

OBSAH

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

- Gabriela Leskovjanská: ... 1
Spôsoby eliminácie problémového správania
žiakov pri preventívno-výchovnej práci
s triednym kolektívom ZŠ
- Helena Hrubíšková, Hana Dulíková: ... 4
Sonda do problematiky
informovanosti učiteľov o AD/HD
- Zdenka Kostiviarová: ... 10
Životné ciele onkologicky chorej
dospievajúcej mládeže
- Eva Živčicová: ... 12
Hodnotová orientácia
súčasných stredoškolákov
- Jakub Bączek: ... 17
Nelátková závislosť - New addictions

O UČITELOVI

- Ivan Pavlov: ... 20
Profesijné štandardy majú zelenú ...
- Andrea Toběrná: ... 21
Súčasný stav profesijných kompetencií
pedagógov našej školy
a hľadanie možností ich rozvoja

INFORMÁCIE

- Brigita Šimonová: ... 24
Výťah z kvalifikačnej práce alebo Ako na to

RECENZIE

- Erich Petlák: ... 25
Kvalita vzdelávania
- Beáta Murinová: ... 27
Predškolské obdobie - najvýznamnejšia etapa
v živote každého človeka

PRÍLOHA

- Viera Šándorová:
Návrh profesijných štandardov učiteľov -
asistent učiteľa (diskusia)

PREDSTAVUJEME

- Ľubo Guman

AFORIZMY

- Jozef Bily

PEDAGOGICKÉ ROZHLADY

Časopis pre školy a školské zariadenia

4/2009

Dvojmesačník

Ročník 18

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum
Bratislava

VÝKONNÁ REDAKCIA

ŠÉFREDAKTOR:

Marián Valent - MPC RP B. Bystrica

VÝKONNÁ REDAKTORKA:

Viera Stankovičová - MPC RP B. Bystrica

TECHNICKÝ REDAKTOR:

Ivan Rafaj - MPC RP B. Bystrica

ČLENOVIA:

Jozef Lauko - ŠŠI B. Bystrica

Brigita Šimonová - FHV UMB B. Bystrica

Miroslav Valica - PF UMB B. Bystrica

REDAKČNÁ RADA:

Sylvia Laczová - MPC GR Bratislava

Iveta Martinčeková - MPC RP Bratislava

Ivan Pavlov - MPC RP Prešov

Jarmila Urbánková - MPC RP Trenčín

Mária Kavečanská - MPC RP Košice

Eva Krčahová - MPC RP Nitra

Mária Šnidllová - MPC RP Žilina

Ivan Stankovský - ŠIOV Bratislava

Gabriela Porubská - PF UKF Nitra

ZAHRANIČNÍ KOREŠPONDENTI:

Milan Pol - Česká republika

Kristóf Lajosné Antónia - Maďarsko

ADRESA REDAKCIE:

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905 Fax: 048/4722 933

e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

www.rozhlady.pedagog.sk

Tlač: PRINT Štefan Svetlák, Slovenská Lupča
Vyšlo v októbri 2009.

Nevychádza počas letných prázdnin.

Reg. číslo: EV 3424/09

ISSN 1335-0404

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.
Redakcia sa nemusí vždy stotožňovať s názormi autora.
Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

Časopis vychádza s finančnou podporou
Ministerstva školstva SR.

SPÔSOBY ELIMINÁCIE PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV PRI PREVENTÍVNO-VÝCHOVNEJ PRÁCI S TRIEDNYM KOLEKTÍVOM ZŠ

Gabriela Leskovjanská, Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Spišská Nová Ves

Anotácia: Článok hovorí o spôsoboch práce s problémovým triednym kolektívom v podobe cyklu stretnutí s odbornými pracovníkmi CPPPaP. Analyzuje témy stretnutí zamerané na sebaopoznávanie študentov, rozvoj komunikačných schopností a posilnenie sociálnych väzieb, nácvik odolávania skupinovému tlaku a zvládanie záťaž. Prináša výsledky prieskumu najčastejších očakávaní a požiadaviek učiteľov o spoluprácu s psychológmi CPPPaP. V príspevku sú publikované ukážky konkrétnych techník realizovaných zamestnancami CPPPaP v problémových triedach ZŠ.

Kľúčové slová: problémové správanie žiakov, činitele vzniku a pretrvávania problémového správania, cyklus stretnutí s problémovou triedou, analýza tém stretnutí, ukážky techník práce s problémovou triedou

Výchovným problémom žiakov a mládeže sa z odborného hľadiska venujú mnohé vedné disciplíny: vývinová psychológia, školská a edukačná psychológia, poradenská psychológia, špeciálna pedagogika, etopédia, v nadväznosti nepriamo i medicínske vedné odbory - pedopsychiatria, neurológia, pediatria.

Je zrejmé, že „výhovne problémovým“ sa jedinec nestáva sám osebe, ale v kontexte spoločenstva, skupiny, society. Do veľkej miery ide o spoločenský problém ovplyvňujúci i skupinu ľudí, ktorá s jednotlivcom zdieľa trávený čas.

Výchovne problémové správanie Grác (1991, s. 168; in Ďurič, Grác, Štefanovič 1991) definuje ako súbor „takých prejavov správania jednotlivca, ktorými sa odchyľuje od prijatých znakov a noriem spoločnosti, v ktorej žije, čím viac alebo menej utvára ťažkosti sebe a druhým“. Ide o správanie, ktoré jednotliviec realizoval pri úplnej znalosti spoločenských noriem a pri celkovom duševnom zdraví, teda za podmienok zachovania normality osobnosti. Podobne problém definuje aj Labáth (2001, s. 4), podľa ktorého ide o „správanie vybočujúce z rámca spoločenských noriem, často epizodické - v záťažových situáciách, ktoré nenadobúda ešte obraz disociálneho, agresívneho a vzdorovitého opakujúceho sa správania trvajúceho dlhšiu časovú periódu ako 6 mesiacov. V takom prípade totiž hovoríme už o diagnostickej kategórii porúch správania, teda o vážnejších poruchách a odchýlkach od normy, ako sú napr. krádeže, klamanie, vlámanie, záškoláctvo, úteky z domova, túlanie a pod.

Poruchy správania majú málokedy prechodný charakter, spravidla sú signálom vážnejších ťažkostí. Podľa miery agresivity sa klasifikujú poruchy správania na agresívne (vandalizmus, znásilnenie) a neagresívne (záškoláctvo, užívanie drog, klamstvá) (Komárik 1998).

Hoci prvé nevhodné disociálne prejavy detí v správaní možno badať už v predškolskom veku (Máthé 1995), poruchy správania v mladšom školskom veku sú málo rozšíreným javom, začínajú sa objavovať až v strednom školskom veku (9-12 rokov) a v staršom školskom veku (12-15 rokov). Riziko experimentovania v oblasti správania potom výrazne stúpa v staršom školskom veku (12-15 rokov), kedy narastá a posilňuje sa význam rovesníckych skupín na jednotlivca a zároveň klesá výchovný vplyv a dosah autorít na deti a mládež.

Smiková (2002) tvrdí, že základným rysom detí s prejavmi výchovne problémového správania sú odchýlky v osobnostnom vývine (nikdy nie dôsledky duševných porúch), ktoré sú dané súborom viacerých faktorov:

- **Genetické dispozície jednotlivca** - osobnostná a psychická determinácia jednotlivca ako temperament, organické oslabenie, resp. dysfunkcia CNS, impulzivita, emočná labilita, ale i inklinovanie k problematickej skupine (Matula-Kopányiová 2000). Podľa Matějčka (1996) je potrebné všímať si v rovine osobnostných faktorov najmä vedomie vlastného „ja“ detí, teda sebaobraz a sebahodnotenie.

- **Sociálne prostredie jednotlivca** - rodina a prípadné nevhodné výchovné vplyvy v zmysle zle volenej a aplikovanej výchovy - benevolentnej, alebo príliš prísnej, autoritatívnej výchovy, odraz vplyvu rodičov bez záujmu o dieťa.

- **Škola** - v zmysle nedostatočnej odbornej úrovne konkrétnych škôl; často neadekvátne vyformované medziľudské vzťahy v školách ovplyvňujúce školskú klímu negatívnym spôsobom; nevhodné typy školskej klímy zamerané záujmom na pracovné úlohy, no so slabým záujmom o ľudské kontakty v škole, prípadne riadené autokraticky - výlučne vedením, do ktorých žiaci a rodičia detí nemajú možnosť vstupovať, spolupracovať a spolupodieľať sa na tvorení sociálneho prostredia, atmosféry, spôsobov práce v škole a pod.

- **Trieda** - výchovne problémové správanie sa v podstate viaže vždy na pozíciu jednotlivca v kolektíve, teda postavenie dieťaťa v triednej skupine (vodca, iniciátor, šašo, čierna ovca, odvrátač a pod.). Trieda je primárnou a formálnou sociálnou skupinou pre žiakov, prebiehajú v nej všetky skupinové javy i dynamika medzi členmi, preto sú určité charakteristiky v správaní detí úzko späté práve s ich adaptáciou na triedny kolektív. Vekom rastie posun orientácie z dospelých na rovesníkov. V triede vplyvom skupinových interakcií a skupinovej dynamiky vzniká špecifická sociálno-psychologická premenná označovaná ako *sociálna klíma školskej triedy*. Jednotkou jej analýzy sú podľa Mareša (2001) všetci aktéri triedy: žiaci + učitelia + celý učiteľský a školský personál. Všetci títo ľudia vstupujú do premennej klímy triedy a ovplyvňujú jednotlivcov, resp. triedny kolektív.

Nami realizované výskumy zamerané na mapovanie najčastejších konkrétnych požiadaviek učiteľov smerom k psychológom CPPPaP potvrdzujú skutočnosť, že výrazne dominujúcim problémom, s ktorým sa učitelia obracajú na psychológov v psychologických centrách, sú práve ťažkosti v správaní (viď tabuľka 1 a 2). Ťažkosťami v správaní detí MŠ a ZŠ sa zaoberajú centrá pedagogicko-psychologického poradenstva

jednotlivé odpovede	% z celkového počtu pedagógov ZŠ
- ťažkosti v učení, špecifické poruchy učenia	46,0
- ťažkosti v správaní	60,8
- zistenie intelektovej úrovne žiaka	4,8
- nesústredenosť a hyperaktivita žiaka	16,9
- výrazné zhoršenie a zaostávanie v prospechu	19,5
- posúdenie zrelosti zaškolenia	9,8

Tab. 1 Konkrétne požiadavky na psychológov zo strany učiteľov základných škôl

a prevencie (ďalej len CPPPaP). Od septembra 2008 pribudlo do starostlivosti centier aj stredné školstvo. Práve u učiteľov stredných škôl bola požiadavka na eliminovanie ťažkostí študentov v správaní v spolupráci s CPPPaP ešte viditeľnejšia a percentuálne viac zastúpená v porovnaní s učiteľmi ZŠ - teda zaznamenali sme signifikantne významný vzostup deklarovaného záujmu o spoluprácu. CPPPaP v Spišskej Novej

Vsi dlhé roky pracuje na úseku preventívnej činnosti s triednymi kolektívami, ktoré konkrétna škola diagnostikuje ako „problémové“, pokiaľ ide o oblasť správania. V tom

to prípade realizujeme cyklus stretnutí s triedou, ktorý má charakter sekundárnej prevencie.

Najčastejšími požiadavkami pre prácu s triednym kolektívom základných škôl sú:

- zamedzenie počiatočných alebo už rozvinutých prejavov šikanovania v triede;
- zlepšenie vzájomných vzťahov - začlenenie „okrajových“, „odvrhnutých“ či inak problémových členov triedy do kolektívu, posilnenie spoločnej súdržnosti, vzájomnej akceptácie, tolerance a spolupráce;
- zlepšenie komunikačných schopností žiakov.

Cyklus stretnutí - rozbor tém jednotlivých stretnutí pri práci s triedou

Práca s problémovou triedou v zmysle sekundárnej prevencie a výchovno-preventívneho pôsobenia vždy spočíva v opakovaných stretnutiach s triedou (min. 6 stretnutí) v časovom trvaní dvoch vyučovacích hodín pri jednom stretnutí. Práca s triednym kolektívom je zameraná vždy na konkrétne problémy danej triedy, preto aj ciele a očakávania skupiny smerom k psychológovi a sociálnym pedagógom CPPPaP sú vždy iné. Po skúsenostiach je možné hlavné okruhy tém definovať nasledovne:

1. stretnutie - **zoznámenie sa**, predstavenie, **naviazanie dôveryhodného vzťahu s triedou** (obyčajne bez prítomnosti pedagogických pracovníkov). Objasnenie poslania odborníkov v triede, definovanie pravidiel spoločnej práce. Na prvom diagnostickom stretnutí obyčajne realizujeme aj analýzu triednej klímy štandardizovanými psychodiagnostickými metódami (Dotazník sociálnej akceptácie, Sociometria - sociogramy a pod.).

2. stretnutie - zamerané na **sebaopoznanie**; kto som?, moje silné/slabé stránky, oblasť záujmov, životné ciele, cesta života (minulosť - súčasnosť - budúcnosť), analýza kognitívnej, emotívnej, regulačnej i konatívnej stránky žiakov, ich hodnotovej orientácie a pod.

Široký priestor venujeme práci na sebaobrazu a sebaopoznávaní. Intervenčné, skupi-

nové, často až terapeutické techniky analyzujeme následne. Žiaci vykazujúci ťažkosti v oblasti správania majú pri práci so sebaobrazom a sebaopoznaním značné ťažkosti najmä s pozitívnym sebaoponímaním, často nedokážu uviesť viac svojich dobrých stránok, dobrých vlastností, dostávajú sa pri technikách do tenzie, resp. reagujú hostilne, v snahe uniknúť nepríjemnej situácii („Načo to mám robiť? Čo tým získam? Načo je to dobré?“). Úlohou psychológa je upriamiť dieťa na hlbinnšie spoznávanie sa, premýšľanie o sebe, viesť ho k „schopnosti

jednotlivé odpovede	% z celkového počtu pedagógov SŠ
- ťažkosti v správaní študentov	65,3
- dlhodobé ťažkosti v učení, prípadne výrazné zhoršenie vo výsledkoch	31,0
- profesná orientácia študenta	21,9
- nadmerná záťaž, stres v živote študenta, neurotické prejavy v správaní	12,5
- adaptačné ťažkosti študenta	9,0
- práca s problémovou triedou	3,1
- žiadna osobná skúsenosť zo spolupráce so psychológom	31,2

Tab. 2 Konkrétne požiadavky na psychológov zo strany učiteľov stredných škôl

prisúdiť si“ aj pozitívne stránky, vlastnosti, dokázať sa vnímať v pozitívnom svetle. Triedu zapájame do techník sebaopoznávaní v podobe spätno-väzbových techník (Napíš, čo si najviac ceníš na Peťovi ... alebo Na Peťovi sa mi najviac páči ... atď.).

3. **Komunikácia** - teoretický základ o verbálnej a neverbálnej komunikácii, no najmä techniky zamerané na schopnosť rozpoznať a správne „prečítať“ komunikačné signály rovesníkov, ktoré k triede vysielajú (návčik spôsobom prehrávania rolí, technika spoločnej neverbálnej kresby v skupine na danú tému, následná analýza pocitov, zrkadlenie emócií znázornených neverbálne a pod. Pri rozvoji verbálnych zručností analyzujeme so žiakmi rozdiely medzi agresívnou - asertívnou - pasívnou komunikáciou, využívame napr. prehrávanie scénok podľa terapeutického modelu V. Satirovej, analyzujeme a precvičujeme vhodné a nevhodné komunikačné štýly a prvky, pomáhame žiakovi naučiť sa pomenúvať v komunikácii aj oblasť svojho prežívania, formulovať vlastné názory, no súčasne neznižovať sebaúctu a sebavedomie tých, s ktorými komunikujú - teda ostatných spolužiakov, rovesníkov, rodičov a pod.)

4. **Upevňovanie pozitívnych sociálnych vzťahov v kolektíve** - návčik dohody, tvorby kompromisu, formovanie sociálnej prispôsobivosti - rozpoznanie, že nie som v triede sám, a nie vždy musí byť práve môj názor pre kolektív určujúci a najdôležitejší. Techniky zameriavame na návčik kompromisných riešení, akceptácie iných názorov v triede bez výsmehu, nadmerného zhodnocovania iných, zúročíme asertívny spôsob komunikácie vo vzťahu k rovesníkovi, učíme žiakov akceptovať a prijímať názor iných členov triedy.

5. **Návčik odolávania skupinovému tlaku** - ak má trieda

t'ažkosti so šikanovaním, stretnutie venujeme technikám zameraným na schopnosť odolávania skupinovému tlaku, učíme žiakov spôsoby odmietania - ako povedať NIE! v situáciách, keď žiak cíti, že nie je správne podľať skupinovému tlaku; na tomto stretnutí sa zvykneme zamerať i na **zvládanie stresu** - relaxácia, posilnenie vlastnej seba-účinnosti, čiže viery vo vlastné sily žiaka, že dokáže zdolať prekážky.

6. Analýza špecifických faktorov, príznačných pre daný kolektív - techniky zamerané na konkrétne, špecifické problémy triedy

7. Záverečné stretnutie - zamerané na zhodnotenie práce, zmapovanie spätných väzieb od žiakov - do akej miery sa ich očakávania zo spolupráce naplnili, čo pre seba získali, čo nové, podstatné sa naučili. Plány do budúcnosti, posilnenie seba-dôvery členov triedy, že problémy dokážu zdolať i sami, ak zúročia všetko, čo sa o sebe a o kolektíve naučili...

V rámci záverečného stretnutia sa pre potreby CPPPaP realizuje výstupné, resp. kontrolné diagnostické sledovanie aktuálnej klímy v triede napr. formou zopakovania sociogramu (resp. využitie iného merania efektivity práce podľa konkrétnych kritérií, ktoré si zamestnanci CPPPaP určia v konkrétnej triede).

Pri práci s problémovými triedami pracujeme v tíme dvoch odborníkov (z profesií psychológ, sociálny pedagóg, špeciálny pedagóg CPPPaP), využívame pritom mnohé techniky, ktoré majú charakter odborných diagnostických metód, resp. terapeutických postupov, tým pádom ich interpretácia vyžaduje špecifické odborné vzdelanie (napr. BAUM test, Dotazník sociálnej akceptácie, Sociogram, kratšie intelligenčné testy, analýza kresby postavy, osobnostné dotazníky, projektívne testy a pod.)

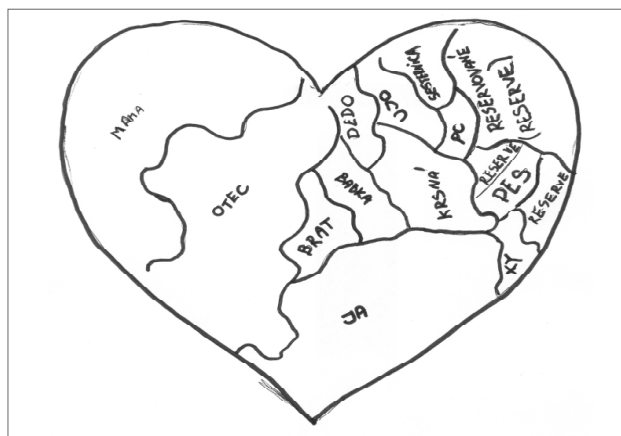
Iné, zväčša neštandardizované metódy a techniky, hoci majú charakter projektívnych techník, môžu slúžiť ako odrazový mostík k lepšiemu spoznaniu žiakov - detí i mladí ľudia sa prostredníctvom práce s projektívnymi technikami alebo arteterapiou skôr uvoľnia, otvoria a nechajú „viac“ spoznať iným.

Na niektoré z techník, ktoré uvádzame ako príklady, upozorňujeme aj z toho dôvodu, že môžu poslúžiť i triednym učiteľom (resp. špeciálnym pedagógom, výchovným poradcom, učiteľom etickej výchovy) na lepšie spoznávanie žiakov, pochopenie ich správania, lepšiu identifikáciu problémov v triede v rámci pedagogickej diagnostiky a následnú voľbu stratégií, ako eliminovať ťažkosti jednotlivca alebo triedneho kolektívu.

PRÍKLADY TECHNIK PRI PRÁCI S TRIEDOU

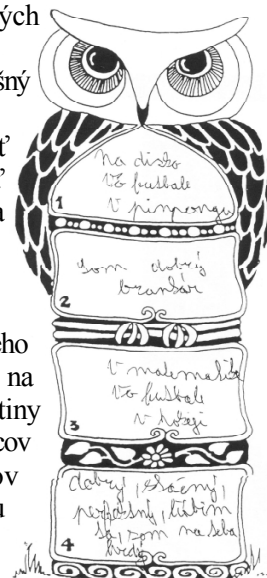
● **Voľná kresba na tému „Ako sa cítim v triede“?** - arteterapeutická technika

Technika srdce 2 - Mapa srdca - (Inštrukcia: Vypracuj mapu srdca, srdce rozdeľ na dieliky podľa veľkosti, aké miesto v tvojom srdci konkrétny človek zaberá...pri analýze venovať pozornosť tomu, koľko miesta v srdci venuje žiak komu, koľko miesta - a či vôbec- necháva pre seba a aké veľké miesto je prípadne neobsadené...)



Technika ERB: Inštrukcia: Máš možnosť vypracovať svoj vlastný erb, ktorý Ťa vystihuje. Do tohto erbu vpiš do jednotlivých políčok označených číslom nasledovné:

1. oblasti, v ktorých si dobrý a úspešný
2. tvoj najväčší úspech doteraz
3. oblasti, v ktorých sa chceš zlepšiť
4. slová a vety, ktoré chceš počuť od iných - čo chceš, aby Ťi ľudia hovorili



Záver

Výsledky nami realizovaného prieskumu (tab. 3) poukazujú na skutočnosť, že takmer dve tretiny opýtaných odborných zamestnancov CPPPaP očakáva od učiteľov skutočný záujem o žiakov, ochotu pomôcť im, ale tiež užšiu spoluprácu s inými kompetentnými odborníkmi v prípade, že si to daná situácia vyžaduje, a súčasne dlhodobé dodržiavanie

jednotlivé odpovede	celkové % opýtaných
- záujem, ochota pedagóga pomôcť dieťaťu	65,0
- spolupráca pedagóga so psychológom a rodičom	50,0
- realizácia odporúčaných návrhov	45,0
- zmena postoja, nezaujatosť, flexibilita, aktivita navyše	35,0
- empatia, trpezlivosť, motivácia, pozitívny prístup	35,0
- dostatočné poznanie žiaka (kvalitné poznatky zo psychológie)	35,0

Tab. 3 Očakávania psychológov od vzájomnej spolupráce s učiteľmi na riešení ťažkostí žiakov

navrhovaných postupov práce s individuálnymi prípadmi, resp. i s kolektívom (napríklad dohľadanie na dodržiavanie pravidiel skupiny i po ukončení cyklu práce s triedou a pod.)

Samotné požiadavky učiteľov na zamestnancov CPPPaP sú pritom viac známe, pretože ich obyčajne pedagógovia vyjadria pri požiadaní poradenských centier o konkrétnu spoluprácu. Najčastejšie ide o zistenie príčin konkrétneho problému žiakov, žiadosť o konkrétne rady, ako so žiakom, resp. kolektívom ďalej pracovať, očakáva sa zlepšenie problémov, eventuálne ich úplné vyriešenie zásahom odborníkov. Učitelia by tiež vítali väčšiu aktivitu odborných zamestnancov CPPPaP pri spolupráci so školami v zmysle intenzívnejšieho

jednotlivé odpovede	% z celkového počtu pedagógov ZŠ	% z celkového počtu pedagógov SŠ
- zistenie príčin, prečo problém vznikol	29,0	12,5
- rada a návrh, ako s dieťaťom pracovať	39,0	18,8
- pomoc pri prekonávaní ťažkostí žiaka	29,0	37,5
- zlepšenie daného stavu dieťaťa	36,6	31,3
- vyriešenie problému	9,7	25,0
- väčšia aktivita zo strany psychológa, častejší kontakt so školou	-	28,1

Tab. 4 Očakávania pedagógov od vzájomnej spolupráce so psychológmi na riešení ťažkostí žiakov

kontaktu (viď tab. 4).

Je potrebné si uvedomiť, že úlohou psychológa pri riešení výchovných problémov žiakov nie je zázračne uzdraviť žiaka ako akéhosi nositeľa poruchy, ale redefinovať problém a pod-

porovať učiteľov v presvedčení, že sa môžu a dokážu v súčinnosti s inými odborníkmi úspešne podieľať na riešení ťažkostí žiakov a triednych kolektívov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GRÁC, J.: Psychológia výchovy 1991. In: ĎURIČ, L., GRÁC, J., ŠTEFANOVIČ, J.: *Pedagogická psychológia*. Bratislava : JASPI, 1991.
- KOMÁRIK, E.: *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1998.
- LABÁTH, V. a kol.: *Riziková mládež (možnosti potenciálnych zmien)*. Praha : Sociologické nakladateľství, 2001.
- MAREŠ, J.: Klima školskej triedy. 2001. In: ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001.
- MAREŠ, J.: Nevyužívanie či odmietanie sociálnej opory. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 36, 2001, č. 3, s. 214 - 224.
- MATĚJČEK, Z.: *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 1996.
- MATHÉ, R.: Prevencia kriminality z pohľadu psychológie. In: *Psychológia, psychiatria a sociológia v prevencii kriminality: zborník*. Bratislava, MV SR, 1995, s. 69 - 72.
- MATULA, Š., KOPÁNYIOVÁ, A.: *Incidencia rizikového správania žiakov. (Prehľad doterajších výsledkov prieskumu)*. Bratislava : VÚDPaP, 2000.
- SMIKOVÁ, .: Porovnávací analýza charakteristík detí s problémovým a neproblemovým správaním. In: *Psychológia v škole 3.: zborník príspevkov česko - slovenskej konferencie 4. 10. 2002*. Košice : Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJŠ, 2002. S. 233 - 239.

Summary: The article deals with the problem of behaviour - problematic classes of Slovak Primary Schools and analyses the specific work methods of psychologists from psychological centres with these problematic classes. The meetings with class analyse the self - esteem of pupils, self-efficacy, communication skills and so on. The article brings the concrete examples of specific work methods with the problematic class.

SONDA DO PROBLEMATIKY INFORMOVANOSTI UČITEĽOV O AD/HD

Helena Hrubíšková, Hana Dulíková, Prírodovedecká fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

Anotácia: Zámerom článku je prispieť k informovanosti učiteľov o AD/HD. Vybrané informácie sú podávané v kontexte výsledkov prieskumu realizovaného na vzorke učiteľov slovenských základných a stredných škôl. Príspevok uvádza názory učiteľov na možnosti realizácie individuálneho prístupu k žiakom, referuje o úrovni informovanosti učiteľov o príčinách a prognóze detí s AD/HD a monitoruje pedagogické prístupy učiteľov k žiakom s touto diagnózou.

Kľúčové slová: AD/HD (LMD, hyperkinetická porucha), vývinové poruchy správania, príčiny AD/HD, prognóza detí s AD/HD, individuálny prístup k žiakom, príprava učiteľov.

Úvod

Vývinové poruchy správania a učenia handicapujú dieťa nielen v škole, ale premietajú sa do jeho celého života - do sociálnych vzťahov aj do životných perspektív. Záznamy o nich sa často objavujú v kazuistikách jedincov, ktorí majú vážnejšie problémy s dodržiavaním spoločenských noriem či so závažnejšími poruchami.

Riešenie problémov spojených so správaním sa žiakov je stále častejšie spomínanou súčasťou pedagogickej činnosti učiteľov. Komplikujú dosahovanie vytýčených edukačných cieľov, zhoršujú sociálnu klímu v škole, pôsobia demotivujúco na učiteľov, ovplyvňujú negatívny vzťah žiakov k škole. Životný štýl spojený s rýchlosťou technických a sociálnych zmien,

náporom množstva informácií, devalváciou niektorých tradičných hodnôt sa premieta do stavu súčasnej rodiny. Práve v zlyhávaní plnenia jej funkcií najčastejšie hľadáme príčiny porúch správania sa detí a mládeže. Nie všetky problémy so správaním sú primárne zapríčinené nevhodnými výchovnými vplyvmi alebo nedostatočnou či nesprávnou výchovou. Mnohé ťažkosti sú spojené s prvotným patologickým pôsobením endogénnych faktorov. Do tejto skupiny porúch správania je zaradená hyperkinetická porucha, ktorá zahŕňa predovšetkým poruchu pozornosti spojenú s hyperaktivitou (AD/HD - Attention deficit/hyperactivity disorder). Ako naznačuje názov, ide o vývinovú poruchu charakteristickú veku dieťaťa nepriemeraným stupňom pozornosti, hyperaktivity a impulzivity, ktorá

sa prejavuje v oblasti kognitívnych funkcií, percepčno-mototorickej, vo sfére emócií a afektov (v zmysle lability), impulzivitou a sociálnou maladaptáciou (pozri Pokorná, 2005).

Názory na jej presné príčiny nie sú jednotné a tento problém je stále otvorený. Všeobecne sa predpokladá, že porucha vzniká pôsobením určitých negatívnych vplyvov pred, pri a krátko po narodení dieťaťa, vplyvom dedičnosti alebo kombináciou oboch predchádzajúcich faktorov a podieľajú sa na nej aj vývojové činitele. Preto je AD/HD klasifikovaná ako vývinová porucha správania (podrobnejšie pozri napr. Malá, 2008, Jucovičová, Žáčková, Zörklerová, 2004, Levčíková, 2004, Pokorná, 2005). Nevhodným výchovným pôsobením sa problémy dieťaťa s touto poruchou umocňujú. Hypotetizuje sa, či sa zvyšujúce nároky, spôsob života či negatívne environmentálne vplyvy spolupodieľajú na tom, že výskyt tejto poruchy je u populácie detí badateľnejší. Paradoxne k vyššiemu výskytu môžu prispievať aj pokroky v medicíne a predovšetkým v neonatológii, ktoré umožňujú prežívať deťom, ktoré by v minulosti nemali šancu. Práve mnohé deti s nižšou pôrodnou hmotnosťou spĺňajú kritéria AD/HD a asi polovica nedonosených detí potrebuje špeciálne edukačné služby (pozri Drobná, Chovancová, Huttová, 2003).

Údaje o výskyte AD/HD nie sú jednotné. Americké štatistiky sú rôzne, pohybujú sa od 3 do 20 % detí s touto diagnózou v populácii (Zelinková, 2003). Najčastejšie predpokladajú deväť percentnú frekvenciu výskytu, britské len 0,5 %. Podľa Matouška a Kroftovej (2003) syndróm hyperaktivity postihuje na základe niektorých parametrov až 10 - 15 % detí. Konzervatívnejší pedopsychiatri uvádzajú prevalenciu v rozmedzí od 3 do 5 % detí školského veku. Rozdiely v údajoch sú pripisované úrovni pozornosti venovanej v jednotlivých krajinách diagnostikovaní poruchy aj používaniu rôznych diagnostických kritérií. Viacerí autori sa zhodujú v tom, že výskyt AD/HD je častejší u chlapcov ako u dievčat približne 3 : 1 (rozmedzie až 8 : 1) (podľa Pokorná, 2005).

Porucha AD/HD je spojená s extrémne vysokým množstvom tzv. komorbidných (súčasne sa vyskytujúcich) psychiatrických porúch. Ondrejka a Drímalová (2004) zistili komorbiditu u vyšetrovaných pacientov s hyperkinetickou poruchou až v 93,16 %. AD/HD sa najčastejšie vyskytuje s poruchou správania, opozičného vzdoru, príchylnosti, depresiou, bipolárnou poruchou, úzkostnými poruchami a Tourettovým syndrómom. Častý je spoločný výskyt s vývinovými poruchami učenia, s poruchami reči či poruchami motoriky. Napr. Barkley (1990) uvádza, že 20 - 25 % detí s AD/HD má poruchy čítania, Du Paul (1994) diagnostikoval medzi deťmi s AD/HD 20 - 40 % detí s dyslexiou (Zelinková, 2003).

Uvedené údaje signalizujú, že je veľmi pravdepodobné, že každý učiteľ v priebehu svojej pedagogickej kariéry bude vyučovať aj žiakov, ktorí spĺňajú kritériá vývinových porúch správania a učenia. Práve z tohto dôvodu je nevyhnutná ich informovanosť a pripravenosť na adekvátne pedagogické postupy. Včasná, dôsledná a fundovane zvládnutá reedukácia zvyšuje pravdepodobnosť zmiernenia a u ľahších prípadov aj odstránenia obtiaží u detí s AD/HD a je významným preventívnym opatrením, ktoré môže ovplyvniť výskyt sociálne

patologických javov nie len u detí a mládeže. Úlohou pre inštitúcie pregraduálnej aj postgraduálnej prípravy učiteľov je reflektovať túto skutočnosť a do vzdelávacích programov zakomponovať obsahovo aj rozsahom adekvátnu súčasť odbornej prípravy pedagógov základných a stredných škôl.

Cieľ

Cieľom nášho príspevku je v tomto kontexte poukázať na niektoré z výsledkov širšie koncipovaného prieskumu, realizovaného na slovenských školách. Konkrétne uvedieme hodnotenie niektorých podmienok realizácie individuálneho prístupu k žiakom na školách vyučujúcimi, zameriame sa na vybrané údaje o informovanosti učiteľov o AD/HD a na monitoring ich pedagogických prístupov k žiakom s touto diagnózou. V súvislosti s našimi zisteniami chceme priblížiť niektoré poznatky z oblasti skúmania vývinových porúch správania.

Použitá výskumná metóda

Výskumnou metódou bol nami vytvorený dotazník určený pre vyučujúcich. Dotazník bol anonymný a obsahoval 27 položiek, z toho 7 identifikačných. Väčšina otázok v dotazníku bola uzavretých s výberom odpovede z viacerých možností, niektoré položky boli škálované (použité boli aj Likertove škály) a dve otvorené otázky vyžadovali vlastnú formuláciu odpovede. V úvodnej časti boli vysvetlené v dotazníku používané skratky. Vzhľadom na to, že označenie sledovaných porúch sa v priebehu nedávnej minulosti menilo a oslovení učitelia boli vekovo heterogénni, teda absolvovali pregraduálne vzdelávanie v rozdielnych obdobiach, pri formulácii otázok sme pre lepšie pochopenie používali súčasné (AD/HD) aj staršie názvy sledovanej poruchy (napr. LMD).

Výskumná vzorka a realizácia výskumu

Výskumu sa zúčastnilo 167 učiteľov zo 17 škôl nachádzajúcich sa na území celého Slovenska (8 zo západného Slovenska, 7 zo stredného Slovenska a 2 z východného Slovenska). Z toho bolo 8 škôl vidieckych, 1 škola z mesta do 10 000 obyvateľov, 2 z mesta od 10 001 - 50 000 obyvateľov, 1 z mesta od 50 001 - 100 000 obyvateľov a 5 z mesta nad 100 000 obyvateľov. Z celkového počtu učiteľov bolo 89,2 % žien a 10,8 % mužov. Veková štruktúra výskumnej vzorky bola nasledujúca: 25,2 % do 30 rokov, 24 % od 31 do 40 rokov, 19,2 % od 41 do 50 rokov a 31,7 % nad 51 rokov. Z toho 37,1 % vyučovalo na 1. stupni ZŠ, 37,1 % na 2. stupni ZŠ, 20,4 % na 8-ročnom gymnáziu a 5,4 % na 4-ročnom gymnáziu. Vysokoškolské vzdelanie získali sledovaní učitelia na Univerzite Komenského v Bratislave (29,9 %) - z toho 16 na PgF, 12 na PriF, 10 na FF, 9 na FMFIA2 na FTVŠ, na Univerzite Mateja Bela (29,3 %), na Trnavskej Univerzite (13,2 %), 12,6 %, navštevovalo Univerzitu Konštantína filozofa v Nitre, 8,4 % Univerzitu Pavla Jozefa Šafárika v Prešove, 3 % Katolícku univerzitu v Ružomberku, 2,4 % strednú pedagogickú školu, 0,6 % Univerzitu vo Volgograde. Prieskum bol realizovaný v roku 2007. Dotazníky boli zadávané osobne.

V našom príspevku sa budeme zameriavať, ako už bolo

Otázka	Príliš vysoké		Skôr vysoké		Primerané		Zabezpečil(a) by som indiv. prístup aj pri vyššom počte žiakov		Neviem posúdiť	
č. 10	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	44	26,4	43	25,8	79	47,3	1	0,6	0	0

Tab. 1: Hodnotenie počtu žiakov v triede z hľadiska možnosti uplatňovania individuálneho prístupu učiteľmi

spomenuté, len na vybrané oblasti zistených informácií.

Výsledky

1) Hodnotenie podmienok učiteľov na uplatňovanie individuálneho prístupu k žiakom

Práca s deťmi a AD/HD vyžaduje systematický, dlhodobý, fundovaný pedagogický prístup učiteľa. Primárne nás preto zaujímalo, ako učitelia vnímajú na školách podmienky potrebné na zabezpečenie individuálneho prístupu k žiakom. Individuálny prístup je podmienený okrem iného aj počtom žiakov v triedach. Zisťovali sme „V priemere koľko žiakov pripadá na 1 triedu“ (otázka č. 10, tabuľka 1). 38 % učiteľov našej vzorky učí v triedach s počtom žiakov od 15 do 20, 27 % od 21 do 25, 28 % od 25 do 30 a 7 % od 31 a viac. Toto množstvo hodnotí z hľadiska možnosti uplatňovať k žiakom individuálny prístup za príliš vysoké 26 % učiteľov, skôr vysoké 27 % učiteľov, primerané 47 % učiteľov.

Je potrebné upozorniť, že v mestách, kde bývajú početnejšie triedy, považuje 82 % učiteľov aktuálnu naplnenosť tried z hľadiska individuálneho prístupu za skôr vysokú alebo príliš vysokú, len 17 % učiteľov ju považuje za primeranú.

Tab. 2: Odpovede učiteľov na otázky zisťujúce ich informovanosť o AD/HD

Otázka	Silne nesúhlasím (1)		Nesúhlasím (2)		Ani nesúhlasím, ani súhlasím (3)		Súhlasím (4)		Silne súhlasím (5)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)	15	9	45	27	53	31,7	34	20,4	20	12
b)	9	5,4	55	32,9	58	34,7	36	21,6	9	5,4
c)	0	0	14	8,4	52	31,1	53	31,7	48	28,7
d)	47	28,2	46	27,5	42	25,2	23	13,8	9	5,4
e)	17	10,2	81	48,5	44	26,4	25	15	0	0
f)	10	6	32	19,2	63	37,7	55	32,9	7	4,2
g)	17	10,2	105	62,9	29	17,4	16	9,6	0	0
h)	8	4,8	35	21	77	46,1	43	25,8	4	2,4
i)	8	4,8	23	13,8	65	38,9	57	34,1	14	8,4

2) Informovanosť učiteľov o príčinách a prognóze AD/HD

Časť položiek dotazníku bola zameraná na zisťovanie informovanosti učiteľov o AD/HD. V prvom rade sme učiteľov požiadali, aby sami posúdili úroveň svojej informovanosti. Na otázku č. 25 „Ako by ste charakterizovali svoju momentálnu informovanosť o diagnózach AD/HD, hyperkinetický syndróm alebo LMD?“ 50 % učiteľov sledovanej vzorky ju označilo ako dobrú, 4 % ako veľmi dobrú. Za skôr nižšiu ju považuje 29 % vyučujúcich a 17 % uviedlo, že s touto problematikou nie sú oboznámení.

Realnosť platnosti zistení sme orientačne overovali piatimi otázkami zameranými na úroveň vedomostí učiteľov o príčinách a prognóze sledovanej poruchy. Aj keď si uvedomujeme, že ide o problematiku aj medzi odborníkmi stále diskutovanú, považovali sme za dôležité poznať vedomosti a postoje učiteľov. Čo nás motivovalo práve k zisťovaniu znalostí etiológie tejto poruchy? Deti s AD/HD často svojim učiteľom a vychovávateľom sťažujú plnenie pracovných cieľov, vďaka nižšej sociálnej prispôsobivosti sú konfliktné, nebývajú obľúbené, príjemné. Prirodzenou tendenciou v rámci sociálnej percepcie človeka je intencionalita - tendencia prisudzovať každému správaniu určitý cieľ, zámer, zmysel, aj keď celý rad prejavov správania nie je zámerný. Za správaním druhých, ktoré nám komplikuje život, často hľadáme nepriateľské pohnútky, zámer škodiť nám a tento fakt vedie k vytváraniu negatívnych, odmietavých postojov k týmto jedincem. Znalosť príčin AD/HD je predpokladom k pochopeniu ťažkostí detí s touto

poruchou, eliminuje nesprávne interpretácie správania sa detí a napomáha tak vytváraniu si pozitívne orientovaného, tolerantného vzťahu k nim.

Znenie otázky č. 26:

Na stupnici od 1 do 5 vyjadrite mieru vášho súhlasu s nasledujúcimi tvrdeniami:

- AD/HD je zapríčinené nesprávne vedenou výchovou v rodine.
- AD/HD je zapríčinené zlým sociálnym prostredím, v ktorom dieťa vyrastá.
- AD/HD je zapríčinené poruchami vo funkcii nervovej sústavy.
- AD/HD je zapríčinené neochotou dieťaťa prispôbiť sa pravidlám.
- AD/HD je dedičná porucha.
- Dieťa z tejto poruchy „vyrastie“.
- Deti s AD/HD majú väčšinou nižšie IQ ako deti bez AD/HD.
- U detí s AD/HD existuje vyššie riziko asociálneho vývinu v dospelosti.
- U detí s AD/HD existuje vyššie riziko vzniku závislostných porúch.

Zistené výsledky prezentuje tabuľka č. 2.

a)b)c) Ako už bolo spomenuté, na základe doterajších výskumov považujú odborníci AD/HD za špecifickú vývinovú poruchu, ktorej prvotnou príčinou nie sú nevhodné sociálne vplyvy. Všeobecne je uznávaná biologická podstata tejto poruchy, potvrdená deficitmi mozgového tkaniva, štruktúry i funkcií (Tyl, Tylová, Ptáček, 2006). Etiológia sa vysvetľuje interakciou vplyvov genetických, neurobiologických a vplyvov vonkajších faktorov, medzi ktoré zaradíme perinatálne komplikácie a úrazy aj vplyvy ekologické - napr. spadť ťažkých kovov, rádioaktivitu (pozri Malá, 2008). Je veľmi dôležité uvedomiť si, že porucha pozornosti a hyperaktivita nie sú choroby v pravom zmysle slova, ale je to stav a spôsob, akým funguje mozog. Jednotlivé symptómy ADHD, hyperaktivita, impulzivita alebo porucha pozornosti (ADD) nie sú primárne zapríčinené vonkajšími činiteľmi, ako napríklad výchovou v rodine alebo pôsobením ďalších exogénnych vplyvov, môžu sa však zhoršovať ich negatívnym a nesprávnym vplyvom.

Aké sú názory učiteľov zahrnutých do našej vzorky? Približne tretina učiteľov nevyjadrila jednoznačne svoje stanovisko k položkám a) (31,4 %) a b) (34,7 %). 32,4 % uviedlo rôznu mieru svojho súhlasu s tvrdením, že AD/HD je zapríčinené nesprávne vedenou výchovou v rodine, 27 % súhlasí s širšou odpoveďou, že je zapríčinené zlým sociálnym prostredím, v ktorom dieťa vyrastá. 60,4 % učiteľov si uvedomuje, že AD/HD je zapríčinené poruchami

vo funkcii nervovej sústavy (c), k tejto otázke nezaujalo 31,1 % vyučujúcich jednoznačné stanovisko, 8,4 % s uvedeným tvrdením nesúhlasí.

d) Predovšetkým nás zaujímal postoj učiteľov k tvrdeniu, že *AD/HD je zapríčinené neochotou dieťaťa prispôbiť sa pravidlám*. 25,2 % učiteľov neuviedlo jednoznačné stanovisko k tomuto výroku (t.j. označili odpoveď ani nesúhlasím, ani súhlasím). 55,7 % s tvrdením nesúhlasí, 19,2 % súhlasí. Dieťa s AD/HD sa nedokáže prispôbiť pravidlám kvôli prejavom symptómov tejto poruchy, teda primárne nie kvôli vlastnej neochote, resp. vzdorovitosti voči pravidlám. Aj keď väčšina učiteľov zastáva z hľadiska doterajších poznatkov opodstatnený názor, súhlas s daným tvrdením a v podstate aj indiferentný postoj vyjadrený učiteľmi nie je uspokojivý. Predovšetkým nie je dobrým východiskom pre vytváranie akceptujúcich postojov k deťom s AD/HD. Z oblasti sociálnej psychológie je, ako už bolo uvedené, známym faktom, že jedným z najdôležitejších momentov pri utváraní si úsudkov o druhých ľudí je hodnotenie ich úmyslu. Pokiaľ osúdime, že čin je úmyselný, vyvodzujeme z toho záver o osobnosti, o povahe človeka, od ktorej zámer vzišiel (pozri napr. Hayesová, 1998). V našom prípade môžeme teda predpokladať, že u časti učiteľov potenciálne existuje tendencia vytvárať si skôr negatívny postoj k jedincom s AD/HD. Deti s AD/HD nebývajú pre nižšiu sociálnu adaptovanosť pozitívne prijímané. Časté odmietanie a neúspechy u vrstovníkov môžu mať zničujúce dôsledky na utváranie sebavedomia dieťaťa a na jeho ďalšie správanie. Deti s AD/HD mávajú ťažkosti v chápaní pocitov a prežívania ostatných ľudí, z čoho často plynie, že ich okolie chápe ako necitlivé. Nerobia to však vedome, nie sú totiž väčšinou schopné samy odhadnúť, ktoré správanie je v určitej situácii to správne. Treba si uvedomiť, že schopnosť človeka vcítiť sa do iného, empatia, ako dôležitý faktor vytvárania medziľudských vzťahov, má nielen svoju citovú, ale aj kognitívnu zložku. Tá je ale u jedincov s AD/HD narušená. „Vytvoriť si okolím priateľský vzťah, trochu vedieť spočínúť, je niekedy u týchto ľudí to najťažšie. Pociť intimitu, kedy je chvíľku v pokoji, venuje sa nejakej tvorivej činnosti alebo prejaví dôveru inej osobe je aj pre neho ťažký“ a veľmi významný (Slováková, Hrádecká, 2003).

e) Viac ako polovica učiteľov zahrnutých vo výskumnej vzorke (58,7 %) nesúhlasila s tvrdením, že *AD/HD je dedičná porucha*. 26 % učiteľov nezaujalo k tejto otázke stanovisko, len 15 % respondentov vyjadrilo súhlas. Existuje však celý rad dôkazov o tom, že AD/HD je dedičnou poruchou. Najnovšie štúdie pokladajú AD/HD za polygenetickú poruchu, vytváranú mutáciou viacerých génov dopaminového a noradreálnového systému. Voeller (2004) uvádza podobne ako Biederman (pozri Zelinková, 2003), že rodičia so syndrómom AD/HD majú viac ako 50 % šancu, že ich dieťa bude mať rovnakú poruchu. 25 % detí s AD/HD má rodičov, ktorí spĺňajú diagnostické kritériá tejto poruchy. Opakované štúdie jednovaječných dvojčiat dokázali, že dedičnosť sa pohybuje okolo 80 %. Munder, Arcelus (2002) upozorňujú na porovnávanie výskytu poruchy u oboch jednovaječných dvojčiat, ktoré preukázalo, že dokonca 80 - 90 % súrodeneckých dvojíc trpelo touto poruchou. Aj štúdie dizygotných dvojčiek dospelo k záveru, že 32 % párov trpelo AD/HD, čo je 6 - 10 krát viac, ako je bežné u nepríbuzných detí. Taktiež Malá (2008) uvádza, že vonkajšie, negenetické faktory sa na vzniku hyperkinetických porúch podieľajú asi len v 20 - 30 %. Tieto výsledky zvyšujú váhu tvrdenia, že symptómy AD/HD sú geneticky podmienené a že primárnou príčinou jej vzniku nie je výchova

ani životné prostredie.

f) Relatívne rozšíreným názorom je, že s vekom sa stav dieťaťa s AD/HD zlepšuje a porucha neprechádza do dospelosti. Tento postoj môže viesť k presvedčeniu, že „čas všetko spraví“, netreba vyvíjať veľké úsilie na nápravu. V našej vzorke nezaujalo jednoznačné stanovisko k tejto otázke 37,7 % učiteľov, 37,1 % prejavilo súhlas s tvrdením, že *dieťa časom z tejto poruchy vyrastie*, menšia čas s týmto názorom nesúhlasila (25,2 %). Aký je súčasný názor odborníkov na tento problém?

Doterajšie zistenia nasvedčujú tomu, že aj keď sa obtiaže detí s AD/HD môžu zmierňovať dozrievaním CNS, na základe porovnávaní s jedincami bežnej populácie rovnakého veku, správanie ktorých sa dozrievaním tiež mení, u mnohých špecifické problémy pretrvávajú (pozri Barkley, 1998). Porucha pozornosti a aktivity je charakterizovaná neurovývinovým oneskorením. Jej symptómy sa v priebehu vývinu menia. V prognózach na vývin poruchy nedochádza medzi odborníkmi k úplnému konsenzu. Malá (2008) napr. uvádza, že oddialený vývin maturácie je patrný do tretej dekády a je spojený so zlepšovaním po 30. roku života. Munden, Arcelus (2002) predpokladajú, že sa prejavy poruchy strácajú asi u polovice prípadov, u nás Slováková a Hrádecká (2003) uvádzajú, že 60 % detí z poruchy „nevyrastie“. Najskeptickejšie sú závery, ktoré prezentujú Davidson a Neale (2001). Podľa týchto autorov v mnohých prípadoch naozaj obtiaže vymiznú, ale inokedy pretrvávajú celý školský vek až do dospelosti. S pribúdajúcim vekom sú síce menej závažné, ale približne u 65 - 80 % jedincov pretrvávajú. Títo dospelí dosahujú väčšinou v živote nižšiu socioekonomickú úroveň a zamestnanie menia častejšie ako je bežné (podľa Zelinková, 2003). Na základe prezentovaných informácií by si mali učelia uvedomiť, že nie je opodstatnené automaticky a pasívne očakávať, že dieťa z poruchy vždy „vyrastie“, ale je dôležité odbornou intervenciou korigovať jednotlivé nežiaduce prejavy.

g) Deti s ADHD mávajú v škole často horšie vzdelávacie výsledky a prejavujú sa neprimeraným správaním. Preto môžu vyvolávať dojem, že dosahujú nižšiu úroveň intelektu. Príčinou ich zlyhávania nie je znížená úroveň inteligencie, ale práve charakteristické symptómy, ktoré im znemožňujú podávať výkon na úrovni svojich schopností a predpokladov. Niekedy tieto deti dokážu prekvapiť veľmi dobrými výsledkami, ale ich výkonnosť je kolísavá. Je potrebné si uvedomiť, že pokiaľ sa zistí, že intelektové a kognitívne výkony sú znížené a zodpovedajú veku, ktorému zodpovedá aj rušivé správanie, potom nemôžeme hovoriť o hyperkinetickej poruche (Pokorná, 2005).

Pravdou však je, že ADHD sa prejavuje špecifickými poruchami aj v oblasti kognitívnych funkcií. Mikuličová (1997) upozorňuje, že deti s ADHD (LMD) často v testoch inteligencie zlyhávajú v neverbálnych subtestoch, aj keď sú ich verbálne rozumové schopnosti normálne. Prejavuje sa u nich znížená schopnosť priestorovej predstavivosti a častá je aj porucha slovnej a pracovnej pamäte (Pokorná, 2005). Učiteľ by mal poznať typické symptómy detí s AD/HD v oblasti kognitívnych funkcií a nemal by unáhle predpokladať, že ide o prejavy celkovo nižšej úrovne inteligencie. V našom výskume sa ukázalo, že väčšina učiteľov si túto skutočnosť uvedomuje. Len 9,6 % pedagógov súhlasilo s tvrdením, že *deti s AD/HD majú väčšinou nižšie IQ ako deti bez AD/HD*, 17,4 % k tomuto výroku nezaujalo jednoznačné stanovisko.

h) Relatívne početná skupina učiteľov našej vzorky (46,1 %) nezaujala jednoznačné stanovisko k tvrdeniu, že *u detí s AD/*

HD existuje vyššie riziko asociálneho vývinu v dospelosti. 28,1 % vyjadrilo s týmto výrokom súhlas, 25,8 % nesúhlas.

Jedinci s AD/HD sú považovaní za rizikovú skupinu z hľadiska asociálneho správania, predovšetkým pri pretrvávajúcich negatívnych vplyvoch prostredia (najmä rodiny a školy) (pozri Levčíková, 2004). Novšie štúdie udávajú výskyt 16 - 30 % hyperaktívnych jedincov v súboroch mladistvých, ktorí na základe nedodržania zákona vykonávajú trest alebo sú umiestnení vo výchovných inštitúciách (Matoušek, Kroftová, 2003). Taktiež Malá (2008) poukazuje na fakt, že minimálne 40 % hyperkinetických detí má poruchy správania, ktoré až v 50 % prechádzajú do dospelosti s diagnostickým označením porucha osobnosti (najčastejšie sociálna a emočne nestabilná). Mikuličová (1997) prezentuje, že s asociálnym vývinom sa stretávame u 20 % jedincov, ktorí mali v detstve diagnostikovanú AD/HD (LMD). Impulzivita, ako jeden z hlavných symptómov AD/HD, je spojená s neschopnosťou odložiť uspokojenie. Množstvo štúdií preukázalo, že osoby, ktoré sa správajú delikventne, dávajú prednosť okamžitému uspokojeniu pred uspokojením vzdialeným (Matoušek, Kroftová, 2003), nedokážu „odložiť“ momentálnym impulzom. Prevláda u nich časová orientácia na prítomnosť bez zvažovania následkov činov v budúcnosti.

Veľká časť detí s AD/HD je sociálne neúspešná. Práve frustrácia vyvolaná odmietavým prístupom okolia spolu so zníženou toleranciou k stresu u nich vedie k negativizmu a neskorším poruchám správania ako sú klamstvá, krádeže, sklony k riskovaniu, hazardu až k delikventnému správaniu.

Podľa niektorých autorov (pozri Zelinková, 2003) je u väčšiny detí s AD/HD zrejmý aj súčasný výskyt ďalšej nezávislej poruchy, ktorou je opozičné správanie (ODD - Oppositional Defiant Disorders). Je charakterizované agresivitou, sociálnou neprispôsobivosťou, neznášanlivosťou, hádavosťou, zlomyseľnosťou, pomstivosťou či zníženou sebakontrolou. Predpokladá sa, že v skupine detí s AD/HD je 60 % jedincov s ODD.

i) S tvrdením, že u detí s AD/HD existuje vyššie riziko vzniku závislostných porúch súhlasilo z našej vzorky spolu 42,5 % učiteľov, jednoznačný názor (ani nesúhlasím, ani súhlasím) neuviedlo 34,1 % vyučujúcich, nesúhlas vyjadrilo 18,6 %.

Delikventné správanie sa často spája so zneužívaním návykových látok. Serfontein (1999) na základe štúdií uvádza, že neliečené deti s AD/HD sú okrem väčšej náchylnosti k antisociálnemu a kriminálnemu správaniu vystavené väčšiemu riziku závislosti od alkoholu a drog než ich vrstovníci. Mikuličová (1997) udáva, že predovšetkým tie deti s AD/HD (LMD), ktoré sa prejavujú odvrávaním, odmietaním spolupráce, teda opozičným správaním, sú rizikovejšie z hľadiska vzniku závislostných porúch správania. Nezrelosť, nevyváženosť osobnosti, nezdržanlivosť, neochota znášať nejaký čas neuspokojenie potrieb a napätie patria k vlastnostiam osobnosti, ktorá sa ľahšie dostáva do stavu závislosti na návykových látkach (Vališová, Kasíková a kol.). Sú to vlastnosti charakteristické práve pre niektorých jedincov s AD/HD.

Na základe našej sondy sa ukazuje, že nebezpečenstvo závislostných porúch si učitelia u týchto detí skôr uvedomujú, čo je dôležitý predpoklad pre venovanie adekvátnej pozornosti a pre zavádzanie včasných výchovných opatrení.

3) Pedagogické prístupy učiteľov k deťom s AD/HD

V ďalšej časti prieskumu sme sa orientačne zamerali na zistenie špecifického spôsobu práce učiteľov s deťmi s vývinovými poruchami správania (VPS), teda s AD/HD. Naším

cieľom bolo odhaliť prípadné chybné postupy. Pre tento účel sme zvolili otvorenú položku dotazníka s voľnou odpoveďou, lebo konkrétne formulované otázky by mohli ovplyvňovať reakcie respondentov.

Na položku č. 27: „*Prosím popíšte, aké špecifické výchovno-vzdelávacie metódy a prístupy využívate pri práci s žiakmi s vývinovými poruchami správania*“ zo 115 učiteľov, ktorí podľa predchádzajúcich výpovedí učia žiakov s VPS sa k otázke vyjadrilo 80 (69,57 %).

Najčastejšie učitelia uvádzali širokú, nekonkrétnu odpoveď, že k týmto žiakom uplatňujú individuálny prístup (34,8 %). Frekvenciou druhým v poradí bolo vyjadrenie, že zabezpečujú časté striedanie činností detí (26,1 %). Ďalšie prístupy uvádzané učiteľmi sa týkali problému pozitívnej motivácie žiakov (dávať dôraz na kladné stránky žiaka, pochváliť aj za malé čiastkové pokroky; vyzdvihovať chvíle, keď sa žiak správa podľa pravidiel alebo keď pomáha spolužiakom), upútavania pozornosti žiakov (na vyučovaní používať názorné pomôcky, hry, zaujímavé aktivizujúce úlohy), postupu pri zadávaní úloh (jasne a zreteľne formulovať pokyny, viackrát zopakovať pokyn, úlohy zadávať postupne, po malých častiach, častejšie žiaka usmerňovať, dôsledná kontrola činnosti žiakov), pripravovať týmto žiakom individuálne úlohy, na vypracovanie im ponechať viac času (niektorí učitelia uviedli, že samostatnú prácu žiakovi časovo neobmedzujú, ponechávajú mu viac času pri písomnom skúšaní, alebo pri ústnej odpovedi), viacerí učitelia týchto žiakov individuálne doučujú. Medzi výrokmi vyučujúcich bola tiež spomenutá nutnosť spolupráce s rodinou dieťaťa, so školským psychológom alebo špeciálnym pedagógom. Niekoľko učiteľov uviedlo dôležitosť vytvárania pozitívneho sociálneho vzťahu zo strany učiteľa k deťom s VPS (často komunikovať so žiakom - dať mu pocítiť prijatie, náklonnosť, viesť osobné rozhovory).

Aj keď len časť učiteľov dokázala uviesť komplexnejší súpis vhodných metodických postupov, tie, ktoré uvádzali, boli zväčša adekvátne.

Upozorniť chceme len na niektoré diskutabilné opatrenia vyučujúcich. Relatívne frekventovaný bol výrok, v ktorom učitelia uvádzali, že deťom s VPS zabezpečujú časté striedanie činností (26,1 %). Tento metodický pokyn nemusí byť vždy opodstatnený a na základe získaných reakcií učiteľov sa domnievame, že nie je vždy správne pochopený. Pokorná (2005) upozorňuje na pretrvávajúce niektorých mýtov medzi pedagogickou verejnosťou. Hyperkinetické deti sú typické poruchou selekcie podnetov. Nedokážu vytesniť tie, ktoré sú nedôležité. Preto sú podnetmi permanentne zahlcované, čo vedie k ich nekludnému správaniu a k predráždenosti. Zdôrazňuje, že práve pre nepokoj, neschopnosť sústrediť sa, pre emočnú labilitu tieto deti nemajú rady zmenu a ťažko sa na ňu adaptujú. Dieťaťu s problémami koncentrácie trvá dlhšie, kým sa v situácii zorientuje, a preto nie je vhodné vytrhávať ho z činnosti, do ktorej sa práve zabralo. Pre dieťa s hyperkinetickou poruchou je dôležité, aby bolo vedené k dôslednému dodržiavaniu zabehnutého poriadku, aby boli zachovávané stabilné rituály. Pokiaľ sa určité činnosti opakujú, dieťa ich dokáže predvídať, očakáva ich, lepšie sa na ne pripraví. Zo začiatku majú tieto deti dostávať krátke úlohy, po ukončení ktorých je vhodné zaradiť relaxačný prvok, ktorý ale nesmie necitlivo vytrhnúť dieťa z činnosti. Postupne, samozrejme s ohľadom na konkrétny stav dieťaťa, je vhodné nároky zvyšovať (pozri Pokorná, 2005).

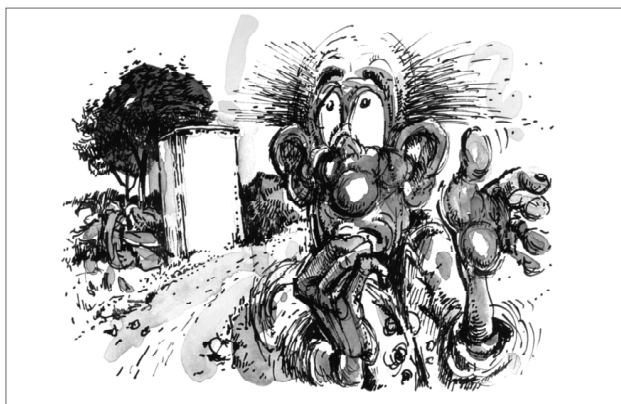
Podobné potencionálne riziko nepremysleného dodržiavania metodických pokynov vidíme v súvislosti s nasledujúcim

zistením. Učители podľa výpovedí volia správny postup, keď úlohy žiakom s ADHD zadávajú postupne, a dlhšie úlohy rozdeľujú na menšie časti. Vytvára sa tak aj priestor na častú priebežnú spätnú väzbu a posilňovanie úspešných krokov. Aj túto zásadu je potrebné uplatňovať citlivo s ohľadom na konzistentnosť jednotlivých krokov, na globálny spôsob učenia sa týchto detí, a tiež preto, že niekedy môže neprimerane časté priebežné hodnotenie narušať aktuálne sústredenie sa žiaka na úlohu (pozri napr. Zelinková, 2003). Celkovo je potrebné zdôrazniť, že pri práci s žiakmi s AD/HD je vždy nutné jednotlivé pedagogické opatrenia zvažovať a individuálne overovať ich účinnosť.

Záver

Pedagogická intervencia smerom k žiakom s AD/HD je nutným ale dlhodobým a náročným procesom. Predpokladá vytvorenie podmienok pre individuálny prístup učiteľa. Zatiaľ čo väčšina vidieckych učiteľov hodnotí počty žiakov v triedach, kde vyučujú, na uskutočňovanie individuálneho prístupu k žiakom ako primerané, väčšina mestských učiteľov ich vníma ako vysoké.

Pri zisťovaní informovanosti vyučujúcich o AD/HD relatívne veľký počet učiteľov našej výskumnej vzorky volil pri jednotlivých položkách dotazníka strednú hodnotu predloženej škály odpovedí (ani nesúhlasím, ani súhlasím). Aj keď sme si vedomí toho, že predovšetkým na položky, ktoré sa zameriavali na zistenie vedomostí učiteľov o príčinách AD/HD, nie je možné vzhľadom na stav vedeckého poznania odpovedať vždy celkom jednoznačne, domnievame sa, že častá voľba tohto variantu odpovedi môže byť signálom o rezervách v odbornom vzdelaní učiteľov, ktoré sa týka problematiky porúch správania. Taktiež, aj keď zistené znalosti



Ilustrácia ku knihe P. Karpinský: *Rozprávky z múzea záhad a tajomstiev*

učiteľov o vhodných pedagogických opatreniach pri práci s deťmi s AD/HD sú adekvátne, len menšia časť pedagógov zaradených do prieskumu dokázala uviesť komplexnejší súpis vhodných edukačných postupov. Vzhľadom na veľkosť vzorky nie je možné výsledky nášho prieskumu zovšeobecňovať, a preto ich považujeme len za orientačnú sondu do problematiky. Naším zámerom bolo upozorniť na dôležitosť zabezpečenia takej pregraduálnej aj postgraduálnej prípravy pre učiteľov základných a stredných škôl, ktorá by im umožnila vytvárať si adekvátne postoje a odborné prístupy k žiakom s AD/HD, ktoré by prispeli k zmierňovaniu dopadov tejto poruchy. Máme na mysli predovšetkým zlepšenie kvality života detí a mládeže s poruchami správania a ich ďalších perspektív, ale aj tých, ktorí s nimi žijú. Ako už bolo spomenuté, tieto opatrenia musíme chápať aj ako súčasť prevencie sociálne patologických javov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BARKLEY, R. A.: *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. London: Guilford Published Press, 1998, 628 s. ISBN 1-57-230-275-5
- DROBNÁ, H., CHOVANCOVÁ, D., HUTTOVÁ, M.: Pre a perinatálne faktory pri ADHD (Attention deficit hyperaktivita disorders). ADHD - Liečba a rehabilitácia poruchy. Celoslovenská vedecká pracovná schôdza pod záštitou dekana LF UK a riaditeľa DFNSP v Bratislave 12.11.2003. <http://www.fmed.uniba.sk/index.php?id=3244> (8.1. 2009)
- DULÍKOVÁ, H.: *Syndróm AD/HD u žiakov z aspektu výchovno-vzdelávacieho procesu. Diplomová práca*. Školiteľ: Hrubíšková, H., Bratislava: UK, Prírodovedecká fakulta, 2007, 95 s., 8 s. príloh.
- HAYESOVÁ, N.: *Základy sociálnej psychológie*. Praha: Portál, 1998, 166 s, ISBN 80-7178-198-3
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., ŽÖRKLEROVÁ, R.: *Metódy práce s deťmi s LMD predovšetkým pre učiteľov a vychovávateľov*. Praha: Nakladateľství D+H, 2004, 36 s.
- LEVČÍKOVÁ, M.: *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole. Metodicko-informatívny materiál*. Bratislava, ŠPÚ, 2004, 26 s. http://www.statpedu.sk/buxus/docs/integracia/Inf-met_mat-Z-spor-spr-IVP.pdf (13.1.2009)
- MALÁ, E.: Hyperkinetické poruchy. In: HORT, V., HRDLÍČKA, M., KOCOURKOVÁ, J., MALÁ, E. a kol: *Dětská a adolescentní psychiatrie*, Praha: Portál, 2008, s. 307 - 314. ISBN 978-80-7367-404-5
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 2003, 340 s. ISBN 80-7178-771-X
- MIKULÍČOVÁ, Y.: *Specifické vývojové poruchy*. In: TRPIŠOVSKÁ, D. a kol.: *Psychologická diagnostika pro učitele*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem, 1997, s. 50 - 64, ISBN 80-7044-159-3
- MUNDEN, A., ARCELUS, S.: *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 2002, 120 s., ISBN 80-7178-625-X
- ONDREJKA, I., DRÍMALOVÁ, M.: Hyperkinetická porucha a syndróm z aspektu psychofarmakoterapie. In: *Psychiatria pre prax*, roč. 2004, č.1, s. 31 - 33. ISSN 1335-9584
- POKORNÁ, V.: Porucha aktivity a pozornosti a hyperkinetické poruchy (syndrom ADHD, ADD). In: HADJMOUSSOVÁ, Z. a kol. *Pedagogicko-psychologické poradenství I*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, s. 125 - 151. ISBN 80-7290-215-6
- SLOVÁKOVÁ, D., HRÁDEČNÁ, Z.: ADHD - nedostatok intimity. ADHD - Liečba a rehabilitácia poruchy. Celoslovenská vedecká pracovná schôdza pod záštitou dekana LF UK a riaditeľa DFNSP v Bratislave 12.11.2003. <http://www.fmed.uniba.sk/index.php?id=3244> (8.1. 2009)
- SERFONTEIN, G.: *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999, 152 s. ISBN 80-7178-315-3
- TYL, J., TYLOVÁ, V., PTÁČEK, R.: *Nové metody nápravy lehkých mozgových dysfunkcí* <http://www.dys.sk/LMD.htm> (29.6. 2006)
- VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, 402 s., ISBN 978-80-247-1734-0
- VOELLER, K.: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). In: *J Child Neural*, roč.04, 2004, č.19., s. 798 - 814. ISSN 798-814
- ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 80-7178-800-7

Summary: The aim of the article is to provide teachers with information regarding ADHD. The information is provided within the context of research carried out on a group of teachers in primary and secondary schools in Slovakia. The article presents the opinion of teachers regarding the possibility of implementing an individual approach to pupils, refers to what extent teachers are informed about the causes and prognosis for children with ADHD and monitors the pedagogical approach to pupils with ADHD.

ŽIVOTNÉ CIELE ONKOLOGICKY CHOREJ DOSPIEVAJÚCEJ MLÁDEŽE

Zdenka Kostiviarová, Základná škola pri zdravotníckom zariadení, Banská Bystrica

Anotácia: Výsledky výskumu životných cieľov u onkologicky chorých stredoškôľakov a porovnanie s hierarchiou životných cieľov u zdravých rovesníkov.

Kľúčové slová: životné ciele, hierarchia životných cieľov

V našej práci sa denne stretávame s najvyššou hodnotou, a tou je život, jeho záchrana. Neraz sa vo svojej práci dostávame do závažných rozhovorov o živote, jeho zmysle a spôsobe, akým choroba poznačí jeho ďalší smer. Dospelí onkologicky chorí pacienti v takejto závažnej, výnimočnej situácii často prehodnocujú svoj doterajší život, jeho zmysel, hierarchiu životných cieľov, hierarchiu hodnôt. Autorka článku sa snažila zistiť, či a ako zasahuje choroba a s tým súvisiace problémy do životných plánov onkologicky chorej mládeže. V základnej škole pri zdravotníckom zariadení sa liečia deti a dospievajúca mládež do 19 rokov. Sú zaradovaní do edukačnej činnosti v materskej škole, základnej škole a školskom klube detí. Do školského klubu sú zaradovaní i stredoškôľáci liečení v detskej nemocnici. Významnú časť pacientov tvoria onkologicky chorí pacienti.

Cieľom výskumu bolo zistiť, či sa líši perspektívny pohľad na vlastný život u mladých onkologicky chorých stredoškôľakov od ich zdravých rovesníkov, v ktorých oblastiach životných cieľov sa budú obe porovnávané skupiny odlišovať.

Predpokladali sme, že pre onkologicky chorých stredoškôľakov budú dôležitejšie, ako pre zdravých, tie životné ciele, ktoré sú späté so zmenou ich aktuálneho fyzického i psychického stavu, v našom prípade by mohlo ísť o intrapersonálnu dimenziu (rozvoj seba samého) a interpersonálnu dimenziu (mať uspokojivé vzťahy).

Tiež sme predpokladali, že pre zdravých rovesníkov budú dôležitejšie životné ciele, ktoré súvisia s napĺňaním potreby umeleckých zážitkov, úspešnou profesijnou kariérou, politicko-spoločenskou angažovanosťou či materiálным dostatkom.

Predpokladali sme, že celkové skóre (suma všetkých parciálnych skóre), pomenovali sme ho „smäd po živote“ sa u oboch porovnávaných skupín nebude odlišovať.

Výskum sme realizovali na dvoch vzorkách. Nami porovnávané skupiny chorých a zdravých stredoškôľakov sme sa pokúsili zrovnocenniť podľa niektorých kritérií. Zohľadnili sme vek a ich vzdelanosťnú úroveň. Výskumnú vzorku tvorilo 20 stredoškôľakov liečených v šk. roku 2007/2008 v DFNSP v Bratislave, Košiciach a Banskej Bystrici a 31 zdravých študentov. Vzhľadom na to, že v skupine onkologicky chorých sme mali len tri dievčatá a v skupine zdravých 14 dievčat, v našom prípade sa zovšeobecnenia budú týkať len chorých a zdravých chlapcov.

Životné ciele sme zisťovali pomocou Dotazníka životných cieľov Tatiany Tarockovej. Dotazník skúma mieru dôležitosti, ktorú jednotliviec prisudzuje dosiahnutiu rôznych cieľov vo svojom živote vôbec, z hľadiska života ako celku. Položky - životné ciele sú formulované so zreteľom na základné dimenzie biodromálneho vývinu: študijnno-vzdelávacia, pracovno-profesionálna, partnersko-maritálna, intrapersonálna,

interpersonálno-sociálna, podškála - sociálno-politická, voľnočasová, hmotnej spotreby, podškála - uspokojovania kultúrnych potrieb. Pri vyplňovaní dotazníka respondenti každú položku označovali na sedembodovej stupnici. Čím bolo skóre vyššie, tým väčšiu dôležitosť daným životným cieľom skúmaná osoba prisudzovala. Pri vyhodnotení dotazníka sme použili okrem výpočtu základných štatistických parametrov (AM, SD) pre obe konfrontované skupiny a na posúdenie štatistického významu rozdielov t-test. Štatistickú signifikantnosť sme hodnotili na úrovni pravdepodobnosti 0,05 a 0,01. Kvôli prehľadnému vyhodnoteniu hierarchického systému sme vyhodnocovali osobitne aj podškály. Keďže podškály môžu nadobúdať polovičné hodnoty škál, škály sme delili dvoma a tým ich prispôbili hodnotám podškál.

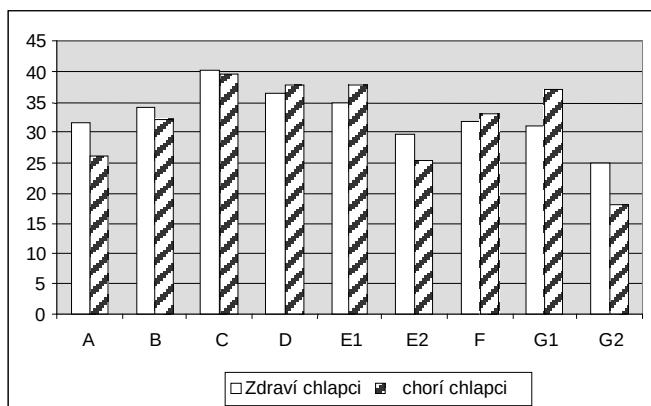
Pri porovnávaní výsledkov v nerozčlenenej skupine chlapcov a dievčat a v rozčlenenej skupine len chlapcov sme zistili, že rodová premenná nám ovplyvnila výsledky. Napríklad v skupine zdravých stredoškôľakov nám oveľa vyšší počet dievčat posunul v hierarchickom systéme životných cieľov dimenziu študijnno-vzdelávacia o dve priečky vyššie na šieste miesto, kým v skupine chorých, kde sú len tri dievčatá sa táto dimenzia umiestnila na ôsmom mieste. Aj z týchto dôvodov budeme brať do úvahy len poradie životných cieľov u chlapcov, teda s vylúčením rodovej premennej.

Poradie	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Zdraví	C	D	E1	B	F	A	G1	E2	G2
Chorí	C	E1	D	G1	F	B	A	E2	G2

Tabuľka: Hierarchické usporiadanie, poradie životných cieľov

Z daných ukazovateľov v grafe a v tabuľke môžeme vyčítať, že niektoré hodnoty, ktoré pripisujú stredoškôľáci jednotlivým životným cieľom sú zhodné s hodnotami zdravých rovesníkov. Sú to vlastne jedny z najvýznamnejších životných cieľov v živote jedinca. **Najvyššiu hodnotu prisúdili obe skupiny dimenzii C - partnersko-maritálnej.** Tento výsledok nás neprekvapil. V každom človeku je hlboko zakorenená potreba vytvoriť a udržiavať blízky vzťah, mať k niekomu dôveru. Táto škála zahŕňa oblasť partnerstva, manželstva, rodičovstva, ale aj sféru prežívania a vnútorného uspokojenia z týchto vzťahov.

Na druhom mieste sa u chorých chlapcov v hierarchii životných cieľov umiestnila škála E1 - interpersonálna. Prekvapilo nás zistenie, že toto umiestnenie je len u chorých chlapcov. Všetky ostatné skúmané skupiny (aj nerozčlenené, teda dievčatá a chlapci) majú ciele na tejto dimenzii na treťom mieste. Aj z analýzy štatistických výsledkov sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi chorými a zdravými chlapcami. Je pravdepodobné, že chorým chlapcom viac záleží na uspokojivých vzťahoch.



Graf: Porovnanie nameraných hodnôt u jednotlivých životných cieľov

Legenda:

- A: Životné ciele na študijnno-vzdelávacej dimenzii
 B: Životné ciele na pracovno-profesionálnej dimenzii
 C: Životné ciele na partnersko-maritálnej dimenzii
 D: Životné ciele na dimenzii intrapersonálnej, rozvoj seba
 E1: Životné ciele na interpersonálnej dimenzii
 E2: Životné ciele na sociálno-politickej dimenzii
 F: Životné ciele na voľnočasovej dimenzii
 G1: Životné ciele na dimenzii hmotnej spotreby
 G2: Životné ciele na dimenzii uspokojovania kultúrnych potrieb

Na tretom mieste v hierarchii životných cieľov sa umiestnila dimenzia D - intrapersonálna, rozvoj seba. Táto škála zahŕňa životné ciele týkajúce sa relatívnej autonómnosti osobnosti, vlastných názorov, postojov, hodnôt jednotlivca, jeho vnútorného sveta, radosti zo života, ako aj rozvoja jeho schopností, záujmov, sebazdokonaľovania. I keď v hierarchii životných cieľov sa u chorých chlapcov umiestnila táto dimenzia na tretom mieste a u zdravých na druhom mieste, pri výsledkoch oboch skupín nebol štatisticky významný rozdiel. Výsledky naznačili tendenciu na sebazlepšenie aktuálneho stavu u chorých chlapcov, čo možno vyčítať aj z grafu.

Najvýraznejší rozdiel v hierarchickom poradí životných cieľov sme zaznamenali v umiestnení dimenzie G1 - hmotnej spotreby. Táto dimenzia sa umiestnila na štvrtom mieste oproti siedmemu miestu u zdravých chlapcov. Už pri porovnávaní tejto dimenzie bol výrazný štatistický rozdiel v skúmaných skupinách. Chorí mali väčšiu túžbu „mať“, vlastniť. Domnievame sa, že je to snád určitý spôsob kompenzácie za nemožnosť, alebo aspoň obmedzenú možnosť mať „zážitky“, sebarealizačné možnosti, ale tiež ako vyjadrenie určitého regresu týkajúceho sa hierarchie hodnôt. U zdravých chlapcov sa na tomto mieste umiestnila dimenzia B - pracovno-profesionálna.

Na piatom mieste sme zaznamenali dimenziu F - voľnočasovú. Toto zistenie neprekvapuje. Pre adolescentov je mimoriadne dôležité mať možnosť sebarealizácie vo voľnočasových aktivitách. Je pozoruhodné, že všetky skúmané skupiny prisudzujú rovnako významné poradie v hierarchickom systéme tejto dimenzii. Domnievame sa, že túžba mladých ľudí práve po voľnočasových aktivitách je vývinovo veľmi silná. Chorí dospievajúci, už samotnou chorobou oklieštení o túto možnosť, túžia tak isto po trávení voľného času s priateľmi, venovať sa svojmu koníčku, užiť si zábavu, uvoľniť sa, spoznávať nových ľudí a mať silné zážitky. Domnievame sa, že životné ciele na tejto dimenzii nie sú ovplyvnené ani ochorením a sú u adolescentov pomerne stále.

Na šiestom mieste sa u chorých chlapcov umiestnila

dimenzia B - pracovno-profesionálna o dve priečky nižšie ako u zdravých chlapcov. Toto umiestnenie asi nie je ani prekvapením. Domnievame sa, že chorí dospievajúci, keďže musia zvládať ťažkú situáciu, musia denne riešiť problémy súvisiace so závažným ochorením, bolesťami, liečbou, neistotou a podobne, tak nie sú pre nich pracovno-profesionálne ciele prioritou.

Na siedmom mieste sa u chorých chlapcov v hierarchii životných cieľov umiestnila dimenzia A - študijnno-vzdelávacia. Z analýzy štatistických výsledkov jednotlivých dimenzií sme zistili, že rozdiel medzi zdravými a chorými bol na tejto dimenzii vysoko štatisticky významný. Táto dimenzia zahŕňa jednak inštitucionalizované vzdelávanie, ale aj sebazvzdělávanie, pripravenosť a ochotu prekonať prekážky v štúdiu. Umiestnenie tejto dimenzie až na siedme miesto v hierarchii životných cieľov u skúmanej skupiny chorých nám potvrdzuje domnienku, že dlhodobá a ťažká choroba stredoškôláci majú sťaženú situáciu študijných činností. Žiaci základnej školy sa učia v škole pri zdravotníckom zariadení a nestrácajú kontinuitu vzdelávania. Stredoškôláci sú odkázaní na samoštúdium, čo pri rôznych odborných predmetoch, kde by potrebovali vysvetlenie a podobne, to ani nie vždy zvládajú. Okrem toho liečba onkologických ochorení už sama prináša ťažké situácie.

Na posledných dvoch miestach sa v hierarchii životných cieľov u skúmanej skupiny chorých aj zdravých chlapcov umiestnili životné ciele na dimenzii E2 - sociálno-politickej a G2 - uspokojovania kultúrnych potrieb. Zdá sa, že pre obe skupiny sú tieto ciele najmenej významné. Nakoľko sme výrazný rozdiel nezaznamenali ani u nerozčlenenej skupiny, tak predpokladáme, že to súvisí s vývinovými potrebami a nie s vplyvom ochorenia.

Pri vyhodnocovaní celkového skóre dosiahnutého v rámci všetkých skúmaných dimenzií, ktoré sme nazvali „smäť po živote“ sme u skúmaných skupín chlapcov nezaznamenali významný rozdiel. Toto zistenie je podľa nás dôležitým poznatkom, že budúcnosť je pre nich podobne dôležitým a atraktívnym fenoménom ako pre zdravých.

Pri hľadaní odpovede na našu výskumnú otázku sme zistili, že životné ciele, ktoré si kladú onkologicky chorí stredoškôláci a ich zdraví rovesníci nie sú identické. Zistili sme, že pre chorých stredoškôlakov sú dôležitejšie ako pre zdravých predovšetkým:

- mať uspokojivé interpersonálne vzťahy, začleniť sa do spoločenského kontextu, byť ním akceptovaný (oblasť životných cieľov na interpersonálnej dimenzii),
- žiť v materiálnom dostatku, mať, vlastniť hmotné statky (oblasť životných cieľov na dimenzii hmotnej spotreby).

Pre zdravých sú na rozdiel od chorých dôležitejšie oblasti životných cieľov:

- dosiahnuť čo najvyšší stupeň vzdelania v rámci svojich schopností (oblasť životných cieľov na študijnno-vzdelávacej dimenzii),
- byť v budúcnosti úspešný v profesijnej oblasti, mať úspešnú profesijnú kariéru (oblasť životných cieľov na pracovno-profesionálnej dimenzii),
- bohatosť kultúrno-umeleckých zážitkov (oblasť životných cieľov na dimenzii uspokojovania kultúrnych potrieb).

Ak by sme mali interpretačne zhrnúť, pre onkologicky chorých mladých ľudí budú z pochopiteľných dôvodov pri výhlade do budúcnosti dôležitejšie veci, ako je život plný

umeleckých zážitkov, či úspešná profesijná kariéra. Oveľa viac sa nadejajú, že dôjde k zmene ich aktuálneho nepriaznivého stavu (zdravotného, ale aj možností uspokojovania potrieb spoločenského kontaktu a spoločenského začlenenia).

Onkologicky chorí mladí ľudia, ani zdraví sa nelíšia v tom, akú dôležitosť má v budúcnosti pre nich rodinný život (oblasť životných cieľov na partnersko-maritálnej dimenzii), či mať priestor pre realizáciu svojich voľnočasových aktivít, koníčkov (oblasť životných cieľov na voľnočasovej dimenzii). A čo považujeme za dôležitý poznatok? To čo sme nazvali v našom výskume „smäd po živote“ je rovnako intenzívny u zdravých i chorých.

Všetky uvedené zistenia je však možné zovšeobecniť prinajlepšom len na chlapčenskú populáciu. Nemôžeme ich konfrontovať s podobnými predchádzajúcimi výskumami. Nepodarilo sa nám získať žiadne informácie o tom, že by sa niekto venoval problematike životných cieľov onkologicky chorých detí či mládeže.

Záver

Životné ciele reprezentujú predovšetkým očakávanie mladých ľudí od budúcnosti, premietajú sa však do nich aktuálne potreby. Určite možno súhlasiť s tým, že pre mladých,

onkologicky chorých pacientov, je budúcnosť viac zahmlená a neistá ako pre zdravých rovesníkov. Snáď preto túžia po takých okolnostiach života, ktoré im môže poskytnúť súčasnosť, respektíve blízka budúcnosť. Pravdepodobne sa im nezdajú príliš dostupné napríklad vízia celoživotného vzdelávania, profesijná kariéra, či možnosť v zrelom veku ovplyvňovať spoločensko-politické dianie. Naopak, uspokojivo komunikovať so sociálnym okolím, žiť v materiálnom komforte, či venovať sa koníčkum umožňuje aj prítomnosť.

Neodvážujeme sa na základe našich výskumných zistení vyvodzovať jednoznačné závery pre edukačnú prax zameranú na mladých onkologicky chorých stredoškóľákov. Snáď by bolo vhodné diskutovať o tom, či by naše edukačné úsilie v danom prípade nemalo byť zamerané viac na uspokojovanie takých potrieb, akými je poskytnutie úprimných, spolačlivých väzieb, či vytváranie podmienok (i materiálnych) pre ich záujmovú činnosť, než napríklad zdôrazňovanie vzdelávania ako dôležitého predpokladu úspešného uplatnenia sa v budúcnosti.

Domnievame sa tiež, že akékoľvek presnejšie a hlbšie poznanie detí a mládeže, ktoré chceme edukačne ovplyvňovať, prispieva ku skvalitneniu výchovno-vzdelávacieho procesu.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HALAMA, P.: *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava : Slovak Academic Press, 2007.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Psychologie smysluplnosti existence*. Praha : Grada Publishing, 2006.
- ŘEHAN, V., ČAKIRPALOGU, P.: Sociální status a hodnotová orientace mladé generace, In: *Československá psychologie*, 44, 2000, č. 3.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol.: *Detská klinická psychologie*. Praha : Grada Publishing, Avicenum, 1995.
- REISENAUER, R.: *Metody matematické statistiky*. Praha : SNTL, 1970
- TAROČKOVÁ, T.: Model človeka ako aktívneho organizmu a teórie životných cieľov. In: *Filozofia*, 53, 1998, č. 5.
- TAROČKOVÁ, T.: *Modely ľudského vývinu a životné ciele*. Bratislava : UK, 2000
- TAROČKOVÁ, T.: K empirickému výskumu životných cieľov našej mládeže: zborník Filozofickej fakulty UK: *psychologica* 32, Bratislava : UK, 1988.
- TAROČKOVÁ, T.: Výskum hierarchii životných cieľov - história a súčasnosť. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 33, 1998, č. 3.
- VAGOVÍČOVÁ, O. - ČERNÁ, Z.: Hodnotová orientácia súčasnej mládeže. In: *Rodina a škola*, 47, 1999, č. 1.

Summary: The autor compares the differences between the life goals which have oncological adolescent patients and healthy adolescents.

HODNOTOVÁ ORIENTÁCIA SÚČASNÝCH STREDOŠKÓLÁKOV

Eva Živčicová, Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov, Trenčianska univerzita A. Dubčeka, Trenčín

Anotácia: V príspevku prezentujeme parciálne výsledky výskumu zameraného na hodnotovú orientáciu stredoškóľákov. Cieľom teoretických východísk je vymedzenie základného pojmového aparátu chápania hodnôt, hodnotovej štruktúry a hodnotovej orientácie adolescentov rámci humanisticky orientovanej výchovy. Výskumná časť je deskripciou hodnotovej orientácie súčasných stredoškóľákov, komparatívnou štúdiou k vybraným premenným.

Kľúčové slová: hodnota, hodnotový systém, hodnotová orientácia, socializácia, adolescencia, výchova k hodnotám.

Úvod

Súčasná reforma školstva vychádzajúca z humanistického chápania školskej edukácie sa riadi postulátom rešpektovania jedinečnosti žiakov ako neopakovateľných individualít, ako osobitných nositeľov ľudských práv, zodpovednosti, potrieb a hodnôt. Úloha učiteľa je viac vo facilitovaní a stimulovaní žiakovej sebadôvery, sebarealizácie, ako v riadení a usmerňovaní jeho rozvoja. Rolu učiteľa dopĺňa akceptovanie skúseností a myšlienok žiaka, využívanie osobných hodnôt, tolerovanie odlišných názorov, presvedčení, postojov a životnej filozofie. V meniacich sa ekonomicko-socio-kultúrnych podmienkach edukácie je poznanie hodnotových systémov a hodnotovej štruktúry mladých ľudí jedným z východísk školskej reformy.

V kontexte spoločenských zmien sa tak vynára otázka, či sa hodnoty súčasných stredoškóľákov výrazne odlišujú od hodnôt svojich rodičov, alebo napriek tomu, že spôsob dnešnej rodinnej výchovy je liberálnejší, hodnoty staršej generácie prechádzajú na mladú generáciu v hierarchizácii podobných hodnotových orientácií. V súčasnej dobe pluralizmu a relativizmu je analýza hodnôt a hodnotových orientácií východiskom pre stanovenie priorít výchovy. Grác (1990) poukazuje na potrebu interhodnotovej a intrahodnotovej analýzy, ktorá prezrádza vychovávateľovi i vychovávanému významnosť, smer aktivity a snahu o priblíženie sa k ideálom.

Teoretické východiská výskumnej práce

Zložitá problematika hodnôt má evidentne inter-

disciplinárny charakter. Možno povedať, že hodnoty a hodnotová orientácia sú svojou povahou filozofické a riešenie hodnotových orientácií tvorí podstatný teoretický i metodologický problém mnohých spoločenských vied.

Základným východiskom výskumnej práce je humanistický prístup k rozvoju osobnosti, ktorý zdôrazňuje dôležitosť interakcie jednotlivca s prostredím. „Ja“ koncepcia Rogersa (1966) zdôrazňuje významnosť sebarealizácie, zodpovednosť, slobodnú voľbu a sociálny kontext vo vývine osobnosti. Zameriava pozornosť na aktívne poznávanie sveta s potrebou sebarealizácie, hľadania zmyslu života a jeho naplnenosti v zmysle všeludských hodnôt, ktoré je pre naše výskumné ciele určujúce.

Hodnoty chápeme ako prejav subjektívno-objektívneho vzťahu s hodnotiacim aspektom, ktoré ovplyvňujú prežívanie a regulujú správanie jednotlivca. Chápeme ich ako konštrukt s kognitívnym, afektívnym a hodnotiacim aspektom. „Rozbor všeobecného chápania hodnôt ukazuje, že hodnoty môžu predstavovať objektívne vlastnosti predmetov, ktoré existujú nezávisle od človeka a tiež charakteristiky istých javov či udalostí. Tieto vlastnosti však získavajú charakteristiku hodnôt až vtedy, keď ich začne využívať a prežívať človek“ (Čačka, 1997, s. 332). Takto definované hodnoty sa prejavujú v dvoch základných podobách:

- ako hodnotové charakteristiky predmetov a javov, ktoré sú pre človeka dôležité v súvislosti s ostatnými aktivačnými činiteľmi - potrebami, postojmi,
- ako hodnotové predstavy, pojmy, ciele, ku ktorým človek smeruje.

Hodnoty vytvárajú zložitú štruktúru, ktorá sa prejavuje ako hodnotový systém a hodnotová orientácia. Hodnotový systém má individuálny charakter a vzniká interiorizáciou spoločenských hodnôt. Hodnotovú štruktúru chápeme ako usporiadanie hodnôt do poradia podľa významnosti pre jednotlivca a charakterizovanú vzájomnými vzťahmi medzi jednotlivými hodnotami. Vzhľadom k tomu, že je hodnotová štruktúra spoločensko-historicky podmienená, môžeme v hodnotových štruktúrach jednotlivých ľudí nachádzať spoločné znaky. Naopak individuálne odlišnosti vyplývajú z osobnostných charakteristík jednotlivca, špecifik jeho sociálneho prostredia, výchovy, vzdelania i profesijného zamerania. **Hodnotovú orientáciu** chápeme ako výslednicu danej hodnotovej štruktúry, ako „...kryštalizáciu hodnôt okolo určitej ústrednej hodnoty“ (Zelina, 1996, s. 167), ktorá sa prejavuje v rozhodovaní o významnosti konkrétnej hodnoty a jej zaradení do systému hodnôt, usporiadaní do poradia podľa stupňa dôležitosti.

V práci prijímame Sprangerovu teóriu hodnotovej orientácie, ktorá vychádza z nadindividuálneho hodnotového vedomia. Obsahuje šesť základných hodnôt, ktoré v rôznej miere podmieniajú formy správania a prežívania jednotlivca. Spranger definuje šesť hodnotových orientácií: teoretickú, praktickú, estetickú, sociálnu, religióznu a mocenskú. Hodnoty sú podľa Sprangera usporiadané do hierarchického systému, zastúpené proporcionálne, pričom jedna z nich dominuje a determinuje správanie jednotlivca.

Z pohľadu vývinu osobnosti sa hodnoty stávajú súčasťou osobnosti v procese interiorizácie a závisia od vnútorných dispozícií každého jednotlivca, jeho osobnej životnej skúsenosti, sociálnych vzťahov a socio-kultúrnych podmienok. **Dosah pôsobení jednotlivých výchovných činiteľov, rodiny, školy,**



Ilustrácia ku knihe P. Karpinský: Rozprávky z múzea záhad a tajomstiev

vrstovníkov, spoločnosti, je stálym predmetom bádania a ich podiel na interiorizácii hodnôt sa v procese ontogenézy mení. V centre pozornosti našej výskumnej práce je obdobie dospievania - adolescencie, charakterizované ako obdobie, v ktorom sa stabilizuje hodnotová orientácia ako výsledok hľadania identity a riešenia otázok o zmysle života. Pribeh dospievania veľmi závisí od špecifických kultúrnych a spoločenských podmienok, od tradícií a noriem konkrétnej spoločnosti. V posledných desaťročiach sa obraz, priebeh a význam obdobia adolescencie výrazne mení a ako uvádza Macek (2004, s. 116) „...väčšina súčasných adolescentov nepocituje svoje dospievanie ako obdobie plné kríz, konfliktov, stretov s autoritami a spoločenskými normami.“ V tradičných pohľadoch je vzbura voči autoritám príčinou odmietania hodnôt rodičov a príklonu k vrstovníckym skupinám a ich hodnotám. Táto revolta je označovaná ako generačný konflikt hodnôt. Macek (2004, s. 53) upozorňuje, že „predpoklad, že konflikt rodičov a dospievajúcich je v zásade zdravý a nutný pre pozitívny vývin, sa ako univerzálny vývinový rámec nepotvrdzuje. ...mnohé štúdie ukazujú, že adolescenti sa svojou hodnotovou orientáciou viac podobajú vlastným rodičom ako svojim priateľom.“

V hodnotovej orientácii adolescentov sa odráža celková rodinná atmosféra, dlhodobá úroveň vzájomných vzťahov v najbližšom sociálnom prostredí adolescenta (priatelia, škola, učitelia), postoje k iným ľuďom, k vzdelaniu, k práci, aspirácie, materiálne a kultúrne potreby. Adolescent interiorizuje niektoré spoločenské a rodinné hodnoty v závislosti od kvality interakcie vo vnútri primárnej rodiny, ktorá zabezpečuje medzi-generačný prenos hodnôt. Výsledkom interiorizácie určitých hodnôt je, že jednotlivec začína podľa týchto hodnôt konať, vyberá si prostriedky na dosahovanie čiastkových cieľov, stanovuje si životné ciele a tým zmysel vlastnej existencie.

Hodnotový výchovný zámer predpokladá, že vychovávaný bude privedený do takého psychického stavu citlivosti, vnímavosti, aby mohol prebiehať proces hodnotenia a výchova tak bude pokračovať v seba-výchovu, vzdelávanie v seba-vzdelávanie.

Ciele a hypotézy výskumu

Vo výskume vychádzame z uvedených teoretických poznatkov a reflektujeme na meniace sa spoločenské, sociálne a kultúrne podmienky, ktoré determinujú hodnotovú orientáciu adolescentov. Primárnym cieľom nášho výskumu je deskripcia a analýza hodnotovej orientácie stredoškôľakov, ktorí sa od predchádzajúcich generácií líšia predovšetkým osobnou skúsenosťou s novým spoločenským zriadením. Druhým cieľom je komparácia a štatistické spracovanie rozdielov v hodnotovej orientácii vybraných podsúborov na základe triediacich znakov: pohlavie, druh navštevovanej strednej školy. Cieľom je:

1. Poznanie hodnotovej orientácie súčasných stredoškôľakov, ktorá sa vzhľadom na spoločenské zmeny môže výrazne odlišovať od výsledkov predchádzajúcich výskumov (to, čo bolo považované za nové výdobytky demokracie, je súčasnými adolescentmi vnímané ako samozrejmosť). Hľadanie odpovede na otázku: **Aká je hodnotová orientácia súčasných stredoškôľakov?**

2. Poznanie determinantov odlišností hodnotovej orientácie, zachytenie vzájomných súvislostí medzi hodnotovou orientáciou jednotlivca, jeho socio-kultúrnou charakteristikou, rozdielnosti a podobnosti hodnotovej orientácie žiakov rôznych stredných škôl - gymnázií, stredných odborných škôl, stredných odborných učilíšť. Hľadanie odpovedí na otázky: **Je rozdielna hodnotová orientácia chlapcov a dievčat? Je rozdielna hodnotová orientácia žiakov rôznych stredných škôl?**

Z teoretickej analýzy problému a uvedených výsledkov výskumov hodnotovej orientácie adolescentov sme stanovili nasledujúce hypotézy:

H1: Predpokladáme štatisticky nevýznamné rozdiely v hodnotovej orientácii chlapcov a dievčat, žiakov a žiačok stredných škôl.

Pri formulovaní tejto hypotézy vychádzame zo súčasných životných podmienok žiakov a žiačok, ktoré vytvárajú platformu rovnocennosti a rovnosti príležitostí. Tiež predpokladáme, že kultúrne tradície rozdielnej výchovy dievčat a chlapcov sa zmierňujú a v súčasných socio-ekonomických podmienkach prebieha v oblasti sebaapresadenia a spoločenského uplatnenia stieranie rozdielnosti sociálnej roly mužov a žien.

H2: Predpokladáme štatisticky nevýznamné rozdiely v hodnotovej orientácii žiakov rôznych stredných škôl.

Ak predpokladáme, že rozhodnutiu o štúdiu na strednej škole len malou mierou predchádza presné vytýčenie životného smerovania a profesijného uplatnenia sa na trhu práce v presne špecifikovanej oblasti, tak v jednotlivých typoch stredných škôl je najviac nevyhranených žiakov s rozdielnymi životnými cieľmi a prioritami. Z tohto dôvodu sme danú hypotézu formulovali ako nulovú.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 222 stredoškôľakov. Výber respondentov bol zámerný, dostupný (Švec, 1998, Hill, 2004), respondenti boli žiaci druhých a tretích ročníkov stredných škôl v trenčianskom regióne, z ktorých 79,7 % tvorili dievčatá, priemerný vek respondentov bol 17,1, SD = 1,6 roka. Výskumnú vzorku tvorili žiaci dvoch typov stredných škôl,

44,1 % boli žiaci gymnázií, 55,9 % žiaci stredných odborných škôl (z toho 38,7 % boli žiaci stredných priemyselných škôl a 17,2 % žiaci stredných odborných učilíšť).

Metodika výskumu

Výskum hodnotovej orientácie stredoškôľakov je koncipovaný ako kvantitatívny medzisubjektový výskum a korelačná štúdia s cieľom zistiť, či existuje spoločný trend alebo systematicky sa opakujúci vzťah medzi meranými premennými.

Problémom výskumu hodnotovej orientácie je výber vhodnej metodiky. Najpoužívanejšou metódou výskumu hodnôt je dotazník, ktorý umožňuje kvantifikovanie údajov rôznymi spôsobmi. Na zisťovanie hodnotovej orientácie stredoškôľakov sme vybrali **Dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií, postojov k hodnotám a motivácie výkonu HO-PO-MO** (Vonkomer, 2002), ktorý spĺňa kritériá naplnenia výskumných cieľov.

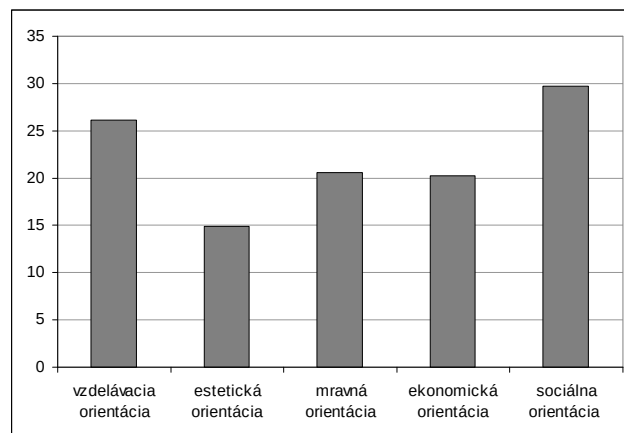
Spracovanie a interpretácia výsledkov

V našom výskume údaje získané uvedenými metodikami umožňujú nasledovné spracovanie a interpretáciu:

1. **deskriptívnu analýzu** hodnotovej orientácie stredoškôľakov z hľadiska pohlavia, typu strednej školy, typu rodinného prostredia a ďalších triediacich znakov,
2. **analýzu rozdielov** medzi jednotlivými skupinami respondentov pomocou štatistických metód (Hendl, 2004, Švec, 1998),
3. **štatistickú inferenciu**, testovanie stanovených hypotéz výskumu.

Všetky uvedené štatistické analýzy boli uskutočnené pomocou štatistického systému SPSS, verzia 8.0 (Sollár, Ritomský, 2002). Predpoklad normality rozloženia jednotlivých premenných sme testovali Kolmogorov-Smirnovým testom, pretože niektoré podsúbory mali početnosť menšiu ako 30 respondentov. Pre overenie homogenity rozptylov medzi skupinami bol použitý Levenov test. Pre porovnanie významnosti rozdielov premenných medzi skupinami bol použitý Studentov t-test pre nezávislé súbory a Fischerov F-test pre viacero súborov. Výsledky komparácie a štatistická inferencia sú uvádzané na hladine významnosti $\alpha = 0,05$, ktorá je v štatistickom systéme SPSS predvolená.

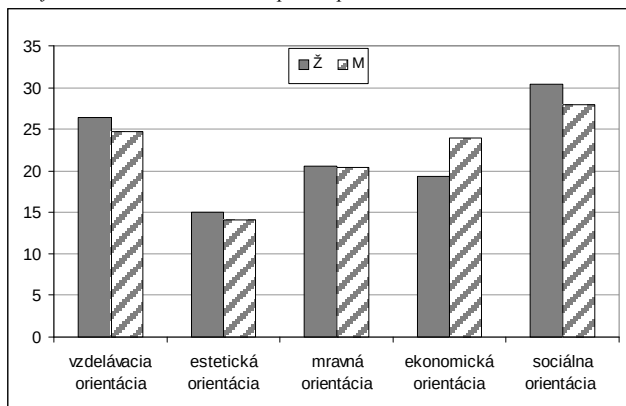
Výsledky v dotazníku HO-PO-MO ukazujú, že najvýraznejšou hodnotovou orientáciou stredoškôľakov je sociálna orientácia (AM = 29,76, SD = 6,18), nasleduje orientácia vzdelávacia (AM = 26,10, SD = 5,23), mravná (AM = 20,55, SD = 3,92), ekonomická (AM = 20,20, SD = 6,68) a posledná je estetická orientácia (AM = 14,91, SD = 5,75), ako uvádza graf 1.



Graf 1: Hodnotová orientácia stredoškôľakov podľa metodiky HO-PO-MO

V metodike dotazníka hodnotových orientácií HO-PO-MO sme podľa pohlavia získali údaje, ktoré uvádzame v nasledujúcom grafe 2.

Graf 2 Hodnotová orientácia podľa pohlavia v metodike HO-PO-MO



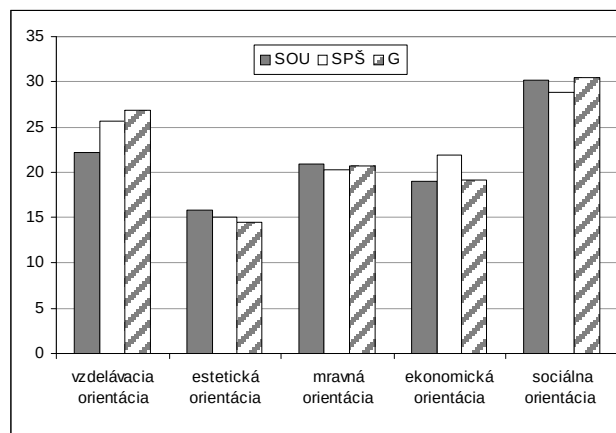
Podľa výsledkov možno konštatovať, že dievčatá vykazovali najvýraznejšiu sociálnu orientáciu ($AM = 30,34$, $SD = 5,89$), potom vzdelávaciu ($AM = 26,45$, $SD = 4,76$), mravnú ($AM = 20,57$, $SD = 3,38$), ekonomickú ($AM = 19,31$, $SD = 6,23$) a najmenej estetickú orientáciu ($AM = 15,11$, $SD = 5,58$). U chlapcov bola najvýraznejšia tiež hodnota sociálnej orientácie ($AM = 27,96$, $SD = 6,82$), potom vzdelávaciu ($AM = 24,73$, $SD = 6,65$), ekonomickú ($AM = 23,96$, $SD = 7,27$), mravnú ($AM = 20,49$, $SD = 4,29$), estetickú orientáciu ($AM = 14,11$, $SD = 6,39$).

Ak porovnáme v stredných hodnotách orientácie chlapcov a dievčat, tak zisťujeme, že u oboch skupín sú na prvých miestach sociálna a vzdelávacia hodnotová orientácia. Poradie sa mení len medzi ekonomickou a mravnou orientáciou, ktorá je u chlapcov v menovanom poradí, u dievčat je najskôr mravná a potom ekonomická hodnotová orientácia. Porovnanie rozdielov a ich významnosť medzi skupinami, ktoré ukazujú štatisticky významný rozdiel v ekonomickej orientácii ($t(220) = 4,063$; $p < 0,01$, s rozdielom v intervale $(2,21; 6,50)$). **Pre chlapcov, ako ukazujú výsledky, je dôležitejšia ekonomická orientácia, ktorá je vyjadrením ich sociálnej pozície a sociálneho statusu ako dôležitého faktora sebaapresadenia sa. Dievčatá v preferencii hodnôt vyjadrili orientáciu na sociálne vzťahy, citové väzby a emocionálnu odozvu, ktoré sú pre ne významnejšie ako ekonomická hodnotová orientácia.** Predpokladáme, že v snahe dievčat vytvoriť pozitívne sociálne vzťahy je ich preferencia mravných hodnôt žiaduca. Nami zistené rozdiely v hodnotovej orientácii chlapcov a dievčat sú v súlade so zisteniami výskumov hodnôt v predchádzajúcich rokoch (Severová 1986, Tarocková 1998, Devicová 2001).

Medzipohlavné rozdiely hodnotovej štruktúry sú v centre výskumu mnohých autorov a ich výsledky závisia od použitej metodiky výskumu. Vychádzajúc z kultúrnych tradícií a rozdielnej osobnostnej štruktúry mužov a žien, sa dajú výsledky interpretovať v týchto súvislostiach. Dôraz žien na medziľudské vzťahy a ich kvalitu je nielen všeobecným predpokladom, ale opakovanne sa potvrdzuje výsledkami mnohých výskumov. V našom výskume to ukazuje štatisticky významný rozdiel v ekonomickej orientácii, ktorá je pre chlapcov dôležitejšia ako pre dievčatá.

V našom výskume sme venovali pozornosť možným rozdielom v hodnotovej orientácii žiakov rôznych typov stredných škôl. Hodnotovú orientáciu podľa metodiky HO-PO-MO je možné názorne vidieť v grafe 3.

Graf 3 Hodnotová orientácia stredoškôľakov podľa typu školy v metodike HO-PO-MO



Ako vidieť z výsledkov žiaci gymnázií preferovali hodnotové orientácie v nasledujúcom poradí: sociálna ($AM = 30,44$, $SD = 6,11$), vzdelávacia ($AM = 26,91$, $SD = 5,09$), mravná ($AM = 20,63$, $SD = 4,28$), ekonomická ($AM = 19,14$, $SD = 6,73$) a estetická ($AM = 14,50$, $SD = 5,67$). U žiakov SPŠ bolo poradie hodnotových orientácií: sociálna ($AM = 28,80$, $SD = 6,47$), vzdelávacia ($AM = 25,58$, $SD = 5,00$), ekonomická ($AM = 21,95$, $SD = 6,14$), mravná ($AM = 20,30$, $SD = 3,50$) a estetická ($AM = 14,99$, $SD = 5,51$). Žiaci SOU preferovali orientáciu sociálnu ($AM = 30,18$, $SD = 5,51$), potom vzdelávaciu ($AM = 22,18$, $SD =$), mravnú ($AM = 20,92$, $SD = 6,51$), ekonomickú ($AM = 18,95$, $SD = 7,01$) a estetickú ($AM = 15,79$, $SD = 6,51$).

Na 0,05 % hladine významnosti sa prejavili rozdiely v ekonomickej orientácii medzi žiakmi SPŠ a SOU a tiež medzi žiakmi SPŠ a gymnázii. **Ekonomickú hodnotovú orientáciu preferovali žiaci SPŠ pred žiakmi SOU rozdielom 3,01 a pred žiakmi gymnázií rozdielom 2,81.**

Výsledky hodnotových orientácií žiakov rôznych typov stredných škôl potvrdzujú **nadradenosť sociálnych väzieb k ekonomickým hodnotám a celkovú orientáciu na uspokojenie sociálnych potrieb - patriť, byť potrebný a uznávaný.** Prekvapujúci je rozdiel v preferencii ekonomickej orientácie medzi žiakmi SOU a SPŠ. Možným vysvetlením je súčasná situácia na trhu práce, ktorá je priaznivejšia pre odbornosť v manuálnych a remeselných prácach a žiaci SOU sa tak cítia menej ekonomicky ohrození a naopak viac žiadani. **Overenie hypotéz**

V práci sme si stanovili hypotézy, ktoré sú postavené ako nulové.

H1. Predpokladáme štatisticky nevýznamné rozdiely v hodnotovej orientácii chlapcov a dievčat, žiakov a žiačok stredných škôl.

Porovnanie rozdielov a ich významnosť medzi skupinami, ktoré ukazujú štatisticky významný rozdiel v ekonomickej orientácii ($t(220) = 4,063$; $p < 0,01$, s rozdielom v intervale $(2,21; 6,50)$). Pre chlapcov, ako ukazujú výsledky, je dôležitejšia ekonomická orientácia, ktorá je vyjadrením ich sociálnej pozície a sociálneho statusu ako dôležitého faktora sebaapresadenia sa. Dievčatá v preferencii hodnôt vyjadrili orientovanosť na sociálne vzťahy, citové väzby a emocionálnu odozvu, ktoré sú pre ne významnejšie ako ekonomická hodnotová orientácia. Vzhľadom na uvedené štatistické údaje popierame nulovú hypotézu a prijímame hypotézu o rozdielnosti hodnotových orientácií chlapcov a dievčat, žiakov a žiačok stredných škôl.

Nami stanovená nulová hypotéza nebola potvrdená.

Druhá hypotéza sa týkala komparácie hodnotovej orientácie žiakov rôznych stredných škôl a stanovili sme ju ako nulovú.

H2. Predpokladáme štatisticky nevýznamné rozdiely v hodnotovej orientácii žiakov rôznych stredných škôl.

Na 0,05 % hladine významnosti sa prejavili rozdiely v ekonomickej orientácii medzi žiakmi SPŠ a SOU a tiež medzi žiakmi SPŠ a gymnázií. Ekonomickú hodnotovú orientáciu preferovali žiaci SPŠ pred žiakmi SOU rozdielom 3,01 a pred žiakmi gymnázií s rozdielom 2,81.

Vyššie uvedené údaje vyvracajú nulovú hypotézu o rovnosti hodnotových orientácií žiakov rôznych stredných škôl. Vo všetkých metodikách sa na 0,05 % hladine významnosti prejavili štatisticky významné rozdiely medzi žiakmi gymnázií, SPŠ a SOU, a preto zamietame nulovú hypotézu. **Nami stanovená hypotéza nebola potvrdená.**

Zhrnutie výsledkov a diskusia

Podľa Ingleharta (1997) v pokročilých industriálnych spoločnostiach postmoderné hodnoty odrážajú predpoklad, že individuálne prežitie je zabezpečené, čo vedie k zdôrazňovaniu seba (self-expression). Postmoderné hodnoty kladú najvyšší dôraz na sebanaplnenie (self-fulfillment) prostredníctvom kariéry. V našom výskume sme dospeli k výsledkom, ktoré nepotvrdzujú tento trend hodnotových orientácií. Deskripciou celej výskumnej vzorky sme zistili u stredoškôľakov preferenciu sociálnej hodnotovej orientácie v metodike HO-PO-MO. Naše zistenia sú v súlade s výskumami Vagovičovej a Černej (1999), Halamu (2000), Klčovanskej (2000), Stempelovej (2001), ktorí zistili, že k najpreferovanejším hodnotám adolescentov patria allocentrické hodnoty: šťastie, láska, rodinný život, priateľstvo, sloboda, múdrosť. Možno konštatovať, že hodnotová orientácia stredoškôľakov preferuje hodnoty vzťahov a je vyjadrením tradičných hodnôt našej spoločnosti.

Výsledky korešpondujú s charakteristikou vývinového obdobia adolescencie, ktorej vývinovou úlohou je začlenenie sa do sociálnej skupiny, vytvorenie citových partnerských vzťahov a hľadanie vlastnej identity. Výraznou potrebou adolescentov je byť súčasťou referenčnej skupiny a udržiavať intenzívne obohacujúce sociálne vzťahy, čím si vysvetľujeme preferenciu sociálnych hodnôt. Hodnotovú orientáciu stredoškôľakov by sme mohli označiť ako dôležitosť byť a patriť a nie mať a vlastniť. Túto charakteristiku adolescencie ponúkol Nurmi (1991), ako úlohu adolescentov nájsť si prácu, vybrať si ďalšie štúdium, nájsť spriaznenú sociálnu skupinu,

vybrať si partnera, založiť rodinu a to bez väčších kultúrnych rozdielov. Najmenej sú, podľa našich zistení, u stredoškôľakov sýtené hodnoty estetickej orientácie. Svet krásy a prežívanie krásna je zrejme pre stredoškôľakov istá nadstavba, doplnenie životných cieľov, a preto sa ich sýtenosť prejavila ako veľmi nízka.

Komparáciou výsledkov u chlapcov a dievčat sme zistili štatisticky významné rozdiely, napriek tomu, že sme ich v súčasnom snažení sa spoločnosti o rodovú rovnosť nepredpokladali. Pre chlapcov je dôležitejšia ekonomická orientácia ako pre dievčatá, ktorá vychádza z potreby sebaapresadenia, orientácie na úspech a hodnotenia vlastnej úspešnosti cez výkon, čo korešponduje s tradičným obsahom sociálnej roly muža ako žiteľa a rodiny. Tiež súvisí s hodnotením úspešnosti muža, jeho sociálneho statusu, ktorý sa odvíja od úrovne jeho ekonomickej prestíže. Naše zistenia sa nelíšia od predchádzajúcich výskumov (Osecká, 1984, Severová, 1986, Lukášová, 1987, Taročková, 1998, Devicová, 2001), ktoré ukazujú, že pre chlapcov je najdôležitejšie byť inteligentný, mať vedomosti, pre dievčatá porozumieť a pomáhať ľuďom. Altruistické hodnoty sú zrejme bližšie psychickej štruktúre dievčat, ktorých základom je potreba blízkosti druhého človeka, starostlivosť o neho, potreba dávania, ktorá sa prejavuje v heterosexuálnych vzťahoch a v materstve. Výsledky výskumu ukázali, že chlapci častejšie uvádzajú hodnoty intelektuálne, hodnoty prestížne, materiálne, spoločenské a hodnoty príjemnosti.

Komparáciou výsledkov podľa typu navštevovanej školy sme zistili viaceré štatisticky významné rozdiely. Ekonomická hodnotová orientácia je pre žiakov SPŠ dôležitejšia ako pre žiakov gymnázií a žiakov SOU. Domnievame sa, že táto vyššia sýtenosť ekonomických aspektov životných cieľov je výsledkom konfrontácie žiakov SPŠ s trhom práce, ktorý môže vyvolávať pocit ohrozenia z profesijného uplatnenia a nenasplnenia existenčných potrieb. Podobné výsledky získala vo svojom výskume roku 2001 Devicová (2001).

Záver

Ideály a vzory výchovy fungovali od dávnych dôb ako východisko i spôsob ovplyvňovania procesov utvárania osobnosti mladej generácie, čím sa dal do istej miery charakterizovať výsledok výchovného procesu. Ideál výchovy môže vykazovať relatívne ustálené znaky a hodnotový obsah, ktorý sa vyjadruje koncentrovane ako hodnotová orientácia. V meniacich sa sociálno-ekonomických podmienkach stojí pred nami otázka, nakoľko sa hodnotový systém zachováva alebo mení. Charakteristiku 20. storočia ako konfrontáciu medzi bytím a vlastníctvom opísal Fromm (1992, s. 23) ako „vlastnícku orientáciu charakteristickú pre západnú spoločnosť, kde dominantnou témou života je honba za peniazmi, slávou, mocou, čo sa dá dosiahnuť len neúprosnou súťažou a extrémnym tempom života.“

Vyššie uvedené riziká postmodernej doby sa transformujú a dotýkajú školy ako vzdelávacej a výchovnej inštitúcie, pretože hodnotový systém školy ovplyvňuje víziu školy a jej ciele. V tomto smere je potrebné venovať pozornosť analýze správania sa žiakov a učiteľov s ohľadom na hodnoty a ich hodnotovú orientáciu.

Výchova, v rámci inštitucionalizovaného pôsobenia školy, prostredníctvom učiteľov a vychovávateľov má smerovať k sebavýchove. V sebavýchove je dôležitý najmä dostatok

Ilustrácia ku knihe P. Karpinský: Rozprávky z múzea záhad a tajomstiev



podnetov, ktoré budú viesť k spoločensky žiaducemu správaniu a potom k rysom osobnosti zabezpečujúcim stabilitu a spohľadlivosť jednotlivca v spoločnosti. Prínos poznania hodnotovej

orientácie osobnosti žiaka je v tom, že poznanie hodnôt, ktoré patria k jadrú osobnosti, je kľúčom k poznaniu charakteru osobnosti žiaka strednej školy.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ČAČKA, O. 1997. *Psychologie*. Brno : Doplněk, 1997.
- DEVIČ, A. 2001. Životné ciele a zmysel života adolescentov. In: *Psychológia pre bezpečný svet : zborník príspevkov*. Bratislava, 2001, s. 286-293.
- FROMM, E. 1992. *Mít nebo být*. Praha : Naše vojsko, 1992.
- GRÁC, J. 1990. *Exemplifikácia*. Bratislava : Obzor, 1990. ISBN 80 215 0097 2
- HALAMA, P. 2000. Zvládanie existenciálnej úzkosti adolescentov pomocou utvárania zmyslu života. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2000, č. 35, s. 222-232.
- HILL, G. 2004. *Moderní psychologie*. Praha : Portál, 2004.
- INGELHART, R. 1997. *Modernization and Postmodernization - Cultural, Economic and political Change in 43 Societies*. Princeton: Princeton University Press 1997.
- KLČOVANSKÁ, E. 2000. Kvalita zmyslu života a orientácia u adolescentov. In: *Zborník Katedry psychológie FH TU. Trnava*, 2000.
- KLČOVANSKÁ, E. 2005. *Hodnoty a ich význam v psychológii*. Trnava : Trnavská univerzita, 2005. ISB 80-8080-039-2
- LUKÁŠOVÁ, R. 1987. K problematice výzkumu hodnotových orientací. In: *Československá psychologie*, 1987, č. 5, s. 415-424.
- LUKASOVA, E. 1998. *I tvoje utrpení má svůj smysl*. Brno : Cesta. 1998
- LORENZ, K. 1973. *Die acht Tausenden der zivilisierten Menschheit*. München : Piper und Co, 1973.
- MACEK, P. 2004. *Adolescence*. Praha : Portál, 2004.
- MAJCHRÁK, J. 2000. Charakteristika mládeže na základe vybraných štatistických údajov. In: *Mládež a spoločnosť*, 2000, č. 1, s. 46-53.
- Milénium - koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov. In: *Učiteľské noviny*, roč. 50, č. 32.
- NURMI, J.E. 1991. How to adolescent see their future? In: *Development review*, 1991, č. 11, s.1-59.
- OSECKÁ, L. 1984. Možnosti využiti párového srovnání pro výskum hodnot. In: *Československá psychologie*, 1984, č. 5, s. 421-429.
- ROGERS, C.R. 1966. *Príspevok k modernému prístupu k problému hodnôt: zaujímavosti zo svetovej pedagogiky a psychológie*. Bratislava, 1966.
- SEVEROVÁ, J. 1986. Úloha pohlaví a věku v hodnotové orientaci dospívajících. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1986, č. 5, s. 403-416.
- SOLLÁR, T., RITOMSKÝ, A. 2002 *Aplikácie štatistiky v sociálnom výskume*. Nitra: Fakulta sociálnych vied UKF. ISBN 80-8050-508-2
- STEMPELOVÁ, J. 2001. Životná orientácia a ciele súčasných maturantov. In: *Psychológia pre bezpečný svet : zborník príspevkov*. Bratislava, 2001, s. 279-285.
- ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS, 1995. ISBN 80-88778-15-8
- TAROČKOVÁ, T. 1998. Výskum hierarchii životných cieľov - história a súčasnosť. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1998, č. 33, s. 232-240.
- VAGOVIČOVÁ, G., ČERNÁ, Z. 1999. Hodnotová orientácia súčasnej mládeže. In: *Rodina a škola*, 1999, č. 1, s.12.
- VONKOMER, J. 2002. *Dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií, postojov k hodnotám a motivácie výkonu* .(T-252). Bratislava : Psychodiagnostika, 2002.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava : IRIS, 1996.

Summary: We are concentrated in this report on theories of values. It defines basic conceptual apparatus of values, value structure and value orientation, along with focusing on actual state of empirical research and knowledge of value orientations. The second part of thesis presents description of value orientation of today high school students, the comparative study of selected variables. To complete description, data were processed according to procedures based on Spranger theories of value orientation. The aim was to provide the value profile of today high school students and value profiles of selected parts of sample, according to some sorting criteria. Our second interpretation procedure was analysis of differences, description of statistically significant differences of value profiles selected parts of sample, according to various sorting criteria.

NELÁTKOVÁ ZÁVISLOST - NEW ADDICTIONS

Jakub Bączek, Centrum Szkoleniowe FRR, Katowice, Poľsko

Anotace: Článek se zabývá otázkou nelátkových závislostí, tj. takových, u kterých nevystupuje chemický činitel, a jenom behaviorální podnět, který způsobuje to, že člověk se stává závislým a hledá štěstí „vně“ sebe. Z mnoha behaviorálních závislostí jsou rozsáhleji popsány závislosti na internetu, mobilním telefonu a vorkoholismus. V druhé části článku jsou výsledky výzkumů provedených na vzorku 137 studentů žywiecké školy. Prostřednictvím dotazníku byli tázáni na chování, která mohou sugerovat nelátkovou závislost. Výsledky výzkumu ukazují, že mezi respondenty se objevilo 10 % osob, které mohou být závislé na internetu a také několik procent osob, které lze podezřívat ze závislosti na mobilním telefonu nebo vorkoholizmu.

Klíčová slova: nelátkové závislosti, závislost na internetu, závislost na mobilním telefonu, vorkoholismus, výzkum

Je složité predstaviť definíciu závislosti obzvlášť, když se v posledních letech stále v širším pojetí pristupuje k otázce závislosti človeka na vonjších podnĕtoch nabývání štěstí. Iluze hledání naplnění se už netýká jen látek. Závislost na alkoholu, drogách, nikotinu nebo lécích se zdá být pomĕrnĕ dobře prozkoumána a popsána v příslušné literatuře. Podstatně ménĕ pramenů (i když se situace v posledních letech mění) je

k otázce nelátkové závislosti (tzv. New additions” C. Guerreschi, 2006).

Závislost není totĕž co návyk, nelze také říci, že jde o nemoc. Závislost lze brát jako proces, ve kterém osoba po kontaktu s výjimečným předmĕtem začíná jinak vidĕt sama sebe. Je to „vlastní přesvědčení, upevnĕné v důsledku subjektivně interpretované zkušenosti, v nalezení v jistĕm místĕ

nebo předmětu, a jen v něm, základního uspokojení svých nejpodstatnějších potřeb a tužeb" (P. Rigliano, 1998).

„New addictions" jsou to závislosti všeho druhu, ve kterých chemické látky nehrají významnou roli. Do této skupiny můžeme zařadit závislosti na hazardních hrách, závislosti na internetu, mobilním telefonu případně i sexu. Složitost léčby tohoto typu závislosti spočívá mezi jiným v tom, že jde o legální chování, dokonce veřejně akceptované a vyžadované. Téměř každá dospělá osoba v Polsku používá internet nebo mobilní telefon. Malá část z nich může být na těchto vynálezech závislá. Tyto osoby nevidí problém ve svém jednání, vždyť „je normální, že denně se tráví nějaký ten čas připojen do sítě".

Ještě významněji je vidět problém „new addictions" na příkladu závislých, kteří jsou často obdivováni a kterým se někdy i závidí ... Jde o závislé osoby, které se setkávají s názorem typu: „chtěl bych být takový jak ty" nebo „obdivuji tě". Jedná se zde o vorkoholiky, kterým se také připisuje proud úvah o „new addictions".

V tomto textu se chci soustředit na zvolené nové závislosti z perspektivy více sociologické než psychotherapeutické. Kromě popisu vybraných jednotek, bych chtěl stručně popsat jejich pedagogické důsledky.

Závislost na internetu

Těžko si dnes můžeme představit fungování bez internetu. Pomocí internetu můžeme provádět platby, vést bankovní účty, kupovat knížky s doručením domů, poznávat nové lidi, případně domluvit si i rande. Uplatnění internetu by se dalo dlouho vyčíslovat, a určitě v budoucnu se ukážou další možnosti ve spojení se „sítí". V tomto kontextu se zdá být překvapivým fakt, že internet je sotva sedmnáctiletým objevem! V roce 1991 CERN (Evropská rada pro jaderný výzkum) otevřela World Wide Web, který se v ohromujícím tempu rozvinul do dnešní podoby.

Internet má samozřejmě hodně uplatnění, která pomáhají člověku a usnadňují mu fungování v některých oblastech aktivit. Uvádí se také uplatnění internetu ve vzdělávání. B. Siemieniecki rozlišuje zde:

- uplatnění internetu jako zdroje informací;
- uplatnění internetu jako nástroje k získávání informací;
- uplatnění internetu jako technického média v procesu vzdělávání;
- uplatnění internetu jako nástroje podporujícího proces vzdělávání ve škole (B. Siemieniecki, 1998).

V rozsahu těchto čtyř oblastí D. Siemieniecka popisuje využití ve vzdělávání portálů a informačních servisů, edukačních serverů, časopisů v elektronické podobě, skupin, listů diskusních fór, slovníků a on-line encyklopedií, virtuálních knihoven a e-knižek, internetových vyhledávačů nebo databází (D. Siemieniecka, 2007).

Kromě tohoto pozitivního využití internetu, je nutné myslet také na jeho „temné stránky". Anonymita, kterou získává uživatel sítě, někdy způsobuje, že internet se stává zdrojem patologického chování. Z masové perspektivy to jsou např.: šíření pedofilních obsahů, obchod s nelegálním zbožím, inzeráty na potraty nebo psaní diplomových prací. Z individuální perspektivy jsou to např. kybersex, využívání internetových četů v širokém měřítku nebo komunikace pomocí emotikonů místo reálné interpersonální relace s druhým člověkem (J. B. Bączek, 2007).

Soubor těchto posledních chování může vést k tzv. IAD - Internet addiction disorder. „Osoba, u níž se rozvinula závislost na internetu, zůstává mnoho hodin spojená se sítí se současnou

ztrátou pocitu času" (C. Guerreschi, 2006).

Znaky závislosti na internetu podle K. S. Young'a jsou:

- neklid spojený s internetem;
- rostoucí potřeba trávení času on-line;
- opakující se pokusy omezení doby trávení na internetu;
- uzavírání se v sobě v situaci omezeného využívání;
- problémy s plánováním času;
- problémy spojené se stresem v rodině, ve škole, v práci, u přátel;
- obelhávání jiných na téma množství času stráveného na internetu;
- změna nálady (K. S. Young, 2008).

Jiní autoři uvádí ještě mezi příznaky závislosti na internetu: tendenci prodlužování doby připojení, psychomotorická vznětlivost, fantazie a sny na téma internetu, záměrné nebo svévolné pohyby prstů jako při psaní na klávesnici (I. Goldberg, 2008), psychický stres, poruchy běžných činností, problémy v sociální, školní i pracovní sféře (K. Beard, 2002), poruchy spánku, nadměrná únava, oslabení imunitního systému, nepravidelné stravování, zanedbání těla a nedostatek tělesných cvičení, bolesti zad, svalů zápěstí, hlavy nebo únava očí (M. Orzack, 2008).

K vyšetření závislosti na internetu slouží „Internet Addiction Test" K. S. Young'a (1996), jehož části jsem využil ve svých výzkumech.

Závislost na mobilním telefonu

Ještě větší než k internetu je veřejná dostupnost k mobilním telefonům. Žijeme v době, kdy už nejen zaměstnanci větších firem vlastní mobily, ale také děti a důchodci. Používáme je běžně a často pomocí telefonního spojení vyřizujeme důležité věci (např. hledáme práci, prosíme o odměnu, něco prodáváme, vysvětlujeme něco zaměstnancům nebo šéfovi, řídíme lidmi) (J. B. Bączek, 2008).

Dostupnost mobilních telefonů zavedla do společenského prostoru nové druhy chování i úplně nové způsoby komunikace mezi lidmi (H. Lacohee, N. Wakeford, I. Pearson, 2003). Stále častěji používáme mobilní telefony s více funkcemi, které s komunikací rozhovorem nebo SMS nemají moc společného. Současné telefony mají kalendáře, hry, kalkulačky, fotoaparáty i zápisníky. Polyfunkčnost a estetická atraktivita mobilních telefonů má vyvolat jejich příjemné používání. V této situaci se rodí nová forma závislosti - závislost na mobilním telefonu (C. Guerreschi, 2006).

Výzkumy provedené v roce 2004 v Itálii ukazují, že přes 95 % žáků gymnázií používá mobilní telefon. Shodně s výsledky výzkumu 60% mládeže se přiznává, že navázalo známost s jinými osobami výhradně prostřednictvím SMS (bez osobního kontaktu), někteří z dotázaných mají mobilní telefon „u sebe" více než 10 hod. denně a berou ho sebou na prázdniny. Kromě toho, málokterý respondent vypíná mobilní telefon na noc (C. Guerreschi, 2006).

Závislost na mobilním telefonu lze charakterizovat některými níže uvedenými činiteli (L. Di Gregorio, 2003):

- závislé osoby připisují velký význam vlastnění mobilního telefonu;
- neodkládají ho ani na chvíli;
- je pro ně nejdůležitějším nástrojem každodenního kontaktu s jinými;
- pocítují diskomfort, když přístroj je vybitý (špatná nálada, neklid, někdy ataky paniky);
- používání telefonu v jejich případě není nutností, ale je činitelem emocionální povahy;
- telefon je pro ně zprostředkovatelem kontaktů s jinými lidmi;

- telefon potrebujú ke stále kontrole iných;
- cítí nátlak stáleho kontaktovania se s inými;
- jako omluvu svého chování uvádí prospěšnost a bezpečnost.

Závislost na telefonu není homogenní jednotkou. Autoři ukazují, že osoby používající mobilní telefony mohou být nevhodným způsobem závislé na SMS, na nových modelech telefonů, na hrách, nebo mohou být tzv. „mobilními exhibicionisty“ (C. Guerreschi, 2006).

Ke stanovení diagnózy závislosti na mobilním telefonu může sloužit „Cellular Addiction Test“ vytvořen SIIPC (italské sdružení prevence kompulsivních patologií). Část otázek tohoto testu byla inspirací k vytvoření vlastních otázek ankety použitých při výzkumu na žywiecké škole.

Závislost na práci

Názvem závislosti na práci se označuje „poruchy obsesně-kompulzivní, projevující se nucením sebe samého do práce, bezmocností regulování vlastních návyků spojených s prací a nadměrnou angažovaností v ní, až po zanedbávání důležitých životních činností“ (B. E. Robinson, 1998).

Jak jsem se už dříve zmínil, vorkoholizmus je specifickou závislostí. Vorkoholici jsou ctěni zaměstnavateli, zpravidla mají vysoké příjmy, jsou veřejně obdivováni a hodně lidí jim závidí ambice a motivaci k práci (C. Guerreschi nazývá vorkoholizmus „dobře oděnou“ závislostí (C. Guerreschi, 2006)). Po delší době vorkoholizmus může způsobit řadu problémů zdravotního, rodinného nebo sociálního rázu, a také může být příčinou propuštění z práce.

Současný „závod kryš“ (který už není jen doménou zahraničních firem, ale mluví se o něm také i na školách) souvisí se „životem v běhu“, se spěchem, s překládáním relací z virtuální sféry na sféru interpersonální (proto popularita počítačových programů typu gg nebo skype). Jestliže žijeme rychleji, je třeba také rychleji pracovat. Ti, kteří se chytí do této pasti, nemohou už později trávit svůj volný čas kon-struktivním a relaxujícím způsobem - odpovídající vorkoholik je osoba pospíchající, která chce „všechno navštívit“, určující si cíle a úkoly dokonce na dovolené. V souladu s výsledky výzkumu v současné době

takových lidí stále více přibývá.

Profil vorkoholika popisuje C. Guerreschi, který uvádí otázky jako (C. Guerreschi, 2006):

- Vorkoholik má problémy v kolektivní práci. Zastává názor, že nikdo z kolektivu nevykoná danou práci tak dobře jak on.
- Vorkoholik má neuspokojivý osobní život, protože se neproporcionálně soustředí na práci.
- Vorkoholik je málo výkonný. Jeho perfekce a přehnané bažírování na detailech způsobují, že pracuje pomaleji než ostatní.
- Vorkoholik je arogantní, žije v nejistotě, myslí si, že je nejlepší, proto neposlouchá ostatní členy kolektivu.
- Vorkoholik je tak nastaven na realizaci vytýčených cílů, že na tom ztrácí jeho kreativita.
- Vorkoholik neumí delegovat úkoly jiným osobám, proto je pořád unaven.

V závislosti od pramene se odhaduje, že vorkoholiků v americké společnosti (C. Guerreschi, 2006) je od 5 do 23 %. Výzkum širšího rozsahu na polské společnosti, kterou už lze uznat za postindustriální (tudíž v mnoha prvcích podobná americké), chybí. (H. Mielicka, 2002)

Jedním z nástrojů vyšetření vorkoholizmu je „Work Addiction Risk Test“ (WART) zpracován J. Johnsonem v Clinical Social Worker.

Shrnutí

Nelátková závislost se těžce diagnostikuje a rozezná. Sice jsou speciální testy pro výzkum vorkoholiků nebo osob závislých na internetu či mobilním telefonu, ale určité vyžadují ještě jistá vylepšení (nemluví již o kulturní adaptaci na polské podmínky).

V těchto výzkumech jsem se nesnažil určit procentuální hodnoty jevu nelátkové závislosti, a chtěl jsem jen ukázat na určité tendence v tomto oboru. Část chování, která by se dala podezírat o spojení se závislostí, se objevilo u studentů žywiecké školy. Teprve hlubší, psychologická vyšetření by mohla zjistit, kolik z nich je behaviorálně závislých. Do dnešního dne nejsou v Polsku pedagogické instrumenty, které by toto mohly jednoznačně určit.

Přel. Jan Szotkowski, Česká školní inspekce, Ostrava

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BĄCZEK, J. B.: *Czy twoja klawiatura potrafi się uśmiechać?* [w:] „Magazyn WSB”, nr 12 / 2007.
- BĄCZEK, J. B.: *Operowanie głosem w skutecznej rozmowie telefonicznej.* [w:] <http://www.psychologia-spoleczna.pl/content/view/274/48/>
- BEARD, K.: Internet Addiction: Current Status and Implication form Employers. [w:] „*Journal of Employment Counseling*”, nr 39 / 2002.
- DI GREGORIO, L.: *Psicologia del cellulare. Dipendenza e possesso del telefonino.* Milano 2003, Wyd. Franco Angeli.
- GOLDBERG, I.: *Internet Addiction Disorder.* [w:] <http://www.uml.edu/student-services/counseling/internet/netdisorder.html>
- GUERRESCHI, C.: *Nowe uzależnienia.* Kraków 2006, Wyd. Salwator.
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Historia_Internetu
- LACOEHEE, H., Wakeford N., Pearson I.: A Social History of the Mobile Telephone with a View of its Future. [w:] „*Technology Journal*”, nr 21 / 2003.
- MIELICKA, H.: *Podstawy socjologii. Mikrostruktury społeczne.* Kielce 2002, Wyd. Stachurski.
- ORZACK, M.: *Computer Addiction Services.* [w:] <http://www.computeraddiction.com>
- RIGLIANO, P.: *Indipendenza. Alcol e cibo, farmaci e droghe, comparamenti di rischi e d'azzardo: le relazioni di dipendenza.* Torino 1998, Wyd. Edizioni Gruppo Abele.
- ROBINSON, B. E.: *Chained to the Desk: a Guidebook for Workaholics: Their Partners and Children and the Clinicians who Treat Them.* Nowy Jork 1998, Wyd. NYU Press.
- SHAPIRA, N., GOLDSMITH, T., KECK, P., KHOSLA, U., MCELROY, S.: Psychiatric Feature of Individuals with Problematic Internet Use. [w:] „*Journal of Affect Disorder*”, nr 17 / 2000.
- SIEMIENIECKA, D.: *Internet w edukacji.* [w:] Siemieniecki B. (red.): *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki. Tom 2.* Warszawa 2007, Wyd. PWN.
- SIEMIENIECKI, B.: *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej.* Toruń 1998, Wyd. Adam Marszałek.
- YOUNG, K. S.: *Internet Addiction: Symptoms, Evaluation and Treatment.* [w:] <http://netaddiction.com/articles/symptoms.htm>

Summary: The article considers the question of non-substance addiction which means addictions which do not result from a chemical agent, but from behaviour. This means that a person becomes addicted and searches for happiness 'inside' the self. There are many types of behavioural addiction such as addiction to the Internet, mobile phones and workaholism. In the second section of the article results of research carried out with a group of 137 students are published. The results show that among respondents 10% of people may be addicted to the Internet and a further number to mobile phones or suffer from workaholism.

PROFESIJNÉ ŠTANDARDY MAJÚ ZELENÚ ...

Ivan Pavlov, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

Anotácia: V príspevku je spracovaná problematika profesijných štandardov v kontexte nového zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Zároveň spracúva požiadavky a funkcie profesijného štandardu.

Kľúčové slová: pedagogická profesia, profesijný štandard, profesijné kompetencie, profesiogram učiteľa.

Neuspokojivé výsledky slovenských žiakov v ostatných výsledkoch výskumov OECD (PISA) okrem iných skutočností poukazujú na potrebu zamýšľať sa nad profesionalizáciou učiteľov, ktorí sú jedným z kľúčových faktorov determinujúcich ich školskú úspešnosť. Mnohé pedagogické výskumy potvrdzujú, že kvalita učiteľov má preukázateľne vyšší dopad na rozdiely v učebných výsledkoch žiakov ako iné faktory (napr. počet žiakov v triede, dochádzka, motivácia a pod.). Zmeny v požiadavkách na učiteľov nachádzajú medzinárodné vyjadrenie v úvahách o možnosti **profesionalizácie pedagogickej profesie**. Profesionalizácia však naráža na absenciu presného vymedzenia súboru profesijných spôsobilostí na výkon profesie (v podobe profesijných kompetencií). Predpokladom pre komplexné riešenie prípravného vzdelávania a profesijného rozvoja učiteľov môže byť vypracovanie kompetenčných profilov, ktoré by charakterizovali roly, zodpovednosť, očakávané vedomosti, spôsobilosti a postoje učiteľov.

Pozorným čitateľom školskej legislatívy iste neuniklo, že s účinnosťou zákona NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch sa od 1. novembra 2009 „potichu“ do slovenskej pedagogickej terminológie a pedagogickej praxe dostane nový prvok - **profesijný štandard**. Čo to znamená, aké dôsledky pre výkon povolania učiteľov to bude mať? *Profesijný štandard predstavuje normatív, ktorý v nadväznosti na kvalifikačný predpoklad vymedzuje súbor profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon pedagogickej činnosti alebo odbornej činnosti pre kategóriu a podkategóriu pedagogického alebo odborného zamestnanca, zaradeného na príslušný kariérový stupeň a na kariérovú pozíciu.*

Profesijné štandardy sú vyústením práce odborníkov (Pedagogické rozhľady č. 3, 4-5/2006), ktorí v európskom kontexte porovnávali postavenie našich učiteľov a vypracovali návrh modelu ich rozvoja, ktorý bol prijatý a svoje naplnenie našiel v zákone. Zákon neprinesie zmenu kvality práce učiteľov, môže na to vytvoriť lepšie, alebo horšie podmienky a profesijné štandardy majú splniť funkciu piliera profesionalizácie učiteľstva. Zahraničné školské systémy majú profesijné štandardy (www.lerarenweb.nl, www.aeufederal.org.au, www.tda.gov.uk, www.standarducitele.cz), majú s nimi väčšia alebo menšie skúsenosti a tvoria prirodzenú súčasť systému profesijného rozvoja učiteľov. Profesijné štandardy ako model „licencie“ pri vstupe do profesie, ale aj model rozvoja profesionálov spravidla vytvárajú nezávislé agentúry, profesijné združenia a komory, zriedka ministerstvá (v duchu idey - štandard tvorí ten, kto ho užíva a najlepšie vie, čo potrebuje).

Máme sa obávať profesijných štandardov? Je profesijný štandard bičom na učiteľov? Myslím, že nie, ale záleží na tom, ako sa veci ujmeme. Požiadavky na profesijné kompetencie sa môžu vyvíjať:

1. Z opisu, vymenovania požiadaviek, čo by mal ideálny učiteľ robiť, aký by mal byť (normatívny, deduktívny spôsob), mapujeme kompetencie prostredníctvom schém, noriem, paradigiem, ich výsledkom je napr. profil, ktorý obsahuje viaceré vlastnosti (ich skupiny) potrebné na efektívny výkon profesie.
2. Z podstaty realizovaných činností - profesiograficky (empirický, kazuistický prístup), keď analyzujeme činnosť učiteľa - kompetencie, ktorými disponuje, zistíme reálny stav toho, čo už existuje (systematický opis všetkých požiadaviek, ktoré kladie profesia na zamestnanca - profesiogram).

Optimálny postup je, ak sa pri projektovaní profesijných kompetencií vychádza z dobre zostavených deduktívnych modelov, ktorých vhodnosť a realnosť sa empiricky overuje v praxi. V súčasnosti MPC spracúva (na základe poverenia MŠ SR) súbor profesijných štandardov pre všetky kategórie, subkategórie, stupne a pozície pedagogických a odborných zamestnancov (deduktívnym postupom). Nadväzujeme pri tom na výsledky práce pracovných skupín, ktoré už v roku 2007 predložili prvý variant profesijných štandardov a postupne boli publikované prostredníctvom tohto odborného-metodického periodika pre učiteľov. Nevzbudili mimoriadny ohlas na stránkach časopisu a z diskusií s učiteľmi vnímame skôr obavy z ich zneužitia ako nástroja kontroly profesijných činností učiteľov, ba až možnej represie voči nim. Domnievam sa, že súčasný model ako je zakotvený v legislatíve, tieto obavy nenaplnia. **Profesijný štandard plní tieto hlavné funkcie:**

Rozvojová - spočíva v potenciáli kompetencií poskytnúť učiteľom nástroj na sebareflexiu vlastnej pedagogickej činnosti, ich rozvoj.

Regulačná - podľa profesijného štandardu, budú povinní poskytovatelia kontinuálneho vzdelávania vypracovať vzdelávacie programy. Realizácia vzdelávacieho programu bude smerovať k tým kompetenciám učiteľov, ktoré sú žiaduce a ich osvojením sa vytvára potenciál na zlepšenie práce učiteľa.

Motivačná - transparentnosť profesijného štandardu (zrozumiteľnosť, dosiahnuteľnosť) má motivačný účinok pre učiteľa, aby mohol „modelovať“ svoju profesijnú cestu. Inak povedané: podľa štandardu by som mal vedieť, čo odo mňa škola očakáva a čo je preto potrebné urobiť.

Gradačná - profesijný štandard slúži na overenie profesijných kompetencií učiteľov na jednotlivých kariérových stupňoch (tzn. pri prvej a druhej atestácii, ukončovaní jednotlivých druhov vzdelávania). Súbor profesijných kompetencií predstavuje výstupné požiadavky, ktoré sa od adepta atestácie očakávajú. To však bude vyžadovať aj nové a moderné metódy hodnotenia, prezentovania dôkazov o dosiahnutí kompetencií (kurikulá, hodnotenia výučby od iných subjektov, písomné prípravy, scenáre výučby, videozáznamy, hospitačné záznamy a pozorovacie systémy výučby, prípadové štúdie, demonštrácie kompetencií a iné).

„Rozbaľovanie” jednotlivých funkcií bude postupné a bude závisieť nielen od úrovne teoretického rozpracovania modelu, ale predovšetkým od toho, ako sami učitelia pochopia ich podstatu, význam a prínos pre vlastný profesijný rozvoj, ale najmä ako sa zapoja do procesu ich neustálej aktualizácie a zlepšovania. K tomu bude potrebné vykonať nemálo práce, s čím počíta pripravovaný národný projekt ESF - Profesijný rozvoj a kariérový rast, ktorý bude realizovať MPC v rokoch

2009-2013. Obsahom jednej z významných aktivít projektu bude dpracovanie profesijných štandardov empirickým postupom smerujúcim k profesiogramu učiteľa. Profesijné štandardy samé o sebe kvalitu do výkonu neprinesú, predstavujú len jeden prvok z celého systému podpory profesijného rozvoja učiteľov. Na ich efektívne využitie bude potrebné vytvoriť hlavne adekvátne pracovné podmienky pre učiteľov, ktoré im umožnia sa naplno venovať zlepšovaniu svojej práce.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- EURÓPSKA KOMISIA. 2006. *Zabezpečenie kvality v príprave učiteľov v Európe*. Brusel: Eurydice, [cit. 2006-12-04]. Dostupné na <http://www.eurydice.org>
- Charta učiteľa. 2002. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-8045-258-X
- Profesijný rozvoj učiteľa. 2006. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006. ISBN 80-89055-69-9
- PAVLOV, I. 2009. Profesijnými štandardami (nielen) k profesijnému rozvoju pedagógov. In Školský manažment 2009. Aktuálne otázky organizácie a riadenia školstva v Slovenskej republike a v zahraničí. Zborník z konferencie. Nitra: UKF PF, 2009 s. 208-217. ISBN 978-80-8094-540-4
- Oznámenie Komisie Európskych spoločenstiev Rade a Európskemu parlamentu. 2007. *Zlepšovanie kvality vzdelávania učiteľov*. Brusel 3.8.2007, KOM (2007) 392. Dostupné na http://ec.europa.eu/prelex/detail_dossier_real.cfm?CL=sk&DosId=196058.
- Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov*, 2009, čiastka 113, č. 317, s. 2334 - 2361.

Summary: The article covers the problems relating to professional standards within the context of the new law regarding pedagogical and specialist employees, together with the demands and functions of professional standards.

SÚČASNÝ STAV PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ PEDAGÓGOV NAŠEJ ŠKOLY A HĽADANIE MOŽNOSTÍ ICH ROZVOJA

Andrea Toběrná, Základná škola s materskou školou M. Bela Funtika, Očová

*„Budúcnosť nás môže ohroziť jedine tým,
že v nás vyvolá obavy.”
(Christopher Paolini)*

Anotácia: Realizácia Koncepcie profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov v kariérom systéme si vyžaduje pripravenosť učiteľov v školách. Príspevok reaguje na tieto zmeny a pokúša sa zistiť názory a postoje učiteľov našej školy na pripravované zmeny, súčasný stav ich kompetencií v porovnaní s navrhovaným profesijným štandardom a hľadá možnosti ich rozvoja. Výsledky prieskumu by mali pomôcť k postupnej zmene a rozvoju profesijných kompetencií pedagógov a vedeniu školy v plánovaní ich ďalšieho rozvoja a k zvyšovaniu kvality školy.

Kľúčové slová: kompetencie učiteľa, profesijný štandard, kvantitatívny a kvalitatívny prieskum, hľadanie možností rozvoja.

Prijatý nový zákon o výchove a vzdelávaní naštartoval reformu, ktorou sa snaží vytvoriť novú filozofiu školy založenú na jej tvorivosti a zodpovednosti. Reakcie aj našich učiteľov na zmeny boli rôzne a zodpovedali ich odbornej i osobnostnej pripravenosti vyrovnáť sa s novými podmienkami i s novými úlohami. Nové požiadavky, ktoré sa na nich kladú, si vyžadujú nielen zmeny vo vyučovaní, ale aj ich samých. Z pozície vedúceho zamestnanca som sa zamerala na súčasné kompetencie učiteľov našej školy, ktoré som porovnávala s pripravovanými profesijnými štandardami. Práve profesijné štandardy nastavujú svoje požiadavky tak, aby sa učitelia podľa nich mohli v pregraduálnom i postgraduálnom vzdelávaní na nové potreby čo najlepšie pripraviť, aby v ich zmysle vedeli profesionálne konať.

Svoj článok som rozdelila do dvoch častí. V prvej časti som sa pokúsila prostredníctvom metód kvantitatívneho a kvalitatívneho prieskumu zistiť, ako samotní učitelia vnímajú pripravované zmeny, ako chápu jednotlivé pojmy a vztáhy

a ktoré dôvody ich vedú k určitému správaniu a konaniu. Zaujímalo ma, ako vnímajú svoje vlastné kompetencie, aké sú ich kompetencie vzhľadom k pripravovanému profesijnému štandardu. Analýzou a následným zistením úrovne ich kompetencií som sa pokúsila poukázať na silné a slabé stránky v práci mojich kolegyň. Prieskumom som chcela získať odpovede na tieto otázky: **Aké postoje a názory majú učitelia našej školy k zmenám, ktoré súvisia s pripravovaným profesijným štandardom? Akými súčasnými kompetenciami disponujú učitelia našej školy v porovnaní s návrhom profesijného štandardu?**

V druhej časti som na základe získaných výsledkov hľadala niektoré možnosti rozvoja kompetencií. Nastolila som nasledovnú otázku: **Ako zlepšovať úroveň kompetencií našich pedagógov?**

Svoje skúmanie som začala **kvantitatívnym prieskumom**, s ktorým som mala skúsenosti, nakoľko sme spolu s riaditeľkou školy takýto prieskum v škole v predchádzajúcich

rokoch realizovali. Prostredníctvom dotazníka **AUS** (prieskum aktívneho učenia sa žiakov) som zistovala úroveň:

- personalizácie **P1, P2** (kompetencia - **schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka**),
- socializácie **S1, S2** (kompetencia - **schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiakov**),
- kognitívizácie **K1, K2**: zahŕňa v sebe niekoľko spôsobilostí v oblasti riadenia vyučovacieho procesu, a preto nevy-medzujem konkrétne kompetencie, ktorých úroveň týmto prieskumom zisťujem, ale využívam tieto výsledky pri kvalitatívnom výskume ako prvok triangulácie.

Prostredníctvom dotazníka **MCI a CES** (Naša trieda II a I) som zistovala úroveň klímy v triedach, a tým úroveň kompetencií v oblasti ovplyvňovania osobnostného rozvoja žiaka a vytvárania podmienok edukácie (kompetencia - **schopnosť vytvárať pozitívnu klímu v triede**).

Z prieskumov som zistila nasledovné skutočnosti:

- učitelia primárneho vzdelávania (1. stupeň ZŠ) dosiahli v kvantitatívnom prieskume lepšie výsledky ako učitelia nižšieho sekundárneho vzdelávania (2. stupeň ZŠ),
- najslabšie výsledky dosiahli učitelia v oblasti procesov personalizácie a socializácie na vyučovaní, kde u väčšiny hodnoty klesli až do veľmi slabej oblasti, z čoho vyplýva, že učitelia na vyučovaní nerozvíjajú personálne ani sociálne zručnosti žiakov,
- činnosti učiteľa na rozvoj poznávacích činností žiakov sú priemerné, len niektoré podnety učiteľa umožňujú rozvoj kognitívnych zručností žiakov, ktorý však nie je cielený a systematický,
- klíma v triedach primárneho vzdelávania je na lepšej úrovni ako v triedach nižšieho sekundárneho vzdelávania, najlepšie výsledky dosiahli v oblasti: Jasnosť pravidiel, Spokojnosť žiakov a Obtiažnosť učiva,
- najpozitívnejšie vnímajú a prijímajú zmeny učitelia stredného veku (s praxou od 20 - 30 rokov) a aktívne sa aj zúčastňujú na ich realizácii.

Aby som v mojom skúmaní mohla pokračovať, hľadala som ďalšie možnosti. Rozhodla som sa pre **kvalitatívny prieskum**. Vybrala som metódu **rozhovoru**, ktorou som mohla zachytiť výpovede učiteľov v ich prirodzenej podobe. Rozhovor bol **pološtruktúrovaný**, teda vychádzal z vopred pripravených otázok týkajúcich sa kompetencií učiteľa. Rozhovor som so súhlasom respondentov nahrávala na diktafón. Po uložení do počítača som rozhovor prepisovala do textového editoru a jednotlivé dáta analyzovala. Druhou metódou sa stalo **pozorovanie** vyučovacieho procesu, prostredníctvom ktorého som mohla zistiť, ako sa ich kompetencie prejavujú vo vyučovacom procese a vyvrátiť či potvrdiť výpovede respondentov. Poslednou metódou bol **zber písomných dokumentov** a ich analýza (písomné prípravy na vyučovanie).

Na skúmanie som si vybrala ďalších päť kompetencií tak, aby boli zastúpené všetky tri dimenzie (pozri tabuľku) a také, ktorým sa v plánoch školy venovala malá alebo žiadna pozornosť: **schopnosť identifikovať psychické a sociálne faktory učenia sa žiaka, schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka, schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód, schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania, schopnosť**



Ilustrácia ku knihe P. Karpinský: *Rozprávky z múzea záhad a tajomstiev*

profesijného rastu a sebarozvoj. Výsledky poukázali na individuálne odlišnosti v úrovni samotných učiteľov a ich jednotlivých kompetencií. Z výsledkov kvalitatívneho prieskumu som zistila:

- práca so žiakmi so ŠVVP je na dobrej úrovni, zlepšiť treba počiatočnú diagnostiku, diferencovanie úloh a robenie záznamov o práci týchto detí,
- chyby vo formulácii cieľov orientovaných na žiaka, chýbajú kritériá plnenia cieľov a ich orientácia na rozvoj kompetencií žiakov,
- prevládanie „klasických“ metód a foriem práce, nízke využívanie tvorivých alebo problémových metód (až na dramatizáciu),
- z pomôcok sa využívajú len „tradičné“ pomôcky, minimálne sa využívajú moderné technologické prostriedky - IKT,
- polovica učiteľov zúčastnených na prieskume má záujem ďalej sa vzdelávať a rozvíjať sa vo svojom obore,
- skúsenosti zo vzdelávania vo svojej práci uplatňuje tretina učiteľov.

Vzájomné súvislosti som sa snažila nájsť aj **prepojením obidvoch druhov prieskumov**.

Posledným krokom bolo zhrnúť všetky výsledky a pripraviť pre každú účastníčku skúmania výstup, ktorý bol vyjadrením úrovne skúmaných kompetencií.

Výsledky prieskumov by mali slúžiť učiteľom na vlastné prehodnotenie úrovne kompetencií a na zamyslenie sa nad ďalším smerovaním, napomáhať k postupnej zmene a rozvoju profesijných kompetencií. Zistenia z rôznych zdrojov sa stali základom aj pre **hľadanie možností rozvoja** profesijných kompetencií pre vedúcich zamestnancov. Ja som sa zamerala hlavne na pedagógov, ale aj na činnosť metodických orgánov a systém vzdelávania v plánoch školy.

Pedagógovia:

- pripraviť v spolupráci s učiteľmi a RŠ **plán ich profesijného rozvoja**,
- pripraviť **plán vzdelávania** podľa aktuálnych ponúk a individuálnych plánov ďalšieho vzdelávania jednotlivých učiteľov,
- pripraviť **školské profesijné štandardy** na základe analýzy činností učiteľov, ktoré vychádzajú z cieľov školy a zo školského výchovno-vzdelávacieho programu.

Metodické orgány:

Metodické orgány by sa mali zaoberať pedagogickými a výchovno-vzdelávacími problémami, mali by koordinovať ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov, a tým sa

spolupodieť sa na zvyšovaní úrovne výchovno-vzdelávacieho procesu na škole. Dobré riadené metodické orgány sú pre školu veľkým prínosom a majú veľa predností. V tejto oblasti som navrhla nasledovné zmeny:

- preškoliť vedúcich metodických orgánov,
- zlepšiť plánovanie so zameraním na aktuálne zmeny,
- činnosť metodických orgánov zamerať na rozvoj učiteľov v týchto oblastiach:

- klíma prispievajúca k učeniu a inováciám, kvalita vzťahov, miera vzájomnej spolupráce a pomoci,
- informovanosť zo vzdelávania, odovzdávanie skúseností kolegom, praktické - zážitkové učenie,
- prezentovanie účinných metód, foriem výučby prostredníctvom otvorených alebo komentovaných vyučovacích hodín, vzájomných hospitácií,
- spolupráca a vzájomné odovzdávanie si skúseností so školami v najbližšom okolí.

Systém vzdelávania:

V ďalšom vzdelávaní pedagogických zamestnancov školy uprednostniť nasledovné vzdelávacie aktivity:

- štúdium cudzích jazykov - predovšetkým učiteľia 1. - 4. ročníka,
- štúdium informatiky - pre všetkých učiteľov v súčinnosti s potrebami školy,
- príprava učiteľov na výkon špecializovaných funkcií,

- príprava pedagogických zamestnancov na prácu s výpočtovou technikou, s videotechnikou, multimédiami a ich využitie vo výchovno-vzdelávacom procese,

- zvyšovanie pedagogických kompetencií, využívanie moderných koncepcií vyučovania - kooperatívne, problémové, projektové, ...,
- príprava pedagogických zamestnancov na 1. a 2. atestáciu.

Záver

Nedostatočná pripravenosť a obavy našich pedagógov z pripravovaných zmien boli pre mňa dôvodom pre uskutočnenie prieskumu v našej škole. Zistením úrovne ich kompetencií a ich analýzou som sa pokúsila poukázať na ich silné a slabé stránky v práci, a tým pomáhať učiteľom prekonávať prekážky. Pre mňa to bola navyše nová skúsenosť v práci s ľuďmi i v hľadaní vzájomných súvislostí medzi jednotlivými prvkami prieskumu. Vnímanie vecí z viacerých pohľadov mi umožnilo pochopiť správanie kolegyň a utvrdilo ma v tom, že citlivým prístupom sa dajú nasmerovať k požadovaným zmenám. Aj takýmto spôsobom môžeme prispievať k zlepšeniu medziľudských vzťahov v škole, vytvárať vzájomnú dôveru, podnecovať ľudí k spolupráci, tvorivosti, prenášať zodpovednosť za kvalitný chod školy.

Pozn. Uvedenú problematiku autorka spracovala v záverečnej práci k 2. kvalifikačnej skúške, ktorá mala názov identický s názvom príspevku.

ÚROVEŇ KOMPETENCIÍ PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV

Učiteľ: O		ÚROVNE:			
Dimenzia	Kompetencia	0	1	2	3
1 Žiak	1.1 identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka				
	1.2 identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa			X	
	1.3 identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja žiaka				
2 Edukačný proces	2.1 ovládať obsah odboru vyučovacích predmetov				X
	2.2 schopnosť plánovať a projektovať vyučovanie				
	2.3 schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka			X	
	2.4 schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva				
	a. schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód				X
	2.6 schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka				
	2.7 schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy			X	
	2.8 schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania		X		
	2.9 schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka			X	
	2.10 schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiakov				X
3 Sebarozvoj učiteľa	3.1 schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj		X		
	3.2 schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou				

Tabuľka 1

Výsvetlivky: 0 - žiadna (nemá danú kompetenciu), 1 - slabá, 2 - priemerná, 3 - výborná

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

KASÁČOVÁ, B. - VALICA, M.: Návrh profesijných štandardov učiteľov - učiteľ primárneho vzdelávania. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 17, 2008, č. 3, príloha KÖBÖLOVÁ, E. et al.: *Príručka na uskutočnenie pedagogického prieskumu*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2006.

Summary: The article is a response to changes in the career system and an attempt to find out the opinions and attitudes of teachers at our school regarding preparing for change, the present level of their competences and a search for ways to develop them. The results of research should help bring about a step by step change, help develop the professional competences of teachers and help the school management team plan for the further development and raising the quality of the school.

VÝŤAH Z KVALIFIKAČNEJ PRÁCE alebo AKO NA TO

Brigita Šimonová, Fakulta humanitných vied, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Kvalifikačné práce učiteľov prinášajú množstvo zaujímavých a originálnych podnetov pre prax. Práce sú samozrejme koncipované širšie v zmysle požiadaviek na uvedený typ prác. Problém vzniká vtedy, keď sa ukazuje možnosť sprostredkovať výsledky svojho skúmania v odbornom periodiku, ktoré má svoje rozsahové limity. Autorovi sa zdá všetko dôležité a pokiaľ nemá skúsenosti s pravidelnou vedeckou prácou, je to aj dosť náročné.

Prof. Vladimír Patráš v predchádzajúcom čísle rozobral teóriu výťahu a jeho subžánre, ja sa pokúsim o praktické rady, ako by sa dal výťah urobiť.

- Prečítajte si svoju prácu ako cudzí elaborát. S odstupom človek dokáže reflektovať vlastné kvality i nedostatky dôkladnejšie a objektívnejšie.
- Dobré sa zamyslite nad tým, čo ste transformovali z teoretických východísk. To najcennejšie sú vaše vlastné myšlienky. Teoretické východiská vo výťahu majú zmysel vtedy, keď ide o polemiku.
- Hneď na začiatku uveďte ciele, ktoré ste si stanovili. Vo výťahu sa môžete sústrediť na všetky alebo len na niektoré.
- Výťah môže byť priamym prepisom časti práce. Môže to byť celok- kapitola. V takom prípade dopĺňate expozíciu, kde označíte problém, na ktorý sa zameriavate, a cieľ.
- Výťah môže byť spracovaný do téz.
- Môžete však postupovať aj abstrahovaním z jednotlivých úsekov textu, to si vyžaduje dobrý nadhľad a štylizáciu zručnosť. Ide o konštrukciu nových myšlienok na základe tých, ktoré ste uviedli vo svojej kvalifikačnej práci. V podstate sa dá hovoriť o kritickej reflexii.

Postup

- V každom odseku si nájdite kľúčové slová, mali by obsahovať problém, ktorý dominuje. Kľúčové slová z odsekov vám poslúžia v titulnej časti príspevku.
- Pokúste sa kľúčové slová rozšíriť do téz, pomôže vám to zoradiť myšlienky do logickej štruktúry. Potom môžete tézy nanovo štylizovať do odsekov.



Ilustrácia ku knihe P. Karpinský: *Rozprávky z múzea záhad a tajomstiev*

- Nezabudnite na to, že najcennejšie na vašej práci nie je opakovanie už známeho, ale sprostredkovanie nových poznatkov a to, čo ste v riešení problému urobili vy.
- Pokiaľ je vaša práca koncipovaná ako polemika, nezabudnite na to, že čitateľovi musíte poskytnúť informáciu jasne formulovanú - môžete citovať, parafrázovať (ide o voľné pre-rozprávanie cudzieho textu s uvedením prameňa), komentovať (ide o výber cudzích myšlienok s bezprostredným komentárom k jednotlivostiam).
- Vyhnite sa obsiahlym citáciami, pokiaľ však budete citovať, uveďte presne bibliografický odkaz.
- Nezabudnite na odporúčania pre prax a prípadne inštitúcie, cez ktoré by sa mohli vaše nápady realizovať. Dôležité na odporúčaníach je to, čo máte v praxi odskúšané a čo môže fungovať ako pomoc pre učiteľskú verejnosť.

VÝZVA

Vážené kolegyně, vážení kolegovia

vyzývame vás k publikačnej činnosti na stránkach časopisu *Pedagogické rozhľady*. Základnou témou tejto výzvy sú vaše skúsenosti s tvorbou školských vzdelávacích programov. V tomto prípade nám ide o predstavenie vašich pozitívnych aj negatívnych skúseností, ktoré ste získali počas tvorby, realizácie a vyhodnocovania školských vzdelávacích programov vo vašom predmete, vašej vzdelávacej oblasti, predmetovej komisii, resp. celej škole. Rozsah príspevku max. 2 strany v textovom editore MS Word (3.600 znakov vrátane medzier).

Redakcia

RECENZIE**KVALITA VZDELÁVANIA**

**TUREK, IVAN: KVALITA VZDELÁVANIA. BRATISLAVA : IURA EDITION, 2009. 231 S.
ISBN 978-80-8078-243-6**

Erich Petlák, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra

Iba pred pár mesiacmi vydal náš popredný pedagóg prof. PhDr. Ivan Turek, CSc., učebnicu „Didaktika” a do predajní sa dostáva jeho ďalšia pozoruhodná kniha „Kvalita školy.” Ak som pri recenzii učebnice uviedol, že autor vydáva pozoruhodné dielo, potom to v plnom rozsahu platí aj pre „Kvalitu školy.” Nedá mi, aby som nezdôraznil, že prof. Turek píše publikácie, ktoré sú viac ako prepotrebné, ktoré oslovujú čitateľov, ktoré sú písané so snahou prispieť k zefektívňovaniu výchovno-vzdelávacieho procesu a súvisiacim javom.

Najprv uvediem v čom vidím prínos recenzovanej publikácie. Je všeobecne známe, a autor to na viacerých miestach akcentuje, že budúcnosť spoločnosti a sveta vôbec je nielen o kvantite procesov a výsledkov, ale najmä o ich kvalite. To sa v plnej miere týka aj škôl, ich procesu a výsledkov, ktorými sú kvalitne alebo nekvalitne pripravení absolventi. V neposlednom rade prínos publikácie vidím aj v tom, a to aj osobitne podčiarkujem, že naše školstvo je v súčasnosti v procese významných kvalitatívnych premien. Tieto sú prijímané rôzne - od nadšených predsavzatí a predstáv o zmene kvality školy a vzdelávania, až po pesimistické pohľady na proces premien vcelku. Uvedené, takpovediac diametrálne pohľady na súčasnosť nášho vzdelávania uvádzam v tejto recenzii najmä a predovšetkým preto, lebo publikácia I. Tureka upriamuje pozornosť na kvalitu vzdelávania. Hneď v úvode pripomína skutočnosť istého „pozabudnutia” na kvalitu vzdelávania v nedávno prijatom školskom zákone. Podstatné je však, že jeho publikácia môže výrazne prispieť k sebareflexívnym pohľadom a prístupom učiteľov a škôl, v neposlednom rade aj riadiacich školských pracovníkov k tomu, aby sa hlbšie, komplexnejšie zamýšľali nad vlastnou prácou, nad jestvujúcou realitou a hľadali isté optimum. Predmetná publikácia skutočne poskytuje takéto námety.

Aby čitateľ získal komplexný pohľad na recenzovanú publikáciu uvádzame zameranie jednotlivých kapitol.

1. kapitola - „Kvalita - vymedzenie pojmu” - ako už naznačuje názov, je zameraná na vysvetlenie pojmu všeobecne a aj so zameraním na školu. Autor tu správne zdôrazňuje, že kvalita vzdelávania je zložitejšia ako sa môže javiť, pretože na ňu pôsobi rad vplyvov. Zdôrazňuje potrebu komplexnejšieho vnímania kvality, napr. spokojnosť žiakov s vyučovaním, organizačné a materiálne prostriedky vyučovania, hodnotenie žiakov, klímu v triede atď.

2. kapitola - „Z histórie manažérstva a kvality” - v stručnosti pripomína, že manažérstvo a kvalita nie sú výsledkom ostatných desaťročí. Ľudia si ju všimli a venovali jej pozornosť

ešte pred našim letopočtom, pravda, v medziach vtedajšieho poznania a potrieb - to autor poznamenáva v krátkosti a potom sa orientuje a opisuje ostatné storočie a vzrast záujmu o danú oblasť. Uvádza, že najmä po 2. svetovej vojne sa otázkam kvality začala venovať zvýšená pozornosť a začal sa rozvíjať manažment.

3. kapitola - „Hlavní predstavitelia manažérstva kvality a ich prínos” - v kapitole sú opísané niektoré kľúčové osobnosti, ktoré prispeli k tomu ako správne chápať kvalitu a v čom je jej podstata - E. Deming a jeho cyklus: plánovanie, realizácia, hodnotenie, zasahovanie do procesu. J. M. Juran a jeho tri riadiace procesy: plánovanie kvality, zvyšovanie kvality, kontrola kvality. Ďalej sú uvedené a opísané prístupy K. Ishikawa, S. Shingo, Z. Kondo.

4. kapitola - „Systémy manažérstva kvality” - v tejto kapitole autor podrobnejšie opisuje a analyzuje TQM, EFQM - model výnimočnosti, TOMEX model, Six Sigma program kvality, Model CAF. Uvedené modely sú opísané výstižne a z ich opisu je zrejmé ich podstata. Vzhľadom na to, že každý systém je „viacbodový” v tejto recenzii ich podrobnejšie neuvádzame. Zdôrazníme iba to, že hoci vychádzajú z priemyselnej oblasti, je ich možno aplikovať v školských podmienkach. Dôkladné preštudovanie môže priviesť nejedného riaditeľa školy, ale aj učiteľa, k tomu ako zvyšovať kvalitu.

5. kapitola - „Kvalita vzdelávania” - je stručnou kapitolou a zaoberá sa špecifikami kvality vo vzťahu k priemyslu, k budúcnosti, samozrejme aj ku škole. Zdôrazňuje rozdiely medzi kvalitou - manažérstvom v iných oblastiach a v školstve.

6. kapitola - „Manažérstvo kvality školy” - ako naznačuje samotný názov kapitoly autor sa v nej, vo viacerých podkapitolách, výrazne sústreďuje na kvalitu školy, čo je vlastne kľúčová otázka celej publikácie. Kapitola je spracovaná na základe bohatého štúdia zahraničných literárnych prameňov. Som toho názoru, že opis aplikácie TQM na kvalitu školy str. 36 - 38 a ďalej dáva veľmi zreteľné a jasné odpovede na to v čom spočíva kvalita školy a ako k nej „organizačne” pristupovať. To sa týka viacerých oblastí - od orientácie na zákazníka, na procesy, úlohu manažérstva, kultúru školy, atď. Osobitne zdôrazním podkapitolu „samohodnotenie školy”, ktorá upriamuje pozornosť na to, ako sa samotná škola môže „hodnotiť” - uvedené sú aj ukážky prístupov Anglicka, Česka. Ostávajúce podkapitoly opisujú procesy a postupy zavádzania manažérstva a kvality do školy. Autor tu uvádza viacero stratégií a tiež skúseností z iných štátov. Za osobitne podnetné považujem typické znaky a indikátory kvalitnej školy - príklad z USA.

Kiež by naše školy, naši učitelia a vedenia škôl takto pristupovali a hodnotili svoju prácu. Dozaista by sme boli svedkami efektívnejšej práce a najmä výsledkov našich škôl.

7. kapitola - „*Manažérstvo kvality vyučovacieho procesu*” - kým predchádzajúca kapitola je orientovaná na školstvo, na komplexnejšie pohľady kvality školy, táto kapitola opisuje vyučovací proces a možnosti zvýšenia jeho kvality. Aj tu autor uvádza podnety zo zahraničia. Pripomína, že v školách sa ešte stále učí tak, že učitelia sa orientujú na samotný priebeh, na vedomosti, menej však na procesy vedúce ku kvalite výučby a jej výsledkov. V zmysle uvedeného následne podrobne opisuje vyučovací proces a zdôrazňuje na čo treba klásť dôraz: vytváranie priaznivej atmosféry, možnosti zvýšenia kvality vyučovacej hodiny, príprava učiteľa na vyučovanie, mikroyučovacie analýzy a pod. Štandard kvalitného vyučovania, charakteristika a podmienky kvalitného vyučovania, charakteristika dobrého, ale aj zlého učiteľa a to všetko sú oblasti, ktorým sa autor venuje a tým vlastne dokresľuje súvisiace aspekty kvality vzdelávania.

8. kapitola - „*Kvalita vzdelávacieho systému*” - uvedená kapitola je istým logickým vyústením triády škola > proces > systém. Obsahuje veľa údajov a porovnávacích tabuliek o školstve a jeho kvalite v rôznych ukazovateľoch u nás a v zahraničí. Žiaľ, naše porovnania napr. PISA nevyznievajú pre naše školstvo priaznivo. I. Turek v stručnosti aj naznačuje príčiny tohto stavu - financie, vedeckosť riadenia, zmena hodnotovej orientácie zamestnávateľov, a to aj smerom ku kvalite vzdelania, finančná demotivácia učiteľov, propagovanie potreby dôkladného vzdelania a pod. V závere kapitoly uvádza 5 bodov, ktoré môžu prispieť k zvýšeniu kvality vzdelávacieho systému v SR. Podľa autora sú to: finančné náklady, tie sú dnes poddimenzované, vedecké riadenie školstva a neustála spätná väzba, potreba zmien v hodnotovej orientácii zamestnávateľov s dôrazom na prioritnú hodnotu, ktorou je vzdelanie, motivovať učiteľov, a to aj finančne, potreba podpory o kľúčovej úlohe vzdelania prostredníctvom nenásilnej

kampane v masovokomunikačných prostriedkoch.

9. kapitola - „*Niektoré metódy používané pri manažérstve kvality vzdelávania*” - ak na predchádzajúcich stranách autor pripomínal isté možnosti skúmania, hodnotenia, či samohodnotenia, potom v tejto kapitole čitateľ nájde opis metód umožňujúcich skúmať kvalitu školy a vzdelávania. Sú tu vysvetlené: dotazníková metóda, pozorovanie, škálovanie, brainstorming, benchmarking, SWOT analýza, Paretov diagram, metóda „5x prečo”, technika „rybacej kosti” (metóda Ishikawa). Uvedenú kapitolu dopĺňa deväť príloh - dotazníky na zisťovanie kvality očami žiakov, rodičov, dotazník na sociálnu klímu triedy, tvorivosť v práci učiteľa a pod.

Publikácia je spracovaná ako učebnica v zmysle odporúčaní viacerých autorov zaoberajúcich sa učením. Autor v úvode každej kapitoly vymedzuje okruh - isté kurikulum kapitoly a na jej konci zasa otázky na preopakovanie vedomostí získaných po preštudovaní kapitoly.

Pozornosť a kladné ocenenie si zasluhuje aj súpis bohatých bibliografických údajov. Tie poskytujú všetkým, ktorí sa danej oblasti chcú skutočne venovať, bohatý prameň ďalších informácií.

Na záver chcem zdôrazniť, že uvedenú publikáciu vnímam ako mimoriadne aktuálnu, ktorá by mala byť distribuovaná do všetkých škôl v súčasných reformných procesoch nášho školstva. Je v nej skutočne dostatok podnetov, ktoré by sa mali stať predmetom diskusií o tom ako preniesť ozajstnú kvalitu do našich škôl, do učiteľských kolektívov. Žiaľ, v súčasnosti prevláda viac kritika ako hľadanie ozajstnej kvality. Práca prof. Ivana Tureka ponúka práve takýto motivujúci prístup. Ide už len o to, aby sa publikácia čo najskôr dostala do pozornosti Ministerstva školstva, aby bola vhodne propagovaná a čo najskôr uvedená do našich škôl. Samozrejme jej poslanie nespočíva len v tom, aby ju študovali len učitelia v praxi, ale študenti, budúci učitelia, od ktorých sa očakávajú skutočne tvorivé prístupy k práci.

UPOZORNENIE

Vážené kolegyně, kolegovia!

Na internetovej stránke Metodicko-pedagogického centra nájdete Ponuku vzdelávacích programov pre pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov na školský rok 2009/2010.

Z obsahu: Charakteristika ponúkaných aktivít MPC, Činnosť oddelení GR MPC, Informácie,

Ponuka vzdelávacích programov podľa jednotlivých pracovísk MPC.

(<http://www.mpc-edu.sk/vzdelavacia-cinnost/plany-prace-regionalnych-pracovisk>)

Ponuka je vo formáte pre program Acrobat Reader.

Redakcia

NOVINKA

Vážení kolegovia, dávame Vám do pozornosti zaujímavý titul, ktorý sa objavil na knižnom trhu z produkcie vydavateľstva EUGENIKA

Emil BURÁK

Kríza - ako výzva, šanca a príležitosť

Nedajte sa zastrašiť slovom kríza! Nestrácajte radosť zo života, nečakajte nič zlé! Pomôže vám aktuálna a nanajvýš užitočná kniha slovenského autora, ktorý dobre pozná našu realitu. Je plná praktických, optimistických aj vtipných rád; prináša množstvo informácií, námetov, návodov a pohľadov na ekonomické aj iné sféry nášho bežného života.

PREDŠKOLSKÉ OBDOBIE - NAJVÝZNAMNEJŠIA ETAPA V ŽIVOTE KAŽDÉHO ČLOVEKA

TRUBÍNIOVÁ, V. A KOL.: PREDŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA: TERMINOLOGICKÝ A VÝKLADOVÝ SLOVNÍK.
RUŽOMBEROK: PEDAGOGICKÁ FAKULTA KATOLICKEJ UNIVERZITY V RUŽOMBERKU, 2007. 893 S.
ISBN 978-80-8084-162-1

Beáta Murinová, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita, Ružomberok

Ak chceme mať ucelený obraz o období dieťaťa a predškolského veku, musíme pritom vychádzať z komplexného pohľadu. Rozvíjanie osobnosti dieťaťa a predškolského veku je náročný proces, ktorý je kľúčovým momentom pre ďalšie fázy života. *Tento proces pomôže skvalitniť a posilniť nové odborné lexikografické dielo, ktoré je prvou odbornou publikáciou na Slovensku a v Európe, venovanou primárne vzdelávaniu a výchove detí predškolského veku.* Ide o celoživotné dielo Valentíny Trubíniovej, ktorá ako hlavná zostavovateľka spolu s ďalšími autormi prispela ku komplexnosti poznatkov z predškolskej pedagogiky a nadväzne z rôznych vedných odborov, týkajúcich sa práce s dieťaťom predškolského veku.

Svojím obsahom a rozsahom je slovník ojedinelým dielom nielen v Európe, ale aj v širšom svetovom kontexte. Obsahuje viac ako 2700 pojmov, ktorých tvorcami sú významní výskumníci, vysokoškolskí pedagógovia najmä z pedagogických a filozofických fakúlt, lekári, psychológovia, sociológovia, učitelia z praxe a ďalší odborní pracovníci. Heslá vypracovalo 215 autorov. Samotná autorka V. Trubíniová obohatila slovník 140 heslami a 65 hesiel má zostavených v spoluautorstve s ďalšími odborníkmi. Toto odborné dielo bude slúžiť predovšetkým študentom stredných škôl pedagogického zamerania, študentom stredných pedagogických a zdravotníckych škôl a študentom vysokých škôl, hlavne študentom odboru predškolská a elementárna pedagogika, ktorý je zriadený na pedagogických fakultách na Slovensku, ďalej je určené predovšetkým učiteľom materských škôl, tiež učiteľom 1. stupňa základných škôl, ako aj rodičom a širokej čitateľskej verejnosti.

V úvodnej časti výkladového slovníka je menoslov všetkých autorov, podieľajúcich sa na tvorbe hesiel.

Odborné termíny (heslá) v slovníku sú zoradené z hľadiska koncepcie do dvoch častí. Prvá rozsiahlejšia časť obsahuje heslá týkajúce sa výchovy a vzdelávania detí raného a predškolského veku. Druhá časť je venovaná terminológii zaoberajúcej sa deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Jadro slovníka tvoria heslá *dieťa - rodina - materská škola - učiteľ/učiteľka - výchova a vzdelávanie - oblasť školstva* a pojmy súvisiace s nimi v širokom kontexte. Heslá sú usporiadané podľa slovenskej abecedy. Za heslom

sa väčšinou uvádza jeho etymológia a u mnohých hesiel aj preklad názvu hesla do angličtiny, nemčiny, francúzštiny a ruštiny.

V prvej časti z hľadiska slovenského jazyka a literatúry môžeme v slovníku objaviť terminológiu týkajúcu sa literatúry pre deti, napr.: autorská rozprávka, ľudová rozprávka, umelá rozprávka, rómska rozprávka, fyzikálne rozprávky, rozprávka a dieťa, bájka, riekanka, charakteristiku spisovateľov tvoriacich pre deti, detské časopisy, čitateľský vývin dieťaťa, dieťa a dospelý v slovenskej literatúre, dramatická výchova, bábkové divadlo, maňušková hra, literatúra pre deti, literatúra pre deti a mládež, literárna výchova v materskej škole, literárne dielo a dieťa predškolského veku, výchova detí k literatúre a literatúrou, reč dieťaťa, vývin reči, fonácia, grafomotorika, gramotnosť, jazyková kultúra, jazyková výchova, komunikačná kompetencia, jazykové kompetencie, komunikačné spôsobilosti, komunikačné zručnosti, komunikatívno-poznávací princíp, komunikácia, metódy jazykovej výchovy v materskej škole.

Druhá časť venovaná oblasti špeciálnej pedagogiky obsahuje z hľadiska jazyka napr. tieto pojmy: artikulácia, augmentatívna a alternatívna komunikácia, augmentatívne komunikačné systémy, poruchy reči, diagnostika narušeného vývinu reči a mnohé ďalšie pojmy.

Na konci prvej a druhej časti je abecedný register hesiel a záverečná časť - 45 strán tvorí literatúra, ktorá bola použitá pri tvorbe hesiel.

Slovník okrem bohatého počtu termínov obsahuje aj množstvo odporúčanej literatúry, ktorá pomôže študentom v ich príprave na učiteľské povolanie. Dielo je vyvrcholením dlhoročného úsilia autorky značného počtu hesiel a zároveň zostavovateľky celého slovníka, jej obetavosti a predovšetkým motivácie vyplývajúcej z vlastnej dlhoročnej skúsenosti vychádzajúcej z práce s dieťaťom a hlavne zo záujmu o dieťa predškolského veku.

Veríme, že dielo prinesie bohaté ovocie pri práci s dieťaťom jednak v rodine a nadväzne v materskej škole - v primárnom vzdelávaní, od ktorého závisí celostný rozvoj osobnosti dieťaťa, osobitne významný pre úspešné pokračovanie v základnej škole i v ďalšom živote.

Hovorenie je prirodzená schopnosť človeka.
Hovorenie hlúpostí je prirodzená neschopnosť človeka.

J. Bily

PREDSTAVUJEME

ĽUBO GUMAN

Narodil sa 31. januára 1964 v Prešove. Študoval na Strednej umelecko-priemyselnej škole v Košiciach a na Pedagogickej fakulte UPJŠ v Prešove, odbor výtvarná výchova - slovenský jazyk. Pôsobil ako učiteľ ZUŠ - výtvarný odbor v Prešove, od roku 1997 pracuje vo funkcii riaditeľa spomínanej školy. Venuje sa kresbe, maľbe, grafike, ilustračnej činnosti, reklamnej grafike a objektom.

Svoje diela predstavil na mnohých samostatných výstavách na Slovensku, napríklad v Prešove, Bratislave, ale aj v zahraničí v Česku (Brno, Praha, Hradec Králové), Poľsku, Nemecku, Rakúsku, Francúzsku a Taliansku. Absolvoval študijné pobyty vo Francúzsku (1996) a Poľsku (2006, 2007). Na Biennale európskych umelcov v Tavalozze - Taliansko (2007) dostal cenu kritiky.

K jeho najznámejším umeleckým cyklom patria Sterility (1998), De-generácia (2000), Memento (2004), Dva svety (2006).

Ilustroval niekoľko kníh pre dospelých čitateľov: V. Puchala: Anjeli na špičke ihly (1993), J. Kado, P. Gažo: MA-RA-TÓN (1996), A. Lukáč a kol.: Hudobné pozdravy (2000), V. Puchala: Ihly v kope sena (2000), P. Švorc a kol.: Príbehy starého Prešova (2005), A. Lukačín: Staviteľ chrámu (2006)

a dve detské knihy J. Urban: Dobrodružstvá Danky vranky (1996), E. Koval'ová: Zdravé zuby po celý život (2001). Okrem toho sa s jeho ilustráciami môžeme stretnúť v detských časopisoch Zornička a Slniečko.



Ilustrácie ku knihe P. Karpinský: Rozprávky z múzea záhad a tajomstiev



Pedagogické rozhľady
4/2009

Príloha

NÁVRH PROFESIJNÝCH ŠTANDARDOV UČITEĽOV -
ASISTENT UČITEĽA (DISKUSIA)

NÁVRH PROFESIJNÝCH ŠTANDARDOV UČITEĽOV - ASISTENT UČITEĽA (DISKUSIA)

Viera Šándorová a kolektív, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov, ROCEPO

Súčasťou pripravovaného zákona o pedagogických zamestnancoch sú aj profesijné štandardy asistenta učiteľa. Podľa zákona č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov sa ustanovuje (§ 50, písmeno b) profesia asistent učiteľa ako pedagogického zamestnanca, ktorý vykonáva výchovno-vzdelávací proces v školách a školských zariadeniach. Pri zabezpečovaní výchovno-vzdelávacieho procesu sa podieľa na utváraní nevyhnutných podmienok na prekonanie najmä jazykových, zdravotných a sociálnych bariér dieťaťa.

Asistent učiteľa môže pôsobiť v materských školách, základných školách a špeciálnych základných školách.

Jeho pôsobenie upravujú tieto rezortné predpisy:

- Metodický pokyn MŠ SR na zavedenie profesie asistent učiteľa v predškolských zariadeniach, v základnej škole a v špeciálnej základnej škole č. 1631/2002-sekr.
- Metodický pokyn MŠ SR na zavedenie profesie asistent učiteľa pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predškolských zariadeniach, základných školách a v špeciálnych základných školách č. 184/2003-095.
- Smernica č. 19/2006-R z 15. júna 2006, ktorou sa určuje systém rozpisu finančných prostriedkov na mzdy a odvody do poisťovní fondov asistentov učiteľa na jednotlivé školské úrady a postup ich poskytovania zriaďovateľom základných škôl a špeciálnych základných škôl.

Expertná skupina MŠ SR v gescii MPC v Banskej Bystrici pripravila na základe metodiky tvorby profesijných štandardov, ktorú schválilo MŠ SR v roku 2007, profesijné štandardy pre asistenta učiteľa. Pri tvorbe kompetenčného profilu asistentov učiteľa boli spracované základné dimenzie, v rámci ktorých je definovaný komplex preukázateľných spôsobilostí asistenta učiteľa vyjadrený vedomosťami, zručnosťami, postojmi, indikátormi kvality spolu s nástrojmi ich hodnotenia.

Základné dimenzie sú orientované na:

- diagnostikovanie osobnosti žiaka,
- edukačný proces,
- sebarozvoj asistenta učiteľa.

Profesijný štandard asistenta učiteľa zároveň definuje predpísané kvalifikačné predpoklady.

Vážené kolegyne, kolegovia, hlavne asistenti učiteľa, prosíme Vás o vyjadrenie k navrhovaným profesijným štandardom. Svoje pripomienky posielajte v čo najkratšom termíne na adresu: viera.sandorova@mpc-edu.sk.

Za Vašu pomoc a záujem Vám vopred ďakuje celý autorský kolektív.

Profesijný štandard asistenta (učiteľa, vychovávateľa) – začínajúci pedagogický asistent

Profesijný štandard: asistent (učiteľa, vychovávateľa)			
Kategória: pedagogický asistent učiteľa, pedagogický asistent majstra odbornej výchovy a pedagogický asistent vychovávateľa			
Doterajšie zaradenie: asistent učiteľa			
Kvalifikačný predpoklad: podľa doterajších predpisov (zákon č. 29/1984 Zb. školský zákon) a podľa zákona o pedagogických zamestnancoch			
Kariérový stupeň: začínajúci pedagogický asistent			
Kompetenčný profil			
Dimenzia	Kompetencia	Špecifické spôsobilosti	
		Vedomosti, Zručnosti, Postoje	Indikátory, Nástroje
1. Žiak, vychovávaný	1.1 identifikovať sociokultúrny kontext vývoja a sociokultúrne špecifiká žiaka a vychovávaného	1.1.1 poznať sociokultúrne prostredie žiakov (vychovávaných) 1.1.2 poznať vplyv sociokultúrneho prostredia žiaka (vychovávaného) na rozvoj jeho osobnosti 1.1.3 akceptovať odlišnosti žiakov (vychovávaných) z rôznych kultúr 1.1.4 uľahčovať adaptáciu a adjustáciu dieťaťa (žiaka) zo sociálne znevýhodneného prostredia	obligatórne - vysvedčenie o štátnych skúškach, diplom fakultatívne - portfólio z pedagogickej praxe
	1.2 identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky a znevýhodnenia žiaka, vychovávaného psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa	1.2.1 poznať zákonitosti psychického a fyzického vývinu detí predškolského, mladšieho školského a staršieho školského veku 1.2.2 diagnostikovať individuálne charakteristiky žiakov prostredníctvom metódy pozorovania a rozhovoru 1.2.3 rešpektovať individualitu dieťaťa (žiaka)	
	1.3 identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa	1.3.1 poznať štýly učenia sa žiakov (vychovávaných) 1.3.2 akceptovať rôzne spôsoby a možnosti učenia sa žiakov (vychovávaných) so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	
2. Edukačný proces	RIADENIE EDUKAČNÉHO PROCESU		
	2.1 poznať činitele sociokultúrneho znevýhodnenia	2.1.1 spolupracovať s učiteľom pri identifikácii činiteľov sociokultúrneho prostredia	obligatórne - vysvedčenie o štátnych skúškach, diplom fakultatívne - portfólio z pedagogickej praxe
	2.2 poznať kompenzačné aktivity edukačného procesu	2.2.1 poznať ciele a obsah kompenzačných aktivít 2.2.2 zapájať rodinu do kompenzačných aktivít	
	2.3 schopnosť rozvíjať kultúrne špecifiká vo výchovných aktivitách	2.3.1 poznať kultúrne špecifiká spoločenstva z ktorého žiak (vychovávaný) pochádza 2.3.2 akceptovať odlišnosti žiakov z rôznych kultúr 2.3.3 poznať kultúru prostredia z ktorého sú deti (žiaci) 2.3.4 organizovať a podieľať sa na organizácii kultúrnych a spoločenských aktivít 2.3.5 poznať organizácie a zariadenia zabezpečujúce kultúrne aktivity, spolupracovať s nimi pri naplňaní cieľov edukačného procesu	
	VYTVÁRANIE PODMIENOK EDUKÁCIE		
	2.4 schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy a sociálnej skupiny	2.4.1 poznať sociálne zručnosti žiaka (vychovávaného) 2.4.2 poznať faktory utvárania klímy v triede 2.4.3 vedieť efektívne komunikovať so žiakmi (vychovávanými)	
	2.5 schopnosť vytvárať podmienky spolupráce s rodinou a komunitou	2.5.1 informovať rodičov o aktivitách školy 2.5.2 motivovať rodičov k efektívnej spolupráci so školou 2.5.3 efektívne komunikovať s rodinou žiaka (vychovávaného) a najbližším okolím	
	2.6 schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania, kompenzačných a výchovných aktivít	2.6.1 používať didaktickú techniku a IKT pri naplňaní cieľov edukačného procesu	

	OVPLYVŇOVANIE OSOBNOSTNÉHO ROZVOJA ŽIAKA A VYCHOVÁVANÉHO		
	2.7 schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka a vychovávaného	2.7.1 poznať osobné vlastnosti dieťaťa (žiaka), jeho schopnosti a zručnosti 2.7.2 podieľať sa na osobnostnom rozvoji dieťaťa (žiaka) 2.7.3 oceňovať pozitívny osobnostný rozvoj dieťaťa (žiaka)	
	2.8 schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti, postoje a kultúrnu identitu žiaka a vychovávaného	2.8.1 podporovať rozvoj kultúrnej identity dieťaťa (žiaka) v rámci jeho socio-kultúrneho prostredia 2.8.2 pomáhať ovplyvňovať prosociálne správanie žiaka (vychovávaného) 2.8.3 oceňovať sociálne zručnosti žiaka 2.8.4 zaujímať sa o problémy miestnej komunity, v ktorej dieťa (žiak) žije 2.8.5 chápať a rešpektovať rozdiely medzi hodnotovými systémami rôznych náboženstiev, etnických skupín a kultúr	
	2.9 schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania sa žiaka a vychovávaného	2.9.1 rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov (vychovávaných) 2.9.2 poznať možnosti prevencie a nápravy a vedieť ich sprostredkovať 2.9.3 poznať plán preventívnych aktivít školy	
3. Sebarozvoj asistenta	3.1 schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj	3.1.1 poznať svoje osobné dispozície, hodnoty a dokázať ich využiť v pedagogickej práci 3.1.2 využívať IKT v pedagogickej práci 3.1.3 sledovať trendy vývoja v spoločnosti a v oblasti výchovy a vzdelávania 3.1.4 vedieť hodnotiť spätnú väzbu od žiakov, rodičov, vychovávateľov, učiteľov, vedenia školy	obligatórne – vysvedčenie o štátnych skúškach, diplom fakultatívne – portfólio z pedagogickej praxe
	3.2 schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou, školou a výchovnou organizáciou	3.2.1 vedieť sa stotožniť s poslaním, víziou školy 3.2.2 vedieť pracovať v tíme	

Profesijný štandard asistenta (učiteľa, vychovávateľa) – samostatný pedagogický asistent

Profesijný štandard: asistent (učiteľa, vychovávateľa)			
Kategoría: pedagogický asistent učiteľa, pedagogický asistent majstra odbornej výchovy a pedagogický asistent vychovávateľa			
Doterajšie zaradenie: asistent učiteľa			
Kvalifikačný predpoklad: podľa doterajších predpisov (zákon č. 29/1984 Zb. školský zákon) a podľa zákona o pedagogických zamestnancoch			
Kariérový stupeň: samostatný pedagogický asistent			
Kompetenčný profil			
Dimenzia	Kompetencia	Špecifické spôsobilosti	
		Vedomosti, Zručnosti, Postoje	Indikátory, Nástroje
1. Žiak, vychovávaný	1.1 identifikovať sociokultúrny kontext vývoja a sociokultúrne špecifiká žiaka a vychovávaného	1.1.1 identifikovať špecifiká sociokultúrneho prostredia 1.1.2 poskytnúť učiteľovi, vychovávateľovi základné informácie a údaje pre tvorbu charakteristík žiakov vyplývajúcich z ich sociokultúrneho prostredia	I: vysvedčenie o štátnych skúškach, diplom najmenej rok adaptačnej praxe N: stručné záznamy o jednotlivých žiakoch (vychovávaných) týkajúce sa ich sociokultúrneho prostredia, pedagogicko-diagnostické záznamy o žiakoch (vychovávaných)
	1.2 identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky a znevýhodnenia žiaka, vychovávaného psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa	1.2.1 poznať mieru a závažnosť zdravotného postihnutia dieťaťa (žiaka) 1.2.2 poznať zákonitosti psychického a fyzického vývinu detí a žiakov so špeciálno-pedagogickými potrebami	
	1.3 identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa	1.3.1 diagnostikovať štýly učenia sa žiakov	

2. Edukačný proces	RIADENIE EDUKAČNÉHO PROCESU		
	2.1 poznať činitele sociokultúrneho znevýhodnenia	2.1.1 aktívne ovplyvňovať sociokultúrne prostredie žiakov	N: záznamy o mimoškolskej činnosti (prehľad o činnosti v záujmových útvaroch, letných táboroch...)
	2.2 poznať kompenzačné aktivity edukačného procesu	2.2.1 podieľať sa na realizácii kompenzačných aktivít metódami a formami, ktoré určuje odborník(triedny učiteľ, logopéd, špeciálny pedagóg ap.) 2.2.2 aktívne spolupracovať pri hodnotení priebehu a výsledkov kompenzačných aktivít	
	2.3 schopnosť rozvíjať kultúrne špecifiká vo výchovných aktivitách	2.3.1 aktívne viesť mimoškolské aktivity	
	VYTVÁRANIE PODMIENOK EDUKÁCIE		
	2.4 schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy a sociálnej skupiny	2.4.1 podieľať sa v spolupráci s učiteľom, alebo vychovávateľom na vytváraní priaznivej pracovnej, emocionálnej a sociálnej klímy 2.4.2 posilňovať sociálne žiaduce spôsoby správania žiakov, vychovávaných	N: záznamy o rodinných návštevách
	2.5 schopnosť vytvárať podmienky spolupráce s rodinou a komunitou	2.5.1 vedieť diagnostikovať potreby rodičov, ich očakávania vo vzťahu ku škole (vzhľadom na rozvoj kompetencií detí, žiakov) 2.5.2 navrhovať formy a metódy spolupráce s rodinou, komunitou a podieľať sa na ich realizácii	
	2.6 schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania, kompenzačných a výchovných aktivít	2.6.1 vytvárať učebné pomôcky pri naplňaní výchovno-vzdelávacích cieľov	
	OVPLYVŇOVANIE OSOBNOSTNÉHO ROZVOJA ŽIAKA A VYCHOVÁVANÉHO		
	2.7 schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka a vychovávaného	2.7.1 pozitívne stimulovať osobnostný rozvoj dieťaťa (žiaka),	
3. Sebarozvoj asistenta	2.8 schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti, postoje a kultúrnu identitu žiaka a vychovávaného	2.8.1 rozvíjať rôznorodosť kultúr vo výchovnom procese 2.8.2. rozvíjať sociálne zručnosti žiaka 2.8.3 tolerovať hodnoty druhých, rešpektovať ich súkromie a vedieť vystúpiť proti antisociálnemu a diskriminačnému konaniu	
	2.9 schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania sa žiaka a vychovávaného	2.9.1 pod vedením odborníkov pracovať so žiakmi s poruchami správania.	
	3.1 schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj	3.1.1 vedieť reflektovať, diagnostikovať a hodnotiť vlastnú pracovnú činnosť v tímovej spolupráci 3.1.2 vedieť stanoviť ciele svojho profesijného rastu v súlade s výchovno-vzdelávacím programom školy 3.1.3 poznať možnosti rozvoja kompetencií asistenta učiteľa, vedieť vybrať vzdelávanie pre svoj rozvoj a vyhodnotiť jeho prínos vedieť vybrať vzdelávanie pre svoj rozvoj a vyhodnotiť jeho prínos	N: osvedčenia o absolvovaní vzdelávacích aktivít akreditovaných MŠ SR
	3.2 schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou, školou a výchovnou organizáciou	3.2.1 vystupovať ako reprezentant profesie v celospoločenskom kontexte, 3.2.2 uplatňovať efektívne spôsoby komunikácie so žiakmi, učiteľmi, vychovávateľmi, rodičmi, sociálnymi partnermi.	

POKYNY NA ÚPRAVU PRÍSPEVKU **(výťah z elektronickej verzie z www stránky časopisu)**

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri súbor „Témy” na www stránke časopisu),
- príspevok je pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok tvorí ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:
 - A. Príspevok: max. 5 normostrán, t.j. 9 000 znakov (vrátane medzier)
 - B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
 - C. Informácia z činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier) napísaných v textovom editore MS Word 1997 a vyšším, vrátane tabuliek a grafov.

A. Príspevok - osnova: *Názov, Autor/i, Anotácia, Kľúčové slová, Úvod, Hlavný text, Záver, Zoznam bibliografických zdrojov, Summary*

B. Recenzia - osnova: *Názov, Bibliografický odkaz na recenzovanú publikáciu v štruktúre, Autor/i recenzie, Text recenzie*

C. Informácia o činnosti MPC - osnova: *Názov, Autor/i správy, Text informácie, správy*

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky - všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- typ písma **Times New Roman**
- riadkovanie - 1
- zarovnanie textu - zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie - tučné, kurzíva, index horný, dolný)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku
- vyhnite sa dvojitém medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte, len ak sú nevyhnutné
- nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- odrážky zarovnajte na 0 cm, zarážku a šírku tabulátora na 0,7 cm
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, potom rok vydania. Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách sa uvádza aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „....” (Turek, 2008, s. 258).
V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.”, napr. Meško et al., 2005.
- v žiadnom prípade v príspevku nepoužívajte „poznámky pod čiarou”
- rozlišujte písmeno veľké **O** a číslicu **0**, malé písmeno **I** a číslicu **1**
- zoznam bibliografických odkazov - je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy

Edukačný portál www.skolaplus.sk

Portál www.skolaplus.sk /www.skolaplus.eu vznikol na základe výzvy ESF v roku 2006 a skončil v novembri 2008, avšak funkčnosť stránky edukačného portálu je zatiaľ neobmedzená.

Od **decembra 2008** si všetci záujemcovia môžu naďalej nájsť informácie vo všetkých troch moduloch portálu **Skolaplus - UČITEĽ, RODIČ, ŽIAK**.

Odborné tímy edukačného portálu Skolaplus pripravujú obsahové zmeny so snahou skvalitniť štruktúru stránky a rozšíriť jej pôsobnosť na ďalšie cieľové skupiny (**materské školy, 1. a 2. stupeň ZŠ**).

Doterajších (ale aj nových) aktívnych prispievateľov snád' neodradí fakt, že ich potenciálne príspevky nie sú honorované, ale budú sa naďalej prezentovať prostredníctvom portálu

www.skolaplus.sk /www.skolaplus.eu.

Z obsahu:

Gabriela Leskovjanská
**Spôsoby eliminácie problémového správania žiakov pri preventívno-výchovnej práci
s triednym kolektívom ZŠ ... 1**

Ways of Eliminating Problematic Pupil Behaviour Through Preventative Educational Work
with Whole Classes at Primary School

Helena Hrubíšková, Hana Dulíková
**Sonda do problematiky
informovanosti učiteľov o AD/HD ... 4**
A Look into How Informed Teachers are Regarding AD/HD

Zdenka Kostiviarová
**Životné ciele onkologicky chorej
dospievajúcej mládeže ... 10**
The Life Goals of Young People with Cancer

Eva Živčicová
Hodnotová orientácia súčasných stredoškolákov ... 12
The Value Orientation of Present-Day Secondary School Pupils

Jakub Bączek
Nelátková závislosť - New addictions ... 17

Ivan Pavlov
Profesijné štandardy majú zelenú ... 20
Professional Standards Have a Green ...

Andrea Toběrná
**Súčasný stav profesijných kompetencií pedagógov našej školy
a hľadanie možností ich rozvoja ... 21**
The Present Level of Professional Teachers' Competences at our School
and a Search for a Way to Develop Them

Brigita Šimonová
Výťah z kvalifikačnej práce alebo Ako na to ... 24
The Relationship To Qualification Work or How to Write It

Príloha
Viera Šándorová
Návrh profesijných štandardov učiteľov - asistent učiteľa (diskusia)
A Proposal of Professional Standards for Teachers
Teacher's Assistant (a Discussion)