

INŠTITÚT VEDY A VÝSKUMU PF UMB V BANSKEJ BYSTRICI

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

VOL. 2

PETRA FRIDRICHOVÁ – EVA ADAMCOVÁ (EDS.)

BANSKÁ BYSTRICA 2014

Názov:	Zborník vedecko-výskumných prác doktorandov Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici
Podnázov:	Vol. 2
Editor:	Mgr. Petra Fridrichová, PhD. Mgr. Eva Adamcová, PhD.
Vedeckí recenzenti:	PaedDr. Eva Balážová, PhD. Prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD. Doc. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD. Mgr. Petra Fridrichová, PhD. Prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD. Prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD. Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, PhD. Doc. RNDr. Pavel Klenovčan, CSc. Prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc. Prof. PhDr. Beata Kosová, CSc. Doc. PaedDr. Mária Kouteková, CSc. Prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc. Doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD. Prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc. Ing. Alena Tomengová, PhD.
Vedecký redaktor:	prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.
Rozsah:	221 strán
Formát:	elektronický dokument
Vydanie:	prvé
Vydal:	Inštitút vedy a výskumu PF UMB v Banskej Bystrici
ISBN:	978-80-557-0837-9
EAN	9788055708379

© Banská Bystrica 2014

Za jazykovú a obsahovú správnosť zodpovedajú autori príspevkov.

OBSAH

PREDHOVOR	5
PEDAGOGICKÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV	6
PEDAGOGIKA	6
GABRIELA CITTERBERGOVÁ PODIEL CENTIER VOĽNÉHO ČASU NA TRÁVENÍ VOĽNÉHO ČASU ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL	7
ELENA DIECHOVÁ MOŽNOSTI PREVENIE ŠIKANOVANIA U ŽIAKOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ Z ASPEKTU POMÁHAJÚCEJ PROFESIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA	18
ZUZANA HRIVÍKOVÁ SPOLUPRÁCA ZÁKLADNÝCH ŠKÔL S CENTRAMI PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVA A PREVENIE PRI REALIZÁCII PREVENIE SOCIÁLNO-PATOLOGICKÝCH JAVOV	28
MAGDALÉNA NEDELOVÁ ZISŤOVANIE VPLYVU VYBRANÝCH PREMENNÝCH NA VÝKON SLOVENSKÝCH VYSOKOŠKOLÁKOV V HODNOTENÍ KRITICKÉHO MYSLENIA V MEDZINÁRODNOM PROJEKTE AHELO GS	40
MICHAL NOVOCKÝ METÓDY PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKY V DIAGNOSTICKEJ A MOTIVAČNEJ ETAPE VYUČOVACEJ HODINY NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE	53
KRISTÍNA POTANČOKOVÁ MOŽNOSTI PREVENIE KRIMINALITY MLÁDEŽE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ Z ASPEKTU FUNKCIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA	69
JANA RATKOVSKÁ AKADEMICKÁ PROKRASTINÁCIA – PROTEKTÍVNE FAKTORY A STRATÉGIE JEJ REGULÁCIE	76
ANETA SEKÁČOVÁ - IVONA SNOPKOVÁ SOCIÁLNY PEDAGÓG V ŠKOLE V TEORETICKEJ REFLEXII I V PRAXI	86
PEDAGOGICKÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA PEDAGOGIKA	95
RADKA CACHOVANOVÁ VYUŽITIE LOGICKÉHO MODELU PRI EVALVÁCII KURIKULÁRNEJ REFORMY AKO PROGRAMU VEREJNEJ POLITIKY NA SLOVENSKU	96
ROMANA GLOVIAKOVÁ ELEKTRONICKÝ KURZ PRE ŽIAKOV SO ZVÝŠENÝM ZÁUJOMOM O MATEMATIKU	107
TATIANA HOMOĽOVÁ ADAPTAČNÉ PROBLÉMY ŽIAKOV PRVÉHO ROČNÍKA ZÁKLADNEJ ŠKOLY	114
IVANA IVANOVÁ DISCIPLÍNA V TRIEDE NA PRIMÁRNOM STUPNI ŠKOLY	125
ANDREA NOVÁKOVÁ STATUS PROFESIE UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA V MEDZINÁRODNOM POROVNANÍ	133
KATARÍNA SZÁKOVÁ SKÚSENOSTNÉ UČENIE V TERÉNE A ŠKANDINÁVSKY MODEL UTEŠKOLE	155
PEDAGOGICKÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV ANDRAGOGIKA	162
MICHAELA DOBROTOVÁ PRACOVNÍCI GENERÁCIE Y A ŠPECIFIKÁ ICH ROZVOJA V PRACOVNOM PROSTREDÍ	163
JANA GONDOVÁ ZÁUJMOVÉ VZDELÁVANIE DOSPELÝCH V PROSTREDÍ MIESTNEJ A REGIONÁLNEJ KULTÚRY (SPOLOČENSKÉ VÝCHODISKÁ)	172

DOMINIKA KADLUBEKOVÁ

VZDELÁVANIE ODSÚDENÝCH V SEVERSKÝCH KRAJINÁCH – INŠPIRÁCIA ALEBO UTÓPIA?..... 185

PETER MAĽA

ÚVOD DO ANALÝZY VZDELÁVANIA MEDIÁTOROV V NETRESTNÝCH VECIACH V SLOVENSKEJ REPUBLIKE 198

VIKTÓRIA PANČÍKOVÁ

ANALÝZA SILNÝCH A SLABÝCH STRÁNOK ADAPTAČNÉHO VZDELÁVANIA ZAČÍNAJÚCICH
PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV..... 209

PREDHOVOR

Po roku Inštitút vedy a výskumu Pedagogickej fakulty UMB vydáva druhé číslo Zborníka vedecko-výskumných prác doktorandov PF UMB v Banskej Bystrici. Do zborníka opätovne prispeli za výdatnej pomoci svojich školiteľov mnohí doktorandi Pedagogickej fakulty UMB a poskytli tak pohľad na aktuálne témy, ktorými sa zaoberajú v rámci svojej vedecko-výskumnej činnosti.

Druhé číslo Zborníka vedecko-výskumných prác doktorandov sumarizuje pohľad na témy dizertačných prác z oblasti pedagogickej vedy, a to pedagogika, sociálna pedagogika, predškolská a elementárna pedagogika a andragogika. V témach doktorandských prác sa často objavuje problém prevencie sociálno-patologických javov a práce sociálnych pedagógov aj v školskom prostredí. Viaceré štúdie sa dotkli voľno-časových aktivít detí a žiakov. Novou témou v porovnaní s predchádzajúcim zborníkom je aj problematika pedagogickej diagnostiky, čo hodnotíme z pohľadu skvalitňovania pedagogickej praxe za pozitívny krok. V rámci tém z oblasti predškolskej a elementárnej pedagogiky sa autorky venovali bohatému spektru tém: od lesnej pedagogiky a skúsenostného učenia, kurikulárnej politiky, statusu učiteľa primárneho vzdelávania, ale aj konkrétnym školským problémom – výskumu disciplíny a školskej adaptácie. Andragogické štúdie mali rovnako obsiahly záber tém : Generácia Y, mediátori, vzdelávanie odsúdených, aj problémy adaptačného vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov.

Do druhého zborníka vedecko-výskumných prác doktorandov Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici prispelo 20 doktorandov v dennej aj externej forme štúdia pod vedením desiatich školiteľov a školiteľiek. Práve im patrí opätovne vďaka za podporu doktorandov pri tvorbe vedecko-výskumných štúdií, ako aj pri usmerneniach súvisiach s redakčnými prácami. Štúdie autorov a autoriek poukazujú na zvyšujúcu sa publikačnú úroveň, aj na rozmanitosť zvolenej metodológie. Prezentované výsledky majú potenciál nielen v regionálnom, ale aj celoslovenskom kontexte prispieť k riešeniu viacerých pedagogických tém. Sme presvedčení, že jeden z cieľov, ktorý sme si v prvom čísle Zborníka vedecko-výskumných prác doktorandov zadefinovali, začíname postupne naplňať – vytvoriť publikačný priestor pre mladých, začínajúcich vedeckých pracovníkov. Veríme, že publikovaním ďalších čísel podporíme nielen publikačnú úroveň doktorandov, ale aj možnosť vytvárať multidisciplinárne tímy zapojením mladých doktorandov a začínajúcich vedeckých pracovníkov v oblasti pedagogických vied.

Eva Adamcová – Petra Fridrichová

PEDAGOGICKÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV

PEDAGOGIKA

GABRIELA CITTERBERGOVÁ
PODIEL CENTIER VOĽNÉHO ČASU NA TRÁVENÍ VOĽNÉHO ČASU ŽIAKOV
ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Katedra pedagogiky

gabriela.citterbergova@umb.sk

PODIEL CENTIER VOĽNÉHO ČASU NA TRÁVENÍ VOĽNÉHO ČASU ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

GABRIELA CITTERBERGOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou centier voľného času, ktoré zabezpečujú výchovu mimo vyučovania, popri mnohých ďalších voľnočasových zariadeniach, organizáciách a inštitúciách. Centrá voľného času sú školské výchovno-vzdelávacie zariadenia, ktoré zabezpečujú výchovno-vzdelávaciu, záujmovú a rekreačnú činnosť, najmä pre deti a mládež. Činnosť je realizovaná prostredníctvom voľnočasových aktivít, ktoré vychádzajú z potrieb a záujmov detí. Voľný čas detí je v centrách voľného času organizovaný a účelne využívaný. Voľnočasové aktivity sú v centrách voľného času realizované formou pravidelnej, príležitostnej, spontánnej, či prázdninovej činnosti. Najväčší význam je v centrách voľného času prikladaný práve pravidelnej záujmovej činnosti, ktorá je ťažiskovou v rámci obsahu výchovy mimo vyučovania. Prostredníctvom voľnočasových aktivít v centrách voľného času je pozitívne ovplyvňovaný voľný čas detí a mládeže. Všetky školské výchovno-vzdelávacie zariadenia a mimoškolské voľnočasové zariadenia poskytujú priestor pre plnohodnotné využívanie voľného času detí a mládeže. Je potrebné, aby boli v spoločnosti vytvárané podmienky a možnosti k plnohodnotnému tráveniu voľného času detí a mládeže.

Kľúčové slová: Centrá voľného času. Voľný čas detí. Výchova mimo vyučovania. Potreby a záujmy.

Abstract: The paper deals with leisure centers which provide education outside the classroom, by other leisure facilities, organizations and institutions. Leisure centres are school educational facilities that provide educational, interest and recreational activity, especially for children and youth. The activity has been realized through leisure activities, which are based on the needs and interests of children. Childrens leisure time is organized and conveniently used in leisure centers. Leisure activities are organized through form of regular, occasional, spontaneous and holiday activity. The greatest importance has been given on regular interest activities being a main in the content of education outside the classroom. Through leisure activities in leisure centers has been positively influenced leisure time of children and youth. All school educational facilities and other leisure facilities, organizations and institutions provide space for full use of children and youth leisure time. It is necessary that in society are creating the conditions and possibilities to full leisure time for children and youth.

Key words: Leisure centres. Leisure time of children. Education outside the classroom. Needs and interests.

Úvod

Voľný čas predstavuje významný prostriedok rozvoja osobnosti žiakov, zároveň je významným faktorom primárnej prevencie sociálno-patologických javov. Za nevyhnutné pokladáme, aby bol voľný čas detí a mládeže plne organizovaný a plnohodnotne využitý. Priestor pre plnohodnotné trávenie voľného času poskytujú školské výchovno-vzdelávacie zariadenia a iné voľnočasové zariadenia prostredníctvom širokej ponuky aktivít.

Významným školským zariadením sú centrá voľného času, ktoré majú dlhoročnú prax v oblasti práce s deťmi a mládežou. Centrá voľného času realizujú výchovno-vzdelávaciu, záujmovú a rekreačnú činnosť, zabezpečujú činnosť v rámci obsahu výchovy mimo vyučovania. Prostredníctvom voľnočasových aktivít usmerňujú a rozvíjajú záujmy žiakov, ich nadanie a talent. Centrá voľného času vedú pravidelnou záujmovou činnosťou žiakov k vytváraniu pozitívneho vzťahu k voľnému času a k jeho vhodnému tráveniu.

Centrá voľného času ako významné školské výchovno-vzdelávacie zariadenia

„Voľný čas pôsobí ako základný sociálno-pedagogický faktor, ktorý ovplyvňuje podmienky, poskytuje možnosti na proces výchovy v mimovyučovacom čase žiakov.“ Voľný čas predstavuje významnú spoločensko-pedagogickú podmienku pre zhodnocovanie voľného času detí a mládeže. Je priestorom pre pedagogickú intervenciu do voľného času a pre vedenie žiakov k vytváraniu pozitívnych vzťahov a postojov k voľnému času, ako k osobnej a sociálnej hodnote, ďalej k jeho pozitívnemu a zmysluplnému využívaniu. Voľný čas predstavuje v celoživotnej dimenzii možnosti na plnohodnotné trávenie v každej vývinovej etape života človeka, teda od detstva až po starobu (Kouteková, 2013, s. 13-14).

Voľný čas predstavuje sféru voľnosti, zábavy, relaxu, nekonečných možností. Pre deti a mládež je dôležitý z hľadiska ich rozvoja a celkového zdravia. Je dôležité, aby voľnočasové aktivity realizované v rôznych zariadeniach výchovy mimo vyučovania, boli primerané ich veku, schopnostiam, možnostiam a výkonom. Taktiež je vhodné, aby voľnočasové aktivity boli obsahovo pestré a atraktívne.

V súvislosti s voľným časom je nutné dbať o to, aby boli deti a mládež vedené predovšetkým k zmysluplnému a organizovanému využívaniu voľného času, prostredníctvom rôznorodých činností a aktivít. Je potrebné zabezpečiť podmienky a možnosti pre účelné trávenie voľného času, je nutná existencia zariadení pre výchovu mimo vyučovania s pestrou ponukou zaujímavých programov, ktoré budú korešpondovať so záujmami a potrebami detí a mládeže.

J. Hroncová (1996, s. 92) zdôrazňuje význam zariadení pre výchovu mimo vyučovania aj z hľadiska prevencie sociálno-patologických javov, nakoľko väčšina prejavov deviantného správania mládeže je uskutočňovaná vo voľnom čase a v rovesníckych skupinách. Práve vytváranie možností k pozitívnym voľnočasovým aktivitám, pestovanie správnych postojov k voľnému času, ktorý predstavuje významnú individuálnu a spoločenskú hodnotu, ďalej zapájanie detí a mládeže do pravidelnej záujmovej činnosti predstavuje nevyhnutný predpoklad pri zamedzovaní toxikománie, kriminality a ďalších nežiaducich javov.

Prostredníctvom pestrých a zaujímavých činností a aktivít bývajú deti a mládež motivované k spoločensky žiaducemu využívaniu voľného času, ďalej k získavaniu nových vedomostí, zručností a návykov, teda k celkovému rozvoju poznávacích procesov a k celoživotnému vzdelávaniu. Dosiahnuté úspechy v záujmových činnostiach prinášajú pocity uspokojenia, príležitosť k seberealizácii a primeranému sebahodnoteniu (Pasternáková – Ondříková, 2010, s. 2).

Výchova mimo vyučovania predstavuje činnosť, ktorá sa realizuje mimo vplyvu rodiny vo všetkých školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach a v mimoškolských zariadeniach, organizáciách, či inštitúciách. Rezort školstva zasahuje vo veľkej miere do voľného času detí a mládeže aj prostredníctvom činnosti centier voľného času, ktoré aktívne venujú pozornosť výchove mimo vyučovania prostredníctvom pedagogických zamestnancov, ktorí sú erudovaní pre prácu s deťmi a mládežou vo voľnom čase. Výchova mimo vyučovania je zameraná na oddychovú, rekreačnú, záujmovú a vzdelávaciu činnosť.

Centrá voľného času zabezpečujú podľa výchovného programu školského zariadenia výchovno-vzdelávaciu, záujmovú a rekreačnú činnosť detí, rodičov a iných osôb do veku 30 rokov v ich voľnom čase (Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní).

Centrá voľného času predstavujú stabilnú súčasť našej školskej výchovno-vzdelávacej sústavy. Dominuje v nich výchova (výchova mimo vyučovania), ktorá nadväzuje na výchovu v rodine a na

výchovno-vzdelávací proces školy. Hlavnou charakteristickou črtou v práci týchto zariadení je výchova mimo vyučovania. Výchovno-vzdelávaciu činnosť môžeme považovať za intervenciu do voľného času žiakov (Kratochvílová, 2010, s. 111 - 115).

Obsah výchovy sa realizuje cez praktické činnosti (aktivity), ktoré sú najrôznejšieho charakteru a ktorými sú napĺňané funkcie voľného času i výchovy. Medzi základné osobitosti výchovy mimo vyučovania patrí jej činnostný charakter a aktívny podiel, účasť, či spoluúčasť každého jednotlivca – podľa charakteru činnosti. E. Kratochvílová (2010, s. 193) uvádza obsah výchovy mimo vyučovania nasledovne:

- oddychové a rekreačné činnosti,
- zábavné, hrové činnosti,
- spoločenské činnosti,
- záujmové činnosti,
- vzdelávacie a sebazvdelávacie činnosti,
- pracovné činnosti, vrátane sebaobslužných a verejnoprospešných činností.

Obsah činnosti v centrách voľného času vychádza zo záujmov a potrieb žiakov, a aj z poslania výchovy mimo vyučovania. Uspokojovanie potrieb a záujmov žiakov býva uskutočňované na základe ponuky aktivít a záujmových činností. Medzi najdôležitejšie činnosti v rámci výchovy mimo vyučovania zaraďujeme všetky aktivity, ktoré sú zamerané na rozvoj osobnosti jedinca. Takéto aktivity tvoria súčasť každej činnosti v zariadeniach pre výchovu mimo vyučovania, no je potrebné venovať jej aj osobitnú pozornosť. Ide o činnosti slúžiace na kultiváciu osobnosti (Zelinová, 2012, s. 32).

Prevádzka v centrách voľného času býva zabezpečená celoročne, teda v pracovné dni v popoludňajších a večerných hodinách, v dňoch pracovného voľna počas školských prázdnin. Výchovno-vzdelávaciu činnosť zabezpečujú a realizujú v rámci oddelení, zriadených podľa záujmových oblastí v záujmových útvaroch formou:

- pravidelných, príležitostných, prázdninových, či spontánnych aktivít,
- organizovania voľnočasových aktivít, ktoré môžu navštevovať aj deti a osoby, ktoré nie sú prihlásené na pravidelnú činnosť.

Centrá voľného času vykonávajú aj ďalšie činnosti:

- spolupracujú s orgánmi miestnej štátnej správy v školstve pri zabezpečení napr. olympiád a súťaží,
- realizujú mobility a medzinárodné výmeny detí a ďalších osôb,
- realizujú aktivity spojené s prevenciou sociálno-patologických javov,
- zabezpečujú monitoring oblastí záujmovej činnosti mladých ľudí,
- poskytujú poradenstvo a informačné aktivity v oblasti využívania voľného času,
- realizujú projektovú činnosť,
- zabezpečujú spoluprácu so školami, inými školskými zariadeniami a organizáciami pracujúcimi s deťmi a ostatnými osobami (Melcerová, 2009, s. 9-11).

Dôraz kladú aj na realizovanie programov a projektov zameraných na prevenciu a ochranu detí a mládeže pred sociálno-patologickými javmi a potláčanie ich vplyvov, či na neformálne vzdelávanie detí a mládeže (www.minedu.sk).

Centrá voľného času sa zameriavajú na vyhľadávanie a prácu s talentovanými deťmi a mládežou. Pozornosť venujú aj zdravotne postihnutým a problémovým deťom a mládeži. Svojou

činnosťou podporujú aj rodinnú výchovu prostredníctvom spoločných podujatí pre rodičov s deťmi už od predškolského veku. Výchovno-vzdelávacia činnosť je uskutočňovaná v oddeleniach záujmových útvarov a v iných formách výchovy mimo vyučovania v priamej pravidelnej a príležitostnej výchovnej činnosti, a to:

- v pravidelnej záujmovej činnosti v rámci záujmových útvarov a krúžkov, súborov, kurzov a pod.,
- v príležitostnej záujmovej činnosti prostredníctvom súťaží, olympiád, výletov a pod.,
- v prázdninovej činnosti vo forme táborov, rôznych sústreďení, či podujatí,
- vo voľnočasových aktivitách určených aj deťom, ktoré nenavštevujú centrum,
- v spontánnej činnosti a vlastných projektoch členov, a aj iných detí (Kratochvílová, 2010, s. 122).
 - Výchovno-vzdelávaciu činnosť v centrách voľného času zabezpečujú predovšetkým pedagogickí zamestnanci, externí zamestnanci, ale aj plnoletí dobrovoľníci.

Centrá voľného času majú veľký potenciál na pravidelné a každodenné pedagogické ovplyvňovanie voľného času detí a mladých ľudí, a teda aj na to, aby pomáhali vytvárať vzťahy vzájomnej spolupráce detí a mladých ľudí k svojim spolužiakom (Šidlíková – Brhelová, 2012, s. 39).

Zariadenia, ktoré poskytujú možnosti prežívania voľného času, teda aj centrá voľného času, by mali vo svojej ponuke a aktivitách zameriavať pozornosť na žiakov základných škôl a stredných škôl, nakoľko práve oni majú relatívne veľa voľného času, a často si ho nevedia vyplniť aktivitami, čo môže viesť k zbytočnej pasivite, alebo v krajnom prípade k rôznym sociálno-patologickým javom (Lenčo – Gallo, 2009, s. 6).

Analýza výskumu

V roku 2014 sme realizovali empirický výskum u riaditeľov a pedagogických zamestnancov centier voľného času, a u žiakov základných škôl navštevujúcich centrá voľného času v banskobystrickom kraji. Výskumnú vzorku tvorili žiaci základnej školy (2. stupeň) navštevujúci centrá voľného času, riaditelia a pedagogickí zamestnanci centier voľného času. Výskumu sa zúčastnilo 191 žiakov (102 dievčat a 89 chlapcov), 7 riaditeľov (6 žien a 1 muž) a 33 pedagogických zamestnancov (25 žien a 8 mužov). Výber výskumnej vzorky sme realizovali náhodným výberom.

Prostredníctvom metódy rozhovoru a dotazníkovej metódy u riaditeľov, pedagogických zamestnancov a žiakov sme pri výskume chceli zistiť:

- ktoré vekové kategórie navštevujú centrá voľného času,
- ktorej vekovej kategórii patrí prioritné miesto v návštevnosti centier voľného času,
- ako dlho a ako často navštevujú žiaci základných škôl centrá voľného času,
- či žiaci základných škôl preferujú vo svojom voľnom čase iba činnosti v centrách voľného času, alebo sa zaujímajú aj o ďalšie zariadenia a organizácie výchovy mimo vyučovania poskytujúce možnosti na plnohodnotné trávenie voľného času.

Výsledky výskumu uvádzame v nasledujúcich grafoch a tabuľkách.



Graf 1 Vekové zastúpenie v centrách voľného času

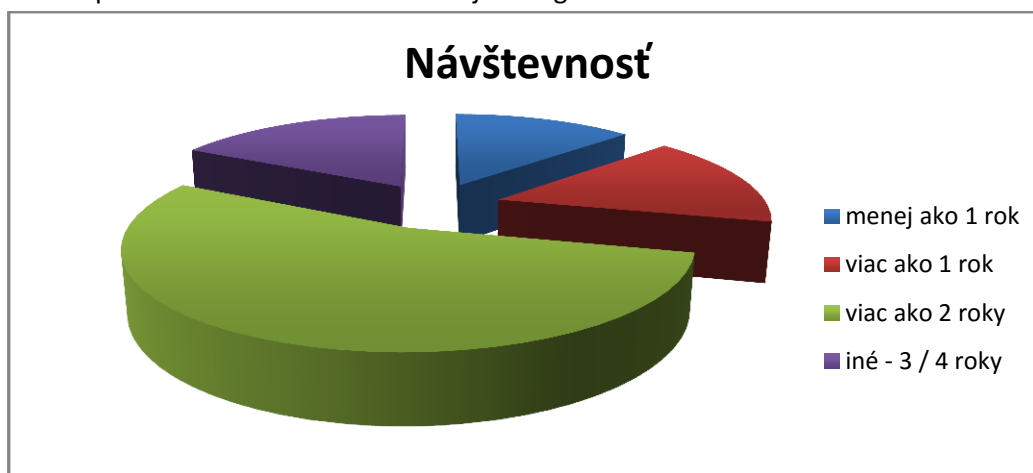
Z grafu 1 vyplýva, že najviac zastúpenou vekovou kategóriou v centrách voľného času, podľa názorov riaditeľov a pedagogických zamestnancov sú žiaci 1. stupňa základnej školy, čo predstavuje 57,50 % z celkového počtu respondentov.

Druhou najpočetnejšou skupinou, ktorú respondenti uvádzali boli žiaci 2. stupňa základnej školy, čo predstavuje 42,50 %. Hodnotíme pozitívne fakt, že žiaci základnej školy pristupujú k svojmu voľnému času zodpovedne a snažia sa o jeho plnohodnotné využitie. v nadväznosti na to konštatujeme, že veľký vplyv na trávenie voľného času detí majú rodičia, riaditelia, a aj samotní pedagogickí zamestnanci centier voľného času. Je nesmierne dôležité, aby rodičia pestovali u detí pozitívny vzťah k voľnému času, taktiež je dôležité, aby v spoločnosti existovali možnosti na zmysluplné trávenie ich voľného času.

Z ďalších odpovedí respondentov vyplýva, že centrá voľného času navštevujú okrem žiakov základných škôl 1. a 2. stupňa, aj žiaci stredných škôl, taktiež deti z materských škôl, dospelí a aj rodiny s deťmi. Je vhodné, ak sa činnosti v centrách voľného času zúčastňujú aj samotní rodičia. Priestor na to majú najmä v rámci príležitostných aktivít.

Na základe výskumných zistení konštatujeme, že najviac zastúpenou vekovou kategóriou sú žiaci základných škôl 1. stupňa.

Ďalej sme vo výskume zisťovali, ako dlho žiaci základných škôl navštevujú centrá voľného času. Výpovede respondentov uvádzame v nasledujúcom grafe.



Graf 2 Dĺžka návštevnosti centier voľného času žiakmi základných škôl

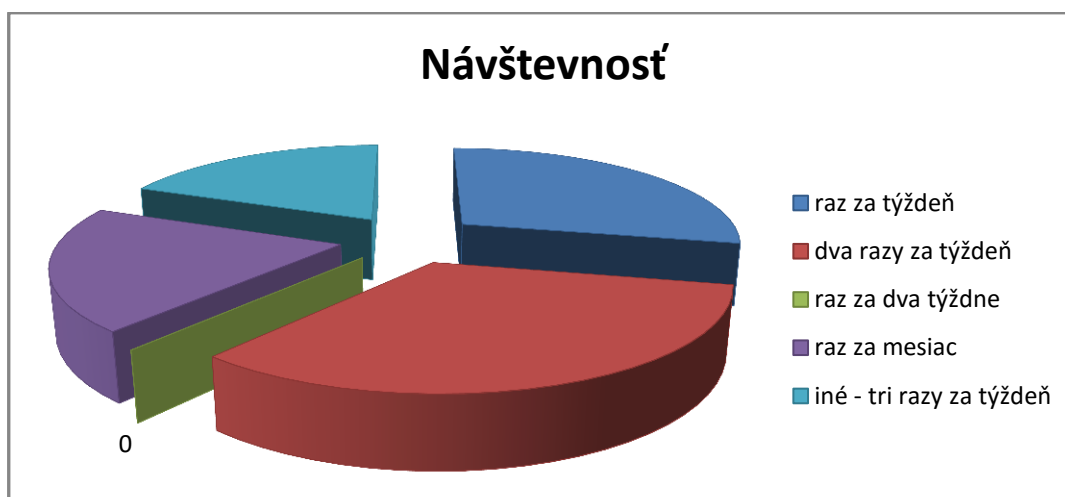
Údaje v grafe 2 naznačujú, že až 53,93 % respondentov uviedlo pravidelné navštevovanie centier voľného času, keďže označenie možnosti viac ako 2 roky môžeme považovať za pravidelné. Táto skupina žiakov trávi svoj voľný čas organizovane v inštitúcii, ktorá im poskytuje dostatok priestoru a možností na sebarealizáciu a sebauplatnenie. Žiaci si v rámci svojej činnosti uspokojujú svoje potreby, rozvíjajú záujmy, nadanie a talent.

Druhou najpočetnejšou skupinou sú žiaci, čo predstavuje 17,28 %, ktorí centrá voľného času navštevujú 3-4 roky, čo hodnotíme vysoko pozitívne. Na základe výsledkov týkajúcich sa dĺžky návštevnosti hodnotíme, že centrá voľného času poskytujú dostatok možností na plnohodnotné trávenie voľného času žiakov základných škôl.

15,70 % respondentov uviedlo, že centrum voľného času navštevuje viac ako 1 rok.

Zaujímavým a pozitívnym zistením bol fakt, že len 13,09 % respondentov uviedlo, že navštevuje centrum voľného času menej ako 1 rok. Väčšina zo všetkých respondentov navštevuje centrá voľného času dlhodobo, čo svedčí o bohatej a pestrej ponuke činnosti v jednotlivých centrách voľného času.

Vo výskume sme ďalej zisťovali aj frekvenciu návštevnosti centier voľného času žiakmi základných škôl. Výpovede respondentov uvádzame v nasledujúcom grafe.



Graf 3 Frekvencia návštevnosti centier voľného času žiakmi základných škôl

Z údajov v grafe 3 môžeme konštatovať, že až 32,98 % žiakov základných škôl navštevuje centrá voľného času dva razy za týždeň. Podobne ako v grafe 2, tieto výskumné zistenia dokumentujú fakt, že žiaci navštevujúci centrá voľného času v nich trávajú svoj voľný čas intenzívne a často.

28,27 % respondentov uviedlo, že navštevuje centrum voľného času raz za týždeň. Uvedené zistenia poukazujú na vysokú frekvenciu v návštevnosti žiakov. Na základe výskumných zistení predpokladáme, že ponuka záujmovej činnosti, príležitostných aktivít, táborovej činnosti a spontánnej činnosti je v centrách voľného času pestrá a oslovila širokú vekovú základňu.

19,90 % respondentov uviedlo, že navštevuje centrum voľného času len raz mesiac. v porovnaní s vyššie uvedenými zisteniami konštatujeme, že môže ísť o žiakov, ktorí navštevujú centrá voľného času kratšie časové obdobie, alebo ich ponuka v centrách voľného času nezaujala dostatočne.

18,85 % respondentov uviedlo frekvenciu návštevnosti tri razy za týždeň. Väčšina respondentov navštevuje centrá voľného času pravidelne, v pravidelných časových intervaloch.

V súvislosti s uvedenou problematikou bolo naším cieľom ďalej zistiť, či žiaci základných škôl navštevujú aj iné voľnočasové zariadenia a organizácie, nielen centrá voľného času. Výskumné zistenia uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 1 Návštevnosť ďalších voľnočasových zariadení a organizácií v porovnaní s centrami voľného času

Alternatívy	Dievčatá		Chlapci		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Nie	66	64,71	57	64,04	123	64,40
Áno	36	35,29	32	35,96	68	35,60
Spolu	102	100	89	100	191	100

Na základe zistení v tabuľke 1 môžeme konštatovať, že žiaci základných škôl navštevujúci centrá voľného času v malej miere navštevujú aj iné voľnočasové zariadenia a organizácie, čo predstavuje 35,60 % z celkového počtu 191 respondentov. Až 64,40 % respondentov uviedlo, že nenavštevuje žiadne iné voľnočasové zariadenie, či organizáciu. Pomer medzi pohlaviami je rámci návštevnosti iných voľnočasových zariadení a organizácií takmer vyrovnaný. Na základe zistení predpokladáme, že žiaci základných škôl sú s ponukou voľnočasových aktivít v centrách voľného času spokojní. Prostredníctvom ponúkaných aktivít rozvíjajú svoje záujmy a záľuby a uspokojujú svoje potreby. Domnievame sa, že centrá voľného času, ich ponuka a vhodný prístup zo strany kompetentných majú pozitívny vplyv na jedincov a vo veľkej miere kompenzujú záťaž a stres z bežných domácich a študijných povinností žiakov.

V nadväznosti na danú problematiku sme zisťovali, ktoré konkrétne voľnočasové zariadenia a organizácie žiaci základných škôl navštevujú popri centrách voľného času. v súčasnosti poskytuje priestor a možnosti pre voľnočasové aktivity veľké množstvo organizácií, inštitúcií, či zariadení. Vo veľkej miere ide o školské výchovno-vzdelávacie zariadenia, občianske združenia, kultúrne, či cirkevné organizácie a pod. Výchova mimo vyučovania je dôležitou súčasťou výchovy, je preto nevyhnutné venovať jej pozornosť a doceniť ju.

Tabuľka 2 Návštevnosť ďalších zariadení a organizácií vo výchove mimo vyučovania

Alternatívy	Dievčatá		Chlapci		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Knižnica	14	38,89	20	62,50	34	50,00
Divadlo	14	38,89	20	62,50	34	50,00
Múzeum a galéria	12	33,33	20	62,50	32	47,06
Telovýchovné a športové organizácie	12	33,33	16	50,00	28	41,18
Základná umelecká škola	12	33,33	12	37,50	24	35,29
Škola v prírode	4	11,11	4	12,50	8	11,76
Cirkevné zariadenia a inštitúcie	4	11,11	0	0,00	4	5,88
Iné	2	5,56	0	0,00	2	2,94
Školský klub detí	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Detské a mládežnícke organizácie	0	0,00	0	0,00	0	0,00

(súčet presahuje 100 %, keďže respondenti mohli označiť viacero možností)

V tejto otázke mohli respondenti označiť viacero odpovedí, nakoľko je možné, že žiaci navštevujú zároveň viacero voľnočasových zariadení a organizácií, ktoré pôsobia vo výchove mimo vyučovania. Z tabuľky 2 vyplýva, že 50,00 % respondentov z celkového počtu uviedlo ako ďalšiu inštitúciu, ktorú navštevuje knižnicu, pričom 38,89 % dievčat a až 62,50 % chlapcov uviedlo, že navštevuje knižnicu popri centrách voľného času.

Taktiež 50,00 % respondentov uviedlo, že navštevuje divadlo. 38,89 % dievčat a až 62,50 % chlapcov uviedlo, že navštevuje aj divadlo.

47,06 % respondentov uviedlo múzeum a galériu. 33,33 % dievčat a 62,50 % chlapcov uviedlo, že popri centrách voľného času navštevuje aj múzeum a galériu. Knižnica, divadlo a múzeum a galéria patria u dievčat aj u chlapcov medzi najčastejšie uvádzané odpovede. Prvé tri najčastejšie odpovede, ktoré žiaci uvádzali, patria medzi kultúrne zariadenia, ktoré sú v súčasnosti len sporadicky navštevované. Žiaci vo veľkej miere uvádzali práve tieto odpovede, čo hodnotíme vysoko pozitívne. Domnievame sa, že je to najmä vzhľadom k tomu, že žiaci navštevujú základnú školu, v rámci ktorej sa veľmi často realizujú a organizujú návštevy práve vyššie uvedených kultúrnych zariadení. Nevylučujeme ani, že tieto kultúrne zariadenia žiaci navštevujú dobrovoľne vo svojom voľnom čase v rámci ich celkového sebarozvoja.

41,18 % respondentov uviedlo, že navštevuje aj telovýchovné a športové organizácie.

35,29 % respondentov uviedlo, že vo svojom voľnom čase sa venuje činnostiam v základnej umeleckej škole.

Medzi menej časté odpovede patrili škola v prírode, ktorú uviedlo 11,76 % respondentov. Len 5,88 % z celkového počtu respondentov uviedlo cirkevné zariadenia a inštitúcie a 2,94 % uviedlo iné - skauting. Školský klub detí a detské a mládežnícke organizácie neuviedol nik z respondentov. v prípade školského klubu detí pripisujeme tento fakt tomu, že žiaci 2. stupňa vo veľmi malej miere, alebo vôbec nenavštevujú uvedené školské výchovno-vzdelávacie zariadenie.

Vo výskume sme zisťovali, ktoré zariadenie má najväčší podiel na trávení voľného času žiakov základných škôl. Výpovede respondentov uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 3 Podiel zariadení na trávení voľného času žiakov základných škôl

Alternatívy	Dievčatá		Chlapci		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Centrum voľného času	84	82,35	77	86,52	161	84,29
Cirkevné zariadenia a inštitúcie	2	1,96	8	8,99	10	5,24
Základná umelecká škola	2	1,96	4	4,49	6	3,14
Telovýchovné a športové organizácie	4	3,92	0	0,00	4	2,09
Múzeum a galéria	4	3,92	0	0,00	4	2,09
Divadlo	4	3,92	0	0,00	4	2,09
Škola v prírode	2	1,96	0	0,00	2	1,05
Školský klub detí	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Detské a mládežnícke organizácie	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Knižnica	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Iné	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spolu	102	100,00	89	100,00	191	100,00

Z tabuľky 3 vyplýva, že až 84,29 % respondentov z celkového počtu 191 uviedlo, že najviac svojho voľného času trávi v centrách voľného času. Percentuálny pomer medzi pohlaviami je takmer vyrovnaný, čo dokumentuje vyššie uvedená tabuľka. Z celkového počtu dievčat až 82,35 % uviedlo centrum voľného času a z celkového počtu chlapcov až 86,52 % uviedlo centrum voľného času ako najnavštevovanejšie. Domnievame sa, že dôvodom je najmä vhodná ponuka zo strany centier voľného času, ktorá je určená práve pre žiakov základných škôl. Ďalej sa domnievame, že nielen pestrá a vhodná ponuka, ale aj prístup zo strany pedagogických zamestnancov je dôležitý a zohráva veľký význam. Pozitívna a radostná klíma nie je dôležitá len v škole, ale aj vo výchove mimo vyučovania, konkrétne v centrách voľného času. v tejto súvislosti konštatujeme, že osobnosť pedagogického zamestnanca je nesmierne dôležitá, taktiež je dôležitý jeho výchovný štýl. Všetky uvedené atribúty sa odzrkadľujú na vzťahu medzi ním a žiakom, následne aj na samotnej návštevnosti. Domnievame sa, že centrá voľného času patria medzi najnavštevovanejšie aj z toho dôvodu, že v ich blízkom okolí nie sú dostupné ďalšie zariadenia, o ktoré by táto veková kategória mala záujem.

5,24 % respondentov uviedlo cirkevné zariadenia a inštitúcie.

3,14 % uviedlo základnú umeleckú školu, 2,09 % respondentov navštevuje najviac telovýchovné a športové organizácie, ten istý percentuálny počet respondentov označil múzeum a galériu. 2,09 % respondentov trávi najviac voľného času v divadle.

Vyššie uvedené zistenia poukazujú na vysokú mieru v návštevnosti centier voľného času žiakmi základných škôl. Popri iných zariadeniach a organizáciách vo výchove mimo vyučovania patria centrá voľného času medzi najnavštevovanejšie. Svedčí o tom aj frekvencia návštevnosti počas týždňa a taktiež celková dĺžka návštevnosti centier voľného času počas rokov. Pozitívnym zistením je fakt, že najväčšou skupinou navštevujúcou centrá voľného času sú podľa zistení žiaci základných škôl. Práve túto vekovú kategóriu je možné vhodne ovplyvňovať v zmysle pozitívneho trávenia voľného času.

Záver a odporúčania pre prax

Výchova mimo vyučovania je výchovno-vzdelávacia činnosť, ktorá je realizovaná v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach a mimoškolských zariadeniach, inštitúciách a organizáciách. Z hľadiska zabezpečenia výchovy mimo vyučovania majú významné postavenie centrá voľného času, ktoré patria medzi školské výchovno-vzdelávacie zariadenia. Centrá voľného času majú u nás dlhú históriu, neustále zabezpečujú podmienky pre efektívne a plnohodnotné trávenie voľného času detí, mládeže i dospelých.

Na základe výsledkov výskumu konštatujeme, že skúmané centrá voľného času navštevujú deti z materských škôl, žiaci I. a II. stupňa základných škôl, študenti stredných škôl, dospelí a aj rodiny s deťmi. Najviac zastúpenou vekovou kategóriou v centrách voľného času sú žiaci I. stupňa základných škôl. Čo sa týka návštevnosti centier voľného času, žiaci základných škôl ich navštevujú pravidelne a dlhodobo. Žiaci základných škôl navštevujú popri centrách voľného času aj iné voľnočasové zariadenia, napr. základná umelecká škola, knižnica, divadlo a pod. Spomedzi uvedených voľnočasových zariadení preferujú žiaci navštevovanie centier voľného času.

Na základe výsledkov výskumu odporúčame riaditeľom a pedagogickým zamestnancom nasledovné opatrenia:

- rozšíriť ponuku aktivít a činností pre stredoškolskú mládež a pre rodiny s deťmi v centrách voľného času.

- rozšíriť spoluprácu centier voľného času s inými voľnočasovými zariadeniami, organizáciami a inštitúciami (školský klub detí, základná umelecká škola, cirkevné zariadenia a organizácie, detské a mládežnícke organizácie, telovýchovné a športové organizácie, kultúrne zariadenia a pod.), ktoré zabezpečujú činnosť vo voľnom čase detí a mládeže. Po rozšírení spolupráce centier voľného času s danými subjektmi je dôležité sprostredkovať v centrách voľného času informácie o daných subjektoch, čím by sa sprístupnila a zabezpečila vyššia návštevnosť daných voľnočasových zariadení, organizácií a inštitúcií. v tejto súvislosti konštatujeme, že je nesmierne dôležité, aby súčasné deti a mládež trávili svoj voľný čas organizovane a efektívne, čo má významný vplyv na ich celkový rozvoj a tiež ide o účinnú formu prevencie sociálno-patologických javov.
- rozšíriť spoluprácu centier voľného času s inými inštitúciami a organizáciami ako napr. so strednými školami, čím by sa mohla zvýšiť návštevnosť stredoškolskej mládeže, základnými umeleckými školami, inými centrami voľného času, občianskymi združeniami a pod.

Je nesmierne dôležité, aby práca s deťmi a mládežou v oblasti voľného času nestagnovala, práve naopak, je nutné ju rozvíjať a sprístupňovať čoraz väčšiemu počtu jedincov.

Zoznam bibliografických odkazov

- HRONCOVÁ, J. 1996. *Sociológia výchovy*. Banská Bystrica : PF UMB, 1996. 103 s. ISBN 80-88825-37-7.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a praxi*. 2. vyd. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010. 356 s. ISBN 978-80-8082-330-6.
- KOUTEKOVÁ, M. a kol. 2013. *Pedagogika voľného času v teórii a praxi 1. diel*. Banská Bystrica : PF UMB, 2013. 85 s. ISBN 978-80-557-0644-3.
- LENČO, P. – GALLO, O. 2009. *Čo si myslia mladí. Ich voľný čas a aktívna účasť na živote spoločnosti*. 1. vyd. Bratislava : Iuventa, 2009. 36 s. ISBN 978-80-8072-078-0.
- MELCEROVÁ, E. - BRHELOVÁ, V. - ADAMÍKOVÁ. 2009. *Výchovný program v praxi 1*. 1. vyd. Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko, 2009. ISBN 978-80-89182-40-4.
- PASTERÁKOVÁ, L. – ONDRÍKOVÁ, E. 2010. Hodnota voľného času a výchovy mimo vyučovania. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919, 2010, roč. LIX, č. 3, s. 2-5.
- ŠIDLÍKOVÁ, M. – BRHELOVÁ, V. 2012. *Kvalifikačné vzdelávanie pre vychovávateľov a pedagogických asistentov v školách a školských zariadeniach*. 1. vyd. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2012. 64 s. ISBN 978-80-8052-429-6.
- ZELINOVÁ, M. 2012. *Voľný čas efektívne a tvorivo*. 1. vyd. Bratislava : IURA EDITION, 2012. 146 s. ISBN 978-80-8078-479-9.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov
- Centrá voľného času. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/centra-volneho-casu/>, 27.08.2014, 13:45 hod.

Kontaktné údaje

Gabriela Citterbergová

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

gabriela.citterbergova@umb.sk

ELENA DIECHOVÁ
MOŽNOSTI PREVENČIE ŠIKANOVANIA U ŽIAKOV V ŠKOLSKOM
PROSTREDÍ Z ASPEKTU POMÁHAJÚCEJ PROFESIE SOCIÁLNEHO
PEDAGÓGA

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Katedra pedagogiky

elena.diechova@umb.sk

MOŽNOSTI PREVENIE ŠIKANOVANIA U ŽIAKOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ Z ASPEKTU POMÁHAJÚCEJ PROFESIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

ELENA DIECHOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá prevenciou šikanovania u žiakov v školskom prostredí z aspektu pomáhajúcej profesie sociálneho pedagóga. Výskum v rámci problematiky šikanovania u žiakov v školskom prostredí, ktorý je súčasťou nášho príspevku bol zrealizovaný v roku 2013. Teoretické východiská príspevku poukazujú na nevyhnutnosť realizácie včasnej a efektívnej prevencie šikanovania. Túto prevenciu vrátane ostatných zložiek systému výchovného poradenstva a prevencie realizuje aj sociálny pedagóg. Sociálny pedagóg, ktorého zaradujeme medzi odborných zamestnancov pôsobí ako pomáhajúca profesia podľa Školského zákona č. 245/2008 Z.z. i na školách. Tento sociálno-patologický jav vyskytujúci sa u žiakov základných a stredných škôl je v dnešnej spoločnosti problémom, ktorý má stúpajúcu tendenciu. Z veľkej miery túto negatívnu skutočnosť ovplyvňuje i spôsob, akým sa vyvíja spoločnosť ako celok, nakoľko tá dokáže v značnej miere formovať správanie detí a mládeže či už v negatívnom, alebo pozitívnom slova zmysle. Úlohou pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl, medzi ktorých patrí aj sociálny pedagóg, by mala byť predovšetkým snaha o realizáciu včasnej a efektívnej prevencie. Príspevok je jedným z priebežných výstupov projektu VEGA č. 1/0168/12 „Profesionalizácia prevencie sociálnopatologických javov v školskom prostredí v SR z aspektu profesie sociálneho pedagóga - súčasný stav, problémy a komparácia so zahraničím.“ (zodpovedná riešiteľka: prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.).

Kľúčové slová: Sociálno - patologické jav. Šikanovanie. Prevencia. Učite. Žiak. Sociálny pedagóg. Odborný zamestnanec.

Abstract: The paper deals with the prevention of bullying among pupils in the school environment from the aspect of social pedagogue as helping profession.. Research within the issues of bullying among pupils in the school environment, which is part of our contribution was implemented in 2013. Theoretical basis of contributions highlight the need for early and effective prevention of bullying. This prevention, including other components of educational counseling and prevention implements a social educator. Social educators who rank among the professional staff acts as helping professions under the Education Act no. 245/2008 Coll on schools. The socio - pathological phenomenon occurring in primary and secondary schools in today's society is a problem that has been increasing. Large-scale this negative fact influenced by the way in which society is developing as a whole, as it can to a large extent shape the behavior of children and young people in either negative or positive way. The role of the teaching staff and specialists schools, which include social educator should be particularly efforts to implement timely and effective prevention. The contribution is one of the intermediate outcomes of the project VEGA no. 1/0168/12 „Professionalization prevention of socio-pathological phenomena in the school environment in Slovakia aspect of the profession of social pedagogue - current status, problems and comparison with other countries.“ (responsible researcher: prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.)

Key words: Socio - pathological phenomena. Bullyin. Prevention. Teacher. Student. Social educator. Professional employee.

Úvod

Školské prostredie je priestorom, kde sa intenzívne utvára osobnosť mladého človeka. v tomto prostredí taktiež dochádza k významnému formovaniu medziľudských vzťahov. Nakoľko je školské

prostredie priestorom neustálej dynamiky, môže tu dochádzať i ku vzniku násillia, agresívnych prejavov a samotného šikanovania.

S. Kariková (2008, s. 83) uvádza, že šikanovanie, ktoré je formou agresívneho správania sa v súčasnosti stáva závažným spoločenským a výchovným problémom. Pre svoju nebezpečnosť je stále častejším predmetom záujmu laickej i odbornej verejnosti.

Prvopočiatky šikanovania možno nájsť v rodine medzi súrodencami, pokračuje v školách v rôznych stupňoch štúdia, na vojne, v záujmových skupinách, v partnerských vzťahoch, v zamestnaní, medzi nájomníkmi domov a končí nezriedka týraním seniorov v domovoch dôchodcov. (Kolář, 2001, s. 17).

Ako uvádza M. Kolář (2001, s. 15), každý, kto sa niekedy stretol so šikanovaním v školskom prostredí, resp. so šikanovaným dieťaťom a poznal jeho traumy a trápenia - nemôže pochybovať o závažnosti problematiky šikanovania. Šikanovanie žiaka jeho spolužiakmi nie je ničím novým. Problematika detskej agresivity je celosvetovým problémom a jej prevencia a riešenie sa vo vyspelých štátoch stáva predmetom výskumných prác odborníkov z praxe. Tento negatívny jav nie je v súčasnosti v prostredí škôl len záležitosťou vekového obdobia puberty a adolescencie, ale presúva sa aj do obdobia mladšieho školského veku. Charakteristickým znakom šikanovania v školách je vzostup bezohľadnosti a brutality.

Vysoká spoločenská naliehavosť a závažnosť riešenia problematiky šikanovania v prostredí súčasnej školy na Slovensku, ale aj v iných krajinách je evidentná. Šikanovanie preto možno považovať za vysoko aktuálny a závažný problém súčasnej školy. Fenomén šikanovania sa v školskom prostredí neustále rozrastá a je stále náročnejšie tomuto sociálno - patologickému javu predchádzať. Príčiny vzniku šikanovania je potrebné v školskom prostredí vnímať komplexne.

Teoretické východiská problematiky

Šikanovanie u žiakov základných a stredných škôl

Šikanovanie možno označiť ako extrémnu formu agresívneho správania. Tento jav definujú viacerí autori (Kolář, Ondrejko, Říčan a i.). Pojem šikanovanie (z francúzskeho slova *chicane* = prenasledovanie, týranie) možno vymedziť ako zneužívanie pridelených právomocí, resp. kompetencií. Ide o zámerné, cielené ubližovanie (či už fyzické, alebo psychické) osobou žiaka (agresora), alebo skupinou žiakov inému žiakovi - obeť. Typickým znakom určujúcim, že sa jedná o šikanovanie je nepomer síl medzi agresorom, príp. skupinou agresorov a jeho obeťou. (Jusko, 2009, s. 155 - 156).

Ako uvádza M. Kolář (1997, s. 56), šikanovanie radíme k najvýraznejším prejavom sociálno - patologického správania sa žiakov v školskom prostredí. Považujeme ho taktiež za špecifický prejav agresie. Aktéri šikanovania, ako sme už spomínali sú agresor a obeť. **Osobnosťou agresora** môže byť žiak, prípadne skupina žiakov, ktorí chcú od seba odpútať pozornosť. Pred rovesníkmi nechcú dať najavo svoj strach. Týmto spôsobom si kompenzujú svoje postavenie a úlohy v skupine. **Osobnosťou obeť** sa stáva väčšinou taký žiak, ktorý prejavuje svoj strach, neistotu, utiahnutosť, plachosť. Veľakrát sa jedná o osobu, ktorá je v skupine označovaná ako najslabšia.

J. Hroncová (2004, s. 134-135) uvádza, že v oblasti poskytnutia pomoci obetiam šikanovania a zastavenia vývoja tohto patologického procesu je primárne nutné určiť v akom **štádiu šikanovania** sa tento proces nachádza. v procese šikanovania možno rozlíšiť 5 vývojových štádií:

- **zrod ostrakizmu.** k takejto situácii v prostredí skupiny prichádza vtedy, keď sa s ňou cieľene nepracuje. Učiteľ, príp. iný pracovník, ktorý má na starosti výchovnú zložku skupiny nedokáže včas postrehnúť výchovné problémy, ktoré vznikajú, nedokáže poskytnúť včasnú a cieľenú intervenciu. Jedinec, ktorý sa dostane na okraj skupiny v tomto vývoji štádia je podrobovaný miernejším formám psychického násillia. Ostatní z členov skupiny si z neho robia žarty.
- **fyzická agresia a pritvrdzovanie manipulácie.** v tomto vývojovom štádiu najslabší jedinci z kolektívu slúžia ostatným členom skupiny ako istý ventil na odreagovanie sa v krízových situáciách. Nastáva pritvrdzovanie manipulácie a objavuje sa fyzická agresia.
- **vytvorenie jadra.** Toto vývojové štádium možno označiť za najvýznamnejšie v procese šikanovania. Rozhoduje sa tu, či počiatočné štádium prerastie do ďalšieho, pokročilejšieho štádia. Skupina agresorov začína spolupracovať a cieľene, zámerne a plánovite šikanujú vopred vytypované obeť.
- **prijatie noriem agresorov.** v tomto štádiu sa normy agresorov stávajú nepísanými pravidlami života skupiny.
- **totalita, resp. dokonalá šikana.** Tento stav je označovaný taktiež ako finálne štádium šikanovania. Normy a pravidlá, ktoré agresori vytvorili sú prijímané a akceptované celou skupinou, triedou. Žiaci sa rozdeľujú na otrokárov a otrokov.

Z etiologického hľadiska M. Kolář (2005, s. 85-86) rozlišuje nasledovné motívy šikanovania:

- motív zabíjania nudy,
- motív upútania pozornosti,
- motív žiarlivosti,
- motív „Mengeleho“,
- motív „prevencie“,
- motív vykonania niečoho veľkého.

J. Hroncová (2007, s. 225) uvádza, že následky šikanovania majú dlhodobý vplyv či už na osobnosť obeť, agresora, ale i na účastníkov procesu šikanovania, kolektív triedy. Vplyv šikanovania na osobnosť obeť je v mnohých prípadoch zničujúci. U obeť sa znižuje schopnosť koncentrácie. Takéto osoby trpia rôznymi ťažkosťami (bolesť brucha, vracanie, nespavosť a i.). v závažnejších prípadoch sa môže jednať o dôsledok šikanovania prejavujúci sa formou depresii, úzkostných stavov, pocitmi menejcennosti a i.

V praxi v Slovenskej republike pôsobí ústredný informačný orgán **Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu**, ktorým je **Ústav informácií a prognóz školstva**. Tento informačný orgán je veľmi podnetným z hľadiska dostupnosti či už štatistik v rámci SR o. i. i o problematike agresívneho správania, obsahuje i odkazy na projekty, či časopisy týkajúce sa konkrétneho problémového, agresívneho správania.

Sociálny pedagóg v prevencii šikanovania v školskom prostredí

Školu možno zaradiť medzi primárne výchovné inštitúcie a sekundárne socializačné činitele, ktoré v značnej miere ovplyvňujú osobnostný vývoj žiaka.

Ako uvádza I. Emmerová (2011, s. 87), školu možno radiť k najvýznamnejším výchovno - socializačným činiteľom. Je dôležité, aby sa v školskom prostredí realizovalo rozsiahle spektrum

preventívnych aktivít zameraných na sféru vedomia a konania žiakov. Takýmto spôsobom je možné predchádzať vzniku sociálno-patologických javov.

V rámci realizácie prevencie šikanovania v školskom prostredí je nevyhnutné zamerať sa na záujmovú činnosť detí a mládeže. Dôležitou je i prevencia v školskom prostredí realizovaná prostredníctvom preventívnych aktivít. Túto prevenciou primárne vykonáva sociálny pedagóg.

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

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

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

Dokumentom upravujúcim oblasť prevencie šikanovania na školách je **Metodické usmernenie MŠ SR č. 7/2006-R k prevencii a riešeniu šikanovania v školách a v školských zariadeniach**.

Ako zdôrazňuje I. Emmerová (2013, s. 184 - 185), v súvislosti s prevenciou sa pokladá za dôležité:

- a) vytvorenie pozitívnej klímy v škole,
- b) navodenie úzkej spolupráce medzi žiakmi, rodičmi, zamestnancami školy a jasné vymedzenie možností, ako oznamovať i zárodky šikanovania,
- c) jasné stanovenie pravidiel správania vo vnútornom poriadku školy, sankcií za ich porušenie, vedenie písomných záznamov o riešení konkrétnych prípadov šikanovania,
- d) zaistenie zvýšeného dozoru pedagogických zamestnancov cez prestávky, pred vyučovaním, po skončení vyučovania aj v čase mimo vyučovania - predovšetkým v priestoroch, kde k šikanovaniu došlo, alebo by k nemu mohlo dôjsť - v súlade s pracovným poriadkom,
- e) oboznámenie pedagogických zamestnancov so systémom školy pre vyšetrovanie, resp. oznamovanie šikanovania, zvyšovanie informovanosti pedagogických zamestnancov, organizovanie seminárov s odborníkmi zaoberajúcimi sa touto problematikou,
- f) informovanie pedagogických zamestnancov, rodičov i žiakov o tom, čo robiť v prípade výskytu šikanovania,
- g) zabezpečenie vzdelávania v oblasti prevencie šikanovania najmä triednych učiteľov, výchovných poradcov a koordinátorov prevencie,
- h) spolupráca s odborníkmi z centier pedagogicko – psychologického poradenstva a prevencie, prípadne s inými odbornými pracoviskami,

- i) vymedzenie oznamovacej povinnosti v pracovnom poriadku školy pre pedagogických i nepedagogických zamestnancov,
- j) do riešenia prevencie šikanovania zaangažovať i žiacke školské rady.

Škola ponúka množstvo príležitostí na realizáciu preventívnych aktivít, ktoré vykonávajú buď koordinátori prevencie, sociálni pedagógovia, alebo iní odborní pracovníci.

J. Hroncová (2007, s. 49-50) uvádza, že k najdôležitejším organizačným formám prevencie sociálno-patologických javov zaraďuje nasledovné:

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

Primárne činnosti sociálneho pedagóga v škole by mali spočívať hlavne v:

- realizácii primárnej prevencie sociálno-patologických javov,
- sociálnom poradenstve,
- organizácii voľno-časových aktivít detí a mládeže,
- spolupráci s odborníkmi,
- spolupráci s rodičmi,
- aktívnej práci so žiakmi zo znevýhodneného sociálneho prostredia,
- oblasti mediácie pri konfliktoch. (Emmerová, 2012, s. 81-82).

Výsledky výskumu

V rámci regionálneho výskumu (ide o výskum realizovaný v rámci rigorózneho práce na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici pod vedením prof. PhDr. Ingrid Emmerovej, PhD. Diechová, E.: Sociálno-patologické javy u žiakov ZŠ a SŠ a ich prevencia v školskom prostredí. Rigorózna práca 2013) sme okrem iného zisťovali to, či a akým spôsobom sa žiaci základných škôl a stredných škôl stretli so šikanovaním na ich škole. Čiastkovým cieľom výskumu bolo taktiež podrobnejšie analyzovať, či majú žiaci viac priamych, alebo nepriamych osobných skúseností so šikanovaním. Zamerali sme sa i na to, kto je v školskom prostredí realizátorom prevencie sociálno-patologických javov, medzi ktoré zaraďujeme aj šikanovanie. Do výskumu sme celkovo zapojili 430 žiakov zo základných a stredných škôl v Žilinskom kraji.

Výsledky výskumu zamerané na výskyt šikanovania v školskom prostredí

Ako sme už vyššie uvádzali, jednou z našich výskumných úloh bolo zistiť, či a akým spôsobom sa žiaci základných škôl a stredných škôl stretli so šikanovaním na ich škole. Získané výsledky uvádzame v Tabuľke 1.

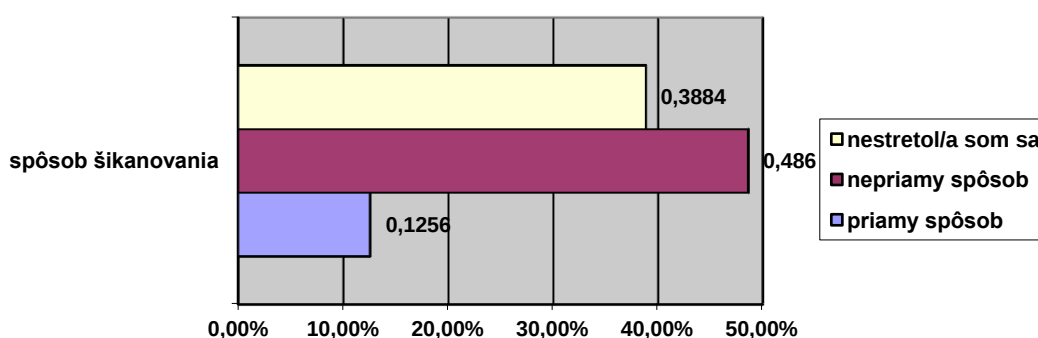
Tabuľka 1 Skúsenosti žiakov ZŠ a SŠ so šikanovaním

Typ školy	ZŠ. (1.,2.,3.)		SŠ. (1.,2.,3.)		Spolu	
Alternatívy	n	%	n	%	N	%
svedok šikanovania	114	48,72	95	48,47	209	48,60
nestretol/a som sa	85	36,32	82	41,83	167	38,84
obeť/agresor	35	14,96	19	9,70	54	12,56
Spolu	234	100	196	100	430	100

Zdroj: E. Diechová (2013)

Údaje v tabuľke 1 nám poskytujú prehľad o tom, s akými formami šikanovania sa respondenti stretli. Ako dokumentuje tabuľka, 209 respondentov (48,60 %) z celkového počtu žiakov účastných na výskume sa častejšie stretlo s nepriamou formou šikanovania (rola svedka šikanovania). So šikanovaním sa nestretlo vôbec 167 respondentov (38,84 %) z celkového počtu žiakov účastných na výskume. s priamou formou šikanovania (obeť, agresor) sa stretlo celkovo 54 (12,56 %) respondentov. Domnievame sa, že k pomerne vysokému podielu nepriamej formy šikanovania na celkovej výskumnej vzorke prispela predovšetkým pasivita, ktorá v spoločnosti prevláda, ľudia nemajú pochopenie pre problémy iných. Preto sa stáva, ako sa potvrdilo i našim výskumom, že žiaci na ZŠ a SŠ sa dostávajú často do roly svedka šikanovania (pasívny článok procesu šikanovania), no čo je podľa nášho názoru alarmujúcejšie a dokazujú to i správy zo sveta, častokrát obeti šikanovania nie je podaná pomocná ruka.

Ďalšou zložkou výskumu, ktorú podrobnejšie analyzujeme v tomto príspevku bolo priblížiť, či majú žiaci viac priamych, alebo nepriamych osobných skúseností so šikanovaním. Získané výsledky uvádzame v grafe 1.



Graf 1 Percentuálne porovnanie realizovaných spôsobov šikanovania u žiakov ZŠ a SŠ (Zdroj: E. Diechová (2013))

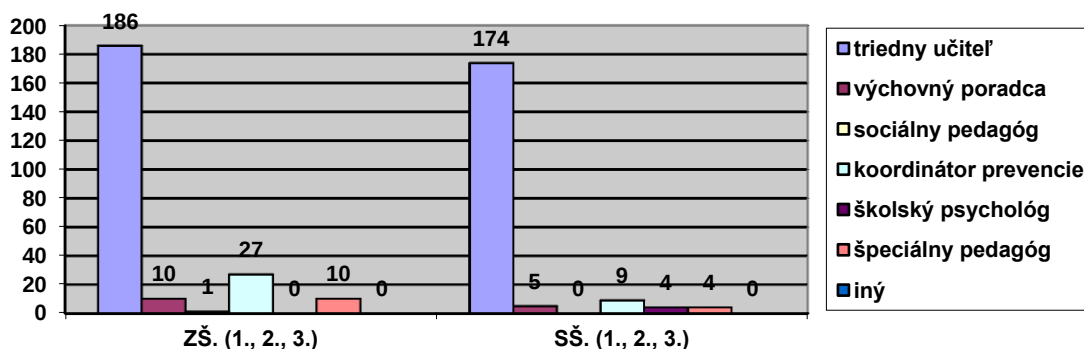
Graf 1 uvádza údaje o spôsoboch šikanovania v súhrnnom porovnaní žiakov ZŠ a SŠ. Ako možno na grafe vidieť, 48,60 % respondentov výskumu sa stretlo s nepriamym spôsobom šikanovania,

38,84 % respondentov výskumu sa nestretlo so šikanovaním v žiadnej forme a 12,56 % respondentov výskumu má priamu osobnú skúsenosť so šikanovaním.

Výsledky výskumu zamerané na oblasť prevencie sociálno - patologických javov v školskom prostredí

Pre efektívne riešenie problematiky šikanovania je nevyhnutné poukázať na to, kto je v školskom prostredí realizátorom prevencie sociálno - patologických javov a kto je teda kompetentný realizovať prevenciu či už na primárnej, alebo sekundárnej úrovni.

Výskumné zistenia dokumentujúce problematiku realizátorov prevencie sociálno - patologických javov uvádzame v grafe 2.



Graf 2 Realizátori prevencie sociálno-patologických javov (Zdroj: E. Diechová (2013))

Opierajúc sa o teoretické východiská problematiky, kde sa poukazuje nato, že prevencia sociálno-patologických javov v školskom prostredí nie je v dostatočnej miere realizovaná na profesionálnej úrovni vyvodzujeme naše výskumné závery premietnuté aj do Grafu 5 ktoré poukazujú nato, že v podmienkach našich škôl vykonávajú vysoko špecializovanú funkciu realizátora prevencie sociálno-patologických javov, ktorá by mala byť zastúpená iba fundovanými odborníkmi častokrát vyučujúci bez adekvátneho vzdelania, ktorí nato nemajú odbornú kvalifikáciu.

Závery a odporúčania pre prax

Z výsledkov nášho výskumu vyplýva viacero záverov a na ne nadväzujúcich odporúčaní pre prax, ktoré možno ponímať globálne v rámci problematiky prevencie sociálno-patologických javov, no i špecifickejšie - zamerané na oblasť šikanovania v školskom prostredí.

Výsledky výskumu poukázali na nedostatky v rámci realizácie prevencie sociálno-patologických javov v školskom prostredí. Konkrétnym záverom vyplývajúcim z nášho výskumu je tá skutočnosť, že realizátormi prevencie na skúmaných základných a stredných školách boli v najväčšej miere triedny učitelia. (bližšie Graf G2). Zastávame stanovisko, že pozície realizátorov prevencie sociálno-patologických javov by mali byť zastúpené nanajvýš fundovanými odborníkmi.

Konkrétne odporúčania možno adresovať všetkým školám, ktoré boli zainteresované do výskumu a aktívne na ňom participovali.

Nakoľko výskum realizovaný v rámci našej rigoróznejšej práce nebol zameraný iba na oblasť šikanovania a jeho prevencie v školskom prostredí, pre potreby nášho príspevku vyberáme niekoľko

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

- **odporúčame** realizátorom prevencie na ZŠ a SŠ aby adresnejšie, častejšie a dôslednejšie realizovali na školách primárnu a v prípade potreby i sekundárnu prevenciu vzniku závislostí na profesionálnej úrovni, predovšetkým prostredníctvom prednášok s preventistami, ktoré sa skúmaním u žiakov osvedčili ako jedna z najefektívnejších foriem primárnej prevencie sociálno - patologických javov na školách;
- **odporúčame** zriadiť na každej základnej i strednej škole funkciu sociálneho pedagóga. Legislatívne je táto profesia ukotvená už aj v zákone, avšak prax, častokrát spôsobená nedostatkom finančných prostriedkov škôl funguje inak;
- **odporúčame** v rámci snahy o predchádzanie vzniku akýchkoľvek sociálno - patologických javov v školskom prostredí zefektívniť komunikačné kanály medzi školou a rodinou ako primárnu socializačnou skupinou dieťaťa a i;
- **odporúčame** v pravidelných intervaloch realizovať prieskumy medzi žiakmi zamerané na výskyt rôznych druhov sociálno - patologických javov a zároveň poskytovať poradenstvo pre žiakov i rodičov zamerané na odstraňovanie problémov súvisiacich so závislosťou.

Realizáciu efektívnej prevencie na školách brzdí viacero negatív. Jedným z primárnych cieľov by malo byť, aby sa profesia sociálneho pedagóga dostala do prostredia škôl. Túto skutočnosť v súčasnosti rieši **Projekt inkluzívnej edukácie „PRINED“**, vďaka ktorému sa vytvorilo 100 miest pre sociálnych pedagógov na školách, čo je veľmi prínosné pre realizáciu efektívnej prevencie na školách.

Ako uvádza M. Dulovics (2014, s. 126), problémom, ktorý sťažuje prácu sociálnych pedagógov na školách je nedostatok metodických materiálov, ktoré by sociálnym pedagógom uľahčili prácu pri realizácii preventívnej a sociálno - výchovnej činnosti na jednotlivých stupňoch škôl, ako im to umožňuje Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní.

Pozitívne možno v tomto smere hodnotiť aktivitu vedecko-výskumných pracovníkov Katedry pedagogiky, Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, ako i sociálnych pedagógov z praxe, ktorí sa pod vedením J. Hroncovej a I. Emmerovej podieľali na príprave metodické príručky pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie pod názvom **Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole**.

Zoznam bibliografických odkazov

- DIECHOVÁ, E. 2013. *Sociálno - patologické javy u žiakov ZŠ a SŠ a ich prevencia v školskom prostredí* (Rigorózna práca). 2013. Banská Bystrica: PF UMB, 120 s.
- DULOVICS, M. 2014. *Špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školskom prostredí*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2014. 138 s. ISBN 978-80-557-0718-1.
- EMMEROVÁ, I. 2011. *Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2011. 140 s. ISBN 978-80-557-0212-4.
- EMMEROVÁ, I. 2012. *Preventívna a sociálno - výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 142 s. ISBN 978-80-557-0463-0.
- HRONCOVÁ, J. a i. 2004. *Sociálna patológia*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2004. 180 s. ISBN 80-8055-926-0.
- HRONCOVÁ, J. - EMMEROVÁ, I. a i. 2009. *Sociálna pedagogika, vývoj a súčasný stav*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2009. 275 s. ISBN 978-80-8083-819-5.

HRONCOVÁ, J. - EMMEROVÁ, I. a i. 2013. *Preventívna sociálno - výchovná činnosť v škole (Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie)*. 1. vyd. Banská Bystrica: UMB, 2013. 343 s. ISBN 978-80-557-0596-5.

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

KARIKOVÁ, S. a i. 2008. *Násilie v edukačnom prostredí*. 1. vyd. Banská Bystrica: UMB, 2008. 141 s. ISBN 978-80-8083-693-1.

KOLÁŘ, M. 1997. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 127 s. ISBN 80-7178-123-1.

KOLÁŘ, M. 2001. *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 256 s. ISBN 80-7367-014-3.

KOLÁŘ, M. 2005. *Bolest šikanování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005, 265 s. ISBN 80-7367-014-3.

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

Kontaktné údaje

Elena Diechová

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

elena.diechova@umb.sk

ZUZANA HRIVÍKOVÁ
**SPOLUPRÁCA ZÁKLADNÝCH ŠKÔL S CENTRAMI PEDAGOGICKO-
PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVA A PREVENČIE PRI REALIZÁCI**
PREVENČIE SOCIÁLNO-PATOLOGICKÝCH JAVOV

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Katedra pedagogiky

zuzana.hrivikova@umb.sk

SPOLUPRÁCA ZÁKLADNÝCH ŠKÔL S CENTRAMI PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVA A PREVENCIE PRI REALIZÁCIÍ PREVENCIE SOCIÁLNO-PATOLOGICKÝCH JAVOV

ZUZANA HRIVÍKOVÁ

Abstrakt: v súčasnej dobe dochádza k nárastu sociálno-patologických javov v spoločnosti. Aktuálnou sa stáva požiadavka, aby prevencia sociálno-patologických javov bola realizovaná odborníkmi. v príspevku sa zaoberáme spolupracou základných škôl s centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie pri realizácii prevencie sociálno-patologických javov. v príspevku sme si najskôr stručne vymedzili čo je prevencia, akými formami je realizovaná, čo je podstatou prevencie, definovali sme, čo je profesionalizácia prevencie. Ďalej sme sa konkrétne zamerali na centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a ich činnosť. Výsledky výskumu, ktoré sú prezentované v príspevku sa orientujú na spoluprácu centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie so základnými školami v rámci prevencie sociálno-patologických javov. v rámci spolupráce sme zisťovali – s kým najčastejšie spolupracujú v základných školách, ako často realizujú prevenciu sociálno-patologických javov, aké činnosti realizujú, z akých dôvodov realizujú prevenciu v základných školách. Ďalej nás zaujímal ich názor na potrebu profesionalizácie prevencie v základných školách.

Kľúčové slová: Prevencia. Sociálno-patologický jav. Profesionalizácia prevencie. Sociálny pedagóg. Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Abstract: Nowadays, there is an increase in socio-pathological phenomena. The current requirement for prevention of socio-pathological phenomena is that, it is necessary to be realized by experts. The paper deals with the cooperation of primary schools with centers of pedagogical and psychological counseling and prevention in the implementation of prevention of socio-pathological phenomena. At the very beginning of this work, we define the term 'prevention', 'forms of prevention, which are realized', 'the main objective of prevention', 'professionalisation of prevention'. Further, we specifically focused on centers of pedagogical and psychological counseling and prevention and their activities. The results of the study, presented in the contribution, are focused on collaboration centers of pedagogical and psychological counseling and prevention with primary schools in the prevention of socio-pathological phenomena. Within the cooperation, we were finding out - with whom the most often cooperate at primary schools, how often the prevention of socio-pathological phenomena is implemented, what activities are implemented, what are the reasons for the implementation of prevention at primary schools. Finally we were interested in their view on the professionalization of prevention at primary schools.

Key words: Prevention. Socio-pathological phenomena. Professionalisation of prevention. Social pedagogue Center of pedagogical and psychological counseling and prevention.

Úvod

Problematike, akou je prevencia sociálno-patologických javov, je nutné venovať náležitú pozornosť. Sú odrazom spoločnosti a zahŕňajú širokú škálu problémov. v školskom prostredí sa vyskytujú rôzne sociálno-patologické javy. Tieto negatívne javy navzájom so sebou súvisia a prelínajú sa. Je preto nevyhnutná vzájomná spolupráca odborníkov pri ich riešení a odstraňovaní v základných školách. Pri realizácii prevencie sociálno-patologických javov je veľmi podstatné uplatňovať interdisciplinárny prístup. Aktuálnou sa v súčasnosti stáva i požiadavka profesionalizácie prevencie sociálno-patologických javov, na čo poukazujú i viaceré slovenské a európske dokumenty. Domnievame sa, že prevencia by nemala byť uskutočňovaná samostatne, ale je dôležitá vzájomná

spolupráca všetkých zainteresovaných odborníkov. Jedným z odborníkov, ktorí spolupracujú v rámci prevencie so základnými školami sú pracovníci centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Prevencia sociálno-patologických javov v základných školách a jej profesionalizácia

Pojem prevencia je odvodený z latinského slova *praeventus* a znamená predchádzanie, ochranu pred potenciálnym ohrozením, teda realizáciu takých opatrení, ktorými sa snažíme predchádzať vzniku nežiaducich javov a napomôcť človeku žiť zdravý, produktívny a plnohodnotný život (I. Hupková – K. Liberčanová, 2012, s. 82).

Sociálno-patologické javy u žiakov základných škôl sa odvodzujú od tzv. „normality spoločnosti“. Sú odrazom spoločnosti, v ktorej žijeme a zahŕňajú širokú škálu problémov. Ide predovšetkým o delikvenciu a kriminalitu, agresivitu a šikanovanie, záškoláctvo, užívanie legálnych a nelegálnych drog, rizikové využívanie informačno-komunikačných technológií.

Je nutné vychádzať z toho, aké negatívne javy sa v škole nachádzajú. Nevyhnutné je vedieť správne prognózovať (predpovedať) výskyt daného javu a následne je potrebné si premyslieť, aké formy a metódy použijeme v prípade nápravy daného negatívneho javu v školskom prostredí. Rozlišujeme:

- primárnu prevenciu,
- sekundárnu prevenciu,
- terciárnu prevenciu.

Primárna prevencia sa týka predchádzania vzniku sociálno-patologických javov a jej realizátormi sú rodina, škola a mimoškolské zariadenia, média a pod. Sekundárna prevencia je zameraná na ohrozené skupiny obyvateľstva a netýka sa už všetkých. Jej cieľom je vrátiť jedinca do pôvodného stavu a systematicky ho kontrolovať kvôli riziku opätovného zlyhania. Realizácia sekundárnej prevencie patrí do pôsobnosti psychologických, zdravotníckych, sociálnych a edukačných inštitúcií. Terciárna prevencia predstavuje činnosť zameranú na predchádzanie recidív nežiaduceho správania. Terciárna prevencia je súčasťou dlhodobého resocializačného procesu a uskutočňuje sa na profesionálnej úrovni prostredníctvom odborných pracovníkov resocializačných zariadení (I. Emmerová, 2011, s. 87-88).

Ďalším druhom prevencie, s ktorou sa stretávame v odbornej literatúre je sociálna prevencia. Rôzni autori pristupujú rôzne k vymedzeniu pojmu sociálna prevencia – od širokého vymedzenia chápaného ako opatrenia, ktorými sa predchádza sociálnemu zlyhaniu (P. Hartl – H. Hartlová, 2000, s. 450), až po konkretizované vymedzenie, keď sa sociálna prevencia definuje ako predchádzanie, zabránenie ochoreniu, nehode, zločinu, neprospievaniu a pod. (Š. Švec, 2008, s. 203).

C. Határ (2010, s.83) v kontexte systému prevencie sociálno-patologických javov prináša inovatívny druh prevencie takzvanú sociálno-pedagogickú prevenciu, ktorú charakterizuje ako: „ ... koncepčné, vedecky podložené, zámerné, cieľavedomé, systematické, plánovité a koordinované pôsobenie na potenciálne (primárna a sekundárna prevencia) alebo reálne (terciárna prevencia) príčiny a podmienky sociálno-výchovných problémov, porúch správania a emocionality alebo sociálno-patologických javov s cieľom odstrániť ich, alebo ich z časti eliminovať, prípadne obmedziť ich negatívne symptómy a paralelne podporovať vytváranie priaznivých prosociálnych podmienok pre intaktný bio-psycho-sociálny a duchovný vývin jednotlivca“.

„Prevencia predstavuje vedecky zdôvodnené, cieľavedomé a plánovité pôsobenie na príčiny a zdroje sociálno-patologických javov s cieľom predísť im, odstrániť ich alebo aspoň sčasti eliminovať. Pritom je nutné zdôrazniť, že jednotlivé sociálno-patologické javy sa navzájom podmieňujú, ovplyvňujú, sú kauzálne prepojené. Prevencia sociálno-patologických javov by mala byť tvorená dvoma vzájomne sa ovplyvňujúcimi súčasťami, a to prostredníctvom legislatívy a osobitných preventívnych činností“ (C. Határ, 2007, s. 131-132).

Prevencia v škole sa môže realizovať rôznymi formami ako uvádza J. Hroncová (2006, s. 43-44) medzi najvýznamnejšie organizačné formy prevencie v škole patria:

- vyučovací proces,
- záujmová činnosť žiakov v škole sa považuje za veľmi efektívnu formu prevencie,
- špeciálne projekty prevenčnej práce realizované v spolupráci s políciou, súdmi a inými subjektami,
- 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,
- činnosť koordinátora prevencie,
- spolupráca školy s mimoškolskými zariadeniami výchovnej a psychologickéj prevencie,
- názorná agitácia a využívanie informačno-komunikačných technológií,
- spolupráca školy s políciou, najmä koordinátora prevencie na rôznych úrovniach policajného zboru,
- samosprávna činnosť žiakov,
- posilnenie výchovnej funkcie školy cez triednych učiteľov, výchovných poradcov a ostatných učiteľských pracovníkov školy.

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

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

j) Nepoužívanie neúčinných prostriedkov. Ako neúčinné sa ukázalo jednoduché poskytovanie zdravotných či iných typov informácií o danom type rizikového správania. Neúčinné je zastrašovanie, zakazovanie, moralizovanie či preháňanie následkov a pod.

Prevenca sociálno-patologických javov je účinná až vtedy, ak žiaci, ktorí sa jej zúčastnili v rámci nejakých aktivít prídu k vlastným záverom, dokážu sa nimi riadiť a vyhnúť sa problémom, ktoré so sebou prinášajú konkrétne sociálno-patologické javy.

Z analýzy národných a medzinárodných dokumentov vyplýva požiadavka profesionalizácie prevencie sociálno-patologických javov. Práve deti a mládež sú skupinou, ktorú najviac ohrozujú sociálno-patologické javy. Spoločnosť by preto mala uskutočniť kroky na to, aby sa prevencie zefektívnila. Profesionalizáciu prevencie možno chápať aj tak, že v rámci prevencie sociálno-patologických javov by školy mali spolupracovať s odborníkmi.

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

Podľa I. Emmerovej (2012, s. 81-82) primárne činnosti sociálneho pedagóga v škole by mali spočívať hlavne v:

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

Akcentuje sa požiadavka profesionalizácie prevencie v školskom prostredí, najmä s profesionálnym zabezpečovaním prevencie prostredníctvom erudovaných odborníkov.

Jej podstata spočíva v skutočnosti, že jednotlivé druhy a formy prevencie by mali byť v praxi vykonávané preventívnymi pracovníkmi, ktorí disponujú databázou špecifických vedomostí, zručností a schopností pre sociálno-výchovné pôsobenia vo vzťahu ku všetkým deťom a mládeži, ako aj vo vzťahu k tým, ktorých vývoj sa uberať nežiaducim smerom (M. Dulovics, 2014, s. 53).

P. Ondrejko (2002, s. 116-117) vníma profesionalizáciu prevencie ako „...schopnosť intervenovať pomocou celého súboru metód a metódik do sociálnej regulácie správania mladých ľudí s jediným cieľom – predchádzať v ich správaní výskytu čo najväčšieho počtu prvkov sociálno-patologického správania.“

Odborníci upozorňujú na to, že v prevencii sociálno-patologických javov je nutné, aby boli jednotlivé preventívne aktivity realizované zaujímavým spôsobom. Dôležité je, aby realizátori prevencie pristupovali k realizácii prevencie zodpovedne a aby rešpektovali individuálne osobitosti žiakov, kolektív triedy, veľa závisí aj od problému, ktorý majú riešiť.

Je nutné, aby sa jednotlivé formy prevencie navzájom kombinovali, pretože podstatný nie je spôsob, ale skôr pozitívne vzťahy počas trvania realizácie prevencie. Zážitkové formy sú vhodnou alternatívou realizácie prevencie, kde sa žiaci učia prostredníctvom modelových situácií a dokážu jednotlivé problémy precítiť a vžiť sa do nich.

Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a ich spolupráca so základnými školami

V prevencii nežiaducich foriem správania zohráva dôležitú úlohu spolupráca školy s odbornými zamestnancami, ktorí pôsobia v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, medzi ktoré podľa zákona č. 245/2008 Z. z. patria:

- Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie
- Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie

Pre zefektívnenie prevencie sociálno-patologických javov v základných školách je nutná profesionálna úroveň jej realizovania, ale tiež užšia a intenzívnejšia spolupráca škôl s inými inštitúciami, ktoré na prevencii sociálno-patologických javov na rôznych úrovniach participujú (J. Hroncová, 2011, s. 22).

Dôležitú úlohu v oblasti prevencie sociálno-patologických javov zohráva spolupráca školy s odbornými zamestnancami, ktorí pôsobia v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie. v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie má svoje uplatnenie sociálny pedagóg. Sociálno-výchovná činnosť sociálnych pedagógov v týchto zariadeniach sa realizuje buď prostredníctvom diagnostickej, poradenskej, terapeutickej a preventívnej činnosti priamo v zariadeniach alebo v rámci spolupráce so školami, kde sú sociálni pedagógovia priamo prizvaní za účelom preventívneho pôsobenia.

„Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie poskytuje komplexnú psychologickú, výchovnú, poradenskú a preventívnu starostlivosť deťom, okrem detí so zdravotným postihnutím, najmä v oblasti optimalizácie ich osobnostného, vzdelávacieho a profesijného vývinu, starostlivosti o rozvoj nadania, eliminovania porúch psychického vývinu a porúch správania. Zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom poskytuje poradenské služby. Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v spolupráci s rodinou, školou a školským zariadením poskytuje preventívnu výchovnú a psychologickú starostlivosť deťom a ich zákonným zástupcom, najmä v prípadoch výskytu porúch psychického vývinu a porúch správania a výskytu sociálno-patologických javov v populácii detí vo svojej územnej pôsobnosti. Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie na zabezpečenie svojich úloh využíva najmä metódy psychologickej a pedagogickej diagnostiky, psychologického a výchovného poradenstva, prevencie, reedukácie, rehabilitácie a psychoterapie“ (Zákon č. 245/2008 Z. z. § 132).

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie vykonáva tieto činnosti (Zákon č. 245/2008 Z. z.): diagnostické, poradenské, terapeutické, preventívne, rehabilitačné. Okrem týchto činností vykonáva aj činnosti: preventívno-výchovné a odbornopreventívne, metodicko-odborné, tvorbu preventívnych programov.

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie metodicky usmerňuje činnosti: koordinátorov prevencie a školských psychológov v školách a v školských zariadeniach, výchovných poradcov, liečebných pedagógov a sociálnych pedagógov v základných školách, stredných školách a v školách pre žiakov s nadaním (Vyhláška MŠ SR č. 325/2008).

Významná je v tomto smere aj spolupráca školského sociálneho pedagóga s odborníkmi z centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ktorých ťažisko tvorí sekundárna a terciárna prevencia sociálno-patologických javov (M. Niklová, 2013).

Základné školy majú na základe Dohovoru o právach dieťaťa povinnosť chrániť žiakov pred sociálno-patologickými javmi. Prostredie školy je miestom, kde žiaci prichádzajú do kontaktu so sociálno-patologickými javmi a práve preto dôležitou úlohou pedagogických ako aj odborných zamestnancov školy a iných odborných zariadení je pomocou poradenských, preventívnych, vzdelávacích a výchovných aktivít vzbudiť a vybudovať u žiakov záujem o zdravý spôsob života. Je nutné zdôrazniť, aby žiaci dokázali odolať vplyvom, ktoré so sebou prinášajú sociálno-patologické javy.

Podľa M. Dulovicsa (2014, s. 86-87) spoluprácu školských sociálnych pedagógov s odborníkmi z mimoškolských zariadení sa realizuje na viacerých úrovniach: v prípade, že sú odborní zamestnanci mimoškolských zariadení prizvaní do škôl, za účelom preventívneho pôsobenia, v prípade problémového správania žiakov sa odborní zamestnanci škôl môžu obrátiť na konkrétne školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie za účelom diagnostiky problémového správania žiaka, poskytnutia poradenstva alebo v procese reedukácie a resocializácie správania žiakov, pri organizovaní voľno-časových aktivít a záujmovej činnosti žiakov.

Sociálny pedagóg patrí k ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie, má svoje uplatnenie tak v školách ako aj v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Z dôvodu, že v prevencii sociálno-patologických javov je nutné uplatňovať interdisciplinárny prístup sociálny pedagóg ako odborný zamestnanec v škole spolupracuje v rámci prevencie sociálno-patologických javov s centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie zohrávajú veľmi podstatnú úlohu v rámci školskej sociálno-výchovnej a preventívnej činnosti.

Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie poskytujú školám mnoho možností pre vzájomnú kooperáciu, či už v rámci primárnej prevencie alebo pri tvorbe a realizácii preventívnych projektov, ako aj sekundárnej prevencii. v oblasti sekundárnej prevencie odborní zamestnanci v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie poskytujú pomocnú ruku školským sociálnym pedagógom pri práci so žiakmi, u ktorých sa vyskytli určité druhy problémového správania, poruchy psychického, či sociálneho vývinu a to najmä prostredníctvom poskytovania psychologického, sociálno-výchovného, špeciálno-pedagogického poradenstva žiakom, ich zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom škôl (M. Dulovics, 2014, s. 87-88).

V roku 2014 sme realizovali výskum, ktorý bol zameraný na profesionalizáciu prevencie sociálno-patologických javov v základných školách (ďalej ZŠ). Do výskumu boli zapojení pracovníci centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (ďalej CPPPaP). Čiastkovými úlohami výskumu bolo zistiť:

- s kým najčastejšie spolupracujú v základných školách,
- ako často realizujú prevenciu sociálno-patologických javov,
- aké činnosti realizujú,
- z akých dôvodov realizujú prevenciu v základných školách,
- zistiť ich názor na potrebu profesionalizácie prevencie v základných školách.

V príspevku uvádzame odpovede od pracovníkov centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Do výskumu bolo zapojených 14 pracovníkov centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Výskum sme realizovali v žilinskom a banskobystrickom kraji. Jednou z čiastkových úloh výskumu bolo zistiť, s kým najčastejšie spolupracujú pracovníci

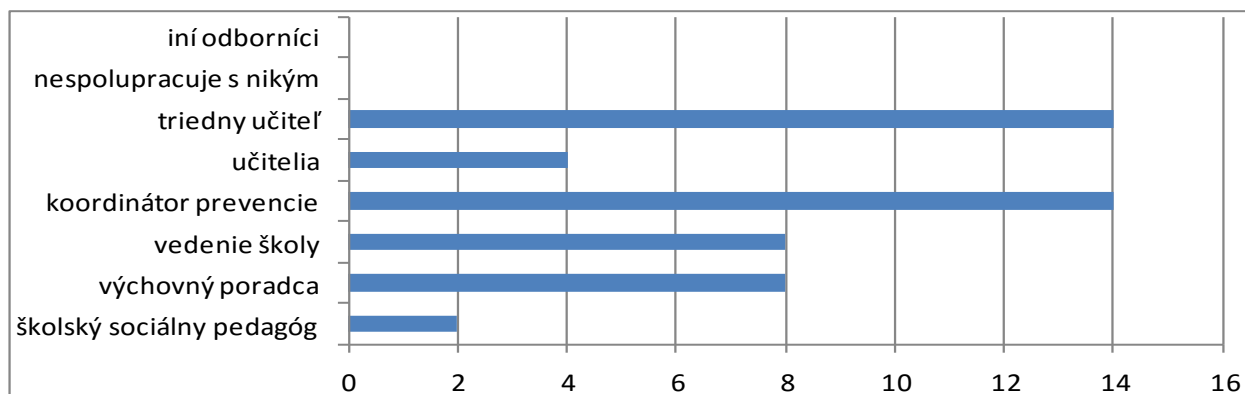
centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v základných školách. Výsledky približujú nasledujúce tabuľky a grafy.

Tabuľka 1 Spolupráca CPPPaP s pedagogickými a odbornými zamestnancami v rámci prevencie v ZŠ

Alternatívy	n	%
koordinátor prevencie	14	100
triedny učiteľ	14	100
výchovný poradca	8	57,14
vedenie školy	8	57,14
učitelia	4	28,57
školský sociálny pedagóg	2	14,26
nespolupracuje s nikým	0	0
iní odborníci	0	0

Súčet presahuje 100%, pretože pracovníci CPPPaP mohli uviesť viac odpovedí

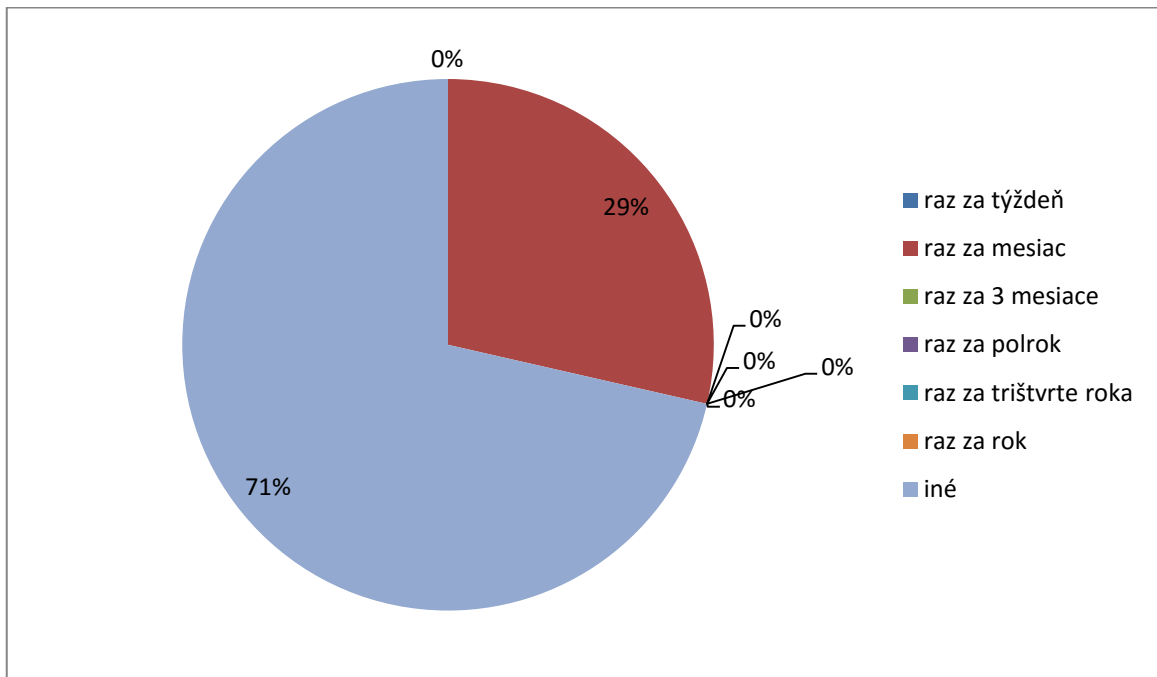
Z tabuľky 1 vyplýva, že pracovníci CPPPaP v rámci prevencie v ZŠ najčastejšie spolupracujú s koordinátormi prevencie 100% a s triednym učiteľom 100%. v menej prípadoch s výchovným poradcom 57,14% a vedením školy 57,14%. Spoluprácu so školským sociálnym pedagógom uviedlo len 14,26% opýtaných. Pre lepšiu prehľadnosť uvádzame graf 1 (Súčet presahuje 100%, pretože pracovníci CPPPaP mohli uviesť viac odpovedí).



Graf 1 Spolupráca CPPPaP s pedagogickými a odbornými zamestnancami v rámci prevencie v ZŠ

Ako uvádza J. Hroncová (2012, s. 25) „sociálny pedagóg ako profesionál v oblasti prevencie je už ukotvený v školskej legislatíve a preto je nevyhnutné, aby školská prax túto skutočnosť viac rešpektovala... Zastávame názor, že profesionálne je v oblasti prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže v školskom prostredí má pôsobiť 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.“

Vo výskume nás tiež zaujímalo, ako často realizujú pracovníci CPPPaP prevenciu v základných školách. Výsledky zaznamenávame v grafe 2.



Graf 2 Frekvencia realizácie prevencie v ZŠ pracovníkmi CPPPaP

Ako môžeme vidieť v grafe 2 pracovníci CPPPaP najčastejšie uvádzali možnosť Iné 71%. Pri možnosti iné mali uviesť ako často. Najčastejšie odpovede boli na požiadanie školy, dva až trikrát do týždňa, prevenciu realizujú každý deň v inej základnej škole, tri až štyrikrát do týždňa. Možnosť raz za mesiac uviedlo 29% pracovníkov centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Z grafu 2 sme zistili, že pracovníci centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie stále častejšie počas týždňa realizujú a spolupracujú so základnými školami v rámci prevencie sociálno-patologických javov.

Ďalej nás vo výskume zaujímalo, aké ďalšie činnosti pracovníci centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie vykonávajú. Prostredníctvom otvorenej otázky v dotazníku sme zistili, že pracovníci CPPPaP vykonávajú nasledujúce činnosti: prevenciu sociálno-patologických javov, vykonávajú činnosti podľa Zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, anamnézy s rodičmi detí, organizovanie workshopov pre školských psychológov, koordinátorov prevencie, administratívna činnosť, štatistické spracovanie klientov. Vykonávanie praxe pre študentov vysokých škôl, kde sa jeden pracovník CPPPaP vyjadril, že vysoká škola by mala platiť zariadeniam za vykonanú prax zamestnancom. Zistili sme, že v CPPPaP pracujú aj sociálni pedagógovia, čo hodnotíme pozitívne. Jeden sociálny pedagóg sa vyjadril, že pracuje v CPPPaP ako preventista a metodik pre výchovné poradenstvo. Medzi ďalšie činnosti, ktoré vykonávajú pracovníci sú organizácia preventívnych aktivít, projektov, seminárov. Okrem bežnej administratívy a evidencie je to realizácia dlhodobých preventívnych programov, vedenie besied a prednášok, stretnutia s koordinátormi prevencie, práca s jednotlivcami, vedenie besied na stredných školách. Jeden pracovník uviedol, že spolupracuje pri realizácii podporného programu pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia v materskej škole, píše články do miestnych novín.

Naším zámerom bolo ďalej zistiť, z akých dôvodov realizujú pracovníci centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie prevenciu v základných školách. Výsledky sme usporiadali v tabuľke 2.

Tabuľka 2 Dôvody realizácie prevencie pracovníkmi CPPPaP v ZŠ

Alternatívy	n	%
na žiadosť školy	10	71,43
z vlastnej iniciatívy	4	28,57
iné	0	0
SPOLU	14	100

Z tabuľky 2 vyplýva, že pracovníci CPPPaP ako najčastejší dôvod realizácie prevencie v ZŠ uvádzali možnosť na žiadosť školy 71,43%. v menej prípadoch z vlastnej iniciatívy 28,57%. Možnosť iné neuviedol nikto. Ako máme možnosť vidieť v tabuľke 5, základné školy majú záujem o spoluprácu s CPPPaP v rámci prevencie. Realizovanie prevencie sociálno-patologických javov v základných školách je náročný a dlhodobý proces, ktorý si vyžaduje spoluprácu viacerých odborníkov. Je to spolupráca v rámci školy, ako aj spolupráca s mimoškolskými zariadeniami, akými sú napríklad centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Nakoľko celý náš výskum bol zameraný na profesionalizáciu prevencie sociálno-patologických javov v základných školách, zaujímal nás názor jednotlivých realizátorov prevencie na potrebu profesionalizácie prevencie. v dotazníku sme preto mali otvorenú otázku, kde sa pracovníci centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie vyjadrili nasledovne k potrebe profesionalizácie prevencie:

- mal by ju robiť sociálny pedagóg, ktorý sa vzdelával v oblasti prevencie sociálno-patologických javov,
- z praktickej skúsenosti skôr vidím potrebu vytvorenia väčšieho priestoru pre výchovných poradcov a koordinátorov prevencie v rámci realizácie samotnej prevencie v školách, aktivizovať a zapájať žiakov do mimoškolskej činnosti a realizácie programov typu Peer program,
- problémov na základných a stredných školách je veľa, jeden školský psychológ alebo sociálny pedagóg na škole, ktorý je k dispozícii pri výskyte akéhokoľvek problému a pozná žiakov a dokáže s nimi následne aj individuálne pracovať by bolo veľmi dobré riešenie pre školy, bohužiaľ všade je to o peniazoch a školy si neuvedomujú aká pomoc by to bola aj pre samotných učiteľov, ktorých prioritou je vzdelávať a potom vychovávať,
- myslím, že je to dobrý nápad, mal by to mať v škole na starosti človek, ktorý sa venuje len prevencii, nakoľko učiteľ má aj inú prácu a často mu na prevenciu nezostane veľa času,
- každý sociálny pedagóg, pracovník by mal absolvovať dlhodobý sociálno-psychologický výcvik, vysoká škola, na ktorej som študovala mi nedala žiadne praktické hmatateľné materiály, až po nástupe do CPPPaP som zistila ako funguje práca preventistu, pozitívne hodnotím akreditované vzdelávacie programy v rámci kontinuálneho vzdelávania a následne vykonanie prvej atestácia a s tým spojené zvýšenie mzdy.

Problematika prevencie sociálno-patologických javov je často diskutovanou témou v poslednom období, najmä v teoretickej rovine. Ako uvádza J. Hroncová (2013, s. 58) praktická realizácia prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže je viac formálna než skutočná, osobitne v školskom prostredí. Efektívnosť prevencie sociálno-patologických javov je podmienená systematickou a plánovitou prípravou, erudíciou a tiež praxou tých pracovníkov, ktorí prevenciu realizujú. Kategorickým imperatívom dnešnej doby sa stáva preto požiadavka profesionalizácie prevencie nielen v školských, ale aj v zdravotníckych inštitúciách, na úrovni polície, v inštitúciách

verejnej správy a pod. Akcent na profesionálny charakter prevencie kladú aj strategické európske a naše dokumenty zamerané na prevenciu sociálno-patologických javov. Dlhodobu sa zdôrazňuje prednosť prevencie pred represiou, pretože viac zodpovedá humanizačným tendenciám, je efektívnejšia a ekonomicky výhodnejšia.

Záver

Na nárast sociálno-patologických javov upozorňujú viacerí odborníci. Sociálno-patologické javy sú svojím spôsobom, prejavom, komplikované a mnohostranne podmienené javy, ku ktorým je potrebné pristupovať veľmi zodpovedne. Domnievame sa, že si to vyžaduje profesionálnu realizáciu prevencie prostredníctvom erudovaných odborníkov, ako aj ich vzájomnú participáciu. Sociálno-patologické javy sa vyskytujú takmer vo všetkých školách. Neexistuje škola, kde by sa neprejavili problémy v správaní. Myslíme si, že je dôležité zaoberať sa touto problematikou a hľadať riešenia ako zvýšiť možnosti spolupráce základných škôl s centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Účinná prevencia realizovaná odborníkmi znižuje riziko vzniku sociálno-patologických javov v základných školách.

Zoznam bibliografických odkazov

- DULOVICS, M. 2014. *Špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB, 2014. 138 s. ISBN 978-80-557-0718-1.
- EMMEROVÁ, I. 2011. *Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011. 140 s. ISBN 978-83-557-0212-4.
- EMMEROVÁ, I. 2012. *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 142 s. ISBN 978-80-557-0463-0.
- HATÁR, C. – SZÍJJÁRTÓOVÁ, K. – HUPKOVÁ, M. 2007. *Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie*. 1. vyd. Nitra: PF UKF, 2007. 279 s. ISBN 978-80-8094-174-1.
- HATÁR, C. 2010. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PF UKF, 2010. 106 s. ISBN 978-80-8094-664-7.
- HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HRONCOVÁ, J – KRAUS, B. a kol. 2006. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2006. 252 s. ISBN 80-8083-223-4.
- HRONCOVÁ, J. - EMMEROVÁ, I. a kol. 2009. *Sociálna pedagogika, vývoj a súčasný stav*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2009. 275 s. ISBN 978-80-8083-819-5.
- HRONCOVÁ, J. 2011. Profesionizácia prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže – aktuálna úloha sociálnej pedagogiky. In *SOCIALIA 2011 Participácia inštitúcií verejnej správy a pomáhajúcich profesií na prevencii sociálno-patologických javov u detí, mládeže a dospelých v SR a v iných krajinách EÚ*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0305-3, s. 20-23.
- HRONCOVÁ, J. 2012. Prevencia sociálno-patologických javov v predmete sociálnej pedagogiky a v profesii sociálneho pedagóga – historické aspekty a súčasnosť. In *Sociálny pedagóg v škole*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2012. ISBN 978-80-557-0465-4, s. 10-30.
- HRONCOVÁ, J. 2013. Profesionizácia prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže – aktuálna úloha súčasnej školy. In *Zborník vedeckovýskumných prác katedry pedagogiky (9)*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013. ISBN 978-80-557-0595-8, s. 57-71.

HUPKOVÁ, I. – LIBERČANOVÁ, K. 2012. *Drogové závislosti a ich prevencia*. Vysokoškolské skriptá. Trnava: PF TU v Trnave, 2012. 153 s. ISBN 978-80-8082-563-8.

MIOVSKÝ, M. – SKÁCELOVÁ, L. a kol. 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Univerzita Karlova, 2010. 260 s. ISBN 978-80-87258-47-7.

NIKLOVÁ, M. 2013. Školský sociálny pedagóg a jeho spolupráca s odborníkmi z inštitúcií verejnej správy na prevencii sociálno-patologických javov u detí a mládeže. In *Zborník vedeckovýskumných prác katedry pedagogiky (9)*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013. s. 147-159. ISBN 978-80-557-0595-8.

ONDREJKOVIČ, P. 2002. *Globalizácia a individualizácia mládeže*. Bratislava: VEDA, 2002. 134 s. ISBN 80-224-0689-9.

ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: IRIS, 2008. 323 s. ISBN 978-80-89256-21-1.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov § 132.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie.

Kontaktné údaje

Zuzana Hrivíková

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

zuzana.hrivikova@umb.sk

MAGDALÉNA NEDELOVÁ
ZISŤOVANIE VPLYVU VYBRANÝCH PREMENNÝCH NA VÝKON
SLOVENSKÝCH VYSOKOŠKOLÁKOV V HODNOTENÍ KRITICKÉHO
MYSLENIA V MEDZINÁRODNOM PROJEKTE AHELO GS

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Katedra pedagogiky

mnedelova@savbb.sk

ZISŤOVANIE VPLYVU VYBRANÝCH PREMENNÝCH NA VÝKON SLOVENSKÝCH VYSOKOŠKOLÁKOV V HODNOTENÍ KRITICKÉHO MYSLENIA V MEDZINÁRODNOM PROJEKTE AHELO GS

MAGDALÉNA NEDELOVÁ

Abstrakt: Príspevok vymedzuje koncept kritického myslenia v politickom, spoločenskom a odbornom diskurze, podáva základné informácie o realizácii štúdie uskutočniteľnosti projektu Hodnotenie výsledkov vysokoškolského vzdelávania v oblasti všeobecných kognitívnych schopností (AHELO GS) a prezentuje výskumné zistenia vyplývajúce z analýzy výsledkov slovenských vysokoškolákov rôznych študijných odborov v testovaní kritického myslenia a vplyvu vybraných premenných na ich výkon.

Kľúčové slová: Výsledky vzdelávania. Všeobecné schopnosti. Kritické myslenie. AHELO GS.

Abstract: The paper determines the concept of critical thinking in the political, social and scientific discourse, gives a short report on the realisation of international project AHELO GS (Assessment of Higher Education Learning Outcomes, Generic Skills) Feasibility Study and presents the research findings resulting from the analysis of the scores of Slovak students in different fields of education in the test of critical thinking and the effect of the chosen variables on their performance.

Key words: Learning outcomes. Generic skills. Critical thinking. AHELO GS

Úvod

Snaha rozvíjať kritické myslenie nie je v pedagogike ničím novým. Nadväzuje na antickú tradíciu a stretávame sa s ňou v rôznych podobách v pragmatickej pedagogike, reformnom pedagogickom hnutí a koncepciách alternatívnej pedagogiky, ktorých predstavitelia sa od začiatku minulého storočia vymedzovali voči pasívno-pozorovateľskej koncepcii učenia a formalizmu tradičnej školy zdôrazňovaním aktívneho učenia a kritickej reflexie. Miera akcentácie významu rozvíjania kritického myslenia v súčasnej globálnej vzdelávacej politike a hlavnoprúdovej konštruktivistickej pedagogike však stoja za povšimnutie. v nasledujúcich riadkoch sa pokúsime vysvetliť, ako sa kritické myslenie ocitlo v „elitnom klube“ schopností kľúčových pre život v súčasnej spoločnosti a prečo sa domnievame, že je jeho prítomnosť v ňom opodstatnená.

Utilitaristická filozofia vzdelávania vyrastá z podhubia globálnej kultúry sústredenej na technológiou poháňaný hospodársky rast. Idea vzdelanosti ako najvýznamnejšieho zdroja konkurencieschopnosti a hýbateľa technologického pokroku a inovácií je prítomná v argumentácii tvorcov vzdelávacích politík naprieč celým rozvinutým svetom. v národných vzdelávacích programoch vyspelých krajín sa objavujú požiadavky na výsledky vzdelávania, ktoré nevychádzajú zo špecifik jednotlivých predmetov, ale týkajú sa univerzálnejších znalostí, schopností, zručností a postojov, ktoré na rozdiel od odborných vedomostí a zručností tak rýchlo nezastarávajú a umožňujú jednotlivcovi pružne reagovať na nepredvídateľne sa meniace požiadavky a životné situácie. Ideál vzdelanosti reprezentuje flexibilný, inovatívny a podnikavý jednotlivec spôsobilý využívať moderné technológie, efektívne komunikovať, kooperovať, kriticky myslieť, kontinuálne sa vzdelávať a svoje vzdelanie čo najrýchlejšie ekonomicky zúročiť.

Hlbšie dôvody začlenenia kritického myslenia do okruhu schopností, k rozvoju ktorých má smerovať súčasná výchova a vzdelávanie, vyplývajú zo spoločenských premien v posledných troch

dekádach. Expanzia vedeckého poznania v súčinnosti s informačno-technologickou revolúciou výrazne zvýšili objem a prístupnosť informácií, ako aj nároky na ich myšlienkové spracovanie a žiadajú si osvojenie nových stratégií vyhľadávania a selekcie, kritické hodnotenie obsahu a overovanie spoľahlivosti zdrojov. Sympatickým aspektom postmodernej doby je, že rešpektuje pluralitu názorov, hodnotových systémov a životných štýlov a rozširuje paletu možností, ktoré sa človeku ponúkajú k slobodnej voľbe (Kudláčová, Rajský, 2012). Kritické myslenie sa javí ako účinný nástroj obrany voči odvrátenej stránke radikalizovanej pluralizácie a užitočný navigátor pri hľadaní rozumného konsenzu a správnej voľby vo väčšine predstaviteľných problémových situácií v personálnom, profesionálnom a občianskom živote jednotlivca.

Súčasný pedagogický uvažovanie o kritickom myslení vychádza z kognitívnej tradície a filozofie konštruktivismu, v epistemológii ktorých poznanie nie je výsledkom odkrývania hotových právd, ale produktom aktívnej reflexie a interakcie s prostredím. Človeka vníma v kontexte sociálnych interakcií a diskurzu, kultúry a symbolických nástrojov, prostredníctvom ktorých komunikuje. Konštruktivistická paradigma a rozpoznanie významu kritického myslenia sa do sféry terciárneho vzdelávania premieta v podobe niekoľkých trendov. Namiesto pamäťového učenia sa preferuje orientácia na procesy bádania, učenia a myslenia, podporuje sa tvorba prípadovo a problémovo zameraných učebných materiálov a tradičné formy výučby sa nahrádzajú formami, ktoré využívajú moderné informačné technológie a umožňujú aktívnu študentskú participáciu (Benjamin, 2009). Výuka má vytvárať priestor pre dialóg a argumentovanie, vziať študenta do spoločného premýšľania, konfrontovať ho s odlišnými pohľadmi na problém, a zároveň nútiť k samostatnej elaborácii myšlienok v rozmanitých kontextoch problémových situácií.

Teoretické vymedzenie pojmu kritické myslenie

Vyššie kognitívne spôsobilosti (higher order skills) a spôsobilosti kritického myslenia (critical thinking skills) sú v odbornej literatúre zavedené ako dva prekrývajúce sa koncepty so značnou definičnou variabilitou u rôznych autorov. Termín vyššie kognitívne spôsobilosti sa v pedagogickej teórii tradične spája s tromi najvyššie postavenými úrovňami kognitívnych procesov pôvodnej Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov - analýzou, syntézou a hodnotením. v revidovanej verzii taxonómie (Anderson, Kratwohl, 2001) je v dimenzii kognitívnych procesov syntéza nahradená tvorivým myslením a v znalostnej dimenzii vystupuje metakognícia, ktorú možno z hľadiska efektívneho (aktívneho) učenia považovať za najdôležitejší aspekt kritického myslenia. Jednotlivec s rozvinutými metakognitívnymi spôsobilosťami premýšľa o sebe samom ako o bytosti riešiacej nejaký problém a pri tom reflektuje, riadi a kontroluje vlastné procesy mentálneho spracovávanía. Vzťah kritického a tvorivého myslenia je medzi odborníkmi dodnes predmetom sporu. Veľká časť zahraničných autorov (napr. Brink-Budgen, 2005; Facione, 2007) však zastáva názor, že ide o dva komplementárne procesy a stanovenie hranice, ktorá by striktno vymedzovala ich domény, je v praxi veľmi problematické.

Koncept kritického myslenia z pohľadu kognitívnej psychológie zahŕňa dve dimenzie - dimenziu kognitívnych spôsobilostí a osobnostných predpokladov (Bailin, 1999; Ennis 1996; Facione, 1990; Halpern, 1998; Paul, 1992). Najznámejšia kategorizácia kognitívnych spôsobilostí (tab.1), ktoré tvoria jadro kritického myslenia, vyplynula z niekoľkoročného úsilia Americkej psychologickéj asociácie o konsenzuálne vymedzenie konceptu. Kritické myslenie je tu (APA, Delphi Report, Facione, 1990, s.2) definované ako „zámerne, sebaregulatívne usudzovanie vychádzajúce z dôsledného zváženia

dôkazov, konceptov, metód, kritérií a súvislostí; zamerané na interpretáciu, analýzu, hodnotenie a vyvodzovanie záverov“. Dimenziu osobnostných predpokladov tvoria afektívne a postojoyé dispozície pre kritické myslenie: zvedavosť zameraná na široké spektrum oblastí záujmu; snaha hľadať pravdu a neustále rozširovať a prehĺbovať pole svojho poznania; viera v rozumové poznávanie a vlastný úsudok; otvorenosť mysle voči rozmanitým svetonázorom, opatrnosť pri formovaní názoru a ochota skúmať opodstatnenosť vlastných presvedčení (Facione, 2000).

Tabuľka 1 Kategorizácia spôsobilostí kritického myslenia (voľne podľa Facione, 1990)

spôsobilosť	príklady
interpretácia kategorizácia; dekódovanie významu a dôležitosti	rozpoznanie problému; identifikácia hlavnej myšlienky; triedenie informácií v rozsiahlom odbornom texte; jasné vymedzenie pojmov, parafrázovanie myšlienok; interpretácia údajov v tabuľkách, grafoch; rozpoznanie významu neverbálnych signálov v komunikácii
analýza skúmanie myšlienok; identifikácia a rozbor argumentov	určovanie vzťahov a súvislostí, podobných a rozdielných znakov; rozpoznanie tvrdenia, dôvodov a dôkazov v argumente; identifikácia nevyjadrených predpokladov
hodnotenie posúdenie spoľahlivosti spoľahlivosti tvrdení a kvality argumentov	hodnotenie spoľahlivosti zdroja informácií; identifikácia logických medzier v argumentácii; posúdenie silných a slabých stránok alternatívnych teórií; zhodnotenie, či sú dôvody relevantné a postačujúce pre dané tvrdenie
usudzovanie vyvodzovanie záverov induktívnou alebo deduktívnou cestou	formulácia alternatívnych návrhov riešenia problému; predvídanie dôsledkov navrhnutých riešení; identifikácia potreby konkrétnych dodatočných informácií na zodpovedanie otázky; formulácia a experimentálne overovanie hypotéz
vysvetľovanie predloženie výsledkov; zdôvodnenie postupu; formulácia argumentov	prezentácia zistení v podobe tabuliek, schém; tvorba modelov vyjadrujúcich vzťahy medzi premennými; obhájenie metodologického postupu; zdôvodnenie súhlasu či nesúhlasu s tvrdením, konceptom či teóriou; anticipácia protiargumentov
sebaregulácia monitorovanie a korekcia vlastných myšlienkových procesov	identifikácia emócií, zaujatosti, predsudkov, stereotypov, kognitívnych skratiek vo vlastnom usudzovaní a argumentácii; prehodnotenie vlastného presvedčenia vo svetle nových faktov; kontrola adekvátnosti zvolenej stratégie riešenia problému

Výsledky vysokoškolského vzdelávania v kognitívnej oblasti v medzinárodnom kontexte

Jedným z globálnych trendov v terciárnej edukácii je zmena spôsobu programovania vzdelávania z tradičného prístupu založeného na vstupoch (obsahu, osnovách a predpísanej dĺžke vzdelávania) na vzdelávanie orientované na výstupy (výsledky vzdelávania). Medzinárodne akceptovanou metódou na definovanie výsledkov vysokoškolského vzdelávania v kognitívnej oblasti je Biggsova taxonómia SOLO (Structure of the Observed Learning Outcomes). v tab. č.2 uvádzame prehľad jednotlivých úrovní modelu a ich stručnú charakteristiku.

Tabuľka 2 Úrovně kognitívneho rozvoja v taxonómii SOLO (podľa Biggs, Tang, 2007)

Predštruktúrálna úroveň	Študent nie je schopný dospieť ku korektnému riešeniu úlohy; pri práci s literatúrou sa zameriava na irelevantné detaily, ktoré vedú k chybnéj interpretácii.	-
Monoštruktúrálna úroveň	Študent je schopný riešiť jednoduché algoritmické úlohy, resp. parciálnu časť komplexného problému, dogmaticky sa však pridržiava jedného postupu, ktorý aplikuje na rôzne druhy úloh. Vymedzenie problémového rámca a štruktúrácia informácií sú stále slabé; potrebné informácie vyhľadáva v literatúre len v obmedzenej miere.	určí, rozpozná, vybaví si, zaznamená, poznámená, pomenuje.
Multištruktúrálna úroveň	Študent vie riešiť problém pozostávajúci z viacerých častí v logickom slede. Vypracovanie projektu, či riešenie otvorených úloh je limitované slabou štruktúraciou informácií. Pracuje s mnohými informačnými zdrojmi, z ktorých väčšina je zvolená vhodne. Zameriava sa na veľké množstvo faktov bez konceptuálneho vysvetlenia. Teoretické ošetrovanie problému a závery z neho plynúce sú na slabej úrovni.	vysvetlí, definuje, zoradí, rieši, popíše, interpretuje.
Relačná úroveň	Študent dokáže riešiť komplexný problém založený na hodnotení premenných alebo na testovaní hypotéz. Využíva dostatok vhodne zvolenej literatúry. Problémový rámec je dobre definovaný, vstup do problému a závery z neho vyplývajúce sú logicky štruktúrované, rovnako ako argumenty, na ktorých stojí spracovanie problému.	aplikuje, rozlíši, analyzuje, porovnáva, sumarizuje, kategorizuje
Úroveň rozvinutej abstrakcie	Riešenie problému prekračuje hranice očakávanej odpovede. Vypracovanie projektu korešponduje s reálnym svetom zle definovaných problémov. Problémový rámec je jasne vymedzený, vstupy a závery vyplývajúce z problému sú dobre štruktúrované. Študent využíva množstvo relevantných zdrojov, sofistikovane analyzuje a inovatívne myslí.	tvorí, syntetizuje, predpokladá, overuje, predikuje, polemizuje

Rastúca spoločenská objednávka na poskytovanie čo najvyššieho stupňa vzdelania „šitého na mieru“ čo najväčšiemu počtu záujemcov sa nevyhnutne dostáva do rozporu s rovnako naliehavou požiadavkou zachovať, resp. zvyšovať jeho kvalitu. s tým súvisí celosvetový trend vzdelávacích politík spočívajúci v dôraze na akontabilitu¹ vynakladania verejných zdrojov na vzdelávanie, zodpovednosť školy za kvalitu poskytovaného vzdelávania a externú kontrolu výkonu na základe objektívne

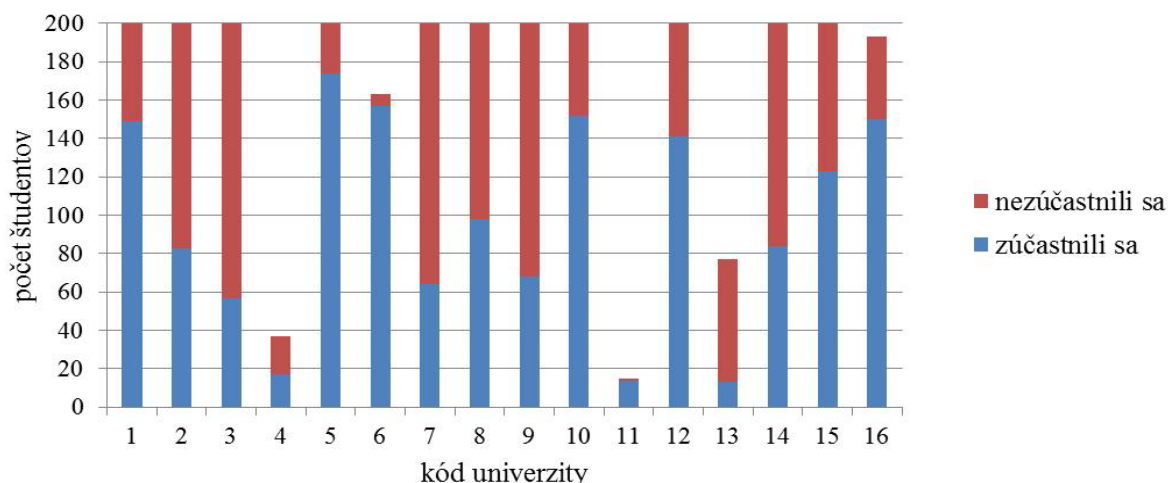
¹ Vzdelávaciú akontabilitu definuje Š. Švec (2004,s. 10-11) ako „zúčtovateľnú (adresnú) zodpovednosť vzdelávacej inštitúcie za kvalitu poskytovaných služieb a výsledkov vzdelávania, ako aj za dôsledky svojho prístupu a postupu, a to v právnom rámci voči zriaďovateľom, sponzorom, školskej rade, inšpektorom, iným nadriadeným, daňovým poplatníkom (najmä rodičom), účastníkom vzdelávania a iným zaangažovaným činiteľom, aby sa bilančne preukázala adekvátnosť poskytnutých prostriedkov na kontrolovateľné cieľové výkony“.

merateľných kritérií a štandardov. s globalizačnými procesmi súvisí formovanie otvoreného vysokoškolského prostredia a podpora medzinárodnej zamestnateľnosti a mobility vysokoškolských študentov, pre ktoré je potrebné vytvoriť záruku medzinárodných štandardov kvality vzdelávania a transparentné hodnotiace mechanizmy.

Projekt AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) predstavuje historicky prvý pokus o priame hodnotenie výsledkov vysokoškolského vzdelávania na medzinárodnej úrovni. Základná idea projektu sa zrodila na stretnutí ministrov školstva krajín OECD v Aténach v roku 2006. v rámci štúdie uskutočniteľnosti projektu AHELO (2008-2013) bolo potrebné navrhnuť hodnotiace nástroje a overiť ich funkčnosť v medzinárodnom kontexte. Cieľom pilotného testovania bolo zistiť, či je vedecky a prakticky možné dospieť k porovnateľným výsledkom napriek jazykovým a kultúrnym odlišnostiam zúčastnených krajín a kurikulárnej diverzite vysokoškolských inštitúcií a študijných programov. Hodnotenie výsledkov vysokoškolského vzdelávania bolo zamerané na tri oblasti: ekonómiu, stavebné inžinierstvo a všeobecné schopnosti. SR vstúpila do projektu koncom roku 2010 a slovenskí študenti sa zúčastnili testovania vo všetkých troch hodnotených oblastiach. Autorka príspevku bola súčasťou národného tímu zodpovedného za realizáciu Hodnotenia výsledkov vysokoškolského vzdelávania v oblasti všeobecných schopností (ďalej už len AHELO GS). Široká a konceptuálne problematcky uchopiteľná oblasť všeobecných schopností (generic skills) sa na základe medzinárodného konsenzu v rámci štúdie uskutočniteľnosti obmedzila na hodnotenie úrovne kritického myslenia. Vo výskume, ktorého výsledky predkladáme v nasledujúcej časti príspevku, vychádzame z údajov zozbieraných v rámci projektu AHELO GS na rozsiahlej vzorke slovenských vysokoškolákov. Okruh otázok, na ktoré hľadáme odpoveď, nebol predmetom záujmu štúdie uskutočniteľnosti.

Výskumná vzorka

Medzinárodného hodnotenia výsledkov vysokoškolského vzdelávania AHELO GS sa na Slovensku zúčastnilo 1541 vysokoškolských študentov končiacich bakalárske štúdium zo 16 vysokých škôl. 94% z nich navštevovalo dennú formu štúdia. Na univerzitách s vysokým počtom študentov v poslednom ročníku bakalárskeho štúdia štúdia bol uskutočnený náhodný výber 200 študentov, na ostatných boli oslovení všetci. Testovania sa zúčastnili len dobrovoľníci s celkovou mierou účasti 58%.



Graf 1 Proporcie účasti a neúčasti oslovených študentov jednotlivých univerzít

Metodológia

Test na hodnotenie kritického myslenia tvorili dva nástroje: problémová úloha s tvorbou odpovede (CRT, Constructive Response Task) a výberový test (MCQ, Multiple Choice Questions). Riešenie CRT zahŕňalo analýzu rozmanitého podnetového materiálu, hodnotenie kvality a spoľahlivosti informácií, riešenie komplexného problému vychádzajúceho z reálneho života a formuláciu vlastných argumentov v odpovedi na niekoľko otvorených otázok. MCQ bol tvorený súborom kratších problémových úloh zameraných predovšetkým na induktívne, deduktívne a kauzálne usudzovanie. Študent vyberal správnu odpoveď zo štyroch ponúkaných alternatív. Každý študent riešil jeden z dvoch náhodne pridelených variantov CRT a jeden zo štyroch modulov MCQ. Na riešenie testu mal vyhradených 120 minút (90+30). Na záver vyplňal kontextový dotazník (10 min.), ktorý zbieral údaje o študentovi, priebehu jeho štúdia a študijných skúsenostiach (podiel monologických a aktivizujúcich foriem vo výuke, miera uplatňovania nižších a vyšších úrovní kognitívnych procesov v rámci štúdia; charakter interakcií s vyučujúcimi, mimoškolská angažovanosť, práca popri štúdiu, vzdelanie rodičov a pod.). Testovanie sa realizovalo na internetovej platforme, na pôde vysokých škôl v priebehu apríla a mája 2012.

Výsledky

Výsledky v testovaní uvádzame v podobe normalizovaného skóre transformovaného na stupnicu s priemerom 476 a smerodajnou odchýlkou 72, ktorá reprezentuje výkon slovenskej vzorky (N=1544) v medzinárodnom testovaní¹, pričom skóre vyjadruje celkový výkon študenta v testovaní (agregovaný výkon v CRT a MCQ). Zisťovali sme, s akou úspešnosťou si v hodnotení kritického myslenia počínali slovenskí vysokoškolskí študenti rôznych študijných odborov. Prehľad študijných

¹ Stupnica pre medzinárodný výberový súbor (N=10 657) mala priemer 500 a smerodajnú odchýlku 100. 70% študentov dosiahlo skóre v rozmedzí 400-600 bodov, 15% menej než 400 a 15% viac než 600. Rozdiel okolo 20 bodov možno chápať ako „malý“, okolo 50 bodov ako stredný a okolo 80 bodov a viac ako „veľký“. (OECD, 2012)

zameraní s absolútnymi a relatívnymi početnosťami študentov, ktorí ich v našej vzorke reprezentovali, uvádzame v tabuľke 3.

Tabuľka 3 Prehľad odborových kategórií s početnosťami študentov vo výberovom súbore

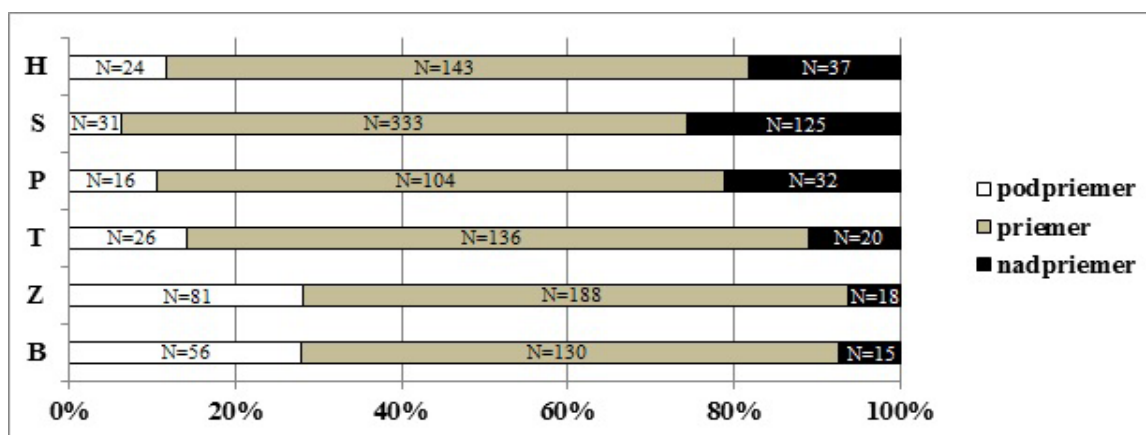
Študijný odbor	Kód ŠO	Počet testovaných študentov		%
Humanitné vedy, vedy o výchove a vzdelávaní a umenie	H	204		14%
		m	ž	
		44 (22%)	160 (78%)	
Sociálne, ekonomické a právne vedy	S	489		32%
		m	ž	
		177 (36%)	312 (64%)	
Prírodné vedy, matematika a informatické vedy	P	152		10%
		m	ž	
		65 (43%)	87 (57%)	
Technológie, výroba, stavebníctvo a konštrukčné inžinierstvo	T	182		12%
		m	ž	
		131 (72%)	51 (28%)	
Zdravotnícke vedy	Z	287		19%
		m	ž	
		58 (20%)	229 (80%)	
Bezpečnostné služby a obrana	B	201		13%
		m	ž	
		118 (59%)	83 (41%)	
Celkovo		1515		100%
		m	ž	
		593	922	

V tabuľke 4 uvádzame popisné charakteristiky agregovaného skóre vo výberovom súbore vysokoškolákov podľa jednotlivých študijných odborov. Medzi skupinami študentov s rôznym študijným zameraním sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel (Kruskal-Wallis, p-hodnota 0,000), pričom najvyššie priemerné skóre dosiahli študenti sociálnych, ekonomických a právnych vied (S). Táto odborová kategória mala v našej vzorke najvyššie zastúpenie (tvorila 32% z celého výberového súboru) a najväčšiu vnútornú rôznorodosť. Údaje, ktoré by umožňovali jemnejšie rozlíšenie odborových podkategórií sme, žiaľ, nemali k dispozícii.

Tabuľka 4 Popisné charakteristiky skóre podľa odborov

ŠO	Priemer	Min	Max	Medián	Smer. odch.
H	485 (m 509, ž 478)	318	706	479	70,38
S	504 (m 496, ž 508)	322	715	500	67,28
P	494 (m 501, ž 488)	349	712	484	75,61
T	469 (m 472, ž 460)	322	641	466	62,60
Z	447 (m 454, ž 445)	292	659	442	64,43
B	447 (m 443, ž 452)	264	618	447	68,91
Celkovo	478 (m 477, ž 478)	264	715	474	71,71

V grafe 2 sledujeme podiel študentov s nadpriemerným a podpriemerným skóre v jednotlivých odborových kategóriách. Pásмо priemeru na úrovni celého výberového súboru predstavuje bodové skóre v intervale <406;550> (priemer $\pm$ jedna smerodajná odchýlka). Najvýznamnejší podiel študentov s podpriemerným skóre v hodnotení kritického myslenia pozorujeme v odbore zdravotníckej vedy (Z) a bezpečnostné služby a obrana (B). v oboch prípadoch predstavuje takmer 30% z celkového počtu študentov reprezentujúcich daný odbor.



Graf 2 Proporcie výkonových kategórií podľa odborov

V tabuľke 5 uvádzame popisné charakteristiky skóre študentov toho istého odboru na rôznych vysokých školách. Vysoké školy s príliš nízkym zastúpením študentov daného odboru ($N < 25$) v prehľade neuvádzame. Najvýraznejší rozdiel v priemernom skóre študentov rôznych vysokých škôl registrujeme v odbore sociálne, ekonomické a právne vedy (S, 115 bodov) a technológie, výroba, staviteľstvo a konštrukčné inžinierstvo (T, 79 bodov).

Tabuľka 5 Popisné charakteristiky skóre študentov rôznych vysokých škôl podľa odborov

ŠO	VŠ	N	Priemer	Min	Max	Medián	Smer. odch.
H	1	71	476	318	633	470	73,07
	2	37	481	365	629	479	62,30
	15	42	482	353	609	478	56,76

S	1	31	471	349	617	466	61,66
	3	35	541	468	671	544	52,48
	5	71	474	322	645	473	62,58
	6	50	468	328	603	465	53,90
	8	35	517	406	672	508	64,01
	9	27	556	401	667	561	70,92
	10	32	441	340	558	437	48,19
	12	91	533	429	644	534	52,30
	15	57	522	413	656	523	51,99
P	1	29	472	351	631	467	56,83
	5	35	480	358	623	477	70,93
T	5	41	482	341	611	481	56,52
	7	26	511	372	641	511	71,25
	10	34	432	322	585	426	57,07
	12	46	466	328	578	464	56,38
	14	31	462	331	556	469	58,19
Z	14	48	439	313	598	440	61,16
	16	138	431	292	599	427	61,14
B	6	103	466	264	618	463	72,82
	10	81	424	317	547	432	51,98

Spomedzi premenných snímaných kontextovým dotazníkom sme vybrali tie, o ktorých sme predpokladali, že majú vplyv na úroveň kritického myslenia študenta, resp. jeho výkon v teste: vzdelanie rodičov, miera uplatňovania nižších (memorovanie) a vyšších úrovní kognitívnych procesov (analýza, syntéza, hodnotenie) v študijnej skúsenosti študenta; a miera úsilia vynaloženého pri testovaní. Man-Whitneyovým testom sme zisťovali, či existujú v daných premenných štatisticky významné rozdiely medzi študentami s nadpriemerným a podpriemerným skóre. Pre charakterizovanie sily vplyvu premennej na výkon v teste sme použili Spearmanov korelačný koeficient. v tabuľkách uvádzame len premenné, ktoré vo vzťahu k testovému výkonu vykazujú signifikantný vplyv.

Tabuľka 6 Vplyv vybraných premenných na testový výkon na úrovni celého súboru

premenná		korelačný koeficient	p-hodnota
vzdelanie rodičov	Man-Whitney		0,000
	Spearman	0,107	0,000
vynaložené úsilie	Man-Whitney		0,000
	Spearman	0,174	0,000

Tabuľka 7 Vplyv vybraných premenných na testový výkon podľa odborov

premenná	ŠO		korelačný koeficient	p-hodnota
vzdelanie rodičov	S	Man-Whitney		0,000
		Spearman	0,174	0,000
	P	Man-Whitney		
		Spearman	0,170	0,037
vynaložené úsilie	S	Man-Whitney		0,000
		Spearman	0,198	0,000
	P	Man-Whitney		0,041
		Spearman	0,170	0,036
	T	Man-Whitney		0,022
		Spearman	0,176	0,017
	Z	Man-Whitney		0,013
		Spearman	0,138	0,019
	B	Man-Whitney		0,006
		Spearman	0,189	0,007
dôraz na analýzu	T	Man-Whitney		0,006
		Spearman	0,233	0,002
dôraz na syntézu	T	Man-Whitney		0,004
		Spearman	0,239	0,001

Na úrovni celého súboru sa medzi najúspešnejšími a najmenej úspešnými riešiteľmi testu preukázal štatisticky významný rozdiel len v premennej vzdelanie rodičov a úsilie venované testu, korelácia premennej a výkonu v teste je však v oboch prípadoch pomerne slabá (tabuľka 6).

Ten istý postup sme zopakovali na úrovni odborov (tabuľke 7), kde sa vplyv vzdelania rodičov na výkon v teste signifikantne prejavil len u študentov sociálnych, ekonomických a právnych vied (S) a študentov prírodných vied, matematiky a informatických vied (P). Vplyv vynaloženého úsilia sme zaznamenali vo všetkých odborových kategóriách s výnimkou študentov humanitných vied, vied o výchove a vzdelávaní a umenia (H). Významný vplyv dôrazu na analýzu a syntézu v študijnej skúsenosti študenta na testový výkon pozorujeme len u študentov odboru technológie, výroba, staviteľstvo a konštrukčné inžinierstvo (T). Prekvapujúcim zistením je, že predpokladaná priama závislosť medzi mierou uplatňovania hodnotenia informácií ani nepriama závislosť medzi mierou uplatňovania memorovania a výkonom v teste sa neprejavila ani v jednej odborevej kategórii.

Diskusia

Pascarella a Terenzini (2009) uskutočnili metaanalýzu výsledkov množstva zahraničných štúdií, ktoré skúmali súvislosť študijného odboru a úrovne kritického myslenia (McDonough, 1997; Money, 1997; Sebrell, Erwin, 1998; Spaulding, Kleiner, 1992). Z ich výskumu vyplynulo, že pri hodnotení KM štandardizovanými testami (California Critical Thinking Skills Test, Facione, 1990; Cornell Critical Thinking Test; Ennis, Millman, 2005; Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal; Watson, Glaser 1980)

študijné zameranie nemá významný vplyv na testový výkon. Ak však ide o neštandardizované komplexné problémové úlohy, akou je CRT, kontext konkrétnej úlohy môže byť študentom niektorých odborov bližší než iným a pôsobiť ako intervenujúca premenná. Z ďalších výskumov vyplýva, že štúdium konkrétneho zamerania môže určité spôsobilosti kritického myslenia podporovať viac a iné menej. Lehman a Nisbett (1990) v longitudinálnej štúdii pozorovali kognitívny rast študentov s prírodným, sociálnym a humanitným zameraním. Zistili, že študenti posledného ročníka sociálnych vied mali pri riešení komplexných problémových úloh pred ostatnými zreteľný náskok v oblasti induktívneho (metodologicko-štatistického) usudzovania, zatiaľ čo študenti prírodných a humanitných vied predčili študentov sociálnych vied v oblasti kauzálnu-deduktívneho usudzovania.

V príspevku predkladáme čiastkové výsledky analýzy vplyvu niektorých premenných na výkon vysokoškolákov s rôznym študijným zameraním v hodnotení úrovne kritického myslenia. Na ich základe sa zatiaľ neodvažujeme formulovať jednoznačné závery a zovšeobecnenia. Odpovede študentov na otázky v kontextovom dotazníku nám v plánovanom výskume nepochybne poodhalia ďalšie zaujímavé súvislosti. v nasledujúcom kroku budeme hľadať príčiny interinštitucionálnej výkonovej variability vo vnútri niektorých odborových kategórií, pri čom použijeme aj údaje z kontextových dotazníkov vyplňaných vysokoškolskými učiteľmi a inštitucionálnymi koordinátormi.

Záver

Transmisívna pedagogika typická pre vysokoškolskú výuku na Slovensku rozvoju vyšších kognitívnych spôsobilostí študentov rozhodne nepraje. Pri hľadaní optimálnej cesty k rozvíjaniu kritického myslenia v terciárnom vzdelávaní sa môžeme nechať inšpirovať Abramihom (2008) výskumnými zisteniami, ktoré sa dajú zhrnúť do troch bodov: (1) princípy kritického myslenia je potrebné učiť explicitne (nemožno sa spoliehať na to, že si ich študenti sami odvodí z výuky), (2) transfer spôsobilostí kritického myslenia do nového kontextu je nepravdepodobný, pokiaľ študenti nemajú opakovanú príležitosť k nácviku, ktorý by zvyšoval ich citlivosť voči problémovým štruktúram v rozmanitých kontextoch problémových situácií (3) najväčší efekt má výučba vedená učiteľmi, ktorí absolvovali tréning zameraný na rozvíjanie kritického myslenia.

Na to, aby koncept kritického myslenia vstúpil do povedomia profesionálov v oblasti terciárneho vzdelávania a premietol sa do ich výukových metód, je potrebné naplniť ho konkrétnym obsahom, rozpracovať stratégie jeho rozvoja a vyvinúť hodnotiace nástroje poskytujúce spätnú väzbu o efektívnosti výukových programov. Metodológia hodnotenia, s ktorou sme mali možnosť detailne sa oboznámiť v rámci projektu AHELO GS, nám v tomto smere môže poslúžiť ako zdroj inšpirácie.

Zoznam bibliografických odkazov

ABRAMI, P.C. (2008) Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: Metaanalysis. Review of Educational Research, 78 (4), 1102-1131. 2008.

Dostupné na: <http://www.physics.emory.edu/faculty/weeks//journal/abrami-rer08.pdf>.

AHELO Feasibility Study (2012). Institution Report. OECD. 2012.

ANDERSON, L.W., KRATWOHL, P. (2001) a Taxonomy for Learning, Teaching a Assessing of Educational Objectives. New York: Longman, 2001.

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

- ENNIS, R. (1996) Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18 (2&3),165-82. 1996.
- FACIONE, P. A. (1990) Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Millbrae, CA: The California Academic Press. 1990.
- Dostupné na: http://assessment.aas.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf
- FACIONE, P.A. (2000) The disposition toward critical thinking: Its character, measurement and relationship to critical thinking skills. *Informal Logic*, Vol.20, No.1, 61-84. 2000.
- FACIONE, P.A. (2007) Talking Critical Thinking, *Change: The Magazine of Higher Education*, March-April, 2007.
- HALPERN, D.F. (1998) Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455, 1998.
- HELDOVÁ D., KAŠIAROVÁ N., TOMENGOVÁ A. (2011). Metakognitívne stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa žiakov. Metodicko-pedagogické centrum. Bratislava. 2011.
- KUDLÁČOVÁ, B., RAJSKÝ A. (2012) Európske pedagogické myslenie. Vydavateľstvo Trnavskej univerzity. Trnava. 2012.
- KUHN, D. (1999) a Developmental Model of Critical Thinking, *Educational Researcher*, Vol. 28, No. 2, Mar., 1999. Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/1177186>
- LEHMAN, D.R., NISBETT, R.E. (1990) a longitudinal study of the effects of undergraduate training on reasoning. *Developmental Psychology*, Vol 26(6), Nov 1990.
- NEDELOVÁ, M. (2014) Implementácia projektu OECD AHELO na slovenských vysokých školách. Zborník štúdií. Vydavateľstvo UMB – Belianum. Banská Bystrica. 2014.
- PASCARELLA, E.T., TERENCEZINI, P.T. (2005) *How College Affects Students, Volume 2, a Third Decade of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2005.
- ŠVEC, Š. (2004) Slovník definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky a andropedagogiky. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. 2004.
- Dostupné na: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPED200501.pdf>

Kontaktné údaje

Magdaléna Nedelová

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

mnedelova@savbb.sk

MICHAL NOVOCKÝ
METÓDY PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKY V DIAGNOSTICKEJ
A MOTIVAČNEJ ETAPE VYUČOVACEJ HODINY NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
michal.novocky@umb.sk

METÓDY PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKY V DIAGNOSTICKEJ A MOTIVAČNEJ ETAPE VYUČOVACEJ HODINY NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

MICHAL NOVOCKÝ

Abstrakt: Príspevok venuje zvýšenú pozornosť exploatácii diagnostických metód v diagnostickej a motivačnej etape vyučovacej hodiny. Z didaktického hľadiska ide o etapy, ktoré majú nezastupiteľné miesto pri preverovaní vedomostí, zručností a detekovaní schopností žiaka, ako aj pri poznávaní jeho záujmov, názorov a postojov k preberanému učivu, či v neposlednom rade aj k rozvíjaniu jeho tvorivosti v špecifických prejavoch ako sú: flexibilita, fluencia, originalita, redefinícia. Z aspektu pedagogickej diagnostiky sú tieto etapy nevyhnutné pre implementáciu jej jednotlivých funkcií. Učiteľ získava informácie o žiakových vedomostiach, zisťuje, ako môže doceliť, aby žiak mal lepšie učebné výsledky ako doteraz, na ktorú zložku osobnosti z trojdimenzionálnej koncepcie má pôsobiť najviac, či ako má upraviť ciele výchovy a vzdelávania tak, aby ich žiak nielen optimálne splnil, ale aj zažil pocit úspechu a získal ďalšiu motiváciu k plneniu si školských povinností. Ak učiteľ chce splniť výchovno – vzdelávací cieľ vyučovacej hodiny, tak by mal k tomu použiť aj špecifické didaktické prostriedky. v tomto prípade do nášho zorného uhla pozornosti budú zapadať nehmotné prostriedky vyučovania, a to metódy. Vychádzajúc z učiteľskej praxe, ako aj racionálneho uznesenia, že vo všetkých etapách vyučovacej hodiny možno použiť rozličné diagnostické metódy, sme realizovali výskum, v ktorom sme za pomoci deskriptívnej štatistiky poukázali na frekvenciu exploatovania konkrétnych diagnostických metód v diagnostickej a motivačnej etape. Tiež treba upozorniť na dôležitý fakt, že každá didaktická metóda je súčasne aj diagnostickou metódou, preto sme v dotazníku učiteľom na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania dávali na výber široký diapazón diagnostických metód, nielen metód, ktoré majú svoju provenienciu v metodológii vied o výchove.

Kľúčové slová: Diagnostické metódy. Pedagogická diagnostika. Diagnostická etapa. Motivačná etapa. Vyučovacia hodina. Nižší sekundárny stupeň vzdelávania.

Abstract: The contribution pays attention to application of diagnostic methods in diagnostic and motivational phase of the lesson. From a didactic point of view it goes about the phases which have unsubstitutable place in examining knowledge, skills and abilities of a pupil but also in knowing his interests, opinions and attitude to learning and at last into a developing his creativity in specific speech such as: flexibility, fluency, originality, redefinition. These phases are inevitable for implementation of their functions. The teacher gains information about pupil's knowledge he finds out how to get better studying results then before, to which part of a persona from three-dimensional conception it should affect the most, if to adjust educational aims, in the way the pupil fulfils them but as well as to experience the feeling of success and get further motivation to carry school duties. If the teacher wants to carry the educational aims of the lesson he should use specific didactic means. In this case we will talk about abstract didactics means, so called methods. From teachers' experience and in all phases of the lesson there can be used different diagnostic methods. We made research, in which we used descriptive statistics which showed the frequency of concrete diagnostics methods in diagnostic and motivational phase. It is needed to notice the important fact that each didactic method is at the same time a diagnostic method so that's why we in the teachers' questionnaire on the lower secondary level of education gave an opportunity to choose a wide range of diapason of diagnostic method, not only methods which have their provenience in science methodology about upbringing.

Key words: Diagnostics methods. Pedagogical diagnostics. Diagnostic phase. Motivational phase. Lesson. Lower secondary level of education.

Úvod

Pedagogické diagnostikovanie predstavuje obligátnu súčasť vyučovacieho procesu, pretože bez neho by žiak nikdy nedosiahol progres v jednotlivých stránkach osobnosti a ani učiteľ by nevedel, aký typ intervencie má zakomponovať do jednotlivých etáp procesu výchovy a vzdelávania, či už v podobe aplikácie iných metód a foriem hodnotenia, alebo úpravy vyučovacích cieľov. v teórii výchovy a vo všeobecnej didaktike sa tvrdí, že žiak môže dosiahnuť stanovený výchovno – vzdelávací cieľ za pomoci výchovných a didaktických prostriedkov, teda aj diagnostických metód. v rámci humanisticky orientovaného výchovno – vzdelávacieho procesu učiteľia preferujú komplexný pohľad na osobnosť žiaka. Predmetom ich diagnostikovania sa stáva nielen kognitívna stránka rozvoja jeho osobnosti, ale zaujímajú sa tiež o kvantitatívne i kvalitatívne zmeny zo zreteľa afektívneho, no nezabúdajú ani na psychomotoriku žiaka, lebo je dôležité poznať aj to, aké zručnosti má žiak, čo dokáže vytvoriť, ako dokáže abstraktné premietnuť do konkrétneho, ako zvláda prezentovanie mu zadanej úlohy alebo referátu, a ako vie v skupine kooperovať a participovať na riešení problému.

Hoci v každej etape vyučovacej hodiny možno použiť akúkoľvek diagnostickú metódu, ich zámer sa zväčša líši, o čom rozhoduje najmä výchovno – vzdelávací cieľ konkrétnej etapy vyučovania. Rozhovor v diagnostickej etape vyučovania má iný charakter a smeruje k poznaniu iných výsledkov, ako rozhovor v motivačnej etape vyučovania. Sú ale diagnostické metódy, ktoré majú v daných etapách petrifikované miesto a bez nich by parciálny vyučovací cieľ často nebol splnený. Je zrejmé, že nejde len o exploatáciu jednej diagnostickej metódy, ale netreba zabúdať na tzv. metodický obrat. Na základe použitia jednej diagnostickej metódy možno zhromažďovať informácie o žiakových nižších kognitívnych procesoch, keď použijeme inú diagnostickú metódu, tak môžeme získať informácie aj o vyšších kognitívnych procesoch žiaka, ako aj o tom, či žiak určitý názor alebo hodnotu prijíma, ako na ňu reaguje, a či ju v konečnom dôsledku aj integruje do hodnotovej štruktúry osobnosti. Selektácia adekvátnej diagnostickej metódy je preto kľúčovým elementom k aplikovaniu aj motivačno – stimulačnej, realizačnej, regulačnej či orientačno – anticipačnej funkcie pedagogickej diagnostiky, ktorých význam spočíva v motivácii žiaka, pričom jemu, ako aj učiteľovi simultánne ukazujú smer, ktorým sa majú uberať, čo majú zdokonaľovať, na čo viac apelovať pri učení sa žiaka alebo čomu venovať viac času na vyučovacej hodine.

Metódy pedagogickej diagnostiky ako významný prostriedok na získavanie a zhromažďovanie informácií o žiakoch

Metódu v laickom ponímaní, bez toho, aby sme špecifikovali, či ide o metódu v didaktickom alebo diagnostickom slova zmysle, môžeme chápať ako spôsob, stratégiu, systematickú sekvenciu činností, prostredníctvom ktorej chceme dosiahnuť stanovený cieľ, požadované kvality daného objektu alebo subjektu. Diagnostická metóda má svoje osobitosti, ktorými sa odlišuje od laického ponímania metódy. „*Diagnostická metóda v pedagogike je spôsob rozpoznávania individuálne podmienených znakov a vlastností jedinca, na základe ktorých možno formulovať diagnózu.*“ (Kouteková, 2007, s. 95)

Je potrebné zdôrazniť aj to, že tu nejde len o spôsob rozpoznávania individuálne podmienených znakov a kvalít jedinca, ale aj skupiny žiakov, kolektívu triedy. Metódy pedagogickej diagnostiky vychádzajú z rozpracovania metód v metodológii vied o výchove, všeobecnej didaktiky, ako aj z didaktiky odbornej.

Ak chceme, aby zvolená metóda plnila účel diagnostickej metódy, tak už pred jej použitím vo výchovno-vzdelávacom procese by mali učitelia dodržiavať základné podmienky:

- cieľ – čo chceme zistiť, aké údaje chceme zhromaždiť,
- objekt – koho chceme poznávať, o kom chceme informácie zhromažďovať,
- registrovanie a dokumentácia – ako budeme zaznamenávať získané údaje pri sledovaní istého javu,
- spôsob akým budeme vyhodnocovať údaje a za aký čas ich potrebujeme vyhodnotiť,
- ako bude prebiehať komunikácia diagnózy. (Kasáčová – Cabanová, 2011)

Ak učiteľ na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania používa viaceré diagnostické metódy na vyučovaní, tak to jemu, ako aj žiakovi prináša nasledujúce benefity:

1) Pre učiteľa:

- zabezpečujú každodennú a hneď použiteľnú spätnú väzbu,
- umožňujú včas venovať sa chybám spôsobujúcim nedostatočné pochopenie učiva,
- prispievajú k vytváraniu dobrých vzťahov žiaka a učiteľa, keďže od nich očakáva feedback, vyjadrenie sa k problémom na vyučovaní. (Haugen, 1999)

2) Pre žiaka:

- pomáhajú rozvíjať sebahodnotenie, kompetenciu učiť sa,
- znižujú pocity bezmocnosti a strachu, učiteľ môže získavať ďalšie údaje o žiakoch,
- vzrastá pochopenie a rozvíja sa schopnosť kriticky uvažovať o priebehu vyučovacej hodiny, ako aj o jej obsahu,
- dochádza k dlhodobému uchovaniu si nadobudnutých poznatkov z vyučovacej hodiny. (Haugen, 1999)

Učiteľ, ktorý vykazuje jasné kvality vyvinutej diagnostickej kompetencie, vedia o tom, že sú to práve metódy pedagogickej diagnostiky, na základe používania ktorých získava požadované informácie o žiakoch, by mal poznať ich metodiku realizácie, ale na druhej strane by sa mal tiež vyhnúť stereotypnosti používania len ním preferovaných diagnostických metód. Prostredníctvom diagnostickej metódy učiteľ zisťuje nielen stav vedomostí žiaka, ale môže meniť i priebeh procesu edukácie.

Klasifikácia a vymedzenie metód pedagogickej diagnostiky používaných na vyučovacej hodine

Základná klasifikácia diagnostických metód z aspektu, čo zisťujú a ako zisťujú, ostáva prítomná aj v našej klasifikácii, ale budeme ju ešte viac konkretizovať pre jednotlivé etapy vyučovacej hodiny (diagnostickú, motivačnú) na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania.

Podľa toho, čo chceme zistiť, môžeme používať nasledovné diagnostické metódy, ktoré sa zameriavajú na poznávanie:

- úrovne vedomostí – školských, všeobecných, špeciálnych,
- úrovne prejavu žiaka – ústna, ako aj písomná podoba,
- úrovne správania sa – na vyučovaní, pri učení sa, pri hre,
- úrovne výsledkov činností – písomná, hudobná, pohybová, pracovná a pod.,
- úrovne zručností – pracovných, sociálnych, záujmových. (Kouteková, 2007)
- úrovne adekvátneho použitia myšlienkových procesov – analýza, syntéza, indukcia, dedukcia, komparácia, generalizácia,

- úrovne tvorivosti žiaka – elaborácia, redefinícia, flexibilita, fluencia, originalita.

Podľa toho, ako chceme získať potrebné informácie o žiakoch, môžeme používať nasledovné diagnostické metódy:

- pozorovanie,
- exploračné metódy (rozhovor, dotazník a pod.),
- metódy skúšania (ústne, písomné, praktické),
- testy (didaktické, psychologické, sociometrické),
- metódu analýzy žiackej činnosti a jej produktov,
- experiment,
- sebahodnotenie žiaka. (Kouteková, 2007)
- aktivizujúce metódy (brainstorming, Phillips 66, didaktické hry, inscenačná metóda atď.).

Učiteľ by mal zhromažďovať informácie o žiakoch na základe používania týchto uvedených relevantných diagnostických metód na vyučovacej hodine, vychádzajúc z determinantov pri ich selekcii (cieľ vyučovacej hodiny, obsah učiva, potencialita žiaka, možnosti učiteľa, materiálno – technické vybavenie školy), ako aj z ich používania v konkrétnej výchovno – vzdelávacej inštitúcii, a to v škole.

Diagnostické metódy používané v diagnostickej etape vyučovacej hodiny na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania

V tejto etape vyučovacej hodiny sa učiteľovi ponúka pomerne široký výber diagnostických metód v intencii na preverovanie vedomostí, ale aj na zisťovanie efektívnosti použitia didaktických metód na predchádzajúcej hodine.

Pozorovanie je tu stále prítomné. k tým klasickým, tradičným diagnostickým metódam patria ústne a písomné skúšanie. Sú najpoužívanejšou skupinou diagnostických metód, ako aj metód hodnotenia, čo vyplýva z ich jednoduchého uplatnenia, možnosti prispôsobenia, zo zvykov v diagnostickej činnosti učiteľa. k tým druhým, pomerne tiež frekventovaným diagnostickým metódam patria didaktické testy. Aby však išlo o objektívny obraz vytvorený o žiakovi, o jeho úrovni vedomostí, zručností a schopností, tak je potrebné dané diagnostické metódy ešte komplementarizovať. k tomu môže výrazne napomôcť aj analýza žiackej činnosti a jej produktov, a to s pravidelným používaním, nezabúdajúc ani na sebahodnotenie žiaka, ktoré nielen po ústnom skúšaní má priestor na realizáciu.

Treba ale pripomenúť, že sebahodnotenie žiaka nemá byť založené len na menovaní stupňa klasifikácie, ale má to byť dialóg medzi učiteľom a žiakom, prípadne triedou. Je podstatné, aby tu išlo o konštruktívnu kritiku, ako zo strany učiteľa, tak aj zo strany žiaka. Na to by mal učiteľ dohliadať. Učitelia tu môžu použiť aj aktivizujúce didaktické metódy (metóda čiernej skrinky, metóda cielených otázok, tvorba pojmovej mapy a pod.).

Diagnostické metódy používané v motivačnej etape vyučovacej hodiny na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania

V motivačnej etape vyučovacej hodiny učiteľ používa už spomínané pozorovanie, uvedené aj v predchádzajúcej etape vyučovania. Zaujíma sa napríklad o reakcie žiaka (verbálne, ale aj neverbálne prejavy), keď žiakom zadáva nejakú úlohu, keď používa nejakú tradičnú či aktivizujúcu didaktickú metódu. Všimá si prácu žiakov, ich aktivitu v podobe kladných a záporných reakcií na jeho otázky. Používa sa tu frekventovane aj sokratovský rozhovor. Učiteľ si môže všimáť úroveň vyjadrovania sa

žiaka, jeho prácu v skupine, úroveň vedomostí a zručností. Experiment v tejto etape má tiež svoje patričné miesto (motivácia prostredníctvom aktivizujúcej didaktickej metódy a sledovanie aktivity žiakov na ďalších vyučovacích hodinách). Učitelia v tejto etape používajú často rozličné aktivizujúce metódy. Ide im aj to, aby zistili, či žiak správne uplatňuje vyššie myšlienkové operácie a diagnostikujú jeho tvorivosť, tvorbu asociácií a pod.

Používanie vybraných diagnostických metód na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania

Diagnostické metódy používané na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania majú svoje špecifiká, ktoré je nutné zdôrazniť, ak chce učiteľ svoju diagnostickú činnosť vykonávať zodpovedne a získať aj dostatok kvalitných informácií o svojich žiakoch, ako aj o svojej pedagogickej činnosti.

a) **Pozorovanie** – je najstaršia z vedeckých metód i z diagnostických metód. Patrí ku kardinálnym metódam pedagogickej diagnostiky. Pozorovanie je zamerané na také prejavy, ktoré možno počuť, vidieť, zaznamenať zo žiakovho správania. Učiteľ si všíma žiaka v priebehu celého dňa, týždňa, mesiaca, školského roka, čím má možnosť dlhodobo sledovať rozvoj žiaka po jednotlivých stránkach osobnosti. Rozlišujeme síce pozorovanie z hľadiska doby trvania krátkodobé a dlhodobé, ale treba vedieť, že krátkodobé pozorovanie dáva neraz podnet k pozorovaniu dlhodobému. (Zelinková, 2001)

Je preto potrebné, aby si učiteľ uvedomil, že pozorovanie nie je jednorazová činnosť, keď chce odhaliť príčiny v zmenách správania žiaka a jeho učebných výsledkov. Na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania má však učiteľ oveľa menej času na pozorovanie vybraných problémových žiakov, ako učiteľ na primárnom stupni vzdelávania, preto by sa mal do systematickej a plánovitej pozorovacej činnosti zapojiť poprípade aj školský psychológ alebo iný učiteľ vyučovacieho predmetu, aby boli aj závery z pozorovania objektívne, presnejšie, reliabilnejšie. Rady pre pozorovanie učiteľa by mohli byť preto nasledovné:

- pozeráť sa dôkladne na žiaka, o ktorom najčastejšie uvádzame, že neposlúcha na vyučovacej hodine, neplní úlohy mu zadané, má zhoršené výsledky z učebnej činnosti,
- vybrať prejavy, na základe ktorých možno povedať, že ide naozaj o žiaka problémového,
- vybrať situácie, kedy budeme pozorovanie žiaka realizovať (napr. pri aktivitách, pri plnení úlohy a pod.),
- zaznamenať správanie žiaka i svoje správanie,
- pozorovanie používať aspoň týždeň,
- komparovať závery z pozorovania aj s prechádzajúcimi závermi, ako aj so závermi z pozorovania iných odborníkov. (Zelinková, 2001)

b) **Rozhovor so žiakom** – „je bežným spôsobom zisťovania zvláštností iného človeka, založený na bezprostrednej komunikácii a informovaní.“ (Kompolt, 2001, s. 215)

Na vyučovacej hodine sa stretávame hlavne s rozhovorom čiastočne štandardizovaným (fixná stratégia, taktika voľná). Pre rozhovor prebiehajúci na vyučovacej hodine sú príznačné nasledujúce okruhy otázok:

- otázky vzťahujúce sa ku skúsenostiam alebo k správaniu,
- otázky vzťahujúce sa na názory,
- otázky vzťahujúce sa na pocity,
- otázky vzťahujúce sa na poznatky, vedomosti,

- otázky vzťahujúce sa na vnímané. (Hendl, 1999)

Kladením týchto otázok žiakovi, si učiteľ môže o ňom vytvárať príslušný obraz, ale je potrebné si uvedomiť, že reliabilné výsledky z takého rozhovoru sa získavajú za dlhší čas, pretože keď si vezmeme do úvahy povinnosti učiteľa na vyučovacej hodine, obmedzený čas na vyučovanie, tak je zreteľné, že jednotlivé časti rozhovoru (jeho tematické oblasti), môžu prechádzať aj do ďalších vyučovacích hodín. Nejde tu len o rozhovor s intenciou skúšania a následného klasifikovania žiaka. Významnou formou rozhovoru, ktorú môže učiteľ realizovať, je beseda so žiakmi, pomocou ktorej získava informácie o ich názoroch a hodnotách. Prítomnosť spolužiakov tu dokonca môže motivovať k reakciám. *„Beseda má výhodu v tom, že výskumník môže poznať v kratšej dobe viac stanovísk a názorov než pri realizácii rady individuálnych rozhovorov. Súčasne sa však účastníci besedy navzájom ovplyvňujú.“* (Pelikán, 1998, s. 125) Besedu v tomto prípade budeme chápať ako diskusiu.

Učiteľ má možnosť realizovať rozhovor so žiakom aj mimo triedy, keď má na to čas, povedzme, aj počas prestávky, ale mal by sa pridrižovať základných požiadaviek kladených na rozhovor, ako na jednu z diagnostických metód. Pre rozhovor realizovaný na vyučovacej hodine by mali platiť nasledovné zásady:

- rozhovor musí prebiehať pokojne, bez možného vyrušovania, nenáhliť žiaka s odpoveďami, však na získanie ďalších odpovedí bude mať učiteľ ešte čas,
- učiteľ má mať pripravené aj náhradné otázky podľa možných odpovedí žiaka,
- má sa vedieť adekvátne pýtať konkrétneho žiaka, mal by ho poznať, nesmelým žiakom kľásť otázky nepriamo,
- má počítať s možnou nízkou reliabilitou výpovedí, žiak si môže odpovede aj vymýšľať (napr. pri získavaní spätnej väzby o úrovni kvality vyučovacieho procesu),
- učiteľ má brať do úvahy všetky subjektívne výpovede a povzbudzovať žiaka pri rozhovore verbálne i neverbálne (Kompolt, 2010).

c) **Dotazník** – je diagnostická metóda zameraná na hromadné získavanie údajov pomocou písomne kladených otázok a získavania písomných odpovedí. v krátkom čase umožňuje zhromaždiť veľké množstvo informácií od väčšieho počtu žiakov. (Kasáčová – Cabanová, 2011)

Učitelia používajú dotazník neraz v závere vyučovacej hodiny, keď chcú poznať spätnú väzbu od žiakov o náročnosti testu, o tom, ako sa im páčil priebeh vyučovacej hodiny, o efektívnosti použitia aktivizujúcich didaktických metód, či o tom, ako sa im pracovalo v skupinách, do ktorých ich učiteľ rozdelil. v tomto prípade ide väčšinou o kombinovaný typ dotazníka, kde sú odpovede uzavreté aj otvorené. Dotazník môže byť adresovaný aj rodičom žiakov, povedzme, na rodičovskom združení, keď triedny učiteľ má záujem získať potrebné údaje o žiakovi pre seba, ako aj pre ostatných učiteľov (zostavenie kazuistiky, anamnézy). Podobný dotazník môže vyplňať aj žiak na vyučovacej hodine, kde popisuje situáciu doma, v škole, to, či sa mu rodičia venujú, čo sa školských povinností týka a pod. Hlavný zámer dotazníka žiakovi prezradený byť nemusí, aby odpovede boli hodnovernejšie.

d) **Didaktické testy** – nástroj na objektívne zisťovanie úrovne zvládnutia učiva žiakmi. Navrhuje sa, overuje a hodnotí podľa určitých pravidiel. (Chráska, 2007)

Výsledky sa veľmi dobre a ľahko porovnávajú. Nevýhodou však je, že tieto testy zisťujú len aktuálnu úroveň učebného výkonu žiaka v škole. Je tiež požiadavkou, aby neboli zamerané len na reprodukciu poznatkov a faktov. Mali by tu byť zahrnuté aj otázky, ktoré sa sústredia napríklad na:

- pamäťovú reprodukciu (napr. reprodukcia pojmov a čísel),
- jednoduché myšlienkové postupy (napr. jednoduché výpočty, triedenie),

- zložitejšie myšlienkové postupy (napr. analýza, syntéza, dokazovanie, overovanie),
- systematizovanie poznatkov (napr. voľné písomné práce, projekty, vypracovanie prehľadov),
- na rozvíjanie tvorivého myslenia (napr. praktická aplikácia, tvorba poznatkov na základe pozorovania) (Tollingerová, 1970).

e) **Analýza žiackej činnosti a jej produktov** – tieto metódy majú v pedagogickej diagnostike nenahraditeľné miesto. Učiteľ sa tu zaoberá analýzou už hotového materiálu, výrobkov žiakov (projekty, diktáty, voľné písomné práce a pod.) a analýzou činnosti, ktorú žiak plnil (všima si čiastkové kroky žiaka, jeho myšlienkové operácie). Učiteľ sa aj prostredníctvom tejto metódy pokúša odstrániť chyby v myslení žiaka a identifikovať príčiny, ktoré túto chybu spôsobujú. (Zelinková, 2001)

Všima si žiaka v procese plnenia úlohy a nesústredí sa len na konečný výsledok jeho učebnej činnosti. Toto by si mal uvedomovať každý učiteľ, ak má záujem poznať žiaka hlbšie, nielen na základe dosiahnutých bodov v didaktických testoch a porovnania odpovedí. Uvedená diagnostická metóda je pendantom didaktických testov, keďže:

- sú písomným diagnostickým nástrojom, čo má za následok, že niektoré časti učiva, ktoré si mal žiak osvojiť, nedokážeme overiť,
- sú prevažne hromadné, preto nie je možné reagovať na individuálne odpovede každého žiaka a dávať mu doplňujúce otázky. Individuálna diagnostika je potom na perifériu (Burjan, 2005).

f) **Sociometria** – realizuje sa v malej skupine, v rámci ktorej sa všetci členovia navzájom poznajú a majú medzi sebou pravidelný kontakt. Používa sa hlavne pri skúmaní neformálnych vzťahov v malých sociálnych skupinách (školská trieda). (Kollárik, 1998)

Učiteľ môže určité škály sociometrického dotazníka žiakom na vyučovaní zadávať, alebo si potom zvolí vyučovaciu hodinu, kde so žiakmi zrealizuje sociometrický dotazník (napr. triedny učiteľ na triednickej hodine použije metódu SO – RA – D).

Môže použiť aj techniku hádaj kto (učiteľ adresuje žiakom nedokončené vety – Hádaj kto: Vždy rád pomôže každému v triede..., Vždy chce mať prvé slovo..., s nikým v triede sa nepodelí...) techniku odhad času (žiak si zvolí dĺžku času, ktorú by rád strávil pri výkone určitej činnosti s vybranými spolužiakmi, dĺžka času vyjadruje intenzitu náklonnosti či odporu). (Kollárik, 1998)

Pomocou tejto metódy detekuje, aké sú vzťahy v triede, kto koho môže najviac ovplyvňovať, koho žiaci považujú za svoj vzor a pod., čo mu umožňuje lepšie zorganizovať prácu na vyučovacej hodine.

g) **Experiment (kvázi-experiment)** – najsystematickejší spôsob zisťovania kauzálnych súvislostí javov. Zvykne sa spájať s pozorovaním. Vyznačuje sa zámerným usporiadaním javov do experimentálneho modelu predpokladaných príčin a očakávaných dôsledkov. (Maršálová, 1998)

Experiment sa používa, keď napríklad chceme zistiť efektívnosť používanej didaktickej metódy alebo motiváciu žiakov za pomoci slovného hodnotenia k lepším učebným výkonom. (K dispozícii máme experimentálnu skupinu žiakov, ktorí vykazujú slabšie učebné výsledky a budú hodnotení slovne. Učiteľ potom následne sleduje ich učebné výkony. Sleduje, či sa zlepšujú. Kontrolnou skupinou bude skupina žiakov hodnotených bežne, klasifikačne. Majú tiež slabšie učebné výsledky. Aj tu sleduje, či nastávajú zmeny v ich učebných výkonoch. Skupiny potom následne zamení. Zistenia si zaznamenáva, aby ich potom mohol interpretovať). Samozrejme experiment treba realizovať dlhší čas, čím sa vylúči aj veľa neprediktabilných faktorov do neho vstupujúcich a spôsobujúcich nejasnosti. Nemáme tu na mysli riadny vedecký (výskumný) experiment.

h) **Diagnosticke skúšanie žiaka** – za rudimentárne metódy považujeme ústne skúšanie, písomné skúšanie, praktické skúšanie.

– Ústne skúšanie – je nielen metódou zisťovania úrovne vedomostí žiakov, ale aj úrovne ich verbálneho prejavu. Ústne vyjadrovanie je významným prostriedkom komunikácie, preto je potrebné sa naň pozeráť nielen ako na skúšku vedomostí, ale oveľa širšie. Učiteľ by sa mal sústrediť aj na:

- 1) zisťovanie žiakových mylných konceptov, a tak sa snažiť korigovať možné chyby v obsahu učiva prezentovaného žiakom,
- 2) samotný rečový prejav a jeho štylistiku,
- 3) potencialitu používať reč ako prostriedok komunikácie (neprehliadať porozumenie otázke, ako aj štruktúrovaniu odpovede zo strany žiaka). (Kasáčová – Cabanová, 2011)

– Písomné skúšanie – použitie tejto metódy dáva žiakovi príležitosť k písomnému vyjadreniu sa a formulovaniu vlastných myšlienok. Ved' rozbor chýb v písomnom prejave žiaka môže viesť k odkrytiu rôznych nedostatkov (nielen špecifických porúch učenia sa). (Kasáčová – Cabanová, 2011) Osobitným druhom písomného skúšania je pojmová mapa. Pomocou nej môže učiteľ ľahko zistiť, ako žiak pochopil súvislostiam a vzťahom v preberanom učive. Pracuje tu s náročnejšími myšlienkovými operáciami ako sú: analýza, syntéza, porovnávanie. Žiak zobrazuje vzťahy medzi pojmami na lineárnej, ako aj na hierarchickej úrovni a sieť vzťahov vôbec. (Gavora, 2011)

Metódy skúšania žiakov je vhodné striedať a k písomnému skúšaniam pristupovať v rôznych formách, aby sme o žiakovi získali čo najviac informácií. Nech sa zameriavajú nielen na reprodukciu nového učiva, ale aj na jeho porozumenie a náročnejšie kognitívne operácie.

– Praktické skúšanie – ide tu o výsledky činností žiakov, pokrok v ich výkone (často zručnosti). Použitie praktických skúšok je najviac oceňované len na niektorých predmetoch – výtvarná výchova, pracovná výchova. (Kompolt, 2010)

Na základe žiackej kresby dokáže učiteľ s diagnostikou kompetenciou veľa o žiakovi povedať, veľa informácií o žiakovi, jeho rodine a blízkom okolí získať. Nie je to typické len pre primárny stupeň vzdelávania. Učiteľ má spolupracovať s ostatnými učiteľmi vyučovacích predmetov a ich diagnostické zistenia buď týmto spôsobom podporiť, alebo ich spochybniť. Je to ale málo frekventované, čo spôsobuje náročnosť interpretácie tvorby žiaka (maľby). Praktické skúšanie však spočíva aj v tvorbe projektov a modelov žiakov, kde možno ľahšie prísť k zisteniu, ktorí žiaci vedia teóriu prepojiť s praxou, na akej úrovni sú ich mentálne operácie atď.

Považujeme za podstatné uviesť aj to, že učiteľ nielen pri ústnom skúšaní, kde je to blízke metóde skúšania žiaka, ale aj po písomnom skúšaní žiakov, by mal metódu hodnotenia striedať. To znamená, že by to nemala byť len klasifikácia, ale aj hodnotenie slovami. Žiak má vedieť, prečo má známku, akú má a mal by poznať aj príčiny, prečo takú známku dostal, aby sa na budúce mohol určitým chybám vyvarovať. Má dostať od učiteľa rady ako ďalej postupovať. Diagnóza má byť teda komunikovaná, čo počíta aj so sebahodnotením žiaka, jeho konštruktívnou kritikou vyslovenou voči sebe samému a učiteľovým korigovaním jeho názoru na seba.

Používanie vybraných didaktických metód na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania

Každá didaktická metóda je zároveň aj metódou diagnostickou, predsa si však myslíme, že je potrebné upozorniť na ich diferenciu, ktorá spočíva hlavne v zámere ich použitia.

„Didaktická (vyučovacia) metóda – je pedagogická – špecifická didaktická aktivita subjektu a objektu vyučovania, rozvíjajúca vzdelanostný profil žiaka, súčasne pôsobiaca výchovne, a to v zmysle vzdelávacích a tiež výchovných cieľov, a to v súlade s vyučovacími a výchovnými princípmi. Spočíva v úprave obsahu, v usmernení aktivity objektu a subjektu, v úprave zdrojov poznania, postupov a techník, zaistení fixácie alebo kontroly vedomostí, zručností, záujmov a postojev.“ (Mojžíšek, 1977, s. 16) v príspevku uvádzame stručnú charakteristiku tradičných i aktivizujúcich metód, ktoré sme uvádzali aj učiteľom v dotazníku na výber.

1) Tradičné didaktické metódy

- vysvetľovanie – učiteľ ho používa hlavne vtedy, keď je učivo náročné, keď je potrebné objasňovať rôzne pojmy a definície. Učiteľ musí pri vysvetľovaní zachovať systém, myšlienky musia na seba nadväzovať. Všíma si nielen reakcie žiakov (napr. písanie poznámok), ale od nich požaduje aj dopĺňanie definície a pod.,
- rozprávanie – učiteľ ho používa vtedy, ak je učivo menej náročné a má prevažne formatívny cieľ. Je možné ho použiť aj vo vyšších ročníkoch základných škôl, nielen v nižších. Apeluje sa pri ňom na predstavy a city žiakov,
- autodidaktické metódy – žiak je v určitom čase učiteľom sám sebe. Najčastejšie používanou autodidaktickou metódou je práca s knihou. Nejde tu len o čítanie, ale o snahu učiteľa naučiť žiaka s knihou pracovať, učiť sa z nej. k metódam samostatnej práce však patrí aj: pozorovanie javov v prírode a spoločnosti, plnenie pracovných úloh, tvorivé činnosti a pod.,
- aktualizácia obsahu učiva – učiteľ sa snaží priblížiť učivo tak, že spája teóriu s príkladmi zo života, umožňuje žiakom dopĺňať obsah učiva, do učiva zaraďuje zaujímavé hádanky, problémy, príklady a pod. (Petlák, 2004)

V predchádzajúcej kapitole sme charakterizovali rozhovor i jednotlivé metódy skúšania, ako aj analýzu žiackej činnosti a jej produktov, preto ich v tejto kapitole už charakterizovať nebudeme.

2) Aktivizujúce didaktické metódy

- diskusia – jej význam ako aktivizujúcej metódy spočíva v tom, že žiaci už niekoľko dní pred jej implementovaním do vyučovacieho procesu zhromažďujú materiál, údaje, knihy a pod. Žiaci sa môžu radiť, polemizovať. Sú neraz nadšení, keď môžu učiteľovi klásť otázky, ktoré neočakáva, ale týkajúce témy. Dôležité pri diskusii je, aby tu boli dodržiavané pravidlá. Každý žiak má vystúpiť s príspevkom, povedať svoj názor, má vedieť nadviazať na predchádzajúceho žiaka, má vedieť sumarizovať návrhy a pod. (Petlák, 2004)
- brainstorming – každý žiak sa vyjadruje k nastolenému problému. Ostatní žiaci počúvajú, v závere porovnávajú, hodnotia, ale nekritizujú. Často sa stáva, že sa vyjadria len niektorí žiaci. Je potrebné určiť zapisovateľa, no čo je však najdôležitejšie, je to, aby išlo skutočne o problém. Na tabuli sa má nachádzať otázka, na ktorú však nemožno povedať len odpoveď áno alebo nie, či povedať už zapamätané pojmy, definície. Ide hlavne o kvantitu, nielen o kvalitu nápadov. Keďže ide o problém, žiak musí používať vyššie myšlienkové procesy, má byť tvorivý. (Kotrba – Lacina, 2007)
- Phillips 66 – je podobný brainstormingu, ale je založený na tom, že 6 žiakov sa najskôr učí a potom diskutuje 6 minút o probléme. Vedúci skupín informujú o riešeníach. Táto metóda pomáha aj k zdokonaľovaniu sociálnych zručností žiakov,
- HOB0 metóda – je podobná predchádzajúcej, ale je obohatená o samoštúdium, ktoré nastáva po zadaní problému. Po ňom nasleduje diskusia v skupinách a potom v celej triede. (Petlák, 2004)

- inscenačná metódy – ide v zásade o hry. Žiaci si majú osvojiť nejakú rolu, a tým získať, ale aj upevniť si už nadobudnuté poznatky (privolanie prvej pomoci, predvádzanie historických postáv). Táto metóda je často náročná na čas. (Petlák, 2004, s. 151) Môže mať podobu štruktúrovanú alebo neštruktúrovanú. v prvom prípade ide o podrobný rozpis rolí, kým v druhom prípade ide len o popis situácie a ťažisko je položené na schopnosti žiakov improvizovať. Je dôležité dobre poznať žiakov, ktorým zadávame konkrétnu rolu,
- metóda cielených otázok – učiteľ zadáva žiakom otázky z učiva a ich úlohou je odpovedať napr. len ÁNO alebo NIE. Sú to uzavreté otázky. Potrebne je zachovať dynamiku. Učiteľ môže od žiakov požadovať, aby mu svoju odpoveď zdôvodnili,
- didaktická hra – je to akákoľvek aktivita, ktorá má svoje pravidlá. Hra rozvíja aktivitu, samostatnosť, myslenie žiakov. Učiteľ má dbať o to, aby hra nebola samoučelná, má mať stanovený konkrétny cieľ. Žiak sa má niečo aj naučiť. Rozoznávame hry neinteraktívne (hráč hrá sám za seba – krížovky, pexeso) a interaktívne (hráči na seba navzájom pôsobia, komunikujú medzi sebou – šach, simulácia bitky a pod.),
- metóda paradoxov – nejde tu o popieranie overených poznatkov, ale skôr o zamyslenie sa nad javmi, ktoré im v praxi odporujú. (Např. slovné hodnotenie môže žiakom napomôcť k lepším učebným výsledkom. Žiak, ktorý ale nepracuje vôbec, nemá záujem zmeniť svoje učebné výsledky, tak tomu slovné hodnotenie nepomôže. Žiak sa musí hodnotiť klasifikáciou nedostatočnou.) Žiak uvažuje nad problémom. Samozrejme, treba vymyslieť také paradoxy, ktoré súvisia s preberaným učivom a nie sú príliš náročné na pochopenie. (Kotrba – Lacina, 2007)
- metóda čiernej skrinky – v zadaní úlohy absentuje podstatná časť. Žiak pozná len vstupy a výstupy. (Kotrba – Lacina, 2007) Používaná je často v matematike, ale nielen tam. Na čierne miesto má žiak doplniť chýbajúcu časť niečoho. Např. $5 + * \text{ rovná sa } 14$. Používa sa aj vo fyzike, kde má žiak dokresliť chýbajúcu časť nejakej schémy, ale aj v humanitných predmetoch.
- metóda incidentu – učiteľ povie žiakom stručnú správu a vyzve ich, aby sa pomocou otázok na konkrétne osoby v sprostredkovanej situácii pokúsili získať potrebné informácie pre hlbšiu analýzu, poznanie príčin ich správania. Všetky otázky musia byť určité, presne zacielené. Pýtanie sa žiakov trvá približne 15 minút. Učiteľ nepovie nič viac, len odpovedá na otázky žiakov. Odpovedá len áno a nie. Pozná daný príbeh či situáciu detailne. Po tejto časti nasleduje riešenie problému. (Kotrba – Lacina, 2007)

Správnym používaním vybraných didaktických metód získava učiteľ o žiakovi nielen veľa informácií, teda ich kvantitu, ale aj ich kvalitu, a teda aj komplexný obraz o ňom (nezabúdajúc na kvalitatívne spracovanie získaných údajov – interpretácia).

Analýza frekvencie a efektivity používania diagnostických metód v diagnostickej a motivačnej etape vyučovacej hodiny

Cieľ výskumu

V rámci regionálneho výskumu (výskum bol realizovaný v rámci diplomovej práce na PF UMB v Banskej Bystrici pod vedením doc. PaedDr. Márie Koutekovej, Csc. NOVOCKÝ, Michal. 2014. Metódy pedagogickej diagnostiky v práci učiteľa na základnej škole. Diplomová práca 2014) sme okrem iného zisťovali frekvenciu a efektivitu (nepriamo) diagnostických metód v diagnostickej a motivačnej etape vyučovacej hodiny.

Výskumná vzorka

Do výskumu sme zapojili učiteľov základných škôl (nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania) v okrese Námestovo. Počet respondentov bol 60. Výskumnou metódou bol neštandardizovaný dotazník.

Výsledky výskumu

Cieľom výskumných úloh bolo zistiť, aké diagnostické metódy používajú učitelia na základnej škole v jednotlivých etapách vyučovacej hodiny (diagnostická, motivačná) a aká je ich efektivita. Výsledky výskumu bližšie popisujú tabuľky 1, 2, 3 a 4. Respondenti volili viac odpovedí (tabuľka 1 - 4). Zamerali sme sa osobitne na používanie klasických diagnostických metód, ako aj tradičných a aktivizujúcich didaktických metód.

Tabuľka 1 Najčastejšie používané diagnostické metódy v diagnostickej etape vyučovacej hodiny

Diagnostické metódy	n	%
ústne skúšanie	53	88,33
analýza žiackej činnosti a jej	46	76,67
písomné skúšanie	34	56,67
sebahodnotenie žiaka	25	41,67

(Zdroj: Michal Novocký, 2014)

Výsledky v tabuľke 1 vychádzali po sčítaní nad 100 %, pretože respondenti uvádzali viac odpovedí. Najčastejšie používanou diagnostickou metódou v diagnostickej etape vyučovacej hodiny bolo ústne skúšanie predstavujúce 88,33 %. Je zrejmé, že učitelia majú a vždy budú mať záujem nielen poznať vedomosti žiaka, ale aj myšlienkové postupy, ktoré pri odpovedi uplatňuje, ako uvažuje, ako sa k danej problematike v učive stavia, aké sú jeho názory, postoje, aké hodnoty zdieľa. Učiteľ pri ústnej odpovedi aj dostáva spätnú väzbu, či žiak prejavuje záujem o prebraté učivo, a keď nie, tak sa mu skúšanie stáva podnetom k používaniu ďalších diagnostických metód, prostredníctvom ktorých by získal informácie, prečo sa žiak neučí, prečo sa k obsahu učiva stavia laxne.

Na druhom mieste bola analýza žiackej činnosti a jej produktov, ktorú používa 76,67 % učiteľov. Domnievame sa, že učiteľov zaujíma aj psychomotorická stránka rozvoja žiaka, preto dávajú žiakovi príležitosť, aby niečo vytvoril, aby prostredníctvom projektu prepojil teóriu s praxou, navrhol rozličné riešenia, ak je problematika preberaného učiva otvorená, čím do popredia môže výrazne prejsť uplatňovanie divergentného myslenia, ako aj myslenia kritického. Myslíme si však, že ostatní učitelia praktické skúšanie používajú menej preto, lebo preferujú viac bežné osvojovanie poznatkov. Na druhej strane to môže byť aj predmetom, ktorý vyučujú, kde analýza žiackej činnosti a jej produktov sa prevažne preferuje v závere polroka či školského roka, aby učitelia žiaka hodnotili objektívnejšie a komplexnejšie. Učitelia anglického jazyka zvyknú na konci školského polroka hodnotiť aj ústny prejav žiaka, keď si spracuje nejakú tému a odprezentuje ju v anglickom jazyku (komunikačná kompetencia). Tu už nejde len o pomenovanie gramatických javov anglického jazyka, ale aj o ich funkčné použitie v danej situácii. Samozrejme je dôležité, aby táto odpoveď bola vymedzená dlhším časovým úsekom.

Písomné skúšanie bolo na treťom mieste v tabuľke s 56,67 %. Písomné skúšanie, ako aj učitelia často uvádzali, je objektívnejšie, ba ako metóda skúšania má rozhodne pevné miesto pri overovaní vedomostí žiakov, zabezpečujúc všetkým rovnaké podmienky a druhy úloh. Na treťom mieste však

bolo podľa nás preto, lebo mnohí učitelia vyučujú aj predmety, kde preferujú skôr hodnotenie projektov a tvorbu aktivít žiakov pre triedu či prezentácií.

Sebahodnotenia žiaka predstavuje 41,67 %, čo môže byť dôsledkom toho, že učitelia považujú svoje klasifikačné rozhodnutie za nemenné a objektívne, alebo skúšajú viac žiakov naraz, v dôsledku čoho na sebahodnotenie neostáva dosť času. Je však potrebné tento druh hodnotenia realizovať, pretože žiak by sa mal naučiť kriticky posúdiť svoju odpoveď a menovať nedostatky, ktoré jeho odpoveď obsahovala. Sebahodnotenie žiaka učitelia s najdlhšou praxou v dotazníku uvádzali najmenej (5 učiteľov).

Tabuľka 2 Používanie tradičných a aktivizujúcich metód v diagnostickej etape vyučovacej hodiny

Diagnosticke metódy	n	%
rozhovor	51	85,00
analýza žiackej činnosti a jej	42	70,00
písomné skúšanie	36	60,00
metóda čiernej skrinky	36	60,00
Phillips 66	33	55,00

(Zdroj: Michal Novocký, 2014)

Výsledky výskumu v tabuľke 2 vychádzali po sčítaní nad 100 %, pretože respondenti uvádzali viac odpovedí. Rozhovor uviedlo 85,00 % učiteľov. Myslíme si, že rozhovor učitelia používajú najčastejšie, pretože chcú nielen zistiť, či sa žiak učivo naučil, či ho vie zreprodukovať, ale aj aké myšlienkové postupy používa, či ich uplatňuje správne. v neposlednom rade chcú poznať aj žiakov rečový prejav. Na druhom mieste v tabuľke bola analýza žiackej činnosti a jej produktov, ktorú používa vo svojej diagnostickej činnosti 70,00 % učiteľov. Sme toho názoru, že učitelia praktické skúšanie nepodceňujú, pretože vedľa, že žiak si najviac zapamätá vtedy, keď niečo vyrobí, usporiada, vymyslí, čím je súčasne aj motivovaný učiť sa a učivo si dlhšie fixuje. Učitelia najväčšiu pozornosť venujú projektom žiakov, modelom, referátom, písomným prácam, diktátom.

Písomné skúšanie používa 60,00 % učiteľov, na základe čoho sa domnievame, že učitelia vyučujú aj predmety, kde exploatujú skôr ústne alebo praktické skúšanie, čo im dovoľuje výchovno-vzdelávací cieľ a obsah učiva vyučovacieho predmetu. Z hľadiska determinantov pri výbere diagnostických metód sú aj učitelia, ktorí písomné skúšanie nepreferujú vôbec. Je však nevyhnutné diagnostické metódy striedať, a tak súčasne vyhovieť aj potrebám žiaka, jeho schopnostiam. Metódu čiernej skrinky používa 60,00 % učiteľov. Myslíme si, že túto aktivizujúcu metódu používajú nielen učitelia prírodovedných predmetov, ale aj ostatných, pretože prostredníctvom nej možno poznať žiakovo deduktívne a induktívne myslenie. Zaujímavosťou je, že učitelia v tejto etape vyučovacej hodiny používajú aj metódu Phillips 66, čo svedčí o tom, že im nestačí poznať len to, čo žiak vie, čo sa mal naučiť, ale aj to, ako to vie prepojiť s predchádzajúcim učivom a následne využiť v praxi. Apelujú na tvorivosť žiakov, ich schopnosť redefinície, elaborácie a na význam kooperovania, pretože s riešením problémov sa žiaci aj vo svojom živote budú často konfrontovať, a to nielen v škole.

Výsledky v tabuľke 3 vychádzali po sčítaní nad 100 %, pretože respondenti uvádzali viac odpovedí. v motivačnej etape učitelia používajú diagnostickú metódu rozhovoru. Túto diagnostickú metódu používa 93,33 % učiteľov. Učitelia nám súčasne aj uviedli podoby tohto rozhovoru. Najviac preferovanou podobou bol motivačný rozhovor v podobe aktualizácie obsahu učiva alebo krátkej

diskusie k novému učivu orientovanej na reminiscencie žiakov a ich skúsenosti, čo uviedlo 31 učiteľov. Učitelia sú si vedomí potreby motivácie žiakov od samotného začiatku vyučovacej hodiny, kde spočiatku sa prejavujú len niektorí žiaci a následne dbá učiteľ o to, aby každý zo žiakov prispel do diskusie, aby povedal svoj názor, skúsenosť, či od asociácii postupoval k menovaniu pojmov, ktoré nové učivo bude zahŕňať. Zároveň sa nám potvrdzuje fakt, že učitelia motivačnú etapu nevynechávajú, z čoho teda vyplýva aj to, že učiteľ nesmeruje hneď k vysvetľovaniu a diktovaniu poznámok.

Tabuľka 3 Najčastejšie používané diagnostické metódy v motivačnej etape vyučovacej hodiny

Diagnostické metódy	n	%
rozhovor	56	93,33
experiment	47	78,33
rôzne aktivizujúce metódy	15	25,00

(Zdroj: Michal Novocký, 2014)

Experiment bol v tabuľke na druhom mieste so 78,33 %. Učitelia nám uviedli, že používajú experiment so zámerom zistiť, aké didaktické metódy a organizačné formy vyučovania motivujú žiakov k väčšiemu záujmu o nové učivo, alebo ako reagujú na slovnú pochvalu učiteľa, či sa ich učebný výkon na nasledujúcich hodinách zlepší. Experiment používajú prevažne učitelia s krátkou a dlhšou praxou (uvádzali v dotazníku). Potvrdzuje sa, že učitelia s najdlhšou praxou môžu mať už verifikovanú efektivitu používaných diagnostických metód vo vyučovacom procese. Rôzne aktivizujúce metódy používa 25,00 % učiteľov. Z nich najviac uvádzali inscenačnú metódu a brainstorming. Tieto metódy uvádzali hlavne učitelia, ktorí vyučujú predmety humanitného charakteru.

Tabuľka 4 Používanie tradičných a aktivizujúcich metód v motivačnej etape vyučovacej hodiny

Diagnostické metódy	n	%
rozhovor	46	76,67
brainstorming	43	71,67
inscenačná metóda	31	51,67
Phillips 66	27	45,00
problémová úloha	24	40,00
didaktické hry	23	38,33
metóda čiernej skrinky	23	38,33
rozprávanie	19	31,67

(Zdroj: Michal Novocký, 2014)

Výsledky v tabuľke 4 vychádzali po sčítaní nad 100 %, pretože respondenti uvádzali viac odpovedí. Rozhovor používa 76,67 % učiteľov. Opäť sa potvrdzuje, že rozhovor so žiakom je podstatný nielen preto, aby sa žiak zapájal do vyučovacieho procesu aktívne, konfrontoval svoje skúsenosti a vedomosti s poznatkami preberaného učiva, ale súčasne ako nám uviedli 24 učitelia, pomáha vytvárať pozitívny vzťah učiteľa a žiaka voči sebe. Teda jeho druhým významným atribútom je to, že je výrazne vzťahotvorný.

Brainstorming používa 71,67 % učiteľov. Myslíme si, že učitelia si uvedomujú dôležitosť toho, aby žiak prezentoval svoje riešenie problému, aby ho vedel aj obhájiť, ak ho učiteľ k tomu vyzve a súčasne komunikoval s učiteľom. Obdoby tejto metódy v tabuľke predstavujú metódy Phillips 66 a problémová úloha. Domnievame sa, že učitelia ich používajú z hľadiska vyučovacieho cieľa, ktorý si určia a zároveň chcú vedieť, ako sa žiak sám kreatívne prejaví alebo pracuje v skupine, kooperuje s ostatnými žiakmi a vie generalizovať závery skupiny. Inscenačnú metódu používa v motivačnej etape vyučovania 51,67 % učiteľov. Sme toho názoru, že učitelia považujú za dôležité to, ako sa žiaci vedia zhostiť danej roly, ktorá im prislúcha, a aby aj naplno vedeli uplatniť komunikačnú kompetenciu. Táto metóda sa umiestnila za brainstormingom asi preto, lebo je časovo náročnejšia a žiaci mnohokrát odmietajú určitú rolu im zadanú vykonávať.

Didaktické hry používa 38,33 % učiteľov. Učitelia nám uvádzali predovšetkým tajničky, osemsmerovky, pexeso či krížovky. v tomto prípade ide o neinteraktívne didaktické hry. Učitelia majú záujem žiaka zaujať, ale aj ho vedú k tomu, aby sa neformálne učil. Krížovky a pexesá môžu obsahovať termíny, pojmy, definície, ktoré sa týkajú nového učiva. Zaujalo nás, že didaktické hry nepoužíva viac učiteľov. Môže to byť spôsobené tým, že ich tvorba je aj časovo náročná.

Aj v tejto etape vyučovacej hodiny je badateľné, že učitelia poznávajú analytické a syntetické myslenie žiaka. Metódu čiernej skrinky používa 38,33 % učiteľov. Zaujímavé bolo tvrdenie 7 učiteľov, ktorí metódu čiernej skrinky používajú tak, že je prítomná v každej etape vyučovacej hodiny preto, aby učiteľ postupne za pomoci rozhovoru so žiakmi odhalil skryté pojmy a časti definícií. Rozprávanie používa 31,67 % učiteľov. Podľa nás rozhovor je pre učiteľa významnejší, pretože tým zapája do vyučovania viac žiakov, čím aj zisťuje, čo už žiaci vedia a čomu je potrebné venovať väčšiu pozornosť. To však neznamena, že rozprávanie učitelia zavrhujú, ale skôr opäť dávame do pozornosti význam determinantov pri výbere diagnostických metód. v tomto prípade skôr obsah učiva predmetu a jeho náročnosť. Učitelia podľa nás rozprávanie používajú tam, kde ide o zložitejší či neznámy jav vo vedách prírodných a spoločenských. Umožňujú tak žiakovi aj za pomoci demonštrácie ľahšie zvládnuť myšlienkový postup abstrakcie alebo generalizácie.

Záver

Adekvátne zvolená diagnostická metóda pomáha učiteľovi získavať nielen dôležité informácie o jednotlivých zložkách rozvoja osobnosti žiaka, ale simultánne sa stáva pre učiteľa prostriedkom k dosiahnutiu cieľa vyučovacej hodiny a čiastkového cieľa jej etapy, čo reprezentuje aj schéma modelu pedagogickej diagnostiky vo výchovno – vzdelávacom procese. Je nevyhnutné, aby učiteľ na akomkoľvek stupni vzdelávania poznal viacero diagnostických metód, vedel ich uplatňovať, dodržať ich procedúru, súbor jednotlivých operácií, činností, vzťahujúcich sa nielen k žiakovi, ale i k sebe samému. Vladimír Burjan v jednom príspevku, ktorý sa týka hodnotenia hovorí: „*Koľkými rôznymi spôsobmi vieš žiaka ohodnotiť, toľkokrát si učiteľ.*“ (Burjan, 1991, s. 3) My podobne konštatujeme, že koľko rôznych metód získavania a zhromažďovania informácií o žiakoch používaš, toľkokrát si učiteľ. Každý učiteľ by mal vedieť vzbudiť záujem žiaka o vyučovací proces a motivovať ho k participácii na ňom, lebo inak by sme hovorili nie o škole, kde prevláda paradigma humanisticky orientovanej výchovy a vzdelávania, ale paradigma transmisívneho vyučovania, kde je hlavné, aby žiak vedel to, čo mu bolo sprostredkované, kde komplexný pohľad na jeho osobnosť absentuje.

Zoznam bibliografických odkazov

- BURJAN, Vladimír. 1991. Hodnotiť, ale ako?. In *Učiteľské noviny*, roč. 41, 1991, č. 35, s. 3. ISSN 0139-5769
- BURJAN, Vladimír. 2005. *Tvorba a využívanie testov v pedagogickej praxi*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. 54 s. ISBN 80-805-2228-6
- GAVORA, Peter. 2011. *Akí sú moji žiaci?*. Nitra : Enigma Publishing, 2011. 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1
- HAUGEN, Lee. 1999. *Classroom Assessment Techniques*. [online]. 1999. [cit. 2014-11-11]. Dostupné na internete:< <http://www.celt.iastate.edu/teaching/cat.html> >.
- HENDL, Jan. 1999. *Úvod do kvalitatívneho výskumu*. Praha : Karolinum, 1999. 278 s. ISBN 978-80-246-0030-7
- CHRÁSKA, Miroslav. 2007. *Metódy pedagogického výskumu*. Praha : Grada Publishing, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-13
- KASÁČOVÁ, Bronislava. – CABANOVÁ, Mariana. 2011. *Pedagogická diagnostika : Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*. Banská Bystrica : UMB PF, 2011. 136 s. ISBN 978-80-557-0328-2
- KOLLÁRIK, Teodor. 1998. Sociometria v edukačnom výskume. In *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998. s. 167 – 171. ISBN 80-88778-73-5
- KOMPOLT, Pavol. 2001. Metódy pedagogickej diagnostiky. In *Školská pedagogika*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2001. s. 215. ISBN 80-223-1536-2
- KOMPOLT, Pavol. 2010. Metódy hodnotenia a skúšania žiakov. In *Pedagogická diagnostika a akčný výskum*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. s. 179. ISBN 978-80-223-2787-9
- KOMPOLT, Pavol. 2010. Rozhovor (interview). In *Pedagogická diagnostika a akčný výskum*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. s. 82. ISBN 978-80-223-2787-9
- KOTRBA, Tomáš. – LACINA, Lubor. 2007. *Praktické využití aktivizačných metod ve výuce*. Brno : Společnost pro odbornou literaturu, 2007. 188 s. ISBN 978-80-87029-12-1
- KOUTEKOVÁ, Mária. 2007. *Základy pedagogickej diagnostiky*. Banská Bystrica : UMB PF, 2007. 120 s. ISBN 978-8083-445-6
- MARŠÁLOVÁ, Libuša. 1998. Experiment v edukačnom výskume. In *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998. s. 173. ISBN 80-88778-73-5
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. 1977. *Vyučovací metody*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 324 s.
- NOVOCKÝ, Michal. 2014. *Metódy pedagogickej diagnostiky na základnej škole*. Banská Bystrica, 2014. 90 s.
- PELIKÁN, Jiří. 1998. *Základy empirického výskumu pedagogických javov*. Praha : Karolinum, 1998. 269 s. ISBN 80-7184 569-8
- PETLÁK, Erich. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 2004. 311 s. ISBN 80-8901-864-5
- TOLLINGEROVÁ, Dana. 1970. *Úvod do teorie a praxe programované výuky a výcviku*. Brno : Středisko pro výzkum učebních metod a prostředků, 1970. 69 s.
- ZELINKOVÁ, Olga. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X

Kontaktné údaje

Michal Novocký

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

michal.novocky@umb.sk

KRISTÍNA POTANČOKOVÁ
MOŽNOSTI PREVENČIE KRIMINALITY MLÁDEŽE V ŠKOLSKOM
PROSTREDÍ Z ASPEKTU FUNKCIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

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

MOŽNOSTI PREVENIE KRIMINALITY MLÁDEŽE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ Z ASPEKTU FUNKCIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

KRISTÍNA POTANČOKOVÁ

Abstrakt: Príspevok je zameraný na legislatívne ukotvenie funkcie sociálneho pedagóga v Slovenskej republike a na možnosti jeho pôsobenia v prevencii kriminality mládeže v školách a v školských zariadeniach.

Kľúčové slová: Prevencia. Mládež. Sociálny pedagóg. Škola.

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

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

Úvod

V posledných desaťročiach je nárast sociálno-patologických javov v spoločnosti, ale aj vo výchovno-vzdelávacích inštitúciách natoľko intenzívny, že si vyžaduje profesionalizáciu prevencie. Príčiny vzniku sociálnopatologických a nežiaducich javov sú multifaktoriálne. Za dominantný negatívny činiteľ pri ich vzniku u detí a mládeže je považovaná dysfunkčná rodina, ale aj negatívny vplyv rovesníckych skupín a mnoho ďalších činiteľov. Výskyt delikventného a kriminálneho správania u žiakov v školách si vyžaduje odbornú intervenciu zo strany pedagogických a odborných zamestnancov, a najmä sociálnych pedagógov, ktorí sú na preventívne, sociálno-diagnostické, poradenské a ďalšie činnosti odborne erudovaní. V príspevku sa v teoretickej rovine venujeme možnostiam prevencie kriminality mládeže v školách z pozície sociálneho pedagóga.

Legislatívne východiská prevencie kriminality mládeže

Pod pojmom prevencia rozumieme predchádzanie, ochranu pred potencionálnym ohrozením. v súčasnosti platí na území Slovenskej republiky dokument schválený vládou SR *Stratégia prevencie kriminality na roky 2012 – 2015*, ktorý predstavuje východisko realizácie prevencie kriminality. Kládie dôraz na koordináciu zainteresovaných rezortov pri jej realizácii a vymedzuje konkrétne úlohy a priority.

V roku 2008 bol prijatý *Zákon č. 583/2008 o prevencii kriminality a inej protispoločenskej činnosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Tento zákon ustanovuje organizáciu a pôsobnosť orgánov verejnej moci v oblasti prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti a tiež upravuje poskytovanie dotácií zo štátneho rozpočtu na financovanie projektov prevencie.¹

Prudký nárast kriminality v Slovenskej republike vyvolal zvýšenú potrebu prevencie a riešenia kriminality a inej protispoločenskej činnosti. Prevencia predstavuje súbor rôznych činností, ktorých cieľom je zastaviť rast kriminality mládeže. Prevencia môže byť účinná vtedy, ak budú známe príčiny vzniku kriminality a najmä okolnosti, za akých k nej dochádza.

¹ Zákon č. 583/2008 o prevencii kriminality a inej protispoločenskej činnosti.

Podľa vývoja kriminálneho problému preventívnych aktivít sa prevencia kriminality realizuje ako primárna, sekundárna a terciárna:¹

- Primárna prevencia zahŕňa predovšetkým aktivity zamerané na najširšiu verejnosť, zvláštnu pozornosť venuje pozitívnemu ovplyvňovaniu detí a mládeže, ťažiskom primárnej prevencie kriminality sú rodina, školy a lokálne spoločenstvá.
- Sekundárna prevencia sa zaoberá rizikovými jedincami, skupinami osôb, u ktorých je zvýšená pravdepodobnosť, že sa stanú páchatelmi alebo obeťami trestných činov, príčinami kriminogénnych situácií.
- Terciárna prevencia sa uskutočňuje resocializáciou osôb narušených kriminalitou a inou protispoločenskou činnosťou, realizuje sa v sociálnej oblasti s cieľom pomôcť obetiam alebo páchatelom opätovne sa začleniť do spoločnosti formou resocializácie. Má zabrániť recidíve trestných činov.

Dobrý systém prevencie musí dokázať zasiahnuť včas a efektívne. O. Matoušek a A. Kroftová konštatujú, že kvalitná primárna a sekundárna prevencia kriminality nemôže byť taká špecifická, aby bránila jedine kriminálnemu správaniu detí a mládeže. Dobrá prevencia musí predchádzať všetkým typom sociálneho zlyhania – kriminalite, užívaniu drog, šikanovaniu, záškoláctvu a mnohým ďalším.²

Cieľom primárnej prevencie nemá byť iba eliminácia sociálnopatologických javov, má aj prezentovať také správanie, ktoré je sociálne priaznivé, vhodné a ktoré je v súlade s normami spoločnosti.

V rámci prevencie kriminality musí rozhodujúcu úlohu zohrať škola ako profesionálna výchovno-vzdelávacia inštitúcia. v súčasnosti jej to umožňuje aj školská legislatíva, ktorá vymedzuje aj školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, a tiež ďalšie zložky, medzi ktoré patrí sociálny pedagóg, koordinátor prevencie a ďalší. Podľa J. Hroncovej je nevyhnutné chápať prevenciu ako „plánovitý, kontinuálny, cieľavedomý a systematický proces a integrálnu súčasť celého výchovno-vzdelávacieho procesu školy.“³ Spoločenská situácia v našej krajine po roku 1989 položila náročné požiadavky na preventívnu funkciu rodiny, školy a celej spoločnosti a vyvolala spoločenskú potrebu profesionalizácie prevencie v školskom prostredí.

Možnosti a formy prevencie v školách

V súčasnosti v školách neustále pribúdajú prípady šikanovania, agresivity, násilia, čo kladie čoraz väčšie nároky na školy na zvládanie týchto situácií. Do popredia sa okrem vzdelávania dostávajú aj otázky týkajúce sa výchovnej, poradenskej a preventívnej funkcie školy.

Škola ako profesionálna výchovno-vzdelávacia inštitúcia má špecifické úlohy v oblasti primárnej prevencie sociálnej patológie a jej úlohou je predchádzať delikventnému správaniu detí a mládeže už v raných štádiách. Mala by kompenzovať aj zlyhávajúcu rodinu pri plnení výchovnej a socializačnej funkcie.⁴

¹ Stratégia prevencie kriminality na roky 2012 – 2015, s. 6.

² MATOUŠEK, O. – KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence*. Praha : 2003, s. 266.

³ HRONCOVÁ, J.: Participácia sociálnych pedagógov na prevencii kriminality v školách. In *Sociálna prevencia*, roč. 7, 2012, č. 1, s. 19.

⁴ HRONCOVÁ, J.: Participácia sociálnych pedagógov na prevencii kriminality v školách. In *Sociálna prevencia*, roč. 7, 2012, č. 1, s. 19.

Profesia sociálneho pedagóga, ktorá je ťažiskovo zameraná najmä na prevenciu sociálnopatologických javov u detí a mládeže, ešte stále nie je na Slovensku dostatočne známa a riaditeľmi škôl je veľmi málo využívaná. Je legislatívne ukotvená viacerými legislatívnymi normami.

V roku 2008 vstúpil do platnosti Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní, ktorý zaviedol funkciu sociálneho pedagóga do škôl a školských zariadení. Podľa § 27 tohto zákona môže sociálny pedagóg vykonávať svoju činnosť v materskej škole, základnej škole, gymnáziu, strednej odbornej škole, konzervatóriu a v školách pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Podľa § 117 môže svoju činnosť vykonávať v školských internátoch. Podľa § 120, ktorý uvádza špeciálne výchovné zariadenia, môže sociálny pedagóg pôsobiť v diagnostických centrách, reedukačných centrách, liečebno-výchovných sanatóriách.¹

Možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga rozširuje Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, ktorý v § 24 konkretizuje jeho činnosti takto: „Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo inak znevýhodnených deťom a žiakom, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálnopedagogického poradenstva, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertízu činnosť a osvetovú činnosť.“²

Dôležitý je nielen výber vhodných metód, ale najmä práca s konkrétnou cieľovou skupinou. Za ťažiskový druh prevencie v školách je považovaná primárna prevencia, na ktorú je v súčasnosti kladený dôraz v sociálno-výchovnej práci v školách. Zasahuje najväčšiu časť populácie. Efektívnosť primárnej prevencie sociálno-patologických javov v školách je podmienená viacerými činiteľmi, medzi ktorými významnú úlohu zohráva jej profesionalizácia a vykonávanie prevencie odborne pripravenými odbornými zamestnancami, a tiež výber vhodných metód a foriem vzhľadom ku žiakom a cieľovým skupinám na jednotlivých stupňoch škôl.

Sociálny pedagóg sa zaoberá aj sekundárnou prevenciou, ktorá je už adresná a je zameraná na skupinu ľudí, u ktorých sa už nežiaduci jav vyskytol. Sekundárna prevencia má za cieľ „zabrániť vzniku porúch sociálneho a psychického vývinu a zabezpečiť opatrenia nutné pre tzv. rizikových či ohrozených jedincov.“³

Východiskom sociálno-výchovnej preventívnej činnosti sociálnych pedagógov v školách a v školských zariadeniach sú sociálno-diagnostické činnosti. Rozumie sa nimi najmä „používanie metód sociálnej diagnostiky za cieľom skúmania, výkladu a prognostického hodnotenia sociálnych vzťahov dieťaťa (mládeže). Medzi metódy sociálnej diagnostiky patrí rozhovor, pozorovanie, dotazník, sociálno-pedagogická diagnostika, sociometria a iné metódy.“⁴

Po sociálno-diagnostickej činnosti nasleduje konkrétna sociálno-pedagogická práca, ktorá spočíva v sociálno-pedagogickom poradenstve a socioterapii. v školách a v školských zariadeniach pracuje sociálny pedagóg predovšetkým so žiakom ako jednotlivcom, so skupinou žiakov

¹ Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní.

² Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, s. 8.

³ KROPÁČOVÁ, K. – HRONCOVÁ, J.: Sociálno-výchovná práca sociálnych pedagógov v školách a v školských zariadeniach. In HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. – KROPÁČOVÁ, K.: *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie*. Banská Bystrica : 2013, s. 67.

⁴ Tamže, s. 78.

a s učiteľom. Činnosť sociálneho pedagóga musí byť zameraná aj na rodinu, osobitne u žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Práve nízko kvalifikované málo podnetné rodiny, v ktorých sa nachádza viacero negatívnych činiteľov a neplnia svoje základné funkcie, patria k dominantným kriminogénnym činiteľom determinujúcim vznik a rozvoj kriminálnej kariéry žiakov. v takýchto rodinách je nedostatočná motivácia detí ku vzdelávaniu, pretože vzdelanie nepredstavuje vysokú preferenčnú hodnotu. Táto skutočnosť sa odráža v záškoláctve a prepadávaní žiakov, ktoré je typickým prejavom delikventného správania u žiakov. Týmto skupinám žiakov musí sociálny pedagóg venovať zvýšenú pozornosť. v súčasnosti sa tento spôsob sociálno-výchovnej práce dostáva do popredia najmä v rámci sekundárnej prevencie. „Osobitnú pozornosť v oblasti sociálno-výchovnej práce v škole je potrebné venovať žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia.“¹

Sociálno-pedagogická práca sa netýka len samotných žiakov, ideálne je vytváranie spolupráce s rodičmi, učiteľmi. Správanie žiakov ovplyvňuje prostredie, v ktorom vyrastajú. Jednou z úloh sociálnych pedagógov je aj spoznávanie tohto prostredia a práca s ním.

V školách sa realizujú mnohé školské programy prevencie kriminality. „Snažia sa minimalizovať predelikventné a delikventné správanie detí priamo na pôde školy, ale tiež sa snažia poučiť deti o prípadných následkoch ich kriminálneho správania mimo školy.“²

Z preventívneho hľadiska sú na školy kladené zvýšené nároky týkajúce sa riešenia problémového správania u žiakov, ktoré predchádza spáchaniu trestného činu. Okrem preventívnych programov sa prevencia v školách môže realizovať formou besied, rôznych jednorazových aktivít alebo počas vyučovacích hodín takých predmetov, kde to učebné osnovy dovoľujú, napríklad etická výchova, prípadne triednické hodiny. Školy majú v rámci prevencie na žiakov pôsobiť tak, aby získavali pozitívne vzory k zdravému životnému štýlu, vedomosti o dôsledkoch protispoločenského konania, aby sa naučili konštruktívne riešiť svoje problémy a v neposlednom rade aby si osvojili negatívny postoj k rizikovému užívaniu jednotlivých návykových látok, vrátane alkoholu a cigariet.

I. Emmerová uvádza nasledovné oblasti, ktoré sú nevyhnutné pre efektívnu prevenciu v školskom prostredí:³

- Vychádzať z analýzy výskytu negatívnych javov, ktorým je potrebné predchádzať (monitoring v školách, práca triedneho učiteľa a i.). Je nutné premyslieť výber metód a foriem pôsobenia v oblasti primárnej i sekundárnej prevencie v školskom prostredí.
- Intenzívnu pozornosť venovať novým rizikám, ktoré prinášajú moderné technológie (mobilné telefóny, internet) a ohrozujú žiakov základných i stredných škôl.
- Nezabúdať na prevenciu viktimácie.
- Účinná prevencia má pravdivo vysvetľovať, objasňovať a ponúkať nové možnosti, nie zastrašovať, či zakazovať.
- Jednorazové aktivity nemôžu nahradiť cielenú a sústavnú systematickú prácu v rámci primárnej prevencie. Využívať rôzne formy prevencie, špeciálne preventívne projekty a programy, využívať informačné a komunikačné technológie.

¹ KROPÁČOVÁ, K. – HRONCOVÁ, J.: Sociálno-výchovná práca sociálnych pedagógov v školách a v školských zariadeniach. In HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. – KROPÁČOVÁ, K.: *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie*. Banská Bystrica : 2013, s. 69.

² MATOUŠEK, O. – KROFTOVÁ, A.: *MLÁDEŽ A DELIKVENCE*. Praha : 2003, s. 273.

³ EMMEROVÁ, I.: *Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí*. Banská Bystrica : 2011, s. 96.

– Vypracovať plány preventívnych činností a realizovať ich aj prakticky.

V rámci primárnej prevencie má škola významné postavenie. Hoci je funkcia sociálnych pedagógov v SR legislatívne ukotvená, osobitné miesto v našich školách patrí koordinátorom prevencie. Sú to učitelia, ktorí koordinujú a usmerňujú aktivity v rámci prevencie. Väčšina z nich nemá potrebné vzdelanie v oblasti realizácie prevencie, nie sú za sociálno-výchovnú prácu finančne ohodnotení. Školský zákon ich zaradil k ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie.

Školy majú poskytovať žiakom aktívnu ochranu pred sociálnopatologickými javmi. Je v kompetencii pedagogických a odborných zamestnancov škôl, ale aj iných výchovno-vzdelávacích inštitúcií, vypestovať v žiakoch zdravý postoj k životu, ľuďom, spoločnosti, a to prostredníctvom preventívnych, poradenských, či výchovných a vzdelávacích aktivít.

Pri prevencii kriminality je nevyhnutná aj spolupráca školy s Policajným zborom SR. Spolupráca sa uskutočňuje predovšetkým s policajtmi, ktorí pracujú na oddelení prevencie a ponúkajú školám jednorazové alebo dlhodobé preventívne aktivity alebo programy. U žiakov sa zameriavajú na zvyšovanie právneho vedomia, prevenciu viktimácie, pravidiel cestnej premávky a mnoho iných.

Podiel mládeže na trestných činoch v SR v súčasnosti

Dlhodobý vývoj kriminality dokazuje, že kriminalita vo všeobecnosti klesá, no u mladých ľudí sa neustále stretávame s páchaním takých činov, ktoré sú charakteristické narastajúcou brutalitou.

V tabuľke 1 uvádzame prehľad o trestných činoch spáchaných v rokoch 2011 – 2013 mladistvými páchatelmi.

Tabuľka 1 Trestné činy spáchané mládežou v rokoch 2011 – 2013

	2011		2012		2013	
	Zistené trestné činy	Mladiství páchatelia	Zistené trestné činy	Mladiství páchatelia	Zistené trestné činy	Mladiství páchatelia
Majetková kriminalita	43 176	2 666	39 944	1 715	38 750	1 230
Násilná kriminalita	7 002	511	6 607	208	6 003	102
Mravnostná kriminalita	1 041	294	841	109	804	39
Ostatná kriminalita	9 984	410	8596	215	8 168	114
Ekonomická kriminalita	18 145	185	16 681	160	19 218	144

Zdroj: Štatistický úrad SR, databáza SLOVSTAT

Z tabuľky 1 vyplýva, že v rokoch 2011 – 2013 sa mladiství páchatelia dopúšťajú trestných činov vo všetkých druhoch kriminality. Dominantným druhom trestnej činnosti je majetková kriminalita, čo predstavuje jej dlhodobý trend. U mladistvých páchatelov prevládajú krádeže, vlámania do bytov, obchodov, ale nemožno vylúčiť ani drogovú trestnú činnosť. Do násilnej kriminality patrí šikanovanie, vydieranie alebo lúpeže, resp. prepadnutia za účelom ublíženia a krádeže.

Záver

Vo vzťahu k prevencii delikvencie a kriminality je dôležité zamerať preventívne činnosti dvomi smermi. Aby sa deti a mládež nedopúšťali trestných činov, treba u nich budovať právne vedomie a upevňovať v nich zdravé životné hodnoty. Aby sa deti a mládež nestali obeťami trestných činov, narastá potreba viktimácie. v tom prípade treba prevenciu kriminality orientovať špecificky tak, aby sa mohlo znížiť riziko ohrozenia kriminalitou a uplatniť preventívne opatrenia na primerané reagovanie v situácii ohrozenia.

Zoznam bibliografických odkazov

EMMEROVÁ, I. 2011. *Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí*. 1. vyd. Banská Bystrica, PF UMB : 2011. 140 s. ISBN 978-80-557-0212-4.

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

HRONCOVÁ, J. 2012. Participácia sociálnych pedagógov na prevencii kriminality v školách. In *Sociálna prevencia*. Roč. 7, 2012, č. 1, s. 19 - 20. ISSN 1336-9679.

HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. a i. 2012. *Sociálny pedagóg v škole*. Banská Bystrica, PF UMB : 2012. 242 s.

ISBN 978-80-557-0465-4.

HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. – KROPÁČOVÁ, K. 2013. *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie*. Banská Bystrica, Belianum : 2013. 346 s. ISBN 978-80-557-0596-5.

MATOUŠEK, O. – KROFTOVÁ, A. 2003. *Mládež a delikvence*.

Možné príčiny, štruktúra, programy prevencie kriminality mládeže. 2. vyd. Praha, Portál : 2003. 340 s. ISBN 80-7178-771-X.

Stratégia prevencie kriminality na roky 2012 – 2015.

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnenie niektorých zákonov.

Zákon č. 583/2008 o prevencii kriminality a inej protispoločenskej činnosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

www.statistics.sk

Kontaktné údaje

Kristína Potančoková

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

kristina.potancokova@umb.sk

JANA RATKOVSKÁ
AKADEMICKÁ PROKRASTINÁCIA – PROTEKTÍVNE FAKTORY
A STRATÉGIE JEJ REGULÁCIE

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
jana.ratkovska@gmail.com

AKADEMICKÁ PROKRASTINÁCIA – PROTEKTÍVNE FAKTORY A STRATÉGIE JEJ REGULÁCIE

JANA RATKOVSKÁ

Abstrakt: Príspevok približuje teoretický koncept prokrastinácie so zameraním najmä na akademickú prokrastináciu a aspekty jej regulácie. Hlavným cieľom výskumu bolo priblížiť psychologické fenomény – prokrastináciu a sebareguláciu. Výskumne sme zisťovali prípadnú súvislosť akademickú prokrastináciu s potenciálnymi protektívnymi faktormi (vôľovou reguláciou, odolnosťou v dodržiavaní predsavzatí a výkonovou motiváciou). Taktiež boli mapované rušivé faktory negatívne vplyvajúce na dodržiavanie predsavzatí. Výskum bol realizovaný prostredníctvom výskumnej zostavy dotazníkov zameraných na meranie: akademickú prokrastináciu, odolnosti v dodržiavaní predsavzatí, vôľovej regulácie a motivácie výkonu. Výsledky výskumu potvrdili negatívnu súvislosť akademickú prokrastináciu s vôľovou reguláciou a jej dimenziami, výkonovou motiváciou aj odolnosťou v dodržiavaní predsavzatí.

Kľúčové slová: Akademická prokrastinácia. Sebaregulácia. Vôľa. Dodržiavanie predsavzatí.

Abstract: Contribution is about the concept of procrastination focusing mainly on academic procrastination and aspects of its regulation is outlined in the thesis. The main aim of research was to study psychological phenomenon – procrastination and self regulation, the possible relation of academic procrastination with potential protective factors (will-regulation, resilience in the compliance with resolutions, and achievement motivation). Disturbing factors that have negative impact on the resilience in the compliance with resolutions were also mapped. The research was conducted through a battery of questionnaires set to measure: academic procrastination, resilience in the compliance with resolutions, will-regulation, and achievement motivation. The research results confirm a negative correlation of academic procrastination with will-regulation and its dimensions, achievement motivation, and resilience in the compliance with resolutions.

Key words: Academic procrastination. Self-regulation. Will. The resilience in the compliance with resolutions.

Úvod

Prokrastinácia, teda odsúvanie povinností na neskôr, je bežným javom, ktorý je v protiklade k ľudovej múdrosti: „Čo môžeš urobiť dnes, neodkladaj na zajtra.“ Častot vety „nemám čas“ sa nedá pripísať len uponáhľanej dobe, ale hlavne zlému organizovaniu činností. v dôsledku tohto javu sa môže sťažiť kvalitné využívanie zdrojov psychického uspokojenia, ktoré formujú postoj k životu. Výsledkom je nesprávne načasovanie práce, z ktorého potom pramenia problémy s odsúvaním povinností.

Aký dopad má na človeka dlho odkladaná práca? Ako v tomto prípade jednotlivec hodnotí svoju výslednú prácu? Súvisí tento jav so sebariadením? Dokáže mať človek kontrolu nad vykonávaním činnosti, vie sa správne motivovať a podať kvalitný výkon v stanovenom čase? Zaujímalo nás, či sú prokrastinácia a sebaregulácia vo vzájomnom vzťahu.

Kvalita života je vyjadrená v sebauplatnení človeka, v ktorom hrá nezastupiteľnú úlohu motivácia podporujúca požadovaný výkon. Na základe nej človek vykazuje vyššiu vytrvalosť pri vykonávaní činnosti. Preto sme podrobnejšie popísali aj motiváciu, vôľové sebariadenie a sebakontrolu v súvislosti s akademickou prokrastináciou.

Charakteristika prokrastinácie

Prokrastinácia je považovaná za „dysfunkciu dôležitých ľudských schopností“ pri rutinných, ale aj kľúčových životných úlohách. Typicky je definovaná ako iracionálna tendencia meškať s úlohou, ktorá by mala byť dokončená (Ferrari et al., 1995). Ľudia majú tendenciu vyhýbať sa úlohám, ktoré sú nepríjemné a zapájať sa skôr do činností, ktoré sú prínosnejšie z hľadiska krátkodobejších ako dlhodobejších ziskov (Solomon – Rothblum, 1984). Na základe sumarizovania poznatkov možno hovoriť o komplexnom probléme, ktorý je spôsobený radom faktorov (Owens – Newbegin, 1997). Charakteristika prokrastinácie sa tiež diferencuje z hľadiska výskytu, a to vo všeobecnej populácii, u študentov vysokých škôl, či u klinických pacientov (Ferrari et al., 1995). H. C. Schouwenburg et al. (2004) na základe viacerých slovníkových definícií interpretujú a rozlišujú prokrastináciu buď ako: **typ správania** alebo ako **vlastnosť osobnosti**. v našom príspevku sa zameriavame skôr na črtovú prokrastináciu. C. H. Lay (1997) vymedzil črtovú prokrastináciu ako opakované, epizodické, vážavé a odkladné správanie. Ako hlavný znak chronických prokrastinátorov vymedzil každodennú konfrontáciu s časovými medzerami medzi zámermi a akciami.

Akademická prokrastinácia

W. G. Sommer (podľa: Beck et al., 2000) poníma akademickú prokrastináciu ako adaptívny spôsob riešenia problémov vo vzťahu k chaotickému vzdelávaciemu prostrediu, ktoré vedú okrem prokrastinácie aj k zvýšenej miere podvádžania a plagiátorstva.

Vysokoškolskí študenti sa vo všeobecnosti aj napriek krátkosti času na dokončenie akademických záležitostí radšej venujú rôznym iným činnostiam, ktoré uprednostňujú pred kvalitným splnením úloh (Schouwenburg et al., 2004). Je zrejmé, že sebaregulácia vplýva na študijné výsledky vo forme vytrvalosti a výkonnosti pri učení. Študentov – prokrastinátorov je ťažké motivovať k práci, pretože majú tendenciu odkladať školské úlohy a štúdium na skúšky až do posledného možného momentu (Lee, 2005). v rámci akademickej prokrastinácie bola navrhnutá a empiricky potvrdená teória (Milgram – Tenne, 2000) obsahujúca tri základné oblasti: zhodnotenie (*appraisal*), úzkosť (*anxiety*) a vyhýbanie (*avoidance*). Zhodnotenie akademických úloh ako stresujúcich podmieňuje jednotlivcov k častejšiemu odkladaniu týchto činností, z čoho potom pramení zvýšená úzkostlivosť. Včasným nedokončením akademických povinností sa stupňujú negatívne následky a vyhýbanie sa činnosti. Podľa autorov M. J. Lonergana a K. J. Mahera (2000) prokrastinácia ovplyvňuje produktivitu a organizáciu, čiže faktory súvisiace s pracovným prostredím a môže nepriaznivo ovplyvniť výkon. Aj keď títo autori nepopisujú prokrastináciu v akademickom prostredí, môžeme popísané charakteristiky implementovať na akademickú pôdu. v takomto prípade akademické prostredie chápeme ako pracovné miesto študentov z hľadiska uplatnenia motivácie, presadenia, záväzku, výkonnosti, samostatnosti a pod.

Teória presadzovania navrhnutá autormi R. M. Ryanom a E. L. Decim (2000) špecifikovala následky akademickej prokrastinácie, ktoré presahujú do života absolventov po ukončení štúdia. Následky sa prejavujú hlavne pri hľadaní zamestnania, prihladájú na trh práce, hospodársku situáciu a motiváciu samotných jednotlivcov. U nedostatočne motivovaných jednotlivcov možno považovať ich následné správanie za naučenú bezmocnosť, ktorá je sprevádzaná pocitom neschopnosti zaradiť sa a negatívnymi očakávaniami budúcich výsledkov.

Aspekty sebaregulácie v akademických súvislostiach

Podľa názorov niektorých autorov (Schouwenburg et al., 2004) prokrastinácia produkuje opakujúce sa správanie, ktoré negatívne zasahuje do sebaregulácie a očakávania ohľadne budúcej činnosti. Regulačné aspekty zahrňame do konatívnej zložky osobnosti, ktorá sa okrem sebakontroly prejavuje aj v sebarealizácii a v sebaapresadzovaní (Kosíková, 2011). Ako protektívny faktor prokrastinácie sa nám v tomto kontexte javí samoregulácia v učení, ktorú popísal P. R. Pintrich et al. (podľa: Mousoulides – Philippou, 2005) ako aktívny a konštruktívny proces, v rámci ktorého si študenti stanovujú, sledujú, regulujú a kontrolujú vzdelávanie na základe sebapoznania a motivácie. v rámci celkového výkonu pritom dosahujú cieľ cez stanovený konceptuálny rámec. R. F. Baumeister (2002) uvádza, že **sebaregulácia** je širší pojem, ktorý zahŕňa ako nevedomé procesy, tak i vedomé dosahovanie cieľov. Na rozdiel od toho sa **sebakontrola** prejavuje vo vedomom úsilí k zmene správania, najmä pri odolávaní pokušeniam a obmedzovaní rušivých podnetov. „Uplatňovanie kontroly nad sebou označujeme ako sebakontrolu, chápanú ako podmnožinu, vedomú a namáhavú formu sebaregulácie“ (Lovaš, 2011, s. 11).

Y. Trope a A. Fishbach (2004) uvádzajú, že jednotlivec disponuje sebakontrolnými stratégiami (*self-control strategies*), ktorými vyrovnáva krátkodobé motívy v konfrontácii s dlhodobými cieľmi. Existujú teda situácie, ktoré ovplyvňujú sebakontrolu. Tieto situácie obsahujú konflikt s dlhodobými cieľmi, ktoré sa prejavuje tým, že si človek aj napriek dlhodobému smerovaniu zvolí stimulujúci podnet a uprednostní ho. Štúdium na vysokej škole je charakteristické relatívne vzdialenými cieľmi. Získanie odmeny, ako je napr. úspešná skúška, sa bude považovať za časovo odďažitý cieľ. Medzitým sa študenti v bližšom čase stretávajú s menej dôležitými činnosťami. Tak sa paradoxne v konečnom dôsledku štúdium na skúšku stáva subjektívne menej významné. Preto študenti odkladajú povinnosti spojené so skúškou na neskôr. J. P. Tangney et al. (2004) z hľadiska dosahovania dlhodobějších cieľov konštatujú, že existujú značné rozdiely medzi študentmi v kapacite sebakontroly. Táto kapacita zahŕňa najmä rozvrhnutie voľnočasových aktivít, plnenie úloh načas a efektívne využívanie času.

C. Sénécal et al. (2003) sa domnievajú, že motivácia a medziľudské vzťahy výrazne ovplyvňujú akademickú prokrastináciu. Viacerí autori (Lee, 2005) považujú akademickú prokrastináciu za motivačný problém, ktorý zahŕňa viac ako len nesprávne organizačné schopnosti či lenivosť. „Osoby so silným motívom výkonu si lepšie poradia pri spracovaní rôznych úloh, lepšie riešia problémy, potrebujú menej času, urobia menej chýb a menej často rezignujú pri riešení zložitých úloh“ (Pašková, 2008, s. 31). Podľa Ľ. Sejčovej (2007) sa žiaci s prevažujúcou potrebou úspešného výkonu v škole cieľovo orientujú na tendenciu nevzdávať sa, vytrvať pri riešení úloh, a to aj napriek viacerým prekážkam.

Regulácia akademickej prokrastinácie

Slová B. W. Tuckmana (1999) na výročnom zasadnutí APA smerujú práve k motivácii študentov rozvíjať svoje samoregulačné schopnosti a študijné zručnosti, medzi ktoré zaraďuje aj správne hospodárenie s časom. Tieto zručnosti pozitívne ovplyvňujú študijné výsledky. Autor navrhol **model posilnenia výkonovej motivácie** s podporou hlavne vo vzdelávacom prostredí. v prvom rade si študenti musia vytvoriť postoj, že sa svojimi vlastnými schopnosťami dostanú k výsledku. Ďalej sa musia zamerať na dosiahnutie daného výsledku a voľbu stratégie, ktorou výsledky dosiahnu. Učiteľ môže tiež ovplyvňovať motiváciu žiakov, a to vytváraním adekvátneho obrazu o žiakoch, vysokým

očakávaním voči žiakom, prebudením poznávacích a sociálnych potrieb žiakov, predchádzaním strachu zo školy a pod. (Sejčová, 2007).

H. C. Schouwenburg et al. (2004) vo všeobecnosti uvádzajú nasledujúce faktory, ktorými možno preventívne pôsobiť alebo zamedziť už vzniknutým negatívnym dôsledkom prokrastinácie:

- *Pravidelnosť práce (working regularly)*, ktorá zahŕňa sebaregulačné činnosti, pracovné povinnosti, kontrolu podnetov a efektívne časové riadenie.
- *Posilnenie presvedčenia o vlastnej zdatnosti (self-efficacy)* – ide o to, pokúsiť sa identifikovať a zmeniť negatívne iracionálne tendencie myslenia, ktoré posilňujú prokrastinačné správanie.
- *Vplyv skupiny* – terapeutická forma podpory jednotlivca pre úspešnú realizáciu práce.

J. R. Ferrari et al. (1995) opisujú ďalšie faktory eliminujúce prejavy prokrastinácie:

- Nepodceňovať čas potrebný na dokončenie úlohy.
- Posilnenie motivácie – nepoddávať sa situáciám vyhrôcujúcim odkladanie činnosti na neskôr bez ohľadu na nepríjemnosť alebo nedostatok času (pozor na presvedčenie, že človek nemá pracovať, ak nemá náladu, lebo potom je jeho činnosť neproduktívna, ktorá môže byť zámienkou pre nesprávnu motiváciu k práci). Stratégie charakterizujeme ako komplex postupov dosahujúcich vytýčený cieľ. Títo autori (tamtiež) vytvorili intervenčný program a project-analytic perspective zameraný na akademickú prokrastináciu. Projekt sa zameriava na osobnosť študentov, ako myslia, čo cítia a ako v aktuálnej situácii v konečnom dôsledku konajú (kognitívno-behaviorálna intervencia). Na začiatku projektu sa vyhodnocujú oblasti, úrovne akademickej prokrastinácie. Väčšinou sa používa škála Assessment Scale – Students (PASS) autoriek L. J. Solomonovej a E. D. Rothblumovej (1984). Týka sa hlavne oblastí ako sú: príprava na skúšku, každodenné štúdium, pravidelný režim v učení, písanie prác, čas na prácu (resp. brigádu), návšteva rodičov (priateľov), upratovanie bytu, pozeranie televízie. Na základe výsledkov – podľa jednotlivých oblastí prokrastinácie zostaví poradca skupiny prokrastinátorov. Ďalej s nimi pracuje prostredníctvom workshopov, kde si študenti môžu osvojiť jednotlivé nápady, ktoré si každý môže odskúšať. Hlavná činnosť je cvičenie.

Poradenstvo sa ďalej zameriava na nasledujúce oblasti:

- Zmeniť tendenciu myslenia prokrastinátorov v akademických súvislostiach.
- Obmedziť pocity viny a úzkosti v dôsledku prokrastinácie.
- Pomôcť študentom manažovať pracovné povinnosti a vyhnúť sa tak pracovnej zaťaženosti.

C. H. Lay (2004) upozorňuje na najväčšiu chybu, ktorú prokrastinátori robia a ktorá je prítomná už v nesprávnom formulovaní budúcich predstáv, čo sa týka ich vlastných požiadaviek: „mohol by som“, dúfam, že začnem“. Navrhne preto inú formuláciu, ktorá bude vyjadrovať ich sebavedomie či vôľu spraviť niečo vo forme povinnosti, alebo toho, že by jednotlivec chcel („mám povinnosť“, „chcem“, „začnem“). J. R. Ramsay (2002) tiež upriamuje pozornosť na negatívne myslenie študentov v rámci prokrastinácie vo forme vlastného zlyhania, podpriemerného stupňa výsledkov a pod., čo spochybňuje budúci výsledok. C. H. Lay (2004) zdôrazňuje, že takéto nesprávne spracovanie informácií, môže mať vážny dopad na jednotlivca, nakoľko väčšina ľudí považuje tieto problémy za samozrejmosť, ktorú netreba riešiť. Pre niektorých to však môže znamenať konflikt so stotožnením sa so situáciou a s jej a s pochopením.

Výsledky výskumu

Výskum bol realizovaný v roku 2013 v rámci diplomovej práce. k získavaniu výskumných údajov sme použili zostavu dotazníkov, upravených pre vysokoškolských študentov. Výskumná vzorka pozostávala zo 174 respondentov – študentov navštevujúcich ročníky prvého a druhého stupňa vysokých škôl. Administrácia zostavy dotazníkov bola realizovaná autorkou a poverenými spolupracovníkmi autorky. Na prvotné spracovanie údajov sme použili tabuľkový program EXCEL, v ktorom sme vygenerovali hrubé skóre sledovaných premenných (akademická prokrastinácia, odolnosť v dodržiavaní predsavzatí, vôľová regulácia a jej dimenzie, anxieta brzdiaca/podporujúca výkon, motív výkonu). Následne sme premenné spracovávali a analyzovali s použitím štatistického softvéru SPSS. Vypočítali sme deskriptívne parametre premenných v rámci celého súboru, ktoré sme použili pre sumarizujúci opis premenných (početnosti, stredné hodnoty, ukazovatele variability). Pre zistenie štatistickej významnosti a sily vzťahu medzi akademickou prokrastináciou a ostatnými sledovanými premennými sme použili neparametrický Spearmanov korelačný koeficient, pretože nám Kolmogorov-Smirnovov test normality poukázal na to, že sledované premenné nie sú normálne rozdelené.

Základné deskriptívne charakteristiky výskumne sledovaných premenných približujeme v Tabuľke 1.

Tabuľka 1 Deskriptívna charakteristika skúmaných premenných (N=174)

Alternatívy	Priemer	Medián	Smerodajná odchýlka	Minimum	Maximum
Akademická prokrastinácia	51,84	51,50	13,53	23	84
Odolnosť v dodržiavaní Predsavzatí	64,06	63	11,57	39	94
Vôľová regulácia	56,23	56,50	11,13	25	88
Rozhodnosť	16,71	17	4,16	8	26
Vytrvalosť	15,57	16	3,11	8	25
Sebadisciplína	23,95	24	5,71	9	38
Motív výkonu	66,29	65,50	11,37	36	92
Anxieta brzdiaca výkon	42,93	42,50	8,56	23	64
Anxieta podporujúca výkon	22,60	22	6,65	10	39

Zaujímalo nás, aké rušivé vplyvy zabraňujú študentom dosahovať dlhodobé akademické predsavzatia (ciele). Na ilustráciu uvádzame v Tabuľke 2 respondentmi uvádzané predsavzatia, resp. akademické ciele, ktoré mali napísať na úvod metodiky zisťujúcej pôsobenie rušivých vplyvov pri dodržiavaní predsavzatí.

Tabuľka 2 Prehľad akademických predsavzatí (cieľov) študentov

Akademické predsavzatia na semester	Absolútna početnosť
Úspešné dokončenie skúšok, resp. štúdia (semestra, stupňa vzdelania).	42
Pravidelné učenie a štúdium (príprava na vyučovanie).	35
Neuvedené.	35
Efektívne a pravidelné pracovanie na úlohách.	18

Pravidelné písanie seminárnej, bakalárskej alebo diplomovej práce.	17
Dosiahnutie motivačného štipendia.	12
Pravidelné chodenie do školy.	9
Práca bez stresu.	3

Akademické predsavzatia študentov boli hlavne úspešné ukončenie skúšok a pravidelné štúdium. Niektorí študenti aj napriek zadaniu neuviedli žiadny konkrétny cieľ.

V tabuľke 3 sumarizujeme 10 v priemere najvýraznejších rušivých vplyvov pôsobiacich proti dodržiavaniu akademických cieľov, resp. predsavzatí.

Tabuľka 3 Priemerné skóre najsilnejších rušivých vplyvov, ktoré zabraňujú študentom dosahovať akademické predsavzatia

Rušivé vplyvy	Aritmetický priemer
Neochota prispôbovať sa.	3,73
Udržanie si dobrého mena.	3,67
Návšteva diskoték.	3,53
Požívanie alkoholu.	3,49
Športové aktivity.	3,44
Pocit slobody, nezávislosti.	3,18
Strach zo sklamaní.	3,16
Strach z neúspechu, zo zlyhania.	3,10
Nechuť čeliť problémom.	3,03
Chvilkové uspokojenie z malého úspechu.	3,03

Najčastejšie sa študenti stretávajú s neochotou prispôbovať sa požiadavkám, udržaním si svojho mena a návštevou diskoték, ktoré bránia dosahovať akademické povinnosti v stanovenom čase.

Vo výskume sme sa zamerali aj na koreláciu akademickú prokrastináciu s vôľovou reguláciou, resp. jej dimenziami (rozhodnosťou, vytrvalosťou a sebadisciplínou). Sumarizujúce výsledky korelačnej analýzy premenných uvádzame v tabuľke 4.

Tabuľka 4 Výsledky korelačnej analýzy pre akademickú prokrastináciu a vôľovú reguláciu, resp. jej dimenzie (N=174)

	Akademická prokrastinácia	
	korelačný koeficient	p-hodnota
Vôľová regulácia	-0,51	p<0,001
Rozhodnosť	-0,28	p<0,001
Vytrvalosť	-0,39	p<0,001
Sebadisciplína	-0,58	p<0,001

Spearmanov korelačný koeficient poukázal na to, že medzi akademickou prokrastináciou a celkovou vôľovou reguláciou, ako aj dimenziou sebadisciplíny existujú relatívne silné štatisticky významné negatívne vzťahy. Medzi akademickou prokrastináciou a vôľovými dimenziami rozhodnosťou a vytrvalosťou existujú stredne tesné štatisticky významné negatívne vzťahy.

Zaujímali nás súvislosti medzi akademickou prokrastináciou a výkonovou motiváciou. Podľa našich zistení, medzi akademickou prokrastináciou a výkonovou motiváciou (motívom výkonu)

existuje signifikantný stredne tesný negatívny vzťah ($R = -0,29$; $p < 0,001$). Prokrastinátori zrejme nedosahujú dostatočné zapojenie do činnosti a zotrvanie pri nej, pretože sa radšej venujú iným záležitostiam, čiže nie sú dostatočne motivovaní k podávaniu výkonu.

Skúmali sme súvislosť medzi akademickou prokrastináciou s anxiou brzdiacou a s anxiou podporujúcou výkon. Na základe korelačnej analýzy môžeme konštatovať, že medzi akademickou prokrastináciou a anxiou brzdiacou výkon v podstate neexistuje vzťah ($R = -0,10$; $p = 0,157$). Medzi akademickou prokrastináciou a anxiou podporujúcou výkon však existuje slabý, ale štatisticky významný pozitívny vzťah ($R = 0,20$; $p = 0,006$). J. F. Ferrari et al. (1995) definovali okrem iných typov prokrastinácie aj tzv. aktivizujúcu (*arousal*) prokrastináciu. Časová úzkosť aktivizuje a vyvolá vzrušenie a následný tlak vyvolá záujem o prácu.

Záver a odporúčania pre prax

Najväčší prínos našich výsledkov výskumu vidíme v upriamení pozornosti na najčastejšie rušivé vplyvy, ktoré zabraňujú študentom dosahovať akademické predsavzatia (ciele). Tieto faktory môžu podporovať akademickú prokrastináciu. Pre úspešné zvládnutie štúdia sú okrem iných faktorov potrebné aj zručnosti týkajúce sa získania a spracovania informácií, plánovania a organizovania, či celkového manažmentu štúdia.

Naši respondenti uvádzali ako svoje najčastejšie študijné predsavzatia úspešné dokončenie skúšok, pravidelné štúdium, pracovanie na úlohách, písanie prác, dosiahnutie motivačného štipendia a pravidelné chodenie do školy. Jednotlivé predsavzatia berieme ako ciele, ktoré si študenti vytýčili. Možno ich chápať ako dôležitý prvý krok k efektívnym stratégiám riešení prokrastinácie. Treba však upozorniť na to, že časť výskumnej vzorky (približne 20%) nám žiadne študijné predsavzatia neuviedla. Aj samotné uvedomenie si rušivých vplyvov môže napomôcť k vypracovaniu úloh načas.

Ako najvýraznejšie rušivé vplyvy, ktoré bránia dosiahnuť zaumienený akademický cieľ, sa v našom výskume preukázali neochota prispôbovať sa, udržanie si dobrého mena, návšteva diskotiek a požívanie alkoholu. H. C. Schouwenburg et al. (2004) identifikovali základné typy prokrastinátorov, medzi ktorými určili tzv. rebelantský typ charakteristický prokrastinačným správaním z dôvodu odporu voči autorite.

Výsledky nášho výskumu taktiež svedčia o negatívnom vzťahu medzi akademickou prokrastináciou a výkonovou motiváciou. Prokrastinátori zrejme nedosahujú dostatočné zapojenie do činnosti a zotrvanie pri nej, pretože sa radšej venujú iným záležitostiam, čiže nie sú dostatočne motivovaní k podávaniu výkonu. Viacerí autori (podľa: Lee, 2005; Ferrari et al., 1995) považujú akademickú prokrastináciu za motivačný problém, ktorý zahŕňa viac ako len nesprávne organizačné schopnosti, či lenivosť, a teda spájajú ju s nízkou výkonovou motiváciou. Ďalej naše zistenia výskumu potvrdili pozitívny vzťah prokrastinácie a anxiety podporujúcou výkon. J. F. Ferrari et al. (1995) definovali okrem iných typov prokrastinácie aj tzv. aktivizujúcu (*arousal*) prokrastináciu. Časová úzkosť aktivizuje a vyvolá vzrušenie a následný tlak vyvolá záujem o prácu.

Zoznam bibliografických odkazov

BAUMEISTER, R. F. 2002. Ego Depletion and Self-Control Failure : An Energy Model of the Self's Executive Function. In *Self and Identity*. 2002, vol. 1, p. 129-136.

- BECK, L. B. – KOONS, S. R. – MILGRIM, D. L. 2000. Correlates and Consequences of Behavioral Procrastination : The Effects of Academic Procrastination, Self- Consciousness, Self- Esteem and Self- Handicapping. In *Journal of Social Behavior and Personality*. 2000, vol. 15, no 5, p. 3-7.
- FERRARI, J. R. – JOHNSON, J.L. – McCOWN, W. G. et al. 1995. *Procrastination and task avoidance theory, research and treatment*. New York : Plenum Press, 1995. 268 p. ISBN 0-306-44842-4.
- KOSÍKOVÁ, V. 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha : Grada, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1.
- LAY, C. H. 1997. Explaining lower-order traits through higher-order factors : the case of trait procrastination, conscientiousness, and the specificity dilemma. In *European Journal Of Personality*. 1997. vol. 11, p. 267-278.
- LEE, E. 2005. The Relationship of Motivation and Flow Experience to Academic Procrastination in University Students. In *The Journal of Genetic Psychology*. 2005. vol. 166, p. 5-14.
- LONERGAN, M. J – MAHER, K. J. 2000. The Relationship Between Job Characteristics and Workplace Procrastination as Moderated by Locus of Control. In *Journal of Social Behavior and Personality*. 2000. vol. 15, no 5, p 213-224.
- LOVAŠ, L. 2011. Aktuálne otázky výskumu sebakontroly. In *psychologické aspekty a kontexty sebaregulácie*. Košice. 2011. ISBN 978-80-7097-933-4, s. 7-13.
- MILGRAM, N. – TENNE, R. 2000. Personality Correlates of Decisional and Task Avoidant Procrastination. In *European Journal of Personality*. 2000. vol. 14, p. 141-156.
- MOUSOULIDES, N. – PHILIPPOU, G. 2005. Students' Motivational beliefs, self-regulation strategies and mathematics achievement. In *Proceedings of the 29th Conference of the Interantional Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2005. vol. 3, p. 321-328.
- OWENS, A. M. – NEWBEGIN, I. 1997. Procrastination in High School Achievement : a Causal Structural Model. In *Journal of Social Behavior and Personality*. 1997. vol. 12, no. 4, p. 869-887.
- PAŠKOVÁ, L. 2008. *Výkonová motivácia*. 1. vyd. Banská Bystrica : Občianske združenie Pedagóg, 2008. 93 s. ISBN 978-80-8083-623-8.
- RAMSAY, R. J. 2002. a Cognitive Therapy Approach for Treating Chronic Procrastination and Avoidance: Behavioral Activation Interventions. In *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*. 2002. vol. 17, p. 79-92.
- RYAN, R. M. – DECI, E. D. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In *American Psychologist*. 2000. vol. 55, no. 1, p. 68-78.
- SCHOUWENBURG, H. C. – CLARRY, H. L. – PYCHYL, T. A. – FERRARI, J. R. 2004. *Counseling the Procrastinator in Academic Settings*. Waschington DC : APA, 2004. 250 p. ISBN 1-59147-107-9.
- SEJČOVÁ, Ľ. 2007. *Motivácia žiakov na výkony*. Bratislava : Album. 2007. 240 s. ISBN 978-80-968667-6-2.
- SENÉCAL, C. – ETIENNE, J. – GUAY, F. 2003. Role conflict and academic procrastination : a self-determination perspective. In *European Journal of Social Psychology*. 2003. vol. 33, p. 135-145.
- Solomon, L. J – Rothblum E. D. 1984. Academic procrastion : Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. In *Journal of counseling Psychology*. 1984. vol. 31. no. 4, p. 503-509.
- TANGNEY, J. P. – BAUMEISTER, R. F. – BOONE, A. L. 2004. Hight self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. In *Journal of Personality*. 2004, vol. 72., p. 271-324.
- TROPE, Y. – Fishbach, A. 2004 Going beyond the motivation given : Self – control and situational control over behavior. In *The new unconscious*. 2004. New York : Oxford University Press. p. 537-565.

TUCKMAN, B. W. 1999. a Tripartite Model of Motivation for Achievement : Attitude/Drive/Strategy. In *Motivational Factors Affecting Student Achievement – Current Perspectives. Annual Meeting of the American Psychological Association*. Boston. 1999.

Kontaktné údaje

Jana Ratkovská

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

jana.ratkovska@gmail.com

ANETA SEKÁČOVÁ - IVONA SNOPKOVÁ
SOCIÁLNY PEDAGÓG V ŠKOLE V TEORETICKEJ REFLEXII I V PRAXI

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
aneta.sekacova@gmail.com, ivona.snopkova@umb.sk

SOCIÁLNY PEDAGÓG V ŠKOLE V TEORETICKEJ REFLEXII I V PRAXI

ANETA SEKÁČOVÁ - IVONA SNOPKOVÁ

Abstrakt: Príspevok je zameraný na sociálno-výchovnú činnosť sociálneho pedagóga v školách v Slovenskej republike. Pozornosť je zameraná na teoretické i legislatívne východiská sociálno-výchovnej práce sociálnych pedagógov v základných školách a problémy, ktoré musia riešiť. Príspevok sa zaoberá sociálno-výchovnou prácou sociálnych pedagógov pôsobiacich v rámci národného Projektu inkluzívnej edukácie PRINED.

Kľúčové slová: PRINED. Sociálno-patologické javy. Ssociálny pedagóg. Sociálno-výchovná práca. Základné školy.

Abstract: The paper is focused on the socio-educational activity needs teacher in schools in the Slovak Republic. Attention is focused on the theoretical and legislative background to the socio-educational work of social educator in primary schools and the problems that must be addressed. The paper deals with the socio-educational social work staff working within the National Project of inclusive education of PRINED.

Key words: PRINED. Socio-pathological phenomena. Social educator. Socio-educational work. Primary schools.

Úvod

Profesia sociálneho pedagóga patrí medzi pomáhajúce profesie, rozvoj ktorých u nás nastal až po roku 1989 v súvislosti s nárastom sociálno-patologických javov v spoločnosti, osobitne u detí a mládeže. v porovnaní s inými európskymi krajinami, napríklad s Poľskou republikou a Českou republikou, je na Slovensku už profesia sociálneho pedagóga v škole legislatívne ukotvená, čo umožňuje profesionalizáciu prevencie v škole. Aj napriek jeho legislatívnemu ukotveniu musí sociálny pedagóg v škole prekonávať mnoho prekážok a problémov pri vykonávaní svojej sociálno-výchovnej práce.

Sociálno-výchovná práca sociálneho pedagóga v školskom prostredí

Aj keď profesia sociálneho pedagóga predstavuje pomerne mladú profesiu, v teoretickej rovine so zameraním na jeho kompetencie a uplatnenie v praxi, je už v súčasnosti pomerne dobre rozpracovaná. v slovenskej odbornej literatúre sociálnemu pedagógovi ako prvý venoval pozornosť Blahoslav Kraus na prvej konferencii o sociálnej pedagogike pod názvom „*Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*“, ktorá sa konala v roku 1999 na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, vo svojom vystúpení „*Profesní model sociálního pedagoga*“. v tomto vystúpení definoval osobnosť sociálneho pedagóga ako „odborníka, vybaveného teoreticky i prakticky a koncepcne pre výchovné pôsobenie všade tam, kde prispieva k formovaniu zdravého spôsobu života, predovšetkým, kde prostredie jednotlivca či skupiny pôsobí deštruktívnym či nekreatívny spôsobom v uspokojovaní potrieb. Sociálny pedagóg je teda profesionál, ktorý riadi a na profesionálnej úrovni organizuje výchovný proces a pôsobí na deti, mládež a dospelých v smere žiaduceho osobnostného rozvoja“ (Kraus, B, 2000, s. 43).

Zo súčasných najvýznamnejších prác zameraných na problematiku sociálneho pedagóga možno uviesť najmä práce C. Határa *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie* (2010), či *Agresia žiakov očami sociálneho pedagóga* (2007), práce I. Emmerovej a J. Hroncovej *Sociálna pedagogika* (2004), a *Sociálna pedagogika. Vývoj a súčasný stav* (2009). Pozornosť kompetenciám sociálneho pedagóga venoval odborný seminár *Sociálny pedagóg*

(2004), ktorý sa konal na Filozofickej fakulte UK, kde kompetencie sociálneho pedagóga v praxi prezentovala Z. Bakošová. Kompetenciami sociálneho pedagóga sa zaoberala i medzinárodná konferencia SOCIALIA 2009, ktorá sa konala na Pedagogickej fakulte UMB pod názvom „*Profesijné kompetencie sociálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov v teórii a v praxi v SR a v iných krajinách EÚ*“. Problematikou profesie sociálneho pedagóga a jeho uplatnením v praxi sa ďalej zaoberali aj L. Kamarášová – M. Niklová v publikácii *Sociálny pedagóg a prevencia sociálno-patologických javov* (2007).

Problematike školskej sociálno-výchovnej práce z aspektu funkcie sociálneho pedagóga sa venuje pozornosť iba v posledných rokoch a síce od ukotvenia funkcie sociálneho pedagóga v škole v legislatívnej rovine prijatím Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní. Od tohto roku boli sociálnemu pedagógovi v škole venované viaceré práce, odborné semináre a konferencie. Medzi najvýznamnejšie patrili odborný seminár *Sociálny pedagóg v škole* (2012) a medzinárodné vedecké sympóziu *Prevencia sociálnopatologických javov v školskom prostredí a jej profesionalizácia* (2013), ktoré sa konali na Pedagogickej fakulte UMB. Významným medzníkom v teórii sociálno-výchovnej práce bolo vydanie metodickej príručky *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie* (2013).

Do roku 2008 bola profesia sociálneho pedagóga vymedzená Zákonom č. 279/1993 o školských zariadeniach. Sociálni pedagógovia mohli do tohto roku pôsobiť iba v zariadeniach výchovnej prevencie, kam patrili centrum výchovnej a psychologickéj prevencie, liečebno-výchovné sanatórium a diagnostické centrum. v roku 2008 nastal výrazný posun v oblasti profesionalizácie prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže a síce prijatím Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon), ktorý rozšíril možnosti pôsobenia sociálnych pedagógov do škôl a školských zariadení v §130. Sociálny pedagóg predstavuje podľa uvedeného zákona ďalšiu zo zložiek výchovného poradenstva a prevencie, kam patrí aj školský špeciálny pedagóg, školský psychológ, liečebný pedagóg, koordinátor prevencie, výchovný poradca (Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní, §130).

Podľa Zákona 245/2008 môže sociálny pedagóg pôsobiť i v špeciálnych výchovných zariadeniach, medzi ktoré patria diagnostické centrum, reedukačné centrum a liečebno-výchovné sanatórium (§120). Zákon v §118 umožňuje sociálnym pedagógom vykonávať svoju funkciu i v školských internátoch, avšak prax v tomto smere zaostáva za legislatívou, keďže podľa aktuálnych údajov v žiadnom školskom internáte v SR nie je vytvorená funkcia sociálneho pedagóga.

Významnou legislatívnou normou, ktorá upravuje profesiu sociálneho pedagóga a vymedzuje jeho činnosti je Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. v zákone sa uvádza, že sociálny pedagóg patrí medzi odborných zamestnancov a „vykonáva činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislým alebo inak znevýhodneným deťom a žiakom, ich zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálno-pedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálno-pedagogického poradenstva, prevencie sociálno-patologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertízu a osvetovú činnosť“ (Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, §24).

Z dikcie tohto zákona vyplýva že, ťažiskom práce sociálneho pedagóga v škole je prevencia sociálno-patologických javov a činnosti s ňou súvisiace sociálno-pedagogická diagnostika, sociálno-

pedagogické poradenstvo), s osobitným zreteľom na žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Možno konštatovať, že v paragrafe 24 sú konkretizované všetky činnosti, ktoré sociálna pedagogika v súvislosti s výkonom funkcie sociálneho pedagóga zdôrazňovala. Od svojho vzniku sa zameriavala najmä na pomoc sociálne ohrozeným skupinám detí a mládeže, pri výchove ktorých zlyhávala rodina a škola. Na škodu veci školská legislatíva popri funkcii sociálneho pedagóga, ako profesionálovi v oblasti realizácie prevencie sociálno-patologických javov, umožňuje aj funkciu koordinátora prevencie, ktorý nie je na túto funkciu osobitne pripravovaný.

V tejto súvislosti M. Zelina (In Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách, 2014, s. 52) uvádza, že „sociálny pedagóg v škole môže zastávať kumulovanú funkciu sociálneho pedagóga a koordinátora prevencie. Funkciu koordinátora prevencie plní pedagóg s dvomi aprobačnými predmetmi často formálne, z dôvodu pracovnej vyťaženia vo výchovno-vzdelávacom procese. Pracovnú pozíciu sociálneho pedagóga v základnej škole môžu vykonávať podľa Vyhlášky MŠ SR č. 437/2009, ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, aj absolventi s vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa v študijnom programe sociálna práca (myslíme si, že pozíciu sociálneho pedagóga by mohli vykonávať aj absolventi magisterského stupňa vysokoškolského vzdelania študijného programu Sociálne služby a poradenstvo).“

Študijný program Sociálna pedagogika je zameraný ťažiskovo na preventívne pôsobenie u detí a mládeže na všetkých úrovniach prevencie. Na rozdiel od študijného programu Sociálna práca obsahuje vzdelávanie sociálnych pedagógov i množstvo pedagogických predmetov, ktorých absolvovanie je v práci s deťmi a mládežou nevyhnutné. Myslíme si, že najefektívnejší výsledok v realizácii prevencie u žiakov môže dosiahnuť len profesionál, odborne pripravovaný a erudovaný na túto pozíciu a síce sociálny pedagóg. Náš názor je, že absolventi študijných programov Sociálna práca či Sociálne služby a poradenstvo, sú odborníci na prácu s dospelou populáciou, nie však s deťmi a mládežou. Napriek tomu, že Vyhláška umožňuje pracovať i absolventom týchto programov ako sociálnym pedagógom, je vhodné na túto pozíciu zamestnať priameho absolventa študijného programu Sociálna pedagogika. Pri výkone funkcie sociálneho pedagóga absolvent sociálnej práce by mal mať ďalšie adaptačné, resp. aktualizčné vzdelanie.

Ako uvádza K. Kropáčová (In Sociálny pedagóg v škole, 2012, s. 124) „osobnosť sociálneho pedagóga v sociálno-pedagogickej práci hrá veľkú úlohu pri dosahovaní jeho vytýčených cieľov. Okrem kvalifikačných predpokladov sociálny pedagóg by mal mať vlastnosti, ktoré ho predurčujú na kvalitnú prácu poradcu, terapeuta, lektora a iných poslani vychádzajúcich z kompetencií sociálneho pedagóga. Myslíme si, že jednou z najdôležitejších vlastností je schopnosť pomáhať druhým. Aby sociálny pedagóg svoju prácu vykonával profesionálne a odborne, musí mať okrem vzdelania aj praktické skúsenosti, ktoré vie pri sociálno-pedagogickej práci využiť. Práca sociálneho pedagóga ako pomáhajúcej profesie je zameraná na pomoc deťom, mládeži, ale aj ich rodičom a zákonným zástupcom. Práve preto sa domnievame, že sociálno-pedagogická práca si vyžaduje interdisciplinárnu súčinnosť, aby bola čo najvyššia jej efektívnosť“.

Profesionalizácia prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže je akcentovaná vo viacerých národných i medzinárodných dokumentoch a síce Stratégia prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti na roky 2012 – 2015, ale najmä v staršej Stratégii prevencie kriminality na roky 2007 – 2010. Profesionalizácia prevencie je akcentovaná i v Protidrogovej stratégii EÚ na obdobie 2013 – 2020 a z nej vychádzajúcej Národnej protidrogovej stratégii na obdobie 2013 – 2020.

Realizácia prevencie sociálno-patologických javov u žiakov v školách v súčasnosti, i napriek jej neustále sa zvyšujúcej spoločenskej potrebe, naráža na mnohé problémy. Ako uvádza I. Emmerová (2014, s. 19) „problémy pri realizovaní prevencie v súčasnej školskej praxi sú mnohé, môžeme z nich vybrať tie, ktoré súvisia s nevyhnutnosťou profesionalizácie prevencie v školskom prostredí:

- Osobitné miesto na našich školách patrí koordinátorom prevencie drogových závislostí a ďalších sociálno-patologických 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. Koordinátori prevencie často nie sú pripravení na realizovanie prevencie a nemajú požadovanú erudíciu.
- Koordinátor prevencie je na základnej škole väčšinou z radov učiteľov druhého stupňa a ťažiskovo sa orientuje práve na vekovú kategóriu žiakov druhého stupňa, prevencii na prvom stupni sa nevenuje pozornosť; pozitívnejšie možno hodnotiť školy, kde je jeden koordinátor prevencie pre prvý stupeň a jeden koordinátor prevencie pre druhý stupeň ZŠ.
- Práca koordinátora nie je zohľadnená úväzku a koordinátori nie sú odbremenení od ďalších povinností.
- Sú školy, kde sa rok čo rok obmieňa učiteľ vykonávajúci funkciu koordinátora.“

Podľa J. Hroncovej (2013, s. 68) „presúvanie zodpovednosti za prevenciu v škole na školských koordinátorov prevencie, ktorí sú preťažení úväzkovými povinnosťami, nemajú 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“.

Z uvedeného vyplýva, že profesionalizácia prevencie v školách, je stále podceňovaná decíznou sférou, ktorá nie je schopná vyčleniť dostatok financií na jej realizáciu, ale i mnohými pedagogickými a odbornými zamestnancami, ktorí neakceptujú sociálnych pedagógov v školách ako rovnocenných partnerov zodpovedných za profesionálne realizovanie prevencie u žiakov.

Pôsobenie školského sociálneho pedagóga a možnosti jeho reálneho uplatnenia v oblasti prevencie v škole

Profesionalizácia prevencie v školách sa v súčasnosti stáva výraznou spoločenskou potrebou, vzhľadom k neustálemu rastu sociálno-patologických javov u detí a mládeže. Na túto skutočnosť upozorňuje aj „*Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja*“ (2013, s. 50 – 51) v rámci Úlohy RŠ-6-3 kde sa uvádza, že v školách je potrebné „zvýšiť bezpečnosť v školách a školských zariadeniach“. Uvádza sa tu potreba zvýšiť počet odborných zamestnancov pre oblasť prevencie. „Za výrazný problém školstva považujeme ohrozenie bezpečnosti detí a žiakov, pedagogického a nepedagogického personálu (šikanovanie žiakov, napádanie učiteľov zo strany žiakov alebo ich zákonných zástupcov).“

Podľa P. Ondrejковиča (2002, s. 116-117), zmyslom profesionalizácie procesov prevencie sa musí stať schopnosť intervenovať pomocou celého súboru metód a metodík do sociálnej regulácie správania mladých ľudí s jediným cieľom – predchádzať v ich správaní výskytu čo najväčšieho počtu prvkov sociálno-patologického správania. Jedinou účinnou možnosťou reakcie výchovných inštitúcií je profesionalizovať procesy prevencie, osobitne primárnej, ktorú treba koncipovať integrovane ako efektívny a štruktúrovaný celok založený na dôkladnom poznaní teórie a praxe.

Množstvo odborníkov z oblasti pomáhajúcich profesií (učitelia, sociálni pracovníci, psychológovia) upozorňuje na kritický stav v spoločnosti, ktorý je spôsobený rapídny nárastom

sociálno-patologických javov, vyplývajúcich z problémového správania žiakov základných a stredných škôl. Sociálny pedagóg okrem primárnej prevencie musí v školách venovať pozornosť i realizácii sekundárnej prevencie. Podľa K. Kropáčovej (2013, s. 66) „primárnu prevenciu môžeme pokladať za základnú prevenciu, ktorá by mala stáť pred ostatnou prevenciou. Mala by zasahovať čo najväčšiu časť populácie, ktorá je v norme a nežiaducich javov sa ešte nedopustila. Primárna prevencia by mala byť vykonávaná na profesionálnej úrovni. Práve odbornosť v realizovaní primárnej prevencie je zamedzením potreby sekundárnej prevencie. Neodborne, nevhodne podané informácie a vykonané aktivity v oblasti primárnej prevencie môžu mať opačný účinok a môžu byť návodom pre výskyt nežiaducich javov. Práve preto primárna prevencia patrí do kompetencií sociálneho pedagóga, ktorý je na jej realizáciu odborne pripravený“.

Sekundárna prevencia je zameraná najmä na osoby, ktoré sú ohrozené sociálno-patologickými javmi a síce sa u nich sociálno-patologický jav buď vyskytol alebo je veľmi pravdepodobný jeho výskyt. „V oblasti sekundárnej prevencie je dôležité nadobúdať sociálne zručnosti a stále získavať nové vedomosti. Výskyt nových sociálno-patologických javov a ich prejavov má zvyšujúcu sa tendenciu. Na realizovanie sekundárnej prevencie odborník vykonávajúci túto prevenciu musí dobre poznať problematiku, s ktorou pracuje a využívať vhodné metódy na jej elimináciu a odstránenie, čo si vyžaduje sociálne zručnosti, skúsenosti ďalšie vzdelávanie“ (Kropáčová, K., 2013, s. 66).

V školskom prostredí pri práci s deťmi a mládežou je nesmierne dôležité venovať pozornosť i menej závažným problémom, ktoré súvisia so správaním žiaka alebo žiakov, pretože ich podceňovanie môže následne viesť k vzniku závažnejších foriem deviantného správania. Ako uvádza M. Dulovics (2013, s. 143) „v súčasnosti preventívne pôsobenie v školách spadá do rúk viacerých subjektov, pričom nie v každom prípade môžeme hovoriť o prevencii realizovanej na profesionálnej úrovni. Za zabezpečovanie prevencie v školách sú v drvivej väčšine zodpovední koordinátori prevencie drogových závislostí a ďalších sociálno-patologických javov. Koordinátori prevencie sú do funkcie menovaní riaditeľom školy z radov pedagogických zamestnancov školy“.

V školskej sociálno-výchovnej práci má sociálny pedagóg, okrem zvýšenej pozornosti žiakom pochádzajúcim zo sociálne znevýhodneného prostredia, venovať pozornosť všetkým žiakom školy v rámci primárnej prevencie a predchádzať tak vzniku patologických javov na území školy, ale i mimo nej. Podľa I. Emmerovej (In Pedagogické rozhľady, 2009) základom práce sociálneho pedagóga by mala byť poradensko-výchovná a sociálno-výchovná činnosť s deťmi a mládežou, osobitne s deťmi a mládežou v problémových situáciách, resp. v práci s deťmi z dysfunkčných rodín. Pozornosť by mal sociálny pedagóg prioritne venovať:

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

Nutnosťou profesionalizácie prevencie v školách, príp. v školských zariadeniach sa ponúka možnosť uplatnenia sociálneho pedagóga prostredníctvom školskej sociálno-výchovnej práce. Úspešnosť prevencie predurčuje jej komplexnosť a to hlavne zo strany rodiny, školských pedagógov a ostatných odborníkov, ktorí sa podieľajú na jej realizácii. Výsledky sociálno-výchovnej práce v škole

sú závislé aj od skutočnosti, v akých prostrediach sa žiak vyskytuje. Pre vyššiu efektivitu výsledkov sociálno-výchovnej práce je dôležité brať do úvahy všetky druhy sociálneho prostredia, v ktorých sa pohybuje, najmä však jeho rodinné prostredie. „Poznať rodinné prostredie žiakov, predovšetkým problémových žiakov, je veľmi dôležité z dôvodu výberu správnych sociálno-výchovných metód práce, zacielených na elimináciu problémového správania. Jadro sociálno-pedagogickej práce s rodinou vyplýva z modelu profesijných kompetencií sociálneho pedagóga, ide najmä o sociálno-pedagogickú diagnostiku prostredia, poskytovanie poradenstva, preventívne a reedukačné činnosti“ (Dulovics, M., 2014, s. 37).

Ako uvádza M. Niklová „v školách už v súčasnosti môžu pôsobiť viacerí erudovaní odborníci, akými sú: sociálny pedagóg, školský psychológ, špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, ktorí svojimi preventívnymi, diagnostickými a intervenčnými metódami a formami práce môžu výrazne prispieť a zefektívniť samotný proces prevencie, ale aj reedukácie sociálno-patologických javov. Aj keď je to pre školy v súčasnosti z ekonomického hľadiska nereálne, je potrebné si uvedomiť, že správna investícia do odborníkov je v konečnom dôsledku menej ekonomicky nákladná ako samotná reedukácia“ (Niklová, M., In Hroncová, J. – Emmerová, I. – Kropáčová, K. a kol., 2013, s. 61).

Sociálni pedagógovia v základných školách v rámci realizácie národného Projektu inkluzívnej edukácie PRINED

Napriek skutočnosti, že sociálni pedagógovia v škole sú už legislatívne ukotvení, v školách ich je zatiaľ veľmi málo. Situáciu v tomto smere zlepšuje národný Projekt inkluzívnej edukácie *PRINED*. Projekt vypracovalo Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave a je financovaný z fondov Európskej únie. Zapojilo sa doň 50 materských a 100 základných škôl zo všetkých krajov Slovenska, okrem Bratislavského kraja. Podstatou projektu je zamestnať v každej zo zapojených materských a základných škôl odborníkov na realizáciu prevencie sociálno-patologických javov. Podmienkou je zamestnať aspoň jedného sociálneho pedagóga v každej škole, ktorý bude na realizácii prevencie participovať s ostatnými odborníkmi, ako napr. školský psychológ či školský špeciálny pedagóg (bližšie viď www.prined.sk). „Projekt má za úlohu výrazne podporiť inkluzívne prostredie v MŠ a ZŠ s cieľom zabezpečiť predchádzanie neoprávneného zaraďovania žiakov do systému špeciálneho školstva. Prostredníctvom akceleračných programov zameraných na stimuláciu rómskych detí skvalitniť diagnostický proces v MŠ. Vytvorením inkluzívnych tímov na ZŠ a ich vyškolením na osvojenie profesijných kompetencií potrebných na uspokojovanie a rozvoj špecifických vzdelávacích potrieb žiakov pochádzajúcich z MRK podporiť inklúziu v prostredí ZŠ“ (<http://prined.sk/o-projekte>, 10. 12. 2014, 11:00).

Pedagogickí i nepedagogickí zamestnanci majú na základe princípov *PRINED* participovať na skvalitnení podmienok výchovy, ale i vzdelávania žiakov, so zameraním najmä na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Očakáva sa, že realizáciou primárnej, i v prípade potreby sekundárnej prevencie, dosiahnu zlepšenie výsledkov v správaní žiakov, v plnohodnotnom trávení ich voľného času a v neposlednom rade i v ich príprave na vyučovanie, čo sa má odraziť v zlepšenom školskom prospechu žiakov.

„Cieľom projektu *PRINED* je zaujímavou a informatívnou formou udržať deti čo najdlhšie v škole a umožniť im popoludňajšiu prípravu na nasledujúci deň, nevyhnutnú pre zlepšenie ich prospechu a taktiež sa venovať aktivitám, ktoré sú pre nich zaujímavé a ktorým sa môžu venovať aj z dlhodobého časového hľadiska. Inkluzívny model vzdelávania má za úlohu pomôcť lepšej

pripravenosti detí z marginalizovaných rómskych komunití a podporiť tak ich sociálnu inklúziu“(<http://prined.sk/o-projekte>).

Projekt PRINED bude prebiehať počas celého školského roka 2014/2015. Je predpoklad, že jeho realizáciou sa zvýši orientácia v oblasti sociálno-patologických javov a ich prevencie u žiakov, ich rodičov a učiteľov a prispeje sa k prezentácii práce sociálneho pedagóga v školách a v školských zariadeniach.

Záver

Zavedenie funkcie sociálneho pedagóga do škôl prostredníctvom Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a tiež realizácia národného Projektu inkluzívnej edukácie PRINED, predstavuje výrazný pokrok v oblasti profesionalizácie prevencie sociálno-patologických javov. Prostredníctvom platnej legislatívnej normy a projektu PRINED vzniká veľký predpoklad, že funkcia sociálneho pedagóga a jeho práca v oblasti prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže, začne čoskoro prinášať výsledky v podobe zefektívnenia prevencie sociálno-patologických javov realizujúcej sa v školskom prostredí.

Zoznam bibliografických odkazov

DULOVICS, M. *Špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školskom prostredí*. Banská Bystrica : Belianum, 2014. 138 s. ISBN 978-80-557-0718-1.

DULOVICS, M. Profesionalizácia prevencie sociálno-patologických javov v školskom prostredí – aktuálna požiadavka súčasnej školy. In *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie*. Banská Bystrica : Belianum, 2013. ISBN 978-80-557-0596-5. s. 140 -145.

EMMEROVÁ, I. Pripravenosť učiteľov a sociálnych pedagógov realizovať prevenciu sociálnopatologických javov v školách. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 10*. Banská Bystrica : UMB, 2014. ISBN 978-80-557-0792-1. s. 14-23.

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

EMMEROVÁ, I. Prevencia sociálnopatologických javov u žiakov základných a stredných škôl a výchova k ľudským právam. In *Vychovávateľ*, roč. 60, 2012, č. 7 – 8. ISSN 0139-6919.

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

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

HRONCOVÁ, J. Profesionalizácia prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže – aktuálna úloha súčasnej školy. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 9*. Banská Bystrica : UMB, 2013. ISBN 978-80-557-0595-8. s. 57-71.

HRONCOVÁ, J. Participácia sociálnych pedagógov na prevencii kriminality v školách. In *Sociálna prevencia*. ISSN 1336-9679, 2012, roč. VII, č. 1, s. 19-20.

HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. – WALANCIK, M. a kol. 2011. *Pedagogika sociálnej starostlivosti*. Banská Bystrica : UMB, 2011. 219 s. [ISBN 978-80-557-0306-0](https://doi.org/10.26575/9788055703060).

KRAUS, B. 2000. Profesní model sociálního pedagoga. In *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*. Bratislava : UK, 2000. ISBN 80-2231-419-6. s. 43-50.

KROPÁČOVÁ, K. Prevencia sociálno-patologických javov a jej druhy. In *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie*. Banská Bystrica : Belianum, 2013. ISBN 978-80-557-0596-5. s. 64-69.

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

NIKLOVÁ, M.: Prevencia sociálno-patologických javov ako ťažisko pôsobenia sociálnych pedagógov v škole. In : HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. – KROPÁČOVÁ, K. a kol.: *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie*. Banská Bystrica: Belianum, 2013. ISBN 978-80-557-0596-5. s. 47 – 61.

NIKLOVÁ, M. – KAMARÁŠOVÁ, L. *Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov*. Zvolen: Pedagogická fakulta UMB, 2007. 162 s. ISBN 978-80-8083-468-5.

ONDREJKOVIČ, P. 2002. *Globalizácia a individualizácia mládeže*. Bratislava : VEDA, 2002. 132 s. ISBN 80-2240-689-9.

ZELINA, M. 2014. Obsah, špecifické postupy, metodiky a programy inkluzívneho vzdelávania. In *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách*. Prešov : MPC Prešov, 2014. ISBN 978-80-565-0208-2. s. 45 – 97.

Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja. Bratislava: MŠVVaŠ SR, 2013.

Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)

Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch

www.prined.sk

Kontaktné údaje

Aneta Sekáčová

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

aneta.sekacova@gmail.com

Ivona Snopková

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

ivona.snopkova@umb.sk

PEDAGOGICKÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV
PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA PEDAGOGIKA

RADKA CACHOVANOVÁ
VYUŽITIE LOGICKÉHO MODELU PRI EVALVÁCII KURIKULÁRNEJ
REFORMY AKO PROGRAMU VEREJNEJ POLITIKY NA SLOVENSKU

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra elementárnej pa predškolskej pedagogiky
radka.cachovanova@umb.sk

VYUŽITIE LOGICKÉHO MODELU PRI EVALVÁCI KURIKULÁRNEJ REFORMY AKO PROGRAMU VEREJNEJ POLITIKY NA SLOVENSKU

RADKA CACHOVANOVÁ

Abstrakt: Ako odpoveď na meniacu sa tvár spoločnosti a zmenu požiadaviek na školu v súčasnom svete sa v celosvetovom meradle pristupuje k reformám školstva. Kurikulárna reforma je aktuálnou problematikou aj na Slovensku. Popri deklarácii kurikulárnej reformy na najvyššej politickej úrovni však absentuje komplexná evalvácia prebiehajúcich procesov implementácie reformy v praxi. Sme tak svedkami plánovania novej reformy bez skutočnej evalvácie implementácie predchádzajúcich zmien. Bez jasného a komplexného identifikovania úrovne, na akej implementácia kurikulárnej transformácie na celoštátnej úrovni prebehla, je prijímanie ďalších rozhodnutí krokom, ktorý ignoruje to čo sa v školách udialo, resp. neudialo. Nové zmeny nemôžu ignorovať východí stav škôl, pretože takáto ignorácia ohrozuje úspešnú implementáciu ďalších zmien. Pre vypracovanie dlhodobej stratégie odbornej evalvácie programov školskej politiky na Slovensku a vypracovanie analýzy súčasného stavu navrhujeme aplikovať logický model využívaný expertmi v oblasti hodnotenia programov verejných politík. Uvedený model následne použijeme ako východisko pre výskum zameriavajúci sa na analýzu postavenia učiteľa ako jedného z kľúčových aktérov v procese implementácie kurikulárnej reformy. Centrom nášho záujmu je osoba učiteľa primárneho vzdelávania v dileme tvorcu a implementátora kurikula.

Kľúčové slová: Kurikulum. Kurikulárna transformácia. Evalváci. Programy verejnej politiky. Logický model. Slovensko.

Abstract: World-wide trend of school reforms presents a way of responding to changing character of the society. Curricular reform as one of the most important school reforms became a very actual issue in recent years in Slovakia as well. Even though the curricular reform was declared at the policy level there is no evidence about to what extent the change was implemented. New decision-making lead without clear and complex identification of the achieved extent of changes in the previous reform process is just ignorance of the school and pupils real needs. These cannot be ignored as decision-making without research base in evaluation of previous reforms is likely to be unsuccessful. We suggest to apply the logic model used in program evaluation of public policies as a starting point for formulation of long- term strategy of school reform evaluation in Slovakia. The logic model will be used in our research focusing on teachers' role in the process of curricular reform implementation.

Keywords: Curriculum. Curricular reform. Evaluation. Public policy programs. Logic model. Slovakia.

Úvod

V celosvetovom meradle pristupujú krajiny k uskutočňovaniu reforiem v oblasti školstva. Dôvodom na reformy je snaha skvalitniť edukáciu, transformovať neefektívne štruktúry a zohľadniť nové spoločenské a ekonomické požiadavky. Výrazným trendom je zavádzanie častých a široko-spektrálnych reforiem, pokrývajúcich oblasti vládnych štruktúr, manažmentu, organizácie, obsahu a hodnotenia edukácie (Metais, 2003).

Reformy sa týkajú rôznych oblastí – od systému financovania škôl, cez úpravu podmienok pedagogických zamestnancov, zmien v štruktúre edukácie danej krajiny až po zmeny v oblasti kurikula. Práve problematika kurikulárnej reformy je predmetom nášho bližšieho skúmania. Na Slovensku sa o školskej reforme hovorí už dlho. Aby sme mohli hovoriť o tom, že reforma prebehla, musí byť nielen deklarovaná štátnymi dokumentmi, ale aj úspešne implementovaná do praxe. Po legislatívnych zmenách prijatých v roku 2008 sa na základe nespokojnosti najmä pedagogickej

verejnosti prístupuje v aktuálnom období k prijímaniu niektorých ďalších, hlavne orgnizačných, zmien. v tejto súvislosti však vznikajú otázky: Na základe akých ukazovateľov bolo rozhodnuté o ako predchádzajúcich, tak aj najnovších zmenách? Existuje na Slovensku transparentnosť a systematickosť v prijímaní politických rozhodnutí v školstve?

V teórii verejnej politiky sa ako jeden z návyznamnejších princípov v súčasnosti považuje prístup tzv. **evidence-based policy**. Evidence-based policy alebo prijímanie politických rozhodnutí na základe poznania je diskurz alebo súbor metód, ktorého cieľom je skôr informovať politický proces ako si nárokovať ovplyvňovanie prípadných cieľov politických rozhodnutí. Obhajuje racionálnejší, striktnnejší a systematickejší prístup. Tento prístup je založený na premise, podľa ktorej by politické procesy rozhodovania mali byť prijímané na základe lepšej informovanosti, dostupného poznania a racionálnej analýzy reality v konkrétnej oblasti spoločnosti, napr. edukačnej reality. Rozhodnutia, prijímané na základe tohto princípu mávajú lepšie výsledky a dopady. (Sutcliffe, Court, 2005)

Ak chceme na úrovni politickej (či už štátnej alebo lokálnej) zohľadniť princíp evidence-based policy, musíme mať k dispozícii dostatok „poznania reality“. v oblasti školských reforiem by sme za takéto poznanie edukačnej reality mohli považovať komplexnú analýzu súčasného stavu slovenského školstva. Pri zavádzaní nových zmien je z tohto pohľadu nemysliteľné nenadväzovať na poznanie získané ako skúsenosť z predchádzajúcich zmien. O aké poznanie sa však budeme môcť oprieť pri budúcich rozhodnutiach, keď máme práve v oblasti školskej reformy tak málo záznamov o jej priebehu a skutočných dopadoch v podobe, v akej by mohli byť naozaj reprezentujúcimi odrazmi reálnej situácie? Budeme sa môcť oprieť o názory a pripomienky niekoľkých učiteľov na internetových fórach ako o relevantné poznanie edukačnej reality? v tomto príspevku chceme poukázať na *nevyhnutnosť uskutočňovania výskumov sledujúcich zmeny v školstve na všetkých úrovniach ako jedného zo základných predpokladov pre skvalitňovanie edukácie na Slovensku*. v opačnom prípade hrozí prijímanie nových zmien, ktoré môžu zničiť aj to, čo bolo na predchádzajúcich rozhodnutiach dobré, takisto ako môžu spôsobiť zväčšovanie priepasti medzi žiadúcou a reálnou podobou edukačného procesu na školách.

Východiská z teórie verejnej politiky a špecificky teórie hodnotenia programov verejnej politiky aplikujeme na problematiku kurikulárnej reformy ako súčasti školskej reformy. Tie nám poslúžia ako východiská pre výskum v rámci projektu **APVV-0713-12** pod názvom **„Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike“**.

Kurikulum a kurikulárna reforma

Kurikulum je v súčasnosti v edukačnom prostredí bežne používaným pojmom, v jeho ponímaní rozličnými autormi však existuje značná diverzita. Pre zachytenie rôznorodosti definícií pojmu kurikulum prezentuje Walterová (2004,s.226) dva prístupy ako reprezentáciu dvoch najrozšírenejších prístupov. Tieto prístupy zároveň zastupujú dva extrémny – poňatie *kurikula z úzkeho tradičného pohľadu* týmto pojmom reprezentuje plán vzdelávania, zahŕňajúci ciele výučby a obsah vzdelávania. v americkej tradícii je dokonca často chápané len ako plán a obsah konkrétneho predmetu alebo kurzu. Na druhej strane môže kurikulum v *širšom zmysle* reprezentovať všetku skúsenosť, ktorú pod vedením školy žiak získal. Kurikulum v tomto zmysle predstavuje odpoveď na otázky prečo, hoho, čomu, kedy, ako, za akých podmienok a s akými očakávaniami vzdelávať (Walterová, 2004). Aj keď sa prikláňame k širšiemu pohľadu na kurikulum, v závislosti od kontextu je často vhodné mať na zreteli

aj iné prístupy – či už pri analyzovaní výskumných správ iných autorov alebo analýze poňatia konkrétneho učiteľa, ktorých pohľad môže byť bližší úzkemu poňatiu.

Mareš (2013) operuje s pojmom kurikulum v užšom zmysle pri definovaní podôb obsahu vzdelávania, jeho schéma je však aplikovateľná aj na znázornenie podôb kurikula v širšom zmysle.

Tabuľka 1 Podoby obsahu vzdelávania (Mareš, 2013, s. 326)

názov	konkretizácia	výsledné produkty
<i>Koncepcná podoba</i>	Koncepcia, vízia edukácia	Formulácia národných priorít, dokumenty školskej politiky vlády, koncepcia vzdelávania v programoch rôznych politických strán alebo záujmových skupín.
<i>Národná projektová podoba</i>	Projekty obsahu vzdelávania	Rámcový vzdelávací program, alternatívne vzdelávacie programy, učebné plány, učebné osnovy, štandardy vzdelávania, učebnice
<i>Školská projektová podoba</i>	Konkrétny projekt obsahu vzdelávania	Školský vzdelávací program, plány jednotlivých jednotlivých učiteľov
<i>Realizačná podoba</i>	Obsah vzdelávania prezentovaný žiakom	Učivo, s ktorým sa naozaj pracuje v interakcii žiak – počítačový program a podobne
<i>Rezultátová podoba</i>	Obsah vzdelávania, ktorý sa žiaci naozaj naučili	Skutočne osvojené učivo, nielen „prebrané“ učivo
<i>Efektová podoba</i>	Obsah vzdelávania, s ktorým dokážu žiaci aktívne pracovať, obsah vzdelávania, ktorý dokážu aktívne používať.	Efekt predchádzajúceho vzdelania uplatnený v ďalšom vzdelávaní, pri výkone profesie, využitie obsahu vzdelávania v bežnom živote

Dvojúrovňový model projektovania kurikula, ktorý prebieha na **národnej** a následne na **školskej** úrovni patrí medzi najvýraznejšie trendy v oblasti organizácie projektovania kurikula vo svete. v mnohých krajinách však tento model nemá tradíciu a jeho prijatie bolo reformným procesom meniacim dovtedy zaužívaný spôsob práce s kurikulumom. Krajiny, v ktorých projektovanie kurikula bolo v minulosti výlučne v kompetencii škôl, tak boli postavené pred zavádzanie záväznej národnej projektovej podoby kurikula. Medzi tieto krajiny patrí napr. Veľká Británia a Austrália. Tendencie smerujúce k posilneniu kontroly štátu nad podobou kurikula môžeme označiť ako **centralizačné**. Naopak, v krajinách kde v minulosti absentovalo vytváranie školskej projektovej podoby kurikula a v ktorých bol centralizačný model o projektovanie kurikula na školskej úrovni doplnený, je možné charakterizovať ako krajiny s **decentralizačnými tendenciami** v kurikulárnej transformácii. Medzi tieto krajiny sa radí aj Slovensko. Medzinárodné správy naznačujú, že v mnohých krajinách centralizačné tendencie vyvolajú následný návrat k decentralizačným a naopak. Štyri krajiny, ktoré uviedli do praxe štátne kurikulum v priebehu posledných 15 rokov - Anglicko, Holandsko, Nový Zéland a Wales - nedávno zredukovali mieru predpísaného kurikula v prospech rámcov, ktoré umožňujú školám navrhovať kurikulum s prihliadaním na lokálny kontext. Naopak, Taliansko, ktoré

zmiernilo kontrolu nad kurikulumom zo strany štátu, začalo opäť túto kontrolu zvyšovať (Metais, 2003). Uvedené príklady naznačujú, že hľadanie vyváženej miery centralizácie a decentralizácie je jednou z veľkých výziev v oblasti kurikula v mnohých krajinách sveta.

Slovensko sa prijatím Zákona o výchove a vzdelávaní 245/2008 Z.z. v roku 2008 zaradilo medzi krajiny so smerovaním k decentralizácii v oblasti kurikula. Po predchádzajúcom modeli štátom daných záväzných učebných osnov je od roku 2008 na štátnej úrovni záväzný Štátny vzdelávací program, ktorý je rámcovým dokumentom pre vytváranie Školského vzdelávacieho programu a deklaruje tak určitú mieru slobody škôl pri projektovaní kurikula. Do akej miery však bola v skutočnosti na Slovensku implementovaná reforma kurikula?

Průcha, Walterová a Mareš (2009) definujú školskú reformu ako *“rozsiahu, úradne organizovanú a zavádzanú zmenu zameranú na zlepšenie fungovania školskej sústavy.”* Podľa spôsobu, akým k reformám v školsktve dochádza, rozlišujeme dva základné prístupy. Prvým je postup **zdola nahor**, kedy je ťažisko a hlavní aktéri zmien v školskej praxi a intervencie na úrovni štátu nie sú podmienkou ich uskutočnenia. v postsocialistických krajinách je typický opačný prístup – **zhora nadol**, kedy zmeny vychádzajú zo strany štátu (Kosová, Porubský, 2011). Fullan (1994) v tejto súvislosti na základe dlhoročných výskumov tvrdí, že ani jeden z týchto spôsobov nie je účinný na želanej úrovni a nevyhnutné je hľadanie čo najsofistikovanejšieho spojenia oboch prístupov. Jedným z rizík princípu zhora nadol, ktorý stál aj za zmenami na Slovensku, je nestotožnenie sa učiteľov so zmenami alebo ich nepripravenosť.

Kurikulárna reforma prebieha na niekoľkých úrovniach a zároveň v niekoľkých fázach. Marsh (2009) identifikuje ako prvú z nich fázu *plánovania* reformy, ktorá zahŕňa rozhodovanie o zmenách a prijímanie záväzných dokumentov. Fáza *implementácie* zodpovedá procesom zavádzania zmien. Úspešná implementácia je predpokladom pre úspešnú poslednú fázu *realizácie* reformy. Z hľadiska úrovni kurikulárnej reformy hovoríme o **makroúrovni** (štátne dokumenty a štátna vzdelávacia politika), **mezoúrovni** (úroveň implementácie zmien) a **mikroúrovni** (reálny proces výučby v triedach).

Evalvácia kurikulárnej reformy a jej postavenie vo svete

Je otázne, akým spôsobom prebehol na Slovensku proces implementácie, nakoľko sa približoval plánovanej predstave a či už môžeme hovoriť o postúpení do fázy realizácie kurikulárnej reformy. v tejto súvislosti sa ukazuje naliehavá potreba kritickej reflexie súčasnej situácie podopretej výskumnými zisteniami (Kosová, Porubský, 2011). v zahraničí nie sú výskumy sledujúce implementáciu a realizáciu reforiem ničím výnimočným, na Slovensku komplexný výskum chýba aj napriek aktuálnosti tejto problematiky.

Na základe výskumných prác publikovaných v zahraničí je zrejmé, že vo väčšine krajín je evalvácia reformných procesov dôležitou súčasťou celého procesu – či už ide o evalváciu ako integrálnu súčasť reformného procesu (ako je to napríklad na Novom Zélande, vo Veľkej Británii či v Austrálii) alebo o evalváciu uskutočňovanú externými expertnými tímami.

Výsledky výskumov, ktoré na rôznych úrovňach hodnotia priebeh reformy, sú v mnohých krajinách rešpektované ako východisko pre následné reakcie orgánov verejnej politiky. v mnohých krajinách sú na sledovanie priebehu celého procesu zostavované špecializované výskumné tímy.

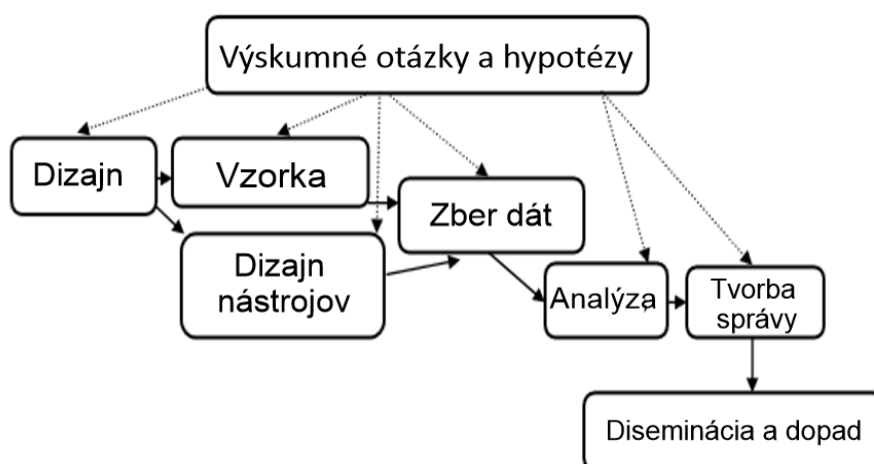
Dôležitým údajom je tiež **časová realizácia** výskumu vo vzťahu k spusteniu reformných procesov. Ideálnym modelom je realizácia výskumu pred, počas aj po fáze implementácie reformy,

pretože takýto model najlepšie umožňuje hodnotenie naplnenia reformných zámerov. Z hľadiska povahy výskumu sa v nám dostupných výskumných správach zo zahraničia objavovali ako *kvantitatívne* a *kvalitatatívne* orientované výskumy, tak aj výskumy kombinujúce oba postupy. Zastúpenie jednotlivých prístupov bolo pritom pomerne vyrovnané a nedá sa povedať, že v súčasnosti v skúmaní danej problematiky prevláda využívanie jedného z nich.

Evalvácia kurikulárnej reformy na Slovensku

V predchádzajúcom texte sme zdôvodnili potrebu uskutočňovať evalváciu programov školskej politiky, konkrétne v oblasti kurikulárnej reformy. Nakoľko v slovenskom pedagogickom výskume ide len o čiastkovo rozpracovanú problematiku na makroúrovni reformných procesov, pristupujeme k problematike evalvácie kurikulárnej reformy aplikovaním teórie hodnotenia programov verejnej politiky.

Evalvácia je objektívny proces porozumenia ako bola politická alebo iná intervencia implementovaná, aké boli jej dopady a dôsledky - pre koho, ako a prečo. (HM Treasury, 2011, s. 11). Prvky typickej evalvácie znázorňuje Obrázok 1.



Obrázok 1 Prvky typickej evalvácie (NFER, 2014)

Pri hodnotení programov školskej politiky máme rovnako ako pri evalvácii programov verejnej politiky v iných oblastiach k dispozícii nasledovné základné typy evalvácie (podľa HM Treasury, 2011):

- Evalvácia *procesu*
- Empirická evalvácia na úrovni *dôsledkov*
- *Ekonomická* evalvácia
- Evalvácia na úrovni *teórie*
- *Meta-evalvácia* a meta-analýza
- *Simulačné modelovanie*

Slovenská kurikulárna reforma bola v minulosti evalvovaná najmä na úrovni teórie, aj v tejto oblasti však bolo v porovnaní s ostatnými krajinami publikovaných len málo prác (bližšie v Kosová, Porubský, 2011). Zameriame sa najmä na dva typy evalvácie, ktoré sú relevantné pre zámery riešenia

prebiehajúceho projektu APVV–0713-12 pod názvom „Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike“. Ide o evalváciu procesu a evalváciu na úrovni dôsledkov.

Evalváciu procesu (process evaluation) je možné vidieť ako evalváciu v oblasti zdrojov, prvkov vstupujúcich do procesu, aktivít a niektorých výstupov iniciatívy. Nosnými výskumnými otázkami evalvácie procesu je či, ako a ako dobre bola iniciatíva implementovaná, vrátane kvality zainteresovania účastníkov a bezprostrednej reakcie recipientov (NFER, 2014).

Cieľom **evalvácie na úrovni dôsledkov (impact evaluation)** je hľadať odpovede na otázky súvisiace s efektom iniciatívy (ako krátkodobým tak aj dlhodobým). Ťažiskom je hľadanie zmien, ktoré je možné považovať za priamy dôsledok konkrétnej intervencie, nie iných faktorov (NFER, 2014). v posledných rokoch je vo verejnej diskusii na Slovensku badateľná tendencia považovať za dôsledky reformných procesov výsledky medzinárodných meraní PISA, TIMSS, PIRLS a iných. Považovať tieto výsledky za ukazovatele súvisiace s kurikulárnou reformou by však bolo možné až po vypracovaní hodnotenia procesu. Ak totiž nenastala zmena, ktorá by sa premietla do zmeny praktík na úrovni školy, nemohlo dôjsť ani k zmenám na úrovni triedy a teda výsledky žiakov nemôžu byť spájané s konkrétnymi prvkami reformy.

Pre lepšie pochopenie postavenia týchto dvoch typov evalvácie v konkrétnom prípade kurikulárnej reformy nám pomôže porozumenie komplexu prvkov a ich vzájomných vzťahov v rámci zmien. Využijeme na to tzv. logický model využívaný v mnohých krajinách ako východisko evalvácie programov a intervencií nielen v oblasti školstva.

Logický model

Logický model (anglicky *logic model*) je zjednodušené *grafické znázornenie* programu, iniciatívy alebo intervencie, ktorá je odpoveďou na určitú situáciu. Znázorňuje logické vzťahy medzi *zdrojmi*, ktoré boli investované, *aktivitami*, ktoré sa uskutočnili a pozitívnymi dopadmi alebo *zmenami*, ktoré boli ich výsledkom (Taylor-Powell a kol., 2003). Grafická reprezentácia napomáha jasne identifikovať ciele evalvácie a výskumné otázky, naznačuje tak typ evalvácie a prezentuje typ dát a informácií, ktoré bude potrebné zozbierať. Stretnúť sa tiež môžeme s rovnako chápanými pojmami *logika intervencie* - intervention logic alebo *teória programu* - programme theory (NFER, 2014).

Neexistuje jediná správna schéma na vytvorenie logického modelu. Rôzni autori sa prikláňajú k rozličným prístupom k vizuálnemu znázorňovaniu programov a intervencií. Jednou z najpoužívanejších a pre naše potreby aj veľmi vhodnou možnosťou je použiť logický model prezentovaný tímom Univerzity vo Wisconsin, ktorá je považovaná za uznávanú autoritu v oblasti evalvácie. Ich schému logického modelu znázorňuje Obrázok 2.

Ústredným princípom každého intervenčného programu je kauzálny vzťah medzi *vstupom*, *výstupom* a *dôsledkami*. Tieto a ostatné komponenty logického modelu špecifikujeme nasledovne (podľa Taylor-Powell, Henert, 2008):

Situácia (situation) zachytáva pôvodný problém, zasadený do komplexu sociopolitických, environmentálnych a ekonomických okolností. Situácia je počiatočným bodom tvorby logického modelu.

Vstupy (input) pokrývajú všetko to, čo ide do programu: zdroje a príspevky, ktoré sú investované, ale zahŕňa aj personálne zdroje, peniaze, čas, vybavenie, partnerstvá a výskumnú bázu.

Na úrovni výstupov a dopadov je kvalitatívny rozdiel, ktorý pri použití slovenského prekladu nie je natoľko markantný ako v angličtine. Sme si vedomí toho, že preklad nie je ideálny, v ďalších častiach textu sa preto budeme pridŕžať definícií tak, ako ich uvádzame na tomto mieste, pričom rozlišovanie výstupov od dopadov je v zmysle logického modelu dôležitou podmienkou pre ďalšiu prácu.

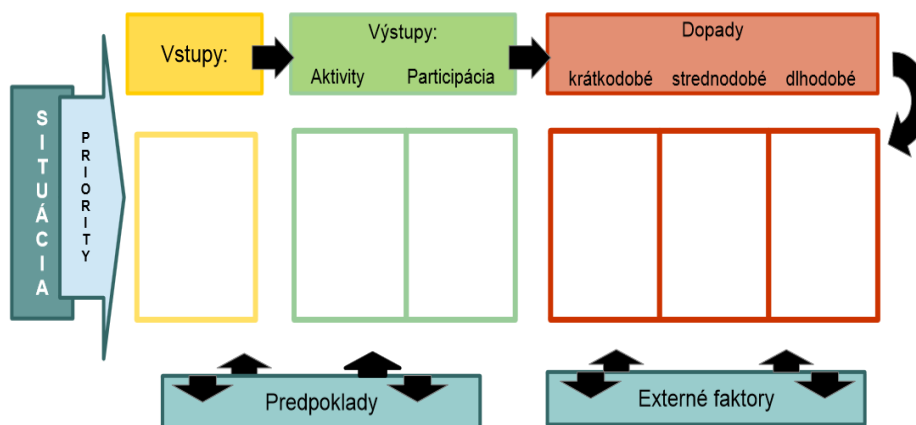
Výstupy (outputs) zahŕňajú aktivity, ktoré budú vykonané a participantov, ktorí sú do aktivít zapojení. Spadajú sem také elementy ako workshopy, konferencie, konzultácie, vytvorené produkty a jednotlivci, klienti, skupiny, rodiny a organizácie, ktoré sa aktivít zúčastnili.

Dopady (outcomes) predstavujú hodnotu alebo zmenu, ktorú intervencia jednotlivcom, rodinám, skupinám, agentúram, podnikateľom, komunitám a systému priniesla. Sú to zmeny, ktoré nastali ako dôsledky uskutočnených výstupov.

Zaraďujeme sem **krátkodobé dopady** ako zmeny povedomia, vedomostí, informovanosti, zručností, postojov, názorov. Za **strednodobé dopady** považujeme benefity ako zmeny v správaní, rozhodovacom procese a konaní. Na úrovni **dlhodobých dopadov** rozumieme zmeny v sociálnych, ekonomických, občianskych a enviromentálnych podmienkach.

Predpoklady sú domnienky, ktoré máme o programe, zúčastnených ľuďoch a o tom, ako si myslíme, že by program mal prebehnúť. Sú to predpoklady, ktoré o programe sú pred jeho uskutočnením. Spadajú sem očakávania o tom, čo programom dosiahneme, ako sa participant učia a správajú, ich motivácia a podobne, očakávania spojené so zdrojmi a personálom, informačná základňa a interné prostredie. Chybné predpoklady sú často dôvodom slabých výsledkov.

Externé faktory z externej pozície, ktorú vo vzťahu k programu zastávajú, ovplyvňujú spôsob, akým program funguje a sú programom ovplyvňované. Identifikujeme tu také faktory ako je kultúrne prostredie, biofyzikálne prostredie, ekonomická štruktúra, demografické ukazovatele, rodinné prostredie, hodnoty, politické prostredie, zázemie a skúsenosti participantov, média, politiku, priority atď. Ide o faktory, nad ktorými je možné mať len malú mieru kontroly vo vzťahu k realizácii programu.



Obrázok 2 Logický model (Taylor-Powell a Henert, 2008)

Pripomínáme, že logický model znázorňuje program v podobe, v akej by mal fungovať a nie je zobrazením reálneho priebehu. Naopak, slúži na kontrolu priebehu a identifikáciu oblastí, v ktorých

riešiteľským tímom projektu APVV-0713-12 pod názvom „Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike“.

Výskum, ktorý je v súčasnosti v procese realizácie má kvantitatívno-kvalitatívny charakter. Dáta budú získané prostredníctvom dotazníka pre učiteľov a riaditeľov základných škôl a metódy ohniskových skupín.

Záver

Nedostatok koncepcnej stratégie nás núti vypracovať logický model kurikulárnej reformy na Slovensku ex-post a preto si uvedomujeme, že môže obsahovať mnohé nedostatky.

Tento návrh predkladáme nielen na zefektívnenie a sprehľadnenie práce v rámci prebiehajúceho projektu, ale aj ako výzvu na inšpiráciu fungujúcim modelom z teórie evalvácie programov verejnej politiky pre pedagogický výskum.

Prepojenie pedagogického výskumu s etablovanou politickou teóriou je totiž jedinou cestou ako vystúpiť z tradície prijímania rozhodnutí a zmien v školstve na základe politických záujmov a krátkodobej ekonomickej návratnosti, ale naopak na základe poznania pedagogických vied a zamerania sa na dlhodobé skvalitňovanie edukácie na Slovensku.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-0713-12.

Zoznam bibliografických odkazov

FULLAN, M. 1994. Coordinating Top-Down and Bottom-Up Strategies for Educational Reform. In: *Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education*. September 1994

HM Treasury (2011). *The Magenta Book: Guidance for Evaluation*. London: HM Treasury [online]. Available:

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/220542/magenta_book_combined.pdf [6 December, 2014].

KOSOVÁ, B. – PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989 Banská Bystrica* : Univerzita Mateja Bela,

MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013

MARSH, C. 2009. *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: Routledge, 2009.

METAIS, J.L. 2003. *International Trends in Primary Education*. INCA Thematic Study No.9. London: Qualifications and Curriculum Authority, 2003

NFER. 2014. *Evaluation Policy. Policy document*. National Foundation for Educational Research (NFER),

Policy Paper, March 2014 <http://www.nfer.ac.uk/publications/99943/99943_home.cfm>

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

SUTCLIFFE, S., COURT, J. *Evidence-based Policymaking: What is it? How does it work? What relevance for developing countries?* ODI (Overseas Development Institute), 2005

Dostupné

<http://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/3683.pdf>

TAYLOR-POWELL, E. , HENERT, E. (2003) *Enhancing Program Performance with Logic Models*. Madison, WI: University of WisconsinExtension, Cooperative Extension, Program Development and Evaluation. <http://www.uwex.edu/ces/pdande>

TAYLOR-POWELL, E. , HENERT, E. 2008. *Developing a logic model: Teaching and training guide*. Madison, WI: University of WisconsinExtension, Cooperative Extension, Program Development and Evaluation. <http://www.uwex.edu/ces/pdande>

WALTEROVÁ, E. a kol. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti*, 1.díl. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

Kontaktné údaje

Radka Cachovanová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

email: radka.cachovanova@umb.sk

ROMANA GLOVIAKOVÁ
ELEKTRONICKÝ KURZ PRE ŽIAKOV SO ZVÝŠENÝM ZÁUJMOM O
MATEMATIKU

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
romana.gloviakova@umb.sk

ELEKTRONICKÝ KURZ PRE ŽIAKOV SO ZVÝŠENÝM ZÁUJOMOM O MATEMATIKU

ROMANA GLOVIAKOVÁ

Abstrakt: v krajinách Európskej únie je základným cieľom primárneho vzdelávania mnohostranný rozvoj osobnosti každého dieťaťa. Súvisí s tvorbou individuálneho vzdelávacieho a výchovného programu. Vyučovanie je potrebné prispôbovať individuálnym potrebám žiakov, ich schopnostiam. Na druhej strane vidíme aj cítime tlak digitálnych technológií, ktorý sa dostáva aj do škôl. Práve tieto dve tendencie nás viedli k uvažovaniu o možnostiach prepojenia využitia IKT pre individuálny rozvoj žiaka.

Kľúčové slová: IKT. Matematika. Matematický krúžok. Výskum vývojom.

Abstract: In the European Union, the basic objective of primary education is multifaceted personality development of each child. Linked to the creation of an individual in the educational program. Teaching should be adapted to the individual needs of students, their abilities. On the other hand, we see also feel the pressure of digital technologies, which gets into the schools. It is these two tendencies have led us to reflect on the possibilities of linking the use of ICT for individual pupils' progress.

Key words: ICT. Mathematics. Mathematical bee. Designed Based Research.

Úvod do problematiky

Súčasná spoločnosť prikladá čoraz väčší dôraz informatizácii. Informačno-komunikačným technológiám sa kladie čoraz väčší význam, ľudia ich naplno využívajú pre uľahčenie života a existovanie bez nich si už azda nevedia ani predstaviť. Závažne ovplyvňujú viacero oblastí ľudskej činnosti a vzdelávanie nie je žiadnou výnimkou.

Netreba zabudnúť, že prispôbovanie obsahu a procesu výchovy a vzdelávania potrebám učiacej sa informačnej spoločnosti je zahrnuté aj v Národnom programe výchovy a vzdelávania v SR. Túto prioritu je možné naplniť zavádzaním vzdelávania s využitím informačno-komunikačnými technológií. v podmienkach školy je to najmä využitie interaktívnych tabúl, vzdelávacích softvérov, či počítačov. Počítače sú súčasťou všetkých oblastí života spoločnosti a v nejakej miere ovplyvňujú všetkých jej členov. Preto je vhodné brať tento trend na vedomie a aplikovať ho aj vo vzdelávaní. Je známe, že premyslené a zacielené použitie počítačov a iných informačných technológií v podmienkach vyučovania uľahčuje a zefektívňuje učenie sa žiakov a poskytuje priestor na väčšiu motiváciu a aktivizáciu.

Tieto skutočnosti nás viedli k vývoju aktivít v elektronickom prostredí pre použitie v podmienkach základnej školy. Daná problematika je jadrom práve riešenej dizertačnej práce, ktorej cieľom je vývoj prototypu elektronického kurzu pre žiakov so zvýšeným záujmom o matematiku prostredníctvom stratégie Designed Based Research. Nadväzuje na diplomovú prácu, ktorá bola zameraná na tvorbu vzdelávacích testov. Rozhodli sme sa preto svoje predchádzajúce skúsenosti využiť, prehĺbiť a rozšíriť.

Využívanie IKT učiteľmi

Jednou z možností digitalizácie a elektronizácie vo vyučovaní je tzv. elektronické učenie, tzv. e-learning. Najčastejšie sa stretávame s definíciou e-learningu ako formy vyučovania, hlavne na

stredných a vysokých školách. Technologicky orientované definície hovoria o učení, ktoré je sprostredkované interaktívnymi elektronickými technológiami, či už v režime online alebo offline. Využívajú sa, jednak rôzne webové stránky, e-mail, elektronické konferencie; a taktiež tablety, interaktívne tabule, dataprojektory a počítače, ako pomôcky a prostriedky učenia sa.

Širšia charakteristika však hovorí, že takéto učenie zahŕňa vzdelávací proces, v ktorom sú informačné a komunikačné prostriedky dátami v elektronickej forme používané v súlade s etickými princípmi. Spôsob využívania IKT a dostupnosť učebných materiálov sú závislé predovšetkým na vzdelávacích cieľoch a obsahu, na charaktere vzdelávacieho prostredia a na potrebách a možnostiach všetkých aktérov procesu. (Zounek, 2009)

Učitelia v školách disponujú rozmanitou technikou, a otázkou je ako ju efektívne využiť na rozvoj žiaka. Jednotlivé kvalitné edukačné softvéry odrádzajú vysokou cenou. Druhou možnosťou je, aby si elektronické materiály vytváral učiteľ sám. Jednou z mnohých možností je Hot Potatoes, voľne šíriteľný softvér, pre tvorbu elektronických testov a cvičení.

Jeho výhodou je, že po nainštalovaní do počítača, pri vytváraní testov ani pri ich vyplňaní žiakmi nie je potrebné internetové pripojenie. Učitelia oceňujú širokú variabilitu cvičení, najmä možnosť vytvárať deťmi obľúbené krížovky, či priradovačky. Interaktívnosť cvičení poskytuje žiakovi okamžitú spätnú väzbu. Učitelia vytvárajú rôzne sady úloh pre jednotlivé ročníky a z rôznych predmetov. Tie potom využívajú priamo na hodinách, na precvičenie, alebo ich ponechávajú žiakom na domácu prípravu. Taktiež ich uverejňujú na vlastných webových stránkach, a sú tak k dispozícii i ďalším učiteľom.

HotPotatoes využili aj autori projektu Trnavskej univerzity v Trnave „Vieš čo vieš“, ktorý bol podporovaný agentúrou MŠ SR KEGA č. 175-006TVU-4/2010, ako hlavný nástroj na tvorbu banky testov. Cieľom projektu bolo vytvoriť voľne dostupný e-learningový portál, ktorý by obsahoval sadu školských testov, z vybraného učiva základnej a strednej školy. Taktiež si kládli za cieľ pritažnúť pozornosť žiakov a poukázať takto na netradičnú možnosť ako efektívne využiť počítače v škole či vo voľnom čase. Testy sú kategorizované podľa ročníkov, predmetu aj učiva. Banka testov sa i naďalej rozširuje o nové jednotky. Databáza je dostupná bezplatne a pre všetkých na webovej stránke vcv.truni.sk.

Spomínané cvičenia vytvorené v HotPotatoes, ale i mnoho ďalších, ktoré sú voľne dostupné pre učiteľov a žiakov, majú fixačný alebo hodnotiaci charakter. My sme si pre vytváranie materiálov zvolili LMS Moodle, Learning Management System Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment - modulové objektovo orientované dynamické vzdelávacie prostredie). Je softvérový balík využívajúci CMS (Course Management System - Systém správy kurzov) pre podporu prezenčnej i dištančnej výučby, prostredníctvom online kurzov dostupných na Internete. Ide o voľne šíriteľný softvér s otvoreným kódom, ktoré je možné spustiť pod akýmkoľvek operačným systémom.

LMS Moodle je efektívnejší z pohľadu funkcií aj možností, ktoré využijeme, aby sme naplnili vzdelávací aspekt. Východiskom pre rozvíjania žiaka je poznanie jeho vývinových charakteristík a ich zahrnutie vo vytváranom produkte. Jedinečnosť nami vytváraného elektronického materiálu spočíva v prvom rade v charaktere materiálu. Špecifická spätná väzba je diferencovaná na základe žiakovej odpovede, a či je správna, alebo nesprávna, žiaka posúva ďalej, buď náročnejšou úlohou, alebo pomôckou na opätovné správne vyriešenie príkladu. Na začiatku práce vychádzajú všetci žiaci z jedného bodu, ale postupným vetvením programu, vo vzťahu k vedomostiam žiaka, sa každý žiak dopracuje na inú úroveň.

Teoretické východiská výskumu

Práca so žiakmi mimo vyučovania

Jedným z východísk pre tvorbu kurzu pre žiakov boli výsledky Gerovej a Sobôtkovej (1996), ktoré hovoria, že na 1. stupni základnej školy sú v práci učiteľa so žiakmi s väčším záujmom o matematiku značné rezervy, či už na vyučovaní alebo v mimovyučovacom čase.

Gerová (2007) ďalej zisťovala súčasný stav starostlivosti o žiakov so zvýšeným záujmom o matematiku a na základe analýzy zisťovala možnosť skvalitnenia prípravy budúcich učiteľov a tak prispieť k efektívnej práci súčasného učiteľa 1. stupňa ZŠ so žiakmi, ktorý môžu takýto záujem o matematiku prejavíť. Predmetom výskumu bola starostlivosť o žiakov s väčším záujmom o matematiku na vyučovaní, ale aj v mimovyučovacom čase.

Stanovila si otázky z ktorých formulovala hypotézy: (vyberáme len tie, ktoré sú prínosom)

O1: Poskytuje učebnicová literatúra dostatok neštandardných úloh?

H1: Systematická práca s danými žiakmi si vyžaduje tvorbu doplnkovej literatúry.

O2: Ako ovplyvní systematická práca učiteľa v 4. ročníku mimo vyučovania rozvoj schopností žiakov riešiť neštandardné matematické úlohy?

H2: Žiaci, ktorí absolvujú prípravu budú úspešnejší po jej ukončení, ako na začiatku.

Vybrané hypotézy sa potvrdili a autorka uvádza nasledovné odporúčania:

- vytvoriť metodické materiály pre prácu v matematickom krúžku,
- vytvoriť vhodnú zbierku neštandardných úloh s rôznym stupňom náročnosti pre prácu v matematickom krúžku,
- presviedčať učiteľov o dôležitosti matematických krúžkov a odporúčať ich zaradenie,
- *podporovať systematický proces prípravy žiakov so zvýšeným záujmom o matematiku,*

Individuálny prístup

V elektronickom učení je partnerom žiaka počítač. Východiskom je fakt, že ak sa žiak dostane do slepej uličky, potrebuje pomoc, na druhej strane by mal väčšinu práce vykonať žiak sám. Úrovne sú odstupňované a odlišené mierou pomoci, hĺbky a naliehavosti, od jemných pomôcok až po jednoznačné upozornenia. Najvyššia úroveň urobí nasledujúci krok, alebo žiakovi poskytne správny postup riešenia. Využívame Vygotského teóriu o zóne aktuálneho a najbližšieho rozvoja (1976). Žiak, ktorý sa dostane do ťažkostí s riešením úlohy a nedokáže ju sám vyriešiť sa dostáva na hranicu svojich možností, no môže ju však prekročiť s pomocou niekoho skúsenejšieho. v elektronickom učení túto úlohu výučbový program, či prostredie, v ktorom sa učenie realizuje a nahrádza tak v tradičnom poňatí úlohu učiteľa, rodiča, či skúsenejšieho spolužiaka. v prípade, že žiak potrebuje pomoc, dá túto informáciu systému, prostredníctvom dostupných nástrojov.. Povaha pomoci je odstupňovaná a môže mať rôzny charakter: malú nápovedu, upriamenie pozornosti žiaka na čo sa má zamerať, poukázanie na vhodnú stratégiu, kladenie otázok, ktoré ho posunú dopredu, resp. čiastočné riešenie. Takáto adaptívnosť výučbového programu urýchľuje žiakov rozvoj a žiak napreduje vlastným tempom.

Pedagogicko - psychologické aspekty

V nami vytváranom kurze zohľadníme nasledovné modely (podľa Kulič, 1992):

1. *Model žiaka.* Do úvahy berieme ročník, ktorý žiak navštevuje. Pre nás je východiskom štvrtý ročník základnej školy. Keďže je kurz zameraný pre žiakov so zvýšeným záujmom o matematiku, úlohy budú vyberané tak, aby tento záujem naďalej prehľbovali. Takýmito zadaniami sú jednak problémy na rozvíjanie matematickej gramotnosti, ktoré sú priamo prepojené so situáciami z bežného života. Okrem iného sú to rôzne hlavolamy, hádanky algebrogramy atď. Nemenej dôležitá je aj aktuálna úroveň vedomostí žiaka, ktorú zistíme vstupným didaktickým testom. Toto nám umožní zadávať také úlohy, ktoré nebudú pre žiakov veľmi náročné a na druhej strane, úlohy, ktoré nebudú ani ľahké, tzn. také, ktoré sú v zóne najbližšieho rozvoja žiaka.
2. *Model žiakovho učenia sa.* Základom je možnosť individuálneho postupu žiaka naprieč kurzom, nakoľko je tzv. „šitý na mieru“ žiakom. Toto zabezpečuje vetvenie úloh v prostredí. Na základe vstupného testu je žiak kategorizovaný na určitú úroveň, z nej však postupuje individuálnym tempom a cestou a tak sa zabezpečuje jeho napredovanie.
3. *Model vyučovania.* Využijeme adaptívny model založený na interakcii. Žiak dostane úlohu, ak s ňou má problém, systém interaktívne zvolí stratégie pre pomoc žiakovi, následne volí pozmenené úlohy. Naopak, ak je žiak úspešný, systém postupne zvyšuje náročnosť úloh a tak individuálne rozvíja jednotlivcov.

Vychádzajúc z odporúčaní Gerovej, zameriavame svoju pozornosť jednak na vytváranie zbierky úloh pre žiakov so zvýšeným záujmom o matematiku, jednak vytvárame elektronické materiály pre matematický krúžok. Zvolili sme elektronickú podobu v prostredí LMS Moodle. Pri konštruovaní a vývoji kurzu uplatníme pedagogicko-psychologické aspekty (zoberieme zo úvahy model učiva, model žiaka, model vyučovania). Kurz bude rešpektovať individuálne tempo žiakov, každému žiakovi umožní postup podľa jeho možností a schopností. Základom kurzu je adekvátna spätná väzba, či už všeobecná, čiastočná, negatívna, či pozitívna, ktorá žiaka posúva ďalej.

Výskumný zámer

Hlavnou výskumnou stratégiou je Designed Based Research. Predstavuje spojenie pedagogického výskumu a praxe. Cieľom je holisticky popísať vzťahy medzi inováciou (produktom) a žiakom. Výskum a vývoj používa iteratívne metódy, pričom každý cyklus sa skladá z dvoch fáz: návrh - vývoj - nasadenie, potom používanie - pozorovanie - analýza - vyslovenie teórie.

Schéma výskumu obsahuje 4 iterácie: (Kalaš, 2009)

- *Iterácia 0 - orientačná* - zahŕňa štúdium materiálov a literatúry, je zameraná na zvažovanie o predchádzajúcich skúsenostiach
- *Iterácia 1 - prieskumná* - zahŕňa v sebe prvotné predstavy a pokusy.
- *Iterácia 2 - vývojová* - začleňuje aj otázky učenia sa a problémy daného výskumu.
- Zistenie problémov, zapracovanie zmien, doplnenie aktivít.
- *Iterácia 3 - analytická* -, zameraná na zber dát, ich analýzu a vyvodenie záveru. Analýza zistení z meraní. Spracovanie a interpretácia.

V orientačnej iterácii sme nadviazali na skúsenosti a zistenia z diplomovej práce a rozšírili ich štúdiom pedagogickej a psychologickej literatúry, potrebnej pri vytváraní prvotného elektronického kurzu v prieskumnej iterácii. Vo vývojovej iterácii sme identifikovali problémy a otázky dvojakého charakteru: didaktické a technické.

- Pretrvávajúce problémy žiakov s prihlásením sme vyriešili vytvorením obrázkového manuálu, ktorý dostali všetci žiaci. Manuál budú môcť používať jednak počas matematického krúžku, ale aj vo voľnom čase, nakoľko majú možnosť riešiť úlohy aj v domácom prostredí.
- Prikročili sme k zmene zobrazovania spätnej väzby. v prvotných pokusoch bola informácia o spätnej väzbe uverejňovaná až po vypracovaní celej aktivity. Zmenou bolo okamžité zobrazenie informácie, aby žiak mohol okamžite vyhodnotiť a porovnať situáciu a zdôvodniť si chybu opätovným prečítaním zadania, ktoré je taktiež k dispozícii.
- Niektoré počítače svojim spôsobovali žiakom problémy, nakoľko neboli v odporúčanom technickom stave. Tieto počítače sme museli identifikovať a vyradiť zo vzdelávacieho procesu.

Voľba prípadov

Vychádzajúc zo zámerov nášho výskumu, sme potrebovali pre realizáciu výskumu školu, ktorá má zriadenú počítačovú učebňu, resp. disponuje notebookmi pre každého žiaka. Výhodou je, ak sa škola zapája do rôznych projektov a je otvorená novým inováciám. Ďalšou podmienkou je existencia matematického krúžku pre žiakov 4. ročníka a povolenie k jeho vedeniu v školskom roku.

Cieľ

Cieľom je návrh prototypu elektronického matematického kurzu, jeho experimentálne overenie a optimalizácia prostredníctvom stratégie „Výskum vývojom.“

Čiastkové ciele

- Navrhnuť elektronický matematický kurz v prostredí LMS Moodle s rešpektovaním pedagogicko - psychologických východísk.
- Overiť možnosti využitia elektronického kurzu pri práci so žiakmi so zvýšeným záujmom o matematiku.
- Optimalizácia vytvoreného elektronického kurzu.

Otázky:

- Aké vlastnosti by malo spĺňať elektronické prostredie pre žiakov 4. ročníka ZŠ?
- Ktoré moduly aktivít prostredia LMS Moodle sú žiaci schopní využívať?
- Ako využívať elektronický kurz v matematickom krúžku?
- Ktoré moduly sú najvhodnejšie pre zabezpečenie individualizovanej výučby?

Časové obdobie	Prebiehajúce činnosti
júl - september 2014	Tvorba časovo-tematického plánu matematického krúžku. Tvorba prototypu elektronického kurzu.
september 2014	Stretnutie s pani riaditeľkou školy a prejednanie organizačných súčastí súvisiacich s výučbou záujmového krúžku.
október - jún 2014	Výučba matematického krúžku na ZŠ s podporou elektronického kurzu. Vývoj kurzu s prihliadnutím na pedagogicko - psychologické aspekty žiakov. Realizácia zberu dát podľa zvolených metód, analýza zozbieraných dát. Priebežná

	implementácia zmien do kurzu.
júl - október 2015	Analýza získaných údajov. Spracovanie.
september 2015 - január 2016	Opakovaná výučba matematického krúžku v inej triede.
február - Júl 2016	Analýza získaných údajov. Spracovanie.

Záver a odporúčania

- Hlavný prínos v práci vidíme vo vytvorení elektronického kurzu, ktorý slúži ako zbierka úloh pre žiakov so zvýšeným záujmom o matematiku, taktiež ako elektronická podpora matematického krúžku.
- Propagácia takejto formy záujmového krúžku by mohla motivovať žiakov k prihláseniu sa a tak podporiť systematickú prácu so žiakmi mimo vyučovania, ktorú odporúča Gerová (2007).
- Odporúčame vytvorený kurz poskytnúť učiteľom záujmových krúžkov v ZŠ a overiť ho experimentálne v praxi a zahrnúť aj kognitívne hľadisko.
- Odporúčame overenie jeho účinnosti na vyučovaní matematiky.
- Podporujeme učiteľov pri tvorbe podobných materiálov, nakoľko učiteľ je najlepší odborník, či už z pedagogického, psychologického alebo didaktického hľadiska, na rozdiel od informatikov, ktorí vytvárajú podobné edukačné materiály a softvéry.
- *Kurz bude možné využiť aj v širšom rozsahu, tzn. kurz poskytne základnú formu pre vytváranie úloh a cvičení, ktorú bude možné obmieňať a naplňovať, adekvátne podľa potrieb učiteľa, a to umožní jeho využitie aj na iných predmetoch.*

Zoznam bibliografických odkazov

- GEROVÁ, Ľ. 2007. *Príprava žiakov so zvýšeným záujmom o matematiku na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-470-8
- GEROVÁ, Ľ., SOBÔTKOVÁ, Ž. 1996. *Niektoré výsledky skúmania starostlivosti o žiakov s väčším záujmom o matematiku na 1. stupni ZŠ*. In Zborník vedeckovýskumných prác č. 3. Banská Bystrica: UMB, 1996.
- KALAŠ, I. 2009. *Pedagogický výskum v informatike a informatizácii (2. časť)*. In Zborník konferencie Didinfo 2009. Banská Bystrica: UMB Banská Bystrica 2009. ISBN 978-80-8083-720-4.
- KULÍČ, V. 1992. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992.
- VYGOTSKIJ, L.S. 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN, 1976.
- ZOUNEK, J. 2009. *E-learning - jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita 2009. ISBN 978-80-210-5123-2
- Milénium Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na 15 - 20 rokov. [online] [cit. 12.12.2014] Dostupné na <http://www.cpk.sk/web/dokumenty/npvv.pdf>*

Kontaktné údaje

Romana Gloviaková

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

romana.gloviakova@umb.sk

TATIANA HOMOĽOVÁ
ADAPTAČNÉ PROBLÉMY ŽIAKOV PRVÉHO ROČNÍKA ZÁKLADNEJ
ŠKOLY

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
tatiana.homolova@umb.sk

ADAPTAČNÉ PROBLÉMY ŽIAKOV PRVÉHO ROČNÍKA ZÁKLADNEJ ŠKOLY

TATIANA HOMOĽOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na vstup dieťaťa do školy, jeho začiatkami, adaptáciou a adaptačnými problémami. Zároveň rieši školskú spôsobilosť, ktorá má výrazný podiel na úspešnom vstupe dieťaťa do nového prostredia. Vymedzuje, čo je školská spôsobilosť, prvý ročník základnej školy, ktorý predstavuje začiatkové vyučovanie v rámci primárneho vzdelávania a je priestorom vzniku adaptačných problémov, vyplývajúcich zo zlého procesu adaptácie. Objasňuje aj najčastejšie prejavy adaptačných problémov a spoluprácu uvádza, ako preventívnu a korekčnú metódu ich predchádzania a odstraňovania. Výsledky skúmania, ktoré autorka uvádza v príspevku, sa orientujú na činitele ovplyvňujúce vstup dieťaťa do školy a adaptáciu, ďalej najčastejšie sa vyskytujúce adaptačné problémy prostredníctvom analýzy a komparácie odpovedí učiteľov a rodičov žiakov prvého ročníka základnej školy.

Kľúčové slová: Školská spôsobilosť. Prvý ročník základnej školy. Adaptácia. Adaptačné problémy. Prejavy adaptačných problémov. Spolupráca.

Abstract: The article is focused on the child's entry into school, its beginnings, adaptation and adaptation issues. It relates to school competence which plays significant role in the child's successful entry in to the new environment as well. Firstly we define what the school capability represents. That is further followed by the first year of the primary school, as the initial schooling in terms of primary education, which represents an opportunity for forming/creating of the adaptation problems that are arising from poor adaptation processes. This study clarifies the most common utterances of adaptation issues and defines cooperation as a preventive and corrective method for their prevention and elimination. The results of pre-research which we present in this work are focused on the factors affecting the child's entry into school and adaptation, the most frequently occurring adaptation problems. Pre-research part is dedicated to the analysis and comparison of the responses of teachers and parents of pupils in the first year of primary school.

Key words: School adaptation. The first year of primary school. Adaptation. Adaptation problems. Signs of adaptation problems. Cooperation.

Úvod

Primeraný telesný, psychický, sociálno-emocionálny a kognitívny stupeň rozvoja, otvára dieťaťu bránu do prvého ročníka základnej školy a pomáha mu plniť požiadavky v tejto začiatkovej etape edukačného procesu. Stav pripravenosti spolu s jeho vplyvmi sú miestom adaptácie žiaka, pripravujú ho na adaptáciu na školu, no zároveň sú priestorom jeho adaptačných problémov. Vstup do školy je možné rôznymi podmienkami, prístupmi, metódami uľahčiť a odstrániť prípadné problémy. Významnou podmienkou je spolupráca, ktorá zapája učiteľa, rodiča a dieťa, teda všetkých participantov edukačného procesu a rôzne vplyvy pôsobiace na vzdelávanie dieťaťa. Ako na túto zmenu reagujú žiaci prvého ročníka základnej školy a ktoré adaptačné problémy majú, sú predmetom nášho skúmania.

„Kedy je dieťa pripravené na školu?“

Systematická a cieľavedomá **predškolská edukácia** pozitívne ovplyvňuje úroveň pripravenosti dieťaťa na školu.

Ako uvádza Končeková (2005, s. 140): „Vstup dieťaťa do školy znamená v jeho živote a vývine vážny medzník (sociálny medzník). Dieťa získava novú rolu – rolu školáka.“ Nástupom do školy sa mení doterajší režim života dieťaťa (čas vstávania, pravidelná dochádzka do školy, čas vyhradený na domácu prípravu a pod.). Dieťa sa začleňuje do nového kolektívu, ktorému sa prispôsobuje a podriaďuje. Keď dieťa dovŕši šiesty rok života, stáva sa školopovinným.

Mladší školský vek, je obdobím, ktoré úzko súvisí so **školskou spôsobilosťou**. Záťažovú skúšku v tomto období predstavuje adaptácia dieťaťa pri nástupe na povinnú školskú dochádzku. Ako bude dieťa zvládať školskú záťaž, závisí od jeho školskej zrelosti a školskej pripravenosti.

Školská zrelosť, ako psychologický aspekt školskej spôsobilosti, je ponímaná ako určitá úroveň vyspelosti centrálnej nervovej sústavy dieťaťa, ktorá sa prejavuje v celkovej reaktivite, hlavne v jeho odolnosti a v schopnosti prijať primeranú záťaž, koncentrovať pozornosť, teda primeranú zrelosť centrálnej nervovej sústavy. **Školská pripravenosť**, ako pedagogický aspekt školskej spôsobilosti, je ponímaná ako súhrn vrodenných a získaných predpokladov pre úspešné zvládanie školských situácií v rámci daného školského systému. O školskej pripravenosti dieťaťa hovoríme vtedy, ak dieťa dosiahne takú úroveň telesného, psychického a spoločenského vývinu, ktorá mu umožní úspešne zvládnuť požiadavky školy. Školská zrelosť a školská pripravenosť vlastne vytvárajú predpoklady školskej úspešnosti.

Problémom školskej zrelosti sa zaoberal už J. A. Komenský v diele Informatórium školy materskej. Šiesty rok života dieťaťa určil za najvhodnejší pre vstup do školy. „*Neodporúčam, aby sa deti prepustili z materinského lona a zverili učiteľom pred dovŕšením šiesteho roka. a naopak, neradil by som ani to, aby sa dieťa držalo doma po šiestom roku, lebo to, čo sa má naučiť doma, mohlo si ľahko osvojiť počas prvých šiestich rokov. a keby sa hneď potom dieťa nezverilo do správnej výchovy, zvyklo by si zaiste na neužitočnú záhaľku a spustilo by sa.*“ (Komenský, 1991, s. 137 – 139) v našej literatúre pri posudzovaní školskej zrelosti sa prihliada na telesnú, psychickú a sociálno-emocionálnu zrelosť dieťaťa.

Vek šesť rokov je obdobím, kedy dieťa začína navštevovať školu, no vek nenaznačuje či je pripravené začať sa s úspechom učiť. Stretávame sa s deťmi, ktoré sú na školu pripravené, už pred dovŕšením šiestich rokov (možno ich predčasne zaškoliť), alebo s deťmi, ktoré ani po dovŕšení šiestich rokov nie sú na školu pripravené (možno im poskytnúť odklad školskej dochádzky). O tom, či predčasne zaškoliť alebo dosiahnuť odklad školskej dochádzky svojho dieťaťa rozhodujú rodičia po vyjadrení psychológa.

Pri nástupe do základnej školy sa od dieťaťa požaduje taká úroveň telesného a psychického vývinu, aby sa dobre adaptovalo na nové prostredie a vyučovací proces. Pre diagnostiku školskej pripravenosti, ktorá sa robí v poslednom roku predškolskej prípravy, sú vytvorené rôzne posudzovacie postupy a testy. Telesné predpoklady posudzuje detský lekár, psychické predpoklady školskej pripravenosti posudzuje psychológ. Posudzovanie školskej pripravenosti sa uskutočňuje vo vzájomnej spolupráci. Možností na posudzovanie školskej pripravenosti je mnoho. Kernov test, ktorý je orientačným testom školskej pripravenosti je u nás najznámejší a najviac používaný. Text tohto testu modifikoval Jirásek ako česko-slovenskú verziu (Končeková, 2005).

Prvý ročník základnej školy ako priestor pre adaptáciu a vznik adaptačných problémov

Prvý ročník základnej školy v rámci primárneho vzdelávania „*má zabezpečiť hladký prechod z predškolského vzdelávania a z rodinnej starostlivosti na školské vzdelávanie prostredníctvom stimulovania poznávacej zvedavosti detí, vychádzajúcej z ich osobného poznania a vlastných skúseností. Východiskovým bodom sú aktuálne skúsenosti žiaka, predbežné vedomosti, pojmy a záujmy rozvíjané podľa jeho reálnych možností tak, aby sa dosiahol pevný základ pre jeho budúci akademický a sociálny úspech. Program je založený na princípe postupu od známeho k neznámemu pri nadobúdaní nových skúseností z pozorovania a zažitia aktivít a udalostí, ktoré sú spojené so životom dieťaťa a s jeho bezprostredným kultúrnym a prírodným prostredím.*“ (ŠVP ISCED 1 – primárne vzdelávanie, 2008, s. 6)

Do školy prichádza dieťa, pre ktorého táto zmena nie je jednoduchá, lebo má o škole svoju predstavu. Stať sa žiakom s novými povinnosťami, v novom prostredí za jediný deň, s pani učiteľkou, ktorú nepozná, nie je vôbec jednoduché. Vyučovanie má inú špecifickú organizáciu a platia tu iné pravidlá, než dieťa dovtedy poznalo. v tomto období je veľmi dôležité poskytnúť deťom pomoc a oporu, ktorú veľmi potrebujú. Poskytujú ju najmä učitelia, rodičia, v spolupráci s lekárom, psychológom, špeciálnym pedagógom.

Pri zaškolení má výrazný vplyv **spolupráca** všetkých zainteresovaných, aby sa zabezpečila dobrá príprava školopovinných detí. v prípade zistenia nedostatkov, porúch hľadajú učitelia spolu s rodičmi, psychológom a lekárom, čo najúčinnnejšie opatrenia na ich odstránenie. Na základe dôkladného poznania potrieb detí v období zaškolenia musí učiteľ akceptovať ich špecifiká a maximálne im prispôbiť organizáciu a riadenie výučby, v súlade s ich potrebami modelovať učebné prostredie (Doušková, 2012).

Nástup do školy je všeobecne považovaný za proces adaptácie, prispôsobovanie dieťaťa meniacim sa podmienkam, ktorý si nesie pomenovanie prvé zaťažujúce obdobie pre dieťa, tak v oblasti kognitívnej, ale aj emocionálnej. Ak dieťa nemá v plnej miere akceptované potreby, nemusí to dostatočne zvládať, takže sa môžu dostaviť adaptačné problémy niekedy spojené s neurotickými príznakmi.

Vo vzťahu k obdobiu zaškolenia detí sa používajú pojmy adaptácia a adjustácia. v akom vzťahu vystupujú tieto pojmy? Sú to synonymné pomenovania alebo ide dva významovo odlišné pojmy? Viacerí autori zaoberajúci sa problematikou školskej pripravenosti (Bratská – Ďurič, 1997; Hartl – Hartlová, 2000; Kačániová, 2003; Marko, 1971) chápu **adaptáciu** ako prispôsobenie sa niečomu. Sociálna adaptácia, prispôsobenie človeka novým sociálnym podmienkam napr. adaptácia pri prechode z jedného stupňa školy na druhý, poruchy správania sú chápané ako zlyhanie adaptácie. Nedostatočná adaptačná schopnosť sa nazýva „**maladaptácia**“, ktorej dlhšie dôsledky môžu byť neurózy. U žiaka je najdôležitejšie stotožnenie sa so spoločenskou rolou.

Adjustácia, ako proces aktívneho prispôsobenia sa jednotlivca v podmienkach známeho alebo nového spoločenského prostredia. v školských podmienkach hovoríme o vzťahu žiaka ku školskej a mimoškolskej spoločenskej situácii, kde dominuje aspekt realizovať seba samého. Súvisí to s jeho úrovňou sociálnej zrelosti, predovšetkým s citovou a rozumovou zložkou. Treba vychádzať z predpokladu, že záujmy osobnosti a spoločnosti nie sú v absolútnom súlade, skôr sú rozporné a niekedy až protirečivé.

Podľa Guziovej (1999) pripravenosť dieťaťa na školskú dochádzku závisí v podstatnej miere od najzákladnejšej zo všetkých schopností, ktorou je schopnosť, učiť sa. Každé dieťa je neopakovateľne

jedinečné. Sú deti, ktoré nemajú **adaptačné problémy** a školskému prostrediu sa prispôbia, na druhej strane sú deti, ktoré si ťažko zvykajú na nové školské povinnosti. Aby k takýmto problémom nedochádzalo, vytvárame už v materskej škole podmienky pre vstup do školy, súčasťou ktorých je spolupráca s rodinou, základnou školou, logopédom, centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, či verejnosťou.

Celkový neprospech žiaka po nástupe do prvého ročníka v racionálno-kognitívnej oblasti sa môže prejavovať už v prvých týždňoch tak, že dieťa nereaguje na výklad, nezapája sa do učebných činností, problémy sa prejavujú v oblasti čítania, písania, počítania. Najčastejšou príčinou sú nedostatočne rozvinuté poznávacie, rečové, pohybové, sociálne schopnosti a návyky. Aj stály časový deficit navodzuje stresové prejavy úzkosti, strachu, snenia, žalúdočných problémov. Duševné napätie z adaptačných problémov sa najmä u detí prejavuje rôzne. Navonok je u nich pozorovateľná podráždenosť, zvracanie, neposlušnosť. Hlavným faktorom porušenia duševnej rovnováhy je zmena životných podmienok. Nútené sedenie v laviciach je pre nich neprirodzené, u niektorých jedincov presahujúce možnosti vôle. Spätná reakcia neustáleho napomínania zvyšuje napätie z očakávaného trestu. Prechodná vzdorovitosť a reakcie na napomínanie, môžu prerásť až do neurotických prejavov.

Adaptačné problémy detí rozdelil Čačka (2000) do troch skupín. Do prvej zaradil príznaky adaptačných problémov, ktoré po šiestom roku natrvalo ustupujú, napr. cmúľanie prsta, nadmerná pohyblivosť, zlostné prejavy, ohrýzanie nechťov. Druhou skupinou sú také adaptačné problémy, ktoré na čas miznú a začiatkom dospelovania sa opätovne vracajú – plačlivosť, žiarlivosť, vzdorovitosť. Poslednou skupinu tvoria adaptačné problémy vyskytujúce sa koncom detstva a vyhasínajúce v priebehu dospelovania (nepokojný spánok, hrôzostrašné sny).

Marko (1971) prejavy maladujstovanosti člení do skupín podľa ukazovateľov na:

1. fyzické príznaky, ako neposednosť, nedostatky v pohybovej koordinácii, nízky rast, obezita, ktoré môžu mať blízky vzťah k ťažkostiam v správaní. Sú spojené s neurotickými prejavmi, ako ohrýzanie nechťov, nechutenstvo, zajakavosť, bolesti v dňoch školskej dochádzky;
2. príznaky emocionálnej nezrelosti, sem možno zaradiť voči veku neprimerané detské prejavy správania alebo priveľkú závislosť na dospelšej osobe;
3. príznak abnormality v sociálnych situáciách prejavujúce sa prílišnou plachosťou, uprednostňovaním samoty, prejavom neistoty a zníženej sebadôvery, neprimerané povyšovanie;
4. symptómy abnormálnej emocionality, ako chronická bojzľivosť, náládovosť, vzrušivosť, melanchólia, frustrácia;
5. príznaky exhibicionizmu vo forme prehnanej túžby po atraktívnom povšimnutí, pokus hrať zábavného, túžba vyniknúť, ustavičné úsilie ospravedlňovať sa;
6. príznaky intelektuálnych ťažkostí, ktoré sa prejavujú napr. nápadnou pomalosťou pri odpovediach, nesprávnou interpretáciou správania iných detí;
7. príznaky antisociálnych tendencií, ako drzosť, ničenie školského majetku, neslušné reči, všeobecný postoj agresivity.

Adaptačné problémy môžu byť spôsobené **vnútornými alebo vonkajšími príčinami**. Majzlánová (1998) poznamenáva, že vnútorné príčiny vznikajú zvýšenou vnímavosťou organizmu voči patologickým podnetom na podklade dedičnosti a vrodených dispozícií, pričom určitú úlohu hrá aj faktor veku a pohlavia. Na jedinca má veľký vplyv genetický materiál rodičov. Génové zmeny či defekty môžu narušiť fungovanie jedinca.

Protipólom vnútorných príčin sú vonkajšie príčiny, ktoré najviac prispievajú k formovaniu jedinca, a to rodina, škola, vplyv rovesníkov, pôsobenie umeleckých a masovokomunikačných prostriedkov, iné vplyvy.

Adaptačné problémy žiakov prvého ročníka základnej školy z pohľadu učiteľov a rodičov

Názory učiteľov a rodičov žiakov prvého ročníka základnej školy na prejavy, ktoré sa objavujú u ich žiakov v dôsledku zlej adaptácie sme zisťovali dotazníkovým šetrením, ktorého sa zúčastnilo 50 učiteľov prvých ročníkov a 50 rodičov žiakov prvého ročníka v okrese Vranov nad Topľou. Zaujímalo nás, ako problémy so zaškoľovaním detí vnímajú tí, ktorých sa táto otázka bezprostredne týka.

Zisťovali sme ich názory na to:

- Aké činitele významne ovplyvňujú vstup dieťaťa do školy?
- Aké adaptačné problémy majú žiaci v prvom ročníku?
- Aké faktory významne ovplyvňujú adaptáciu detí na školu?

Adaptačné problémy a faktory ovplyvňujúce adaptáciu žiakov v prvom ročníku

Dotazníkovým šetrením sme hľadali odpovede na otázky - Ako vnímajú adaptáciu svojich žiakov a detí ich učiteľia a rodičia?; Ktoré činitele významne ovplyvňujú vstup dieťaťa do školy?; Ktoré z nich najviac ovplyvňujú výskyt adaptačných problémov?; s akými adaptačnými problémami sa stretávate u žiakov prvého ročníka?.

Pri vyhodnocovaní sme porovnávali názory učiteľov a rodičov na najvýznamnejšie činitele ovplyvňujúce vstup dieťaťa do školy, adaptáciu, čo ju ovplyvňuje a konkrétne adaptačné problémy. Údaje, ktoré sme získali približujú nasledujúce výsledky.

Tabuľka 1 Činitele adaptačných problémov a adaptačné problémy pri zaškoľovaní z pohľadu učiteľa

Učiteľ					
Centrálne činitele (významne ovplyvňujúce vstup dieťaťa do školy)	n	%	Adaptačné problémy žiakov 1. ročníka	n	%
Rodina	29	58	psychické prejavy – plač, strach, stres	37	74
Pohlavie	12	24			
Vek	3	6	neschopnosť pracovať, komunikovať, sústrediť sa	13	26
iné	6	12			
<i>Spolu</i>	50	100	<i>Spolu</i>	50	100

Z údajov dotazníka v tabuľke je možné vidieť, že za dominantný centrálny činiteľ považujú respondenti rodinu. Až 29 učiteľov (58 %) z 50 prípadov uviedlo, že rodina je základný činiteľ ovplyvňujúci vstup dieťaťa do školy. Rodina významne ovplyvňuje kvalitu samotného edukačného procesu a to nielen na jeho začiatku. Za ďalší dôležitý činiteľ považujú dvanásť učiteľov (24 %) pohlavie dieťaťa, menšia skupina šiestich učiteľov (12 %) označila iné činitele a traja učiteľia (6 %) uviedli, že centrálnym činiteľom je vek dieťaťa pri nástupe do školy.

Zaujímali nás, aké sú názory učiteľov, vyplývajúce z ich praxe, s ktorými adaptačnými problémami sa medzi žiakmi stretávajú. Až 37 učiteľov (74 %) považuje za najčastejšie adaptačné problémy psychické prejavy detí ako plač, strach, stres, hnev, žalovanie. Trinásť opýtaných (26 %) prisudzujú problémom v spojení neschopnosti pracovať, komunikovať, nesústredenosť počas hodiny a vyrušovanie ako potrebu návštevy toalety atď.

Tabuľka 2 Faktory adaptačných problémov z pohľadu učiteľa a rodiča

Učiteľ			Rodič		
Faktory adaptačných problémov	n	%	Faktory adaptačných problémov	n	%
pohlavie žiaka	6	12	pohlavie žiaka	2	4
vek	3	6	Vek	0	0
absentovanie predprimárneho vzdelávania	15	30	nenavštevovanie materskej školy	38	76
rodina	21	42	rodina	6	12
iné	5	10	Iné	4	8
<i>Spolu</i>	50	100	<i>Spolu</i>	50	100

Učitelia a rodičia odpovedali na rovnakú otázku „Čo podľa Vás najviac ovplyvňuje výskyt adaptačných problémov?“. Z 50 rodičov označilo až 38 (76 %) odpoveď nenavštevovanie materskej školy. Je zaujímavé, že absentovanie dochádzky do materskej školy pred nástupom do prvého ročníka, sa objavuje ako hlavný faktor adaptačných problémov žiakov častejšie u rodičov ako u učiteľov. Uviedlo ho len 15 (30 %) z 50 učiteľov prvého ročníka základnej školy. 21 učiteľov (42 %) za najdôležitejší faktor adaptačných problémov považujú rodinu. 6 (12 %) rodičia tejto položke pripisujú výrazne nižší význam.

Tabuľka 3 Čas trvania adaptačných problémov z pohľadu učiteľa

Učiteľ		
Dĺžka doby (v ktorej sa adaptačné problémy žiakov prejavujú)	N	%
len počas 1. mesiaca	7	14
v trvaní 3 mesiacov	30	60
do pol roka	8	16
dlhšie	5	10
<i>Spolu</i>	50	100

Doba prispôsobenia sa potrebám školy je u rôznych detí rôzna. Až 30 učiteľov prvého ročníka (60 %) považuje dobu troch mesiacov za primeranú. v tomto období má dieťa dostatok času na prispôsobenie sa životu v škole a zmenám, ktoré vyučovací proces prináša. Hranie postupne zamieňa za učenie. 8 učiteľov (16 %) konštatuje, že adaptačné problémy môžu pretrvávať do pol roka. 7 učiteľov (14%) na základe svojich skúseností vyjadrili názor, že adaptačné problémy trvajú len počas prvého mesiaca. Objavili sa aj učitelia 5 (10 %) zo všetkých opýtaných, ktorí pripúšťajú, že žiaci môžu mať problémy aj dlhšie obdobie ako pol roka.

Tabuľka 4 Druhy adaptačných problémov z pohľadu učiteľa

Učiteľ											
Citová závislosť na dospelom	n	%	Neverbálne prejavy správania	n	%	Nevhodné a nežiaduce fyzické prejavy	n	%	Prejavy hyperaktivity	n	%
vyžaduje si častú verbálnu podporu	20	40	má zábrany, kontakt nevyhľadáva	29	58	cmúľa si palec, prsty	12	24	vyrušuje	30	60
						ohrýza si nechty	19	38			
			strnulé neprirodzené pohyby	0	0	zajakáva sa	3	6	ak môže	15	30
vyžaduje si častú fyzickú blízkosť	23	46	zriedkavý očný a verbálny kontakt	10	20	neúčelné kývavé pohyby telom (hlavou, ústami, očami, nohami)	12	24	vyhľadáva pohybové aktivity	5	10
odmieta až ignoruje blízkeho	7	14							po hodine telesnej výchovy je nesústredený	5	10
			vyhýba sa očnému kontaktu	11	22	tiky – rytmické záškľby svalstva	4	8			
Spolu	50	100	Spolu	50	100	Spolu	50	100	Spolu	50	100

Ktoré druhy adaptačných problémov dominujú, sme sledovali otázkami zameranými na položky citová závislosť na dospelom, neverbálne prejavy správania, nevhodné a nežiaduce fyzické prejavy a prejavy hyperaktivity. Zo získaných dát v tabuľke 4 vyplýva, že učelia sa najčastejšie stretávajú s adaptačnými problémami detí v oblasti citovej závislosti na dospelom. 23 (46 %) z opýtaných učiteľov uviedlo potrebu fyzickej blízkosti učiteľa. Skoro rovnaký počet učiteľov 20 (40 %) sa stretáva s deťmi, ktoré si vyžadujú neustálu verbálnu podporu. Objavili sa tiež prejavy odmietania, ignorácie blízkej osoby. Túto možnosť uviedlo 7 učiteľov (14 %). Na otázku Ako sa prejavujú neverbálne adaptačné problémy u žiakov reagovalo 29 respondentov (58 %) tvrdením, že žiak má zábrany vyhľadávať a udržiavať sociálny kontakt, ktorý je považovaný za dôležitý pri socializácii každého jedinca. 10 učiteľov (20 %) považuje za prejav adaptačných problémov zriedkavý verbálny a zrakový kontakt s okolím. Medzi nevhodné a nežiaduce fyzické prejavy adaptačných problémov zaradilo 19 učiteľov (38 %) ohrýzanie si nechty u detí. Takýto prejav považujú za znak nespokojnosti nielen u žiakov, ktorí nastúpili do prvého ročníka základnej školy, aj v oveľa neskoršom veku. Poslednú skupinu adaptačných problémov, tvorili také, ktoré sú prejavom hyperaktivity. Zo zistení vyplýva, že 30 respondentov (60 %) označilo vyrušovanie ako prejav hyperaktivity, ktoré je ťažké odlišiť od vyrušovania ako takého. Každý adaptačný problém je problémom v menšej, či väčšej miere.

Tabuľka 5 Spolupráca pri riešení adaptačných problémov z pohľadu učiteľa a rodiča

Učiteľ						Rodič		
Pohľad na postoj rodiča pri navrhnutí spolupráce	n	%	Význam spolupráce školy a rodiny pri riešení adaptačných problémov	n	%	Význam spolupráce školy a rodiny pri riešení adaptačných problémov	n	%
priemerný záujem (zanepřázdnenosť rodičov)	5	10	áno	50	100	áno	44	88
prehnaný záujem	10	20						
záujem v nutných prípadoch	28	56	nie	0	0	nie	6	12
rodičia nemajú záujem (sú nevšimaví)	7	14						
<i>Spolu</i>	50	100	<i>Spolu</i>	50	100	<i>Spolu</i>	50	100

Vzťah školy a rodiny je prirodzený, ich spoločným cieľom je uspokojenie prirodzených potrieb detí v škole a doma. Zaujímavé výsledky, sme získali zisťovaním – Čomu prikladajú rodičia a učitelia význam pri riešení adaptačných problémov?; Ako vnímajú spoluprácu rodiny a školy pri výskyte adaptačných problémov žiakov učiteľa a rodičia?. 28 učiteľov (56 %) má skúsenosť, že rodičia majú záujem o spoluprácu len v nutných prípadoch (nedostatočná spolupráca, nemajú záujem o aktivity školy). 7 učiteľov (14 %) uviedlo, že rodičia záujem nemajú, sú nevšimaví a spolupráca s nimi je problematická, skoro žiadna. Obe tieto odpovede nie sú dobrým signálom, no pozitívne je to, že len 7 respondenti označili, že nie je záujem zo strany rodičov o akúkoľvek formu spolupráce. Ak by bolo toto číslo vyššie, bolo by to alarmujúce.

Za dôležité sme pokladali zistiť aký význam pripisujú učitelia a rodičia spolupráci medzi školou a rodinou. Zistili sme, že všetci 50 opýtaní učitelia (100 %) ju považujú za dôležitú, najmä v počiatočnej fáze. Výskyt nedostatkov nemá byť štartovacou čiarou pre začiatok spolupráce, no problémy si nevyhnutne vyžadujú ich kooperáciu. Nedostatočná spolupráca môže byť tiež príčinou vzniku problémov, ktoré by sa nemuseli vyskytnúť. Považovali sme za potrebné, položiť túto otázku aj rodičom: „Podľa Vašich osobných skúseností je spolupráca rodiny a školy pri riešení adaptačných problémov dôležitá?“, zároveň bola nevyhnutná pre získanie vzťahovej interakcie medzi rodičom a školou a miery spokojnosti rodičov pri spolupráci. U rodičov sme takú jednoznačnú odpoveď nezískali. Vyplývalo nám, že 88 % rodičov vyjadrilo, že je potrebná a zároveň vyjadrili spokojnosť so spoluprácou a komunikáciou so školou, ako takou. s týmto tvrdením nesúhlasilo 6 rodičov (12 %), ktorí spoluprácu nepokladajú za významnú pri riešení adaptačných problémov. Naopak učitelia ju vnímajú ako nedostatočnú a problémovú. Treba nájsť impulz, ktorý by naštartoval dobrú spoluprácu, pri týchto dvoch činiteľoch, ktoré ovplyvňujú žiaka (dieťa).

Záver

V príspevku sa zaoberáme adaptáciou a adaptačnými problémami žiakov v prvom ročníku základnej školy. Na adaptáciu a adaptačné problémy žiakov sme nahliadli na základe teoretických východísk a skúmania problematiky v teréne. Zisťovali sme, ktoré činitele ovplyvňujú adaptáciu dieťaťa v nových podmienkach, s akými adaptačnými problémami sa žiaci potýkajú a aké názory na spoluprácu rodiny a školy majú zainteresovaní učitelia a rodičia.

Jedným zo záverov, ku ktorým sme dospeli na základe dotazníkového šetrenia, odкрývajú rodinu a predprimárne vzdelávanie ako najvýznamnejšie činitele ovplyvňujúce zaškolenie. Rodičia vo svojich odpovediach poukazujú na význam prípravy v materskej škole. Neabsolvovanie predprimárneho vzdelávania je pre nich faktorom, ktorý v dosť značnej miere ovplyvňuje vstup dieťaťa do školy a jeho úspešnú adaptáciu na nové prostredie základnej školy. Adaptácia bude úspešná, ak sa minimalizujú faktory vzniku problémov. Na prvom mieste rodina, ako aj materská škola dosiahnu u dieťaťa takú úroveň školskej spôsobilosti, že dieťa bude mať minimálne problémy pri prechode do základnej školy.

Dobrou spoluprácou sa dá predísť neúspešnej adaptácii. Spolupráca je dôležitá, ale rodičia pri navrhnutí v dôsledku výskytu adaptačných problémov sa správajú voči nej odmerane. Učitelia vidia pokles záujmu o spoluprácu zo strany rodičov. Protipólly názor zastávajú rodičia, ktorí ju vnímajú ako dostatočnú. Kvalita interakcie týchto vonkajších faktorov sa odráža nielen pri problémoch. Nová doba priniesla okrem nových možností riešenia aj nové príčiny. Zaneprázdnenosť rodičov, nedostatočná interakcia so školou sú rizikovým faktorom pre zlú adaptáciu a následný vznik adaptačných problémov. Spolupráca nemá byť na začiatku riešenia problémov, ale formou na ich predchádzanie.

V rámci skúmania sa objavovali dve skupiny adaptačných problémov. Prvou z nich sú psychické prejavy, ako plač, strach, stres. Druhou najfrekvencovanejšou skupinou sú sociálne problémy, ako neschopnosť pracovať alebo vzájomne komunikovať. Za primeranú dobu prejavu adaptačných problémov podľa tabuľky 3 pokladajú učitelia obdobie do troch mesiacov. Pri prejavoch navonok, či už citových, neverbálnych, fyzických a hyperaktivity prejavili rôznorodosť odpovedí. Môže to byť cmúľanie prsta, vyhýbanie sa kontaktu, vyžadovanie si prítomnosti dospelého, ohrýzanie nechťov, neúčelné kývavé pohyby.

Na základe získaných údajov môžeme konštatovať, že s adaptáciou sa u žiakov prvých ročníkov vyskytujú aj adaptačné problémy. Pri skúmaní, kde sme mali k dispozícii názory učiteľov základných škôl, sme dospeli k záverom, že k hlavným činiteľom, ktoré ovplyvňujú adaptáciu, patria najmä vonkajšie činitele, ktorými sú rodina a škola. Najväčšou príčinou zlej adaptácie sa javí absentovanie predprimárneho vzdelávania.

Dôležitý pre vstup dieťaťa do základnej školy je vek dieťaťa, no nie je to vždy smerodajné. Deti sú predčasne zaškolené alebo majú odklad povinnej školskej dochádzky. Samozrejme, záleží to aj od telesnej, psychickej, kognitívnej či sociálnej úrovne dieťaťa. Dôležitá je rodina dieťaťa, jej sociálne postavenie, a to koľko podnetov dieťaťu poskytuje.

Škola využíva rôzne formy spolupráce s rodinou, či už formálne alebo neformálne. Čoraz viac rodičia nemajú záujem o formálnu spoluprácu so školou, no veľký záujem je o neformálnu spoluprácu. Spolupráca s rodinou je v značnej miere ovplyvnená aj tým, že veľa rodičov pracuje mimo svojho bydliska, čo ich časovo obmedzuje. Minimalizuje to aj spoluprácu so školou. Spolupráca školy s rodinou je dôležitá, ale o tejto potrebe asi uvažujú len učitelia. Snaha z ich strany je veľká, no záujem zo strany rodiny priveľmi malý.

Učitelia základných škôl rôznymi aktivitami a hrami, či individuálnym prístupom sa snažia minimalizovať adaptačné problémy alebo ich úplne odstrániť.

Zoznam bibliografických odkazov

- BENTLEY, K. 2007. STT: Student talking time. How can teacher develop learners' communication skills
- BRATSKÁ, M. – ĎURIČ, L. a kol. 1997. *Pedagogická psychológia terminologický a výkladový slovník*. 1. vydanie. Bratislava : SPN, 1997. 459 s. ISBN 80-08-02498-4.
- ČAČKA, Otto. 2000. *PSYCHOLOGIE duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vydanie. Brno : DOPLNĚK, 2000. 378 s. ISBN 80-7239-060-0.
- DOUŠKOVÁ, Alena. 2012. *Riadenie triedy a výchova k sebakontrolle*. 1. vydanie. Banská Bystrica : PF UMB, 2012. 179 s. ISBN 978-80-557-0419-7.
- GUZIOVÁ, K. a kol. 1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1999. 208 s. ISBN 80-967721-1-2.
- HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. 1. vydanie. Praha : Portál s. r. o., 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- KAČÁNIOVÁ, Jarmila. 2003. *Pedagogické a psychologické problémy osobnosti žiaka (Výkladový slovník)*. 1. vydanie. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela – Pedagogická fakulta, 2003. 176 s. ISBN 80-8055-785-3.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. 1991. *Informatórium školy materskej*. 1. vydanie. Bratislava : SPN, 1991. 158 s.
- KONČEKOVÁ, Ľuba. 2005. *Vývinová psychológia*. 1. vydanie. Prešov : Lana, 2005. 298 s. ISBN 80-969053-6-8.
- MAJZLANOVÁ, Katarína. 1998. *Poruchy správania u detí predškolského veku*. 1. vydanie. Bratislava : Humanitas, 1998. 118 s. ISBN 80-967890-4-X.
- MARKO, Július. 1971. *Vpravovanie dieťaťa do školského prostredia*. Bratislava : SPN, 1971, 218 s.
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – primárne vzdelávanie. [online] 2014. [cit. 2012-01-12]. Dostupné na internete:
http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf

Kontaktné údaje

Tatiana Homolová

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

tatiana.homolova@umb.sk

IVANA IVANOVÁ
DISCIPLÍNA V TRIEDE NA PRIMÁRNOM STUPNI ŠKOLY

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
ivana.blazickova@umb.sk, ivkabl@gmail.com

DISCIPLÍNA V TRIEDE NA PRIMÁRNOM STUPNI ŠKOLY

IVANA IVANOVÁ

Abstrakt: Téma školní (ne) kázně v současné škole je tématem vysoce aktuální. Rušivé chování žáků ve třídě je překážkou efektivní výuky. Jednou z příčin rušivého chování žáků je i absence preventivních opatření, výchovy k disciplíně ze strany učitele. Naše práce začíná proces hledání a identifikace optimálního modelu třídního managementu, ve smyslu řízení disciplíny. Do dané problematiky chceme přispět prostřednictvím výzkumné analýzy současného stavu vytvořit optimální model třídního managementu, ve smyslu řízení disciplíny, který by implementací preventivních opatření a výchovou k disciplíně zkvalitnil, zefektivnil výuku ve třídách na primárním stupni základní školy.

Klíčové slova: Kvalita výuky. Třídní vedení. Řízení kázně. Klima třídy. Programy řízení kázně ve třídě.

Abstract: The topic of school discipline in the current school is a highly topical issue. Troublesome behavior in the classroom is an obstacle for effective instruction process. One of the causes of troublesome behavior is the absence of preventive measures, absence of guidance towards discipline from the teacher. Our work begins the process of finding and identifying the optimal model of classroom management, in terms of discipline. We would like to contribute to the given topic via analysis of the present condition, create an optimal model of classroom management in terms of discipline control. The model should improve the quality and effectiveness of the teaching process in primary school classrooms via implementation of preventive measures and guidance towards discipline.

Key words: The quality of the instruction process. Classroom management. Discipline management classroom climate. Discipline management programs the classroom.

Úvod

Téma školskej (ne)disciplíny v súčasnej škole je témou vysoko aktuálnou, ktorá už nie je len predmetom diskusie participantov výchovno-vzdelávacieho procesu v zborovniach škôl, či rozhovorov rodičov, ale dostáva sa taktiež do pozornosti verejných médií, stáva sa námetom mediálneho spracovania rôzneho charakteru (televízia, rozhlas), obsahom rôznych elektronických fór, otázka riadenia disciplíny sa stáva predmetom záujmu stále širšej verejnosti.

Začiatkom roku 2001 prebehla médiami správa o masovom odchode učiteľov v Británii, kde museli niektoré školy dokonca zrušiť vyučovanie. Učitelia uviedli ako hlavný dôvod ich odchodu nedisciplinovaných a nezvládnuteľných žiakov (Bendl, 2011). David Chan (1998) reportoval viac ako 400 učiteľov v Hong Kongu. Manažment správania sa žiakov v triede zaznamenal ako druhý najdôležitejší faktor, ktorý vplýva na stres napádajúci a ovplyvňujúci každodenný život učiteľov. Ďalší neopomenuteľný výskumník danej oblasti Richard Ingersoll (In : Lewis, 2009) študoval približne 6 700 učiteľov v USA. Výsledky jeho výskumu hovoria, že približne 30 percent zo 400 alebo z tých, ktorí sa rozhodli profesiu opustiť identifikovalo práve problémy so správaním žiakov ako jeden z rozhodujúcich dôvodov ich odchodu. Učiteľov teda netrápia len problémy sociálneho statusu, či finančného ohodnotenia, ale najmä žiaci a ich správanie v triede.

Z uvedeného vyplýva, že najčastejšími ťažkosťami, ktoré v súčasnosti znepokojujú učiteľov, ako aj všetkých participantov výchovno-vzdelávacieho procesu sú problémy, týkajúce sa práve nedostatku disciplíny, čo vyplýva z nekvalitného riadenia vyučovania (Classroom Management), ktorý

je základným predpokladom pre kvalitnú výučbu. Vplyvom rušivého správania a nedostatku (seba)disciplíny dochádza počas vyučovacej hodiny k časovej strate.

Do danej problematiky chceme prispieť nielen skúmaním vzťahu medzi činnosťami učiteľa a ich riešením žiakmi, ale prostredníctvom výskumnej analýzy súčasného stavu je naším cieľom nájsť a implementovať *optimálny model triedneho manažmentu, v zmysle riadenia disciplíny, ktorý by implementáciou optimálnych preventívnych opatrení a výchovou k (seba)disciplíne skvalitnil, zefektívnil výučbu v triedach na primárnom stupni základnej školy.*

Riadenie triedy ako predpoklad kvalitnej výučby

Profesor H. Jerome Freiberg (2006, s.737), riaditeľ výskumu pre program celoškolského riadenia *Consistency Management and Cooperative Discipline® (CMCD®)* z University of Houston definuje triedny manažment ako "schopnosť učiteľov a študentov sa dohodnúť a úspešne pokračovať v rámci sociálnych a akademických interakcií, a to vytvorením úsilia o dobré mravy v rámci sociálnej štruktúry vybudovanej postupom času, ktorá nakoniec dovedie študenta k sebadisciplíne." Triedny manažment charakterizuje profesorka Vališová (2007) z filozofickej fakulty Karlovej Univerzity, ktorá sa špecializuje na problematiku autority a manipulácie v sociálnych vzťahoch, ako "proces vytvárania priaznivých podmienok na to, aby sa žiaci zapájali do triednych aktivít, od usporiadania učebného priestoru, navodenie a udržanie učebných situácií, sledovanie žiakovho správania, až po zvládnutie nežiaduceho správania, ktoré sa odlišuje od spoločenských noriem."

Slovenská autorka, profesorka Doušková (2012), ktorej predmetom odborného záujmu sú aj otázky riadenia výučby a vedenia žiakov v procesoch učenia sa, predstavuje riadenie triedy a disciplíny ako náročné činnosti učiteľa pri utváraní prostredia pre výchovu a vzdelávanie, ktoré zabezpečuje najväčšiu možnú učebnú aktivitu a spoluprácu žiakov, zahŕňa organizáciu výučby, výchovu k sebaovládaniu a k sebadisciplíne.

Neschopnosť vytvoriť riadne učebné prostredie podľa Gottfredsona, Emmera, Evertsona a Worshama (In : Freiberg, 2006) prispieva k nevhodnému správaniu a znižuje tak možnosti vzdelávania študentov. Konštruktívne učebné prostredie podľa Freiberga (2006) „*umožňuje dosiahnuť úroveň akademického riadenia, ktorá je pri výučbe nevyhnutná*“, čo súvisí najmä s kvalitou didaktických kompetencií. Z pohľadu organizácie je totiž riadenie výučby - vytvoriť podmienky nevyhnutné na výučbu a učenie sa zodpovednosťou učiteľa. Predpokladom pre efektívne riadenie výučby a vedenie žiakov v učení sa je vhodný výber stratégií vyučovania, učenia sa a podporovanie učenia sa žiakov, ako aj efektívne riadenie fáz učebného cyklu. Aktívny prístup žiakov k učeniu vo vysokej miere ovplyvňuje učiteľ vhodným výberom stratégií vyučovania, ktoré rozhodujú o efektivite výučby, o tom, či dochádza k podpore dosahovania optimálnych výsledkov učenia sa (Doušková 2012). Úspešný triedny manažér má premyslené otázky riadenia triedy a disciplíny, pričom vychádza z poznania individuálnych potrieb svojich žiakov, systematicky a nepretržite sa venuje prevencii nevhodného správania a intervencii už existujúcich prejavov tohto správania (Doušková, 2012). Vývoj triedneho manažmentu v spoločenských podmienkach a jeho neustála sofistikácia odborníkmi, ktorých ženie vpred volanie o pomoc učiteľov a ich dopyt po strategickom manažmente ľudského kapitálu v triede má za cieľ skončiť s hazardom ľudského potenciálu a smerovať k budovaniu výchovného systému k sebadisciplíne v každej jednej triede. Triedny manažment v smere, v akom sme ho charakterizovali podmieňuje aj disciplínu v triede. Freiberg (2006, s.738) definuje disciplínu ako „schopnosť jednotlivých žiakov pracovať v učebnom prostredí bez zasahovania do práv, slobôd a zodpovedností ostatných rovesníkov a dospelých.“ V smere v akom sa budeme uberať vidíme

disciplínu ako schopnosť triedneho manažéra (učiteľa), riadiť výučbu tak, aby čo najmenej času strácala riešením disciplinárnych problémov, to znamená s primárnym zameraním na prevenciu nevhodného správania sa, ďalej na intervenciu už existujúcich prejavov nevhodného správania sa žiakov. Seba(disciplínu) vidíme ako schopnosť žiakov pracovať a podávať efektívny a akontabilný výkon počas výučovania, bez zasahovania práv, slobôd a zodpovednosti svojich rovesníkov a triedneho manažéra a zároveň nieť personálnu a komunálnu zodpovednosť v rámci triedy v učebnom prostredí, ktoré je zárukou pocitu bezpečia pre všetkých participientov edukačného procesu (učitelia, žiaci).

Úlohou učiteľa je teda podporovať prejavy vhodného správania sa a tým budovať vhodné návyky správania sa žiakov, implementovať čo najefektívnejšie intervencie nevhodného správania sa a zároveň realizovať prevenciu tohto správania. Ramon Lewis (2009) z Univerzity La Trobe v Melbourne v rámci sumarizácie svojich doterajších dvadsaťpäťročných skúseností, týkajúcich sa manažmentu správania sa žiakov si je vedomý bezprostrednej potreby mnohých učiteľov po systematickom riadení, ktoré zabezpečí poriadok v ich triede a to práve prostredníctvom podpory vhodného správania sa žiakov a nastavuje očakávania tohto správania sa. Všetci žiaci majú možnosť naučiť sa v triede toľko, koľko je len možné a všetky rozhodnutia, týkajúce sa triedneho manažmentu by mali byť riešené v rámci krátkych triednych schôdzok, aby neokrádali výchovno- vzdelávací proces o čas, ktorý má byť venovaný výučbe. v našich podmienkach poukazuje na dôležitosť takejto "podnikateľskej klímy vo výučbe" Doušková (2012) a Cangelosi (1994, s. 97), ktorý hovorí o výučbe *„kde sa žiaci a učiteľ správajú tak ako keby bolo dosiahnutie výučbových cieľov dôležitejšie ako všetko ostatné.“*

Identifikácia intervenčno - prevenčných programov

Žiadny program na riadenie triedy a disciplíny v triede nepokryje problematiku správania sa žiakov na 1. stupni základnej školy. Freiberg v publikácii Handbook of classroom management (2006) popisuje namáhavý výberový proces 40 z viac ako 800 existujúcich výskumných programov, ktoré sa zaoberajú problematikou behaviorálnych potrieb detí a mládeže v triedach a na školách, ktoré majú potenciál a prísľub riešenia disciplinárnych problémov.

V začiatkoch sa na výber programov Freiberg a Lapointe (2006) používali zdroje ako napr. Educator's reference desk, federálne a štátne databázy ako aj články a knihy z oblasti školskej disciplíny a riadenia triedy. Po niekoľkých mesiacoch bolo však jasné, že tieto vyšetrovacie procesy by trvali roky. Ďalej sa pri týchto procesoch zistilo, že národné alebo štátne organizácie už hodnotili väčšinu programov, ktoré určili na počiatočné hodnotenie. Určili 12 organizácií a dve skupiny autorov, teda 14 tretích strán (Centrum pre štúdium a prevenciu násillia, Americký zväz učiteľov, spoločenstvá, ktoré sa starajú o stratégie prevencie, Odborná rada pre bezpečné, disciplinované školy a školy bez drog zriadená americkým ministerstvom školstva, Ústav Hamiltona Fisha, Marylandský manuál, Úrad súdnictva vo veciach mládeže a prevencie delikvencie, Centrum prevencie a na podporu rozvoja ľudských zdrojov, Inštitút vied vzdelávania, Správa služieb užívania nákových látok a duševného zdravia, Recenzia z textu autorov zahrnutá v "Školský zákon a Polícia", Wetchesterský Inštitút a Ústav násillia v New Jersey), ktoré hodnotili jednotlivé programy. Tieto "tretie strany" hodnotili viac ako 800 programov v oblastiach ako napr. študentská disciplína, šikanovanie, násillie mladistvých, kriminalita, požívanie nákových látok, a psychopatológia v prostredí školy, rodiny a komunity. Hodnotenia programov z oblasti školskej disciplíny a riadenia triedy realizované tretími

stranami sú sponzorované ministerstvom vzdelávania, ministerstvom spravodlivosti (Úrad spravodlivosti a prevencie kriminality mladistvých), alebo ministerstvom zdravia v Amerike. Na základe kritérií týchto 14 organizácií Freiberg a Lapointe (2006) vytvorili finálnu podobu zoznamu 40 programov.

Hľadanie optimálneho modelu triedneho manažmentu v našich podmienkach

Naša práca začína proces hľadania a identifikácie optimálneho modelu triedneho manažmentu, v zmysle riadenia disciplíny, ktorý by implementáciou optimálnych preventívnych opatrení a výchovou k disciplíne skvalitnil, zefektívnil výučbu v triedach na primárnom stupni základnej školy na úrovni spoločnosti v ktorej žijeme, ktorá tvorí prostredie bezprostredne vplývajúce na na výchovný proces.

Pri výbere programov založených na výskume a zameraných na prevenciu a riešenie problémov disciplíny berieme do úvahy, aké programy by boli najlepšie pre náš kontext. Vo všeobecnosti identifikujeme miesto a aktuálnu úroveň spoločnosti v ktorej žijeme, ďalej bližšie špecifikujeme demografické údaje a zamerania, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu našej primárnej selekcie programov. To znamená, čo je predmetom nášho záujmu : zamerať sa primárne na prevenciu alebo zasahovanie, aká je naša základná populácia, stupeň, vek, etnikum, geografická poloha, socio-ekonomický status krajiny, úroveň - individuálnu, triednu alebo školskú, zapojenie rodičov a iných dospelých osôb, schvaľovací proces školy, školenia učiteľov, frekvencia zavedenia a trvanie programu. Tieto položky sú uvedené a hodnotené 14 tretími stranami (Centrum pre štúdium a prevenciu násillia, Americký zväz učiteľov, spoločenstvá, ktoré sa starajú o stratégie prevencie, Odborná rada pre bezpečné, disciplinované školy a školy bez drog zriadená americkým ministerstvom školstva, Ústav Hamiltona Fisha, Marylandský manuál, Úrad súdnictva vo veciach mládeže a prevencie delikvencie, Centrum prevencie a na podporu rozvoja ľudských zdrojov, Inštitút vied vzdelávania, Správa služieb užívania návkových látok a duševného zdravia, Recenzia z textu autorov zahrnutá v "Školský zákon a Polícia", Wetchesterský Inštitút a Ústav násillia v New Jersey).

Ďalej pri výbere zvažujeme, ktoré skupiny programov sú predmetom nášho primárneho záujmu. Na základe porovnania jednotlivých programov existuje osem programových zoskupení daného zoznamu so spoločnými rysmi v cieľoch a charakteristikami pričom predmetom nášho záujmu sú :

- Programy pre riadenie triedy (n = 2)
- Programy pre riadenie disciplíny v triede (n = 2)

Programy pre riadenie triedy

Do programového zoskupenia *Programy pre riadenie triedy - Classroom-Based Management Programs* patria dva programy, ktoré sú navrhnuté pre všeobecnú populáciu so zameraním na riadenie triedy s dôrazom na prevenciu nevhodného správania a nejakými intervenčnými stratégiami.

Program **Organizácia a riadenie triedy - Classroom Organisation and Management Program** je vyvinutý na základe výskumu jednej zo svetových expertov v oblasti triedneho manažmentu, profesorky Carolyn M. Evertson. Prínosy tohto programu sú uvedené v záveroch 12-tich štúdií, ktoré zahŕňajú viac ako 4000 hodín pozorovania v 581 triedach v 100 školách. Od roku 1989 program slúžil viac ako 100 000 učiteľom a správcom v 33 štátoch a amerických teritóriách. Štúdie ukazujú, že učelia, ktorí používajú princípy COMP potvrdili zníženú študentskú nevychovanosť a nárast

akademického angažovania študentov, lepšie výsledky žiakov, a osobnú spokojnosť vo výučbe (<http://www.comp.org/AboutCOMP.html>).

Program je založený na základe popisu, korelácie a experimentálnych štúdií, ktoré zistili, že plánovanie, implementácia a udržiavanie manažérskych zručností v triede zlepšuje oboje : správanie a učenie. Program zdôrazňuje 7 oblastí triedneho manažmentu:

1. Organizovanie triedy,
2. plánovanie a učenie sa pravidiel a procedúr,
3. riadenie práce študenta a zlepšovanie jeho akontability,
4. udržiavanie dobrého správania študenta,
5. plánovanie a organizovanie,
6. vykonávanie pokynov a zachovanie hybnosti,
7. uzavrieť školský rok a dobrý začiatok (Freiberg, 2009).

Prostredníctvom učiteľovej efektívnejšej organizácie a proaktívnych stratégií sa predchádza deviantnému správaniu. COMP má rad štúdií, ktoré podporujú jeho účinnosť na študentove vyrušovanie a akademickú angažovanosť (Evertson, Smithey, 2000, Gottfredson In : Freiberg, 2006). COMP tréning je rozdelený na dve časti: 3-dňový workshop pred začatím školského roka a 1-dňové sledovanie. COMP taktiež prevádzkuje programy špecificky pre nových učiteľov.

Program **Citlivá trieda (Responsive classroom RC)** zahŕňa stratégie pre sociálne a akademické učenie a vedie k väčšej efektivite učiteľov, vyšším výkonom žiakov a lepšej školskej klíme. (<http://www.responsiveclassroom.org/about-responsive-classroom>) Výskum podporuje RC v triedach (K-6).

Zásady programu zahŕňajú:

- a) sociálne a akademické kurikulum, oba sú dôležité,
- b) ako a čo sa deti učia je rovnako dôležité,
- c) sociálne interakcie prinášajú poznávací rast,
- d) dôležité sociálne zručnosti zahŕňajú kooperáciu, tvrdenie, zodpovednosť, empatiu a sebakontrolu,
- e) učitelia potrebujú poznať dieťa individuálne, kultúrne a vývojovo,
- f) rodiny by mali byť poznané a prizvané k participácii,
- g) to ako pracujú v škole dospelí je také dôležité ako individuálne kompetencie (Freiberg, 2006)

Program podľa autorov implementuje 6 učebných stratégií vrátane ranných stretnutí, pravidiel a logických dôsledkov, vedených objavov, akademických rozhodnutí, triednej a rodinnej komunikácie. Učitelia, ktorí použili program, hlásili väčšiu účinnosť na disciplínu a s väčšou pravdepodobnosťou zaznamenali pozitívny postoj k vyučovaniu (Rimm-Kaufman & Sawyer In : Freiberg, 2006). Príslušný profesijný rozvoj a materiály zahŕňajú 1-dňové semináre, týždenné školenia až po viacročný rozvoj zamestnancov.

Programy pre riadenie disciplíny v triede

Dva špecifické programy zahŕňajú techniky modifikácie správania pre udržanie poriadku a obmedzenia rušivého správania.

Hra pre dobré správanie – The Good Behavior Game GBG je primárne zameraná na prevenciu nežiaduceho správania v triede (všeobecná populácia žiakov) , intervenčné prvky riešia reakcie žiakov na vzniknuté problémy, si vyžaduje účasť každého žiaka v triede. Tento program je vyvinutý pre žiakov prvého stupňa základnej školy (1. a 2. ročník). Výskum tretej strany o efektivite tohto

programu je dostupný pre 1., 2. a 3. ročník základnej školy. Program bol vyvinutý v Spojených štátoch amerických, zahŕňa štúdie v afroamerickom, kaukazskom a multikultúrnom etniku v podmienkach mestských škôl s nízkym alebo stredným socioekonomickým statusom. GBG zahŕňa triedne schôdzky týkajúce sa triedneho manažmentu a riešenia disciplinárnych problémov, upevňuje školské pravidlá na úrovni triedy. Zameriava sa celkovo na riadenie triedy pričom zahŕňa aj systém triedneho manažmentu, poskytuje nástroje na riadenie správania, ponúka konkrétne školenie a stratégie ako integrovať program do života v triede. Tento program zahŕňa triedne stretnutia za účelom diskutovania o problémoch súvisiacich s akademickými, sociálnymi a behaviorálnymi cieľmi. Rodičia sa taktiež môžu zúčastniť na týchto stretnutiach. Ponúka školenie pre učiteľov a poskytuje materiál (manuál pre použitie). Frekvencia implementácie je 10 minút trikrát týždenne až po 30-45 minút päťkrát týždenne, celkové trvanie programu je jeden rok. Vývojoví pracovníci však uvádzajú, že frekvencia a trvanie implementácie programu sú flexibilné, aby sa prispôbili potrebám triedy. "Reporty a efekty" (2006) uvádzajú v oblasti študijných výsledkov za použitia kvantitatívnych aj kvalitatívnych metód vyššiu akademickú angažovanosť (reportované učiteľom, pozorovanie), zlepšenie akademického úspechu (záznamy školy, pozorovanie). Medzi rizikové faktory zahŕňajú vyrušovanie a verbálnu agresiu.

Program Hra na dobré správanie umožňuje žiakom pracovať v tímoch, kde sa každý žiak stáva zodpovedným za celú skupinu. Skôr než začne hra, učiteľ vysvetlí aké rušivé správanie bude mať za následok začiar knutie resp. označenie na tabuli. Žiaci tak dokážu ľahko odlíšiť vhodné a nevhodné správanie. Tímy, ktoré neprekročia určitý počet značiek - bodov na konci hry, sú odmenené (napr. konkrétne, hmatateľné odmeny, aktivity). Dĺžka hry sa časom zvyšuje až napokon už učiteľ začína novú hru bez varovania, aby žiaci neustále kontrolovali svoje správanie. Na konci prvého ročníka, študenti GBG mali podľa učiteľov v porovnaní s kontrolnou skupinou menej agresívne a plaché správanie (Freiberg, 2006).

Program bol prvýkrát testovaný v roku 1969. Niekoľko výskumných článkov (Barrish, Saunders, & Wolf, 1969; Harris & Sherman, 1973; Medland a Stachnik, 1972) potvrdilo, že hra je účinným prostriedkom pre zvýšenie rýchlosti vypracovania úloh, zlepšenie správania sa a zároveň to znížilo rušivé správanie sa žiakov v triede (<http://www.interventioncentral.org/behavioral-interventions/schoolwide-classroommgmt/good-behavior-game>). Proces zavádzania Hry na dobré správanie do triedy má relatívne jednoduchý postup. Intervenčné centrum (<http://www.interventioncentral.org/>) popisuje 5 krokov ako implementovať tieto Hry na dobré správanie do praxe (rozhodnutie kedy hru zaplávať do rozvrhu, jasne definovať prejavy nevhodného správania sa žiakov, rozhodnutie o vhodnej dennej (alebo aj týždennej) odmene pre víťazné tímy, predstaviť hru triede, zaviesť hru do platnosti).

Program **The Think Time® - Čas na premýšľanie** (<http://www.soprislearning.com/>) je zameraný na riadenie disciplíny obsahujúci techniku riešenia rušivého správania na základných školách a triedach (1. až 6 ročník). Zahŕňa prvky na úrovni školy ako reštrukturalizácia školskej kultúry, na úrovni triedy zahŕňa upevňovanie pravidiel školy na úrovni triedy. Program vyžaduje spoluprácu všetkých pedagogických zamestnancov a ich školenie. Ponúka videá, materiál (manuál pre použitie) a koncepcie školenia zamestnancov. Vývojoví pracovníci uvádzajú, že frekvencia a trvanie implementácie programu sú vysoko flexibilné, aby sa prispôbili potrebám školy a triedy.

Táto technika manažmentu správania je používaná, len ak žiak neposlúchne požiadavku učiteľa. Tento program pomáha žiakom získať v triede sebadisciplínu pomocou stratégie, ktorá je odvodená z Pattersonovej teórie nátlaku (1982) na interakcie dospelý - dieťa. Realizácia si vyžaduje

dvoch alebo viac učiteľov, ktorí sú navzájom v blízkosti začlenení vo svojich samostatných triedach s tzv. Think Time zónou, kde sú dve alebo tri lavice umiestnené oddelene od skupiny. Keď žiak nie je schopný poslúchnuť žiadosť učiteľa, aby zmenil svoje správanie, je poslaný do tejto zóny v ďalšej triede učiteľa. Po spolupracovaní učiteľ určí, že žiak už získal sebakontrolu. Pokiaľ je žiak v Think Time zóne, zapíše príčinu a tiež správanie potrebné pri návrate. Táto stratégia podľa Nelson, Martella & Galand (In : Freiberg, 2006) znižuje až o 70% správanie vyžadujúce administratívne zásahy akým je vylúčenie zo skupiny.

Zoznam bibliografických odkazov

- BENDL, S. 2011. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha : Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.
- BENDL, S. 2001. *Školní kázeň*. Praha : ISV, 2001. ISBN 80-85866-80-3.
- CANGELOSI, J. 2006. *Strategie řízení třídy*. Praha : Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-650-6.
- CANGELOSI, S. *Ako získať a udržať spoluprácu žiakov pri výučbe*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-406-0.
- DOUŠKOVÁ, A.: *Riadenie triedy a výchova k sebakontrolu*. Banská Bystrica : PF UMB, 2012. ISBN 978-80-557-0419-7.
- EVERTSON, M. (1989) *Classroom Organisation and Management Program*. Nashville. Dostupné na : <<http://www.comp.org/AboutCOMP.html>>
- FREIBERG, J. 2006. Research- Based Programs for Preventing and Solving Discipline Problems. In: EVERTSON, C.M. - WEINSTEIN, C.S. 2006. *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 2006, s. 735 – 787.
- CHAN, D. W. 1998. *Stress, coping strategies and psychological distress among secondary teachers in Hong Kong*. American Educational Research Journal, 35 (1), 145-63.
- LEWIS, R. 2008. *Understanding pupil behaviour (Classroom management techniques for teachers)*. Routledge : New York, 2009. ISBN: 0-415-48352-2.
- VALIŠOVÁ, A. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

Kontaktné údaje

Ivana Ivanová

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

ivana.blazickova@umb.sk, ivkabl@gmail.com

ANDREA NOVÁKOVÁ
STATUS PROFESIE UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA
V MEDZINÁRODNOM POROVNANÍ

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
andrea.poliakova@umb.sk

STATUS PROFESIE UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA V MEDZINÁRODNOM POROVNANÍ

ANDREA NOVÁKOVÁ

Abstrakt: v príspevku analyzujeme pedeutologickú problematiku v teoreticko-empirickej komparatívnej rovine. Charakterizujeme súčasné poňatie profesie učiteľa primárneho vzdelávania z medzinárodného aspektu. Stručne teoreticky rozpracúvame aktuálne poznatky o danej profesii, jej pedagogické i spoločenskovedné súvislosti. Teoreticky rozpracovávame požiadavky na výkon profesii, ktoré tvorili jadro zisťovania náročnosti profesie učiteľa pre primárne vzdelávanie v porovnaní s inými profesiami. v príspevku prezentujeme výskumný zámer, metódy a výsledky skúmania profesie v medzinárodnej komparácii, jej pozíciu medzi rôznymi inými profesiami, a to na slovensko-česko-poľskom a sčasti fínskom výskumnom súbore. v závere formulujeme výsledky, návrhy a podnety pre ďalší pedeutologický výskum.

Kľúčové slová: Učiteľ pre primárne vzdelávanie. Pedeutologická komparácia. Príprava učiteľov. Profesia. Sociálny statu. Požiadavky profesie.

Abstract: In this paper we analyze pedeutologic issue in theoretical and empirical comparative level. We characterize the current concept of the teaching profession for primary education from an international aspect. Briefly elaborates the current knowledge of the profession, the educational and social science context. Theoretically elaborate performance requirements profession, which formed the core of the survey demands of the teaching profession for primary education compared to other professions. In this paper we present a research purpose, methods and results of the search of the profession in international comparison, its position among various other professions, in the Slovakia-Czech-Polish and partly Finnish research group. In conclusion, we formulate the results, suggestions and ideas for further pedeutological research.

Key words: Teacher for primary education. Pedeutological comparison. Training/study. Profession. Social status. Profession demands.

ÚVOD

Slovenské školstvo sa v zoznamoch rôznych ratingových hodnotení pravidelne umiestňuje v druhej polovici. Z tohto dôvodu sa poukazuje na vzdelávacie systémy a postupy úspešnejších krajín, formulujú sa nové požiadavky na modernizáciu a inováciu vzdelávania, hľadajú sa príčiny neúspechu, ktoré sa vyčítajú v konečnom dôsledku najmä nedostatočnej príprave a kvalifikácii učiteľov. Učitelia sú často pasívni v proklamovaní toho, čím všetkým je práca učiteľa, vo verejnom prejavovaní svojich názorov a potrieb v rámci zlepšenia profesie. v tejto pasivite ich však podporuje makroriadenie, keď aj napriek štrajkom učiteľov a po zdanlivom upokojení situácie, naďalej nenapĺňa požiadavky učiteľov nevyhnutné pre kvalitné fungovanie edukačného systému. Učitelia tak upadajú do frustrácie, nevnímajú podporu zo strany štátu, ani zo strany verejnosti, ale vnímajú úpadok a znižovanie sociálneho statusu profesie v porovnaní s atraktívnymi a finančne lepšie ohodnotenými profesiami. Učiteľ primárneho vzdelávania je profesiou diferencovanou v rámci činností. Tento fakt spôsobuje situáciu, v ktorej samotný učiteľ nevie jasne definovať v čom spočíva jeho profesionalita. Je to problém týkajúci sa profesijnej identity, ktorý však okrem iného spôsobuje pochybnosť učiteľa o svojej odbornosti, profesionalite, a pod.

Cieľom príspevku je prezentovať výsledky realizovaného medzinárodného teoreticko-empirického výskumu. Na základe spracovaných filozofických, spoločensko-politických, odborných

pedagogicko-psychologických a pedeutologických východísk sme zisťovali súčasné ponímanie profesie učiteľa primárneho vzdelávania medzi rôznymi profesiami vyžadujúcimi vysokoškolskú prípravu z aspektu náročnosti jednotlivých predpokladov, požadovaných v profesiách a formulovaných na základe analýzy nielen nami, ale aj prostredníctvom Klasifikácie zamestnaní (KZAM) z medzinárodného hľadiska.

ZÁKLADNÉ TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ VÝSKUMU

Vplyv súčasných sociálnych a filozofických východísk na koncepciu prípravy a na proces profesionalizácie učiteľa primárneho vzdelávania

Pedeutológia je veda veľmi diferencovaná a v snahe definovať súčasné poňatie profesie učiteľa primárneho vzdelávania je nevyhnutné zamerať sa na jej teoretické východiská komplexne. Významný vplyv na formovanie pregraduálnej fázy profesie učiteľa primárneho vzdelávania ako aj na samotnú profesiu majú filozofické a spoločenské vplyvy postmoderny a globalizmu ako fenoménu súčasnej spoločnosti. Rozporuplnosť tohto javu, ktorý na jednej strane poskytuje veľkú perspektívu a významné možnosti rozvoja, ale na strane druhej je prijímaný s obavami a neistotou. Úlohou edukácie je sčasti potláčať negatívne vplyvy globalizácie, naučiť ich ovládať, či eliminovať. v tomto procese má významnú a náročnú úlohu učiteľ, na ktorého sú kladené vysoké nároky rýchlo sa meniacou spoločnosťou. Autori Pike a Selby (1994, s. 101 – 110) vymedzili charakteristiky učiteľa v epoche globalizácie:

- pristupuje k riešeniu problémov z globálneho celosvetového hľadiska – je otvorený diskusii o celosvetových spoločenských problémoch, pričom však nepotláča, ale naopak vníma a uvedomuje si národné a etnické špecifiká;
- umožňuje zoznámiť sa s rozmanitosťou a bohatstvom najrôznejších kultúr, poukazuje na morálne či etické pozitíva, ale aj negatíva jednotlivých kultúr;
- je zameraný predovšetkým na budúcnosť, na význam vývoja v súčasnosti pre budúce generácie;
- dáva svojim žiakom najavo silu a vieru v ľudské možnosti;
- kladie dôraz na rovnomerný rozvoj všetkých zložiek osobnosti študentov, hlavne na rozvoj citovej a emocionálnej zložky, ktoré boli utláčané v predošlomsobdobí rozvojom kognitívnej zložky;
- v triede využíva rôzne formy a metódy výučby, ktorými sa proces výučby stáva individualizovanejším;
- chápe učenie ako celoživotný proces, preto učí žiakov učiť sa;
- rešpektuje práva druhých a snaží sa v triede rozložiť moc a zodpovednosť za rozhodovanie;
- snaží sa ukázať svojim žiakom vzájomné súvislosti medzi jednotlivými predmetmi – integrované vyučovanie;
- snaží sa prepojiť život triedy so životom bežnej komunity – spolupráca školy, rodiny, komunity.

Tieto charakteristiky globálneho učiteľa sú naďalej, aj po 20. rokoch, aktuálne a v praxi nie naplno realizované, pretože sa javí ako náročné skĺbiť ich so súčasným stavom nášho školstva.

Postmodernizmus spochybnil tradičné poňatie edukácie v modernom pedagogickom myslení, pretože je podľa postmodernistov nadvládou vychovávateľa a edukácia v skutočnosti predstavuje akúsi „technickú výrobu“ detskej osobnosti, pretože deti sú chápané ako niečo, s čím sa dobre manipuluje (Skalková, 1995). v myslení postmoderny sa zdôrazňujú pojmy ako autonómia, samostatnosť a sloboda dieťaťa, jeho zrelosť, právo samostatného subjektu. v centre

edukácie má byť dieťa (s jeho individuálnymi, vývinovými charakteristikami, faktormi ovplyvňujúcimi jeho učenie sa, a pod.) a nie obsah vzdelávania. Učiteľ má mediovať obsah na základe potrieb dieťaťa, ktoré sa menia v súvislosti s rýchlo sa meniacou spoločnosťou, vytvárať a iniciovať pre dieťa podmienky edukácie, aby dosiahlo svoj osobnostný rozvoj a aby tento náročný proces profesijne zvládol, musí sa neustále sebarozvíjať. Otázkou ostáva, ako má súčasná pedagogika reagovať na výzvy postmodernizmu. Úmyslom postmodernizmu nie je zavrhnúť všetko, čo riešila moderná pedagogika od čias osvietenstva. „Postmodernizmus poukazuje, aj keď často skratkovite a empiricky málo podložené, na reálne problémy súčasnej výchovnej skutočnosti. Odhaľuje zložitejšie podmienky pedagogickej praxe v rýchlo sa meniacej spoločnosti, v podmienkach modernej informatizácie a komunikácie.“ (Skalková, 1995, s. 12) Tieto problémy sú pre dnešného učiteľa výzvou. Príprava slovenských učiteľov však je, pomerne „rigidne koncipovaná“ (Kosová, 2012, s. 6) na to, aby dokázali úspešne a kvalitne čeliť týmto výzvam, ako aj ďalším, ktoré prichádzajú a prídu.

Popísané tendencie majú veľký vplyv na súčasnú školu, na požiadavky, ktoré by mala spĺňať v zastúpení učiteľmi. „Učiteľ by mal byť pripravený tak, aby vedel flexibilne reagovať na všetky a rôzne zmeny, ktoré sa budú počas jeho pedagogickej praxe realizovať. Jeho príprava preto nemôže byť tesne naviazaná na premenlivé alebo dokonca dočasné politické rozhodnutia.“ (Kosová, 2012, s. 29) Transformačnému procesu v školstve na Slovensku a jeho systematickej zmene zabraňujú mnohé obmedzenia, ktoré proces brzdia, komplikujú a vytvárajú chaos, ktorý odvádza pozornosť od najpodstatnejšieho: kvalita učiteľa a edukácie. Z aspektu učiteľa primárneho vzdelania tieto obmedzenia súvisia s postavením a profesionalitou učiteľov, nejasným profesijným statusom a identitou učiteľa, nízkou atraktivnosťou učiteľskej profesie v radoch mladej generácie, čím sa zvyšuje priemerný vek učiteľov, nedostatočné spoločenské stimuly pre profesijný rozvoj ako aj neadekvátne úrovne pregraduálneho a postgraduálneho vzdelávania učiteľov. (Kosová, Porubský, 2011)

Profesionalizácia verzus kríza učiteľskej profesie a jej dôsledky na sociálny status učiteľa

V súvislosti s učiteľom a načrtnutými spoločensko-filozofickými východiskami sa často polemizuje o jeho poňatí, či ide o povolanie, poslanie, zamestnanie, semiprofesiú alebo profesiu. v pedeutologickej odbornej literatúre a v mnohých výskumoch (bližšie kapitola 6) sa odborníci snažia vymedziť znaky profesie učiteľa, ktoré vyvracajú tvrdenie, že ide o semiprofesiú.

A. Hargreaves (2000 podľa Walterová, 2002) vývoj učiteľskej profesie rozdelil do nasledujúcich 4 etáp:

1. *Predprofesionálne obdobie* trvajúce do polovice 20. storočia, v ktorom prevládalo ponímanie učiteľského povolania ako poslanie, pretože učiteľmi sa zväčša stávali entuziastickí polovzdelanci a nadšenci, ktorí viedli žiakov k láske k múdrosti. Ich spoločenské ocenenie v tomto období bolo výrazne nižšie ako ocenenie pravých profesií.
2. Od druhej polovice 20. storočia sa vymedzuje *obdobie profesionálnej autonómie*, keď sa vzdelanie začalo chápať ako investícia do ľudského kapitálu. Populačná explózia spôsobila nárast počtu žiakov v školách, predlžuje sa povinná školská dochádzka a učiteľská profesia mala status autonómnej profesie. Pregraduálna príprava učiteľov sa postupne stala povinnou, čo podporilo proces profesionalizácie a v mnohých vyspelých krajinách sa sociálny status učiteľa podstatne zvýšil.

3. Už od 70. tých rokov 20. storočia, ale najmä od 90. tých rokov, sa zdôrazňuje učiteľova rozhodujúca rola pre vybudovanie učiacej sa spoločnosti, na ktorú však učiteľský stav nebol pripravený (Kosová, 2012). Aj napriek zavedeniu riadnej pregraduálnej prípravy učiteľov, všeobecne (u nás už od roku 1964 vznikom pedagogických fakúlt), ktorá mala zvýšiť sociálny status učiteľa, nastáva *obdobie tzv. deprofesionalizácie a krízy profesie* nielen v našich podmienkach, ale vo výraznej no súčasne individuálnej miere sa prejavujúcej aj v ostatných krajinách Európskej únie či členských krajinách OECD. Zaostávanie učiteľov za nárastom reálnych poznatkov spôsobilo zníženie sociálneho statusu spôsobeného aj znižovaním dotácií na rozvoj profesie. Znižuje sa atraktivita profesie i záujem o ňu.
4. Vo vyspelých krajinách sa prejavujú znaky tzv. *obdobia neoprofesionizmu – hľadania novej profesionálnej identity*, „t.j. realizácia krokov na zvyšovanie statusu učiteľskej profesie.“ (Kosová, 2012, s. 8) Vyspelé krajiny prijali koncept spoločnosti založenej na poznatkoch (z angl. *knowledge-based society*) v ktorej sú škola a učitelia považovaní za kľúčové sily jej rozvoja. Posilňuje sa vzťah štátnej školskej politiky a inštitúcií pripravujúcich učiteľov, dochádza k snahám o integráciu národných systémov prípravy učiteľov. Táto snaha neoprofesionizmu sa prejavuje najmä v 90. tých rokoch 20. storočia v reformách učiteľského vzdelávania smerujúcich k profesionalite založenej na reflektovaní potrieb informačnej spoločnosti, vytváraní či rekonštruovaní profesionálnych štandardov, ktoré tvoria základ pre celoživotné vzdelávanie a profesionálny rozvoj učiteľov. (Kasáčová, 2002)

Slovensko však patrí podľa komparatívnych dokumentov Európskej komisie o stave učiteľskej profesie (Učiteľská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy, 2003) ku krajinám, v ktorých sa znaky obdobia neoprofesionizmu ešte neprejavili, ale naopak, je možné situáciu u nás i naďalej opísať vonkajšími prejavmi (starnutie učiteľských zborov, feminizácia povolania, nedostatok kvalifikovaných učiteľov, nízke platové ohodnotenie, neatraktivnosť profesie, nemožnosť kariérneho rastu, vysoké nároky na profesiu) a vnútornými znakmi krízy profesie (rezignácia, bezmocnosť, beznádej a pasívna rezistencia k zmenám, nepripravenosť učiteľov na individualizáciu edukácie, vnútorná neschopnosť prijať zmenu, neistota pred stratou zamestnania), ktoré bližšie popisujú vo svojich publikáciách odborníci v pedagogike i sociológii (Kosová 2011, 2012, Koťa 2007).

Nízky sociálny status či nízka prestíž učiteľskej profesie sa tiež považuje za jeden z prejavov krízy. Medzinárodná štúdia TALIS (realizovaná v roku 2008, dostupné na: <<http://www.oecd.org/education/school/oecdteachingandlearninginternationalsurveytalistalis2008.htm>>), ktorej sa zúčastnilo aj Slovensko, poukázala na to, že až 65% slovenských učiteľov si myslí, že učitelia sú spoločnosťou nerešpektovaní a ba dokonca samotní učitelia hodnotia svoju vlastnú prestíž najnižšie v porovnaní s ostatnými zástupcami iných profesií.

Profesia učiteľa je u nás stále v procese zrenia. Širokej problematike profesionalizmu a profesionalizácie učiteľstva sa venujú mnohí erudovaní odborníci v danej oblasti (napr.: Kosová, Kasáčová, Spilková, Walterová, Štech, Vašutová, Seberová, Urbánek, a i.). v príspevku sa zameriavame najmä na poňatie profesie učiteľa primárneho vzdelávania v medzinárodnom kontexte a na skúmanie sociálneho statusu profesie učiteľa z hľadiska náročnosti v porovnaní s inými profesiami.

Sociálny status profesie, sociálna stratifikácia

V súvislosti so štúdiou, načrtnutou problematikou profesionalizácie, profesijnou identitou učiteľa je potrebné charakterizovať sociálny status profesie. Často sa vo verejnosti, ale aj v odbornej literatúre nerozvážne synonymizujú pojmy *sociálny status*, *prestíž*, *sociálna pozícia* a *atraktivita profesie*.

Sociálny status je „trvalejšia pozícia a funkcia jednotlivca vnútri sociálneho systému. Vyjadruje pozíciu v hierarchii spoločenskej prestíže a na základe vrodenných, získaných a pripísaných vlastností jednotlivcovi, pričom je táto trvalejšia pozícia samozrejme spojená a vyjadrovaná aj rolovým správaním.“ (Oravcová, 2004, s. 181) *Prestíž* ako pojem vyjadruje úctu, vážnosť, význam, dobrú reputáciu, vplyv určitej skupiny spoločnosti. Najčastejšie sa spája práve s profesiou. Z aspektu sociológie je prestíž ukazovateľom sociálneho statusu. Má významnú úlohu predovšetkým v teóriách sociálnej stratifikácie (rozvrstvenia). v pedagogickom význame môže byť prestíž profesie determinantou voľby štúdia odboru. *Sociálna pozícia* je jeden zo základných pojmov sociálnej psychológie. Ide o postavenie v určitom **sociálnom systéme**, resp. v jeho štruktúre. Konkrétna pozícia so sebou nesie konkrétny súbor **práv a povinností**. Sociálna pozícia je vždy charakterizovaná sociálnym statusom a sociálnou rolou, ktorá predstavuje očakávaný spôsob správania vzhľadom na sociálny status a sociálnu pozíciu. Sociálna pozícia je širší pojem ako sociálny status a zahŕňa okrem statusu aj prestíž. *Atraktivita* sa v médiach veľmi často skloňuje v súvislosti s profesiou. Prezentované sú rebríčky atraktívnych profesií. Ide o tie pracovné pozície, ktoré sú nielen moderné, ale aj atraktívne, t.z. príťažlivé, lákavé svojim sociálnym statusom, ktorý charakterizuje prestíž, blahobyt, vzdelanie a pod. Atraktivita profesie je najcitlivejšie ovplyvňovaná aktuálnou situáciou, trendmi a mediálnym obrazom.

Problematiku sociálnej stratifikácie vo svojich sociologických teóriách rozpracoval Max Weber (1864 – 1920, významný sociológ). Spoločnosť je rozvrstvená podľa rozličných kritérií. Stratifikačná hierarchia je určená podľa miesta v spoločenskom rebríčku a určujúcim je sociálny status. Weber tieto kritéria delí na dve základné skupiny:

- objektívne kritéria – príjem, majetok, náročnosť práce, dosiahnuté vzdelanie, bývanie, a i.
- subjektívne kritéria – sebazaradenie, prestíž a v súčasnosti môžeme do tejto kategórie kritérií priradiť i profesijnú identitu.

Sociálny status profesie je často určujúci pre sociálny status osoby. Pri stretnutí s doposiaľ neznámou osobou, ktorú máme záujem bližšie spoznať, zisťujeme jej zamestnanie v úvodných otázkach. Zamestnanie nám o osobe napovie niektoré základné informácie (napr. dosiahnuté vzdelanie, schopnosť prevziať určitú zodpovednosť za iných alebo za odvedenú prácu, mieru komunikačnej schopnosti, predstavu o finančnej situácii osoby a pod.). Pri hlbšom poznávaní osoby a pri formovaní jej osobného sociálneho statusu však majú veľký význam aj iné faktory. Okrem zamestnania, má na sociálny status osoby vplyv aj verbálny a neverbálny prejav, kultivovanosť vystupovania, schopnosť počúvať, diskutovať, vzhľad, jeho súčasné zázemie, sociálne vzťahy, východiskové sociálne podmienky a pod.

To, aký sociálny status sa priraduje konkrétnemu povolaniu, je ovplyvnené viacerými odlišnými faktormi na rozdiel od formovania sociálneho statusu osoby. Niektoré však môžu pôsobiť rozporuplne vzhľadom na zvyšovanie sociálneho statusu profesie. Jedným z príkladov je dopyt spoločnosti po určitej profesii, ktorá je nevyhnutná na jej správne fungovanie. Spoločnosť má výrazný podiel na formovaní sociálneho statusu profesie. Na druhej strane však prílišná početnosť

zamestnancov v danej profesii môže spôsobovať jej znižovanie sociálneho statusu, lebo sa vytráca mienka o jej jedinečnosti a vzniká dojem, že ktokoľvek sa v danej profesii môže zamestnať (v takejto situácii je aj profesia učiteľa). Sociálny status profesie by sme mohli označiť aj ako sociálny status skupiny, ktorá je reprezentovaná práve predstaviteľmi danej profesie - jednotlivcami. Tí sa vo veľkej miere podieľajú na formovaní sociálneho statusu ich profesie a na tom, ako bude verejnosťou vnímané ich povolanie.

Mnoho výskumov potvrdzuje, že učitelia všeobecne výrazne podceňujú a podhodnocujú svoje reálne postavenie v spoločnosti, sú presvedčení o nízkom sociálnom statuse, ktoré zdôrazňujú najmä dokazovaním o finančnom nedocenení závažnosti ich práce. Koťa a Havlík (1998) uvádzajú, že medzi jednotlivými subprofesiami sú to práve učitelia primárneho stupňa, ktorí majú najväčší pocit nedocenenia svojej práce. k dôvodom nižšieho docenenia i profesného sebavedomia spomínaní autori uvádzajú:

1. zdanlivo i reálne jednoduchší prístup k učiteľskému vzdelaniu,
2. vysoký stupeň feminizácie,
3. veľká početnosť učiteľov, teda „menšia vzácnosť,
4. učitelia sú vystavení stálej sociálnej kontrole, pričom neexistencia objektívnych kritérií posudzovania práce učiteľa so sebou nesie to, že do jeho hodnotenia často nekvalifikované vstupujú úradníci štátnej správy, voči vlastným deťom nekritickí rodičia, masmédiá, a pod.
5. dilematický charakter učiteľskej profesie spôsobuje spochybňovanie práce učiteľa,
6. oddeľovanie odbornej a pedagogickej spôsobilosti v legislatívnych dokumentoch – „dochádza k diskvalifikácii učiteľských študijných odborov a učiteľských fakúlt, keďže kvalifikáciu na vykonávanie profesie možno získať aj negraduačnou alternatívou, čo sa nedá nájsť v žiadnej inej profesii“ (Kasáčová, Tabačáková, 2010).

Okrem dôvodov nízkeho sebahodnotenia a nedocenenia učiteľskej profesie autori formulujú na základe nimi realizovaného výskumu aj spôsoby, ktorými by bolo možné prispieť k zvýšeniu prestíže učiteľského povolania (voľne podľa Koťa a Havlík, 1998):

1. jednou z prvých podmienok učitelia uvádzali dôstojné platové hodnotenie a odôvodnili to tým, že pokiaľ nebude vyriešená ekonomická otázka a vyrovnaná úroveň s inými porovnateľnými profesiami, poníženie sociálneho statusu a profesie učiteľa sa nezmení,
2. zvyšovanie prestíže v mnohom závisí od samotných učiteľov – od ich odborných a morálnych kvalít, profesionálneho vystupovania, a pod.,
3. sprísnenie a zvýšenie náročnosti požiadaviek pre výber adeptov na učiteľskú prípravu, aby sa na učiteľstvo hlásili a boli vybratí len najlepší absolventi stredných škôl s reálnym záujmom pracovať v školstve,
4. zmena celkovej spoločenskej atmosféry a hierarchii hodnôt, ktoré by viedli k uznaniu, že „učiteľ = základ spoločnosti“, čo so sebou prináša i potrebu zvýšenia hodnoty vzdelania, povýšiť význam vzdelania nad peniaze a zvýšiť prestíž vzdelania a inteligencie v spoločnosti,
5. zlepšenie spolupráce školy a verejnosti a to za predpokladu pravdivého informovania o problémoch práce v školstve masmédiami (prestať nepravdivo informovať o situácii v školstve, nezosmiešňovať a neznehodnocovať prácu učiteľa, zabrániť nekvalifikovaným a znevažujúcim úvahám novinárov,

6. zlepšenie spolupráce a vzťahu učiteľov s rodičmi, pretože práve oni (rodičia) sú šíriteľmi mienky o učiteľoch – je potrebné častejšie komunikovať s rodičmi a informovať ich o učiteľskej práci s ich deťmi, „prevychovať rodičov“, aby učiteľ nemusel suplovať ich rolu,
7. jasná podpora učiteľskej profesie zo strany politikov, pretože veľký podiel na znižovaní (ale i v zvyšovaní) prestíže učiteľskej profesie je v ich rukách, preto politici by nemali znehodnocovať profesiu učiteľa odsúvaním závažných problémov školstva na okraj, mal by sa zvýšiť záujem štátu o podmienky učiteľov a mala by sa vytvoriť jasná koncepcia školstva,
8. zmeny v podmienkach a organizácii práce, zvýšenie právomocí škôl nielen vo vnútorných záležitostiach riadenia školy, ale aj vo vzťahu k verejnosti, rodičom a žiakom ako napr. dať učiteľom právomoci, ktoré by verejnosť musela rešpektovať, dať učiteľom, resp. škole väčšie práva v postihovaní záškoláctva, výtržníctva, nedisciplíny ako aj právomoc voči rodičom za neplnenie rodičovských povinností.

Nie je správne určovať sociálny status len na základe atraktivity či finančného ohodnotenia profesie, ako sa väčšinou v súčasnosti proklamuje. Ide len o vágne ukazovatele sociálneho statusu. Sú to síce jedni z determinantov určujúce prestíž profesie, avšak vyššie hodnotenie majú profesie, ktoré sú pre spoločnosť vysoko prínosné ani nie ziskom ako pôsobením na pozitívny a žiadaný rozvoj spoločnosti. Tieto profesie sú často charakterizované vysokou mierou náročnosti, ktorá sa stala predmetom i nášho záujmu v rámci štúdie.

Všeobecné profesijné charakteristiky a požiadavky na učiteľa vychádzajúc z klasifikácie zamestnaní

Zámerom štúdie bolo medzinárodne porovnať a skúmať sociálny status profesie učiteľa primárneho vzdelávania z hľadiska náročnosti s inými profesiami. Pre komparáciu bolo potrebné vytvoriť systém porovnávaných faktorov (požiadaviek a podmienok výkonu profesie) a úrovni náročnosti. v nasledujúcej časti štúdie opisujeme kritériá, na základe ktorých bol realizovaný výber jednotlivých požiadaviek a výber porovnávaných profesií.

Všetky profesie sú všeobecne rámcovo vymedzené podmienkami výkonu a požiadavkami na výkon. Typickou podmienkou, okrem iných, je napr. kvalifikácia. Každý absolvent prípravy na profesiu učiteľa primárneho vzdelávania čelí mnohým ďalším požiadavkám a podmienkam výkonu, na ktoré nie je možné ho vopred pripraviť, pretože sú podmienené jedinečnosťou konkrétneho pracovného miesta v konkrétnych pracovných podmienkach. Vo všeobecnosti je však snaha podmienky a požiadavky na výkon profesií charakterizovať. Tieto klasifikácie sa označujú ako informačné resp. klasifikačné profesiogramy (Kasáčová - Tabačáková, 2010). Na základe určitého systému indikátorov vytvárajú profil každej profesie, ktoré je možné potom usporadúvať do systému kategórií a porovnávať ich. Klasifikačné profesiogramy sa vyznačujú stručnosťou a prehľadnosťou. Pod záštitou Ústredia práce, sociálnych vecí a rodiny bol na Slovensku vytvorený Integrovaný systém typových pozícií - ISTP. Pod touto skratkou sa označuje daný systém aj ako internetový sprievodca trhom práce vychádzajúci z Klasifikácie zamestnaní (ďalej len KZAM) (dostupné na internete: <https://www.istp.sk/kartoteka_zamestnani.php>). KZAM bola prijatá Medzinárodnou organizáciou práce (ILO, dostupné na internete: <<http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/lang--en/index.htm>>), vytvorená podľa štatistickej klasifikácie SK ISCO-08 a je vydaná vyhláškou Štatistického úradu SR č. 516/2011 Z. z. KZAM je najkomplexnejšia klasifikácia zamestnaní, ktorá je tvorená za účasti samotných zamestnávateľov, celkovo 626 expertov, prevažne personalistov. v rámci KZAM sú podmienky a požiadavky na výkon formulované tak, aby boli vyjadriteľné pre akúkoľvek profesiu.

Učiteľia boli na základe spomínaných kritérií zaradení do druhej hlavnej triedy z desiatich (Vedeckí a odborní duševní zamestnanci – špecialisti), čo odráža vysokú kvalifikačnú úroveň a psychickú výkonnosť i napriek tomu, že sa dlhé roky hovorí o spoločenskom úpadku profesie učiteľa, hoci výskumy to vo všeobecnosti nepotvrdzujú.

Ďalej sme sa zaoberali výberom konkrétnych požiadaviek na vykonávanie viacerých profesií. Zamerali sme sa na profesie vyžadujúce vysokoškolskú prípravu. Pri výbere profesií do nášho výskumu sme sa inšpirovali národnými meraniami prestíže, ktoré vo svojich prácach uverejnili Koťa a Havlík (2007). Vybrali sme tie povolania, ktorých sociálny status je dlhodobo považovaný za vysoký, prípadne im bol udelený prívlastok „pravých profesií“ (podľa Carnegie Commission podľa Havlík, 1998, s. 96) - právnik, lekár, architekt. Učiteľskú profesiu sme rozdelili podľa stupňa zamerania na učiteľa v materskej škole, na primárnom, na nižšom sekundárnom stupni, na učiteľa strednej školy (vyššie sekundárne vzdelávanie) a vysokoškolského učiteľa (terciárne vzdelávanie). k tomuto rozdeleniu nás viedol fakt, že doposiaľ nebola rozpracovaná táto problematika v jednotlivých odboroch učiteľstva. Súčasne sme pre potreby nášho výskumu vybrali profesie, ktorých náplňou je práca s ľuďmi – kňaz, zdravotná sestra, školský psychológ a psychológ v poradni. Výber povolaní uzatvárajú tie profesie, ktoré sú v súčasnosti atraktívne z aspektu počtu adeptov o štúdium – IKT pracovník, žurnalista, ekonóm (tabuľka 1)

Tabuľka 1 Zoznam porovnávaných profesií

Právnik	Kňaz
Lekár	Zdravotná sestra
Učiteľ MŠ	Školský psychológ
Učiteľ primárneho vzdelávania	Psychológ v poradni
Učiteľ sekundárneho vzdelávania	Žurnalista
Učiteľ SŠ	IKT pracovník/programátor
VŠ učiteľ	Projektant/architekt
Ekonóm	

Každá z uvedených profesií je v KZAM vymedzená súborom požiadaviek a predpokladov pre pracovný výkon. Našou snahou je definovať tie požiadavky a predpoklady, ktoré sú vyžadované, resp. rovnaké, u všetkých spomínaných profesiách. Výber požiadaviek do nášho výskumu sme realizovali teda prostredníctvom dvoch fáz:

1. V prvej fáze sme porovnávali požiadavky uvedené v KZAM jednotlivých profesií navzájom. Pri tomto prvotnom výbere sme formulovali nasledovné požiadavky: *koncentrácia pozornosti, teoretické uvažovanie, písomný prejav, sebakontrola a sebaovládanie, samostatnosť, kultivovanosť vystupovania a vzhľadu, praktické konanie a rozhodovanie, tvorivé myslenie, organizačné schopnosti, schopnosti sociálneho kontaktu, verbálna zdatnosť a rétorické schopnosti, duševná záťaž.*
2. V druhej fáze sme tieto požiadavky dopĺňali o podmienky a požiadavky na výkon, ktoré súvisia s problematikou práce. Výberu predchádzala analytická úvaha, štúdiá realizovaných viacerých výskumov (napr. Kasáčová, Tabačáková, 2010) a konzultácie s domácimi i so zahraničnými expertmi. Ide o pedeutologické požiadavky, ktoré zohľadňujú napr. psychologické hľadiská, ale aj moderné pedagogické hľadiská. Všetkými nasledujúcimi požiadavkami je však možné definovať aj

ostatné uvedené profesie. Zvolili sme nasledujúce položky: *príprava na profesiu (štúdium), príprava na každodenný výkon, flexibilita, opatrnosť a obozretnosť, samostatné myslenie, pohotovosť vystupovania, tímová práca, zodpovednosť v profesii, atraktivita profesie, finančné ohodnotenie*.

Na základe uvedených aspektov sme dospeli k jednoznačnej štruktúre, ktorú popisujeme v ďalšej časti štúdie. Aby však teoretická reflexia tejto problematiky vytvárala dobrý základ pre empirické skúmanie, vo všeobecnosti popisujeme a konkretizujeme jednotlivé položky aj so zmienkou prejavu v učiteľskej profesii:

Koncentrácia pozornosti. „Pozornosť je taký stav bdlosti, v ktorom sa vedomie zameria a sústredí na niektoré objekty odrazu, kým iné sa prehliadajú.“ (Kubáni, 2010, s. 94) Sústreďenie (koncentrácia) pozornosti je jedným z najvýraznejších znakov pozornosti. Predstavuje silu, intenzitu zameranosti individua na objekt. v každej profesii je požadovaná potreba koncentrácie pozornosti na určitý objekt (predmet, človek - klient, úloha, atď.), avšak meniac sa intenzita koncentrácie a jej oscilácia je špecifická pre jednotlivé profesie. Osobitným znakom pozornosti a opakom, či špecifickým problémom koncentrácie je rozdelenie pozornosti na viacero objektov, ktoré je špecifické pre profesiu učiteľa. Schopnosť rozdelenia pozornosti sa získava praktickou skúsenosťou. Náročnosť rozdelenia pozornosti spočíva v množstve objektov, na ktoré je potrebné sa upírať v jednom časovom momente. Čím viac je objektov vyžadujúcich pozornosť, tým náročnejšie je sa na ne sústrediť a snaha o rozdelenie pozornosti sa môže prejavovať ako negatívny dôsledok, roztržitosť, neschopnosť sústrediť sa alebo flexibilne prenášať pozornosť na jednotlivé predmety.

Teoretické uvažovanie. Daná požiadavka predstavuje schopnosť reálnu situáciu riešiť v teoretických intenciách, prípadne teoretické poznanie vkladať do každodennej práce, do reálnych situácií, ktoré je potrebné riešiť. v rôznej miere sú v skúmaných profesiách formulované požiadavky na schopnosť teoretického uvažovania. Nie je možné v žiadnej zo skúmaných profesií vylúčiť túto požiadavku. Učiteľ by nemal byť teoretikom. Teória je však základom, ktorá mu umožňuje dobre vyberať informácie, reflektovať praktické dianie a tak pozitívne vplývať na všetky súvislosti práce učiteľa.

Písomný prejav. Požiadavka kultivovaného písomného prejavu je kladená na profesie, ktoré vo svojej činnosti prichádzajú často aj do neosobného kontaktu so svojimi klientmi, prípadne spolupracovníkmi, čiže je nevyhnutná komunikácia prostredníctvom písomností. Písomná komunikácia si vyžaduje schopnosť konštruovania jasnej logickej postupnosti pri formulácii obsahu a lingvistické i gramatické poznatky. Písomná komunikácia je však vo väčšine profesií len doplnkovým spôsobom osobnej komunikácie. Kultivovanosť písomného prejavu je taktiež jedným z ukazovateľov, súčasne formovateľom sociálneho statusu človeka (autora písomnej správy), tzn. predstaviteľa profesie. v práci učiteľa je písomný prejav súčasťou odovzdávaného obsahu – kurikula. Preto v tejto súvislosti nie je možné požiadavku kultivovaného písomného prejavu podceňovať.

Sebakontrola a sebaovládanie. Pod pojmom sebakontroly a sebaovládania, ktoré chápeme ako synonymá rozumieme úsilie kontroly a ovládania svojho myslenia, správania, čítania a konania v súlade s očakávanými profesijnými, spoločenskými, kultúrnymi alebo osobnými normami, ideálmi a cieľmi. Vysoká miera sebakontroly a sebaovládania je potrebná pri výkone profesie učiteľa, ktorý v deťoch vytvára modely správania sa, resp. buduje vzory a často, najmä v preprimárnom a primárnom vzdelávaní, sa sám stáva vzorom. Pre učiteľa je sebakontrola a sebaovládanie nástrojom ovplyvňovania rozvoja detí a ich sociálnych návykov.

Kultivovanosť vystupovania a vzhľadu. Pod kultivovaným vystupovaním máme na mysli spôsob komunikácie s klientom. Viaceré vedecké výskumy dokazujú, že neverbálna komunikácia dopĺňa verbálnu komunikáciu a mnohí odborníci jej pripisujú väčší význam ako verbálnej komunikácii. Nemenej dôležitý je i vzhľad. v profesiách, v ktorých dochádza ku kontaktu s ľuďmi či celkovo s verejnosťou, úprava vzhľadu pôsobí na prvý dojem. Prvý dojem je pri pracovných stretnutiach dôležitý, pretože v mnohých profesiách ide o krátkodobý styk s klientom (lekár, žurnalista, architekt,...). Klient na základe skúsenosti a dojmu zo stretnutia pripisuje predstaviteľovi profesie určitý subjektívny sociálny status. v tých profesiách, kde však profesionál dlhodobejšie pôsobí na klienta (psychológ, učiteľ, a pod.), má klient možnosť poznávať pracovníka dlhšiu dobu a prvý dojem sa mení na základe skúseností s profesionálom. v učiteľskej profesii, najmä na primárnom stupni má vystupovanie a vzhľad významnú úlohu pri vytváraní dospelých vzorov. Pre výkon učiteľskej profesie je požadovaná najmä čistota, upravený vzhľad a oblečenie, ktoré je akceptovateľné v konkrétnej výchovnej situácii.

Verbálna zdatnosť a rétorické schopnosti. s kultivovanosťou vystupovania, ako sme načrtli, súvisí aj kultivovaný rečový prejav a verbálna zdatnosť. Od profesionála sa očakáva správna a spisovná formulácia viet, bohatá slovná zásoba a správne využívanie odbornej terminológie v rámci svojej pracovnej oblasti. Spôsob vyjadrovania je jedným z ukazovateľov profesionality človeka, čím do výraznej miery vplýva na formovanie sociálneho statusu profesie. Svojimi rétorickými schopnosťami u klienta buduje mienku o profesii, prezentuje svoju odbornosť, vedomosti, prehľad v danej oblasti, ale aj prístup ku klientovi. Verbálna zdatnosť a rétorické schopnosti v profesii učiteľa majú významné miesto a je na ne kladená vysoká dôležitosť, pretože kultivovaný rečový prejav je prostriedkom odovzdávania sociálnej správy či obsahov, vyjadrovania názorov, postojov, a pod.

Praktické konanie a rozhodovanie. Rozhodovanie je súborom psychických procesov, ktoré sprevádzajú človeka počas celého života v každodenných situáciách. Zmyslom týchto procesov je vyhľadať optimálny cieľ, resp. vhodný spôsob konania v určitých situáciách. Riešenie každodenných problémov, dilem v profesii si vyžaduje promptné rozhodnutie, na ktoré následne nadväzujú konkrétne praktické činnosti. Rozhodovanie sa prežíva ako nepríjemný citový stav napätia, najmä ak je potrebné ho vykonať pod časovým tlakom, či tlakom okolia, preto človek často prirodzene uprednostňuje „zlatú strednú cestu“. Tá však nie je vždy možná a dané rozhodnutie je potrebné vykonať ihneď aj napriek rizikám. Sú profesie (napr. lekár), v ktorých rozhodnutie môže mať až fatálne následky, preto sa zvyšuje i požiadavka na predstaviteľov profesie týkajúca sa ochoty prevziať zodpovednosť za svoje rozhodnutie. Vykonanie rozhodnutia si vyžaduje dostatočnú odbornú teoretickú pripravenosť, praktickú skúsenosť a nesie so sebou aj možné riziko neúspechu. Profesionál si musí byť vedomý týchto rizík, ktoré naňho pôsobia vysoko záťažovo. Rozhodovanie preto považujeme v profesiách, v ktorých je vyžadovaná psychická práca, za vysoko náročnú položku pracovnej náplne. v súvislosti s profesiou učiteľa rozhodovanie podmieňuje ďalšie kroky pedagogického konania a často sa musí rozhodovať v akcii.

Schopnosti sociálneho kontaktu. Sociálny kontakt a schopnosť nadviazať tento kontakt je nevyhnutná pri všetkých profesiách. v niektorých má túto funkciu krátkodobú a v niektorých profesiách je nadviazanie sociálneho kontaktu len prvou, avšak nemenej dôležitou etapou dlhodobého procesu interakcie. Nadviazať sociálny kontakt v profesii učiteľa je potrebné najmä s deťmi, čo si vyžaduje špecifické schopnosti, ale aj s rodičmi detí. Sociálny kontakt má rozmanité procesy a úrovne.

Samostatnosť. Jedným zo základných znakov profesie je autonómnosť práce a rozhodovania. Profesionál si je vedomý tejto kompetencie autonómneho rozhodovania a manažovania svojich pracovných činností, ktoré by však mali byť v súlade s potrebami klienta, so všeobecnými hodnotami a cieľmi. v súvislosti s danou požiadavkou je znova potrebné zdôrazniť schopnosť prevziať zodpovednosť za svoje konanie a rozhodnutia.

Organizačné schopnosti. Náplň práce si vyžaduje praktické konanie, ktoré je späté s organizáciou jednotlivých činností. Profesionál pre samostatné organizovanie svojej činnosti musí disponovať organizačnými schopnosťami, ku ktorým nesporne zaraďujeme predovšetkým schopnosť zmysluplne plánovať čas (z angl. *time-management*). Učiteľ každodenne organizuje svoju prácu, ale aj prácu celej triedy. v priebehu určitého času musí naplňovať stanovené ciele, ako aj v iných profesiách, avšak u učiteľa sú tieto ciele dosahované prostredníctvom jeho žiakov. Organizačné schopnosti v profesii učiteľa si vyžadujú dostatočné plánovanie na základe teoretických poznatkov v súvislosti so špecifikami konkrétnej triedy/ konkrétnych žiakov, s podmienkami a s dostupnými prostriedkami.

Tvorivé myslenie. Tvorivosťou a kreativitou sa do hĺbky alebo čiastkovo zaoberá mnoho odborníkov z oblasti psychológie (E. Ullrich, S. J. Dacey, A. H Maslow, F. Barron, M. Zelina, J. Boroš, a i.). Každý človek prirodzene disponuje istým stupňom tvorivosti, ktorú je možné rozvíjať v každej svojej aktivite, teda aj v profesii. E. Ullrich (podľa Nakonečný, 2003) tvorivosť charakterizuje ako schopnosť poznávať predmety v nových vzťahoch a originálnym spôsobom, zmysluplne ich používať neobvyklým spôsobom, vidieť nové problémy tam, kde zdanlivo nie sú, odchyľovať sa od navyknutých schém myslenia a nepojiť nič ako pevné a vyvíjať z noriem vyplývajúce idey aj proti odporu prostredia, ak sa to oplatí, nachádzať niečo nového, čo predstavuje obohatenie kultúry a spoločnosti. Tvorivosť je v práci učiteľa prostriedkom, nie cieľom.

Duševná záťaž. Medzi najčastejšie zdroje psychickej záťaže z pracovného prostredia patria (Klapáč podľa Kubáni, 1998): nadmerné množstvo práce, nedostatok času, potreba častého rozhodovania medzi ambivalenciami a dilemami (Havlík, Koťa, 1998), rozhodovanie pri nedostatku času alebo informácií, premenlivosť v požiadavkách práce, kúskovanie pracovného času, súčasné vykonávanie viacerých činností, rozptyľovanie pri práci, nevhodné pracovné prostredie, nejasnosti v organizačnej štruktúre, zlá organizácia práce, prílišná zodpovednosť, neúmerne množstvo povinností, nevyváženosť medzi zodpovednosťou a právomocami, sociálne konflikty, neúmerne vysoká motivácia (veľké obavy pred neúspechom), nedostatok citového uspokojenia z práce, nedostatočná sebarealizácia, plánovanie bez faktickej realizácie.

Príprava na profesiu. Každá skúmaná profesia v empirickej časti si vyžaduje vysokoškolskú prípravu minimálne druhého stupňa – tzn., že na získanie pracovnej pozície v danej profesii je uvádzaná požiadavka ukončeného vysokoškolského vzdelania, ktorým adept profesie získava potrebnú základnú kvalifikáciu. Kvalifikáciu je však potrebné chápať ako syntézu troch základných komponentov: vzdelania, praxe a individuálnych daností. Vysokoškolská príprava je pod vplyvom prijatia bolonskej deklarácie rozdelená na prvý (bakalársky) a druhý (magisterský/inžiniersky) stupeň. Príprava na niektoré profesie (napr. lekár, kňaz) však nebola rozdelená na stupne podľa bolonského modelu, ale prebieha ako neštruktúrovaný plynulý proces. Z historického aspektu sa vyžaduje vysokoškolská príprava na vykonávanie jednotlivých profesií od rôzneho obdobia, čo je ovplyvnené najmä faktormi rozvíjajúcej sa spoločnosti a vznikom nových fenoménov doby (technický a mediálny rozvoj). Za najstaršie profesie, vyžadujúce vysokoškolské vzdelávanie považujeme lekára, právnik a kňaza.

Náročnosť prípravy na profesiu je možné hodnotiť z viacerých hľadísk:

1. podmienky prijatia na štúdium (prijímací proces, obmedzený počet prijatých najvhodnejších uchádzačov),
2. obsah (študijný program, časová náročnosť, štruktúra teoretickej a praktickej časti),
3. podmienky absolvovania jednotlivých predmetov (pomer ústnych a písomných skúšok, praktických výkonov),
4. podmienky úspešného absolvovania štúdia (forma a obsah záverečnej práce a štátnych skúšok),
5. štatistický pomer prijatých uchádzačov a tých, ktorí štúdium aj úspešne dokončili.

Príprava/plánovanie každodennej práce. Plánovanie práce je individuálne vzhľadom ku profesii. Vo väčšine profesií sa tvoria z časového hľadiska dlhodobé (viacročné, ročné, polročné, a pod.) plány s hlavnými cieľmi, ktoré sa v rámci krátkodobých plánov naplňujú prostredníctvom čiastkových cieľov (mesačné, týždenné, niekoľkodňové plány). Profesie, v ktorých je cieľom čo najväčší zisk, resp. obrat, má plánovanie a jeho následná evalvácia veľký význam a je preň špecifická jednoduchá kontrolovateľnosť na základe dát (napr. ekonóm, informatik, a pod.). Sú však profesie, ktoré napriek plánu musia konať flexibilne, promptne vzhľadom na vzniknutú situáciu. Sú to profesie, v ktorých nie je cieľom a objektom zisk, ale človek (napr. lekár, právnik, zdravotná sestra, kňaz, psychológ, učiteľ, atď.) Vo väčšine týchto profesií je tendencia prikláňať sa k krátkodobému plánovaniu a požaduje sa zvýšená schopnosť flexibility – prispôbeniu sa neplánovanej situácii. Učiteľ je na rozdiel od ostatných povolání v rámci plánovania profesia špecifická, pretože v danom jednom momente zodpovedá za skupinu individuálnych „klientov“, kým lekár, právnik, psychológ a i. sa v jednom momente sústreďujú len na jedného klienta. Od tejto skutočnosti sa odvíja i špecifickosť plánovania a následného hodnotenia naplnených plánov v učiteľskej profesii. Učiteľ formuluje ročný plán, ktorý rozpracováva na čiastkové ciele, plány (mesačné, týždenné plány až po plánovanie edukačných jednotiek) pre celú triedu a zároveň pre každého jednotlivca podľa potreby.

Flexibilita. Flexibilitou jedince označujeme schopnosť rýchlej adaptácie na meniace sa podmienky a situácie. Meniace sa spoločnosť si vyžaduje okamžité reagovanie na zmeny a na trendy, preto je potrebné byť flexibilným v meniacich sa podmienkach, ochotný vzdelávať sa a rozvíjať. Nepochybne vyššia miera flexibility je potrebná aj v učiteľskej profesii. Učiteľ napriek plánovaniu musí počítať s nečakanou zmenou situácie (napr. zmena počasia vplyva na sústredenosť žiakov, a pod.) a vedieť na ňu flexibilne reagovať, avšak s úmyslom dosiahnutia plánovaného čiastkového cieľa.

Opatrnosť, obozretnosť. Samostatnosť, rozhodovanie, prevzatie zodpovednosti si od profesionála vyžaduje obozretnosť. Profesionál by mal počítať so všetkým, čo daná situácia vyžaduje, resp. čo môže priniesť. Je to požiadavka, ktorá pre profesionála plní ochrannú funkciu pred zlyhaním. Táto požiadavka má v učiteľskej profesii dokonca povahu právneho povedomia.

Samostatné myslenie. Na rozdiel od teoretického myslenia, ktoré je základom, ale aj inšpiráciou pri riešení každodenných pracovných situácií, v konečnom dôsledku je rozhodnutie postavené na samostatnom myslení. Profesionál v ňom spája teoretické poznatky, s okolnosťami, skúsenosťami, súčasným stavom i s možnými následkami. Na základe samostatného myslenia je profesionál schopný argumentovať svoj postup a prístup k práci.

Pohotovosť vystupovania. Uvedená požiadavka v sebe zahŕňa interakciu už viacero spomenutých požiadaviek. Vedieť zaujať postoj k vzniknutej situácii a pohotovo naň reagovať pred verejnosťou (klientom, spolupracovníkmi) je určitým majstrovstvom, ktoré si vyžaduje schopnosť predvídať a vcítiť sa do adresáta, aby nečakaná situácia či problém, nespôsobil napätie, ale aby sa

iniciovala činnosť k ich riešeniu. Pohotovosť v profesii nielen učiteľa je niekedy rizikovou, lebo v snahe reagovať pohotovo, môže konať nepremyslene.

Tímová práca. Pod pojmom tímová práca sa rozumie spôsob organizácie práce založený na spoločnom zapojení, vzájomnej spolupráci a zodpovednosti všetkých členov tímu pri plnení stanovených úloh a dosiahnutí vytýčených cieľov. Tento spôsob práce sa opäť v rôznej profesii vyskytuje v rôznej intenzite. Vyššia intenzita tímovej práce sa začína presadzovať aj vnútri učiteľského zboru. Učitelia sú spolupracovníci, ktorých zámerom je formovať žiaka, čiže majú spoločné ciele, „pravidlá hry“ a presadzujú spoločné hodnoty. Medzi výhody tímovej práce vo všeobecnosti patrí: zvýšenie motivácie a umožnenie osobného rastu, efektívnejšie plnenie úloh, lepšie a rýchlejšie riešenie daného problému, mnohotvárnosť názorov v tíme je dôležité pri rozhodovaní, v tíme je lepšia komunikácia a informovanosť, tím generuje viac kreatívnych myšlienok, je zárukou objektivity a neutrality pri rozhodovaní v závislosti na určitých normách a pravidlách, posilňuje sa spoluzodpovednosť pracovníkov a tímová práca pozitívne vplýva na zníženie fluktuácie zamestnancov. (Dostupné na: <<http://karierainfo.zoznam.sk/cl/100328/399176/Ake-su-pravidla-timovej-prace>>). v súvislosti s profesiou učiteľa je chápanie tímovej práce špecifické. Tímovú prácu učiteľa je možné charakterizovať z viacerých hľadísk: z hľadiska spolupráce so žiakmi, s kolegami i s rodičmi.

Zodpovednosť v profesii. Pod uvedenou položkou rozumieme schopnosť prevziať zodpovednosť za svoje rozhodnutia a činy v rámci vykonávania svojej profesie. Prevažná časť profesií, ktoré sme zaradili do skúmanej problematiky sa vyznačuje určitou mierou samostatnosti, ktorá spočíva v samostatnom rozhodovaní napr. o dosahovaní čiastkových cieľov, o spôsobe, ako ich dosahovať, o manažovaní, resp. plánovaní svojej dennej práce a pod. Na základe tejto samostatnosti však profesionál musí zodpovedať za svoje rozhodnutia. Schopnosť dokázať prevziať zodpovednosť je jedným z prejavov nielen profesionálnej zrelosti. Jednotlivé profesie je možné rozdeliť podľa toho, či prevažuje miera zodpovednosti za vykonanú prácu alebo miera zodpovednosti za iných (klientov/žakov).

Atraktivita profesie. Posledné roky je veľmi populárne zostavovanie a medializovanie rebríčkov najatraktívnejších profesií v národných i medzinárodných porovnaniach. Atraktivitou profesie rozumieme prvotný záujem uchádzačov o vysokoškolské štúdium, tzn., že atraktívna profesia je tá, ktorú si volí najviac študentov vysokoškolského štúdia ako svoje hlavné zameranie. Atraktivita je jednou z najdiskutovanejších atribútov učiteľskej profesie a za posledných 30 rokov sa jej úroveň najvýraznejšie zmenila.

Finančné ohodnotenie. Od požadovaných nárokov na vykonávanie profesie by sa malo odvíjať i finančné ohodnotenie jej predstaviteľov. Čím vyššia náročnosť, tým vyššie ohodnotenie. Táto priama úmera však nie je pri viacerých profesiách dodržaná. Výrazný vplyv na finančné ohodnotenie má HDP, obrat a zisk firmy/podniku/inštitúcie, dopyt po profesii, početnosť predstaviteľov profesie, a pod. Výrazne podhodnotenú najmä v slovenských pomeroch sú profesie, ktoré možno označiť termínom „sociálne“, tzn., že ich náplňou je práca s ľuďmi, resp. pre ľudí (služby). Tieto profesie neprinášajú priamy a rýchly zisk, avšak sú nevyhnutnou investíciou pre správne fungovanie spoločnosti a možno ich považovať za základné profesie (zdravotníctvo, výchova, vzdelávanie, sociálne služby).

Náročnosť profesie ako jedna z kritérií sociálneho statusu profesie

Pojem „náročnosť profesie“ sme charakterizovali, aby sme mohli v rámci porovnávania profesie učiteľa primárneho vzdelávania s ostatnými učiteľskými profesiami, povolaniami z oblasti sociálnych služieb, či tzv. „pravými profesiami“ (podľa Carnegie Commission in Havlík, 1998, s. 96) vyhodnotiť zaradenie, resp. pozíciu profesie učiteľa primárneho vzdelávania medzi ostatnými z aspektu náročnosti. Charakteristika náročnosti profesii si vyžaduje poznanie a aspekt z teoretických východísk sociológie, psychológie (predovšetkým klinickej psychológie) a pri charakteristike náročnosti učiteľskej profesie i hľadisko pedagogiky.

Sociológia, najmä funkcionalistická sociológia skúma a definuje znaky profesionalizácie, či de-profesionalizácie a tak kladie pred učiteľstvo určitý súbor kritérií, ktoré sú akýmsi porovnávacím meradlom. Tieto pohľady majú sklon uvažovať o učiteľstve takmer až právnický a náročnosť učiteľstva tak spočíva v nutnosti naplniť niektoré formálne požiadavky. Psychológia sa pri tomto porovnaní náročnosti profesie zameriava predovšetkým na rôzne druhy záťaže, stresu a na techniky, ktoré sú nápomocné pri zvládaní záťažových situácií. v tomto ohľade náročnosť vychádza z nutnosti zvládať svoje ambivalentné pocity a dilemy. Do komparácie chceme profesii vniesť aj pedagogický aspekt, pohľad zvnútra učiteľskej profesie. Pedagogika sa učiteľstvu pochopiteľne venuje viac normatívne a axiologicky a zdôrazňuje najmä súbor potrebných vedomostí, zručností a osobnostných vlastností učiteľov ako štruktúrované charakteristiky učiteľstva. Náročnosť z aspektu pedagogiky spočíva v nemožnosti vyhovieť v každom okamihu ideálnym normatívom. (Štech in Havlík, Koťa, 1998)

Medzinárodný empirický výskum

Profesia učiteľa primárneho vzdelávania v porovnaní s inými profesiami z hľadiska náročnosti

Medzinárodný výskum bol realizovaný v rovine teoretického a empirického výskumu, ktorého hlavný výskumný problém bol formulovaný nasledovne: Existuje súvislosť medzi typom prípravy a sociálnym statusom profesie učiteľa primárneho vzdelávania, ktorý je determinovaný úrovňou náročnosti profesie?

Typ prípravy učiteľov primárneho vzdelávania (teda štruktúra, poňatie prípravy, legislatívne ukotvenie a pod...) boli rozpracované v teoretickom komparatívnom výskume z hľadiska skúmaných krajín (Slovensko, Česko, Poľsko, Fínsko). v predkladanej štúdii sa zameriavame najmä na empirickú časť spomínaného výskumu. Hlavným cieľom empirickej časti výskumu bolo zistiť miesto a súčasné ponímanie profesie učiteľa primárneho vzdelávania medzi (resp. v porovnaní s rôznymi) inými profesiami vyžadujúcimi vysokoškolskú prípravu z aspektu náročnosti jednotlivých predpokladov požadovaných v profesiách formulovaných na základe analýzy nielen nami, ale aj prostredníctvom Klasifikácie zamestnaní (KZAM) z medzinárodného hľadiska.

Určiť náročnosť profesií a ich následné usporiadanie sme realizovali prostredníctvom určenia váhy jednotlivých požiadaviek profesií a v rámci výskumu respondenti týmto položkám určovali náročnosť na základe subjektívneho názoru. Respondentmi výskumu bola verejnosť nad 18 rokov zo 4 zúčastnených krajín (Slovensko, Česko, Poľsko a Fínsko) medzinárodného výskumu. Domnievame sa, že hodnotenie náročnosti profesie, resp. jej konkrétnych položiek do výraznej miery bola

u respondentov ovplyvnená tým, akú dôležitosť a potrebu (nevyhnutnosť) pripisujú danej profesii, či položke. Respondenti položky usporadúvali prostredníctvom poradovej škály, v ktorej im pridelovali poradové číslo (1 – najväčšia váha, 10 – najnižšia váha). v *Tab. ...* sú uvedené skúmané položky vyhodnotené a usporiadané od tých s najväčšou váhou po tie s najnižšou váhou. Pre účely štatistického spracovania sa hodnoty prekódovali.

Tabuľka 2 Usporiadanie požiadaviek/podmienok profesií z hľadiska váhy

1.	Zodpovednosť v profesii	12.	Schopnosti sociálneho kontaktu
2.	Príprava (štúdium) na profesiu	13.	Tímová práca
3.	Praktické konanie a rozhodovanie	14.	Príprava na každodenný výkon mimo
4.	Organizačné schopnosti	15.	Pohotovosť vystupovania
5.	Flexibilita	16.	Koncentrácia pozornosti
6.	Tvorivé myslenie	17.	Samostatné myslenie
7.	Finančné ohodnotenie	18.	Atraktivita profesie
8.	Samostatnosť	19.	Kultivovanosť vystupovania a vzhľadu
9.	Duševná záťaž	20.	Písomný prejav
10.	Sebakontrola a sebaovládanie	21.	Opatrnosť a obozretnosť
11.	Verbálna zdatnosť a rétorické	22.	Teoretické uvažovanie

Za určujúce položky pri vyhodnocovaní náročnosti v medzinárodnej komparácii profesií sme vybrali prvých 5 požiadaviek: *zodpovednosť v profesii, príprava na štúdium, praktické konanie a rozhodovanie, organizačné schopnosti a flexibilita.*

Respondenti využitím numerických škál priradzovali podľa názoru v rámci konkrétnej profesie príslušné číslo zo škály 1 až 5 ku každej jednej položke výskumu: 1 - veľmi nízka náročnosť, 2 – skôr nižšia náročnosť, 3 – stredná náročnosť, 4 – skôr vyššia náročnosť, 5 - veľmi vysoká náročnosť.

|-----|-----|-----|-----|
veľmi nízka 1 2 3 4 5 veľmi vysoká

VÝSLEDKY VÝSKUMU

Na základe stanoveného cieľa sme v rámci empirického výskumu formulovali nasledovné výskumné otázky:

OE 1: Aká je pozícia profesie učiteľa primárneho stupňa z aspektu náročnosti medzi ostatnými profesiami podľa názoru všetkých respondentov, učiteľov, študentov a predstaviteľov iných profesií?

OE 2: Na akom mieste v poradí je profesia učiteľa primárneho vzdelávania z aspektu náročnosti, medzi ostatnými učiteľskými profesiami?

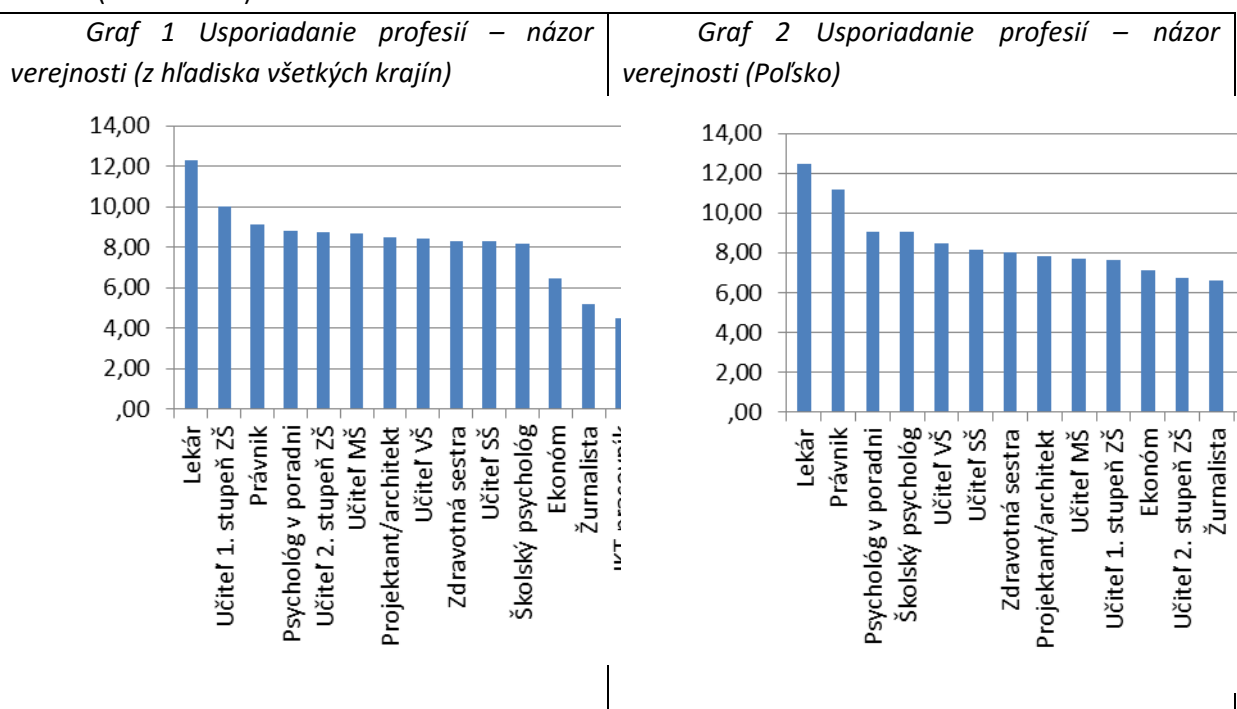
OE 3: v ktorých krajinách je profesia učiteľa primárneho vzdelávania hodnotená ako vysoko náročná profesia a v ktorých, naopak, ako profesia s nižšou náročnosťou?

Výskumná vzorka vznikla dostupným výberom. Výskumný nástroj, dotazník s numerickými škálami, s položkami/požiadavkami na výkon v rámci jednotlivých profesií, bol distribuovaný v printovej podobe prostredníctvom kontaktných osôb v jednotlivých krajinách a v elektronickej podobe cez sociálne siete. Pre potreby nášho výskumu rozlišujeme 3 skupiny respondentov: R1 – učitelia v praxi, R2 – „neučitelia“, zástupcovia iných profesií, R3 – študenti (denní a externí).

Tabuľka 3 Početnosť a rozloženie výskumnej vzorky

Krajina	Počet (N)	Percentá (%)
Slovensko	296	52,2968
Česko	173	30,5654
Poľsko	63	11,1307
Fínsko	34	6,0071
Spolu	566	100

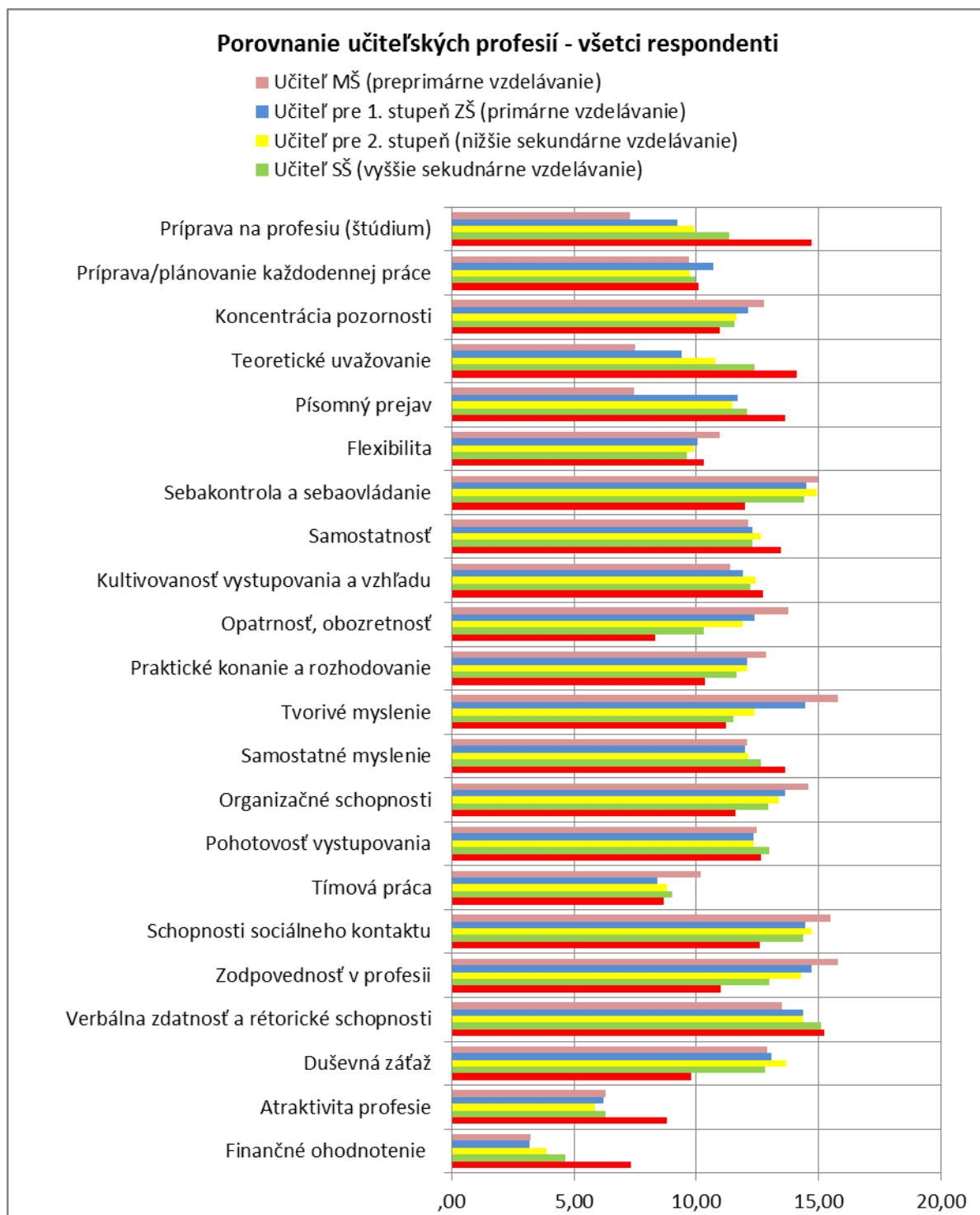
Z analýz dát a výsledkov je veľmi prekvapivé ponímanie náročnosti profesie učiteľa primárneho vzdelávania, ktoré je hodnotené na úrovni veľmi vysoko náročnej profesie nachádzajúcej sa v jednotlivých i celkových usporiadaniach (Graf 1) prevažne hneď na druhom mieste skúmaných profesií, za profesiou lekára a pred profesiou právnika. Výnimkou je usporiadanie profesií z hľadiska poľskej verejnosti (v práci Graf 2), ktorá je síce podľa špecifickejšieho Wilcoxonovho znamienkového párového testu na rovnakej úrovni ako školský psychológ, psychológ v poradni, vysokoškolský a stredoškolský učiteľ, zdravotná sestra, projektant/architekt, učiteľ MŠ, ekonóm a učiteľ nižšieho sekundárneho vzdelávania, avšak v porovnaní s ostatnými krajinami a usporiadaniami sa v ňom prepadla až na 10. pozíciu. Výsledné grafy demonštrujú odpoveď na prvú, ale aj druhú výskumnú otázku (OE 1 a OE 2).



Graf 1 a 2

Napriek tomuto faktu, že vo vyhodnotení a usporiadaní profesií podľa náročnosti, sa profesia učiteľ primárneho vzdelávania nachádzala na druhom mieste pred všetkými ostatnými učiteľskými profesiami, Grafu 1 a 2, môžeme pozorovať, že v porovnaní s jednotlivými učiteľskými profesiami práve učiteľ primárneho vzdelávania ani v jednej položke nie je pokladaný za najnáročnejšiu profesiu. Na základe tohto zistenia môžeme konštatovať a odpovedať na druhú výskumnú otázku (OE 2), že hoci je učiteľ primárneho vzdelávania považovaný medzinárodnou verejnosťou za vysoko náročnú profesiu (najnáročnejšiu spomedzi všetkých učiteľských profesií), jednotlivé požiadavky na jeho

profesiú sú hodnotené skôr ako vyššie náročné než ako veľmi vysoko náročné, kým v ostatných učiteľských profesiách náročnosť viacerých požiadaviek výraznejšie osciluje medzi veľmi vysokou a strednou úrovňou náročnosti.



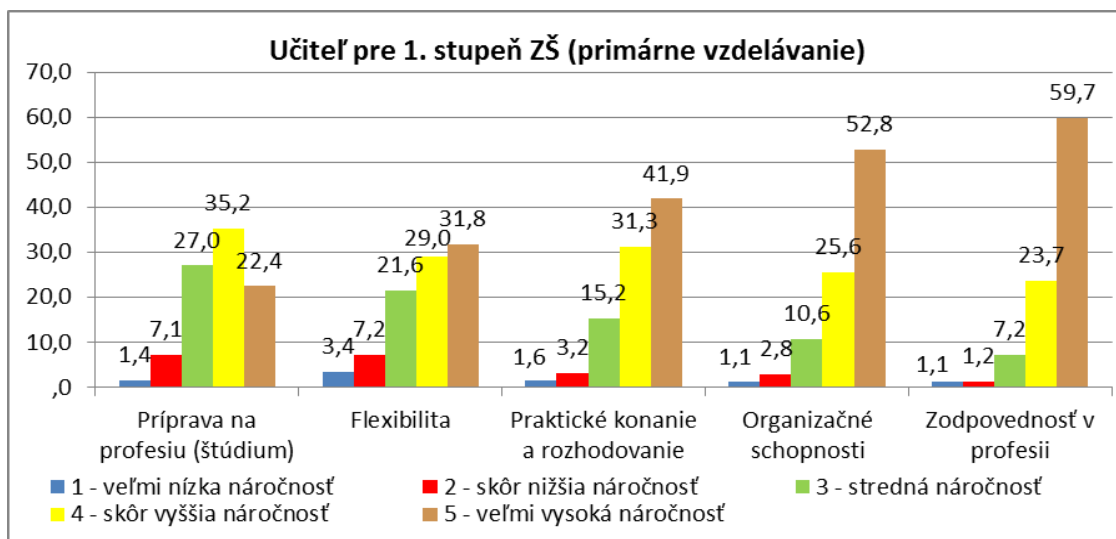
Graf 3

ZÁVERY, PRÍNOSY a ODPORÚČANIA PRE ĎALŠÍ VÝSKUM

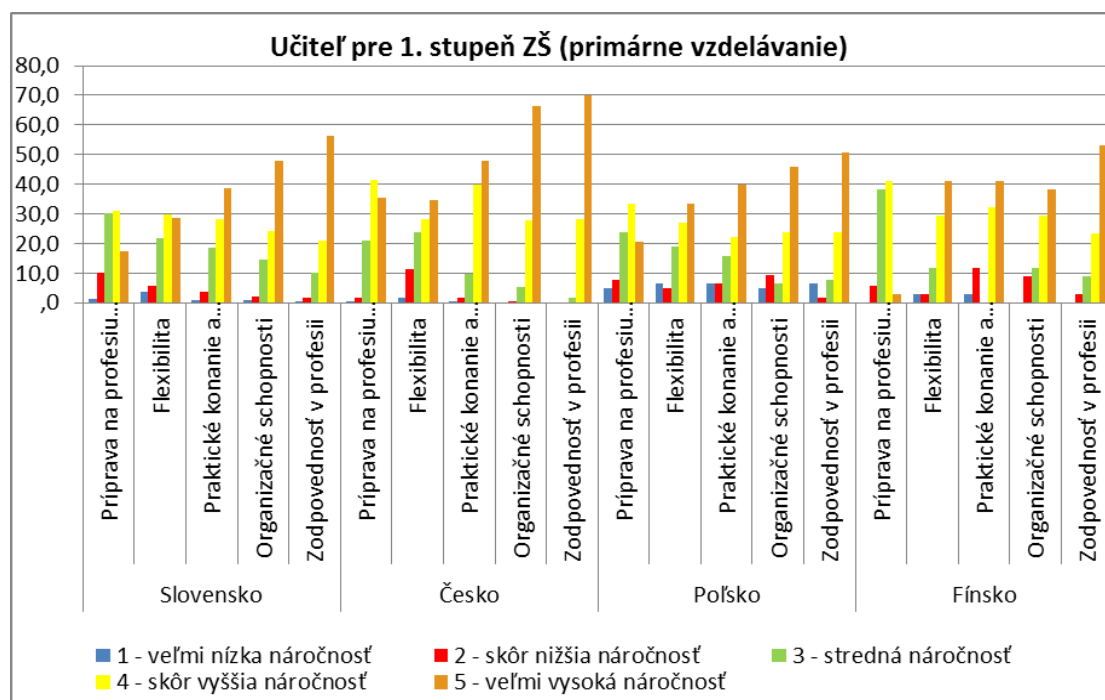
Je nevyhnutné, v rámci výskumných záverov, jasne formulovať zistenia súvisiace so stanoveným výskumným problémom (kapitola 4): *Existuje súvislosť medzi typom prípravy a sociálnym statusom profesie učiteľa primárneho vzdelávania, ktorý je determinovaný úrovňou náročnosti profesie?*

V našom výskume sa potvrdila špecifickosť profesie učiteľa primárneho vzdelávania, preto nie je možné tieto závery zovšeobecňovať na všetky skúmané profesie. Avšak, v rámci profesie učiteľa pre primárne vzdelávanie môžeme konštatovať, že neexistuje súvislosť medzi typom prípravy študentov učiteľstva (každá zo skúmaných krajín má špecifický typ prípravy) a ponímaním sociálneho statusu profesie učiteľa primárneho vzdelávania, ktorý je determinovaný náročnosťou profesie.

Toto tvrdenie podkladáme nasledujúcim výskumným zistením: aj napriek nižšej úrovni hodnotenia náročnosti vysokoškolskej prípravy študentov na profesiu učiteľa 1. stupňa ZŠ (Graf 4 a Graf 5) je učiteľ pre primárne vzdelávanie celkovo považovaný za profesiu s druhou najvyššou mierou náročnosti. Tento stav je spôsobený tým, že oproti ostatným profesiám je učiteľ primárneho vzdelávania vo väčšine požiadaviek hodnotený skôr s vyššou náročnosťou, kým v ostatných profesiách vo viacerých položkách táto úroveň výraznejšie osciluje medzi skôr nižšou a veľmi vysokou náročnosťou.



Graf 4 Učiteľ pre 1. stupeň ZŠ (primárne vzdelávanie) z aspektu všetkých zúčastnených krajín



Graf 5 Učiteľ pre 1. stupeň ZŠ (primárne vzdelávanie) z aspektu jednotlivých krajín

Okrem iného sa so spomínaným tvrdením potvrdzuje i väčšia varieta činností učiteľa primárneho vzdelávania (výskum: Kasáčová, Tabačáková, 2010), lebo tým pádom je od neho požadovaná vyššia náročnosť a potreba v rôznych a viacerých ďalších profesijných požiadavkách.

Vnímanie sociálneho statusu mnohí učiteľia zrejme posudzujú podľa finančného ohodnotenia. Ide len o domnienku, pretože sme sa vo výskume prvotne nezameriavali na finančné ohodnotenie a atraktivitu, ale z porovnaní, ktoré sme realizovali, je možné túto domnienku formulovať. Výskum poukazuje na to, že sociálny status profesie nezávisí len od výšky finančného ohodnotenia či atraktivity profesie (napr. IKT pracovník, žurnalista), ale významnejšie je posudzovanie sociálneho statusu profesie v závislosti od náročnosti jednotlivých profesií.

Ak od náročnosti profesie odvodzujeme sociálny status profesie (momentálne neprihliadnuc na atraktivitu a finančné ohodnotenie) môžeme na jednej strane vyvrátiť mienku o tom, že učiteľia sociálny status svojej profesie vnímajú ako nízky. v tejto súvislosti nemožno považovať status profesie učiteľa primárneho vzdelávania za nízky a podcenený ani verejnosťou, ale za profesiu s veľmi vysokým sociálnym statusom, keďže ide o profesiu s veľmi vysokou náročnosťou. Potvrdzujeme na základe daného výskumu i tvrdenie Koťu a Havlíka (2007) o mýte straty sociálneho statusu v profesii učiteľa.

Prínosy výskumu a záverečné zhrnutie zistených výsledkov

Prínos práce spočíva v spôsobe získavania (vypracovaná forma výskumného nástroja) a spracovania dát v jednotlivých krajinách v rámci stanoveného zamerania výskumu, ktoré vzájomne porovnávame, formulujeme odpovede na stanovené výskumné otázky a ktoré sú použiteľné i v ďalších obdobných výskumoch (návrhy výskumov v rámci odporúčaní – viď ďalej v predkladanej štúdii).

Ďalej je, v rámci empirického komparatívneho výskumu, prínosom zameranie sa na určenie pozície jednotlivých kategórií učiteľstva, najmä profesie učiteľa primárneho vzdelávania, medzi

ostatnými profesiami vyžadujúcimi vysokoškolské vzdelávanie. Doposiaľ mnohé výskumy zamerané na sociálny status profesií a medzinárodné „rankingové“ porovnávanie nediferencovali učiteľa na jednotlivé kategórie. Náš výskum totižto potvrdil rozdiely v ponímaní učiteľských kategórií z hľadiska náročnosti. Zistili sme, že učiteľ primárneho vzdelávania, hoci nie je v jednotlivých požiadavkách hodnotený najvyšším stupňom náročnosti (5 – veľmi vysoká náročnosť), ale je vo väčšine požiadaviek hodnotený ako skôr vyššie náročná profesia (stupeň škály 4). U ostatných učiteľských kategóriách (MŠ, SŠ, VŠ) je väčšina požiadaviek hodnotená ako stredne náročná (3. stupeň škály) a veľmi vysoká náročnosť (5. stupeň škály) je výrazná len u niektorých požiadavkách.

Nesporne veľkým prínosom sú i formulované zistenia na základe štatistických dát, ktoré „romantické heslá“ o ponímanej vysokej náročnosti profesie učiteľa primárneho vzdelávania pretavili do faktickej podloženej podoby nielen z pohľadu samotných učiteľov, ale aj predstaviteľov „neučiteľských“ profesií, študentov, či celkovo verejnosti v štyroch skúmaných krajinách. Výskum potvrdzuje vysokú náročnosť profesie učiteľa primárneho vzdelávania porovnateľnú s profesiou lekára či právnika, teda ponímanie profesie učiteľa primárneho vzdelávania je v očiach verejnosti štyroch zúčastnených krajín výskumu (všeobecne ale i osobitne) veľmi vysoké. Tento prínos považujeme za pridanú hodnotu práce, pretože utvára reálny pohľad verejnosti na profesiu učiteľa primárneho vzdelávania.

Odporúčania pre ďalší pedeutologický výskum

Pedeutológia je pomerne novým špecifickým vedným odborom. Napriek pribúdaniu nových vedeckých poznatkov v jej zameraní, stále ponúka veľmi široké spektrum možností skúmania. Samotná problematika predkladanej práce, zameraná konkrétne na poňatie profesie učiteľa primárneho vzdelávania v medzinárodnej komparácii v realizovanom teoreticko-empirickom komparatívnom výskume, otvorila veľké množstvo ďalších výskumných problémov. Z tohto dôvodu je väčšina odporúčaní orientovaná na popis návrhov ďalších možností pedeutologického skúmania v rámci danej konkrétnej kategórie učiteľstva v podobnom výskumnom zameraní:

- rozšírenie výskumného súboru aj na také krajiny, v ktorých doposiaľ nie je požadovaná príprava učiteľov primárneho vzdelávania na úrovni druhého stupňa vysokoškolského štúdia,
- zamerať sa na rôzne vplyvy respondentov podmieňujúce náročnosť, sociálny status profesie (napr. rod, vek, roky praxe, rodičovstvo, počet vlastných detí, a pod.),
- zamerať sa na rôzne politicko-spoločenské vplyvy podmieňujúce náročnosť, sociálny status profesie (napr. legislatívne ukotvenie, autonómia, finančná podpora, a pod.),
- skúmať osobitne váhu jednotlivých požiadaviek v učiteľských profesiách z hľadiska rôznych krajín.

Výskumy deskriptívnej štatistickej povahy vytvárajú ucelený obraz o profesii z globálneho spoločenského hľadiska, ktorý je potrebný, okrem iného, aj pre formovanie profesijnej identity učiteľa primárneho vzdelávania, v čom vidíme ich najväčší prínos.

Zoznam bibliografických odkazov

HAVLÍK, R. - KOŤA, J. a kol. 1998. *Učiteľské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : PdF UK, 1998. 146 s. ISBN 80-86039-72-2.

Kartotéka typových pozícií. Dostupné na: <<http://www.istp.sk/ktp/vychova-a-vzdelavanie-50004.php>>

- KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ. Profesia a príprava*. Banská Bystrica : PF UMB, 2002. 152 s. ISBN 80-8055-702-0.
- KASÁČOVÁ, B. - TABAČÁKOVÁ, P. 2010. *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica : PdF UMB, 2010. 148 s. ISBN 978-80-557-0096-0.
- KASÁČOVÁ, B. - BABIAKOVÁ, S.- CABANOVÁ - M. FILIPIAK, E. - SEBEROVÁ, A. 2011. *Učiteľ preprimárnej a primárnej edukácie. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2011. ISBN 978-80-557-0162-2.
- KASÁČOVÁ, B. - BABIAKOVÁ, S. - CABANOVÁ, M. 2011. *Pre-primary and primary teachers in theory and job-analysis*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2011. ISBN 978-80-557-0192-9
- KOSOVÁ, B. - PORUBSKÝ, Š. 2011. *Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy učiteľov*. In *Pedagogická orientace*. ISSN 1211-4669, 2011, roč. 21, č. 1, s. 35-50.
- KOSOVÁ, B. a kol. 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica : PF UMB, 2012. 143 s. ISBN 978-80-557-0353-4.
- KUBÁNI, V. 1998. *Psychológia práce*. Prešov : FHPV PU, 1998. 81 s. ISBN 80-88722-36-5.
- Medzinárodná organizácia práce. Dostupné na: <<http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/lang--en/index.htm>>
- Medzinárodná štúdia Talis. Dostupné na:
<http://www.oecd.org/education/school/oecdteachingandlearninginternationalsurveytalistalis2008.htm>
- NAKONEČNÝ, M. 2003. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha : Akademia, 2003. 340 s. ISBN 80-200-1289-3.
- ORAVCOVÁ, J. 2004. *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica : FHV UMB, 2004. 314 s. ISBN 80-8055-980-5.
- SELBY, D. - PIKE, G. 1994. *Globální výchova*. Praha : Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6.
- SKALKOVÁ, J. 1995. *Postmoderné myslenie a pedagogika*. In *Pedagogická revue*, 47, č. 5-6, s. 7-13.
- WALTEROVÁ, E. 2002. *Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich profese*. In *Pedagogická revue*, 2002, roč. 54, č. 3, s. 220 – 239.

Kontaktné údaje

Andrea Nováková

Učiteľka pre primárne vzdelávanie

ZŠ s MŠ Š. Moysesova v Banskej Bystrici

V rokoch 2011-2014 doktorandka na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

andrea.andy.novakova@gmail.com

KATARÍNA SZÁKOVÁ
SKÚSENOSTNÉ UČENIE V TERÉNE A ŠKANDINÁVSKY MODEL UTESKOLE

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra psychológie
katarina.szakova@umb.sk

SKÚSENOSTNÉ UČENIE V TERÉNE A ŠKANDINÁVSKY MODEL UTESKOLE

KATARÍNA SZÁKOVÁ

Abstrakt: v príspevku si priblížime jeden z modelov outdoorového vzdelávania, konkrétne existujúci model Udeskole (školy VON) aj s príkladom skutočnej školy, ktorá ho realizuje. Zamyslíme sa nad situáciou skúsenostného učenia v teréne na Slovensku a následne sa pokúsime poukázať na význam koncepcie Udeskole pre súčasnú pedagogickú prax a možnosti jej uplatnenia. Okrem uvedených literárnych zdrojov vychádza autorka článku z priamej skúsenosti, opisovanej školy, ktorú navštívila počas stáže v zahraničí.

Kľúčové slová: Outdoorové vzdelávanie. Formálne a neformálne podoby skúsenostného učenia v teréne. Škandinávsky model Uteskole. Lutvann skole. Učebné prostredie. Škola v prírode.

Abstract: In this article we focus on one of the models of outdoor education, namely the existing model Udeskole (school OUT) and describe real example of a school that implements it. Description is based on direct author experience. Then we think about the situation in the field of experiential outdoor learning in Slovakia. At the end we try to point out the importance of the concept Udeskole to the current teaching practice and the possibilities of its application.

Key words: Outdoor education. Formal and informal forms of experiential learning outdoor. The Scandinavian model Uteskole. Lutvann school. Learning environment. School in nature.

Úvod

V súčasnej dobe sa stretávame s mnohými štúdiami, ktoré poukazujú na fenomén odcudzenia sa prírodnému a prirodzenému prostrediu v ktorom vyrastali generácie detí v minulosti (viac *Ekopsychológia*). Média vytvárajú dojem nebezpečenstva, ktoré číha za každým rohom a v záujme ochrany svojich potomkov volia rodičia „menšie zlo“ vo forme hier na počítači, spoločných nákupov a iných aktivít, ktorými izolujú deti. Izolujú deti pre ich bezpečie, neuvedomujúc si, ako ich tým často brzia v prirodzenom vývoji. Podľa teórie etapovitého vytvárania rozumových operácií sa psychická činnosť považuje za pokračovanie aktivity človeka v jeho pôsobení na vonkajšie prostredie. Myslenie je teda pokračovaním vonkajšej praktickej činnosti. Myšlienka nie je nič iné, ako predmetný úkon prenesený do vnútornej, rozumovej roviny, ktorý sa potom premení na vnútornú reč. (Turek 1998)

Prirodzené hry rozvíjajúce hrubú motoriku a príslušné mozgové centrá nahradil svet v obrazoch. Rozvojom digitálnej doby sa dnes deti stretávajú so svetom na obrazovkách a displejoch. Reálna skúsenosť použitím všetkých zmyslov je nahradená instatnou formou zrakovo-sluchovej informácie. To priamo súvisí s rozvojom, respektívne brzdením myslenia. Rajović 2013 dokonca pripisuje práve zvýšený výskyt rôznych porúch učenia nedostatočnej stimulácii centier mozgu v ranných štádiách, zamedzením prirodzeného pohybu a hier v prírodnom prostredí.

S nástupom dieťaťa do systému inštitucionálneho vzdelávania sa tieto fenomény ešte prehľbujú. Škola, ktorá je „povinnosťou dieťaťa“ (ako dospelého práca) je zväčša len akýmsi instatným podaním sveta okolo. Rovnako v nej panuje izolácia od reálneho sveta okolo. Prirodzená túžba hry a objavovania je potlačená vyššou mocou v záujme všeobecného vzdelania. Formy a stratégie výučby (zväčša informačno-receptívne) však majú za následok, že väčšinu informácií deti zabudnú. Skúsenostné učenie je pre mnohých učiteľov podľa merateľného testovania (často na úrovni reprodukcie bez porozumenia, alebo schopnosti aplikácie) málo efektívne na prenos tak obrovského kvanta informácií. Pritom práve skúsenosť je komplexný vnem, ktorý skutočne rozvíja myslenie

a ukladá informáciu súčasne na niekoľkých miestach, čo zabezpečuje jej lepšie vybavenie. Skúsenosť je základom učenia a ak chceme budúce generácie pripraviť na život, mali by sme im dovoliť sa s ním stretnúť a nie len im o ňom hovoriť. Je to vôbec v súčasnej dobe možné?

Outooodový model vzdelávania Uteskole všeobecne

V škandinávskych krajinách je priestor mimo budovu považovaný za plnohodnotné edukačné prostredie aj vo formálnom vzdelávaní. Je to aj vďaka tomu, že tam má pobyt na čerstvom vzduchu a učenie sa v teréne silnú tradíciu. Vychádza programovo z niekoľkých fenoménov:

- program „Lesný duch“,
- zdravý životný štýl spojený s pobytom v prírode,
- záľuba v športovaní,
- divoký ráz krajiny.

To malo za následok vznik konceptu *Uteskole* – „škola von“, pod ktorou sa rozumie formálne vzdelávanie v rámci školy, realizované mimo budovu školy. Zahŕňa prírodovedné poznávanie, ale aj poznávanie sociálnych reálií, návštevu múzeí, galérií, a súčasne vďaka integrovanej výučbe a podporným materiálom aj rozvoj matematickej, jazykovej a všeobecnej gramotnosti. Koncept je postavený na základnej myšlienke, že vzdelávanie neprebíha vo vákuu a preto sa prekročením hraníc budovy školy žiaci môžu stretávať so životom takým, ako je. v tomto prípade hovoríme o autentickom a skúsenostnom učení. Realizuje sa zväčša raz za týždeň, alebo za dva týždne. Medzi jednotlivými krajinami existujú odlišnosti na úrovni legislatívneho zapracovania. v Nórsku sú zmienky o vzdelávaní mimo budovu priamo v kurikulárnych dokumentoch. V Dánsku vychádzajúc z modelu slobodnej školy je rozhodnutie realizovať výučbu s využitím konceptu Udeskole na učiteľoch, tímoch učiteľov a školách.

Čo je Uteskole prakticky? Jej realizátori ju definujú ako výučbu, ktorá je presťahovaná z výučby v triede VON. Výučba tak prebieha najčastejšie v prírode, ale aj múzeách, galériách, návštevou historických pamiatok, alebo na iných miestach, ktoré sú pre danú tému najvhodnejšie.

Pre deti to znamená, že sa v takomto prostredí učia najmä prostredníctvom pozorovania, činnosti, hry, zážitku, reflexie, dokumentovania. Základom takejto výučby je možnosť autentického učenia a výber najefektívnejšieho učebného prostredia. Prirodzene je takéto prostredie plné stimulujúcich podnetov, ktoré nemusí umelo modelovať učiteľ, ale samé pobádajú k skúmaniu a objavovaniu, čo je základom vnútornej motivácie a úspešného učenia sa. Ako to reálne vyzerá v takejto škole?

Lutvann aktivitetskole Oslo

Je škola v Nórsku v meste Oslo realizujúca model *Uteskole*, ktorú autorka článku osobne navštívila. Je to štátna škola, ktorá má vďaka vhodnej polohe veľmi dobré predpoklady outdoorového vzdelávania. Škola takmer susedí s lesom, cez ktorý sa dá dostať k jazeru.

Počas pobytu bolo odporozovaných niekoľko špecifik, ktoré ovplyvňujú celý edukačný proces.

- *Učebné materiály* si pripravujú učitelia sami. Majú k dispozícii rôzne knižné a pracovné materiály, z ktorých zhotovujú tematické pracovné zošity, šité na mieru ich požiadavkám a žiakom. To zároveň predpokladá prácu s cieľmi a časovo-tematickými plánmi vo väčšej miere, ako keď sa učiteľ spoľahne na jeden typ učebnice s pracovným zošitom.

- Na tejto škole sa *vyučuje integrovane*. v období jedného týždňa až troch je jedna téma preberaná z rôznych perspektív a obsahovo spája líniu rôznych vyučovacích predmetov. Javy sú vnímané vo vzťahoch.
- Má vynikajúce *vybavenie*, pretože realizujú *uteskole* už dlhodobejšie. Súčasťou sú aj publikácie, zamerané na vhodné témy v rôznych vyuč. predmetoch, ako napr. matematika, ktoré možno vyučovať vonku, spolu s námetmi a teoretickým pozadím témy pre učiteľa (napr. Fibonacciho postupnosť, zlatý rez, meranie).
- V jednotlivých ročníkoch sú *tímy učiteľov*. v prvom ročníku sú tri triedy, s menším počtom detí a následne sú od druhého ročníka vždy dve triedy s vyšším počtom detí, ktoré majú viac než 3 učiteľov, ktorí ich učia. Tímy sú modelované tak, aby v každom ročníku boli učitelia s rôznymi kombináciami – môžu to byť učitelia prvostupniari, ktorí inklinujú k niektorým oblastiam (napr. TV+Prír.+AJ, VV+SJ+HV, Mat+...). Učitelia sa raz do týždňa stretávajú na pracovných poradách, aby spoločne premysleli uchopenie tém v jednotlivých predmetoch.
- *Raz do týždňa* majú žiaci jedného ročníka v rozvrhu zaradenú *Uteskole*, ktorá je realizovaná s ich učiteľmi, ale aj inými odborníkmi a organizáciami, s ktorými spolupracujú.

Jednou z oblastí, ktoré sú hodné záujmu, je aj nadštandardné **vybavenie**, ktorým škola disponuje. Jedná sa o učebné materiály, pomôcky, ale aj iné vybavenie:

1. *Prírodovedné vybavenie*

- a. Didaktické prehľadové materiály (určovacie schémy, mapka biotopu, kniha so zvukmi zvierat, manuál – ako postaviť, vyrobiť..)
- b. Nástroje (lupa, mikroskop, sklá, siete na motýle, dláta na geoexpedície....)
- c. Didaktické modely (zbierky nerastov, hniezd,... – nazbierané deťmi)

2. *Športové vybavenie (outdoorové športy)*

- a. Letné športy – výstroj na lezenie (približne 20 sedákov, laná..), rafting (vesty, kanoe, pádla),...
- b. Zimné športy – korčuľovanie, bežkovanie...

3. *Vybavenie na prežitie v prírode*

- a. Príprava jedla – hrnce, kotlíky...
- b. Spracovanie dreva – sekery, pílkys, nože...
- c. Hobby – udice, siete na chytanie rýb, plachty na tee pee, laná, lopatky

Ich hodnotu im však najviac pridáva to, že za a) sa na výučbe reálne používajú a nie sú odložené v skrini, celý rok b) škola disponuje takým množstvom jednotlivých vecí, že je možné ich využívať nie len v demonštratívnej podobe. Učitelia podľa vlastného zváženia využívajú vybavenie rovnako ako využívajú prostredie VON. Určite by bolo naivné, myslieť si, že sa nepotýkajú s rôznymi problémami a výzvami. Realizovať výučbu VON chce odhodlanie a vnútorné presvedčenie, že to má význam. Často to tiež znamená opustiť komfortnú zónu známeho prostredia triedy, kde je všetko pod patronátom učiteľa a hrozí tam menej potenciálnych rizík. Učitelia z Lutvann skole vnímajú uteskole ako prirodzenú súčasť výučby a oceňujú možnosť spoznávať deti v situáciách, ktoré sa nedajú umelo namodelovať v triede.

Existujúce modely skúsenostného učenia v teréne na Slovensku v minulosti a dnes

V prvom rade je dôležité si uvedomiť, že niečo obdobné v takom rozsahu, ako je koncept Udeskole na Slovensku neexistuje. Pokúsime sa však poukázať na historické aj súčasné projekty,

inštitúcie a organizácie, ktoré sa obsahovo približujú danému konceptu v niektorých oblastiach ako je pobyt vonku, skúsenostné učenie, prírodovedné a sociálne poznávanie.

V minulosti existovali **oddiely pionierov** – ktoré vychádzali z tradície skautingu. Ich nevýhodou bola ideologická zaťaženosť a politická propaganda. Ich svetlou stránkou bola celoplošnosť a celostný rozvoj, ktorý sa venoval rozvoju kognitívnej, afektívnej aj psycho-motorickej stránke osobnosti. Samozrejme, že z hľadiska tzv. „budovateľskej perspektívy“ boli opomínané mnohé ekologické otázky, ale v tej dobe neboli až tak diskutované a medializované, ako sa ukázalo v priebehu nasledujúcich desaťročí s príchodom globálnej kultúry.

Ďalej boli školami využívané tzv. **„Školy v prírode“**, ktoré predstavovali rozšírenie bežného vyučovania. Za týmto účelom boli zriadené špeciálne budovy v prírodnom, zväčša horskom prostredí, ktoré triedy navštevovali. Cieľom škôl v prírode bolo *upevniť zdravie detí a žiakov najmä z veľkých miest, priemyslených stredísk a z rovinatých oblastí bez lesných porastov*. Z hľadiska významu takéhoto pobytu sa tam stretneme s témami, ktoré sú aktuálne aj dnes. *v škole v prírode sa vyučuje prevažne v prírode, kde sa využíva bezprostredne vplyv prostredia, žiaci doslova „listujú učebnicu života“*. Ako sa uvádza deti takto získavajú účinné podnety pre hlboké a trvalé vedomosti, ich činnosť sa spája so životom našej spoločnosti. Ďalšou oblasťou sú vzťahy a možnosť poznať žiaka neoficiálne, takého ako skutočne je, najmä počas spoločných hier a chvíľ keď sa prejavuje spontánne a bezprostredne. Z hľadiska vzťahov je potom rovnako zaujímavá kvalita vzťahu učiteľ-žiak, ktorá sa práve takýmto pobytom mení. *Žiak objavuje v učiteľovi a vychovávateľovi skutočných ľudí, starších priateľov, s ktorými žije pod jednou strechou od rána do večera, ktorí mu pomáhajú riešiť drobné životné úlohy, problémy, starosti*. (Králiček 1985)

Po „Nežnej revolúcii“, však pionierske tábory nič porovnateľné nenahradilo. Školy v prírode sú využívané v omnoho menšom rozsahu ako v minulosti. Mnohé sa pre nízky záujem zatvorili, alebo ostali iba ako ubytovacie zariadenia. Obsahovo ich však učitelia nevyužívajú spôsobom, ktorý by dopĺňal výučbu v triede v takej miere ako sa ponúka.

Dnes môžeme hovoriť o paralelných formách zväčša neformálneho vzdelávania. **Skauting, vzdelávacie pobyty ponúkané školám (napríklad Ekolandia), kvalitné edukačné materiály (Daphne, lesoochrannárske organizácie), letné tábory zamerané na poznávanie prírody, lesná pedagogika, outdoorové športy, environmentálne organizácie a ekocentrá (jedno podporované štátom - Dropie) a ďalšie iné**. Nebudeme ich tu podrobnejšie opisovať, ale každá má vlastné ciele a zameranie s približne rovnakou cieľovou skupinou.

Z hľadiska formálneho vzdelávania so zameraním na rozvoj prírodovednej gramotnosti sa stretneme s **výskumným terénnym pracoviskom (pod záštitou Trnavskej univerzity)** kde sa realizuje *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania (IBSE)*. Toto terénne pracovisko je unikátne a svojimi výsledkami a zisteniami prospešné a inšpiratívne pre smerovanie výučby prírodovedných predmetov. *Terénne pracovisko predstavuje alternatívu školy v prírode, kde sa prírodné prostredie využíva efektívne ako mnoho-podnetné a motivačné vyučovacie prostredie*. (Žoldošová a kol. 2004)

Ako poukazuje Žoldošová 2006, rôzne centrá prírodovedného **vzdelávania v teréne** sa čiastočne odlišujú v miere ich komerčného, obsahového aj cieľového zamerania. Za **hlavné princípy** považuje:

- využitie prírodného prostredia na štúdium prírodných predmetov a javov,
- využitie vedeckých postupov (pozorovanie a experiment) v prírodovednom vzdelávaní,
- zdôrazňovanie významu aktívneho prístupu k vlastnému prírodovednému vzdelávaniu,
- flexibilnejšie využívanie doterajších a novonadobudnutých skúseností,

- prirodzená integrácia predmetov, posilnenie využitia medzipredmetových vzťahov.
Cieľom realizácie kurzov prírodovedného vzdelávania v terénnych pracoviskách je preto:
- Zatraktívniť prírodovedné predmety formami výskumnej činnosti a pozorovaním v prírodných podmienkach. Posilniť úlohu pozorovania a pokusu v prírodovednom vzdelávaní.
- Motivovať k štúdiu v prírodnom prostredí. Vzbudiť prirodzenú motiváciu k poznávaniu životného prostredia.
- Pragmatické hľadisko. Širšie uplatnenie nadobudnutých skúseností a predstáv v bežnom živote.
- Optimálne prepojiť fyzický a psychický výkon z dôvodu ich vzájomného podporenia.
- Integrovať poznatky na základe prirodzených požiadaviek na vedomosti detí pri poznávaní predmetov a javov prírody.

Väčšina vyššie spomenutých konkrétnych možností (skauting, tábory, centrá...) poskytuje čiastkové, a krátkodobé programy rozvoja, ktoré nie sú systémovo prepojené. Otázne je, či je možné využiť existujúce snahy a spojiť ich spoločným smerom k tvorbe zmien, ktoré by boli systémové a užšie prepojené s formálnym vzdelávaním. Princípy a ciele, ktoré sú typické pre prácu v teréne sú práve tie aspekty, ktoré výrazne absentujú v klasickom formálnom vzdelávaní. Ako zdôrazňuje Žoldošová 2006, *výsledkom prírodovedného vzdelávania by nemal byť súbor pojmov, predstáv a zručností z oblasti prírodných vied, ale tzv. vedecká gramotnosť. Pod ňou si možno predstaviť celistvejší a komplexnejší pohľad na javy a deje, ktoré nás obklopujú. Preto za základný cieľ prírodovedného vzdelávania považuje chápanie prírodného celku a sebavedomé skúmanie reality, v ktorej žijeme.* My ešte doplníme, že okrem vedeckej gramotnosti môžeme uvažovať pri pobyte vonku aj o vytvorení hlbšieho vzťahu k prírode, ktorý nie je založený iba na vedeckom postoji výskumníka ale na osobnom vzťahu k Životu ako celku. Hlbinná ekológia v dôsledku globálnych premien vidí cestu v precítení seba, ako súčasti celku a vnímanie života v rôznych podobách ako rozšírenie vedomého Ja. Takýto prístup potom prirodzene vedie k trvalej zmene postoja a environmentálne zodpovednému správaniu. Vedecké skúmanie a objavovanie, ktoré má tendenciu podmaňovať si prírodu, by malo ísť ruka v ruke s rozvíjaním environmentálneho cítenia. Momentálne sa obsahovo oblasť environmentálneho vedomia naplňa realizáciou prierezovaj tém Environmentálne výchova. Pre niektoré školy iba formálna záležitosť, pre iné, **Zelené školy**, program zameraný na rozvoja uvedomenia a konkrétnych krokov. Ciele zamerané na rozvoj vedeckej gramotnosti a environmentálneho vedomia nemožno skutočne naplňať medzi štyrmi stenami, izolovaní od toho, čo chceme skúmať a pochopiť.

Určite existujú aj na Slovensku učitelia, ktorí s deťmi trávajú čas vonku, berú ich na exkurzie a do múzeí. Je však otázne, či učitelia považujú priestor mimo budovu za plnohodnotné edukačné prostredie, ktoré využívajú ako bežnú súčasť výučby. Okrem častých obáv učiteľov je veľkou prekážkou mnohokrát aj administratívne zaťaženie (vypĺňanie mnohých tlačív) ak chce ísť učiteľ VON.

Nakoniec by sme zhrnuli zámer celého príspevku. Bolo ním poukázať na existujúci model outdoorového vzdelávania Udeskole ako zaujímavú inšpiráciu pre súčasné školy. Súčasná izolovaná prostredie školy je možné otvoriť smerom von. Existujúce programy sú toho iba dôkazom. Ak škola nepokrýva istú oblasť rozvoja, prirodzene tento priestor zaplnia rôzne organizácie a združenia. Tieto organizácie aj so svojimi programami ukazujú smer ale nemajú kapacity vplývať na rozsah väčší než mikroregión a najbližšie okolie a často zanikajú pre finančnú nestabilitu, keďže sú bez legislatívnej podpory. Je na zvážení viacerých autorít, ako by bolo možné implementovať tieto dlhodobé snahy do formálneho vzdelávania a ako by model Udeskole mohol pomôcť svojimi skúsenosťami z hľadiska

perspektív aj nástrah. Nakoniec ako posledný argument uvedieme myšlienku priekopníkov skúsenostného terénneho učenia:

Čím je poznatok (resp. predstava žiaka) presnejšou reprodukciou skutočnosti, tým je kvalitnejší. Ucelenosť predstavy a jej "pravdivosť" závisí od dostatočného množstva možností pochopiť realitu z rôznych strán a pochopiť vzájomné súvislosti jednotlivých poznatkov. Najhodnotnejšie poznatky získavame vlastnou skúsenosťou a čím viac skúseností získavame, tým "pravdivejší" obraz reality v predstavách môžeme očakávať. (Žoldošová, Held 2004)

Skúsenosť, ktorá je trvalejšia ako sprostredkované informácie vyzýva žiaka na spoluprácu s jedným celkom, životom /svetom okolo nás.

Zoznam bibliografických odkazov

BENTSEN, P. 2013 UDESKOLE IN SCANDINAVIA: Teaching and Learning in Natural Places ,on February 12th, 2013

URL: <<http://blog.childrenandnature.org/2013/02/12/udeskole-in-scandinavia-teaching-learning-in-natural-places/>>

HELD, L. a kol. 2011 Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania : IBSE v slovenskom kontexte. Trnava: Typi Universtatis Tyrnaviensis 2011, ISBN 978-80-8082-486-0

KRAJHANZL J. 2009 Exkurz do osobní charakteristiky vztahu k přírodě in Člověk + příroda = udržitelnost? Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti. Praha 2009 ISBN: 978-80-903968-5-2

KRÁLÍČEK J. 1985 Škola v přírodě. Příručka pro učitelův, vychovatelův, zdravotníkův a řaditelův škôl v přírodě. Bratislava: SPN 1985

RAJOVIČ, R. 2013 NTC systém učenia : 1.časť predškolský vek IQ dieťaťa –zodpovednosť rodičov. Bratislava: Strom života 2013, ISBN 978-80-88688-72-3

TUREK I. 1998 Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Združenie pre vzdelávanie EDUKÁCIA. Druhé vydanie. 1998 ISBN 80-88796-89-X

ŽOLDOŠOVÁ K. a kol. 2004 Prírodovedné vzdelávanie v teréne. Trnava: Trnavská univerzita – Pedagogická fakulta 2004, ISBN 80-89074-81-2

ŽOLDOŠOVÁ K. 2006 Východiská primárneho prírodovedného vzdelávania. Trnava: Typi Universtatis Tyrnaviensis 2006 ISBN 80-8082-095-3

URL: <<http://www.skoven-i-skolen.dk/udeskole-teori>

URL: <<http://www.lutvann.gs.oslo.no/satsing/satsing3.shtml>

URL: <<http://www.udeskole.dk>>

* v Dánsku sa stretne s pojmom Udeskole a v Nórsku Uteskole, ale je to ten istý koncept

Kontaktné údaje

Katarína Száková

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

katarina.szakova@umb.sk

PEDAGOGICKÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV
ANDRAGOGIKA

MICHAELA DOBROTOVÁ
PRACOVNÍCI GENERÁCIE Y A ŠPECIFIKÁ ICH ROZVOJA V PRACOVNOM
PROSTREDÍ

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra andragogiky
michaela.dobrotova@umb.sk

PRACOVNÍCI GENERÁCIE Y A ŠPECIFIKÁ ICH ROZVOJA V PRACOVNOM PROSTREDÍ

MICHAELA DOBROTOVÁ

Abstrakt: Štúdia sa zaoberá rozpracovaním problematiky v dvoch častiach – v teoretickej sa venujeme vysvetleniu pojmom generácia Y vo všeobecnej charakteristike, z pozície pracovníkov a možnosťou ich rozvoja prostredníctvom trainee programov. Praktická časť poskytuje pohľad na konkrétny príklad práce s generáciou Y a jej rozvojom prostredníctvom prípadovej štúdie.

Kľúčové slová: Generácia Y. Talent management. Trainee program.

Abstract: The study deals with the elaboration of the issue in two parts - the theoretical explanation of the concept are discussed Generation Y in the general characteristics and of the position of workers and the possibility of their development through talent management and trainee programs. The practical part provides an overview of a specific example of working with generation Y and its development through a case study.

Key words: Generation Y. Talent management. Trainee program.

Úvod

Za posledné roky začali na pracovný trh nastupovať zamestnanci, ktorých označujeme súhrnným názvom „generácia Y“. „Predpokladá sa, že do roku 2025 bude vo vyspelých a nových trhoch generácia Y a mladšia tvoriť 40 – 60% pracovníkov“ (Generácia Y: komplikovaný nástup, 2007, s. 74). Keďže predstavitelia tzv. baby boomers a generácie X budú o niekoľko rokov pracovne neaktívni a odídu do dôchodku, je pre zamestnávateľov dôležité pripraviť sa na príchod generácie Y a modifikovať stratégie ľudských zdrojov tak, aby ich v čo najširšej miere dokázali motivovať, a aby neodchádzali mladí, talentovaní ľudia za prácou do zahraničia. Zamestnávatelia stoja pred novou výzvou – rozvíjať pracovníkov spôsobom, ktorý bude podporovať ich rast, silné stránky a rozvoj záujmov prostredníctvom priradenia vhodnej pracovnej pozície v prospech riešenia konkrétnych problémov, napĺňania potrieb a profitovania celej organizácie. Mnohé nadnárodné organizácie sú už pripravené na príchod pracovníkov generácie Y. Je však ešte veľa spoločností, ktoré pred týmto dôležitým krokom stoja, preto by sme témam - ako prilákať, motivovať, udržať, identifikovať a rozvíjať talent u mladých pracovníkov, mali venovať náležitú pozornosť.

Kto je generácia Y

Prvou výraznou generáciou boli tzv. „baby boomers“, ktorí sa narodili v medzi rokmi 1946 – 1964, po nich nastupuje generácia X, teda ľudia narodení v rozmedzí rokov 1965 – 1974 (niektoré zdroje uvádzajú až do roku 1982), takže dochádza k čiastočnému prekryvaniu s generáciou Y, do ktorej patria ľudia narodení po roku 1976, resp. 1974“ (Rezlerová, 2009, s. 16). Niekedy je generácia Y označovaná aj ako „echo boomers, net generácia, web generácia alebo milénium generácia“ kvôli prostrediu, v ktorom sa vyvíjajú a pôsobia. Denne sú v kontakte s najnovšími technológiami, a vynálezmi súčasnej doby. Svoju prácu môžu prostredníctvom mobilných telefónov a pripojením na internet vykonávať kdekoľvek bez potreby viazanosti k pracovisku, hľadajú a vytvárajú sociálne siete vo virtuálnom prostredí a združujú sa do komunít (Kubina, Lendel, 2009). Ďalšou charakteristikou generácie Y je skutočnosť, že je najlepšie vzdelanou generáciou v dejinách a vyrastali súčasne

s počítačmi. Na vysokých školách študuje viac mladých študentov z rôznorodých prostredí než kedykoľvek predtým (Glendová, 2009). Generácia Y sa líši od tej predchádzajúcej hlavne v túžbe po úspechu, ktorý dosahujú vzdelaním, vzhľadom, finančnou zbehlou a znalosťou informačných technológií (Zelník, 1999).

Každá generácia je typická svojimi požiadavkami, postojom k práci, budovaním kariéry, spôsobom učenia sa a životným štýlom. Zástupcovia generácie Y sú výrazne ekonomicky aktívni, vyžadujú vyššiu životnú úroveň, cítia väčšiu zodpovednosť za svoju sociálnu istotu a kladú dôraz na osobné uplatnenie. Nová generácia si chce naplno užívať život so všetkými príležitosťami, ktoré im spoločnosť a svet ponúkajú, ale nechcú to robiť na úkor svojho osobného života. Ich hlavnou prioritou je osobný život, najmä partnerské a rodinné vzťahy. a práve toto sú dôležité body poznania, ktoré môžu výrazne pomôcť budúcim zamestnávateľom, aby dokázali splniť požiadavky tejto generácie a stali sa pre nich vyhľadávaným a atraktívnym zamestnávateľom. Napríklad potreba flexibilného pracovného času, miesta a rozmanité prostriedky modernej komunikácie sú už pre generáciu Y samozrejmosťou. Aj u nás sme zaznamenali nové trendy v oblasti riadenia ľudí, ktoré sa postupne začali implementovať predovšetkým v zahraničných spoločnostiach. Medzi najznámejšie patria: home office, teleworking, work-life balance, zdieľané pracovné miesta, alternatívne pracovné úväzky, talent management apod.

Charakteristické znaky generácie Y (Múčka, 2007, 38-39):

- dokážu spracovať niekoľko násobne viac informácií než generácia X,
- neveria tradičnej reklame v tradičných médiách,
- odkladajú sobáš a majú vysoké očakávania od svojho života,
- inklinujú k službám, informačným technológiám, finančníctvu,
- spoliehajú sa sami na seba,
- sú ambiciózni, sebavedomí, nezávislí, súťaživí a túžia po úspechu,
- majú radi nové výzvy, neznášajú stereotypy,
- strácajú lojalitu k značkám i zamestnávateľom,
- kariérny postup a rýchly mzdový rast pokladajú za samozrejmosť,
- vyžadujú viac voľného času a flexibilnú pracovnú dobu,
- majú vyšší pocit vlastnej hodnoty,
- svoju budúcnosť vidia optimisticky a rýchlo sa zadlžujú,
- ich životným štýlom je kontakt a vytváranie komunít.

Generácia Y v role pracovníkov

Do pracovníkov generácie Y sa musí veľa investovať, hlavne v oblasti vzdelávania, ale ich výhodou je, že sú to veľmi tvárni a flexibilní ľudia so zručnosťami v tímovom riešení problémov, technologickými znalosťami a so schopnosťou spracovávať úlohy na viacerých úrovniach. Ľahko sa učia, vedia prijímať zmeny a adaptovať sa na ne. Tento typ pracovníkov vie oceniť vysokú prepracovanosť tréningových programov, z ktorých môže profitovať v ďalšom profesijnom a osobnostnom napredovaní a raste (Generácia Y: komplikovaný nástup, 2007). Táto generácia kladie dôraz na dlhodobý efekt a to nielen v práci, ale aj v osobnom živote, vzdelávaní alebo v oblasti investícií. Generácia Y veľmi oceňuje dlhodobé vzdelávanie s následným získavaním skúseností z rôznych oblastí, zmysluplnosť vykonávanej práce a možnosti získavať rady od skúsenejších kolegov (Rezlerová, 2009). Neustále vyžaduje spätnú väzbu, podrobný popis, vysvetlenie úloh a cieľa, ktoré

majú splniť, osobnú starostlivosť a podporu. Ťažšie znášajú poslušnosť a automatické plnenie príkazov. Majú problém prijímať autority a rešpektovať pracovnú hierarchiu, a častokrát požadujú partnerský vzťah so svojim nadriadeným, pretože rodičia ich od malička vnímali skôr ako partnerov a dávali im priestor spolurozhodovať o tom, čo sa v rodine dialo (Kazička, 2013).

Pokiaľ zamestnávateľ dokáže vyjsť v ústrety ich požiadavkám, získa lojálnych a flexibilných zamestnancov, ktorí sa chcú rozvíjať a získavať nové skúsenosti.

My sme na vzorke 30 tich respondentov zrealizovali prieskum s cieľom bližšie identifikovať generáciu Y v roli pracovníkov. Priemerný vek respondentov bol 30 rokov. Prostredníctvom krátkeho elektronického dotazníka sme zistili nasledujúce fakty:

Pri výbere svojho budúceho zamestnávateľa považujú mladí pracovníci za najdôležitejší faktor *ľudí a kultúru spoločnosti* a najmenej dôležitým je *reputácia a imidž zamestnávateľa*. Pracovníci generácie Y samých seba charakterizovali týmto *vlastnosťami: zodpovedný, spoľahlivý, orientovaný na ciele a poctivý*. k najvyhľadávanejším benefitom u zamestnávateľa patria: *stravné lístky, cafeteria, telefón, laptop a dovolenka navyše*. Necelých 2,5 % respondentov považuje za najpríťažlivejší benefit *13. plat*.

Medzi dva najčastejšie spôsoby rozvoja zamestnancov patrí *účasť na vzdelávacích a rozvojových aktivitách* (30%) a *samovzdelávanie* (29%), najmenej využívaným spôsobom sú služby kouča, len 5,5%. Medzi najfrekvencovanejšie formy vzdelávania, až 70%, patrí *vzdelávanie „on the job“*, teda priamo počas práce, *E – learningové kurzy* uprednostňuje len 7% opýtaných.

V prípade vzdelávania *„off the job“* /mimo pracoviska/ najvýznamnejšia časť respondentov (55%) preferuje *prednášky*.

Trainee programy

Trainee program je špecificky školiaci systém, ktorý trvá väčšinou 3 - 12 mesiacov. s ich ponukou pre absolventov škôl prichádzajú hlavne nadnárodné korporácie, ktoré majú jasne identifikované predstavy o tom, akí by mali ich pracovníci spĺňať profil. Z tohto dôvodu je jednou z podmienok účasti na trainee programe ovládanie cudzie jazyka (väčšinou anglického alebo nemeckého). Najväčšiu ponuku trainee programu majú absolventi hlavne ekonomických a technických odborov, študenti humanitného zamerania majú menšie možnosti (najväčší dopyt v rámci humanitných vied je pre právnikov, marketingových špecialistov a odborníkov z oblasti ľudských zdrojov). v priebehu tohto obdobia má účastník programu možnosť vystriedať niekoľko pozícií v konkrétnej firme, zoznámiť sa s problematikou jednotlivých oddelení a dostať možnosť pracovať na určitých projektoch. Pracuje pod dohľadom mentora, skúseného zamestnanca organizácie, ktorý mu zadáva úlohy, pomáha mu s ich realizáciou a dohliada na jeho činnosť. Vlastnú zodpovednosť zatiaľ nemajú, pretože je vždy podriadený staršiemu zamestnancovi. Prostredníctvom trainee programov si organizácie vychovávajú nových pracovníkov. Výhodou absolventov škôl je fakt, že nemajú (alebo ak áno, tak len v menšej miere) zažité pracovné zlozvyky a sú viac tvárnejší. Na druhej strane potrebujú získať pracovné návyky. Cieľom trainee programu je „vytvárať“ absolventa do tej podoby, ktorá bude vyhovovať pracovnej politike organizácie. Absolvent trainee programu môže získať dočasné zamestnanie s perspektívou dlhodobého pracovného pomeru, osobným a profesijným rozvojom a kariérnym rastom. Rozdiel medzi pracovnou stážou a trainee programom je ten, že pracovné stáže sú bezplatné, ale v rámci trainee programu podpisuje účastník pracovnú zmluvu na dobu určitú. Finančné ohodnotenie bude pravdepodobne o niečo nižšie než po prípadom

(veľmi často pravdepodobnom) predĺžení na dobu neurčitú. Účastníci trainee programu väčšinou nedostávajú provízie z predaja. Organizácie ponúkajúce trainee programy často posielajú svojich zamestnancov, aby urobili propagáciu programu priamo v priestoroch fakulty, na rôznych pracovných veľtrhoch či študentských konferenciách, ale tou najväčšou možnosťou, ako sa dozvedieť o ponukách trainee programu je aktívne vyhľadanie samotného študenta. Väčšina náborových procesov začína analýzou životopisu a motivačného listu, potom nasleduje telefonický a osobný pracovný pohovor, praktické a jazykové testy. Hlavnou výhodou trainee programu je dobrý štart pracovnej kariéry a možnosti učiť sa od skúsenejších. Pokiaľ sa účastník programu osvedčí, má po absolvovaní programu zaistené pracovné miesto. Medzi potenciálne nevýhody trainee programu je snaha firmy „pretvoriť“ absolventa pre potreby organizácie, aby zapadol do firemnej kultúry, poskytovanie možnosti a priestoru k samoštúdiu a rozvoj ďalších schopností môže byť niekedy tlakom k neustálemu zdokonaľovaniu seba samého. Pokiaľ je účastník programu samostatní a dáva prednosť vlastnej zodpovednosti, musí sa počas tohto obdobia zmieriť s tým, že bude po starostlivým dohľadom svojich mentorov a bude riešiť iba čiastkové úlohy. To všetko sa môže zmeniť, akonáhle absolvent programu prejaví svoje schopnosti, a v tom prípade má možnosť stať sa plnoprávnym zamestnancom organizácie (Dědinová, 2013).

Zavedenie trainee programu navrhnutého na základe potrieb generácie Y v konkrétnej organizácii (prípadová štúdia)

Otázkou, *ako nájsť, identifikovať, rozvíjať a udržať pracovníkov s najlepším potenciálom*, sa zaoberajú manažéri - na celom svete. Talent management ako riadený proces v sebe zahŕňa nasledovné kroky: náborové a retenčné programy (recruitment a retention), identifikáciu a zhodnotenie potenciálu (assessment and evaluation), systém finančného a nefinančného odmeňovania (compensation and benefits), zhodnotenie a riadenie výkonnosti (performance management), vzdelávanie a ďalší rozvoj (learning and development) a nástupníctvo - succession planning (Generácia Y: komplikovaný nástup, 2007). Na princípe talent managementu je postavený aj trainee program, ktorým sa bližšie zaoberáme.

Naším cieľom bolo na konkrétnom prípade poukázať na možnosti rozvoja pracovníkov generácie Y v pracovnom prostredí. Prípadová štúdia vytvára komplexný popis zavedenia *trainee programu* navrhnutého na základe potrieb generácie Y v konkrétnej organizácii. Našími kritériami pri výbere organizácie boli: vekové zloženie zamestnancov a špecifické nadnárodné firemné prostredie. Ako metódy zberu dát sme použili interview, pozorovanie, analýzu interných dokumentov a archívne záznamy.

Popis organizácie: Nadnárodná súkromná korporácia, ktorá je predmetom našej prípadovej štúdie, pôsobí na pracovnom trhu od roku 2000 v oblasti komunikačných technológií a v tejto oblasti zastáva aj popredné líderské postavenie. Je jednou z 27 dcérskych organizácií svojej materskej britskej spoločnosti, čo je citeľné najmä v organizačnej kultúre. Spoločnosť je vnímaná verejnosťou veľmi pozitívne a príťažlivo, hlavne pre predstaviteľov generácie Y. Spoločnosť svojim pracovníkom zabezpečuje maximálne pohodlie a motiváciu k dobrému výkonu, preto zaviedla tzv. flexi office (pracovníci nemajú fixne určené pracovné miesta, ale pracujú tam, kde majú práve voľné miesto) a home office – možnosť pracovať z domova. Takmer všetci pracovníci (výnimku tvoria len tí, ktorí disponujú citlivými, osobnými údajmi) pracujú v open space tzn., že kancelárie nie sú izolované a uzatvorené, ale sa nachádzajú v jednom priestore.

Vekové zloženie pracovníkov:

Roky narodenia pri kategorizácii pracovníkov do jednotlivých generácií sa u viacerých autoroch odlišujú. My sme vychádzali z rozdelenia pracovníkov na základe aktuálnych štatistických údajov spoločnosti.

Tabuľka 1 Vekové zloženie zamestnancov

Celkový počet zamestnancov:	„Baby boomers“ narodení do roku 1960	„Generácia X“ narodení od roku 1961	„Generácia Y“ narodení od roku 1976	„Generácia Z“ Narodení od roku 1991
S inactive: 1841	S inactive: 15	S inactive: 362	S inactive: 1410	S inactive: 54
Bez inactive: 1581	Bez inactive: 18	Bez inactive: 349	Bez inactive: 1161	Bez inactive: 53

Zdroj: Vlastné spracovanie spoločnosti, 11.6. 2014.

S inactive – celkový počet zamestnancov vrátane tých, čo sú na materskej a rodičovskej dovolenke.

Bez inactive – aktuálny počet pracujúcich zamestnancov.

Trainee program pre mladých pracovníkov, ktorý v štúdiu bližšie popisujeme, je v organizácii implementovaný už tretí rok. Na základe tohoto konkrétneho príkladu z praxe popisujeme jednotlivé ročníky programu spolu s výstupmi a ďalšími odporúčaniami počas jednotlivých rokov jeho realizácie.

1. rok zavedenia programu:

Inzercia, propagácia programu: webové stránky spoločnosti, pracovný portál, letáky na vysokých školách, príloha v denníku určenom pre absolventov, webové stránky vybraných vysokých škôl.

Kritériá výberu uchádzačov: maximálne jeden rok praxe, vysokoškolské vzdelanie minimálne 1. stupňa, veľmi dobrá znalosť anglického jazyka.

Výberový proces: Selekcia životopisu, neskôr telefonický pohovor v materinskom a anglickom jazyku, test logického myslenia, pohovor s daným manažérom/mentorom. Uchádzači boli prijatí na dobu určitú v časovom trvaní jedného roka s adekvátnym finančným ohodnotením.

Počet prijatých uchádzačov: 10, vo veku od 24 – 28 rokov.

Vzdelávacie a rozvojové aktivity:

Všetci účastníci programu mali rovnaký rozvojový a vzdelávací plán a prideleného vlastného mentora. v úvodnom 14 dňovom školení zameranom hlavne na adaptačný proces tzv. onboarding, sa predstavili jednotlivé oddelenia organizácie spolu s ich vedením so zámerom lepšieho pochopenia fungovania jednotlivých oddelení, ale aj spoločnosti ako celku. Súčasťou onboardingového programu bola aj teambuildingová aktivita formou hry zameraná na vzájomné spoznávanie sa, ako aj lepšie spoznávanie spoločnosti. Rozvojový plán obsahoval programy zamerané na posilnenie soft skills - sebaopoznanie, komunikačné, prezentačné a vodcovské zručnosti, time a stress management. v rámci rozvoja hard skills mali účastníci programu možnosť absolvovať aktivity zamerané na projektové riadenie. Frekvencia týchto vzdelávacích aktivít bola jedenkrát mesačne počas trvania celého trainee programu. Všetky tieto vzdelávacie aktivity boli realizované na pracovisku v špeciálnych

miestnostiach určených k výučbe. Účastníci mali navyše možnosť vzdelávať sa aj prostredníctvom e-learningových kurzov.

Medzi nedostatky, ktoré sa objavili v prvom ročníku patrila absencia assessment centra.

K pozitívam prvého ročníka patrila teambuildingová aktivita, pri ktorej si organizátori uvedomili, že generácia Y potrebuje hlavne činnosti realizované hravou a zábavnou formou na pracovisku i mimo neho. Väčší dôraz je potrebné klásť na aktivity „on the job“, ktoré generácie Y akceptuje s väčším nadšením než klasická školenia.

Hodnotenie: účastníci trainee programu boli hodnotení ústne a priebežne svojim mentorom/manažérom/projektovým lídrom. Oficiálne sa vždy hodnotil jednotlivo každý ukončený projekt, čiastkové hodnotenie bolo realizované v polovici programu, záverečné hodnotenie na konci. Hodnotil sa aj prístup účastníka k práci.

2. rok zavedenia programu:

Inzercia, propagácia programu a kritériá výberu uchádzačov: boli rovnaké ako v prvom ročníku.

Výberový proces: Najprv prebiehala selekcia životopisu, neskôr telefonický pohovor v materinskom a anglickom jazyku, test logického myslenia, assessment centrum – celodenné, individuálne, skupinové úlohy, pohovor s daným manažérom/mentorom. Uchádzači boli prijatí na dobu určitú v časovom trvaní jedného roka s adekvátnym finančným ohodnotením.

Počet prijatých uchádzačov: 14, v rozpätí 25 – 27 rokov.

Vzdelávacie a rozvojové aktivity: Rozvojové a vzdelávacie aktivity boli podobné ako v prvom ročníku s tým rozdielom, že v rámci soft skills školení bola navyše pridaná vzdelávacia aktivita zameraná na rozvoj kreativity. Súčasťou rozvoja hard skills zostala aktivita orientovaná na rozvoj projektového riadenia. Všetky školenia trvali 1-2 dni. Úvodné školenie bolo skrátené zo 14 dní na 1 týždeň, pretože sa zistilo, že dlhotrvajúci onboarding prináša veľa informácií, ktoré boli pre účastníkov skôr chaotické ako užitočné. Každý účastník mal zas prideleného vlastného mentora. Teambuliding bol opäť realizovaný hravou a zábavnou formou, napríklad tvorba vlastného videa na vopred zadanú tému. v tomto ročníku dali organizátori priestor pre využitie vlastnej kreativity a možnosť podieľať sa na formovaní trainee programu, napríklad cez rôzne workshopy, ktoré si sami zorganizovali. Ďalšou novinkou oproti predchádzajúcemu ročníku bol rozvojový programy pripravený pre každého účastníka individuálne s opätovnou možnosťou využiť vzdelávanie aj prostredníctvom e-learningových kurzov s tým rozdielom, že teraz dostali aj zoznam odporúčanej literatúry a online školení s krátkou anotáciou vhodnou k samoštúdiu.

Medzi hlavné pozitíva druhého ročníka patrili: kvalitne prepracované úvodné školenie „onboarding“ zamerané na poznávanie firmy a vzdelávacie aktivity realizované hravou formou.

Hodnotenie účastníkov prebehlo rovnako, ako v predchádzajúcom ročníku.

3. rok zavedenia programu:

Inzercia, propagácia programu: inzercia prebieha rovnakou formou ako v predchádzajúcich ročníkoch. v prípade nedostatočného počtu záujemcov sa priamo oslovujú aj vysoké školy, aby informovali o tejto ponuke svojich študentov.

Výber uchádzačov: výberový proces v sebe zahŕňa telefonický prescreening, dvojkoľové a trojkoľové výberové riadenie (osobný pohovor, práca s prípadovou štúdiou) s ohľadom na

konkrétnu otvorenú pracovnú pozíciu, na ktorú sa absolvent hlási. Počas tohoto procesu si personalisti vytipujú talenty a na základe výsledkov absolvovaného osobnostného online testu a poldenného hodnotenia v assessment centre. Pokiaľ uchádzač splní kritériá, dostane ponuku zúčastniť sa 1 – 2 ročného trainee programu.

Podmienky prijatia: ukončené vysokoškolské štúdium (minimálne bakalársky stupeň) a prax na plný úväzok maximálne tri roky, pokročilá úroveň anglického jazyka, výborné komunikačné a prezentačné schopnosti, drive, ochota ďalej sa vzdelávať. Ostatné podmienky sú stanovené v súlade s konkrétnou pracovnou pozíciou. Výhodou trainee programu pre účastníkov je ich osobnostný rozvoj nad rámec bežnej pracovnej pozície, majú prideleného vlastného mentora a možnosť budovania kontaktov s ostatnými skupinami trainee programu v zahraničí, príp. aj možnosť zúčastniť sa ďalšej stáže v zahraničných pobočkách spoločnosti. Tento ročník sa oproti predchádzajúcemu líši v dĺžke trvania trainee programu - 2 roky. Účastníci opäť dostávajú za svoju prácu finančné ohodnotenie, ale pracujú na dobu neurčitú (zmena oproti dvom minulým ročníkom), kdeže nie každý dostane možnosť pokračovať v trainee programe aj ďalší rok. Uchádzači nastupujú priebežne, nie nárazovo ako v predchádzajúcich dvoch ročníkoch už na konkrétnu pracovnú pozíciu (ostatné ročníky mali možnosť rotovať svojvoľne po vopred určených oddeleniach a zotrvať v nich tak dlho, ako sami chceli). Každý účastník bude mať opäť vypracovaný individuálny plán rozvoja a prideleného vlastného mentora.

Rozvojové a vzdelávacie aktivity: Rozvojové a vzdelávacie aktivity sú rozdelené do troch období. (Z dôvodu citlivosti interných informácií ich nekonkretizujeme, len všeobecne popisujeme.) Počas prvých mesiacov sa účastníci oboznamujú s cieľmi a stratégiou spoločnosti a jednotlivých oddelení prostredníctvom osobného stretnutia manažérov jednotlivých oddelení, zoznamujú sa so svojimi mentormi a firemnou kultúrou. Mávajú pravidelné stretnutia so svojimi mentormi, manažermi, tímom, špecialistami z oblasti vzdelávania a rozvoja a ostatnými kolegami z trainee programu. Viac ako pol roka sa venujú vzdelávacím aktivitám – majú možnosť absolvovať vybrané množstvo tréningov z ponuky podľa vlastného výberu, samoštúdia doporučenej literatúry a vypracovanie písomných prác na vopred danú tému, budovanie kontaktov a rozvojové aktivity priamo počas práce. Napríklad formou využívania služieb interného kouča, rotáciou na iných oddeleniach alebo prácou na zaujímavých projektoch naprieč spoločnosťou. Keďže účastníci programu sú čerství absolventi a stále majú blízko k škole, vzdelávacie a rozvojové aktivity nadobudli charakter kreditového systému s možnosťou získať za všetky absolvované školenia určitý počet kreditov, dokonca aj kredity navyše za aktivity mimo stanoveného rámca. Komu sa podarí nazbierať najviac bonusových bodov, automaticky vyhráva hodnotnú cenu. Počet kreditov jednotlivých aktivít sa líši v závislosti ich náročnosti. Pokiaľ sa účastníkom podarí nazbierať predpísaný počet kreditov za vybrané aktivity do stanoveného termínu, je po roku pozvaný do assessment a development centra. Ak celým testovaním úspešne prejde a má v sebe potenciál lídra, ktorý sa dá aj naďalej rozvíjať, pokračuje druhým rokom v trainee programe. v nasledujúcom roku má možnosť zdokonaľovať sa vo líderských schopnostiach prostredníctvom absolvovania tréningu podľa vlastného výberu z možností, ktoré sú mu ponúkané, samoštúdiu (k dispozícii má opäť zoznam doporučenej literatúry a online kurzy), budovania kontaktov a spolupráce s manažérom vybraného oddelenia, zahraničnou stážou apod.

Keďže tento ročník programu ešte stále prebieha, výstupy a odporúčania momentálne nemáme k dispozícii.

Záver a odporúčania pre prax

Výsledkom našej prípadovej štúdie bolo poukázať na špecifiká, identifikáciu problémov s následnými možnosťami rozvoja pracovníkov generácie Y v pracovnom prostredí. My sme sa bližšie zamerali na trainee program, ktorý sa za posledné roky u zamestnávateľov osvedčuje ako vhodný spôsob pri náborovaní a rozvoji mladých pracovníkov. Z výstupov jednotlivých ročníkov popisovaného trainee programu a odporúčaní pre prax upriamujeme pozornosť k príprave a realizácii trainee programov v organizáciách spočívajúcej predovšetkým v kvalitnej príprave propagácie programu, assessment centra a adekvátnom nastavení kritérií výberu uchádzačov. Keďže pracovníci generácie Y sú veľmi spoločenský a radi trávia čas spolu, je dôležité prispôbiť tomu aj pripravované aktivity, avšak len do tej miery, aby nedošlo k separácii a tvorbe skupiniek novoprijatých absolventov od ostatných kolegov v práci. Generácia Y je veľmi kreatívna, preto je potrebné naďalej ju rozvíjať a dať im možnosť, aby aj sami participovali na tvorbe trainee programu, napríklad realizáciou rôznych workshopov v štýle „peer to peer“ programu, teda učenie sa navzájom. Pri tvorbe vzdelávacích aktivít zameraných na soft skills si musíme uvedomiť, že ak neposkytneme mladým pracovníkom možnosť spájať ich s praxou, teda „učiť sa za pochodu, on the job“, samotná teória bez praxe nemá pre nich žiadnu hodnotu, zmysel a prináša nudu. Individuálny plán rozvoja by mal byť stavaný na ich silných stránkach, ktoré chceme v budúcnosti u nich naďalej rozvíjať. Účastníci programu by mali mať vždy možnosť individuálnej konzultácie so špecialistami rozvojových a vzdelávacích aktivít v organizácii tak, aby mohli participovať na rozvoji toho, čo sami chcú a potrebujú.

Zoznam bibliografických odkazov

DĚDINOVÁ, T. 2011. Trainee programy – mezistupeň mezi školou a zaměstnáním. Dostupné na: <http://clanky.vzdelani.cz/trainee-programy-mezistupe-mezi-skolou-a-zamestnanim-a4746>

FUSCHOVÁ, K. 2007. Prípadová štúdia ako alternatívna metóda výskumu mobbingu na pracovisku. In *Psychologická revue II*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2007. ISBN 978 80 8068-674-1.

Generácia Y: komplikovaný nástup. 2007. In *Revue priemyslu*. ISSN 1336-9857, 2007, č. 10, s. 74- 76.

GLEDOVÁ, M. 2009. Generácia Y. In *Impulz*. ISSN 1336-6955, 2009, roč. 5, č. 2, s. 83–90.

ŠEĎOVÁ, K., ŠVARÍČEK, R.. 2013. Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. In *Pedagogická orientace*. ISSN 1211-4669, 2013, roč. 23, č. 4, s.478–510.

Dostupné na:

http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2013/PedOr13_4_Kvalitativni_SedovaSvaricek.pdf

KAZIČKA, P. 2013. Feedback namiesto príkazov – ako viesť generáciu Y. Dostupné na: <http://www.mktraining.sk/feedback-namiesto-prikazov-ako-viest-generaciju-y>

KUBINA, M., LENDEL, V. 2009. Generácia Y – nová výzva pre marketing. In *Marketing Inspirations*. ISSN 1336-796X, 2009, roč.4, č. 1, s.9-12.

MÚČKA, F. 2007. Generation Y tiahne na svet. In *Trend*. ISSN 1335-0684, 2007, roč. 17, č. 45, s. 38-39.

REZLEROVÁ, J. 2009. Na trh přichádzí generace Y. In *HR forum*. ISSN 1212-690, 2009, roč. 11, č. 4, s.16-17.

Kontaktné údaje

Michaela Dobrotová

Katedra andragogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

michaela.dobrotova@umb.sk

JANA GONDOVÁ
ZÁUJMOVÉ VZDELÁVANIE DOSPELÝCH V PROSTREDÍ MIESTNEJ
A REGIONÁLNEJ KULTÚRY (SPOLOČENSKÉ VÝCHODISKÁ)

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra andragogiky
jana.gondova@umb.sk

ZÁUJMOVÉ VZDELÁVANIE DOSPELÝCH V PROSTREDÍ MIESTNEJ A REGIONÁLNEJ KULTÚRY (SPOLOČENSKÉ VÝCHODISKÁ)

JANA GONDOVÁ

Abstrakt: Spoločenský systém, zvyklosti, životný štýl, hodnoty a priority na základe, ktorých dnes organizujeme svoj život majú prirodzene svoj pôvod v minulosti. Organizácia voľného času, rovnako ako organizácia času pracovného je historicky podmienená a má svoje spoločenské východiská. Štúdia sa zaoberá analýzou spoločenských podmienok, ktoré ovplyvňujú aktívne trávenie voľného času dospelých v dnešnom svete. Na záujmové vzdelávanie sa pozeráme z hľadiska globalizovaného sveta a postupne zužujeme pohľad až k najmenším častiam tohto systému, ktorým je miestna, regionálna kultúra a človek ako individualita. Postmodernú dobu vnímame ako paradoxnú, plnú rozporov, v ktorých si dospelý človek hľadá svoju cestu. Jedným zo spôsobov orientácie sa v aktuálnej spoločnosti je nájdenie si svojej sociálnej role, ktorá je charakterizovaná našou profesiou, rodinou a v neposlednom rade našimi záujmami, vnútornou potrebou vzdelávať sa v oblasti profesijnej a v oblasti nášho záujmu. Súčasťou štúdie je aj analýza trendov v realizácii záujmového vzdelávania dospelých v prostredí Národného osvetového centra a regionálnych osvetových stredísk. Štúdia tvorí teoretický podklad k ďalšiemu skúmaniu tejto problematiky.

Kľúčové slová: Spoločnosť. Záujmové vzdelávanie dospelých. Miestna kultúra. Regionálna kultúra.

Abstract: Social system, habits, lifestyles, values and priorities on which base we organize today life, have naturally their origin in the past. The organization of leisure time, as well as the organization of working time are historically conditioned and have its social bases. The study deals with the analysis of social conditions which affect active leisure time adults in the world today. On interest based adult education we viewed from the perspective of a globalized world and gradually we narrow a view to the smallest parts of the system, which is a local, regional culture and man as an individual. Postmodern time we perceive as paradoxical, full of contradictions, in which an adult man have to look for his way. One way of orientation in the current society is finding their social role, which is characterized by our profession, family, and not at least our interests, natural need to be educated in professional and in our interests. The part of the study is an analysis of trends in realization of interest based adult education in the area of National education centre and regional education centres. The study forms the theoretical basis for further examination of this issue.

Key words: Society. Interest based adults education. Local culture. Regional culture.

Úvod

„Predstavte si našu krajinu pre mnoho tisíc rokmi. Všetky bytosti na Zemi boli schopné meniť svoju podobu z ľudskej, na zvieraciu, na iné formy...premieňali sa zo stromov na vietor, na rastliny či kamene. Potom však došlo ku globálnej živeľnej pohrome a všetky bytosti ostali zamrznuté v forme, ktorej sa momentálne nachádzali. Bytosti, ktoré boli v tom čase stromami navždy zostali stromami. Bytosti, ktoré boli ľuďmi, zostali zamrazené v ľudskej podobe...Existujú ešte tí, ktorí si na tieto časy spomenú a rozoznajú v kameňoch, stromoch či rieke svojich bratov a sestry, väčšina ľudí však už zabudla. Preto tento príbeh učíme svoje deti, aby si aj ony spomenuli a správali sa podľa toho s úctou“

Legenda juhoamerických indiánov kmeňa Guarani(In Andreotti, 2013, st. 106).

Takéto príbehy nachádzame skôr v rozprávkových knihách ako vo vedeckých textoch. Dôležité však je aby sa dostali k čo najväčšiemu počtu ľudí. Prostredníctvom výchovy a globálneho vzdelávania sa vrývajú hlboko do srdc ľudí, ktorí dnes delia prírodu na živú a neživú. Globálne vzdelávanie je

pomerne novým predmetom, ktorý by sa mal stať súčasťou základnej výbavy Európana, Svetového občana. Je prirodzené, že výchova a vzdelávanie vytvárajú svoje obsahy s miernym oneskorením. Z tohto dôvodu sú cieľovou skupinou globálnej výchovy nie len deti, ale aj dospelí. Úlohou globálnej výchovy dospelých by mala byť výchova k úcte k odlišnostiam, výchova sebavedomého subjektu s jasne definovaným domovom. Dôležitou súčasťou je ukázať človeku ako identifikovať sociálne stereotypy, cez ktoré nazerá na svet i na seba. Tieto mu totiž bránia v správnom nazeraní na realitu spoločného sveta. Kosová (1996) konštatuje, že globálna výchova a vzdelávanie chce byť výchovou a vzdelávaním pre budúcnosť a preto hľadá, čo je základné pre život človeka, čo by mal vedieť aby prežil na tejto planéte a aby bol schopný riešiť problémy globálneho sveta a tvoriť pozitívnu budúcnosť.

Exaktné vnímanie sveta, silný individualizmus zaujímajú často popredné miesta v našom hodnotovom rebríčku. Tento fakt spôsobuje obrovské regionálne rozdiely v rámci krajín, svetadielov. Je potrebné naučiť sa žiť s úctou k sebe samému i k tým druhým.

Závažnosť, s ktorou je potrebné nastaviť vzdelávanie tak, aby rešpektovalo regionálne špecifiká nebola nikdy taká potrebná, ako práve v dnešnom svete. Udržať hodnoty, tradície, originalitu a nekonformitu sa zdá byť čoraz naliehavejšie, ale aj náročnejšie. Plniť tieto úlohy vnímame ako jeden z dôležitých cieľov záujmového vzdelávania dospelých realizovaného v podmienkach miestnej a regionálnej kultúry.

Spoločenské východiská záujmového vzdelávania dospelých

Fukuyama (2005) vo svojej publikácii *Veľký rozvrat* analyzuje slovné spojenie „no limits“. Hovorí, že toto posolstvo je problematické. Na jednej strane chceme zrušiť pravidlá, ktoré sú neférové, nespravodlivé a nepodstatné či zastarané a usilujeme sa maximálne zvýšiť osobnú slobodu. Na druhej strane neustále potrebujeme nové pravidlá, ktoré nám prinášajú pocit spolupatričnosti. Staré sa nám zdá nevhodné, nemoderné ale nové uspokojujúce ponúknuť zatiaľ nevieme. Tak ako je problematické nachádzať limity tak je problematické orientovať sa v spoločnosti, ktorá je multikultúrna a špecifická multipotrebami, ktoré si len ťažko dokáže sama uspokojovať.

Celý vývoj sa v 20. storočí odohrával ako spor liberalizmu (sila človeka, schopnosti, podnikavosť, pokiaľ ho spoločnosť nezbavuje) a socializmu (sila spoločnosti, egoizmus nesmie poškodzovať záujem celku). Obe idey boli zamerané na blaho človeka, ale ich stret pre človeka blažený nebol (Palán, 2002).

Ekonomická a technologická globalizácia v 20. storočí priniesla okrem rozšírenia možností človeka aj rozporné sociálne a personálne dôsledky. Za najzávažnejšie negatívne sociálne dôsledky globalizácie¹, ktoré majú vážny dosah aj na edukáciu môžeme považovať:

- nerovnomernosť rozdelenia bohatstva medzi jednotlivými krajinami sveta ako aj medzi regiónmi,
- bezohľadné riadenie firiem, vytváranie monopolov, ktoré zneužívajú lacnú pracovnú silu určitých krajín,
- globalizácia vedie k rozkladu prirodzených lokálnych i národných spoločenstiev,
- rozrastá sa nezodpovednosť anonymných nadnárodných zoskupení za lokálne ekologické dôsledky,

¹ Pojem globalizácia nemá vyčerpávajúcu definíciu, zostručnene ho ale chápeme ako široké spektrum spoločenských procesov, ktoré sa vymykajú kontrole národných štátov a spontánne neriadeným spôsobom, nekoordinovane vedú k integráciám na vyššej úrovni (Kosová, 2013).

- rastie sociálne napätie a ruka v ruke týchto procesov ide totálna ekonomizácia života spoločnosti (Kosová, 2013).

Postmoderna a jej vplyv na výchovu a vzdelávanie dospelých

Postmodernú dobu a situáciu vnímame v určitom zmysle ako paradoxnú, plnú rozporov, ako situáciu prežívania neistôt a obáv. Človek je zmätený v mnohosti a fragmentárnosti prístupov ku všetkému v pluralistickom postmodernom svete (Gáliková Tolnaiová, 2007). Edukácia sa vníma ako tvorba originálnej individuality, ktorá je schopná riadiť seba samú. Na druhej strane je tento ideál riskantný, ak sa neriadi humánnymi hodnotami, ale trhom, ktorý už nie je riadený štátom, ale ziskuchtivým finančným kapitálom (Kosová - Porubský, 2011).

V prostredí socialistického režimu bolo dôležité udržiavať konformitu a dôraz bol kladený na sociálnu rovnosť. Rôznosť názorov nebola vnímaná pozitívne. Orientácia v postmodernej dobe je pre postkomunistické krajiny z tohto dôvodu ešte komplikovanejšia ako v iných krajinách. v prostredí demokracie, sme akoby plynule prešli k politike trhu a teda potreby trhu sme v určitom zmysle povýšili nad náš názor. Čo chceme, alebo čo si myslíme je často krátko ovplyvnené trhovým mechanizmom, ktorý nám do určitej miery diktuje o čo máme usilovať a čo si myslieť. v množstve ponuky sme odkázaní na podrobné skúmanie podnetov, ktoré k nám prichádzajú z médií, kultúry, obchodu a pod.

Možno konštatovať, že aj pokiaľ ide o výchovu v postmodernej dobe strácame v nej zmysel pre zameranie a orientáciu. Ciele, obsah, metódy i výsledky sa stávajú menej zreteľné prípadne mimoriadne rozmanité. Zatiaľ čo až do doby modernej sa výchova zakladala na kontinuite hodnôt, tradícií, na autorite založenej najmä na veku, poznaní, skúsenostiach a bola smerovaním k vyššiemu cieľu, k dobru, pravde pokroku, je pre výchovu v postmoderne¹, charakteristická diskontinuita (Gáliková Tolnaiová, 2007).

Vzdelávanie dospelých je dieťaťom moderny Jarvis (2002) charakterizuje zmeny v praxi vzdelávania dospelých od šesťdesiatych rokov nasledovne:

- zvyšuje sa orientácia na účastníka,
- poznatky získavajú nový status „pravdu“ si musí každý účastník nájsť sám, pravda teda nie je majetkom vyučujúceho ani nikoho iného,
- je pozorovateľný odklon od kurikula k „programom“, teda ku krátkodobým kurzom a modulom,
- učenie prestáva byť mechanické a stáva sa reflexívnym,
- rozširujú sa formy dištančného vzdelávania a “face to face” vyučovanie je na ústupe,
- liberálne vzdelávanie sa nahrádza odborným, vzdelanie sa stáva skôr tréningom a výcvikom,

¹ **Postmoderná výchova** silnejúci prúd smerov vo filozofii výchovy a antropológii, hľadajúci východisko zo súčasnej globálnej krízy v univerzálnom kontexte postmodernizmu. Je ťažké hľadať všeobecnú charakteristiku týchto pluralistických smerov, ktoré sú orientované kriticky, reflexívne, humanisticky alebo futurologicky. Spája ich vnímanie výchovy ako permanentných príležitostí k rozvíjaniu potenciálu, kompetencií a procedúr zlepšujúcich ich prepájanie ako otváranie šancí pre obnovu spoločného sveta a zodpovednosti za neho. Medzi reprezentatívne pojmy a témy patrí: postmoderná situácia, morálne hodnoty, zodpovednosť, elita ducha, interdisciplinarita, empatia, tímová spolupráca, alternatívnosť, naratívne poznanie, proaktívny človek (Pedagogický slovník, 2003).

- na miesto verejného blaha nastupuje aj vo vzdelávaní tlak trhu, vzdelávať sa môže každý, pravdaže vzdelávanie je orientované predovšetkým na potreby kvalifikačné a hospodárske.

Pre kapitalistickú spoločnosť je typické, že prakticky všetky ekonomické aktivity, ktoré v nej prebiehajú poháňa možnosť, že prinesú zisk z kapitálu, ktorý bol do nich investovaný (Fulcher, 2004). Takto dnešná spoločnosť poníma nie len finančný a nehnuteľný kapitál ale v posledných rokoch aj kapitál vzdelanosti a kompetencií. Je diskutabilné do akej miery je táto pluralizácia vzdelávania užitočná a aké produkty prináša, alebo prinesie. Potreba sytienia trhu vzdelanými ľuďmi má svoje obmedzenia. v istom zmysle nám môže začať chýbať učenie sa pre život, pretože sa budeme učiť pre povolanie. Nové vzdelávacie metódy koučovanie, mentoring sú veľmi prínosné, použiteľné tak na zdokonalenie pracovných činností, ako na zušľachtenie osobnostných kvalít. Otázka skôr znie, či nám rýchla doba postmoderny a trhových mechanizmov dáva možnosť venovať sa svojmu sebarozvoju. Môžeme oponovať, že trh sa v poslednom čase začal zaplňať ponukami rôznych záujmových aktivít zameraných na sebarozvoj. Keď sa však na tieto ponuky pozrieme bližšie zistíme, že sú to prevažne tréningy, zamerané na rozvoj kompetencií, využiteľné opäť primárne na trhu práce. Čo pravdaže nepovažujeme za negatívne.

Voľný čas a spoločnosť

Voľný čas je v európskej tradícii už od antiky zosobnením aktívnej duševnej činnosti, výrazom slobodného záujmu a oslobodenia sa od nutnosti. Uvedená antická idea *scholé* bola založená na osobnom rozvoji ducha i tela, ktorému mal byť tento čas venovaný. Rovnako v kresťanstve bol voľný čas primárne určený na rozjímanie, ako odraz stavu duše. Vplyvom protestantizmu v 16. storočí sa tento čas skracoval, pretože práca bola považovaná za centrálnu hodnotu. Procesy zmien pokračovali i ďalších storočiach. Základný zlom znamenala vedecko-technická revolúcia, ktorá razantne zmenila životný štýl. Nová profesijná štruktúra a postupné skracovanie pracovnej doby spôsobil nárast voľného času pre široké vrstvy obyvateľov (Šerák, 2009).¹

Rozsah voľného času i obsah voľnočasových aktivít bol v histórii determinovaný súhrnom rôznych činiteľov. k najdôležitejším zaraďujeme:

- charakter sociálno-ekonomických vzťahov typický pre danú spoločnosť, resp. historické obdobie,
- kultúrnu úroveň spoločnosti, vrátane politickej kultúry, životného štýlu a pod.,
- religióznu a v širšom kontexte ideologickú orientáciu,
- stav rozvoja všeobecného a špecificky edukačného vedeckého poznania (Krystoň, 2011).

Otázky histórie voľného času analyzoval najmä francúzsky sociológ J. Dumazedier (1966) , ktorý za voľný čas označuje každú činnosť, ktorá má základné štyri vlastnosti: 1. Voľný čas nás oslobodzuje – je výsledkom slobodnej voľby. 2. Voľný čas je nezainteresovaný, v zásade nemá žiadny zisťovací cieľ, žiadny utilitárny, ideologický alebo politický cieľ. 3. Voľný čas je hedonistickej povahy, vyznačuje sa hľadaním blaha. 4. Voľný čas uspokojuje osobné požiadavky, všetky funkcie voľného času uprednostňujú potreby jednotlivcov, ktorí ho prežívajú, oproti spoločnosti. k záverom J. Dumazediera sa viac či menej prikláňajú aj slovenskí a českí autori.

Éra konzumného ošiaľu nás ale núti získať čo najviac finančných prostriedkov, byť čo najefektívnejší aby sme si mohli zabezpečiť čo najviac materiálnych ale aj zážitkových statkov.

¹ Tento proces ale nebol kontinuálny. v modernej histórii býval tento cyklus prerušovaný vždy v období veľkých celospoločenských kríz (svetové vojny, hospodárske recesie) (Šerák, 2009).

Kapitalizmus však nedáva nič zadarmo a tak kvôli lesku slov „mám“, „vlastným“, dnes strácame voľný čas. Ľudské bytosti, ale nie sú stroje a dôsledky zaťažovania svojich organizmov pociťujú po fyzickej i psychickej stránke. Možno aj z tohto dôvodu v posledných rokoch môžeme zaznamenávať zvyšovanie záujmu o voľný čas. Vzhľadom k neustálemu zvyšovaniu vzdelanosti sa zvyšujú aj nároky na kvalitu trávenia voľného času.

V kontexte vyššie uvedeného sa budeme venovať záujmovému vzdelávaniu dospelých. Postavenie záujmového vzdelávania dospelých v súčasnej spoločnosti nesúvisí len so spoločensky akceptovanou hodnotou vzdelávania celkovo, ale teda aj so skutočnosťou, akú hodnotu pripisujú ľudia voľnému času a akú funkciu v ich živote zohráva (Krystoň, 2006).

Záujmové vzdelávanie dospelých

Pojem záujmové vzdelávanie dospelých je regionálnym špecifikom, historicky etablovaným v podmienkach slovenskej a českej andragogickej teórie, pre ktorý však v rámci Európskej únie nemožno nájsť adekvátne synonymum. v jednotlivých krajinách a regiónoch sa etablovali, resp. etablujú rôzne ďalšie viac či menej adekvátne pojmy: neprofesijné vzdelávanie dospelých (*non-vocational adult education*), mimoškolské vzdelávanie (*out-of-school education*), liberálne vzdelávanie (*liberal education*), hobby vzdelávanie (*hobby education*), záujmovo-orientované vzdelávanie, voľnočasové vzdelávanie (*leisure education*). Tento značne difúzny stav, odzrkadľuje nielen terminologickú disharmóniu, ale signalizuje aj rozdiely v súvislosti s cieľmi, obsahom a zameraním záujmového vzdelávania dospelých (Krystoň, 2011). v prostredí Slovenskej republiky sme dospeli k konsenzu na pojme záujmové vzdelávanie dospelých (*interest based adults education*).

Šerák (2009, s. 50) záujmové vzdelávanie charakterizuje „ako súhrn výchovno-vzdelávacích, poznávacích, rekreačných a ďalších systematických, ale aj jednorazových činností a aktivít, smerujúcich k účelnému a efektívnemu napĺňaniu voľného času umožňujúcich získať vedomosti a zručnosti mimo organizačnú výučbu.“

K záujmovému vzdelávaniu, ktoré je vzdelávanie vo voľnom čase, pristupujeme z perspektívy dvoch konceptov – konceptu celoživotného učenia a konceptu kvality života. Intenzita záujmového vzdelávania sa počas života, životného obdobia mení. Záujmové vzdelávanie výrazne vstupuje do kvality života. v tomto prístupe majú celoživotné učenie a kvalita života veľmi úzke väzby, pretože záujmové vzdelávanie v rámci celoživotného vzdelávania patrí k faktorom, ktoré môžu pozitívne ovplyvňovať kvalitu života (Rabušicová, Rabušic, 2008).

Krystoň (2011) identifikuje základné znaky záujmového vzdelávania dospelých. Patrí k nim:

- voľnočasový charakter,
- dobrovoľnosť,
- dôraz na vnútornú motiváciu a vlastnú aktivitu,
- orientácia na záujmy a potreby,
- otvorenosť.

Záujmové vzdelávanie zahŕňa širokú oblasť organizovanej a individuálnej edukácie podľa osobných záujmov a potrieb. Záujmové vzdelávanie je síce chápané ako integrálna súčasť edukácie dospelých, možnosti jeho uskutočňovania sú však doteraz teoreticky podchytené len v obmedzenej podobe. Ako problém vidíme predovšetkým nejasnú hranicu medzi čisto záujmovými činnosťami

a aktivitami edukačného charakteru. Svojím rozsahom a pôsobnosťou ide o najpestrejšiu a najširšiu oblasť vzdelávania dospelých (Šerák, 2009).

Záujmové vzdelávanie dospelých môžeme analyzovať z rôznych hľadísk či už ako voľnočasovú aktivitu, podľa účastníkov vzdelávania, z hľadiska kurikula. v našej práci sa zameriame na charakteristiku prostredníctvom optiky miestnej a regionálnej kultúry, ktorej je záujmové vzdelávanie dospelých integrálnou súčasťou.

Trendy záujmového vzdelávania dospelých v miestnej a regionálnej kultúre

Teoretickej analýze záujmového vzdelávania dospelých sa venuje kultúrno-osvetová andragogika. Medzi jej hlavné ciele patrí rozvoj kvality trávenia voľného času dospelých ľudí, ktorý sa snaží dosiahnuť prostredníctvom systémových zmien, rovnako však prostredníctvom práce z dola „čiže rozvojom miestnej a regionálnej kultúry.

Jadrom predmetového poľa kultúrno-osvetovej andragogiky je široko chápaná kultúrno-osvetová činnosť, ktorá zahŕňa osvetovo-vzdelávacie, kultúrno-tvorivé, kultúrno-zážitkové a iné výchovno-kultivačné aktivity, ktoré podporujú osobnostný rozvoj človeka vo voľnom čase a mimopracovných rolách, na rôzne záujmové cieľové skupiny, na miestnu, regionálnu a národnú a celoštátnu kultúru, na široký kultúrno-výchovný aspekt rozvoja spoločnosti (Čornaničová, 2011). Záujmové vzdelávanie dospelých považujeme za základnú súčasť kultúrno-osvetovej andragogiky.

Na oblasť záujmového vzdelávania Kupcová (2011) nazerá ako typ kultúrno-osvetovej aktivity, segment ďalšieho vzdelávania dospelých alebo súčasť celoživotného vzdelávania, konkrétne neformálneho vzdelávania. Záujmové vzdelávanie realizujeme prostredníctvom záujmovej činnosti jednotlivca, skupiny.

Podľa Čornaničovej (2007a, s. 46) „záujmová činnosť je oblasť aktivít človeka, ktoré sú založené na uspokojovaní individuálnych kultúrnych, umeleckých, vedeckých, vzdelávacích, technických, športových a iných záujmov. Záujmová činnosť v miestnej kultúre sa spravidla realizuje združovaním v záujmových kolektívoch- súboroch, krúžkoch, kluboch a podobne.“

Kultúrno-osvetová činnosť vychádza z predstavy človeka ako individuality, samostatnej bytosti schopnej rozhodovať sa, nieť za svoje rozhodnutia zodpovednosť, ktorá je ukotvená v spoločnosti, komunite v ktorej žije. Pre potreby tohto textu považujeme za potrebné stručne charakterizovať pojmy miestna a regionálna kultúra.

Miestna kultúra je geograficko-teritoriálne najmenšia zložka kultúry. Predstavuje sebavyjadrenie miestneho obyvateľstva, jeho príspevok do národnej a regionálnej kultúry. Miestna kultúra zahŕňa kultúrne prejavy a činnosti, kultúrnu osobitosť, svojráznosť a mieru akou sa miestna komunita angažuje (Chomová, 2007).

Regionálna kultúra je ďalšie geograficko-teritoriálne vymedzenie kultúry. v chápaní regiónu, ako časti územia (štátu) predstavuje kultúru istého územného celku, zastúpeného viacerými obcami. v konkrétnom vymedzení regiónu sa často vychádza z terminológie správneho členenia, z niektorého historického obdobia alebo dominantnej geografickej charakteristiky daného územia (Chomová, 2007). Hovoríme napríklad o regióne trnavskom, šarišskom, oravskom, západoslovenskom a pod. v oblasti kultúrno-výchovnej činnosti, v rámci ktorej sa realizuje aj záujmové vzdelávanie a záujmovo umelecké vzdelávanie vykonávajú činnosť regionálne osvetové strediská, ktorých náplňou práce a poslaním sa budeme bližšie zaoberať v nasledujúcej podkapitole.

Z hľadiska zameranosti na účastníka cieľom kultúrno-osvetovej činnosti v miestnej a regionálnej kultúre je :

- podporovať v miestnej komunite osvojovanie kultúrnych hodnôt,
- vytvárať podmienky a možnosti uplatnenia individuálnych schopností, nadania a kreativity jednotlivcov, špecifických cieľových skupín a miestneho obyvateľstva celkovo vo sfére kultúrnych záujmov,
- prispievať k uspokojovaniu potreby seberealizácie, estetických zážitkov a kultúrneho vyžitia človeka, komunity a miestneho obyvateľstva celkovo (Čornaničová a kol., 2005).

Pre miestnu a regionálnu kultúru sú charakteristické aktivity, ktoré si ľudia v komunite tvoria sami. v posledných rokoch môžeme sledovať návrat k občianskej angažovanosti či už v mestách, alebo dedinách. Tento trend bol dlhodobo brzdený politickým zriadením pred rokom 1989 kedy „slobodné“ združovanie sa podliehalo kontrole. Spojenie individuálneho zapojenia sa a inštitúcií, ktoré vytvárajú podnebie pre realizáciu kultúrnych aktivít považujeme za ideálne. Rovnako za ideálne považujeme spojenie verejného sektora so štátnym a súkromným, pretože neexistencia monopolu vytvára ideálne prostredie na istú mieru konkurencie a tým pádom zvyšovanie kvality kultúrnych produktov a aktivít.

Realizácia záujmového vzdelávania dospelých v podmienkach miestnej a regionálnej kultúry

Zámerná, inštitucionalizovaná a organizovaná činnosť v oblasti kultúrno-výchovnej práce je vnútorne obsiahnutá v spektre aktivít viacerých inštitúcií. Čornaničová (2005, s. 82-83)“ *ich typologicky kategorizuje do troch základných skupín:*

- *polyfunkčné kultúrno-osvetové zariadenia - osvetové domy, domy kultúry, osvetové besedy, kultúrno-spoločenské centrá, regionálne kultúrno-osvetové strediská, záujmové kluby, Národné osvetové centrum,*
- *špecializované kultúrno-výchovné zariadenia – verejné knižnice, akadémie vzdelávania, kiná, divadlá, múzeá, hvezdárne a pod.,*
- *inštitúcie, organizácie, spoločnosti, ktorých základné zameranie je mimo kultúrno-výchovnej činnosti - môžu sa orientovať na profesionálnu umeleckú tvorbu, ochranu kultúrno-umeleckých hodnôt, zábavu, vzdelávanie, rekreáciu a podobne.“*

Všetky menované typy inštitúcií majú svoje nepopierateľné kultúrno-výchovné aspekty a kultúrno-výchovná činnosť je základom ich pôsobenia.

Zo sektorového hľadiska môžeme kultúrne inštitúcie členiť na :

- štátne,
- obecné a regionálne,
- inštitúcie tretieho sektora (napr. občianske združenia),
- komerčné inštitúcie.

Pre účely vedeckej štúdie sa nebudeme bližšie venovať jednotlivým sektorom. Za dôležitejšie považujeme vymedzenie z hľadiska hlavnej činnosti osvetových inštitúcií, konkrétne regionálnych osvetových stredísk. Regionálne osvetové strediská u nás majú dlhú tradíciu a ich činnosť je aj dnes neoddeliteľnou súčasťou kultúrno-osvetového pôsobenia na Slovensku.

Činnosť Národného osvetového centra a regionálnych osvetových stredísk

V rámci systému polyfunkčných osvetových zariadení považujeme Národné osvetové centrum (NOC) za metodického koordinátora regionálnych osvetových stredísk (ROS). Okrem aktivít venovaných občanom, vyvíja aktivity na rozvoj kvality práce ROS na Slovensku.

Národné osvetové centrum je štátnou príspevkovou organizáciou Ministerstva kultúry Slovenskej republiky, ktorá zabezpečuje funkciu celoslovenského odborného-metodického pracoviska pre kultúrno-osvetovú činnosť. Svojou činnosťou podporuje rozvoj kultúrnych, osvetových a umeleckých aktivít v miestnych a regionálnych podmienkach, najmä v oblastiach:

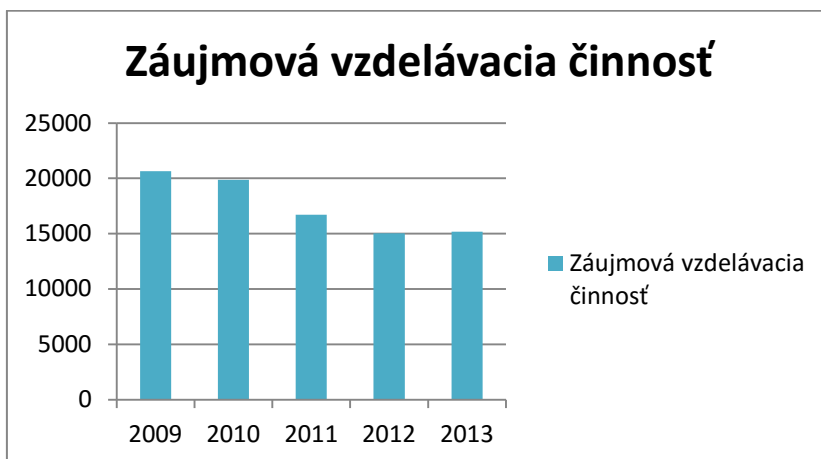
- záujmová umelecká činnosť,
- vzdelávanie v kultúre,
- edičná a publikačná činnosť,
- výskumná činnosť a monitoring v kultúre,
- výstavná a prezentačná činnosť (www.nocka.sk).

Priority v oblasti vzdelávania v NOC tvoria:

- realizácia vzdelávacích aktivít v oblasti profesijného, celoživotného a občianskeho vzdelávania v súlade s novými podnetmi a trendmi,
- realizácia cielenej poradenskej činnosti v oblasti vzdelávania (metodická, konzultačná, informačná a pod.) pre subjekty miestnej a regionálnej kultúry,
- vytváranie sietí a rozvinutie spolupráce so subjektmi pôsobiacimi v oblasti vzdelávania (samospráva, tretí sektor, rezort kultúry, rezort školstva a pod.),
- podpora celoštátnych a vládnych kampaní, programov a aktivít (napr. Národný program výchovy a vzdelávania v SR, Stratégia celoživotného vzdelávania, projekt Milénium, Memorandum o celoživotnom vzdelávaní, Štátna politika zdravia, Národný program ochrany starších ľudí, Národný program starostlivosti o deti a dorast, Koncepcia mediálnej výchovy, vzdelávanie v oblasti ľudských práv a pod.),
- iné aktuálne problémy (napr. problematika výchovy k demokratickému občianstvu, kultúrneho turizmu, multikultúrna výchova, rozvoj kľúčových kompetencií pracovníkov kultúry, spolupráca v miestnej a regionálnej kultúre a pod. (www.nocka.sk)).

Na Slovensku aktuálne existuje 41 regionálnych osvetových stredísk. Ich hlavnou úlohou a poslaním je vytvárať podmienky pre rozvoj miestnej a regionálnej kultúry, podporovať a uchovávať tradičnú kultúru, realizovať vzdelávacie podujatia pre širokú verejnosť a poskytovať poradenstvo pre organizátorov voľnočasových aktivít a výchovno-vzdelávacích podujatí. v rámci záujmovej vzdelávacej činnosti rozvíjajú ROS celú paletu aktivít.

Na základe štatistických údajov za roky 2009-2013, z údajov Ministerstva kultúry Slovenskej republiky charakterizujeme trendy v realizácii záujmovej vzdelávacej činnosti v ROS. Hodnoty v grafoch uvádzame v absolútnych číslach.

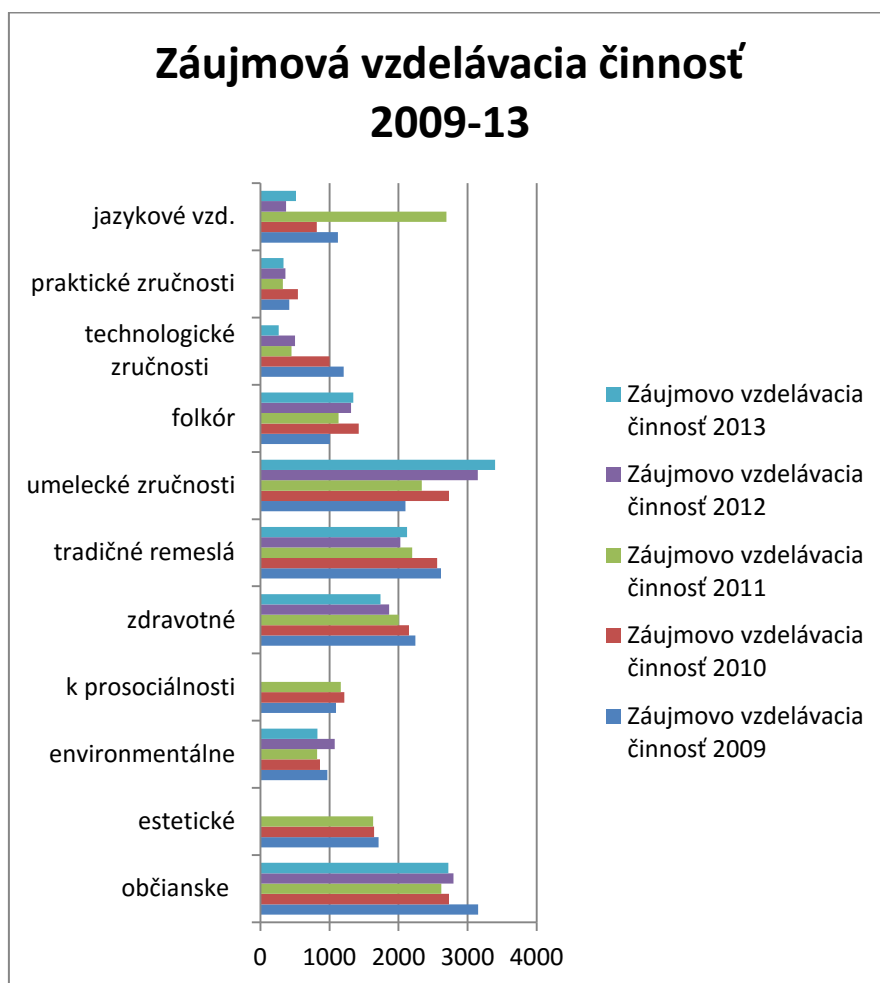


Graf 1 Záujmová vzdelávacia činnosť v ROS 2009-2010

Zdroj: www.culture.gov.sk

Ukazuje sa, že v posledných rokoch zaznamenávame klesajúcu tendenciu množstva realizovaných aktivít v oblasti záujmovej vzdelávacej činnosti. Predpokladáme, že tento fakt môže byť spôsobený rozširovaním ponuky z iných sektorov, ktoré realizujú záujmovú vzdelávaciu činnosť, ale aj nástup nových tém, ktorým majú ľudia záujem sa venovať.

V nasledujúcich grafoch vidíme jednotlivé tematické okruhy (obsahy) záujmových vzdelávacích aktivít realizovaných v rokoch 2009-2013.



Graf 2 Obsah záujmových vzdelávacích aktivít v ROS

Zdroj: www.culture.gov.sk

Diskusia

- Stabilné jadro obsahov záujmového vzdelávania dospelých tvorí občianske vzdelávanie, tradičné remeslá a umelecké zručnosti. Tento jav môže byť tvorený na základe sústreďenia sa na občiansku identitu v rámci svojho regiónu. Predpokladáme, že výrazný záujem o občianske vzdelávanie, môže byť spôsobený potrebou účastníkov vzdelávania, aktívne sa zapájať do občianskeho života.
- Tradičné remeslá patria k základným pilierom regionálnych zvláštností. Predpokladáme, že záujem o tento typ voľnočasových aktivít je spôsobený potrebou udržiavať regionálne špecifiká.
- Paleta aktivít realizovaných v ROS umožňuje naplňovať potreby širokého spektra obyvateľstva. Tieto aktivity umožňujú sústrediť sa na jednotlivé oblasti, ktoré rozvíjajú individualitu človeka pre život vo svojej komunite ale aj mimo nej.
- V roku 2011 zaznamenávame výrazný záujem o jazykové vzdelávanie, ktorý môže byť spôsobený implementáciou koncepčného dokumentu Stratégia na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu - EURÓPA 2020 (2010).
- Od roku 2011 nám v štatistikách absentuje záujmové vzdelávanie estetické a záujmové vzdelávanie k prosociálnosti. Tieto obsahy boli zlúčené s občianskym vzdelávaním a s umeleckými

zručnosťami. v tejto chvíli nie je možné predpokladať aký bude dopyt o tieto obsahy a či bude potrebné opäť zaradiť tieto témy do záujmového vzdelávania v ROS.

- Napriek novým trendom, ktoré kladú dôraz na oblasť environmentálnej výchovy a vzdelávania v grafe nezaznamenávame tieto tendencie. Tento fakt, môže byť spôsobený neziskovým sektorom a širokou ponukou občianskych združení, ktoré tento typ vzdelávania ponúkajú.

Pozitívnym aspektom rozmanitej ponuky je obohacovanie kultúrneho života a tvorba pestrej, rozmanitej a vzájomne komplementárnej ponuky aktivít a podujatí (Slušná,2013).

Záver

V štúdií sme sa venovali spoločenským východiskám, ktoré podmieňujú dnešnú podobu realizácie a charakter záujmového vzdelávania dospelých. Záujmové vzdelávanie dospelých spoluvytvára kolorit miestnej a regionálnej kultúry. Súčasný stav nadväzuje na históriu z tohto dôvodu sme sa venovali historickému vymedzeniu. Analýza záujmového vzdelávania na základe štatistik MK v SR bude slúžiť ako podklad k ďalšiemu štúdiu.

Zoznam bibliografických odkazov

ANDREOTTI, V. 2013. Vzdelávanie, vedomosti a naprávanie neprávostí. In *Súčasná spoločnosť- výzvy a vízie*. Zvolen: Technická univerzita, 2013. ISBN 978-80-228-2550-4.

ČORNANIČOVÁ, R., 2011. Záujmové vzdelávanie dospelých ako oblasť kultúrno-osvetovej andragogiky. In *Záujmové vzdelávanie dospelých: Teoretické východiská*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2011, s. 42 - 50. ISBN 978-80-557-0211-7.

ČORNANIČOVÁ, R. - CHÓMOVÁ, S. - TUMA, M. - SLUŠNÁ, Z. - STRELKOVÁ, J., 2007. *Animátor kultúry: Učebnica dištančného vzdelávania*. Prešov : Národné osvetové centrum, 2007. s. 222. ISBN 978-80-7121-278-2

ČORNANIČOVÁ, R., 2007. Inštitucionálne prostredie kultúry. In *Vademékum pracovníka v kultúre*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2007, s. 43-77. ISBN 80-7121-274-1.

ČORNANIČOVÁ, R. - CHOMOVÁ, S. - STRELKOVÁ, J. - TAZBERÍK, J., 2005. *Revitalizácia kultúrneho života v miestnych a regionálnych podmienkach*. Bratislava : Národné osvetové centrum, 2005, s. 82-83. ISBN 80-7121-255-5.

DUMAZEDIER, J. 1966. *Voľný čas*. Sociologický časopis 1966/3. s 443-447.

FUKUYAMA, F. 2005. *Veľký rozvrat*. Slovak edition: Agora. 2005. ISBN 80-969394-1-6.

FULCHER, J. 2004. *Kapitalizmus. Veľmi stručný úvod*. Oxford University Press. 2001. ISBN 978-80-8061-432-4.

GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S. 2007. *Problém výchovy na prahu 21. Storočia, alebo o „obrate k psychagogii“ v súčasnej filozofii výchovy*. Bratislava: IRIS. 2007. ISBN 978-80-89256-04-4.

JARVIS, P. 2002. Adult Education – an Ideal of Modernity :The end of Adult Education as a Social Movement? In *Secondary education in the concept of lifelong learning*. Frankfurt am Main:DA. 2002. ISBN 3-631-39087-4.

KOSOVÁ, B. 2013. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013. ISBN 978-80-557-0434-0.

KOSOVÁ, B. - PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0275-9.

- KOSOVÁ, B., 1996. *Vybrané kapitoly s porovnávacej pedagogiky a alternatívne pedagogické koncepcie*. Banská Bystrica: PF UMB, 1996. ISBN 80-88825-34-2.
- KUPCOVÁ, V. 2011. Spoločenské a filozofické východiská záujmového vzdelávania dospelých. In *Záujmové vzdelávanie dospelých: Teoretické východiská*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0211-7. s.80-95.
- KRYSTOŇ, M. 2011. Záujmové vzdelávanie dospelých- systémové východiská. In *Záujmové vzdelávanie dospelých: Teoretické východiská*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0211-7. s. 13-36.
- KRYSTOŇ, M. 2011. *Andragogické aspekty využívania voľného času*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0240-7.
- KRYSTOŇ, M. 2006. Teoretické východiská skúmania voľného času dospelých. In *Vzdelávanie dospelých*. roč. 11, 2006, č.3. ISSN 1335-2350. S. 7-11.
- PALÁN, Z. 2002. *Základy andragogiky*. Praha : J.A. Komenského, 2002. ISBN 80-86723-03-8.
- RABUŠICOVÁ, M. - RABUŠIC, L. 2008. *Učíme sa po celý život? O vzdelávaní dospelých v Českej republike*. Brno: Masarykova Univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SLUŠNÁ, Z. 2013. *Aspekty a trendy súčasnej kultúry*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2013. ISBN 978-80-7121-341-3.
- ŠERÁK, M. 2009. *Záujmové vzdelávanie dospelých*. Praha: Portál. 2009. ISBN 978-80- 7367-551-6.
- www.nocka.sk
- www.culture.gov.sk

Kontaktné údaje

Jana Gondová

Katedra andragogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

jana.gondova@umb.sk

DOMINIKA KADLUBEKOVÁ
VZDELÁVANIE ODSÚDENÝCH V SEVERSKÝCH KRAJINÁCH – INŠPIRÁCIA
ALEBO UTÓPIA?

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Katedra andragogiky

dominika.kadlubekova@umb.sk

VZDELÁVANIE ODSÚDENÝCH V SEVERSKÝCH KRAJINÁCH – INŠPIRÁCIA ALEBO UTÓPIA?

DOMINIKA KADLUBEKOVÁ

Abstrakt: Systém vzdelávania odsúdených má v rôznych európskych krajinách rôzne podoby, ktoré, prirodzene, vychádzajú z kultúrnych osobitostí a finančných možností jednotlivých krajín. Severské krajiny sú v mnohých aspektoch ideálom pre mnoho európskych krajín, inak tomu nie je ani v oblasti vzdelávania. Je pravdou, že nie je možné tieto prvky nekriticky prenášať a aplikovať v odlišných európskych kultúrach, napriek tomu môžu slúžiť ako inšpirácia dobrých príkladov z praxe. Predkladaná prehľadová štúdia sa vo svojej prvej časti zameriava na index odsúdených na stotisíc obyvateľov v niektorých krajinách sveta, ďalej sa venuje stručnej komparácii vzdelanostnej úrovne odsúdených vo vybraných severských krajinách a u nás. v druhej časti sa štúdia zaoberá charakteristikou dvoch odlišných prístupov k výkonu trestu odňatia slobody, a to v Spojených štátoch amerických a v severských krajinách. Tretia časť je zameraná na charakteristiku piatich modelov vzdelávania odsúdených v Dánsku, Fínsku, Nórsku a Švédsku. Napokon sa štúdia vo svojej poslednej časti venuje aplikácii niektorých prvkov zo severských systémov do systému vzdelávania odsúdených v podmienkach Slovenskej republiky.

Kľúčové slová: Odsúdení. Vzdelávanie. Modely vzdelávania. Severské krajiny.

Abstract: The education system of convicts has various forms in different European countries, which is of course based on the specific cultural and financial capacities of individual countries. The Nordic countries present an ideal form for many European countries; and there is also no difference in the field of education. The truth also is, that it is not possible to transfer nor to apply these elements uncritically in different European cultures, nevertheless it may serve as a good inspiration of practice. In the first part the presented summarizing study focuses on the overview of index of sentenced to hundreds of thousands people in some countries, then proceeds to brief convicts' educational level comparison between selected Scandinavian countries and our country. In the second part the study deals with the characteristics of two different approaches to imprisonment in the United States and Nordic countries. The third part is focused on the characteristics of five educational models of convicted in Denmark, Finland, Norway and Sweden. The last part is devoted to the application of certain Nordic system elements to the education of prisoners in the Slovak Republic.

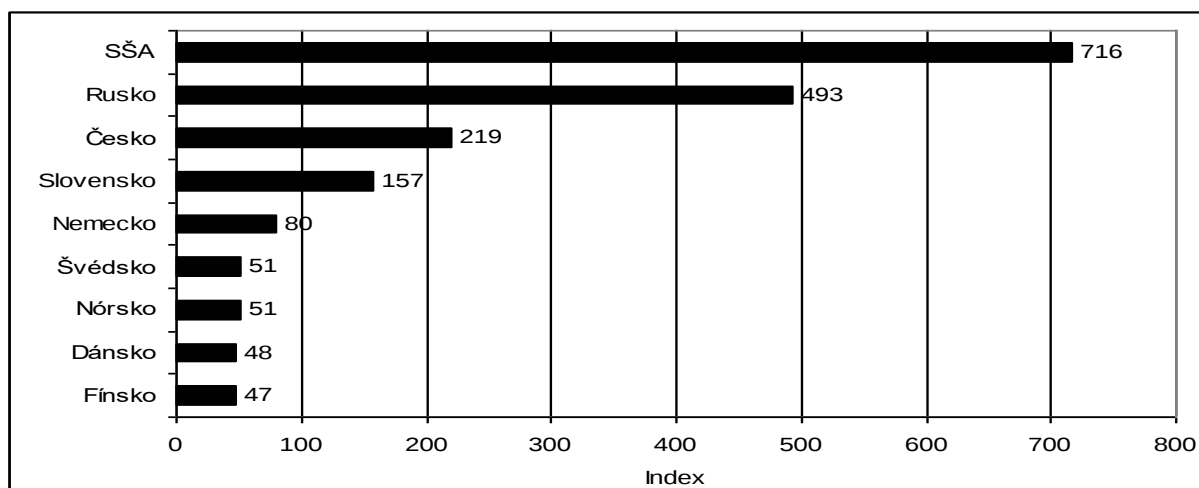
Key words: Convicted. Education. Models of education. Nordic countries.

Úvod

Severské krajiny sú pre mnohé európske krajiny ideálom, a to nielen v oblasti ekonomiky, miezd, životnej či kultúrnej úrovne, ale aj v oblasti vzdelávania a vzdelávacích systémov. Vo všeobecnosti platí, že väzenstvo, respektíve jeho výkon, reprezentuje kultúrny a ekonomický stav tej – ktorej spoločnosti, a to najmä v podobe vzťahu štátu k slobode a právam svojich občanov. Veď už významný politik Winston Churchill povedal „Ukážte mi vaše väzenie a ja vám poviem, aká je vaša spoločnosť.“

Populácia odsúdených za hranicami a u nás

Počet odsúdených je v rôznych krajinách rôzny, čo prirodzene súvisí s veľkosťou populácie. Takýto údaj predstavuje index odsúdených, teda pomer počtu odsúdených na stotisíc obyvateľov. Pre zaujímavosť uvádzame index v niektorých krajinách sveta v grafe 1.



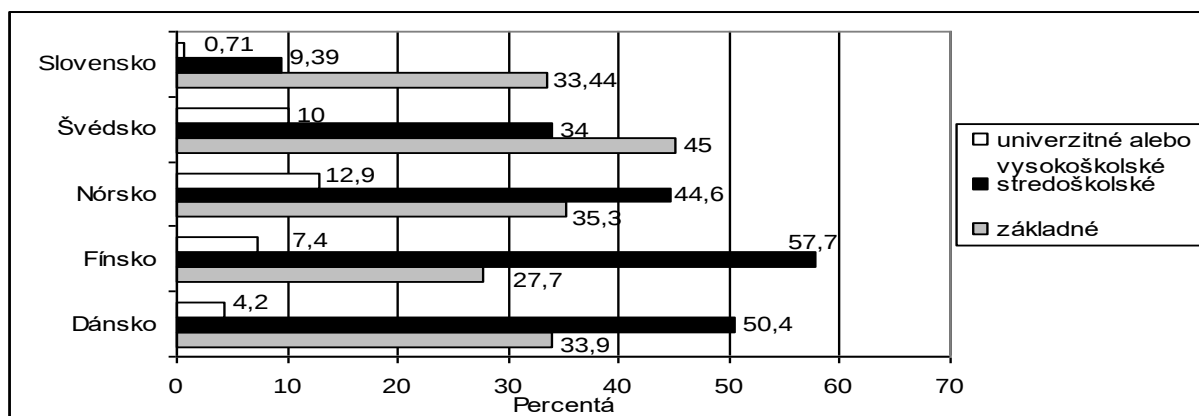
Graf 1 Index odsúdených vo vybraných krajinách sveta

Zdroj: spracované podľa www.prisonstudies.org a Ročenky Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2013 (2014)

Spomedzi vybraných krajín majú Spojené štáty americké (ďalej len SŠA) najvyšší index – tu je zo stotisíc obyvateľov až 716 vo väzniciach, druhý najvyšší má Rusko – 493. v porovnaní ďalších siedmich vybraných európskych krajín však Česká a Slovenská republika vedie. Menej odsúdených ako u nás je i v Nemecku, Švédsku, Nórsku, Dánsku a Fínsku.

Zaujímavosťou je, že Slovenská republika mala podľa štatistických údajov z roku 2013 počtom obyvateľov najbližšie k Fínsku, Dánsku a Nórsku, Švédsko malo o štyri milióny obyvateľov viac. Vo veľkosti počtu odsúdených však naša krajina vedie aj spomedzi všetkých štyroch vybraných severských krajín, za rok 2013 mala až viac ako osem tisíc odsúdených, pričom v počtom obyvateľov najväčšom Švédsku je odsúdených len necelých päť tisíc. Napriek skutočnosti, že Slovensko je počtom obyvateľov takou malou krajinou, je index väzenskej populácie u nás v priemere tri krát vyšší ako v ostatných severských krajinách.

Zaujímavým ukazovateľom je i komparácia dosiahnutého vzdelania odsúdených u nás a v severských krajinách. Tieto štatistické údaje však máme k dispozícii len z roku 2006, a ich prehľad uvádzame v nasledujúcom grafe 2.



Graf 2 Percentuálny podiel odsúdených podľa vzdelania v roku 2006

Zdroj: spracované podľa Nordic Prison Education – a Lifelong Learning Perspective (2009) a Ročenky Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2006 (2007)

V grafe 2 môžeme vidieť, že v roku 2006 mala naša krajina porovnateľný počet odsúdených s ukončeným základným vzdelaním ako Dánsko. v kategórii dosiahnutého stredoškolského vzdelania bolo v Slovenskej republike odsúdených v priemere o 30% menej stredoškolsky vzdelaných odsúdených ako v severských krajinách. Obdobne to platilo aj v kategórii vysokoškolsky vzdelaných odsúdených, ktorých bolo v severských krajinách o necelých 8% viac ako u nás.

Z uvedených štatistických údajov vyplýva, že v roku 2006 bolo odsúdených v severských krajinách oveľa viac vzdelanejších ľudí, a to najmä so stredoškolským a vysokoškolským vzdelaním, ako u nás. Aj napriek tejto skutočnosti disponujú severské krajiny kvalitnými a prepracovanými systémami vzdelávania odsúdených, ktorých charakteristike a deskripcii sa budeme venovať v tejto štúdii.

Dva odlišné prístupy k výkonu trestu odňatia slobody – SŠA verzus severské krajiny

Sankcia v podobe trestu odňatia slobody znamená v živote každého odsúdeného významnú sociálnu udalosť, životný zlom. Izolácia človeka, vyňatie z jeho prirodzeného sociálneho prostredia a zaradenie do izolovaného rezidenčného prostredia so sebou prináša do života odsúdeného mnoho zmien a negatívnych javov.

Výkon trestu odňatia slobody je charakteristický najmä adaptáciou na nové prostredie, režim dňa, komunitu. Takáto adaptácia sa označuje pojmom prizonizácia, ktorý podľa Gabriely Lubelcovej (2005) na základe svojich výskumov väzenského prostredia už v 40. rokoch zaviedol Donald Clemmer. Týmto termínom označoval reálny socializačný vplyv väzenského prostredia, jeho subkultúry a izolácie od ostatného sveta, ktoré povzbudzujú a nútia odsúdených k osvojeniu si zvykov a obyčajov vzdialených od vzorcov správania udržiavaných kultúrnymi normami mimo penitenciárnych zariadení. Resocializačné úsilie tak naráža na neformálnu „resocializáciu“ väzenskej subkultúry a väzenie sa stáva školou zločinu a nie nápravným zariadením. Prizonizácia je teda podľa Gabriely Lubelcovej (2005) úplným opakom toho, čo chce nápravná, resocializačná funkcia väzenia dosiahnuť – namiesto uschopenia, teda rehabilitácie, sa stáva tou najväčšou prekážkou na ceste ku spôsobilosti.

V súvislosti s proklamovanou nemožnosťou rehabilitácie odsúdených v takejto totálnej inštitúcii v krátkosti predstavíme dva odlišné prístupy k výkonu trestu na dvoch svetadieloch – pozrieme sa na väznenie v SŠA a v severských krajinách. Podkladom sa pre nás stali dva články mienkotvorných denníkov – fínskeho Svenska z roku 2014, ktorý vychádzal z televíznej dokumentárnej série pod názvom The Norden, a britského The Guardian z roku 2012.

Spomínaná televízna dokumentárna séria spočívala v týždňovej návšteve Jamesa Conwaya, bývalého dozorca štátnej väznice s maximálnym strážením Attica v meste Buffalo, štát New York, kde pracoval 38 rokov a fínskej televízie, v štyroch rôznych zariadeniach v troch severských krajinách – Fínsku, Nórsku a Švédsku.

Ako uvádza denník Svenska (2014), návšteva sa začala vo fínskej väznici stredného stupňa strázenia Hämeeenlinnan Vankila, ktorá bola postavená v roku 1972. Primárne bola určená pre ženy, no keďže ich bolo málo, trest tu aktuálne vykonávajú najmä muži. Umiestnených je tu 172 odsúdených, z toho sú dve (z celkovej kapacity 4 až 5 miest) matky s deťmi do troch rokov. Fínska väznica je usporiadaná aj pre takúto skupinu odsúdených, je v nej herňa s mnohými

hračkami, celkovo je charakteristická priateľským rodinným prostredím. Muži a ženy sú od seba izolovaní, čo však nie je jednoduché, najmä z prirodzených biologických dôvodov. Napriek tomu je výkon trestu mužov a žien v tejto väznici úspešný. Pokusy o spojenie výkonu trestu mužov a žien boli podľa Jamesa Conwaya aj v SŠA, no neboli úspešné, pretože medzi odsúdenými vznikali nevhodné aktivity.

Druhou väzniciou, ktorú tento bývalý americký dozorca podľa Svensky (2014) navštívil, bola Kumula vo Švédsku, ktorá sa snáď najviac podobá Attice. Ide o zariadenie s maximálnym strážením, odsúdení tu vykonávajú dlhodobé tresty za vážne zločiny. Väznica skutočne najviac pripomína to, na čo slúži – je vybavená kvalitným bezpečnostným systémom s množstvom kamier, vysokými múrmi, kontrolnou miestnosťou. Napriek proklamovaným opatreniam a dohľadu mala väznica v minulosti incident – v januári 2004 traja ozbrojení odsúdení na dvore porušili plot a za 15 minút utiekli. Ďalšou navštívenou švédskou väzniciou bola Svartsjö. Ide o otvorené zariadenie s minimálnym strážením, kde je aktuálne 83 odsúdených. Okrem iného je tu napríklad i kravská farma, kde sa odsúdení starajú o dobytok, čo ich učí empatii a preberaniu zodpovednosti.

Poslednou, v poradí štvrtou väzniciou, ktorú Američan James Conway navštívil, bola tá, ktorá je v najväčšom súlade – ba aj popredu – s hodnotami severských krajín, nórska väznica Halden. Jej sloganom podľa Svensky (2014) je „Železná ruka v hodvábných rukaviciach.“ Táto väznica je istým druhom experimentu – čo sa stane s recidívou, keď s odsúdenými zaobchádzate s najväčším možným rešpektom? Vygeneruje láskavosť láskavosť? Môže to byť také jednoduché? Túto najhumánnejšiu väznicu na svete navštívila aj Amelia Gentleman, ktorá o nej pre svetoznámy britský mienkotvorný denník The Guardian napísala rozsiahly článok (2012).

Väznica bola otvorená v roku 2010 a filozofia väznenia vychádza z premisy, že ak sa k niekomu budeme správať ako k zvieraťu, začne sa ako zviera správať. To viedlo nórske úrady k rozhodnutiu, že je potrebné namiesto represie klásť dôraz na rehabilitáciu. Dôvodom je i skutočnosť, že v Nórsku je maximálny trest odňatia slobody stanovený na 21 rokov z čoho vyplýva, že sa každý odsúdený raz do spoločnosti vráti. v severských krajinách preto uplatňujú pravidlo, že sa podmienky vo väzení podobajú tým „normálnym“, vonkajším, čím sa docieli ľahšia adaptácia odsúdených do bežného života. Halden je väznica s najvyšším zabezpečením, trest tu vykonávajú násilníci, vrahovia i pedofili. Napriek tejto skutočnosti je však atmosféra vo vnútri podľa skúseností Amelie Gentleman (2012) pokojná, nevyskytujú sa tam takmer žiadne známky násillia. Väznica sa nachádza v lese a jej inakosť spočíva v prepracovanom interiérovom i exteriérovom dizajne. Každá väzenská bunka je vybavená televíznym prijímačom, chladničkou, skriňou, písacím stolom, toaletou, kúpeľňou s dverami, okná sú bez mreží. v jednej skupine žije spolu osem odsúdených. Ako v rozhovore tvrdil Are Høidal, riaditeľ tohto zariadenia, „...nemyslíme si, že trestajúce zaobchádzanie z nich spraví lepších ľudí. v nórskom väzenskom systéme nemyslíme na odplatu. O mnoho viac sa sústreďujeme na rehabilitáciu. Táto budova z nich robí jemnejších ľudí.“

Zaujímavosťou je, že pracovníci sú väčšinou neozbrojení, pretože zbrane vytvárajú zbytočné napätie, pôsobia zastrašujúco a sú dôvodom sociálnej vzdialenosti. Polovicu z nich tvoria ženy, čo znižuje napätie a podporuje dobré správanie odsúdených. Príprava nórskeho pracovníkov vo väzenstve pozostáva z dvojročného kurzu realizovaného dôstojníckou akadémiou, ktorý je zameraný najmä na právo, ľudské práva a etiku. Vo väznici Halden pracuje 340 zamestnancov vrátane väzenských učiteľov a zdravotníkov, trest tu v roku 2012 vykonávalo 245 odsúdených mužov. Ich pracovná náplň obsahuje i povinnosť motivovať odsúdeného „tak, aby bol jeho trest zmysluplný, poučný a rehabilitujúci....“ Zamestnanci sú vyzývaní, aby sa družili s odsúdenými, hovorili s nimi,

realizovali poradenstvo. Často spolu napríklad stolujú a športujú. Sú koučmi, motivujúcimi činiteľmi a vzormi.

Takýto prístup sa významne premieta i do vzdelávania a voľnočasových aktivít. Počas dňa sú odsúdení vyzývaní, aby pracovali alebo sa zúčastňovali vzdelávacích aktivít, za čo sú odmeňovaní 7 eurami denne. „Ak realizujete veľmi málo aktivít, vaši väzni sa stávajú stále agresívnejšími. Ak celý deň sedia, nemyslím si, že je to pre človeka dobré. Ak sú zaneprázdnení, sú šťastnejší. Snažíme sa nenechať ich inštitucionalizovať sa.“ tvrdí Are Høidal. Pre odsúdených sa napríklad realizujú kurzy varenia, v ktorých sa učia variť od kuchárov z celého sveta, kurzy zdravej výživy, majú k dispozícii knižnicu s množstvom kníh, novín a časopisov, kde môžu tráviť svoj voľný čas a relaxovať alebo sa vzdelávať, vo vnútri objektu sú potraviny, v ktorých nakupujú a tým sa učia hospodáriť s financiami. Väznica má i vlastné nahrávacie štúdio, učiteľa hudby a telocvičňu, kde je možné hrať basketbal, ložiť po stenách, behať alebo hrať futbal na ihrisku. Bunky sú odomkované o 07:30 ráno a zamknuté o 20:30 večer. Cez deň sú väzni uzamknaní len minimálne. Dostatočným trestom pre odsúdených je strata ich slobody. Ako v rozhovore pre Ameliu Gentleman (2012) tvrdí starší väzeň trpiaci nevyliciteľnou rakovinou, ktorý je odsúdený za pašovanie drog, „Ľudia si myslia, že ste ubytovaní v päťhviezdičkovom hoteli, ale väzenie je väzenie. Ste zavretí.“

James Conway podľa Svensky (2014) svoje prekvapenie z toho, čo videl, neskrýval, a počas návštev väzenských inštitúcií vrtel neveriacky hlavou. Možné zbrane slúžiace na útok odsúdenými našiel všade – od kajenského korenia, cez vešiaky až po plagát hudobnej skupiny, ktorým by mohol odsúdený niekoho udusiť. „Prečo im len nedáte kľúče?“, spýtal sa zamestnanca Haldenu. Filozofiu amerického väzenia výstižne dokresľuje jasný pohľad bývalého amerického dozorca, s ktorým možno čiastočne na jednej strane súhlasiť „Neobviňuj nikoho za to, že si tu, za svoju situáciu. ... Vybral si si zločin, musíš znášať následky. Väznice nemajú byť pohodlné, spoločnosť sa má cítiť pohodlne – väzni sú tam, lebo stratili ľudskosť – za násilie, zločiny, vraždy, znásilnenia...“. No možno z humanistického hľadiska súhlasiť aj s jeho tvrdením, že „Väzni len manipulujú systém...nemajú byť v situáciách, kedy sa uvažuje, ako sa cítiť, keď ich vidíme napríklad na toalete – koho zaujíma, ako sa cítiť?“

Z uvedeného možno konštatovať, že filozofia trestania v SŠA je založená na myšlienke „Lock them up!“, teda „Zavrite ich!“. Kým v severských krajinách je uväznenie ultima ratio, posledný prostriedok pôsobenia na páchatela, a jeho výkon je chápaný ako rehabilitácia, pomoc a viera v zmenu osobnosti, v SŠA uväznením „držíme nebezpečných pod zámkom a tým ochraňujeme spoločnosť. Ak ukážeme ľudskosť, zneužijú to,“ tvrdí James Conway.

Ten je zároveň presvedčený o tom, že odsúdeným je nevyhnutné odobrať všetky privilégia a ukázať im dominantnosť. v tejto súvislosti však považujeme za nevyhnutné uvedomiť si, že pri prevýchove odsúdených nemôže ísť o dominanciu, ktorá pripomína skôr výchovu detí, pretože sa jedná o samostatné, dospelé osobnosti (až 99% odsúdených u nás má viac ako 18 rokov), ktorých výchova by už v dospelom veku mala smerovať k prevýchove, z čoho vyplýva, že táto oblasť patrí do predmetu záujmu najmä samostatnej andragogickej vedy.

Modely vzdelávania odsúdených v niektorých severských krajinách

V predchádzajúcom texte sme načrtli dva diametrálne odlišné spôsoby výkonu trestu odňatia slobody. Severské krajiny sú pozitívnym príkladom a vzdelávacou veľmocou Európy, a to nielen vo vzdelávaní dospelých, ale aj vo vzdelávaní odsúdených. Významnou črtou severských systémov

vzdelávania odsúdených je aplikácia sedemnástich myšlienok Odporúčania Rady Európy č. R (89) 12 do praxe. Vo Fínsku, Nórsku, Dánsku a Švédsku sa využíva päť modelov vzdelávania tejto cieľovej skupiny, ktorých charakteristiku a deskripciu nachádzame v publikácii komparatívnych štúdií Nordic Prison Education – a Lifelong Learning Perspective (2009), ktorej editormi sú Torfinn Langelid, Marianne Mäki, Kaj Raundrup a Svenolov Svensson (ďalej len „severská projektová skupina“).

Podľa severskej projektovej skupiny (2009, s. 176–177) všeobecné vzdelávanie odsúdených zahŕňa povinnú školskú dochádzku, vyššie sekundárne vzdelávanie dospelých, vzdelávanie pomocou internetu a diaľkové štúdium s osobným vedením, špeciálne (pomocné) vzdelávanie, s osobitným zameraním na odsúdených z najviac nevhodných vzdelávacích prostredí, vzdelávanie imigrantov a menšín a univerzitné a ďalšie vysokoškolské vzdelávanie. Dôležitým aspektom všeobecného vzdelávania odsúdených v severských krajinách je možnosť využívania tzv. výsady jednoduchého prepustenia. Táto výsada umožňuje odsúdenému opustiť ústav za účelom vzdelávania a práce a zároveň poskytuje odsúdenému väčšiu slobodu voľby a šancu tráviť čas v „normálnom“ študijnom prostredí. Zaujímavosťou je, že podľa výskumov sa odsúdení s takouto možnosťou menej dopúšťajú recidívy.

Severská projektová skupina (2009, s. 177) zdôrazňuje, že s ohľadom na potrebu pomáhať odsúdeným v prechode do komunity a do pracovného života je odborné vzdelávanie viac prepojené so službami zamestnanosti a s externým priemyslom. Dôležité je i sociokultúrne vzdelávanie zvyšujúce sebarozvoj, životné a sociálne zručnosti a motiváciu jednotlivcov, ktoré často vedie k účasti odsúdených na ďalších druhoch vzdelávania. Vzdelávanie odsúdených je v severských krajinách chápané ako súčasť „skladačky“, ktorá sa pri zapadnutí na svoje miesto stáva rozhodujúcim aspektom v úspešnosti života odsúdeného po prepustení z výkonu trestu odňatia slobody, a preto musí uspokojovať potreby odsúdených a ich preferencie.

Spoločným východiskom piatich modelov vzdelávania je presvedčenie, že na vzdelávanie majú odsúdení rovnaké právo ako ostatní občania spoločnosti a vzdelávacia ponuka pre odsúdených je rovnaká, ako pre všetkých ostatných občanov. v nasledujúcom texte podrobnejšie charakterizujeme tieto modely ako aj ich výhody a nevýhody.

Prvým modelom je **exportný model**, v ktorom sú učitelia zamestnaní vzdelávacími inštitúciami. Tento model sa využíva v Dánsku, kde majú odsúdení jasný, jednoznačný právny nárok na vzdelanie, ktorý je rovnaký pre všetkých občanov. Odsúdení musia mať právo a povinnosť pracovať, študovať, a podieľať sa na iných povolených činnostiach. Medzi vzdelávanie odsúdených patrí špeciálne vzdelávanie, prípravné vzdelávanie dospelých v predmetoch dancina a matematika, základné vzdelávanie, všeobecné vzdelávanie dospelých, vyššie sekundárne vzdelávanie dospelých, internetové kurzy, štúdium na univerzite, väzenské dielne (umožňujúce kombináciu prípravného odborného vzdelávania a všeobecného vzdelávania), odborné vzdelávanie a vzdelávanie pre väzňov cudzieho pôvodu.

Severská projektová skupina (2009, s. 161–162) charakterizuje exportný model ako model, v ktorom nesú zodpovednosť za obsah, organizáciu a financovanie vzdelávania školské inštitúcie. Učitelia sú bežní učitelia z miestnej komunity a učebne sú v komunite aj alokované. Exportný model je postavený na využívaní tzv. výsady jednoduchého prepustenia, kedy musí byť odsúdeným povolené opustiť budovu väznice za účelom vzdelávania v komunite.

Za najvýznamnejšiu výhodu exportného modelu považujeme realizáciu vzdelávania mimo väzenských zariadení, čo odsúdených integruje do spoločnosti a pomáha im zachovávať kontakt so spoločnosťou. Za ďalšie významné pozitívum považujeme prístup odsúdených k celej vzdelávacej

ponuke, ktorá je dostupná aj bežnej spoločnosti a hladký prechod na ďalšie vzdelávanie po prepustení. Pri využívaní tohto modelu však hrozí záťaž na osobnosť odsúdeného, pretože znamená neustále kolísanie medzi slobodou a výkonom trestu. Problémy v účasti na vzdelávaní môžu vzniknúť aj u odsúdených, u ktorých sa vyskytnú bariéry v podobe predchádzajúcej negatívnej vzdelávacej skúsenosti z formálneho vzdelávacieho systému.

Druhým modelom je **samopodporný model**, v ktorom sú vzdelávatelia zamestnaní ministerstvom spravodlivosti. Tento model sa využíva v Dánsku a v upravenej forme aj vo Švédsku, kde je vzdelávanie odsúdených plne kompatibilné s municipálnym vzdelávaním dospelých, pričom jednotlivci, ktorým chýbajú základné zručnosti, majú vo vzdelávaní najvyššiu prioritu. Vzdelávanie odsúdených zahŕňa základné vzdelávanie dospelých, švédčinu pre imigrantov, špeciálne vzdelávanie pre väzňov s problémami s gramotnosťou a vyššie sekundárne vzdelávanie. Univerzitné a vysokoškolské vzdelávanie je ponúkané ako diaľkové vzdelávanie všetkými švédskymi inštitúciami vysokého školstva s individuálnym doučovaním. Vzdelávanie odsúdených v tomto modeli je podľa deskripcie severskej projektovej skupiny (2009, s. 162–166) upravené právnymi predpismi väzenských a školských inštitúcií, konečná a finančná zodpovednosť za vzdelávanie je však v rukách vzdelávacích inštitúcií. Národné smernice zabezpečujú dodržiavanie národného kurikula a využívanie rovnocenných učebných metód vo vzdelávaní odsúdených. Tento model si vyžaduje kvalitnú spoluprácu medzi väzenskými a vzdelávacími inštitúciami, aby bola zachovaná rovnosť vzdelávacích príležitostí. Vo Švédsku má väzenská inštitúcia regionálnych riaditeľov, ktorí sú priamo zodpovední za zamestnávanie vzdelávateľov v rozličných regionálnych väzniciach.

Za výhodu samopodporného modelu považujeme to, že vzdelávatelia sú zároveň zamestnancami väzenského zariadenia. Rizikom však môže byť postupná strata ich profesionálneho nadhľadu a nízka fluktuácia, čím hrozí statickosť a minimálne odborné diskusie.

V treťom, **importnom modeli**, sú učitelia zamestnaní rovnako ako v exportnom modeli vzdelávacími inštitúciami. Tento model sa využíva v Nórsku, kde je v súlade s legislatívou vzdelávanie odsúdených opísané ako základné a vyššie sekundárne vzdelávanie (všeobecné a odborné). Právna úprava však nezahŕňa univerzitné alebo iné vysokoškolské vzdelávanie pre odsúdených, ani práva odsúdených imigrantov na vzdelávanie. Legislatíva tiež stanovuje, že odsúdení majú rovnaké právo na prístup k službám a rovnaké povinnosti a zodpovednosť, ako ostatná populácia. Ako uvádza severská projektová skupina (2009, s. 166–168), celkovú zodpovednosť za vzdelávanie v importnom modeli nesú školské úrady v každom kraji. Vzdelávanie odsúdených sa realizuje v pobočkách škôl a väzenskí učitelia majú rovnaké kompetencie ako iní učitelia. V tomto modeli sú taktiež vytvorené dobré kontakty so školským systémom a so službami zamestnanosti. Vzdelávatelia majú obdobie prázdnin, čo môže viesť k uzavretiu škôl. Práve z tohto dôvodu Nórska parlamentná správa väzenského vzdelávania odporúča zavedenie celoročných vzdelávacích aktivít.

Za výhody tohto modelu považujeme to, že vzdelávatelia nestrácajú kontakt so vzdelávacím prostredím v štátnom školskom systéme. Existencia spolupráce medzi pobočkami škôl, školským systémom a službami zamestnanosti zjednodušuje prechod odsúdených do komunitného školského systému. Samostatné postavenie pobočiek škôl, ktoré vzdelávajú odsúdených však môže viesť k vnímaniu vzdelávania odsúdených ako oddelenej aktivity od iných aktivít. Rizikom taktiež môže byť, že v takomto modeli vzdelávajú odsúdených vzdelávatelia, ktorí sú považovaní za nevhodných pre bežný školský systém.

Štvrtý je **zmluvný model**, v ktorom sú učitelia zamestnaní vzdelávacími inštitúciami a zaviazaní zmluvou väzenskej inštitúcií. Podľa severskej projektovej skupiny (2009, s. 168–171) je tento model

postavený na zmluvách a dobrej spolupráci medzi väzenskou inštitúciou a školskými inštitúciami. Väzenská inštitúcia nesie celkovú a finančnú zodpovednosť za vzdelávanie odsúdených. Vzdelávanie sa realizuje vo väznici a je realizované externými inštitúciami. Inštitúcie vstupujú do vzdelávania odsúdených na základe zmlúv s väzenskou inštitúciou obvykle na jeden až tri roky.

Za výhody tohto modelu považujeme finančnú samostatnosť väzenských inštitúcií. Aj rozmanitosť zmluvných strán môže plniť pozitívnu funkciu, pretože vzdelávatelia odsúdených sú časovo limitovaní, čím môžu byť viac motivovaní a zaviazaní poskytovať kvalitné vzdelávanie. Za nevýhody považujeme zmeny participujúcich školských inštitúcií, čo môže sťažiť koordináciu služieb. To, že sú vzdelávatelia v systéme len na vymedzené obdobie môže viesť k dlhodobému poklesu ponuky kurzov a nedostatočnému budovaniu skupinovej profesijnej identity vzdelávateľov. Taktiež sa ponuka vzdelávania môže v jednotlivých väzniciach líšiť, čo môže viesť k nemožnosti pokračovať vo vzdelávaní po premiestnení odsúdeného. Tento model bol použitý počas deväťdesiatych rokov a na začiatku 21. storočia vo Švédsku. Model sa však prejavil ako nevýhodný, a tak bol v tejto krajine nahradený modifikovanou formou samopodporného modelu.

V piatom, **kombinovanom modeli**, sú učitelia zamestnaní ministerstvom spravodlivosti aj vzdelávacími inštitúciami. Tento model sa využíva vo Fínsku, kde platí rovnosť vzdelávacích príležitostí a vzdelávanie odsúdených zahŕňa základné vzdelávanie, nižšie sekundárne vzdelávanie a odborné vzdelávanie, a vzdelávanie v národných jazykoch pre imigrantov, vzdelávanie pre Rómov a univerzitné stupne vzdelávania. Do istej miery tiež zahŕňa kurzy ponúkané ľudovými vysokými školami a inštitúciami vzdelávania dospelých. Ako uvádza severská projektová skupina (2009, s. 171–173), vzdelávatelia odsúdených v tomto modeli môžu vzdelávať aj v komunitnom systéme.

Za hlavnú výhodu tohto modelu považujeme skutočnosť, že sa skupina vzdelávateľov skladá z osôb zamestnaných dvoma rôznymi orgánmi, čo môže prispieť k väčšej inšpirácii z hľadiska vyučovacích metód a k živším diskusiám. Títo vzdelávatelia pracujúci s oboma cieľovými skupinami, odsúdenými i bežnými občanmi, môžu byť viac motivovaní a podnietení. Za nevýhodu tohto modelu považujeme v zapojení dvoch rôznych orgánov, ktoré sú determinované rôznou legislatívou a predpismi, čo môže k nejasnostiam v zodpovednosti za vzdelávanie.

Slovenský systém vzdelávania odsúdených v sebe obsahuje niekoľko prvkov z jednotlivých modelov, ako napríklad formálne vzdelávanie v detašovaných triedach (pobočky škôl v importnom modeli), vzdelávanie odsúdených školskými inštitúciami a občianskymi združeniami na základe zmlúv (zmluvný model) alebo vzdelávatelia zamestnaní ústavom na výkon trestu odňatia slobody (príslušníci Zboru väzenskej a justičnej stráže na funkčnom mieste pedagóg) a školskými inštitúciami alebo občianskymi združeniami (kombinovaný model). Severské systémy vzdelávania odsúdených spája rovnosť prístupu ku vzdelávaniu a rovnosť ponuky vzdelávania vo väzniciach i v spoločnosti. Aj keď nie je možné striktno zadať jednotlivé systémy ako výhodné alebo nevýhodné, je možné aplikovať niektoré pozitívne prvky z jednotlivých systémov v severských krajinách do nášho systému vzdelávania odsúdených s prihliadnutím na kultúrne špecifiká.

Aplikácia severských prvkov do systému vzdelávania odsúdených u nás

Vychádzajúc z myšlienok medzinárodného odporúčania a analýzy severských modelov vzdelávania odsúdených konštatujeme, že pre efektívny systém vzdelávania odsúdených je nevyhnutné splnenie troch podmienok, ktorými sú jednoznačnosť legislatívnej úpravy a dokumentov upravujúcich túto oblasť, ktoré musia vychádzať z medzinárodných dohovorov a odporúčaní, potreba

kvalifikovaných vzdelávateľov odsúdených, ktorým musí byť poskytované aj ďalšie vzdelávanie a napokon nevyhnutnosť kvalitnej materiálnej a technickej vybavenosti učební.

Vzdelávanie odsúdených by malo pozostávať z:

- desaťročnej povinnej školskej dochádzky (primárne vzdelávanie) vo formálnom systéme vzdelávania realizovaného v spolupráci so základnými a strednými školami v blízkom okolí ústavu na výkon trestu odňatia slobody,
- stredoškolského vzdelávania dospelých (nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie) vo formálnom systéme vzdelávania zodpovedajúceho vzdelávaniu na stredných odborných školách, stredných odborných učilištiach a gymnáziách v spolupráci so strednými školami v blízkosti ústavu na výkon trestu odňatia slobody na základe záujmov odsúdených,
- vysokoškolského vzdelávania (terciárne vzdelávanie) vo formálnom systéme vzdelávania na vysokých školách alebo univerzitách v dennej i externej forme štúdia na základe záujmov odsúdených s osobným vedením a s využívaním internetu,
- kvalifikačných a rekvalifikačných kurzov (ďalšie profesijné vzdelávanie) v neformálnom systéme vzdelávania s možnosťou výberu kurzov aké sú ponúkané v spoločnosti, na základe spolupráce so službami zamestnanosti a vzdelávacími subjektmi s cieľom ponúknuť vzdelávanie, ktoré pripraví odsúdeného pre trh práce a poskytovať niektoré vzdelávacie aktivity v rámci ďalšieho profesijného vzdelávania aj v cudzích jazykoch, čo môže byť užitočné pre odsúdených, ktorí budú po výkone trestu vyhostení,
- vzdelávania a aktivít rozvíjajúcich záujmy odsúdených (záujmové vzdelávanie) v neformálnom systéme vzdelávania zabezpečované v spolupráci so vzdelávacími a ďalšími organizáciami, zvyšujúce sebarozvoj, životné a sociálne zručnosti a motiváciu odsúdených, ktoré často vedie k účasti odsúdených na ďalších druhoch vzdelávania,
- v rámci záujmového vzdelávania a voľnočasových aktivít zabezpečiť i rovnakú príležitosť nadobudnúť informačno-komunikačné zručnosti prostredníctvom rovnakej ponuky IKT kurzov pre odsúdených ako v spoločnosti, ktoré sú nevyhnutným nástrojom prístupu k rôznym vzdelávacím možnostiam mimo penitenciárneho prostredia,
- kurzov rozvíjajúcich občianske role odsúdených (občianske vzdelávanie) v neformálnom systéme vzdelávania zahŕňajúce i vzdelávanie imigrantov a vzdelávanie menšín,
- sociálneho vzdelávania zameraného na rozvoj sociálnych kompetencií a špeciálneho vzdelávania osobitne zameraného na odsúdených z najviac nevhodných vzdelávacích prostredí (napríklad negramotní, odsúdení s horšími výsledkami prípadne negatívnymi vzdelávacími skúsenosťami, ktoré môžu výrazne ovplyvňovať postoj odsúdeného ku vzdelávaniu).

Dôležitým inštitútom využívaným v severských krajinách je tzv. výsada jednodňového prepustenia, ktorá umožňuje odsúdenému opustiť väznicu za účelom vzdelávania a práce a zároveň mu poskytuje väčšiu slobodu voľby a šancu tráviť čas v „normálnom“, externom študijnom prostredí. Zaujímavosťou je, že podľa výskumov sa odsúdení s takouto možnosťou menej dopúšťajú recidívy. Takáto možnosť jednodňového prepustenia za účelom účasti odsúdeného na vzdelávaní by mohla byť implementovaná i do slovenského systému vzdelávania a to pre odsúdených zaradených do diferenciačných skupín, v ktorých Vyhláška č. 368/2008, ktorou sa vydáva Poriadok výkonu trestu odňatia slobody povoľuje vytváranie voľnej ponuky vzdelávacích, osvetových či voľnočasových aktivít (diferenciačné skupiny a a B v ústavoch s minimálnym stupňom stráženia a diferenciačná skupina a v ústave so stredným stupňom stráženia).

Ako súčasť každého vzdelávania by mali mať všetci odsúdení kontinuálny prístup aj k dobre vybavenej knižnici, ktorá slúži ako informačné centrum a databáza poznania. S ohľadom na potrebu pomáhať odsúdeným v prechode do spoločnosti a do pracovného života by malo byť odborné vzdelávanie viac prepojené s externým priemyslom. Vzdelávanie sa stáva rozhodujúcim aspektom aj v úspešnosti života odsúdeného po prepustení z výkonu trestu odňatia slobody, a preto musí uspokojovať potreby odsúdených a ich preferencie.

Ak majú mať všetci odsúdení prístup ku vzdelávaniu, do vzdelávania akéhokoľvek druhu má byť zaradený každý odsúdený, ktorý oň prejaví záujem. Nepovažujeme za prínosné, ak legislatíva stanovuje, že o účasti odsúdených zaradených v ústavoch s minimálnym a stredným stupňom stráženia v diferenciačných skupinách C rozhoduje príslušník na funkčnom mieste pedagóg. Ak odsúdený dobrovoľne prejaví záujem zúčastniť sa na vzdelávaní či osvetovej činnosti, a vzhľadom na jeho osobnostné špecifiká existuje predpoklad, že by mohol byť nebezpečný, je potrebné hľadať ďalšie spôsoby, ako ho do vzdelávania zaradiť – napríklad zvýšením ochrany a stráženia príslušníkmi alebo vytvorením vzdelávacej aktivity individuálnou formou. I odsúdení zaradení do diferenciačných skupín C a D (doživotné tresty) v ústavoch s maximálnym stupňom stráženia, pre ktorých aktuálne legislatíva nepovoľuje účasť na vzdelávacích a kultúrno-osvetových aktivitách, by mali mať možnosť zúčastňovať sa individuálnych, z bezpečnostného hľadiska nie však skupinových edukačných aktivít, ktoré nazývame udržiavacie. Ako uvádzajú Slavomil Fischer a Jiří Škoda (2009), základným cieľom takýchto aktivít určených pre odsúdených na doživotné a dlhodobé tresty odňatia slobody je, ak je to možné, nájsť zmysel zvyšku života. Takéto aktivity by mali byť zamerané na faktory obmedzujúce negatívne účinky takýchto trestov a uľahčenie pozitívnej adaptácie odsúdených na podmienky výkonu trestu odňatia slobody.

Ak má byť podľa odporúčania vzdelávanie rovnocenné s prácou a aktívna účasť na vzdelávaní sa má podporovať, potom by účasť odsúdených na vzdelávaní mala byť finančne ohodnotená. Podľa Ročenky Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2013 (2014) je priemerný hodinový zárobok odsúdeného vo výške 0,75€ pričom zamestnanosť obvinených a odsúdených zaradených do evidencie dosahuje 63,77%. Odmena za prácu je pre odsúdených významným motivačným prostriedkom a sme presvedčení, že rovnako by boli finančnou odmenou za vzdelávanie motivovaní i k ďalšiemu vzdelávaniu. Samozrejme, výsledky vzdelávacieho procesu v podobe vzdelania nie sú merateľné tak, ako výsledky najmä manuálnej pracovnej činnosti, a pri odmeňovaní za účasť na vzdelávaní by mohlo dochádzať k jeho zneužívaniu. To by však bolo možné vyriešiť napríklad vyplatením finančnej odmeny po úspešnom absolvovaní vzdelávania v podobe získania dokladu o vzdelaní. Takýto krok by iste viedol k rapídne zvyšovaniu záujmu a motivácie odsúdených zúčastňovať sa vzdelávania i negramotných odsúdených v Kurzoch pre negramotných.

Ak majú väzenskí učitelia/vychovávatelia vzdelávať metódami pre dospelých, je nevyhnutné prijímať na funkčné miesto pedagóg najmä odborníkov s plným andragogickým vzdelaním, teda absolventov magisterského stupňa vzdelania v študijnom programe Andragogika, ktorých pripravuje niekoľko slovenských univerzitných pracovísk.

Na základe zrealizovanej analýzy ponuky ďalšieho vzdelávania v ústavoch na výkon trestu odňatia slobody v Slovenskej republike a jej systematizácie konštatujeme, že je potrebné rozšíriť ponuku vzdelávania v oblasti socio-kultúrneho a občianskeho vzdelávania. Toto je možné dosiahnuť prostredníctvom zintenzívnenia spolupráce medzi Zborom väzenskej a justičnej stráže a občianskymi združeniami, ktoré sa venujú vzdelávaniu odsúdených, aby sa oblasti, obsahy a témy vzdelávacích aktivít čo najviac približovali vzdelávaniu v spoločnosti.

Významnou myšlienkou je i rozšírenie ponuky vzdelávania pre prepustených z výkonu trestu v sieti postpenitenciárnej starostlivosti, ktorá by mala kontinuálne nadväzovať na systém vzdelávania odsúdených vo výkone trestu odňatia slobody. Ak by napríklad bol odsúdený, ktorý sa vzdeláva, podmienenčne prepustený a vzdelávanie by nestihol v penitenciárnom prostredí ukončiť, je potrebné, aby mal túto možnosť po výkone trestu odňatia slobody. Postpenitenciárna starostlivosť by mala v sebe zahŕňať nielen psychologickú a sociálnu, ale i edukačnú zložku v podobe vzdelávacích aktivít za účelom zvládania života v spoločnosti bez recidívneho konania.

Náčrt aplikácie uvedených myšlienok do nášho systému vzdelávania odsúdených by v praxi priniesla výrazné zmeny, a veríme, i zefektívnenie systému vzdelávania odsúdených. Takáto aplikácia a kombinácia prvkov by podľa nášho názoru bola prínosom pre systém vzdelávania odsúdených v Slovenskej republike, a v praxi by znamenala nové skúsenosti a pohľady na to, akým spôsobom zabezpečiť, aby vzdelávanie odsúdených so sebou prinášalo želateľné výsledky a aby zároveň plnilo svoje ciele.

Záver

Odpoveď na otázku položenú v samotnom názve predkladanej prehľadovej štúdie si dá každý percipient sám. Napokon, záleží to od postoja. Sme si plne vedomí skutočnosti, že nie je možné umelo, nekriticky preberať prvky z iných kultúr a vsádzať ich do nášho kultúrneho prostredia. Severské spoločnosti sú charakteristické svojou otvorenosťou, kdežto tá naša, prijímajúca večerné správy, ktorých primárnym cieľom je zastrašiť a nie informovať, represívnosťou. Stačí si prečítať len zlomok internetových diskusií s tematikou odsúdených a ich výkonu trestu na Slovensku.

Faktom však zostáva, že severské väzenské systémy sú úspešné. Napríklad len necelých 20% nórskeho väzňov sa do dvoch rokov dopustí recidívy, u nás je tento podiel omnoho vyšší. „V nórskom väzenskom systéme sa kladie dôraz na ľudské práva a rešpekt. Nevidíme v ničom z tohto nič neobvyklé.“, hovorí v rozhovore pre Ameliu Gentleman (2012) riaditeľ väznice Halden. „Možno máte pravdu, ale možno nie.“, odvetil podľa Svensky (2014) jeden zo zamestnancov Haldenu Jamesovi Conwayovi na to, že si nie je istý, či by odsúdení mali mať taký komfort.

Zoznam bibliografických odkazov

FISCHER, S. – ŠKODA, J. 2009. Sociální patologie. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů. Praha: Grada Publishing, 2009. 224 s.

ISBN 978–80–247–2781–3.

GENTLEMAN, A. 2012. Inside Halden, the most humane prison in the world. (online) [cit. 24.05. 2014]. Dostupné na internete:

<http://www.theguardian.com/society/2012/may/18/halden-most-humane-prison-in-world>

International Centre for Prison Studies. World Prison Brief (online) [cit. 04. 04. 2014]. Dostupné na internete: <http://www.prisonstudies.org/map/europe>

LANGELID, T. – MÄKI, M. – RAUNDRUP, K. – SVENSSON, S. (Eds.) 2009. Nordic Prison Education – a Lifelong Learning Perspective. Copenhagen : Nordic Council of Ministers, 2009. 227 s. ISBN 978–92–893–1872–3.

LUBELCOVÁ, G. 2005. Alternatívne tresty v kontexte stratégií spoločenskej regulácie kriminality (od trestajúcej k obnovujúcej trestnej spravodlivosti). In Sociológia, roč. 37, č. 1, 2005. s. 33 – 58. Dostupné na internete: www.sav.sk/journals/uploads/02061040Lubelcova.pdf

Odporúčanie Rady Európy č. R (89) 12 Výboru ministrov členským štátom o vzdelávaní vo väzeniach z októbra roku 1989 (online). [cit. 2012-10-12] Dostupné na internete: <http://epea.org/index.php?id=107>

Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2006, časť B. Tabuľková a grafická časť (online). 56 s. [cit. 04. 04. 2014]. Dostupné na internete:

http://www.zvjs.sk/dokumenty/zbor/rocenka_2006_cast_b.pdf

Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2013, apríl 2014, Bratislava, 103 s. (online) [cit. 01.05. 2014]. Dostupné na internete:

http://www.zvjs.sk/dokumenty/rocenky/Rocenka_2013.pdf

The Norden: „Why don't you just give them the keys?“ (online, publikované 21.10.2014) [cit. 19. 11. 2014]. Dostupné na internete: <http://svenska.yle.fi/artikel/2014/10/21/norden-why-dont-you-just-give-them-keys>

(dokument dostupný na <https://www.youtube.com/watch?v=HfEsz812Q1I>)

Vyhláška č. 368/2008 Ministerstva spravodlivosti Slovenskej republiky, ktorou sa vydáva Poriadok výkonu trestu odňatia slobody, 27 s. [online]. [cit. 2013-06-13]. Dostupné na internete: www.zbierka.sk/sk/predpisy/368-2008-z-z.p-32488.pdf

Kontaktné údaje

Dominika Kadlubeková

Referát dekana a tajomníčky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

dominika.kadlubekova@umb.sk

PETER MAĽA
ÚVOD DO ANALÝZY VZDELÁVANIA MEDIÁTOROV V NETRESTNÝCH
VECIACH V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra andragogiky
peter.mala@umb.sk

ÚVOD DO ANALÝZY VZDELÁVANIA MEDIÁTOROV V NETRESTNÝCH VECIACH V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

PETER MALA

Abstrakt: Mediácia ako alternatívny spôsob riešenia sporov umožňuje prostredníctvom nestranného, nezaujatého a nezávislého odborníka na riešenie sporov, mediátora, efektívne riešiť spory v trestnej a netrestnej (civilnej) oblasti. Obidve tieto hlavné aplikačné oblasti mediácie majú spoločné znaky, medzi ktoré patria princípy a fázy mediácie. Odlišujú sa navzájom rolou mediátora, charakterom riešených sporov a výsledok mediácie. Vzdelávanie mediátorov z oboch oblastí regulujú samostatné zákony. Vzdelávanie mediátorov v netrestných veciach upravuje Zákon č. 420/2004 Z.z. o mediácii a o doplnení niektorých zákonov a realizujú ho akreditované vzdelávacie inštitúcie. Štúdia je úvodom k analýze vzdelávania mediátorov v netrestných veciach, ktorú zákon nazýva odbornou prípravou mediátorov. Štúdia ďalej uvádza dva zahraničné kompetenčné modely mediátora (Kompetenčný model kľúčových kompetencií a Kompetenčný diamant) ako východisko pre stanovenie obsahu vzdelávania mediátorov v netrestných veciach. Následne popisuje aktuálny kvalifikačný štandard vrátane hodnotiaceho štandardu mediátora v Slovenskej republike. v závere prináša návrhy k zmenám v odbornej príprave mediátorov v rámci pripravovaného nového zákona o mediácii v netrestných veciach.

Kľúčové slová: Mediátor. Profesionálne kompetencie. Kompetenčný model. Kvalifikačné štandardy.

Abstract: Mediation as an alternative means of dispute resolution allows through unbiased, impartial and independent expert to resolve disputes, the mediator, effectively resolve disputes in criminal and non-criminal (civil) area. Both main application areas of mediation have common features, including the principles and stages of mediation. They differ from each other the role of a mediator, the nature of dispute resolution and mediation outcome. Training mediators from both areas is regulated by separate laws. Education of mediators in non-criminal matters governed by the Act. 420/2004 Z.z. on mediation and on amendments to certain laws and implemented by accredited educational institutions. The study is an introduction to the analysis of training mediators in non-criminal matters. The study adds two foreign mediator competency models (competency model core competencies and competency diamond) as the basis for determining the training of mediators in non-criminal matters. Then describes the current qualifying standard with evaluation standard of mediator in the Slovak Republic. In conclusion sets out proposals for changes to the training of mediators in the context of the forthcoming new law on mediation in non-criminal matters.

Key words: Mediator. Professional competence. Competency model. Qualification standards

Úvod

Mediáciu ako alternatívu k súdnemu riešeniu sporov rozdeľujeme na mediáciu v trestnej oblasti a mediáciu v netrestnej oblasti. Napriek spoločným znakom ako napr. základné princípy a fázy sa odlišujú najmä v role mediátora, výsledku mediácie a v sporoch, na ktorých riešenie sa zameriavajú. Rovnako sa odlišuje počiatočné vzdelávanie mediátorov v týchto dvoch hlavných aplikačných oblastiach mediácie. Na základe zvyšujúceho sa počtu mediátorov zapísaných v zozname mediátorov Ministerstva spravodlivosti Slovenskej republiky usudzujeme, že narastá záujem o profesionálny výkon mediácie v netrestných veciach. Od roku 2010 zaznamenávame viditeľný nárast mediátorov zapísaných v zozname mediátorov. Tento nárast môže byť podmienený novelizáciou Zákon č. 420/2004 Z.z. o mediácii a o doplnení niektorých zákonov a zvýšenou propagáciou a popularizáciou mediácie masovokomunikačnými prostriedkami a aj samotnými mediátormi. Vzdelávanie, nevyhnutné na získanie kvalifikácie mediátora v netrestných veciach,

realizujú akreditované vzdelávacie inštitúcie. Obsah tohto vzdelávania formulujú Kvalifikačné štandardy pre mediátora, ktoré by mali reflektovať aktuálne potreby mediačnej praxe.

Tabuľka 1 Počet mediátorov v Zozname mediátorov MS SR¹

Rok	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
počet zapísaných mediátorov	69	78	73	50	70	93	100	157	148	207*

* počet mediátorov k 30.11.2014

MEDIÁTOR V TRESTNEJ A NETRESTNEJ OBLASTI

Mediácia je legislatívne upravený spôsob riešenia sporov prostredníctvom mediátora. Mediátor pomáha stranám sporu nadviazať prerušenú komunikáciu, znižovať eskaláciu ich vzájomného konfliktu, pomáhať im odkrývať záujmy v konflikte a vytvárať optimálne podmienky pre hľadanie obojstranne výhodného a reálne vykonateľného riešenia.

Mediácia sa uplatňuje v rôznych oblastiach spoločenského života, a preto je potrebné rozlišovať jej hlavné aplikačné oblasti: mediácia v trestných sporoch (v trestnej oblasti) a mediácia v netrestných (civilných) sporoch (v netrestnej oblasti).

Mediáciu v netrestných sporoch môžeme ďalej rozčleniť na: „rodinnú a partnerskú mediáciu, peer mediáciu, obchodnú mediáciu, mediáciu v pracovnoprávných sporoch, interetnickú mediáciu, komunitnú mediáciu, environmentálnu mediáciu, mediáciu v politike a diplomacii“ (Holá, 2011, s.179 – 180).

Obidve hlavné aplikačné oblasti sú v Slovenskej republike upravené osobitnými zákonmi. Mediáciu v trestných veciach upravuje Zákon č. 550/2003 Z.z. o probačných a mediačných úradníkoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Podľa tohto zákona je mediácia mimosúdne sprostredkovanie riešenia sporu medzi poškodeným a obvineným. Mediačno-probačný úradník je štátny zamestnanec, ktorý vykonáva svoju činnosť na príslušnom súde.

Mediáciu v netrestných veciach upravuje Zákon č. 420/2004 o mediácii a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Tento definuje v §2 ods.1 mediáciu ako mimosúdnu činnosť, pri ktorej osoby zúčastnené na mediácii pomocou mediátora riešia spor, ktorý vznikol z ich zmluvného vzťahu alebo iného právneho vzťahu. Mediácia sa v tomto ponímaní vzťahuje na spory, ktoré vznikli z občianskoprávných vzťahov, rodinnoprávných vzťahov, obchodných záväzkových vzťahov a pracovnoprávných vzťahov.

Hlavné rozdiely medzi mediáciou v trestnej a v netrestnej oblasti, tak ako ju ustanovujú spomínané zákony, sú najmä v definícii mediácie, v sporoch, ktoré môžu riešiť, v role mediátora a výsledkoch mediácie.

Mediácia v netrestnej oblasti je mimosúdne riešenie sporov, kde mediátorom pomáha zainteresovaným stranám riešiť spor, ktorý vznikol z ich zmluvného alebo iného právneho vzťahu. Mediácia v trestnej oblasti rieši spor výhradne medzi poškodeným a obvineným. Kým mediácia

¹ spracované podľa Zoznamu mediátorov MS SR dostupné na:
<http://www.justice.gov.sk/Stranky/Registre/Zoznamy-vedene-MS-SR/MediatorZoznam.aspx>

v netrestnej oblasti zahrňuje spory, ktoré vznikajú z občianskoprávných vzťahov, rodinnoprávných vzťahov, obchodných záväzkových vzťahov a pracovnoprávných vzťahov, mediácia v trestnej oblasti môže riešiť len prečiny. Prečiny sú trestné činy spáchané z nedbanlivosti, alebo úmyselné trestné činy, za ktoré trestný zákon v osobitnej časti ustanovuje trest odňatia slobody s hornou hranicou trestnej sadzby neprevyšujúcou päť rokov (Čajková, 2008, s. 23).

Mediáciu v netrestnej oblasti vykonávajú mediátori zapísaní v Registri mediátorov Ministerstva spravodlivosti SR. Výkon tejto mediácie je podnikaním. Mediátori pracujú samostatne alebo sú združení v mediačných centrách. Mediácia je spoplatnená podľa cenníka konkrétneho mediátora alebo mediačného centra. Strany sporu majú možnosť dobrovoľne sa rozhodnúť, ktorý mediátor bude ich spor mediovat.

Mediáciu v trestnej oblasti poskytuje štát prostredníctvom probačno–mediačných úradníkov na jednotlivých okresných súdoch. O mediáciu môžu požiadať viaceré zúčastnené osoby, ale mediácia môže prebiehať len na základe písomného súhlasu predsedu senátu alebo samosudcu a v prípravnom konaní prokurátora. Mediátora si zúčastnené osoby vybrať nemôžu, ale je im pridelený. Mediácia poskytovaná probačno-mediačnými úradníkmi je oslobodená od súdnych poplatkov a prebieha na okresných súdoch (Čajková, 2008, s. 23).

V prípade, že výsledkom mediácie v netrestnej oblasti je dohoda, táto musí mať písomnú formu a je záväzná pre obidve strany. Ak je táto dohoda spísaná vo forme notárskej zápisnice, alebo schválená ako zmier pred súdom, rozhodcovským orgánom, môže oprávnený podať návrh na súdny výkon rozhodnutia alebo návrh na vykonanie exekúcie. v prípade dohody ako výsledku mediácie v trestnej oblasti, táto môže byť vo forme dohody o zmieri alebo dohody o náhrade škody. Obidve dohody musí v prípravnom konaní schváliť prokurátor a v súdnom konaní sudca. Na základe schválenej dohody o zmieri môže prokurátor alebo sudca úplne zastaviť trestné stíhanie. v prípade schválenia dohody o náhrade škody môžu podmienene zastaviť trestné stíhanie (Čajková, 2008, s. 24).

KOMPETENCIE MEDIÁTORA V NETRESTNÝCH VECIACH

Kompetencia je podľa Z. Palána (2002, s. 99) súhrnom právomocí a zodpovedností zverených určitému pracovnému miestu alebo orgánu. Takisto je to aj schopnosť vykonávať určitú funkciu a dosahovať pri tom určitej úrovne výkonnosti. Kompetencia je súbor správania, ktoré určité osoby ovládajú lepšie ako iné. V. Prusáková (2005, s. 40) chápe kompetenciu (kompetentnosť, spôsobilosť) ako komplexnú schopnosť vykonávať určité odborné pracovné činnosti, utváranú na základe osvojenia teoretických vedomostí, praktických zručností, sociálnych kompetencií a postojov, alebo iných kvalít osobnosti.

Profesijná kompetencia je podľa J. Mužíka (2012, s.32) určitá schopnosť a zároveň motivácia vykonávať určitú profesiu, zastávať určitú pracovnú pozíciu, napĺňať pracovnú rolu a dosahovať pracovný výkon na požadovanej úrovni. Túto kompetenciu možno rozvíjať v spojení s konkrétnou profesiou, resp. pracovnou pozíciou, rolami a očakávaným vzorom správania a konania.

Kompetenciu môžeme chápať širšie ako kvalifikáciu. Kompetencia je orientovaná na subjekt – celú jeho osobnosť a na návyky vzťahujúce sa k určitej činnosti. Kvalifikácia je orientovaná na naplnenie požiadavky, na vedomosti a zručnosti. Býva sprostredkovaná vonkajšími organizačnými procesmi. Je orientovaná vecne a elementy individuálnej schopnosti konania sa dajú certifikovať (Prusáková, 2005, s. 40).

Kompetenčný model obsahuje rozpracované charakteristiky kompetencií a prejavy správania (Veteška – Tureckiová 2008, s. 102). Kompetenčný model tvorí tak súpis kompetencií v rámci konkrétnej profesie.

Kompetenčný model mediátora podľa The Mediators' Institute of Ireland pozostáva z nasledovných kľúčových kompetencií:¹

1. Manažovanie vzťahov v mediácii:

- vytvorenie rešpektujúceho a dôverného vzťahu s účastníkmi mediácie:
 - chrániť a podporovať právo účastníkov na slobodné rozhodovanie sa,
 - udržiavať a podporovať integritu účastníkov,
 - vytvárať dostatočnú dôveru účastníkov, aby mali možnosť o svojich emóciách,
 - ukazovať zodpovedný spôsob práce,
 - podporovať účastníkov pracovať s rizikami vďaka kvalite dôvery v mediátora a proces mediácie,
- vytvorenie spolupracujúceho vzťahu medzi účastníkmi:
 - pracovať s účastníkmi na podpore vzájomného porozumenia a empatie,
 - podporovať odhodlanie účastníkov k ich novému spolupracujúcemu vzťahu,
- vyrovňovanie pozícií v mediácii:
 - pracovať s účastníkmi na vyrovňovaní ich pozícií v spore,
 - chrániť a podporovať právo účastníkov na slobodné rozhodovanie,
 - udržiavať a podporovať integritu a dôstojnosť účastníkov,
 - vytvárať a udržiavať prostredie založené na rovnosti so všetkými účastníkmi,
 - poskytovať a prijímať konštruktívne pripomienky a spätnú väzbu,

2. Manažovanie procesu mediácie:

- skúmanie záujmov účastníkov mediácie:
 - identifikovať spoločné a rozdielne záujmy,
 - rozlišovať a spájať záujmy účastníkov,
 - identifikovať princípy na odhalenie skrytých záujmov,
- primerané manažovanie konfliktu:
 - intervenovať do procesu s cieľom vysvetliť nezrovnalosti,
 - konfrontovať nezrovnalosti,
 - okamžite reagovať na neverbálnu komunikáciu,
 - využívať neutrálny jazyk k zmierneniu konfliktu a hľadania konsenzu,
 - klásť otázky na odhalenie podstaty konfliktu,
 - porozumieť konfliktu - pomáhať účastníkovi riešiť konflikt prijateľným, "zdravým" spôsobom,
 - podporovať pozitívne komunikačné vzory v mediácii,

3. Manažovanie obsahu mediácie:

- pomôcť účastníkovi identifikovať a spracovávať informácie,
 - pomáhať pri triedení informácií,
 - podporovať schopnosť účastníkov prijímať a akceptovať nové informácie,

¹ (cit. 27-10-2014) Dostupné na internete: http://www.themii.ie/documents/Practitioner_Member_Core_Competencies.pdf

- viesť účastníkov k vytvoreniu podmienok pre zhromažďovanie potrebných informácií,
- pomáhať účastníkom vytvárať a aplikovať kritériá k posudzovaniu informácií získavaných počas celého procesu mediácie,
- pomáhať účastníkom hľadať riešenie založené na záujmoch
 - pomáhať účastníkom identifikovať kritériá pre hľadanie a rozhodovanie sa o riešení,
 - pomáhať účastníkom pri výbere takého riešenia, ktoré bude najlepšie vyhovovať ich spoločným a individuálnym záujmom,
 - nabádať účastníkov hodnoteniu rozhodnutí v súvislosti s ich vykonateľnosťou v praxi,
 - spolupracovať s účastníkmi pri definovaní vlastných princípov pre hodnotenie navrhnutých riešení,

4. Manažovanie dohody

- vytvárať dohodu,
- posúdiť vykonateľnosť dohody,
- posúdiť vhodnosť jazyka dohody,
- revidovať dohodu,

5. Manažovanie sebauvedomenia: emocionalita, sebahodnotenie, sebavedomie, sebakontrola, transparentnosť, adaptabilita, výkonnosť, iniciatíva, optimizmus.

Uvedený model reflektuje zameranie mediátora na proces mediácie, jej obsah, výsledok a vzťahy účastníkov (strany sporu) v procese mediácie. Nezabúda ani na osobnosť mediátora a stručne v závere uvádza osobnostné kompetencie.

Prepracovaný kompetenčný model vytvoril R. Brzobohatý (2013, s. 80-86) a nazval ho Mediačný diamant. Pozostáva zo súboru funkčných a behaviorálnych kompetencií, ktoré sú vzájomne prepojené.

Funkčné kompetencie tvoria tri oblasti, ktoré v grafickom znázornení vytvárajú rovnostranný trojuholník postavený na svojom vrchole. Behaviorálne kompetencie tvoria tiež tri oblasti tvoriace trojuholník postavený na základni. Prekrytie týchto dvoch trojuholníkov graficky vytvára "diamant".

Behaviorálne kompetencie mediátora obsahujú:

- orientáciu na vzťahy v mediácii:
 - vytvára a udržiava rešpektujúci a dôveryhodný vzťah s klientmi (účastníkmi mediácie),
 - facilituje spolupracujúci vzťah s klientmi,
 - vyvažuje nerovnováhu moci,
- orientácia na proces mediácie:
 - skúma a kladie dôraz na záujmy strán,
 - vhodne pracuje s konfliktom,
 - hodnotí prebiehajúci proces mediácie,
 - vedie mediáciu eticky,
 - využíva synergického efektu práce v tandeme,
- orientácia na obsah mediácie:
 - pomáha zistiť informácie a pracovať s nimi,
 - pomáha dosiahnuť riešenie na základe záujmov,
 - dokáže poskytnúť podstatné informácie pre rozhodnuti strán,
 - pomáha formulovať záverečnú dohodu.

Funkčné kompetencie mediátora obsahujú:

- ovládanie hodnôt a princípov mediácie:
- znalosť východísk, princípov a rôznych spôsobov výkonu mediácie,
- právna gramotnosť:
- znalosť právnej normy podstatnej pre mediáciu,
- znalosť teórií humanitných vied:
- rozumie skúsenosti konfliktu a súvislostiam jeho prežívania v rôznych kontextoch.

Osobitnou skupinou sú kompetencie vo vzťahu k sebareflexii a vlastnému rozvoju mediátora. Do tejto skupiny Brzobohatý (2014, s. 86) radí využívanie sebareflexie k vlastnému rozvoju a využívanie informácií z vonkajších zdrojov k vlastnému rozvoju. Tieto kompetencie potom prepájajú funkčné kompetencie s behaviorálnymi.

Spomínaný kompetenčný model vychádza s platnej českej legislatívy, ktorá upravuje posúdenie kvalifikačných predpokladov na výkon mediácie v netrestných veciach.

ODBORNÁ PRÍPRAVA MEDIÁTOROV V NETRESTNÝCH VECIACH V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

V roku 2008 bola prijatá Smernica Európskeho parlamentu a Rady 2008/52/ES o niektorých aspektoch mediácie v občianskych a obchodných veciach. Tento dokument zaväzoval členské štáty k prijatiu legislatívy pre podporu a využívanie mediácie v občianskych a obchodných sporoch. v článku 4 s názvom Zabezpečenie kvality mediácie uvádza, že členské štáty Európskej únie podporujú počiatočné a ďalšie odborné vzdelávanie mediátorov s cieľom zabezpečiť vo vzťahu k stranám sporu účinné, nestranné a kvalifikované vedenie mediácie.

Slovenská republika už v roku 2004 prijala zákon regulujúci mediáciu v netrestných veciach vrátane vzdelávania, určeného pre získanie kvalifikácie mediátora v netrestných veciach. Odborná príprava mediátorov poskytuje získanie osobitných kvalifikačných predpokladov potrebných na výkon činnosti mediátora. Podľa § 9 zákona č. 420/ 2004 Z.z. o mediácii a o doplnení niektorých zákonov predstavuje dĺžka odbornej prípravy sto hodín. Odborná príprava je zameraná na tri oblasti: výučbu o základoch právneho poriadku, oblasť interpersonálnej komunikácie, teórie konfliktov a psychologické aspekty riešenia konfliktov, ako aj na oblasť pravidiel správania mediátora. Odborná príprava mediátora končí odbornou skúškou. Zákon definuje dve cieľové skupiny odbornej prípravy mediátorov (§ 9 ods. 4 zákona č. 420/2004 Z.z.). Sú to fyzické osoby s právnickým vysokoškolským vzdelaním a fyzické osoby s iným ako právnickým vysokoškolským vzdelaním. Fyzické osoby, ktoré majú právnické vysokoškolské vzdelanie najmenej prvého stupňa, nemajú povinnosť absolvovať odbornú prípravu o základoch právneho poriadku, ani nevykonávajú odbornú skúšku zo znalostí právneho poriadku. Odborná príprava fyzických osôb, ktoré majú právnické vysokoškolské vzdelanie najmenej prvého stupňa, nesmie trvať dlhšie než tri po sebe nasledujúce dni.

V čase prípravy tohto zákona neexistovala možnosť štúdia mediácie, či už v trestnej alebo netrestnej oblasti, na našich vysokých školách. Z tohto dôvodu bola zakotvená podmienka účasti na odbornej príprave mediátorov pre všetkých záujemcov bez rozdielu získaného vzdelania (Budjač, Šimonová, Lazíková, 2014, s. 100).

Odbornú prípravu mediátorov považujeme za rekvalifikačné vzdelávanie tak, ako ho definuje Zákon. č. 568/2009 Z.z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v §4 ods.1, písm.b: „rekvalifikačné vzdelávanie v akreditovanom vzdelávacom programe, ktorý vedie k získaniu čiastočnej kvalifikácie alebo k získaniu úplnej kvalifikácie - odbornej spôsobilosti pre jednu

alebo viac pracovných činností v inom povolani ako v tom, pre ktoré fyzická osoba získala kvalifikáciu prostredníctvom školského vzdelávania.“

Odbornú prípravu, skúšku mediátora a preskúšanie mediátora môže vykonávať len vzdelávacia inštitúcia akreditovaná Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Pre udelenie akreditácie je potrebné, aby vzdelávacia inštitúcia podala žiadosť o akreditáciu vzdelávacieho programu mediátor v rámci ďalšieho vzdelávania, ktoré upravuje Zákon č. 568/ 2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní .

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky má vypracovaný zoznam kvalifikácií v rámci ďalšieho vzdelávania, medzi ktorými je aj kvalifikácia mediátor (Mediátor - kvalifikačné štandardy¹), v ktorej sú uvedené jej kvalifikačné štandardy pozostávajúce z teoretických poznatkov a osvojených sociálnych zručností. Tento štandard uvádza aj evalvačné kritériá v rámci hodnotiaceho štandardu. Kvalifikácia mediátor s číselným označením (kód ISCO-08) 261 je priradená medzi povolania špecialisti v oblasti práva.

Pre vzdelávanie mediátorov pre neprávnické profesie je odporúčaný minimálny rozsah 100 hodín, z toho teoretická príprava 40 hodín a praktická príprava 60 hodín.

Teoretické okruhy :

Interpersonálna komunikácia a psychologické aspekty riešenia konfliktov (15 hodín):

- definícia konfliktu (v širšom a užšom zmysle), pozitivistické chápanie konfliktu, konflikt ako sociálny konštrukt,
- typológie konfliktov,
- konflikt ako proces (vývojové fázy konfliktu, eskalácia konfliktu),
- jednostranný, skrytý a fixovaný konflikt,
- základy interpersonálnej komunikácie, princípy kooperácie a súperenia v medziľudskom styku,
- možnosti riešenia konfliktu – tradičné, alternatívne, resp. participatívne,

Právne minimum (25 hodín):

- základy práva a právne odvetvia,
- zákon o mediácii a súvisiace predpisy,
- vybrané ustanovenia občianskeho, obchodného, pracovného a rodinného práva,
- základné informácie o odvetviach občianskeho, pracovného, obchodného a rodinného práva, prierez správnym poriadkom,
- základné typy zmlúv, ich tvorba a podstatné obsahové náležitosti,
- zmluvy a dohody v občianskom, rodinnom, pracovnom a obchodnom práve (podmienky platnosti, forma, podstatné a iné obsahové náležitosti, plnenie zmlúv),
- právne predpisy regulujúce mediáciu.

Sociálne zručnosti:

Tréning sociálnych zručností (60 hodín)

- sociálna percepcia v medziľudskom styku,
- medziľudská komunikácia – prvý kontakt, formulovanie správ, aktívne počúvanie, identifikácia základných foriem ľudskej komunikácie (pasívna, asertívna, agresívna a pasívne agresívna, resp. manipulatívna komunikácia),

¹ Mediátor - kvalifikačné štandardy. (cit. 29.10.2014) Dostupné na internete: <http://isdv.fri.uniza.sk/Qualifications.aspx>

- empatia a sociálna senzitivita,
- efektívna komunikácia a bariéry v komunikácii,
- princípy kooperatívneho vyjednávanía, náročné situácie pri vyjednávaní,
- vedenie procesu mediácie, osvojenie jednotlivých fáz mediačného procesu,
- náročné situácie pri vedení mediačného procesu (zvládanie nesúhlasu, transformácia sťažností a agresie do neutrálnych výrokov, pozitívne formy nesúhlasu, eliminácia a tlmenie eskalácie sporu, práca s nerovnováhou moci v mediácii, ovplyvňovanie atmosféry počas riešenia konfliktu, oddelené stretnutie),
- sebareflexia a schopnosť flexibility v mediačnom procese,
- zvládanie vlastných negatívnych emócií a neutralita (nestrannosť) v mediácii.

Pre vzdelávanie mediátorov pre právnické profesie je odporúčaný minimálny rozsah 75 hodín, z toho teoretická príprava 15 hodín a praktická príprava 60 hodín. Obsah odbornej prípravy pre neprávnické profesie predstavujú teoretické okruhy - Interpersonálna komunikácia a psychologické aspekty riešenia konfliktov (15 hodín) a tréning sociálnych zručností (60 hodín). Právnické profesie neabsolvujú právne minimum.

Účastník vzdelávania v mediácii podľa Zákona č. 420/2004 o mediácii absolvuje záverečnú skúšku, ktorá pozostáva zo záverečného textu testu (hodnotenie teoretických znalostí) a priebežného hodnotenia simulovaného vedenia procesu mediácie v rámci poslednej časti vzdelávacieho programu formou videoanalýzy. Kritériom pri teoretických vedomostiach je hranica 75% správnych odpovedí v teste, pri nižšej úspešnosti účastník skúšku opakuje (maximálne možno test opakovať trikrát). Kritériom pri sociálnych zručnostiach je zvládnutie procesu mediácie (účastník preukáže schopnosť viesť mediačný proces, schopnosť identifikovať kľúčové body procesu, schopnosť efektívne komunikovať a schopnosť sebareflexie v rámci mediačného procesu).

Podľa § 9 ods. 3 zákona č. 420/2004 Z.z. sa odborná príprava mediátora končí odbornou skúškou, ktorou sa posudzujú odborné vedomosti a zručnosti mediátora. Ak mediátor na odbornej skúške neuspeje, má právo vykonať opakovanú skúšku bez opakovania odbornej prípravy mediátora. Ak mediátor ani v opakovanej skúške neuspeje, má právo na preskúšanie Ministerstvom spravodlivosti SR. Mediátor, ktorý neuspeje ani pri preskúšaní ministerstvom, sa môže uchádzať o vykonanie ďalšej odbornej skúšky až po novom vykonaní odbornej prípravy.

Hodnotiace kritériá pre neprávnické profesie predstavujú:

Teoretické okruhy:

Interpersonálna komunikácia a psychologické aspekty riešenia konfliktov:

- definícia konfliktu,
- typológie konfliktov,
- konflikt ako proces,
- základy interpersonálnej komunikácie,
- alternatívne riešenie konfliktov,
- mediácia, jej princípy, proces, možnosti a limity,
- typy mediácie a jej uplatnenie.

Právne minimum:

- prehľadné vedomosti o základoch práva a odvetviach občianskeho, pracovného, obchodného a rodinného práva,

- vedomosti pre zostavenie dohody v občianskom, rodinnom, pracovnom a obchodnom práve (podmienky platnosti, forma, podstatné a iné obsahové náležitosti),
- dôkladná znalosť právnych predpisov regulujúcich mediáciu.

Sociálne zručnosti:

Sociálne zručnosti so zameraním na mediáciu:

- efektívna komunikácia (vyjadrovanie, počúvanie, sumarizácia, reflexia výrokov, preformulovanie, empatia, stimulovanie aktivity účastníkov)
- identifikácia a definovanie kľúčových bodov mediačného procesu (obsah sporu, záujmy strán, definovanie postoja účastníkov mediácie)
- vedenie mediačného procesu (prvý kontakt, úvodná dohoda, aktívne počúvanie a sumarizácia, definovanie spoločných a odlišných záujmov, stimulácia spolupráce, podpora tvorby návrhov riešenia, tvorba dohody, písanie mediačnej dohody, pozitívne ukončenie), oddelené stretnutie,
- sebareflexia vlastného správania, sebaregulácia pri kontakte s účastníkmi sporu (neutralita / nestrannosť).

Hodnotiace kritéria pre právnické profesie sú totožné s hodnotiacimi kritériami pre neprávnické profesie, ale neobsahujú teoretický okruh právne minimu.

Podľa odbornej verejnosti je zrejmé, že dĺžka vzdelávania budúcich mediátorov je nedostatočná (Budjač, Šimonová, Lazíková, 2014, s. 118) a je potrebné zvážiť jej navýšenie. Rovnako je potrebné aktualizovať a rozšíriť obsah odbornej prípravy mediátorov vzhľadom na nové potreby mediačnej praxe.

V treťom štvrtroku 2014 prebehlo pripomienkové konanie k novému návrhu zákona o mediácii, ktorý by mal byť prerokovaný parlamentom v prvom štvrtroku 2015. v rámci pripomienkového konania sme navrhovali v súvislosti s odbornou prípravou mediátorov vychádzajúc z reálnych potrieb praxe nasledovné (Dubníček - Maľa, 2014):

1. navýšenie trvania odbornej prípravy na 200 hodín,
2. určiť v zákone pomer dištančnej a prezenčnej formy odbornej prípravy s preferenciou prezenčnej formy,
3. nediferencovanie právnických a neprávnických profesií v rámci odbornej prípravy,
4. navrhovaný obsah odbornej prípravy mediátorov:
 - a) základy práva a odvetvia občianskeho, pracovného, obchodného a rodinného práva,
 - b) interpersonálnej komunikácia, teórie konfliktov a psychologických aspektov ich riešenia,
 - c) mediácia - teoretické východiská, princípy, prístupy, formy a techniky mediácie, proces mediácie, história a súčasnosť mediácie,
 - d) oblasť pravidiel správania sa mediátora (etika mediátora, etický kódex),
 - e) vedenie procesu mediácie, príprava dohody o začatí mediácie a mediačnej dohody, tréning sociálnych zručností mediátora.

Záver

Vzdelávanie pre nadobudnutie kvalifikácie mediátora v netrestných veciach toho času neposkytuje žiadny študijný odbor v rámci vysokoškolského štúdia. Uvedené vzdelanie poskytujú akreditované vzdelávacie inštitúcie, ktorých odborní garanti sú kvalifikovaní lektori a mediátori

minimálne s dvojročnou praxou. Obsah tohto vzdelávania bol stanovený pri príprave a schválení Zákona č. 420/2004 o mediácii a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Od tohto obdobia postupne vzrástli požiadavky na mediátora a výkon mediácie. Aplikačná prax vyžaduje takého mediátora, ktorý bude nielen ovládať mediačné formy a techniky a bude zorientovaný v právnych súvislostiach sporu, ale bude schopný efektívne pracovať so vzťahmi v mediácii, bude dodržiavať etické princípy a bude schopný sebareflexie.

Zoznam bibliografických odkazov

- BRZOBOHATÝ, R. 2013. Kvalifikace mediátora - hodnocení kvality mediace. In HOLÁ, L. (ed.) *Mediace a možnosti využití v praxi*. Praha: Grada, 2013. 512 s. ISBN 978-80247-4109-3
- BUĎJÁČ, M – ŠIMONOVÁ, K. – LAZÍKOVÁ, J. 2014. *Zákon o mediácii. Komentár*. Bratislava: Wolter Kluwer s. r. o., 2014. 243. ISBN 978-80-8168-022-9
- ČAJKOVÁ, J. 2008. Mediácia – mimosúdne riešenie sporov. In *Sociálna prevencia: Informačno-vzdelávací bulletin rezortu kultúry*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2008 . Roč. 3, č. 3 (2008), s. 23-24 ISSN 1336-9679
- DUBNÍČEK, M. - MAĽA, P. 2014. *Pripomienky k návrhu zákona o mediácii*. OZ MKC SOVA. Nepublikované.
- HOLÁ, L. 2011. *Mediace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2011. 270 s. ISBN 978-80-247-3134-6
- Mediátor - kvalifikačné štandardy. (cit. 29.10.2014) Dostupné na internete: <http://isdv.fri.uniza.sk/Qualifications.aspx>
- MUŽÍK, J. 2012. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. 264 s. ISBN 978-80-7357-738-4
- PALÁN, Z. - LANGER, T. 2008. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7
- Practitioner Mediator Core Competencies. (cit. 12.11.2014) Dostupné na internete: http://www.themii.ie/documents/Practitioner_Member_Core_Competancies.pdf
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky..* Bratislava: Gerlach Print, 2005. 120 s. ISBN 80-89142-05-2
- Smernica Európskeho parlamentu a Rady 2008/52/ES o niektorých aspektoch mediácie v občianskych a obchodných veciach. (cit. 27-10-2014) Dostupné na internete: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:136:0003:0008:SK:PDF>
- VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. 2008. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. Praha: UJAK, 2008. 140 s. ISBN 978-80-867-2354-9
- Zákon č. 420/2004 o mediácii a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 550/2003 Z.z. o probačných a mediačných úradníkoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon. č. 568/2009 Z.z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Kontaktné údaje

Peter Maľa

Katedra andragogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

peter.mala@umb.sk

VIKTÓRIA PANČÍKOVÁ
ANALÝZA SILNÝCH A SLABÝCH STRÁNOK ADAPTAČNÉHO
VZDELÁVANIA ZAČÍNAJÚCICH PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH
ZAMESTNANCOV

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra andragogiky
viktoria.pancikova@umb.sk

ANALÝZA SILNÝCH A SLABÝCH STRÁNOK ADAPTAČNÉHO VZDELÁVANIA ZAČÍNAJÚCICH PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV

VIKTÓRIA PANČÍKOVÁ

Abstrakt: Adaptačné vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov je nevyhnutná súčasť ich profesijného rozvoja. Takisto je prvým druhom kontinuálneho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov, ktorý musia absolvovať do roka po nástupe na pracovné miesto a začína sa ihneď po nástupe. Adaptačné vzdelávanie je povinné, zákonom podmienené a prebieha súbežne popri výkone pracovných činností. Absolvovanie takeéhoto vzdelávania je takisto podmienkou pre zotrvanie na pracovnej pozícii a pre postup na vyšší kariérový stupeň – samostatný pedagogický a odborný zamestnanec. Adaptačné vzdelávanie slúži na adaptovanie sa začínajúceho zamestnanca na pracovné miesto, pracovný výkon, na novú profesijnú situáciu vo svojom živote a na podmienky školy. Dôležitým aspektom je rola riaditeľa (vedenie školy) a rola uvádzajúceho zamestnanca, ktorý je v adaptačnom procese mentorom začínajúceho zamestnanca. Predkladaná štúdia sa zameriava na charakteristiku adaptačného vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov základných a stredných škôl v systéme ich kontinuálneho vzdelávania. v teoretickej časti štúdia objasňuje význam, proces a obsah, a vo výskumnej časti prezentuje výsledky SWOT analýzy adaptačného vzdelávania.

Kľúčové slová: Kontinuálne vzdelávanie. Adaptačné vzdelávanie. Obsah vzdelávania. Začínajúci pedagogickí a odborní zamestnanci. Uvádzajúci zamestnanec. SWOT analýza.

Abstract: Adaptation education of pedagogical and vocational employees is a necessary part of their professional development. It is the first kind of continuing education of pedagogical and vocational employees, which they have to complete a year after taking the job and they began immediately after turn-out. Adaptation education is obligatory by law and coincides while working. The completion of adaptation education is condition for remain in the workplace and for career advancement to a higher level - independent pedagogical and vocational employee. Adaptation education is used to the adaptation of beginning employee on the workplace, job performance, the new professional situation in their lives and to the conditions of the school. An important aspect is the role of director (school management) and role of trainer employee, who is a mentor of beginning employee in adaptation education. The present study focuses on the characteristics of adaptation education of pedagogical and vocational employees in primary and secondary schools in the system of their continuing education. In the theoretical part the study illustrates the importance, process and content, and in the research presents the results of SWOT analysis of adaptation education.

Key words: Continuing education. Adaptation education. Content of education. Beginning pedagogical and vocational employees. Trainer employee. SWOT analysis.

Úvod

Problematika ďalšieho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov je stále aktuálna. Táto cieľová skupina je zo zákona povinná sa popri svojom zamestnaní naďalej vzdelávať. Takéto vzdelávanie nazývame *kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov*. Začína sa ihneď po nástupe pedagogického alebo odborného zamestnanca na pracovné miesto. Prvým druhom kontinuálneho vzdelávania, ktoré musí *začínajúci zamestnanec* absolvovať je *adaptačné vzdelávanie*, prostredníctvom ktorého sa realizuje adaptácia na nové pracovné miesto a novú profesijnú situáciu v živote dospelého.

Adaptačné vzdelávanie je upravené nasledovnými dokumentmi: Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, Smernica č. 19/2009-R ktorou sa vydáva Rámcový program adaptačného vzdelávania a Vyhláška č. 445/2009 Z.z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Adaptačné vzdelávanie prebieha priamo na škole, popri a počas výkonu povolania za pomoci uvádzajúceho zamestnanca a riaditeľa školy.

Adaptačné vzdelávanie ako súčasť kontinuálneho vzdelávania je dôležité, pretože vysokoškolská príprava pedagogických a odborných zamestnancov základných a stredných škôl tvorí len východisko pre budúcu profesionalitu. To, či sa vyprofilujú do profesionality, závisí od posunov v praktickom pôsobení, ako aj od rozvoja systému celoživotného vzdelávania sa. Významnú úlohu preto zohráva kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov v biodromálnom horizonte, ktoré by malo vychádzať z podobných obsahových i procesuálnych východísk tak, aby cieľavedome viedlo k získavaniu kompetencií, nevyhnutných pre expertnosť v svojej profesii (Kosová, 2006).

Začínajúci pedagogickí a odborní zamestnanci

Pedagogickí a odborní zamestnanci základných a stredných škôl sú profesionáli v oblasti výchovy a vzdelávania detí a mládeže. Na základe Zákona č. 317/2009 Z.z. sú členení do nasledovných kategórií a podkategórií:

- **Pedagogickí zamestnanci:** *učiteľ* (učiteľ pre primárne vzdelávanie, učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie a pod.); *majster odbornej výchovy*; *vychovávateľ*; *pedagogický asistent* (asistent učiteľa, asistent vychovávateľa, asistent majstra odbornej výchovy); *zahraničný lektor*; *tréner športovej školy*, *tréner športovej triedy a korepetítor*.
- **Odborní zamestnanci:** *školský psychológ*; *školský logopéd*; *špeciálny pedagóg*; *liečebný pedagóg a sociálny pedagóg*.

Po ukončení vysokoškolského vzdelávania a pri prvom nástupe na vyššie uvedené pracovné pozície sú pedagogickí a odborní zamestnanci zaradení na pracovnú pozíciu *začínajúci pedagogický a začínajúci odborný zamestnanec*, napr.: začínajúci učiteľ, začínajúci školský psychológ a pod. Po ukončení adaptačného vzdelávania získavajú pracovnú pozíciu *samostatný pedagogický a samostatný odborný zamestnanec*.

Začínajúci pedagogickí a odborní zamestnanci sú vnímaní ako neskúsení a niekedy aj ako nezrelí ľudia, ktorí doposiaľ neovládajú všetky pracovné techniky, ale zároveň do edukačného procesu vnášajú, na rozdiel od starších kolegov, nadšenie a originalitu. Špecifikum začínajúceho zamestnanca je v tom, že od začiatku (od prvého dňa nástupu do školy) musí zvládať všetky zručnosti svojej profesie, t.j. riadenie, plánovanie, hodnotenie, organizovanie, komunikácia so žiakmi, študentmi a rodičmi, riešenie problémov a pod. Aj keď začínajúci zamestnanec disponuje bohatými teoretickými vedomosťami, je zručný pri práci s modernými technológiami a zvyčajne sa vyznačuje tvorivým prístupom, nie je dostatočne vysokou školou pripravený na praktické činnosti, ktoré musí zvládať od prvého dňa (Majerová, 2011). Začínajúci pedagogický a odborný zamestnanec sa prispôsobuje pracovným podmienkam, charakteru a obsahu pracovných činností, riadiacemu systému a organizácii práce. To nazývame *pracovnou adaptáciou* v konkrétnych podmienkach pedagogickej a odbornej praxe v špecifických podmienkach školy, kde začína svoju profesijnú kariéru.

Nemenej dôležitá je *sociálna adaptácia*, t.j. zaradenie začínajúceho zamestnanca do medziľudských vzťahov a adaptácia na školskú kultúru (Výbohová, 2012).

Adaptačné vzdelávanie a proces adaptácie tak tvorí akýsi medzník medzi vysokou školou a úplnou pripravenosťou na výkon svojho povolania. Absolvent vysokej školy je teoreticky veľmi dobre vybavený, ale prax počas vysokej školy neprináša ucelený pohľad a dostatok skúseností pre budúci výkon povolania.

Podľa E. Vincejovej (2014, s.15) sú vedomosti absolventa o vyučovacom a odbornom procese útržkovité, neucelené a absolvent má malú skúsenosť s reálnou pedagogickou a odbornou praxou. Často má dojem, že na vysokej škole sa učil niečo úplne iné, než to, čo sa od neho vyžaduje. Tak dochádza k trom typom rozporov u začínajúceho zamestnanca, ktoré je potrebné prostredníctvom adaptačného vzdelávania eliminovať:

- rozpor medzi vedomosťami a skúsenosťami,
- rozpor medzi osobnými ambíciami a záujmami organizácie,
- rozpor medzi aktuálnym postavením a hodnotením perspektívy, ktorá sa pred nim otvára.

Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že začínajúci zamestnanec na akejkoľvek pozícii je veľmi dobre teoreticky vybavený, ovláda inovatívne postupy, veľmi zručne pracuje s modernými technológiami. Predstavuje prínos pre školu, v ktorej pracuje. Napriek tomu nemá dostatok praktických skúseností. a tak hlavnou úlohou adaptačného vzdelávania je pripraviť začínajúceho zamestnanca na reálnu pedagogickú alebo odbornú prax, vyplniť medzery vo vedomostiach, ktoré štúdium na vysokej škole neposkytuje (dokumentácia a pod.), zvyšovať efektivitu jeho práce a naučiť ho ako ďalej profesijne rásť.

Adaptačné vzdelávanie v systéme kontinuálneho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov

Kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov predstavuje ucelený systém zameraný na rozvoj kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov a zároveň sa odráža od kariérneho poriadku škôl. v kariérnom poriadku resp. systéme sú charakterizované kariérové pozície a stupne pedagogických a odborných zamestnancov, ktoré je možno dosiahnuť na základe úspešného absolvovania druhov kontinuálneho vzdelávania. Ide o nasledovné druhy podľa zák. č. 317/2009 Z.z. § 35, ods. 4: *adaptačné vzdelávanie, špecializačné vzdelávanie, funkčné vzdelávanie, aktualizčné vzdelávanie a inovačné vzdelávanie*. Na aktualizčné, inovačné, špecializačné a funkčné vzdelávanie sa môže pedagogický a odborný zamestnanec prihlásiť až po absolvovaní šiestich mesiacov pedagogickej činnosti.

Adaptačné vzdelávanie tvorí východisko profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov. D. Výbohová (2012) konštatuje, že pre ďalší profesijný vývoj zamestnanca je prvým krokom oboznámenie sa s pracoviskom, kolegami a podmienkami práce. Zvládnutie procesu adaptácie je podmienené kvalitou adaptačného programu školy a školského zariadenia, profesionalitou uvádzajúceho pedagogického zamestnanca a spoluprácou kolegov. v procese adaptácie ide hlavne o to, aby začínajúci zamestnanec čo najskôr dosahoval žiaduci výkon, nadviazal korektné vzťahy s kolegami aj s vedením školy, pochopil štýl práce a získal pocit spolupatričnosti so školou, školským zariadením.

Medzi základné činitele vstupujúce do adaptačného vzdelávania patrí samotný začínajúci zamestnanec, jeho uvádzajúci zamestnanec, vedenie školy zastúpené riaditeľom a legislatíva upravujúca adaptačné vzdelávanie. Adaptačné vzdelávanie trvá spravidla jeden rok, je možné ho

jedenkrát opakovať. Pokiaľ nie je úspešne ukončené (pred komisiou), pedagogický alebo odborný zamestnanec *nemôže* naďalej vykonávať svoje povolanie.

Obsahom adaptačného vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov základných a stredných škôl sú vedomosti, zručnosti a spôsobilosti, ktoré nemohli nadobudnúť počas pregraduálnej prípravy na povolanie. Obsah vzdelávania môžeme kategorizovať podľa smernice č. 19/2009-R čl. 2 do troch základných oblastí:

- *Základné vedomosti* o organizácii a štruktúre školy alebo školského zariadenia, o podmienkach a potrebách školy a konkrétného pracoviska, a o všeobecne záväzných právnych predpisoch, ktoré upravujú činnosť školy.
- *Podrobné vedomosti* o bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci a požiarnej ochrane a ich rozpracovanie vo vnútorných predpisoch školy, o registratúrnom poriadku školy, o spôsobe fungovania informačného systému školy a o pravidlách bezpečného používania intranetu a internetu v škole, o pracovnom a organizačnom poriadku školy, o školskom vzdelávacom programe alebo výchovnom programe školy, a o pedagogickej dokumentácii a ostatnej dokumentácii školy.
- *Zručnosti samostatne využívať získané vedomosti pri vykonávaní pedagogickej a odbornej činnosti podľa príslušnej kategórie* - plánovanie vyučovacej a odbornej činnosti, vytýčenie výchovno-vzdelávacích cieľov, organizácia práce na hodine priamej vyučovacej činnosti a organizácia práce odbornej činnosti, vypracovanie vlastných tematických plánov, pravidelné písomné pripravovanie sa na výchovno-vzdelávaciu činnosť, výber pomôcok, využívanie moderných metód - ich účelné a efektívne využitie pri výkone pedagogickej a odbornej činnosti, využívanie a manipulácia s didaktickou technikou, evidovanie informácií o osobnosti dieťaťa alebo žiaka a o jeho rozvoji, kontrolovanie výsledkov edukačného procesu a odbornej činnosti, vypracúvanie individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, komunikovanie so zákonnými zástupcami a organizáciami, ktoré sa na výchove a vzdelávaní podieľajú.

Adaptačné vzdelávanie začínajúcich zamestnancov základných a stredných škôl je legislatívou relatívne prísne vymedzené – cieľom, obsahom aj priebehom. Napriek tomu je potrebné sa tomuto systému venovať, skúmať ho a hľadať cesty zdokonaľovania a eliminácie nedostatkov. Preto sme sa v rámci prieskumu zamerali hlavne na analýzu silných a slabých stránok adaptačného vzdelávania z pohľadu jeho účastníkov.

Problém prieskumu

Ako sme v teoretickej časti naznačili, adaptačné vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov základných a stredných škôl je významným činiteľom v prispôbení sa novým podmienkam. Vnímate ho ako prechod medzi vysokou školou a plnohodnotným vykonávaním svojej novej profesie. Preto sme sa zamerali na analýzu silných a slabých stránok takéhoto vzdelávania. Výskumný problém je deskriptívny a nasledovne formulovaný:

Aké sú silné a slabé stránky adaptačného vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov základných a stredných škôl?

Ciele prieskumu

Na základe uvedeného problému sme si stanovili nasledovné čiastkové ciele:

- zistiť, aké sú silné a slabé stránky adaptačného vzdelávania,
- zistiť, aké sú príležitosti a ohrozenia v adaptačnom vzdelávaní,
- zistiť, ako prebieha adaptačné vzdelávanie,
- zistiť, aká forma adaptačného vzdelávania najviac vyhovuje začínajúcim zamestnancom.

Prieskumná vzorka

Vzhľadom na to, že prieskum má orientačný charakter a prieskumná vzorka je ťažšie dostupná, vzorku tvorí 6 pedagogických a odborných zamestnancov. Dostupnosť vzorky je podmienená tým, že adaptačné vzdelávanie trvá počas prvého roku po nástupe na dané pracovné miesto. Aby boli informácie relevantné, oslovení boli len pedagogickí a odborní zamestnanci, ktorí sú momentálne v adaptačnom procese a maximálne dva roky po jeho ukončení. Ich nízky počet odôvodňujeme malým obmieňaním učiteľských zborov a zamestnancov základných a stredných škôl.

Tabuľka 1 Zloženie prieskumnej vzorky na základe pracovnej pozície

Pracovné zaradenie	počet	
	n	%
<i>Učiteľ</i>	2	33
<i>Vychovávateľ</i>	1	17
<i>Asistent</i>	1	17
<i>Školský psychológ</i>	2	33
<i>Spolu</i>	6	100

Metodika skúmania

Na základe vytýčeného problému a čiastkových cieľov sme sa rozhodli pre zostavenie SWOT analýzy. Podstatou SWOT analýzy je zhromaždenie a vyhodnotenie výpovedí respondentov k štyrom faktorom: **S** (Strengths) - silné stránky, **W** (Weakness) - slabé stránky, **O** (Opportunities) - vonkajšie príležitosti a **T** (Threats) - vonkajšie ohrozenia. Obsahom týchto výpovedí môžu byť názory, postoje, stereotypy, pocity a pod. v andragogickom výskume je táto metóda zatiaľ obmedzená, ale môže byť využívaná pri hodnotení vzdelávacích akcií pre dospelých, vzdelávacích inštitúcií a projektov firemného vzdelávania (Průcha, 2014).

SWOT analýza je rýchly nástroj k dosiahnutiu svojho cieľa, t.j. vyhodnotenie súčasného stavu. Výsledky analýzy sa zobrazujú prostredníctvom matice, ktorá je jasná a konkrétna. Nevýhodou tejto metódy je zvýšená subjektivita.

Zber údajov sme realizovali elektronickým rozposielaním dotazníkov s otvorenými otázkami zameranými na okruhy SWOT analýzy. Doplňujúce otázky sa týkali priebehu a vyhovujúcej formy adaptačného vzdelávania. Následne sme výpovede respondentov analyzovali a radili do matice SWOT analýzy. Zber údajov prebiehal v mesiacoch október – november 2014 a spracovanie výsledkov prebiehalo v mesiaci november 2014.

Výsledky výskumu

Tabuľka 2 Matica výsledkov SWOT analýzy adaptačného vzdelávania

Silné stránky	Slabé stránky
• Získanie skúseností v oblasti písomných príprav a dokumentácie - 67% • Získanie praktických skúseností - 50% • Učenie sa nových techník v edukačnom procese - 17% • Reálne nastavenie plánu - 17%	• Nedostatočná komunikácia s uvádzajúcim zamestnancom a vedením školy - 50 % • Nedostatok času pre adaptačné vzdelávanie - 50% • Adaptačné vzdelávanie na inej pozícii - 17% • Súbežný priebeh adaptačného vzdelávania a výkonu profesie - 17% • Nedostatočná informovanosť ohľadom dokumentov, legislatívy a pod. - 17% • Nesúladi vysokoškolskej prípravy na povolanie s požiadavkami školy a uvádzajúceho zamestnanca na prípravu edukačného procesu - 17% • Začínajúci zamestnanec a uvádzajúci zamestnanec nemajú rovnaký odbor a funkciu - 17%
Príležitosti	Ohrozenia
• Absolvovanie adaptačného vzdelávania počas posledného ročníka štúdia na vysokej škole - 17% • Vzdelávanie v oblasti riešenia nepredvídateľných situácií - 17% • Zrušenie radenia do nižšej platovej triedy pred ukončením adaptačného vzdelávania - 17%	• Systémové nedostatky - 33 % • Prijímanie zamestnancov s už ukončeným adaptačným vzdelávaním - 17%

Pri identifikovaní *priebehu adaptačného vzdelávania* sa respondenti zhodli, že prebieha na základe **písomných príprav, individuálnych konzultácií** s uvádzajúcim zamestnancom a prostredníctvom **hospitácií**, t.j. kontroly edukačného alebo odborného procesu.

V nasledujúcej tabuľke 3 je pre porovnanie uvedená forma adaptačného vzdelávania, ktorá vyhovuje osloveným respondentom.

Tabuľka 3 Vyhovujúca forma adaptačného vzdelávania

Forma	počet	
	n	%
<i>Otvorené hodiny s možnosťou</i>	4	66
<i>Priebežná kontrola</i>	1	17
<i>Samoštúdium</i>	1	17
<i>Spolu</i>	6	100

Interpretácia výsledkov výskumu

Ako možno vidieť na zobrazení výsledkov SWOT analýzy, respondenti uvádzajú najväčší podiel nedostatkov, ktoré pociťujú v rámci svojho adaptačného vzdelávania. 50% respondentov uviedlo, že slabou stránkou adaptačného vzdelávania je *nedostatočná komunikácia* so svojim uvádzajúcim zamestnancom. Toto zistenie otvára priestor pre ďalšie skúmanie v oblasti prípravy uvádzajúcich zamestnancov, v oblasti ich kompetenčného profilu a vo vzťahu k začínajúcim zamestnancom. Základom adaptačného vzdelávania je práve komunikácia medzi uvádzajúcim a začínajúcim zamestnancom, preto nie je žiaduce, aby bola nedostatočná. Výraznou slabou stránkou adaptačného vzdelávania je taktiež *nedostatok času*. Problém vidíme v tom, že začínajúci zamestnanec od prvého dňa vykonáva všetky povinnosti spojené s jeho pracovnou pozíciou, tak isto ako aj uvádzajúci zamestnanec. Čiže adaptačné vzdelávanie predstavuje časovú záťaž nad rámec pracovných povinností začínajúceho zamestnanca.

Z ostatných uvedených slabých stránok považujeme za veľmi negatívne tvrdenie, že začínajúci zamestnanec a uvádzajúci zamestnanec nemajú *rovnaký odbor a funkciu*. Legislatíva dovoľuje, aby uvádzajúci zamestnanec mal príbuzný odbor ako začínajúci. v bodoch obsahu, kde sa adaptačné vzdelávanie týka všeobecných informácií o škole, organizácii, štruktúre, BOZP, pedagogickej dokumentácie a pod., nevidíme problém. Problém nastáva v bode obsahu – zručnosti samostatne využívať získané vedomosti pri vykonávaní pedagogickej a odbornej činnosti podľa príslušnej kategórie.

Napriek tomu, že respondenti prioritne uvádzali slabé stránky a negatíva svojho adaptačného vzdelávania, poukázali aj na jeho silné stránky, ktoré je potrebné udržiavať a rozvíjať. Za najväčšie pozitívum (67%) je pokladané *získanie skúseností v oblasti písomných príprav a dokumentácie*. Tento fakt odráža opodstatnenie potreby adaptačného vzdelávania, pretože vyplňa medzery v pregraduálnej príprave. Pozitívne respondenti (50%) hodnotili aj *získanie praktických skúseností* v pedagogickej či odbornej činnosti.

Zaujímavými zisteniami sú príležitosti adaptačného vzdelávania. Teda to, kam sa môže adaptačné vzdelávanie posunúť. 50% respondentov na túto otázku nevedelo odpovedať, resp. nemali žiadnu víziu. Za podnetný však považujeme návrh, aby sa *adaptačné vzdelávanie realizovalo v poslednom ročníku na vysokej škole*. Tento návrh by bol efektívny, škola by do pracovného pomeru prijímala plne pripravených zamestnancov a odstránila by sa záťaž (časová, finančná, administratívna, personálna a pod.) súvisiaca s adaptačným vzdelávaním. Tento návrh však v momentálnych podmienkach nie je realizovateľný, aj keď sa v poslednej dobe skloňuje pojem **duálne vzdelávanie**, t.j., že budúci zamestnávateľia určujú a participujú na príprave študentov tak, aby boli v ich organizácii zamestnateľní. Bola by potrebná zmena celého systému, zmena financovania a politiky zamestnávania absolventov. v našich podmienkach sa pojem duálne vzdelávanie spája predovšetkým s odbornými a technickými smermi a so štúdiom na stredných školách. Avšak jeho upravený variant prispôbený zamestnávaniu absolventov s pedagogických zameraním, by mohol byť prínosný. Zavedením tejto zmeny by začínajúci zamestnanci neboli radení do nižšej platovej triedy, čo na respondentov pôsobilo demotivačne.

Vonkajšie ohrozenia, ktoré respondenti uviedli (k problému sa vedelo vyjadriť len 50% oslovených), možno charakterizovať ako *systémové nedostatky*. Tie však nie sú vnútorne (v rámci školy) odstrániteľné. Podnetným zistením je *prijímanie pedagogických a odborných zamestnancov s už ukončeným adaptačným vzdelávaním*. T.j. vedenie školy eliminuje záťaž súvisiacu s adaptačným

vzdelávaním. Tým sa však znižujú šance absolventov na uplatnenie sa, čo považujeme za negatívne. Riešením by mohla byť napr. znížená administratívna záťaž spojená s adaptačným vzdelávaním, ale nie na úkor kvality. Ale ak škola ako inštitúcia eliminuje vzdelávanie svojich zamestnancov, nemôže byť považovaná za učiacu sa a odporuje to súčasným trendom a vývoju.

Sumárne môžeme výsledky zhodnotiť nasledovne. Realizácia a forma adaptačného vzdelávania sa zhoduje s predstavami začínajúcich zamestnancov, ale nevyhovuje im komunikácia s uvádzajúcim zamestnancom a čas, ktorý je vzdelávaniu venovaný. Na základe analýzy silných stránok adaptačného vzdelávania konštatujeme, že spĺňa legislatívne vymedzený rámec. Avšak na základe analýzy slabých stránok adaptačného vzdelávania môžeme konštatovať, že začínajúci zamestnanci nie sú spokojní a je potrebné nedostatky hlbšie skúmať a nájsť vhodné spôsoby ako ich minimalizovať.

Záver

V predkladanej štúdii prinášame pohľad na adaptačné vzdelávanie začínajúcich pedagogických a odborných zamestnancov. Adaptačné vzdelávanie je prvým krokom profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov a nevyhnutnou súčasťou prispôbenia sa novým podmienkam v profesijnom živote. To, že adaptačné vzdelávanie je významné, dokazujú aj výsledky realizovanej SWOT analýzy. Na druhej strane má adaptačné vzdelávanie mnoho nedostatkov, ktoré sú nežiaduce. Uvedené zistenia sú podnetné a otvárajú priestor pre hlbšie bádanie v danej problematike. Cieľom ďalšieho bádania by malo byť identifikácia a eliminácia nedostatkov, podpora silných stránok a využitie príležitostí tak, aby škola mohla byť charakterizovaná ako učiacia sa inštitúcia.

Zoznam bibliografických odkazov

KOSOVÁ, B. 2006. Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. In *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : MPC, 2006. 160 s. ISBN 80-8045-431-0.

MAJEROVÁ, T. 2011. Potrebujú sa začínajúci učitelia kontinuálne vzdelávať? In: *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov* [online]. Prešov : Katedra Pedagogiky, 2011. ISBN 978-80-555-0482-7. s. 241 – 246. [cit. 2014. 11. 5.] Dostupné na: <http://pedagogika.weebly.com/uploads/7/4/2/0/7420801/zbornik.pdf>.

PRŮCHA, J. 2014. *Andragogický výskum*. Praha : Prada Publishing, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.

Smernica č. 19/2009-R ktorou sa vydáva Rámcový program adaptačného vzdelávania.

VINCEJOVÁ, E. 2014. *Systém adaptácie a profesijného rozvoja zamestnancov*. Bratislava : MPC, 2014. 50 s. ISBN 978-80-8052-564-4.

VÝBOHOVÁ, D. 2012. *Príprava a realizácia adaptačného vzdelávania na škole, školskom zariadení*. [online]. Banská Bystrica : MPC, 2012. 38 s. [cit. 2014. 11. 4.] Dostupné na: http://mpc-edu.sk/shared/Web/OPSOSO%20III.%20kolo%20vyzvy%20na%20poziciu%20Odborny%20poradca%20vo%20vzdelavani/OPS_Vybohova%20Darina%20-%20Priprava%20a%20realizacia%20adaptacneho%20vzdelavania.pdf.

Vyhláška č. 445/2009 Z.z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

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

Kontaktné údaje

Viktória Pančíková

Katedra andragogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

viktor.pancikova@umb.sk

Názov:	Zborník vedecko-výskumných prác doktorandov Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici
Podnázov:	Vol. 2
Editor:	Mgr. Petra Fridrichová, PhD. Mgr. Eva Adamcová, PhD.
Vedeckí recenzenti:	PaedDr. Eva Balážová, PhD. Prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD. Doc. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD. Mgr. Petra Fridrichová, PhD. Prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD. Prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD. Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, PhD. Doc. RNDr. Pavel Klenovčan, CSc. Prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc. Prof. PhDr. Beata Kosová, CSc. Doc. PaedDr. Mária Kouteková, CSc. Prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc. Doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD. Prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc. Ing. Alena Tomengová, PhD.
Vedecký redaktor:	prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.
Rozsah:	221 strán
Formát:	elektronický dokument
Vydanie:	prvé
Vydal:	Inštitút vedy a výskumu PF UMB v Banskej Bystrici
ISBN:	978-80-557-0837-9
EAN	9788055708379