

OBSAH

O UČITELOVI

- Beata Kosová: ... 1
Celoživotný rozvoj učiteľa
- Miloš Novák: ... 5
O kvalite učiteľov v Holandsku očami účastníka konferencie
- Alena Tomengová: ... 8
Profesionálny rozvoj učiteľa v kontexte výsledkov výskumu TALIS
- Ján Pišút, Viera Lapitková: ... 12
Starostlivosť o talenty a o ich učiteľov

ŠKVP OČAMI UČITEĽA

- Vladimír Moškvan, Věra Burešová: ... 14
Řízení práce s kurikulem (případ jedné brněnské základní školy)

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

- Ivica Hajdučeková: ... 17
Príklad vyučovacej hodiny literatúry
- Elena Ištvánová: ... 20
Ako v škole pracovať so syndrómom týraného a zneužívaného dieťaťa (CAN syndróm)
- Viera Šándorová ... 25
Výsledky prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v základnej škole

INFORMÁCIE A RECENZIE

- Ondrej Kaščák: ... 27
Nový hráč na poli pedagogiky - Centrum pedagogického výskumu SAV
- Regéci Zoltánné Katalin: ... 28
Pedagogické odborné poradenstvo v Maďarsku
- Zuzana Obertová, Veronika Mazalánová: ... 29
Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní

PREDSTAVUJEME

- Iveta Martinčeková: ... 31
Vlasta Hlôšková

AFORIZMY

- Jozef Bily

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

Časopis pre školy a školské zariadenia

4/2011

Dvojmesačník

Ročník 20

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 - GR MPC Bratislava

Ivan Pavlov - GR MPC Bratislava

Iveta Martinčeková - MPC RP Bratislava

Alica Dragulová - MPC RP Prešov

Ivan Stankovský - ŠIOV Bratislava

Gabriela Porubská - PF UKF Nitra

ZAHRANIČNÍ KOREŠPONDENTI:

Milan Pol - Česká republika

Anna Gajdzica - Poľsko

Kristóf Lajosné Antónia - Maďarsko

OBÁLKA: Stanislav Tropp

PREKLAD DO ANGLIČTINY:

Frances Bathgate

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: Tlačiareň Kušnir, Prešov

Vyšlo 30. septembra 2011.

Ne vychádza počas letných prázdnin.

Evid. číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Časopis vychádza s finančnou podporou
Ministerstva školstva SR.

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

CELOŽIVOTNÝ ROZVOJ UČITEĽA

Beata Kosová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica

Anotácia: *Medzinárodné trendy v celoživotnom vzdelávaní a v profesionalizácii učiteľskej profesie. Transformácia slovenského školstva, postavenie a postoje slovenských učiteľov po roku 1989. Premeny poňatia, cieľov, funkcií a hodnoty vzdelania v etape globalizácie spoločnosti. Dilemy kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Didaktická podstata profesionality učiteľa a jej budovanie prostredníctvom odbornej reflexie praxe. Podstatné úlohy kontinuálneho vzdelávania v celoživotnom rozvoji profesionality učiteľa. Vzdelávanie učiacej sa školy, úloha štátnej inštitúcie pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov a iných subjektov v ňom.*

Kľúčové slová: *celoživotné vzdelávanie, kríza učiteľskej profesie, učiteľská profesionalita, reflexia praxe, funkcie a hodnota vzdelania, kontinuálne vzdelávanie učiteľov.*

V roku 2011 uplynulo 20 rokov od založenia novodobej špecializovanej inštitúcie pre ďalšie, resp. dnes kontinuálne vzdelávanie príslušníkov učiteľskej profesie, ktorá nadviazala aj na dobré tradície svojich predchodkýň ešte z obdobia socializmu. Metodické centrá, neskôr metodicko-pedagogické centrum sa rozvíjali v období, v ktorom bola vzdelávaniu pripísaná taká zásadná úloha, ako nikdy dosiaľ v histórii ľudstva. Od prelomového roku 1970, keď na základe správy Paula Lengrandu na konferencii UNESCO pod názvom Úvod do celoživotného učenia sa, vytvorilo UNESCO medzinárodnú komisiu pre rozvoj vzdelávania, sa na medzinárodnej scéne skloňuje pojem **celoživotné vzdelávanie** vo všetkých možných súvislostiach. Či v roku 1972 (*Learning to be; The world of education today and tomorrow*) v súvislosti s odstraňovaním bariér medzi formálnym a neformálnym vzdelávaním jednotlivca, v roku 1974 (*T. Husén: The Learning Society*) v súvislosti s učiacou sa spoločnosťou, alebo v roku 1982 (*Recommendation on Adult Education*) v súvislosti s uznaním vzdelávania dospelých ako najvýznamnejšieho faktora sociálneho a hospodárskeho rastu, a preto aj zodpovednosťou štátu ako jeho koordinátora a garanta (bližšie Celoživotné vzdelávanie...2000). Komplexnejším završením týchto individuálnych, sociálnych a ekonomických významov vzdelávania bolo pravdaže Memorandum o celoživotnom vzdelávaní, prijaté komisiou Európskych spoločností v roku 2000 (Memorandum...2003), ktoré žiada od všetkých krajín zabezpečiť podmienky pre celoživotné, permanentné učenie sa človeka a pre rozvíjanie schopností trvale sa do neho zapájať vo všetkých profesiách.

Učiteľstvo na ceste k celoživotnému vzdelávaniu a učeniu sa

Netrvalo dlho, aby si medzinárodné spoločenstvo uvedomilo, že cesta k flexibilnému celoživotnému učeniu sa u každého človeka začína už v materskej a základnej škole a nevyhnutne sa odvíja od kvality ich učiteľov. V tom období (70. a 80. roky) sa však v iniciátorských západných krajinách naplno prejavovala **kríza učiteľskej profesie** s jej typickými vonkajšími prejavmi ako starnutie učiteľských zborov, vysoká feminizácia, nedostatok učiteľov, nízke platy, neatraktivnosť, či nemožnosť kariérneho rastu, ale aj vnútornými znakmi ako rezignácia a vyhorenie, nepripravenosť na individualizáciu edukácie, neschopnosť prijať zmenu a pod. (Kasáčová, 2002, Kosová, 2005). Na jednej z najvýznamnejších konferencií OECD k vzdelávacím reformám Škola zajtraška v roku 2000 bol dokonca za jeden zo šiestich možných scenárov vývoja dnešných škôl označený kolaps školy v dôsledku rozkladu učiteľskej profesie (Kotásek, 2003). Predovšetkým vyspelé, viaceré pôvodné krajiny EÚ od 90-tych rokov začali realizovať rôznorodé **opatrenia pre profesionalizáciu**, t. j. zmenu statusu, kvality, ocenenia a prestíže učiteľskej profesie. Boli to jednak reformy učiteľského vzdelávania ako priority vlád,

ktoré sa „univerzitarizovalo“, pozdvihlo na nespornú vysokoškolskú úroveň a zároveň sa orientovalo aj na posilnenie profesijného didaktického zamerania (Učiteľská profesia..., 2003a), systematické výskumy učiteľa a školy, vytváranie profesijných štandardov, ako stanovenie zásadných požiadaviek na učiteľa profesionála najmä v kategóriách jeho kompetencií, reformy ďalšieho vzdelávania učiteľov s cieľom prepojenia kontinuálneho vzdelávania s kariérnym systémom (Další vzdělávání..., 1997), zreteľné zvyšovanie investícií do školstva a plátov učiteľov (Učiteľská profesia..., 2003b), či zlepšovanie sociálneho a zdravotného zabezpečenia učiteľov a pod.

Žiaľ spomínaný pohyb sa **na Slovensku** neprejavil ani po roku 1989, pretože prvé desaťročie do roku 1998/99 predstavovalo na makroúrovni vzdelávacej politiky obdobie strnulosti pod vplyvom presvedčenia o vysokej kvalite slovenského školstva v odborných i politických kruhoch a politiky uzavretosti, ktorú väčšiu časť obdobia reprezentovali politické strany riadiace rezort školstva. Avšak medzi učiteľmi, t. j. na mikroúrovni v edukačnej praxi nastal dynamický inovatívny pohyb, ktorý nemá obdobu v dejinách nášho školstva. Inovatívne impulzy prichádzali väčšinou zo zahraničia od rôznych mimovládnych organizácií, ktoré boli orientované na zmeny edukačnej filozofie, na ovplyvňovanie edukačných stratégií učiteľov a vytváranie edukačných alternatív na školách, združovali okolo seba entuziastických učiteľov, poskytovali im vzdelávanie, študijné a didaktické materiály a spôsobovali spontánne, ale relatívne intenzívne šírenie inovácií. Do tohto procesu boli vtiahnuté aj vysoké školy a vtedajšie metodické centrá, ktoré rozvíjali inovatívnu didaktiku a napomáhali jej prieniku do každodennej praxe škôl. V období do roku 2006/07, teda celé ďalšie desaťročie, ale reformné pohyby narážali na bariéru štátneho neporozumenia, edukačné inovácie sa udržiavali za cenu veľkého úsilia, v opozícii voči školským orgánom, či rigidným učebným osnovám. Žiaľ v boji so strnulou legislatívou a v stálej neistote existencie, viaceré aj slubne sa rozvíjajúce alternatívy a asociácie na prelome storočí ukončili svoju činnosť. To viedlo k viditeľnému znechuteniu učiteľov a oslabeniu inovačného pohybu v reálnej praxi. Slovensko tak tresťhodne nevyužilo jedinečný vtedajší dynamický potenciál, ktorý by bol reformu spontánne podporil zdola (bližšie pozri Kosová, Porubský, 2011).

Legislatívne podmienky pre existenciu systémových inovácií cez dvojúrovňové kurikulum sa vytvorili až po roku 2008. Učiteľia sa však v situácii, keď sa viaceré pro-reformné legislatívne opatrenia pre rozpor s oficiálnymi kurikulumnými dokumentmi (napr. štandardmi predmetov) vlastne nedajú realizovať, stávajú skeptickými a unavenými z bezvýslednej aktivity. To všetko v situácii, keď slovenské učiteľstvo s časovým posunom naplno zasiahli všetky znaky krízy učiteľskej profesie. V takejto situácii ani zákon o pedagogických zamestnancoch (2009),

hoci v sebe obsahuje zvýznamnenie statusu a ochrany profesie, ale aj niektoré chyby, celkom neodstránil sklamanie inovátorov. Paradoxne tak v prvom období samotní učitelia vystupovali v role tvorcov edukačnej reformy, ale štátna vzdelávacia politika mlčala a vnímala ich len ako vykonávateľov štátneho kurikula. V súčasnom období je to naopak. Ona chce mať z učiteľov tvorcov reformy hlavne na úrovni tvorby školského kurikula, ale učitelia majú tendenciu skôr k pasívnej rezistencii, ich inovatívne nadšenie sa podstatne vytratilo.

Premeny poňatia, funkcie a hodnoty vzdelania

Nie je to šťastná súhra okolností, že náročné medzinárodné požiadavky na učiteľa, na jeho profesionalitu a kompetencie pre rozvoj učiacej sa školy a rozmanitých žiackych individualít sa u nás naplno prejavujú v čase, keď nielen profesia, ale aj celá spoločnosť vrátane jej ducha je v kríze. Vďaka globalizačným procesom sa celkom obrátilo **chápanie, ciele, funkcie a hodnota vzdelania** (podľa Malík, 2010, Keller, Tvrдый, 2008). Jeho pôvodným zmyslom bola kultivácia človeka, postavená na nadčasových hodnotových ideáloch, realizovaná prostredníctvom osobného medziľudského vzťahu. Plnilo funkciu *chrámu*, lebo vytváralo privilegovanú skupinu, a preto *samo bolo hodnotou*, masám nedosiahnuteľným ideálom rozumovo, telesne a mravne rozvinutého človeka.

Industriálne obdobie, ktoré prinieslo zložitost' society, prioritu technologicko-organizačných vzťahov nad medziľudskými a potrebu masového vzdelávania pre prosperitu hospodárstva, postavilo štát do úlohy zabezpečovateľa vzdelávania, ktoré má slúžiť jeho potrebám. Edukácia nadobúda inštrumentálnu povahu, vzťah medzi jej aktérmi sa formalizuje, zužuje sa na hodnotovo neutrálne informovanie s cieľom pripraviť na prácu a ovládnuť sveta. Plní funkciu výťahu do vyššej sociálnej vrstvy, riadi sa viac spoločenskou objednávkou ako hodnotami, na uplatnenie v štátom hierarchizovanej sústave povolání už rozhodujúcou hodnotou nie je skutočné vzdelanie, ale jeho symbol - *diplom*. Vzdelanie a škola sú však stále oceňované, lebo sú zásadnou integrujúcou silou spoločnosti.

V poslednom období demokratizácia sociálneho života postavila opätovne do centra pozornosti sebarealizujúci sa ľudský subjekt, ktorý je sebestačný, ale aj osamelý, lebo technológie mu umožňujú to, čo predtým zvládal len v sociálnych väzbách. Edukácia sa vníma ako tvorba originálnej individuality, ktorá je schopná riadiť seba samú. Tento ideál je však riskantný, ak sa neriadi ľudskými hodnotami, ale trhom, ktorý už nie je riadený štátom, ale ziskuchtivým finančným kapitálom. Ten v globalizovanom svete, mení svet istoty veľkých organizácií a podnikov na svet premenlivých sietí a dočasných nájomných služieb¹. Závislosť človeka na rýchlo sa meniacom trhu práce, mení funkciu vzdelania na neistú *poistku* pred pádom medzi najchudobnejších a zároveň na výnosný biznis, na ktorom zarábajú aj tí, ktorí ho v skutočnosti nevlastnia. V obrovskom rozvoji technológií poznanie rýchlo zastaráva. To robí zo vzdelania produkt na jedno použitie, ktorý musí byť rýchlo obnovený, dokonca aj bez osobnej prítomnosti jeho aktérov. Hodnota vzdelania klesá na úroveň *tovaru* a meria sa užitočnosťou, cenou, rebríčkami poskytovateľov, uplatniteľnosťou na trhu, mediálnou odozvou. Prax vyžaduje rýchly a lacný výcvik pre potreby biznisu a trhu práce, skôr rýchlo využiteľnú a ľahko vymeniteľnú polovzdelanosť a nie všeobecné vzdelanie a rozhľad (spracované podľa Malík, 2010, Keller - Tvrдый, 2008). Škola je v značnej miere neoprávnene obviňovaná ako neschopná, že na tento hodnotovo deformovaný poklus

nie je schopná pripravovať.

Je toto dobrá cesta pre budúcnosť ľudstva? Kto by bol schopný tento vývoj pozastaviť, alebo zvrátiť, aby svet bol nielen technicky vyspelejší, ale predovšetkým ľudsky lepší, aby ošial' z peňazí a technológií nezadusil človeka v nás? Budú to politici, alebo bankári, ktorí sa sami od seba rozhodnú uskromniť sa, alebo konať inak? Alebo všetci rodičia začnú osvietene vychovávať svoje deti, aby začali zmysľať inak? Či vari médiá sa zrazu prestanú riadiť výnosným biznisom a uvedomia si, že majú pôsobiť výchovne? Stále nám žiaľ vychádza, že to ťažké bremeno môžu pochopiť a nieť iba tí, pre ktorých je zmyslom života starostlivosť a láska k človeku. A tak zostáva najmä škola, učiteľ a učitelia učiteľov a to na všetkých stupňoch a postoch, ktorí majú tú moc v širšej miere ovplyvňovať zmysľovanie všetkých členov spoločnosti. Ak to má s týmto svetom dopadnúť dobre, budú musieť vo svojej práci, ale omnoho angažovanejšie i navonok, tvrdošie a optimisticky presadzovať myšlienku takého rozvoja človeka, aby bol schopný postaviť vlastnú sebarealizáciu na princípoch seba prekročenia vlastných a okamžitých záujmov a súladežnosti a zdieľaní života s ostatnými ľuďmi a celou prírodou. Učitelia by si mali omnoho viac uvedomovať a hlasnejšie kričať, že *úloha učiteľa v spoločnosti je oveľa dôležitejšia, zodpovednejšia a pre budúcnosť podstatnejšia, ako sú dnes jej členovia ochotní priznať*. Že nie iba škola je zlá, ale spoločnosť, ktorá sa vyvíja proti človeku a ľudskosti, je vážne chorá a nezodpovedná voči sebe samej. Aj keď na škole leží veľké bremeno, nemožno ju robiť úplne zodpovednou za stav súčasnej spoločnosti a jej ducha.

Kontexty kontinuálneho vzdelávania učiteľov

Všetky, doteraz uvedené, či medzinárodný tlak na celoživotné učenie sa, či kríza učiteľskej profesie, nároky slovenskej reformy voči učiteľom, ich demotivácia, pád hodnoty vzdelania a tým aj učiteľa, zmietanie vzdelávania trhom či vysoká zodpovednosť za budúcnosť ľudstva sú rámce a determinanty, ktoré ovplyvňujú a ešte budú ovplyvňovať aj **kontinuálne vzdelávanie učiteľov**. Každý nárok na učiteľa a jeho kompetencie znamená obvykle vyšší nárok na jeho vzdelávateľov. Každá požiadavka na inováciu školy znamená, že niekto ju k nej musí podniknúť a priviesť. Treba dokonca predvídať zmeny a učiteľstvo pripravovať na ich prijatie, alebo ich odvolanie. Prítom meniť dieťa môže byť niekedy omnoho ľahšie, ako zmeniť rokmi zakorenené postupy a zmysľovanie dospelého.

Kontinuálne vzdelávanie učiteľov je dnes na akejsi niekoľkoúrovňovej križovatke, kde sa niektoré cesty ani nekrižujú. Na jednej strane nadväzuje na autonómiu univerzít, ktoré pregraduálne pripravujú učiteľov každá podľa svojich, nie vždy úplne zodpovedných predstáv. Má pripravovať na reformu, ktorej kontúry sú nejasné, lebo štátny vzdelávací program hlása jedno a štandardy predmetov niečo úplne iné. Má podporovať zámery štátu v škole, ale zároveň má byť trhové. Vzdelávací trh sa najprv vytvoril, na prelome storočí sa takmer rozpadol, európske peniaze ho mali podporiť, ale v skutočnosti ho v skutočnosti ochromili. Žiadala sa konkurencia a kvalita, ale dnešným výsledkom je bezkonkurenčnosť a kvantita. Vo vzdelávaní učiteľov sú obrovské peniaze, ale v skutočnosti sa nedajú naozaj využiť podľa potrieb škôl a učiteľov. A tak podobne. Dokonca ani zmysel celej štátnej povinnej edukácie nie je úplne zreteľný, má sa ona naozaj tvrdo podriaďovať aktuálnym požiadavkám ekonomického rozvoja krajiny, trhu práce ovládaného finančným kapitálom, či výsledkom vývoja všetkých vied, ktoré vyučuje, alebo má byť prioritou snaha o

¹podľa Kellera (2010, s. 25) napr. vo Francúzsku, kde tento proces začal oproti nám s tridsaťročným predstihom na prelome 50. a 60. rokov, je dnes 33,3 % mladých ľudí do 29 rokov zamestnaných na neplnohodnotné pracovné zmluvy

celostný rozvoj každej individuálnej osobnosti, vyváženosť jej kognitívnych aj nonkognitívnych kvalít, vyváženosť znalostí obsahu aj rozvoja kompetencií, osvojenia vied aj morálnych hodnôt a pod? Na takej križovatke je naozaj ťažko povedať, kam má kontinuálne vzdelávanie učiteľov smerovať.

Možno je načas, hlbšie sa zamyslieť, aký má byť vlastne zmysel kontinuálneho vzdelávania učiteľa. V najširšom kontexte, čo iné, ak nie tvorba a obrana človeka, ľudskosti, humánnych hodnôt a zodpovednosť za svet má byť dôvodom a zmyslom práce, a teda aj celoživotného rozvoja učiteľa? V ňom nejde prioritne iba o to, poznať nový výsledok výskumu z fyziky, ovládať novú IKT? technológiu, či overený didaktický postup z Ameriky. Charakter učiteľskej profesie odsudzuje učiteľa k tomu, že má:

- rozumieť svetu a jeho zmenám, aby vedel uvážene rozhodnúť, k čomu, treba vlastne žiakov vzdelávať a vychovávať, aké obsahy a hodnoty sú prioritné,
- rozumieť dieťaťu a jeho špecifickým danostiam, aby vždy rozhodoval pre jeho dobro,
- rozumieť sebe ako učiteľovi a dokázať v neprehradnej realite nájsť vlastnú efektívnu filozofiu edukácie a vnútornú silu vykonávať ju aj v situácii nedocenenia všetkými.

Také všestranné nároky nemožno nájsť v žiadnej inej profesii a nedajú sa osvojiť jednorázovo. Ak má kontinuálne vzdelávanie viesť k celoživotnému rozvoju učiteľa, t.j. k jeho vzostupnému kvalitatívnemu rastu, tak má smerovať k zvyšovaniu učiteľovej profesionality a expertnosti. Čo to ale je?

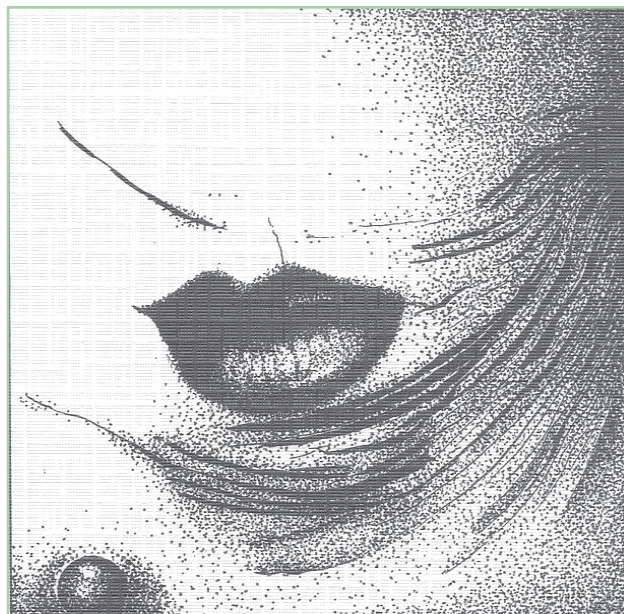
Professionalita a expertnosť v učiteľstve

Skutočné profesie na rozdiel od semiprofesií a remesiel sú okrem iného založené najmä na autonómii v rozhodovaní, t.j. na nezávislom posúdení a intervencii v prospech „klienta“, a preto na náročných expertných poznatkoch a schopnostiach, ktoré nie sú dostupné každému a zároveň sú účinné (The International Encyclopedia of Education, 1994, Vašutová 2004, Spilková 2004 a ďalší). Profesionál sa práve nimi odlišuje od iných profesií, je v nich nenahraditeľný.

Podstatou profesionality učiteľa, v čom ho nemôže nikto zastúpiť, nie sú vedné odbory vyučovaných predmetov ani pedagogika a psychológia, v ktorých ich vždy prevyšujú experti z neučiteľských odborov. Je ňou špecifická **viacúrovňová integrácia** (Kosová, 2006):

- *pedagogiky a psychológie do „psychodidaktiky“* (vyučovať žiaka tak, aby si osvojil požadované obsahy a spôsobilosti preňho čo najefektívnejšie podľa jeho individuálneho psychického a sociálneho vývinu)
- *takejto psychodidaktiky a každého vedného odboru do jeho odborovej (psycho)didaktiky* (napr. vyučovanie matematiky prioritne podľa vývinových zákonitostí matematického a logického myslenia žiaka a procesu rozvoja jeho matematických schopností a nie prioritne podľa logiky výstavby vedného odboru matematika)
- *odborových didaktík medzi sebou* (učiteľ primárneho stupňa, vzdelávacích oblastí)
- *ale najmä teórie a praxe* (t. j. dlhodobý, pre rozvoj zrelej profesionality mnohoročný vzostupný cyklický proces stáleho prepájania 1. teoretických znalostí, 2. skúsenostného učenia sa v praxi a 3. jeho permanentnej odbornej didaktickej reflexie do kontextových znalostí, do lepšej osobnej, v praxi účinnej teórie (Atkinson, Claxton in Lukášová, 2003, s. 33).

Permanentný vzťah teórie a praxe je pre rozvoj učiteľskej profesionality podstatný. Ale k ich prepojeniu dôjde len vtedy, ak je prax na odbornej báze reflektovaná, ak sa implicitne postupy uvedomujú, explicitne zasadzujú do rámca odbornej teórie, ak učiteľ kriticky skúma vlastnú činnosť



Vlasta Hlôšková: Zimné verše

a myslenie s oporou o vedecké poznatky, ak premýšľa, čo je za jeho činnosťou, ak sa pýta na príčiny a predpoklady situácií a dôsledkov. Schopnosť *odborne reflektovať prax* sa považuje za metakompetenciu zabezpečujúcu dynamický rozvoj profesionála. Bez nej sa učiteľ utieka k intuitívnym postupom zažitým vo vlastnej školskej praxi, bez nej môže byť aj skúšanie cudzích inovácií dobrodružným hazardovaním s deťmi.

Takéto chápanie profesionality v učiteľstve sa odráža aj v ponímaní **expertných profesionálnych znalostí**. V reflexívnom modeli učiteľa nie sú za expertné znalosti považované znalosti z vied a umení, ktoré tvoria základy vyučovacích predmetov. Učiteľ má byť *vybavený na diagnostiku a rozvoj vnútorných kvalít inej ľudskej bytosti a seba samej* (Lukášová, 2004, s. 9), čo v sebe obsahuje nasledovné profesionálne znalosti:

- *expertné diagnostikovanie subjektov a situácií,*
- *procesy rozhodovania a intervencie so znalosťou kauzality* pre psychodidaktickú transformáciu obsahu vedného odboru do učiva a spôsobov jeho osvojovania, ktoré uľahčia a skvalitnia žiakov učenie sa a pre riešenie výchovných situácií,
- *interpersonálne vzťahy a stratégie* na pomoc individuálnemu rozvoju konkrétneho žiaka, na riadenie kolektívu triedy, na tvorbu vhodného psychosociálneho prostredia,
- *odbornú reflexiu a sebareflexiu* svojho vyučovacieho a výchovného konania (podobne Coolahan, 1991, Vonk, Shulman, Hustler, Yntire, Perrenoud, Berliner in Spilková, 2004, Vašutová, 2004 a ďalší).

Professionalita ako zdroj podnetov pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov

Jadro učiteľovej profesionality a expertnosti, v čom ho iný profesionál nemôže nahradiť, je teda predovšetkým **psychodidaktické a odborovo-didaktické**. Didaktická expertnosť sa buduje v stálej reflexii praxe, a preto ju nemôže zabezpečiť vysoká škola. Tá môže len položiť základy pre metódy a techniky sebareflexie a dať absolventovi odbornú najmä pedagogickú teóriu, ktorá má byť ich oporou. Na reflexiu však okrem teórie potrebuje vecnú, nehodnotiacu spätnú väzbu od skúsenejších kolegov. A to je problém, pretože najväčším špecifikom učiteľskej práce je *izolovanosť učiteľa* od jeho kolegov, keďže väčšinu času trávi v triede so svojimi žiakmi (Pol, Lazarová, 2000, s. 12-13). Od vstupu do profesie stojí na rozdiel od iných povolani

pred nutnosťou okamžitého sebaopotvrdenia v profesii, t. j. od prvého dňa úspešne učiť. Musí si preto ihneď vytvoriť vlastný postup na základe toho, čo videl ako študent počas praxe, alebo u svojich vlastných učiteľov. V profesii sa tak konzervujú postupy realizované po desaťročia, ktoré bránia produktívnym inováciám. Učiteľ je od vstupu do zamestnania vlastne sám so svojou neistotou, utvrdzuje sa bez konfrontácie vo vlastných postupoch a postupom času je preňho každá zmena nejasným ohrozením. V iných krajinách začínajúci učiteľ prejde v prvých štyroch až piatich rokoch množstvom pozorovaní, reflexií a evalvácií, na Slovensku sa uvádzajúci učiteľ k nemu do triedy často vôbec nedostane.

Prekonať izolovanosť, „kultúru nezasahovania“ a do viesť učiteľov k tímovej spolupráci, teda k charakteristikám **učiacej sa školy**, je vážna úloha kontinuálneho vzdelávania. V učiacej sa škole sa učelia učia nielen z podnetov zvonku, ale najmä jeden od druhého, sú často pozorovaní kolegami, od ktorých dostávajú konštruktívnu odbornú spätnú väzbu, konkrétne diskutujú o vyučovacej praxi, spoločne plánujú, overujú a hodnotia vyučovací proces, spoločne realizujú akčný výskum a pod. Nejde o bezpečný charakter interakcií v zborovni, ale o systematické, dlhodobé a formatívne realizované *tutorstvo a mentorstvo*, t. j. práca individuálneho alebo skupinového facilitátora, konzultanta a poradcu dospelých vo vzdelávaní, ako sú známe z andragogiky (Prusáková, 2005, s. 53). Učiaci sa škola v takejto atmosfére tvorí vlastný školský program, uvádza každého učiteľa do povolania, skúša a zavádza inovácie, osvedčené inde, vyhodnocuje svoje výsledky, prijíma zmeny. Učiaci sa škola je zdrojom a centrom vlastného vzdelávania, preto vo viacerých krajinách (napr. v Holandsku) je kontinuálne vzdelávanie v podstatnej časti aj *vzdelávaním šitým na mieru každej školy*. Podobné vzdelávacie inštitúcie, ako naše metodicko-pedagogické centrum, na požiadanie prídu do školy, zdiagnostikujú problém cez učiteľov, žiakov, rodičov, či obec, pripraví spolu s ňou program zmien, vzdelávajú, alebo zabezpečia lektorov, v škole vyškolia multiplikátorov, tutorov, či mentorov, spolu s nimi zavádzajú prvé zmeny do praxe, realizujú ich reflexie a úpravy a nakoniec prenechávajú aktivitu na samotnú školu. Učiaci sa školy tak za pomoci inštitúcií kontinuálneho vzdelávania sami na základe mnohých analýz, reflexií, overovaní a evalvácií postupne zlepšujú kvalitu svojej každodennej expertnej pedagogickej práce.

V oblastiach práce s ľuďmi často o úspechu rozhoduje dobrý systém. Pretože **kontinuálne vzdelávanie učiteľov je vysoko profesijné**, má byť predovšetkým o raste učiteľskej profesionality a o raste kvality škôl, *nemôže byť celkom ponechané trhu*. Učiteľ nemá študovať hocičo, čo kto ponúkne, príp. s problematickou kvalitou. V každej profesii je profesijné vzdelávanie vždy o uspokojení dvoch druhov potrieb - a to potrieb zamestnávateľa, čo je v tomto prípade

škola, príp. aj štát, pretože je to štátom regulovaná profesia a potrieb zamestnanca. Postupne by sa preto kontinuálne vzdelávanie malo profilovať ako sieť poskytovateľov s rozdelenými úlohami, pretože nemôžu všetci dobre robiť všetko. Ak má byť vzdelávanie kvalitné, mal by aj poskytovateľ byť v danej oblasti renomovaný.

Štát by si mal pod svojou právomocou ponechať to, čo koncepcie podporuje realizáciu školskej politiky. Ak je v jeho záujme, aby školy ako celky a zamestnávateľia dobre fungovali podľa vlastného školského vzdelávacieho programu, mal by vytvárať podmienky, aby sa mohli vzdelávať ako učiace sa školy, aby mal kto školiť ich riadiacich pracovníkov, mentorov, tutorov, najmä uvádzajúcich učiteľov, odborníkov na vzdelávanie učiteľov, na školskú legislatívu, na zavádzanie zmien, príp. tvorcov školských programov a pod. Pozornosť štátu by si zaslúžilo aj vzdelávanie inšpektorov, za školstvo zodpovedných pracovníkov v školskej správe a samospráve, príp. vzdelávanie pre aktuálne celoštátne úlohy. To ostatné by mohlo byť predmetom vzdelávacieho trhu, avšak za predpokladu, že škola bude mať prostriedky, aby si vzdelávanie mohla podľa svojich potrieb objednávať, alebo ho učiteľovi zaplatiť. Ak chce zavádzať vzdelávaciu alternatívu, obráti sa na príslušnú asociáciu, ak informačno-komunikačné alebo iné technológie, môže sa obrátiť priamo na školiteľov firmy, ak chce špecialistov na dyslexiu, diagnostiku, či akčný výskum, vyšle učiteľa na vysokú školu a pod.

Vzdelávanie podľa potrieb a výberu učiteľa má vo svete obvykle dve podoby. Vzdelávanie v didaktických inováciách, ak konvenuje s edukačnou koncepciou školy, škola ako zamestnávateľ často, aj finančne, podporuje, ostatné edukačné záujmy si rieši učiteľ sám u tých poskytovateľov, ktorí mu garantujú kvalitu. K tomu mu podobné inštitúcie, ako metodicko-pedagogické centrum, poskytujú informácie a individuálne poradenstvo pri výbere druhov a spôsobov vzdelávania, o výhodách špecifických vzdelávacích programov, o nadväzujúcich programoch, v otázkach, ako sa najlepšie učiť, v kariérovom raste a pod.

Toto je zatiaľ pre nás obraz budúcnosti. Avšak ako tvrdí známy sociológ Giddens, myslenie a konanie sa vzájomne ovplyvňujú. „Všetky formy sociálneho života sú čiastočne utvárané poznaním, ktoré majú o nich ich aktéri“ (Giddens, 2010, s. 40), sociálne poznanie zo sociálnych vied neustále cirkuluje „do“ a „z“ oblastí praxe, o ktorých pojednáva. Dnes neexistuje stabilný sociálny svet, lebo „poznávanie tohto sveta prispieva k jeho nestálemu, či premenlivému charakteru“ (tamtiež, s. 45). Záblesky možných budúcností sú tak čiastočnými prostriedkami, pomocou ktorých si budúcnosť uvedomujeme, tá sa stáva súčasťou prítomnosti, čím ovplyvňuje naše konanie, teda to, ako sa budúcnosť v skutočnosti vyvinie (tamtiež, s. 156). To platí v plnom rozsahu o kontinuálnom vzdelávaní, teda aj o edukačnom myslení a konaní učiteľov, a tým aj o budúcnosti nášho školstva.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Celoživotné vzdelávanie: príspevok vzdelávacích systémov v členských štátoch Európskej únie. 2000. [online] Eurydice. [cit. 2004-11-21]. Dostupné na <<http://www.eurydice.org>>
- COOLAHAN, J. (Ed.). 1991. *Teacher Education in the Nineties: Towards a New Coherence*. Papers from The 15th Annual Conference of ATEE. Limerick: College of Education.
- Další vzdělávání učitelů v Evropské Unii a v zemích ESVO/EHP. 1997. Publikácia siete Eurydice 1996. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996. ISBN 80-211-0252-7
- GIDDENS, A. 2010. *Důsledky modernity*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7419-035-3
- KELLER, J. 2010. *Tři sociální světy*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7419-031-5
- KELLER, J., TVRDÝ, L. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6
- KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učitel - profesia a príprava*. Banská Bystrica : PF UMB, 2002. ISBN 80-8055-702-0
- KOSOVÁ, B. 2005. Perspektívy učiteľského vzdelávania - východiská, paradigmy a spoločenské výzvy. In: *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*. Banská Bystrica : PF UMB, 2005, s. 24 - 30. ISBN 80-89029-79-5
- KOSOVÁ, B. 2006. Profesia a profesionalita učiteľa. In: *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 2006, roč. 58, č. 1, s. 1-14.
- KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. 2011. Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy

- jeho učiteľov. *Pedagogická orientace*. ISSN 1211-4669, 2011, roč. 21, č. 1, s. 35-50.
- KOTÁSEK, J. 2003. Modely školy budúcnosti. In: *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 2003, roč. 55, č. 1, s. 5-20.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. 2003 (eds.). Učiteľská profesie v primárnom vzdelávaní a pedagogická príprava učiteľů (teorie, výzkum, praxe). Ostrava : PF OU, 2003. ISBN 80-7042-272-6
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (eds.) 2004. *Príprava učiteľů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Ostrava : PdF OU, 2004. ISBN 80-7042-376-5
- MALÍK, B. 2010 Spoločensko-politický a axiologický kontext vo vzťahu k výchove. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010, s. 162-189. ISBN 978-80-8082-3368
- Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa. *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 2003, roč. 55, č. 2, s. 101-116.
- POL, M., LAZAROVÁ, B. 2000. *Spolupráca učiteľov - podmienka rozvoja školy*. Prešov: Metodické centrum, 2000. ISBN 80-8045-192-3
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky I*. Bratislava : Gerlach Print, 2005. ISBN 80-89142-05-2
- SPILKOVÁ, V. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6
- The International Encyclopedia of Education*. 1994. 2nd ed. Oxford: Pergamon Press, 1994. ISBN 0-08-041046-4
- Učiteľská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy*. Správa 1. Počiatočná príprava a prechod do pracovného života. [online], Eurydice 2003a [cit. 2004-08-29]. Dostupné na <<http://www.eurydice.org>>
- Učiteľská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy*. Správa 3. Pracovné podmienky a plat. [online], Eurydice 2003b [cit. 2004-08-31]. Dostupné na <<http://www.eurydice.org>>
- VAŠUTOVÁ J. 2004. *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-082-4
- Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2009. [online] Ministerstvo školstva SR. [cit. 2010-02-10]. Dostupné na <http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2009_317.pdf>

Summary: *International trends in lifelong learning and the professionalisation of the teaching profession. Transformation of the Slovak education system, status and attitudes of Slovak teachers after 1989. Transformation of the ideas, objectives, functions and values of education in the age of globalization. Dilemmas regarding the continuing education of teachers. The didactic nature of teacher professionalism and building practices through professional reflection. The essential role of continuous lifelong learning in teacher professional development. Education of the learning school, the role of state institutions in the continuing education teachers and others involved in delivering it.*

O KVALITE UČITEĽOV V HOLANDSKU OČAMI ÚČASTNÍKA KONFERENCIE

Miloš Novák, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: *V príspevku je spracovaná prezentácia F. Jansmu, ktorá odznela na konferencii „Profesijný rozvoj učiteľa v premenách a perspektívach 21. storočia“ očami jedného z účastníkov konferencie.*

Kľúčové slová: *kvalita učiteľa, kompetencie, učiteľská spôsobilosť.*

Prezentácia s názvom „Kvalita učiteľa - profesionálne kompetencie a kvalita vzdelávania v Holandsku“, ktorú odprezentoval pán Frank Jansma z Asociácie pre profesijné kvality učiteľov, (senior program manažér zodpovedný za rozvoj a udržiavanie profesijných štandardov učiteľov v Holandskom kráľovstve, Utrecht) zaujala účastníkov konferencie natoľko, že sme sa rozhodli ju sprostredkovať čitateľom časopisu v jej stručnom prepise očami jedného z účastníkov. Nasledujúci príspevok teda vznikol na základe záznamu tejto prezentácie. V úvode prezentácie F. Jansma predstavil štruktúru svojej prezentácie: vyučovanie a učenie sa, reflexie vzhľadom na kontext kvality učiteľa, učiteľská spôsobilosť a kompetencie, štruktúra požiadaviek kompetencií, kompetencie v praxi - správna cesta.

Vyučovanie a učenie sa, reflexie vzhľadom na kontext kvality učiteľa

Podľa pána Jansmu sa ukazuje ako užitočné vyjasniť si vzťah medzi vyučovaním a učením sa. Budeme vychádzať z predpokladu, že vyučovanie je všetko o učení sa. Vyučovanie je teda odpoveď na dve základné otázky:

- Ako môžem (ja ako učiteľ) podporiť učenie sa?
- Aké kvality (ja ako učiteľ) na to potrebujem mať?

Aby sme vedeli odpovedať na tieto otázky, musíme sa vrátiť na začiatok a odpovedať na otázku: „Čo sa učíme?“ Prezentujeme kombinovaný pohľad, ktorý bude zohľadňovať

sociologickú funkciu vzdelávania a rozvoj kompetencií podľa UNESCO¹.

Použitím každodenného jazyka môžeme „čo znamená učiť

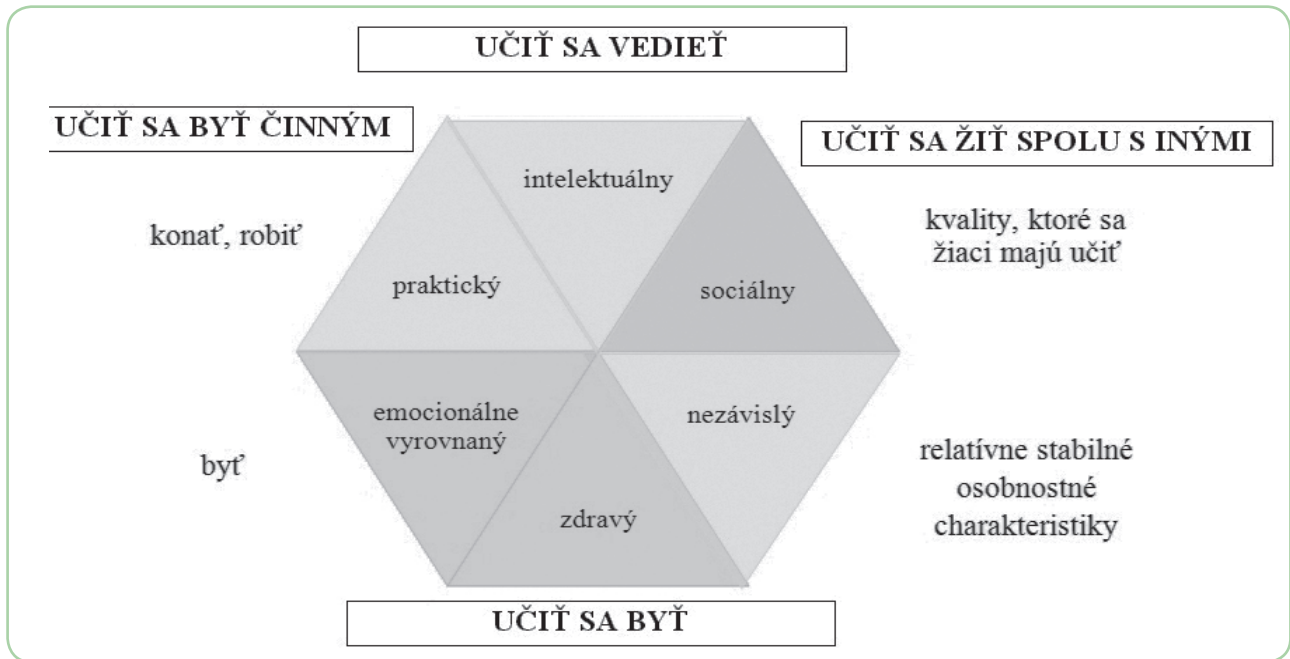
Sociologická funkcia vzdelávania		UNESCO
príprava pre trh práce	povolanie	učiť sa vedieť učiť sa pracovať
	↑	
socializácia / občianstvo	sociálny rozvoj	učiť sa žiť spolu
	↑	
rozvoj jednotlivca	personálny rozvoj	učiť sa byť

sa byť kompetentným“ zhrnúť do štyroch kľúčových slov:

1. **vedieť** - byť vnímavý/byť racionálny - znalosti v rôznych formách,
2. **zodpovedať** - byť zodpovedný, seba riadiaci - kritické (seba)vedenie a zvnútornenie hodnôt ako referenčný rámec pre vlastnú autonómiu,
3. **konat', robiť** - byť praktický - základné zručnosti pre sebadôveru, sociálnu dôveru a profesijnú dôveru,
4. **chcieť** - byť spoľahlivý - rovnováha medzi potrebami a záujmami seba a iných.

S trochou fantázie možno vzdelávanie prirovnať ku diamantu. Každý je síce iný, ale všetky sa skladajú z tých istých komponentov. To znamená, že vyučovanie by malo prispievať k rastu diamantu.

¹(pozn. M. Novák : Správa pre Medzinárodnú komisiu pre vzdelávanie pre 21. storočie UNESCO „Treasure within“ (známejšia ako Delorsova správa) z roku 1996, formulovala 4 piliere na ktorých by malo vzdelávanie stáť: 1. učiť sa vedieť, 2. učiť sa pracovať, 3. učiť sa byť, 4. učiť sa žiť spolu s inými. Prístupné: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>).



Tu pán Jansma položil otázku: Produkuje vzdelávanie a vyučovanie skutočne aj učenie sa? Pri odpovedi na túto otázku je potrebné si uvedomiť viaceré súvislosti:

- množstvo poznatkov a zručností neustále rastie,
- je zaznamenaný aj rast v oblasti osobnostného rozvoja,
- výsledky učenia sa sú najviac ovplyvnené 3 faktormi:
 1. žiakom (inteligencia, osobnosť),
 2. sociálnym prostredím žiaka,
 3. školou a učiteľmi.

Na meta úrovni sú to:

1. vzdelávací systém
 - založený na rovnakej šanci verus reprodukcia nerovnosti, pričom systém funguje oboma smermi,
 - kvalita učiteľa a kvality jeho pregraduálnej a postgraduálnej prípravy,
 - požiadavky na osobnosť učiteľa,
 - formálna kvalifikácia.
- škola
- kultúra školy,
- kvality organizácie a líderstva,
- pedagogická paradigma a kvalita vyučovania,
- požadované kompetencie učiteľa integrované do

školského „know how“.

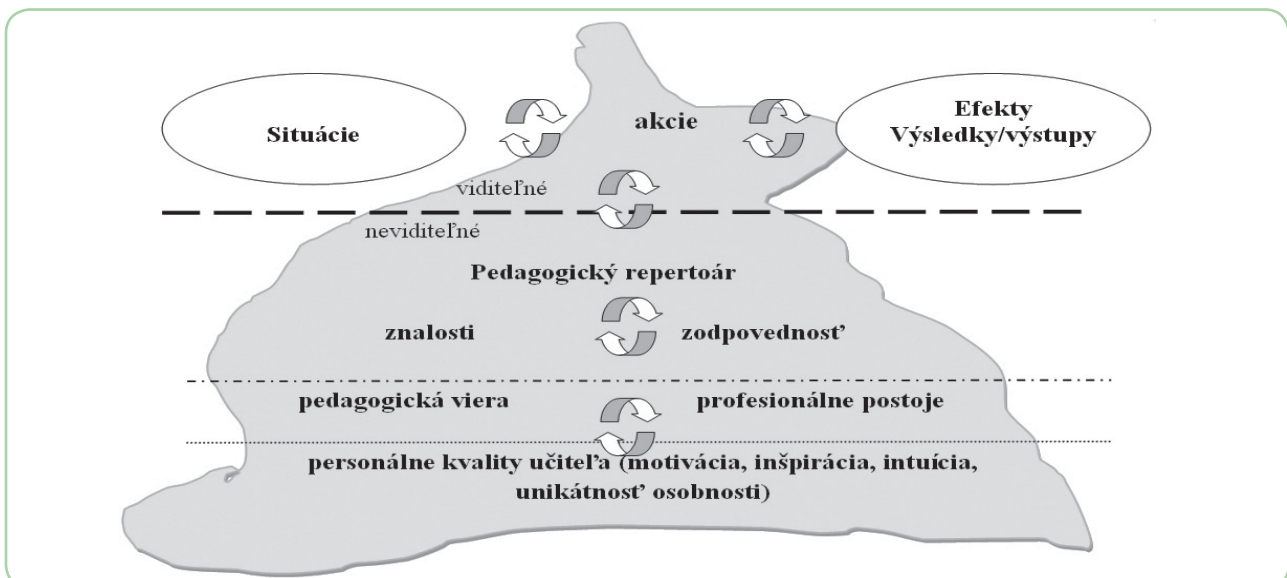
3. vyučovanie

- málo relevantných a korektných informácií -- všeličo funguje, ale čo funguje najlepšie?
- formálne procedúry a protokoly verus praktické princípy.

Učiteľská spôsobilosť a kompetencie

Učitelia sú rôzni. So svojimi kvalitami (VSTUP) uplatňujú svoje najlepšie vedomosti a zručnosti v rozličných situáciách vyučovania a učenia sa žiakov (PROCES), a takto umožňujú učiacim sa dosiahnuť očakávané vzdelávacie výsledky (VÝSTUP). Učiteľská spôsobilosť je súhrnný koncept pre všetky kvality učiteľa, ktoré mu umožňujú vyučovať efektívne. Tento koncept obsahuje tak viditeľné, ako aj neviditeľné súčasti - podobne ako ľadovec:

- viditeľné sú tie, ktoré sú prítomné v procese SITUÁCIA - AKCIA UČITEĽA - VZDELÁVACÍ VÝSLEDOK,
- neviditeľné všetky tie, ktoré závisia od personálnych kvalít učiteľa (motivácia, inšpirácia, intuícia, unikátnosť osobnosti), pedagogickej viery a postojov, zodpovednosti, znalosti a pedagogického repertoáru.



Zo všetkých týchto kvalít rozlišujeme špecificky tie znalosti a zručnosti, ktoré by učiteľ mal prinajmenšom mať. Takto je definovaná požadovaná spôsobilosť učiteľa. V Holandsku **pod požadovanou spôsobilosťou chápajú nie celú učiteľskú spôsobilosť, ale iba jej časť, pričom všetci učitelia musia mať aspoň túto časť.**

Učiteľská spôsobilosť je pre kvalitu vzdelávania nutnou, ale nie postačujúcou podmienkou. Učiteľská spôsobilosť sa dá identifikovať staticky. Kvalita je dynamická záležitosť - je to uplatnenie spôsobilosti v akcii: výkon - efektívne využitie vedomostí a zručností v rôznych vyučovacích situáciách s následnou zodpovednosťou za svoj výkon. Toto je esencia profesionálnej práce: vedomý si cieľ, cieľovo orientovaný, plánovaný, systematický a kriticky vyhodnotený prístup k aktivitám v rámci vyučovacieho a učiaceho sa procesu. Tento prístup je však **zásadne vzdialený od prostej reprodukcie metód!**

Štruktúra požiadaviek kompetencií

Všeobecný pohľad na kompetencie učiteľa v praxi nám ukazuje na tieto kroky (bez poradia dôležitosti):

- pozorovať,
- interpretovať,
- diagnostikovať,
- plánovať,
- jednať,
- hodnotiť,
- prispôbovať,
- vykazovať.

Tieto kompetencie vychádzajú zo starostlivosti a zodpovednosti za vzdelávanie. Lenže starostlivosť a zodpovednosť za vzdelávanie je riadená dvoma smermi: vonkajším a vnútorným. Vonkajší smer je reprezentovaný vzdelávacím systémom krajiny a je daný spôsobom, akým sa v krajine predpokladá zodpovednosť systému voči klientovi. To znamená, že učiteľ sa na jednej strane zodpovedá za svoj výkon, za jeho hodnotenie a analýzu dopadu na systém. Na druhej strane je spoluzodpovedný za rozvoj a zlepšovanie vlastného vyučovania a učenia sa, ktoré on a jeho kolegovia riadia v rámci svojej školy.

Ak však chceme konceptualizovať učiteľskú spôsobilosť v praxi, musíme pomenovať veci oveľa konkrétnejšie. Dá sa to riešiť podrobnejšou analýzou procesov vyučovania a učenia sa. V Holandsku rozoznávajú štyri dimenzie procesov vyučovania a učenia sa. Aby bolo učenie sa efektívne, musí byť učiteľ expertom v obsahu vzdelávania (predmete) a jeho didaktike. Súčasne však, vzhľadom na rozvoj osobnosti žiaka, musí byť učiteľ expertom aj v pedagogike. Tieto dva typy expertstva sú obsiahnuté súčasne v schopnosti učiteľa interagovať pozitívne a konštruktívne s učiacim sa a skupinou učiacich sa a pomáhať a viesť ich k sociálnej interakcii. Preto musí mať učiteľ interaktívne, komunikatívne aj líderské kompetencie integrujúce tieto s didaktickými a pedagogickými kompetenciami². Na záver si pripomeňme kompetencie, ktoré sú známe najdlhšie a sú kontrolované. Ide o organizačné kompetencie učiteľa. Tie prispievajú k plánovaniu času a priestoru pre skupinu (triedu) a individuálne potreby žiaka.

Toto sú štyri základné kompetencie v rámci procesov vyučovania a učenia sa. Keďže vyučovanie a učenie sa prebieha v realite školy ako organizácie, učiteľ prispôbuje svoju činnosť kultúre školy - spolu s kolegami, rodičmi a so všetkými, ktorí majú nejakú zodpovednosť za učenie sa žiakov. Kultúra školy je tvorená a koriguje spôsoby ko-

munikácie medzi učiteľmi školy, spolupráce s okolím školy, hodnotenia a profesionálneho rozvoja učiteľov. Práve profesionálny rast učiteľa, jeho reflexie vlastného učenia sa sú základným kameňom profesionálnych kompetencií učiteľa. Hovoríme o siedmich učiteľských kompetenciách:

Kompetencie 1 - 4 sú základnými učiteľskými kompetenciami v procese vyučovania a učenia sa. Ďalšie tri majú skôr všeobecnejší charakter, ale všetkých sedem je nevyhnutnosťou pre profesionálny prístup k vyučovaniu a učeniu sa. V Holandsku sa najčastejšie vníma profesionalita učiteľa cez týchto sedem kompetencií. Pochopiteľne aj sa-

	so žiakmi	s kolegami	s kultúrou školy	so sebou
interpersonálne	1	5	6	7
pedagogické	2			
obsah vzdelávania + didaktické	3			
organizačné	4	5	6	7

mostatný popis vedomostí a zručností (teda bez interakcií) je možný, ale vedie k mnohým nedorozumeniam a môže dochádzať k oceňovaniu učiteľov, ktorí v realite školy a triedy môžu zlyhávať.

Kompetencie v praxi - správna cesta

Celoplošný pohľad na kompetenčný profil učiteľa však má aj nevýhody. Najzásadnejšou je necitlivý prístup k analytickému výpočtu kompetencií na výkon učiteľa v realite konkrétnej školy, triedy, skupiny žiakov, rodičov, okolia a sociálnych partnerov školy. Ďalšou z nevýhod je nebezpečenstvo používania veľmi všeobecného kompetenčného modelu učiteľa, ktorý nemá väzbu na ciele a potreby školy. Treťou nevýhodou je fakt, že profesionálny rozvoj sa nahrádza inštrumentálnym prístupom, v ktorom sa vyzdvihujú zvonku pozorovateľné a merateľné aspekty a vnímanie kvality sa redukuje na ne. Veľmi často je však inštrumentálny a redukčný prístup zameraný skôr na niečo, čo s kvalitou málo súvisí. To je zdrojom rozčarovania a zničenia vnútornej motivácie učiteľa. Nemôžeme si zamietať vonkajší pohľad na kvalitu učiteľa ako prvku v celom systéme výchovy a vzdelávania s pohľadom na kvalitu učiteľa v akcii - v škole, v triede, so žiakom a partnermi školy.

Kvalita profesionálnej činnosti môže byť hodnotená zvnútra a zvonka. Z vnútornej strany, ak posudzujeme profesionalizmus cez pedagogickú vieru a postoje, hovoríme o normatívnom profesionalizme. Táto črta sa ako prvá zo všetkých objavuje v praxi - v prístupe učiteľa k žiakom, ako s nimi komunikuje a ako spolupracuje s kolegami a ostatnými zainteresovanými vo výchove a vzdelávaní. Ak sa sústredíme na kvalitu komunikácie a interakcie, hovoríme o komunikatívnej úrovni. Inštrumentálna úroveň profesionalizmu spočíva v používanom „know how“, ktoré učiteľ vo svojej práci preferuje.

Rozlišovanie jednotlivých úrovní profesionálnych kompetencií je teoretické a umelé. Kompetencie a úrovne profesionalizmu sú analytickým konštruktom. V praxi vždy posudzujeme kompetencie holisticky. Ideálny obraz je, že učiteľ pracuje na a s učebným potenciálom žiaka, kooperujúci s ostatnými kolegami, vytvára pre žiaka najlepšie podmienky pre učenie sa. Tento proces je neustále hodnotený a na základe hodnotenia zlepšovaný. Tento ideálny

²(Integrácia lídersstva a didaktických a pedagogických kompetencií sa v zahraničnej literatúre označuje ako „educational leadership“, alebo „leadership for learning“. Mechanický preklad do slovenčiny by znamenal viesť netradičný a málo zrozumiteľný termín. Z novších zdrojov porovnaj napr.: Townsend, T - MacBeath, J.: International Handbook of Leadership for Learning. London, Springer 2011. ISBN 978-94-007-

model presne vystihuje procesy vyučovania a učenia sa, ale vystihuje tiež proces profesionálneho rozvoja učiteľa a školy, rovnako aj procesy práce a učenia sa, ich hodnotenia a sebahodnotenia, profesionálneho rozvoje a zlepšovania svojej školy.

Záver

Prezentácia Franka Jansmu, podľa mňa, zdôraznila najmä dve posolstvá:

1. nevyhnutnosť uplatnenia holistického prístupu k pohľadu na kompetenčný profil učiteľa
2. a poznanie, že kvalita učiteľa, na rozdiel od štandardov

spôsobilosti, je dynamický fenomén, ktorý sa prejavuje v akcii a realite kultúry konkrétnej školy.

Prezentáciu pán Jansma uzavrel otázkami, ktorých zodpovedanie považuje za kľúčové. Nazdávam sa, že odpovede na tieto otázky sú aj pre nás zaujímavé.

- Akú efekt má vaše vyučovanie?
- Aké kvality prinášate do vyučovania?
- Kam sa uberáte a aké sú vaše ambície?

Na záver už len želanie, ktoré pán Jansma adresoval všetkým učiteľom: „Zostávaj v pohode a zažívaj radosť z vyučovania a učenia sa.“

Summary: This paper is based on a presentation given by F. Janse at the conference „The Professional Development of Teachers in the Process of Change and Prospects for the 21st century,“ as seen through the eyes of one of the conference participants.

PROFESIONÁLNY ROZVOJ UČITEĽA V KONTEXTE VÝSLEDKOV VÝSKUMU TALIS

Alena Tomengová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava

Anotácia: Príspevok sa venuje niektorým zaujímavým zisteniam výskumu TALIS, rozoberá profesionálny rozvoj učiteľa z pohľadu jeho dvoch rol: primárnej (ako osobnosti učiteľa s jeho profesionálnymi charakteristikami zabezpečujúcimi efektívne vyučovanie a učenie sa žiakov) a sekundárnej (ako člena kolektívu - učiaceho sa spoločenstva profesionálov). Hľadá možnosti profesionálneho rozvoja učiteľa v oboch jeho rolách.

Kľúčové slová: primárna rola učiteľa, sekundárna rola učiteľa, didaktická znalosť obsahu, konštruktivizmus, vlastná efektívnosť vyučovania, efektívnosť vyučovacieho procesu, učiacia sa organizácia.

Úvod

Bez ohľadu na to, aká kvalitná je pregraduálna príprava učiteľov, nedá sa očakávať, že pripraví budúcich učiteľov na všetky výzvy a problémy, ktorým budú musieť čeliť počas svojej profesionálnej kariéry. Systém kontinuálneho (ďalšieho) vzdelávania učiteľov preto musí ponúkať možnosti učiteľom z praxe na ich profesionálny rozvoj s cieľom zabezpečiť vysoký štandard vyučovania a udržať vysoko kvalitnú pracovnú silu.

Výskumy ďalšieho vzdelávania učiteľov z osemdesiatych a deväťdesiatych rokov minulého storočia potvrdili, že väčšina klasických vzdelávacích programov pre individuálnych účastníkov z rôznych škôl sa ukázala ako málo efektívna. Tradičné jednodňové vzdelávanie s prezentáciou expertov, učenie sa formou dodávky a rôzne disemináčnej aktivity nezabezpečovali prenos takto získaných vedomostí a zručností do vyučovacieho procesu. Táto skutočnosť vedie k podpore argumentov pre vzdelávanie orientované viac do hĺbky ako do šírky, zahŕňajúce spoluprácu pri aktivitách a podporu učenia sa celých tímov (škola, oddelenie a pod.). Učenie sa učiteľa nemá byť formou dodávky niečoho, ale aktívnym prijímaním vo forme konštruktívnych a kritických aktivít, s možnosťou vymieňať si skúsenosti o obsahu, vyučovaní a o žiakoch.

Príspevok, ktorý sa ďalej venuje vyššie naznačeným problémom a hľadá cesty pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov podporujúce ich profesionálny rozvoj, sa opiera o výsledky výskumu TALIS realizovaný OECD v rokoch 2007 - 2008 v 24 krajinách, vrátane Slovenskej republiky. Vzorka zahŕňala učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania a zisťovala informácie z troch oblastí:

- formy, obsah a podmienky profesionálneho rozvoja

učiteľov v príslušnej krajine,

- charakteristiky učiteľov (vek, skúsenosti, kvalifikácia),
- hodnotenie učiteľa, spätná väzba, ktorú dostáva, vyučovacie stratégie, ktoré používa, jeho presvedčenie, postoje a manažment školy.

Pre podrobnejšie štúdium boli použité kapitoly 2 a 7: Thematic report on Teachers' Professional Development, kapitola 3: First Results from TALIS a ďalšie podporné texty uvedené v zozname použitej literatúry.

1. Profesionálny rozvoj učiteľa ako ho vidí výskum TALIS

Pod profesionálnym rozvojom v širšom zmysle rozumieme všetky aktivity, ktoré rozvíjajú individuálne zručnosti, vedomosti, expertnosť a ďalšie učiteľské charakteristiky. Profesionálny rozvoj má smerovať ku zvyšovaniu kvality vzdelávania a to v zmysle zlepšovania vzdelávacích výsledkov žiakov a efektívnite vzdelávania.

Širšia definícia profesionálneho rozvoja učiteľa zahŕňa:

1. pregraduálnu prípravu,
2. adaptačný proces v škole,
3. kontinuálne vzdelávanie učiteľov z praxe v organizáciách pre ďalšie (kontinuálne) vzdelávanie učiteľov,
4. profesionálny rozvoj učiteľa v škole / školskom zariadení, v ktorom pôsobí.

TALIS sa pozerá na profesionálny rozvoj učiteľa z pohľadu jeho **individuálnych profesionálnych a osobnostných charakteristík**, ktoré podmieňujú efektívnosť vyučovania (*primárna rola učiteľa*), z pohľadu **školského kontextu** vo forme efektov pre školu (*sekundárna rola učiteľa*) a **národného vzdelávacieho kontextu** s charakteristikami ako: stupeň autonómie učiteľa, úroveň jeho zodpovednosti

za vzdelávacie výsledky a evalvačné mechanizmy. V uvedených oblastiach výskum TALIS identifikuje relevantný obsah ďalšieho vzdelávania a profesionálneho rozvoja učiteľov.

1.1 Učiteľské profesijné charakteristiky, podmienujúce efektívnosť vyučovania - primárna rola učiteľa

- **didaktická znalosť obsahu** / *pedagogical content knowledge* (v tomto materiáli budeme používať ako ekvivalent termínu „pedagogical content knowledge“ pojem „didaktická znalosť obsahu“ (2), ktorú predstavuje predmetové majstrovstvo a odborová didaktika zasadené systémovo do vyučovacieho kontextu s internými faktormi - učiteľ, žiak, ciele, podmienky, prostriedky, ako aj s externými faktormi - zdroje, legislatíva, evalvácia),

- **vyučovací štýl** - konštruktivistický alebo tradičný (štruktúrovaný),

- **učiteľove presvedčenie** o efektívnosti svojho pôsobenia.

Didaktická znalosť obsahu

Pojem didaktická znalosť obsahu má dve interpretácie, ktoré umožňujú implikácie vo vzdelávaní učiteľov:

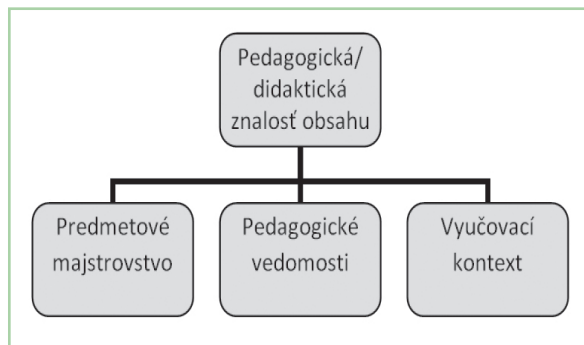
Integrovaný model didaktickej znalosti obsahu (obr. 1) má 3 nezávislé komponenty: predmetové majstrovstvo, pedagogické vedomosti a vedomosti o vyučovacom kontexte. Vzdelávanie učiteľov v každej tejto oblasti sa môže diať separátne a integrácia prebieha až pri realizácii vyučovania učiteľom samotným ako jeho tvorivá činnosť.



Obr. 1 Integrovaný model didaktickej znalosti obsahu

Transformačný model didaktickej znalosti obsahu (obr. 2) je definovaný ako nový typ vedomostí, ktoré sú tvorené na báze dobrej znalosti obsahu, pedagogických vedomostí a znalosti vyučovacieho kontextu. Tento typ vedomostí sa však tvorí na mieste (in situ) v reálnej vyučovacej situácii.

Hoci sa zdá, že transformačný model didaktickej znalosti obsahu by mohol mať miesto v profesionálnom rozvoji učiteľa v škole, na základe skúseností z reálneho



Obr. 2 Transformačný model didaktickej znalosti obsahu

vyučovania a skutočnej praxe, je príliš závislý na odbornom vedení a podpore, aby mohol byť realisticky ponechaný iba na aparát školy. Intervencia zo strany vzdelávacej inštitúcie pre učiteľov v praxi (napr. MPC) by mala byť preto zameraná na rozvoj profesijných zručností v oblasti výberu reprezentatívnych tém, rôznych foriem sprístupnenia žiakom, o analógiách, ilustráciách, príkladoch, názorných ukázkach. Zahŕňa porozumenie toho, čo robí učenie sa špecifických tém jednoduchším alebo zložitejším. V tomto pojme sú zahrnuté aj dodatočné komponenty ako napr. primerané využitie vyučovacích materiálov a médií alebo strategické vedomosti o aplikácii vyučovacích metód a postupov, všetko zasadené do aktuálneho legislatívneho prostredia.

Vo vyspelých krajinách je príprava učiteľov na vysokej úrovni a obyčajne veľmi podobná, ale práve didaktická znalosť obsahu môže byť tou **charakteristikou učiteľa**, ktorá identifikuje jeho **kvalitu**.

Prístup učiteľa: konštruktivismus verzus tradičný štruktúrovaný prístup

Za posledné tri desaťročia v profesionálnych diskusiách dominovali dva základné modely vyučovania a učenia sa: konštruktivistami inšpirované vyučovanie kontra štruktúrovanejšie (často kvalifikované ako tradičné) vyučovanie. Oba modely sú základom pre rôzne chápanie vyučovania a učenia sa.

Konštruktivismus chápe realitu ako niečo, čo je v mysli poznávateľa (toho, kto poznáva), bez toho, aby popieral externú realitu, hoci niektorí radikálni konštruktivisti sa dostali až k úplnému popretiu reality. Obraz učiaceho sa študenta, ktorý patrí ku konštruktivismu, zdôrazňuje jeho aktívnu úlohu. Takíto študenti sú konfrontovaní alebo s „kontextovým“ skutočným prostredím, alebo s „bohatým“ umelým prostredím, simulovaným prostredníctvom interaktívnych médií. Druh takéhoto učenia sa nazýva samoregulovateľné a poskytuje študentom množstvo príležitostí na objavovanie a interpretáciu udalostí.

Učebné stratégie, učenie učiť sa a uvažovanie o týchto učebných stratégiách (meta-poznávanie), sú také dôležité ako znalosť obsahu. Rôzne spôsoby nachádzania riešenia sú zase také dôležité ako riešenie samotné.

Inou stránkou konštruktivismu je vyučovacia a učebná technológia, ktorá umožňuje študentom „tvoriť (konštruovať) ich vlastné zmysluplné a koncepčne funkčné prezentovanie vonkajšieho sveta“. Učiteľ je inštruktorom, ktorý asistuje študentom v ich „križovaní krajinou kontextov“.

Menší dôraz sa kladie na prednostné štruktúrovanie (vytyčovanie) cieľov, učebných úloh a plánov; ciele sa objavujú až vtedy, keď to vyžaduje situácia, alebo keď je na to príležitosť.

Učebné situácie musia byť také, aby žiaci boli neustále nútení zapájať sa do nepretržitého výskumu situácií buď z reálneho života alebo simulovaného prostredia.

Úloha hodnotenia progresu žiakov je živo diskutovaná. Radikálni konštruktivisti vychádzajú z pozície, že výkon, ktorý vzniká pri realizácii učebnej úlohy, je jediný legitímny prostriedok na hodnotenie, nakoľko „externé“ hodnotiace procedúry nemôžu byť spravodlivé pre špecifický charakter určitej učebnej skúsenosti žiaka. Iní zase prichádzajú k záveru, že z konštruktivistického pohľadu, hodnotiace procedúry by sotva mali byť odlišné: voľnejší cieľ, nie tak fixovaný na konkrétne úlohy, je viac formálny ako sumárny (súhrnný), orientovaný viac na hodnotenie učebných procesov ako na znalosť odboru. Medzi akceptovateľné procedúry možno zaradiť posudzovanie vzoriek produktov,

portfólií a využívanie rôznych hodnotiacich porôt, ktoré obyčajne preverujú autentickosť úloh.

Tabuľka 1 poukazuje na kontrast medzi niektorými výraznými znakmi učenia sa a vyučovania podľa konštruktivistického modelu a znakmi tradičnejších vyučovacích modelov.

Tieto dve vzdelávacie filozofie sú často chápané ako konkurenčné, súťažiace, ale menej radikálny pohľad ich posudzuje ako rôzne učebné štýly adoptované v príslušnom vyučovacom kontexte. Výskumy a meta-analýzy ukazujú,

Tabuľka 1 Porovnanie tradičných a konštruktivistických vyučovacích modelov

Tradičné vyučovanie	Vyučovanie inšpirované konštruktivismom
Dôraz na základné zručnosti	Orientácia na zručnosti vyššej úrovne
Predošlé znalosti ako vstup	Rámcová úloha predošlých znalostí v poznávacom a motivačnom zmysle
Orientácia na odbornosť	Dôraz na učebný proces
Štrukturalistický prístup <ul style="list-style-type: none"> vopred špecifikované ciele malé kroky skúšanie po častiach/spätná väzba upevňovanie, dosahovanie vysokého percenta zvládnutia obsahu 	Samoregulovateľné učenie: <ul style="list-style-type: none"> „bohaté“ učebné prostredie vnútorná motivácia riešenie náročných problémov
Abstraktno-zovšeobecňujúce znalosti	Špecifická znalosť situácie Učenie sa na príkladoch
Štandardizované výkonové testy	Hodnotenie: menej obmedzujúce alternatívne procedúry

Zdroj: Prevzaté od Scheerens, 1994

že oba prístupy sú dôležité a majú byť súčasťou učiteľovho profesionálneho repertoáru. V tomto zmysle je potrebné brať do úvahy aj nároky kurikula a zhodu medzi tým, čo je učené a čo je skúšané a hodnotené.

Učiteľove presvedčenie o efektívnosti svojho pôsobenia

Výskum TALIS uvádza, že presvedčenie učiteľov o vysokej úrovni ich kompetencií (spôsobilostí) a vnímanie vlastnej efektivity, ovplyvňuje ich vyučovacie postupy a výkony žiakov. Zmysel učiteľov pre vnímanie vlastnej efektivity ovplyvňuje aj učenie sa a motiváciu žiakov aj vtedy, keď sú nemotivovaní alebo považovaní za ťažko zvládnuteľných. Väčšina štúdií tohto zamerania poukázala na pozitívny vzťah medzi presvedčením učiteľa o jeho efektívnosti a kognitívnymi výstupmi žiakov - svedčia o tom výsledky v hlavných akademických predmetoch. Učiteľia chápu vlastnú efektívnosť nielen ako prostriedok priameho vplyvu na motiváciu žiakov, ale aj ako nepriamy prostriedok, ktorý prostredníctvom rôznych vyučovacích stratégií používajú na vytváranie podporného vyučovacieho prostredia. Učiteľia s veľkým zmyslom pre efektívnosť viac využívajú plánovanie a organizáciu, sú prístupnejší novým myšlienkam a ochotnejší experimentovať s novými metódami, sú ochotní dlhšie pracovať so žiakmi, ktorí zaoštvávajú a ich nadšenie pre vyučovanie je viditeľné.

Pojmom kolektívna efektívnosť učiteľov sa označuje „poznávanie učiteľov školy, že úsilie pedagogického zboru ako celku bude mať pozitívny efekt na žiakov“. Kolektívny a individuálny zmysel pre efektívnosť sú koncepčne odlišné, ale majú podobný efekt na celkovú efektívnosť školy.

Efektívnosť vyučovania

Zatiaľ čo vlastná efektívnosť učiteľov má do činenia s charakteristikami učiteľov, efektívnosť vyučovania sa týka vyučovacieho procesu ako celku. Poznanie toho, čo pomáha robiť vyučovanie efektívnym, môže byť potenciálnym zdrojom pre vzdelávanie učiteľov a ich profesionálny rozvoj.

Vyučovanie je celý komplex tých najrôznejších snáh a úsilí, kam patrí manažment triedy, príprava na vyučovacie hodiny, organizácia vyučovacích a učebných činností, vytváranie a udržiavanie určitej klímy v triede, hodnotenie a spätná väzba. Jednoducho povedané, pri dobrom vyučovaní musí byť zhoda vo všetkom, čo k tomu patrí.

Novšie práce svetových autorov (5) poskytujú prehľad rozhodujúcich premenných vo vyučovaní a v meta-analýze ich klasifikujú do 5 širších konceptov:

1. faktor kurikula, ktorý poskytuje príležitosť na učenie, uvádza stratégie, ako preniknúť do štruktúry

znalostí z určitej špecifickej domény a určuje učebné zdroje;

2. faktor súhry učiteľa s triedou - tento faktor zahŕňa časové hľadisko, orientáciu na dosiahnutie pozitívnych výsledkov, vysoké nároky a očakávania učiteľov, disciplinárnu klímu, aktivačné opatrenia na zvýšenie rôz-

norodosti prezentačných formátov, využívanie médií, rôzne formy precvičovania, rôznorodosť v aplikáciách (teoretických a autentických) skupinových foriem a diferencované/adaptívne vyučovanie;

3. faktor vyučovacej stratégie s 2 hlavnými podkategóriami:

- štruktúrované, priame vyučovanie, orientácia na dokonalé naučenie sa, nácvik a precvičovanie zručností;

- konštruktivisticky orientovaná vyučovacia stratégia, využívanie meta-kognitívnych stratégií, kognitívna aktivácia, objavné učenie sa, ustupovanie od prísne štruktúrovaných zadaní, obľúbená prístupnejších a voľnejších zadaní;

4. faktor klímy, podporné a pozitívne interakcie;

5. faktor reprezentujúci hodnotenie a spätnú väzbu.

V mnohých štúdiách mali najvyšší efekt práve premenené, typické pre konštruktivisticky orientované vyučovacie stratégie. Výskum o efektívnosti vyučovania zdôrazňuje celý komplex vyučovania ako aktu. Konštruktivistické myšlienky boli postupne zapracované do rôznych vyučovacích modelov a praktík súčasne s prvkami z tradičnejších modelov. Výskum v oblasti tradičného vyučovania tiež zdôrazňuje, že vyučovanie má veľa tvárí, a že najdôležitejšie pre učiteľa je zvládnutie širokého spektra zručností dôležitých pre organizáciu triedy a vyučovania.

1. 2. Profesionálny rast (rozvoj) učiteľov v rámci školy, rozvoj školy - sekundárna rola učiteľa

Výsledky žiakov do značnej miery závisia od kvality učiteľa, vnútorných podmienok školy a spoločenského prostredia. Profesionálny rozvoj učiteľa v škole by mal byť zameraný na oblasti, ktoré sú viac alebo menej každodennou súčasťou života školy. Ide o široké spektrum funkcií učiteľa s dôrazom na jeho rolu ako člena modernej profesionálnej organizácie. Koncept učiteľa ako „reflektujúceho praktika“ a škola ako „učiace sa spoločenstvo profesionálov“ sú

pravidelne zdôrazňované, a tak sekundárna rola učiteľa nadobúda význam a dôležitosť. Táto rola predstavuje učiteľa ako výskumníka a aktéra zmeny, ako prijímateľa a odovzdávateľa spätnej väzby od kolegov, inovátora, aktívneho kolegu, spolupracovníka riaditeľa. Ide tu o takú dimenziu učiteľovej práce, ktorá sa sústreďuje na spoluprácu vo vnútri školských kolektívov a spadá do oblasti rozvoja ľudských zdrojov. Z tejto perspektívy, jadrom učiteľovho učenia sa je účasť na profesionálnych činnostiach školy a jeho účasť v spoločenstve učiacich sa. Učenie sa učiteľa je chápané ako aktivačný a konštruktívny proces, ktorý je problémovo orientovaný a zasadený do spoločenského prostredia a okolností. Je potrebné zdôrazniť, že nepretržité vzdelávanie učiteľov je očakávaný prvok v profesionálnych aktivitách učiteľov a krok k vyššej úrovni školy. Tým, že sa učitelia zúčastňujú na rôznych aktivitách v rámci školy, stimulujú nielen svoj profesionálny rozvoj, ale aj rozvoj školy, a tak podstatne prispievajú k vyššej úrovni vzdelávacej praxe.

Ak chceme zvýšiť úroveň škôl ako miest, kde sa učitelia učia, je dôležité poznamenať, že nie každé učenie sa učiteľa vedie k zvýšeniu profesionálneho rozvoja a k zvýšeniu úrovne školy. Výsledky výskumov jasne udávajú činnosti, ktoré sú rozhodujúce, aby učitelia dokázali čeliť rýchlym zmenám. Môžeme ich rozdeliť nasledovne: aktualizácia, experimentovanie, dávanie a vyžadovanie spätnej väzby, zdieľanie vedomostí a inovácia.

Vzdelávanie v rámci pedagogického zboru ovplyvňujú aj organizačné podmienky školy. Ako dôležitý faktor v tejto súvislosti treba uviesť predstaviteľov vedenia školy, a to najmä vtedy, ak používame pojem transformačného vedenia. Poznatky výskumov o takomto druhu vedenia vo vzdelávacích zariadeniach poukázali na tri základné dimenzie: budovanie vízie, poskytovanie individuálnej podpory a poskytovanie individuálnej stimulácie. V rámci organizačných podmienok pomerne dôležitá je aj spolupráca učiteľov s cieľom urobiť všetko pre zlepšenie a zdokonalenie vyučovacieho a vzdelávacieho procesu. Vzájomná spolupráca, priateľské kolegiálne vzťahy, otvorená komunikácia, voľná výmena názorov, to všetko môže byť zdrojom emocionálnej a psychologickkej podpory pre prácu učiteľov a zvýšenie ich profesionálneho rozvoja.

Výskum ďalej poukazuje aj na to, že účasť učiteľov v takýchto rozhodovacích procesoch, ktoré podporujú

„organickú“ formu organizácie školy, má pozitívny vplyv na ich motiváciu a presvedčenie o nevyhnutnosti zmeny. V tejto súvislosti sa uvádza, že profesionálne vzdelávanie závisí od dostupnosti príslušných údajov a od bežne zaužívaných štandardov pre interpretáciu takýchto údajov. Vzdelávanie je totiž možné len vtedy, ak sa školskému zboru pravidelne a súčasne predkladajú informácie o dôležitých školských záležitostiach.

Len prednedávnom výskumníci poukázali na to, akú významnú úlohu hrá uvoľnenie organizácie z tradičných štruktúr, posilnenie pozície učiteľa prostredníctvom spolupráce a vytvorenie takej kultúry, ktorá vysoko hodnotí spoločnú zodpovednosť a hodnoty, a použili pri tom už vyššie spomenutý pojem učiaceho sa spoločenstva profesionálov. Fungovanie učiaceho sa spoločenstva je založené na dvoch paradigmách:

1. vedomosti a učenie sa sú hlboko začlenené do sociálnych kontextov a skúseností učiteľov a ich úroveň sa môže zvyšovať prostredníctvom reflexívnych a sociálnych interakcií;
2. aktívna účasť na aktivitách v spoločenstvách profesionálov (školách) vedie k zmenám vo vyučovacích praktikách a následne vyvoláva zvýšený záujem o učenie (sa) z pozície žiaka. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že pojem profesionálne učiace sa spoločenstvo (škola) zahŕňa dôraz na učenie sa žiaka, spoločné hodnoty a predstavy, kolektívnu zodpovednosť, profesionálnu zvedavosť, spoluprácu, skupinové a individuálne vzdelávanie (učenie sa).

Záver

Profesionálny rozvoj učiteľa súvisí so skúsenosťami, postojmi a schopnosťou ako individuality na jednej strane a kultúrou školy a jej organizácia na strane druhej. Škola je miesto kde učiteľ individuálne i kolektívne zvyšuje svoju profesionalitu. Škola preto musí vytvárať podmienky na individuálny i kolektívny rozvoj a rast.

Širší pohľad na profesionálny rozvoj učiteľa, ktorý vníma učiteľa ako člena profesionálnej učiacej sa organizácie ešte nemá dokázateľné pozitívne vplyvy na výsledky žiakov. Je však jasné, že profesionálny rozvoj stimulujúci primárnu rolu (efektívne procesy vyučovania a učenia sa) aj sekundárnu rolu (rozvoj škôl ako učiacich sa spoločenstiev) patrí medzi priority v profesionálnom rozvoji učiteľa.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Thematic report on Teachers' Professional Development (European Commission), chapter 2: Enhancing educational effectiveness through teachers' professional development, chapter 7: Executive summary and main conclusions. Dostupné na internete:

http://ec.europa.eu/education/schol-education/doc1962_en.htm

JANÍK, T. et al. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-139-3

BULLOGH, Robert V. jr. The continuing education of teachers: in-service training and workshops. In *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 2009, Vol. 21, 3, 159-169. DOI:10.1007/978-0-387-73317-3_10

Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from Talis. ISBN 978-92-64-05606-3 Dostupné na internete: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>

SCHEERENS, J. 2008. *System Level Indicators. Paper for INES Network C.* Enschede : University of Twente, 2008.

Summary: *This paper addresses some interesting research findings from TALIS, discusses the professional development of teachers in terms of its two roles: primary (the teacher's personality in combination with his/her professional characteristics ensuring effective teaching and learning of pupils) and secondary (as a member of the team - a learning community of professionals). Looking at the opportunities for the professional development of the teacher in both his/her roles.*

Rada rodičom: Ak chcete zatočiť so svojimi deťmi, kúpte im lístky na kolotoč.

J. Bily

STAROSTLIVOSŤ O TALENTY A O ICH UČITEĽOV

Ján Pišút, Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, Univerzita Komenského Bratislava, Akademická rankingová a ratingová agentúra Viera Lapitková, Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, Univerzita Komenského Bratislava

Anotácia: Malý pilotný prieskum ukázal, že najdôležitejšie faktory pri formovaní súčasných špičkových vedcov počas ich štúdia na základnej a strednej škole boli predmetové olympiády (matematická, fyzikálna, chemická a pod.) a vplyv ich učiteľov. V príspevku odporúčame, aby boli obnovené granty APVV (Agentúra pre Vedu a Vývoj) podporujúce prípravu žiakov na predmetové olympiády a podobné súťaže (Turnaj mladých fyzikov, Pikomat a pod.). Odporúčame tiež, aby sme ocenili prácu tých niekoľkých málo obetavých učiteľov, ktorí už dlhé roky motivujú a pripravujú svojich žiakov na predmetové olympiády a iné súťaže. Kvalitná príprava žiakov na súťaže by sa, podľa nášho názoru, mala ohodnotiť aj pridelením určitého počtu kreditov pre učiteľov, ktorí žiakov pripravujú.

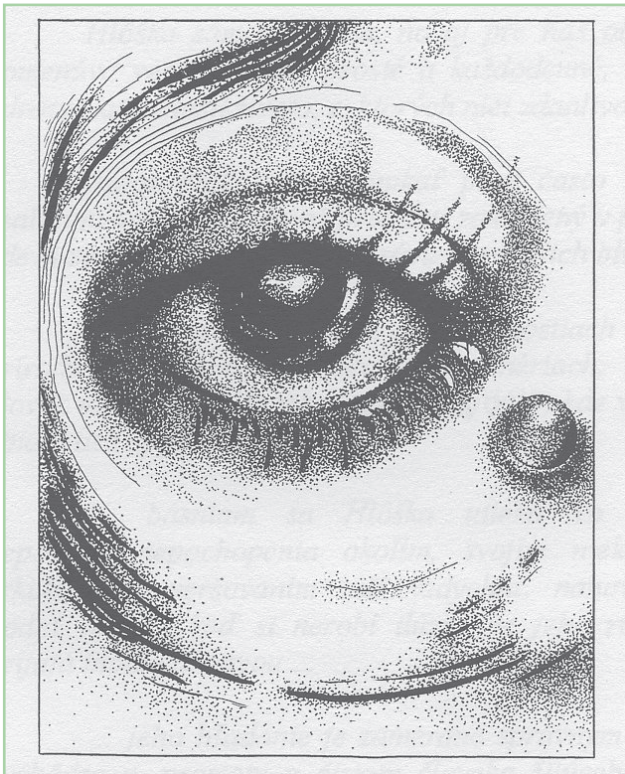
Kľúčové slová: talent, prírodné vedy, motivácia žiakov, vplyv učiteľa.

Úvod

Akademická rankingová a ratingová agentúra (ARRA) sa nedávno pokúsila identifikovať špičkových vedcov na Slovensku v niektorých vedeckých oblastiach. Použila scientometrickú metodiku, vhodnú najmä pre prírodné vedy, lekárske vedy a pôdohospodárske vedy. Zaujemca nájde popis metodiky na internete (1). Pri rozhovoroch s viacerými kolegami, prírodovedcami, sme zistili, že výsledky, sú blízke k ich názoru na vedeckú špičku v prírodných vedách.

Pomocou dotazníka pre našich špičkových vedcov, sme sa pokúsili zistiť, ktoré faktory prispeli k ich vedeckému rastu a k úspešnosti ich kariéry. Dotazník bol rozoslaný 82 vedeckým pracovníkom, vrátilo sa 39 odpovedí (46 %). Na podrobnú štatistickú analýzu je to málo, ale na pozorovanie určitých spoločných názorov a trendov je to dostatočné.

V nasledujúcej časti príspevku sa budeme zaoberať najmä faktormi, ktoré prispeli k rastu našich vedeckých špičiek počas ich štúdia na základných a stredných školách, ostatné faktory spomenieme len veľmi stručne.



Vlasta Hlôšková: Dúhy a hlavne

Tri skupiny otázok v dotazníku

V dotazníku pre špičkových vedeckých pracovníkov na Slovensku boli nasledujúce skupiny otázok:

- Faktory, ktoré Vás motivovali k vedeckej dráhe na základnej a strednej škole.
- Motivujúce faktory počas Vášho vysokoškolského štúdia (v dnešnej terminológii bakalárske a magisterské štúdium).
- Dôležité faktory počas doktorandského štúdia (ašpirantúry) a po ňom.

Každému z faktorov mohol respondent prideliť 0 až 5 bodov, pričom vyššie body znamenali dôležitejší faktor.

Motivujúce faktory na základnej a strednej škole

Jednotlivé možnosti získali nasledujúce počty bodov:

- predmetové súťaže ako matematická, fyzikálna, chemická, atď. olympiáda - 3,7 bodu,
- vplyv učiteľa - 3,4 bodu,
- vplyv rodiny - 3 body,
- literatúra, televízia, - 2,5 bodu,
- školské učebnice - 2,2 bodu.

Vysoké hodnotenie predmetových súťaží, poukazuje na ich užitočnosť pri motivácii mladých ľudí. Podrobnejšia analýza by asi ukázala, že účasť a najmä úspešná účasť môže ovplyvniť študenta viacerými spôsobmi. Pri úspešných riešiteľoch je to možnosť ukázať svoje schopnosti a vyniknúť. Pri nich, ale aj pri ostatných je to niekedy aj objav príťažlivosti a zaujímavosti danej vedeckej disciplíny. Je dobré si uvedomiť aj to, že súčasní špičkoví vedci sa zúčastnili na takýchto súťažiach ešte v období hlbokého socializmu. Ak chcel mladý človek vyniknúť a nechcel, aby k tomu potreboval aj „dobrý kádrový profil“, musel si ako oblasť záujmu vybrať niečo, čo nebolo príliš spolitizované. To boli vtedy prírodné a technické vedy, šport a niekedy aj umenie.

Od roku 1989 sa situácia zmenila. Veľmi dobrí študenti sa môžu dostať na vysoké školy doma aj v zahraničí bez ohľadu na ich kádrový profil. Našťastie dnešní mladí ľudia ani nevedia, čo spojenie „kádrový profil“ znamenalo. Vďaka spoločenským zmenám sa zmenili aj hodnotové kritériá maturantov. Mnohí mladí ľudia chcú študovať ekonómiu, manažerstvo a humanitné disciplíny a len veľmi málo ich chce študovať oblasti, ktoré sú notoricky známe ako slabo ohodnotené - finančne aj spoločenským uznaním. Jeden príklad z viacerých je dramatický pokles záujmu o štúdium učiteľstva prírodovedných predmetov. Napríklad okolo roku 1985 študovalo učiteľskú kombináciu matematika - fyzika na fakulte matematiky, fyziky a informatiky 80 - 90

študentov v jednom ročníku, zatiaľ čo dnes je tento počet 5 - 10 študentov.

Nedostatok špičkových učiteľov môže mať vážne dôsledky. Ako vidieť z odpovedí špičkových vedcov, na druhom mieste na základnej a strednej škole sa umiestnil vplyv učiteľa. Tento faktor by si zaslúžil podrobnejšiu analýzu. Učiteľ má pozitívny vplyv, ak je naozaj dobrý a vie svoj predmet príťažlivo vyučovať. Takých učiteľov, napríklad fyziky, máme na Slovensku niekoľko desiatok.

Z kvalitných učiteľov viacerí povzbudzujú účasť svojich najlepších žiakov na predmetových súťažiach a v tomto prípade sa dva najvýznamnejšie motivujúce faktory spájajú. Kto trochu sleduje predmetové súťaže, vie, že na súťaže už dlhé roky privádzajú svojich žiakov niektorí vynikajúci učitelia z niekoľkých málo škôl. Príprava žiakov na súťaže pritom prebieha na rôznych školách rôznymi spôsobmi. Niekedy učiteľ sám vedie krúžok v danom predmete, ktorý je aj prípravou na súťaže. Inokedy učiteľ požiada niekoho z blízkej vysokej školy, aby takýto krúžok viedol, alebo pozýva na semináre a prednášky ľudí z vysokých škôl i z praxe.

Smutné je, že títo učitelia, motivujúci svojich žiakov a zabezpečujúci ich prípravu na súťaže, za túto svoju prácu získavajú len veľmi malé uznanie.

Okrem predmetových súťaží existujú aj iné aktivity pre mladých ľudí na základných a stredných školách ako „Mladí vedci“, „Debrujári“, prehliadky študentských vedeckých prác a pod. Na týchto akciách sa očividne zúčastňuje menej žiakov a študentov ako na predmetových súťažiach, ale ich význam to neznižuje.

V uplynulých asi 5 rokoch zohrala veľmi dôležitú úlohu možnosť získať projekt Agentúry na podporu výskumu a vývoja (APVV) o oblasti popularizácie vedy. APVV podporila mnohé vynikajúce popularizačné projekty, spomenieme aspoň tri typy z nich:

- príprava žiakov základných a stredných škôl na predmetové olympiády a iné súťaže,
- populárne prednášky pre učiteľov a žiakov z astronómie a astrofyziky,
- cesty učiteľov a študentov do CERN (Európske centrum pre časticovú fyziku v Ženeve), kde učiteľom a študentom prednášali po slovensky špičkoví fyzici, ktorí v CERN dlhodobo pracujú.

Bohužiaľ v roku 2010 nebola vypísaná výzva APVV na popularizáciu vedy a pokiaľ vieme, ani v roku 2011 sa takáto výzva nepripravuje.

Vo voľnom texte viacerí respondenti zdôraznili význam svojej vlastnej motivácie.

Len veľmi stručne spomenieme faktory, ktoré prispeli k rastu našich súčasných vedeckých špičiek po skončení

strednej školy. Počas štúdia na vysokej škole (mimo doktorandského) to boli: a) niektoré prednášky, b) osobný styk s niektorými učiteľmi. V rámci doktorandského štúdia a neskôr najviac k rastu špičiek prispeli: a) vedúci doktorandskej práce v zahraničí, b) dlhodobá spolupráca so zahraničím, c) dlhší zahraničný pobyt, d) práca vo výskumnej skupine v zahraničí, e) vedúci doktorandskej práce doma - zväčša to boli prípady, keď vedúci doktorandskej práce bol aj zakladateľom vedeckej školy (2).

Ako vidieť z výsledkov, súčasní špičkoví vedci hodnotili najvyššie tie faktory, ktoré súviseli s ich pobytom v zahraničí a so zahraničnými stykmi.

Záverčné poznámky

Z výsledkov dotazníku vidíme, že špičkoví vedci v prírodných vedách sa na základnej a strednej škole zúčastnili na predmetových olympiádach a neskôr boli formovaní dvomi spôsobmi. Jedným sú špičkové domáce vedecké školy založené špičkovými osobnosťami. Pritom vo väčšine prípadov bola vedúca osobnosť vedeckej školy podstatne ovplyvnená svojím štúdiom v zahraničí alebo intenzívnymi zahraničnými stykmi. Druhým sú zahraničné pracoviská, na ktorých bol neskorší špičkový pracovník na dlhšom študijnom a pracovnom pobyte. Tento podstatný vplyv zahraničia v prvej alebo v druhej generácii nie je až tak prekvapujúci, ak si uvedomíme, že výskum v prírodných, lekárskejších a technických vedách sa na Slovensku začal v podstate až v päťdesiatych rokoch.

Ak sa chceme dôstojne podieľať na európskych vedeckých projektoch, potrebujeme na Slovensku vedecké špičky. Potrebujeme aj systematické a objektívne porovnanie výsledkov našej vedy a výskumu so zahraničím, niekoľko poznámok o tom nájdeme v publikácii Slovensko 2009. (3)

Domnievame sa, že máme vážny dlh voči učiteľom základných a stredných škôl, ktorí nielen, že dobre vzdelávajú svojich žiakov a študentov, ale motivujú ich pre vedeckú kariéru a pripravujú ich na súťaže. V súčasnosti učitelia na základných a stredných školách zháňajú kredity za svoje ďalšie vzdelávanie, ktoré je často dost formálne.

Odporúčame, aby práca učiteľov, ktorí svojich žiakov motivujú a pripravujú na predmetové olympiády a iné odborné súťaže, bola podstatne viac ocenená ako doteraz a aby, okrem iného, úspechy v príprave žiakov na predmetové olympiády a iné odborné súťaže viedli k zvýšeniu plátov, alebo prinajmenšom k zisku kreditov.

Oznam: Text vznikol v rámci riešenia projektu podporeného grantom APVV - 0384 - 07.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ARRA NewsLetter, október 2010, dostupné na www.arra.sk

SZAPUOVÁ, Mariana. Poznávajúci subjekt, epistemické komunity a rod. In *Situovaná veda: podoby a kontexty tvorby poznania*. Ed. M. Szapuová. Bratislava: Centrum rodových štúdií - Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2009, s. 183. ISBN 978-80-969389-7-1

BEBLAVÝ, M., PIŠŮT, J. Znalostná spoločnosť, vysoké školy, veda a výskum. In *Slovensko 2009: súhrnná správa o stave spoločnosti a trendoch na rok 2010*. Eds. M. Kollár, G. Mesežnikov, M. Bútorá, Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2010, s. 475, 485-486. ISBN 80-89345-23-6

Summary: *In this paper the author recommends the renewing of grants by the APVV (Agency for Science and Development) supporting the preparation of students for the subject Olympics and other competitions in order to reward the work of those generous teachers who have provided long-term motivation and preparation for their students. This grant could, for example, take the form of a certain number of credits to be allocated.*

Niektorí žiaci budú mať dobré známky až vtedy, keď sa z nich stanú filatelisti.

J. Bily

ŘÍZENÍ PRÁCE S KURIKULEM (PŘÍPAD JEDNÉ BRNĚNSKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY)

Vladimír Moškvan, Věra Burešová, Základní škola, Chalabalova ul., Brno, Česká republika

Anotace: V příspěvku prezentujeme zkušenosti s procesem tvorby školního kurikula na základní škole. Představujeme některé kroky evaluace školy v oblasti školního vzdělávacího programu.

Klíčová slova: reforma českého školství, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, kompetence žáka a učitele, evaluace, vedení školy, moderní a přátelský management.

V roce 2005 byla v českém školství provedena zásadní reforma práce s kurikulem. Týkala se postupně všech mateřských, základních i středních škol bez výjimky. Šlo o zavedení tzv. dvouúrovňového kurikula, ve kterém každá škola na jedné straně dostala rámec, v němž se může v práci s kurikulem pohybovat, a na druhé straně měla tento rámec poměrně flexibilně a po svém naplnit.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy k tomu uvádí:

„V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon), se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních - **státní a školní. Státní úroveň** v systému kurikulárních dokumentů představují **Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy** (dále jen RVP). Národní program vzdělávání rozpracovává cíle vzdělávání stanovené školským zákonem a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů. Pro jednotlivé obory vzdělání se vydávají rámcové vzdělávací programy, které vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu **školních vzdělávacích programů** (dále jen ŠVP), které představují školní úroveň. Každá škola si vytváří ŠVP pro vzdělávání, pro nějž je vytvořen RVP, se kterým musí být v souladu a podle něhož se uskutečňuje vzdělávání na dané škole.

Rámcové i školní vzdělávací programy jsou veřejně dostupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.“ (www.msmt.cz)

V tomto textu se pokusíme zrekapitulovat, jak jsme se s tímto zadáním pokusili vyrovnat na naší škole. Jsme škola sídlištního typu, naší součástí je i mateřská škola. Celkově školu navštěvuje asi 500 žáků.

Výchozí situace

Zpráva o povinném zavádění ŠVP nás zastihla v situaci, kdy došlo k velmi výrazné změně ve vedení školy. V důsledku poklesu žáků se vedení, které dříve sestávalo ze dvou zástupkyň a ředitele redukovalo na jednu zástupkyni a ředitele. Nárůst administrativní práce a práce spojené se zavedením ŠVP nás nutil všechny nové změny promyšlet. Výhodou bylo, že myšlenka dvouúrovňového kurikula byla na škole většinou vnímána jako dobrá a byla také chápána i jako jistá šance, jak dát prostor k výraznějšímu zapojení do celoškolských věcí více lidem ve škole. Hlavně vedení v ŠVP vidělo i potenciální marketingový

nástroj školy.

Máme za to, že ve škole sehrály pozitivní roli nejméně dva faktory. Jednak jsme již měli dobré zkušenosti ze zahraničí. Mnozí učitelé, zástupkyně školy a ředitel do té doby již navštívili několikrát školy v zahraničí a měli možnost se seznámit s takovými školními dokumenty, jako jsou vize školy, strategie školy, plán marketingu školy, plánování změn ve škole atd. - a hlavně s tím, jak s nimi kolegové v jiných zemích ve škole pracují. Dnes jsou ty zkušenosti pro mnoho škol celkem běžně dostupné, ovšem před několika lety tomu tak nebylo. Cítili jsme tedy jakýsi náskok a zdravé sebevědomí, že dokážeme ŠVP využít v náš prospěch.

Druhým faktorem byl učitelství sbor, který se zrovna v té době ve škole celkem radikálně měnil. Z druhého stupně odešla skupina učitelů, kteří byli spíše zvyklí učit méně inovativními způsoby a také ne příliš dobře komunikovali s mladšími kolegy. A právě mladší kolegové, kteří přišli do školy právě v době změn, se většinou stali našimi přirozenými partnery při prvních krocích. Začala fáze debatování a rozkrývání technik, jak pracovat s kolektivem, jak všechny motivovat, jak si práci ulehčit.

Záhy jsme vytvořili pracovní rámcový roční harmonogram (tabulka č. 1), ve kterém měli specifické role ředitel školy (ŘŠ), zástupkyně ředitele (ZŘ), nově ustavení koordinátoři jednotlivých oblastí kurikula (K) i všichni další učitelé (U). Harmonogram vypadal následovně:

Tabulka č. 1 Harmonogram pro první rok

Období	Aktivity	Účastníci
září – prosinec	čas pro debaty, získávání informací, školení, vytvoření názvu programu	ŘŠ, ZŘ, K, U
leden – květen	další školení, první kroky k individuálnímu ročnímu plánu podle ŠVP.	ŘŠ, ZŘ, K, U
červen – srpen	sepsání předmluvy pro ŠVP (maximálně 20 stran textu), svázání předmluvy a vlastních ŠVP všech učitelů	ŘŠ, ZŘ, K, U
srpen – přípravný týden	Prezentace tzv. Modré knihy (našeho ŠVP) všem kolegům na pedagogické radě	ŘŠ, ZŘ, K

Mapování terénu

Informace jsme čerpali ze zdrojů oficiálních i neoficiálních. Hned na začátku jsme kontaktovali oficiální pilotní školy, které měly s novým stylem práce s kurikulem jako první již určité zkušenosti (kontakty na ně byly dostupné na portálu ministerstva). Telefonicky jsme získávali od nich zkušenosti, analyzovali jejich názory a hlavně posuzovali jejich a naše možnosti. Zároveň jsme hledali další nápady na internetu, zejména na stránkách progresivních škol. V té době jsme také intenzivně kupovali různé knihy a příručky, které se zabývaly zaváděním ŠVP nebo s tématem nějak souvisely. Samozřejmě jsme objednali i oficiální příručku RVP

v mnoha kopiích do sborovny školy.

Název ŠVP - Kdo vlastně jsme?

Oslovili jsme učitele s žádostí, aby se pokusili vymyslet výstižný název ŠVP naší školy. Chtěli jsme hlavně pravdivé, přesvědčivé a zároveň normální slovní spojení. Do užšího výběru se dostaly tři návrhy a nakonec jsme vybrali název **Škola pro všechny**.

Ukázka č. 1: Proč jsme „Škola pro všechny“

*Škola pomáhá dítěti
realizovat jeho potenciál
Erich Fromm*

Naši pedagogové si poradí s různými výukovými problémy žáků. Mají dlouhodobé praktické zkušenosti, pravidelně spolupracují s psychology, průběžně absolvují kurzy inovativního vzdělávání. Škola spolupracuje s několika fakultami, a proto se i nadále budeme věnovat nadaným žákům. Chceme se však postarat o všechny žáky, chceme být kvalitní a příjemnou školou pro všechny - pro ty, kteří od nás pravidelně míří na výběrová gymnázia - i pro jiné, kteří nachází spokojenost a uplatnění v praktické práci. Konečně posláním základní školy je připravit na vstup do života.

Ukázka č. 2 Kompetence učitele (ukázka ze ŠVP)

Od našich učitelů očekáváme

- nadšení a energii
- pružnost a přizpůsobivost
- otevřenost a povzbudivý přístup
- smysl pro humor
- tvořivost a divergentní myšlení
- emoční inteligenci
- sebedůvěru a pevnost

Jak ŠVP smysluplně vytvořit?

V první fázi jsme ustanovili některé z učitelů koordinátory ŠVP. A z jejich řad jsme vzápětí poslali dvě zkušené učitelky z každého stupně školy na několik školení, která tehdy byla lehce dostupná a zdarma. Účel to ale nespĺnilo - kolegyně absolvovaly nácvik technik vytváření týmů, naučily se *brainstorming* a některé jiné techniky, ale očekávané konkrétní rady, jak převést to stokrát skloňované slovo kompetence na papír, z těchto školení nepřivezly.

A tak jsme si dál lámali hlavu nad tím, jak napsat to, co děláme, tak, aby to mělo hlavu a patu. Například, jak vypracovat vlastní konkrétní roční plán ŠVP čili jak „vypisovat kolonky“ konkrétního ŠVP? Nic takového na oficiálních školeních zaměřených podle našeho názoru příliš teoreticky nebylo. „Hlavně musíte zapracovat kompetence z RVP“, zněla oficiální obligátní rada, rada k ničemu.

Teprve časem jsme pochopili, že nový vzdělávací plán školy (ŠVP) se liší od tzv. starých známých osnov základní školy tím, že učitel při tvorbě ŠVP rozhodně nemůže vynechat podstatné věci z učiva konkrétního ročníku, ale může konkrétní učební plán přizpůsobit více svému stylu výuky a svému profesionálnímu zaměření, tomu, co ho baví. Jinými slovy musí respektovat zadané cílové Kompetence (viz odstavec Magické kompetence) - tedy jakési obecné a vyšší cíle výuky, ale může modelovat svůj učební konkrétní plán více podle svých představ.

Zadali jsme tedy všem učitelům úkol vypracovat do předepsané jednotné tabulky učivo, metody a provázanost s jinými předměty. Celoškolní ŠVP se tedy skládá z jednotlivých individuálních plánů. Jeho součástí jsou i projekty celoškolní, ročníkové i třídní projekty jsou rovněž

součástí ŠVP. Příklady celoškolních projektů: Austrálie - sociální výchova, globální souvislosti, návštěva studentů z Austrálie; Země - výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Světová kuchyně - multi-kulturní výchova; Antika - sociální výchova, výchova demokratického občana; EURO CAMP - výchova demokratického občana, osobnostní výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Voda - environmentální výchova; aj.

Velkou starost nám dělala provázanost jednotlivých předmětů. Zde však pomohla komunikace mezi učiteli. Shodou okolností jsme v tomto období rušili dříve populární kabinety, s čímž většina učitelů souhlasila. Místo kabinetů vzniklo na škole několik jakýchsi větších sboroven. Koncentrace pedagogů na jednom místě přispěla k větší přirozené komunikaci a mnohdy i spolupráci učitelů a ta nám pomohla při vytváření ŠVP. V jisté fázi jsme si vytýčili do ŠVP jako jeden z úkolů spojit učitele z 1. a 2. stupně, což se povedlo splnit po dvou letech. Přínos dvou společných sboroven pro komunikaci kolegů ve škole je nespĺrně velký. Kabinety jsou vždy blokem pro vztahy. Kabinety často vytváří kabinetní politiku a atomizují kolektiv.

ŠVP jako nástroj rozvoje školy

ŠVP samozřejmě není jen o učivu, váže se k řadě dalších činností ve škole, které podporují (nebo by měly) učení žáků a vůbec smysluplné fungování školy. Proto bylo pro nás důležité stanovovat si postupně cíle, které budou účelné, ale také mohou školní život například zpříjemnit. Tak v prvním ŠVP jsme si stanovili kromě jiných konkrétních cílů změnit styl zvonění a vydávat nový školní zpravodaj - za rok jsme konstatovali, že máme bezvadný zpravodaj a zvonění, které je moderní a příjemné (ukázky hudby). Toto postupné naplňování našich vizí a jednotlivých cílů a jejich kritická evaluace nás stále velmi povzbuzuje.

Tam, kde šlo stanovit konkrétní věci, bylo vždy jednodušší přesvědčit kolegy a ukázat na konkrétní cíl. Pochopili jsme, že musíme pracovat s tím, co máme, s tím, co známe a s tím, co umíme a přidávat k tomu po kouscích něco nového. To nás také bavilo i před zavedením ŠVP.

Ukázka č. 3 je vlastně jakýmsi úvodem do předmluvy ŠVP naší školy a také krátkou charakteristikou způsobu práce školy. Odpovídá na některé otázky: *Co vlastně chceme? Jak změnu docílíme? Co nám k tomu pomůže?*

Ukázka č. 3 Jak chceme docílit změny

- změnou role učitele (učitel nejen předává informace, ale především s nimi učí žáky pracovat), učitel je ochoten převzít zodpovědnost za sebe i za své prostředí;
- vizualizací (vše co děláme, využíváme k výzdobě školy a třídy s cílem vychovávat, povzbuzovat, využívat při výuce);
- učivo není cíl, ale prostředek k získávání kompetencí, kompetence tvoří jádro ŠVP;
- vytvořením bezpečného klimatu školy pro žáka (klademe důraz na partnerskou komunikaci mezi učitelem a žákem, zdůrazňujeme týmovou práci žáků i učitelů);
- škola je pro žáky místem společenského setkávání (zlepšujeme prostředí pro žáky, zavedli jsme nový typ „zvonění“, pracujeme s žakovskou radou, vydáváme Zpravodaj, podporujeme humor i legraci);
- novým systémem prevence kázeňských přestupků a jasným hodnocením přestupků (viz. jednání kolegia i pedagogických rad, vytvoření pravidel chování);

- přechodem od normativního hodnocení žáků k individuální vztahové normě (porovnáváme minulý a současný výkon žáka, přihlížíme k osobnímu maximu žáka a jeho individuálnímu pracovnímu tempu);
- novým vztahem školy a rodiny (výchovný poradce, metodik prevence a třídní učitel fungují jako poradní servis pro rodiče ve výchovných a vzdělávacích otázkách, vytváříme kvalitní společenské vztahy, rodič je pro nás klient);
- otevřenou spoluprací s dalšími subjekty (našimi partnery jsou školská rada, sdružení rodičů, školská komise, knihovny, sportovní oddíly, pedagogická a filozofická fakulta MU, pedagogicko-psychologická poradny, občanská sdružení atd.);
- ústrojným využíváním inovativních metod a forem práce (sledujeme moderní pedagogické trendy a podporujeme zejména aplikaci ověřených prvků daltonského plánu na 1. stupni a projektové vyučování na 2. stupni);
- spoluprací se zahraničními školami a institucemi (podporujeme výuku angličtiny, němčiny a ruštiny, zavádění moderních prvků do výuky i života školy).

První vydání ŠVP bylo zacíleno na zapracování kompetencí žáků z RVP do ŠVP. Dohodli jsme se že, dva koordinátoři (první a druhý stupeň) budou mít na starosti vybrat od jednotlivých učitelů jejich roční plány v podobě písemné i elektronické. V jejich plánech se musí manifestovat jasně kompetence, které požaduje RVP/ŠVP. Po vytištění a vyvázání vznikla kniha, která měla více než 500 stran.

Brzy jsme také poznali, že už v době, kdy knihu vážeme, je vlastně poněkud neaktuální. Proto si do ní v průběhu roku vkládáme výstřižky, dokumenty nebo přímo do knihy ručně psané poznámky.

Kromě ŠVP existují na škole tzv. modré knihy. Jsou to vyvázané volné listy, které dokumentují to, co se na škole za rok stalo, kteří studenti a učitelé školu navštívili, kdo z našich pedagogů byl v zahraničí, kdo přednášel na nějaké konferenci atd. Modré knihy nám zpětně slouží jako jakési pedagogické kroniky, přináší inspiraci, slouží jako podklad pro evaluaci práce, jako doplňující informace, které ocenila i školní inspekce.

Rovněž si uvědomujeme, že nelze zapsat vše. Například étos školy zachytit nelze.

Magické kompetence

Jak už jsme uvedli, magickým slůvkem v novém konceptu učiva jsou kompetence, resp. klíčové kompetence. Ministerstvo školství definovalo v RVP klíčové kompetence například tímto způsobem:

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu.

Na naší škole jsme je rozpracovali do několika oblastí. V ukázce č. 4 uvádíme dvě z nich.

Ukázka č. 4: Příklady kompetencí - školní verze Komunikace

- Rozumět a domluvit se, číst a psát ve více jazycích.
- Být schopen prezentovat, mluvit na veřejnosti.
- Obhajovat a argumentovat vlastní názor.
- Naslouchat a brát v úvahu názory druhých.
- Vyjadřovat se písemnou formou.
- Rozumět grafům, diagramům a tabulkám.

Kooperace

- Být schopen spolupráce a práce v týmu.
- Být ale rovněž schopen pracovat sám - činit rozhodnutí.
- Řešit konflikty.
- Posuzovat a hodnotit.
- Navazovat a udržovat kontakty.

Proces sestavování těchto kompetencí probíhal tak, že ředitel školy a zástupkyně ředitele připravili texty, které potom předložili koordinátorům a kolegům. Ti souhlasili s výše uvedenou verzí.

Podle požadavků RVP jsme kladli důraz na provázání jednotlivých mezipředmětových vazeb všude tam, kde to bylo možné a logické. Někde se přímo nabízela spolupráce fyzika a chemika. Jinde kooperace češtinářů a učitele dějepisu. Také zeměpis a dějepis má mnoho styčných ploch atd. Tyto požadavky nebylo možné splnit bez spolupráce kolegů na prvním a druhém stupni, ale také bez spolupráce učitelů jednotlivých předmětů. Z tohoto pohledu nám tvorba ŠVP velmi nahrála do filosofie vedení školy. Dlouhodobě prosazujeme provázání spolupráce všech kolegů.

Jak řídíme ŠVP dnes?

Naše „bible“, jak někdy s nadsázkou ŠVP říkáme, by nás měla postupně posouvat dál. Proto také ŠVP každoročně doplňujeme o některé údaje. Mnoho věcí při tvorbě ŠVP již činí školní tým intuitivně, ale musí se pohybovat v rámci, který zřejmě vytyčí širší vedení školy. Hlavní starost o tento proces má ředitel školy a jeho zástupkyně společně s koordinátory. Ti mají také největší vliv na úvodní dokument, který dává podstatné informace o škole. V této části se vždy objeví nové dokumenty, které škola potřebuje a jejichž vznik většinou vyvolá jednání pedagogických rad. Návrhy, které vytvoří přípravný tým, posoudí kolegium ředitele a následně pedagogická rada.

Co bychom dnes udělali jinak?

V počátcích jsme asi měli více diskutovat zejména s mladými učiteli a věnovat jim více pozornosti. Aspoň nám to později s lehkou výčitkou řekli při naší „čajové“ evaluaci na kožené pohovce v kanceláři zástupkyně ředitelky. Ta je konečně také součástí ŠVP.

Možná bychom byli ofenzivnější a více požadovali přímo od ministerstva konkrétní rady a lepší zabezpečení celého projektu. Například harmonogram, který mohly sestavit pilotní školy ministerstva, které si procesem prošli těsně před námi.

Závěrem

Tvorba ŠVP nás přivedla k pochopení důležitosti plánování a koordinace práce učitelů. Je možné říci, že ve škole stále více spolupracujeme a zároveň si vybíráme nové mladé učitele, kteří rádi spolupracují. Považujeme tvorbu ŠVP za naši výhodu.

Summary: In this paper the author presents the experience with the process of creating the school curriculum at a primary school. He presents some steps in the evaluation of school curricula for schools.

PRÍKLAD VYUČOVACEJ HODINY LITERATÚRY

Ivica Hajdučeková, Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice

Anotácia: *Návrh konštruktivistického modelu vyučovacej hodiny literatúry uplatňuje komunikačný model s interpretačným prístupom k umeleckému textu. Žiak - percipient je prostredníctvom práce s umeleckým textom vedený k začleneniu nových poznatkov a postojov do vlastného konceptu hodnôt - od estetického k etickému.*

Kľúčové slová: *konštruktivizmus, kooperácia, interpretačná metóda, novela, štruktúra umeleckého textu, typy postáv, kritický realizmus.*

Nová reforma vyučovania literatúry na stredných školách vyžaduje od učiteľov zvýšené úsilie. Zavádzaná koncepcia vyučovania preferujúca literárnoteoretický prístup k textu si vyžiadala zásadnú zmenu v didaktickej transformácii literárnovedných poznatkov. Literárny ahistorizmus poznačil tradičnú komplexnosť vyučovania literatúry partikularizmom.

V snahe napomôcť stredoškolským učiteľom literatúry predkladáme návrh modelu 1. vyučovacej hodiny z 2. tematického modulu ŠVP (2009, s. 37) pod názvom **Krátka epická próza** s tematickým zameraním na novelu (tematický celok 2.2) a povinného autora: **Ľapákovci - B. Slančíková-Timrava**.

V predkladanom návrhu sme zvolili konštruktivistický model hodiny, ktorý je v súlade s komunikačným modelom vyučovania literatúry V. Oberta, zdôrazňujúcim úlohu interaktívnosti v interpretačnom prístupe k umeleckému textu. Učiteľovi v nej prináleží úloha facilitátora¹ a hlavný komunikačný akt (diskusia, konfrontácia názorov) prebieha medzi študentmi frontálne aj v skupinách. V nich odlišnosť zadaných úloh² smeruje ku kolektívnej konfrontácii záverov analýzy s vlastnou čitateľskou skúsenosťou (diskusia), až k individuálnemu uvedomeniu si kriticko-realistickeho pohľadu autorky (sformulovať tému a ideu) a k začleneniu nových poznatkov a postojov do vlastného konceptu hodnôt (úloha napísať krátke zamyslenie). Študent tak v rámci vyučovacej hodiny prechádza v práci s textom niekoľkoúrovňovým zovšeobecňovaním (reťazovitosť problémových úloh): od známeho k neznámemu (od umeleckého textu k odhaľovaniu jeho štruktúry), od analýzy k syntéze, využitím aplikácie a aktualizácie poznatkov od estetického k etickému.

Vypracovaný model vyučovacej hodiny pri stanovení cieľov a kľúčových pojmov vychádza z odporúčaného výkonového vzdelávacieho štandardu v ŠVP (2009, s. 41), ktorý možno v rámci daného tematického celku **Krátka epická próza - novela** realizovať na hodinách postupne (lineárne, cyklicky, špirálovito) v závislosti od ďalšieho výberu odporúčaných textov, pretože nie každý text je vhodný na uplatnenie všetkých predpísaných pojmov (ich násilné forsírovanie by pôsobilo formalisticky a viedlo by „od textu“). Preto v nasledujúcom návrhu vyučovacej hodiny je napr. dejová osnova implicitným východiskom

pre charakteristiku postáv, ktoré sa v sujete kryštalizujú, tvoriac významový plán diela.

V úvodnom rámci uvádzame kľúčové pojmy, sledované ciele, jednotlivé fázy hodiny a v časti prílohy ponúkame vhodné úryvky s interpretačným kľúčom. Modelový priebeh hodiny je zacielený na aktivity žiakov, činných subjektov vyučovacieho procesu³.

Kľúčové pojmy (základné, sprievodné, doplnkové):

- epika, próza, **poviedka, novela**,
- **hlbkové členenie umeleckého textu** (štruktúra): konflikt a jeho riešenie, charakteristika postavy (vonkajšia, vnútorná, priama, nepriama), postava - typ, nomen omen (charakterizačná funkcia mena), dejová osnova (implicitné východisko).

Ciele vyučovacej hodiny

všeobecné

- **Žiak** si uvedomí dôležitosť progresívneho myslenia a cieľavedomého konania v osobnom živote;

kognitívne

- vymedzí rozdiel medzi poviedkou a novelou a odôvodní žánrové zaradenie prózy,
- vytvorí charakteristiku ženských postáv s využitím pojmu nomen omen, aj ich typológiu,
- odvodí charakteristické znaky kriticko-realistickej metódy autorky;

afektívne

- akceptuje modernizáciu ako dynamický príznak života,
- odmietne pasivitu, ľahostajnosť aj nevzdelanosť ako príčinu spiatocníctva,
- vyjadrí vlastný názor na klady a zápory modernizácie v osobnom aj v spoločenskom živote;

psychomotorické⁴

- osvojuje si algoritmus analýzy a rozvíja interpretačné kompetencie (*titul - priestor - čas - konflikt a jeho riešenie - charakteristika postáv - typológia - žáner - téma - idea*);
- vie vyhľadávať informácie v odbornej literatúre (práca so slovníkom, teóriou literatúry);
- rozvíja kooperatívne postoje v skupinovej práci.

Pomôcky: úryvky z textu novely *Ľapákovci* (vytlačené

¹ Činnosť učiteľa je určená postojom žiakov k učivu - riešeným problémom. (Petlák, 2009, s. 126)

² O možnostiach využitia diferencovanej skupinovej práce s textom umeleckého diela sa zmiňuje aj E. Petlák (2009, s. 254).

³ Ide nám o model konkrétnej vyučovacej hodiny literatúry (nie o všeobecno-didakticky orientovanú štruktúru), pričom vychádzame zo súčasných odporúčaní zamerať krátkodobú (vhodnejšie možno čiastkovú) prípravu učiteľa na aktivitu žiaka. Učiteľ má pozíciu subjektu, ktorý podporuje, koriguje a usmerňuje žiakov v závislosti od naplánovaných činností (porovn. Petlák, 2004, s. 193 - 195). Vychádzajúc zo súčasných trendov všeobecnej didaktiky, sledujeme predovšetkým uplatnenie požiadaviek odbornej didaktiky literatúry.

⁴ E. Petlák (2004, s. 42) vymedzuje vo vyučovacom procese pojmy zručnosť (manuálna) a spôsobilosť (mentálna, intelektuálna), ktorými sa odlišujú motorické zručnosti a intelektuálne zručnosti (myšlienkové operácie). Vychádzajúc z jeho vymedzenia uvedených pojmov (návyky zmyslové, motorické, rozumové, vôľové), možno aj vo vyučovaní literatúry považovať postupné zautomatizovanie algoritmu analýzy (povrchovej aj hlbkovej roviny) umeleckého textu za návyk (ibid. s. 43 - 45). Podobne aj v Úvode do pedagogiky v taxonómii psychomotorických cieľov sa uvádza hneď na prvej úrovni vnímanie činnosti, zmyslová činnosť, do ktorej spadá aj vybavenie si predstavy, plánu, postupu v pamäti (2006, s. 280). Uvažujeme analogicky: aj zaužívaný postup, ustálený plán pri analýze umeleckého textu možno priradiť k intelektuálnym zručnostiam, t. j. psychomotorickým.

a rozdelené podľa skupín s uvedenými úlohami); teória literatúry určená pre SŠ alebo slovník literárnovedných termínov.

Priebeh hodiny

1. Motivácia

Učiteľ v rámci motivácie nastolí interpretačný problém, v ktorom asociatívnosť brainstormingu vyústi do syntézy:

- vymenujte z prečítanej prózy *Ťapákovci* znaky skupinovej charakteristiky (konanie, správanie) - brainstorming,
- na základe vymenovaných znakov (aj čitateľskej skúsenosti) spracujte interpretáciu názvu.

2. Analýza a interpretácia

V tejto fáze hodiny žiaci pod vedením učiteľa odhaľujú štruktúru literárneho textu. V logickej postupnosti vypracúvajú jednotlivé kroky analýzy (vizualizované napr. na tabuli). Potom svoje analyticko-interpretáčnej myslenie osamostatňujú v skupinovej práci. Zvolený počet úryvkov umožňuje usmerniť deľbu čiastkových úloh aj v rámci zoskupenia (rozdelenie do dvojíc či trojíc a koordinácia spoločnej syntézy), a tak dosiahnuť spoluzodpovednosť za riešenie zadania.

POSTUPNOSŤ ANALÝZY

Priestor: dedina;

Čas: prírodný - kolobeh ročných období: jar (úvod) - jeseň (záver);

Konflikt a jeho riešenie (žiaci najprv poukážu na nezlučiteľné prvky v téme):

- Il'a-kráľovná - Ťapákovci (Anča-zmija) majú nezlučiteľné predstavy o živote,
- nezlučiteľnosť starého (zaostalost') a nového (progressivnosť) myslenia, konania;
- Il'a sa vzbúri, odchádza od Ťapákovcov a mení životné podmienky seba i muža v prospech pokroku (riešenie konfliktu).

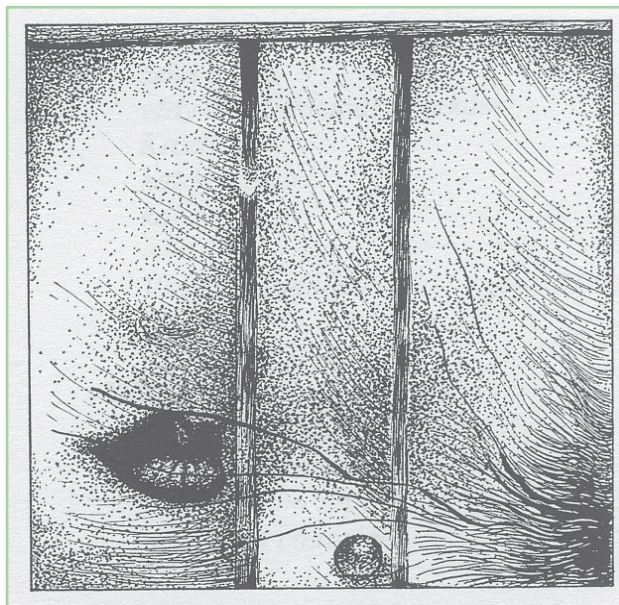
Charakteristika ženských postáv

Žiaci, rozdelení učiteľom do troch skupín/radov, riešia úlohy so zameraním na analyticko-interpretáčnej a genologický problém. Východiskom pre 1. a 2. skupinu je pojem nomen omen, t. j. meno postavy, ktoré charakterizuje svojho nositeľa (pojem sprístupnený napr. na tabuli);

- 1. skupina vypracováva úlohy:
 - na základe úryvkov vytvorte charakteristiku *Ile-kráľovnej*,
 - interpretujte prezývku ako nomen omen;
- 2. skupina vypracováva úlohy:
 - na základe úryvkov vytvorte charakteristiku *Anče-zmije*,
 - interpretujte prezývku ako nomen omen;
- 3. skupina vypracováva úlohy:
 - v teórii literatúry porovnajte žánrovú charakteristiku poviedky a novely, vypíšte spoločné a rozdielne znaky;
 - uvažujte o správnom žánrovom zaradení a názor dokladajte textom (žiak vyhledá neočakávaný obrat v závere prózy, v danom texte rozlišujúci znak novely).

Syntéza

Učiteľom vybraní jednotlivci z každého zoskupenia prezentujú riešenia úloh, ktoré sú prijímané v spoločnej diskusii usmerňovanej učiteľom (vecné doplňujúce návrhy, ktoré koriguje učiteľ). Potom spoločne uzatvoria proces analýzy ženských postáv, a to odlišením znakov parciálnej a komplexnej charakteristiky v nasledujúcich úlohách. Napokon vyjadria argumentačný postoj k žánrovému zaradeniu prózy:



Vlasta Hlôšková: *Ďadi, in memoriam*

Úlohy:

- žiaci vyberú výstižné atribúty do zovšeobecnenia (podčiarknuté atribúty sú kľúčové):

Il'a je typom ženy, ktorá sa vzoprie konvenciám, vymaní sa zo zaostalosti a nekompromisne mení spôsob života.

možnosti: introvertná, samolúba, panovačná, uštipačná, samostatná, rozhl'adená, vzdorovitá, spiatočnicka, rozhodná, povýšenecká, cieľavedomá, zatrpknutá, vyrovnaná, vzdelaná;

- žiaci analogicky dotvárajú zovšeobecnenie:

Anča, považovaná za najtragickejšiu ženskú postavu v slovenskej literatúre, je typom ženy;

- na základe vypočutých referencií hovorca 3. skupiny žiaci samostatne zoštylizujú odôvodnenie žánrového zaradenia.

3. Fixácia a aplikácia

V tejto fáze upúšťame od zaužívanej mechanickej reprodukcie a získaný vedomostný potenciál využijeme v dvojúrovňovej aplikácii s aktivizujúcim zameraním: žiak si upevní pochopenie významovej zložky umeleckého textu samostatným zoštylizovaním témy a idey a v kritickej konfrontácii/recenznej komparácii vyjadruje vlastné eticko-estetické postoje.

Samostatná práca

- Zoštylizujte tému a ideu novely *Ťapákovci* (ideovotematický zámer autorky).

Domáca úloha

- Napíšte krátke zamyslenie s hodnotiacim postojom k „Ťapákovčine“:

Ťapákovci - rozprávka minulosti?

(Inštrukcia: v úvodnom nastolení problému uveďte tri dôležité údaje z kontextu tvorby autorky a literárneho obdobia).

V nadväznosti na uvedený model hodiny a obsahovú náplň tematického celku možno aplikáciu obohatiť o porovnanie osobitostí autorských koncepcií B. S. Timravy, M. Kukučina a J. G. Tajovského na pozadí estetického kánonu realizmu (stváranie dedinského sveta, ženských postáv, tendencie v 1. a 2. vlne realizmu atď.).

Prílohy - úryvky:

1. skupina

■ na základe úryvkov vytvorte charakteristiku Ilekraľovnej,

■ interpretujte prezývku ako nomen omen.

1. *Je i v obecnej službe: robí babicu. Bola na kurze v Sobote zo dva mesiace a odvtedy sa správa povýšene, akoby ani nebola zo sedliackeho, ale z panského rodu. Nič sa jej odvtedy nepáči v dome, s ničím nie je spokojná. Poučia, majstruje a chce rúcať staré obyčaje, u Ťapákov odjakživa zakorenené.*

2. *„A Ty že si čo? Zmija, kalika - keď som ja kráľovná. Ved' by aj bez teba ta bol svet... Radšej by si aj ty moju stránku chytila. Či by aj tebe nebolo lepšie v čistote a v poriadku bývať? Či je toto chyža? To je jama zdusená. Či je to zdravo? Ved' vám ja len dobre chcem. Ale vy na múdrejšieho nedáte. Ved' ste takí všetci, ako v pivnici vyrastení - bez akomak farby. (...) Mne i v Sobote doktori vždy vraveli, že dobré povetrie a čistota sú pol života, a také je i porekadlo. A toľko ľudu! Keď sa chytíme, za mesiac spravíme dom!“*

3. a) *„Ja k Paľovi nepôjdem!“ povie zmužilo Iľa a vztýči hlavu. „Pôjdem do mojej komory bývať, na otcovský fundus. Dám si koch vytiahnuť a mašinu spraviť do nej. Zariekla som sa ísť do Ťapákov a ja to dodržím!“*

„Ver', bože, dobre spravili ten pár notár, že mi slúžiť zabránili, myslí si medzitým vďačne. „Ja by na služobný chlieb nebola nikdy navykla!“

b) *Paľo prišiel o týždeň. Oddelil sa od bratov a presťahoval sa k nej, ak chcel mať ženu. Pod jej panovaním stal sa potom podujímavým. Vozil cez celé leto skálie, keď sa voľná chvíľa našla, a v jeseni povstal pri komore Ilinej dom nový, pekný, zafarbený na žltu, aký ešte nebol v dedine.*

Interpretačný kľúč:

● Iľa-kráľovná je vzdelaná žena, v obecnej službe, uvedomuje si zaostalosť životných podmienok - prežitkov, snaží sa vďaka vzdelaniu a rozhl'adu zmeniť život Ťapákovcov k lepšiemu. Keď sa jej nedarí, vzoprie sa, hľadá riešenie a osamostatní sa aj s mužom.

2. skupina

■ na základe úryvkov vytvorte charakteristiku Ančezmije,

■ interpretujte prezývku ako nomen omen.

1. *„Čo sa ty starieš do toho, kedy si chlapi začnú prácu?“ skočí jej do reči mrzáčka náruživu. „Či sa oni starajú o to, kedy ty*

ideš deti kúpať do dediny? Či sa vadia s tebou, že márneš čas, kým druhé robia, a že si zárobok odkladáš pre seba? Mohla by si sa štítiť, taká mladá a byť babicu v dedine?! A ešte spieva po kršteniach s opitými chlapmi! Smeje sa tebe celá dedina!“ doložila, až sa zadychčala.

2. *Čaká, kedy sa brat poberie spoza stola po ženu. Ústa jej schnú; srdce v rozbroji s celým svetom i so sebou. Nevie, či ten čepiec, čo šije, má o zem praštit', či nie. Bože, tak ju všetko katuje. Tak ľúbi toho Jana Fuzákovie - tak ho ľúbi! Srdce sa jej zvíja ako červík na ohni. Toľko znáša a tak jej je, že by svet v prstoch driapala.*

3. *„Jano, chceš, aby som ťa udrela? Či vidíš moju ruku? Mňa ty nebudeš na posmech donášať - aby si vedel...!“ A strmý dych Anču čajsi zadusi v jeho blízkosti. Jano sa vystrel. Nezvyčajný, horúci zásvit zmizol mu z očí, triezvosť sa mu vrátila. Strasia sa a povie uštipačne:*

„Aká si pyšná! Nevedel som, že ešte aj ty vieš byť takou, ty...“ „... zmija,“ dokončí Anča mimovoľne, čo nedopovedal on. Jano hrdo prešiel popri nej do domu a ona, ako sa zavreli za ním dvere, už šmiara sa o zem. Prečo jej vzali zdravie a nie radšej život? Ijemu je zmijou, hľa...!“

Interpretačný kľúč:

● Anča-zmija je zádrapčivá, hašterivá, uštipačná, zatrpknutá voči celému svetu, lebo sa nevie zmieriť s nešťastím. Keďže je kalika, prežiť lásku jej nie je dopriate (tragickosť údely).

3. skupina

■ v teórii literatúry porovnajte žánrovú charakteristiku poviedky a novely, vypíšte spoločné a rozdielne znaky;

■ uvažujte o správnom žánrovom zaradení a názor dokladujte textom (žiak vyhl'adá neočakávaný obrat v závere prózy ako rozlišujúci znak novely).

● práca s odbornou alebo náučnou literatúrou (komparácia, selekcia).

Predostretý model vyučovacej hodiny nemá ambície byť konečným riešením, ale inšpiráciou k ďalším tvorivým zámerom učiteľa. Primárne sme sa riadili zásadou: umelecký text je neodmysliteľnou súčasťou vyučovania literatúry, pretože hodnotiaci postoj kultivovaného čitateľa - percipienta k literárnemu dielu je podmienený jeho funkčnou analýzou a interpretáciou.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

HLÁSNA, S. a kol. *Úvod do pedagogiky*. Nitra : Enigma, 2006. 356 s. ISBN 80-89132-29-4

JURČO, J., OBERT, V. *Didaktika literatúry*. Bratislava : SPN, 1984. 220 s.

OBERT, V. *State z didaktiky literatúry. Učebné texty pre štúdium slovenskej literatúry*. Nitra : Pedagogická fakulta v Nitre, 1990. 114 s. ISBN 80-85183-09-9

OBERT, V. *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. 2. preprac., dopln. vyd. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta humanitných vied, 1998. 151 s. ISBN 80-8050-158-0

PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. 2. vyd. Bratislava : IRIS, 2004. 311 s. ISBN 80-89018-64-5

Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra. Vzdelávacia oblasť: jazyk a komunikácia. Príloha ISCED 3A. Vzdelávacie štandardy zo slovenského jazyka a literatúry pre gymnáziá a SOŠ a pre 5. - 8. ročník gymnázií s osemročným štúdiom. Bratislava: 2009. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-gymnazia/ISCED-3a/Jazyk-a-komunikacia.alej>

TIMRAVA, B. S. *Ťapákovci*. Bratislava : Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 1998. s. 91-122. ISBN 80-88735-74-2

Summary: *The paper presents an interpretation of a model lesson in literature according to the current school education program. As part of the theme 'Short Prose Fiction' - a novella is presented by the Slovak female writer B. S. Timrava's entitled „Ťapákovci“.*

Rodičov vyvádzajú z miery zlé známky svojich školopovinných detí najmä vtedy, ak ich dostali z domácich úloh, ktoré im oni vypracovali.

J. Bily

AKO V ŠKOLE PRACOVAŤ SO SYNDRÓMOM TÝRANÉHO A ZNEUŽÍVANÉHO DIEŤAŤA (CAN SYNDRÓM)

Elena Ištvánová, Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Revúca

Anotácia: Zámerom tohto článku je poskytnúť učiteľom v praxi základné informácie o problematike ubližovania deťom, poukázať na možné signály ohrozenia dieťaťa CAN syndrómom a na možnosti postupu pri ich zaznamenaní u dieťaťa v školskej praxi.

Kľúčové slová: CAN syndróm, násilie, príznaky týrania, postup učiteľa v praxi.

„Keď bijeme psa, každý vie, že je to týranie.
Keď bijeme dieťa, pokladáme to za výchovu.“
(neznámy autor)

Násilie páchané na deťoch je mimoriadne závažný sociálno-patologický jav, ktorý sa vyskytuje vo všetkých spoločenských vrstvách a krajinách bez ohľadu na ich politické usporiadanie a úroveň ich kultúrneho či ekonomického rozvoja. Predpokladá sa, že syndrómom CAN trpí v súčasnosti 1 - 2 % detí (Vágnerová, 2004). Medializované štatistiky sú otrasné, pritom podľa odborníkov ide len o vrchol ľadovca. Fuchsová (2011) poukazuje na význam angažovania učiteľa ako tzv. „primárneho detektora“ pri monitoringu problému v školskej praxi a rozhodovaní o voľbe ďalších potrebných krokov pri jeho riešení.

CAN syndróm

Skratka CAN pochádza z anglického termínu **Child Abuse and Neglect** a zahŕňa v sebe dve základné formy týrania dieťaťa: **zneužívanie (abuse)** - úmyselne kruté zaobchádzanie dospelého s dieťaťom a **zanedbávanie (neglect)** - nedostatočné uspokojovanie citových a duševných potrieb dieťaťa. CAN syndróm je súbor konkrétnych foriem neadekvátneho zaobchádzania s dieťaťom, ktoré vedú k nedostatočnému napĺňaniu jeho základných potrieb - biologických, emočných, potreby bezpečia a istoty - a tým aj k závažnému narušeniu až trvalému poškodeniu vývoja, osobnosti, sebavedomia a medziľudských vzťahov dieťaťa. Ide o akékoľvek vedomé aj nevedomé konanie dospelaj osoby (rodiča, vychovávateľa alebo ktorejkoľvek inej osoby), ktoré poškodzuje zdravie a zdravý vývoj dieťaťa (telesný, duševný či sociálny vývin dieťaťa), alebo spôsobuje jeho smrť (Zdravotná komisia Rady Európy z roku 1992). Medzi formy syndrómu CAN patria **fyzické zneužívanie** - predovšetkým využívanie detí rodičmi na prácu a asociálnu činnosť; **telesné (fyzické) týranie** - úmyselné fyzické ubližovanie dieťaťu, ale u dospelaj osoby aj nezamedzenie ublíženiu či utrpeniu dieťaťa; **psychické týranie - obsahuje niečo, čo by nemalo byť súčasťou výchovy** (krik, nadávky, posmešky, zastrašovanie, ponížovanie, vyvolávanie pocitov viny); **emočné týranie - neobsahuje niečo, čo nevyhnutne musí byť súčasťou výchovy** (chýbajú prejavy lásky a náklonnosti, resp. je ich nedostatok); **sexuálne zneužívanie** - nepatričné vystavovanie dieťaťa sexuálnemu kontaktu, činnosti alebo správaniu dospelou osobou; **zanedbávanie** - ide o akýkoľvek nedostatok starostlivosti, ktorý dieťa ohrozuje, alebo mu spôsobuje telesnú či duševnú ujmu vo vývoji.

Rizikové faktory vzniku CAN sa vyskytujú (Křejičiová, 1995; Vágnerová, 2004; Macková, 2004; Hubáčková, 2007):

- **na strane rodičov** - páchatelia trestných činov, alkoholicy, narkomani, rodičia trpiaci psychickými poruchami, rodičia neschopní primerane zvládnuť svoj hnev, rodičia so zvýšenou potrebou moci, matky odmietajúce, resp. zle znášajúce tehotenstvo, rodičia mladí, rodičia, ktorí majú negatívne skúsenosti z vlastného detstva, rodičia preťažení v zamestnaní, frustrovaní, rodičia pedantní, prísni, rodičia vnímajúci dieťa výlučne negatívne, rodičia trestajúci partnera ubližovaním dieťaťu;
- **na strane detí** - deti neželané, nadpočetné, postihnuté, neprospeievajúce, temperamentné, impulzívne, netreplivé, vzdorovité, s nepokojným správaním, plačlivé, citlivé, náladové, úzkostné, deti s oneskoreným vývinom, pasívne, uzavreté, neobratné, deti nedonosené, chorľavé, deti prítulné, deprivované, predčasne vyspelé a deti, ktoré sú rodičom vnímané ako „záťaž“, nenapĺňajú ambície a očakávania rodiča, vyžadujú mimoriadnu starostlivosť;
- **v prostredí** - *faktory rodiny, širšieho okolia, spoločnosti* (rešpektovanie práv detí, hodnota dieťaťa, akceptovanie násilia a postavenie rodín v spoločnosti), *riziká v rodinách* (viac ohrozené sú deti v rodinách zažívajúcich stres, náročné životné situácie; spoločensky izolované rodiny; rodiny prežívajúce existenčné problémy); *hodnotový systém rodiny* (tolerancia k násiliu, či jeho schvaľovanie), *nefunkčné a násilné vzťahy v rodine*.

Ako v škole rozpoznáme, že dieťa niekto týra?

Strach, zúfalstvo a hnev v dôsledku zažívaného týrania vyjadrujú deti dvoma spôsobmi správania: **obracajú ich vo forme deštrukcie navonok alebo dovnútra proti sebe samým**. Pozorované prejavy môžu byť zhodné pre všetky formy násilia alebo špecifické pre konkrétny druh násilia, preto nemusia byť u týraných detí prejavy rovnaké. Spoločným znakom však je, že **strácajú cit pre hranice**: sú príliš utiahnuté, príliš dobré a poslušné, sú bez schopnosti držať si odstup, keď aj bezvýznamný podnet spôsobí, že sa cítia napadnuté a ohrozené (Fuchsová, 2011). Ublížovanie dieťaťu sa môže vyskytovať ako **ojedinelý incident, ako sporadický hrubý útok na dieťa alebo pretrvávajúci dlhší čas**. V tom prípade pri dlhodobejšom

pretrvávaní ubližovania (Herman, 1972) dieťa po prekonaní prvotného šoku spracováva svoju situáciu tak, aby v nej dokázalo existovať, prežiť ju - zažíva opakovane bolesť, sklamanie, ohrozenie, násilie vníma ako potvrdenie svojej nízkej hodnoty, „nehodnosti a nemožnosti“ byť milovaný, má pocit straty kontroly nad situáciou a stotožňuje sa s agresorom - obviňuje sa, „**vytvára si príbeh**“ (vlastnú verziu reality). Často sa uzatvára pred okolím, izoluje sa a môže mať nutkavú potrebu znovuprežitia traumy. Získava mimoriadnu schopnosť rozpoznať varujúce signály útoku a snaží sa mu vyhnúť útekem, automatickou poslušnosťou alebo odpútaním pozornosti až strnulosťou - tzv. **stav „zamrzutej ostráživosti“** (Herman, 2005). **Varovným signálom je najmä náhla zmena pôvodne bežných návykov dieťaťa, náhle zhoršenie prospechu, nápadná zmena doterajšieho správania dieťaťa.** Medzi možné príznaky u dieťaťa pri jednotlivých formách CAN syndrómu (Macková, 2004; Biskup, 2005; Vágnerová, 2004; Farářová, 2010; Vodáková, 2009) zaraďujeme:

- **pri fyzickom týraní** okrem **priamych telesných prejavov týrania**, badateľných na dieťati, ako sú modriny, (aj modriny nie rovnako staré); početné drobné poranenia, škrabance, odreniny; natrhnuté obočie a uši ako netypické miesta úrazu detí; stopy na krku po škrtení, vyrazené zuby, poranenia očí; vytrhané vlasy a lysiny po nich; obareniny; opakujúce sa zlomeniny a nepravdepodobné zdôvodnenia ich vzniku či neochota o nich vôbec hovoriť; výskyt častých popálenín; neliečené zranenia; rôzne rany na tele (existuje napr. tzv. „čiará klobúka“, nad ňou je náhodné poranenie hlavy dieťaťa spôsobené pádom alebo iným náhodným úrazom veľmi málo pravdepodobné) aj nepriame príznaky - nápadná apatia alebo utiahnutosť, plačlivosť, spavosť dieťaťa v škole; neurotické reakcie, tiky, fobie, hysterické reakcie, poruchy stravovania a spánku; očividný strach dieťaťa z dotyku a uhýbanie pri pohladení, zreteľná obava z priblíženia alebo aj z prejavu nesúhlasu dospelého; nápadne skoré príchody do školy a vyhýbanie sa odchodu domov; často býva dieťa fyzicky aj verbálne agresívnejšie, môže mať sklony k sebapoškodzovaniu.

- **pri psychickom týraní** priame varovné príznaky násillia v telesnej oblasti nie sú prítomné. **Prejavy nepriame**, ktoré sú pozorovateľné v správaní a prežívaní u dieťaťa aj v školskom prostredí, môžu byť oneskorený vývin dieťaťa v oblasti fyzickej, mentálnej alebo emocionálnej, celková nezrelosť dieťaťa; neurotické reakcie, nepokoj, nervozita a úzkosť, tiky, pomočovanie, zajakanie, neohraničené bolesti; psychosomatické ochorenia, nevysvetliteľné teploty; znížená schopnosť koncentrácie, denné snenie; strach z nových situácií, prílišný strach z neúspechu, strach z trestu; nízka sebaúcta a nízke sebavedomie, časté sebaopodceňovanie a sebaobviňovanie, neúmerná reakcia dieťaťa na vlastné chyby, ľahko sa vzdáva a odsudzuje sa; problémy s adaptáciou v skupine, neschopnosť nadviazať a udržať priateľské vzťahy, dieťa sa stáva outsiderom v kolektíve, zažíva aj v kolektíve prejavy agresie a šikanovanie iných; zlé alebo veľmi premenlivé školské výsledky;

únik zo svojej rodiny, úteky z domu, resp. únik k problémovým partiami a do závislosti, krádeže, samovražedné pokusy ako volanie o pomoc.

- **pri sexuálnom zneužívaní** varovné príznaky, že dieťa je sexuálne zneužívané, sú: **príznaky špecifické** (zistiteľné väčšinou detským lekárom); **príznaky nešpecifické** (psychosomatické ťažkosti, poruchy spánku, pomočovanie, bolesti brucha, nechutenstvo, zvracanie, poruchy reči, tiky, fobie, depresia, hystéria, ohryzanie nechťov, cucanie palca, strata sebavedomia, zhoršenie prospechu, asociálne správanie, promiskuita, úteky z domu, samovražedné pokusy, závislosť).

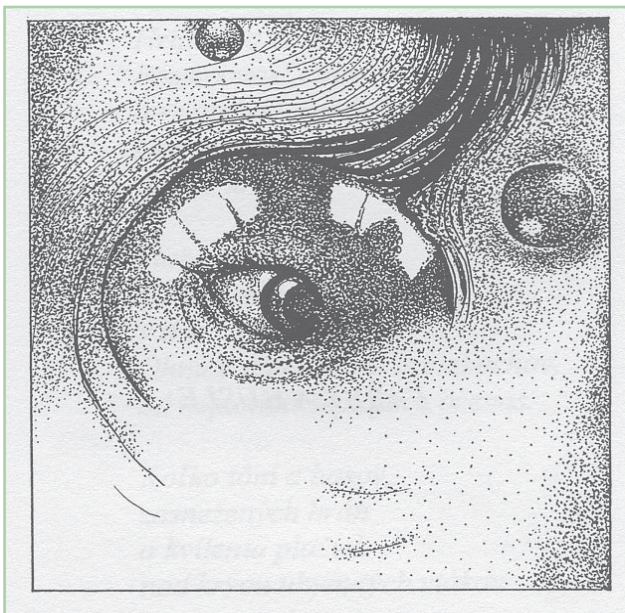
- **pri zanedbávaní** varovné príznaky, pozorovateľné aj v školskom prostredí, u dieťaťa sú: pomalý rast a oneskorený vývin; nie je primerane oblečené vzhľadom na počasie, odev je špinavý a deravý; podvýživa; má neošetrené poranenia a neliečené choroby; nedodržuje normy správania; zostáva vonku dlho bez dozoru rodičov, túla sa, vynecháva školu; snaží sa pútať pozornosť rôznym spôsobom; často sa sťažuje na rôzne bolesti; prejavujú sa u neho veľa nezrelé spôsoby správania (cmúľanie prstov, trhanie vlasov), vyskytujú sa neurotické prejavy (pomočovanie, kolísavé pohyby); dieťa má slabú slovnú zásobu, chýbajú mu potrebné návyky na učenie; nevie sa sústrediť; nemá zvládnuté prejavy v správaní; má deštruktívne tendencie.

Ako môže učiteľ postupovať, ak si myslí, že dieťa niekto týra?

Fuchsová (2011) uvádza možné spôsoby zistenia CAN syndrómu učiteľom. Dieťa samo pre seba vyhladá pomoc málokedy - iba ak naozaj dôveruje osobe, ktorej sa zveruje. Na jeho situáciu môžu učiteľa upozorniť skôr kamaráti, spolužiaci, súrodenci dieťaťa - spúšťačom pre vyhládanie pomoci zo strany dieťaťa a pomenovanie problému môže byť aj vnímanie narastajúceho ohrozenia jeho mladšieho súrodenca. Najčastejšie však zistí uje pedagóg situáciu pozorovaním dieťaťa a priamym zachytením signálov týrania. Nie je jednoduché ich rozlíšiť a dieťa je potrebné sledovať niekedy dlhodobejšie. Znamky toho, že dieťa prežíva utrpenie, sa môžu prejavíť aj nepriamo **u predškólačka v hre dieťaťa a napodobovaním** ubližovania - dieťa kričí na hračku, bije ju, vyhráža sa jej, ale aj v kresbe (samotný obsah a námet, použitá farebnosť), **u školáka formou kresby či písaného textu, popísom** prežívaného utrpenia ako zážitku „kamaráta“, „nejakého známeho“ (Fuchsová, 2011). Je tiež zrejmé, že nie každé dieťa v škole nápadne poriadkumulované, s malým vzrastom s poruchou reči či učenia, uzavreté a precitlivené, je týrané. Rovnako nie je týrané každé dieťa s častými modrinami alebo škrabancami na tele. Ak nadobudnete dojem, že dieťaťu niekto ubližuje, postupujte obozretne a neunáhlene.

V nasledujúcom texte ponúkame možný postup učiteľa v praxi (Křejiřiová 1995; Vágnerová 2004; Ondrejkovič 2009; Fuchsová 2011; Macková, 2004; Molčanová, 2006):

1. krok - dieťa si viac všimajte, cieleným pozorovaním sa utvrdzujete v podozrení, že môže ísť o týranie, **vnímajte prípadné zmeny správania**;



Vlasta Hlôšková: Otázka viery

2. krok - s dieťaťom sa porozprávajte, nie však cieľene o týraní, zvolte vhodný čas a miesto, **v situácii by ste nemali byť nikým rušení, prejavte svoj záujem**, vysvetlite dieťaťu, že máte dostatočný čas a ochotu načúvať ho pozorne, poskytnite dieťaťu citovú podporu a dôveru, **vnímajte citlivo potreby dieťaťa**. Na začiatok stačia tri jednoduché otázky: **Trápi Ťa niečo? Ublížil Ti niekto? Môžem Ti nejakou pomôcť?** Pri vedení rozhovoru s dieťaťom **reagujte pokojne**, neprejavujte emócie, ani neverbálne; **nenadáвайте pred dieťaťom na páchatel'a**, zrejme má dieťa k nemu rozporný vzťah; **neprejavte žiadne pochybnosti** o slovách dieťaťa; dávajte dieťaťu čo najmenej otázok, **len pozorne počúvajte; akceptujte hranicu dieťaťa** - t.j. nechajte na ňom, čo vám povie; **nezisťujte nasilu podrobnosti**. Dieťaťu je potrebné vysvetliť, že nebudeme mlčať; túto informáciu - aj keď nám ju povie ako dôvernú - si nemôžeme nechať pre seba, oznámime ju ďalej a **spravíme ďalšie kroky**, aby sme mu pomohli; že tieto kroky prinesú so sebou aj neprijemné situácie, no všetko bude smerovať k pomoci dieťaťu samotnému aj jeho rodičom, aj oni potrebujú pomoc; že **potrvá nejaký čas**, kým sa situácia bude riešiť preň viditeľnými krokmi; je vhodné premyslieť s dieťaťom aj **núdzový plán dieťaťa** pre závažne nebezpečnú situáciu (kam môže zavolať, kam môže ísť). Dieťa potrebuje mať pocit, že ho **pozorne počúvame, že dôverujeme jeho slovám bez prejavovania pochybností a vedieť, že spravíme všetko potrebné, aby sa jeho utrpenie skončilo. Potrebuje získať aj uistenie, že má právo, aby mu nikto neublížoval, že ono nie je vinné za to, že mu bolo ubližované, že si násilie za svoje správanie nezaslúžilo a že sa nemá obviňovať ani za to, že o celej veci s vami hovorí a tým akoby „zradilo“ rodičov.**

3. krok - považujte o situácii; začnite spolupracovať s inými odborníkmi; kontrolujte svoje pocity, potrebujete vedieť, či vám problém prerastá cez hlavu a vedieť, kam sa obrátiť; **ujasnite si cieľ (vaším cieľom nie je dokázať týranie či zneužívanie, to je úloha orgánov činných v trestnom konaní); ujasnite**

si limity - hoci motívom toho, kto zneužíva dieťa, môžeme veľmi ťažko porozumieť, **vo väčšine prípadov nejde o zlomyseľnú snahu ublížiť dieťaťu; vcíťte sa do situácie dieťaťa** - riešenie je veľmi náročné i pre dieťa, jeho konanie môže byť rozporné a meniť sa, cíti sa byť v bezvýhodiskovej situácii, pretože **krutý rodič je pre dieťa stále rodičom** a dieťa k nemu má napriek všetkému citový vzťah, dieťa samo môže v rozhovore s nami prejavovať voči rodičovi pocit hnevu, nadávať na neho, **my však nie**; v záujme ochrany dieťaťa a jeho dobra **musíme často ochrániť i páchatel'a**, poskytnúť mu pomoc; dôležité je vedieť, že **CAN syndróm sa vyskytuje v bežnom živote častejšie, ako sme ochotní si pripustiť**; môže sa stať, že **aj v tzv. „normálnej rodine“ niekedy tzv. „normálny rodič“ ublíži svojmu tzv. „normálnemu dieťaťu“**; pri týraní ako impulzívnej reakcii, často **rodič sám celou situáciou trpí**, zažíva pocity viny, má strach z opakovanej straty sebakontroly, pretože má svoje dieťa rád; **uvedomte si procesualnosť riešenia situácie - potrvá istý čas, kým sa veci budú „hýbať“**, možno až pridlhý z vášho pohľadu.

Môže sa stať, že váhate a potrebujete sa uistiť o správnosti svojho podozrenia. Domnievate sa, že rozhovor s rodičom by vám pomohol utvrdiť sa v podozrení, alebo ho vyvrátiť. **Zvážte a premyslite si však dobre tento krok**, aby ste situáciu dieťaťa nezhoršili a neohrozili ho neodborným zásahom. Páchatel' je často dobrý manipulátor, takže nie je pravdepodobné, že vy ho odhalíte, navyše pri strachu z odhalenia (vinníkovi hrozí predsa trestné stíhanie) môže ublížiť dieťaťu, aby ho umlčal.

4. krok - môžete sa porozprávať s rodičom (postupujte citlivo, taktne, bez unáhlenia - **určite takýto rozhovor nerealizujte vôbec, ak rodiča dieťaťa vnímate ako „páchatel'a a zlého človeka“**); ujasnite si cieľ rozhovoru (**nesmie sa týkať priamo problematiky týrania či vášho podozrenia na týranie**, hovorte s rodičmi **o ich aktuálnej životnej situácii, nezamerajte sa v rozhovore len na negatíva**, ale aj na pozitívne veci v rodine (Čo sa podarilo? Čo zvládajú?)); **Čo áno**: pýtajte sa ich na **problémy, ktoré v súčasnosti s dieťaťom majú**; pomenujte vonkajšie znaky problému **ako svoj dojem** (Zdá sa mi veľmi bojzlivý. Všimla som si, že má veľa modrín. Pôsobí dojmom, že je stále unavený.); **zmapujte si výchovný systém rodiny** (Čo robíte, keď donesie zlú známku? Kto sa s ním učí? Ako ho doma odmeníte za niečo, čo urobí dobre? Ako ho chváľite?); ak je v rodine viacero detí, hovorte s rodičmi aj **o odlišnostiach medzi nimi** (Čo robí v takejto situácii jeho sestra Zuzka? Akým spôsobom sa doma učí jeho brat?) - ak rodič sám pomenuje problém, **ponúknite mu možnosť vyhľadať odbornú pomoc pre rodinu; nehľadajte v rozhovore vyriešenie situácie**, aj keby sa hneď sám rodič k zneužívaniu či týraniu dieťaťa priamo priznal; **Čo nie**: **nehovorte priamo o zneužívaní, týraní** (Mám podozrenie, že zneužívate svoje dieťa. To, že bijete svoje dieťa, je trestný čin.); **vyhýbajte sa konfrontácii** (Ako prišlo vaše dieťa k tým modrínam? Ako je možné, že má zasa zlomenú ruku?); **neved'te rozsiahle diskusie o poranení dieťaťa** (Ako sa mu to stalo?); **nevyjadrujte pochybnosti o údajoch rodiča** (Nezdá sa mi, že by takto mohol spadnúť.); **vyhýbajte**

sa hodnoteniu situácie (To je strašné. Správate sa k dieťaťu príšerne.); *neponúkajte rodičom rýchle riešenia situácie s vaším prispením* (rýchla pomoc znižuje ochotu problém naozaj riešiť); **Reakcie týrajúcich rodičov môžu byť rôznorodé** - od obranneho postoja, strachu z prezradenia, podozrievavosti, nepriateľstva, cez agresiu prejavenu aj voči učiteľovi, až po bagatelizáciu problému a ľahostajnosť; vaším cieľom nie je a nemôže byť nájsť riešenie celého problému, dokonca nedokázate sami ani ochrániť dieťa pred ďalším týraním; *neodborne vedeným rozhovorom môžete situáciu dieťaťa zhoršiť* a násilie páchatel'a vystupňovať; **zo stretnutia si spravte podrobný zápis, podpísaný aj rodičmi.**

5. krok - prekonzultujte problém, konzultujte problém s vedením školy, resp. s ďalšími učiteľmi (nutné je však dodržať dôvernosť informácie); najneskôr teraz - ak ste to ešte nespravili - **kontaktujte sa s odborníkmi** CPPPaP alebo s mimovládnyimi organizáciami, zaoberajúcimi sa problematikou násilia.

6. krok - prípad nahláste - prípad oznámte pracovníkom referátu sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately ÚPSVaR v rámci miestnej samosprávy na ďalšie vyšetrenie veci.

7. krok - spravajte sa voči dieťaťu „bez výnimočnosti“ - ak je dieťa ponechané v rodine aj v škole (nie je umiestnené v krízovom zariadení, hospitalizované a pod.), nájdite si čas porozprávať sa s ním vždy, keď o to požiada; ste však učiteľ, nie terapeut, dieťa iba vypočujte a neradte mu; **udržujte „zdravú hranicu“ kontaktu**, aby sa dieťa na vás príliš neviazalo.

Správanie dieťaťa pri riešení problému a následne po jeho odhalení pre nás nemusí byť na prvý pohľad pochopiteľné. Existovať v situácii ubližovania a násilia je náročné a pre dieťa nie je jednoduché sa tejto situácii prispôbiť, „prežiť“, musí si preto - ako uvádza Herman (2001) - „v situácii týrania či zneužívania nájsť spôsob, ako si vytvoriť pocit základnej dôvery a bezpečia vo vzťahu k nedôveryhodným osobám, ktoré mu nedávajú pocit bezpečnosti, musí samo nájsť spôsob zachovať si nádej a pocit zmysluplnosti, t. j. alternatívu proti absolútnemu zúfalstvu, aké žiadne dieťa nedokáže uniesť“ a na svoju psychickú adaptáciu v náročnej životnej situácii využíva rôzne obranné mechanizmy - od vysvetlenia ubližovania ako svojho osudu, ktorými úplne zbavuje svojich rodičov viny a zodpovednosti, cez minimalizovanie ubližovania, racionalizovanie, ospravedlňovanie, narušenie sebaobrazu, preberanie viny na seba, predefinovanie situácie (nevníma ju ako týranie), cez rôzne formy obranných disociatívnych reakcií až po vytlačenie udalosti z vedomia a pamäti (zablokovanie spomienok, takže samo dieťa naozaj verí, že k týraniu nedošlo). Vzhľadom k ohrozeniu si týrané dieťa nedokáže vybudovať vnútorný pocit bezpečnosti, takže je v porovnaní s inými deťmi oveľa závislejšie od vonkajších zdrojov upokojujania a útechy. Nedokáže si vybudovať ani bezpečný pocit nezávislosti, preto neustále zúfalo, až nekriticky, hľadá niekoho, na koho by sa mohlo naozaj spoľahnúť. V dôsledku toho **týrané deti paradoxne veľmi ľahko pril'nú k cudzím ľuďom, a zároveň urputne visia práve na rodičovi, ktorý ich týra** (Herman, 2001). Je preto možné riziko prílišného naviazania sa

dieťaťa na vás.

8. krok - spracujte svoje emócie sami; ak s dieťaťom hovoríte, vyhnite sa nadávaniu na rodičov dieťaťa, nevyjadrujte pred dieťaťom ani hnev na nich, pripomínaniu prežitého ubližovania dieťaťu, pokiaľ sa k tomu nechce vracat', neprejavujte voči dieťaťu ľútosť, hyperprotektivitu ani bagatelizovanie situácie. Je dôležité, **aby ste spracovali aj svoje pocity voči agresorovi a voči druhému rodičovi** dieťaťa - „mlčiacemu“. Nie je ľahké sa odosobniť od tendencie obviňovať druhého rodiča, že „dovoliť“ dieťaťu ubližovať a nechránil ho. Stáva sa, že druhý (netýrajúci) rodič, najmä ak je to matka, je verejnosťou odsudzovaný často viac ako samotný páchatel'. Zodpovednosť za ubližovanie dieťaťu má však vždy násilník sám. Navyše, situácia „mlčiaceho“ rodiča nebýva jednoduchá ani jednoduchého pochopiteľná - matka sama môže zažívať násilie (týranie, zastrašovanie, vyhrážanie, manipulovanie), často je v nerovnocennom postavení voči agresorovi (slabá, finančne až existenčne závislá), samotná nemá dostatok síl na ochranu svojho dieťaťa a je bez účinnej pomoci a podpory vo svojom okolí aj zo strany spoločnosti. Obvykle býva „spoluobeťou“ a nie „spolupáchatel'om“.

9. krok - prevencia - „bud'te bodom nádeje“; uvažujte o problematike násilia v spoločnosti a prispajte k zmene, **prehodnot'te svoje skúsenosti s násilím a svoj postoj k nemu, hovorte s deťmi o formách násilia** v živote a učte ich chrániť sa účinne pred ubližovaním.

Fuchsová (2011) zdôrazňuje legislatívnu stránku problematiky preto, že ak sa o týraní dozviete, musíte konať - **existuje ohlasovacia povinnosť - trestný zákon postihuje aj nečinnosť tých, ktorí o prípade týrania vedia, ale nekonajú**. Podľa zákona o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kurately je každý **povinný upozorniť orgán sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately na porušovanie práv dieťaťa**. Oznámenie môžete podať aj priamo **miestnej polícii alebo prokuratúre** formou podnetu na začatie trestného stíhania - týmto sa stávate oznamovateľom trestnej činnosti.

Dieťa má právo požiadať o pomoc pri ochrane svojich práv orgán sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately, iný štátny orgán, zariadenie, obec, vyšší územný celok, akreditovaný subjekt, školu, školské zariadenie alebo poskytovateľa zdravotnej starostlivosti. Všetky uvedené orgány sú povinné poskytnúť dieťaťu okamžitú pomoc pri ochrane jeho života a zdravia, vykonať opatrenia na zabezpečenie jeho práv a právom chránených záujmov, a to aj sprostredkovaním tejto pomoci. Dieťa má právo požiadať o pomoc pri ochrane svojich práv i bez vedomia zákonného zástupcu, a to aj v prípade, ak dieťa nemôže, vzhľadom na svoj vek a rozumovú vyspelosť, požiadať o pomoc samo, ale prostredníctvom tretej osoby (Fuchsová, 2011).

Legislatívna stránka problematiky je definovaná jasne, praktická realizácia pomoci dieťaťu v slovenskej realite však jednoduchá nie je. Podozrenie na ubližovanie dieťaťu sa často nepotvrdí, prípady preukázaného týrania či zanedbávania sú v našej praxi zriedkavé. Kriminalizácia páchatel'a ani jeho prísne potrestanie problém ubližovania deťom ne-rieši.

Domnievame sa, že pre zlepšenie situácie je v rámci prevencie na Slovensku žiaduce zaviesť ciele monitorovanie rizikových rodín. Pri zistení problému v rodine pokladáme za potrebné zaviesť dlhodobé programy pomoci, zahŕňajúce systematickú odbornú prácu s deťmi i s rodinou ako celkom s povinnou účasťou rodiny.

Na základe našich skúseností z poradenskej praxe sú situácie zanedbávania detí a ich potrieb často dôsledkom chudoby rodín (Ištvánová, Perašinová, 2011), t. j. dlhodobé nenaplnenie ich základných potrieb, nutných pre zdravý vývin detí (neschopnosť rodičov deťom zabezpečiť primeranú stravu, odev a obuv, bývanie, potrebnú zdravotnú starostlivosť, výchovu, vzdelávanie, „sociálnu zdravosť“ prostredia a pod.). Zanedbávanie dieťaťa a jeho potrieb nie je len problémom rodičov, ale aj štátu. Ako vidieť z uvedeného, riešenie problému CAN syndrómu v našej spoločnosti nebude jednoduché ani rýchle, vyžaduje si angažovanosť každého z nás.

Záver

Pri pomoci dieťaťa s CAN syndrómom je dôležitý multidisciplinárny a medzirezortný prístup. V ňom má učiteľ nezastupiteľné miesto a úlohu pre včasné zistenie ohrozenia a pomoc týranému dieťaťu. V závere 1. časti článku ponúkame otázky pre učiteľa - pre objasnenie vlastného postoja k násiliu v živote, osobných skúseností s násilím v priebehu svojho života

a svojho postoja k násiliu voči dieťaťu. Odporúčame vám vypracovať si ich v písomnej podobe a vrátiť sa k nim aj s časovým odstupom.

1. Aká je moja osobná tolerancia násilia? Čo z násilia a týrania ešte pokladám za „normálne“?
2. Aké sú moje skúsenosti s násilím a týraním z detstva (rodina, okolie)?
3. Mám skúsenosti s násilím zo svojich školských čias (u seba alebo niekoho iného)? Ako táto spomienka na mňa pôsobí?
4. Aké sú moje skúsenosti s násilím a týraním z môjho dospelého života? (partnerský vzťah, práca)
5. S akým násilím sa v živote stretávam v súčasnosti - zažívam alebo vidím ho v okolí? A čo to so mnou robí?
6. Uvedomujem si, že telesné tresty ako pravidelná a prevládajúca forma výchovy ubližujú dieťaťu a poškodzujú ho?
7. Správam sa násilne voči mojim deťom, žiakom? A čo s tým idem robiť?
8. Pokladám za ubližovanie dieťaťa aj jeho „pasívne fajčenie“ (vdych dymu)?
9. Myslím si, že je ubližovaním dieťaťa iba týranie, zneužívanie a zanedbávanie, alebo je ním aj nezamedzenie takémuto zaobchádzaniu s dieťaťom?
10. Aká je moja odvaha pomenovať problém v mojom okolí a riešiť ho?

Pokračovanie v budúcom čísle.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BISKUP, P. Diagnostika syndrómu týraného, zanedbávaného a zneužívaného dieťaťa - doporučený postup určený lekárom primárnej péče. In *Pediatric pro praxi*. ISSN 1213-0494. 2005, roč. 6, č. 1, s. 44-46. Dostupné aj na: www.prakticka-medicina.cz, získané 22. júna 2011.
- FARÁŘOVÁ, I. *Motivace rodičů k týrání dětí: bakalářská práce*. Zlín, Brno : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Institut mezooborových studií, 2010. 86 s.
- FUCHSOVÁ, K. Poradenská rola pedagoga pri riešení problému intrafamiliárnej viktimizácie dieťaťa. In VENDEL, Š. (Ed.): *Psychologické poradenstvo na celoživotnej ceste človeka*. Prešov : Prešovská univerzita, 2011, s. 81-88. ISBN 978-80-555-0369-1. Dostupné na: <http://www.pub.sk/elpub2/FF/Vendel1/pdf/doc/12.pdf>, získané 12. mája 2011.
- HERMAN, J. L.: Týranie detí. In *ASPEKT in - feministický webzín*. ISSN 1225-8982. Uverejnené 18. októbra 2005. Získané 18. apríla 2011. Dostupné na http://www.aspekt.sk/aspekt_in.php?content=clanok&rubrika=21&IDclanok=137.
- HUBÁČKOVÁ, J.: *Formy a následky psychického týrání, zneužívání a zanedbávání*. 2007. Zdroj: <http://www.zkola.cz/zkedu/rodiceaverejnost/socialnepatologickejevyvejichprevence/tyranizneuzivaniazanedbavaniidospelych/psychicketyranizneuzivaniazanedbavani/pricinyprojevadusledky/12641.aspx>, získané 22. februára 2011.
- HUBÁČKOVÁ, J.: *Syndrom CAN: Definice a rizikové faktory*. 2005. Dostupné na: <http://www.zkola.cz/zkedu/rodiceaverejnost/socialnepatologickejevyvejichprevence/tyranizneuzivaniazanedbavaniidospelych/syndromcan/12448.aspx>, získané 22. februára 2011.
- IŠTVÁNOVÁ, E., PERAŠÍNOVÁ, D. Pracovné postavenie ženy matky v súčasnej slovenskej spoločnosti a jeho riziká. In *Konferencia psychologie práce a organizace 2011. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno : Masarykova univerzita, Mupress 2011. ISBN 978-80-210-5490-5
- IŠTVÁNOVÁ, E., PERAŠÍNOVÁ, D. Dopad situácie chudoby „working poor“ rodiny na situáciu dieťaťa. In *Konferencia psychologie práce a organizace 2011. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno : Masarykova univerzita, Mupress 2011. ISBN 978-80-210-5490-5
- KŘEJČÍŘOVÁ, D. Rizikové faktory vzťahové patológie. In ŘÍČAN, P., KŘEJČÍŘOVÁ, D. et al. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Grada Publishing, 1995, s. 195-207. ISBN 80-7169-168-2
- MACKOVÁ, L. *Vytvorenie príručky CAN a jej zakomponovanie ako prevenčný prostriedok do školských kontextov: absolventská práca*. Dolný Kubín : Obchodná akadémia, 2004. 105 s.
- MOLČANOVÁ, A. Násilie na deťoch v rodinnom prostredí. In *Pozorné Ucho*. Prešov : MPC, 2006, s. 37-48. ISBN 80-8045-436-1
- ONDREJKOVIČ, P. Týranie, zneužívanie a zanedbávanie detí. In ONDREJKOVIČ, P. et al. *Sociálna patológia*. Bratislava : Veda, 2009, s. 147-166. ISBN 978-80-224-1074-8
- VÁGNEROVÁ, M. Syndrom CAN - syndrom týraného, zanedbávaného a zneužívaného dieťaťa. In VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající*

Summary: *The purpose of this article is to provide teachers with practical, basic information on the issue of child abuse, to set out possible signals of the CAN syndrome and the possible procedures for dealing with them in a child in school.*

VÝSLEDKY PRIESKUMU O POSTAVENÍ ŽIAKA ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA V ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Viera Šándorová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

Anotácia: Príspevok predstavuje výsledky prieskumu, ktorý realizovalo ROCEPO v roku 2007. Prieskum sa orientoval na postavenie žiakov z rómskeho etnika, resp. žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v základnej škole.

Kľúčové slová: rómski žiaci, žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia, postavenie žiakov, základná škola, prieskum.

Rómske vzdelávacie, informačné, dokumentačné a konzultačné centrum sa zaoberá problematikou výchovy a vzdelávania žiakov rómskeho etnika, alebo žiakov z marginalizovaných komunit v prieskumoch od roku 2003. V roku 2003 bola táto úloha zadaná Ministerstvom školstva ako prieskum **O postavení rómskeho dieťaťa a žiaka vo výchovno-vzdelávacom systéme SR**. V roku 2005 a 2007 bol názov tohto prieskumu zmenený, pretože legislatíva Slovenskej republiky jasne definuje, kto patrí k rómskej alebo aj inej národnosti. Väčšina príslušníkov rómskeho etnika sa hlási k slovenskej alebo maďarskej národnosti. Preto sa expertný tím, poverený realizáciou prieskumu, rozhodol skúmať postavenie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vo výchovno-vzdelávacom systéme SR. Hoci táto skupina detí a žiakov nepozostáva len z príslušníkov rómskej komunity, tvorí táto komunita jej podstatnú časť.

Ak chceme diskutovať o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia (ďalej len SZP), je potrebné charakterizovať podmienky a kritériá, ktoré má takýto žiak spĺňať. Pracovný tím stanovil pre prieskum nasledujúce indikátory:

- aspoň jeden rodič poberá dávky v hmotnej núdzi,
- aspoň jeden rodič je nezamestnaný,
- najvyššie vzdelanie aspoň jedného z rodičov je základné,
- neštandardné bytové a hygienické podmienky,
- vyučovací jazyk je iný než jazyk, ktorým sa hovorí doma.

V prípade že žiak spĺňal minimálne tri z týchto kritérií, bol zaradený do skupiny žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Prieskum MPC ROCEPO 2007-ZŠ si stanovil základný cieľ zistiť postavenie žiaka zo SZP vo výchovno-vzdelávacom systéme základných škôl SR. Čiastkovými cieľmi sme zistovali reálne zastúpenie tejto skupiny žiakov v SR (okresy, kraje, ročníky, stupne škôl), zmapovali sme problémy súvisiace s edukáciou žiakov zo SZP a načrtli možnosti pomoci týmto žiakom. Vstupné formuláre boli vypracované a publikované na doméne www.rocepo.sk. Vrátilo sa 898 súborov. Na vyhodnocovanie údajov z databázy dotazníkov boli použité prezentačné prostriedky Accessu (dotazy, formuláre, zostavy) a Excelu (tabuľky, krížové tabuľky, grafy).

Charakteristika výberového súboru: z celkového počtu 2 283 ZŠ (podľa údajov ÚIPS v Slovenskej republike v školskom roku 2006/2007) sa do prieskumu MPC ROCEPO 2007-ZŠ zapojilo 898 škôl, čo tvorí 39,33 %.

Poradie troch krajov s najvyšším zastúpením škôl v prieskume MPC ROCEPO 2007 - ZŠ:

1. Prešovský kraj 254 škôl,
2. Košický kraj 194 škôl,
3. Nitriansky kraj 105 škôl.

Skladba žiakov ZŠ zo SZP v Slovenskej republike v prieskume MPC ROCEPO 2007-ZŠ (uvádzame tri kraje s najvyšším percentuálnym zastúpením žiakov zo SZP):

Tabuľka č. 1

Kraj	Spolu	zo SZP	% SZP
Košický	48 941	11 030	22,54
Prešovský	59 506	12 280	20,64
Banskobystrický	8 617	3 068	16,48

V prieskume MPC ROCEPO 2007-ZŠ sme sledovali prospech, dochádzku, správanie, ukončenie povinnej školskej dochádzky, špeciálne a špecializované triedy, asistentov učiteľa, prechod žiakov na SŠ, školské kluby detí, školské stravovanie žiakov.

V oblasti prospechu sme zistili, že z celkového počtu žiakov opakujúcich ročník v ZŠ (6 835), bolo až 4 806 žiakov zo SZP, čo tvorí 70,31 %. Najviac žiakov zo SZP opakuje prvý ročník - 29,09 %, nasleduje piaty ročník - 20,15 %.

Z celkového počtu vymeškaných vyučovacích hodín žiakmi v ZŠ (19 565 897) bolo žiakmi zo SZP vymeškaných 4 597 192 vyučovacích hodín (23,50 %). Z celkového počtu 1 476 516 vymeškaných neospravedlnených vyučovacích hodín žiakmi ZŠ vymeškali žiaci zo SZP 1 063 164 neospravedlnených vyučovacích hodín, čo je 72,00 %.

V oblasti správania sme sledovali pozitívne (pochvaly) a negatívne výchovné opatrenia (pokarhanie a znížené známky zo správania). Žiaci zo SZP sa podieľali na pozitívnych výchovných opatreniach 7,02 %, ale na negatívnych výchovných opatreniach až 41,65 %.

V rámci jednotlivých ročníkov v troch krajoch s najvyšším zastúpením žiakov zo SZP je percentuálne poradie v počte udelených negatívnych výchovných opatrení u žiakov zo SZP nasledovné:

Tabuľka č. 2

Prešovský kraj		Košický kraj		Banskobystrický kraj	
nultý ročník	94,87 %	nultý ročník	100,00 %	nultý ročník	100,00 %
prvý ročník	87,82 %	prvý ročník	85,35 %	prvý ročník	68,54 %
druhý ročník	86,74 %	druhý ročník	80,47 %	piaty ročník	55,31 %

Na 1. stupni ZŠ ukončilo povinnú školskú dochádzku spolu 12 žiakov, z toho 8 zo SZP. Na 2. stupni ZŠ uvádzame poradie žiakov zo SZP v SR, ktorí ukončili povinnú školskú dochádzku: v piatom - 65,22 % (piaty len v Košickom a Prešovskom kraji), v šiestom ročníku -

87,18 %, v siedmom ročníku - 82,76 %, v ôsmom ročníku - 79,78 % a v deviatom ročníku - 66,11 %.

Najviac asistentov učiteľa pracovalo v prvom ročníku (125), najmenej v deviatom (7). Zastúpenie v jednotlivých krajoch: Prešovský kraj -156; Košický kraj - 130; Banskobystrický kraj -76; Nitriansky kraj - 22; Trnavský kraj - 20; Žilinský kraj - 17; Trenčiansky kraj - 9; Bratislavský kraj - 3.

V prieskume sme zistili, že počet žiakov opakujúcich ročník je nižší v triedach, kde pôsobia asistenti učiteľa, ako v tých, kde nie sú. Na 1. stupni ZŠ v triedach, kde pracuje asistent učiteľa na plný úväzok (s výnimkou 2. ročníka), je počet vymeškaných hodín na jedného žiaka zo SZP nižší, ako v triedach, v ktorých asistent učiteľa nepracuje.

V sledovanej oblasti prechodu žiakov na stredné školy bolo zastúpenie žiakov zo SZP prijatých na stredné školy podľa troch krajov s najvyšším percentuálnym zastúpením taketo: Košický kraj - 37,76 %, Prešovský kraj - 33,39 %, Banskobystrický kraj - 12,82 %. Umiestnenie žiakov zo SZP na odborné učilišťa: Košický kraj - 41,21 %, Prešovský kraj - 31,38 %, Banskobystrický kraj - 11,51 %. Umiestnenie žiakov zo SZP na stredné odborné učilišťa: Prešovský kraj - 37,08 %, Košický kraj - 35,39 %, Banskobystrický kraj - 11,35 %. Umiestnenie žiakov zo SZP na stredné odborné školy: Košický kraj - 38,74 %, Prešovský kraj - 28,30 %, Banskobystrický kraj - 16,48 %. Umiestnenie žiakov zo SZP na gymnáziá: Košický kraj - 36,96 %, Prešovský kraj - 28,26 %, Banskobystrický kraj - 23,91 %.

Z počtu 129 188 žiakov stravujúcich sa v školských jedálňach tvoria žiaci zo SZP 18,14 %. Percentuálne zastúpenie žiakov zo SZP podľa krajov: Košický kraj - 27,20 %, Prešovský kraj - 26,13 %, Banskobystrický kraj - 22,57 %.

Z celkového počtu 188 678 žiakov v záujmových útvaroch tvoria 13,33 % žiaci zo SZP. Najvyššie percentuálne zastúpenie žiakov zo SZP: Košický kraj - 21,90 %, Prešovský kraj 19,87 %, Banskobystrický kraj - 15,54 %.

Porovnanie výsledkov prieskumu MPC 2005 a prieskumu MPC ROCEPO 2007-ZŠ:

Z celkového počtu všetkých žiakov zo SZP tvorili v prieskume MPC 2005 žiaci Košického, Prešovského a Banskobystrického kraja spolu 85,86 %. V prieskume MPC ROCEPO 2007-ZŠ žiaci týchto krajov tvorili 86,48 % všetkých žiakov zo SZP.

Pri porovnaní prospechu percentuálny podiel žiakov zo SZP opakujúcich ročník je v obidvoch prieskumoch najvyšší v prvom ročníku (rok 2005 - 24,71 %, rok 2007-29,09 %) a v piatom ročníku (rok 2005 - 18,28 %, rok 2007- 20,15 %).

Žiaci zo SZP sa na počte vymeškaných vyučovacích

hodín podieľajú v obidvoch prieskumoch rovnakým percentuálnym podielom (23,50 %). V prieskume MPC ROCEPO 2007-ZŠ sa podiel žiakov zo SZP na počte vymeškaných neospravedlnených hodín zvýšil oproti prieskumu MPC 2005 o 2,25 %.

V prieskume MPC ROCEPO 2007-ZŠ sme zistili pokles percentuálneho zastúpenia žiakov zo SZP v rámci SR na počte udelených pozitívnych výchovných opatrení na 1. stupni o 1,59 % a na 2. stupni o 0,31 %.

Rovnako sme zistili pokles percentuálneho zastúpenia žiakov zo SZP v rámci SR na počte udelených negatívnych výchovných opatrení na 1. stupni o 4,01 % a na 2. stupni o 4,59 %.

Podľa prieskumu MPC ROCEPO 2007-ZŠ došlo v porovnaní s prieskumom MPC 2005 k poklesu počtu žiakov zo SZP prijatých na SŠ v priemere o 2,84 %.

Percento žiakov zo SZP stravujúcich sa v školskej jedálni sa znížilo vo všetkých krajoch (okrem Trnavského kraja) o 2,90 %.

V porovnaní s prieskumom MPC 2005 došlo podľa prieskumu MPC ROCEPO 2007-ZŠ k poklesu počtu záujmových útvarov (ZÚ) o 49. Pre ilustráciu uvádzame zistený pokles/nárast zastúpenia žiakov v ZÚ v troch krajoch s najvyšším percentuálnym zastúpením žiakov zo SZP: Prešovský kraj - nárast o 2,30 %, Košický kraj - pokles o 1,72 %, Banskobystrický kraj - pokles o 2,95 %.

Celkový podiel žiakov zo SZP navštevujúcich ŠKD sa v prevažnej väčšine krajov znížil o 2,47 % (v Prešovskom kraji sa počet týchto žiakov zvýšil o 3,74 %).

Po prehodnotení všetkých výsledkov prieskumu, hlavne porovnaníach prieskumu MPC 2005 a MPC ROCEPO 2007-ZŠ odporúčame:

- Zvýšiť informovanosť pedagógov v oblasti využívania netradičných foriem hodnotenia žiakov.
 - Podrobnejšie monitorovať pôsobenie asistentov učiteľa v školách a školských zariadeniach (pracovná náplň; počet žiakov a tried na jedného asistenta učiteľa; ďalšie vzdelávanie asistenta učiteľa; výchovno-vzdelávacie výsledky žiakov v triedach, kde asistent učiteľa pracuje a pod.).
 - Vypracovať analýzu príčin ukončenia povinnej školskej dochádzky žiakov v nižších ročníkoch škôl a prijať opatrenia na odstránenie tohto javu.
 - Vyhodnotiť efektivnosť uplatňovania Výnosu MPSVR SR z 14. decembra 2005 č. 3749/2005-II/1.
 - Sledovať počty stravníkov v školách s vysokým zastúpením žiakov zo SZP.
 - Analyzovať ponuku mimoškolských záujmových útvarov vzhľadom k špecifickým záujmom žiakov zo SZP.
- Údaje prieskumu MPC ROCEPO 2009 získané v školskom roku 2009/2010 budú zverejnené v nasledujúcom čísle Pedagogických rozhľadov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v základných školách. Prešov: MPC Bratislava, alokované pracovisko Prešov. ISBN 978-80-8045-533-0

Summary: This paper presents the results of a survey ROCEPO implemented in 2007. The survey focused on the status of Roma pupils and other pupils from socially disadvantaged backgrounds in elementary school.

Sluhovia chodia na služobné cesty,
páni na pánske jazdy.

J. Bily

NOVÝ HRÁČ NA POLI PEDAGOGIKY - CENTRUM PEDAGOGICKÉHO VÝSKUMU SAV

Ondrej Kaščák, Centrum pedagogického výskumu, Slovenská akadémia vied, Bratislava

Pedagogická komunita na Slovensku má dôvod pre spokojnosť a pocit zadost'učinenia. A nemyslím tým len akademickú pedagogickú komunitu (o ktorej budem hovoriť najprv), ale celé spektrum odborníkov zainteresovaných na výchove a vzdelávaní. Od prvého augusta tohto roku totiž vzniklo Centrum pedagogického výskumu SAV, po osemnástich rokoch (teda v novodobej porevolučnej histórii Slovenska) prvé pedagogické pracovisko začlenené pod Slovenskú akadémiu vied.

Kto pozná históriu fungovania pedagogických pracovísk v rámci SAV vie, že táto bola pomerne diskontinuálna, čo znamená, že od 50-tych rokov 20. storočia v SAV postupne vznikali, presúvali sa pod iné inštitúcie a zanikali rôzne inštitucionalizované formy pedagogického výskumu zavŕšené zánikom Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV v roku 1993. Vznikom Centra pedagogického výskumu (ďalej len CPV) tak boli uspokojené neutíchajúce hlasy časti najmä akademickej obce volajúce po roku 1993 po vzniku inštitucionalizovanej formy pedagogického výskumu v rámci SAV.

Nemožno však jednoznačne tvrdiť, že táto diskontinuálna história pedagogického výskumu na pôde SAV bola iracionálna, čo často býva posolstvom mnohých, ešte dnes znejúcich, nostalgických hlasov. Neschopnosť pedagogického výskumu natrvalo sa usadiť v ústavnej štruktúre SAV skôr poukazuje na silu (čiže v našom prípade slabosť) disciplíny, na schopnosť zastávať v štruktúre spoločenských vied sebavedomú pozíciu a prinášať poznanie, ktoré má silný teoretický fundament tvoriaci podstatu pre základný výskum. Tento fundament jednoducho pedagogickému výskumu až do obdobia spoločenských zmien chýbal (ale v určitom zmysle aj po ňom). Listovanie v archíve SAV, sledovanie vtedajších „vedeckých“ výstupov, výročných správ či rôznych druhov korešpondencie reprezentantov doteraz existujúcich inštitucionalizovaných foriem pedagogického výskumu na SAV jasne ukazuje, že pedagogický výskum bol v jeho prevažnej časti v područí komunistickej ideológie, straníckych štruktúr a záujmov, pričom až koniec 80-tych rokov prináša isté nové impulzy.

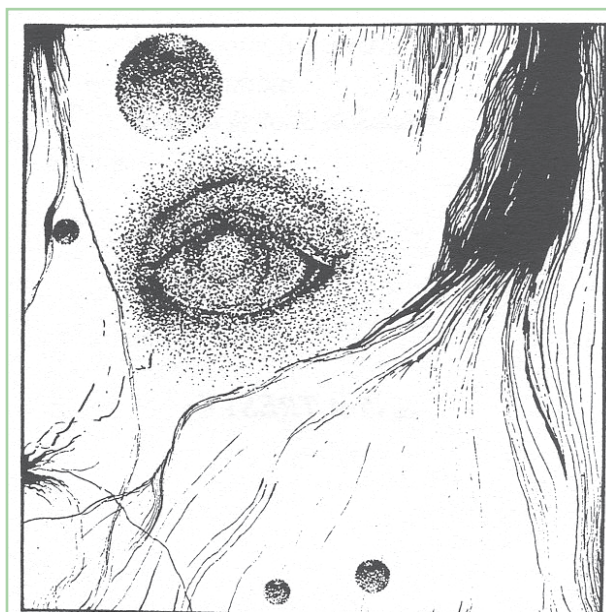
Kto by však očakával, že po roku 1993 vznikli ideálne podmienky na inkorporáciu pedagogického výskumu v štruktúre SAV, veľmi silno sa mýlil. Pedagogický výskum na Slovensku sa totiž nedokázal napojiť na medzinárodný výskum. Pričom podmienky boli ideálne v tom zmysle slova, že po spoločenských zmenách zostala pedagogika obsahovo vyprázdnená. Personálny (z hľadiska vzniku a kontinuity novej vedeckej školy) a tematický rezervoár bol však natoľko oklieštený, že muselo zákonite prebehnúť určité obdobie, kedy sa tieto potenciály naplnia a príde ku kumulácii istého základného korpusu vedeckého poznania. Po roku 1993 v pedagogike nevznikali nejaké autonómne systematické vedecké školy, ktoré by viedli odborný diskurz a zároveň by prostredníctvom neho argumentačne súperili tak, ako je to bežné v iných spoločenských vedách.

Začal tu totiž opäť fungovať akýsi konštantný princíp stredoeurópskej porevolučnej pedagogiky, a síce jej afirmatívny voči politike a politickej rétorike. Vedecký výskum namiesto toho, aby sa dištancoval od politickej racionality a kriticky ju posudzoval, začal prijímať politické zadania, aplikoval do svojej tematickej štruktúry politické

objednávky a začal slúžiť politicky iniciovaným reformám. Preto dnes v našich podmienkach v podstate absenteje základný výskum. A najmä táto skutočnosť bola tou, ktorá viedla k vzniku fenoménu tzv. „opovrhnutia pedagogikou“, ktorý bol koncom 90-tych rokov jednou z tém pedagogických reflexií v medzinárodnej pedagogickej diskusii. Sledujúc vývoj pedagogickej vedeckej produkcie u nás v ostatnom období možno konštatovať najmä to, že pedagogika sa zmierila s údelom aplikovanej vedy, zriekla sa autonómnej pozície a rozpracováva aktuálnu (neoliberálnu) školskú politiku.

Preto sa nemožno čudovať, že v prípade pedagogiky bola SAV vždy mimoriadne opatrná. A nemožno ani zastierať, že „opovrhnutie pedagogikou“ zo strany iných vied je tu stále prítomné. O to viac treba oceniť postoj súčasného vedenia SAV k vzniku CPV. Nachádzame sa totiž ešte stále v situácii, že pôda pre základný výskum v pedagogike nie je stabilná, základy nie sú pevné, napojenosť na medzinárodný vedecký diskurz nie je systematická. Preto je azda logickým rozhodnutie vedenia SAV podporiť vznik centra nie v podobe samostatného ústavu, ale v podobe jeho začlenenia do už fungujúceho Ústavu výskumu sociálnej komunikácie. Výrazom určitej opatrnosti a zároveň uvedomenia si stavu súčasného pedagogického výskumu na Slovensku je zatiaľ rozšírenie personálnej matice ústavu len o dve miesta vedeckých pracovníkov. Rovnako je pochopiteľné, že SAV viaže tieto miesta na takých pracovníkov, s ktorými má dlhodobé skúsenosti v podobe výskumnej spolupráce a ktorí sú z jej pohľadu schopní naplniť vedecké očakávania viažuce sa na základný výskum a medzinárodnú spoluprácu. Pred centrom tak stojí úloha potvrdiť oprávnenosť tejto dôvery a vytvoriť potenciál pre ďalšiu stabilizáciu pedagogického výskumu na pôde SAV.

Ukazuje sa pritom, že SAV nikdy nebola uzavretá voči pedagogickému výskumu a v jej rámci fungovali rôzne podoby spolupráce viažuce sa k pedagogike. Zároveň je však očividné, že mnohé (niektoré pomerne megalomanské) pedagogické snahy etablovať pedagogický výskum na SAV



Vlasta Hlôšková: Čerešňa

vyvíjané po roku 1993 nemali vedecky legitímne ambície (politicky možno áno). Z drvivej väčšiny išlo o snahy „zhora“, vytváraním napr. politického tlaku, tlaku profesijných združení, združení akademikov, pedagogických spoločností, účelovým zriaďovaním rôznych medziinštitucionálnych článkov len preto, aby vznikol pedagogický ústav a pod. Všetky tieto snahy boli neúspešné práve preto, lebo sa za okázalou fasádou a naliehavým požadovaním skrývala absencia základného vedeckého know-how a kapitálu. Ten vyrastá z konkrétnych spoluprác a z miery akceptácie, ktorá je týmito spoluprácami budovaná.

Všetky tieto faktory viedli k tomu, že pod vedením doc. Olgy Zápotočnej ako doterajšej stálej pracovníčky Ústavu výskumu sociálnej komunikácie SAV bolo v rámci daného ústavu zriadené CPV, ktorého pracovníkmi sa stali prof. Branislav Pupala a doc. Ondrej Kaščák. Táto zostava predstavuje dlhodobu spolupracujúci tím odborníkov reálne napojených na aktivity SAV. Zároveň ide o odborníkov, ktorí primárne nerozpracovávali aplikácie školskej politiky, ale volili cestu jej kritickú reflexiu a kladenia základných konceptuálnych otázok výchovy, vzdelávania a školovania. Zároveň sa programovo orientujú na napojenosť na medzinárodný pedagogický diskurz. Z tohto pohľadu má dané centrum ambíciu uspokojiť nielen akademikov snažiacich sa o dosiahnutie rovnocenného postavenia pedagogiky v rámci spoločenských vied, ale aj na výchovu a vzdelávaní zainteresovaných odborníkov, ktorí sa snažia vyznať v spleti reformných opatrení a zaujať k nim kompetentný postoj. Adekvátny obraz vzniká až kritickou analýzou a poodstúpením od pedagogickej každodennosti, až po akumuláciu istého základného poznania. CPV hodlá vyvíjať práve tieto aktivity, ktoré sú významné aj pre široké spektrum záujemcov o problémy výchovy a vzdelávania.

Rovnako ide v podobe členov CPV o predstaviteľov akademickej pedagogiky, ktorí ju ponímajú ako reálne interdisciplinárnu oblasť s ťažiskovými presahmi so psychológiou, sociológiou, filozofiou, kultúrnou antropológiou či politológiou. Chápanie vied o výchove ako primárne multidisciplinárnej oblasti je v súlade s multidisciplinár-

ným prístupom k vedeckému skúmaniu vyjadrujúceho súčasný základný vedecký trend a zároveň základný princíp uznávaný SAV. Preto nie je náhodou, že CPV vzniká v rámci ústavu, ktorý je programovo orientovaný na inter- a multidisciplinaritu a chápe výchovu a vzdelávanie ako špecifické inštitucionalizované prvky sociálnej komunikácie. Zároveň sa otvára konceptuálnej rôznosti metodologických prístupov k skúmaniu sociálnej reality, pričom daný ústav predstavuje vrcholovú autoritu v oblasti kvalitatívnych prístupov k skúmaniu sociálnej reality. Pritom toto pracovisko už od svojho vzniku chápalo pedagogickú problematiku ako jeden zo základných pilierov svojho fungovania, na ktorý smerovalo svoje výskumné, projektové a grantové aktivity.

Cieľom CPV je dynamizácia základného výskumu, budovanie jeho napojenia na medzinárodný diskurz, zvyšovanie kvality publikačných výstupov v pedagogike s orientáciou na zahraničné databázované periodiká, vytváranie platformy tunajším akademikom pre kultivovaný vedecký diskurz a publikačné výstupy v rámci databázovaného periodika Pedagogický časopis / Journal of pedagogy, zapájanie sa do aktuálnych diskusií o školskej reforme na základe kritických analýz a výskumných šetrení, stabilizácia pedagogického výskumu na pôde SAV a zabezpečovanie generáčnej kontinuity vo výskume v podobe výchovy doktorandov v odbore pedagogika.

Základný kameň bol položený, čo musí byť uspokojivý fakt pre celú pedagogickú obec snažiacu sa o zrovnoprávnenie, kultiváciu či rozvoj pedagogického výskumu na Slovensku. Ako zakladajúci členovia CPV vyjadrujeme uznanie vedeniu SAV na čele s prof. Jaromírom Pastorekom, podpredsedníčke SAV dr. Viera Rosovej a riaditeľovi Ústavu výskumu sociálnej komunikácie doc. Gabrielovi Bianchimu. Je obdivuhodné, že SAV dala tomuto projektu zelenú bez silnej politickej podpory, najmä na základe skúseností s predchádzajúcou spoluprácou a vedeckých potenciálov projektu. CPV sa bude uchádzať o všetky relevantné partnerstvá a aj prostredníctvom takých partnerov, akým je napr. Metodicko-pedagogické centrum, chce nepriamo vstupovať aj do ovplyvňovania pedagogickej každodennosti.

PEDAGOGICKÉ ODBORNÉ PORADENSTVO V MAĎARSKU

Regéci Zoltánné Katalin, Pedagogický ústav BAZ, Miškolc, Maďarsko

V Maďarsku je podľa ustanovenia zákona č. 79 z roku 1993 vymedzený okruh poskytovateľov pedagogického odborného poradenstva na riešenie rôznych problémov a úloh. Aktivity spojené s týmito činnosťami naďalej vykonávajú župné pedagogické ústavy.

- **Pedagogické hodnotenie** má za úlohu zisťovanie, meranie a hodnotenie výchovno-vyučovacej školskej práce, jej úspešnosti, úspechov a prospechov.
- **Odborné poradenstvo, poradenská služba** má za úlohu, s pomocou na štátnej listine uvedených odborných radcov, oboznámenie, sprostredkovanie a rozširovanie vyučovacích pedagogických metód.
- **Pedagogické informácie** - ich úlohou je odovzdávať odborné informácie, údaje, zabezpečovať dokumenty, zaistiť prístup k školským vyučovacím materiálom.
- **Riaditeľská, spravovacia pedagogická služba, vedenie** - sprostredkuje ekonomické, školské, právne informácie.
- **Poskytovanie pomoci pedagógom** - sem patrí: organizovanie, školenie, doškolenie, sebazvedľovanie

pedagógov.

- **Organizovanie školských súťaží** a súťaží nadaných žiakov, ich koordinovanie.
- **Ziacka informácia, poradenská služba** má za úlohu poskytnúť pomoc žiakom, žiackym spoločnostiam, žiackym samosprávam.

Popri záväzných úlohách vykonáva Pedagogický ústav Boršodsko-Abovsko-Zemplínskej župy aj rôzne iné činnosti. Prevádzkuje odbornú pedagogickú knižnicu, pripravuje a natáča metodické filmy, organizuje celoštátne konferencie, robí výskumy, vydáva rôzne publikácie, príručky, informačné materiály, buduje a rozvíja sieť starostlivosti o talentovaných a nadaných žiakov.

Spolupracovníci (školy a školské zariadenia) ústavu sa podieľajú na práci regionálneho centra služieb, kde majú vyšpecifikované úlohy a činnosti. Okrem poradenstva pre pedagogických zamestnancov pracovníci Ústavu pre poskytovanie pedagogických odborných služieb (ÚPPOS) Boršodsko-Abovsko-Zemplínskej župy majú povinnosť venovať sa meraniu kvality výchovy a vzdelávania.

RECENZIA

PROFESIA A PROFESIOGRAFIA UČITEĽA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

KASÁČOVÁ, BRONISLAVA - TABAČÁKOVÁ, PETRONELA: PROFESIA A PROFESIOGRAFIA UČITEĽA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ. BANSKÁ BYSTRICA: PEDAGOGICKÁ FAKULTA, UNIVERZITA MATEJA BELA, 2010. 148 S. ISBN 978-80-557-0096-0

Zuzana Obertová, Veronika Mazalánová, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, Trnava

Bronislava Kasáčová pôsobí v súčasnosti ako profesorka a prodekanka pre pedagogickú činnosť PF UMB. Vyučuje na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, kde ako doktorandka pôsobila aj spoluautorka recenzovanej publikácie Petronela Tabačáková. Autorkou štvrtej kapitoly je Mariana Cabanová z toho istého pracoviska.

Recenzovaná publikácia je hlavným výstupom riešenia projektu VEGA s názvom „Profesia učiteľa v elementárnom vzdelávaní - profesiografia a profesiogram“. Uvedený projekt i publikácia reagujú na najnovšie legislatívne zmeny týkajúce sa pedagogických zamestnancov a teoreticky sa opierajú o už existujúce profesiografické výskumy. Hlavným cieľom bolo „identifikovať konkrétne profesijné činnosti učiteľov primárneho vzdelávania v podmienkach pedagogickej reality...“ (s. 5), tzn. že autorky sa zameriavajú najmä na realitu a nechápu učiteľskú profesiu iba na základe profesijných štandardov.

Samotná publikácia pozostáva z teoretickej časti, empirickej časti a z rozsiahlej prílohy, ktorá okrem iného obsahuje aj databázu pedeutologických výskumov tvoriacu „podklad pre formulovanie ďalších výskumných tém zameraných na učiteľskú profesiu“ (s. 6). Učiteľ je v celej publikácii ponímaný nielen ako výskumný objekt, ale aj ako aktívny participant subjekt skúmania činnosti prebiehajúcich v procesoch vyučovania a výchovy.

Teoretické východiská, aspekty a spoločenský prístup k učiteľskej profesii sú predmetom prvej kapitoly s názvom **Teoretické a spoločenské súvislosti učiteľskej profesie**. Vybrané teórie reagujú na ponímanie učiteľskej profesie v súčasnej spoločnosti, ktorá je charakterizovaná globalizáciou. Autorky vyjadrili paradox súčasnej spoločnosti, v ktorej sú učitelia chápaní ako „nositelia zmeny“ (s. 10), no pod vplyvom ideológie neoliberalizmu, kde je zisk považovaný za základné civilizačné kritérium, poukazujú na malú prestíž učiteľa v spoločnosti na základe ich finančného ohodnotenia, ktoré je zároveň aj slabou motiváciou pre nastupujúcu generáciu učiteľov. Z teoretických východísk ponímania učiteľskej profesie je pozornosť upriamovaná na pedeutológiu ako hraničnú vednú disciplínu, ktorá je autorkami považovaná za vedeckú teóriu s priamym praktickým uplatnením. Pedeutológia nie je centrálnou vedeckou disciplínou teoretického východiska ponímania učiteľskej profesie len kvôli svojmu praktickému uplatneniu, ale aj vďaka svojej orientácii na samotný výskum učiteľskej profesie, teda učiteľov ako profesijnej skupiny, čím podľa autoriek dokonca nadväzuje aj na profil absolventa vysokej školy v odbore učiteľstvo pre primárne vzdelávanie.

Predmetom druhej kapitoly **Učiteľská profesia na**

cestě k profesionalite sú profesijná identita a rôzne problémy vyskytujúce sa na ceste učiteľa k profesionalite. Teoretickú podporu formulovania špecifik profesionality tvorí ozrejenie základných pojmov ako sú povolanie, profesia a zamestnanie. Celá kapitola tak pôsobí spočiatku deskriptívne, no neskôr sa ukazuje ako nevyhnutná príprava pre nasledovnú výskumnú prácu. Profesijná identita učiteľa, ktorá sa vyvíja v rámci profesionalizácie učiteľa, je autorkami ponímaná na základe psychologického a z časti aj sociologického hľadiska. Poukázali na rôzne dilemy a ambivalentnosti (napr. vystupovať formálne vs. vystupovať uvoľnene pred deťmi) v povolani učiteľa, ktoré vedú k neustálemu napätiu. Učiteľ je ponímaný ako reflexívny profesionál, čím sa vyzdvihuje jeho konanie nielen na úroveň strohého vykonávania činností, ale aj na úroveň myslenia, rozhodovania sa, porozumenia, evalvácie a pod., a zároveň autorky zdôrazňujú problém malej autonómie učiteľa, ktorá je daná uniformitou vzdelávacích cieľov a obsahov. Práve autoobserváciu, reflexiu a reflexívne schopnosti učiteľa považujú autorky za kľúčový jav výskumu.

Podstata profesionality je podľa autoriek ukotvená v kľúčových kompetenciách a z tohto dôvodu je kompetenčným prístupom a ich vplyvom na tvorbu profesijných štandardov učiteľa primárneho vzdelávania venovaná v tretej kapitole **Profesijné kompetencie a profesijný štandard učiteľa primárneho vzdelávania** najväčšia pozornosť. Autorky upozorňujú na to, že kompetenčné profily obsahujú zväčša kompetencie zamerané na spôsobilosti súvisiace s odborným výkonom profesie a na to, že k formulovaniu kompetencií dochádza bez empirického skúmania edukačnej praxe. Rámcové a školské profesijné štandardy a charakteristika učiteľského povolania¹ podľa kľúčových a špecifických kompetencií nie sú autorkami zamietnuté. Upozorňujú ale na akademickú jednostrannosť odborníkov pri tvorbe profesijných štandardov a nedostatočnú pozornosť venovanú reálnym činnostiam vykonávaným učiteľmi, ktoré tvoria podstatu jeho pracovného výkonu. Na tento fakt poukazuje aj vyjadrenie autoriek, že „pravda totiž nemôže byť ideálna ale môže byť reálna a realita môže byť dobrá, ak sa približuje k ideálu“ (s. 31), čím poukázali aj na idealizáciu profesie učiteľa prostredníctvom akademicky tvorených profesijných štandardov.

Štvrtá kapitola (autorka Mariana Cabanová) **„Výskumy pojednávajúce o učiteľskej profesii“** hovorí o výskumoch učiteľskej profesie, najmä o tých, ktoré sú zamerané na profesijné činnosti učiteľa. Autorka sa pokúsila štruktúrovať dané výskumy podľa vedných oblastí na sociologické, psychologické a pedagogické. Pri danej

¹ Profesijný rozvoj učiteľa. Metodicko-pedagogické centrum Prešov. 2006

problematike sa nevyhli ani téme úpadku učiteľskej profesie (napr. znížený sociálny status) a to aj napriek tomu, že učiteľstvo je zaradené na popredné priečky „klasifikácie zamestnaní“². Jedinú pochybnosť v nás vyvolávajú pedagogické výskumy z rokov 1948 - 1989, ktoré boli silne ideologicky ovplyvňované. Autorky si aj napriek tomu myslia, že dané výskumy sú pre túto publikáciu relevantné, pretože sa snažili sledovať celosvetové trendy, a preto im venovali v rámci kapitoly aj najväčšiu pozornosť.

V poslednej kapitole teoretickej časti **Profesiografia a profesijné činnosti učiteľa primárneho vzdelávania** dochádza k porovnávaniu starších a súčasných názorov na profesijné činnosti učiteľa a k ich triedeniu vo vzťahu k výkonu či pracovnému času učiteľa primárneho vzdelávania. Pri triedení profesiografických výskumov sa autorky zamerali najmä na výskumy českých autorov, ktorí tvoria podstatnú základňu profesiografického skúmania v našich podmienkach. V závere teoretickej časti uvádzajú aj mnohé možné (metodologické) problémy profesiografických výskumov, ktoré sú v podstate charakteristické pre každý typ výskumu (napr. prikrášľovanie reality učiteľmi, spracovávanie veľkého množstva empirického materiálu apod.).

Empirickú časť publikácie autorky začleňujú do šiestej kapitoly s názvom **Východiská výskumu profesie učiteľa primárneho vzdelávania**, ktorá ďalej pozostáva z jasne štruktúrovaných podkapitol, ponúkajúcich čitateľovi dostatočnú možnosť orientácie v danej problematike. Veľmi pozitívne možno hodnotiť ambíciu autoriek, ktoré v dôsledku absencie aktuálnych výskumov zaoberajúcich sa analýzou pracovného výkonu učiteľov primárneho vzdelávania, konkrétne procesu organizácie práce a vykonávania profesijných činností súvisiacich či už priamo, alebo nepriamo s edukačným procesom, sústreďujú svoju pozornosť vo výskume najmä na dve oblasti, a to: popis a analýza pracovného výkonu učiteľov primárneho vzdelávania a profesijné činnosti učiteľov počas i mimo pracovnej doby. Hlavným cieľom výskumu je preto „identifikovať konkrétne profesijné činnosti učiteľov primárneho vzdelávania v podmienkach pedagogickej reality, zaznamenať a odhaliť ich štruktúru, zistiť aký pomer tvoria jednotlivé činnosti vo vzťahu k celému profesijnému výkonu a následne načrtnúť návrh profesiogramu učiteľa primárneho vzdelávania.“ (s. 64). V nasledujúcich podkapitolách autorky s ohľadom na vymedzený cieľ výskumu uvádzajú jasne charakterizované čiastkové ciele a úlohy, výskumné otázky a hypotézy, metodológiu výskumu a etapy výskumu.

Nemalú pozornosť si zasluhuje práve metodologická časť publikácie. Použitie vhodných metodologických nástrojov je základom pre validný a reliabilný test.³ V tejto súvislosti považujeme za dôležité zdôrazniť niekoľko kardinálnych faktov. Prvým a pozitívne hodnoteným, je tendencia autoriek kriticky zhodnotiť predchádzajúce výskumy v oblasti profesiografie, ktoré nepracovali so štruktúrovaným výskumným nástrojom. Ako spomínajú autorky „kategórie vytvárali na základe analýzy voľných odpovedí (...) pričom výsledky uvádzali ako kategórie po dodatočnom importovaní do vytvorených kategórii...“ (s. 67).⁴ Prostredníctvom spoznania slabých stránok, obmedzení a výhrad predošlých výskumov sa

autorky vyvarovali rovnakého pochybenia a skonštruovali štruktúru pozorovaných činností, ktorá mohla byť výskumným nástrojom ponúkaným probandom na účel autosnímkovania. Obsahovú validizáciu nástroja autorky realizovali kvalitatívnou metódou prostredníctvom „focus groups“ - fokusovými skupinami na základe ktorej získali spätnú väzbu od probandov (učiteľiek). Druhým faktorom, zasluhujúcim si pozornosť je metóda „denného snímkovania pre časový rozbor pracovnej činnosti, zameraná na autoobserváciu spojenú s priebežným a retrospektívnym záznamom časového trvania pracovných činností danej profesie“ (s.71). Vyššie spomínaný spôsob výskumnej metódy kladie pre svoju špecifickosť určitý druh nárokov ako na osobnosť probanda (napr. časová náročnosť pri vyplňaní hárkov, s.90) rovnako i na osobnosť výskumníka.

Aj keď sa môže subjektívne retrospektívne mapovanie pracovnej činnosti do istej miery javiť skresľujúco (objektívizácia získaných výsledkov sa javí ako nedostatočná), autorky dôveryhodnosť metódy i výskumného nástroja potvrdili. Nám sa javil ich postup ako korešpondujúci s odporúčanými kritériami validity, ktoré navrhli Lincoln a Guba (1985).⁵ V tejto súvislosti vysoko oceňujeme postoj autoriek, ktoré sa vyjadrujú, že „proporcionálna jednotlivých profesijných činností a ich časové trvanie boli vytvorené na základe odhadov časov učiteľov z praxe, preto je možné aj napriek tejto subjektivitě, nazerať na výsledky ako na fakt, s ktorým je možné ďalej pracovať“ (s. 123).

Interpretáciu výskumných zistení - profesiografia učiteľa primárneho vzdelávania autorky publikácie rozpracovávajú v siedmej predposlednej kapitole členenej do štyroch podkapitol. V úvode spomínanej kapitoly autorky opisujú proces analýzy dát a prístup k štatistickému spracovaniu údajov. Čitateľ tak dostáva resumé z predchádzajúcej empirickej časti publikácie, čo mu napomáha pri efektívnejšej orientácii sa v problematike. Názov tejto časti publikácie, konkrétne slovo „interpretácia“ správne evokuje úmysel autoriek oboznámiť čitateľov so získanými výskumnými výsledkami, ktoré sú jasne koncipované v závere každej podkapitoly. Z hľadiska stanoveného výskumného cieľa, kde konečným zámerom bolo načrtnúť návrh profesiogramu učiteľa primárneho vzdelávania, má význam predovšetkým posledná podkapitola, v ktorej autorky deklarujú profesiografickú schému učiteľa primárneho vzdelávania. Komplexnosť problematiky autorky zdôrazňujú konfrontáciou zistení profesijných činností učiteľov primárneho vzdelávania s kompetenčným profilom profesijného štandardu pre pozíciu učiteľa primárneho vzdelávania.

Posledná kapitola **„Zhrnutie výskumných zistení a návrh odporúčaní“** prostredníctvom analýzy získaných dát, čitateľovi odkrýva zaujímavé zistenia o práci učiteľa primárneho vzdelávania v zreteľne koncipovanej forme. Získané výsledky výskumu autorky posúvajú ďalej do oblasti odporúčaní a možných konštruktívnych zmien s prakticky využiteľným potenciálom pre oblasť vzdelávania najmä však primárneho vzdelávania. Samotný výskum má významné praktické využitie najmä ako podkladový materiál pre vymedzenie profilu absolventa vysokej školy v odbore učiteľstvo pre primárne vzdelávanie, zároveň však aj doplnia relatívne prázdne miesta profesiografického skúmania na Slovensku⁶ a v Českej republike.⁷

² Klasifikácia zamestnaní (KZAM) vytvorená podľa ISCO-88, prijatá Medzinárodnou organizáciou práce (ILO)

³ Svoboda, M.: Psychologická diagnostika dospelých. Praha: Portál, 1999.

⁴ Galton, McBeath, 2002; Campbell, Neill, 1994; Hilsun, Cane, 1971; Bližkovský a kol. 2000; Urbánek, 1999

⁵ Podľa Hendl, J.: Kvalitatívny výzkum: Základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005.

⁶ Napr.: Kolláriková, Z.; Babiaková, S.; Černotová, M.; Mäsiar, P.; Pavlov, I.; Valica, M.; Doušková, A.; Fülöpová, E.

⁷ Napr.: Havlík, R.; Kurelová, M.; Krejčí V.; Průcha, J.; Špendla, V.; Urbánek, P.

PREDSTAVUJEME

VLASTA HLŔŠKOVÁ

Iveta Martinčeková, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava

Výtvarníčka Vlasta Hlôšková, akademická maliarka sa narodila v Bratislave. Na vývoj jej osobnosti malo vplyv najmä rodinné prostredie. Bola to matka, veľmi vzdelaná a sčítaná, neskôr brat s hlbokým zmyslom pre divadlo. Nakoniec to bol výtvarný svet, v ktorom ju otec a brat podporovali a do ktorého napokon profesne vstúpila.

Študovala na Strednej umelecko-priemyselnej škole v Bratislave (1968 - 1972), odbor grafika u akad. mal. J. Ondriska. Bolo to pre ňu prirodzené, lebo sa od mladosti venovala kresleniu.

V skutočnosti ju však okrem spomínaného rodinného zázemia a strednej školy formovala vysoká škola. V rokoch 1972 - 1977 absolvovala vo Varšave v Poľsku Akadémiu výtvarných umení. Univerzita ju formovala nielen výtvarne, ale aj ako človeka, najmä umelecko-etnické, multikulturálne prostredie, ktoré tam našla, mali vplyv na jej myslenie, kreativitu. Na škole študovali už v tých rokoch Angličania, Francúzi, Američania. Poľské hudobné, výtvarné, divadelné umenie, spisovatelia, scenáristi, režiséri, akčné umenie malo v sedemdesiatych rokoch veľmi silné zázemie. Profesor Leszek Holdanowicz učil dotiahnuť veci do konca. Osobnosťou na grafike bol aj profesor Henrich Tomaszewski, jeden z najlepších tvorcov plagátov 20. storočia. Univerzita ju naučila myslieť a dala jej možnosť vydať sa svojou cestou.

Jej obrazy sú skôr monochrómne. Skôr premýšľa o farbách. Nejde jej o farebnosť, chápe ju, vždy vyzerá ináč, záleží od svetla. Ponúka inú nádheru cez deň a inú večer. Svetlo neskutočným spôsobom pracuje v priestore. Jedna výtvarníčka žijúca na ostrove povedala: „More je podľa slnka - cez deň oceľové, od azúrovej až po fialovú.“

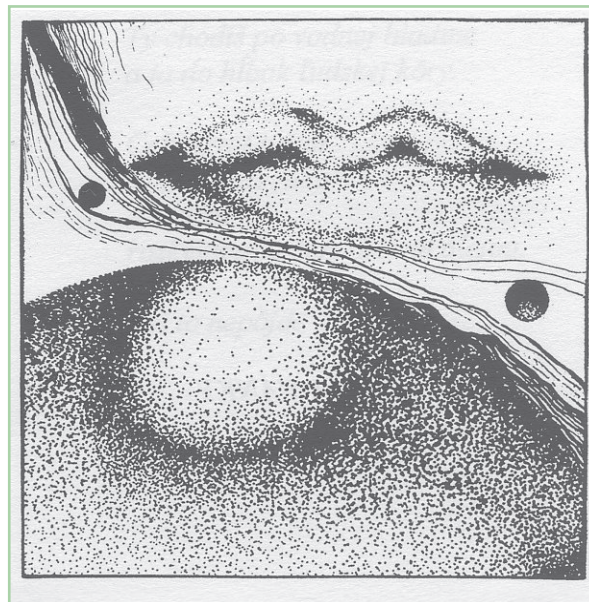
Vlasta Hlôšková sa venuje maľbe, grafike, aplikovanej grafike, grafickému dizajnu aj kresbe. Ako vysokoškolský pedagóg učí budúcich pedagógov vnímať svoje poslanie učiteľa kreatívne, a takto pristupovať k samotnej metodike výučby. Takto pristupuje k svojim žiakom aj ako stredoškolský pedagóg v oblasti dizajnu a dejín umenia v Strednej odbornej škole drevárskej v Bratislave.

Vystavuje na Slovensku aj v zahraničí. Jej výtvarné práce sú zastúpené v zbierkach inštitúcií, v súkromných zbierkach a v zahraničí.

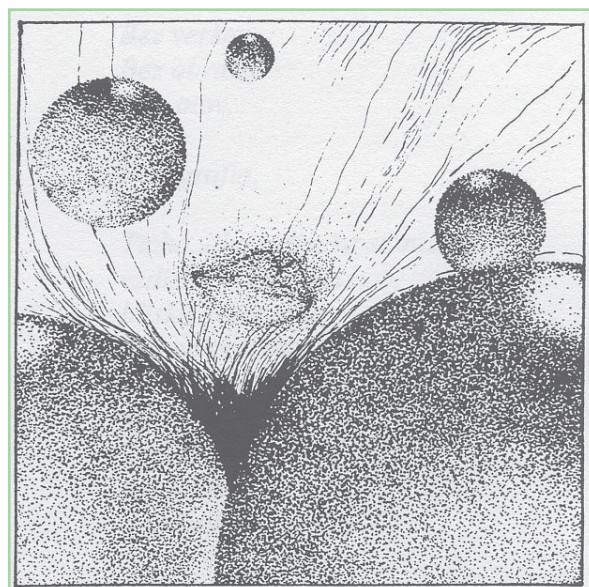
Získala ocenenia od Spoločnosti F. Chopina v Poľsku (Varšava, 1975) - víťaz súťaže na exlibris. V roku 1992 získala ocenenie America awards za výročnú publikáciu Slovakofarma ako autorka grafického dizajnu a kresieb.

Pozn. redakcie. Ilustrácie zverejnené v časopise naj-

dete aj v knihe Hlôška, B.: Zimné verše. Reca : YES BH, 2000. ISBN 80-968474-0-6



Vlasta Hlôšková: Mama



Vlasta Hlôšková: Láskva moja

POTRAIN - Medzinárodný projekt

Projekt na zvýšenie pozitívneho myslenia žiakov stredných škôl realizuje **Státny inštitút odborného vzdelávania - SIOV** v spolupráci s **partnerskými krajinami Rumunskom, Gréckom a Bulharskom** a vybranými slovenskými školami.

Projekt je zameraný na zlepšenie postojov mladých ľudí pri selekcii a hodnotení informácií.

Cieľ projektu - motivovať žiakov k pozitívnemu prístupu pri selekcii mediálnych informácií.

Na tento účel je vytvorené komunikačné prostredie vo forme elektronickej internetovej platformy

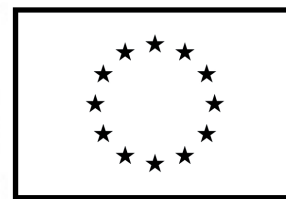
www.positivewebnews.gr.

Popri hlavnej myšlienke zvýšiť atraktivnosť odborného vzdelávania v pozitívnom prostredí je to aj zlepšenie znalostí pri práci s počítačmi a rozvoj jazykových zručností, pretože komunikácia môže prebiehať nielen na národnej ale najmä na medzinárodnej úrovni.

Budúcim záujemcom o prístup sú k dispozícii spracované **príručky pre užívateľov** (študentov), **inštruktorov** (učiteľov) a tiež **informačná stránka** projektu Po Train www.potrain.ro.

Ďalšie informácie o projekte vám poskytnú pracovníci SIOV-u:

Ing. Ladislav Šatka, satka@siov.sk, Mgr. Alena Kosegiová, kosegiova@siov.sk



Európska únia
Štrukturálne fondy

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

**Metodicko-pedagogické centrum
vypisuje
v rámci národného projektu**

**Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov
prvé kolo výzvy pre pedagogických a odborných zamestnancov
na pozíciu 8.1.5 Odborný poradca vo vzdelávaní**

V nadväznosti na schválený vládny program rozvoja znalostnej ekonomiky na Slovensku **Minerva 2.0 Slovensko do prvej ligy** Metodicko-pedagogické centrum (ďalej len „MPC“) začína realizáciu aktivít na podporu jej opatrení:

I. kolo výzvy (2011 - 2012) je určené na podporu rozširovania *osvedčených pedagogických skúseností edukačnej praxe (ďalej len „OPS“)* a *osvedčených odborných skúseností odbornej praxe (ďalej len „OSO“)* škôl a školských zariadení, na motiváciu k rozvoju novej kvality komunikácie a inovácií medzi školami a pedagogickými a odbornými zamestnancami.

II. kolo výzvy (2013 - 2014) je rozšírené o podporu činnosti regionálnych klubov tvorivých pedagogických a odborných zamestnancov produkujúcich a zdieľajúcich OPS a OSO.

Cieľom výzvy I. kola je vybrať pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí budú pôsobiť ako odborní poradcovia vo vzdelávaní v rámci národného projektu „Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov“ (ďalej len „PKR“) a spracujú námety OPS a OSO z výchovno-vzdelávacieho alebo poradenského procesu v školách a školských zariadeniach. Tieto výstupy budú slúžiť ako študijné materiály alebo ako námety pre tvorbu programov kontinuálneho vzdelávania poskytovaných MPC alebo na podporu už existujúcich vzdelávacích programov.

Ďalšie oslovenie v rámci I. kola výzvy (2011 - 2012) bude zverejnené na začiatku roka 2012 na webovej stránke MPC. Predpokladáme, že v roku 2012 budú zverejnené min. 2 oslovenia.

Podmienky oprávnenosti cieľovej skupiny a adresy na predkladanie prihlášok nájdete na www.mpc-edu.sk

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 dvojitým 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

Z obsahu:

Beata Kosová

Celoživotný rozvoj učiteľa ... 1

The Lifelong Development of the Teacher

Miloš Novák

O kvalite učiteľov v Holandsku očami účastníka konferencie ... 5

The Quality of Teachers in the Netherlands through the Eyes
of Those Attending the Conference

Alena Tomengová

**Profesionálny rozvoj učiteľa
v kontexte výsledkov výskumu TALIS ... 8**

Professional Development of the Teacher in the Context
of the Results of the TALIS Research

Ján Pišút, Viera Lapitková

Starostlivosť o talenty a o ich učiteľov ... 12

Care for the Talents of their Teachers

Vladimír Moškvan, Věra Burešová

Řízení práce s kurikulem (případ jedné brněnské základní školy) ... 14

Evaluation of Work with the Curriculum
(the case of one primary school in Brno)

Ivica Hajdučeková

Príklad vyučovacej hodiny literatúry ... 17

An Example of a Literature Lesson

Elena Ištvánová

**Ako v škole pracovať so syndrómom týraného
a zneužívaného dieťaťa (CAN syndróm) ... 20**

How to work with the syndrome of child abuse and neglect
(CAN syndrome) in schools

Viera Šándorová

**Výsledky prieskumu o postavení žiaka
zo sociálne znevýhodneného prostredia v základnej škole ... 25**

Results of the survey on the status of pupils
from socially disadvantaged backgrounds in primary school