známa svojou pokrokovosťou. Učiteľský ústav v Banskej Bystrici. s. 12. uvádza začiatok vyučovania 4. novembra 1856 a úradné otvorenie preparandie v januári 1857

⁵⁸ Na jeho počesť mesto Banská Bystrica založilo nadáciu 400 zlatých, z ktorých úroky sa dávali chudobným žiakom. TEREM, I., C. d., s. 12.

⁵⁹ ŠABB – PBB, fond MBB, sig. 1296, škat. 145.

⁶⁰ Správy cirkevné a školské. In *Cyrill a Method*, roč. 5, 1852, č. 19, s. 152.

školy na vidieku.⁶¹ Na štúdium boli prijímaní žiaci, ktorí ukončili reálku alebo nižšie triedy gymnázia. Preparandia tiež umožňovala nekvalifikovaným učiteľom nadobudnúť učiteľskú kvalifikáciu.⁶²

Od druhej polovice 19. storočia sa učiteľské ústavy organizovali podľa §81 zákonného článku 38/1868 uhorského snemu ako trojročné. Podľa uvedeného zákona sa pretvorili a obsahovo zjednotili na trojročné učiteľské ústavy aj všetky cirkevné preparandie. Štátne učiteľské ústavy sa budovali spolu s jednotriednou cvičnou školou, školskou záhradou, internátom a dielňami. Na štúdium prijímali 15 ročných žiakov, do ženských ústavov prijímali už 14 ročné dievčatá.⁶³ V zmysle tohto zákona aj banskobystriická preparandia sa zmenila na trojročný učiteľský ústav.

Materiálne vybavenie učiteľského ústavu bolo vzhľadom na dobové pomery veľmi chudobné. Škola nemala učebnice ani učebné pomôcky. Situácia sa zlepšila keď sa preparandii podarilo získať učebné pomôcky a hudobné nástroje z preparandie v Nových Zámkoch, ktorá bola roku 1856 preložená do Ostrihomu.⁶⁴

Kandidáti na učiteľské povolanie boli dočasne umiestnení v starých triedach hlavnej školy, kde ich pripravovali skúsení učitelia. Pre chudobných žiakov bolo zriadené roku 1856 alumneum (nachádzalo sa pri gymnázium) – podporný spolok, ktorý po finančnej stránke uľahčoval týmto žiakom štúdium, napr. poskytoval zadarmo alebo lacno stravu; okrem toho poskytoval učebnice i knihy. Prvotná myšlienka pomoci chudobným a zároveň nadaným žiakom patrila Jánovi Gotčárovi, ktorý o založení podporného spolku uvažoval už v školskom roku 1855/56. Prostriedky získaval od jednotlivcov (J. Palárik, G. Zechenter-Laskomerský) i stolíc (Trenčianskej, Oravskej, Bratislavskej, Zvolenskej, Nitrianskej, Tekovskej, Turčianskej, Liptovskej).⁶⁵ Študenti, ktorí chceli využívať výhody podporného spolku alumnea, museli podať na začiatku školského roku žiadosť, ku ktorej prikladali sociálny status a školské vysvedčenie. Ďalšie podporovanie chudobných slovenských žiakov zo strany Štefana Moysesu spočívalo v udeľovaní finančných štipendií.⁶⁶ O jeho zámere obrody chudobného ľudu píše S.H. Vajanský nasledovne: „*Tu javí sa vypukle jeho láska k ľudu!*“

⁶¹ TEREM, I.: Prínos Štefana Moysesu. 140 rokov banskobystrickej učiteľskej preparandie. In *Učiteľské noviny*, roč. 46, 1996, č. 22, s. 11.

⁶² V dňoch 20. – 24. apríla 1857 za prítomnosti škôldozorca Jozefa Kozáčka (1807 – 1877) predstúpili pred skúšobnú komisiu desiatí nekvalifikovaní učitelia. Piatí pri skúške obstáli. JANEK, J.: Moysesov učiteľský ústav. In *Katolícke noviny*, roč. 107, 1992, č. 27, s. 13.

⁶³ VAJCÍK, P. et al.: Vybrané kapitoly z dejín školstva a pedagogiky na Slovensku. Bratislava: 1971 s.100

⁶⁴ DANEK, J.: Učiteľský ústav v Nových Zámkoch. In MICHALIČKA, História najstarších učiteľských ústavov na Slovensku (1819 – 1945). Prešov : 2007, s.259

⁶⁵ FRANKOVÁ, L.: Zo siroty najvyššia autorita. In *Historická revue*, roč. 8, 1997, č. 8, s. 17.

⁶⁶ KRÚŽLIAK, I.: Moyses a Slovensko. In *Literárny týždenník*, roč. 10, 1997, č. 43, s. 7.

*Gymnázium, slúžiace iba synkom bystrických patriciov, úradníkov a okolitých zemanov, nemalo pravého zmyslu pre jeho ďaleko siahajúce plány. Toto alumneum bolo tou pravou bránou pre opravdu ľudové elementy, a je skutočne kultúrnym skutkom, ktorý len ten zaznávať môže, kto nepozná uhorské pomery, zvlášte na našich uhorských stránach.*⁶⁷

Okrem alumnea banskobystriická preparandia spolu s katolíckou ľudovou školou mala k dispozícii aj *cvičnú štepnicu*. V tom čase sa venovala veľká pozornosť záhradníckej, resp. ovocinárskej osvete a budúci učitelia potrebovali dostatočné vedomosti z tejto oblasti, aby dokázali pomologickými poznatkami pozdvihnúť hospodársku i sociálnu úroveň slovenského vidieka. Iniciatíva Štefana Moysesu prakticky nadobúdať vedomosti v cvičnej štepnici vychádzala z jeho záujmu o racionálne záhradníctvo a ovocinárstvo v súkromnom živote. Usilovne študoval českú i cudziu odbornú literatúru, aby na základe uverejnených poznatkov a skúseností zveľaďoval svoje hospodárstvo. Veľmi ochotne a rád sa nechal poučiť od skúsenejších gazdov a záhradníkov a získané poznatky ďalej odovzdával študentom. Sám prispel k rozvoju praktických skúseností napísaním a vydaním brožúry „Myšlienky o záhradníctve vôbec a o štepárstve obzvlášť.“⁶⁸

Materiálne vybavenie preparandie bolo vzhľadom na pomery doby veľmi chudobné, škola nemala ani učebnice ani učebné pomôcky. Veľkú zásluhu na jej hmotnej podpore mal Štefan Moyses, ktorý zabezpečil prvotný vklad 1000 zlatých a prispel sumou ďalších 50 zlatých na zadováženie učebných pomôcok. Moyses sa okrem snahy finančne podporiť ústav snažil sám aktívne zadovážiť pomôcky a čiastočné vybavenie preparandie. Otázka materiálneho vybavenia sa čiastočne zmenila po zániku preparandie v Nových Zámkoch, z ktorej banskobystriická preparandia získala všetky jej učebné pomôcky (4 debne kníh) a hudobné nástroje. Moyses zabezpečil fortepiano. Z Nových Zámkov bol dodaný i organ,⁶⁹ ktorý pre preparandiu opravil známy organár Karol Kisely (Kysel'), za prevedenú prácu dostal od biskupa 120 zlatých.⁷⁰

Obsah a organizácia výučby

Celý chod výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľskej preparandie podliehal biskupskému úradu. Na škole sa okrem iného vyučovalo náboženstvo, hudba a prax prostredníctvom hospitácií na ľudovej škole. Študenti mali týždenne 24 vyučovacích hodín, z toho 4 hodiny

⁶⁷ VAJANSKÝ, S. H.: *Život Štefana Moysesu*. Martin : 1970, s. 55.

⁶⁸ PODHOREC, G.: Štefan Moyses ako ovocinár a záhradník. In *Katolícke noviny*, roč. 101, 1986, č. 29, s. 5.

⁶⁹ V Štátnom archíve v Banskej Bystrici sa zachoval technický opis organu, ako aj korešpondencia vo veci opravy. ŠABB – PBB, fond MBB 1856, sig. 1773, škat. 77.

⁷⁰ Školský archív č. 13/1856; 33/1957. Zdroj: HREBLAY, A.: *Dejiny rím. kat....*, s. 131.

náboženstva, 5 hodín spevu a 15 hodín hospitácií v triedach. Pri hospitáciách v triedach kandidáti učiteľstva mali možnosť získavať praktické skúsenosti z vyučovacieho procesu, ktorý sledovali. Pritom osobitný význam mali metodicko-didaktické rozborý jednotlivých hospitovaných hodín so skúsenými učiteľmi. Takto sa kandidáti učiteľstva na konkrétnych príkladoch pripravovali na vlastnú učiteľskú prax.

Výučba bola časovo prispôsobená rozvrhu výučby na chlapčenskej škole, prebiehala od pondelka do soboty predpoludním v čase od 8:00 do 11:00 a popoludní od 14:00 do 16:00. V stredu a v sobotu sa popoludní nevyučovalo. Napriek vyučovaniu v slovenskom jazyku, školská agenda sa viedla v nemeckom alebo v latinskom jazyku. V nemčine sa vydávali aj vysvedčenia a diplomy a rozvrh hodín bol tiež uvedený v nemčine. Študenti boli na vysvedčení klasifikovaní v náuke o náboženstve, v náuke o výchove a vyučovaní, v prvom vyučovacom jazyku, konkrétne v čítaní, v gramatike, v pravopise, v písomných slohových prácach, v druhom vyučovacom jazyku, v počítaní, v peknom a správnom písaní (krasopise), v kreslení a v geometrii, v speve, v hre na organe a v hodine o poľnohospodárstve. Každý predmet sa klasifikoval z dvoch hľadísk, z hľadiska odborných vedomostí, znalostí; a z hľadiska metodiky. Obsahom každého vysvedčenia študenta bolo hodnotenie študentovho správania, školská dochádzka, hodnotenie študenta v spôsobilosti, v správaní voči školskej mládeži a v diskusii (verbálne schopnosti).⁷¹

Učitelia a študenti učiteľskej preparandie

Učiteľskú preparandiu vo väčšej miere navštevovali študenti z rodín nádenníkov, remeselníkov, záhradníkov, služobníkov a podobne. Po jej otvorení sa riešili aj otázky personálneho obsadenia učiteľov. Kandidátov učiteľstva mali pripravovať skúsení a všestranne vzdelaní učitelia, no vzhľadom na to, že celkovo bol nedostatok kvalifikovaných učiteľov, museli dočasne vypomáhať profesori pôsobiaci na gymnáziu. Dňa 29. novembra 1856 miestodržiteľská rada z Bratislavy vymenovala výpomocných a náhradných učiteľov. Prvými učiteľmi, ktorí tu začali pôsobiť boli : učiteľ hudby a riaditeľ chóru *Ján Egry*; učiteľ náboženstva, prof. teológie *Jozef Munkay* a hlavný učiteľ chlapčenskej ľudovej školy, *Anton Halúzka*, ktorý mal vyučovať viaceré predmety ako výpomocný učiteľ. Miestodržiteľská rada vymenovala na miesto riaditeľa preparandie Františka Mrázeka, ktorý okrem povinnosti riaditeľa vyučoval viaceré predmety.⁷² K prvým trom učiteľom bansko-bystrickej preparandie v krátkom čase boli menovaní ďalší (napr. *Ján Lidomil Štepán*). V nasledujúcich rokoch

⁷¹ KMEŤ, M.: Moysesovská preparandia v Banskej Bystrici..., s. 28.

⁷² ŠABB – PBB, fond MBB, sig. 1296, škat. 145.

pôsobili na škole ďalšie osobnosti z radov vedcov a učiteľov ako *František Vítězoslav Sasinek* (1830 – 1914),⁷³ slovenský historik, publicista, katolícky kňaz; *Gabriel Cyril Zaymus* (1843 – 1894), pedagóg a spisovateľ; ⁷⁴*Anton Halúzka* (1819 – 1881), autor metodických, pedagogických a jazykovedných článkov, jazykovedných učebníc⁷⁵ a stredoškolský profesor, *Jozef Zellinger* (1837 – 1886), autor učebníc, metodík vyučovacích predmetov pre slovenské ľudové školy, šlabikárov, čítaniek, počtovníc i učebníc maďarského jazyka a prekladateľ.⁷⁶

Medzi absolventmi banskobystrickej preparandie sú viaceré známe osobnosti z oblasti kultúry, vedy a umenia. K takýmto osobnostiam patria hudobný skladateľ, pedagóg a publicista *Jozef Bahéry* (1844 – 1931),⁷⁷ hudobník, učiteľ, regenschori a organizátor hudobného života v Banskej Štiavnici *A. Cziczka* (1848 – 1928),⁷⁸ včelár, ovocinár a učiteľ *J. Čajda* (1840 – 1919),⁷⁹ učiteľ a významný osvetový pracovník *J. B. Ďurjan* (1849 – 1895),⁸⁰ *A. Horváth* (1846 – 1923), *J. Horváth, pôvod. Chorváth* (1840 – 1913),⁸¹ hudobný skladateľ a organista *F. Janeček* (1837 – 1909),⁸² učiteľ, ľudovýchovný spisovateľ, autor cestopisov a dobrodružne ladenej humoristickej prózy, príručiek pre deti a mládež *A. E. Timko* (1843 – 1903),⁸³ prírodovedec ľudovýchovný spisovateľ, publicista, prekladateľ, huslista, organista, tenorista a dirigent *J. Zigmundík* (1846 – 1838).⁸⁴

Posledné roky a zánik preparandie

Preparandia fungovala v zložitých podmienkach zápasu o zlepšenie postavenia slovenského národa v časoch maďarizácie. Dobré sa rozbiehajúca slovenská učiteľská preparandia pod Moysesovým dohľadom nebola po vôli predstaviteľom idey maďarizácie, ktorí ju označili za „hniezdo panslavizmu“. Narastajúce útoky zo strany nepravínikov voči gymnáziu sa prejavil nespokojnosťou aj voči učiteľskému personáli preparandie. Samotné útoky na banskobystrickú katolícku preparandiu sa začali už v roku 1867. Valné zhromaždene

⁷³ KAMENSKÝ, M.: *Banskobystrický biskup a prvý predseda Matice Slovenskej Dr. Štefan Moyses 1797 – 1869*. Banská Bystrica : 1990, s. 126.

⁷⁴ JANEK, J.: Moysesov učiteľský ústav. In *Katolícke noviny*, roč. 107, 1992, č. 27, s. 13.

⁷⁵ *Kto bol kto v histórii Banskej Bystrice 1255-2000*. Banská Bystrica : 2002, s. 67.

⁷⁶ HREBLAY, A.: *Dejiny rím. kat....*, s. 134.

⁷⁷ *Jozef Bahéry*. In Pohorelá. O obci - Pamätihodnosti a osobnosti..

⁷⁸ KLIMOVÁ, A. et al. : *Kto bol kto v histórii Banskej Bystrice 1255-2000....*, s. 32.

⁷⁹ C. d., s. 33.

⁸⁰ C. d., s. 45.

⁸¹ C. d., s. 76.

⁸² C. d., s. 85.

⁸³ C. d., s. 199.

⁸⁴ C. d. s. 226.

Zvolenskej župy dňa 4. júna 1867 zaslalo prosbopis ministrovi školstva J. Eötvösovi.⁸⁵, v ktorom žiada, aby boli zo školy odstránení panslávickí profesori a ustanovení profesori maďarského zmýšľania. Žiadali uhorské ministerstvo aj o premenu preparandie na učiteľský ústav, v ktorom sa bude vyučovať v maďarskom duchu. Prezentovali nesúhlas s činnosťou gymnázia a učiteľskej preparandie a hovorili o ich škodlivom vplyve na budúcich učiteľov. Dôvody zrušenia katolíckej preparandie prezentovali v prosbopise takto: „*Podobného ducha a smeru, ba ešte škodlivejšieho vplyvu ako banskobystrické štátne gymnázium, je tu jestvujúci učiteľský ústav. V tomto budúci učitelia sa vychovávajú za panslávskych fanatikov, ktorí ako učitelia a obecní notári, rozptýlení medzi nižšími vrstvami ľudu, budú odcudzovať, búriť a zavádzať pokojný, tichý, doteraz panslavistickým ideám neprístupný ľud obecný. Na tomto ústave hlásajú sa isté náuky ako na banskobystrickom štátnom gymnázii a profesori usilujú sa tými istými prostriedkami účinkovať na žiakov. Tu však maďarský jazyk je úplne vylúčený a za vyučovací jazyk používa sa čeština to pre tú príčinu, lebo i sám riaditeľ je Čech a maďarsky nevie. Aj ohľadom tohto dôležitého ústavu predostierame Vašej Exelencii najúctivejšiu prosbu, aby odstránením terajších panslávskych profesorov a ustanovením profesorov smýšľania maďarského tiež ráčila ho premeniť na ústav ducha maďarského*“.⁸⁶

Š.Moyses nedokázal zachrániť slovenský charakter učiteľskej preparandie. Po roku 1868 keď sa štúdium predĺžilo na tri roky slovenskí a českí učitelia boli zo školy prepustení a výučba prebiehala v maďarskom jazyku. Učiteľská preparandia pracovala v zložitých podmienkach zápasu o zlepšenie postavenia slovenského národa v časoch maďarizácie a po smrti svojho zakladateľa Štefana Moyses (1869) ju uhorská vláda dala zatvoriť v roku 1872. Moysesovská preparandia definitívne zanikla roku 1874. Po jej zrušení sa archív školy dostal pod dozor školskej stolice na základe biskupského nariadenia zo dňa 23. marca 1875, č. 275. Správcom sa stala rímsko-katolícka chlapčenská ľudová škola, ktorá vydávala i duplikáty učiteľských diplomov.⁸⁷

Banskobystrická katolícka učiteľská preparandia aj napriek svojmu krátkemu pôsobeniu vyjadřila a naplnila túžby slovenského ľudu zriadiť inštitúciu na to usposobenú, aby pripravovala aspirantov učiteľského povolania v slovenskom duchu. Po jej oficiálnom zatvorení zrejme jej činnosť pokračovala (svedčí o tom zoznam absolventov daného ústavu, ktorí absolvovali štúdium aj po roku 1874), ale už v maďarskom jazyku. Ďalší vývin udalostí sa niesol v znamení násilnej maďarizácie, čomu nasvedčovalo i vydanie zákonného článku č.

⁸⁵ KMEŤ, M.: Moysesovská preparandia v Banskej Bystrici..., s. 29.

⁸⁶ Preklad z maďarčiny – Výťah z congregationálneho protokolu bývalej župy zvolenskej z roku 1867, č. 126. Zdroj : HREBLAY, A.: *Dejiny rím. kat.*...,s. 134.

⁸⁷ Školský archív č. 16/1875. Zdroj : HREBLAY, A.: *Dejiny rím. kat.*...,s. 135.

18/1879, ktorého hlavná zásada bola, aby každý občan sa mohol naučiť po maďarsky. K tomu však bolo potrebné, aby každý učiteľ vedel po maďarsky, z toho dôvodu bolo nariadené vyučovanie maďarčiny na každom učiteľskom ústave v takom rozsahu, aby si ju každý kandidát mohol slovom i písmom osvojiť. Následne od roku 1883 mohli vyučovať len tí učitelia, ktorí vedeli vyučovať v maďarskom jazyku. Týmto sa vyučovanie maďarského jazyka na všetkých verejných školách stalo povinné.⁸⁸

Záver

Učiteľské vzdelávanie v Banskej Bystrici nadobudlo svoju inštitucionálnu podobu už v polovici 19. storočia, keď zásluhou Štefana Moysesu vznikla dvojročná učiteľská preparandia (1856-1872). Bola jednou z mála vyšších škôl, na ktorej sa popri nemčine a maďarčine vyučovalo aj po slovensky. Z hľadiska rozmiestnenia učiteľských ústavov po celom Slovensku preparandia zohrala pre región významnú úlohu a to nielen ako školská inštitúcia, ktorá prispela k pozdvihnutiu statusu učiteľského povolania a prostredníctvom vzdelaných učiteľov šíreniu kultúry a osvety v okolí Banskej Bystrice, ale aj ako kultúrna inštitúcia, ktorá plnila v období narastajúcej maďarizácie v druhej polovici 19. storočia významnú rolu v procese národného uvedomovania sa a pri formovaní mladej slovenskej inteligencie. Zásluhou Štefana Moysesu poskytovala vzdelanie nielen študentom z rodín vyššej sociálnej vrstvy, ale aj chudobným študentom. K definitívnemu zániku preparandie v Banskej Bystrici r. 1874 prispelo zavádzanie maďarčiny do škôl.

S rozvojom spoločnosti a školstva sa vyvíjalo i úsilie pozdvihnúť vzdelanosť učiteľov na vyššiu úroveň. Myšlienka učiteľského vzdelávania v Banskej Bystrici opäť ožila po vzniku Československej republiky (1918) zriadením Československého štátneho ústavu učiteľského roku 1919. V období prvej ČSR Štátny československý učiteľský ústav v Banskej Bystrici prekonal viaceré materiálne, priestorové, organizačné problémy i problémy s personálnym obsadením. Od r. 1933/34 sa zmenil jeho názov na Československý koedukačný ústav učiteľský a od r. 1938/39 na Štátny slovenský učiteľský ústav. V rokoch 1919/20 – 1939/40 poskytoval Učiteľský ústav vzdelanie 3 046 kandidátom učiteľstva⁸⁹ nielen z Banskej Bystrice a jeho okolia, ale aj z ostatných slovenských miest a nezanedbateľný bol aj počet žiakov z Čiech a Moravy. Jeho činnosť, okrem odbornej prípravy, bohatá aj v kultúrnej

⁸⁸ HREBLAY, A.: *Dejiny rím. kat....*, s. 135.

⁸⁹ Výročné zprávy čsl. štátneho ústavu učiteľského v Banskej Bystrici za školské roky 1927/28 – 1939/1940. ŠOA v Banskej Bystrici

a spoločenskej oblasti výrazne prispela k rozvíjaniu vzdelanosti a národného povedomia budúcich učiteľov.

V období Slovenského štátu nastali viaceré organizačné zmeny podľa zákona č. 288/1940. Štátny slovenský učiteľský ústav sa premenoval na Štátnu slovenskú akadémiu, ktorá bola päťtriedna. Zrušila sa koedukácia a zmeny nastali aj v učebných plánoch a výchovno-vzdelávací proces nadobudol klerikálny charakter. Obsah vzdelávania v sebe reflektoval spoločenské zmeny a s tým spojené požiadavky, ale aj možnosti a pripravenosť na ne. Od roku 1941 boli do prvého ročníka akadémie prijímaní iba chlapci. V rokoch 1940/41 – 1944/45 sa vzdelávalo na Učiteľskej akadémii 729 študentov.⁹⁰ Posledné roky činnosti Učiteľskej akadémie v Banskej Bystrici prebiehali po skončení II. svetovej vojny. Po roku 1945 akadémia prešla obsahovými zmenami. Nemecký jazyk vystriedala ruština, ku ktorej sa pridala francúzština a latinčina a od školského roku 1944/45 do akadémie sa začali prijímať i dievčatá. Akadémia po r. 1945 poskytovala vzdelanie 511 študentom.

V dôsledku organizačných zmien v učiteľskom vzdelávaní v 50. rokoch 20. storočia Učiteľská akadémia zanikla a od školského roku 1950/51 začalo svoju činnosť Pedagogické gymnázium. Stredoškolská príprava učiteľov položila základy vysokoškolského učiteľského vzdelávania, rozvíjajúceho sa v Banskej Bystrici v druhej polovici 20. storočia a vyše storočná história učiteľského vzdelávania v Banskej Bystrici napriek premenám a dobovým tendenciám založila aj základy súčasnej Pedagogickej fakulty.

LITERATÚRA

- ČEČETKA, J. 1943. *Príručný pedagogický lexikon. II. časť*. Turčiansky sv. Martin : Kompas, 1943, 421 s.
- DANEK, J. 2007. Učiteľský ústav v Nových Zámkoch. In LUKÁČ, E. – MICHALIČKA, V. et al.: *História najstarších učiteľských ústavov na Slovensku (1819 – 1945)*. Prešov : Acta Facultatis Philosophicae Universitas Prešovensis, 2007. ISBN 978-80-8068-706-9, s. 252- 259
- FRANKOVÁ, L. 1997. Zo siroty najvyššia autorita. In *Historická revue*. 1997, roč. 8, č. 8, s. 17.
- HREBLAY, A. 1938. Dejiny rím. kat. ľudového školstva v Banskej Bystrici. Martin : Osveta, 1938. 187 s.
- JANEK, J. 1992. Moysesov učiteľský ústav. In *Katolícke noviny*, roč. 107, 1992, č. 27, s. 13. *Jozef Bahéry*. In Pohorelá. O obci - Pamätihodnosti a osobnosti.. [online]. [cit. 2011-18-10]. Dostupné na internete: <http://www.pohorela.sk/pages/clanok.php?id=129>
- KAMENSKÝ, M. 1990. *Banskobystrický biskup a prvý predseda Matice Slovenskej Dr. Štefan Moyses 1797 – 1869*. Banská Bystrica : Banskobystrický biskupský úrad, 1990. 173 s.
- KASÁČOVÁ, B. 2001. *Kapitoly z dejín školstva a predškolskej pedagogiky (od najstarších čias do konca 19. st.)*. Banská Bystrica : PF UMB, 2001. 111 s. ISBN 80-8055-602-4.

⁹⁰ Výročné zprávy Štátnej slovenskej učiteľskej akadémie v Banskej Bystrici z rokov 1940/41-1944/1945

- KLIMOVÁ, A. et al. 2002 *Kto bol kto v histórii Banskej Bystrice 1255-2000*. Banská Bystrica: ŠVK, 2002, 289 s.
- KMEŤ, M.: Moysesovská preparandia v Banskej Bystrici. In *Acta Historica Neosoliensia*. Ročenka katedry histórie FHV UMB. Tomus 6. Banská Bystrica: FHV UMB, 2003. ISBN 80-88945-74-7. s. 25-31.
- KRUŽLIAK, I.: Moyses a Slovensko (odkaz veľkého biskupa). In *Literárny týždenník*. 1997, roč. 10, č. 43, s. 7.
- MÁTEJ, J. et al.: *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava : SPN, 1976. 501 s.
- MICHALIČKA, V. 2007 Počiatky vzdelávania učiteľov na Slovensku (do začiatku 19. stor.). In LUKÁČ, E. – MICHALIČKA, V. et al.: *História najstarších učiteľských ústavov na Slovensku (1819 – 1945)*. Prešov : Acta Facultatis Philosophicae Universitas Prešovensis, 2007, s. 10-17. ISBN 978-80-8068-706-9.
- PODHOREC, G.: Štefan Moyses ako ovocinár a záhradník. In *Katolícke noviny*. 1986, roč. 101, č. 29, s. 5.
- RAČEKOVÁ, K. 2007. Učiteľský ústav v Banskej Bystrici do roku 1945 In LUKÁČ, E. – MICHALIČKA, V. et al.: *História najstarších učiteľských ústavov na Slovensku (1819 – 1945)*. Prešov : Acta Facultatis Philosophicae Universitas Prešovensis, 2007. ISBN 978-80-8068-706-9, s. 61-112.
- Ratio educationis 1777 a 1806*. Preklad: J. Mikleš a M. Novacká. Bratislava : SPN, 1988. 456s.
- SCHUBERT, J.1966. *Dvadsať rokov vysokoškolského vzdelávania učiteľov základných škôl na Slovensku*. Bratislava : SPN, 1966.
- Správy cirkevné a školské. In *Cyrrill a Method*. 1852, roč. 5, č. 19, s. 152.
- SROGOŇ, T. et al. 1986. *Dejiny školstva a pedagogiky*. 2. prepracované a doplnené vyd. Bratislava : SPN, 1986. 446 s.
- TEREM, I.:1988. O škole, ktorá bola známa svojou pokrokovosťou. Učiteľský ústav v Banskej Bystrici. In *Smer*. 1988, roč. 40, č. 35, s. 12.
- TEREM, I.:1996. Prínos Štefana Moyses. 140 rokov banskobystrickej učiteľskej preparandie. In *Učiteľské noviny*. 1996, roč. 46, č. 22, s. 11.
- VAJANSKÝ, S. H. 1970. *Život Štefana Moyses*. Martin : Matica slovenská, 1970. Zv. 4.
- VAJCÍK,P. et al: *Vybrané kapitoly z dejín školstva a pedagogiky na Slovensku*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1971 180 s.

Archívne pramene

- Štátny archív Banská Bystrica, Fond Mesto Banská Bystrica (1850 – 1922).
- Štátny okresný archív v Banskej Bystrici: *Nespracovaný materiál*: Fond školy – hlavné a poradné katalógy (1918 – 1941), osobné výkazy (1928 – 1933), rokovacie zápisnice (1923, 1926 – 1928, 1939 – 1948), triedne katalógy (1947 – 1950), vysvedčenia dospelosti a protokoly zo skúšok dospelosti (1939, 1941, 1945 – 1948), materiály súvisiace so stavbou školskej budovy (projekty, plány, účtovné dokumenty a plagát k slávnostnému otvoreniu školy v roku 1934).
- Výročné zprávy čl. štátneho ústavu učiteľského v Banskej Bystrici za školské roky 1927/28 – 1939/1940.
- Výročné zprávy Štátnej slovenskej učiteľskej akadémie v Banskej Bystrici z rokov 1940/41 - 1944/1945
- SOKOLOVÁ, E. 1982. Mesto Banská Bystrica 1850 – 1922.Inventár.Banská Bystrica: Štátny okresný archív v Banskej Bystrici, 1982.

PROFESIJNÉ KOMPETENCIE UČITEĽA V OBLASTI DISCIPLÍNY ŽIAKOV V ŠKOLE

Lenka Rovňanová

Abstrakt: *Príspevok prezentuje výsledky výskumu identifikácie špecifických profesijných kompetencií v podmienkach školskej reality u učiteľov s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe a u študentov⁹¹ učiteľstva súvisiace s disciplínou žiakov v škole. Výsledky komparujeme s výskumnými zisteniami starších výskumov v oblasti profesijných kompetencií učiteľov a študentov učiteľstva a výsledkami z Národnej správy z medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008 v uvedenej oblasti.*

Abstract: *The paper presents the results of research identifying specific professional competences in terms of educational reality for teachers with different lengths of teaching experience and student teachers related to the discipline of students in the school. We compare the results with earlier research findings of empirical research in the area of professional competence of teachers and student teachers, and the results of the National Report of the OECD international research TALIS 2008 in that area.*

Kľúčové slová: *profesijný štandard, kompetencie, profesijné kompetencie, pedagogické činnosti, medzinárodné výskumné štúdie, uvedomelá disciplína, odmeny a tresty, pravidlá, disciplinárne opatrenia a stratégie, výchovné problémy so žiakmi, sebakontrola*

Key words: *professional standards, competence, professional competence, teaching, international research studies, conscious discipline, rewards and punishments, class climate, rules, disciplinary measures and strategies, educational problems with students, selfcontrol*

Úvod

Zmena funkcií školy i reforma školstva priniesli zmeny a nové požiadavky na pracovný výkon učiteľov v praxi a tiež na systém pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov. V oblasti tvorby školských kurikúl v európskych krajinách je v súčasnosti typický evidentný odklon od presne vymedzeného obsahu vzdelávania ku vzdelávaniu podľa kompetencií. Uvedomujeme si, že aj kompetenčné prístupy majú svoje limity a sú kontextovo špecifické. Odrážajú kultúru, hodnoty a priority tých, ktorí o nich rozhodujú. V prípade učiteľského

⁹¹ Vzhľadom k zaužívanému používaniu pojmov žiak, študent a učiteľ v mužskom rode aj pre označenie žien – učiteľiek, žiak, študent aj pre označenie žiačok a študentiek, nepoužívame v príspevku rodovo citlivý jazyk.

vzdelávania opisujú „konkrétny zoznam zručností, vedomostí a schopností, ktoré sú v konkrétnom čase a za určitých okolností považované za optimálne“ (B. Kasáčová – P. Tabačáková, 2010, s. 26).

Profesijné kompetencie v práci učiteľa

Dnes už bežne v súvislosti s edukáciou používame slovné spojenie **klúčové kompetencie**. Vnímate ich ako prostriedky i ciele edukácie v reformovanej škole, umožňujúce jednotlivcom úspešné zapojenie sa do množstva sociálnych interakcií pri zachovaní vlastnej nezávislosti v známom prostredí, ale aj v nových nepredvídateľných situáciách. Predstavujú kombináciu vedomostí, zručností, schopností, postojov, ktoré si žiaci/učitelia rozvíjajú a dokážu ich správne v prípade potreby použiť. V tomto kontexte sa menia aj požiadavky na súčasných i budúcich učiteľov v oblasti rozvíjania ich **profesijných kompetencií** – v edukačnej praxi preukázateľných a pozorovateľných spôsobilostí potrebných na kvalifikovaný výkon pedagogickej činnosti.

V pedagogickom diskurze v súčasnosti existujú rôzne prístupy k ich vymedzovaniu i klasifikácii, pričom autori vychádzajú z rôznych teoretických koncepcií a tiež spôsobov, akými sa nimi argumentuje. Vychádzajúc zo socio-konstruktivistického prístupu prípravy učiteľov, sme presvedčení o tom, že študent učiteľstva by sa mal na rôznych druhoch praxí stretnúť s množstvom aktivít typických pre prácu učiteľa a zároveň priamo ovplyvňujúcich formovanie jeho profesijných kompetencií v oblasti správania, poznávania a prežívania s cieľom zosúladiť tvoriace sa profesijné kompetencie s požiadavkami profesijného štandardu.

Požadované profesijné kompetencie učiteľa členíme na tri základné široko koncipované skupiny (dimenzie): *kompetencie orientované na žiaka* – orientujú sa na poznanie, osobnostné charakteristiky a podmienky rozvoja žiaka; *kompetencie orientované na edukačný proces* – sú zamerané na didaktickú transformáciu obsahu edukácie pre potreby výučby a učenia sa žiaka, na vytváranie podmienok edukácie a procesy ovplyvňujúce osobnostný rozvoj žiaka; *kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa*. Môžeme ich chápať ako merateľné ukazovatele profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov v školstve.

Za ich nedostatok považujeme fakt sprevádzajúci ich aplikáciu do praxe – predstavujú síce cieľový stav zručností potrebných pre dobrého učiteľa, ale nevymedzujú proces alebo spôsob ich dosahovania, rozvíjania a ďalšieho zdokonaľovania. Hľadanie efektívnych stratégií je úlohou pre fakulty pripravujúce budúcich učiteľov, ale aj pre inštitúcie zabezpečujúce ich kontinuálne vzdelávanie v praxi. Uvedomujeme si, zhodne s B. Kasáčovou

a B. Kosovou (2006, s. 36 – 48), že profesijné štandardy sú vytvorené akademicky, preto môžu obsahovať chyby, vyplývajúce z idealizácie učiteľskej profesie.

Profesijné činnosti učiteľa

Slovenský model profesijných kompetencií v podobe profesijných štandardov pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov je jednoduchý. Obsahuje jednoznačné pomenovania aj obsah jednotlivých profesijných kompetencií, ktoré sú ďalej rozpracované do špecifických profesijných spôsobilostí (vedomosti, zručnosti a postoje) pozorovateľných v konkrétnych **profesijných (pedagogických, pracovných) činnostiach** učiteľa.

Podľa zákona NR SR č. 317/2009 Z. z. § 21 ods. 2 definujeme **pedagogickú činnosť** pedagogického zamestnanca ako súbor pracovných činností vykonávaných priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou, ktorou sa realizuje školský vzdelávací program a ostatnými činnosťami s ňou súvisiacimi, ktoré zamestnávateľ určuje v pracovnom poriadku. Pod ostatnými činnosťami môžeme rozumieť tie, ktoré priamo alebo nepriamo súvisia a nadväzujú na priamu vyučovaciu činnosť učiteľa. Všeobecne sa staršie i súčasné názory odborníkov na profesijné činnosti učiteľov (napr. M. Kurelová, 2004; P. Urbánek, 1997; J. Vašutová, 2004, 2007; O. Šimoník, 1994; S. Bendl, 1997) zhodujú v názore, že učiteľ je viazaný výkonom pedagogickej činnosti nielen v čase vymedzenom vyučovaním, ale aj mimo neho. Týmto špecifickým znakom sa učiteľská profesia odlišuje od ostatných profesií.

Skúmať profesijné činnosti učiteľa vyžaduje analýzu tých reálnych činností, ktoré tvoria jeho pracovný výkon. Vytvorenie uceleného systému profesijných činností učiteľa je však problematické kvôli rozdielom v činnostiach učiteľov podľa typov, stupňov škôl, špecifik vyučovacích predmetov, času atď. Napriek tomu dokážeme v systéme pedagogických činností vymedziť niektoré spoločné, v ktorých učitelia rôznych typov a stupňov škôl deklarujú pravidelne ťažkosti – oblasť *triedneho manažmentu (vedenie triedy) a s ním súvisiaca školská disciplína, vzťahotvorná stránka edukačného procesu*. Pre mnohých sú efektívne stratégie vedenia triedy k uvedomelej disciplíne a sebakontrolu veľkou neznámou.

Disciplína v systéme pedagogických činností učiteľa

Problém s disciplínou žiakov v školách je dlhodobý a nielen na Slovensku. Vnímajú ho rodičia, učitelia, ale aj žiaci, a zdá sa, že ešte možno kritickejšie ako učitelia. Odborníci a odborníčky, zaoberajúci sa problematikou školskej disciplíny (napr. L. Višňovský, 2000; R. Čapek, 2008; 2010; S. Bendl, 2008; S. Cangelosi, 1996; Ch. Kyriacou, 1996; M. Karnsová, 1995; M. Foucalt, 2000; R. Jedlička, 2011), ju považujú za cieľ, prostriedok i výsledok

výchovy. Zdôrazňujú, že školskú disciplínu ovplyvňujú požiadavky na žiakov a žiačky v rodine a v škole hlavne v oblasti riadenia sebakontroly, uvedomelej disciplíny. Ak sa vzájomne synergicky dopĺňajú, práca učiteľa je jednoduchšia. Ak je medzi požiadavkami rodiny a školy na disciplínu rozpor, práca učiteľa v škole je oveľa náročnejšia. Správanie sa žiakov a žiačok v škole nie je izolovaným javom na reguláciu ktorého si vystačíme s niekoľkými stratégiami a postupmi. Je to zložitý proces, do ktorého vstupuje mnoho faktorov. Podieľajú sa na ňom všetci zamestnanci v škole – pedagogickí aj nepedagogickí!

Udržiavanie disciplíny v triede považujú za jednu z najnáročnejších pedagogických činností nielen čerství absolventi štúdia učiteľstva, ale aj učitelia s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe. Podľa S. Veenmana (1984) až 85% respondentov zo západoeurópskych krajín, USA, Kanady a Austrálie uviedlo na prvom mieste problematických činností v práci učiteľa *udržanie disciplíny v triede*. J. Vašutová (2007, s. 58) uvádza, že študenti učiteľstva pred nástupom na prax majú najväčšie obavy z toho, že si nedokážu získať rešpekt, udržať v triede disciplínu a vhodne reagovať na neštandardné situácie.

Podobné výsledky nachádzame v slovenskej národnej výskumnej štúdii OECD TALIS 2008 v oblasti správania sa žiakov nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania na vyučovaní. Analyzujeme ich podrobnejšie v záverečnej časti príspevku.

Náročnosť pedagogických činností v oblasti disciplíny v kontexte výskumných zistení

Nadväzujúc na vyššie uvedené výskumné výsledky prezentujeme v príspevku časť výsledkov nami realizovaného komparatívneho výskumu v roku 2012 (L. Rovňanová, 2013) zameraného na zisťovanie štatisticky významných rozdielov v miere subjektívnej náročnosti výkonu špecifických pedagogických činností v podmienkach školskej reality u respondentov s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe. V príspevku sa zameriavame len na výsledky týkajúce sa pedagogických činností v oblasti školskej disciplíny.

Výskumný súbor a metóda

Výskumný súbor (N=318) nebol reprezentatívny a tvorili ho respondenti a respondentky s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe: denní študenti 2. ročníka magisterského štúdia rôznych študijných odborov na PF, FHV a FPV UMB v Banskej Bystrici (n=158) bez praxe; učitelia s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe z viacerých regiónov Slovenska s prevahou Banskobystrického kraja (n=160). Prevažovali v ňom ženy. Vo výskume sme použili dva dotazníky vlastnej konštrukcie pre obidve skupiny respondentov.

Výsledky komparujeme s výskumnými zisteniami starších empirických výskumov (S, Bendl, 1997; O. Šimoník, 1994; P. Urbánek, 1997) a výsledkov z Národnej správy z medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008 (P. Koršňáková – J. Kováčová, 2010) v podmienkach nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania (základné školy a osemročné gymnáziá) na Slovensku.

Výsledky

Pre porovnanie uvádzame v T1 výsledky poradia 10 najnáročnejších pedagogických činností z výskumov S. Bendla (1997) a O. Šimoníka (realizované v 1990 – 1992).

T1 Náročnosť pedagogických činností učiteľov

	S. Bendl (1997, N = 177)	O. Šimoník (1994, N = 141)
poradie	1 práca s neprospievajúcimi žiakmi	práca s neprospievajúcimi žiakmi
	2 udržanie disciplíny na vyučovaní	udržanie disciplíny na vyučovaní
	3 uplatnenie individuálneho prístupu	udržanie pozornosti žiakov
	4 udržanie pozornosti žiakov	diagnostika osobnosti žiaka
	5 hodnotenie a klasifikácia žiakov	motivovanie žiakov
	6 voľba výchovných metód	individuálna komunikácia s rodičmi žiakov
	7 riešenie disciplinárnych priestupkov	vedenie stretnutí s rodičmi
	8 motivovanie žiakov	adekvátne reakcie na neočakávaný vývoj vyučovania
	9 práca s nadpriemernými žiakmi	riešenie disciplinárnych priestupkov
	10 plnenie výchovných povinností	aktivizácia žiakov

P. Urbánek (1997) realizoval výskum so študentmi, ktorí absolvovali súvislú prax pred ukončením štúdia. Na základe ich názorov zisťoval, v ktorých pedagogických činnostiach uvádzali ťažkosti a ich názory porovnával s názormi uvádzajúcich učiteľov na ich výkon. Výsledky sme usporiadali do poradia v T2.

T2 Náročnosť pedagogických činností študentov podľa P. Urbánka

	P. Urbánek (1997, N = 85)
poradie	1 časové rozvrhnutie učiva
	2 hodnotenie a klasifikácia žiakov
	3 správna formulácia učebných úloh a otázok
	4 vedenie pedagogickej dokumentácie
	5 prispôsobenie vyučovania veku žiaka
	6 udržanie pozornosti žiakov
	7 riešenie disciplinárnych priestupkov
	8 udržanie disciplíny
	9 motivovanie žiakov *
	10 organizácia samostatnej práce žiakov *
* doplnili uvádzajúce učiteľky	

Pre náš výskum sme spracovali zoznam 31 profesijných pedagogických činností (príloha 1) a predložili respondentom a respondentkám v dotazníkoch s cieľom identifikovať mieru subjektívnej náročnosti pravidelného vykonávania konkrétnych pedagogických činností v edukačnej praxi v škále od 0 – 6, pričom: 0 – vykonávam vždy bez ťažkostí, 1 – ťažkosti mám len výnimočne, 2 – občas, 3 – často, 4 – veľmi často, 5 – vykonávam vždy s ťažkosťami, 6 – vykonávam s ťažkosťami a potrebujem pomoc. Na základe ich názorov sme identifikovali konkrétne pedagogické činnosti (PgČ), s ktorými sa vyrovnávajú v praxi bez ťažkostí a v ktorých, naopak, ťažkosti majú a potrebujú podporu v ich ďalšom rozvíjaní (T3).

T3 Náročnosť pedagogických činností – pôvodný výskum L. Rovňanová (realizovaný v 2012)

	Učitelia (n = 160)		Študenti (n = 158)
poradie	1	práca so žiakmi so ŠVVP**	práca so žiakmi so ŠVVP *
	2	práca s neprospievajúcimi žiakmi	rozvrhnutie učiva na celý školský rok *
	3	riešenie disciplinárnych priestupkov	individuálna komunikácia s rodičmi*
	4	nielen vyučovať, ale cez obsah aj vychovávať, rozvíjať osobnosť	vedenie pedagogickej dokumentácie*
	5	udržanie disciplíny na vyučovaní	riešenie disciplinárnych priestupkov*
	6	výber výchovných metód	práca s neprospievajúcimi žiakmi*
	7	udržanie pozornosti žiakov	vykonávanie pedagogického dozoru*
	8	aktivizácia žiakov	diagnostika osobnosti žiaka
	9	diagnostika osobnosti žiaka	nielen vyučovať, ale cez obsah aj vychovávať, rozvíjať osobnosť
	10	uplatňovanie ind. prístupu k žiakom	výber výchovných metód

* Študenti v uvedených činnostiach majú **minimálnu alebo žiadnu skúsenosť**: s riešením disciplinárnych priestupkov nemalo skúsenosť 10,76% študentov a s vykonávaním pedagogického dozoru až 40,51%!

** žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

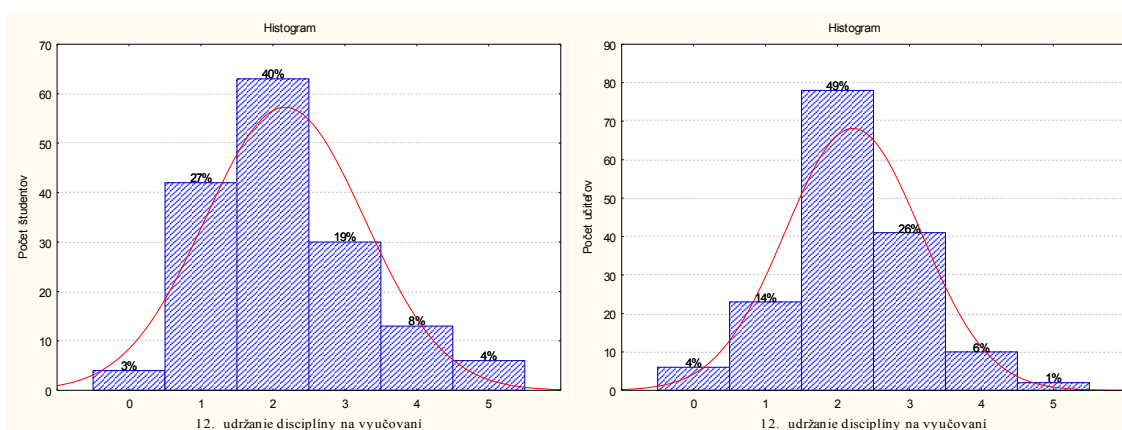
Väčšina identifikovaných ťažkostí sa týkala sociálnej stránky edukačného procesu – *triedny manažment, udržanie disciplíny, riešenie výchovných problémov a disciplinárnych priestupkov, výber výchovných metód a využívanie obsahov aprobačných predmetov ako prostriedkov výchovy a rozvíjania osobnosti žiakov*. Výsledky porovnania názorov respondentov z oboch skupín uvádzame aj s údajmi popisnej štatistiky v T4, pričom 1 – udržanie disciplíny na vyučovaní, 2 – riešenie disciplinárnych problémov a priestupkov, 3 – vykonávanie pedagogického dozoru počas prestávok, 4 – výber výchovných metód a 5 – využívanie obsahu ako prostriedku výchovy a rozvoja osobnosti.

T4 Náročnosť pedagogických činností súvisiacich s disciplínou – popisná štatistika

PG činnosti	Učitelia N=160							Študenti N=158							Mann-Whitney U test P	Spearman korelácia
	priemer	medán	modus	počet. modusu	rozptyl	sm.odch.	pôv. poradie	priemer	medán	modus	počet. modusu	rozptyl	sm.odch.	pôv.poradie		
1	2,20	2	2	78	0,878	0,937	5	2,15	2	2	63	1,212	1,101	13	0,30494	0,05428
2	2,48	2	2	62	1,031	1,015	3	3,26	3	2	37	2,534	1,592	5	0,00002	-0,20853
3	1,73	2	2	67	1,103	1,050	10	2,68	3	3	35	1,359	1,166	7	0,00000	-0,34518
4	2,16	2	2	80	1,013	1,007	6	2,36	2	2	57	1,310	1,144	10	0,12370	-0,06224
5	2,27	2	2	67	1,078	1,038	4	2,47	2	2	65	1,321	1,149	9	0,19939	-0,05057

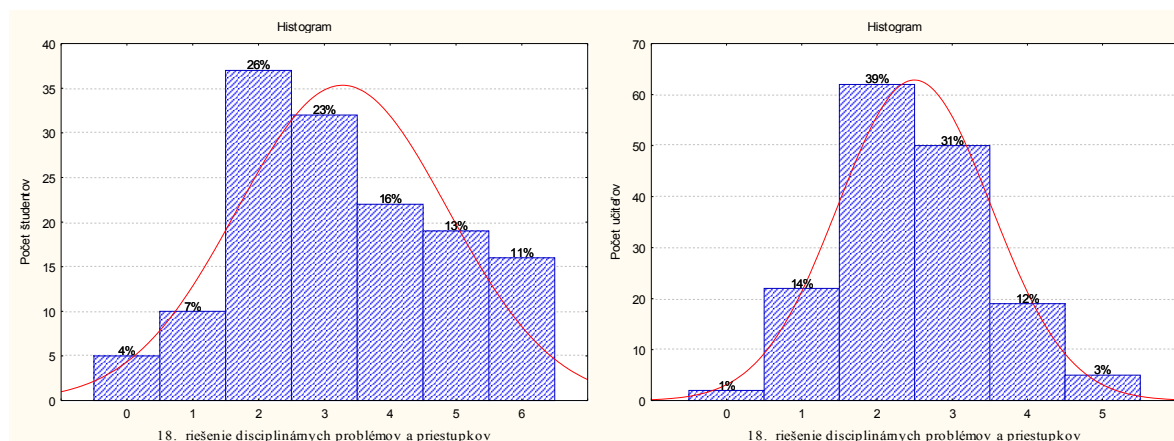
Pre všetkých respondentov je **udržanie disciplíny** (PgČ 1) náročnou činnosťou. Grafické porovnanie uvádzame v histograme G1. Medzi porovnávanými skupinami neexistuje štatisticky významný rozdiel a hodnota Spearman korelácie nepoukazuje na vplyv dĺžky pedagogickej praxe na náročnosť výkonu v tejto činnosti. Rovnako začínajúci učiteľ ako aj učiteľ expert môže mať problémy pri udržiavaní disciplíny v triede.

G1 Komparačné histogramy pre PgČ1



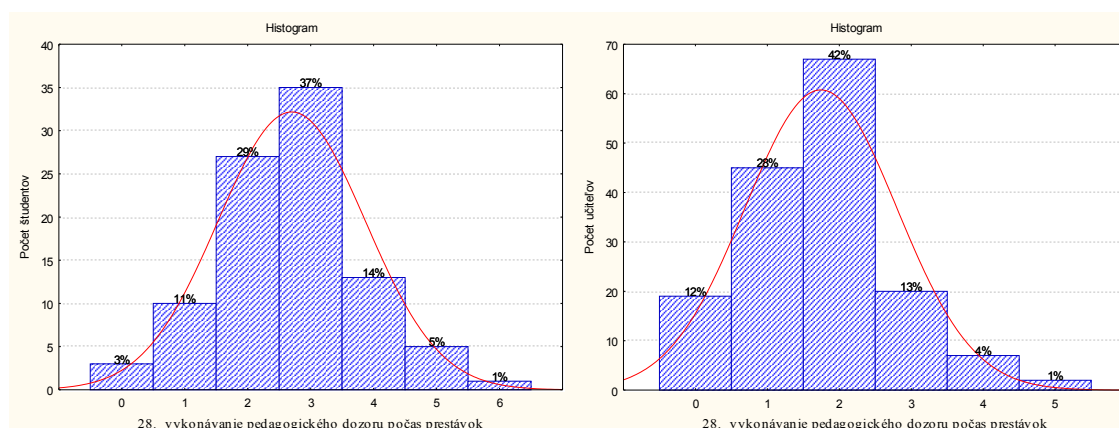
S udržiavaním disciplíny v triede a počas prestávok súvisí **riešenie disciplinárnych problémov a priestupkov** (PgČ 2). Štatisticky významný rozdiel je na vysokej hladine významnosti ($P=0,00002$) a existuje aj súvislosť medzi dĺžkou pedagogickej praxe a náročnosťou výkonu tejto činnosti – čím dlhšia prax, tým menej ťažkostí (Spearman korelácia $j = -0,20853$). Udržiavanie disciplíny a riešenie rôznych disciplinárnych problémov a priestupkov na vyučovaní uvádzajú respondenti ako najvýznamnejšie príčiny časových strát z vyučovania zhodne s výsledkami výskumu OECD TALIS 2008, ktoré analyzujeme nižšie. Grafické porovnanie pre PgČ 2 uvádzame v komparačných histogramech G2.

G2 Komparačné histogramy – riešenie disciplinárnych problémov a priestupkov



Učiteľova práca, súvisiaca s udržiavaním disciplíny, sa viaže aj s **vykonávaním pedagogického dozoru** (PgČ 3) počas prestávok alebo na organizovaných podujatiach školy. Porovnanie graficky znázorňujú komparačné histogramy v G3. Časť respondentov ($n=64$) zo študentského súboru s touto činnosťou nemala skúsenosť – 40,51%.

G3 Komparačné histogramy – vykonávanie pedagogického dozoru počas prestávok

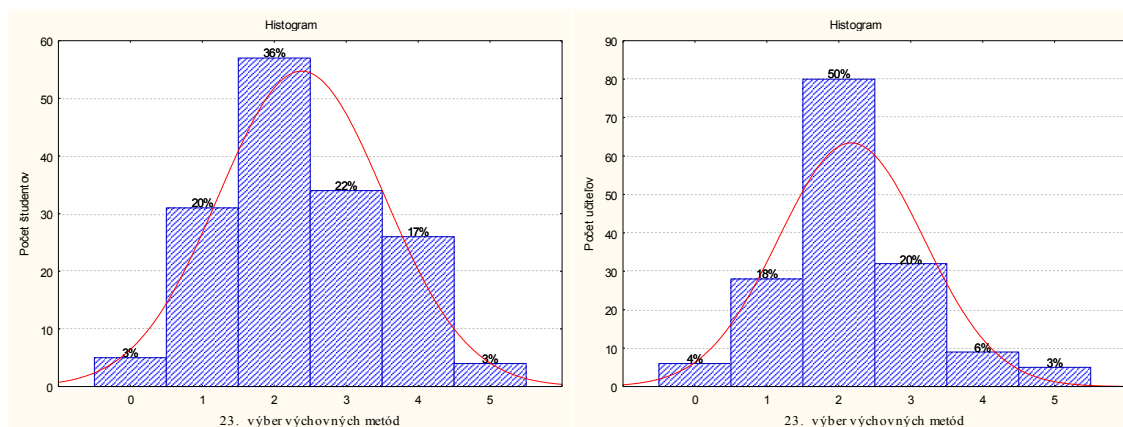


Aj v tejto činnosti je rozdiel štatisticky významný ($P=0,00000$ po zaokrúhlení) a potvrdzuje sa korelácia medzi dĺžkou pedagogickej praxe a náročnosťou vykonávania dozoru – so zvyšujúcou sa dĺžkou praxe klesajú ťažkosti (Spearman korelácia = $-0,34518$). Udržiavanie disciplíny na vyučovaní aj počas prestávok súvisí s primeranou autoritou učiteľa v triede, voľbou vhodnej výchovnej stratégie, metódy pre konkrétny situačný pedagogický kontext a štruktúru triedy. Vyžaduje si to dobré poznanie žiakov a to súvisí s diagnostickou kompetenciou a dostatkom času a ešte s ďalšími faktormi, ktoré významne ovplyvňujú klímu triedy (pravidlá v školskom poriadku, systém a druhy odmien a trestov, kontext udalostí

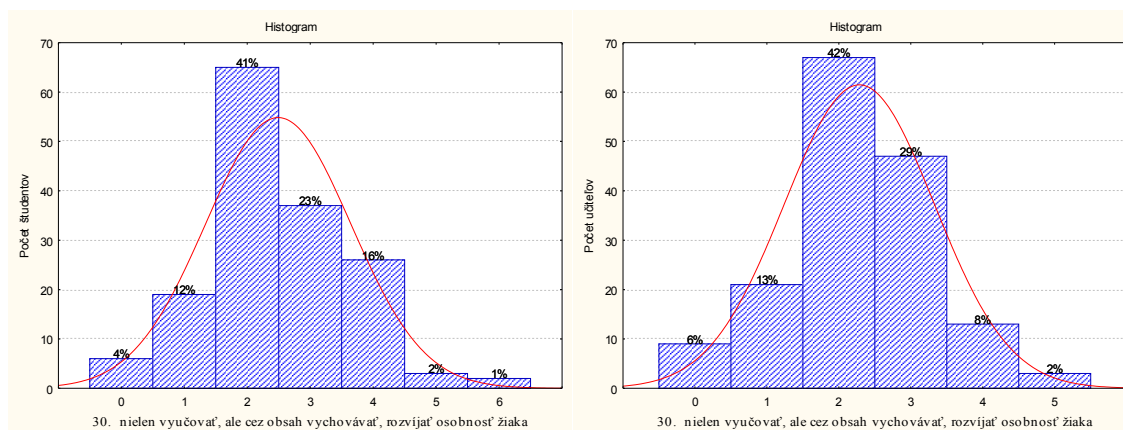
v triede, humor, dochádzka do školy, moderné technológie a pravidlá ich používania, objektivnosť a spravodlivosť hodnotenia, práca so základnými hodnotami a morálkou, ...).

Posledné histogramy G4 a G5 znázorňujú naše zistenia vo **výbere výchovných metód** (PgČ 4) a **využívaní obsahu ako prostriedku výchovy a rozvoja osobnosti žiaka** (PgČ 5). V nich nie sú štatisticky významné rozdiely a ani súvislosť náročnosti výkonu s meniacou sa dĺžkou pedagogickej praxe.

G4 Komparačné histogramy – výber výchovných metód



G5 Komparačné histogramy – obsah ako prostriedok výchovy a rozvoja osobnosti žiaka.



Výber optimálnej výchovnej metódy súvisí aj s uvedením si ďalšieho dôležitého faktu: obsahy aprobačných predmetov by mali byť prostriedkami výchovy a osobnostného rozvoja žiaka. Aj jeho prostredníctvom tvorivý učiteľ dokáže vytvárať pozitívnu pracovnú klímu v triede a predchádzať disciplinárnym problémom. Túto skutočnosť by si mali uvedomovať už študenti učiteľstva počas prípravy na učiteľskú profesiu. Na základe hodnôt Spearmanových korelácií v T5 konštatujeme, že súvislosť medzi poklesom ťažkostí vo výkone pedagogickej činnosti a stúpajúcou dĺžkou pedagogickej praxe sa potvrdila len v PgČ

2 a 3 a fakt, že všetky pedagogické činnosti vzájomne pozitívne korelujú: ťažkosť vo výkone jednej pedagogickej činnosti potvrdzuje ťažkosť v tej, s ktorou ju porovnávame.

T5 Korelačná mapa (Spearman): pedagogické činnosti – vek, dĺžka praxe respondentov a činnosti navzájom

	Vek	Prax	PgČ 1	PgČ 2	PgČ 3	PgČ 4	PgČ 5
Vek		0,9255	0,0340	-0,2447	-0,3476	-0,0711	-0,0803
Prax	0,9255		0,0543	-0,2085	-0,3452	-0,0622	-0,0506
PgČ 1	0,0340	0,0543		0,3728	0,2469	0,4199	0,4511
PgČ 2	-0,2447	-0,2085	0,3728		0,4116	0,4418	0,4866
PgČ 3	-0,3476	-0,3452	0,2469	0,4116		0,3861	0,4336
PgČ 4	-0,0711	-0,0622	0,4199	0,4418	0,3861		0,6616
PgČ 5	-0,0803	-0,0506	0,4511	0,4866	0,4336	0,6616	

Názory respondentov učiteľov (N=160) sa v mnohom zhodujú s výsledkami medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008, z ktorých pre porovnanie vyberáme výskumné zistenia v oblasti disciplíny aj s pomenovanými javmi a frekvenciou ich výskytu v nasledujúcej časti príspevku.

Disciplína v kontexte medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008

Národná správa z medzinárodného výskumu OECD TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2008 (P. Koršňáková – J. Kováčová, 2010, s. 44 – 50) obsahuje zaujímavé zistenia v oblasti správania sa žiakov nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania na vyučovaní. Nevhodné formy správania sa žiakov (získané z odpovedí 3157 učiteľov zo 187 škôl zapojených do výskumu (125 základných škôl – ZŠ a 62 osemročných gymnázií – OG)) rozdelili autorky do dvoch indexov: *index disciplinovanosti* žiakov (miera výskytu vyrušovania v triede, vulgárnosti, nadávania, absencií, podvádžania, neskorých príchodov na vyučovanie) a *index závažných priestupkov* (miera výskytu vandalizmu, zastrašovania žiakov a učiteľov – šikanovanie, spôsobovania fyzických zranení iným žiakom, užívanie návykových látok – alkohol, cigarety, iné drogy). Index závažných priestupkov (0,27) je v porovnaní s indexom nedisciplinovanosti (0,45) na Slovensku takmer polovičný, čo znamená, že tieto priestupky sa vyskytujú zriedka, resp. takto ich priznali/nepriznali riaditelia škôl. Významne vyššie hodnoty v indexe nedisciplinovanosti sa prejavujú na ZŠ v porovnaní s OG. Pomenované problémy so správaním sa žiakov na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania môžeme hierarchicky zoradiť podľa výskytu, pričom riaditelia OG priznali problémy len v troch oblastiach: vyrušovanie (ZŠ 77%, OG 39 %), vulgárne vyjadrovanie, nadávky (ZŠ 46%), podvádžanie (ZŠ 44%), absencie (ZŠ 41%, OG 33%), vandalizmus (ZŠ 36%),

zastašovanie iných žiakov (ZŠ 24%), neskoré príchody do školy (ZŠ 121%, OG 19%) a krádeže (11%). Na základe odpovedí učiteľov Slovensko zaznamenalo štatisticky významne horší *index disciplíny v triede* (-0,11)⁹². Najviac učiteľov uviedlo, že stráca veľa času z vyučovacej hodiny disciplinovaním žiakov, ktorí prerušujú vyučovanie rôznym spôsobom (31%). Ďalej uvádzali veľkú hlučnosť (26,1%), fakt, že žiakom nezáleží na vytváraní príjemnej pracovnej atmosféry (25,1%) a vysoké časové straty čakaním na to, kým sa žiaci utíšia a skoncentrujú na prácu (23,2%). Odpovede mladších učiteľov vo veku do 30 rokov sa štatisticky významne odlišovali od odpovedí ich starších kolegov – *index disciplíny v triede* v tejto skupine učiteľov dosiahol hodnotu -0,34! V súvislosti s uvedenými zisteniami považujeme za významné zistenie vplyvu nedisciplinovanosti žiakov na dĺžku vyučovania. Priemerný slovenský učiteľ stratí kvôli udržiavaniu poriadku v triede z vyučovacej hodiny približne 4,6 minúty, mladý začínajúci učiteľ (do 30 rokov) až 6,5 minút a až šestina z nich (16,6%) musí venovať disciplinovaniu žiakov viac ako 11 minút. Len pre porovnanie uvádzame, že počet starších učiteľov (nad 30 rokov) s 11 minútovou stratou je polovičný (7,1%). Čistý priemerný čas pre skutočné vyučovanie predstavuje na Slovensku pre väčšinu učiteľov hodnotu 83% z vyučovacej hodiny čo podľa medzinárodného porovnania nie je kritický stav. Slovenská republika patrí medzi krajiny, kde učiteľ podstatnú časť vyučovacej hodiny venuje skutočnému vyučovaniu. Aj u nás sa zároveň potvrdila pozitívna korelácia (0,49) medzi percentuálnym podielom skutočného vyučovania v rámci vyučovacej hodiny a disciplínou v triede.

Zaujímalo nás, či existujú výskumy v oblasti disciplíny v triede z pohľadu žiakov, ktoré by sme mohli porovnať s uvedenými názormi učiteľov. Informácie od žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania sú spracované v národných správach z medzinárodných certifikovaných meraní TIMSS 2003 (Trends in International Mathematics and Science Study), PISA 2003 a PISA2006 (Programme for International Student Assessment). Výsledky uvedených štúdií v oblasti pohľadu žiakov na disciplínu v triede umožnili posúdenie vplyvu disciplíny v triede spolu s niektorými vyučovacími postupmi na efektívnosť vyučovacieho procesu. Podľa výsledkov štúdie PISA 2003 bol *celkový index disciplíny* zhodný s výsledkami štúdie TALIS 2008 (-0,10). Žiaci uvádzajú oveľa častejšie veľa hluku a neporiadku v triede a dlhé čakanie na utíšenie sa a koncentrovanie sa na prácu v porovnaní s učiteľmi (TALIS 2008, s. 87). Zaujímavým zistením je potvrdená korelácia medzi disciplínou v triede na vyučovaní matematiky a výsledkami žiakov v matematickej gramotnosti (0,13): čím horšia je

⁹² Index disciplíny bol štandardizovaný na priemernú hodnotu krajín zúčastnených v štúdiu na nulovú hodnotu so štandardnou odchýlkou 1

disciplína, tým slabšie sú výsledky žiakov. Zhodne s autorkami štúdie konštatujeme, že disciplína má významný vplyv na priebeh a efektivitu výučby, ovplyvňuje klímu v triede a vzájomné vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, aj žiakmi navzájom. Zároveň je to jedna z dôležitých identifikovaných oblastí vzdelávacích potrieb nielen učiteľov v praxi, ale aj študentov učiteľstva.

Záver

Ak chcú byť školy úspešné, mali by vytvárať optimálnu klímu pre prácu žiakov a všetkých svojich zamestnancov, zvlášť začínajúcich, založenú na dohodnutých pravidlách, pozitívnych sociálnych väzbách medzi nimi a dobrým vzťahom ku škole. Takýto cieľový stav však nie je ľahké dosiahnuť a následne udržiavať. Býva to často tvrdá a bolestná práca. Na výchove a vzdelávaní je sympatické práve to, že preštudovaním literatúry sa naša práca neskončí, naopak, posúva nás ďalej. Je výzvou pre študentov učiteľstva, aj pre učiteľov v praxi na overovanie získaných vedomostí, ktoré by mali kriticky spracovať, premyslieť ich v súvislostiach s vlastnou praxou a v nej ich overiť. Sme presvedčení o tom, že všetko závisí od učiteľa a jeho trpezlivej práce. Podobne uvažuje aj S. Cangelosi (1996, s. 22), keď uvádza: „...to, či je pre nás vyučovanie uspokojujúcim zážitkom, alebo deprimujúcou snahou udržať žiakov pri učení sa, záleží vo veľkej miere od umenia používať osvedčené stratégie riadenia výučby v triede. Tieto stratégie vám umožnia úspešne zvládnuť vaše základné povinnosti učiteľa: vytvoriť pre žiakov učebné prostredie, ktoré podporuje dosahovanie dobrých výsledkov a v ktorom nie sú žiaci vyrušovaní a rozptyľovaní, nie je ohrozená ich bezpečnosť a telesná a duševná pohoda.“

Prípravu budúcich učiteľov a ich následné vzdelávanie v systéme kontinuálneho vzdelávania učiteľov je potrebné viac orientovať na rozvíjanie rozvíjateľných predpokladov učiteľa, reálnych spôsobilostí viazaných na konkrétny kontext pedagogických situácií tak, aby učitelia dokázali flexibilne, tvorivo i strategicky riešiť a reflektovať nové, neštandardné pedagogické situácie aj v oblasti školskej disciplíny. Takto sa formuje funkčná gramotnosť učiteľa. Nedostavuje sa automaticky a naraz, ale konštruje sa v postupnom procese kariérneho rozvoja učiteľa (K. László, 2010).

Z uvedeného vyplýva, že budúci učitelia by mali byť vedení k hlbšiemu poznaniu pedagogických situácií a dospieť k ich porozumeniu na základe odbornej reflexie a sebareflexie svojej pedagogickej činnosti pod supervíziou skúsených didaktikov a cvičných učiteľov počas štúdia, neskôr v praxi pod vedením dobre pripravených uvádzajúcich učiteľov. A nemala by to byť len formálna záležitosť!

LITERATÚRA

- BENDL, S. 2008. Školní kázeň. In BENDL, S. – KUCHARSKÁ, A. (ed.) et al. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie – skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta – Univerzita Karlova, 2008. 73 – 80. ISBN 978–80–7290–366–5.
- BENDL, S. 1997. Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. In *Pedagogika*, 1997, roč. 47, č. 1, s. 54 – 64. ISSN 3330–3815.
- CANGELOSI, J. S. 1996. *Strategie řízení třídy*. 2. vyd. Praha : Portál, 1996. 289 s. ISBN 80–7178–083–9.
- ČAPEK, R. 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978–80–247–1718–0.
- ČAPEK, R. 2010. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. 328 s. ISBN 978–80–247–2742–4.
- FOUCALT, M. 2000. *Dozerat' a trestat' : Zrod väzenia*. 1. vyd. Bratislava : Kalligram, 2000. 310 s. ISBN 80–7149–329–5.
- JEDLIČKA, R. 2011. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2011. 248 s. ISBN 978–80–7367–788–6.
- KARNSOVÁ, M. 1995. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995. 151 s. ISBN 80–7178–032–4.
- KASÁČOVÁ, B. – TABAČÁKOVÁ, P. 2010. *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*. 1. vyd. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2010. 148 s. ISBN 978–80–557–0096–0.
- KASÁČOVÁ, B. – KOSOVÁ, B. 2006. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In KASÁČOVÁ, B. – KOSOVÁ, B. – PAVLOV, I. – PUPALA, B. – VALICA, M. *Profesijný rozvoj učiteľa*. 1. vyd. Prešov : MPC, 2006. s. 36 – 48. ISBN 80–8045–431–0.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. – TOMENGOVÁ, A. (eds.). 2004. *PISA Slovensko –2003. Národná správa*. 1. vyd. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2004. 39 s. ISBN 978–80–85756–87–0.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. – KOVÁČOVÁ, J. (eds.). 2007. *PISA Slovensko – 2006. Národná správa*. 1. vyd. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2007. 56 s. ISBN 978–80–89225–37–8.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. – KOVÁČOVÁ, J. (eds.). 2010. *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008. Národná správa*. 1. vyd. Bratislava : Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2010. 158 s. ISBN 978–80–970261–2–7.
- KURAJ, J. – KURAJOVÁ–STOPKOVÁ, J. (eds.). 2006. *TIMSS 2003. Trendy v medzinárodnom výskume matematiky a prírodovedných predmetov. Národná správa*. 1. vyd. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2006. 250 s. ISBN 978–80–89225–22–5.
- KURELOVÁ, M. 2004. *Od profesiografie učiteľů ke standardu učitelské kvalifikace*. 1. vyd. Ostrava : PF OU, 2004. ISBN 80–7042–694–2.
- LÁSZLÓ, K. et al. 2010. *Prostriedky rozvíjania spôsobilostí učiteľa*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2010. 157 s. ISBN 978–80–557–0107–3.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 496 s. ISBN 80–7178–170–3.
- ROVNANOVÁ, L. 2013. *Profesijné kompetencie začínajúcich učiteľov*. Rigorózna práca. Banská Bystrica : PF UMB, 2013. Nepublikované.
- ŠIMONÍK, O. 1994. *Začínající učitel*. 1. vyd. Brno : PF MU, 1994.
- URBÁNEK, P. 1997. Hodnocení praktických činností studentů učitelství. In *Pedagogika*, roč. 47, 1997, č. 3, s. 259 – 268. ISSN 3330–3815.

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

VAŠUTOVÁ, J. 2007. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. preprac. vyd. Praha : Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2007. 77 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

VEENMAN, S. 1984. *Perceived Problems of Beginning Teachers*. Review of Educational Research, 54, 1984, s. 143 –178.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 2000. Výchova žiakov k uvedomelej disciplíne. In VIŠŇOVSKÝ, Ľ. – KAČÁNI, V. *Základy školskej pedagogiky*. 1. vyd. Bratislava : IRIS, 2000. 166 – 168. ISBN 978-80-89018-25-4.

ZÁKON č.317/2009 Z.z.o pedagogických a odborných zamestnancoch.
http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/317_2009.pdf

ZÁKON č- 390/2011 Z.z., ktorým sa dopĺňa a mení zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony.

Príloha 1

T1 Profesijné pedagogické činnosti a ich grafické znázornenie

grafická skratka: číslo PgČ	Profesijné kompetencie podľa profesijného štandardu PgČ = pedagogická činnosť
1	výber učiva pre vyučovaciu hodinu
2	rozvrhnutie učiva na celý školský rok
3	časové rozvrhnutie vyučovacej hodiny
4	komunikácia so žiakmi
5	motivovanie žiakov
6	aktivizácia žiakov
7	výklad a vysvetľovanie nového učiva
8	udržanie pozornosti žiakov
9	prispôsobenie vyučovania veku žiakov
10	uplatňovanie individuálneho prístupu k žiakom
11	organizácia samostatnej práce žiakov
12	udržanie disciplíny na vyučovaní
13	práca s talentovanými a nadanými žiakmi
14	práca s neprospievajúcimi žiakmi
15	práca so žiakmi so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP)
16	práca s priemernými žiakmi
17	hodnotenie a klasifikácia žiakov
18	riešenie disciplinárnych problémov a priestupkov
19	spolupráca s ostatnými učiteľmi a kolegami
20	vystupovanie pred žiakmi v triede
21	reakcie na otázky žiakov počas vyučovania
22	výber vyučovacích metód a organizačných foriem
23	výber výchovných metód
24	diagnostika osobnosti žiakov
25	formulácia učebných úloh pre žiakov
26	individuálna komunikácia s rodičmi žiakov
27	vedenie pedagogickej dokumentácie
28	vykonávanie pedagogického dozoru počas prestávok
29	adekvátne reakcie na neočakávaný vývoj vyučovania
30	nielen vyučovať, ale prostredníctvom obsahu vychovávať, rozvíjať osobnosť žiaka
31	voľba a použitie vhodných pomôcok

HUMANIZAČNÉ ASPEKTY EDUKAČNÉHO PROCESU Z POHLADU UČITEĽA A ŽIAKA

Simona Sámelová

Abstrakt: *V príspevku sme sa zamerali na teoretické rozpracovanie problematiky humanizácie vyučovacieho procesu. Zisťovali sme názory učiteľov a žiakov na predložené oblasti vyučovacieho procesu (možnosť sebavyjadrenia sa žiaka, spätná väzba medzi učiteľom a žiakom, motivácia a aktivizácia žiakov počas vyučovacieho procesu, zohľadnenie osobnosti žiaka, rešpektujúci vzťah medzi učiteľom a žiakom).*

Abstract: *In the article we focus on the theoretical elaboration of the humanization of the educational process issues. We examined opinions of teachers and pupils to watch field of learning process (the possibility of self-expression, the feedback between teachers and pupils, motivation and activation pupils during the learning process, taking into account a pupil's personality, respectful relationship between teachers and pupils).*

Kľúčové slová: *učiteľ, žiak, humanizácia vyučovacieho procesu, vyučovací proces*

Key words: *teacher, student, humanizing the learning process, the learning process*

Výchovno–vzdelávací proces na všetkých typoch a stupňoch škôl je konfrontovaný s úlohami, ktoré súvisia nielen s adekvátne koncipovaným obsahom vzdelávania, vyučovacieho procesu, ale hľadajú sa aj nové cesty, možnosti v procesoch formovania vzájomného vzťahu medzi učiteľom a žiakom.

Napriek tomu, že medzi pedagogickou odbornou a laickou verejnosťou sú otázky humanizácie pomerne často pertraktované, uznávané, v praxi zisťujeme určité nedostatky. Mnohí učitelia, aj napriek tomu, že sú si vedomí potreby nových prístupov k žiakom, k vyučovaciemu procesu, nevedia sa zbaviť zaužívaného klasického vyučovania, ktoré je založené na dominantnom postavení cieľa a obsahu vyučovania bez ohľadu na osobnosť žiaka.

Na základe našich viacročných výskumov a reálnych vyučovacích skúseností konštatujeme, že centrom pozornosti procesu výchovy a vzdelávania je žiak, ktorý do vyučovacieho procesu, do kontaktu s obsahom vzdelávania vstupuje v súlade s jeho osobnostnými predpokladmi a tým dosahuje ciele, ktoré reálne dosiahnuť môže. Aj proces

humanizácie je založený na priblížení výchovy a vzdelávania k ľudskej prirodzenosti (vytvoriť také podmienky pre výchovu a vzdelávanie, ktoré zodpovedajú prirodzeným potrebám a zákonitostiam vývinu žiaka, vychádzajú z jeho možností, potrieb a záujmov), čím sa formujú predpoklady na vlastný osobnostný rast žiaka (sebarozvoj). Predpokladom na takto vnímané vzdelávanie je nové chápanie a nové definovanie vzťahu medzi učiteľom a žiakmi. Ide najmä o to, aby žiak nebol objektom učiteľovho pôsobenia, či už z hľadiska vzdelávacieho alebo výchovného, ale aby bol chápaný a docenovaný ako významný subjekt vyučovacieho procesu. Na takto chápanom koncipovaní vyučovania sa formujú partnerské vzťahy, ktoré vylučujú nadradenosť a moc učiteľa a vychádzajú z vysokej miery úcty k žiakovi, ako jedinečnej bytosti. Žiak by nemal byť vnímaný ako súčasť kolektívu, ale ako osobnosť so svojimi pozitívnymi a negatívnymi vlastnosťami. Jedným z mnohých predpokladov na postavenie žiaka do uvedenej pozície je vytvorenie optimálnej klímy v triede, ktorého základom je príjemné pracovné prostredie, vzájomná úcta medzi učiteľom a žiakmi a aj žiakmi navzájom, jasné vymedzenie práv a povinností a ich vzájomné rešpektovanie. V takomto prostredí žiak má možnosť aktívne konať, učiť sa. Žiaci získajú priestor na samostatnú prácu, dostanú dostatok priestoru na nápaditú a tvorivú prácu.

V humanisticky koncipovanom vyučovacom procese sú žiaci zbavení strachu z chýb a omylov. Učiteľa nevnímajú ako človeka, ktorý striehne na chyby a omyly žiaka, z ktorých vyvodzuje dôsledky rôznej povahy (tresty, zlé známky, zvýšené množstvo domácich úloh a pod.). Učiteľ by mal chyby a omyly žiakov vnímať v príčinných súvislostiach, v ktorých sú ukryté nové zdroje informácií na skvalitnenie jeho vlastnej práce i práce žiakov. Viac pozornosti sa žiada venovať učeniu sa z vlastného záujmu žiakov. Týmto smerom je potrebné orientovať ich zážitkovú sféru a viesť vyučovací proces tak, aby už svojim priebehom bol pre žiaka motivujúci. Obmedzenie pozornosti žiakov len na učebnice znamená zúženie ich pozornosti na jediný zdroj informácií. Žiaci nemajú možnosť prejaviť svoje názory, postoje, skúsenosti, zážitky a city. Učiteľ by mal so žiakmi hovoriť o tom, ako ich zaujíma učivo, ako sa cítia, ako sa im pracuje, v akých súvislostiach sa už s učivom stretli, čo im spôsobuje problémy pri učení sa, ako možno využiť učivo v iných predmetoch a v živote.⁹³

I. Turek⁹⁴ za základné a charakteristické znaky humanisticky orientovaného vyučovacieho procesu považuje: sústredenie vyučovania na žiaka ako osobnosť, postavenie žiaka ako subjektu vyučovania, potlačenie moci učiteľa, dosiahnutie možnosti žiakov riadiť sa vlastnou motiváciou, pôsobenie emocionálnych prvkov vo vyučovacom procese, odstránenie

⁹³ BAJTOŠ, J.: *Teória a prax didaktiky*. Žilina : 2003, s. 95 – 97.

⁹⁴ TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava : 2008, s. 26.

memorovania vedomostí, oslobodenie žiakov od tyranie chyby, odstránenie stresu z vyučovacieho procesu, zvýšenie samostatnosti, nezávislosti žiakov vo vyučovacom procese, zníženie dôrazu na dosahovanie výkonu žiakov v prospech zaujímavosti vyučovania a zážitkov žiakov, obmedzenie suverénneho postavenia textu ako učebného materiálu, podpora zvedavosti a motivácie žiakov, spoluúčasť žiakov na rozhodovaní a hodnotení, intelektové a emocionálne objavovanie, pestovanie postojov výskumníka, objaviteľa.

Jedným z hlavných cieľov tvorivo – humanistického prístupu je zmeniť pozíciu žiaka z pasívneho pozorovateľa, ktorý je nútený nekriticky preberať predkladané informácie na aktívneho účastníka učebného procesu, ktorý je schopný hľadať odpovede, riešiť problémy, vyjadrovať vlastné názory, rozhodovať sa a prijímať zodpovednosť za vlastné rozhodnutia a výsledky svojej práce. Ak učiteľ vystupuje na hodine ako facilitátor, t.j. ten, kto žiaka sprevádza a povzbudzuje ho na jeho ceste vzdelávania sa a rozvoja jeho osobnostného rastu, zmení koncepciu výučby. Delí zodpovednosť za učebný proces so žiakmi, zabezpečuje zdroje pre učenie sa (vlastné skúsenosti, knihy, spoločenské zdroje), zameriava sa na podporu priebežného procesu učenia (ako sa učiť), vedie žiakov k tomu, aby svoje osobné ciele dosiahli pomocou sebadisciplíny (prechod od vonkajšej motivácie k vnútornej) a vedie žiakov k tomu, aby svoje učenie vedeli zhodnotiť sami. Facilitujúci učiteľ sa teda vzdáva „moci“ nad ostatnými a ponecháva si len kontrolu nad sebou. Rozhodovacia moc je v rukách jednotlivca alebo jednotlivcov, ktorých sa týka, preto je v centre ten, kto sa učí – žiak. V tvorivo – humanistickej výchove sa prejavuje aj sloboda a tvorivosť učiteľov.⁹⁵

Dnešná škola a spoločnosť neustále zdôrazňujú potrebu humanizácie edukácie. Preto sme skúmali názory učiteľov a žiakov na charakteristiky humanisticky orientovaného vyučovacieho procesu. Chceli sme zistiť názory učiteľov a žiakov na predložené charakteristiky humanizačných aspektov vyučovacieho procesu. Predpokladali sme, že existujú rozdiely v názoroch učiteľov a žiakov na predložené sledované oblasti. Žiakom a učiteľom bol predložený dotazník, v ktorom mali vyjadriť svoj názor na 5 oblastí označením príslušného číselného údaju na škále.

Jednalo sa o nasledovné oblasti:

1. oblasť: možnosť sebavyjadrenia sa žiaka – kladenie otázok žiakmi v priebehu edukačného procesu,
2. oblasť: spätná väzba medzi učiteľom a žiakom – ocenenie žiaka,
3. oblasť: motivácia a aktivizácia žiakov počas vyučovacieho procesu – využívanie

⁹⁵ KARIKOVÁ, S. – ORAVCOVÁ, J.: *Psychológia v edukácii*. Banská Bystrica : 2011, s. 11.

příkladov, zajímavostí,

4. oblasť: zohľadnenie osobnosti žiaka – vcítenie sa do žiaka,
5. oblasť: rešpektujúci vzťah medzi učiteľom a žiakom – učiteľ ako priateľ, radca.

Žiaci mali zakrúžkovaním číselnej hodnoty vyjadriť svoj názor na to, ako často je daná oblasť činnosti charakteristická pre ich učiteľa. Učitelia mali zakrúžkovaním číselnej hodnoty vyjadriť svoj názor na to, ako často je daná oblasť činnosti charakteristická pre ich činnosť vo vyučovacom procese. Dotazník bol pre učiteľov a žiakov totožný, odlišoval sa iba vo formulácii jednotlivých položiek. V dotazníku sme tiež použili škálované otázky, ktoré poskytujú odstupňované hodnotenia javov. Okrem dotazníkovej metódy sme použili aj metódu priameho pozorovania vyučovacej činnosti. Prezentované údaje sú súčasťou rozsiahlejšieho výskumu, v ktorom boli použité aj iné výskumné metódy a sledované boli aj iné javy.

Výskum sme realizovali na stredných školách v Banskobystrickom (Gymnázium J. G. Tajovského, Obchodná Akadémia, Stredná zdravotnícka škola, Stredná odborná škola, Stredná odborná škola automobilová, Stredná odborná škola elektrotechnická, Stredná odborná škola) a Žilinskom kraji (Pedagogická a sociálna akadémia).

Súhrnne sme sa zúčastnili 24 vyučovacích hodín, dotazník vyplnilo 16 učiteľov za každú hodinu, na ktorej sme sa zúčastnili, celkovo bol dotazník vyplnený učiteľmi 24 krát a 407 krát žiakmi.

Výskumu sa zúčastnilo 407 žiakov, z toho bolo 35,63 percent mužov a 64,37 percent žien. Zo 407 žiakov bolo 15 ročných 11 žiakov (2,72%), 16 ročných žiakov bolo 66 (16,21%), 17 ročných žiakov bolo 130 (31,94%), 18 ročných žiakov bolo 134 (32,92%), 19 ročných žiakov bolo 56 (13,76%), 20 roční žiaci boli 9 (2,21%) a 21 ročný žiak bol jeden (0,24%).

Rozloženie výskumnej vzorky žiakov podľa zastúpenia jednotlivých ročníkov bolo nasledovné: prvý ročník bol zastúpený 54 žiakmi (13,27%), druhý ročník bol zastúpený 101 žiakmi (24,82%), žiakov tretieho ročníka bolo 155 (38,08%) a žiakov štvrtého ročníka bolo 97 (23,83%).

Jednalo sa o učiteľov dotýčnych žiakov, aby bolo možné komparovať názory respondentov (učiteľov a žiakov) na sledované oblasti.

Výsledky zistení zameraných na zistenie názorov žiakov uvádzame v T1 a názory učiteľov uvádzame v T2.

Sledovaná oblasť – kladenie otázok učiteľovi v priebehu edukácie

Zisťovali sme názory učiteľov a žiakov na možnosť kladenia otázok počas edukačného procesu. Považujeme za potrebné, aby žiaci mohli v priebehu celého vyučovacieho procesu

klásť učiteľovi otázky, aby si tým ujasnili to, čomu nerozumejú. Učitelia si týmto opatrením môžu overiť pochopenie učiva žiakmi. Pri porovnaní názorov učiteľov a žiakov možno konštatovať, že podľa názoru 58,34 percent učiteľov umožňujú klásť otázky v priebehu vyučovacieho procesu stále, a podľa 53,56 percent žiakov je im umožnené klásť otázky tiež stále. Získaný údaj, v ktorom viac ako polovica respondentov (58,34 % učiteľov a 53,56 % žiakov) naznačuje, že klásť otázky v priebehu vyučovacieho procesu je žiakom umožnené stále. Aj pri pozorovaní vyučovacieho procesu sme zaznamenali, že žiakom bolo umožnené klásť otázky a žiaci túto možnosť využívali. Aj vo voľných slovných výpovediach žiaci *zdôrazňovali možnosť klásť otázky, na ktoré učiteľ adekvátne odpovedá.*

Za dôležité považujeme nielen to, aby umožňovali žiakom klásť otázky, ale aby aj sami kládli aktivizujúce otázky, počas vysvetľovania, čo je najčastejšou metódou exponovania nového učiva (30,00%). Druhou najviac zastúpenou metódou bol rozhovor (26,25%), pričom v prevažnej miere boli tieto metódy kombinované, teda vysvetľovanie bolo kombinované s rozhovorom so žiakmi. Monologickú metódu, ktorá je náročná na vnímanie, je vhodné dopĺňať otázkami, ktoré žiakov aktivizujú.

T1 Názory žiakov na sledované oblasti

Kladenie otázok učiteľovi v priebehu edukácie						
	Nikdy	Občas	Často	Veľmi často	Stále	Spolu
N	0	36	52	101	218	407
%	0,00	8,84	12,78	24,82	53,56	100
Ocenenie žiaka učiteľom						
	Nikdy	Občas	Často	Veľmi často	Stále	Spolu
N	18	119	115	91	64	407
%	4,42	29,24	28,26	22,36	15,72	100
Využívanie príkladov, zaujímavostí v priebehu vyučovania						
	Nikdy	Občas	Často	Veľmi často	Stále	Spolu
N	7	100	108	109	83	407
%	1,72	24,57	26,54	26,78	20,39	100
Vcítanie sa do žiaka						
	Nikdy	Občas	Často	Veľmi často	Stále	Spolu
N	42	165	97	64	39	407
%	10,32	40,54	23,83	15,73	9,58	100
Učiteľ je ako priateľ, radca						
	Nikdy	Občas	Často	Veľmi často	Stále	Spolu
N	17	114	103	96	77	407
%	4,17	28,01	25,31	23,59	18,92	100

Sledovaná oblasť – ocenenie žiaka učiteľom

Z T1 a T2 vyplývajú aj informácie o ďalších skúmaných javoch. Podľa 29,24 percent žiakov ich učiteľ oceňuje občas, 37,50 percent učiteľov uviedlo, že žiakov oceňujú často. Aj v názoroch, ktorými žiaci popisovali učiteľovu osobnosť sa nevyskytla charakteristika – učiteľ oceňuje žiaka. Pozorovaním sme zistili tiež len veľmi nízky výskyt ocenenie žiaka zo strany učiteľa. Chýbalo ocenenie žiakov vyjadrením napr. súhlasu, nadviazaním na žiakovu myšlienku, využitím žiakovho príkladu, nápadu. Využívanie pochvál a ocenení je nevyhnutnosťou, lebo v nich sú ukryté súvislosti, ktoré umožnili žiakovi dosiahnuť dobré výsledky. Škola ešte stále venuje pozornosť odstraňovaniu chýb, bez odkrývania príčin ich vzniku. Bolo by potrebné, aj v zmysle humanizačných tendencií edukačného procesu, ale aj z hľadiska zmeny vzťahu medzi učiteľom a žiakom, aby medzi učiteľom a žiakom bol zabezpečený sústavný tok spätnoväzbových informácií, aby obaja aktéri vedeli, že postupujú správnym smerom. Pre oboch je spätná väzba podnecujúcim prvkom v ďalšej činnosti.

Žiaci by potrebovali viac analyzovať svoj výkon, jeho klady a zápory. Učiteľia zväčša stručne – zvyčajne v rozpätí klasifikačných stupňov zhodnotia žiakov výkon, alebo ho označia ako dobrý/zlý, vynikajúci, prípadne hodnotia správnosť používania odbornej terminológie. Aj humanistické tendencie zdôrazňujú ocenenie žiaka, pretože na základe ocenenia žiak získava spätnú väzbu o svojom postupe, vytvára si obraz vlastnej osobnosti. Interiorizáciou ocenenia žiak smeruje k adekvátnemu oceneniu seba, iných, sveta.

Žiakov sme sa pýtali, či učiteľ oceňuje žiaka, hodnotí silné a slabé stránky činnosti, v akých situáciách sa takéto ocenenie, hodnotenie vyskytuje. Zistili sme, že učiteľ oceňuje žiaka a hodnotí ich silné a slabé stránky činnosti *pri ústnej odpovedi, pri exponovaní nového učiva*. Ale tiež aj *vtedy, keď žiak nedáva pozor, keď žiak niečo nevie, pri narušení činnosti, pri vyrušovaní*.

Ocenenie silných a slabých stránok je využívané pri hodnotení – *pri hodnotení slovného prejavu, pri hodnotení správania sa, pri hodnotení výkonu žiaka, pri opakovaní učiva, pri samostatnej práci, pri vyhodnotení zadaných cvičení, v priebehu celého výchovno – vzdelávacieho procesu, v prípade úspechu aj v prípade zlyhania*.

Spôsob hodnotenia silných a slabých stránok žiakovej činnosti sa podľa učiteľov realizuje slovné – *pochvalou, motivačnou dobrou známku, písomným hodnotením písomnej práce, príkladom, rozhovorom*. Najčastejší postup realizácie ocenenia a hodnotenia uvádzali učitelia nasledovný: *najprv sa žiak ohodnotí sám, potom ho ohodnotí trieda a nakoniec učiteľ*.

Dôvody, prečo sa učitelia nezauímajú o silné a slabé stránky žiakovej činnosti sú nasledovné: *na to nie je čas, nevidím dôvod, prečo áno*. Jeden respondent sa vyjadril, že

hodnotenie silných a slabých stránok žiakovho výkonu považuje za nepedagogické. Toto stanovisko nás prekvapilo, nakoľko slovné hodnotenie považujeme za prostriedok, ktorý žiakovi ponúka množstvo informácií, ktoré ovplyvňujú jeho aktivity.

T2 Názory učiteľov na sledované oblasti

Kladenie otázok žiakmi v priebehu edukácie						
	Nikdy	Občas	Často	Veľmi často	Stále	Spolu
N	0	0	5	5	14	24
%	0,00	0,00	20,83	20,83	58,34	100
Ocenenie žiaka učiteľom						
	Nikdy	Občas	Často	Veľmi často	Stále	Spolu
N	0	2	9	7	6	24
%	0,00	8,33	37,50	29,17	25,00	100
Využívanie príkladov, zaujímavostí v priebehu vyučovania						
	Nikdy	Občas	Často	Veľmi často	Stále	Spolu
N	0	4	10	9	1	24
%	0,00	16,67	41,66	37,51	4,16	100
Včítanie sa do žiaka						
	Nikdy	Občas	Často	Veľmi často	Stále	Spolu
N	0	0	8	10	6	24
%	0,00	0,00	33,33	41,67	25,00	100
Učiteľ je ako priateľ, radca						
	Nikdy	Občas	Často	Veľmi často	Stále	Spolu
N	0	1	3	12	8	24
%	0,00	4,16	12,50	50,00	33,34	100

Sledovaná oblasť – využívanie príkladov, zaujímavostí v priebehu vyučovania

Využívanie príkladov, zaujímavostí sa podľa 26,78 percent žiakov uplatňuje vo vyučovacom procese veľmi často, podľa 41,66 percent učiteľov často. Aj pozorovaním sme zistili, že žiaci skutočne vyžadujú od učiteľa uvádzanie príkladov, zaujímavostí, pretože im uľahčujú proces učenia sa, pochopenia učiva. Tým učiteľ aktivizuje žiakov, rešpektuje didaktickú zásadu názornosti, konkrétnosti, spojenia teórie a praxe, a ďalšie, pretože príklady sú často spojené s využívaním učiva v praxi. Vo voľných slovných výpovediach žiaci opisovali u ideálneho učiteľa *schopnosti aktivizovať, motivovať žiakov hrou, príkladmi a zaujímavosťami zo života*. Pozorovaním vyučovacích hodín sme zistili, že učitelia žiakov najčastejšie motivujú v úvode vyučovacieho procesu (83,33%), a v priebehu vyučovacieho procesu (16,67%), v závere sme motiváciu nezaznamenali.

Motivácia úzko súvisí s potrebami, potreba je psychický stav založený na neurofyziologickej nerovnováhe, táto nerovnováha vyvoláva napätie, napätie vyvoláva činnosť.

Sledovaná oblasť – vcítenie sa do žiaka

Dôležitým prvkom vyučovacieho procesu je aj vcítenie sa učiteľa do osobnosti žiaka. Až 40,54 percent žiakov uviedlo, že sa učiteľ dokáže vcítiť do ich postavenia občas, 41,67 percent učiteľov sa vyjadrilo, že sa snažia vcítiť sa do žiaka veľmi často. Subjektívne ovplyvnení sú učelia aj odstupom od role žiaka, neprihliadaním na vývinové charakteristiky adolescentného obdobia. Žiaci zase nepoznajú všetky súvislosti ovplyvňujúce rolu učiteľa. Pri voľných slovných výpovediach žiakov sa vcítenie sa učiteľa do žiaka vyskytlo až na 6. mieste. Pri charakteristike ideálneho učiteľa žiaci požadovali *vcítenie sa učiteľa do žiaka*, ale až po požiadavkách na *didaktické zručnosti, odborné vedomosti, primeranú autoritu a motiváciu*. Vcítenie sa učiteľa do žiaka sa prejavuje aj didaktizovaním učiva možnostiam žiakov. Pozorovaním sme zistili, že učelia skutočne spracovávajú učivo do takej miery, aby bolo primerané možnostiam každého žiaka. Ak niektorí žiaci posudzujú učivo ako neprimerane náročné, príčinu by bolo možné hľadať aj v ich príprave na vyučovací proces a v samotnej činnosti vo vyučovacom procese. Ak sa nepripravujú pravidelne a systematicky, na hodinách nedávajú pozor, nie je pre nich jednoduché porozumieť a osvojiť si potrebné informácie. Ak však je pre žiaka učivo náročné z objektívnych príčin, je na ňom, aby túto situáciu riešil s príslušným učiteľom. *Didaktizácia učiva* bola na 4. mieste výskytu v popise kladných didaktických zručností učiteľa z pohľadu žiakov. Pri opise ideálneho učiteľa bola spolu *so sprostredkovaním učiva adekvátnym spôsobom* na 1. mieste, čiže jedná sa o najžiadanejšie charakteristiky učiteľa zo strany žiakov. Na didaktizovanie učiva primerane možnostiam žiakov nadväzuje jeho sprostredkovanie adekvátnym, vyhovujúcim spôsobom. To znamená, že učelia exponujú učivo, až kým ho nepochopia všetci žiaci, využívajú rôzne didaktické metódy, aby rešpektovali v rovnakej miere auditívne aj vizuálne typy žiakov. Nevyhnutnosťou je pripravenosť, pohotovosť psychických poznávacích procesov žiakov a tiež ich pozornosť na vyučovacej hodine. Spôsoby exponovania učiva primeraným spôsobom respondenti prezentovali aj medzi kladnými didaktickými zručnosťami učiteľa, ale aj pri opise ideálneho učiteľa.

Sledovaná oblasť – učiteľ je ako priateľ, radca

Nevyhnutnou súčasťou humanisticky orientovaného edukačného procesu je aj partnerský vzťah medzi učiteľom a žiakom. Konfrontáciou názorov učiteľov a žiakov na poslednú sledovanú oblasť edukačného procesu sme zistili, že učiteľ pristupuje k žiakom ako priateľ, radca podľa 28,01 percent žiakov občas, podľa 50,00 percent učiteľov veľmi často.

Vo vyučovacom procese sa však vyskytujú situácie, v ktorých je nutné usmerňovať činnosti žiakov. Podľa respondentov efekt usmerňovania závisí od spôsobu a formy ich

sprostredkovania. Najčastejším spôsobom usmerňovania je primeraná komunikácia. V priebehu pozorovania sme nezaznamenali, neprimerané zvyšovanie hlasu. Učitelia dávali adekvátne pokyny, príkazy, flexibilne reagovali na situáciu v triede, použité pokyny a príkazy boli primerané, didakticky a výchovne účinné a funkčné. Je nutné, najmä v nižších ročníkoch, aby učitelia usmerňovali žiakov, pretože demokratizácia vyučovacieho procesu a vzťahov v sebe nezahŕňa len slobodu, ale aj zodpovednosť. Na základe pozorovania je možné konštatovať, že usmerňovanie a vyslovovanie požiadaviek nevychádzalo z hľadiska neomylnnej autority a moci učiteľa, ale z hľadiska zachovania funkčnosti vyučovacieho procesu. Zistenia sú podporované aj výpoveďami žiakov týkajúcich sa ich predstavy o ideálnom učiteľovi. Žiaci vyžadovali, aby bol učiteľ *prísny, primerane náročný a viedol žiakov k systematickému učeniu sa*. Z toho vyplýva, že tieto zistenia nemožno považovať za negatívne, odporujúce charakteristikám humanisticky orientovaného vyučovacieho procesu.

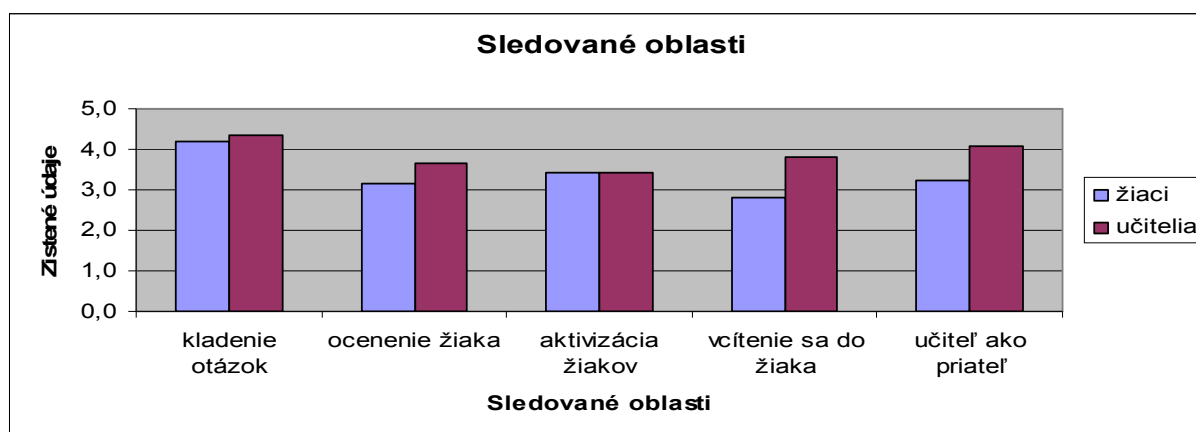
V názoroch žiakov na učiteľa sme nezaznamenali výpoveď – učiteľ je ako priateľ, radca. Žiaci označovali učiteľa ako *priateľského, starostlivého, ohľaduplného*. Ovplyvnené to môže byť aj tým, že učitelia, ktorí sú v praxi dlhšie (v školstve pôsobili aj pred rokom 1989) majú skúsenosti s odlišným postavením žiaka, teda ako podriadeným činiteľom vyučovacieho procesu. Žiak bol úplne podriadený moci a autorite učiteľa, od učiteľa sa nevyžadovalo, aby sa vcíťoval do žiaka, ale mal byť určujúcim činiteľom, od ktorého sa odvíja priebeh vyučovacieho procesu, zdôrazňoval sa kolektív na úkor jednotlivca. Žiak bol chápaný ako pasívny objekt učiteľovho pôsobenia. V poslednom období však dochádza k zmenám v názoroch na vzťahy medzi učiteľom a žiakom. Ako sme už uviedli učiteľ by sa mal dokázať vcítiť do žiaka, rešpektovať ho a chápať ako komplexnú, plnohodnotnú osobnosť, ktorá nedisponuje len rolou žiaka, ale aj mnohými inými. Učiteľ by sa mal zaujímať o žiaka – čo žiak cíti, ako myslí, prečo koná, ako koná, prečo sa správa, ako sa správa. Mal by k žiakovi pristupovať ako partner, radca. Toto uvoľnenie, sloboda v ich vzájomnom vzťahu však vyžaduje aj zodpovednosť oboch subjektov, najmä však zo strany žiakov. Vcítienia sa do pozície žiakov žiaci zdôrazňovali aj pri opise ideálneho učiteľa.

V T3 a v G1 uvádzame rozdiely medzi učiteľmi a žiakmi v posúdení jednotlivých oblastí edukačného procesu, ktoré sme zisťovali využitím Mann-Whitneyho U-testu. Na hladine významnosti 0,001 zamietame nulovú hypotézu v prípade dvoch sledovaných oblastí (vcítenie sa do žiaka, učiteľ ako priateľ, radca), prijímame teda predpoklad o tom, že existujú rozdiely v názoroch učiteľov a žiakov na sledované oblasti. Učitelia sa hodnotia v porovnaní so žiakmi významne vyššie v oblasti vcítenie sa do žiaka, a v tom, že k žiakom pristupujú ako priateľ, radca.

T3 Rozdiely medzi žiakmi a učiteľmi v posúdení čiastkových oblastí edukačného procesu - porovnanie priemerných hodnôt

Charakteristiky sledovaných oblastí	Žiaci	Učítelia	p-hodnota
Kladenie otázok žiakmi	4,20	4,30	0,593
Ocenenie žiaka učiteľom	3,10	3,70	0,024
Využívanie príkladov, zaujímavostí	3,40	3,40	0,993
Vcítanie sa do žiaka	2,80	3,80	p<0,001
Učiteľ ako priateľ, radca	3,20	4,10	p<0,001

G1 Priemerné hodnoty jednotlivých sledovaných oblastí edukačného procesu.



Z výpovedí učiteľov vyplynulo, že podľa ich názorov sa významne viac snažia vcítiť do žiakov, do ich postavenia v porovnaní s názormi žiakov. Ak sa jedná o starších učiteľov, vcítanie môže byť náročnejšie, nakoľko veľký generačný rozdiel môže byť obmedzujúcim činiteľom, čo uvádzali aj žiaci, že v škole sa nachádza veľa učiteľov v dôchodkovom veku. Ale určite to nie je záležitosť veku, ale najmä snahy a túžby po čo najlepšej snahe poznať žiaka a vcítiť sa do neho. Prekážkou môže byť rozdiel spôsobený transformačnými procesmi. Po roku 1989 zmenou politického režimu a spoločenského zriadenia došlo k výrazným zmenám v celej spoločnosti, ale aj v školstve a to najmä v postavení žiaka v edukačnom procese.

Z názorov učiteľov tiež vyplynulo, že sa snažia pristupovať k žiakom ako priateľ, radca významne viac ako podľa názorov žiakov. Vnímanie žiakov môže byť skreslené aj tým, že nevieme presne vymedziť, aké by bolo očakávanie žiakov v tejto oblasti. Je však dôležité, aby učitelia pristupovali k žiakom z pozície facilitátora, sprievodcu a nie z pozície moci.

Záverečné zhrnutie

Cieľom výskumu bolo zistenie názorov učiteľov a žiakov na predložené charakteristiky humanizačných aspektov vyučovacieho procesu. Predpokladali sme, že existujú rozdiely

v názoroch učiteľov a žiakov na predložené sledované oblasti. Zistili sme, že učitelia hodnotia v porovnaní so žiakmi dané oblasti významne vyššie. Štatisticky významne vyššie sa učitelia hodnotia v porovnaní so žiakmi v oblasti vcítania sa do žiaka, a v oblasti – učiteľ je ako priateľ, radca. To môže byť podmienené aj tým, že učitelia venujú menšiu pozornosť reflexii a sebareflexii svojej činnosti, či už z hľadiska časového alebo z dôvodu preťažnosti administratívnymi povinnosťami. Určite sa prejaví aj atribúcia pozitívneho hodnotenia vlastnej činnosti. Žiaci zase pristupujú k učiteľovi kritickejšie. Ich predstava o vyučovanom procese je skreslená nielen vývinovým obdobím, ale aj rolou žiaka. Často si žiaci neuvedomujú všetky súvislosti a okolnosti ovplyvňujúce vyučovací proces (napr. hľadisko záväznosti jednotlivými školskými dokumentmi) a jeho priebeh.

Z predchádzajúceho možno pozitívne je, že za posledné roky nastalo určité uvoľnenie vo vzťahu učiteľa so žiakom. Učiteľ sa v súčasnosti snaží pristupovať k žiakom menej direktívne, nie je jediným dominantným činiteľom, jedinou autoritou určujúcou a podmieňujúcou priebeh vyučovacieho procesu. Učiteľ v súčasnosti predstavuje skôr partnera žiakovi, pretože žiak sa stáva plnohodnotnou súčasťou vyučovacieho procesu, subjektom spoluzodpovedným za svoj rozvoj. Tieto konštatovanie sú podložené aj výskumnými zisteniami (pozorovaním, interview, dotazník, voľné výpovede učiteľov a žiakov, štatistické testovanie), v ktorých boli zastúpené prevažne pozitívne charakteristiky vyučovacieho procesu, vzťahu medzi učiteľom a žiakom a charakteristikami ich osobnosti nad negatívnymi.

LITERATÚRA

- BAJTOŠ, J. 2003. *Teória a prax didaktiky*. Žilina : Žilinská univerzita, 384 s. ISBN 80–8070–130–X.
- KARIKOVÁ, S. – ORAVCOVÁ, J. 2011. *Psychológia v edukácii*. Banská Bystrica : PF UMB, 465 s. ISBN 978–80–577–0123–3.
- KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo ako ďalej na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica : UMB PF, 98 s. ISBN 80-88825-00-8.
- LASZLÓ, K. – ŠKVARKOVÁ, Z. 2009. *Didaktika*. Banská Bystrica : UMB, 81 s. ISBN 978–80–8083–715–0.
- MIHÁLIK, L. 1996. *Humanistická orientácia základnej školy*. Bratislava : SPN, 76 s. ISBN 80–85756–26–9.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 596 s. ISBN 978–808078–198–9.

MÚZEJNÝ A GALERIJNÝ PEDAGÓG ALEBO EDUKÁTOR. SÉMANTICKÁ A ODBORNÁ REFLEXIA POJMOV

Katarína Sokolová

Abstrakt: *Príspevok je venovaný pojmosloviu slovenskej múzejnej edukácie, pričom sa sústreďuje na problém odborného pomenovania osoby, ktorá riadi edukačný proces v múzejnom prostredí. Popri slove edukátor sa používajú aj iné pojmy, ktoré sú aj v odborných textoch často chápané ako sémanticky totožné synonymá. Autorka sa pokúša o definovanie exaktného významu týchto slov a poukazuje na isté rozdiely v ich obsahu.*

Abstract: *The paper is devoted to terminology of the Slovak museum education, while it focuses on the problem of naming the person who leads the educational process in a museum setting. Besides the word “educator” are using other terms in scientific texts that are often understanding as semantically identical synonyms. The author tries to define the exact meanings of these words and points to some differences in their contents.*

Kľúčové slová: *múzejný a galerijný edukátor, múzejný a galerijný pedagóg, animátor, docent, lektor, sprievodca*

Keywords: *museum and art gallery educator, animator, docent, lector, guide*

Úvod

Vznik verejných múzeí v druhej polovici 18. storočia znamenal v živote spoločnosti významný medzník: vznikol nový druh kultúrnej inštitúcie, zároveň s ním nová forma sprostredkovania vedeckého poznania a v neposlednom rade tak aj nová kvalita demokratizácie takejto úrovne poznania. Avšak naratívna povaha ich stálych expozícií a výstav, ktorá je kódovaná hlavne v selekcii istých autentických objektov, v spôsobe ich priestorového usporiadania a v ich (istý zámer sledujúcom) vzájomnom radení, sa vo vzťahu k návštevníkom – laikom ukázala nedostačujúcou. Formami, ktoré mali prekonať bariéru medzi odbornou vizuálnou rečou prezentácií a laickými návštevníkmi, sa stali edukačne orientované interpretácie. Vynútila si ich samotná povaha a poslanie moderného múzea. Edukačné aktivity preto v podstate sprevádzajú celú históriu tejto inštitúcie. Ich vedeckú bázu predstavuje múzejná pedagogika, ktorá sa ako veda začala v západoeurópskych krajinách postupne etablovať a inštitucionalizovať pomerne neskoro, až od šesťdesiatych a hlavne

v priebehu sedemdesiatych rokov 20. storočia. V USA, kde hlavný význam verejných múzeí spočíval predovšetkým v ich sociálnej funkcii, sa tento proces udial ešte o pár desaťročí skôr. Múzejná pedagogika a galerijná pedagogika ako jej špecifická oblasť v súčasnosti patrí k najdynamickejšie sa rozvíjajúcim oblastiam poznania. Jej záujem sa koncentruje predovšetkým na oblasti aplikovaného výskumu, menej na oblasti, ktoré spadajú do problematiky základného výskumu.

V československom akademickom prostredí sa múzejné edukačné javy začali pozvoľne, ale čoraz dôslednejšie reflektovať od sedemdesiatych rokov 20. storočia. Spočiatku hlavne na území Čiech, kde mala muzeológia pevnejšie zakorenenú tradíciu. Intenzívnejší a systematickejší záujem o ich skúmanie nastupuje ako v Čechách, tak i na Slovensku, až od poslednej dekády minulého storočia. Nemalou mierou k tomu prispeli nielen zmenené spoločenské (kultúrne, politické, ekonomické) pomery, ktoré podstatným spôsobom zmenili aj podmienky fungovania našich kultúrnych inštitúcií, ale aj vplyv západnej, hlavne z americkej a nemeckej odbornej literatúry a skúsenosti z múzejnej praxe. Práve prenos západných poučení a vzorov výrazne zdynamizovali podoby našej múzejnej a galerijnej edukácie. Ich reflektovaním sa ale v pojmosloví odborných textov postupne nahromadili a ocitli popri sebe domáce a spontánne preberané zahraničné pojmy.

Problém

Napriek vyše štyridsať ročnej tradícii hlbšieho skúmania edukačných javov v slovenských (a v českých) múzeách a galériách, viaceré základné pojmy a termíny našej múzejnej a galerijnej pedagogiky nie sú dodnes ustálené a ani významovo jednoznačné. Príčiny ich nejednotnosti a významového rozptylu vidíme hlavne v troch skutočnostiach. V ešte stále nedostatočne rozšírenom záujme akademickej obce o skúmanie týchto edukačných javov, v procese internacionalizácie terminológie, ako aj vo výkladoch pojmov, ktoré sa v jednotlivých krajinách a jazykoch líšia. Napríklad v slovenskej teórii a praxi múzejnej edukácie, sa kvôli naznačeným dôvodom, bežne používa pre rovnaký význam viac výrazov (pojmov, termínov). Týka sa to aj prípadu pomenovania hlavného subjektu edukačného procesu – osoby, ktorá priamo riadi procesy učenia a učenia sa, prípadne ich nepriamo (ale zámerne) usmerňuje. V múzeách a galériách sa ale takejto činnosti venujú zamestnanci s rôznymi druhmi vzdelania, ktorí často zastávajú aj viac pracovných pozícií. Aj tento fakt latentne prispieva k tomu, že v pomenovaní hlavného aktéra múzejného/galerijného edukačného procesu panuje pojmová nejednotnosť, a to ako v múzejnom a galerijnom

žargóne, tak aj v odbornej literatúre. Ide pritom o jeden zo základných konceptov, ktorými sa v teórii operuje.

Popri pojme múzejný / galerijný edukátor sa dnes používajú ďalšie pomenovania, najčastejšie: múzejný / galerijný pedagóg, lektor, animátor, sprievodca a (v USA aj) docent. V slovníku našich odborných reflexií sa tieto slová zvyčajne chápu nielen synonymne, ale často aj obsahovo identicky (t.j. ako tzv. absolútne synonymá), hoci indikujú vzájomné sémantické diferencie (viď Sokolová, 2010). Výnimku tvorí len pojem „docent“, ktorý ale zatiaľ nemá svojho referenta v našej múzejnej praxi, a preto sa v slovenských textoch sa objavuje len vtedy, ak sú opisované edukačné javy v amerických múzeách umenia. Jasné, jednoznačné obsahové rozlíšenie ostatných pojmov je pritom v odborných textoch nevyhnutné, nakoľko použitie určitého jazykového významu priamo determinuje mieru exaktnosti rozvíjania diskurzu. V našom príspevku sa pokúsime o vzájomné diferencovanie ich sémantických odtieňov a súčasne sa tak pokúsime aj o definovanie ich obsahov.

Reflexia

Významovo najširšími pojmami, ktoré označujú (pomenovávajú) osobu riadiacu edukačný proces v múzeu či galérii, sú múzejný/galerijný edukátor a lektor, a najužšími docent a sprievodca. *Edukátor* (z latinského základu *educō, educere, educare* – vychovávať, vypestovať, vyživiť, vytiahnuť, vybudovať) vyjadruje všeobecné označenie pedagóga – praktika, profesionálneho pedagogického či andragogického pracovníka (Švec, 2008). V múzeu / galérii sa však tejto úlohy môžu zhostiť všetci odborní pracovníci, pokiaľ sa venujú návštevníkom preto, aby im pomohli porozumieť obsahom, ktoré daná inštitúcia komunikuje¹. Do edukačnej situácie sa tak môžu začleniť náhodne, neplánovane (v rámci informálnej edukácie), alebo cielene, v rámci edukačných podujatí, keď ju vykonávajú na úrovni neformálnej edukácie, ktorá je pre toto prostredie typická. V prípade, že svoje programy zámerne koncipujú a realizujú na základe školského kurikula a zosúladiť ich s potrebami jednotlivých vyučovacích predmetov, ocitajú sa na pomedzí neformálneho a formálneho vzdelávania. V múzejnej a galerijnej praxi sú takéto (školskému vzdelávaniu prispôbené) edukačné podujatia nazývané ako tzv. „vyučovacie hodiny v galérii / múzeu“.

Na každej úrovni múzejnej a galerijnej edukácie však ide o formy kultúrneho praktizovania a nie o „vyučovanie“ v pravom „školskom“ zmysle slova. Všetky tieto edukačné programy a aktivity sú „kultúrnymi udalosťami“. Na edukantov – návštevníkov (aj keď sú nimi napríklad organizované skupiny žiakov škôl, ktoré sa ich zúčastňujú v rámci školských vyučovacích predmetov) by mali pôsobiť nenútene a zároveň slávnostne. Tak, aby

z ich charakteru a priebehu nemali pocit, že zažívajú (síce v inom prostredí) akúsi voľnejšiu obdobu školského vyučovania. Nemali by dokonca výraznejšie asociovať ani spôsoby učenia v alternatívnych školách. Týka sa to aj účinku charakteru spomenutých „vyučovacích hodín“. Podmienky a okolnosti múzejných spôsobov edukácie sú komplexnejším sociálnym javom, ktorých zmysel spočíva v socializácii jedinca a zároveň inkulturácie jedinca. Oba spomenuté procesy, ak ich (cez ich významové nuansy) chápeme diferencovane, sú neodmysliteľné od procesov personalizácie. Múzejná a galerijná edukácia má jedinečný potenciál pre efektívnu osobnostnú kultiváciu jedinca. Vytvára totiž komplex jedinečných, školou, literatúrou ani žiadnou inou kultúrnou inštitúciou nedosiahnuteľný „dynamický vzťah medzi učením a kultúrou“ (Anderson, podľa Jůva, 2005, s. 229). Apriórne sa totiž zakladá na objektovom učení – na bezprostrednom vnímaní a poznávaní rôznorodých dimenzií exponátov (autentických vecí), ktoré sú nositeľmi osobitej kvality definovanej ako múzejná hodnota². Znamená to, že sú dokladmi významných kultúrnych faktov, reprezentantmi (rôznych vedeckých) poznatkov a zároveň duchovných hodnôt. Exponáty koncentrujú v sebe rôzne obsahy, nereprezentujú len samé seba, ale aj rôznorodé (napríklad konceptuálne historické, prírodovedné, estetické, technické, technologické, sociálne a iné) významy, ich časové a priestorové súvislosti.

Múzejní/galerijní edukátori v procese učenia návštevníkov vychádzajú z fyzicky prítomných, bezprostredne vnímaných, spomenutých druhov autentických objektov a zároveň smerujú k ich objasneniu. V porovnaní k učiteľom pôsobiacim vo formálnom vzdelávaní, sú preto skôr *mediátormi*, ktorí svojím edukantom v špecifickom, na významy koncentrovanom a interpretačne usporiadanom prostredí, zrozumiteľnou formou objasňujú ťažko zrozumiteľné a často aj ťažko postrehnuteľné obsahy a ich kontexty. A edukanti nie sú žiakmi, ale návštevníkmi danej inštitúcie, ktorí si vnútorne osvojujú poznatky o hodnotách dedičstva ľudskej kultúry či prírody.

Pojem **múzejný/galerijný edukátor** vyjadruje situačne danú rolu odborného zamestnanca múzea/galérie, ktorý učí, prípadne zámerne usmerňuje procesy učenia sa. Tejto role sa najčastejšie zhostávajú tí zamestnanci galérií a múzeí, ktorým edukačná činnosť vyplýva z ich pracovnej náplne. Preto pojem múzejný/galerijný edukátor zvykne označovať aj všeobecné pomenovanie pracovného postu, resp. – v západoeurópskych a amerických múzeách – aj systematizovaného pracovného miesta.

Pre obsadenie postu edukátora sa v týchto inštitúciách požaduje vysokoškolské vzdelanie, najčastejšie v tých odboroch, na ktoré sa dané múzeum špecializuje. Napríklad v galériách (múzeách umenia) v oblasti učiteľstva výtvarného umenia, teórie a dejín umenia,

výtvarného umenia, prípadne aj v inom príbuznom odbore. Títo edukační pracovníci bývajú označovaní aj pomenovaniami animátor, docent, lektor a galerijný pedagóg (viď nižšie). V slovenskom a českom prostredí sú nimi označovaní aj tzv. *kultúrno-výchovní pracovníci*, čo je zastarané, dnes už zriedkavejšie, ale stále prežívajúce pomenovanie edukačných pracovníkov.

Tzv. kultúrno-výchovná činnosť bola totiž oficiálne používaným pomenovaním oblasti osvetovej práce kultúrnych zariadení, z ktorého sa prirodzene odvodilo žargónové pomenovanie múzejných a galerijných edukačných pracovníkov. Je pritom potrebné podotknúť, že edukačné činnosti na pôde špecializovaných kultúrnych inštitúcií múzejného typu sa nepovažovali za odborné a mali preto, spolu s ich realizátormi – tzv. kultúrno-výchovnými pracovníkmi (voľne, synonymne titulovanými aj slovom „lektor“), submisívne vnímané postavenie³. Napriek tomu, že sa v našej staršej muzeologickej terminológii názov kultúrno-výchovná činnosť vzťahoval predovšetkým k výstavným aktivitám (resp. ku všetkým aktivitám určeným širokej verejnosti, vrátane vzťahu s masmédiami), tak jeho konotácia sa v našej galerijnej a múzejnej praxi preniesla len na mimovýstavné (edukačné) aktivity: organizovanie, koncipovanie, realizovanie výchovno-vzdelávacích a iných kultúrnych programov a na zabezpečenie propagácie múzejných/galerijných prezentácií. Prezentácie umeleckých diel sa v praxi vnímali ako osobitná, odborná (tzv. výstavná) oblasť múzejnej a galerijnej práce.

V súčasnosti môžeme za istý variant názvu kultúrno-výchovný pracovník považovať pomenovanie *vzdelávací pracovník*⁴, ktorý ale svojím formálno-významovým uchopením asocioje niekdajšie oddelené vnímanie procesov výchovy a vzdelávania (a nepriamo teda aj cítenia a myslenia). K možnosti eliminovania takejto koncepcnej polarity v pedagogickom pojmosloví došlo v priebehu deväťdesiatych rokov 20. storočia, keď sa udomácnili cudzie (anglické) pojmy *educator*, *education* – edukátor, edukácia. Takéto vnímanie procesov výchovy a vzdelávania koncentrujú do jedného slova, čím imanentne vyjadrujú ich spätosť. Pojem „vzdelávací pracovník“ neodporúčame používať v odborných textoch o múzejnej a galerijnej edukácii. Pojem edukátor považujeme v danom kontexte za vhodnejší a za významovo exaktnejší. A to nielen preto, že odkazuje na praktického pedagóga, ale hlavne preto, lebo svojím kumulovaným významom dokáže poukázať aj na zložitú štruktúrovanosť múzejných – a hlavne galerijných – edukačných javov.

Obsah slova *lektor* (z lat. *lector* – niekto, kto číta; „čitár“) sa pôvodne vzťahoval k osobe, ktorá pri istej rituálnej (napríklad cirkevnej) udalosti predčítala istý text. Dnes sa v odvodenom význame bežne používa na pomenovanie najnižšieho stupňa univerzitného

učiteľa a tiež ako všeobecné pomenovanie prednášateľa. Podobne ako pojem edukátor, aj pojem lektor dnes všeobecne označuje osobu, ktorá poskytuje lekciu, teda vedie, alebo inak usmerňuje edukačný proces. A rovnako často sa preto používa práve vo sfére neformálneho vzdelávania. Označuje odborníka v istej oblasti poznania, ktorý svoju odbornú kompetenciu nadobudol buď na základe svojho vzdelania, alebo počas svojej praxe. Lektor teda nemusí suverénne ovládať technológiu učenia, ale musí ovládať hlavne obsah učiva.

V širšom význame pod pojmom *galerijný lektor* môžeme preto chápať osobu v role/pozícii, ktorú v plánovanej edukačnej aktivite zastáva odborne kompetentný zamestnanec. Môže ním byť jednak „galerijný odborník“ (t.j. historik umenia, resp. kurátor, reštaurátor, dokumentátor či samotný umelec), a to v situácii, keď napríklad prednáša, vykonáva lektorát umeleckej výstavy či expozície, alebo napríklad vedie workshop, ako aj taký edukátor, ktorý – na rozdiel od posledne menovaných – disponuje teoretickými a praktickými (resp. len praxou nadobudnutými) schopnosťami, spôsobilosťami pre galerijnú výchovno-vzdelávaciu prácu. **V širšom chápaní je *múzejný lektor*** odborníkom v oblasti obsahu (t.j. odbornej orientácie) daného múzea, ktorý v plánovanej edukačnej aktivite sprostredkuje poznatky návštevníkom (edukantom). Je edukátorom, ktorý disponuje všeobecne požadovanými teoretickými a praktickými (resp. len praxou nadobudnutými) schopnosťami, spôsobilosťami pre múzejnú výchovno-vzdelávaciu prácu.

V praxi múzeí a galérií sa ale pomenovanie *lektor* vzťahuje hlavne k osobe, ktorá je buď zamestnaná špeciálne pre poskytovanie odborného výkladu k prehliadke expozícií a výstav skupinám návštevníkov, alebo je vykonávanie tejto aktivity jeho hlavnou pracovnou náplňou. Lektor v tomto prípade pomenováva osobu, ktorá *lektoruje* – poskytuje „lektoráty“ (t.j. sprievodné výklady výstav s komentovaním exponátov). V rámci nich – na základe odborných podkladov – si sám pripravuje a realizuje aj rôzne doplňujúce edukačné aktivity, tieto prispôsobuje potrebám a záujmom jednotlivých cieľových skupín návštevníkov. So zreteľom na to, že ide o najčastejšiu formu múzejnej a galerijnej edukačnej práce s návštevníkmi, sa pomenovanie lektor v tomto prostredí uplatňuje aj vo význame bežného žargónového názvu pre pracovníka na systematizovanom poste pre edukačnú činnosť.

Múzejným a galerijným lektorom v užšom význame pojmov rozumieme subjekt edukátora, ktorý pripravuje a realizuje lektoráty výstav a expozícií a súčasne je kompetentný pre vykonávanie týchto činností. Pritom takto chápaný význam slova lektor nemusí označovať profesionála v danej oblasti poznania, napríklad v galériách odborníka na umenovednú interpretáciu umenia (kunsthistorika) či kvalifikovaného profesionála v oblasti galerijnej edukácie (galerijného pedagóga). Lektor – t.j. osoba bezprostredne interpretujúca

významy galerijných, resp. múzejných prezentácií – však pri svojom výklade (lektorovaní) výstav a expozícií, vždy musí vychádzať z odborných zdrojov, kurátorských usmernení, prípadne aj z usmernení galerijného/múzejného pedagóga. V prípade, že chceme vyjadriť to, že „lektorát“ poskytuje pre edukáciu v tomto prostredí úzko špecializovaný odborník, ktorý disponuje kvalifikáciou v oblasti galerijnej/múzejnej pedagogiky, tak je výhradné používanie pojmu lektor nedostačujúce. V odbornom texte by mala byť jeho špecializácia explicitne uvedená. Galerijný/múzejný pedagóg síce môže poskytovať lektoráty výstav či expozícií, vystupovať v role lektora výstav či stálych expozícií. V takomto prípade ale synonymne identické chápanie pojmov lektor a galerijný/múzejný pedagóg vnáša do odborných textov nejasnosti. Ak si obsah textu nevyžaduje exaktné zdôraznenie jazykového významu použitého pojmu lektor, chápeme ho ako ekvivalentné synonymum k pojmom galerijný/múzejný edukátor.

Chápanie obsahu pojmu *galerijný/múzejný edukátor* sme vymedzili ako jeden z možných najširších významov pomenovania osoby vykonávajúcej edukačnú činnosť na pôde múzeí a galérií. Ide preto o všeobecný pojem označujúci hlavného aktéra takéhoto procesu učenia. Poukázali sme tiež na to, že podobnú šírku významu môže niesť aj obsah slova lektor. V istých kontextoch teda môžeme oba pojmy chápať ako všeobecné verbálne označenia osoby múzejného / galerijného edukátora, ako pojmy – synonymá. Zároveň však môžu niesť aj užšie vymedzené obsahy. Napríklad, ak sa galerijným/múzejným edukátorom myslí pracovník na systematizovanom pracovnom poste pre edukačnú prácu a v prípade pojmu lektor, ak ním označujeme pracovníka na systematizovanom pracovnom poste pre poskytovanie sprievodných komentárov prehliadok výstav a expozícií, či iného odborného pracovníka, ktorého hlavná pracovná náplň je v poskytovaní sprievodných výkladov k výstavám a expozíciám. Práve exaktnosť ich užších chápaní umožňuje jasnejšie artikulovanie obsahov odborných textov.

V USA lektorský výklad prezentácií neraz vykonávajú aj tzv. **docenti** (z lat. *docēns*, *docēre* – učiť, prednášať/predstavovať niečo, nacvičovať niečo, podrobne opakovať niečo). Docentmi sú v amerických múzeách umenia nazývaní neplatení múzejní spolupracovníci, ktorí síce nie sú kvalifikovanými odborníkmi ani v oblasti umenovednej, ani galerijno-didaktickej interpretácie umeleckých diel, ale zato pred odbornou skúšobnou komisiou úspešne zložili (múzejné) skúšky pre lektorskú činnosť. Ani v tomto prípade preto nejde o vyjadrenie stupňa vysokoškolských učiteľov, ich vedecko-pedagogického titulu, ale o múzejný/galerijný žargón, ktorý je odvodený z pôvodného latinského významu slova *docent*.

V múzejnej a galerijnej praxi sa stretávame tiež s pojmom *sprievodca*. Sprievodcovia sa uplatňujú pri vedení skupín návštevníkov vytýčenými, dopredu zadanými trasami po výstave a expozíciách. V súčasnosti dokonca stačí, ak skupiny „návštevníkov“ prevedú len v exteriéri múzea / galérie, aby im predstavili architektúru objektu múzea/galérie, krásu priláhlého parku, ich záhradnú reštauráciu a pod. Nakoľko sprevádzajú hlavne skupiny turistov, vyžaduje sa od nich znalosť zvyčajne dvoch cudzích jazykov, komunikačné a organizačné schopnosti, znalosť vnútorných bezpečnostných predpisov vzťahujúcich sa k danej inštitúcii. Sprievodcovia teda reprodukovujú odborné texty o múzeu/galérii, o ich prezentáciách a všeobecné informácie o ich poskytovaných službách. **Múzejným/galerijným sprievodcom** je interný pracovník, alebo externý spolupracovník danej inštitúcie, ktorý do nej privádza, sprevádza a koordinuje v nej organizované skupiny návštevníkov. Jeho úlohou je poskytnúť základné informácie vzťahujúce sa k stálym expozíciám a výstavám, jednotlivým vytipovaným exponátom a ostatným poskytovaným službám, ako aj informácie, ktoré uľahčujú základnú orientáciu účastníkov návštevy v objekte múzea/galérie a jeho okolí.

V niektorých krajinách je poskytovanie služieb komentovaných prehliadok výstav a expozícií návštevníkom zverené tiež externým lektorom, ktorí sú spolupracovníkmi múzea / galérie, podobne ako ním bývajú aj sprievodca. Títo, si ale na rozdiel od sprievodcu, väčšinou sami zvolia trasu prehliadky a zároveň sú odborne kompetentnejší pre verbálnu a tvorivú interpretáciu prezentácií i jednotlivých exponátov. Edukačná práca sprievodcu nie je z pedagogického hľadiska natoľko náročná. Jeho komentovaný sprievodcovský výkon počas prehliadky neobsahuje tvorivé edukačné postupy a zvyčajne nie je ani flexibilne prispôsobovaný potrebám danej skupiny návštevníkov. Úloha sprievodcu nespočíva v snahe objasniť, interpretovať exponáty s hlbším vzdelávacím zámerom. Jeho poslanie spočíva skôr v uspokojení kultúrno-zábavných a kultúrno-relaxačných požiadaviek návštevníkov. V odborných textoch je preto neprípustné synonymické používanie pojmov sprievodca a lektor.

Pojem *animátor* je metaforickým pomenovaním osobitej role a zároveň schopnosti jedinca „oživovať“ (animovať) vecí, vdýchnuť dušu niečomu, nadchnúť a aktivovať niekoho pre niečo. Slová animátor, animovať, animácia majú svoj etymologický pôvod v latinskom slove *anima* – duša, ktoré sa cez románske jazyky (hlavne z francúzskeho *animation* – oživenie, čulosť, živosť, ruch) rozšírilo do viacerých dnešných jazykov. V kontexte pedagogiky sa pojem animácia chápe ako výchovná (presnejšie edukačná) metóda, ktorá je najčastejšie aplikovaná v pedagogike voľného času, v kultúrnej pedagogike, a následne tým aj v múzejnej/galerijnej pedagogike. Význam pojmu galerijná/múzejná animácia implicitne

vyjadruje chápanie charakteru edukačného procesu, ktorý spočíva na tvorivých činnostných a praktických aktivitách edukantov a ktorý zohľadňuje princípy názornosti a aktivizácie zároveň. Pojem galerijný animátor preto implicitne odkazuje na personalisticky, orientovanú galerijnú edukáciu sústredenú na učiaci sa subjekt⁵. Rola animátora sa vzhľadom na mieru komplikovanosti procesov porozumievania významov prezentovaných objektov – exponátov – uplatňuje hlavne v praxi múzeí umenia (t.j. galérií). **Galerijný animátor** vystupuje ako *facilitátor* učenia sa jedinca (percipienta estetického objektu) prostredníctvom usmerňovaných činností, do ktorých ho zapája a ktoré majú za cieľ – metaforicky vyjadrené – „oživiť diela“. Navodzuje teda esteticko-didaktické interpretačné aktivity podnecujúce a podporujúce proces empatie recipienta do diela. Pri objasňovaní umeleckých diel preto aplikuje rôzne možnosti osobitej metódy – galerijnej animácie. Sleduje tak subjektivisticky orientovaný cieľ edukácie: umocňovať estetický zážitok recipienta.

Význam slovného spojenia *múzejný/galerijný pedagóg* ako pojmu, organicky spája pomenovanie profesionála vo vednom odbore (pedagogike) s typom kultúrnej inštitúcie (múzea / galérie). Adjektívum *múzejný /galerijný* odkazuje na to, že daná odbornosť edukátora je zviazaná s inštitúciou múzea, resp. galérie, vzťahuje sa na ne. Význam tohto pojmu by mohol byť chápaný ako rovnocenné synonymum k pojmu *múzejný/galerijný edukátor*, prípadne k pojmu (*múzejný/galerijný*) *lektor*. Teda v prípade, ak sa týmito synonymami myslia osoby disponujúce základnou aprobáciou v oblasti pedagogiky – resp. učiteľstva požadovaného vedného odboru (na ktorý sa dané múzeum/galéria orientuje) – a muzeológie. Nakoľko dnes už ale existuje osobitý interdisciplinárny vedný odbor (a už aj vysokoškolské študijné programy *múzejnej/galerijnej pedagogiky*), tak pojem *múzejný/galerijný pedagóg* umožňuje užšie jazykovo vymedzené označenie, pomenovanie kvalifikovanej osoby práve v tomto špecifickom odbore. Pritom cez významy adjektív „múzejný“ a „galerijný“ vidíme rozdiel v ich obsahoch a chápeme ich ako dva významovo diferencované pojmy.

Definovanie týchto pojmov preto uvádzame nasledovne: **Galerijný pedagóg** označuje kvalifikovného odborníka špecializovaného na technológiu učenia v prostredí galérií/múzeí umenia, špecialistu na interpretáciu umenia so vzdelávacím zameraním, schopného koncipovať a realizovať výskumnú činnosť v oblasti galerijnej pedagogiky. Musí preto disponovať kvalifikačnými predpokladmi, t.j. špecifickým odborným vzdelaním – galerijnou pedagogikou, ktorá úzko interdisciplinárne spája predovšetkým muzeológiu s pedagogikou/didaktikou výtvarného umenia. Pojem *múzejný pedagóg* môžeme v našom jazykovom prostredí zase chápať ako označenie odborníka technológie učenia v prostredí

mimoumeleckých typov múzeí, špecialistu na múzejnú interpretáciu so vzdelávacím zameraním, schopného koncipovať a realizovať výskumnú činnosť v oblasti múzejnej pedagogiky. Musí preto disponovať špecializovanou odbornosťou – múzejnou pedagogikou – úzko interdisciplinárne spájajúcou (predovšetkým) muzeológiou s pedagogikou, presnejšie s učiteľstvom niektorej z oblastí humanitných, sociálnych, prírodných vied či techniky, a to v závislosti od toho, na akú oblasť poznania (kultúrno-historického, prírodného či technického dedičstva) sa dané múzeum orientuje⁶.

Zastávame názor, že diferencované používanie obsahu pojmov *múzejný pedagóg* a *galerijný pedagóg* je v odborných textoch v našom jazykovom prostredí nielen opodstatnené, ale dokonca nevyhnutné. Na Slovensku a v Česku je totiž vžitý úzus rozlišovať obsahy pojmov múzeum a galéria, v ktorom sa tradične ukotvilo slovo galéria pre označenie múzea umenia, kým slovom múzeum sa označujú všetky ostatné typy múzeí. Myslíme si, že nič podstatné na tom (aspoň z nášho hľadiska) nemení ani fakt, že sa tento úzus sa pod vplyvom preberania anglických pojmov začal od deväťdesiatych rokov 20. storočia postupne narúšať a pojem „múzeum“ sa vzťahuje už aj ku galériám (ako typom múzejných inštitúcií).

Dôvodom takejto kvalitatívnej diferenciácie významu spomenutých pojmov je výrazná odlišnosť galerijných (t.j. na umenie orientovaných) edukačných procesov od obdobných javov v iných typoch múzeí. Rozdiely sú apriórne dané charakterom exponátov múzeí umenia/galérií (ktorými sú diela vysokého umenia) a spôsobmi ich umelecko-múzejnej, teda galerijnej umenovednej, kurátorskej interpretácie. Tieto sa zákonite líšia od spôsobov interpretácie exponátov v iných typoch múzeí: exponovanie ďalších objasňujúcich artefaktov, printových či elektronických textov (hypertextov), je voči laickému divákovi v týchto, na umenie zameraných, inštitúciách nedostačujúce. Procesy umožňujúce porozumievanie výtvarných diel divákmi, v svojej podstate totiž nie sú založené len na logickom myslení, a preto aj spôsoby ich objasňovania edukátormi nie sú komunikovateľné „priamočiaro“, len na základe logicky sa odvíjajúcej argumentácie. Navyše, chápanie diel tu apriórne ovplyvňuje spôsob galerijnej priestorovej interpretácie výtvarných diel – kurátorský koncept umeleckej výstavy, ktorý determinuje aj obsahy a postupy didaktickej interpretácie diel i postupy didaktickej interpretácie celku samotnej prezentácie. Efektívnosť edukačného procesu tu podstatným spôsobom komplikuje tiež ťažko zrozumiteľná a preniknuteľná situácia súčasného prevádzkovania umenia, problematickosť kritérií pre určovanie toho, čo je dnes za *umenie* považované. Nemalou mierou ho komplikujú aj „informačné šumy“, významový a hodnotový chaos obsahu informácií o umení šírených masmédiami. Galerijní edukátori tak musia vyvíjať vlastné postupy a riešiť osobité edukačné problémy. V týchto procesoch sú

najkompetentnejší práve galerijní pedagógovia. Galerijní pedagógovia sú najkompetentnejší aj v interpretácii obsahu samotného múzea umenia laickým návštevníkom, nakoľko disponujú systematickými muzeologickými poznatkami a môžu tak najlepšie napomáhať k budovaniu ich múzejnej/galerijnej gramotnosti⁷.

Pokiaľ ide o sémantickú reláciu pojmov **múzejný/galerijný edukátor** a **múzejný/galerijný pedagóg**, v našom jazykovom prostredí ich môžeme v **široko chápanom význame pojmov považovať za obsahovo veľmi blízke, niekedy až identické synonymá**. Avšak v prípade, že týmito pojmi chceme zdôrazniť istý jazykový významový rozdiel, ktorý si kontext ich odborne exaktného použitia vyžaduje, tak je ich synonymické zamieňanie nevhodné. Zámerným, použitím **užšie chápaného pomenovania múzejný/galerijný pedagóg** totiž môžeme implicitne signalizovať to, že daná osoba – edukátor – disponuje špecializovanou vysokoškolskou kvalifikáciou v oblasti múzejnej/galerijnej pedagogiky. Intencionálnosťou pojmu **múzejný/galerijný edukátor (v užšom chápaní jeho významu)** môžeme zase vyjadriť, že sa jedná o odborného edukátora, ktorý však pre vykonávanie danej práce úzko špecializovaným druhom kvalifikácie v odbore múzejnej/galerijnej pedagogiky nedisponuje, zato však disponuje iným odborným, pre edukačnú prácu v danej inštitúcii vyhovujúcim a zatiaľ všeobecne požadovaným vzdelaním. Touto akceptovanou kvalifikáciou môže disponovať (alebo by ním mal disponovať) aj lektor (v užšom význame pojmu lektor). Preto pojem múzejný/galerijný pedagóg považujeme v našom jazykovom prostredí z hľadiska jeho jazykového významu za jeden z najužšie vymedzených, t.j. za termín.

Múzejný/galerijný pedagóg je špecializovaným edukátorom v odbore múzejná/galerijná pedagogika. Súčasne je animátorom, ak používa metódy galerijnej (alebo aj múzejnej) animácie exponátov a môže byť aj lektorom, ak je hlavným aktérom podujatí nazývaných pojmom lektoráty. Jeho špecializácia determinuje opodstatnenie diferencovaného používania ďalších pomenovaní hlavných aktérov edukačných javov na pôde múzeí a galérií.

Záver

V našej reflexii sme sa pokúsili diferencovať sémantické odtiene pojmov označujúcich pracovníkov, ktorí riadia edukačný proces v prostredí a podmienkach múzeí a galérií. Všíмали sme si len najčastejšie používané výrazy v našej múzejnej a galerijnej teórii a praxi. Ich kryštalizácia do formy termínov je zatiaľ len v počiatkoch, hoci sa objavujú aj pokusy o ich kategorizáciu. Napríklad Lucie Jagošová (In Jagošová – Jůva – Mrázová, 2010, s. 144 – 149) uvádza kategorizáciu múzejno-pedagogických pracovníkov, do ktorej popri sprievodcoch, lektoroch a múzejných pedagógoch zaraďuje aj dozorcov výstav a expozícií. Ňou uvedení

dozorcovia (v praxi niekedy nazývaní tiež „strážcovia“) sa síce najčastejšie dostávajú do kontaktu s návštevníkmi, ale len zriedkavo sa ocitajú v skutočných edukačných situáciách, a aj to väčšinou len v informálnych: predovšetkým v rámci poskytnutia stručných, všeobecných informácií. Napríklad vtedy, keď sú návštevníkmi oslovení preto, aby im poskytli základné informácie o situovaní jednotlivých prezentovaných kolekcí či konkrétnych diel, o orientovaní sa v budove (situovaní rôznych, pre verejnosť vymedzených miestností) a iných praktických inštrukcií. Patria teda skôr k „neodbornému“ prevádzkovému personálu týchto inštitúcií. Ich hlavnou pracovnou náplňou je dozeranie na bezpečnosť exponátov a návštevníkov a nie na poskytovanie, či dokonca reprodukovanie odborných poznatkov, ktoré nemajú v pracovnej náplni. Na takúto úroveň komunikovania múzejných a galerijných obsahov dozorcovia nie sú kompetentní a ani nikto z návštevníkov to od nich (vo väčšine prípadov) nepožaduje. Dozorcov preto nemôžeme považovať za edukátorov, ktorí riadia edukačnú činnosť. Mohli by sme ich takto chápať len vo veľmi voľnom, vo veľmi širokom a nepresnom význame, čo má však za následok ešte väčšie znejasnenie samotnej kategorizácie edukačných pracovníkov múzeí a galérií.

Ak by sme totiž akceptovali dozorcov ako edukačných pracovníkov galérie, tak by sme za takých mali skôr akceptovať samotných kurátorov umeleckých výstav a expozícií. Veď neporovnateľne väčší, pre proces a podmienky edukácie podstatnejší výkon predstavuje počín historika umenia – kurátora, ktorý vizuálnou, priestorovou formou interpretuje umenie (a jednotlivé umelecké diela), prednesie svoj výklad na vernisáži výstavy či expozície, alebo napíše text do katalógu. Kurátorský počín je dokonca bázou pre väčšinu galerijných interpretačných aktivít s edukačným zámerom, nakoľko prebiehajú v hlavne prostredí výstav a expozícií. Teda v prostredí, ktoré je už významovo (interpretačne) zásadným spôsobom „preddefinované“. Napriek tomu v danom kontexte klasifikujeme kurátora ako umenovedného a nie edukačného pracovníka, nakoľko ho identifikuje taká špecifická oblasť pôsobnosti, ktorá je vopred definovaná, nemenná a nemá obdobu v iných podobách múzejnej /galerijnej práce.

Medzi nami sledovanými pojmami označujúcimi hlavných aktérov múzejných/galerijných edukačných procesov (edukátorov), nachádzame rôzne odtiene synonymických, lexikálnych sémantických vzťahov. Od identických významov, až po relácie nadradenosti (hyperonymie) a podradenosti (hyponymie). Za nadradený termín ku všetkým ostatným považujeme pojem múzejný/galerijný edukátor. Ak dané pojmy vnímame z hľadiska reťazca hyponymie, tak slovo (pojem) sprievodca sa podriaďuje ďalším výrazom v postupnosti: sprievodca – docent – lektor⁸ – animátor – galerijný/múzejný pedagóg – galerijný/múzejný

edukátor. Ak by sme tento reťazec významov vnímali z hľadiska hierarchie náročnosti edukačnej práce, a teda aj potrebných kompetencií a spôsobilostí edukátora na jej vykonávanie v prostredí galérií (múzeí umenia), tak pojmy galerijný pedagóg, galerijný edukátor a animátor môžeme považovať za významovo takmer identické synonymá, ktoré však indikujú isté vzájomné, pre exaktné porozumenie podstatné, sémantické diferencie. Presnejšie významové rozdiely by mal vyjavovať kontext obsahu textu (výpovede).

Poznámky

1. Múzejné/galerijné komunikáty spolu vytvárajú celok rôznorodého „textu“, ktorý je sprostredkovaný osobitými formami múzejnej/galerijnej komunikácie. Verbálne formulované obsahy majú jednak tlačенú podobu etikiet exponátov, objasňujúcich širších textov (ako súčastí prezentácií) sprostredkovaných napr. na stenách, v textoch katalógov výstav, v podobe rôznych didaktických materiálov, písomných inštrukcií a jednak hovorenú v podobe vernisážových kurátorských prehovorov, lektorátov expozícií a výstav (živých sprievodov i zvukových nahrávok na nosičoch) a pod. Nonverbálne obsahy majú predovšetkým vizualizovanú formu priestorovej inštalácie výstav a expozícií, jednotlivých exponátov, spôsobu selekcie ako aj následného rozmiestnia a vzájomného radenia jednotlivých exponátov na prezentáciách, spôsobu ich osvetlenia, inštalačných výstavných prvkov, plánov umiestnenia expozícií a iných prevádzkových miestností a rôznych iných obrazných praktických informácií. Štandardným prostriedkom múzejnej a galerijnej komunikácie sa stala digitálna technika, hlavne telematické (hypertextové) médiá kombinujúce virtuálnu formu písaných textov a obrazov – reprodukcí. Pritom samotná inštitúcia múzea / galérie je médiom, teda nielen jej hlavné a vedľajšie produkty majú komunikačný potenciál, ale aj esteticko-architektonická podoba objektu, klíma a atmosféra jej prostredia. Tieto dotvára správanie personálu, úroveň a rozsah poskytovaných služieb návštevníkom a iné faktory signalizujúce (rôzne, rôznorodé) významy (komunikáty). Médium múzea/galérie je „textom“, ktorý je ale jasne čitateľný len „zasväteným“. Tým, že edukační pracovníci v tomto prostredí pre komunikáciu (médiu) pomáhajú „laikom“ tieto obsahy dekodovať, stávajú sa mediátormi – facilitátormi procesov porozumievania.
2. Múzejná/galerijná hodnota je hodnota (zbierkového, alebo potenciálne zbierkového) predmetu, ktorá sa mu prisudzuje na základe jeho odborného preverenia a určenia, t. j. že ide o predmet (artefakt, prírodninu) historicky, dokumentačne relevantný, na základe čoho je (prípadne môže byť) zaradený do zbierkového fondu múzea a je odborne dokumentovaný,

podľa potreby aj konzervovaný a reštaurovaný. Daný predmet sa tým potvrdzuje ako kultúrna pamiatka.

3. Submisívnosť vnímania edukačných činností na pôde našich múzeí a galérií vyplývala hlavne z úzkeho odborného, t.j. umenovedného, chápania hlavného zmyslu existencie týchto inštitúcií, ktoré však bolo nielen v Československu, ale v celej Európe silne zakorenené až do sedemdesiatych rokov 20. storočia. Sociálna – vzdelávacia funkcia múzeí a galérií sa (podľa amerického vzoru) začala v západoeurópskych krajinách presadzovať od sedemdesiatych rokov po tzv. ropnej kríze, kedy sa aj na kultúrne inštitúcie začali aplikovať nekompromisné ekonomické kritériá hodnotenia ich spoločenského významu. V československom kultúrnom prostredí takéto podmienky nastali až od deväťdesiatych rokov. Okrem toho, na submisívne postavenie našich tzv. galerijných kultúrno-výchovných pracovníkov vplývali aj domáce faktory. V bývalom socialistickom Československu boli kultúrne inštitúcie vnímané ako inštrumenty presadzovania ideológie kultúrnej politiky, ktorá vo vzťahu ku galériám presadila kritériá marxisticko-leninskej estetiky zdôrazňujúce ľudovosť, straníckosť a triednosť umenia. Stret protichodných faktorov – elitnej podstaty galérií a oficiálna osvetová politika štátu – mali za následok (okrem iného) aj napätie medzi odbornými – umenovednými a edukačnými pracovníkmi. Prítomnosť a poslanie činnosti edukačných pracovníkov na pôde galérií bol vnímavý umenovednými zamestnancami i muzeológmi ako cudzorodý prvok. Do konotácií pomenovania kultúrno-výchovný pracovník sa cez tieto tenzie dostali negatívne pocitované významové odtiene, odkazujúce na nesúrodosť výchovno-vzdelávacej práce s charakterom a odborným zameraním inštitúcie. Pojem kultúrno-výchovný pracovník z aspektu daných kontextov chápeme preto ako relikť z bývalej éry.

4. Pomenovanie „vzdelávací pracovník“ sa napríklad oficiálne používa v Galérii mesta Bratislavy pre pomenovanie postu špecializovaného zamestnanca pre edukačnú prácu, ktorú v súčasnosti vykonáva pracovníčka s umenovedným vzdelaním.

5. O galerijnej animácii viď viac in Horáček, *Galerijní animace a zprostředkování umění*, 1998.

6. V prípade oboch uvedených typov edukátorov platí, že samotný druh vzdelania, ani ich osobnostné vlastnosti pre nadobudnutie plnej kompetentnosti, pre odbornú múzejnú a galerijnú prácu ešte nie sú dostačujúce. Skutočnú odbornosť (plnú kompetentnosť) získavajú až praxou, ktorá si vyžaduje permanentné samovzdelávanie. Toto je determinované ako výrazným interdisciplinárnym charakterom múzejnej a galerijnej pedagogiky, teda aj pribúdaním nových poznatkov, neustálymi falzifikáciami vedných poznatkov – a v prípade

galerijného edukátora – aj neustálymi zmenami kódovania jazyka výtvarného a vizuálneho umenia.

7. Múzejná (galerijná) gramotnosť, zjednodušene formulované, znamená gradáciu vizuálnej gramotnosti ako schopnosti čítať obrazné informácie, na úroveň schopnosti čítať celý „text“ a kontexty média múzea (galérie).

8. Pojem lektor tu chápeme ako osobu, ktorá poskytuje lektoráty výstav a expozícií (teda v užšom význame pojmu), má odborné vedomosti o ich obsahu ako aj vedomosti a zručnosti z oblasti múzejnej či galerijnej didaktiky, pričom ale nedisponuje kvalifikáciou v oblasti múzejnej/galerijnej pedagogiky.

LITERATÚRA

HORÁČEK, R. 1998. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno : Cerm, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

JAGOŠOVÁ, L. – JUVA, V. – MRÁZOVÁ, L. 2010. *Muzejní pedagogika : Metodické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno : Paido, 2010, 298 s. ISBN 978-80-7315-207-9.

JUVA, V. 2005. Muzejní pedagogika – ke genezi a trendům. In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 2005, roč. 57, č. 3, s. 229 – 243.

MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. 78 s. ISBN 80-7315-078-6.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha : Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

SOKOLOVÁ, K. 2010. *Galerijná pedagogika – stručný nárys jej vývoja, teórie a praxe*. Banská Bystrica : PF UMB, 2010. 131 s. ISBN 978-80-8083-981-9.

ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko-Slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava : IRIS, 1. vydanie, 2008. 323 s. ISBN 978-80-89256-21-1.

MOTIVÁCIA SLOVENSKÝCH DOBROVOĽNÍKOV A DOBROVOĽNÍČOK – VÝSKUMNÉ REFLEXIE

Alžbeta Brozmanová Gregorová, Tatiana Matulayová

Abstrakt: Cieľom príspevku je prezentovať výsledky výskumu motivácie k formálnemu dobrovoľníctvu u slovenských dobrovoľníkov a dobrovoľníčok v kontexte nových trendov v oblasti dobrovoľníctva. Prezentované empirické zistenia sú súčasťou 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.

Abstract: The contribution presents chosen findings of the representative research implemented in 2011 as the part of the national campaign for the European Year of Volunteering with support of European Union about motivation of formal volunteers. The presentation includes also the reflection on new trends in volunteering which were indentified in the beginning of 21-th century.

Kľúčové slová: dobrovoľníctvo, formálne dobrovoľníctvo, motivácia

Key words: volunteering, formal volunteering, motivation

Úvod

Dobrovoľníctvo je multidimenzionálny jav. V teoretickej rovine je predmetom skúmania viacerých vedných disciplín, v praktickej rovine sa týka pôsobenia viacerých profesií. Ako konštatujú viacerí odborníci a odborníčky 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.

Osobitou otázkou vo výskumoch dobrovoľníctva je otázka motivácie k dobrovoľníctvu. Výskumníci sa usilujú identifikovať, čo ľudí motivuje (aké dôvody, potreby, hodnoty, motívy) k dobrovoľníckej práci a zároveň porozumieť ich rozhodnutiu

naplňať svoje potreby práve dobrovoľníckou prácou. Zameriavajú sa na hľadanie odpovedí napríklad na tieto otázky: Prečo niektorí ľudia pomáhajú iným ako dobrovoľníci? Čo motivuje ľudí hľadať príležitosti ako pomôcť iným? Čo ich vedie k pomoci iným napriek tomu, že musia vynaložiť úsilie, čas, či napriek určitým prekážkam (nepriazni osudu)? Je možné chápať rozhodnutie ľudí angažovať sa v dobrovoľníctve ako prejav ich nezištnosti (altruizmu)? Alebo je výrazom ich pragmatickej morálky? Existujú medzi jednotlivými sociálnymi skupinami odlišnosti v motivácii k dobrovoľníctvu? Snaha poskytnúť odpovede na uvedené otázky má pragmatické dôvody. Na základe tohto poznania je možné navrhnúť efektívne stratégie zapájania i udržiavania ľudí v dobrovoľníckych aktivitách.

Cieľom príspevku je prezentovať výsledky výskumu motivácie k formálnemu dobrovoľníctvu u slovenských dobrovoľníkov a dobrovoľníčok v kontexte nových trendov v oblasti dobrovoľníctva. Prezentované empirické zistenia sú súčasťou 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. (Brozmanová Gregorová, A. et al., 2012) Zdrojom dát bol reprezentatívny výskum, ktorý sa uskutočnil na vzorke 973 občanov starších ako 15 rokov. Zber empirických dát zabezpečila externá firma metódou osobných štandardizovaných rozhovorov v máji a júni 2011. Údaje boli ďalej spracované pomocou štatistického programu SPSS verzia 18. V príspevku prezentujeme rozdiely, ktoré boli významné štatisticky, nielen numericky⁹⁶. 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. Z empirických údajov získaných v rámci výskumu na Slovensku sú selektované zistenia v kontexte cieľa príspevku.

1. Nové trendy v dobrovoľníctve a ich odraz v motivácii k dobrovoľníctvu

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

⁹⁶ Ak bola hladina významnosti – p hodnota (Sig.) použitých testov väčšia ako 0,05, tak na základe našich údajov prijímame nulovú hypotézu, ktorá tvrdí, že dané dve otázky spolu nesúvisia. Ak bola p hodnota (Sig.) menšia ako 0,05, potom sme zamietli nulovú hypotézu, a teda dané dve otázky spolu súvisia. Na veľkosť odchýlky medzi skutočnými a očakávanými početnosťami, ako aj na smer odchýlky poukazuje Adjusted Residual (uvádzame skratku AR). Za signifikantný rozdiel sme považovali, ak bola hodnota Adjusted Residual väčšia ako 2 alebo menšia ako -2.

organizačného a spoločenského kontextu, v ktorom sa odohráva. Modernizácia spoločnosti zasahuje teda aj do oblasti dobrovoľníctva. V tejto oblasti produkuje nové trendy a štýly dobrovoľníctva, ktoré identifikujú odborníci a odborníčky vo viacerých krajinách. Tieto trendy sú odrazom toho, že dnešní dobrovoľníci a dobrovoľníčky sa významne líšia od svojich predchodcov. Ako uvádzajú Frič a Pospíšilová (2010), bežne je prebiehajúca metamorfóza dobrovoľníkov a dobrovoľníčok zachycovaná pomocou rozlíšenia medzi tradičnými a novými dobrovoľníkmi, respektíve medzi starým (tradičným) a novým typom, vzorcom či štýlom dobrovoľníctva. Kým klasický štýl dobrovoľníctva je možné charakterizovať ako koherentný a stabilný, nový typ je skôr nepredvídateľný, fragmentovaný a nestály. Klasický štýl dobrovoľníctva je inšpirovaný kolektívnymi identitami a tradičnými rolami, kým nový štýl dobrovoľníctva je záležitosťou osobných preferencií.

Nový štýl dobrovoľníctva sa od tradičného líši vo viacerých dimenziách, ktoré odrážajú individuálnu a spoločenskú (kolektívnu) úroveň dobrovoľníctva. Jednou z týchto dimenzií je aj motivácia k dobrovoľníctvu. 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. Motivácii k dobrovoľníctvu sa týkajú najmä tieto:

- Nárast tzv. znalostných (brain) dobrovoľníkov a dobrovoľníčok. 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.

Frič a Pospíšilová (2010, s 41) uvádzajú, že pre kolektívny, tradičný štýl dobrovoľníctva je charakteristická normatívna a altruistická motivácia, na druhej strane nový štýl dobrovoľníctva je spojený s egoistickou až pôžitkárskou motiváciou.

Uvedené trendy sú dôležitým faktorom, ktorý ovplyvňujú a budú ovplyvňovať podobu dobrovoľníctva v najbližších rokoch a na ktoré je potrebné reagovať nielen pri kreovaní prostredia podporujúceho infraštruktúru a rozvoj dobrovoľníctva, ale aj pri praktickej práci s dobrovoľníkmi a dobrovoľníčkami, t.j. v celom procese manažmentu dobrovoľníctva. Ich reflexia je dôležitou výzvou aj pre vedecké výskumy.

2. Teórie a prístupy k skúmaniu motivácie k dobrovoľníctvu

Koncept motivácie je vedecký konštrukt, ktorý má vysvetliť variabilitu cieľov či dôvodov ľudského konania. V zásade môžeme rozlíšiť *dva základné prístupy* ku skúmaniu motivácie k dobrovoľníckej práci – *psychologický* a *sociologický*. Oba prístupy je potrebné v súčasnosti vnímať ako vzájomne sa dopĺňajúce.

Psychologické teórie vychádzajú z premisy, že ľudia majú určité psychické potreby, ktoré sa snažia uspokojovať určitým správaním. Motivácia súvisí s vnútornými pohnútkami. Jedna z mnohých definícií motivácie (Reykowski, 1977) vymedzuje motiváciu „ako proces psychickej regulácie, na ktorom závisí smer ľudskej činnosti a aj množstvo energie, ktorú je človek ochotný obetovať na naplnenie určitého cieľa. Zmysluplnosť motivácie spočíva v dosiahnutí nejakého cieľa, pričom tento cieľ vyjadruje určitú vnútornú potrebu človeka.“

Sociologické teórie ich potom dopĺňajú poznatkami o sociálnej štruktúre, aby sme mohli vysvetliť, prečo niektorí ľudia tieto potreby uspokojujú práve dobrovoľníckou prácou.

Najnovšie teórie motivácie k dobrovoľníckej činnosti *kombinujú oba prístupy*. Príkladom je konceptuálny model Volunteer Process Model (VPM), rozpracovaný Markom Snyderom a Allenom M. Omotom (1995, 2002, 2007), ktorý charakterizuje dobrovoľníctvo ako proces, ktorý trvá v čase. VPM zahŕňa analýzu tohto procesu na rôznych úrovniach:

- individuálnej: aktivity a psychické procesy na strane dobrovoľníka a prijímateľa jeho služby;
- interpersonálnej – objasňuje dynamiku pomáhajúceho vzťahu;
- organizačnej, kde sa zameriava na otázky rekrutácie, manažovania a udržania neplatennej pracovnej sily a zároveň aj na otázky súvisiace s pracovným výkonom, kompenzáciou a evalváciou;
- spoločenskej – upozorňuje na väzby medzi jednotlivcami a sociálnymi štruktúrami v ich spoločnosti, rovnako aj na kolektívnu a kultúrnu dynamiku.

VPM berie do úvahy rôzne psychologické znaky osobnosti a funkcie správania súvisiace s jednotlivými etapami dobrovoľníckej služby:

1. etapa pred začatím dobrovoľníckej služby (antecedents stage), počas ktorej je možné identifikovať osobnostné, motivačné činitele a aj okolnosti, ktoré predikujú, ktorí ľudia sa zapoja do dobrovoľníctva a ďalej, ktorí z nich budú najefektívnejší a najspokojnejší s dobrovoľníckou službou.
2. etapa vlastnej dobrovoľníckej práce (experiences stage), v ktorej sú objasňované psychologické aspekty a aspekty správania v interpersonálnych vzťahoch medzi dobrovoľníkom a prijímateľom jeho dobrovoľníckej služby. Čiastočne zameriava

pozornosť na vzory správania a vzťahovú dynamiku, ktorá uľahčuje pokračovanie v dobrovoľníckej službe a pozitívne vplýva aj na prijímateľov dobrovoľníckej služby.

3. etapa dôsledkov (consequences stage), v ktorej sa sústreďuje pozornosť na vplyv (impact) dobrovoľníckej služby na postoje, vedomosti a správanie dobrovoľníkov, prijímateľov dobrovoľníckej služby a členov ich sociálnych sietí.

Celkovo možno zhrnúť, že VPM vypovedá o začatí a udržaní dobrovoľníckej služby a jej účinnosti.

Výskum motivácie dobrovoľníkov zaznamenal výrazné zmeny postupným rozpracovaním najprv dvojfaktorových, neskôr multifaktorových modelov.

Zo psychologických teórií patrí k najvyužívanejším *funkčná teória* (functional theory), ktorá predpokladá, že všetci ľudia majú rovnaké základné psychické potreby a že jeden typ správania môže plniť rôzne funkcie. V zásade platí, že ľudí k dobrovoľníckej činnosti motivuje ich presvedčenie o tom, že dobrovoľníctvo im umožňuje uspokojiť ich psychické potreby. Podľa funkčnej teórie motivácie ten istý skutok (act) môže slúžiť rôznym funkciám u rôznych ľudí.

Rozšíreným a vo výskumoch aj využívaným konceptom skúmania motivačnej štruktúry dobrovoľníkov je „Inventár funkcie dobrovoľníka“ (Volunteer Function Inventory – VFI), ktorý zostavili Clary a Snyder (1998) so svojimi spolupracovníkmi. VFI bol testovaný vo viacerých empirických výskumoch a postupne upravovaný. Ukázalo sa, že existuje šesť relatívne stabilných motivátorov asociovaných s dobrovoľníckou prácou. VFI má šesť kategórií funkcií, ktorým zodpovedajú určité motivácie:

1. hodnotová funkcia/hodnoty – motivácia vyjadriť alebo realizovať dôležité hodnoty, ako je humanizmus, pomoc menej šťastným;
2. funkcia spoločenského uznania – motivácia pozdvihnúť sa na vyššiu úroveň, naučiť sa niečo nové o rozličných ľuďoch či miestach, vyskúšať niečo nezvyčajné, získať nové skúsenosti v činnostiach, ktoré predstavujú fyzickú a psychickú výzvu, zdokonaľiť si zručnosti;
3. spoločenská funkcia⁹⁷/spoločenstvo – motivácia uspokojiť potrebu žiť v spoločenstve, byť členom určitej skupiny, podieľať sa na jej ideáloch, stretávať sa s inými, nadväzovať s nimi vzťahy, ale aj získať spoločenské uznanie;
4. kariérna funkcia/kariéra – motivácia získať pracovné skúsenosti dôležité pre kariéru alebo pracovné kontakty;

⁹⁷ Termín social function (v origináli) býva prekladaný ako sociálna funkcia. Vzhľadom na rôzne významy pojmu sociálny sme v tomto kontexte zvolili slovo spoločenský.

5. protektívna funkcia/ochrana – motivácia vyrovnať sa s vnútornými konfliktami, problémami, neistotami, spôsob ako zvládať životné ťažkosti, ale aj emocionálna potreba byť užitočný;
6. funkcia osobnostného rozvoja a pozdvihnutia ega/osobnostný rozvoj – motivácia posilnenia sebadôvery, sebavedomia, sebaúcty, ale lepšieho sebapoznania.

Všetky prístupy k skúmaniu motivácie predpokladajú, že porozumenie motívom k dobrovoľníckej činnosti pomáha okrem iného organizáciám lepšie manažovať ich kľúčové zdroje a zabezpečiť naplnenie špecifických potrieb dobrovoľníkov a dobrovoľníčok.

3. Motivácia k slovenským formálnym dobrovoľníkom a dobrovoľníčkám

Vo výskume „Dobrovoľníctvo na Slovensku – výskumné reflexie“ sme pri zisťovaní motivácie k formálnemu dobrovoľníctvu uplatnili multifaktoriálny model a ako výskumný nástroj sme využili Katalóg motivácie dobrovoľníka (Volunteer Motivation Inventory – VMI) vytvorený v rámci výskumného projektu „Developing the Volunteer Motivation Inventory to Assess the Underlying Motivational Drives of Volunteers in Western Australia“. Prednosťou VMI je systematizácia motivátorov oproti výskumom, ktoré ponúkajú zoznam rozličných motívov. Tento katalóg (VMI) obsahuje 44 dôvodov, ktoré môžu človeka viesť k dobrovoľníctvu a recipienti sú požiadaní o to, aby na päťstupňovej škále určili, do akej miery oni ako osoby s daným výrokom súhlasia alebo nesúhlasia. Pre každého recipienta sa následne vypočíta 10 samostatných skóre, ktoré korešpondujú s desiatimi rôznymi druhmi motivácie k dobrovoľníctvu, ktoré hodnotí tento dotazník. Najvyššie skóre na škále označuje motiváciu, ktorá je najviac relevantná pre daného dobrovoľníka. V rámci VMI sú definované nasledovné druhy motivácie k dobrovoľníctvu (6 z nich bolo identifikovaných v rámci Volunteer Function Inventory): *hodnoty, uznanie, sociálna interakcia, reciprocita, reaktivita, sebeúcta, spoločnosť; rozvoj kariéry, pochopenie, obrana*.

Katalóg motivácie dobrovoľníka (VMI) sme pre účely nášho výskumu skrátili na 28 položiek, pričom sme zachovali uvedených 10 druhov motivácie. Pre každý druh sme vybrali 2 až 3 výroky. Prehľad dosiahnutých skóre u formálnych dobrovoľníkov a dobrovoľníčok uvádzame v tabuľke T1.

T1 Faktory motivácie k formálnemu dobrovoľníctvu

Faktory motivácie	Priemer	Medián
Hodnoty	3,99	4,00
Sociálne interakcie	3,87	4,00
Pochopenie	3,75	4,00
Reciprocita	3,73	4,00
Sebaúcta	3,70	3,66
Rozvoj kariéry	3,63	4,00
Uznanie	3,61	3,66
Spoločnosť	3,40	3,66
Reaktivita	3,30	3,33
Obrana	2,79	2,66

N=268, priemer je vyjadrením na stupnici od 1 po 5, kde 1 znamená vôbec nesúhlasím, 2 nesúhlasím, 3 ani nesúhlasím, ani súhlasím, 4 súhlasím a 5 absolútne súhlasím

Z celkového počtu 10-tich faktorov, ktoré slovenských dobrovoľníkov a dobrovoľníčky motivujú k dobrovoľníctvu, je významných 7 (ich priemerné skóre bolo vyššie ako 3,50).

Najdôležitejším faktorom motivácie boli *hodnoty/hodnotová orientácia* (priemerné skóre 3,99). Dobrovoľníkov motivuje presvedčenie, že je dôležité, aby človek pomáhal druhým. Indikátormi tohto faktora boli výroky:

- „Zapájam sa do neplatených aktivít a pomoci iným, pretože mi záleží na tých, ktorí nemali toľko šťastia ako ja.“ (S výrokom súhlasilo 69 % dobrovoľníkov a dobrovoľníčok.)
- „Zapájam sa do neplatených aktivít a pomoci iným, pretože mám súcit s ľuďmi, ktorí potrebujú pomoc.“ (Súhlas vyjadrilo 69,4 % dobrovoľníkov a dobrovoľníčok.)
- „Zapájam sa do neplatených aktivít a pomoci iným pretože cítim, že je dôležité pomáhať druhým.“ (Súhlasilo 86,6 % dobrovoľníkov a dobrovoľníčok.)

Vysoké skóre aj súhlas s jednotlivými výrokmi naznačuje, že dobrovoľníka motivuje pomoc iným preto, že chce pomáhať. Aj v zahraničných výskumoch, ktoré využívali VFI (napr. Clary, Snyder and Ridge, 1992; Esmond, Dunlop, 2004) sa potvrdzuje ako najdôležitejší faktor motivácie práve hodnotová orientácia dobrovoľníkov. V tejto súvislosti výskumy v interpretácii výsledkov poukazujú najmä na kultúrny rámec normatívnej motivácie (napr. preferenciu altruistického správania ovplyvnenú vierovyznaním, stupňom rozvoja občianskej spoločnosti a pod.) Iné výskumy poukazujú na význam zhody hodnotovej orientácie dobrovoľníkov s poslaním organizácie.

Druhým najvýznamnejším motivačným faktorom bola *sociálna interakcia* (priemerné skóre 3,89), ktorá opisuje situáciu, kde sa dobrovoľník teší najmä zo spoločenskej atmosféry, ktorú dobrovoľníctvo poskytuje. Má radosť z toho, že mu dobrovoľníctvo umožňuje vytvárať

si sociálne siete a byť v interakcii s inými ľuďmi. Vysoké skóre naznačuje silnú túžbu stretnúť nových ľudí a nadviazať cez dobrovoľníctvo nové priateľstvá. Indikátormi boli výroky:

- „Zapájam sa do neplatených aktivít a pomoci iným, pretože sa teším na podujatia, ktoré sú s tým spojené.“ (Súhlas s výrokom vyjadrilo 80,2 % dobrovoľníkov a dobrovoľníčok.)
- „Spoločenské podujatia, ktoré pre neplatených pracovníkov pripravuje organizácia, v ktorej pracujem, sú pre mňa dôležité.“ (S výrokom sa stotožnilo 58,6 % dobrovoľníkov a dobrovoľníčok.)
- „Zapájam sa do neplatených aktivít a pomoci iným, pretože mi to poskytuje možnosť vytvoriť si nové priateľstvá.“ (Súhlasilo 76,9 % ľudí zapojených do dobrovoľníctva.)

Daný motivačný faktor korešponduje s trendom zvyšujúcej sa úlohy dobrovoľníctva pri budovaní lokálnych spoločenstiev. Dobrovoľníctvo je príležitosťou spoznať iných ľudí, napomáha súdržnosti a solidarite (Evans, Saxton, 2005).

Medzi faktory významne motivujúce ľudí k dobrovoľníctvu patria ďalej:

- *pochopenie*, ktoré vyjadruje túžbu učiť sa z dobrovoľníckej skúsenosti a lepšie spoznať a pochopiť seba, ľudí či organizáciu, ktorým dobrovoľník/dobrovoľníčka pomáha (s jednotlivými výrokmi súhlasilo viac ako 60 % respondentov a respondentiek);
- *reciprocita*, ktorá vyjadruje motiváciu k pomoci s perspektívou toho, že sa mu vynaložené úsilie neskôr vráti (s výrokmi vyjadrilo súhlas viac ako 55 % dobrovoľníkov a dobrovoľníčok);
- *sebaúcta*, ktorá vyjadruje, že dobrovoľníkov a dobrovoľníčky motivuje k pomoci získanie vyššieho sebavedomia či sebahodnotenia (s jednotlivými výrokmi súhlasilo viac ako 50 % dobrovoľníkov a dobrovoľníčok)
- *rozvoj kariéry*, t. j. motiváciou je túžba získať nové vedomosti, skúsenosti či kontakty prepojené na zamestnanie (s výrokmi súhlasilo viac ako 60 % dobrovoľníkov a dobrovoľníčok);
- *uznanie*, vyjadrujúce, že motiváciou k dobrovoľníctvu je radosť z uznania, ktoré dobrovoľníctvo poskytuje. Vyššie skóre naznačuje, že motiváciou je silná túžba po formálnom uznaní vlastnej práce.

Naopak najmenej významným motivačným faktorom bola *obrana*. Obrana opisuje situáciu, v ktorej sa dobrovoľník zapája do dobrovoľníctva, aby utiekol negatívnym pocitom, ktoré voči sebe cíti. Nízke skóre naznačuje, že dobrovoľník nepoužíva dobrovoľníctvo ako spôsob úniku pred negatívnymi emóciami voči sebe (Clary, Snyder, Ridge, 1992). Indikátormi boli výroky:

- „Zapájam sa do neplatených aktivít a pomoci iným, lebo si myslím, že som mala v živote viac šťastia ako iní ľudia.“
- „Zapájam sa do neplatených aktivít a pomoci iným, pretože mi to poskytuje únik z vlastných problémov.“
- „Zapájam sa do neplatených aktivít a pomoci iným, pretože vďaka tomu sa cítim menej osamelý, osamelá.“

V budúcich výskumoch by bolo zaujímavé sledovať, či je nízke skóre tohto motivačného faktora možné interpretovať aj ako výsledok profesionálneho manažmentu dobrovoľníckych programov, ktoré už v priebehu získavania dobrovoľníkov odhalia nebezpečnú a nevhodnú motiváciu k dobrovoľníckej činnosti.

Nižšie skóre sme zaznamenali aj pri faktoroch *spoločnosť a reaktivita*. To naznačuje, že pre dobrovoľníkov a dobrovoľníčky na Slovensku nie je pri ich zapojení sa do dobrovoľníctva rozhodujúci vplyv ľudí, ktorí sú pre nich dôležití (napr. rodiny alebo priateľov) a len nízke percento dobrovoľníkov sa zapája do dobrovoľníckych aktivít kvôli potrebe vyrovnáť sa s vlastnými minulými problémami.

Typ vykonávanej dobrovoľníckej aktivity, dĺžka vykonávania dobrovoľníctva ani jeho frekvencia nemajú vplyv na motiváciu k dobrovoľníctvu. Jediný štatisticky významný rozdiel sme zaznamenali pri faktore *sociálna interakcia*, a to v prípade frekvencie dobrovoľníckych aktivít. Význam tohto faktora rastie so zvyšujúcou sa frekvenciou vykonávania dobrovoľníctva. Pravidelná dobrovoľnícka činnosť je pre ľudí zdrojom intenzívnejších a častejších sociálnych kontaktov, a teda je následne pre pravidelných dobrovoľníkov a dobrovoľníčky aj významnejším motivátorom ich aktivít.

Oba štýly dobrovoľníckej angažovanosti – tradičný aj reflexívny spája skutočnosť, že pracujú s morálnymi hodnotami. V prípade tradičného vzorca je zdôrazňovaná altruistická motivácia, často zasadená do náboženskej tradície dobročinnosti alebo do konceptu občianskych cností (zdôraznenie zodpovednosti voči spoločstvu). Nový – reflexívny vzorec dobrovoľníctva rovnako zohľadňuje hodnotu altruizmu a solidarity, aj keď viac upozorňuje na vzrast tzv. egoistickej hodnotovej orientácie s poukázaním na skutočnosť, že neexistuje „čistý“ altruizmus, a teda že každé ľudské správanie je motivované vlastnými záujmami. Nové trendy v oblasti dobrovoľníctva poukazujú na vzostup tzv. sebeckého dobrovoľníka, ktorý potvrdzuje, že dobrovoľníkov motivuje pri zapájaní sa do aktivít stále viac snaha získať konkrétne skúsenosti, vedomosti, zručnosti zážitky a pod.

Motivácia ľudí byť dobrovoľníkmi je podľa viacerých štúdií kultúrne podmienená, odlišuje sa v jednotlivých krajinách. Rozdiely súvisia s mierou individualizácie

a kolektivismu, ktorá je rozdielna v jednotlivých kultúrach a regiónoch sveta. Súvisí teda s kultúrnymi vplyvmi, ktoré reflektujú mieru zapojenia sa ľudí – členov istej spoločnosti do riešenia sociálnych problémov a hodnoty väčšinovej morálky. Ak prevláda individualistická orientácia, zdôrazňuje sa individuálna zodpovednosť a osobná voľba, naopak kolektivistická orientácia zdôrazňuje normatívne záväzky a kolektívne blaho. Existujú aj výskumy, ktoré zameriavajú pozornosť na dobrovoľníctvo ako formu občianskej participácie (napr. Levine, Norenzayan Philbrick, 2001). Ďalšie ukazujú pozitívnu koreláciu medzi individualizmom a sociálnym kapitálom v rôznych krajinách (Allik, Realo, 2004). V každom prípade výsledky výskumov poukazujú na význam hodnôt a normatívnej orientácie v oblasti motivácie k dobrovoľníctvu.

Výsledky nášho výskumu potvrdzujú komplexnosť a zložitosť motivácie k dobrovoľníctvu. Všetci dobrovoľníci a dobrovoľníčky sa stotožnili s niekoľkými výroky, ktoré predstavovali indikátory jednotlivých faktorov motivácie. K dobrovoľníctvu ich teda motivujú rozličné vonkajšie a vnútorné motivátory.

Naše zistenia zároveň potvrdzujú význam hodnôt pre život a významnosť altruistickej a normatívnej motivácie k dobrovoľníctvu. V najvyššej miere motivuje k dobrovoľníckej pomoci silné presvedčenie, že je dôležité aby človek pomáhal iným ľuďom (altruistická motivácia). Pomerne silným motivačným faktorom sa ukázala aj *reciprocita*. Slovenských dobrovoľníkov a dobrovoľníčky vo vysokej miere motivuje k dobrovoľníctvu aj viera v tzv. „vyššie dobro“, t. j. viera v to, že sa im pomoc iným neskôr v dobrom vráti. Normatívnu motiváciu spojenú s vplyvom ľudí, ktorí sú pre dobrovoľníkov a dobrovoľníčky dôležití, vyjadruje faktor *spoločnosť*. Nižšie skóre tohto faktora však poukazuje skôr na to, že do dobrovoľníctva sa zapája menej priateľov či známych dobrovoľníkov a dobrovoľníčok. S výrokom „*Zapájam sa do neplatených aktivít a pomoci iným, pretože je to pre ľudí, ktorých poznám najlepšie, veľmi dôležité*“ totiž súhlasilo až 61,9 % respondentov a respondentiek aktívnych v dobrovoľníctve.

Na trendy nového štýlu v dobrovoľníctve by mohli poukazovať ostatné faktory motivácie, ktoré dosiahli pomerne vysoké skóre a ktoré signalizujú skôr egoistickú motiváciu dobrovoľníkov a dobrovoľníčok (napr. rozvoj sebaúcty, kariéry, sebapoznanie a pod.).

Záver

Fenomén motivácie k dobrovoľníctvu je stálou výskumnou výzvou. V postmodernej spoločnosti je možné očakávať zmeny kultúrnych vzorcov správania sa jednotlivcov aj v oblasti dobrovoľníctva. Z výsledkov reprezentatívneho výskumu vyplýva, že zatiaľ

prevažuje skôr altruistická a normatívna motivácia k dobrovoľníctvu. Na druhej strane je ale možné identifikovať aj prvky nového (postmoderného) štýlu dobrovoľníctva. Reflexia uvedených zistení manažmentom organizácií, ktoré spolupracujú s dobrovoľníkmi a dobrovoľníčkami je pre rozvoj dobrovoľníckej angažovanosti kľúčová. Ďalšie výskumy motivácie k dobrovoľníctvu by bolo možné zamerať na identifikovanie špecifických faktorov motivácie u rôznych cieľových skupín. Na úrovni štátnej politiky dobrovoľníctva je dôležité periodicky realizovať reprezentatívne výskumy dobrovoľníctva, ktoré by následne umožňovali sledovať vývoj dobrovoľníckej angažovanosti obyvateľstva ako súčasti občianskej participácie.

Literatúra

- ALLIK, J., REALO, A. 2004. Individualism-collectivism and social capital. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Volume 35, Number 1, 29 – 49.
- BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A et al.. 2012. Dobrovoľníctvo na Slovensku – výskumné reflexie. Bratislava : Iuventa. 208 s. ISBN 978-80-8072-119-0
- CLARY, E., SNYDER, M., STUKAS, A. 1996. Volunteers, motivations: Findings from a national survey. In: *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, Volume 25, Number 4, s. 485 – 505.
- CLARY, E., SNYDER, M., RIDGE, R., COPELAND J., STUKAS, A., HAUGEN, J., MIENE, P. 1998. Understanding and Assessing the Motivations of Volunteers: A Functional Approach. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), s. 1516-1530.
- CLARY, E.,G., SNYDER, M., RIDGE, R. 1992. Volunteer's motivations: a functional strategy for the recruitment, placement and retention of volunteers. In: *Nonprofit Management and Leadership*, Number 2, s. 333 – 350.
- ESMOND, J., DUNLOP, P. 2004. *Developing the Volunteer Motivation Inventory to Assess the Underlying Motivational Drives of Volunteers in Western Australia*. CLAN WA, inc.
- EVANS, E., SAXTON, J. 2005. *The 21st Century volunteer. Report on the changing face of volunteering in the 21st Century*. London : Scout Association.
- FRÍČ, 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
- HUSTINX, L. 2001. Individualisation and new styles of youth volunteering: an empirical exploration. In: *Voluntary action*, Volume 3, Number 2, s. 57 – 76.
- HUSTINX, L., LAMMERTYN, F. 2003. Collective nad Reflexive Styles of Volunteering: A Sociological Modernization Perspective. In: *Voluntas: International Journal of Voluntary nad Nonprofit Organization*, Volume 14, Number 2, s. 167 – 187.
- LEVINE, R. V., NORENZAYAN, A., PHILBRICK, K. 2001. Cultural differences in the helping of strangers. *Journal of Cross Cultural Psychology*, Volume 32, Number 5, s. 543-560.
- REYKOWSKI, J. 1977. *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa : WYDAWNICTWA SZKOLNE I PEDAGOGICZNE.
- ROCHESTER, C., PAINE, A. E., HOWLETT, S., ZIMECK, M. 2010. *Volunteering and Society in the 21st Century*. Hampshire : Palgrave Macmillan. ISBN 97-802302-794-38
- SNYDER, M., OMOTO, A. M. 2009. *Who gets involved and why? The psychology of Volunteerism*. Hong Kong : City University of Hong Kong.

AUTONÓMIA MLADÝCH ĽUDÍ NA SLOVENSKU V OBLASTI FINANCIÍ A BÝVANIA

Alžbeta Brozmanová Gregorová, Livia Nemcová, Patrícia Zolyomiová

Abstrakt: *V príspevku sa zaoberáme autonómiou mládeže v Slovenskej republike v oblasti financií a bývania. Charakterizujeme koncept autonómie mládeže v kontexte mládežníckej politiky v Európe a na Slovensku. Prezentujeme výsledky reprezentatívneho výskumu „Autonómia mládeže na Slovensku ako multidimenzionálny jav“, ktorý bol realizovaný v rokoch 2009 až 2011 s podporou Iuventy – Slovenského inštitútu mládeže.*

Abstract: *The contribution deals with youth autonomy in Slovak republic in area of finance and living. It defines concept of youth autonomy in context of European and Slovak youth policy. It also presents chosen findings form representative research „You autonomy in Slovakia as multidimensional phenomena“ witch was realized from 2009 until 2011 with support of Iuventa –Slovak Youth Institute.*

Úvod

Vekové obdobie mládeže je obdobím prechodu z detstva do dospelosti. Tento prechod obsahuje tradične prechod z ekonomickej závislosti k ekonomickej nezávislosti, obvykle spojený s prechodom zo školy do práce, prechod z rodičovského domova k samostatnému bývaniu a prechod z role dieťaťa k roli partnera a rodiča.

Načasovanie týchto prechodov ako aj ich formy a vzory prechádzajú v poslednom období významnými zmenami a menia sa vo vzťahu k miestu aj času. Viacero výskumov a správ týkajúcich sa mládeže konštatuje, že prechod z obdobia detstva do dospelosti sa predĺžil a prebieha v rozličných fázach. Prechod z detstva do dospelosti je rôzny v jednotlivých častiach Európy, vo vidieckych a mestských oblastiach a líši sa vzhľadom na sociálne zázemie, etnickú príslušnosť, kultúru, náboženstvo, pohlavie a sociálne a ekonomické podmienky. Štúdia Rady Európy na tému sociálnej situácie mladých ľudí v Európe dostala, odrážajúc túto rozmanitosť, výstižné pomenovanie “Skúmanie mozaiky európskej mládeže” (2002).

Zložitý charakter prechodu z detstva do dospelosti plynie z mnohých zmien v životoch mladých ľudí. Ako uvádza L. Macháček (2008) mládež pred rokom 1989 mala všeobecne rozšírený pocit sociálnej istoty v oblasti základných potrieb (vzdelanie, práce) čo sa zároveň

prejavovalo nadmernou závislosťou človeka od štátu a rodiny, najmä pri snahe založiť si rodinu, mať vlastný byt a pod. Dnešní mladí ľudia (postkomunistická generácia) majú viac dostupných možností (čo do rozsahu i bohatosti), ako si budovať životnú kariéru, širšiu paletu možností vzdelávania, dokonca v zahraničí, možnosti kvalifikovať sa prostredníctvom neformálneho vzdelávania, kombinovaním práce, štúdia a dokonca aj aktivitami vo voľnom čase no zároveň i viac ohrození. Výskumníci hovoria o “individualizácii”, potrebe experimentovania s pracovnými skúsenosťami a dokonca aj spôsobmi vzdelávania pre určenie kariéry v profesii, ktorá by najvhodnejšie spĺňala požiadavky jednotlivca. L Macháček (2008) poukazuje na to, že v súčasnosti absentujú v porovnaní s minulosťou vonkajšie inštitúcie určujúce napr. kto, ako, s kým a kedy začať pracovný život, vstúpiť do manželstva a pod.. To všetko nahrádza samostatné rozhodovanie medzi rozličnými možnosťami formovať si nimi vlastný individualizovaný životný štýl.

V tejto súvislosti sa jednou z tém, o ktorej sa vedú diskusie, stáva otázka autonómie mladých ľudí. Autonómia by mala umožniť mladým ľuďom:

- zvládnuť proces prechodu do dospelosti, ktorý bol skomplikovaný zmenami na trhu práce;
- zmenšiť ich závislosť na ich pôvodných rodinách, ak sú študentmi alebo nezamestnanými;
- rozvíjať ich psycho-sociálnu zrelosť, ktorá ich ochraňuje pre všetkými druhmi rizík;
- povzbudiť ich, aby prispievali k projektom s vplyvom na humanitárne otázky, otázky solidarity, umenia a životného prostredia a angažovali sa v ich realizácii (Cicchelli, 2008)

Cieľom príspevku je prezentovať vybrané ukazovatele týkajúce sa autonómie mládeže v oblasti financií a bývania na Slovensku. Zdrojom prezentovaných dát sú zistenia z výskumu „*Autonómia mládeže ako multidimenzionálny jav*“, ktorý bol realizovaný v rokoch 2009 až 2011 s podporou Iuventy – Slovenského inštitútu mládeže. Cieľom výskumu bolo zistiť aká je miera autonómie mladých ľudí v sledovaných oblastiach (financie, bývanie, partnerstvo a rodičovstvo, sloboda v rozhodovaní a konaní a subjektívna autonómia) a ako sú jednotlivé oblasti navzájom ovplyvnené. Zber empirických údajov bol realizovaný v spolupráci s externou firmou pomocou siete anketárov metódou osobných (face-to-face) štandardizovaných rozhovorov v termíne od novembra 2010 do januára 2011. Údaje boli spracované pomocou štatistického programu SPSS verzia 18. V príspevku uvádzame súvislosti, ktoré boli potvrdené štatisticky, nielen numericky⁹⁸. Výskumnú vzorku tvorilo

⁹⁸ Ak bola hladina významnosti – p hodnota (Sig.) použitých testov väčšia ako 0,05, tak na základe našich údajov prijímame nulovú hypotézu, ktorá tvrdí, že dané dve otázky spolu nesúvisia. Ak bola p hodnota (Sig.) menšia ako 0,05, potom sme zamietli nulovú hypotézu, a teda dané dve otázky spolu súvisia. Na veľkosť odchýlky medzi skutočnými a očakávanými početnosťami, ako aj na smer odchýlky poukazuje Adjusted

1001 respondentov a respondentiek vo veku 20 až 34 rokov⁹⁹. Respondenti a respondentky boli vybratí/vybraté na základe kvótného výberu podľa výberových znakov: kraj, veľkosť bydliska (vidiek, mesto), vek a rod. Výskumnú vzorku tvorilo 532 žien (53,15 %) a 469 mužov (46,85 %). Z celkového počtu (1001) respondentov bolo 40,16 % vo veku od 20-24 rokov, 32,97 % vo veku od 25-29 rokov a najmenej 26,67 % bolo respondentov vo veku od 30-34 rokov. Respondenti a respondentky boli trvalým pobytom z 8 krajov SR – počtom zastúpené boli kraje približne rovnako (od cca. 110 – 140 respondentov z každého kraja). 40,56 % respondentov a respondentiek bolo z vidieka a 59,44 % z miest.

1. Autonómia mládeže – základné vymedzenie

Koncept autonómie mládeže sa v súčasnosti stáva aktuálnym najmä vo vzťahu k tvorbe mládežníckej politiky. V teoretických reflexiách nachádzame niekoľko definícií autonómie. Možno pritom konštatovať, že autonómia, tak ako aj iné fenomény vo vzťahu k mládeži, má výrazný multidisciplinárny rozmer. Zaoberajú sa ňou psychológia, sociológia, pedagogika, sociálna práca, kriminológia, politológia a iné vedné disciplíny. Každá z nich koncept autonómie definuje zo svojho uhla pohľadu, zároveň sa však mnohé teoretické a empirické reflexie tejto problematiky navzájom prelínajú.

Užšie vymedzenie autonómie sa spája s dosiahnutím finančnej nezávislosti mladých ľudí. Odborníci a odborníčky však konštatujú, že medzi autonómiou a nezávislosťou existuje rozdiel.¹⁰⁰ Nezávislosť sa vzťahuje na spôsob, akým sa jednotlivec môže vďaka jeho vlastným zdrojom stať menej závislým na rodine a priateľoch. Kým autonómia je viac podobná myšlienke individuálnej kontroly bezprostredného sveta jednotlivca. Autonómia a nezávislosť sú však samozrejme faktory, ktoré sa navzájom ovplyvňujú.

Širšie vymedzenie autonómie zdôrazňuje jej viaceré aspekty a faktory, ktoré ju ovplyvňujú, chápe ju ako komplexnú otázku a v praktickej rovine ju spája s rôznymi druhmi politik.

Residual (uvádzame skratku AR). Za signifikantný rozdiel sme považovali, ak bola hodnota Adjusted Residual väčšia ako 2 alebo menšia ako -2.

⁹⁹ Štatisticky a podľa administratívnych inštitúcií sú mladí ľudia klasifikovaní ako veková skupina medzi 15 a 29/30 rokom. Podľa Zákona o podpore práce s mládežou a o zmene a doplnení zákona č. 131/2002 Z. z. je mládež skupina najmenej troch mládežníkov a mládežník je osoba, ktorá dovŕšila vek najviac 30 rokov, teda spodná veková hranica nie je tu priamo daná. V našom výskume sme sa rozhodli vymedziť mládež ako mladých ľudí vo veku od 20 do 34 rokov. Vychádzali sme z klasifikácie päťročných vekových skupín, ktoré sú aplikované vo väčšine európskych výskumov. Hornú vekovú hranicu sme stanovili vyššie, ako je používané vymedzenie mládeže za účelom sledovania zmien v autonómii vo vyšších vekových kategóriách.

¹⁰⁰ Pozri napr.: Autonomy for Young People. Report on the ETUC Youth Working Seminar. Brussels 11 and 12 September 2002

Podrobnú definíciu autonómie mládeže nachádzame v dokumente Policy Paper on Youth Autonomy (2004), ktorý bol vypracovaný Európskym fórom mládeže. Definícia zahrnutá v tomto dokumente bola aplikovaná aj do ďalších rámcov mládežníckej politiky na európskej úrovni. Táto definícia bola východiskom aj pre koncepciu nášho výskumu. Dokument uvádza: „*Autonómia je situácia, v ktorej majú mladí ľudia nevyhnutnú podporu, zdroje a príležitosti vybrať si žiť svoj život nezávisle, organizovať ho, plne sociálne a politicky participovať vo všetkých sektoroch každodenného života a prijímať nezávislé rozhodnutia.*“

2. Vybrané výskumné zistenia o autonómii mladých ľudí v oblasti financií

Autonómiu mladých ľudí v oblasti financií charakterizujú dve skutočnosti: prevažujúce nezávislé príjmy z vlastných pracovných aktivít a kombinácia rôznych zdrojov príjmu. V oblasti financií sme objektívnu autonómiu rozdelili do troch skupín:

- *nezávislé príjmy* (príjmy z vlastnej práce, grantov, vedeckých výskumov a aktivít) – táto skupina predstavuje najvyššiu mieru autonómie v oblasti financií;
- *príjmy plynúce od rodičov a partnerov* – táto skupina príjmov mladých ľudí je charakterizovaná závislosťou na okruhu blízkych;
- *príjmy pochádzajúce od štátu* (materská, rodičovský príspevok, dávky v hmotnej núdzi, podpora v nezamestnanosti, invalidné a sirotské dôchodky, štipendium) – táto skupina príjmov vyjadruje závislosť na príjmoch zo strany štátu.

Prehľad o zdrojoch všetkých príjmov našich respondentov a respondentiek poskytuje tabuľka T1.

T1 Všetky zdroje súčasných príjmov mladých ľudí

Zdroje príjmov*	N	%	Skupiny	%
Práca na plný úväzok	470	46,95	Nezávislý príjem	92,21
Príležitostná práca	382	38,16		
Práca na čiastočný úväzok	47	4,7		
Granty, výskumné aktivity	24	2,4		
Rodičia	371	37,06	Závislosť na blízkych	47,25
Partner / partnerka	102	10,19		
Štipendium	92	9,19	Závislosť na štáte	20,78
Materská, rodičovský príspevok	68	6,79		
Dávky v hmotnej núdzi, podpora	33	3,3		
Dôchodky	15	1,5		
Missing	1	0,1		0,1

* Respondenti a respondentky volili viacero možností odpovedí, preto je súčet vyšší ako celkový počet dotazovaných. Percentuálne početnosti sú vypočítané z počtu respondentov, nie z počtu odpovedí.

Až u 92,21 % mladých ľudí vo veku 20 až 34 rokov je zdrojom ich príjmov vlastná aktivita. Najviac zastúpenou je práca na plný úväzok a príležitostná práca. Takmer polovica respondentov a respondentiek má príjem aj od rodičov a partnera/partnerky, pričom rodičia finančne vypomáhajú približne tretine mladých ľudí. Príjmy, ktoré charakterizuje závislosť na štáte, sú zdrojom pre 20,78 % respondentov a respondentiek.

Len necelá polovica mladých ľudí (48,85 %) má príjem len z jedného zdroja. 39,46 % respondentov a respondentiek kombinuje dva zdroje príjmov, 11,69 % tri a viac zdrojov príjmov. Z hľadiska kombinácie príjmov z jednotlivých skupín je pre mladých ľudí typický najmä nezávislý príjem a potom jeho kombinácia s príjmom od blízkych. Kombinácia iných zdrojov príjmov sa vyskytuje, ale nie je taká častá. (Pozri T2).

T2 Počet zdrojov súčasných príjmov

Počet zdrojov súčasných príjmov	N	%
Len jeden zdroj príjmu	489	48,85
Dva zdroje príjmu	395	39,46
Tri a viac zdrojov príjmu	117	11,69
Spolu	1001	100,00

Ako dokumentuje tabuľka T3, pre väčšinu respondentov a respondentiek je ich hlavným zdrojom príjmu nezávislý príjem, na druhom mieste je príjem, ktorý charakterizuje závislosť na blízkych a pre 7,69 % respondentov a respondentiek je hlavným zdrojom ich príjmu príjem od štátu.

T3 Hlavný zdroj príjmov

Skupiny	N v skupinách	% v skupinách
Nezávislý príjem	646	64,54
Závislosť na blízkych	242	24,17
Závislosť na štáte	77	7,69
Iné	19	1,9
Missing	17	1,7
Spolu	1001	100

Až pre 64,54 % respondentov a respondentiek je hlavným zdrojom príjmu ich vlastná pracovná aktivita. Túto skutočnosť možno vnímať pozitívne. Je vyjadrením toho, že mladí ľudia v tomto veku sú naozaj aktívni a na svoje výdavky sa snažia zabezpečiť si príjmy najmä prácou. Možno konštatovať, že u tejto skupiny je to odrazom ich finančnej autonómie. Zároveň je to odrazom skutočnosti, že u jednej štvrtiny respondentov a respondentiek je kombinovaná ich vlastná pracovná aktivita s finančnou pomocou zo strany blízkych (rodičov

a partnerov a partneriek), u 5,3 % s finančnými príjmami zo strany štátu. U 5,4 % dochádza ku kombinácii všetkých troch skupín príjmov.

Druhú skupinu respondentov a respondentiek predstavujú mladí ľudia, ktorých prevažné príjmy pochádzajú od blízkych – či už rodiny alebo partnerov. Vo vekovej skupine 20 až 34 rokov tvoria takmer štvrtinu.

Tretiu skupinu predstavujú mladí ľudia, ktorých prevažné príjmy sú odrazom ich finančnej závislosti na štáte. V tejto skupine však najväčšiu podskupinu tvoria mladí ľudia poberajúci materskú a rodičovský príspevok, u ktorých je situácia finančnej závislosti na štáte spôsobená starostlivosťou o deti.

Pre výšku čistého mesačného príjmu respondentov a respondentiek je charakteristická vysoká variabilita (pozri tabuľka T4). Najviac respondentov a respondentiek (30,47%) sa však nachádza v skupine s príjmom od 301 do 600 Eur a druhá najväčšia skupina (23,08%) pod 186 Eur.

T4 Výška čistého mesačného príjmu

Výška príjmu v Eurách	N	%
Pod 186	231	23,08
186-300	155	15,48
301-600	305	30,47
601-900	177	17,68
Nad 900	75	7,49
Missing	58	5,79
SPOLU	1001	100,00

Najvyššou mieru spokojnosti s finančnou situáciou sme zaznamenali u respondentov a respondentiek, ktorí/ktoré majú nezávislý príjem. Mladí ľudia, ktorí sú závislí na financiách získavaných od štátu sú významne viac nespokojní so svojou finančnou situáciou. Spokojnosť s finančnou situáciou stúpa aj s výškou príjmu.

Základné zistenia o autonómii mladých ľudí v oblasti financií dokresľuje analýza zistení vo vzťahu k vybraným sociálno-demografickým charakteristikám respondentov a respondentiek. Medzi diferencujúce charakteristiky autonómie v oblasti bývania patria: rod, vek, vzdelanie, pracovná pozícia, zdravotný stav a životná úroveň pôvodnej rodiny. Lokalita bývania (kraj a veľkosť bydliska) ani typ pôvodnej rodiny s autonómiou v oblasti financií nesúvisia.

Rod respondentov a respondentiek súvisí s typom príjmu, kombináciou príjmov aj výškou príjmu. Príjem z pravidelnej práce na plný úväzok významne častejšie uvádzali muži.

Na druhej strane príjem z práce na polovičný úväzok, príjem od partnera a príjem z materskej/rodičovskej významne častejšie uvádzali ženy. Uvedené rozdiely sú podľa nášho názoru spôsobené skutočnosťou, že ženy zostávajú častejšie na materskej/rodičovskej dovolenke ako muži a práve preto je u nich častejšia kombinácia rôznych zdrojov príjmu. Rod je diferencujúcou charakteristikou aj v prípade výšky príjmu. U mužov sme zaznamenali významne častejšie príjem v skupine od 601 do 900 Eur a nad 900 Eur a na druhej strane významne viac žien nachádzame v príjmovej skupine 186 až 300 Eur. Tu sa potvrdili zistenia rodovej diferenciácie výšky príjmu na Slovensku vo všeobecnosti. Môžeme konštatovať, že *rod je diferencujúcou charakteristikou autonómie v oblasti financií*. Mladé ženy majú významne menej nezávislý príjem a častejšie sú závislé na blízkych a štáte. Zároveň v porovnaní s mužmi disponujú nižšími príjmami.

Vek je síce diferencujúcou charakteristikou autonómie v oblasti financií, ale s vekom autonómia automaticky nestúpa. Pre najstaršiu vekovú kategóriu je totiž typický nielen nezávislý príjem, ale aj príjem od blízkych a od štátu, ktorého dôvodom môže byť najmä starostlivosť o deti počas materskej/rodičovskej dovolenky. V strednej vekovej kategórii tiež nachádzame významne častejšie zastúpený príjem, ktorý je charakteristický závislosťou od štátu, a to v podobe dávok v hmotnej núdzi respektíve podpory nezamestnanosti. Najmladšia veková skupina sa zase vyznačuje závislosťou príjmu od rodičov, ale má aj príjem z práce. Vzhľadom k výške čistého mesačného príjmu môžeme konštatovať, že s vekom výška príjmu stúpa.

Analyzované zistenia súvislosti medzi autonómiou v oblasti financií a vzdelaním poukazujú na to, že aj keď je autonómia v oblasti financií diferencovaná z hľadiska vzdelania, automaticky so vzdelaním nestúpa. Vzdelanie rozdeľuje vo vzťahu k príjmu len skupiny mladých ľudí so stredoškolským a vysokoškolským vzdelaním. Pri respondentoch a respondentkách so základným vzdelávaním nenachádzame v rámci jednotlivých ukazovateľov významné odlišnosti. Štruktúra príjmov vo vzťahu k vzdelaniu poukazuje na to, že pre respondentov a respondentky s vysokoškolským vzdelaním je typickejší nezávislý príjem, ale zároveň je medzi nimi skupina, pre ktorú je charakteristická závislosť na partnerovi/partnerke. Pre ľudí so stredoškolským vzdelaním je charakteristická kombinácia rôznych zdrojov príjmu a závislosť na rodičoch a štáte. Z hľadiska výšky príjmu majú stredoškolsky vzdelaní mladí ľudia významne častejšie príjem pod 186 Eur a vysokoškolsky vzdelaných nachádzame častejšie v príjmových skupinách nad 600 Eur. Možno konštatovať, že vzdelanie je faktor, ktorý umožňuje mladým ľuďom získať viac pracovných príležitostí,

a teda aj zdroj nezávislého a vyššieho príjmu, čím sú vytvorené predpoklady pre dosiahnutie autonómie v ďalších oblastiach.

Pracovná pozícia je faktor, ktorý významne diferencuje autonómiu v oblasti financií. Nezávislý príjem z práce na plný úväzok je zdrojom príjmu v prípade všetkých zdrojov aj hlavného zdroja predovšetkým pre zamestnaných ľudí a pre živnostníkov. Pre študentov a študentky sú zdrojmi príjmu najmä príležitostná práca, príjem od rodičov a príjem zo štipendií. Nezamestnaní majú príjem najmä z dávok v hmotnej núdzi respektíve z podpory v nezamestnanosti a príjem od rodičov a z príležitostnej práce. Mladí ľudia na materskej/rodičovskej dovolenke majú príjmy okrem štátnej pomoci od partnerov. Výška príjmu sa odvíja od predchádzajúcich zistení. To znamená, že respondenti a respondentky so závislým príjmom sa vyznačujú skôr nižšími príjmami (do 300 Eur) a respondenti a respondentky s nezávislým príjmom majú významne vyššie príjmy (nad 600 Eur). Rozdiely vo výške príjmu sme zaznamenali aj medzi zamestnanými a živnostníkmi, v prospech vyššieho príjmu u živnostníkov (nad 900 Eur.).

Zdravotný stav má vplyv na autonómiu v oblasti financií u respondentov a respondentiek s veľkým zdravotným obmedzením, ktoré výrazne obmedzuje ich život. Títo respondenti a respondentky sa vyznačujú závislosťou príjmu na štáte. Pri všetkých zdrojoch príjmu aj pri hlavnom príjme táto skupina významne častejšie uvádzala zdroj príjmu invalidný dôchodok. Na výšku príjmu však zdravotný stav nemá vplyv.

Typ pôvodnej rodiny nemá vplyv na autonómiu v oblasti financií, v sledovaných ukazovateľoch sme štatisticky významné odlišnosti nezaznamenali. Zaujímavé je ale zistenie, že pre respondentov a respondentky vyrastajúcich v úplných rodinách sú významne častejšie hlavným zdrojom ich príjmu rodičia.

Životná úroveň pôvodnej rodiny je významným faktorom autonómie v oblasti financií. Pri všetkých zdrojoch príjmu aj pri hlavnom príjme boli rodičia a práca na plný úväzok významne častejšie zdrojom príjmu respondentov a respondentiek v prípade, že ich pôvodná rodina mala príjem nad hranicou uspokojovania potrieb. Na druhej strane respondenti a respondentky, ktorých pôvodná rodina mala príjem pod hranicou uspokojovania životných potrieb, mali významne častejšie príjem z dávok v hmotnej núdzi respektíve z podpory v nezamestnanosti pri všetkých zdrojoch príjmu aj pri hlavnom príjme. Na jednej strane pôvodná rodina, ktorá má financie, môže byť zdrojom príjmov pre mladých ľudí, ale títo ľudia zároveň vykazujú aj vlastnú pracovnú aktivitu významne viac ako ostatní respondenti a respondentky. Na druhej strane pôvodné rodiny žijúce pod hranicou uspokojovania

životných potrieb môžu pre mladých ľudí predstavovať model, ktorý následne preberajú. Ich príjem častejšie charakterizuje závislosť na štáte.

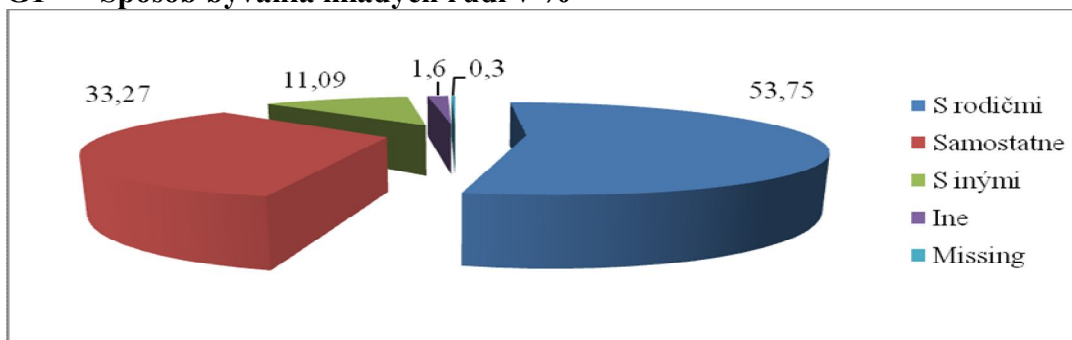
3. Vybrané výskumné zistenia o autonómii mladých ľudí v oblasti bývania

V oblasti bývania sme autonómiu rozdelili do troch stupňov (Pozri graf G1) :

- *samostatné bývanie* – túto skupinu predstavujú respondenti a respondentky, ktorí/ktoré buď sami/samé, alebo s partnermi/partnerkami zdieľajú spoločnú vlastnú alebo prenajatú domácnosť;
- *bývanie s inými* – tu sme zaradili respondentov a respondentky, ktorí/ktoré žijú s kamarátmi/spolužiakmi v prenajatom byte/dome alebo na internáte;
- *bývanie s rodičmi* – túto skupinu predstavujú respondenti a respondentky, ktorí/ktoré žijú buď s vlastnými rodičmi alebo s rodičmi partnera/partnerky.

Väčšina mladých ľudí nedosahuje objektívnu mieru autonómie v oblasti bývania. Len tretina mladých ľudí má zabezpečené samostatné bývanie (vlastné alebo prenajaté).

G1 Spôsob bývania mladých ľudí v %



Viac ako polovica mladých ľudí žije s rodičmi v ich byte alebo dome. 48,65 % býva so svojimi vlastnými rodičmi a viac ako 5 % s rodičmi svojho partnera alebo partnerky. Tretina mladých ľudí býva samostatne. Pri samostatnom bývaní je častejšie bývanie vo vlastnom dome alebo byte. Tento typ bývania zdieľa samostatne alebo s partnerom/partnerkou 21,97 % mladých ľudí. Len 11,29 % respondentov a respondentiek žije v prenajatom byte alebo dome samostatne alebo s partnerom/partnerkou. S kamarátmi alebo spolužiakmi v prenajatom byte alebo dome a na internáte býva 11,09 % mladých ľudí.

Napriek tomu, že autonómia mladých ľudí v oblasti bývania je relatívne nízka, až 80 % respondentov a respondentiek vyjadrilo spokojnosť so súčasnou situáciou v oblasti bývania a len 19,08 % plánuje v najbližšom roku zmeny v tejto oblasti. Najvýznamnejšími dôvodmi zmeny v oblasti bývania sú snaha o osamostatnenie sa od rodičov a chýbajúci priestor pre

vlastný život. Tieto dôvody svedčia o smerovaní respondentov a respondentiek k dosiahnutiu vyššej autonómie. Na druhej strane najvýznamnejšie dôvody pre neplánovanie zmien v oblasti bývania spočívajú v tom, že respondentom a respondentkám ich súčasné bývanie vyhovuje a necítia potrebu niečo meniť.

Autonómia v oblasti bývania je diferencovaná vo vzťahu k veku, vzdelaniu, pracovnej pozícii, typu a životnej úrovni pôvodnej rodiny. Na autonómiu v oblasti bývania nemajú vplyv tieto sociálno-demografické charakteristiky respondentov a respondentiek: rod, zdravotný stav a lokalita bývania.

Pre oblasť bývania je jednou z dôležitých charakteristík mladých ľudí ich vek. *Možno konštatovať, že so stúpajúcim vekom stúpa aj autonómia v oblasti bývania.* Respondenti a respondentky vo vekovej kategórii 20 – 24 rokov významne častejšie bývajú s rodičmi a s inými spolubývajúcimi. Na druhej strane mladí ľudia nad 30 rokov už majú významne častejšie zabezpečené vlastné bývanie. Aj na plánovanie zmien v oblasti bývania má vplyv vek. Respondenti a respondentky vo veku 25 – 29 rokov plánujú zmeny významne častejšie ako iné vekové skupiny. Veľké percento z nich momentálne býva v prenájme, resp. na internáte a s vlastnými rodičmi, t.j. plánujú sa osamostatniť.

Na spôsob bývania má vplyv aj dosiahnuté vzdelanie, pričom *s výškou vzdelania stúpa aj autonómia v oblasti bývania.* Mladí ľudia s vysokoškolským vzdelaním významne častejšie bývajú samostatne a s inými, respondenti a respondentky so stredoškolským a základným vzdelaním bývajú významne menej samostatne a s inými a významne častejšie s rodičmi. Táto skutočnosť podľa nášho názoru súvisí s ďalšími zisteniami, ako napríklad vyššie zastúpenie študentov a študentiek medzi mladými ľuďmi so stredoškolským vzdelaním a vyššie zastúpenie pracujúcich medzi respondentmi a respondentkami s vysokoškolským vzdelaním. Aj na plánovanie zmien v oblasti bývania vplýva dosiahnuté vzdelanie. Respondenti a respondentky s najvyšším vzdelaním významne častejšie plánujú zmeny v oblasti bývania do jedného roka.

Autonómia v oblasti bývania súvisí aj s pracovnou pozíciou mladých ľudí. Respondenti a respondentky, ktorí/ktoré sú zamestnaní/zamestnané, sú živnostníci/živnostníčky alebo sú na materskej či rodičovskej dovolenke majú významne častejšie zabezpečené samostatné bývanie s partnerom/partnerkou alebo bez neho/nej a významne menej bývajú s rodičmi a s inými. Nezamestnaní a nezamestnané respondenti a respondentky a študenti a študentky významne častejšie bývajú so svojimi rodičmi v ich byte alebo dome a významne menej majú zabezpečené samostatné bývanie. Pre študujúcich mladých ľudí je tiež typickejšie bývanie s inými.

Typ aj životná úroveň pôvodnej rodiny ovplyvňuje autonómiu v oblasti bývania. Respondenti a respondentky, ktorí/ktoré pochádzajú z úplných, neúplných a doplnených rodín významne častejšie bývajú s rodičmi v porovnaní s respondentmi a respondentkami, ktorí/ktoré vyrastali u príbuzných, starých rodičov alebo v náhradnej starostlivosti. Pre tieto skupiny je typické skôr samostatné bývanie a bývanie s inými. Respondenti a respondentky, ktorí/ktoré uviedli, že životná úroveň v pôvodnej rodine bola výrazne nad hranicou uspokojovania životných potrieb významne častejšie žijú samostatne ako respondenti a respondentky, ktorí/ktoré vyrastali v rodinách s nižšou životnou úrovňou.

Medzi autonómiou v oblasti financií a autonómiou v oblasti bývania existuje súvislosť. Nemožno však jednoznačne konštatovať, že s autonómiou v oblasti financií automaticky stúpa aj autonómia v oblasti bývania. Respondenti a respondentky s nezávislým príjmom síce významne častejšie bývajú samostatne, ale v skupine bývajúcej samostatne nachádzame aj respondentov a respondentky, ktorých príjem je charakterizovaný závislosťou na partnerovi/partnerke alebo štáte. V tomto prípade ide najmä o respondentov a respondentky na rodičovskej dovolenke. S výškou príjmu však autonómia v oblasti bývania stúpa.

Záver

Výskumné zistenia podávajú obraz o reálnej situácii a živote mladých ľudí, ktorý je determinovaný viacerými okolnosťami vo vzájomnej súvislosti. Výsledky výskumu majú byť podkladom pre rozvoj mládežníckej politiky, ktorá je nástrojom formovania novej generácie, novej Európy. Tá má reflektovať potreby súčasnej generácie mladých ľudí začleňujúcich sa do spoločnosti vo všetkých jej sférach. Je to generácia, ktorá vníma intenzívne ohrozenia a súčasne je historicky neopakovateľnou šancou životných kariér s neobyčajne bohatými možnosťami sociálnych a priestorových mobilit. (Macháček, 2008, s.56) Ťažiskom je fakt, aby sa mládež integrovala do spoločnosti nie pasívne na existujúce podmienky, ale aby došlo k jej aktívnemu začleneniu.

Nakoľko autonómia mládeže predstavuje rozmanité spektrum oblastí života mladého človeka, pre jej podporu je nutná koordinácia medzi všetkými politikami zahŕňajúcimi zamestnanie, rodinu, bývanie, sociálnu ochranu, zdravie a sociálnu spravodlivosť.

Za kľúčové považujeme tieto odporúčania smerujúce ku koncepcii štátnej politiky vo vzťahu k mládeži:

- zabezpečiť voľný *prístup k vzdelaniu* na všetkých stupňoch a pre všetkých a zároveň posilnenie motivácie k zvyšovaniu vzdelania – v oblasti financií aj bývania totiž najvyššiu mieru autonómie dosahujú mladí ľudia s vysokoškolským vzdelaním;

- rozvíjať *špecifickú politiku trhu práce* zameranú na mládež zahŕňajúcu rôzne možnosti nadobudnutia pracovných skúseností, istejšie pracovné podmienky, rozvoj podnikania mladých ľudí, programy podpory prechodu zo školy do zamestnania – uplatnenie na trhu práce súvisí s možnosťou dosiahnuť finančnú autonómiu aj autonómiu v oblasti bývania;
- podporovať nízkonákladové a dotované *bývanie* pre mladých ľudí;
- budovať systém *sociálnej ochrany*, ktorý umožní mladým ľuďom dosiahnuť čo najvyššiu možnú mieru autonómie aj v prípade špecifických situácií ako sú nezamestnanosť, ale aj starostlivosť o deti;
- vytvárať *špecifické programy zamerané na podporu autonómie mladých ľudí s nedostatkom príležitostí* (napríklad pochádzajúcich z rodín s nízkymi príjmami).

LITERATÚRA

Autonomy for Young People. Report on the ETUC Youth Working Seminar. 2002. Brussels 11 and 12 September 2002

CHISHOLM, L., KOVATCHEVA, S. 2002. *Exploring the European youth mosaic. The social situation of young people in Europe. Information document for 6th European Youth Ministers Meeting, Thessaloniki, November 2002*

CICCHELLI, V. 2008. Some paradoxes in the analysis of youth autonomy in a society with strong knowledge circulation. In *European Journal on Child and Youth Research*, N°2, 2008, Volume 12.

Európsky rámec mládežníckej politiky (European Framework for youth policy). 2004. Strasbur.

European Youth Forum Policy Paper on Youth Autonomy. 2004. Belgium..

Európsky pakt mládeže. European Youth Pact. 2005. Brussels.

MACHÁČEK, L. 2008. *Úvod do politickej sociológie mládeže.* Trnava : Univerzita Cyrila a Metoda v Trnave. 183 s. ISBN 978-80-8105-012-1

SEXUÁLNE NÁSILIE A ZNEUŽÍVANIE DETÍ V RODINE

Anna Hudecová

Abstrakt: Štúdia pojednáva o aktuálnej problematike sexuálneho zneužívania detí v rodine. Autorka analyzuje problematiku sexuálneho zneužívania, jeho formy, poukazuje na príčiny sexuálneho zneužívania a jeho dôsledky pre dieťa. Akcentuje skutočnosť, že nedostatočná informovanosť ľudí zvyhodňuje páchatel'a a jeho obeť stavia do nevýhodnej pozície. Na záver štúdia približuje výsledky realizovaného výskumu.

Abstract: This study treats of current sexual abuse issue of children in their family. Author analyze sexual abuse as a problem, its forms, points on reasons of sexual abuse and effect on children. Author emphasize fact that insufficient information is positioning the offender in to the advantage and his victim is placed in to non favor position. By the end of this study author is bringing the results of the investigation made.

Kľúčové slová: sexuálne zneužívanie, formy sexuálneho zneužívania, incest, terapia sexuálne zneužitého dieťaťa

Key words: sexual abuse, forms of sexual abuse, incest, therapy of sexual abused child.

Rodina a jej riziká v súčasnosti

Zmeny demografického správania, ktoré súvisia s postmodernou sa dotýkajú viacerých oblastí. Významnou mierou ovplyvňujú rodinu, prejavujú sa oslabovaním jej postavenia, zmenami noriem a postojov dotýkajúcich sa osobných vzťahov, ale aj zmien v hodnotovom systéme. Tieto skutočnosti vyvolávajú záujem mnohých odborníkov a ich názory sú často predmetom diskusií a polemík. Jedna skupina autorov vníma zmeny pozitívne, pretože postmoderna podľa nich vyvoláva pozitívny posun v hodnotových orientáciách. Posun od materialistických hodnôt k sebvýjadreniu s dôrazom na kvalitu života. Obdobie postmoderny je podľa nich charakteristické svojou pluralitou, zdôrazňovaním práv jednotlivca, ale aj rozširovaním možností výberu rozhodnutí. Druhú skupinu tvoria názory a práce autorov, ktorí sa ťažiskovo zameriavajú na dôsledky zmien demografického správania ovplyvnené postmodernou a upozorňujú na negatívne dôsledky týchto zmien. Konštatujú, že negatívne dôsledky postmodernej spoločnosti sa prejavujú aj

v tom, že postmoderný človek odmieta prijať zodpovednosť za svoju voľbu, pretože je to záväzok. Postmoderna imanentne pestuje v ľuďoch nestálosť, pudovosť, neschopnosť prijať záväzok (Vikárová, s.64)“.

Teoreticky rozpracovanú analýzu dôsledkov nachádzame v diele amerického autora Francisa Fukuyamu (2006), ktorý v súvislosti s teóriou druhej demografickej revolúcie upozorňuje na oslabovanie sociálnych väzieb, korodovanie všetkých foriem autority, oslabovanie spoločenského poriadku. Tieto masívne zmeny, ku ktorým dochádza nazýva Fukuyama veľkým rozvratom alebo veľkým zlomom. Najdramatickejšie sa podľa Fukuyamu menia normy týkajúce sa reprodukcie rodiny a vzťahov medzi pohlaviami. Príznačný životný štýl súčasnej doby charakteristický rýchlym tempom sa premieta aj do kvality vzťahov medzi rodičmi navzájom ale aj medzi rodičmi a deťmi a ovplyvňuje celkovú atmosféru v rodine. Neschopnosť prijať rodičovskú zodpovednosť ovplyvňuje samotnú podstatu vzťahu rodič – dieťa.

Americký vedec Glen T, Stanton (In:Matulník, Ritomský, Pastor, 2002) na základe teoreticko-empirických výskumov o dôsledkoch zmien demografického správania, ktoré sa uskutočnili v USA a iných vyspelých západoeurópskych krajinách urobil prehľadnú syntézu oblastí, v ktorých sa prejavujú dôsledky demografických zmien. Medzi tieto oblasti patrí aj domáce násilie a zneužívanie detí. Uvedený autor ich analyzuje vo vzťahu k rozličným formám spolužitia ľudí – v manželstve, v kohabitácii, v rodine osamelých matiek a pod. Výsledky, na ktoré poukázal sa viažu aj k zisteniam, že deti, o ktoré sa stará niekto iný než jeho biologickí rodičia sú častejšie obeťami zlého zaobchádzania, vrátane zneužívania. K podobným názorom prichádza Fukuyama (2006), ktorý na základe informácií spracovaných Nadáciou na ochranu detí (Children's Defence Fund) konštatuje, že vzťah medzi zmenami štruktúry rodiny a rastúcim výskytom zneužívania detí je evidentný a dieťa je častejšie vystavené riziku zlého zaobchádzania. Tvrdí, že v rokoch 1986 až 1993 sa počet detí vážne zranených v dôsledku zneužívania zvýšil takmer štvornásobne, vrátane zvýšenia sexuálneho zneužívania (Fukuyama, 2006, s. 96). Spomenutý autor však na druhej strane konštatuje, že zneužívanie detí súvisí s mnohými ďalšími faktormi spoločenského a ekonomického postavenia rodiny a ani početné štúdie zatiaľ neobjasnili do akej miery túto skutočnosť ovplyvňuje rodinná štruktúra (Fukuyama, 2006).

Rodinné prostredie a jeho patológia so zreteľom na sexuálne zneužívanie

Spätosť rodinného prostredia s výchovou je nepopierateľný. Od človeka sa očakáva, že výchovou sa stane schopným vytvárať ľudské vzťahy a zdravo a vyrovnané v nich fungovať. Rodina k tomuto prispieva svojim výchovným pôsobením a vytváraním vzťahov dôvery. Reálnou hrozbou pre dieťa zo strany rodiny a rodičov je situácia keď rodičia nie sú schopní a nedokážu vytvárať a formovať fungujúce vzťahy. Príčiny môžu byť rôzne od nevyhranenosti a ambivalentnosti rodičovských postojov až k neschopnosti a nezáujmu o dieťa. V súvislosti so zneužívaním dieťaťa plní rodina významnú úlohu pri formovaní sebaaponímania dieťaťa. Podľa J. Vymětala (1996, s.47) „aby človek žil v duševnej pohode musí si sám seba vážiť a sám seba si váži vtedy, keď mu dôležité osoby dávajú najavo, že ho pozitívne oceňujú“. Sebaaponímanie obsahuje to čo si o sebe myslíme, ako sa vnímame a prežívame čo nakoniec vyústi do sebaobrazu a sebahodnotenia. Vo vzťahu k sexuálnemu zneužívaniu to predstavuje veľmi dôležitú skutočnosť, od ktorej závisí úroveň a miera sebaúcty a sebadôvery dieťaťa. Najvýznamnejšími osobami, ktorých oceňovanie je pre budovanie sebaaponímania a sebadôvery dieťaťa dôležité, sú jeho rodičia. Ich názor a ocenenie ovplyvňuje mieru a úroveň sebaúcty a sebavedomia dieťaťa. Rodičia, ktorí odmietajú prebrať rodičovskú zodpovednosť, u ktorých sa objavujú ambivalentné postoje k svojim deťom sa to prejavuje negatívnym hodnotením dieťaťa, nezáujmom a absentovaním pozitívneho ocenenia. A práve na základe týchto skutočností je možné predpokladať, že väčšia pravdepodobnosť sexuálneho zneužitia je u detí, ktoré majú nízke sebahodnotenie, sú závislé na svojom okolí, majú nižšiu sebadôveru, stávajú sa manipulovateľnými, viac sa spoliehajú na dôveryhodnosť okolia, čo môže byť dospelým zneužitie. Pri nedostatku informácii môže takéto dieťa ľahko podľahnúť manipulácii dospelého, ktorý sa správa dostatočne autoritatívne (Vančíková, Hadj-Moussová, Provazník, Spilková, 1999).

Význam a dôležitosť rodiny z hľadiska dieťaťa je aj v tom, že dieťa si v nej osvojuje určité normy a pravidlá spolunažívania, ktoré internacionalizuje. Problémom dnešnej rodiny je však často deformovanie pozitívnej hodnotovej štruktúry a preberanie pseudohodnôt. Práve deficit hodnôt ako je ľudskosť, spravodlivosť, spolupatričnosť a pod. poskytujú možnosti manipulácie čo sa prejavuje stratou istoty a bezpečnosti. Dieťa sa nedokáže zorientovať v existujúcom systéme hodnôt a stáva sa ľahkou korisťou zneužitia zo strany dospelých. Najväčšiu rolu pri výskyte sexuálneho zneužívania dieťaťa hrajú charakteristiky rodinného života dieťaťa. Podľa Provazníka (In Vančíková, Hadj-Moussová, a kol., 1999) u mužov i žien, ktorí sa v detstve stali obeť sexuálneho zneužitia, je na prvom mieste

uvádzaný nešťastný rodinný život. Charakteristickým je to, že dieťa vyrastá v chladnom, odmietavom či inak neuspokojivom rodinnom prostredí, ktoré ho citovo deprivuje.

Viaceré výskumy rodinného prostredia (Bodnárová, B., Filadelfiová, J., Holubová, B., 2007, Bentovim, A., 1998, Elliotová, 1995, Vaníčkovéj, 1999, Cviková, 1997) v súvislosti so sexuálnym zneužívaním poukazujú na niektoré charakteristické znaky, ktoré sa dotýkajú rodičovského prístupu. Na Slovensku sa ročne stáva obeťami domáceho násillia 500 až 600 detí. Opatrenia sociálnoprávnej ochrany a sociálnej kurately v oblasti týraných a zneužívaných detí boli vykonané v 609 prípadoch (Správa o sociálnej situácii obyvateľstva Slovenskej republiky za rok 2008). V rodinách, v ktorých sa vyskytuje sexuálne zneužívanie prevažuje autoritatívny výchovný štýl. Od detí sa očakáva podriadenie sa rodinným pravidlám a normám. Všeobecne je možné skonštatovať, že v takýchto rodinách panuje nestabilita a zle tu funguje rodinný i manželský život. Dlhodobé sledovanie žien, ktoré boli samy ako deti týrané či zneužívané sa ukázalo, že riziko zneužívania dieťaťa matkou, ktorá bola tiež týraná sa znižuje, ak mala matka v období zneužívania akýkoľvek pozitívny vzťah (Bentovim 1998). Častým prípadom sexuálneho zneužívania dieťaťa je zneužitie v rodine. Ide o incest a najčastejšie ide o incest pokrvne príbuzných. Najpočetnejšie sú podľa viacerých autorov (Vančíková, Provazník, Hajd-Mousoová, 1999) prípady zneužívania dcéry otcom – priamy incest, alebo nepriamy incest kde je dieťa zneužitá nevlastným otcom (otčimom), druhom matky, ktorého dieťa vníma ako vlastného rodiča. Pod vplyvom incestu dochádza k negatívnym dôsledkom, ktoré narúšajú normálne vzťahy v rodine a jej fungovanie bez ohľadu na typ incestu. Je však prirodzené, že v prípade zneužívania dieťaťa vlastným rodičom je situácia zložitejšia. Predovšetkým tu pôsobia silnejšie zábrany na strane páchatel'a - incestné tabu. U obetí však dochádza k omnoho väčšiemu duševnému zraneniu pri zneužití vlastným rodičom, pretože k páchatel'ovi má spravidla omnoho bližší vzťah (Vančíková, Provazník, Hajd-Mousoová, 1999). Reakciou obeť v takomto prípade môže byť aj prispôsobenie sa danej situácii alebo odvolanie svojej predchádzajúcej výpovede, ktorou obeť označila páchatel'a sexuálneho zneužívania.

S incestným správaním sa častejšie stretávame v rodinách kde sú narušené vzťahy, prejavujúce sa dysfunkčnosťou, patologickým správaním rodičov, ale aj veľmi zlou sociálno-ekonomickou situáciou a pod. Výnimkou sú však nie ani rodiny, ktoré sa prejavujú navonok ako usporiadané. Sexuálny kontakt s dieťaťom môže mať samozrejme rôzne príčiny. Pre niektoré deti to môže byť aj prostriedok k získaniu pozornosti a lásky zo strany rodičov. Ide obyčajne o dlhodobú záležitosť. V mnohých prípadoch matka o tejto situácii vie ale nekoná, snaží sa problém nevidieť. Motívom je často snaha udržať si svoj vzťah

s agresorom, uchrániť rodinu pred verejným odsúdením a pod. Na tomto základe sa často stáva, že výpoveď zneužívaného dieťaťa je spochybňovaná, dieťa je nebrané vážne čo má však ďalekosiahle dôsledky. Americký lekár R. C. Summit tento jav nazval syndróm detského prispôsobenia sa pohlavnému zneužitiu. Je to jav, ktorý upozorňuje na to, že sexuálne zneužívané deti sú vystavené druhotnému zneužívaniu a zraňovaniu. Dieťa je zbavené akejkolvek nádeje na dôveryhodnosť (Weisset, al, 2005). Pri porovnaní funkčných rodín s rodinami, v ktorých došlo k incestu je zreteľné, že sprievodným javom sú vážne poruchy jednotlivých funkcií rodiny vo všetkých dôležitých aspektoch.

Najvýraznejším problémom zneužívaného dieťaťa je otázka sebahodnotenia. Pokiaľ ide o sexuálne zneužívanie rodičom, spravidla sa u neho vyskytuje narušené sebavedomie skôr ako dôjde k incestu. V takejto rodine nie je rešpektované súkromie a hranice medzi súkromným a spoločným nie sú jasne vymedzené. Nejasné pravidlá a nejasne vymedzené hranice sa prejavujú aj medzi jednotlivými generáciami, ktoré tvoria základ pre normálne fungovanie rodiny. Ďalšou charakteristikou incestnej rodiny, ktorú uvádza vo svojej štúdií napr. Green, je rigidná patriarchálna hierarchia. Incestný rodič ruší normy toho, čo je a čo nie je v tomto smere prijateľné (Vančíková, Provazník, Hadj-Moussová, 1999). Ďalším aspektom, v ktorom sa prejavujú rozdiely sú spoločenské väzby rodiny na jej sociálne okolie. Incestná rodina je často uzatvorená do seba a voči ľuďom mimo rodiny si udržiava nedôveru.

Sexuálne zneužívanie a jeho formy

Podľa Elliotovej (1995) pod sexuálnym zneužívaním rozumieme „využívanie osoby mladšej ako 15 rokov na sexuálne pôžitky, uspokojenie či iný prospech dospelou osobou, spravidla výrazne staršou. Ak je však dieťa od osoby, ktorá ho zneužíva, závislé (rodič, učiteľ...), predlžuje sa veková hranica, keď hovoríme o zneužívaní až do 18 rokov. K sexuálnemu zneužitiu môže dôjsť aj u dospelých osôb, ak sú zbavené svojprávnosti. Sexuálnu aktivitu s použitím násilia charakterizujeme ako znásilnenie, sexuálnu aktivitu medzi najbližšími príbuznými ako incest.

Sexuálne zneužívanie zahŕňa akékoľvek dotýkanie, styk či vykorisťovanie kýmkoľvek, komu bolo dieťa zverené do starostlivosti dobrovoľný pracovník alebo celkom cudzia osoba (Vlčková, 2001).

Formy sexuálneho zneužívania

Bezdotykové sexuálne zneužívanie:

Voyeurizmus

Sexuálne uspokojovanie pozorovaním cudzích osôb, ktoré sú nahé, vyzliekajú sa alebo vykonávajú sexuálnu činnosť, masturbujú. Páchateľ obeť sleduje, nezúčastňuje sa na tejto činnosti.

Exhibicionizmus

Bezdotyková forma, pri ktorej dospelý ukazuje svoje genitálie na verejnosti, často uprednostňuje deti pred dospelými.

Harassment

Ide o obťažovanie a znepokojovanie dieťaťa –harassment. Správanie dospelého má sexuálny podtón. Dospelý znepokojuje dieťa napríklad slovným napádaním, potľapkávaním po zadku, tlačením dieťaťa k sebe a pod.

Dotykové sexuálne zneužívanie:

Obťažovanie

Sexuálny útok, pri ktorom je dieťa dospelým obťažované, bozkávané, ohmatávané na erotogénnych zónach, ako sú prsia, genitálie. Veľmi často je sprevádzané aj slovným obťažovaním (vulgárnymi slovami, grimasami, gestami a pod.)

Sexuálny útok

Je to dotyková forma sexuálneho kontaktu dospelého s dieťaťom, kedy sa dospelý dotýka erotogénnych zón detského tela, mazná sa s ním a poškodzuje ho tým, že do neho vniká, napr. prstom, jazykom alebo predmetmi, proti vôli napadnutého a najčastejšie za použitia sily. Núti dieťa k tomu istému, alebo žiada od dieťaťa napr. masturbáciu penisu rukou. K sexuálnemu útoku sa zaraďuje aj intrafemurálny koitus (styk medzi stehnami).

Znásilnenie

Vynútené, násilné vniknutie do vagíny, konečníka, či úst dieťaťa penisom.

Incest

Kontaktné sexuálne zneužívanie, ku ktorému dochádza medzi blízkymi príbuznými. Ide o styk medzi:

- dieťaťom a pokrvným rodičom
- dieťaťom a príbuzným, vrátane nevlastného rodiča
- medzi súrodencami

Osobitnými formami sexuálneho zneužívania je rituálne a komerčné zneužívanie.

Rituálne zneužívanie - realizuje sa často vo vnútri nejakého uzatvoreného spoločenstva v súvislosti s uznávaním nejakých symbolov, ktoré majú náboženskú magickú alebo nadprirodzenú charakteristiku (Vaníčková, E., Provazník, K., Hadj-Moussová Z., Spilková, J.:1999).

Komerčné zneužívanie – je osobitnou formou sexuálneho zneužívania dieťaťa. Ide o použitie dieťaťa na sexuálne účely za peniaze alebo nejakú odmenu v naturáliách (Vaníčková, E.; 2004, s.3). Komerčné sexuálne zneužívanie má tri formy:

- Obchodovanie s deťmi

Dieťa je predané inej osobe za účelom adopcie, detskej práce, sexuálneho zneužívania alebo transplantácie orgánov.

- Detská prostitúcia

Využívanie detí pri sexuálnych aktivitách za finančnú úhradu. Mnohokrát sa deti rozhodujú slobodne, aby získali finančné prostriedky (deti ulice a pod).

- Detská pornografia

Ide o akékoľvek zobrazenie dieťaťa, ktoré sa zúčastňuje sexuálnej aktivity reálnej alebo predstieranej. Fotografie, obrázky, videonahrávky a pod. (Dunovský, J., Mitlöhner, M., Hejč, K., Hanušová-Tlačilová, J.: 2005)

Dôsledky sexuálneho zneužívania na obeť

Sexuálne zneužitie zanecháva na dieťati dôsledky rôznorodého a dlhodobého charakteru. Zlyháva sebaúcta a sebahodnotenie dieťaťa, dieťa prežíva pocity prázdnoty, beznádeje, odcudzenie a nedôveru voči svetu. V krajných prípadoch môžu tieto pocity viesť k samovražednému správaniu. Sexuálne zneužívanie podľa Kocourkovej (2000) traumatizuje dieťa vo všetkých oblastiach. Zasahuje jeho psychické zdravie, spôsobuje u neho rozrušenie a množstvo trýzniacich pocitov, aké dieťa nemôže samo zvládať, a preto ich potláča alebo presúva do inej roviny. U dieťaťa sa narúšajú vzťahy k sebe samému, narúša sa prežívanie, správanie, prejavuje sa nedôvera k ľuďom a zmeny v postojoch dieťaťa. Deformujú sa u neho predstavy spoločenských noriem a morálky čo je rizikovým faktorom pri vzniku a rozvoji sociálno-patologického správania (prostitúcia, promiskuita, všetky formy závislosti, agresívne správanie voči druhým alebo voči sebe, samovražedné pokusy alebo dokonané samovraždy). Dôsledky sú tým hlbšie, čím je dieťa mladšie, čím dlhšie zneužívanie trvalo, čím viac atakov sa odohralo a čím boli brutálnejšie Milfait (2008). Záleží samozrejme aj na tom o ako tesnú citovú väzbu išlo medzi páchatelom a dieťaťom. Významným faktorom je aj fakt, či dieťa

našlo podporu u svojej rodiny a blízkom okolí. Milfait (2008) rozlišuje dva druhy správania u sexuálne zneužívaných detí. Interné a externé. Deti s internalizovaným správaním majú sklony sa izolovať a nekomunikovať s druhými. Bývajú úzkostné, samy seba vidia negatívne, identifikujú sa s rolou obeti. Často sa u nich týranie a zneužívanie opakuje a oni sa mu podriaďujú. Vyskytujú sa u nich somatické problémy, poruchy príjmu potravy a už zmienené závislosti, sebapoškodzovanie alebo samovražedné tendencie. Deti s externalizujúcim správaním, môžu byť agresívne, nepriateľské, deštruktívne, provokatívne, násilnícke a negativistické. Tento druh správania sa vyskytuje častejšie u chlapcov. Ich správanie nesie znaky sexualizácie a môžu mať i sklon k mučeniu alebo zabíjaniu zvierat.

Dôsledkom sexuálneho zneužívania môže byť tiež rozvinutie posttraumatickej stresovej poruchy, ktorá je charakterizovaná ako znovuprežívanie, vyhýbavé správanie a vegetatívna labilita. Jedná sa o akútnu oneskorenú reakciu na mimoriadne stresové udalosti. Môže sa prejavovať v podobe búrlivých emočných reakcií a behaviorálnych krízových reakcií, môže dôjsť k zábleskom opakovaných prežívaní traumatickej udalosti nielen v sne alebo vo vtierajúcich sa živých spomienkach v nečakaných situáciách. Hovoríme tu o tzv. flashbackoch. Dieťa sa týmto snaží vyhnúť všetkému, čo mu pripomína traumu, hlavne pocitom, myšlienkam a komunikovaniu, dochádza k odcudzovaniu sa rodine a blízkym ľuďom (Milfait, 2008). Správanie zneužitého dieťaťa vykazuje určité charakteristiky. Býva často smutné, stáva sa uzatvoreným, pasívnym, ľahostajným, citovo plochým. U obetí sexuálneho zneužívania sa stretávame aj s rozvinutým sociálno-patologickým správaním (klamstvá, krádeže, podvádzanie, šikanovanie, záškoláctvo, fajčenie, alkohol, drogy). Častými prejavmi sú aj pociťovanie viny, vlastnej bezcennosti, dieťa odmieta vlastné telo. Dunovský (1995) ďalej dopĺňa, že psychická trauma môže byť sprevádzaná krátkodobými ale i dlhodobými dôsledkami. K výrazným príznakom patrí aj neprimerané sexuálne správanie. Dieťa, preto môže vyhľadávať sexuálne uspokojenie pri iných dospelých, alebo sexuálne zneužívať iné deti.

Terapia sexuálne zneužitého dieťaťa

Cieľom terapie je zmiernenie symptómu, destigmatizácia, podpora rozvoja sebavedomia dieťaťa a prevencia zneužitia v budúcnosti (Pöthe, P: 1995, 1997). Za dôležité považujeme to, aby sa terapia zameriavala nielen na obeť sexuálneho zneužívania ale na celú rodinu.

Každá terapia by mala zahŕňať:

1. podrobnú sociálnu anamnézu mapujúcu prítomnosť rizikových faktorov

2. identifikáciu používaných obranných stratégií dieťaťa a posilňovanie sociálnej opory dieťaťa a ostatných členov rodiny , zvlášť nezneužívajúceho rodiča
3. koordináciu terapeutických, sociálnych, právnych intervencií na úrovni štátnych i neštátnych inštitúcií

(Pöthe, P. :1995).

Výsledky prieskumu

Prezentovaná problematika sexuálneho zneužívania v rodine bola podrobená skúmaniu. Využili sme kvalitatívny prieskum, ktorý bol zvolený zámerne, pretože takýto spôsob umožňuje bližšie a hlbšie preniknutie k skúmanej problematike. Objektom prieskumu boli dve rodiny, v ktorých bolo preukázané sexuálne zneužívanie. Respondentmi boli maloleté deti –obete i páchatelia sexuálneho zneužívania, a rodičia skúmaných detí ako páchatelia sexuálneho zneužívania. Potrebne informácie sme čerpali zo spisovej dokumentácie k jednotlivým prípadom, ktoré nám poskytlo oddelenie sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately. Hlavnou metódou výskumu bola analýza dokumentov. Na základe analýzy sme identifikovali znaky rodinného prostredia , v ktorom došlo k sexuálnemu zneužitiu a identifikovali príčiny a dôsledky sexuálneho zneužívania. Analýza spisovej dokumentácie poskytla informácie, ktoré boli ďalej vyhodnocované, analyzované a porovnávané s teóriami prezentovanými v odbornej literatúre.

Cieľom kvalitatívneho prieskumu bolo zodpovedať na tieto výskumné otázky:

- Vykazuje analyzované rodinné prostredie, patologické znaky a vytvára tým rizikové prostredie pre vznik sexuálneho zneužívania dieťaťa?
- Je osobná skúsenosť respondentov s týraním a zneužívaním v skúmaných rodinách determinantom páchania sexuálneho zneužívania zo strany páchatel'a?
- Akými osobnostnými charakteristikami sa vyznačujú obeť sexuálneho zneužívania?

Na základe analýzy sa potvrdilo, že vznik rizikových situácií vedúcich k sexuálnemu zneužitiu dieťaťa bol ovplyvnený patológiou rodinného prostredia detí. Prostredie bolo citovo chladné, vykazujúce patologické rysy predovšetkým tým, že obidvaja rodičia boli závislí od alkoholu, zanedbávali svoje deti. Deti sa nachádzali v zvlášť ťažkej životnej situácii. Ich správanie sa vyznačovalo submisívitou, nízkou úrovňou sebahodnotenia a sebadôvery. Zanedbanie starostlivosti zo strany rodičov malo za následok umiestnenie detí do ústavnej starostlivosti. Ich neinformovanosť a absencia pozitívnych modelov správania a nedostatok informácií o tom čo je prípustné a čo už neprípustné správanie bola príčinou toho, že sa v prostredí ústavnej starostlivosti stali predmetom manipulácie a sexuálneho

zneužívania zo strany starších detí. Prieskumom bolo potvrdená aj ďalšia skutočnosť, že páchanie sexuálneho zneužívania u skúmaných respondentov bolo determinované ich skúsenosťou s týraním a zneužívaním v pôvodnej rodine. Išlo o maloletých páchatel'ov sexuálneho zneužívania. U obidvoch respondentov bolo zistené fyzické týranie a zanedbávanie zo strany ich rodičov. U skúmaných respondentov sa prejavilo neprimerané sexualizované správanie dôsledkom čoho došlo k zneužívaniu mladších detí v detskom domove, v ktorom boli skúmaní respondenti umiestnení po odňatí z rodiny. Dôvodom odňatia bolo fyzické týranie a sexuálneho zneužívanie. V tomto prípade sa preukázalo, že dôsledky psychickej traumy vyvolanej sexuálnym zneužívaním sa prejavili neadekvátnym sexuálnym správaním. U obidvoch respondentov boli na základe psychiatrického vyšetrenia potvrdené okrem sexualizovaného správania aj ďalšie poruchy správania a psychické problémy.

Záver

Rodina má z hľadiska vplyvu na dieťa výnimočné postavenie. Je to najvýznamnejší exogénny faktor ovplyvňujúci životnú dráhu každého človeka. Je preto dôležité, aby rodina bola optimálnym prostredím pre výchovu detí. Aj náš prieskum ukázal, že najohrozenejšími sú deti z citovo chladného a patologického rodinného prostredia, prostredia kde je dieťa vystavené dlhodobo ohrozujúcim situáciám bez nádeje na zmenu a prostredia, ktoré neposkytuje dostatok informácií, ktoré by dieťaťu pomohli orientovať a vo svete. Optimálne prostredie rodiny je zárukou, že dokážeme minimalizovať a znížovať počet detí, ktorí sú vystavené hrozbe sexuálneho zneužitia.

LITERATÚRA

- BENTOVIM, A. 1998. *Týraní a sexuální zneužívání v rodinách*. Praha: Grada, 1998, 117 s. ISBN 80-7169-629-3
- BODNÁROVÁ, B., FILADELFIOVÁ, J., HOLUBOVÁ, B. 2008. Reprezentatívny výskum a skúsenosti žien s násilím páchanom na ženách(VAW) na Slovensku. www.unifem.sk/uploads/doc/VAW Slovakia.
- DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z. 1995. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada Publishing, 1995. ISBN 80-7169-192-5
- DUNOVSKÝ, J., MITLÖHNER, M., HEJČ, K., HANUŠOVÁ – TLAČILOVÁ, J. 2005. *Problematika dětských práv a komerčního sexuálního zneužívání dětí u nás a ve světě*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1201-6
- ELLIOTOVÁ, M. 1994. *Jak ochránit své dítě*. Praha: Portál, 1994, 173 s. ISBN 80-7178-157-6
- FUKUYAMA, F. 2006. *Velký rozvrat. Lidská přirozenost a rekonstrukce společenského řádu*. Praha: Academia, 376 s. ISBN 80-200-1438-1
- GJURIČOVÁ, Š., KOCOURKOVÁ, J., KOUTEK, J. 2000. *Podoby násilí v rodině*. Praha: Vyšehrad, 106 s. ISBN 80-7021-416-3

- HUDECOVÁ, A., JUSKO, P., a kol. 2010. Profesionálne kompetencie sociálnych pracovníkov. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2010, 150 s. ISBN 978-80-557-0112-7
- MILFAIT, R. 2008. Komerční sexualizované násilí na dětech. Praha: Portál, 2008, 210 s. ISBN 978-80-7367-320-8
- ONDREJKOVIČ, P., BREZÁK, J., LUBELCOVÁ, G., POLÁKOVÁ, E., VLČKOVÁ, M. 2001. Sociálna patológia. Bratislava: Veda, 2001, 310 s. ISBN 80-224-0685-6
- PÖTHE, P. 1995. Dítě v ohrožení. Praha: G plus G, 1999. ISBN 80-86103-21-8
- Správa sociálnej situácii obyvateľstva Slovenskej republiky za rok 2008 (online). <http://www.employment.gov.sk/index.php?>
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-496-6
- VANÍČKOVÁ, E., PROVAZNÍK, K., HADJ-MOUSSOVÁ, Z. 1997. Sexuální zneužívání dětí. Praha: Karolinum, 1997. 82 s. ISBN 80-7184-479-9
- VANÍČKOVÁ, E., PROVAZNÍK, K., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., SPILKOVÁ, J. 1999. Sexuální násilí na dětech. Praha: Portál, 1999. 120 s. ISBN 80-7178-286-6
- WEISS, P. a kol. 2000. Sexuální zneužívání – Pachatelé a oběti. Praha: Grada Publishing, 2000. 212 s. ISBN 80-7169-795-8

RODOVÉ ROZDIELY VO VNÍMANEJ SOCIÁLNEJ OPORE ADOLESCENTOV

Lucia Pašková

Abstrakt: Cieľom príspevku je priblížiť problematiku sociálnej opory adolescentov so zameraním na rodové rozdiely, preferenciu zdrojov, či poradie preferovaných zdrojov sociálnej opory adolescentami. Výskumný súbor tvorilo 105 chlapcov a 113 dievčat s vekovým priemerom 14,4 roka. Pre zber výskumných údajov sme použili dotazníkovú metódu. Takto získané údaje sme podrobili štatistickej analýze prostredníctvom neparametrického Mann-Whitney U testu. Z našich výskumných zistení vyplýva potvrdenie rodových rozdielov vo vnímaní sociálnej opory ako i v preferencii jej zdrojov.

Abstract: The goal of the paper is to approximate the problems of social reliance of adolescents. The research was realized with the group of respondents – adolescents. The research sample consisted of 105 males and 113 females. The questionnaire was used to collect the research data. These obtained data were analyzed by the statistical analysis of Mann-Whitney U test. According to our research findings, there is a significant relation between sex and social reliance.

Kľúčové slová: sociálna opora, adolescent, záťaž

Key words: social reliance, adolescent, endurance

Základ pojmu sociálna opora tvorí anglický termín „support“, v zmysle *posilňovať niekoho, stavať niekoho na nohy, pomôcť mu niečo niesť, niečo pretrpieť* (Křivohlavý, 1999). Sociálna opora „social support“ bola jedným z prvých faktorov, ktoré boli identifikované ako faktory moderujúce vplyv nepriaznivých životných udalostí na psychickú pohodu človeka a následne na jeho zdravie.

Všeobecne možno konštatovať, že sociálna opora má svoj význam v živote človeka prevažne tam, kde sa daný človek dostáva do ťažkej životnej situácie a snaží sa ju zvládnuť. Pripisuje sa jej pozitívny vplyv na zdravie, a to priamo - podporou duševného zdravia, ale tiež nepriamo - podporou zdravia podporujúceho životného štýlu. Yarcheski a Mahon vo svojich zisteniach tvrdia, že sociálna opora je najsilnejší prediktor zdravého životného štýlu (podľa: Gecková, Pudelský, Van Dijk, 2001).

Problematika sociálnej opory patrí do kontextu psychológie zdravia. Brannonová a Feist (podľa: Křivohlavý, 2001) komentovali zistenia o vzťahu sociálnej opory a zdravia spôsobom, že sociálna opora zmierňuje, dokonca až eliminuje škodlivé účinky stresu, a tým poskytuje ochranu proti chorobe a úmrtiu. Zároveň vedie jedinca k presvedčeniu, že si ho ostatní ľudia vážia a v prípade potreby sú mu ochotní poskytnúť pomoc a starostlivosť. A práve toto presvedčenie, tvorí podstatu psychologického mechanizmu, na základe ktorého sociálna opora funguje a pomáha človeku efektívne sa vyrovnávať s negatívnym vplyvom stresovej situácie.

Sociálna opora predstavuje súbor vzťahov, ktoré daná osoba vníma v komunikačnej sieti ako subjektívne významné pre zachovanie vlastnej identity a psychickej rovnováhy (podľa: Baumgartner, Adamková, 2001).

Křivohlavý (2001) ju definuje ako pomoc poskytovanú druhými ľuďmi človeku nachádzajúcemu sa v záťažovej situácii, ktorá mu túto situáciu určitým spôsobom uľahčuje.

Hartl, Hartlová (2000) definujú sociálnu oporu ako vzťahovú oporu v prostredí, v ktorom človek žije; zvyšuje odolnosť voči stresu a chuť prežiť životné prehry a krízy; je dôležitým pilierom duševného zdravia.

V rámci pojmu sociálna opora sa objavuje pojem *vnímaná sociálna opora*, ktorá predstavuje všeobecnú predstavu o tom, že druhí ľudia sú dosiahnuteľní, sú k dispozícii a sú ochotní poskytnúť pomoc, ak by to daný človek potreboval (Křivohlavý, 1999). *Celková vnímaná sociálna opora* je potom výrazom pre presvedčenie danej osoby, aká je kvalita celého súboru sociálnych vzťahov, ktoré sú k dispozícii.

Podľa tvrdení Hupceyovej (podľa: Mareš, 2001) by mala definícia sociálnej opory zahŕňať prinajmenšom tri aspekty, a to:

1. Vzťah medzi poskytovateľom a prijímateľom sociálnej opory;
2. Zámer alebo cieľ sociálnej opory;
3. Výsledky poskytnutej sociálnej opory.

Sociálna opora sa potom zvyčajne definuje ako činnosť poskytovaná ochotne s dobrými úmyslami osobou, s ktorou je príjemca v osobných vzťahoch (Mareš, 2001). Veľmi dôležitým aspektom je najmä subjektívne vnímanie a interpretácia poskytovanej opory, ako sú hodnotené potencionálne zdroje sociálnej opory, či sú skutočne podporujúce, pomáhajúce a v akej miere.

House (podľa: Šolcová, Kebza, 1999) rozlíšil štyri zložky sociálnej opory:

Emocionálna opora – poskytovanie dôležitých emócií, ako napr. lásky, empatie, viery a pod. Človek ju nachádza v dôverných vzťahoch a je pre neho znamením, že niekomu na ňom záleží;

Hodnotiaca opora – hodnotenie komunikácie, ktoré je relevantné sebahodnoteniu, pozitívne hodnotenie snahy a práce;

Informačná opora – sprostredkovanie informácií alebo rád, ktoré pomáhajú efektívne sa vyrovnávať s osobnými problémami;

Inštrumentálna opora – praktické druhy pomoci, hmotná, materiálna pomoc, napr. poskytnutie pôžičky, požičiavanie rôznych vecí a pod.

V odbornej literatúre sa stretávame s nasledujúcimi typmi sociálnej opory:

Opora načúvaním – možnosť porozprávať sa o svojich pocitoch, bez obáv ventilovať svoje starosti, vyjadriť svoje sympatie, bez toho aby bol kritizovaný, posudzovaný alebo poučaný čo nemá robiť.

Opora poskytovaná sociálnym spoločenstvom – zapájanie človeka do rôznych spoločných aktivít (šport, výlety, divadlo, posedenie v reštaurácii), čo vyvoláva u neho kladné emócie a umožňuje mu odpútať sa na určitý čas od problémov.

Opora prostredníctvom spätnej väzby – informácie, ktoré dávajú človeku spätnú väzbu, že je na dobrej ceste k dosiahnutiu cieľa, obraz o tom ako sa správa, vyjadruje, ako pôsobí na ostatných, aké má postavenie v sociálnej skupine (podľa: Ďurdiak, Ďurdiaková, 2006).

Napriek tvrdeniam o ochrannom vplyve sociálnej opory vo vzťahu k negatívnym účinkom stresu na zdravie, niektoré štúdie tento pozitívny vplyv nepotvrdili. Ako dôvod nejednoznačných výsledkov uvádzajú Šolcová a Kebza (1999), že ide o vysoko zložitý fenomén, v ktorom je potrebné rozlíšiť najmenej tri pojmy, ktoré sa od seba líšia časovými charakteristikami, východiskami, vplyvom na pohodu a zdravie a psychologickou povahou. Ide o tieto pojmy:

1. Anticipovaná (očakávaná) sociálna opora;
2. Získaná sociálna opora;
3. Mobilizácia (aktivácia) sociálnej opory.

Anticipovaná (očakávaná) sociálna opora - ide o presvedčenie človeka, že v prípade ak sa objaví určitá potreba, sú významné blízke osoby pripravené pomôcť. Predstavuje všeobecný pocit jedinca, že je ostatnými akceptovaný, že sa o neho niekto zaujíma, a že mu bude poskytnutá pomoc, ak to bude potrebovať. Je teda odrazom toho, ako jednotlivец vníma svoje sociálne začlenenie. V súvislosti s anticipovanou sociálnou oporou sa očakáva pozitívny vplyv na pohodu a zdravie človeka. Niektorí autori ju považujú za individuálne odlišnú

premennú, úzko prepojenú s niektorými osobnostnými charakteristikami človeka, ako napr. extravergia, sebavedomie, sociálne kompetencie a pod. pričom sa zaraďuje medzi zdroje zvládania stresu. Prínosom anticipovanej sociálnej opory môže byť podpora vlastného úsilia k zvládnutiu danej situácie, podpora fungovania vzťahov v sociálnom okolí, udržanie nádeje. Uvedomenie si skutočnosti, že druhí sú pripravení pomôcť, vytvára pocit sociálnej istoty, čo uľahčuje podstúpenie rizika a povzbudzuje človeka k tomu, aby sa pokúsil riešiť situáciu, resp. problém samostatne.

Získaná sociálna opora - predstavuje pomocné činnosti, rôznej povahy (napr. emocionálnej, inštrumentálnej a pod.), ktorých sa jedincovi už skutočne dostalo. Je založená na konkrétnej skúsenosti v špecifickej situácii. V súvislosti so získanou sociálnou oporou nie je vylúčený ani jej negatívny vplyv na pohodu a zdravie (podľa: Šolcová, Kebza, 1999). Príčiny tejto rozdielnosti môžu vznikať jednak na strane jedinca, jednak na strane obklopujúceho sociálneho prostredia. Na strane jedinca ide o individuálne osobnostné charakteristiky, napr. osoba s vysokým sebavedomím môže mať tendenciu k preceneniu očakávanej úrovne sociálnej opory. Rovnako skutočnosť, že človek je odkázaný na pomoc druhého môže viesť k pocitom závislosti, negatívne ovplyvniť sebaúctu prijímateľa, vyvolať pocity viny a bezmocnosti, ktoré vedú k pasivite a rezignácii (Koubeková, 2002). Na strane sociálneho okolia môžu mať potencionálne podporujúce osoby svoje vlastné problémy so zvládnutím stresogénnej situácie, pri ktorej by mali poskytnúť pomoc. Aby bola získaná sociálna opora účinná, musí vyhovovať potrebám jej prijímateľa.

Mobilizácia (aktivácia) sociálnej opory - môže byť chápaná ako stratégia zvládania stresu. Predpokladom pozitívnej odpovede pri mobilizácii sociálnej opory je obratnosť v komunikácii a sociálnom kontakte.

V tomto príspevku sme sa rozhodli venovať pozornosť vnímanej sociálnej opore adolescentov. Vychádzame z teórií kladúcich dôraz na význam sociálnej opory pri zvládaní náročných životných situácií, ale aj problémov každodenného života, ktoré výrazne vystupujú do popredia práve v období dospievania. V rámci adolescencie sme sa zamerali na obdobie strednej adolescencie, ktorá predstavuje obdobie hľadania vlastnej identity a jedinečnosti. Macek (2003) ju vymedzuje časovým intervalom 14-16 rokov, pričom toto obdobie predstavuje čas nástupu adolescenta na strednú školu. Potreba adaptovať sa na nové prostredie, nový systém fungovania a nový kolektív predstavuje pre adolescenta istú záťaž. Medzi najvýznamnejšie zdroje sociálnej opory adolescentov patrí sociálna sieť, rodina, rovesníci, škola, sociálny status.....

Pojem **sociálna sieť** vystihuje sociálne väzby medzi ľuďmi. Tardy označil sociálnu sieť za hlavný zdroj sociálnej opory, zahŕňajúci jednotlivé zložky, prostredníctvom ktorých sa efekt sociálnej opory realizuje. Štruktúra sociálnej siete je charakterizovaná hustotou, reciprocitou, zložením, stabilitou v čase a homogenitou. Priamy vzťah k úrovni sociálnej opory má kvalita štruktúry sociálnych väzieb, ich reciprocita, bohatosť a intenzita.

Obdobie adolescencie je obdobím budovania identity adolescenta, kedy dochádza k ujasneniu si základných vzťahov, v ktorých sa adolescent cíti ako subjekt, vytvára si vedomie členstva v sociálnych skupinách a vedomie sociálnych rolí (podľa: Macek, 2003). Vzťahy k dôležitým ľuďom, skupinám, prípadne inštitúciám tak patria k základným zdrojom sociálnej opory.

Adolescentova percepcia sociálnej opory môže byť závislá na všeobecnom prežívaní vzťahu **rodič** - adolescent a tiež na aktuálnom správaní rodičov. Wickarma (podľa: Gecková, Pudelský, Van Dijk, 2001) vo svojich zisteniach potvrdil, že percepcia sociálnej opory adolescentov úzko súvisí s pozorovaným správaním rodičov. Rodičovská sociálna opora zároveň ovplyvňuje zdravie adolescentov, a to priamo, ale i nepriamo, prostredníctvom percepcie tejto opory adolescentmi. Rossow a Rise (podľa: Gecková, Pudelský, Van Dijk, 2001) potvrdili, že rodičia nepriamo prispievajú aj k výberu rovesníkov, ktorých správanie je podobné ich vlastnému. Podľa Šimonovej (tamtiež) pozitívne sebahodnotenie je ako mediátor duševného zdravia a psychickej pohody výsledkom plnenia oboch základných funkcií rodiny, t.j. sociálnej podpory a sociálnej kontroly. Rodičia svojim výchovným pôsobením, emocionálne pozitívnym správaním a praktickými radami poskytujú adolescentom pocit opory, bezpečia a istoty, no zároveň prostredníctvom svojho riešenia životných udalostí nepriamo modelujú ich copingové správanie.

Koubeková (2002) priniesla zistenia, že adolescenti, ktorí sú pozitívnejšie hodnotení rodičmi i ostatnými členmi rodiny, vykazujú vyššiu mieru spokojnosti s oporou zo strany okolia.

V období adolescencie sa do popredia dostávajú **rovesnícke vzťahy**. Jurovský (podľa: Gecková, Pudelský, Tuinstra, 2000) na základe svojich zistení hovorí o adolescencii ako o období priateľstiev, kedy sa situácia izolácie takmer nevyskytuje. Napriek tomu Gecková, Pudelský a Tuinstra (2000) priniesli vo svojich zisteniach informácie o tom, že napriek vysokému počtu priateľov a relatívne ľahkej dostupnosti priateľov sa istá skupina adolescentov cítila frustrovaná a nespokojná s počtom priateľov. Problémom môže byť skôr pocit osamelosti, nedostatočného porozumenia a blízkosti vo vzťahoch.

Škola má okrem výchovno-vzdelávacej funkcie obrovský význam ako zdroj rovesníckych kontaktov. Na základe svojho výskumu, túto funkciu školy vyzdvihuje Jurovský (podľa: Gecková, Pudelský, Tuinstra, 2000), podľa ktorého je škola spoločenskou príležitosťou pre dieťa, aby si mohlo nájsť cestu k zblíženiu sa s druhými deťmi, ktorá v sebe zahŕňa bohatú škálu citových záväzkov s druhými ľuďmi. Na druhej strane, množstvo autorov (Sak, Saková, 1996; Kraus, 2002; Macek, 1998 podľa: Kraus, 2007) považuje školu a učenie za najfrekvencovanejšiu oblasť bežných starostí a problémov adolescentnej mládeže.

Pri skúmaní podstaty pôsobenia sociálnej opory nemožno zabudnúť na širší sociálny kontext, v ktorom sa tento proces deje, a to **sociálno-ekonomický status**. Thoitsová (podľa: Šolcová, Kebza, 1999) hovorí o socio-ekonomickom statuse ako o nárazníku voči stresu, pretože umožňuje prístup k finančným prostriedkom a k vzdelaniu a je potrebné ho zaradiť medzi osobné zdroje zvládania stresu. Napr. vzdelanie rozširuje možnosti využitia riešiacich prístupov pri kognitívnom hodnotení stresogénnych udalostí a následne pri ich zvládaní. Vo svojich zisteniach poukazuje na to, že osoby patriace do tried s nižším socio-ekonomickým statusom vykazujú nižší pocit kontroly nad udalosťami, nižší pocit zvládania a tiež nižšie sebedomie. Zaujímavé zistenia týkajúce sa vzťahu socio-ekonomického statusu a sociálnej opory priniesol Kraus (tamtiež). Osoby z nižšej sociálnej triedy preukázali nižšiu spokojnosť so sociálnou oporou, ktorej sa im dostalo, ako osoby z vyššej sociálnej triedy. Podľa jeho predpokladov je prístup k osobným zdrojom zvládania stresu lepší vo vyšších sociálnych triedach.

V priebehu života sa človek stretáva s množstvom situácií, ktoré sú pre neho nové a náročné, je vystavený ich vplyvu a je nutné, aby ich spracoval a prekonal. V psychológii sa o tom, čo je v pozadí zvládania životných problémov hovorí ako o **resiliencii** (Křivohlavý, 2010). Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000) ju definuje ako nezdolnosť, resp. súhrn faktorov pomáhajúcich prežiť človeku v nepriaznivých podmienkach. V rámci resiliencie sa v psychologických štúdiách stretávame s množstvom pojmov s ňou súvisiacich napr. klady človeka (aktivita), zdroje síl (psychický, sociálny kapitál a pod.) ochranné (protektívne) faktory a ochranné (protektívne) procesy. V rámci protektívnych faktorov, jeden z dôležitých pozitívnych faktorov, ktorý posilňuje resilienciu a moderuje nepriaznivý vplyv rôznych negatívnych životných udalostí na psychický i fyzický zdravotný stav človeka predstavuje práve sociálna opora. Potvrdzuje to aj väčšina výskumných zistení, s ktorými sa môžeme stretnúť napr. Schwarzer, Leppinová (1991), Kessler, Price, Wortman (1985).

Sociálna opora je podľa niektorých autorov (Marsh a kol., 2007; Volanen, 2004; Antonovsky, Sagy, 2001; Wolf, Ratner, 1999; Wolf, Ratner, 1999; podľa: Snopek, Hublová, 2008)

považovaná za jeden z hlavných zdrojov zmyslu pre integritu. Zmysel pre integritu je významným salutogénnym faktorom, ktorý sa vyvíja v období detstva a stabilizuje sa počas dospievania a ranej dospelosti. Jedinci so silným zmyslom pre integritu dokážu definovať životné udalosti ako menej stresujúce (zrozumiteľnosť), majú schopnosť mobilizovať zdroje potrebné k vysporiadaniu sa so stresormi (zvládnuteľnosť) a tiež majú motiváciu situáciu zvládnuť (zmysluplnosť). Dobrá sociálna kapacita, dôverné vzťahy s rodičmi, dostupnosť významných iných dospelých osôb umožňuje zmobilizovať pomoc a zvládnuť stresor, s ktorým si jedinec nevie poradiť a táto skutočnosť môže stimulovať pocit zvládnuteľnosti (podľa: Madarasová - Gecková, 2008).

Adekvátne začlenenie sa do spoločnosti a primerané fungovanie v oblasti sociálnych vzťahov je jednou z oblastí, ktorá sa významne podieľa aj na kvalite života človeka a jeho celkovej spokojnosti so životom (Koubeková, 2006). Sociálna opora je jedným z faktorov, ktorej kladný vplyv na redukciu stresu, zdravotný stav a životnú spokojnosť bol preukázaný v mnohých výskumoch (napr. Cohen, Underwood, Gottlieb, 2000; Křivohlavý, 1999, Levin, Chattersová, 1998; Pavot, Diener, 1993; Šolcová, Kebza, 1999 podľa: Snopek, Hublová, 2008).

Výskumné metódy

Dotazník sociálnej opory u detí a dospievajúcich CASSS-SK (Child and Adolescent Social Support Scale – CASSS, Malecki, Demaray, Elliott, 2000; Mareš, Ježek, 2005). Dotazník zisťuje vnímanú sociálnu oporu. Je tvorený 60 položkami, ktoré sú rozdelené do piatich subškál po 12 položiek. Subškály označujú zdroje sociálnej opory, ktorými sú rodičia, učiteľ, spolužiaci, kamaráti a ľudia v škole (riaditeľ, zástupca riaditeľa, školský psychológ, výchovný poradca..). Subškálu rodičia sme rozdelili do dvoch samostatných subškál, ktoré skúmajú sociálnu oporu od mamy a otca samostatne.

Od žiaka sa vyžaduje, posúdenie výroku z dvoch hľadísk:

1. ako často prežíva takú oporu,
2. aká dôležitá je pre neho táto vnímaná opora.

Početnosť výskytu opory je posudzovaná na 6-bodovej stupnici od *nikdy* (1) po *vždy* (6). Hrubé skóre pre početnosť výskytu opory (frekvenciu) v rámci jednej subškály je 12 - 72. Získané skóre predstavuje hodnoty pre jednotlivé zdroje sociálnej opory.

Dôležitosť sociálnej opory je v rámci každej subškály hodnotená na 3-bodovej stupnici od *nie je dôležité* (1) po *veľmi dôležité* (3). Hrubé skóre pre dôležitosť každej subškály sa pohybuje v rozmedzí 12- 36.

Sčítaním všetkých údajov v 6-tich subškálach je možné získať celkovú vnímanú sociálnu oporu u adolescenta.

Výskumné údaje sme spracovali prostredníctvom neparametrického Mann-Whitney U testu.

Výskumný súbor

Do nášho výskumného súboru sme zaradili 218 žiakov prvých ročníkov zvolených stredných škôl v Liptovskom Mikuláši. Výskumnú vzorku tvorilo 113 dievčat a 105 chlapcov vo veku od 14-15 rokov.

Výskumné zistenia

Pre vyššiu kvalitu života, životnú spokojnosť a zároveň i pre sebahodnotenie adolescentov je významná frekvencia (častosť) kontaktov so zdrojmi sociálnej opory. Palíšek (2008) poukazuje na to, že dievčatá častejšie ako chlapci v záťažových situáciách prežívajú pocit bezmocnosti a beznádeje vzhľadom k vlastným možnostiam ich zvládnuť, pociťujú väčšiu potrebu oproti chlapcom sa počas zvládania oprieť o blízku osobu. Častejšie o problémy komunikujú, vyhľadávajú sociálnu oporu a rešpektujú realitu. U chlapcov sa objavuje tendencia problémy si menej pripúšťať a nadhodnocovať svoje schopnosti stresové situácie zvládnuť. Zistenia viacerých autorov poukazujú na existenciu rodových rozdielov vo vnímanej sociálnej opore, čo bol jeden z dôvodov nášho záujmu o potvrdenie tohoto faktu. Tabuľka 1 prezentuje naše výskumné zistenia potvrdzujúce výstupy spomínaných autorov.

Tabuľka 1 Rodové rozdiely v celkovej vnímanej sociálnej opore

	N	Medián chlapci	Medián dievčatá	U test	významnosť
Celková vnímaná sociálna opora	218	273	290,5	1175,5	0,012*

Mann-Whitney U test * $p < 0,05$

Pri porovnaní rozdielov v celkovej vnímanej sociálnej opore medzi chlapcami a dievčatami sme zistili štatisticky významný rozdiel na 5 % hladine štatistickej významnosti. Dievčatá oproti chlapcom vykazovali vyššiu celkovú vnímanú sociálnu oporu, čo možno vidieť pri porovnaní mediánov. Výsledok korešponduje so zisteniami autorov Koubeková, 2002; Macek, Hanžlová, 2008. Macek a Hanžlová (2008) sledovali zvládacie stratégie dospievajúcich, a dospeli k záverom, že dievčatá nad problémom a jeho riešením častejšie

uvažujú, preberajú ho s rodičmi alebo s niekým, koho sa týka, vyhľadávajú sociálnu oporu a rešpektujú realitu. Chlapci na rozdiel od dievčat, ako uvádzajú Macek a Hanžlová (2008), na sebe často nedávajú nič vidieť a správajú sa, akoby bolo všetko v poriadku. Častejšie ako dievčatá sa chlapci prezentujú ako tí, ktorí problémy zvládnu sami, bez toho, aby sa s nimi príliš zaoberali. Uvažujeme, že uvedené skutočnosti môžu byť ovplyvnené odlišným spôsobom socializácie chlapcov a dievčat. Džuka (1996) odôvodňuje danú skutočnosť podľa Agrylea (1987), ktorý poukázal na to, že dievčatá sú vychovávané v tesnejšej väzbe na matku, vo väčšej miere im záleží na vzťahoch, a to ich vedie k väčšej potrebe sociálnej podpory a väčšej senzitivite počas života. U chlapcov, resp. mužov sa vysoko cení samostatnosť a výkon, čo môže viesť k nadhodnocovaniu vlastných schopností zvládnuť situácie záťaže. Podľa Koubekovej (2002) chlapci hľadajú pomoc iných až v situáciách, keď si sami nevedia poradiť. Sociálnu oporu chápu skôr ako prejav vlastnej neschopnosti a osobného zlyhania. Okrem samotnej existencie rodových rozdielov vo vnímanej sociálnej opore sme sa zamerali aj na rodové rozdiely v preferencii zdrojov vnímanej sociálnej opory (tabuľka 2).

Tabuľka 2 Rodové rozdiely v preferencii zdrojov vnímanej sociálnej opory (SO)

Zdroje SO	n Ch	n D	n	Medián Ch	Medián D	U test	p
Matka	44	74	118	50	50,5	1571,5	0,753
Učiteľia	44	74	118	37	43,0	1075,0	0,002**
Spolužiaci	44	74	118	45	54,0	1163,0	0,010**
Kamaráti	44	74	118	55	60,0	1321,0	0,087
Ľudia v škole	44	74	118	28	33,5	1457,0	0,341
Otec	44	74	118	51	52,5	1518,0	0,542

*Mann-Whitney U test ** p<0,01*

Významné rozdiely sme zistili v preferencii učiteľov a v preferencii spolužiakov ako zdrojov vnímanej sociálnej opory, a to v prospech dievčat. V zhode so zisteniami Snopeka a Hublovej (2008), ktorí sledovali rodové rozdiely v súvislosti so sociálnou oporou môžeme konštatovať, že dievčatá na rozdiel od chlapcov vo väčšej miere preferujú učiteľov a spolužiakov ako zdroje vnímanej sociálnej opory. Madarasová-Gecková a kol. (2008) poukázali na schopnosť dievčat mobilizovať zdroje potrebné k vysporiadaniu sa so stresormi. Motivácia dievčat zvládnuť situáciu bola viac ako u chlapcov ovplyvnená faktormi súvisiacimi so školou (opora od učiteľov, rovesníkov, školská klíma, školský výkon a pod.).

Poradie v akom respondenti preferovali jednotlivé zdroje vnímanej sociálnej opory uvádza Tabuľka 3.

Tabuľka 3 Preferencie jednotlivých zdrojov vnímanej sociálnej opory (SO) podľa pohlavia

ZDROJ SO/ Dievčatá	Priemer D	ZDROJ SO/ Chlapci	Priemer CH
Kamaráti	58,10	Kamaráti	54,11
Spolužiaci	51,86	Otec	49,07
Otec	51,00	Matka	48,41
Matka	48,20	Spolužiaci	46,41
Učitelia	44,42	Učitelia	37,48
Ľudia v škole	33,00	Ľudia v škole	30,66

Ako najpreferovanejší zdroj sociálnej opory uviedli chlapci aj dievčatá kamarátov. V prípade dievčat nasledovali spolužiaci, otec, matka, učitelia a najmenej preferovaným zdrojom vnímanej sociálnej opory boli ľudia v škole. Chlapci po kamarátoch uviedli otca, potom matku, spolužiakov, učiteľov a nakoniec ľudí v škole. Podobne vo výskume Koukalu a Ondřejovej (podľa: Snopek, Hublová, 2008) adolescenti prijímajú sociálnu oporu najčastejšie od kamarátov, rodičov a spolužiakov. Kraus (2007) zisťoval, kde hľadajú stredoškólači sociálnu oporu pri riešení životných problémov. Podľa jeho zistení rolu pomocníka nezaujala ani rodina, ani výchovní pracovníci, ale priatelia a vrstovnícke skupiny. Význam rovesníkov a priateľov v období adolescencie rastie. Práve v tomto období dochádza k postupnému osamostatňovaniu sa od rodičov a príklonu k rovesníkom, kde podobne ako v kontexte rodiny a školy, dochádza k ovplyvňovaniu osobnosti, postojov, hodnôt, a tiež stratégií zvládania.

Zaujímavým zistením je pozícia učiteľov, ako zdroja vnímanej sociálnej opory. V našom výskume sa umiestnili na piatom mieste zo šiestich sledovaných. Učiteľ a jeho osobnosť je v rámci svojej profesie vystavený zvýšenej úrovni záťaže. Hennig a Keller (1999) poukazujú na inštitucionálne príčiny stresu, spomedzi ktorých možno spomenúť zlé finančné ohodnotenie, mnoho povinností a nedostatok času, tiež záťaž spôsobenú časovým faktorom. Domnievame sa, že uvedené príčiny by mohli určitým spôsobom ovplyvňovať úroveň sociálnej opory, ktorú učiteľ žiakom poskytuje.

Ďalej by sme chceli poukázať na rozdielne umiestnenie spolužiakov ako zdroja sociálnej opory u chlapcov a dievčat. Dievčatá uviedli spolužiakov ako zdroj sociálnej opory na druhom mieste, chlapci na štvrtom mieste. Mohli by sme nadviazať na už spomenuté zistenia Maceka a Hanžlovej (2008), o častejšom vyhľadávaní sociálnej opory dievčat než chlapcov. Vo výskume Madarasovej-Geckovej a kol. (2008) bola schopnosť dievčat nadviazať na zdroje

potrebné k vysporiadaniu sa so záťažovými situáciami viac ako u chlapcov ovplyvnená faktormi súvisiacimi so školou, medzi ktorými možno spomenúť oporu od spolužiakov. Podľa zistení Geckovej, Pudelského a Tuinstru (2000) chlapci viac ako dievčatá inklinujú k účasti na skupinových aktivitách, ako napr. športové krúžky, mládežnícke stretnutia a pod. Koubeková (2001) poukazuje na častejšie redukovanie stresového napätia fyzickou relaxáciou u chlapcov ako u dievčat. Uvedené skutočnosti predstavujú možnosť zvládnuť stresové napätie mimo školy, čo mohlo v prípade chlapcov ovplyvniť umiestnenie spolužiakov ako zdroja vnímanej sociálnej opory na štvrtom mieste.

Uvedené výskumné zistenia môžeme považovať za akúsi sondu do problematiky sociálnej opory adolescentov. Námet na výskum by sa mohol týkať samotných učiteľov a ich pozície ako zdrojov vnímanej sociálnej opory. Nadväzujúc na naše zistenia týkajúce sa hodnotenia učiteľov ako zdroja vnímanej sociálnej opory, ktorí sa v rámci šiestich posudzovaných zdrojov umiestnili v prípade dievčat, aj v prípade chlapcov na piatom mieste, sa otvára priestor na sledovanie faktorov, ktoré ovplyvňujú pozíciu učiteľa ako zdroja sociálnej opory. Akú úlohu by mohla mať v tomto procese motivácia a osobnosť učiteľa ?

Domnievame sa, že vyhľadávanie sociálnej opory predstavuje zrelý a racionálny prístup k riešeniu problémov. Zároveň predpokladáme, že sledovanie oblasti vnímanej sociálnej opory, vnímanie jej zdrojov, jej dôležitosti z pohľadu adolescentov a zisťovanie ich životnej spokojnosti má význam z hľadiska porozumenia mladým ľuďom a zároveň z hľadiska posilňovania ich zdravia a kvality života.

Záver

Adolescencia predstavuje mimoriadne intenzívne prežívané životné obdobie, sprevádzané potrebou začleniť sa do spoločnosti a robiť dôležité rozhodnutia vo vzťahu k vlastnej budúcnosti. K zvládaniu týchto náročných životných situácií prispieva pomoc poskytovaná druhými ľuďmi - sociálna opora. Predstavuje systém sociálnych vzťahov, prostredníctvom ktorých adolescent dostáva podporu pri zvládaní náročných situácií. Úlohu vonkajších podporných zdrojov zohrávajú jednotlivci z rôznych sociálnych skupín, v prvom rade rodina, príbuzní, priatelia, rovesníci, učitelia a ďalší ľudia, ktorí sú súčasťou sveta dospievajúceho.

Prežívanie životnej spokojnosti má do určitej miery vplyv na vzťah k okoliu, či už ide o vzťah jednotlivca a veľkej skupiny alebo o vzťah jednotlivca a malej skupiny, a zároveň, či už ide o vzťah pozitívny alebo negatívny. Zistenia Jurčákovej (2009) poukazujú na to, že najsilnejším prediktorom životnej spokojnosti je prítomnosť blízkej osoby, čo nás opäťovne privádza ku

konštrukt sociálnej opory. Podľa Tišanskej a Koženého (podľa: Snopek, Hublová, 2008) má sociálna opora mediujúci účinok na životnú spokojnosť, zároveň poskytuje človeku pocit sociálnej príslušnosti, a tým môže mať priaznivý účinok na pohodu človeka odhliadnuc od úrovne pôsobiaceho stresu.

LITERATÚRA

- ARGYLE, M. 1987. *Psychology of happiness*. New York: Methuen, 1987.
- BAUMGARTNER, F., ADAMKOVÁ, S. 2001. Úloha sociálnej opory v zvládání náročných situácií. In: *Psychológia pre bezpečný svet človeka. Zborník príspevkov medzinárodnej konferencie Psychologické dni*. Trenčín. Bratislava: Stimul, 2001, s. 224-230.
- DŽUKA, J. 1996. Subjektívna pohoda v kontexte pojmov šťastie, spokojnosť, duševné zdravie a jej determinácia. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1996, roč. 31, č. 2, s. 99-110. ISSN 0555-5574.
- ĎURDIÁK, ĎURDIAKOVÁ, 2006. Význam sociálnej opory pri zvládání syndrómu vyhorenia. In: *Pán učiteľ*, roč.1, č.6, s.12-13 ISSN 1336-7176.
- GECKOVÁ, A., PUDELSKÝ, M., TUNISTRA, J. 2000. Kontakty s rovesníkmi, sociálna sieť a sociálna podpora z pohľadu adolescentov. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 35, č. 2, s. 121-136 ISSN 0555-5574.
- GECKOVÁ, A., PUDELSKÝ, M., VAN DIJK, J. 2001 Vplyv percipovanej sociálnej opory na zdravie a socio-ekonomické rozdiely v sociálnej opore adolescentov. In: *Československá psychologie*, 2001, roč. XLV, č. 1, s. 7-18 ISSN 0009-062X.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-200-1086-6.
- HENNING, C., KELLER, G. 1999. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál. 1999. ISBN 80-7178-093-6.
- JURČÁKOVÁ, E. 2009. *Analýza vzťahov medzi vybranými komponentmi kvality života človeka v záťaži, zmyslom života a komparácia s dispozičnými a situačnými formatívnymi faktormi*. Diplomová práca. Brno. 2009.
- KOUBEKOVÁ, E. 2002. Sebaúcta – významný korelát sociálnej opory. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 37, č. 4, s. 335-344 ISSN 0555-5574.
- KOUBEKOVÁ, E. 2006. Sociálna akceptácia a sociálna opora v kontexte kvality života adolescentov s telesným postihnutím. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 41, č. 2, s. 161-173 ISSN 0555-5574.
- KRAUS, B. 2007. Životní problémy mládeže a hledání sociální opory při jejich řešení. In: *Mládež a společnost*, 2007. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. Roč XV, s. 5-21. ISSN 1335-1109
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1999. Moderátor zvládání zátěže typu sociální opory. In: *Československá psychologie*, roč. XLIII, č. 2, s.106-118 ISSN 0009-062X.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-71785-61-2
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2010. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 973-80-7367-726-8.
- MADARASOVÁ-GECKOVÁ, A., TAVEL, P., GAJDOŠOVÁ, B., OROSOVÁ, O., ŽEŽULA, I., VAN DIJK, J. 2008. Socioekonomické a psychosociálne faktory zmyslu pre integritu u adolescentov. In: *Československá psychologie*, 2008, roč. LII, č. 2, s.132- 145, ISSN 0009-062X
- MACEK, P. 2003. *Adolescence*. Praha: Portál, 2. vyd., 2003. ISBN 80-7178-747-7
- MAREŠ, J.- JEŽEK, S. 2005. *Dotazník sociálnej opory u detí a dospievajúcich*. (Manuál k dotazníku). 1. vydanie. Praha: Prospektrum, 2005. ISBN: 80-86856-08-9.

- MAREŠ, J. 2001 Nevyužívání či odmítání sociální opory. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2007, roč. 36. č. 3, s. 214-224. ISSN 0555-5574.
- PALÍŠEK, P. 2008. Vliv pohlaví a temperamentu na zvládání zátežových situací v období adolescence. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2008, roč. 43, č. 3., s. 213-229 ISSN 0555-5574..
- SNOPEK, M., HUBLOVÁ, V. 2008. Sociální opora a její vztah k životní spokojenosti, sebehodnocení a osobnosti u adolescentu: rodové rozdiely. In: *Československá psychologie*, 2008, roč. LII, č. 5, s. 500-509 ISSN 0009-062X.
- ŠOLCOVÁ, I., KEBZA, V. 1999. Sociální opora jako významný protektivní faktor. In: *Československá psychologie*, roč. XLIII, č. 1, s. 19-36 ISSN 0009-062X.

AKTIVIZÁCIA V SOCIÁLNYCH SLUŽBÁCH

Miroslava Tokovská

Abstrakt: *Príspevok je zameraný na teoretickú analýzu pojmu aktivizácia v sociálnych službách. Poskytuje rôzne pohľady na vymedzenia pojmov aktivita a aktivizácia, vymedzuje teoretické východiská aktivizácie a charakterizuje faktory, ktoré aktivizáciu prijímateľov sociálnych služieb determinujú. V závere prezentuje inovatívny pohľad na aktivizáciu v sociálnych službách a vymedzenie tohto pojmu.*

Abstract: *The paper is focused on the theoretical analysis of the activation of social services. Provides various views of the definitions of activity and activation, activation defines the theoretical background and describes the factors that activation determine the recipients of social services. The conclusion presents an innovative view of the activation of the social services and the definition of the term.*

Kľúčové slová: *aktivizácia, faktory ovplyvňujúce aktivizáciu, sociálne služby, teoretické východiská*

Key words: *engagement, factors affecting the engagement, social services, the theoretical basics.*

Úvod

Moderná starostlivosť o človeka kladie väčšie požiadavky na zmeny postojov pomáhajúcich profesionálov v poskytovaní služieb a opatery o osoby odkázané na pomoc inej fyzickej osoby. V minulosti preferovaný medicínsky model nahradil model sociálny, v ktorom sa kladie dôraz na podporu sebaopatery, sebarozhodovania a efektívneho zapojenia klientových zdrojov do aktivizácie. Podmienky kvality poskytovaných služieb v zariadeniach sociálnych služieb a aktivizácia prijímateľa sociálnej služby sú normatívne stanovené. Zákon stanovuje kritériá na zachovanie ľudskej dôstojnosti, neurčuje však spôsoby, metódy ani formy uplatňovania aktivizácie jednotlivcov podľa ich schopností a možností.

Cieľom príspevku je poskytnúť rôzne pohľady na vymedzenia pojmov aktivita a aktivizácia, vymedziť teoretické východiská aktivizácie a charakterizovať faktory, ktoré aktivizáciu prijímateľov sociálnych služieb determinujú.

Aktivizáciu prijímateľov sociálnych služieb vymedzuje § 7 Zákona č. 448/2008 o sociálnych službách v znení neskorších predpisov, ktorý zakotvil právo prijímateľa na aktivizáciu podľa svojich potrieb, schopností a možností a na druhej strane povinnosť poskytovateľa mu túto aktivizáciu poskytnúť na odbornej úrovni. § 6 tohto zákona odstavec 2 písmeno a) uvádza, že „fyzická osoba má právo na poskytovanie sociálnej služby, ktorá svojím rozsahom, formou a spôsobom poskytovania umožňuje realizovať jej základné ľudské práva a slobody, zachováva jej ľudskú dôstojnosť, **aktivizuje ju k posilneniu sebestačnosti**, zabráňuje jej sociálnemu vylúčeniu a podporuje jej začlenenie do spoločnosti“ (Zákon č. 448/2008 o sociálnych službách vznp). Deklaratívne definované ustanovenie zákona podporuje sebestačnosť fyzických osôb umiestnených v zariadeniach sociálnych služieb prostredníctvom rozmanitých činností, ktoré sa majú uskutočňovať okrem iného aj v súlade s ľudskými právami a slobodami.

Aktivita alebo činnosť má axiologický rozmer a stáva sa významnou individuálnou a sociálnou hodnotou jedinca. Spája sa so sebarealizáciou a uspokojovaním individuálnych a špecifických potrieb a záujmov človeka. S pojmami aktivita a aktivizácia sa stretávame vo viacerých vedných oblastiach, preto považujeme za významné analyzovať tieto pojmy z viacerých uhlov pohľadu.

Psychológovia Strmeň a Raiskup (2008, s. 15) tvrdia, že „*aktivita* je proces činnosti vo forme cieľavedomého sledu úkonov a operácií, pričom aktivita môže byť pohybová, výrazová a prejavová, biologická, fyziologická, psychická a sociálno-interakčná.“ Pod pojmom *aktivizácia* rozumejú „zámernú činnosť a cieľavedomé úsilie podnecovať a stimulovať aktivitu, udržiavať alebo zvyšovať aktivačnú úroveň.“

Terminologický a výkladový slovník Andragogika (Hotár et al., 2000, s. 21) pojem *aktivácia* (anglicky activation, nemecky Aktivierung, francúzsky activation, ruský aktivirovanije) definujú ako tendenciu jednotlivca prejsť zo stability, pokoja do činnosti.

Zgola (2003) v súvislosti s aktivizáciou používa pojem *program aktivít* respektíve *programovanie terapeutických aktivít*. Ide o celkový proces, v ktorom sa má každému poskytnúť príležitosť žiť spôsobom, ktorý mu vyhovuje najlepšie a pokračovať v tom, čo je dôležité pre jeho pocit istoty, výkonnosti, sociálneho začlenenia a vlastnej hodnoty.

V slovenských odborných publikáciách sa stretávame s kombináciou pojmov *aktivizácia* a *program* v Centre Memory a Nadácii Memory (2009), ktoré vo svojich publikáciách vysvetľujú laickej i odbornej verejnosti, že „aktivizačný program predstavuje zvyčajne drobné úlohy, ktoré chorú osobu prirodzeným spôsobom nútia vyvíjať činnosť a tým aj udržiavať vlastné schopnosti“. Aktivizáciou počas dňa rozumejú stálosť denného programu

(denná rutina a stereotyp vo všetkých činnostiach), ktoré chorému prinášajú pocit istoty. Zapájanie klienta do aktivít ako sú čítanie, spoločenské hry, riešenie matematických úloh, bežné nákupy alebo činnosti spojené s hudbou, tancom, prechádzkami či kontaktom so zvieratami podporujú kognitívne funkcie, spomaľujú ochorenia vyšších kortikálnych funkcií.

Søndergaard (2006, s. 14) vo svojej monografii uvádza, že *aktivita* je všetko, čo podnecuje zmysly (sluch, zrak, chuť, čuch, hmat), stimuluje premýšľanie a výsledkom je konanie. Od ranného vstávania a ranných rituálov až po večerné uloženie sa na spánok. –. U intaktnej osoby je to bežná záležitosť, ktorú si hlbšie neuvedomuje, ale u osôb odkázaných na pomoc inej osoby je každá cieľavedome pripravená a realizovaná činnosť aktivitou. S pojmom *aktivizačná terapia* (activity therapy – anglicky) sa stretávame aj u Matouška (2008, s. 22), ktorý vysvetľuje, že ide o terapiu s cieľom, aby sa klienti bez veľkého úsilia cítili dobre pri nejakej činnosti (pri hraní na hudobný nástroj, speve, pri výtvarných činnostiach, gymnastických cvičeniach, tanci a podobne) a zároveň pri tom boli v styku s inými klientmi, respektíve s terapeutmi.

Schlosserová (2004) upresňuje, že *aktivizácia* sa zabezpečuje pomocou záujmových aktivít vykonávajúcich sa najmä v zariadeniach sociálnych služieb, ako príklady uvádza ručné práce, zberateľstvo, hudba, tanec, cvičenie, záhradkárstvo, písanie poviedok, vyšívanie alebo výroba dekoratívnych predmetov. Úloha sociálneho pracovníka v aktivizačnej činnosti spočíva v podpore, úcte a pomoci, ale i v zdokonaľovaní a precvičovaní pamäte a v podpore zapájania sa klientov do ponúkaných činností.

Česká odborníčka v oblasti práce v pobytových zariadeniach Malíková (2011, s. 115) definuje *aktivizáciu*, ktorá zahŕňa tri druhy činností:

1. voľnočasové a záujmové aktivity;
2. poskytnutie pomoci pri obnovení alebo udržaní kontaktu s prirodzeným sociálnym prostredím;
3. pomoc pri nácviku a zlepšovaní všetkých schopností (motorických, psychických a sociálnych) klienta.

Za podnetný považujeme názor nórskeho pedagóga Nybø (1999, s. 22-25) v odbore „pedagogika aktivity“, ktorý upresňuje pojem aktivita a aktivizácia nasledovne: „*Aktivita* je všetko, čo ponúkame klientom, pri čom klienti môžu byť alebo sa toho priamo zúčastniť. *Aktivizáciu* definuje ako všetko, čo súvisí a s aktivitou.“ Tieto dva pojmy sú úzko prepojené na ďalšie pojmy a to *zvládanie* (anglicky coping), *kreativita* a *motivácia*. Názor odborníka Nybø môžeme prepojiť na salutogenetické ponímanie práce s klientom a zvládanie celkového života najmä v inštitucionálnom prostredí. Predpokladá sa, že ak sú aktivity „ušíť na mieru“

prijímateľa sociálnych služieb, teda vychádzajú z biografie klientovho života, dokážu klientovi pomôcť napríklad v rozptýlení depresie, smútku, samoty, prípadne dokážu eliminovať nervozitu a nepokoj, ktoré sú častými prejavmi adaptácie na nové prostredie. Ďalším významným faktorom je samotná modifikácia aktivít podľa potrieb i zdravotného stavu klientov a podstatným je i samotný proces realizácie aktivít – teda ako klient prežíva činnosť a nie výsledok činnosti. Medzi hlavné zásady práce s prijímateľmi sociálnych služieb, ktoré potvrdzuje aj Zgola (2003), patrí: každá činnosť musí mať jasný cieľ, musí byť založená na dobrovoľnej účasti, mať príjemný priebeh, byť spoločensky prijateľná a viesť k úspechu, nie neúspechu. Sociálny pracovník na základe analýzy informácií, spoznania predchádzajúceho spôsobu života – práca so životným príbehom, vypracovania individuálneho plánu a následného stanovenia cieľov má rozmanité možnosti prípravy a realizácie aktivizačných činností a intervenčných programových aktivít.

Efektívne trávenie voľného času podporuje udržiavanie integrovanej osobnosti. Klienti v zariadeniach sociálnych služieb majú zachované svoje stereotypy, v aktivitách je však na sociálnom pracovníkovi objaviť ich predchádzajúce záľuby a záujmy. Jedným z najdôležitejších nástrojov bližšieho poznania je práca s biografickými údajmi človeka. Moderná starostlivosť o prijímateľa sociálnych služieb je orientovaná na bližšie spoznanie *tzv. biografie človeka* (označuje sa aj životný príbeh) s cieľom využívania informácií zo života klienta. Následným plánovaním poskytovania starostlivosti o konkrétneho klienta sa lepšie rozpoznávajú potreby, chápu špecifické reakcie i zmenené spôsoby správania. Životný príbeh klienta by mal byť alfou a omegou v sociálnej práci. Profesor Böhm tvrdí, že výsledky práce s biografiou klienta sa okamžite odrážajú v komunikácii medzi klientom a pracovníkom, pričom sa komunikačné automatizmy nahrádzajú špecifickými konverzačnými témami odkrytými v životnom príbehu klienta. Psychobiografická starostlivosť rešpektuje zvyklosti klienta a osobné spôsoby správania, teda aj reakcie na vonkajšie vplyvy a iných ľudí (Böhm in Procházková, 2008). Na základe bližšieho spoznania života klienta v jeho bežnom domácom prostredí je sociálny pracovník schopný vytvoriť kvalitný individuálny plán starostlivosti v zariadení sociálnych služieb a ponúknuť rozmanité aktivity naplňujúce klienta v jeho každodennosti.

2. Faktory ovplyvňujúce aktivizáciu prijímateľov sociálnych služieb

Pri plánovaní aktivizačných činností musí sociálny pracovník vopred zmapovať (analyzovať) prostredie, v ktorom sa budú aktivity uskutočňovať. Účelom analýzy je definovanie rizík, prekážok, výhod a nevýhod, účelnosť priestoru i interiérové vybavenie v

konkrétnom prostredí zariadenia sociálnych služieb. Prioritou analýzy je zabezpečenie absolútnej ochrany zdravia a bezpečnosti klientov i pomáhajúcich profesionálov (vylúčenie nebezpečných predmetov, predchádzanie nepríjemných situácií), elimináciu rušivých vplyvov, na ktoré sú klienti citliví a hlavne prispôbenie prostredia potrebám klientov (zabezpečenie dostatočného osvetlenia, materiálu, usporiadanie stolov, stoličiek, miesto pre klienta používajúcich invalidný vozík a podobne). Kvalitná príprava aktivity vplýva na celkové prežívanie klienta (pozitívne aj negatívne) a tiež na spokojnosť pomáhajúceho profesionála pri uskutočňovaní aktivizačných činností. Pri analýze faktorov ovplyvňujúcich aktivizáciu je potrebné myslieť na to, že sa musia vytvoriť nielen podmienky, ale i príležitosti na zapojenie klientov do aktivizácie bez toho, aby si to uvedomovali. Príležitosťami sa rozumie úprava prostredia, ktoré samo o sebe bude ponúkať rôzne podnety na aktivity (napríklad v spoločenskej miestnosti ponechaný košík s pripravenými výšivkami alebo otvorené knihy na stole a iné). Vtedy sa považuje aktivizácia za cenný pôžitok, keď si klient spontánne a so záujmom obzerá ponúknuté predmety. Štruktúra programu aktivizácie je tiež ovplyvnená a čiastočne závislá od týchto faktorov:

1. od nadšenia a spolupráce personálu,
2. od tvorivého prispôbenia prostredia,
3. od hĺbky poznania klientovho životného príbehu (biografie),
4. od pripravenosti klientov prijať ponúkané aktivity.

Pri analýze prostredia sa nesmie zabúdať na definovanie *rizikových faktorov*, ide najmä o *poruchy koncentrácie* (napríklad seniorom sa musí ponúkať aktivita nenáročná), *priestorová a časová dezorientácia* (na aktivitu je potrebné klienta pozvať a aj ho fyzicky odprevadiť na miesto určenia), *narušená emotivita* (niektorí klienti môžu pociťovať úzkosť, neistotu a nechut' k niektorým činnostiam). Holmerová a iní (2007) dopĺňajú ďalšie rizikové faktory ako sú *porucha pravoľavej orientácie*, *možné zhoršenie jemnej motoriky na základe ochorenia kĺbov (artrózy)*, *zhoršenie zmyslového vnímania (zrak a sluch)*, *chudobnejšia fantázia*, *preferovanie stereotypných, mechanických činností a obavy z nového a neznámeho*.

Profesionálne schopnosti sociálneho pracovníka v procese plánovania sa preukazujú okrem iného aj podrobnou analýzou prostredia, v ktorom sa vykonávajú aktivizačné činnosti. Uvedomením si rizík, dokáže sociálny pracovník zvyšovať kvalitu svojej práce a zároveň predchádza frustrácii klientov a chráni ich fyzické i psychické zdravie.

3. Teoretické východiská aktivizácie

Jedným zo základných východísk práce s klientmi a ich aktivizácie je salutogenetický prístup, ktorý vychádza z koncepcie zdravia medicínskeho sociológa Aarona Antonovského (2004). Jeho pohľad na svet definuje myšlienka: **na svete sú všetci ľudia vystavení mnohým rizikám a napriek tomu zostávajú zdraví**. Táto filozofia sa týka aj osôb s postihnutím alebo seniorskej populácie, ktorá je zraniteľná a náchylná na nebezpečenstvá s fatálnymi následkami. Pojem salutogenéza pochádza z latinčiny *salus* – šťastie, spása, neporušenosť a *genese* (gréckeho pôvodu) – vznik, vznikanie, pôvod. Salutogenéza sa stavia do protikladu patogenézy, ktorej význam slova spočíva v hľadaní vzniku choroby. Salutogenéza sa zaoberá vývojom zdravia a jej hlavné zameranie je na KONTROLU a ZVLÁDANIE (po anglicky coping) existujúceho alebo „zostávajúceho“ zdravia každého človeka. Zdravie sa nechápe ako neprítomnosť choroby, ale ako *zdravie a choroba* súčasne tvoriace jednotu kvality života. V hĺbke významu pojmu salutogenéza leží nádej a pozitívny postoj ku klientovi. Trendom súčasnosti je upriamenie pozornosti v starostlivosti o človeka na holistický tzv. *sociálny model* poskytovania pomoci človeku – s dôrazom aj na sekundárne potreby klienta – vznikajúce na základe interakcie jednotlivca so sociálnym prostredím v priebehu vývinu. Potreba seberealizácie, rozvoja osobnosti, skúmania, tvorenia a tým vznikajúca prevencia degradácie osobnosti s dôrazom na samostatnosť sa v minulosti nedostávali do popredia. Antonovsky (2004) vníma zdravie ako kontinuum medzi plným zdravím a vážnou chorobou a salutogenetická perspektíva sa zameriava na faktory, ktoré sa približujú k zdraviu. Medzi salutogenezou a patogenézou je vytvorený komplementárny vzťah. Tento vzťah je ovplyvnený prostredím, v ktorom samotný klient žije. Vnímame tu analógiu aktivizačnej metódy formou prispôsobenia prostredia potrebám, ktorú vyššie uvedení odborníci potvrdzujú: dosahujú sa viditeľné zmeny smerujúce k zdraviu alebo podpore zdravia klienta. Lorenz (2006) zdôrazňuje salutogenezu v sociálnom kontexte a tvrdí, že spoľahlivé sociálne vzťahy sú predpokladom pre zdravé prežívanie svojej identity. Súhlasíme s názorom Antonovského o komplementárnosti vzťahu vzniku a vývoja zdravia a choroby s dôrazom na sociálny kontext bytia. Podotýkame, že v minulosti sa preferoval tzv. *biomedicínsky model* poskytovania starostlivosti o človeka, čo znamená zameranie na chorobu, chorobný stav človeka a vývoj jeho ochorenia, pričom úplne chýbala seberealizácia klienta v rozsahu jeho zostávajúcich zručností, schopností i vedomostí.

Sústredenie pozornosti pomáhajúcich profesionálov na klientov a ich schopnosti a stanovovanie cieľov na udržiavanie ich dispozícií je praktická salutogenetická práca. Jadro salutogenetického vnímania a uplatňovania prístupov v pomáhajúcej profesii spočíva

v hľadaní fungujúceho zdravia v chorobe, čo znamená, že aj všetci klienti sú schopní uskutočňovať voľnočasovú aktivitu, ak sa im prispôsobí prostredie a najmä postoje pomáhajúcich profesionálov.

Ďalším teoretickým východiskom pre prácu s klientom a jeho aktivizáciu je aplikácia konceptu PCA. Ide o každodennú nemanipulatívnu prácu a podporu zameranú na človeka *Person Centered Approach – na osobu zameraný prístup*, ktorého autorom je Carl Rogers – predstaviteľ humanistickej psychológie. Na osobu zameraný prístup je výhodný pre klientov s mentálnym postihnutím a seniorov vyžadujúcich si trvalú starostlivosť a rovnako aj pre pomáhajúcich profesionálov. Švajčiarska psychologička Pörtner (2009) vysvetľuje, že postoj zameraný na osobu má tri zložky: empatiu, úctu k osobnosti a kongruenciu, pričom za úctu považuje akceptáciu klienta bez hodnotenia. Kongruencia znamená vychádzať druhému v ústrety ako osobnosti a zároveň pomáhajúci profesionáli majú byť ozajstní, autentickí a spontánni. Základom tohto prístupu je predpoklad, že každý človek je schopný osobnostne rásť a má vlastné možnosti na riešenia svojich životných situácií, čiže každý človek je najväčším odborníkom na svoj život dokonca aj v prípade, keď sa nám jeho vlastné schopnosti a kompetencie vidia ako nepostačujúce.

Prístup, ktorého centrom pozornosti je človek, má zásady každodennej práce ako sú: počúvanie, byť konkrétny v komunikácii, akceptovanie ľudských výpovedí a prežívania vážne, nepodliehanie predsudkom, poskytovanie možností voľby, podávanie jasných informácií, nachádzanie spoločnej reči s klientom a zameranie sa na prežívanie. Rozhovory sú nabité emóciami a pripustenie prejavov pozitívnych aj negatívnych emócií je v sociálnej práci strategické. V každodennej práci pomáhajúceho profesionála sa vyžaduje zmena postoja a predstáv o tom, akí by mali byť klienti, ale má sa vychádzať z toho, aké sú ich možnosti. Ide o akceptovanie osobitej jedinečnosti človeka, snahu porozumieť spôsobom vyjadrovania a podporovať ich v tom, aby nachádzali svoje vlastné cesty v rámci ich obmedzení, ktoré majú. Sociálni pracovníci by sa mali naučiť sprevádzať svojich klientov: nedávať návody ako to, či ono majú robiť, ale využiť komunikačné techniky na podporu ich integrácie a potvrdenia identity ich vlastnej osoby. Budovanie vzťahu namiesto výchovy, prijatie namiesto usmerňovania, spolucítenie namiesto súcitu a sprevádzanie namiesto opatrovania sú pre klientov v sociálnej práci účinnejšie a efektívnejšie.

4. Inovatívny pohľad na pojem aktivizácia v sociálnych službách

Zmysel vykonávaných aktivít chápeme v spojitosti s uspokojovaním potrieb podľa Maslowa, salutogenetickým vnímaním Antonovského, prístupom zameraným na človeka

podľa Rogersa, ktoré tvoria víziu poskytovania kvalitných sociálnych služieb s uvedomením si teoretických východísk práce pomáhajúceho profesionála. V každom veku je potrebné v dostatočnej miere saturovať potreby stimulácie, učenia, aktivity, otvorenej budúcnosti, istoty i sebarealizácie. Je nesmierne dôležité podporovať klientov (najmä seniorov) v nájdení alebo v pokračovaní aktivít, ktoré dávajú pocit zmyslu života a pocit užitočnosti. Nie je rozhodujúce rozlišovať aktivity *záujmové* napríklad prechádzky, práca v záhrade, bicyklovanie, čítanie dennej tlače a podobne a *aktivity bežného života* ako napríklad ranná hygiena, úprava lôžka, prestieranie, jedenie, nakupovanie, telefonovanie a podobne. Pre každého klienta je významné **niečo robiť** v závislosti od kondície, respektíve od zdravotného stavu, ktorý často ovplyvňuje realizáciu aktivít. Vo všeobecnosti platí princíp, že *v práci s klientom neexistuje hodnotnejší prostriedok ako primeraná činnosť*, ktorý potvrdzujú Čunderlíková a Wirth (2009, s. 8): „*Potreba aktivity je vrodená, orgány ľudského tela sú prispôsobené k činnosti a pohybu. Nečinnosť vedie k poklesu vnímavosti, nezájmu o okolie, ku strate telesnej a duševnej bystrosti ako aj k strate flexibility.*“ Pre sociálneho pracovníka je potrebné plánovať aktivity fyzického, spoločenského, intelektuálneho, duchovného, pracovného, spontánneho i tvorivého charakteru. Aktivity i rôzne metódy aktivizácie sa lepšie uskutočňujú v podmienkach prispôsobeného prostredia a dobrých ľudských vzťahov. Pod prispôobením prostredia máme na mysli predovšetkým technické záležitosti ako napríklad vhodné osvetlenie pri aktivitách zameraných na jemnú motoriku, úplne vylúčenie rušivých vplyvov (zapnutý televízor, rádio, hluky ulice) počas kognitívnej rehabilitácie a iné. Nejedná sa teda o materiálne-technické vybavenie najmodernejšími pomôckami a technológiami, ale o jednoduché spôsoby predprípravy aktivít s cieľom prispôsobenia daného prostredia. Dobré medziľudské vzťahy sú doménou práce pomáhajúceho profesionála. Aktivity prebiehajúce ako povinnosť bez ľudského záujmu sociálnej pracovníčky o klienta sú formálnou činnosťou, ktorá sa vykáže v štatistických záznamoch. Každá činnosť by mala mať emocionálny náboj a podľa nášho názoru sa aj z bežných aktivít dajú urobiť atraktívne činnosti (Odlerová, Tokovská, 2011).

Štúdium domácej i zahraničnej literatúry vo vzťahu k procesu prípravy aktivizačných programov nás vedie k novému pohľadu na definovanie pojmu aktivizácia. Pri vymedzení tohto pojmu vychádzame zo základných princípov, ktoré spočívajú v orientácii na:

- človeka (klienta) ako celok s holistickým poskytovaním starostlivosti a prístupom,
- fungujúce schopnosti a zapojenie všetkých funkčných zdrojov klienta,
- proces práce s klientom pri dosahovaní jeho cieľa za predpokladu autentického prijatia klienta pomáhajúcim profesionálom,

- existujúce a perspektívne vzťahy v životnom prostredí klienta (pod životným prostredím rozumieme inštitúciu alebo domácnosť),
- prehĺbenie významu a zmyslu vlastného života klienta prostredníctvom sociálnej práce,
- starostlivosť formujúcu ľudskú osobnosť prostredníctvom prejavu úcty, rešpektu, komunikácie a úprimnej lásky pomáhajúcich profesionálov ku klientom,
- multidisciplinárny tím – pomáhajúci profesionáli, rodina, spoločenstvo, ktorí sú v blízkosti klienta sú rovnako dôležití pri procese aktivizácie,
- štát a jeho kultúrne i spoločensko-ekonomické a politické podmienky, ktoré majú tiež vplyv na priebeh aktivizácie,
- organizáciu alebo inštitúciu, v ktorej sa klient nachádza a ktoré môže ovplyvňovať uskutočňovanie aktivizácie.

Vychádzajúc z teoretických prístupov v práci s klientmi navrhujeme nasledovnú definíciu aktivizácie:

„Aktivizácia je systematická činnosť a plánovaná snaha pomáhajúceho profesionála s cieľom zlepšenia alebo udržiavania celkového zdravotného stavu klienta, ktorá vychádza z poznatkov životného príbehu (biografie) klienta, vplýva na zachovanie identity a integrity klienta a jej výsledkom je zmysluplné prežívanie dňa a uvedomovanie si vlastnej hodnoty.“

Obrázok 1 ilustruje spôsob práce s klientom, kde klient je základným elementom výkonu pomáhajúcej profesie. Zachovanie identity, integrity a udržanie celkového zdravotného stavu s cieľom zlepšenia kvality života je ústredným motívom pomáhajúcej práce. Všetky teoretické prístupy, z ktorých vychádza poznanie a pohľad na klienta s určitým ochorením – ovplyvňujú myslenie a konanie sociálneho pracovníka. Tento model vnímame ako hermeneutickú špirálu (kruh), pričom ide o proces chápania odbornej práce s človekom, ktorý predpokladá už istý spôsob porozumenia (v našom prípade teoretické východiská odbornej práce s klientom).

Za podstatnú považujeme skutočnosť, že v určitých fázach odbornej práce je potrebná spolupráca s príbuznými klienta a rovnako aj s inými odborníkmi v rámci multidisciplinárnej spolupráce – označujeme ju v grafickom znázornení ako *skupina*. Zároveň pod pojmom skupina chápeme aj iné cieľové skupiny (osoby s postihnutím, marginalizované skupiny).

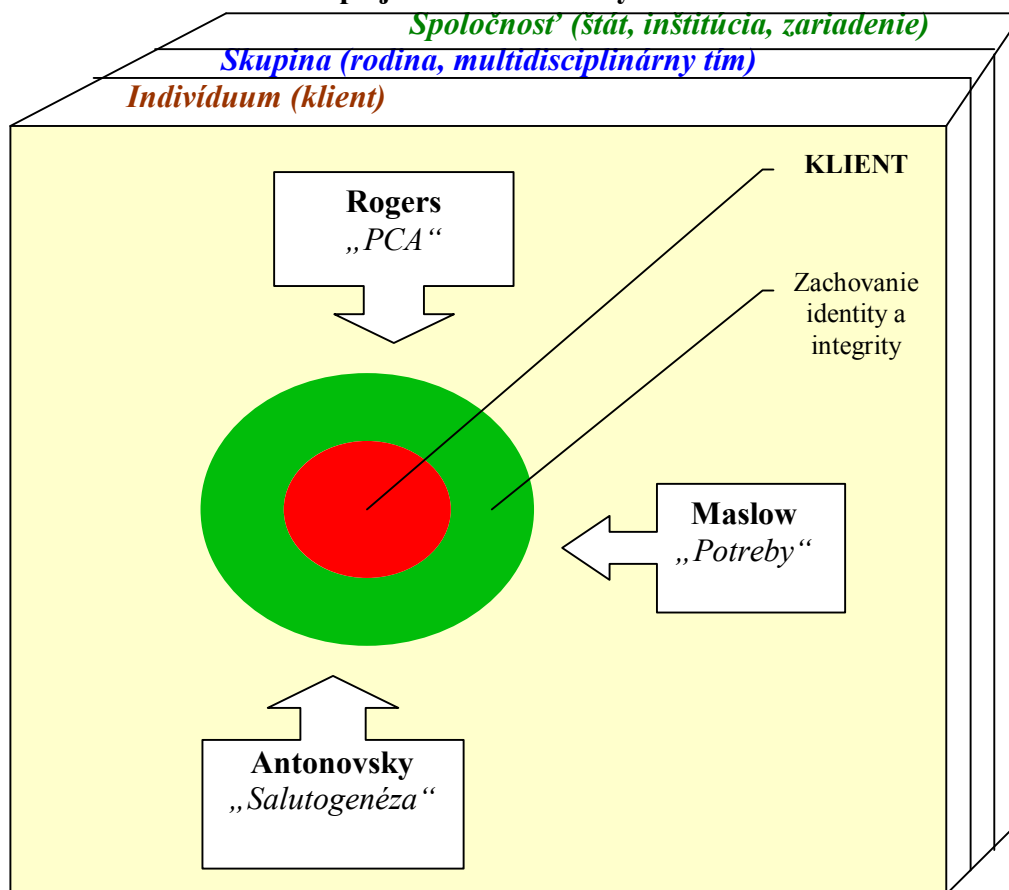
Spoločnosťou v kontexte nášho modelu rozumieme tri roviny:

- celková starostlivosť o človeka s demenciou sa vykonáva v určitom teritóriu (krajina, kraj, okres, mesto, obec) ;
- zároveň sa sociálna služba poskytuje v inštitúcii alebo zariadení sociálnych služieb;

- každá spoločnosť má možnosť voľby teoretických prístupov v odbornej práci s osobami s postihnutím.

Ak by sme tento model chceli použiť na inú cieľovú skupinu, aj teoretický pohľad a východiská by mali inú podobu.

Obrázok 1 Model aktivizácie prijímateľov sociálnych služieb



Zdroj: Tokovská, 2012

Ohraničenie (rámec) grafického znázornenia vnímame z pohľadu kontextu, to znamená, že všetky prvky tvoria súvislosť v kontexte tohto príspevku v spojitosti poskytovania sociálnych služieb a starostlivosti. Etické normy a hodnoty ľudského života i legislatíva súvisiaca s poskytovaním služieb a starostlivosti o zdravie sú v centre modelu zakomponované ako zachovanie integrity a identity klienta. Súčasne aj sebarozhodovanie klienta, rešpektovanie jeho priorít a prání je v centre pozornosti s víziou premietnutia potrieb a želaní do individuálneho plánu. Máme za to, že naše grafické znázornenie inovatívneho pohľadu na aktivizáciu je použiteľné v oblasti sociálnej, pedagogickej, psychologickkej aj sociologickej.

Záver

Poskytovateľ sociálnych služieb má povinnosť aktivizovať prijímateľa sociálnych služieb. Naše teoretické bádanie ukázalo, že napriek legislatívnemu vymedzeniu aktivizácie nie sú odborníci jednotní a je potrebné venovať teórii aktivít a aktivizácie náležitú pozornosť formou ďalšieho empirického bádania a vytvorením odbornej diskusie na túto tému. Priestor vzniká nielen na odbornú diskusiu, ale podrobnejšie rozpracovanie obsahovej náplne jednotlivých druhov a foriem aktivizácie, hlbšieho pochopeniu procesu plánovania aktivizácie a využitiu inovatívnych aktivizačných metód, ktoré sa uplatňujú často v zahraničí.

LITERATÚRA

- ANTONOVSKY, A. 2004. *Helbredets mysterium*. København : Hæftet, ISBN 87-412-2671-2
- BAGGERS, J. 2009. *Håndbok i aktiviteter*. København : Munksgaard Danmark. ISBN 978-876-2809-41-3
- BŮHM, E. in PROCHÁZKOVÁ, E. 2008. Důstojná péče o seniora. In: *Sestra a lékař v praxi*., č. 5-6, s.16-17.
- ČUNDERLÍKOVÁ, M., WIRTH, M. 2009. *Aktivizačný program a tréning pamäti pre seniorov*. Bratislava : Centrum Memory . ISBN 978-80-970137-9-0
- HOLMEROVÁ, I., JAROLÍMOVÁ, E., SUCHÁ, J. a iní. 2007. *Péče o pacienty s kognitivní poruchou*. Praha : EV public relations. ISBN 978-80-254-0177-4
- HOTÁR, V. – PAŠKA, P. – PERHÁCS, J. a iní. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých – Andragogika*. Bratislava : SPN. ISBN 80-08-02814-9
- LORENZ, R. F. 2006. Zdravie ako proces suverénneho utvárania života. In: *Salutogenetická koncepcia zdravia v komplexnej starostlivosti o človeka*. Zborník príspevkov z konferencie. Bratislava : UK.
- MALÍKOVÁ, E. 2011. *Péče o seniory v pobytových sociálních zařízeních*. Praha : Grada,. ISBN 978-80-247-3148-3
- MATOUŠEK, O. 2008. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0
- NYBØ, L. 200. *Aktiviteter og aktivisering i sosialpedagogiske arbeid*. Oslo: Pedkolon ANS. ISBN 82-9931-73-2-0
- ODLEROVÁ, A., TOKOVSKÁ, M. 2011. *Starostlivosť o seniorov v kontexte sociálnej práce*. Banská Bystrica : OZ Rieka života - CPS. ISBN 978-80-970737-6-3
- SCHLOSSEROVÁ, I. 2004. Seniorov začleňuje do každodenného života aktivizačná činnosť. In: *Sociálna práca/Sociální práce*. Roč. 4, č. 2.
- SØNDERGAARD, M. 2006. *Demens og aktiviteter i et livshistorisk perspektiv*. Kobenhavn : Gyldendal Akademisk. ISBN 978-87-767519-6-8
- STRMEŇ, L. - RAISKUP, J. Ch. 2008. *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-69-7
- ZBIERKA ZÁKONOV č. 448/2008 o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov.
- ZGOLA, J. M. 2003: *Úspěšná péče o člověka s demencí*. Praha : Grada. ISBN 80-247 0183-9

SKUPINOVÁ PSYCHOTERAPIA

AKO FORMA RESOCIALIZÁCIE ODSÚDENÝCH

Tatiana Tomčíková

Abstrakt: *V procese penitenciárneho zaobchádzania pôsobí množstvo pracovníkov, ktorí sú v priamom kontakte s odsúdeným vo výkone trestu odňatia slobody. Svojim profesionálnym prístupom môžu zásadným spôsobom ovplyvniť prežívanie odsúdeného v pozitívnom i negatívnom význame, ako aj samotný proces resocializácie odsúdeného.*

Abstract: *In the process of penitentiary treatment there are many other workers who are in the contact with inmates. Applying their professional work approach they can fundamentally influence inmates' experience in this special setting either in a positive or negative way and the process of prisoner resocialization.*

Kľúčové slová: *výkon trestu odňatia slobody, penitenciárne zaobchádzanie, integrácia, resocializácia*

Key words: *sentence of imprisonment, penitentiary treatment, integration, resocialization*

Úspešné prežitie tradičného výkonu trestu odňatia slobody si vyžaduje adaptáciu odsúdeného na život vo väzenskom prostredí, čo znamená prijatie subkultúrnych noriem a pravidiel, ktoré sú značne odlišné od všeobecne platných noriem spoločnosti. Takto adaptovaný jedinec má po dlhšej dobe strávenej vo väzení horšiu kriminálnu prognózu a vyššiu pravdepodobnosť recidívy kriminálneho správania. Všeobecne platí, že väzenie pôsobí negatívne na vytváranie sociálne žiadúcich vzorcov správania odsúdených a znižuje účinnosť prosociálne orientovaných resocializačných zámerov. Proces prizonizácie, t.j. psychickej adaptácie je zavŕšený v momente, keď si odsúdený utvrdí svoje zločinecké sklony a zostane imúnny voči konvenčnému hodnotovému systému a spoločenským normám, čo značne komplikuje proces jeho nápravy. Odsúdeným je nutné venovať zvýšenú starostlivosť vzhľadom k tomu, že ide o skupinu osôb, ktorá je v dôsledku neúspešnej socializácie ľahko ovplyvniteľná, či už v pozitívnom alebo negatívnom zmysle. Vzhľadom na uvedené skutočnosti, snahou penitenciárnych zariadení je zmiernenie negatívneho vplyvu pobytu vo väzení, posilnenie adaptability a príprava odsúdených na plynulý prechod z výkonu trestu do občianskeho života. Súčasne ide o prípravu odsúdeného na zmenu sociálnej reality,

vytvorenie alebo posilnenie pozitívnych životných perspektív a zvýšenie jeho sociálnych kompetencií. Nezanedbateľnú stránku uvedeného procesu tvorí motivácia odsúdeného na zapojenie do špeciálnych výchovných a vzdelávacích aktivít slúžiacich k pozitívnemu rastu osobnosti a ku korekcii pasívneho prístupu k vlastnej budúcnosti. Predmetom sociálnej reintegrácie je nastoliť opätovnú rovnováhu a podporu sociálneho fungovania odsúdeného v spoločnosti, hlavne v situáciách, ktoré sú nejakým spôsobom traumatizujúce alebo predstavujú v jeho živote kľúčové udalosti.

Náš výskum sme orientovali na proces realizácie a vyhodnotenie primárnych ukazovateľov efektívnosti špecifického programu skupinových metód určených pre odsúdených. Výskumný cieľ sme koncentrovali na kognitívne a emocionálne zložky postojov odsúdených v rámci poradenskej skupiny a ich osobnostné zmeny v dôsledku pôsobenia psychoterapeutického procesu. Ciele výskumu rámcovali nasledovné výskumné úlohy, o ktorých sme sa domnievali, že môžu skvalitniť možnosti psychoterapeutického zásahu u odsúdených osôb:

- získanie hodnotiacich postojov odsúdených ako členov poradenskej skupiny, na základe autentických vyjadrení odsúdených
- zistenie osobného významu týchto stretnutí pre aktuálny život odsúdených vo výkone trestu, ale súčasne z hľadiska ich perspektívy po prepustení na slobodu

Analýza predmetnej problematiky nám umožnila sformulovanie niekoľkých výskumných hypotéz. Z dôvodu rozsiahlosti materiálu na prezentáciu výsledkov výskumu vyberáme dve z nich:

H1: *predpokladáme, že metódy skupinovej práce s odsúdenými sú schopné vlastnou tvorivou potenciou rozptýliť určité pochybnosti o nereálnej perspektíve prevýchovy odsúdených*

H2: *predpokladáme, že odsúdení sú schopní svojím vzájomným ovplyvňovaním vytvoriť postoj kladnej akceptácie výchovných stimulov a tak efektívne prispieť k penitenciárnej korektívnej socializácii*

Výskumný súbor

Na našom výskume sa zúčastnilo spolu 195 odsúdených, z toho 65 odsúdených I. skupiny (minimálny stupeň stráženia) z Ústavu na výkon trestu Dubnica nad Váhom, 65 odsúdených II. skupiny (stredný stupeň stráženia) z Ústavu na výkon trestu Banská Bystrica-

Kráľová a rovnaký počet odsúdených III. skupiny (maximálny stupeň stráženia) z Ústavu na výkon trestu Leopoldov.

Všetky tri výskumné vzorky sme sa snažili homogenizovať na základe viacerých faktorov: vek, druh trestnej činnosti, dĺžka trestu, vzdelanie a pobyt vo výkone trestu v rovnakom období. Z dôvodu, aby uvedené kritériá spĺňali približne rovnaké parametre boli u týchto skupín okrem skupinového poradenstva aplikované aj rovnaké nápravnovými metódy, odsúdení bývali spolu na celách a pracovali na jednom pracovisku. Snažili sme sa, aby vzdelanostná úroveň, ktorá má súvis s osobnostnými charakteristikami odsúdených bola vo všetkých troch súboroch približne rovnaká.

a) sociálne údaje

Priemerný fyzický vek výskumného súboru je 38,7 roka, z toho 59,1 % odsúdených je vo vekovej kategórii blízkom veku mladistvých (18-25 rokov). Najväčší počet odsúdených tvoria slobodní jedinci 50 %, druhú najpočetnejšiu skupinu predstavujú jedinci, ktorí sú ženatí 31,8 %. Ostatné prípady tvoria rozvedení odsúdení a žijúcich v iných zväzkoch. Bezdetných odsúdených tvorilo 40 %, s jedným dieťaťom 22,8 %, s dvomi a viac je 27,2 % odsúdených. Úplné základné vzdelanie má 48,2 % odsúdených, učňovskú kvalifikáciu predstavuje 38,2 % odsúdených, o získanie kvalifikácie sa vôbec nepokúsilo 13,6 % odsúdených, čo svedčí o značnej profesionálnej adjustácii. So zreteľom na posledné zamestnanie je najviac odsúdených, ktorí pracovali v civilnom sektore ako nekvalifikovaní robotníci 54,5 %.

Z rodinných charakteristík odsúdených vyplýva, že 45,4 % pochádza z neúplných rodín, kde chýbal otec od detstva (evidentné chýbanie identifikačného vzoru otcovskej autority v procese sociálnej imitácie). Respondenti pochádzajú prevažne z viacpočetných rodín (4 a viac súrodencov sa vyskytuje až u 54,5 % odsúdených). V poradí narodenia prevažujú prvorození 36,4 % a prípady zo štvrtého a neskoršieho tehotenstva matky je v 40,9 %. Nemanželský pôvod zaznamenávame u 9,2 % odsúdených.

c) kriminologické údaje

Frekvencia súdnych stíhaní odsúdených v minulosti je pomerne vysoká, v priemere na jedného odsúdeného pripadajú dve trestné stíhanie. Frekvencia výkonu trestu odňatia slobody v kriminogenéze páchatel'ov je relatívne nízka, vo väzení sa nachádza po prvý krát 61,8 % odsúdených. Podľa druhu trestnej činnosti spáchanej odsúdenými osobami v minulosti prevažuje polyformná trestná činnosť 50 %, násilné delikty 22,7 %, majetkové delikty 13,7 %, trestné činy spojené s ublížením na zdraví až usmrtením 18,2 % prípadov a sexuálne delikty tvoria 9,1 %. Z motivačných faktorov trestnej činnosti pri poslednom odsúdení prevažuje ziskuchtivosť 31,8 %, multifaktoriálne pozadie kriminality 27,3 %, pomsta 22,7 %,

eroticko-sexuálny konflikt 13,7 % a situačná indispozícia 4,5 %. Pomerne značná je kriminálna záťaž rodinných príslušníkov respondentov, blízkom príbuzenstve nebol nikto súdne trestaný len u 36,3 % odsúdených.

d) penitenciárne údaje

Vyšetrovacou väzbou prešlo 40,9 % odsúdených a priemerná dĺžka uloženého nepodmienečného trestu odňatia slobody je 23,5 mesiaca. Najviac respondentov vo výskumnej vzorke predstavujú odsúdení s dĺžkou trestu v intervale od 19 do 24 mesiacov a to v počte 42,6 %. Ďalšie opatrenia súdu boli nariadené u 45,5 % odsúdených a to konkrétne: ochranný dohľad, zákaz činnosti riadenia motorových vozidiel, peňažný trest, ústavné protialkoholické liečenie. Vedomie viny v súlade s obžalobou uviedlo 35,5 % odsúdených, čiastočné priznanie 21,7 %. Pocit viny za spáchaný trestný čin neudáva 31,8 % odsúdených. Postoj k právnej kvalifikácii ako bezvýhradný pociťuje 24,5 % odsúdených, u 45,5 % odsúdených nachádzame čiastočné alebo úplné odmietanie právnej kvalifikácie. Subjektívne presvedčenie o justičnom omyle a vlastnej nevine sme zaznamenali u 9,0 % odsúdených. Vzhľadom k subjektívnej miere previnenia hodnotí uložený nepodmienečný trest ako veľmi prísny 72,7 % odsúdených, ako primeraný 22,7 % väznených osôb a ako mierny 4,6 % odsúdených jedincov. Pesimistický postoj k vlastnému odsúdeniu vyjadrilo 54,6 % respondentov, optimisticky sa vzhľadom na možnosti vlastnej resocializácie pozerá 36,4 % väznených osôb a 9,8 % dáva najavo indiferentný postoj k vlastnému odsúdeniu.

Metódy výskumu

Overenie výskumných hypotéz sme uskutočnili formou dotazníka s nasledovnými problémovými okruhmi: schopnosť sebaovládania, samostatnosť, otvorenosť, pracovitosť, iniciatívnosť, akceptovanie požadovaných noriem, schopnosť porozumieť problémom iných, sebakritickosť, ochota spolupracovať. V dotazníku sme vyčlenili niekoľko základných okruhov použiteľných k detailnému popisu skúmaného problému. Problémové okruhy sa týkali adaptácie na samotný výkon trestu odňatia slobody, sociálne a extramurálne vzťahy, nešpecifické prejavy a sebapoškodzovanie, sťažnosti odsúdených, výkon disciplinárnych opatrení, postoje ku skupinovému poradenstvu a jeho efektívnosť.

Na podrobnejšie zovšeobecnenie výskumného problému sme zvolili ako optimálnu metódu štúdium jednotlivých prípadov v podobe kazuistík, ktoré obsahujú pracovnú, rodinnú, zdravotnú, kriminologickú, väzenskú a psychologickú charakteristiku odsúdených (vzhľadom k obsaženosti materiálu kazuistiky neuvádzame). Tento analyzujúci prístup bol zvolený so špeciálnym zámerom, aby sme mohli objektívnou faktografickou cestou zistiť, či hodnotiace

postoje odsúdených v rámci skupinového poradenstva sú aj napriek rozdielnym kriminálnym typom v uvedených komponentoch jednotné. Predpokladali sme, že stupeň patológie a kriminálny typ odsúdeného sa nejavia ako rozhodujúce činitele, ktoré by podmieňovali významovú rozdielnosť v akceptácii skupinového poradenstva.

Pre lepšiu korekciu postojov odsúdených v rámci psychoterapeutických metód resocializácie sme dotazníkovú metódu doplnili metódou rozhovoru a metódou analýzy vzťahov členov skupiny. Výsledky týchto metód sú priamo konfrontované s odsúdenými, ktorí sa skupinových sedení zúčastnili a ktorí k týmto výsledkom zaujímajú svoje autentické postoje. Pri použití uvedených metód sme získali cenné informácie o jednotlivých odsúdených a ich členstve v skupine. Na to, aby sme odpovedali na rad otázok v kategórií pôsobenia skupinovo-poradenských a reedukačných aktivít sme spracovali aj záznamy vedené v dialógoch s odsúdenými, kde mali možnosť odpovedať, z akých dôvodov a pohnútok sa zúčastňujú skupinových sedení a s akými problémami sa vo výkone trestu najčastejšie stretávajú.

Výsledky výskumu a ich štatistická analýza

Získané dáta sme vyhodnotili pomocou testov hypotéz o vzťahoch medzi početnosťami. Rozdiel medzi početnosťami považovaný ako náhodný alebo štatisticky významný sme testovali pomocou testov hypotéz. V nasledujúcom texte sme použili nasledujúce označenia :

H_0 - nulová hypotéza

H_1 - alternatívna hypotéza

n_i, n_j - absolútne početnosti jednotlivých hodnôt (kategórií) znaku

Hypotézy sme testovali na hladine významnosti $\alpha = 5\%$, to znamená, že všetky závery získané testovaním hypotéz sme prijímali so spoľahlivosťou 95%.

T1 Hodnotenie spáchaného činu samotným odsúdeným s odstupom času

<i>Možnosti</i>	I. stupeň stráženia	II. stupeň stráženia	III. stupeň stráženia	Spolu
Pocit viny	40	39	29	108
Prejav apatie a ľahostajnosti	21	19	17	57
Pocit nespáchania trestného činu	4	7	19	30
SPOLU	65	65	65	195

Hodnoty testovacích kritérií:

1. stupeň

$$X^2(1,2) = 5,918$$

$$X^2(1,3) = 29,455$$

$$X^2(2,3) = 11,560$$

2. stupeň

$$X^2(1,2) = 3,130$$

$$X^2(1,3) = 22,260$$

$$X^2(2,3) = 5,538$$

3. stupeň

$$X^2(1,2) = 3,130$$

$$X^2(1,3) = 2,080$$

$$X^2(2,3) = 0,111$$

Hodnoty testovacích kritérií pre test zhody početností m kategórií :

I. úroveň

$$X^2(1,2,3) = 2,055$$

II. úroveň

$$X^2(1,2,3) = 0,420$$

III. úroveň

$$X^2(1,2,3) = 12,600$$

Na úrovni jednotlivých stupňov strázenia sa u odsúdených prejavil štatisticky významný rozdiel v hodnotení spáchania trestného činu a na základe jednotlivých odpovedí sa potvrdilo, že počet tých, ktorí si uvedomili, že urobili vo svojom živote chybu je významne vyšší. Pomerne vysoký počet odsúdených sme zaznamenali v kategórii jedincov, u ktorých sa prejavuje apatia a ľahostajnosť, pričom si plne uvedomujú, že ublížili nielen sebe, ale aj svojim blízkym. Štatisticky významný rozdiel sa prejavil na úrovni „nespáchal som trestný čin“ a to u osôb v III. stupni strázenia. Je to zaujímavé zistenie vzhľadom k tomu, že ide o odsúdených, ktorí vo väčšine prípadov spáchali závažný trestný čin.

T2 Účasť odsúdených na skupinovej psychoterapii

Možnosti	I. stupeň strázenia	II. stupeň strázenia	III. stupeň strázenia	Spolu
Áno	42	48	52	142
Občas	19	15	9	43
Nie	4	2	4	10
SPOLU	65	65	65	195

Hodnoty testovacích kritérií :

I. stupeň

$$X^2(1,2) = 8,672$$

$$X^2(1,3) = 31,391$$

$$X^2(2,3) = 9,783$$

II. stupeň

$$X^2(1,2) = 17,286$$

$$X^2(1,3) = 42,320$$

$$X^2(2,3) = 9,941$$

III. stupeň

$$X^2(1,2) = 30,311$$

$$X^2(1,3) = 41,143$$

$$X^2(2,3) = 1,923$$

Hodnoty testovacích kritérií pre test zhody početností m kategórií :

I. úroveň

$$X^2(1,2,3) = 1,071$$

II. úroveň

$$X^2(1,2,3) = 3,536$$

III. úroveň

$$X^2(1,2,3) = 0,801$$

Na základe uvedenej tabuľky sa neprejavil štatisticky významný rozdiel medzi jednotlivými stupňami strázenia týkajúci sa účasti odsúdených na skupinových sedeniach. Je nutné poznamenať, že dynamika zasadnutí bola vo všetkých porovnávacích skupinách od

začiatku vysoká. Dôležitým zistením je tá okolnosť, že u odsúdených prevládajú stimulujúce a podnecujúce prejavy účasti na zasadnutiach skupiny, pričom negujúce prejavy mali menšiu intenzitu. Ďalším dôležitým faktom je autonómna schopnosť skupiny vťahovať do prebiehajúcich aktivít čoraz väčší počet členov, i keď v niektorých prípadoch vidíme diferenciáciu odsúdených, ktorí trvale demonštrujú nezáujem o skupinové stretnutia s argumentom, že im aj tak nikto nepomôže. V jednotlivých postojoch odsúdených sa prejavujú i skeptické názory na skupinové poradenstvo vzhľadom k tomu, že je to pre nich značná psychická záťaž. U časti respondentov môžeme pozorovať únikové tendencie, prameniace v riešení subjektívne nepríjemných problémov v skupine, ktoré vo vyhrotených prípadoch vyúsťujú aj odchodom zo skupiny alebo na základe takýchto foriem správania vyvolajú vylúčenie zo skupiny.

T3 Spôsob zapájania sa odsúdených do skupinových rozhovorov

Možnosti	I. stupeň stráženia	II. stupeň stráženia	III. stupeň stráženia	Spolu
Aktívna účasť	39	41	43	123
Tendencia vyhnúť sa rozhovoru	16	15	13	44
Úplné odmietanie	10	7	11	28
SPOLU	65	65	65	195

Hodnoty testovacích kritérií :

I. stupeň	II. stupeň	III. stupeň
$X^2(1,2) = 9,796$	$X^2(1,2) = 11,552$	$X^2(1,2) = 16,667$
$X^2(1,3) = 17,163$	$X^2(1,3) = 25,000$	$X^2(1,3) = 18,132$
$X^2(2,3) = 1,385$	$X^2(2,3) = 3,522$	$X^2(2,3) = 0,044$

Hodnoty testovacích kritérií pre test zhody početností m kategórií :

I. úroveň	II. úroveň	III. úroveň
$X^2(1,2,3) = 0,146$	$X^2(1,2,3) = 0,727$	$X^2(1,2,3) = 0,929$

Vo všetkých troch stupňoch stráženia sa prejavil štatisticky významný počet odsúdených, ktorí sa aktívne zapájajú do skupinového rozhovoru. Štatisticky významný rozdiel sa taktiež prejavil na úrovni „vyhnúť sa rozhovoru“ a to vo všetkých sledovaných skupinách. V III. stupni stráženia je štatisticky významne vysoký počet tých, ktorí úplne odmietajú skupinové rozhovory. Z uvedených údajov vidíme, že jednotliví členovia skupiny odsúdených spočiatku odmietajú diskusiu o sebe a svojich problémoch, v určitej situácii však spontánne dávajú najavo, že nejaké problémy predsa len majú. Odmietajú však o nich

otvorene hovoriť. Podľa odpovedí získaných z dotazníka vyplýva neochota odsúdených zapájať sa do rozhovorov hlavne pri riešení otázok, ktoré súvisia so vzťahom k rodine, nakoľko väčšina z nich sa obáva nepochopenia zo strany ostatných. Skúmaní respondenti zhodne tvrdia, že svoje rodinné vzťahy si budú riešiť sami a žiadnu pomoc nepotrebnú a ani neočakávajú. Ak sa však rozhodnú zapojiť do rozhovoru, obyčajne vychádzajú na povrch zlé rodinné vzťahy, na základe čoho veľakrát pramení aj nezáujem vrátiť sa späť k rodine.

T4 Vplyv skupinovej psychoterapie na opätovné zaradenie odsúdeného do života spoločnosti

Možnosti	I. stupeň stráženia	II. stupeň stráženia	III. stupeň stráženia	Spolu
Úplne presvedčenie	29	25	14	68
Určité pochybnosti	29	32	31	92
Absolútna nedôvera	7	8	20	35
SPOLU	65	65	65	195

Hodnoty testovacích kritérií :

I. stupeň	II. stupeň	III. stupeň
$X^2(1,2)=13,444$	$X^2(1,2)=0,860$	$X^2(1,2)=8,257$
$X^2(1,3)=13,444$	$X^2(1,3)=8,758$	$X^2(1,3)=1,058$
$X^2(2,3)=0,000$	$X^2(2,3)=14,400$	$X^2(2,3)=2,373$

Hodnoty testovacích kritérií pre test zhody početností m kategórií :

I. úroveň	II. úroveň	III. úroveň
$X^2(1,2,3)=5,323$	$X^2(1,2,3)=0,152$	$X^2(1,2,3)=8,969$

V I. a II. stupni stráženia je štatisticky významne vysoký počet odsúdených, ktorí veria, ale zároveň aj pochybujú o svojom úspešnom zaradení do civilného života po prepustení na slobodu. V jednotlivých odpovediach respondentov, v ktorých vyjadrujú svoj názor a postoj ku skupinovému poradenstvu vidíme, že význam skupinového poradenstva je subjektívne prežívaný v odlišných rovinách. Zistili sme, že skupinové sedenia výraznou mierou pomáhajú odsúdeným k adaptácii na prechod do života na slobode a zároveň pri riešení rôznych konfliktných situácií. Napriek rozdielnosti subjektívneho významu pre každého z nich, hodnotiace postoje odsúdených odrážajú spoločný prvok a ním je kladná akceptácia idey skupinových stretnutí ako univerzálneho prostriedku na poskytnutie pomoci pri riešení aktuálnych i potenciálnych problémov.

T5 Ochota spolupráce odsúdeného s odborným personálom NVÚ (pedagógom, psychológom, sociálnym pracovníkom) v rámci skupinového poradenstva

Možnosti	I. stupeň stráženia	II. stupeň stráženia	III. stupeň stráženia	Spolu
V plnej miere	41	32	20	93
Čiastočná spolupráca	17	27	34	78
Neochota spolupráce	7	6	11	24
SPOLU	65	65	65	195

Hodnoty testovacích kritérií :

I. stupeň

$$X^2(1,2) = 9,931$$

$$X^2(1,3) = 24,083$$

$$X^2(2,3) = 4,167$$

II. stupeň

$$X^2(1,2) = 0,424$$

$$X^2(1,3) = 17,789$$

$$X^2(2,3) = 13,364$$

III. stupeň

$$X^2(1,2) = 3,630$$

$$X^2(1,3) = 2,613$$

$$X^2(2,3) = 11,756$$

V I. a II. stupni stráženia je štatisticky významný rozdiel medzi tými odsúdenými, ktorí sú ochotní spolupracovať v plnej miere a tými, ktorí odmietajú spoluprácu zo strany pracovníkov nápravno-výchovného zariadenia. Porovnaním všetkých troch stupňov stráženia sa prejavil vysoký počet odsúdených v III. stupni, ktorí sú ochotní spolupracovať a prijať ponúkanú pomoc len čiastočne.

Na základe štatistického vyhodnotenia môžeme zhodnotiť, že rozdiely sú významné a počet tých, ktorí sú ochotní spolupracovať, či už v plnej miere alebo len čiastočne je veľmi vysoký oproti tým, ktorí spoluprácu odmietajú. Na základe údajov uvedených v tabuľke môžeme jednoznačne konštatovať, že u odsúdených sa zvýšila dôvera voči pracovníkom, ktorí sa zaoberajú skupinovým poradenstvom. V skupine sa však nachádzajú aj takí jedinci, ktorých dlhodobý pobyt v podmienkach výkonu trestu natoľko psychicky poznačil, že len veľmi ťažko nadviažu kontakt s vedúcimi skupinového poradenstva. Zároveň sme dospeli k zaujímavému výsledku, ktorý naznačuje, že kriminálni recidivisti sú po psychoterapii menej egocentrickí a lepšie personálne adjustovaní v prostredí na slobode.

Záverový výskum

Identifikáciu subjektívneho významu skupinového poradenstva pre odsúdených sme docielili jednak otázkami uvedenými v dotazníku a súčasne rozborom autentických výrokov väznených osôb vyjadrených v jednotlivých kazuistikách. Po rozbere uvedených výrokov respondentov sme dospeli k názoru, že hodnotiaci postoj odsúdených ku skupinovému poradenstvu je subjektívne prežívaný v odlišných individuálnych rovinách.

Pri zameraní nášho záujmu na spáchaný trestný čin sme zvýšenú pozornosť venovali štúdiu osobných spisov odsúdených. Týmto sme eliminovali snahu väznených osôb po skresľovaní informácií svojej trestnej činnosti. Kvalita jednotlivých verbálnych produkcií je u odsúdených značne rôznorodá. Uvedené rozdiely vyplývajú z intelektovej a sociálnej schopnosti komunikovať, pričom sme sa stretli s vyhýbavými odpoveďami, ale i veľmi bohatou produkciou o nevine, zaujatosti a nespravodlivosti súdov. Je pomerne málo tých, ktorí sú objektívni pri posudzovaní vlastnej trestnej činnosti a ochotní priznať sa ku skutku, ktorí spáchali. Vo väčšine prípadov majú odsúdení tendenciu racionalizovať svoju trestnú činnosť a to aj v prípadoch závažnej kriminality. Väznené osoby svoje trestné činy opisujú s výrazne emocionálnym nábojom, ktorý vplýva na psychoterapeutickú skupinu nepriaznivo v tom zmysle, že prejavujú súhlas s pohnútkami a motiváciou opisovaného trestného činu. Odsúdení veľakrát obviňujú iných z toho, že sa nachádzajú vo výkone trestu, majú pocit krivdy a len máloktorý z nich si prizná, že chybu spravil on sám. V postojoch členov skupiny sa často objavuje pesimizmus a to hlavne v hodnotení života po výkone trestu odňatia slobody. Väčšina z nich vidí len malú perspektívu, čo sa týka budúcnosti a naopak očakáva recidívu svojho správania vo forme opätovného návratu do výkonu trestu.

Z výskumu taktiež vyplynulo, že skupinové sedenia mali výrazne kladný vplyv na sebavedomie odsúdených, ich zodpovednosť, vôľu, sebaovládanie, stanovenie si reálnych cieľov v živote, adekvátne riešenie konfliktných situácií a úspešnú adaptáciu na prechod do civilného života. Odsúdení najviac oceňovali otvorenosť, úprimnosť, možnosť vyjadriť sa k veciam, ktoré ich najviac trápili a nevedeli sa s nimi vyrovnáť. Vysoko vyzdvihovali pozitívny prístup zo strany ostatných spoluväzňov na prezentované problémy, na základe ktorých si veľakrát uvedomili aj chyby, ktorých sa dopúšťali v minulosti. Z reakcií odsúdených v rámci účasti na skupinových stretnutiach vo výkone trestu registrujeme, že tieto sú vnímané pozitívne a mnohým uľahčujú vstup do života po výkone trestu. Finálnym produktom jednotlivých etáp skupinových sedení je pozitívny vklad do úspešnej resocializácie odsúdených, ale i bilancia podmienených prepustení z výkonu trestu odňatia slobody.

Výskum však poukazuje aj na negatívne skúsenosti zo skupinových sedení, nakoľko niektorí odsúdení po vzájomnej diskusii rýchlo strácali záujem o riešenie problému, ktorý bol predmetom skupinovej psychoterapie a snažili sa o rozvinutie vždy nového, resp. chronicky neriešiteľného problému poskytujúceho priestor pre bojovú polemiku. Niektorí z odsúdených ukončili sedenia v komunite predčasne z dôvodu pasivity a totálnej uzavretosti. Negatívnym ukazovateľom u niektorých respondentov skupiny bol nedostatok vcítania sa do situácie

spoluväzňa, vtípkovanie, ironizovanie, únikové správanie a prejavovanie negatívnych pocitov voči spoluodsúdenému. Veľmi nepriaznivo sa vyvíja spolupráca s odsúdenými, ktorí zrejme pod vplyvom prostredia v skupine trpia maladaptáciami prejavmi v podobe extrémnej úzkosti, tenzie a dezorganizácie správania. Vo väčšine prípadov sa jedná o emočne labilných odsúdených, ktorí často nevedia ventilovať kumulované napätie a ktorí počas výkonu trestu produkujú difícilné prejavy v správaní, sú často disciplinárne trestaní a na skupinové sedenia prichádzajú v súvislosti s opakovanými psychickými dekompenzáciami. U týchto jedincov sa prejavuje nízka sociálna kompetencia a deficitné chápanie sociálnej reality, čo značne spomaľuje a limituje celý terapeutický proces.

Zložitosť prístupu k týmto odsúdeným sa prejavuje aj v tom, že u nich po určitom čase dochádza k dekompenzácií psychiky v podobe odklonu od reality, čo si následne vyžaduje špeciálne formy skupinových sedení. Z tohto hľadiska sa ťažisko skupinovej terapie postupne presúva ku konkrétnym formám intervencie zameraným priamo na elimináciu poruchových symptómov správania, tréning sociálnych zručností a zlepšenie sociálnej kompetencie. U odsúdených, kde je delikventné správanie značne podmienené defektnými rozumovými schopnosťami sa celý psychoterapeutický prístup dopĺňa podpornou terapiou zameranou na odstraňovanie nežiadúcich foriem správania a pokusmi o prierez do motivácie postojov a hlbších štruktúr osobnosti.

Na základe výskumných zistení možno vidieť hlavné ťažisko resocializačného procesu práve v skupinovej práci s odsúdenými. Za úspech možno považovať každú, čo i len nepatrnú zmenu v postojoch odsúdených. Realizáciou skupinových sedení sa zvyšuje sebavedomie, sebahodnotenie a schopnosť odsúdených lepšie pochopiť problémy nielen vlastné, ale porozumieť a vcítiť sa do problémov iných. Členovia skupiny sú vedení k tomu, aby dokázali túto schopnosť využiť primeraným spôsobom pri riešení záťažových a konfliktných situácií vo výkone trestu a následne v občianskom živote na slobode. Ohlasy samotných uväznených osôb sú silnou motiváciou k príprave ďalších stretnutí, nakoľko prinášajú pozitívny efekt a poskytujú podnety na prehodnotenie prístupov odsúdených k životu vo všeobecnosti. Z výskumu je taktiež jednoznačné, že vplyvom skupinovej psychoterapie je možné pozorovať zníženie počtu disciplinárnych trestov odsúdených, zlepšenie priemernej úrovne pracovnej morálky v skupine, prehĺbenie vzájomných vzťahov a dôvery medzi odsúdenými navzájom i medzi odsúdenými a personálom. Skupinové formy práce s odsúdenými významne prispievajú k poznaniu zákonitostí medziľudských a skupinových vzťahov, pomáhajú pri zlepšovaní vlastnej adaptácie i akceptácie druhých. Učia odsúdených rešpektovať rozdielne názory a postoje k existencii odlišných riešení a stimulovať odsúdených k spätným väzbám.

Aj napriek tomu, že nemôžeme jednoznačne potvrdiť výrazné posunutie postojov odsúdených v pozitívnom smere vzhľadom k ich silným obranným mechanizmom, základný predpoklad úspechu tvorí skutočnosť, že po prepustení na slobodu získavajú reálnejší pohľad na svoj život a svoju budúcnosť.

LITERATÚRA

- BLATNÍKOVÁ, Š. 2005. *Osobnost recidivního pachatele a výkon trestu*. České vězeňství, č.1, roč.13, ISSN 1213-9297
- DOBROTKA, G. 1995. *Problémy a perspektivy prognostiky prvopáchatel'stva, recidívy a viktimácie v súčasnej súdovej kriminológii*. Bratislava: s.73.
- KARABEC, Z. - BLATNÍKOVÁ, Š. 2004. K problematice dlouhodobých trestů odnětí svobody. In *Kriminalistika*. 2004, č.3, s. 194-209.
- KARABEC, Z. 2000. Účel trestání. In *Kriminalistika*. 2000, č. 2, s.108-117.
- NOVOTNÝ, O. – ZAPLETAL, J.: 1996. *Základy kriminologie*. Praha: Karolinum, 137 s.

ACTA UNIVERSITATIS MATTHAEI BELII

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Zborník vedeckovýskumných prác č. 14

Vydanie:	prvé
Rozsah:	268 strán
Náklad:	100 ks
Formát:	A5
Vydavateľ:	Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Grafická úprava a tlač:	BRATIA SABOVCI, s. r. o.
ISBN:	978-80-557-0534-7