

OBSAH

20 ROKOV ČASOPISU	
•Miroslav Valica:	... 1
Pedagogické rozhľady v kontexte 20-ročného vývoja slovenského školstva	
•Brigita Šimonová:	... 2
Spomienka na začiatky tvorby časopisu Pedagogické rozhľady	
•Marián Valent, Viera Stankovičová:	... 2
Dvadsať rokov časopisu Pedagogické rozhľady	
VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA	
•Elena Ištvánová:	... 4
Ako v škole pracovať so syndrómom týraného a zneužívaného dieťaťa (CAN syndróm) 2. časť	
•Gabriela Leskovjanská:	... 7
Pôsobenie rovesníckych aktivistov v prevencii závislostí v prostredí základných škôl	
•Katarína Bradová:	... 10
Výskyt, prevencia a riešenie záškoláctva u stredoškolákov z pohľadu žiakov, učiteľov a odborných inštitúcií	
•Dana Rosová:	... 14
Program prevencie šikanovania u stredoškolákov	
•Alena Sedláková:	... 18
Výtvarná výchova v základnej škole a praktické interpretovanie obsahov slávnych umeleckých diel	
•Viera Šándorová:	... 22
Výsledky prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v základnej škole 2. časť	
RIADENIE ŠKOLY	
•Milan Pol:	... 24
Autoevaluace školy ve vývoji i ve střetu zájmů: česká perspektiva	
O UČITELOVI	
•Miroslav Valica, Petra Fridrichová, Terézia Rohn, Ján Kaliský:	... 26
Názory učiteľov etickej výchovy na profesijné kompetencie v kontexte inovácie výučby etickej výchovy 1.časť	
•Marián Valent:	... 27
Vzdelávanie a rozvoj pedagogických zamestnancov-vstup do problematiky (2.časť)	
RECENZIE	
•Boris Bošanský:	... 29
Do pedagogickej knižnice	
•Iveta Kuzárová:	... 30
Európsky diár	
•Milan Pol:	... 31
Zajímavá publikace o práci zkušených učitelů	
•Beáta Murinová:	... 31
21. storočie – storočie mozgu	
PREDSTAVUJEME	
•Alena Sedláková	... 32
AFORIZMY	
•Jozef Bily	

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

Časopis pre školy a školské zariadenia

5/2011

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 - Polsko

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.rozhľady.pedagog.sk

Tlač: Tlačiareň Kušnir, Prešov

Vyšlo 20. novembra 2011.

Nevychádza 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.

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY V KONTEXTE 20-ROČNÉHO VÝVOJA SLOVENSKEHO ŠKOLSTVA

Miroslav Valica, šéfredaktor v rokoch 1991 - 2008, člen redakčnej rady v rokoch 2009 - 2011

Vznik časopisu *Pedagogické rozhľady* bol v roku 1991 spojený so širokou diskusiou zakladajúcej redakcie (M. Valica, B. Simonová, J. Lauko) s metodikmi Metodického centra v Banskej Bystrici o zmysle a profile časopisu. Našou ambíciou bolo po páde komunistckej totality vytvoriť platformu pre slobodný dialóg učiteľov k problémom demokratizácie riadenia školstva a humanizácie výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach. Odborno-metodická profilácia časopisu vyplynula jednak z poslania novovznikajúcich metodických centier na Slovensku a súčasne sme chceli akcentovať hodnotu a vieru, že transformácia regionálneho školstva je možná len „zdola“. Neverili sme, že je možné centralisticky nadirigovať zmeny školám a učiteľom, tak ako tomu bolo „dobrým zvykom“ za socializmu. Preto sme primárne uprednostňovali pohľady učiteľov, riadiacich zamestnancov škôl, metodikov, prípadne teoretikov, ktorí dokázali artikulovať svoje myšlienky, či koncepty smerom ku školám. Školy a školské zariadenia boli a sú našou cieľovou skupinou, a preto už pri vzniku časopisu bola pre nás dôležitá jeho dostupnosť pre všetky základné a stredné školy na Slovensku, čo sa nám darí až doposiaľ.

90-te roky boli pre redakciu časopisu časom otvárania dialógu a diskusných platforiem medzi „zotrvačnými“ a novými alternatívnymi pedagogickými prúdmi, verejnými a novovznikajúcimi súkromnými školami, konzervatívnymi a experimentujúcimi školami a učiteľmi. Našou snahou bolo podporovať spontánne reformné pohyby na školách, ktoré vyústili v roku 1994 do vytvorenia strategickú víziu Konštantín. Nová vláda (1995) túto veľmi sľubnú víziu zmeny školstva ignorovala. Žiaľ, celé desaťročie bolo poznačené „straníckou úzkoprsosťou“, čo pri častom striedaní ministrov školstva spôsobilo to, že nebol dostatočne využitý reformný potenciál „zdola“. Legislatívne sa často nesystémovo kodifikovali len čiastočné reformné kroky, z ktorých sme sa na stránkach časopisu systematicky venovali najmä problematike ďalšieho vzdelávania učiteľov. Ako prvý na Slovensku sme poskytli všetkým školám informácie o relevantnej vyhláske, ktorá navodila výrazné zmeny v motiváciách učiteľov k vlastnému sebarozvoju rôznymi formami ďalšieho vzdelávania. Časopis sa stal v ďalších rokoch jedným z hlavných publikačných zdrojov pre učiteľov pri kvalifikačných skúškach.

V čase prípravy vstupu Slovenska do EÚ v prvom desaťročí tohto storočia dostalo regionálne školstvo nový strategický impulz vytvorením a schválením Národného programu výchovy a vzdelávania na najbližších 10 - 15 rokov slovenským parlamentom a vládou (2001). Jeho realizácia bola stále podmienená politikou aktuálnej vlády, preto bol tento program legislatívne uvedený do života škôl a školských zariadení až na konci tohto desaťročia. Za dôležité sme v tomto období považovali vytvoriť v našom časopise diskusnú platformu k naďalej nesystémovo uvádzaným reformným krokom, napr. koncept novej maturity a pod. Kľúčovými po vstupe Slovenska do EÚ boli informácie o významných strategických školských dokumentoch EÚ, v rámci ktorých sa malo „uberať“ aj slovenské školstvo. Redakciu časopisu sme rozšírili o zahraničných korešpondentov z Maďarska, Česka a Poľska, ktorí zabezpečovali informácie o zmenách školských systémov, koncepcných zmenách výchovy a vzdelávania, nových modeloch výučby a pedagogickom experimentovaní v týchto krajinách. Zameranie časopisu sa v tomto období orientovalo na

diskusiu k zmenám cieľov a obsahu vzdelávania, zvyšovania kvality vzdelávania, vnútornej premene škôl a profesionalizácii pedagogických zamestnancov regionálneho školstva v kontexte novej európskej paradigmy „učiacej sa a poznatkovej spoločnosti“. Pedagogická verejnosť na školách bola priebežne informovaná prostredníctvom časopisu o tvorbe koncepcie profesijného a kariérneho rozvoja a pripravovanom zákone o pedagogických a odborných zamestnancoch. Publikovali sme takmer kompletný súbor profesijných štandardov pedagogických a odborných zamestnancov v snahe vyvolať k týmto otázkam verejnú odbornú diskusiu. Reformný potenciál škôl sa oproti predchádzajúcemu desaťročiu podstatne znížil a len malá časť pedagogickej verejnosti reflektovala našu ponuku k diskusi. Podobne, pri prezentácii názorov k výsledkom medzinárodného komparatívneho výskumu PISA 2003 - 2009, ktoré poukázali na nízku úroveň kvality výchovy a vzdelávania slovenského školstva v rozvoji kľúčových gramotností žiakov, nebola naša výzva k odbornej diskusi zo strany učiteľov dostatočne prijatá. Akoby prevládal „zotrvačný“ názor o vysokej kvalite školského vzdelávacieho systému zo strany mienkotvorných politických a pedagogických skupín, takže nevznikal dostatočný „tlak zdola“ na vytvorenie systému koncepcných krokov zo strany decíznych orgánov, ktoré treba postupne pre skutočnú reformu vzdelávacieho systému na všetkých stupňoch vzdelávania uskutočniť.

V novom desaťročí, keď kľúčové zákony o výchove a vzdelávaní pedagogických a odborných zamestnancov „spustili“ transformáciu slovenského školstva „hurá systémom“ považujeme za dôležité, aby publikačná koncepcia časopisu reflektovala jej prijímanie zo strany škôl a školských zariadení. Je dobré, keď pedagogická verejnosť verejne artikuluje nespokojnosť s podfinancovaním školstva a svojimi platmi (čo sa žiaľ neudialo už skôr vinou laxnosti odborárskych predákov). Rovnako dôležité je však postupne uvádzať do života zo strany vedenia a pedagogických kolektívov škôl a školských zariadení (pri ich vysokej autonómii) vlastné rozvojové vízie, edukačné stratégie s jasnými edukačnými prioritami, školské vzdelávacie programy a projekty umožňujúce žiakom ich optimálny a všestranný rozvoj a prípravu pre osobný, verejný a pracovný život v demokratickej spoločnosti. Predpokladá to premenu na „učiacu sa školu, školské zariadenie“, kde zvyšovanie kvality vyučovania a učenia sa žiakov sa uskutočňuje participáciou a spoluprácou všetkých pedagogických i odborných zamestnancov na inováciách riadiacich, edukačných, poradenských procesov v komunikácii s relevantnými partnermi. Systematickou reflexiou a hodnotením úrovne kvality výchovy a vzdelávania, profesijných kompetencií vlastných pedagogických a odborných zamestnancov a ich cieľným profesijným rozvojom je potrebné vytvárať podmienky na zlepšenie výsledkov a efektov výchovy a vzdelávania všetkých žiakov školy a školského zariadenia.

K hľadaniu odpovedí na tieto súčasné problémy výchovy a vzdelávania prajem prispievateľom, čitateľom a redakcii návrat k reformnému entuziazmu 90. rokov „zdola“ a využitie potenciálu našich spoločných 22-ročných skúseností v demokratickom školstve.

Chcem poďakovať tým členom redakčnej rady z partnerských MPC (Mgr. Soňa Hronská, PaedDr. Ivan Pavlov, PhD., PhD. Iveta Martinčeková), ktorí s veľkou pozornosťou spoločne s nami pripravovali *Pedagogické rozhľady*.

Ďakujem zamestnancom MPC v Banskej Bystrici (Mgr. Oľga Búryová, Mgr. Viera Stankovičová, Ivan Rafaj, Ján Laskavý), ktorí zabezpečovali organizačnú, redakčnú a technickú stránku, tlač a edíciu časopisu. Ďakujem zakladajúcim členom časopisu univ. prof. Brigite Šimo-

novej a Ing. Jozefovi Laukovi za nezištnú redaktorskú prácu, ktorí pripravovali každé zo 100 čísel Pedagogických rozhľadov a RNDr. J. Bilymu, autorovi aforizmov, ktoré boli publikované v mnohých číslach časopisu.

SPOMIENKA NA ZAČIATKY TVORBY ČASOPISU PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

Brigita Šimonová, členka redakčnej rady v rokoch 1991 - 2011

Začiatkom deväťdesiatych rokov som externe pracovala pre MC v Banskej Bystrici. V tom čase sa začalo vydávanie časopisu Pedagogické rozhľady. Stala som sa jeho súčasťou od samého začiatku. To znamená, že sme sa učili tvoriť časopis ako žurnalistický fakt s odbornou orientáciou a pravidelným vydávaním. Okrem odbornej stránky v začiatkoch vydávania bolo potrebné zvládnuť aj grafickú úpravu časopisu. V tom čase to nebolo také jednoduché, pretože počítačová vybavenosť nebola v MC ešte taká, aby to šlo bez problémov a nebola ani vybudovaná taká technická báza, aby sa to robilo profesionálne. Pamätám sa, ako sme spolu s technikom Ing. Novyzedlákom tvorili číslo časopisu, ktorého príspevky schválila redakčná rada a prešli tak ako je to aj dnes, posudzovacím aktom odborníkov aj mimo redakčnej rady. Ja som vtedy bola skoro počítačový analfabet a zasa technik okrem svojej zručnosti mal tú výhodu, že dobre ovládal slovenský pravopis, vedel deliť slová (to sa vtedy ešte robilo). Neskôr sa technické veci odohrávali už bez mojej laickej pomoci a na mne zostalo hlavne motivovanie perspektívnych prispievateľov, redakčné posudky, resp. návrhy stylistických úprav. O ostatné sa starala Vierka Stankovičová, ktorá mala skúsenosti s vydávaním periodika – predchodcu Pedagogických rozhľadov – bol to mesačný bulletin ponuky podujatí, v ktorom sa už objavovali aj odborné poznámky. Po výkonnej redaktorky, nebohej Oľge Búryovej prevzala práve ona funkciu výkonného redaktora, čo robí kvalitne dodnes.

Šéfredaktori PhDr. Miroslav Valica, PhD. a v posledných troch rokoch Ing. Marian Valent, PhD. spolu so spolupracovníkmi stavali koncepciu časopisu tak, aby mal časopis svoju tvár, aby sa líšil od Učiteľských novín a od Pedagogickej revue. Išlo o to vytvoriť odborný časopis, v ktorom by metodika práce učiteľa mala zohrávať tú najdôležitejšiu úlohu, aby to bol časopis nielen informatívny, no aj pomocník pre učiteľa. Koncepcia časopisu vychádzala z potrieb učiteľov v prudko sa meniacom

školstve. Bolo potrebné učiteľom ponúknuť jednak orientáciu v zmenách a ich aplikácii v jednotlivých predmetoch – to bol jeden z cieľov, bolo ich treba informovať o zahraničnom školstve – vytvorila sa príslušná rubrika, bola tu aj ponuka metodických postupov od metodikov MC a od učiteľov z praxe.

Učítelia zo základných, stredných a vysokých škôl dostali priestor vyjadrovať svoje názory a skúsenosti, dostali priestor publikovať zo svojich kvalifikačných prác. Okrem toho sa v časopise publikovali dôležité informácie práve o kvalifikačných skúškach.

Od samého začiatku sa, tak ako sa to dohodlo na redakčných radách, ktoré v tom čase boli naširoko koncipované s častou prítomnosťou členov z MC z celého Slovenska, zabezpečovali príspevky zo všetkých regiónov Slovenska.

Redakčná rada sa pravidelne schádzala, vyberala, hľadala možnosti rozšírenia prispievateľov. To sa stalo realitou po kvalifikačných skúškach, ktorých súčasťou boli záverečné práce. Hoci tieto práce mali často vysokú kvalitu, spracovať ich do požadovaného rozsahu maximálne piatich normostrán, bol pre viacerých autorov z radov učiteľov problém a je vlastne aj dodnes.

Za môjho účinkovania v redakčnej rade a neskôr vo výkonnej redakčnej rade sa nikdy nestalo, že by časopis nemal dost príspevkov na výber do aktuálneho čísla. Redakčná rada však vždy hľadala aj tematické okruhy, ktoré by aktuálne rezonovali v súvislosti s potrebami učiteľa.

Ja osobne som sa za dvadsať rokov mojej, dúfam, že aktívnej prítomnosti veľa naučila nielen o redakčnej práci. Veľa som získala aj odborne, keďže pôsobím ako profesorka na pedagogickej fakulte. Som rada, že časopis prežil, že je oň záujem. Verím, že koncepcie zostane pomocníkom učiteľa, jeho odbornou tribúnou, že sa nezmení na vestník inštitúcií zaoberajúcich sa školstvom a že si udrží apolitický charakter.

DVADSAŤ ROKOV ČASOPISU PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

Marian Valent, Viera Stankovičová, zástupcovia redakčnej rady časopisu

Vážení čitatelia, dostávate do rúk jubilejné 100. (sté) číslo odborného pedagogického časopisu Pedagogické rozhľady, ktoré uzatvára jeho **dvadsiaty ročník**. Časopis Pedagogické rozhľady je odborno-metodický časopis pre školy a školské zariadenia, ktorý podporuje profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení uverejňovaním príspevkov orientovaných na učiteľa a riadenie školy, aktuálne informuje o predmetových, didaktických a výchovných oblastiach života škôl a školských zariadení, uverejňuje príspevky z oblasti tvorby školských vzdelávacích a výchovných programov, oboznamuje čitateľov s výsledkami výskumnej činnosti v oblasti aplikovaného výskumu, uverejňuje pôvodné

príspevky zamerané prevažne aplikačne do reálnej praxe škôl a školských zariadení a výťahy zo záverečných prác z kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov.

Časopis začal vychádzať v Banskej Bystrici v roku 1992. Jeho vydavateľom boli od začiatku Metodické centrá Banská Bystrica, Prešov, Bratislava, Bratislavského kraja. Od roku 2008 je vydavateľom nášho časopisu zlúčené a transformované Metodicko-pedagogické centrum.

Za úspechmi je veľa práce autorov príspevkov, členov redakčnej rady, výkonnej redaktorky a technického redaktora, ktorú vo finálnej podobe vytlačeného čísla časopisu nie je na prvý pohľad vidieť. Kým sa

dostane časopis k svojim adresátom, v jeho redakcii je potrebné zabezpečiť mnoho rôznych procesov. Pozrime sa na niekoľko číselných ukazovateľov, ktoré časopis charakterizujú.

Od začiatku vydávania bol časopis vydávaný na školské roky, v roku 1998 bolo jeho vychádzanie prispôbené kalendárnemu roku. Na prvom zasadnutí redakčnej rady bol náklad časopisu stanovený na 2 500 kusov. Náklad sa postupne zvýšil až na 4 500 kusov (časopis mohli dostávať aj školské úrady a iné inštitúcie pôsobiace v rezorte školstva), od roku 2007 sa vzhľadom na zvyšovanie nákladov na tlač, ustálil náklad na počte 3 500 kusov. Náklady na distribúciu časopisu musel editor časopisu vzhľadom na nedostatočný rozpočet časopisu hradiť z vlastného rozpočtu.

Od začiatku bolo v každom školskom roku vydaných 5 čísel s rozsahom 32 strán na jedno číslo, v roku 1998 bol zvýšený na 36 strán a v roku 2007 sa opäť znížil na 32 strán. Pôvodné rubriky časopisu boli *Názory – skúsenosti – polemiky*, *Pohľady do zahraničného školstva*, *Z histórie slovenského školstva*, *Recenzie*, *Informácie*, *Súťaže*, *Predstavujeme*. Uvedené rubriky nahradili v roku 2005 nové rubriky *Výchova a vzdelávanie žiaka*, *Riadenie školy*, *O učiteľovi*, *Z činnosti MPC*, *Recenzie*, *Predstavujeme*.

V pôvodných rubrikách bol publikovaný tento počet príspevkov:

- *Názory – skúsenosti – polemiky* - 609
- *Pohľady do zahraničného školstva* - 70
- *Z histórie slovenského školstva* - 17
- *Informácie* - 208
- *Súťaže* - 5

Po zmene rubriek v roku 2005 bol publikovaný tento počet príspevkov:

- *Výchova a vzdelávanie žiaka* - 158
- *Riadenie školy* - 22
- *O učiteľovi* - 53
- *Z činnosti MPC* - 4

Každé číslo časopisu bolo doplnené ilustráciami. Redakcia dala priestor učiteľom výtvarnej výchovy a rôznych esteticky zameraných predmetov na základných školách, základných umeleckých školách, stredných odborných školách aby mohli prezentovať svoju tvorbu, hoci len v čierno-bielej podobe. Za uplynulých 20 rokov sme predstavili približne 100 výtvarníkov z radov učiteľov v Slovenskej republike formou krátkeho životopisu a jeho umeleckou tvorbou. Tejto časti obsahu časopisu sa venovala rubrika **Predstavujeme**.

Významnou rubrikou časopisu je aj rubrika **Recenzie**. Počas 20 rokov bolo v časopise zverejnených približne 125 recenzií na odborné publikácie z oblasti výchovy, vzdelávania, školstva, pedagogiky, psychológie, špeciálnej pedagogiky, sociológie, filozofie, príp. vyučovacích predmetov.

Autorské zázemie časopisu tvoria učители a kontinuálneho vzdelávania (predtým metodici), zamestnanci vysokých škôl, učители základných a stredných škôl, ďalšou skupinou sú pracovníci štátnej školskej inšpekcie, odborní zamestnanci pedagogicko-psychologických poradní (dnes CPPPaP), resp. iných priamo riadených inštitúcií, ako napr. SIOV, UIPŠ, VÚDPaP, niekoľko príspevkov sme získali aj zo zahraničia – Poľsko, Maďarsko, Rakúsko, Anglicko, USA, Nemecko.

Štatisticky najviac príspevkov napísali pracovníci MPC, celkom 468 (východoslovenský región - napr. Ľ. Bekéniová, M. Mikuš, M. Krajňák, Z. Hlebová, M. Murcko, A. Dragulová, I. Pavlov, I. Turek, stredoslovenský región – napr. J. Gál, G. Rötling, M. Valica, B. Sihelsky, N. Kašiarová, R. Pondelíková, J. Lomenčík, S. Harkabus, M. Valent, západoslovenský región - J. Beňková, Ľ. Hrdina, V. Jodas, D. Kostrub, A. Húsková, M. Jendeková, J. Kostelník, S. Hronská, M. Kozlíková, P. Mäsiar).

Druhú skupinu tvoria zástupcovia vysokých škôl na Slovensku s počtom príspevkov 408 (napr. zástupcovia Univerzity Komenského v Bratislave, Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Prešovskej univerzity v Prešove), potom nasledujú pedagogickí zamestnanci stredných škôl – 172 príspevkov, pedagogickí zamestnanci základných škôl – 91 príspevkov. Od zástupcov iných inštitúcií, ktorí publikovali v časopise *Pedagogické rozhľady*, sme získali spolu 156 príspevkov. Zástupcovia ŠŠI prezentovali svoje závery v 42 článkoch (V. Rosa, L. Smidák, D. Jedinák, J. Lauko, J. Handzelová, M. Chmelíková) a zahraniční prispievatelia obohatili obsah časopisu o 71 článkov.

Časopis vždy reagoval svojím obsahom na zmeny, ktoré prebiehali v slovenskom školstve:

1. a 2. kvalifikačná skúška – samostatné číslo 5/1995-96, voľné prílohy v školskom roku 1996/97 – ich obsahové zameranie korešpondovalo s tematickými okruhmi kvalifikačných skúšok.

Vstup Slovenskej republiky do Európskej únie. Už v roku 2003 tvorila súčasť časopisu šitá príloha *Školstvo v štátoch EÚ*. Do prílohy boli zaradené významné dokumenty, ktoré sa vzťahovali k vzdelávaniu v Európe ako napr. Charta učiteľa, Hlavné dokumenty EÚ v oblasti vzdelávania, Program Leonardo da Vinci, Program Socrates, Podmienky a platy učiteľov nižších stredných škôl v EÚ, Zabezpečenie kvality výchovy a vzdelávania v základných a stredných školách v štátoch EÚ.

Ďalšou významnou zmenou bola **Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme**. V časopise sme vytvorili pre tvorcov profesijných štandardov priestor tým, že vo vištej prílohe boli zverejnené návrhy profesijných štandardov.

Súčasťou časopisu bola do školského roku 2006/2007 **voľná príloha s názvom *Edičná činnosť Metodicko-pedagogických centier Slovenska***, ktorá prezentovala publikačnú činnosť všetkých štyroch metodicko-pedagogických centier v konkrétnych školských rokoch. Usporiadanie záznamov bolo tematické a záznamy obsahovali základné vydavateľské údaje a doplnené stručnou anotáciou konkrétneho titulu.

Podľa odozvy od čitateľov časopisu, záujmu o odberanie časopisu aj mimo dodávaného počtu výtlačkov a záujmu autorov o publikovanie môžeme vyjadriť spokojnosť s dvadsaťročnou pôsobnosťou na trhu odborných pedagogických časopisov na Slovensku. Touto cestou sa chceme poďakovať všetkým, ktorí svojou vytrvalou prácou dosiahli tento úspech – 20 rokov časopisu, najmä dlhoročným členom redakčnej rady M. Valicovi, J. Laukovi, B. Simonovej, I. Pavlovovi, S. Hronskej. Prajeme časopisu *Pedagogické rozhľady* do nasledujúcich dvadsiatich rokov kvalitných autorov, zanietených členov redakčnej rady a skvelých čitateľov, ktorým príspevky prinesú nové podnety do ich každodennej práce.

Elektrifikácia miest a dedín je u nás dávno skončená.
Možno by nebolo od veci zelektrifikovať ešte niektoré kreslá.

J. Bily

AKO V ŠKOLE PRACOVAŤ SO SYNDRÓMOM TÝRANÉHO A ZNEUŽÍVANÉHO DIEŤAŤA (CAN SYNDRÓM) 2. ČASŤ

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

Anotácia: Príspevok je pokračovaním článku z č. 4/2011. Zámerom tejto časti článku je upozorniť na systémové týranie žiakov v školách a poukázať na možné riešenia daného problému v školskej praxi.

Kľúčové slová: systémové týranie detí, postup školy a spoločnosti v praxi.

Systémové týranie žiakov

Aj keď väčšina foriem syndrómu CAN sa viaže na rodinné prostredie, agresormi sú rodičia a tam sa aktuálne zameriava aj spoločenská pozornosť, v tejto časti príspevku sa venujeme problematike **systémového týrania detí s dôrazom na prostredie školy**.

Podľa definície a kategorizácie foriem CAN syndrómu, odporúčanej zdravotníckou komisiou Rady Európy z roku 1992 (Dunovský, Dytrych, Matějček, 2005), je **systémové týranie zvláštnou formou CAN syndrómu, ktorá je vymedzená ako druhotné ponižovanie a týranie, k ubližovaniu dieťaťu dochádza zo strany systému, ktorý mal pôvodne dieťaťu pomáhať a chrániť ho**. Systémové týranie znamená, že dieťa zažíva

- opakované, nadbytočné lekárske vyšetrenia (zdravotnícke inštitúcie),
- **ponižovanie, preťažovanie, neadekvátny prístup k dieťaťu (školské inštitúcie),**
- **zanedbávanie, nedostatočnosť, resp. zlú starostlivosť v kolektívnych zariadeniach (jasle, MŠ, ZŠ, detské domovy),**
- neodborné rozhodovanie o osude dieťaťa bez dostatočnej objektívnej informovanosti o situácii, oddelenie dieťaťa od rodiny tam, kde to nie je nevyhnutné (ÚPSVaR, súdy),
- nedostatočnú alebo neodbornú starostlivosť inštitúcií o deti v problémových či v dysfunkčných rodinách, ako aj o deti so zdravotným oslabením alebo postihnutím,
- traumy, spôsobené dieťaťu pri kontakte s policajným alebo súdnym systémom (opakovanie výsluchov, konfrontácia s dospelými).

Toľko definícia, pozrime sa ako to vyzerá v praxi. Ak si položíme otázku, **kto a ako by mohol v škole deťom ubližovať**, v prvom momente by sme zrejme hovorili o šikanovaní ako o agresívnom správaní žiaka voči žiakovi. Ubližovanie v školách sa však prejavuje aj v agresívnom správaní žiakov voči učiteľom a v poslednom – či neposlednom - rade aj v agresivite učiteľov voči žiakom. A práve na tento fenomén zamerajme teraz pozornosť.

Nenašli sme odborné zdroje, ktoré by sa u nás tomuto problému venovali. Pôsobí to dojmom, že na Slovensku systémové týranie žiakov neexistuje. Bohužiaľ, myslíme si, že existuje. Pravdivosť našej domnienky naznačujú aj aktuálne výskumy problematiky ľudských práv v základných a stredných školách v SR (Guraň, Filadelfiová, 2009), ktoré zistili, že až 75 % respondentov 7. - 9. ročníkov ZŠ uviedlo svoju osobnú skúsenosť s násilnými prejavmi voči deťom. Bieliková (2010) v rámci výskumu Uplatňovanie ľudských práv v školskom a rodinnom prostredí u žiakov základných a stredných škôl uvádza, že takmer polovica respondentov vníma porušovanie ľudských práv v škole. S výrokom „**Dospelí mi viac ubližujú, ako vychovávajú**“ v školskom prostredí súhlasí takmer 10 % žiakov v súbore. Varovnou je podľa nášho názoru tiež skutočnosť, že súhlas s výrokom „**Popri povinnostiach mi nezostáva čas na oddych**“ uviedlo až 32 % respondentov. Spomenuté výskumy však neboli špecificky zamerané na systémové

násilie a zahŕňali rôzne formy porušovania ľudských práv (šikanovanie, diskriminácia a pod.). Podľa nášho názoru **chýba špecificky orientovaný celoslovenský prieskum problematiky** s konkrétnym zameraním na problémové správanie učiteľa voči žiakom (t. j. zistenia - či dieťa zažilo niekedy v škole zo strany učiteľa fyzické násilie - bitie, psychické násilie - ponižovanie, posmech, nadávky, ale tiež či zažilo vyhrážky, krik ako formu komunikácie zo strany učiteľa, alebo či bolo svedkom podobného správania sa učiteľa voči spolužiakovi) a tiež na dieťaťom vnímané školské preťažovanie (koľko mu denne trvá domáca príprava, miera zažívaného stresu, napr. pred písomkou, ústnou odpoveďou a pod.). Nejdeme sa teraz bližšie zaoberať problematikou preťažovania detí v školách, aj keď ju pokladáme tiež za problém, ktorý potrebuje otvorenú odbornú diskusiu. Hovoríme priamo **o ponižovaní a neadekvátnom prístupe – t. j. o agresivite učiteľa voči žiakom**. Situáciu ubližovania žiakom v škole môžeme hodnotiť ako:

- **zlyhanie jednotlivca** - samotného učiteľa, jeho týranie (fyzické, psychické) či zanedbávanie konkrétneho žiaka,
- **zlyhanie systému školy a spoločnosti** - nedostatočná ochrana dieťaťa voči agresivite učiteľa v prostredí školy, v tomto prípade môžeme hovoriť o systémovom týraní.

Ak sa týka takéto správanie učiteľa iba voči jednému žiakovi, zvyčajne v praxi „nálepkuje a vysvetľujeme“ - hovoríme, že sú si nesympatickí, že ho určite žiak niečím provokuje, že žiak je jednoducho nejaká problémová osobnosť. Pri fyzickom útoku učiteľa voči žiakovi konštatujeme, že „z provokovania mu už jednoducho povolili nervy“. Často to môže byť aj pravda. Tieto situácie sú niekedy aspoň v škole pomenované a riešené. To, o čom sa v slovenských školách mlčí úplne a prehliada sa, je **agresivita učiteľa voči kolektívu žiakov**. Formou dlhodobého psychického týrania - rôznorodých verbálnych útokov (posmeškov, ponižovania, nadávok...). Možno si teraz poviete – „Veď aj ja mojím žiakom občas poviem „vy moje teliatka“ a nemám v úmysle ich tým ponižovať.“ Prosím, kým budete pokračovať v čítaní ďalej, **prečítajte si prílohu**. Takže tak. Predpokladám, že je vám už jasnejšie, o čom hovorím. **Nepochybne cítite rozdiel medzi „vy moje teliatka“ a „škoda sviniam perly hádzať“**. Práve detstvo je mimoriadne citlivé na osobnú dôstojnosť tak, ako žiadne iné vývinové obdobie v ľudskom živote. Všetky dobré aj zlé zážitky z neho zásadným spôsobom ovplyvňujú naše správanie, povahu aj osobnosť a sprevádzajú nás po celý život prostredníctvom vedomých spomienok aj v našom nevedomí.

Učiteľská profesia, podobne ako všetky pomáhajúce profesie, je nesmierne náročná na energiu a osobnú silu. Aj učiteľ je človek, v priebehu rokov môže byť unavený, vyhorený, preťažený a znechutený prácou, často žije s pocitom nedocenenia, je zrazený na kolena svojou osobnou životnou situáciou. Toto ale nie je dôvod prenášať zlo, ktoré ho dusí, ďalej a zraňovať tých, ktorí za jeho pocity nemôžu.

Verbálne útoky sa opakujú, často každodenne, no

keďže sú adresované „neadresne“ - kolektívu, resp. obeť sa striedajú, „týka sa to všetkých“, skoro nikdy sa deti doma nesťažujú a už vôbec sa problém nepomenuje a nerieši. Zrejme je to aj tým, že deti nedokážu dostatočne rozlíšiť, čo je emočne ploché a nevyzreté, patologické správanie učiteľa, ktoré je za hranicou nielen morálnou a profesijnou-etickou, ale občas aj občiansko-právnou, či dokonca trestnou. Mlčanie detí je podmienené aj strachom z následkov – „čo bude, ak to oznámim práve teraz práve ja...?“ Všetky deti sa nesprávajú rovnako, ale psychické násilie môže mať v každom prípade negatívne dôsledky na ich fyzické a psychické zdravie. Niektorí zo žiakov sa v uvedenej situácii bránia mlčaním, iní humorom, vymýšľaním prezývok, ďalší rôznymi zlomyselnosťami voči učiteľovi či priamym odvrávaním. Je na zváženie aj miera narušenia vzťahu ku škole samotnej a vzdelávaniu sa ako takému.

V niektorých našich školách zaznievajú posmešky, nadávky, krik na žiakov, vyhrážky žiakom ako súčasť slovníka niektorých učiteľov – a je úplne jedno, či vyhrážku dieťaťu „stlčiem ťa ako hada“ učiteľ v konečnom dôsledku zrealizuje alebo nie – dieťa sa ho môže začať báť – a chodí do školy so strachom.

Položme si otázku – **akú majú obeť takéhoto správania šancu primerane sa brániť?** Rodič je v takejto situácii často bezmocný, chýbajú usvedčujúce nahrávky, ktoré by potvrdili, že to, čo dieťa popisuje, sa v škole skutočne odohráva. Často funguje falošná kolegiálnosť, takže rodič - sťažovateľ je v školskom prostredí bez reálnej podpory.

Co by sa stalo, ak deti problém pomenujú spoločne? Ako by sa riešil v slovenskej praxi?

Veľmi do úvahy ideálny prípad, že by sa rodičovi podarilo preukázať neprimerané správanie učiteľa a mal by podporu v škole.

V škole. Napomenutie či odňatie prémie ešte nikoho nezmenilo a povinnosť vyhľadať pri takomto správaní potrebnú odbornú pomoc neexistuje. Potvrdenie o svojej zdravotnej aj psychickej spôsobilosti vykonávať aj naďalej povolanie učiteľa by učiteľ určite priniesol.

Na polícii. Nahrávky v mobile nie sú pre políciu dostatočným dôkazom a za nahrávanie situácií v triede do mobilu počas vyučovania by v súčasnosti mohla škola žiaka aj postihovať.

Na súde. Na súdne pojednávanie by zrejme vôbec nedošlo, nanajvýš by sa prípad riešil iba ako priestupok, t. j. situácia by sa nepomenovala ako systémové týranie. Navyše - súdne konania na Slovensku bývajú dlhé, finančne nákladné a dokazovanie je zložité.

Aj prípadné riešenie správania učiteľa ako priestupku by však nebolo jednoduché – veď učiteľ neubližuje jednotlivcovi. Hrozila by navyše aj sekundárna retraumatizácia detí, t. j. necitlivo vedené vypočúvanie, nevhodné poznámky a následné správanie ďalších pedagógov, výčitky rodiny („pre nič za nič by to nebolo, že vám nadával - vy sa neučíte, určite ho provokujete – aspoň niektorí...“), medializácia v bulvári, náročný je samotný priebeh prípadného trestného konania (opakované vypočúvanie, konfrontácia, súdne pojednávania). Každý z popisovaných javov môže u detí navodiť pocit nespravodlivosti, poníženia, pocit straty ľudskej dôstojnosti a tým aj prehĺbovať posttraumatické psychické zmeny. Navyše, ako poukazujú Knápková a Tóthová (2010), dôsledky týrania sa nemusia prejavovať u každého týraného dieťaťa, ale môžu sa prejavovať aj u detí, ktoré boli len svedkami týrania, hoci samé o sebe terčom útoku neboli. A tí, u ktorých nedôjde z takéhoto správania učiteľa k traume? Naučia sa mlčať a žiť s pocitom, že im niekto môže beztriestne nadávať a ponižovať ich. Je to vhodný krok do života? Raz zo školy

odídu, no učiteľ zostáva a prídu ďalší žiaci. **Kto a ako tento kolotoč zastaví?** Na Slovensku zatiaľ nepoznáme prípad, keď by bolo systémové týranie kolektívu detí v školskom prostredí vôbec riešené štátnymi orgánmi.

Aké sú možné kroky riešenia?

- ide o problematiku, keď zrejme nie je možné „**vyčkávať na klienta**“ a situáciu je potrebné monitorovať v praxi,
- namieste je otázka – **kto by mal situáciu v praxi monitorovať?** Nepochybne v prvom rade riaditeľ školy, ktorý by mal popri ochrane práv detí, bdieť nad kultúrou aj povestou svojho zariadenia,

- dôležitú úlohu pri odhaľovaní systémového týrania žiakov preto zohráva zo strany vedenia školy jednoznačne vytvorenie atmosféry „**sme škola, kde sa netoleruje ponižovanie žiakov**“,

- v konkrétnych prípadoch **môžu pomôcť kolegyne/kolegovia** – učiteľia, dať jasnú spätnú väzbu o neprimeranom správaní, ponúknuť pomoc, podporu a radu, nasmerovať na vyhľadanie odbornej pomoci, to je však málo pravdepodobné riešenie,

- neohlásenie a **neriešenie problémového správania kolegu je odôvodňované strachom** z dopadu ďalších krokov, obavy o osud žiakov, ale aj o svoju vlastnú pozíciu v kolektíve, či dokonca o udržanie si práce v škole.

Podľa nášho názoru sa však nemožno spoliehať iba na kroky, ktoré podnikne samotná škola a pokladáme za dôležitý krok aj celospoločenský záujem o problematiku - **systematický monitoring problematiky zo strany štátu:**

- možnou a potrebnou cestou je **monitorovanie problematiky v praxi prostredníctvom školskej inšpekcie** - napr. formou **dotazníka systémového týrania**, ktorý by školská inšpekcia pravidelne zadávala žiakom v rámci kontroly školy. V tom prípade by sa musela zmeniť legislatíva v oblasti školstva v SR tak, aby im takéto monitorovanie zahrnila do kompetencií – t. j. umožnila im ho realizovať,

- pokladáme za dôležitú aj **cielenú podporu zo strany MŠVVaŠ SR na realizovanie reprezentatívnych a špecializovaných výskumov, zameraných na systémové týranie detí,**

- významným krokom prevencie voči takýmto situáciám v slovenských školách by bolo **povinné zavedenie kamier vo všetkých triedach všetkých základných a stredných škôl**, záznamy by mali byť minimálne školský polrok uchovávané. Záznamy by boli dostupné školskej inšpekcii pri inšpekčnej kontrole v rámci školy, bolo by z nich možné **dlhodobo efektívne posúdiť kvalitu a prípadné nedostatky** vyučovacích hodín (nie sankčne, ale supervízne - s cieľom pomôcť učiteľovi odstrániť chyby v prístupe); **k nahliadnutiu aj rodičom** (napr., aj zdokumentovaný záznam problémového správania ich dieťaťa počas vyučovania); slúžili by aj ako **kvalitný podkladový materiál pre znalcov pri výskyte nejakej mimoriadnej udalosti v škole** (úraz a pod.); **pre odborníkov v rámci systematickej práce s triedou** pri výskyte problémového správania žiaka alebo kolektívu na analýzu situácie; fungovali by aj ako **dôležitý ochranný prvok voči šikanovaniu všetkých typov**.

Argument, že na zavedenie kamier do tried je potrebné mať súhlas všetkých rodičov i pedagógov nepokladáme za adekvátny, ide podľa nás o situáciu, keď by mal byť verejný záujem (ochrana blaha a bezpečia dieťaťa) uprednostnený pred osobným postojom jedinca.

Ak v kontexte našej práce uvažujeme nad možnými krokmi riešenia problematiky, v praxi sa javí ako jedna z možností prevencie dôsledný výber uchádzačov na

štúdium pedagogického zamerania. V súčasnej slovenskej praxi je však podľa nášho názoru takýto výber limitovaný, v dôsledku finančného nedocenenia práce v školstve. Zároveň klesá záujem o tento typ štúdia a následne o prácu v školstve. Štúdium býva aj možnosťou „posledného výberu“, t. j. voľbou štúdia v situácii neprijatia na inú vysokú školu či dokonca voľbou vojakov s výsluhovým dôchodkom po ukončení profesionálnej kariéry v armáde (tam pokladáme psychologickú diagnostiku uchádzačov za nutnú). Navyše, domnievame sa, že v situácii systémového týrania zväčša nejde o patologickú osobnosť učiteľa, skôr o človeka preťaženého a vyčerpaného svojou aktuálnou životnou situáciou, s vysokou mierou profesijného vyhorenia. Východisko zo situácie preto vidíme práve v jasnom pomenovaní (vrátane možného výskumného potvrdenia) vzťahu takéhoto správania učiteľa s mierou jeho vyhorenia a životnej záťaže, ako aj v riešení problematiky vyhorenia zo strany spoločnosti – t. j. systematické monitorovanie miery vyhorenia pracovníkov v pomáhajúcich profesiách a priznanie statusu choroby z povolania vyhoreniu tak ako je to vo vyspelých krajinách sveta. Za dôležité a prínosné pokladáme aj zintenzívniť postgraduálnu prípravu učiteľov v praxi v problematike agresivity a jej zvládania, mapovanie ich komunikačných štýlov a vzorcov správania voči žiakom a vytvorenie systému postgraduálnej odbornej podpory a pomoci pre učiteľov, aby svoj problém dokázali sami prijať, našli v sebe odvahu ho pomenovať a mali ochotu ho riešiť.

Záver

Deti sú to najcennejšie, čo každá spoločnosť má. Ochrana ich bezpečia a zdravého vývinu je preto spoločenskou prioritou. Rovnako je spoločenskou prioritou aj vzdelanostný rozvoj spoločnosti a celoživotné vzdelávanie ako podmienka a súčasť spoločenskej prosperity, čo predpokladá u ľudí vytvoriť pozitívny vzťah k vzdelávaniu sa, ale aj ku vzdelávacím inštitúciám a učiteľom. Pokladáme za dôležité, aby sa škola stala pre všetky deti

Príloha: *Autentická práca bývalej žiačky nie bývalej základnej školy*

BUKY PODPOLIANSKE

...bolo to v jednej škole. Tá škola bola obyčajná, z tehál, s kovovou strechou a drevenými lavicami. S malým školským dvorom a ešte menším ihriskom, s oknami polepenými papierovými ozdobami. Skrátka, taká obyčajná slovenská škola, aká stojí snáď v každej dedine. Len žiaci v jednej triede boli zaujímavejší, neobyčajní. Že akí? Boli ako **BUKY PODPOLIANSKE**. Ako je to možné? Ako sa to stalo? Čo sú vlastne **BUKY PODPOLIANSKE**? Vďaka za tento zázrak (zázračnú premenu) patrí istej pani učiteľke. Nuž, pani učiteľka im na hodinách často vravievala, že sú ako **BUKY PODPOLIANSKE**. **BUKY PODPOLIANSKE** mali u nej sprvu viacero mien a reagovali aj na nejaké frázy. Najviac sa však pani učiteľke zapáčila malá a jednoduchá frázička: „*Ste sprostí ako BUKY PODPOLIANSKE!*“ Takto ich pani učiteľka začala titulovať častejšie a častejšie. Aj žiakom sa to po čase zapáčilo a akoby zázračnou paličkou sa zmenili na takých, ako tie slávne **BUKY PODPOLIANSKE** - naozaj sa stali takými **BUKMI**. Boli skoro všetci vysokí ako tie buky a podaktorí boli nielen na hodinách telocviku ako drevá. Naučili sa mlčať a nebrániť, sedeli nemo ako tie drevené lavice a stoličky. Občas dostali aj ďalšie pochvalné uznanie (no, skôr to bola malá frazeologická jednotka, ktorá sa volá ponaučenie), bolo krátke a podľa pani učiteľky aj veľmi

miestom bezpečia a pozitívneho zázemia. V kontexte tohto cieľa je žiaduce o problémoch v školskej praxi začať otvorene hovoriť a riešiť ich efektívne. V závere nášho článku ponúkame otázky pre učiteľa - aby ste si objasnili vlastný postoj k psychickému násiliu v živote, vaše osobné skúsenosti s psychickým násilím v priebehu svojho života a svoj postoj k násiliu voči dieťaťu. Odporúčame vám vypracovať si ich v písomnej podobe a vrátiť sa k nim aj s časovým odstupom.

Odpovede hľadajte v sebe:

1. Aká je moja osobná tolerancia psychického ponižovania? Pokladám jeho použitie voči dieťaťu za menej zlé ako fyzickú agresiu?
2. Aké sú moje vlastné skúsenosti s psychickým násilím a ponižovaním z detstva (rodina, okolie)?
3. Mám skúsenosti s psychickým násilím a ponižovaním zo svojich školských čias (u seba alebo niekoho iného)? Ako táto spomienka na mňa pôsobí?
4. Aké sú moje skúsenosti s psychickým násilím a ponižovaním z môjho dospelého života? (partnerský vzťah, práca)
5. Ako ja reagujem, ak ma niekto psychicky týra a ponižuje? A ako reagujem, ak vidím ponižovanie niekoho iného?
6. Myslím si, že je ubližovaním dieťaťu iba samotné psychické týranie dieťaťa alebo je ním tiež nezabránenie takémuto zaobchádzaniu s dieťaťom?
7. Pokladám za agresívne správanie aj krik učiteľa na žiakov a vyhrážky? Alebo to pokladám za správanie prirodzené a neškodlivé?
8. S akou formou psychického násillia sa v živote stretávam v súčasnosti - zažívam alebo vidím ho v okolí? A čo to so mnou robí?
9. Používam psychické násillie voči mojim deťom, žiakom? A čo s tým idem robiť?
10. Aká je moja odvaha pomenovať problém v mojom okolí a riešiť ho?

výstižné: „*Škoda sviniam perly hádzat*“. Krátke a výstižné jej ponaučenie možno bolo, no praktické vôbec nie. Pretože - keby bola naozaj tie perly hádzala, bolo by to nádherné. A samozrejme by to bolo aj mimoriadne užitočné. Naše **BUKY** by ich pozbierali, popredávali a už nikdy by nemuseli sedieť na jej hodinách v škole. Isto by mali súkromných učiteľov, ktorí by im vraveli, že sú géniovia, mudrci, talentovaní žiaci a nie nejaké *sprosté BUKY PODPOLIANSKE*. Pani učiteľka ich nikdy ani len nepoinformovala o žiadnej súťaži, pretože bola presvedčená, že sú iba úbožiatka, ktoré sú síce akurát tak do súťaže „Kto vydrží byť najdlhšie ticho“. **BUKY** by ju vďaka nej isto vyhrali, ale keďže taká súťaž zatiaľ neexistuje, nemohli **BUKY PODPOLIANSKE** byť aspoň v niečom prvé.

Keď spravili **MONITOR 9**, pani učiteľka ich pochválila: „*Vy teflónové BUKY PODPOLIANSKE*“ a prezradila im tajomstvo, že „*po mne takí sprostí nie ste, no po kom by ste asi boli takí sprostí, vy ste sprostí po vašich rodičoch*“. Nič na svete netrvá večne a tak aj táto rozprávka má svoj koniec. Ktovie, ako dlho by ešte bola trvala, lenže zazvonil zvonec... **BUKY PODPOLIANSKE** mali šťastie, že jedna z mála vecí, ktorej pani učiteľka nemohla protirečiť, bol čas. Čas, ktorý bežal a vždy bude bežať. **Pre BUKY PODPOLIANSKE** nastal čas opustiť základnú školu a už po veľmi krátkej dobe si všimli, že „*Varietas delectat*“, čo znamená „*Zmena je príjemná*“. V novom prostredí začali rásť a silnieť, z **BUKOV PODPOLIANSKYCH** sa stávali mocné stromy, ktoré sa opisu pani učiteľky

nepodobali. Už neboli sprosté a slabé, ako tvrdila, boli silné a šikovné, a stále sa pokúšali byť ešte lepšie.

Pani učiteľka, vedzte, že mýliť sa je ľudské a to,

čo ste hádzali žiakom, neboli perly. Ridentem dicere verum quid vetat? Čo bráni hovoriť v žarte pravdu?

KIKA

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BIELIKOVÁ, M. *Uplatňovanie ľudských práv v školskom a rodinnom prostredí z pohľadu rodičov a žiakov základných a stredných škôl*. Bratislava : ÚIPŠ, 2010. 42 s. ISBN 978-80-7089-485-7
- DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z. et al. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dieťa*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 1995. 248 s. ISBN80-7169-192-5
- GURÁŇ, P., FILADELFIOVÁ, J. *Deti o svojich právach – Slovensko 2009*. In *Mládež a spoločnosť*. ISSN 1335-1109, 2010, roč. 16, č. 1, s. 5-24.
- KNÁPKOVÁ, D., TÓTHOVÁ, M. *Deti ako obeť domáceho násillia. Dny práva – 2010 – Days of Law*. Brno : Masarykova Univerzita, 2010. Dostupné na: <http://www.law.muni.cz/content/cs/proceedings/>. Získané 27. júna 2011.

Summary: *This paper is a continuation of the article in issue no. 4 / 2011. The aim of this article is to highlight the systemic abuse of pupils in schools and highlight the possible solutions to the problem in school practice.*

PÔSOBNIE ROVESNÍCKYCH AKTIVISTOV V PREVENČII ZÁVISLOSTÍ V PROSTREDÍ ZÁKLADNÝCH ŠKÔL (NAJZAUJÍMAVEJŠIE ZISTENIA Z REALIZÁCIE ZÁŽITKOVÝCH BESIED)

Gabriela Leskovjanská, Viera Šilonová, Miroslava Szitová, Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Spišská Nová Ves

Anotácia: Článok približuje spôsob preventívnej práce s Peer aktivistami a žiakmi 7. ročníkov ZŠ v rámci preventívneho projektu mesta Spišská Nová Ves. Prináša najzaujímavejšie zistenia o skúsenostiach žiakov 7. ročníkov s alkoholom, fajčením a PC hrami, ktoré boli zaznamenávané v rámci realizovania zážitkových besied. Zoznamuje nás s hodnotovou orientáciou rovesníckych aktivistov, ich spolužiakov i žiakov s rizikovým správaním. V neposlednom rade zdôrazňuje potrebu zmysluplného trávenia voľného času.

Kľúčové slová: závislosť, fajčenie, alkohol, PC hry, spôsoby preventívnej práce v základných školách, voľný čas, hodnotová orientácia, rovesnícki aktivisti.

Mesto Spišská Nová Ves v roku 2010 realizovalo druhé pokračovanie preventívneho protidrogového programu. V spolupráci s odbornými zamestnancami Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a ďalšími spolupracujúcimi odborníkmi v pomáhajúcich profesiách sa usilovalo rozšíriť poznatky žiakov 7. a 8. ročníkov ZŠ o problematike závislostí. *Dôraz sa kladol na prehĺbenie teoretických poznatkov o závislostiach, vyústením ktorého mal byť prenos práce rovesníckych aktivistov, žiakov 8. ročníkov ZŠ, priamo do škôl medzi svojich spolužiakov, kamarátov a vrstovníkov - žiakov 7. ročníkov škôl.*

Potreba realizovať tento projekt vyvstala z celospoločenskej objednávky, ktorej naliehavosť potvrdzujú i viaceré štatistické zistenia a prieskumy verejnej mienky: vývinové trendy výskytu sociálnej patológie v oblasti správania detí a mládeže za posledných 10 až 20 rokov jednoznačne ukazujú, že po relatívne stabilizovanej situácii nastal po novembri 1989 dramatický obrat k markantnému nárastu počtu detí a mládeže, ktorí sa dostali svojim správaním do rozporu so sociálnymi normami alebo dokonca so zákonom. Jednou z hlavných príčin je podľa Matulu (Ondrejko, 1999) skutočnosť, že v období náhlych spoločenských zmien nebol na Slovensku vypracovaný systém celospoločenskej prevencie, ktorý by pôsobil proti trendu narastania výskytu sociálno-patologických fenoménov.

Aj viac ako 20 rokov od ponovembrových čias sa však informovanosť detí ohľadom škodlivosti a samotnej látkovej závislosti javí ako nepostačujúca. Názory súčasných detí na mieru škodlivosti drog sa rôznia v závislosti od ich dostupnosti. Autorky preventívneho projektu pilotnej časti zistili v prieskume u 370-tich respondentov – žiakov 6. ročníkov ZŠ, že za najškodlivejšiu drogu deti považujú marihuanu (74,41 %). Dôvodom môže byť skutočnosť, že marihuana je nelegálna droga, a teda nie je voľne dostupná. Alkohol a cigarety neboli vnímané ako najškodlivejšie – iba necelých 18 % z celkovej prieskumnej vzorky uviedlo

alkohol ako najškodlivejšiu drogu a 10,54 % respondentov označilo za najviac škodlivú látku tabak. PC hry boli ako návykové označené u 4,32 % opýtaných respondentov prieskumu (Šilonová, Szitová, 2010).

Aká je teda pravda o látkových a nelátkových závislostiach? *Drogovú závislosť definuje Svetová zdravotnícka organizácia v štyroch charakteristikách:*

- neprekonateľná žiadostivosť alebo potreba (nutkavého charakteru) pokračovať v konzumácii drogy a zadovážovať si ju akýmkoľvek spôsobom;
- tendencia k zvyšovaniu konzumovaných dávok;
- psychická a všeobecne fyzická závislosť od účinkov, ktoré môže droga vyvolať;
- zničujúci účinok na individuum a spoločnosť (WHO, 1989).

Ak má byť drogová prevencia na školách efektívna, Smiková (2010) zastáva názor, že by mala byť založená na kombinácii overených existujúcich programov, efektívnych zložiek odvodených z úspešnej praxe. Vo všeobecnosti je tak za efektívny program považovaný akýkoľvek program, ktorý svoje ciele dosiahne s najnižšou investíciou času, ľudí a zdrojov.

Zostavenie samotného preventívneho programu

Práca s PEER aktivistami pozostávala z piatich celodenných stretnutí. Program autori projektu zoradili do piatich tematických okruhov:

1. **Alkoholová závislosť** – najvýznamnejšie teoretické fakty o alkoholizme, zamyslenie nad príčinami siahania mladých ľudí po alkohole, analýza ničivých účinkov alkoholu na telesný a psychický vývin, spoločenský dopad závislosti na jednotlivca, rodiny, pracovné a rovesnícke kolektívy, celospoločenský dopad.
2. **Fajčenie, závislosť na cigaretách, tabaku** – zamyslenie nad tým, či je ťažké stať sa fajčiarom, dopad fajčenia na telesný a psychický vývin človeka; nácvik prijímania vlastných životných rozhodnutí a spôsobov odmietania.

3. **PC a internetová závislosť** – analýza spôsobov trávenia voľného času – rozlíšenie efektívneho a neefektívneho využitia voľného času; najdôležitejšie fakty o príčinách, prejavoch a dôsledkoch PC závislosti, dopad na ľudské telo a psychiku človeka, arteterapia – vytvorenie koláže s cieľom motivovať vlastným výtvorom iných nepodľahnúť závislosti na PC a internete.
4. **Komunikácia, nácvik práce rovesníkov s triedou** – rozbor spôsobov verbálnej a neverbálnej komunikácie, zhladnutie ukážok videozáznamov, aby rovesnícki aktivisti videli vlastné spôsoby a zaužívané návyky verbálnej a neverbálnej komunikácie (komunikačné spôsobilosti i slabé miesta vlastného komunikačného štýlu); zážitkové aktivity zamerané na nácvik asertívneho, prirodzeného neformálneho prejavu pri prezentácii pred skupinou.
5. **Kooperácia, príprava na prácu v triedach** – pod vedením odborníkov (sociálnych pedagógov, špeciálneho pedagóga, psychológov) – spolu s Peer aktivistami - realizácia tvorby finálnej podoby zážitkových besied v triedach 7. ročníkov, nácvik vedenia zážitkových besied pred ostatnými rovesníckymi aktivistami; ukončovacie techniky zamerané na posilnenie príslušnosti k rovesníckej skupine, utvrdenie hodnotovej orientácie mladých Peer aktivistov, námety na prípadnú ďalšiu spoluprácu.

Konkrétna zážitková beseda v triedach ZŠ bola zameraná na spoznanie faktov o alkoholovej závislosti, fajčení a PC závislosti. Preventívne aktivity spočívali:

- v premýšľaní nad tým, ako mladí ľudia trávajú voľný čas a ako najčastejšie zahŕňajú nudu;
- v zamyslení sa nad príčinami, prečo mladí ľudia siahajú po návykových látkach a sedia hodiny za PC;
- vo vytvorení zoznamu najvýznamnejších dopadov alkoholu, fajčenia a PC hier na telo, psychiku a celú osobnosť človeka;
- v spoznaní najdôležitejších faktov o závislostiach, rozdelení psychickej a fyzickej závislosti a ich definovaní, v arteterapii – znázornení pocitov závislého človeka – išlo o individuálnu aktivitu žiakov;
- v nácviku spôsobov odmietania;
- v poukázaní na formy pomoci – na koho sa možno obrátiť pri problémoch so závislosťou; v detekovaní detí, ktoré majú ťažkosti so závislosťou priamo vo svojej rodine, sami so sebou prípadne medzi blízkymi priateľmi a chcú pracovať na ich riešení a vyriešení.

Výstup zážitkových besied – najzaujímavejšie fakty a zistenia

V mestských školách v Spišskej Novej Vsi na vzorke 141 študentov boli zistené v siedmich triedach 7. ročníkov ZŠ v rámci realizovaných besied vedených PEER aktivistami pod supervíziou odborníka nasledujúce zistenia:

1. Skúsenosti s užívaním návykových látok (alkohol, cigarety) vo forme epizodického (i jednorazového) experimentovania s alkoholom a cigaretami má viac ako tretina a menej ako polovica žiakov 7. ročníkov ZŠ, ktorí sa besied zúčastnili. *Asi polovica všetkých opýtaných detí má aspoň jednu skúsenosť s ochutnaním alkoholu alebo cigarety.*
2. *Kým cigarety sú ponúkané deťom takmer výlučne cez rovesníkov - kamarátov, starších členov rovesníckej partie a pod., s alkoholom sa deti stretávajú v domácom prostredí (Silvester, oslava rodinných sviatkov) a často ho deťom prvýkrát ponúknu samotní rodičia (šampanské na privítanie nového roku a pod.), teda jeho konzumácia v malom množstve a pod dohľadom je akoby spoločensky tolerovaná rodičmi.*
3. *Hranie PC hier vo výpovediach žiakov úzko korelovalo*

s nudou; ak deti nevedia, čo s voľným časom, takmer 80 – 90 % opýtaných žiakov sa v domácom prostredí uchýli k aktivitám na PC alebo sledovaniu TV.

4. *Vysedávanie za PC je vysoko tolerované rodičmi – menej ako tretina z účastníkov besied priznala, že má doma stanovené časové limity trávenia hodinových intervalov za PC, a to najmä cez víkendy. Deti ho v tomto čase využívajú najčastejšie na chatovanie, facebook, PC online hry, sledovanie a sťahovanie filmov a na počúvanie hudby.*
5. *Žiaci vo svojich odpovediach priznávali, že sa pri dlhodobej práci za počítačmi prejedajú, iní zas na jedlo zabúdajú – každopádne nedodržiavajú optimálne stravovanie. Pri dlhodobom nadužívaní PC bývajú nervózni, podráždení, trpia poruchami spánku, najmä zaspávania, budia sa ráno nadmerne unavení, s bolesťami hlavy.*
6. *Dôvody experimentovania s alkoholom a tabakom v porovnaní s dôvodmi nadužívania PC sa líšia len čiastočne a zdanlivo: pri látkových závislostiach ide primárne o tlak rovesníkov, nudu, zvedavosť, zábavu a experimentovanie, pri PC závislosti je pozorovaný často nevinný začiatok, ktorý sa nezriedka spája z pohľadu rodičov i detí samotných s prácou a prípravou do školy (práca na projektoch). Ďalšími dôvodmi sú nuda, únik od reálneho sveta do virtuálneho, kde je všetko tak, ako si človek naplánuje, problémy detí v bezprostredných ľudských kontaktoch. PC komunikácia nezriedka vytláča skutočné, reálne medziľudské rovesnícke vzťahy.*
7. *Žiaci 7. ročníkov, ktorí aspoň jedenkrát týždenne fajčia alebo pijú alkohol priznali, že alkoholické nápoje i cigarety si dokážu zabezpečiť pomocou starších rovesníkov, resp. spolužiakov, ktorí „vyzerajú vyšší starší“. Hoci mesto sprísnilo kontroly „kritických“ podnikov známych ako bary, kde sa stretávajú mladiství pri užívaní alkoholických nápojov, pri fajčení a v rámci neohlásených razií sankcionujú majiteľov podnikov, aj napriek týmto opatreniam nie je pre deti ZŠ 2. stupňa ťažké kúpiť a zaobstarat si návykové látky bez zapojenia dospelého, plnoletého človeka.*

Experimentovanie s návykovými látkami súvisí s neefektívnym využívaním voľného času. Aj preto sa v dnešnej dobe oprávnenne zdôrazňuje význam voľného času v prevencii nielen drogových závislostí, ale aj trestnej činnosti, kriminality. V škole je síce ešte vykonávaná verejná kontrola, ale vo voľnom čase sa ukrývajú potenciálne najväčšie nebezpečenstvá jeho zneužívania (Kratochvílová, 1999). Spoločnosť v praxi nedoceňuje spoločenský význam práce s deťmi vo voľnom čase. Vidíme to v nevýhodnom financovaní smerom k centráram voľného času a školským klubom, v ktorých sa zvyklo sústreďovať veľké množstvo detí. Tieto inštitúcie ale nezastrešujú deti staršie ako 14 rokov a tie v rizikovom veku a zo zvedavosti skúšajú experimentovať práve s návykovými látkami a aktivitami na hrane sociálnej patológie, keď nie sú pod kontrolou ani rodičov, ani učiteľov. Kratochvílová (1999) uvádza, že výskumy realizované na Filozofickej fakulte UK v Bratislave priniesli zistenia, v ktorých chovanci reedukačných ústavov ako príčiny fetovania omamných látok označili okrem túžby po splnení snov, nudy, nedostatku pozornosti, nedostatku lásky, nevhodného sociálneho správania v rodine práve nevhodné trávenie voľného času (Malinová, 1994). Potvrdila sa aj skutočnosť, že skúsenosti s drogami majú najmä tí žiaci základných škôl (experimentovanie až závislosť na nikotíne a alkohole) a žiaci stredných škôl (experimentovanie až závislosť na marihuane), ktorí sa systematicky nevenujú žiadnej záujmovej činnosti. Naopak žiaci, ktorí navštevujú aspoň jeden záujmový krúžok a útvár, sami odsudzujú a zaujímavý negatívne stanovisko k bezcieľnému potulovaniu sa po uliciach.

Konkrétni vybraní rovesníckí aktivisti mesta Spišská Nová Ves boli žiaci, ktorí sa vo voľnom čase pravidelne venovali tancu (tanečné kluby, ZUS), divadlu (divadelné kluby mesta Spišská Nová Ves, základná umelecká škola), školským krúžkom alebo športu (basketbal, stolný tenis, plávanie).

Vo voľnočasových aktivitách je dôležité zachovať symbiózu dvoch zložiek:

1. voľného času ako doby slobody a voľnosti, relaxu a uvoľnenia,
2. výchovy ako vedomého a zámerného pôsobenia na dieťa s cieľom pomáhať rozvoju jeho osobnosti, ale posilniť aj jeho hodnotový rebríček.

Samotný hodnotový rebríček skupiny PEER – aktivistov mesta Spišská Nová Ves zahŕňa odpovede z 19-tich volieb v prvom stĺpci tabuľky, označených tmavým, zvýrazneným písmom. Postoje PEER aktivistov sme porovnali s hodnotovou orientáciou bežných rovesníkov (náhodne vybraný triedny kolektív 7. ročníka ZŠ) a hodnotami detí s rizikovým správaním toho istého veku (klienti CPPPaP v dlhodobej odbornej starostlivosti pre diagnostikované rizikové správanie - vid' tabuľka). Najzaujímavejšie zistenia uvádzame v tabuľke, najčastejšie voľby sú v tabuľke u bežných žiakov a detí s rizikovým správaním označené hviezdikami.

Deti s rizikovým správaním vyjadrili, z nášho pohľadu, významné odpovede v postoji potreby vyhnúť sa sporom, byť veselý, podávať výkon, aký sa odo mňa očakáva, nič v živote nezmeškať. Súčasne však vyjadrili potrebu vedieť, pre koho tu sú. Bežní žiaci ZŠ, bez výcviku v drogovej prevencii i bez rizikového správania, vyjadrili potrebu byť obyčajnými, priemernými ľuďmi, ktorí nechcú nič zmeškať, chcú byť veselí a podať výkon, aký sa od nich očakáva. Hodnoty v prevencii neškolených rovesníkov a rizikovo sa správajúcich detí sa s postojmi a hodnotami PEER aktivistov zhodovali v položkách „vedieť povedať NIE“, „vedieť zaobchádzať s konfliktmi“ a „žiť zdravo“.

Realizácia zážitkových besied pod vedením rovesníckych aktivistov so supervíziou odborníkov u žiakov základných škôl mala stanovené nasledujúce ciele:

- poskytnúť pozitívny vzor zo strany rovesníkov (nie autorít) o tom, ako žiť a prežívať zmysluplne svoj denný život, ako tráviť voľný čas;
- identifikovať rovesníckych aktivistov v školskom prostredí (besedy realizovali aktivisti v tej základnej škole, ktorú navštevujú), aby v prípade potreby mali možnosť žiaci aktivistov vyhľadať a v stave núdze sa

Tab. Porovnanie hodnotovej a postojevej orientácie PEER aktivistov, bežnej rovesníckej populácie a v správaní rizikovej subpopulácie žiakov 7. - 8. ročníkov ZŠ

Čo je v živote dôležité?

PEER aktivisti	Bežní žiaci ZŠ	Deti s rizikovým správaním
1. Vedieť sa presadiť v skupine	-	***
2. Nechcem byť nápadný	-	-
3. Vedieť povedať nie	***	***
4. Najradšej by som všetkým urobil/a po vôli	-	-
5. Vedieť prehliadnuť reklamu	-	-
6. Vedieť zaobchádzať s konfliktami	***	***
7. Vyhnúť sa každému sporu	-	***
8. Chcem vedieť, pre koho som tu	-	***
9. Vedome chcem prežívať tak veselé, pekné pocity, ako aj smutné a nepríjemné pocity	-	-
10. Pri nepríjemnostiach a sklamaníach sa tvárim akoby nič	-	-
11. Teším sa tomu, že som jedinečný	-	-
12. Najradšej by som bol/a obyčajný priemerný človek	***	-
13. Nechcem nič zmeškať	***	***
14. Vedieť sa v každej životnej situácii zdôveriť	-	-
15. Podávať výkon, aký sa odo mňa očakáva	***	***
16. Chcem si užívať život plnými priehŕstami	-	-
17. Chcem byť veselým človekom	***	***
18. Družnosť si vysoko cením	-	-
19. Zdravo žiť	***	***

na nich obrátiť s prosbou o pomoc a radu;

- *prehliadnuť teoretické poznatky o závislostiach, premýšľať nad dopadmi na človeka a jeho fyzické, resp. psychické zdravie, osobnosť, blízkych a priateľov „obetí závislosti“;*
- *upriamiť pozornosť na zdravé alternatívne trávenie voľného času ako celoživotnú voľbu, a tak najúčinnejšie predchádzať patologickým spoločenským javom, ako i mnohým osobným tragédiám v živote mladých ľudí, ku ktorým ich nezriedka dovedie pasca závislosti.*

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 1999. Výchovné ovplyvňovanie voľného času v primárnej prevencii. In ONDREJKOVIČ, P., POLIAKOVÁ, E. et al. *Protidrogová výchova*. Bratislava : Veda, 1999. 356 s. ISBN 80-224-0553-1
- MALINOVÁ, A. 1994. *Výchovná starostlivosť o deti vo voľnom čase ako prevencia protispoločenskej a trestnej činnosti. Záverečná práca*. Bratislava : FiF UK, 1994.
- MATULA, Š. 1999. Sekundárna prevencia výchovná a psychologická – selektívna stratégia drogovej prevencie pre tretie tisícročie. In ONDREJKOVIČ, P., POLIAKOVÁ, E. et al. *Protidrogová výchova*. Bratislava : Veda, 1999. 356 s. ISBN 80-224-0553-1
- SMIKOVÁ, E. 2010. Možnosti efektívnej prevencie drogových závislostí v školskom prostredí. In *STOP DROGÁM V NAŠOM MESTE 2: zborník príspevkov z odborného seminára uskutočneného v Spišskej Novej Vsi 10. decembra 2010*. Eds. V. Šilonová, M. Szitová. Spišská Nová Ves, 2010. 91 s. ISBN 978-80-970559-5-0
- ŠILONOVÁ, V., SZITOVÁ, M. 2010. Výsledky prieskumu užívania drog u žiakov 6. ročníka základných škôl mesta Spišská Nová Ves. In *STOP DROGÁM V NAŠOM MESTE 2: zborník príspevkov z odborného seminára uskutočneného v Spišskej Novej Vsi 10. decembra 2010*. Eds. V. Šilonová, M. Szitová. Spišská Nová Ves, 2010. 91 s. ISBN 978-80-970559-5-0
- WHO Expert Committee on Addiction-Producing Drugs. 1952. *WHO Technical report Series, No.3, New York*, podľa SCHERER, S., VOGTT, I.. *Drogen und Drogenpolitik. Ein Handbuch*. Feankfurt am Main : Campus, 1989, s. 14.

Summary: This paper analyses the methods of Preventive Project Work with Peer Activists and Pupils of Primary Schools „STOP DRUGS IN OUR TOWN“. The article brings the most interesting findings about pupils' experiences with smoking, alcohol abuse and PC gambling. Also, it analyzes the ways of free time spending and shows the value orientation and attitudes of Peer Group.

Politická strana sa najviac zviditeľní vtedy,
keď sa jej voličom otvoria oči.

J. Bily

VÝSKYT, PREVENCIA A RIEŠENIE ZÁŠKOLÁCTVA U STREDOŠKOLÁKOV Z POHLADU ŽIAKOV, UČITEĽOV A ODBORNÝCH INŠTITÚCIÍ

Katarína Bradová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: V našom príspevku sa zameriavame na záškoláctvo, ktoré sa zaraďuje medzi najčastejšie sa vyskytujúce sociálno-patologické javy u žiakov stredných škôl. V príspevku približujeme výsledky výskumu, ktorý sme realizovali v roku 2010 na gymnáziách a stredných odborných školách. Cieľom výskumu bolo zistiť a analyzovať výskyt, prevenciu a riešenie záškoláctva na jednotlivých typoch stredných škôl.

Kľúčové slová: záškoláctvo, záškolák, prevencia záškoláctva, adolescencia.

1 Záškoláctvo ako sociálno-patologický jav

Adolescencia je obdobím v živote človeka, v ktorom mladý človek často nadobúda dojem, že práve teraz začína „skutočne“ žiť. Mladý človek si veľmi zreteľne v tomto období uvedomuje svoje prežívanie, myslenie, komunikáciu s inými ľuďmi. Je potrebné uvedomiť si, že adolescencia sa považuje za búrlivé obdobie vývinu. Práve v období adolescencie môže byť záškoláctvo u žiakov prejavom „dobrej zábavy“, alebo prijatím pseudonoriem partie.

M. Bieliková vymedzuje záškoláctvo ako „úmyselné zameškávanie školského vyučovania. Žiak zo svojej vlastnej vôle, väčšinou bez vedomia rodičov, nechodí do školy a neplní školskú dochádzku. Ide vlastne o formu úteku žiaka zo školy. Vyskytuje sa v základných aj stredných školách už od 1. ročníka a s postupujúcim vekom, zvlášť v období predpuberty a puberty, sa počet zameškaných neospravedlnených hodín zvyšuje.“ (Bieliková, 2003)

Záškoláctvo môže byť **klasické** (je podmienené najmä príčinami, ktoré súvisia so školou, jeho sprievodným javom sú problémy so zvládnutím učiva, zlé vzťahy medzi učiteľom a žiakom, medzi žiakmi navzájom a šikanovanie) a **sociálne** (tu ide o zanedbávanie starostlivosti o deti zo strany rodiny, ľahostajný vzťah k deťom, nezáujem o ich vzdelávanie, neefektívne hospodárenie s finančnými prostriedkami, čo sa odráža v tom, že dieťa u nedokážu uhrádzať cestovné do školy, či dieťa nechodí do školy, pretože nemá topánky alebo oblečenie). (Emmerová, 2007)

Pri výskute záškoláctva je nevyhnutné podrobné prešetrenie príčin, pričom sa treba pozerať aj na to, či ide o prvý prípad alebo sa záškoláctvo vyskytuje opakovane. V každom prípade je však potrebné žiakovi venovať pozornosť už pri malom počte neospravedlnených hodín. Dôležitú úlohu môže hrať aj spolupráca s vonkajšími organizáciami a upozornenie na možnosť legálneho postihu. Je potrebné poznamenať, že záškoláctvo môže skončiť aj vylúčením žiaka zo školy. Mala by to byť ale posledná možnosť, na ktorú škola pristúpi. Školy by mali v tomto prípade najprv naviazať spoluprácu so sociálnymi pracovníkmi, ktorí môžu problém riešiť a takisto naviazať spoluprácu s rodičmi. Pozornosť by bolo potrebné podľa Ch. Kyriacoua (2005) venovať lepšej dokumentácii o problémoch a pomoci žiakom, u ktorých hrozí nebezpečenstvo chodenia poza školu a v neposlednom rade spracovaniu a prijatiu osnov, ktoré budú lepšie vyhovovať ich potrebám.

2 Výskyt, prevencia a riešenie záškoláctva u stredoškôľakov

V roku 2010 sme realizovali výskum, ktorého cieľom bolo skúmať a analyzovať výskyt, prevenciu a riešenie

záškoláctva na jednotlivých typoch stredných škôl.

Výskum sme realizovali metódou dotazníka vlastnej konštrukcie, ktorý bol zameraný na výskyt, prevenciu a riešenie záškoláctva na stredných školách. Výskumnú vzorku tvorilo 369 žiakov prvého a štvrtého ročníka gymnázií a stredných odborných škôl v Lučenci a v Banskej Bystrici. Dotazník tvorilo 32 otázok, pričom 17 z nich bolo uzavretých a žiaci si volili jednu z odpovedí, 14 bolo kombinovaných, kde mali žiaci možnosť zvoliť si jednu alebo viacero alternatív a svoju voľbu zdôvodniť a 1 otázka bola otvorená, v ktorej mohli žiaci vyjadriť svoj názor. Výskumnú vzorku okrem žiakov gymnázií a stredných odborných škôl tvorilo aj 56 učiteľov pôsobiacich na daných stredných školách. Dotazník určený pre učiteľov obsahoval 6 uzavretých otázok, 6 kombinovaných otázok a 6 otvorených otázok, pričom ich celkový počet bol 18. Pred samotnou realizáciou výskumu sme jednotlivé gymnáziá a stredné odborné školy navštívili a zisťovali sme možnosť realizácie nášho výskumu. Stredné školy, ktoré s výskumom súhlasili, sme priamo navštívili a zúčastnili sa aj vyplňovania dotazníkov v jednotlivých triedach a zborovniach. Výskum sme ďalej realizovali aj formou rozhovoru s odborníkmi zaoberajúcimi sa prevenciou a riešením sociálno-patologických javov pôsobiacich na úrade práce, sociálnych vecí a rodiny na oddelení sociálno-právnej ochrany a sociálnej kurately, v špeciálno-pedagogickej poradni, na mestskej polícii na oddelení prevencie, na mestskom úrade na oddelení školstva a sociálnych vecí a v centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Rozhovor bol zameraný na zisťovanie výskytu záškoláctva na stredných školách, jeho prevenciu a riešenie. Využili sme individuálny pološtandardizovaný rozhovor, pričom 10 otázok bolo vopred daných a časť voľne formulovaných počas rozhovoru.

V rozhovore sme sa odborníkov pýtali, s akými sociálno-patologickými javmi vyskytujúci sa v školskom prostredí sa stretávajú najčastejšie. V danej otázke sa všetci odborníci zhodli na tom, že medzi najčastejšie sa vyskytujúce sociálno-patologické javy v školskom prostredí patrí šikanovanie, alkohol a tabak, drogové závislosti a záškoláctvo. Výskum sme realizovali formou dotazníka aj u učiteľov stredných škôl, ktorí na prvé miesto stavali najmä záškoláctvo (viď. T1), pričom sociálno-patologické javy, ako sú šikanovanie a problémy s drogami neoznačili ani na jednom type školy. Podľa nášho názoru učitelia neoznačili závažnejšie sociálno-patologické javy, akými sú šikanovanie a problémy s drogami najmä z toho dôvodu, že ide o veľmi citlivú tému pre každú jednu školu a ani jeden z učiteľov zrejme nechce, aby si škola, na ktorej pôsobí urobila zlé meno vo svojom okolí. Na druhej strane inštitúcie, ktoré nám poskytli rozhovor sú k danej téme objektívnejší

a vychádzajú priamo zo svojich skúsenosti. Z rozhovorov sme tiež zistili, že medzi stredoškolskou mládežou sa do veľkej miery rozmohlo tzv. fetovanie a to najmä u žiakov, ktorí pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Tab. 1 Výskyt sociálno-patologických javov na stredných školách

Typ školy	G		SOŠ		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
záškoláctvo	16	66,67	27	84,37	43	76,79
iné	8	33,33	5	15,63	13	23,21
šikanovanie	0	0	0	0	0	0
problémy s drogami	0	0	0	0	0	0
Spolu	24	100	32	100	56	100

Z Tab. 1 vyplýva, že učitelia gymnázií medzi najčastejšie riešené sociálno-patologické javy vyskytujúce sa na danom type školy zaraďujú záškoláctvo, čo z celkového počtu 24 (100 %) učiteľov pôsobiach na gymnáziách uviedlo až 16 (66,67 %) respondentov. K možnosti iné sa priklonilo 8 (33,33 %) učiteľov, pričom k danej možnosti uviedli, že na ich škole sa nevyskytujú žiadne sociálno-patologické javy, ktoré je potrebné riešiť. Šikanovanie a problémy s drogami neuviedol ani jeden z učiteľov pôsobiach tak na gymnáziách, ako aj na stredných odborných školách. Z celkového počtu 32 (100 %) učiteľov zo SOŠ označilo ako najčastejšie riešený sociálno-patologický jav, vyskytujúci sa na danom type školy, záškoláctvo. Túto možnosť zvolilo 27 (84,37 %) respondentov. Päť (15,63 %) učiteľov zo SOŠ označilo možnosť „iné“ a zaradili sem najmä alkoholizmus, cigarety, pričom 3 z respondentov sa v danej možnosti nevyjadřili. Z celkového počtu učiteľov 56 (100 %) až 43 (76,79 %) označilo ako najčastejšie riešený sociálno-patologický jav záškoláctvo.

V našom výskume sme zisťovali, aký je výskyt jednorazového záškoláctva u žiakov stredných škôl.

Tab. 2 Výskyt jednorazového záškoláctva u žiakov stredných škôl

Alternatívy	áno		nie		Spolu		
	n	%	n	%	N	%	
Respondenti	SOŠ 1.	75	20,33	35	9,48	110	29,81
	G 1.	44	11,92	55	14,91	99	26,83
	G 4.	68	18,43	19	5,15	87	23,58
	SOŠ 4.	60	16,26	13	3,52	73	19,78

Z výsledkov v Tab. 2 môžeme vyčítať, že z celkového počtu žiakov 369 vo výskumnej vzorke bolo jedenkrát poza školu až 247 (66,94 %) žiakov a len 122 (33,06 %) nikdy poza školu nebolo. Najviac žiakov, ktorí boli poza školu jedenkrát je z 1. ročníkov SOŠ, t.j. 75 (20,33 %) a najmenej z 1. ročníkov gymnázií, t.j. 44 (11,92 %) žiakov. Najviac žiakov, ktorí neboli poza školu je v 1. ročníkoch gymnázií, t.j. 55 (14,91 %) respondentov a najmenej v 4. ročníkoch SOŠ, t.j. 13 (3,52 %) z celkového počtu respondentov.

Myslíme si, že dôvodov, prečo bola väčšia časť stredoškôlakov minimálne raz poza školu je viacero, napríklad: strach ísť do školy nepripravený, niekto má naopak chuť vyskúšať niečo nové a zakázané, niektorí možno v ten daný deň nemajú chuť ísť do školy alebo zaspali. Dôvodov, ktoré vedú žiaka k jednorazovému záškoláctvu je mnoho. Závisí len od žiaka, či v tom bude pokračovať alebo nie.

Oproti zisteniam M. Pétiovej z roku 2005 a 2008 počet respondentov, ktorí ešte nikdy nešli poza školu stúpól (2005: 24,3 %, 2008: 22,6 %, 2010 : 33,06 %). (Pétiová, 2009)

Následne sme zisťovali, aký počet žiakov stredných škôl v rámci našej výskumnej vzorky bolo poza školu opakovane.

Tab. 3 Výskyt opakovaného záškoláctva u žiakov stredných škôl

Alternatívy	áno		nie		Spolu		
	n	%	n	%	N	%	
Respondenti	SOŠ 1.	48	13,01	62	16,8	110	29,81
	G 1.	14	3,79	85	23,04	99	26,83
	G 4.	45	12,2	42	11,38	87	23,58
	SOŠ 4.	33	8,67	40	11,11	73	19,78
Spolu	140	37,67	229	62,33	369	100	

V Tab. 3 je možné vidieť, že z celkového počtu respondentov 369, až 139 (37,67 %) žiakov stredných škôl chodí opakovane poza školu a 230 (62,33 %) poza školu opakovane nebolo. Z T3 nám vyplýva, že opakované záškoláctvo sa vyskytuje najmä u žiakov 1. ročníkov SOŠ, t.j. 48 (13,01 %) a najmenej u žiakov 1. ročníkov gymnázií, t.j. 14 (3,79 %). Najviac žiakov, ktorí nechodia poza školu opakovane navštevuje 1. ročník gymnázií, t.j. 85 (23,04 %). Zaujímavý rozdiel 9,22 % sme zistili medzi žiakmi 1. ročníkov SOŠ (13,01 %) a žiakmi 1. ročníkov gymnázií (3,79 %). Na základe toho môžeme usúdiť, že u žiakov 1. ročníkov gymnázií sa vyskytuje menej záškolákov ako u žiakov 1. ročníkov SOŠ. Podľa nás to môže byť ovplyvnené aj typom školy, pretože žiaci, ktorí si zvolia gymnázium majú zväčša lepšie študijné výsledky ako žiaci, ktorí si zvolia SOŠ a tým sa u nich prejavuje aj vyšší záujem o vzdelanie.

Odborníkov sme sa ďalej pýtali na to, čo považujú za najčastejšie príčiny záškoláctva u žiakov stredných škôl. Pri danej otázke sa všetci odborníci zhodli na tom, že hlavné príčiny záškoláctva spočívajú v rodine a v škole. V rodinnom prostredí je to napríklad: zlá ekonomická situácia v rodine, neúplné rodiny, nezodpovednosť rodičov, zlé vzťahy v rodine, rozvod rodičov, nedostatok času venovaný deťom zo strany rodičov, nezáujem rodičov o spoluprácu so školou, rodičia nevidia význam vzdelania, alkoholizmus v rodine, týranie v domácnosti. V školskom prostredí je to: šikanovanie a s tým spojený strach dieťaťa ísť do školy, zlý prístup učiteľov ku žiakom, strach detí z písomiek a skúšok, obava zo zlej známky, podceňovanie žiakov s poruchami učenia a pod. Podľa výskumu, ktorý sme realizovali na stredných školách, môžeme povedať, že učitelia aj žiaci ako najčastejšiu príčinu záškoláctva označili strach žiakov zo skúšok alebo písomiek, pričom danú možnosť zvolilo až 31,17 % žiakov v rámci celej výskumnej vzorky žiakov a 46,43 % učiteľov z celej výskumnej vzorky učiteľov. Záškoláctvo, ktorého príčinou sú problémy v rodine uviedlo z celkového počtu učiteľov 32,14 % a z celkového počtu záškolákov 140 sa 20 % vyjadřilo, že má problémy v rodine a zaradili medzi ne: alkoholizmus, hádky, rozvod rodičov, nevláštne rodičia, nedostatok financií a pod.

V otvorenej otázke sme sa pýtali učiteľov na to, ako žiaci najčastejšie vysvetľujú záškoláctvo. Z hľadiska výsledkov nášho výskumu môžeme povedať, že učitelia gymnázií najčastejšie uvádzali, že žiaci odôvodňujú ich neospravedlňujúcu neprítomnosť v škole nasledovne: nevoľnosť, choroba, zdravotné problémy, zaspánie, meškanie spojov. Učiteľia na stredných odborných školách uviedli nasledovné vysvetlenia záškoláctva ich žiakov: choroba, rodinné problémy, nevoľnosť, zaspánie, meškanie spojov, nezáujem o vzdelanie a školu.

Človek, ktorý sa nachádza v období adolescencie, je schopný pozeráť sa na svet objektívnejšie ako v období puberty. Stále však u neho prevláda túžba po väčšej

Tab. 4 Spôsob trávenia voľného času u záškolákov Počet odpovedí v T4 presahuje počet respondentov, pretože si mohli vybrať viac ako jednu odpoveď.

Typ školy	G 1.		G 4.		SOŠ 1.		SOŠ 4.		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
partia priateľov	28	20	33	23,57	25	17,86	31	22,14	117	83,57
pozeranie TV	21	15	19	13,57	24	17,14	25	17,86	89	63,57
iné	12	8,57	7	5	9	6,43	19	13,57	47	33,57
nudenie sa	7	5	5	3,57	14	10	9	6,43	35	25
učenie sa	9	6,43	15	10,71	7	5	3	2,14	34	24,29
čítanie kníh	8	5,71	14	10	6	4,29	4	2,86	32	22,86
záujmové krúžky	13	9,29	5	3,57	2	1,43	1	0,71	21	15

samostatnosti a nezávislosti od svojich rodičov, pričom kritickosť voči nim už nie je taká výrazná ako to bolo v predošlom období. Mladý človek v tomto veku sa vo voľnom čase venuje rôznym aktivitám, ktoré môžu na jednej strane vyplňať jeho voľný čas efektívne, napríklad šport, rôzne záujmové krúžky, čítanie kníh a pod., ale aj neefektívne a to nudením sa, pozeraním televízie a pod. V našom výskume nás zaujímalo, aký je rozdiel medzi záškolákmi a nezáškolákmi v spôsobe trávenia ich voľného času.

Z Tab. 4 konštatujeme, že z celkového počtu záškolákov 140 (100 %) najviac záškolákov trávi svoj voľný čas s partiou priateľov, pričom danú možnosť označilo až 117 (83,2 %) respondentov. Až 231 (62,6 %) žiakov uviedlo, že najčastejšie trávia svoj voľný čas pozeraním televízie, 118 (31,98 %) uviedlo možnosť „iné“, pričom sem zaradilo športovanie, internet a počítač. Učenie sa označilo 102 (27,64 %) žiakov, čítanie kníh 76 (20,6 %), nudením sa 70 (18,97 %) a najmenej respondentov uviedlo, že svoj voľný čas trávia návštevou záujmových krúžkov, t.j. 50 (13,55 %).

Tab. 5 Spôsob trávenia voľného času u nezáškolákov

Typ školy	G 1.		G 4.		SOŠ 1.		SOŠ 4.		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
partia priateľov	42	18,34	16	6,99	48	20,96	26	11,35	132	57,64
pozeranie TV	18	7,86	18	7,86	19	8,3	27	11,79	82	35,81
učenie sa	16	6,99	24	10,48	16	6,99	9	3,93	65	28,38
iné	18	7,86	5	2,18	18	7,86	14	6,11	55	24,02
čítanie kníh	11	4,8	15	6,55	8	3,49	10	4,37	44	19,21
záujmové krúžky	14	6,11	8	3,49	5	2,18	2	0,87	29	12,66

Počet odpovedí v T5 presahuje počet respondentov, pretože si mohli vybrať viac ako jednu odpoveď.

Z celkového počtu nezáškolákov 229 (100 %) až 132 (57,64 %) trávi svoj voľný čas s partiou priateľov. 82 (35,81 %) nezáškolákov trávi svoj voľný čas pozeraním televízie, 65 (28,38 %) učením sa, 55 (24,02 %) zvolilo možnosť „iné“, pričom uviedlo, že trávia voľný čas športovaním a pri počítači. 44 (19,21 %) nezáškolákov trávi voľný čas čítaním kníh, 29 (12,66 %) návštevou záujmových krúžkov. Najmenej nezáškolákov 23 (10,04 %) trávi svoj voľný čas nudením sa.

Rozdiel v spôsobe trávenia voľného času medzi záškolákmi a nezáškolákmi nebol výrazne odlišný. Odborníkov sme sa ale pýtali na to, ako podľa nich trávia žiaci čas, keď idú poza školu. Ich odpovede boli rôznorodé. Podľa názoru niektorých odborníkov žiaci v mnohých prípadoch, keď idú poza školu netrávia tento čas osamote, ale spoločujú sa. Čas trávia buď v parkoch, v baroch, v herniach a často pri tom požívajú alkohol, fajčia, užívajú nelegálne drogy. Zaujímavým faktom bolo, že v súčasnej dobe, keď majú rodiny vážne finančné problémy sa stáva, že deti chodia poza školu preto, aby mohli žobrať, k čomu ich nútia buď rodičia, alebo ich

k tomu doženie hlad. Iní si zase myslia, že záškoláci čas poza školu trávia skôr osamote a to buď bezcieľným sa túlaním po uliciach alebo doma, pričom niektorí rodičia o tom aj vedia. Najmä v rómskych rodinách sa stretávajú s tým, že rodičia nechcú, aby deti išli do školy, ale chcú, aby zostali doma a starali sa o mladších súrodencov.

V našom výskume sme sa pýtali učiteľov na to, či sa stretli s falšovaním ospravedlneník u žiakov stredných škôl.

Z Tab. 6 vyplýva, že z celkového počtu učiteľov gymnázií sa až 15 (62,5 %) stretlo s falšovaním ospravedlneník na danom type školy a 9 (37,5 %) učiteľov sa s falšovaním ospravedlneník nestretlo. Z celkového počtu učiteľov SOŠ sa 25 (78,13 %) z nich s falšovaním ospravedlneník už stretlo a 7 (21,87 %) sa s tým nikdy nestretlo. Z celkového počtu učiteľov oboch typov škôl sa až 40 (71,43 %) učiteľov stretlo s falšovaním ospravedlneník a len 16 (28,57 %) sa s podobných problémom nikdy nestretlo. Z T6 môžeme vidieť, že učители sa stretli s falšovaním ospravedlneník pomerne často. Tento fakt nám potvrdzujú aj výsledky výskumu realizovaného medzi žiakmi, pretože z celej výskumnej

vzorky 369 žiakov sa až 165 z nich vyjadrilo, že sa im na to, že boli poza školu neprišlo, pretože si zohnali falošnú ospravedlnenku.

Ďalej sme sa pýtali učiteľov na to, či má podľa nich záškoláctvo na stredných školách skôr stúpajúcu tendenciu.

Z výsledkov výskumu uvedených v Tab. 7 môžeme konštatovať, že z celkového počtu učiteľov pôsobiacich na gymnáziách si 12 (50 %) učiteľov myslí, že záškoláctvo má na ich škole skôr stúpajúcu tendenciu, ale rovnaký počet učiteľov 12 (50 %) si myslí, že má naopak klesajúcu tendenciu. Z celkového počtu učiteľov pôsobiacich na SOŠ si viac ako polovica, t.j. 20 (62,5 %) respondentov myslí, že záškoláctvo má na ich škole skôr vzrastajúcu tendenciu a len 12 (37,5 %) si myslí, že záškoláctvo na ich škole stúpajúcu tendenciu nemá. Z celej výskumnej vzorky pedagógov, t.j. 56 (100 %) sa viac respondentov priklonilo k názoru, že záškoláctvo má na ich škole skôr stúpajúcu tendenciu a 24 (42,86 %) sa priklonilo k názoru, že záškoláctvo na ich škole nemá stúpajúcu tendenciu. Myslíme si, že záškoláctvo

Tab. 6 Výskyt falšovania ospravedlneník na stredných školách

Typ školy	G		SOŠ		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
áno	15	62,5	25	78,13	40	71,43
nie	9	37,5	7	21,87	16	28,57
Spolu	24	100	32	100	56	100

Tab. 7 Stúpajúca tendencia záškoláctva na stredných školách

Typ školy	G		SOŠ		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
áno	12	50	20	62,5	32	57,14
nie	12	50	12	37,5	24	42,86
Spolu	24	100	32	100	56	100

má na školách stúpajúcu tendenciu aj z toho dôvodu, že mu nie je venovaná dostatočná pozornosť. Záškoláci si vo väčšine prípadov dokážu zohnať ospravedlnku a jej pravosť sa už ďalej nekontroluje.

Väčšina odborníkov sa zhodla na tom, že záškoláctvo má na školách vzrastajúcu tendenciu, pričom psychologička vychádzala pri danej odpovedi z výskumov. Špeciálny pedagóg a preventistka sa vyjadrili, že výskyt záškoláctva skôr kolíše, pretože to, či záškoláctvo stúpa alebo klesá závisí od mnohých determinantov. K danej otázke sa vyjadrili aj učitelia pôsobiaci na stredných školách a na základe toho môžeme konštatovať, že aj podľa odborníkov, aj podľa učiteľov má záškoláctvo na školách skôr stúpajúcu tendenciu, pretože k danej možnosti sa z 56 respondentov priklonilo až 32, čo predstavuje 57,14 % z celej výskumnej vzorky učiteľov.

Keďže záškoláctvo má podľa názoru odborníkov skôr vzrastajúcu tendenciu, chceli sme vedieť aj to, ako by sa podľa nich dalo prispieť k eliminácii záškoláctva na školách. Odborníci zaoberajúci sa prevenciou a riešením sociálno-patologických javov na školách sa vyjadrili, že veľmi dôležitým faktorom pri eliminácii záškoláctva na školách je efektívna spolupráca a komunikácia všetkých zainteresovaných subjektov a to rodiny; školy; úradu práce, sociálnych vecí a rodiny; mestského alebo obecného úradu; policajného zboru; centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie; ale aj špeciálno-pedagogickej poradne. Veľmi významná je aj motivácia žiakov, tvrdšie tresty pre rodičov, lepšia výchova v rodine, dodržiavanie disciplíny. Realizácia preventívnych programov na školách, ktoré by mali prebiehať hrovou formou aktivít a rozhovormi so žiakmi. Na danú otázku odpovedali aj učitelia a môžeme povedať, že sa zhodli s názorom odborníkov, pretože za najdôležitejšiu považujú taktiež spoluprácu medzi rodinou, školou a odborníkmi. Okrem toho zdôrazňujú sondovanie motivácie u žiakov a kladú dôraz na výber žiakov so záujmom o dané štúdium.

Učiteľia gymnázií nám poskytli nasledovné návrhy na eliminovanie záškoláctva: väčší záujem rodičov o dieťa, zmena legislatívy – povinnosť pri vymeškaní určitého počtu hodín z vyučovania konať komisionálne skúšky alebo opakovať ročník a platiť za to, podrobnejšie a častejšie sondovanie motivácie žiakov, užšia spolupráca a komunikácia školy s rodičmi a odborníkmi, uvedomenie si hodnotových priorít samotným žiakom. Na SOŠ nám učitelia poskytli nasledovné návrhy: zlepšenie spolupráce medzi rodinou a školou, výber žiakov so záujmom o štúdium, zlepšiť status absolventa školy na trhu práce, povinné zavedenie reflektívnej správy žiakov o svojej absencii, zmena školského systému.

V otvorenej otázke sme sa pýtali na to, aké opatrenia na riešenie záškoláctva by žiaci urobili na školách, ktoré navštevujú. Žiaci gymnázií napísali nasledovné odpovede: zavolať rodičom, rodičia a lekári by nemali dávať ospravedlnky len tak, vylúčenie zo školy, prednášky, pohovor s rodičmi, platenie za školu, zavedenie čipovej karty, kamerový systém, vrátnik, dôrazná kontrola ospravedlniek. Niektorí žiaci sa k danej otázke nevedeli vyjadriť a niektorí sa vyjadrili, že je to osobná vec každého zo žiakov. Žiaci SOŠ sa vyjadrili nasledovne: overenie

ospravedlnky, vylúčenie zo školy, nezaujímam sa o to, zákroky polície, znížená známka zo správania, vrátnik, kamery, odobratie prídavkov, čipové karty, miernejšie skúšanie, spštenie vyučovania, rozhovor a pod.

3 Odporúčania pre prax

Na základe výsledkov nášho výskumu sme vyvodili nasledovné odporúčania a postupy v rámci prevencie a riešenia sociálno-patologických javov:

- V súlade s programami sociálnej prevencie je potrebné vyvíjať tlak na zvýšenie počtu a prácu rôznych sociálnych pracovníkov a kurátorov pre mládež a vytvárať podmienky na individuálnu a dlhodobú spoluprácu s problémovými rodinami a deťmi, ktoré sa dopúšťajú záškoláctva.
- Najdôležitejšia je primárna prevencia sociálno-patologických javov, ktorá je zameraná na ich predchádzanie. V tejto oblasti zohrávajú veľmi významnú úlohu odborníci ako sú školský psychológ, sociálny pedagóg alebo špeciálny pedagóg, ktorý by mali pôsobiť na jednotlivých základných aj stredných školách. Práve títo odborníci by mohli do výraznej miery prispieť k predchádzaniu nielen záškoláctva, ale aj ďalších sociálno-patologických javov. Odborníci by mali pre žiakov predstavovať osobu, ktorá im je k dispozícii vždy, keď majú nejaké problémy alebo ťažkosti. Hlavným problémom našich škôl je však nedostatok financií, ktoré im znemožňujú zamestnať čo i len jedného z určených odborníkov. Východiskom by bolo prijatie aspoň jedného z vyššie uvedených odborníkov formou úväzkov.
- Pri prevencii sociálno-patologických javov zlepšiť úroveň spolupráce a komunikácie s odborníkmi, ktorí sa prevencii venujú na profesionálnej úrovni. Kontaktovať odborníkov a poskytnúť im priestor na besedy so žiakmi, ktoré by viedli k zvyšovaniu povedomia žiakov o jednotlivých sociálno-patologických javoch, poskytnúť odborníkovi priestor na realizáciu preventívnych programov, v ktorých by žiaci mohli hovoriť o problémoch, ktoré majú alebo s ktorými sa stretávajú.
- Spolupráca medzi rodinou a školou je nevyhnutná pri prevencii nielen záškoláctva, ale aj ďalších sociálno-patologických javov. Rodičia by mali informovať školu o ťažkostiach dieťaťa, o príčinách neúčasti na vyučovaní, o situácii v rodine, ktorá by mohla spôsobovať problémy dieťaťa v škole a pod. Rovnako by aj škola mala rodičom poskytnúť informácie o problémoch, ktoré sa prejavili u žiaka v škole a spoločne s nimi hľadať pozadie príčin, ktoré mohli dané problémy vyvolať. V prípade neschopnosti oboch strán riešiť u žiaka tieto problémy, je nutné obrátiť sa na profesionálnu pomoc.
- Učiteľia by mali venovať zvýšenú pozornosť kontrole pravdivosti ospravedlniek a tým predchádzať ich falšovaniu, ktoré je medzi žiakmi stredných škôl veľmi rozšírené.
- Z nášho výskumu vyplynulo, že učitelia otvorene nereflektujú situáciu na školách, pretože popierajú akékoľvek ťažkosti žiakov s návykovými látkami a tiež popierajú výskyt veľmi častého a veľmi závažného sociálno-patologického javu, akým je šikovanie. Z tohto hľadiska je nutné, aby učitelia pred jednotlivými problémami nezatvárali oči, ale aby sa na ne pozerali objektívne a snažili sa ich nielen riešiť, ale im najmä predchádzať. Učiteľia by mali byť v prvom rade osobnosťami, ktoré sú schopné nakloniť si žiakov na svoju stranu, sú schopné vytvoriť im príjemné

prostredie a primeraným spôsobom im odovzdať svoje vedomosti a skúsenosti. Učiteľ by mal byť schopný vybudovať si pozitívny vzťah so svojimi žiakmi, mal by byť pre nich príkladom a v čase krízy aj dôverníkom. Toto všetko je cesta k tomu, aby žiaci začali vidieť význam v „chodení“ do školy.

- Poskytovať žiakom priestor na efektívne trávenie voľného času. Dbať na to, aby žiaci viac ako pri počítači, televízii alebo nudením sa trávili svoj voľný čas v prírode, čítaním kníh, športovaním, návštevou rôznych záujmových krúžkov a pod. Škola by žiakom mala poskytovať bohatú paletu rôznych krúžkov od športových cez literárne, počítačové, spevácke až k výtvarným a pod. Je potrebné, aby dieťa malo vyplnený deň atraktívnymi činnosťami a plnohodnotnými aktivitami.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BIELIKOVÁ, M.: Záškoláctvo a jeho príčiny. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919, 2003, roč. 48, č. 9.
- BRADOVÁ, K. (2010). Záškoláctvo u stredoškôľakov, jeho výskyt, prevencia a riešenie. Rigorózna práca spracovaná pod vedením: doc. PhDr. I. Emmerovej, PhD. Banská Bystrica. Interný materiál.
- EMMEROVÁ, I.: Záškoláctvo ako výchovný problém a možnosti jeho prevencie. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919, 2007, roč. 54, č. 10.
- KYRIACOU, CH. (2005). *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3
- PĚTIOVÁ, M.: Záškoláctvo ako súčasť sociálno-patologických javov u mládeže vo veku od 15 do 26 rokov. In *Prevencia*. ISSN 1336-3689, 2009, roč. 8, č. 2.

Summary: *This article focuses on truancy, which is one of the most significant social and pathological phenomena at Secondary school. The article concentrates on research, which was carried out in 2010 with pupils at different secondary schools. The aim of the research was to record and analyze the occurrence, prevention and solutions to truancy found among the pupils attending different classes and different secondary schools.*

PROGRAM PREVENCIE ŠIKANOVANIA U STREDOŠKÔĽAKOV

Dana Rosová, Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Košice

Anotácia: *V odbornom príspevku podrobne opisujem program prevencie šikanovania u stredoškôľakov zostavený na základe mojich skúseností z praxe skupinovej práce s mládežou v oblasti prevencie šikanovania a z odborných literárnych zdrojov. V závere predstavujem výsledky a praktické dopady aplikovaného programu.*

Kľúčové slová: *šikanovanie, program prevencie šikanovania u stredoškôľakov, skúsenosti z praxe.*

Narastajúca agresivita a násilie medzi stredoškôľskou mládežou je jeden zo závažných sociálnych problémov. Staršie ročníky využívajú mladších spolužiakov na realizáciu vlastných cieľov, narúšajú proces adaptácie mladších študentov na školu. Ponižovanie mladších vyplýva zo zámeru uvoľniť svoje napätie, pozdvihnúť vlastné sebahodnotenie, obraz vlastnej osoby (Stankovskí, 2004).

Šikanovaniu sa darí v atmosfére utajenia, a preto jednou z možností ako efektívne odolávať tomuto nežiaducemu sociálno-patologickému javu, je otvorene priznať jeho existenciu ako závažného problému a stať sa školou, kde sa šikanovanie nebude tolerovať. Dôležité je vypracovať celoškôľskú stratégiu prevencie šikanovania a jednotne podľa nej postupovať (Rosová, 2011).

Vychádzajúc z mojej praxe v oblasti prevencie tohto nežiaduceho sociálno-patologického javu konštatujem, že šikanovaniu možno predísť aj aplikáciou preventívnych programov v triedach. Najmä ak kladieme dôraz na rozvíjanie sociálnych spôsobilostí a sociálnej kompetencie študentov, keď sa učia vzájomne sa tolerovať a akceptovať iné názory, postoje, vierovyznanie, rasy i sociálne skupiny. Rozvíjať u nich empatiu, aby sa vedeli vcítiť do situácie iných ľudí a uvedomili si, že šikanovanie vplýva na každého, nielen na obe. V rámci programu prevencie šikanovania poskytujem študentom nielen informácie o šikanovaní, ale aj rady ako mu predchádzať a to prevažne zážitkovou formou, ktorú

Záškoláctvo so sebou prináša množstvo problémov, ktoré sa netýkajú len samotného žiaka, ale aj školy, rodiny a určitým spôsobom sa dotýkajú aj celej spoločnosti. Nie je ľahké predchádzať sociálno-patologickému javu akým je záškoláctvo, ale správnu cestu k jeho riešeniu nám môže poskytnúť existujúca teória o záškoláctve, znalosť príčin jeho vzniku, prehľad o opatreniach zameraných na jeho elimináciu, schopnosť orientovať sa v širokej škále odborníkov poskytujúcich pomoc pri riešení sociálno-patologických javov a v neposlednom rade poznanie špecifik jednotlivých vývinových období.

Príspevok je čiastkovým výstupom v rámci riešenia projektu UGA „Sociálne deviácie a ich prevencia v školskom prostredí s osobitným zreteľom na problematiku záškoláctva“, 2011 – 2012.

prijímajú oveľa lepšie ako klasickú prednášku (Rosová, 2005). Formou zážitku, ako sa potvrdilo v iných, už existujúcich preventívnych programoch, si mládež dokáže oveľa efektívnejšie osvojiť nové poznatky, informácie a intenzívne na ne reagovať.

Cieľom mojich skupinových stretnutí so študentmi je, aby pochopili, že **nie je správne:**

- *nečinne sa prizerať šikanovaniu,*
 - *schvaľovať agresívne správanie svojich spolužiakov,*
 - *odsudzovať niekoho, kto je iný, slabší, má nejaký fyzický hendikep,*
 - *mlčať, keď vidia nečestnosť, ponižovanie druhých,*
 - *byť ľahostajní, keď sa stanú svedkom šikanovania.*
- Zdôrazňujem, že celý problém sa začína riešiť až vtedy, keď postihnutí šikanovanie ohlásia a vyhľadajú pomoc. Program má pomôcť mládeži:**
- *naučiť sa, ako pomôcť jeden druhému potlačiť šikanovanie,*
 - *ako praktickými spôsobmi zvládať šikanovanie,*
 - *vyvinúť vlastné stratégie a nápady na to, ako sa vyrovnávať so šikanovaním.*

Moje skúsenosti z praxe skupinovej práce potvrdzujú, že na riešenie tohto problému je nevyhnutné vytvoriť atmosféru otvorenej a dôvernej komunikácie, ktorá študentom umožní o danej problematike diskutovať, vymieňať si názory, postrehy, či skúsenosti a zároveň im pomôže vyvinúť vlastné stratégie na to, ako sa s týmto nežiaducim javom vyrovnávať (Rosová, 2005).

V príspevku opisujem podrobnú štruktúru mnou vytvoreného programu prevencie šikanovania u stredoškôľakov. Pri jeho zostavovaní som vychádzala z mojich profesionálnych skúseností z praxe skupinovej práce s mládežou v oblasti prevencie šikanovania a aj z odborných teoretických poznatkov. Program bol aplikovaný u študentov prvého a druhého ročníka gymnázií v triedach, kde sa vyskytli medzi študentmi problémové vzťahy. Celková časová dotácia zostaveného programu je osem dvojhodinových stretnutí, pričom optimálny počet členov v skupine je najviac pätnásť študentov. Program som realizovala počas vyučovacích hodín, čo mi umožnilo vedenie škôl. Pred aplikáciou programu som zrealizovala v triede, s ktorou som pracovala, sociometriu a tú som následne vyhodnotila. Tie isté sociometrické dotazníky som zosnímalala a vyhodnotila aj po zrealizovaní celého preventívneho programu. Počas realizácie programu som po každom skupinovom stretnutí viedla odborné konzultácie s pedagógmi tých tried, kde bol program aplikovaný. Je prirodzené, že po ukončení programu som vyhodnotila jeho efektívnosť a odporúčala ďalšie odborné postupy pedagógom i vedeniu školy.

PROGRAM

1. Predstavenie sa: Volám sa ...

Technika slúži na zoznámenie sa členov skupiny na prvom skupinovom stretnutí. Jej cieľom je znížiť emocionálne napätie a prezentovať sa pri aktivite, ktorá prináša minimálne riziko zlyhania pred skupinou.

Trvanie: 15 - 20 minút, podľa členov skupiny

Inštrukcia: Skupina sedí v kruhu. Vedúci skupiny vyzve sediaceho po pravej strane, aby sa predstavil skupine menom, ktorým ho budú všetci oslovovať a zároveň prezradil, čo rád robí vo voľnom čase a povedal aspoň tri pozitívne prívlastky na svoju adresu. Vedľa sediaci povie meno a záľubu predchádzajúceho, pridá svoje meno aj to, čomu sa venuje v čase voľna a opäť prezradí pozitíva o sebe. Takto sa postupuje až k poslednému členovi skupiny, vrátane vedúceho.

2. Aktivita na navodenie príjemnej atmosféry: Košík s ovocím

Trvanie: 5 minút, podľa počtu členov

Inštrukcia: Členovia skupiny sedia v kruhu. Vedúci skupiny ich rozdelí na viac druhov ovocia, napríklad čerešne, slivky, hrušky, jablká atď. Dobrovoľník sa postaví do stredu a odsunie svoju stoličku von z kruhu. Postupne vyvoláva dva druhy ovocia, napríklad jablká a hrušky. Členovia skupiny označení ako tieto ovocné druhy si musia vymeniť miesta. Keď zavolá „ovocný kôš“, musia si vymeniť miesta všetci členovia. Aktivita prinesie zábavu a uvoľnenie.

3. Stanovenie pravidiel: Mladí ľudia spontánne navrhujú pravidlá, ktorými sa budeme v skupine riadiť, napr. „Keď jeden hovorí, ostatní počúvajú,“ „Každý má právo vyjadriť svoj názor“, „Rešpektujeme sa navzájom“, atď.

4. Predstavenie témy – pracujeme formou brainstormingu:

Študenti sa aktívne zapájajú do diskusie na tému „čo je podľa Vás šikanovanie?“ odpoveďami typu:

- keď sa spolužiaci inému opakovane vysmieávajú preto, z akej rodiny pochádza, ako sa oblieka, že sa dobre učí, že poslúcha učiteľov,
- keď spolužiaci druhému berú peniaze alebo osobné veci,
- keď spolužiaci inému robia veci, ktoré sú mu

nepríjemné (napríklad nadávajú mu, strkajú do neho, schovávajú mu veci, opakovane ho urážlivo prezývajú).

5. „Vlastnosti agresora šikanovania.“ „Vlastnosti obeť šikanovania.“

Celú skupinu rozdelím na štyri skupinky. Každá z nich má jednu z uvedených tém na vypracovanie. Potom prostredníctvom hovorca skupinky odprezentujú ostatným svoje postrehy. Ostatní členovia skupiny reagujú na prezentáciu, prípadne ju dopĺňajú o ďalšie pohľady.

6. „Ako sa môžeš brániť, čo môžeš urobiť?“ – opäť pracujeme formou brainstormingu:

- Keď do teba niekto zapára, nedaj sa vyprovokovať.
- Keď máš ísť okolo tých, ktorí ťa bijú, berú ti veci, nechod sám, počkaj na nejakú skupinku a pridaj sa k nim, aj keď ich vôbec nepoznáš.
- Vyhýbaj sa miestam, kde by ťa mohol niekto zbiť alebo ti niečo zobrať.
- Keď nemáš priateľov, skús si ich nájsť.
- Povedz o svojich problémoch rodičom a požiadaj ich o radu.
- Keď sa šikanovanie vyskytuje v škole, oznám to pedagógovi, ktorému dôveruješ.
- Môžeš zavolať na Linku dôvery alebo do Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.
- Môžeš sa obrátiť na kontrolné a represívne orgány (Štátna školská inšpekcia, polícia).

7. Modelové situácie

Cieľom aktivity je naučiť mládež riešiť konfliktné situácie, aby sa dokázala brániť pred agresorom. Študentov rozdelím na menšie skupinky, v ktorých spoločne riešia zadané modelové situácie. Z ponúknutých možností si po vzájomnej diskusii vyberú tú najsprávnejšiu a svoju voľbu prezentujú pred celou skupinou (Rosová, 2005).

8. Stále prítomné predsudky

Cieľom aktivity je poukázať na to, že naše predsudky účinkujú aj vtedy, keď sa ich snažíme potlačiť.

Trvanie: čas na nacvičenie scény + 30 minút na predvedenie scény a diskusiu

Materiál: plagáty, kostým starenky

Inštrukcia: Ide o jednoduchú scénu, ktorá poukáže na predsudky a ignoranciu a nato, že robiť dobre a ubližovať, sa často vyskytuje súčasne.

Pred tými, čo sa pozerajú, prechádza po jednom niekoľko demonštrantov s transparentmi. Na jednom transparente je: „Preč s rasizmom!“ a demonštrant to nahlas vykrikuje, na druhom je: „Odsúďte rasizmus!“, na ďalšom „Preč s fašizmom!“, ďalej „Odsúďte komunizmus!“, „Preč so sexizmom!“, „Preč s kapitalizmom!“ atď. Objaví sa tam aj jedna drobná starenka, veľmi stará a poriadne ohnutá, a tiež nesie jeden transparent, ktorý znie: „Preč s reumatizmom!“. Na to ju jeden mohutný mladý muž jemne vystrčí z cesty a hovorí: „Poďme starenka, nezavadzajte! Túto akciu prenehajte mladým!“

Potom nasleduje diskusia o rešpektovaní príspevku každého človeka zo spoločnosti. Zdôrazňujem, že mladý muž má plné ústa rovnosti, ale považuje sa za viac povolaneho kričať heslá ako človek, ktorý skutočne trpí. Táto aktivita je pre mladých ľudí zaujímavá a je vhodným odrazovým mostíkom na ďalšiu diskusiu.

9. Každý má svoju hodnotu

Cieľom aktivity je umožniť každému v skupine, aby

počul niečo o svojej hodnote pre skupinu.

Trvanie: 30 minút

Materiál: jeden papier na osobu

Inštrukcia: Toto je odmeňujúca aktivita. Všetci členovia skupiny majú svoj papier, ktorý bude ohnutý a posúvaný ďalej. Každý v kruhu pridá niečo pozitívne na papier, keď sa k nemu dostane. Pokračujú dovtedy, kým sa k nim nevráti ten, s ktorým začali. Všetci si napíšu svoje meno hore na papier. Papiere sa potom podávajú a každý napíše krátku poznámku, ktorá by vyzdvihla hodnotu človeka pre skupinu, ktorého meno je na papieri. Keď obídeme celý kruh, každý dostane do rúk svoj papier s komplimentmi – na to ich dopredu zvlášť upozorním. Na záver sa rozvinie diskusia o tom, že každý člen skupiny má v nej nezastupiteľné miesto a má svoju hodnotu vlastným spôsobom. Pre študentov je prospešné, ak premýšľajú o niečom dobrom, čo by vedeli povedať na ostatných a zároveň si niečo pekné prečítajú aj o sebe.

10. Planéta „Zirkón“

Cieľom je objasniť ničomnosť tyranizovania a nepríjemného správania.

Trvanie: 25 minút

Materiál: žiadny, iba ak si želáte obliecť sa ako návštevníci z vymyslenej planéty „Zirkón“.

Inštrukcia: Jedna osoba hrá návštevníka z planéty „Zirkón“. Úlohou ostatných je, aby mu vysvetlili, ako zaobchádzame s ľuďmi s „deformitami“, alebo ako zaobchádzame s ľuďmi s odlišnou farbou kože, alebo s tými, ktorí sú slabí alebo malí, alebo s tými, ktorí sú príliš tuční, chudí, vysokí, malí, alebo sa iba nejakým od nás odlišujú. Návštevník počúva a kladie otázky. Medzi študentmi sa rozvinie diskusia, ktorá vedie k premýšľaniu nad našimi predsudkami a správaním.

11. Kto ma ovplyvňuje?

Cieľom je prediskutovať s mladými ľuďmi, kto a ako ich ovplyvňuje.

Trvanie: 30 minút

Materiál: papier a ceruzka

Inštrukcia: Študenti začnú samostatne kresliť pavúkovitý graf tak, že SEBA nakreslia do stredu papiera. Potom požiadam každého člena skupiny, aby pridal toľko „nôh“, koľko vie a aby na každú z nich napísal meno osoby alebo skupiny, ktorá ho ovplyvňuje. Mládež začne spontánne diskutovať o tom, ako ich títo ľudia alebo skupiny ovplyvňujú (napr. rodičia, učitelia, rovesníci, hudobný priemysel, filmoví hrdinovia...).

12. Čo je moje?

Cieľom je upriamiť pozornosť mladých ľudí na právo byť samým sebou. Zároveň si ale uvedomiť povinnosť tolerovať to a vedieť pracovať spolu bok po boku, ťažiť z jedinečnosti človeka.

Trvanie: čas na nacvičenie scénky + 40 minút na jej predvedenie a diskusiu

Materiál: zopár jednoduchých klobúkov, topánok a jedny tenisky, nejaké jablká a banán, nejaké dáždnyky a pršiplášť, kópia scenára.

Táto scénka je úvodom do diskusie, ktorá nasleduje na záver.

SCÉNKA PRE 6 ĽUDÍ:

1. Sme tu, lebo vám chceme povedať:
2. A je to veľmi dôležité.
3. Že každý a ja naozaj myslím každý.
4. Môže vychádzať dobre.
5. S ostatnými.
6. Čo je potrebné pre to na celom svete.

1. Je trochu porozumenia.
2. Trpezlivosti.
3. Tolerancie.
4. Láskavosti.
5. My sme veľmi dobrí priatelia.
6. A vieme vychádzať spolu veľmi dobre.

1. Jedným z dôvodov, prečo je to tak, je samozrejme aj to, že všetci nosíme klobúky. Vidíte môj krásny modrý klobúk. (*dá si ho na hlavu*)
2. A môj. (*dá si ho na hlavu*)
3. A môj. (*dá si ho na hlavu*)
4. Áno aj ja mám modrý klobúk. (*dá si ho na hlavu*)
5. Aj ja. (*dá si ho na hlavu*)
6. Ja mám červený klobúk.

1. Čo si to povedal/a? Červený?!
2. Ja nemôžem mať nič spoločné s niekým, kto nosí červený klobúk.
3. Ani ja nie.
4. Je absolútne nezodpovedné nosiť červený klobúk.
5. Musíš si okamžite zmeniť svoj klobúk.

1. Zmeň si ho ihneď teraz, lebo inak nemôžeme mať s tebou nič spoločné.
6. Ale ja nemám žiadny iný klobúk a mne sa môj červený páči.

1. Potom tu s nami nemôžeš zostať.
6. Ale ja som si myslel/a, že sme priatelia.

1. V tomto prípade nemôže byť o tom ani rečiChod'!
- 2, 3, 4, 5 (*v rýchlom slede za sebou*).....Chod'! Chod'!

Šestka odide.

1. Bude lepšie, keď začneme odznova. Sme tu preto, aby sme vám povedali:
2. A je to veľmi dôležité.
3. Že každý a ja naozaj myslím každý.
4. Môže vychádzať dobre.
5. S ostatnými.

1. Potrebné je trochu porozumenia.
2. Trpezlivosti.
3. Tolerancie.
4. Láskavosti.
5. My sme veľmi dobrí priatelia.

1. Jedným z dôvodov, prečo je to tak, je samozrejme aj to, že všetci nosíme topánky. Môžete vidieť moje šikovné topánky.
2. A moje.
3. A moje.
4. Áno aj ja mám šikovné topánky.
5. Áno a ja mám tieto šikovné tenisky.

1. Čo si to povedal/a? Tenisky?
2. Ja nemôžem mať nič spoločné s niekým, kto nosí tenisky.
3. Ani ja nie.
4. Je absolútne nezodpovedné nosiť tenisky.

1. Musíš si ich okamžite zmeniť za vhodné topánky.
5. Ale ja mám rád/a tenisky. Prečo by som sa mal/a prezúť?

1. Prezúješ si topánky inak....
5. Ale ja nemám žiadne iné topánky.

1. Potom s nami nemôžeš zostať.
5. Ale to je hlúposť!

1. Hlúposť? Chod' preč!
- 2, 3, 4 (*v rýchlom slede za sebou*)...Chod'! Chod'! Chod'!

Päťka odide.

1. Bude lepšie, keď začneme odznova. Sme tu preto, aby sme vám povedali:
2. A je to veľmi dôležité.
3. Že každý a ja naozaj myslím každý.
4. Môže vychádzať dobre s ostatnými.

1. Potrebné je trochu porozumenia.
 2. Trpezlivosti.
 3. Tolerancie.
 4. Láskavosti.
 1. Jedným z dôvodov, prečo vychádzame spolu dobre, je samozrejme aj to, že všetci jeme ovocie. Pozrite sa na moje krásne jablko.
 2. A na moje.
 3. A na moje.
 4. Áno a ja mám super banán.
 1. Čo máš ty?
 4. Banán.
 1. Ja nemôžem mať nič spoločné s niekým, kto je banány.
 2. Ani ja nie.
 3. Je absolútne nezodpovedné jesť banán.
 4. Ale ja mám rád/a banány.
 1. Potom ich musíš mať rád niekde inde! Chod' preč!
 - 2, 3 (v rýchlom slede za sebou)..... Chod'! Chod'!
- Štvorka odíde.*
1. Bude lepšie, keď začneme odznova. Sme tu preto, aby sme vám povedali:
 2. A je to veľmi dôležité.
 3. Že každý a ja naozaj myslím každý, môže vychádzať dobre s ostatnými.
 1. Potrebné je len trochu porozumenia.
 2. Trpezlivosti.
 3. Tolerancie.
 1. My sme vždy veľmi dobre pripravení na prípad, keby začalo pršať. Vidíte môj dáždnik.
 2. A môj.
 3. A ja mám pršiplášť.
 1. A kde je tvoj dáždnik?
 3. Ja nemám dáždnik.
 1. Ale my sme dáždnikový ľudia. Musíš si zohnať nejaký dáždnik!
 3. Ale teraz si tu nezozbieraš žiadny dáždnik.
 1. Keď nemáš dáždnik, nemôžeš ostať s nami, musíš odísť!
 2. Chod'!
- Trojka odíde.*
1. Bude lepšie, keď začneme odznova. Sme tu preto, aby sme vám povedali:
 2. A je to veľmi dôležité.
 1. Že každý a ja naozaj myslím každý,
 2. Čo je potrebné pre to na celom svete.
 1. Je trochu porozumenia.
 2. Trpezlivosti.
 1. Tolerancie.
 2. Láskavosti. Zoberte si príklad z nás.
 1. Mohli ste si všimnúť, že sme vždy milí. Keď niekoho stretnem na ulici, vždy poviem: „Dobrý deň!“
 2. A ja poviem: „Ahoj!“
 1. Ty povieš, čo?
 2. Ahoj!
 1. Ty určite žartuješ.
 2. Nie, ja sa len rád zdravím „Ahoj!“
 1. A chceš v tom aj pokračovať?
 2. Jasné.
- Nasleduje krátka prestávka. Jednotka zazerá na dvojku a naznačuje pohľadom, kde je východ. *Dvojka odíde.*
1. Neviem, kam ten svet speje. Som tu vlastne preto, aby som vám povedal/a, že najdôležitejšie je ostať sebou samým. Najmä, čo sa týka bežného správania. Nedovoliť žiadne výnimky, odchýlky. Nemajte nič spoločné s ľuďmi, u ktorých tušíte – v skutočnosti, keď sa vôkol seba poobzerám, nie som si vôbec istý/á.....

Pomaly ustupuje a dostáva sa do kruhu ostatných, ktorí

sa práve vrátili. Dávajú hlavy dokopy, akoby sa radili a potom sa obrátia tvárou k celej skupine.

1. Zdá sa, že by sme mali začať znova. Sme tu preto, aby sme vám povedali:
 2. A je to veľmi dôležité.
 3. Že každý a my naozaj myslíme každý.
 4. Môže vychádzať dobre.
 5. S ostatnými.
 6. Čo je potrebné pre to na celom svete.
 1. Je kúsok porozumenia.
 2. Trpezlivosti.
 3. Tolerancie.
 4. Láskavosti.
 5. Lásky.
 6. Máme len jeden svet.
 1. Stvorený pre nás všetkých.
 2. Poriadne sme to domotali, však?
 3. Teraz sa pokúsime o to znova a lepšie.
 4. (*k trojke*) Dáš si banán?
 3. Ďakujem veľmi pekne (*pomaly odchádzajú spolu*)
 2. (*ku päťke a šesťke*) Ja mám radšej tento červený klobúk, vy nie?
 5. Áno, musím si jeden vyskúšať (*pomaly odchádzajú spolu*)
 2. (*obzrie sa dozadu na jednotku*) Ideš s nami?
 1. Áno, samozrejme. Pekný deň všetkým. Ahojte!
- Nasleduje živá diskusia k téme.

13. Sociálno-právne aspekty šikanovania

Cieľom odborného vstupu lektora je informovať študentov, aby si uvedomili trestno-právne hľadisko šikanovania a skutočnosť, že vedenie školy je povinné prípadly, ktoré sa vyskytli, nahlásiť na políciu.

Záver

Prax ukazuje, aké je dôležité, aby učiteľ sledoval dianie medzi študentmi a zameral sa hlavne na vzťahy medzi nimi, na primerané riešenie konfliktov, stupeň kooperácie a súťaživosti. Týmto spôsobom môže odhaliť problém šikanovania a zachytiť ho už v začiatkoch.

Väčšina súborov pravidiel (školského poriadku) je písaná pre študentov. Som presvedčená o tom, že aj správanie pedagógov musí byť v súlade s nimi. Pokiaľ sa študentom hovorí, aby boli zdvorilí a úctiví k druhým, musia im byť učiteľia svojim správaním vzorom, dobrým príkladom (Rosová, 2011).

Skúsenosti z praxe v oblasti prevencie ukazujú, že v rámci prevencie šikanovania a pri jeho riešení je veľmi dôležitá spolupráca medzi školou, rodičmi a centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Autorka je presvedčená, že čím intenzívnejšie sa do stratégie školy v prevencii a eliminácii šikanovania zapojí celý učiteľský zbor, študenti, ich rodičia, tým pravdepodobnejšie je dosiahnutie dobrých výsledkov v predchádzaní a zvládání prejavov agresie a šikanovania v prostredí školy. Ak chceme mať v škole efektívnu politiku zameranú proti šikanovaniu, študenti potrebujú byť začlenení do pomáhania sebe samým a sebe navzájom. Väčšina šikanovania sa odohráva bez účasti dospelých, tzn. že študenti musia ovládať stratégie, ktoré môžu použiť, keď sú oni, alebo ich priatelia vystavení tyranizovaniu. Mládež je nevyhnutné naučiť, ako primerane a bez agresie riešiť konflikty.

Praktické dopady aplikovaného programu prevencie šikanovania u stredoškóľakov

Výhodnotenie:

- Sociometrie zameranej na vzťahy v triedach, realizovanej pred a po aplikácii preventívneho programu,

- Pozorovania počas realizácie programu zameraného na sledovanie týchto sociálnych spôsobilostí: sebaúctu a úctu k druhým, komunikáciu, empatiu, kooperáciu a nenásilné riešenie konfliktov,
- Dotazníkov, ktoré vyplňali triedni učitelia pred a po aplikácii programu.

Na základe výsledkov môžem konštatovať, že medzi študentmi v triedach, kde bol program aplikovaný:

- sa znížili hádky, konflikty,
- zlepšila sa komunikácia, kooperácia, dodržiavanie

- stanovených pravidiel správania,
- študenti začali častejšie používať pozitívne sociálne kompetencie.

Mládež program zaujal, radi s ním pracovali, čo dokazovali aj pozitívne spätné väzby od študentov. Program prevencie šikanovania u stredoškóľakov sa ukázal ako efektívny, čo potvrdili aj triedni učitelia, s ktorými sme intenzívne spolupracovali, a preto svoje skúsenosti ponúkame širokej odbornej verejnosti.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1

KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X

ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-149-9

ROSOVÁ, D. Prevencia šikanovania v základných školách. In *Prevencia : informačný bulletin na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva*. ISSN 1336-3689, 2005, roč. 4, č. 3, s. 13-18.

ROSOVÁ, D. Účinné stratégie pri riešení šikanovania v školách. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2011, roč. 20, č. 1, s. 17-19.

STANKOVSKI, A. *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. Ostrava : PF Ostravská univerzita, 2004. ISBN 80-7042-360-9

Summary: *A specialist paper detailing the bullying prevention program for secondary school students drawn from the author's own experience of the practice of group work with youth in the prevention of bullying and professional literature sources. In the conclusion, the author presents the results and practical implications of the applied program.*

VÝTVARNÁ VÝCHOVA V ZÁKLADNEJ ŠKOLE A PRAKTICKÉ INTERPRETOVANIE OBSAHOV SLÁVNÝCH UMELECKÝCH DIEL

Alena Sedláková, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, Prešov

Anotácia: *Príspevok prináša možnosti výtvarného riešenia v interpretácii. Predkladá aj vizuálne ukážky pre potreby výučby výtvarnej výchovy na základnej škole, konkrétne interpretačné postupy a techniky pri reinterpretácii významných výtvarných diel slávnych umelcov.*

Kľúčové slová: *výtvarná výchova, reinterpretácia slávnych výtvarných diel, algoritmus vo výtvarnej komunikácii, výtvarný rozhovor s dielom, výtvarné práce.*

„Nekráčaj predo mnou, nemusím nasledovať.
Nekráčaj za mnou, nemusím viesť.
Iba kráčaj vedľa mňa a buď môj priateľ.“

Úvodné slovo ...

Výtvarná výchova, v škále predmetov rozvrhu hodín pre výučbu žiakov na základných školách, má svoje opodstatnené zastúpenie. Predsa si ale musíme priznať, že sú predmety, ktoré vo vyššej miere profilujú osobnosť žiaka pre budúci výber povolania a jeho životnú cestu. Netrváme na tom, aby sa obsah a náplň predmetu výtvarná výchova príliš preceňoval, no bolo by veľmi smutné, keby sa úplne podcenil.

Naším osobným pedagogickým prístupom, voľbou pedagogických metód vo výtvarnej výchove budúcich učiteľov – denných aj externých študentov, či odboru Učiteľstva primárneho vzdelávania (v predmete Interpretácia umeleckého diela) alebo výučbou študentov odboru Špeciálna pedagogika (napríklad v predmete Arteterapeutický ateliér) na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove sa usilujeme nachádzať čo najcitlivejšie prístupy na naplnenie obsahov výkonových štandardov a cieľov vzdelávania.

V bežnom ľudskom živote, ktorý je čoraz bohatší na technologické podnety a médiá, nemôžeme žiadať od všetkých žiakov a pedagógov nadštandardný vzťah k jedinému predmetu. Výtvarná výchova je výnimočný a nádherný časový priestor pre žiakov a učiteľov, v ktorom majú všetci možnosť, primerane k daným školským podmienkam, zostaviť plán cesty na poznávanie krásy a zaujímavostí zo sveta slávnych maličov a života maliarov obrazov.

Interpretácia a jej algoritmus

Cieľom výtvarnej výchovy je prostredníctvom vý-

tvárnych činností ovplyvňovať hodnotové orientácie, estetické normy a vkus, rozvíjať estetické vnímanie, podnecovať uvedomené estetické aktivity a ovplyvňovať citlivé pozorovanie. Súčasťou estetickej výchovy človeka sú výtvarné činnosti, ktoré zvyčajne riadime v dvoch vzdelávacích rovinách:

1. **vnímanie** – v ňom sa uplatňujú metódy úmyselného alebo neúmyselného vnímania umeleckého diela – **receptívna forma**,
2. **tvorba** - v nej sa uplatňuje veľká rozmanitosť metód - **tvorivá forma**. (Štátny vzdelávací program ISCED 1)

Určitým zámerným cieľom tvorivej a aktívnej interpretácie je znovu-predvedenie alebo hravé oživenie slávnych výtvarných diel v rámci predmetu výtvarná výchova. Takúto formu výtvarnej realizácie sa usilujeme uplatňovať aj v priebehu vysokoškolského štúdia študentov učiteľstva primárneho vzdelávania, keď je v praxi konkrétne realizovaná a cieľavedome, metodicky upravená výtvarná komunikácia. Tá je medzi študentmi a ich individuálnou kognitívnu, socioafektívnu a procesúálnu *dimenziou*. Ich schopnosti takto tvoriť nové diela sú pretransformované do konkrétnej podoby jedného výtvarného a komplexného cieľa - vytvoriť v rámci interpretácie pozmenené, ale pôvodné výtvarné dielo vybranými výtvarnými technikami. Často sa na tom podieľajú aj také postupy, pri ktorých sa spája kresba, maľba, hra, divadelné predstavenie, inštalácia, grafické a kolážové postupy v interpretovaní vybraných

slávnych diel. Vlastne, ak uvažujeme nad tým, že výtvarná komunikácia prebieha najmä neverbálnym komunikovaním – a to prostriedkami výtvarného umenia, potom si uvedomíme, že vzhľadom na existenciu moderných akcií, performancií a expresívno-multi-mediálnych umeleckých metód existuje aj priebeh umeleckej výtvarnej komunikácie ako verbálno-neverbálny.

Interpretácia – ako prvá forma sprostredkovania myšlienky, tej nehmotnej podoby, je prvotná, ktorú vytvoril sám maliar slávneho diela – je nová, ak si predstavíme, že ju vytvoril v pôvodnom historickom čase a sám, pomocou svojich, osobitostí naplnených zámerov. Najprv je teda dielo, ktoré vytvoril pôvodný autor, **a tu je aj tá prvotná interpretácia s jeho duchovným prínosom v koncepcii, zámere i celkovom tvare či obsahu**, aj keby samotný autor uvažoval nad možnosťami, že divák si bude prostredníctvom diela predstavovať aj svoje vlastné fiktívne *obrazy*. Samotný autor dopredu počíta s tým, že dielo je vo fyzickej podobe množoznačné a môže mať viacero podôb a významov. Interpretácia má tak špecifický a vlastný algoritmus. Ak berieme do úvahy výtvarnú výchovu, kde sa výtvarná komunikácia a výtvarné zobrazovanie realizuje zvyčajne v technikách kresieb, malieb a kombinovaných postupoch, čo sú tvorivé metódy, na druhej strane, predkladáme aj systém algoritmu, ktorý zostavili Š. Geró a S. Tropp (2000) a pomenovali ho modelom algoritmu. Obaja autori uvádzajú, že najúspešnejšie ho môžeme zostaviť pomocou výtvarného jazyka, lebo model výtvarného jazyka obsahuje všetky prvky, ktoré sa dajú nájsť vo výtvarných dielach. Keď sa na ne pozeráme, hoci len tak, alebo sa ich snažíme aj nanovo vytvoriť. Niekedy aj obkresliť, namaľovať tak, že si ich kopírujeme a pretvárame škály farieb, striháme ich a opätovne zliepame...

Predvedenie výtvarného diela žiakom alebo študentom počas vyučovania, pripomenutie jeho výtvarných hodnôt – originálneho diela v galériách alebo aj sprostredkovane, keď si obrazy vyhľadávame cez internet, v katalógoch či knihách – to si vyžaduje dobré poznanie výtvarného diela každého, kto učí výtvarnú výchovu. Predovšetkým mať také poznatky o tom, aké zvláštnosti diela majú, alebo za akých podmienok vznikli. Preto je dobre ich vopred spoznať a postupne vo výučbe a interpretovaní pomocou výtvarných postupov naplánovať tieto kroky:

- Základné údaje o diele.
- Percepčia diela.
- Identifikácia základných stavebných prvkov (linie, škvryny a hmoty) a ich významy.
- Druhové a žánrové zaradenie diela.
- Dekódovanie použitých znakov prostredníctvom tvarovej analýzy diela, kde sa uplatňujú tvarové prvky diela. Pomenovať aj významy motívov na obrazoch. Určiť vzťahy tvarových prvkov k znakom, ktoré predstavujú. Porovnať mieru tvarových deformácií (štylizovanosť, reálnosť), farebnosť a svetelnú analýzu, charakteristickú škálu farieb umelca, základné farebné škály, či sa tu nachádza farebná symbolika, dynamika kontrastov a harmónia.
- Povrchová analýza diela: pozorujeme reálne povrch diela obrazu, použitý materiál, zisťujeme tvary štruktúry, textúry, faktúry, rukopis autora, jeho zvláštnosti, vzťah k vyjadrenej téme.

Ďalej nám autori (Geró, Tropp, 2000) pripomínajú aj dopĺňajúce a zároveň rovnako odborné postupy:

1. Analýzy kompozičných princípov: vzťah diela k priestoru a prostrediu; organizácia priestorových vzťahov, ilúzia priestoru, zvláštnosti priestorovej

výstavby obrazu; hlavný charakter kompozície; na vzťahu akých prvkov je stavaná kompozícia: forma, svetlo, tieň, farba, priestor a pod., princípy organizácie prvkov – rytmus, symetria, rovnováha, napätie; vyjadrenie pohybu v diele; vnútorná konštrukcia diela, základná konštrukčná schéma; rozmery, mierka a proporcionalita, hlavné proporčné vzťahy.

2. Farebná a svetelná analýza: charakteristická farebnosť; základné farebné akordy; porovnanie farebnosti s realitou a miera odklonu od reality; výrazovosť farieb a tónov, ich vzťah k téme; farebná symbolika; dynamika kontrastov a harmónie.
3. Povrchové analýzy diela: povrch diela, použitý materiál, štruktúry, textúry, faktúry; rukopis autora, jeho zvláštnosti, vzťah k vyjadrenej téme.
4. Sumarizácia estetických súdov a hľadanie hlbších súvislostí a individuálnych reflexií vo významovej a obsahovej vrstve diela.

Zásada algoritmu interpretácie je v ich teoretickom znení zásadná vo výraznom korektnom vzťahu k jednotlivým dielam – a to vždy s výsostným individuálnym náhľadom na dielo: **Dodržať základný korektný prístup v sprostredkovaní umeleckého diela a nebrať príliš vážne postupnosť jednotlivých kritérií, brať každé jedno dielo úplne individuálne a vyhľadávať najdôležitejšie prvky jeho kompozície – aj príjemca si tvorí vlastný algoritmus prijatia významu a zmyslu diela.**

Interpretácia v praktickej forme

V rámci výtvarnej komunikácie a interpretácie výtvarného umeleckého diela sme si zvolili so študentmi na výber niekoľko výtvarných, umeleckých techník a postupov v podobe praktickej tvorby. Naplánovali sme, že si postupne zozbierame a zoradíme postupnosť v našej výtvarnej činnosti nasledovne:

Pripravili sme:

- Kópiu umeleckého diela – z výberu slávnych diel – obrazy sme vyhľadali cez internet, pretože takto je to aj pre budúcich žiakov dnes už prirodzené (aj keď sa mnohí tomu bránia, žiaľ, záujmy žiakov je niekedy lepšie podporiť aj takouto formou).
 - Výtvarná projekcia – dielo sme preklopili na stenu pomocou dataprojektora.
 - Rozbor umeleckého diela sme urobili pomocou schematických (analytických) skíc kresbových náčrtkov.
 - Voľné napodobenie diela spočívalo v premyslení jednotlivých úkonov a úloh všetkých študentov.
 - Dotváranie a ozvlášťňovanie výtvarného diela prebiehalo individuálne a podľa materiálových možností, ktoré si vyžadovali jednotlivé výtvarné postupy.
 - Voľba a výber z výtvarných prostriedkov a materiálov bola zostavená v tejto škále: výtvarná parafráza a reinterpretácia (fotomontáž, koláže, dekoláž, asambláž, akumulácia, strojové koláže, proláž, roláž (multiplicitné rozloženie), antikoláže (zmizíky), kolorované koláže, muchláže (zdeformovanie reprodukcie obrazu pokrčením), montáž výstrižkov z časopisov; parafrázy, performancie, videozáznamy, konceptuálne interpretácie.
 - Stvárnajúca interpretácia a tvorivosť sa odrazila v konečnej podobe už reinterpretovaného diela.
 - Reflexia, abstrahovanie, pretváranie, redefinovanie, autorské originálne kombinácie interpretácií a prezentácií sa zrealizovala v záverečnom zaznamenaní a veľmi živých rozhovoroch o pocitoch počas tvorby, o emočnom prežívaní počas výtvarnej tvorby diela.
- Uvedené praktické možnosti interpretácie umeleckých

diel sme vo výučbe takmer vždy analyzovali najprv verbálne v spojení s vybranými umeleckými dielami, ktoré v našich edukačných podmienkach prichádzali do úvahy, a to aj vzhľadom na samotné obsahy jednotlivých diel. Študenti si postupne zvolili taký spôsob praktickej výtvarnej interpretácie, ktorý neskôr prakticky v danej technike a postupe zrealizovali. Výber z diel bol v ich kompetencii a rozhodnutí, čo bolo tiež podmienkou, pretože sa študenti pripravujú na pedagogické povolanie.

Interpretácie vybraných fragmentov z umeleckých diel sme vždy najprv vizuálne predstavili a na začiatku sme viedli len vzájomné rozhovory o dielach a umelcovi - Joan Miró.

Prvá praktická výtvarná interpretácia – z diela Joana Miróa



Obr. 1

Ako prvý interpretačný postup pre dielko sme zvolili výtvarný postup roláže. Svojím spôsobom je vhodný pre žiakov primárnej školy, lebo nie je technicky náročný a zahŕňa vo svojom technickom postupe aj možnosť integrovať ďalšie predmetové zručnosti, kompetencie a skúsenosti s praktickými činnosťami žiakov, ktoré nemusia byť len výtvarného charakteru.

Roláž (ide o výtvarný postup, ktorý sa vyvinul z postupov príbuzných koláži – z fr. collage, čo znamená lepiť, glejiť). Roláž vyzerá ako „vizuálne rolovanie“ iluzívne zmnožených a popri sebe nalepovaných fragmentov v podobe harmonikového poskladania, napríklad papiera) (Štofka, 2007, s. 241-242).

Pomôcky: Vyberieme a zhotovíme si dve xerograficky skopírované reprodukcie obrázkov z výberu výtvarných diel - môžu byť čiernobiele alebo farebné, lepidlo na papier, najlepšie disperzné a podkladové formáty prírodných papierov, tie môžu byť tiež farebné, nožnice Obr. 2 a orezávač, štetec na nanášanie lepidla na vystrihnuté prúžky - potrebné na zostavovanie samotnej roláže.

Postup: Identické, skopírované xerografické reprodukcie si nastriháme na rovnakú veľkosť v šírke prúžkov. Dostaneme tak dvojnásobné množstvo všetkých prúžkov z obidvoch reprodukcii, ktoré budeme postupne vedľa seba naliepať s miernym posunom od predošlého prúžku. Prúžky je možné lepiť buď v smeroch vertikály



alebo horizontály. Mnohí študenti vymysleli kombinácie v oboch smeroch a odvážili sa na realizáciu roláže, ktorá sa už približuje aj geometrickej koláži. Navrhujem, že nastrihané prúžky je možné vytvárať aj v zvlhnom tvare, teda nastrihať ich ako vlnky,



Obr. 2

spoločne vytvoria zaujímavé vizuálne efekty. Takto vzniknú nové obrázky, ktoré v sebe majú už pečať žiakov, ktorí touto cestou viedli výtvarný rozhovor s dielom, umelcom a učiteľom, ktorý ich počas výtvarnej činnosti sprevádzal.

Ukážky prezentujú tvorbu v niekoľkých výtvarných postupoch, ktoré zvládnu aj žiaci v mladšom školskom veku. Ich princíp je jednoduchý a celý výsledok postupu vyzerá nakoniec takto:



Obr. 4, 5: Roláže Miroovho diela – xerografické fragmenty sú nalepené na farebnom papierovom podklade. (Obrázok: *Ladders Cross the Blue Sky in a Wheel of Fire* Joan Miró z roku 1953.)

Projektívna kresba vznikala na základe podnetov z už vopred nalepených fragmentov zo xeroxom okopírovaných výtvarných dielok umelca Joana Miróa, ktoré si vyhľadali a stiahli pomocou internetu. Projektívnu, dotváranú, kresbu niektorí študenti tvorili ceruzkou alebo obyčajným písacím perom.

Súčasne sme dbali aj na to, že nemusíme vyplniť celú plochu podkladu. Cieľom bolo aj splyvanie kolážového výstrižku alebo xerografického fragmentu s tvorenou kresbou.

Pri projekcii sme už postupovali spontánnejšie, východiskové námety na fragmentoch niekedy študentom už samé napovedali, ako ďalej postupovať, čo dokresľovať. Tak vytvorili novú podobu – novú, v inej výtvarnej technike a inom postupe, interpretáciu umeleckého diela.

Výtvarné umenie sa i dnes vníma v mnohých rozporuplných významoch. Tie sú silno zakorenené v histórii a čase. Rozpínajú sa, prelínajú obdobiami, životnými a spoločenskými osudmi a procesmi. Zakaždým sa zmysel a podstatu umeleckej tvorby usilovalo analyzovať a spresniť mnoho historikov a dejepiscov výtvarného umenia. Medzi nimi nechýbali psychológovia a iní špecialisti na problematiku obsahov tém, ktoré sa výtvarného umenia nevyhnutne týkajú a sú ich stálou súčasťou, podobne ako plynúci čas dňa a noci, permanentne sa striedajúci v presnom intervale.

To, čo je vo výtvarnom umení stvárné a tvorcami zobrazené, však dáva len čiastočné odpovede na pochopenie zmyslu tvorby a vždy zreteľnejších vysvetlení, či už o mnohovýznamovosti a opakovateľnosti námetov a motívov, alebo výtvarných kompozičných prostriedkoch a materiáloch.

Reinterpretácia, citujúc z diela pedagóga, umelca a teoretika výtvarného umenia M. Štofka *Od abstrakcie po živé umenie: „Formálna umelecká metóda, ktorá inovačným spôsobom redefinuje už predtým umelecky interpretovaný obraz, text, plastiku, → objekt, → event atd.“* (2007, s. 240-241), je v našom metodickom postupe návrhu úlohy realizovaná pomocou oživenia maliarskeho diela Rembrandta van Rijna. Námety a úlohu si vybrali študenti externej formy štúdia učiteľstva primárneho stupňa, špeciálnej pedagogiky. Išlo o zmiešanú skupinu študentov, to znamená, že vyučovacej

Obr. 1: <http://www.dailyartfixx.com/wp-content/uploads/2011/04/Ladders-Cross-the-Blue-Sky-in-a-Wheel-of-Fire-Joan-Miro-1953.jpg>

Obr. 2: http://i3.squidoo.com/resize/squidoo_images/-1/draft_lens1615480/module13565343photo_1232537989Joan_miro_Portrait_of_Juanita_Obrador.jpg

Obr. 3: http://images.artelino.com/images/articles/joan_miro2.jpg

hodiny, ktorá mala názov Interpretácia umeleckého diela, sa mohli zúčastniť študenti z rôznych študijných odborov.

Tvorba rekvizít, pomôcok a celkového modelovania monumentálnej **reinstalácie** a zároveň aj **reinterpretácie** (podstatu významu si vyvodzujeme od spojenia slov re-, kde ide vo význame o to, ako urobiť niečo znovu; odznova a slova inštalácia, čo je už praktické usporiadanie predmetov alebo materiálových objektov v konkrétnom – voľnom, prírodnom alebo vopred upravenom priestore).

Úloha bola vopred podrobne analyzovaná a študentky zvážili všetky dostupné možnosti v rámci celého interpretačného zámeru diela v podobe interpretácie a tiež emocionálneho vcítania sa do postáv, ktoré sú v pôvodnej maliarskej kompozícii diela Rembrandta, resp. doby, v ktorej namaľované postavy vystupujú. Ide o dielo, ktoré bolo v historickom náčrte dejín v polemickom *súboji*, najmä zo strán jeho objednávateľov. Význam portrétnej tvorby génia Rembrandta je však nepopierateľný a jeho výtvarný rukopis nenahraditeľný.



Obr. 6: Dielo, olejomalba, uložená v galérii v Amsterdame, pochádza z roku 1662 a je vyobrazením syndikátu – cechu. Zdroj reprodukcie: http://rpmedia.ask.com/ts?u=/wikipedia/commons/thumb/8/8b/Rembrandt_-_Klesveverlauegets_forstandere_i_Amsterdam.jpg/140px-Rembrandt_-_Klesveverlauegets_forstandere_i_Amsterdam.jpg

Druhá praktická výtvarná interpretácia – reinterpretácia diela Rembrandta van Rijna

Na obrázkoch postupne prebieha výtvarná a praktická činnosť externých študentov (príprava zjednodušených kostýmových a dobou ovplyvnených odevov – šľachtické plášte, manžety na rukávoch a biele goliere. Celé sa to dialo s cieľom čo najrealistickejšej *imitácie* šľachtického postavenia jednotlivých vystupujúcich postáv na obraze. K tomuto cieľu študenti použili textil, papier,



Obr. 7: Príprava pozadia (malba temperami na plátno – ilúzia motívu tehlovej steny) a potrebných umeleckých rekvizít k interpretácii diela. [thumb/8/8b/Rembrandt_-_Klesveverlauegets_forstandere_i_Amsterdam.jpg/140px-Rembrandt_-_Klesveverlauegets_forstandere_i_Amsterdam.jpg](http://rpmedia.ask.com/ts?u=/wikipedia/commons/thumb/8/8b/Rembrandt_-_Klesveverlauegets_forstandere_i_Amsterdam.jpg/140px-Rembrandt_-_Klesveverlauegets_forstandere_i_Amsterdam.jpg)



Obr. 8: Študentky externej formy štúdia priamo pri prípravách reinterpretácie, oblečené v pripravených a zjednodušených kostýmoch.

šitie a kombinovanie vopred navrhnutých aplikácií). Na stole boli prestreté dva veľké hrubé obrusy – čo boli v skutočnosti *obyvateľské* dekoratívne prikrývky.

Reinterpretácia tak dostala aj vlastný inštaláčny charakter v komponovaní všetkých vizuálne rozpoznateľných predmetov a motívov z pôvodného Rembrandtovho diela. Študenti si dali veľmi záležať na presnej **podobnosti aj farebnosti**, čím sa usilovali dosiahnuť maximálny efekt ilúzie akoby fyzického sprítomnenia si starých, historických postáv. Zobrazení predstavitelia, na pôvodnom Rembrandtovom obraze, sú mužského pohlavia. Študentky preto siahli aj po stvárnení a napodobnení určitých mužských detailov na svojich tvárach. Nevyhli sa maľbe masiek na tváre, či dolepenia fúzov a briadky. Klobúky boli donesené ako fyzické predmety.



Obr. 9: Reinterpretácia Rembrandtovho diela v učebni a poledné úpravy týkajúce sa smerov pohľadov zúčastnených osôb.

Jiří Kulka (2008) vysvetľuje podstatu umenia v tomto zmysle, že umenie je zvláštny spôsob medzilidskej formy dorozumievania, prostredníctvom čoho si človek osvojuje svet a podieľa sa na komunikácii spolu s inými. Ako dôležité aspekty vymedzuje:

1. sebavyjadrenie (sebarealizácia),
2. zobrazenie ako odraz skutočnosti je reprezentovaný jej modelom, ktorý obsahuje umelecké dielo,
3. estetické usporiadanie je esteticky pôsobivá organizácia materiálov.

V rámci našej výtvarnej úlohy formou reinterpretácie sme sa snažili docieľiť sebavyjadrenie aj samotných študentov na základe ich individuálnej recepcie jedného umeleckého diela vybraného z dejín výtvarného umenia.

Záujmom a centrom celého výtvarno-praktického diania boli aj pôsobivé a esteticky zorganizované usporiadania všetkých kompozičných – výstavbových prvkov



Roláž portrétu Juanity autora Joana Miroa. Xerografická reprodukcia.

a materiálov potrebných na estetický zámer umeleckého diela, aj v takejto forme.

Základom námetu, ako ste videli na fotografiách, bol východiskový model – umelecké dielo, olejomalba autora a génia Rembrandta – malba cechu z roku

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GERO, Š., TROPP, S. 2000. *Interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica 2000, 163 s. ISBN 80-8055-426-9
 KULKA, J. 2008. *Psychologie umění*. Praha : Grada Publishing 2008, 440 s. ISBN 978-80-247-2329-7
 SEDLÁKOVÁ, A. 2010. *Prostředky výtvarného umění vo voľnočasovom vzdelávaní a metodika vybraných výtvarných postupov*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta 2010, 122 s. ISBN 978-80-555-0238-0
 Štátny vzdelávací program ISCED 1 Dostupné na: www.minedu.sk [Online, Cit. 2011-05-03].
 ŠTOFKO, M. 2007. *Od abstrakcie po živé umenie : slovník pojmov moderného a postmoderného umenia*. Bratislava : SLOVART, 2007. 311 s. ISBN 978-80-8085-108-8

Internetové odkazy:

http://images.artelino.com/images/articles/joan_miro2.jpg

<http://www.dailyartfxx.com/wp-content/uploads/2011/04/Ladders-Cross-the-Blue-Sky-in-a-Wheel-of-Fire-Joan-Miro-1953.jpg>

Joan Miro. Dostupné z: <http://www.famous-people.info/pictures/Joan-Miro.JPG>

http://i3.squidoo.com/resize/squidoo_images/-/draft_lens1615480module13565343photo_1232537989Joan_miro_Portrait_of_Juanita_Obrador.jpg

http://tpmedia.ask.com/ts?u=wikipedia/commons/thumb/8/8b/Rembrandt_-_Klesveverlaugets_forstandere_i_Amsterdam.jpg/140px-Rembrandt_-_Klesveverlaugets_forstandere_i_Amsterdam.jpg
 (slovo Klesveverlaugets musí byť v linku bez rozdeľovníka - pozn. red.)

Summary: A specialist paper detailing the bullying prevention program for secondary school students drawn from the author's own experience of the practice of group work with youth in the prevention of bullying and professional literature sources. In the conclusion, the author presents the results and practical implications of the applied program.

VÝSLEDKY PRIESKUMU O POSTAVENÍ ŽIAKA ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA V ZÁKLADNEJ ŠKOLE (2. ČASŤ)

Viera Šándorová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

Anotácia: V pokračovaní príspevku sa čitatelia oboznámia s výsledkami prieskumu, ktorý realizovalo ROCEPO v školskom roku 2009/2010. Prieskum sa orientoval na postavenie žiakov z rómskeho etnika, resp. žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v základnej škole.

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

Z Pedagogicko-organizačných pokynov MŠ SR na školský rok 2009/2010 z časti 1.5 bod 14 vyplynula pre Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov úloha pokračovať v prieskume o postavení dieťaťa a žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom systéme SR. Prieskum MPC ROCEPO 2009 – bol zameraný na zistenie výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (ďalej len SZP) na základe štatistických údajov o ich prospechu, dochádzke, správaní, ukončení povinnej školskej dochádzky a o ďalšom pokračovaní v štúdiu v stredných školách. Dôležitou súčasťou prieskumu bolo aj zisťovanie počtu žiakov zo SZP v špeciálnych a špecializovaných triedach ZŠ, počtu integrovaných (začlenených) žiakov v základných školách (ďalej len ZŠ), počtu žiakov navštevujúcich ŠKD a počtu žiakov využívajúcich školské stravovanie a ponuku záujmových útvarov.

V našom príspevku uvádzame niekoľko najpodstatnejších dát zistených v prieskume MPC ROCEPO 2009. Podrobnosti môže záujemca nájsť na stránkach www.rocepo.sk. Z celkového počtu 2 224 ZŠ (podľa údajov ÚIPS) v SR v školskom roku 2008/2009 sa do prieskumu zapojilo 716 škôl, čo tvorí 32,19%. Najvyššie percentuálne zastúpenie žiakov škôl zapojených do prieskumu bolo z Prešovského kraja (53,20 %), Košického kraja (51,04 %) a Nitrianskeho kraja (35,69 %).

Aj keď percentuálne zastúpenie žiakov zo SZP je 16,28 %, na opakovaní ročníka sa žiaci zo SZP podieľajú až 71,16 %. Z celkového počtu neprospeievajúcich žiakov tvorili žiaci zo SZP na 1. stupni ZŠ 80,17 % a v ročníkoch na 2. stupni ZŠ 62,11 %.

V oblasti dochádzky z celkového počtu vymeškaných vyučovacích hodín žiakmi v ZŠ (15 209 730) bolo žiakmi zo SZP vymeškaných 4 082 122 vyučovacích hodín (26,84 %). Z celkového počtu 1 303 650 vymeškaných

neospravedlných vyučovacích hodín žiakmi ZŠ vymeškali žiaci zo SZP 875 213 neospravedlnených vyučovacích hodín, čo je 67,14 %.

Upozorňujeme na dochádzku v nultom ročníku, kde celkový počet vymeškaných vyučovacích hodín je 82,05 % a počet neospravedlnených vymeškaných vyučovacích hodín je 87,41 %.

V oblasti správania sme v prieskume sledovali počet udelených pozitívnych a negatívnych výchovných opatrení. Žiaci zo SZP sa podieľali na pozitívnych výchovných opatreniach 12,97 %, ale na negatívnych výchovných opatreniach až 39,74 %. Najviac pozitívnych výchovných opatrení bolo udelených v krajoch s najvyšším počtom žiakov zo SZP (Košickom a Prešovskom kraji). Uvádzame poradie troch krajov s najvyšším percentuálnym zastúpením pozitívnych výchovných opatrení u žiakov zo SZP: 1. Košický kraj (28,04 %), 2. Prešovský kraj (17,67 %), 3. Banskobystrický kraj (9,45 %).

Najvyšší počet negatívnych výchovných opatrení v ZŠ bolo udelených v Košickom, Prešovskom a Nitrianskom kraji. Poradie troch krajov s najvyšším percentuálnym zastúpením negatívnych výchovných opatrení: Košický kraj (60,84 %), Prešovský kraj (54,38 %) a Nitriansky kraj (34,59 %).

V oblasti skončenia povinnej školskej dochádzky na základe percentuálneho vyjadrenia počtu žiakov zo SZP v rámci SR, ktorí skončili povinnú školskú dochádzku v jednotlivých ročníkoch ZŠ bolo poradie nasledovné: 1. deviaty (65,58 %), 2. ôsmy (19,18 %), 3. siedmy (10,89 %), 4. šiesty (5,94 %) 5. piaty (3,00 %), 6. štvrtý (0,40 %) 7. tretí (0,03 %).

Celkový počet špeciálnych tried v sledovaných ZŠ bol 336. Celkové percentuálne zastúpenie žiakov zo SZP v špeciálnych triedach v prieskume sledovaných ZŠ bol 73,84 %. V Prešovskom kraji bol podiel žiakov zo SZP v týchto triedach najvyšší, a to až 91,11 %. Počet špecializovaných tried v prieskume sledovaných školách je len 11.

V skúmanej oblasti pôsobenie asistenta učiteľa ich podľa prieskumu pracovalo v prvom ročníku 115, v nultom ročníku 52 a **najmenej** v deviatom ročníku - 7. V prieskume MPC ROCEPO 2009-ZŠ sme zisťovali pôsobenie asistenta učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese. Vypracovali sme novú metodiku založenú na sledovaní ukazovateľov v jednotlivých triedach, kde asistent pôsobí a nielen v celých ročníkoch ako v predchádzajúcich prieskumoch. Výchovno-vzdelávacie výsledky sme monitorovali v závislosti od úväzku asistenta učiteľa v sledovanej triede, od jeho vzdelania, praxe, ovládania jazyka komunity a absolvovania špecializačného kvalifikačného vzdelávania Asistenta učiteľa. Zistili sme, že týždenný pracovný úväzok asistenta učiteľa je vo väčšine prípadov rozložený do viacerých tried. Je otázne, či jedno a dvojhodinové účinkovanie asistenta učiteľa v jednej triede v priebehu celého týždňa môže splniť svoj účel.

Zistili sme vyššiu účinnosť asistenta učiteľa pri vyšších hodinových úväzkoch v jednej triede. Vyplýva z toho, že čím je vyšší úväzok asistenta učiteľa v jednej triede, tým

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom systéme slovenskej republiky, Prešov: MPC Bratislava, regionálne pracovisko Prešov, 2011. ISBN 978-80-8052-370-1

Summary: *The the second part of an article presenting the results of the survey ROCEPO implemented in the school year 2009/2010. The survey focused on the situation of Roma pupils, i.e. pupils from socially disadvantaged backgrounds at primary school.*

nižší je rozdiel v počte vymeškaných hodín medzi žiakmi zo SZP a žiakmi celkom.

Ovládanie rómskeho jazyka asistentom učiteľa sa pozitívne prejavuje na znižovaní počtu žiakov zo SZP opakujúcich ročník v nižších ročníkoch, ale vo vyšších sa pozitívny efekt stráca.

V štúdiu na stredných školách pokračovalo 1 446 žiakov zo SZP. Podľa prieskumu MPC ROCEPO 2009-ZŠ bolo zo všetkých žiakov zo SZP umiestnených 568 žiakov (39,28 %) v stredných odborných učilištiach; 430 žiakov (29,74 %) v stredných odborných školách; 402 žiakov (27,80 %) v odborných učilištiach a 46 (3,18 %) v gymnáziách.

Podľa zistení prieskumu MPC ROCEPO 2009-ZŠ žiaci zo SZP tvorili len 13,09 % všetkých žiakov navštevujúcich školské kluby detí. Počet žiakov základných škôl zapojených do prieskumu stravujúcich sa v školskej jedálni bol 94 324. Z tohto počtu tvorili žiaci zo SZP 19,40 %, t.j. 18 295 stravníkov. V 9 589 záujmových útvaroch v ZŠ pracovalo 132 918 žiakov, z toho bolo 20 758 žiakov zo SZP, čo predstavuje 15,62 %.

Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia je výsledkom dvojročnej práce odborníkov a nadväzuje na prieskumy z rokov 2005 a 2007. Porovnanie týchto troch prieskumov je momentálne vo fáze záverečného spracovania a pripravuje sa do tlače.



Študentská práca – projekcia a koláž fragmentu z diela Joana Miroa, Tu bola projektívna kresba robená obvyčajným písacím perom (často hovoríme, že guľôčkovým). (K príspevku A. Sedláková: na s. 18)

Tajomstvo sa dá zachovať aj plnými ústami rečí.

J. Bily

AUTOEVALUACE ŠKOLY VE VÝVOJI I VE STŘETU ZÁJMŮ: ČESKÁ PERSPEKTIVA

Milan Pol, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Anotace: Text je věnovaný autoevaluaci jako strategii řízení kvality práce škol. Autor stručně nabízí základní argumentaci pro využívání autoevaluace, všímá si vývoje autoevaluačních iniciativ v posledních zhruba dvou dekádách v zahraničí, v českém prostředí a do jisté míry i na Slovensku a nakonec komentuje současná školsko-politická opatření českého ministerstva školství, která myšlenku autoevaluace jako strategie rozvoje škol zevnitř problematizují.

Klíčová slova: autoevaluace, škola, zajišťování kvality, školská politika.

Situace základních a středních škol se v České republice v průběhu posledních dvou dekád značně změnila, a to v řadě ohledů. Kromě jiného se školám značně uvolnily ruce k tomu, aby mohly relativně samostatně formovat svůj profil. Předpoklady poměrně značné decentralizace a autonomie se v nemalé míře naplnily, i když zejména v posledních letech nelze nevidět ani postupně se formující tlak na zdůraznění vnější odpovědnosti škol a na kontrolu této odpovědnosti. Každá škola tak dnes má zkoncipován vlastní vzdělávací program, tzv. Školní vzdělávací program, který se musí „vejít“ do poměrně širokých mantinelů daných zvenčí, jež představuje centrálně daný tzv. Rámcový vzdělávací program. Součástí této specifické pedagogické koncepce každé školy, tedy Školního vzdělávacího programu, je i kapitola autoevaluace (resp. vlastní hodnocení školy).

Myšlenka autoevaluace práce školy se dílčím způsobem objevovala v českém školském prostředí již v 90. letech. Šlo o reakci tehdy spíše jen některých, progresivních škol na to, co se začalo etablovat ve školských systémech většiny tzv. vyspělých zemí. Mezi relevantními zahraničními inspiracemi byly věhlasné např. například skotské iniciativy již z počátku 90. let (srov. např. The Quality, 2000), ale také třeba ty ze Skandinávie a dalších zemí severní Evropy (Dalín, Rolff, Kleekamp, 1993; Larusdóttir, 2000-2001), případně ze střední Evropy (Schratz, 1997). V širokém mezinárodním kontextu se myšlenka autoevaluace výrazněji prosadila v rámci rozsáhlého projektu Kvalita ve školním vzdělávání (*Quality in School Education*) realizovaného v letech 1997-1998 na 101 školách v 18 zemích Evropy. Tento projekt měl značnou publicitu a myšlenka autoevaluace následně i dobrý ohlas v řadě zemí (srov. MacBeath et al., 2000). Závěr projektu lze shrnout do jednoho souvětí: autoevaluace je potenciálně významným prostředkem rozvoje školy a může podnítit snahy o zkvalitňování práce škol, je proto vhodné doporučit podporu autoevaluace na všech úrovních školské politiky. V podobném duchu vyzněly i další projekty zabývající se tímto tématem, např. projekt Autoevaluace kvality a učení škol (*Self-evaluation of Quality and Learning of Schools* – SEQuALS, 2001) a další.

Přišlo tedy na oprávněné docenění řady do té doby spíše opomíjených faktorů. I ve školství začalo být například jasné, že reflexe, sebereflexe, hodnocení a sebehodnocení mají potenciálně významný vliv nejen pro jednotlivce, ale i pro skupiny lidí, tedy i pro ty, kteří jsou sdruženi ve školách. Nešlo však pouze o tyto důvody, resp. očekávání. Autoevaluace postupně byla a dosud je spojována s řadou různých přesvědčení, resp. očekávání. Před časem jsem je shrnul takto (Pol, 2007, s. 90):

- ekonomicky nenáročný a potenciálně významný prostředek zkvalitňování práce škol;
- proces, který je třeba bedlivě rozvíjet v zájmu dobře

pracujících, samoregulujících se a vnější rámec respektujících škol;

- nástroj uplatňování požadavku, aby školy skládaly účty ze své práce;
- žádoucí doplněk vnější evaluace;
- prostředek demokratizace školního života, rozvoje participativních forem života a práce ve školách;
- nástroj rozvíjející dialog hlavních aktérů školního života o školách a jejich práci;
- prostředek přispívající ke sdílnosti škol směrem k vnějším subjektům i vnějším subjektů ke školám - podporuje vzájemné porozumění;
- prostředek umožňující školám rozhodovat na základě znalosti věci;
- proces napomáhající kultivaci prostředí ve školách i okolo nich;
- prostředek profesionalizace školního života;
- mentálně hygienický proces užitečný pro každou jednotlivou školu;
- rámec pro porozumění tomu, co se ve školách vlastně děje v hlavních oblastech jejich fungování;
- předpoklad kontinuity školního života a jejího rozvoje, s respektem ke specifčnosti situace konkrétní školy (tedy nikoli se snahou normalizovat školní život zvenčí za pomoci některých uniformních nástrojů);
- předpoklad udržitelnosti kvality práce škol.

V českém prostředí již první pilotní projekty na samém přelomu století ukazovaly, že „na té autoevaluaci něco bude“, zejména podaří-li se respektovat některé zásady, resp. podmínky její realizace. Snad prvním výraznějším mezinárodním projektem zasahujícím do českého školství byl projekt Mosty přes hranice (*Bridges across Boundaries*), který byl realizován jako následný projekt největší „celoevropské“ iniciativy prosazující autoevaluaci škol - již zmíněného projektu Autoevaluace škol v Evropě. Mimochodem, součástí projektu Mosty přes hranice byla i skupina slovenských pedagogů vedená RNDr. Milošem Novákem - a jedním z výstupů se stala publikace Johna MacBeatha et al., která vyšla i slovensky, obohacená o kapitolu informující o aktivitách projektu na Slovensku (2006).

V polovině minulých dekád zásadně podpořila autoevaluaci v českém prostředí legislativa. Zákonem č. 561/2004 Sb. (tzv. školským zákonem) byla školám uložena povinnost realizovat vlastní hodnocení školy (tedy autoevaluaci) nejméně jednou za tři roky a zpracovávat o něm zprávu. Vzhledem k dosavadnímu vývoji šlo o poměrně velkou změnu, která nebyla pro mnohé školy jednoduchá, stejně jako nebyla jednoduchá ke zvládnutí celá nová kurikulární reforma vnášející do školské praxe dosud neznámé dvoustupňové kurikulum. Mnoho škol nemělo s autoevaluací prakticky žádnou zkušenost, což se odrazilo i na tom, jak ji přijímaly. Podle některých zdrojů vnímalo autoevaluaci kolem roku 2008 asi 60 %

školy jako problém (údaje z projektu Koordinátor, který realizoval Národní ústav odborného vzdělávání koncem minulých dekád). Dodnes se to projevuje na vysoké míře rozmanitosti, s jakou se jednotlivé školy s úkolem autoevaluace vyrovnávají. Lze se setkat s příklady vynikajících škol, které zvládají zadání výtečně, pochopily potenciál věci a autoevaluace slouží k dobru žáků i školy jako celku. Na druhé straně spektra však vidíme občas školy realizující spíše karikatury autoevaluace, kdy například ředitel školy partyzánsky provede jakési quasi dotazníkové šetření, „výsledky“ téměř nikomu nesdělí, vše uloží do šuplíku a sepíše o celém „procesu“ fiktivní zprávu - úkol je splněn, „jede se dál“, nezřídka i „bez ztráty kytičky“. Mezi těmito krajními polohami samozřejmě existuje celá řada solidních a poctivých snah najít smysl autoevaluace, zvládnout nároky řízení tohoto procesu a využít jej pro blaho školy.

Taková rozmanitost je vcelku pochopitelná. Autoevaluace přišla do českých škol možná až příliš rychle a pro mnohé „bez varování“. Jde přitom o aktivitu, která stojí na dovednosti společné práce, jejíž zvládnutí není snadné. Nejedná se (nemělo by se jednat) v ní o jednorázový akt, ale spíše o proces s jeho dílčími fázemi. Takový proces by měl být realizován za předem jasných podmínek pro zúčastněné, měl by být veden transparentně. Nemusí se sice dotýkat všeho a všech ve škole, ale měl by mít podporu většiny. V tomto procesu lze uplatnit širokou škálu nástrojů získávání dat, ať už si je škola sama vytváří, anebo je získává odjinud. Je přitom jasné, že nálezy autoevaluace mají hodnotu pouze tehdy, jestliže je lidé, jichž se týkají, přijmou a event. jsou s nimi ochotni dále pracovat směrem ke změně k lepšímu. Konečně, ale jistě ne nakonec, autoevaluace by měla být procesem, jehož jedním z výsledků bude lepší informovanost o tom, jak si škola vede, ale současně i procesem diskretním a bezpečným pro jeho účastníky. Nadto je zcela principiální, aby byla autoevaluace ve školách uvnitř školy dobře vedena a zvenčí účinně a dlouhodobě podporovaná - špatně prováděná autoevaluace přináší škole víc škody než užitku. Je tedy zřejmé, že jde o komplexní zadání a v určitém smyslu i „běh na delší trať“.

Dobrym příkladem vnější podpory škol v jejich autoevaluačních snahách je v současné době v českém prostředí projekt Cesta ke kvalitě¹, který od května 2009 do dubna 2012 nabízí zájemcům z řad škol mnohostrannou podporu. V jeho rámci probíhá celá řada aktivit pro školy - od tvorby a pilotování nástrojů autoevaluace,

přes přípravu lidí ze škol pro autoevaluaci a mnohé další. Jedním z výstupů projektu je také bulletin Na cestě ke kvalitě, který je na stránkách projektu volně ke stažení.

Ne všechno ale směřuje jasně k cíli naučit školy využívat autoevaluaci pro zlepšování jejich práce. Jako určitá protiváha trendům, které se nepopíratelně projevují ve většině vyspělých zemí, a snad i jako projev nepochopení smyslu věci, se jeví tendence současného vedení ministerstva školství v České republice zpochybňovat význam autoevaluace škol. Prakticky to znamená, že v tomto roce se dostal do procesu schvalování návrh novely školského zákona, ve kterém je vlastní hodnocení škol (autoevaluace) východiskem pro zpracování výroční zprávy školy, ale nemá již - jako dosud - stanovenou rámcovou strukturu a obsah (vyhláška, která toto stanovovala, se má rušit), slouží jen jako jeden z podkladů. Reálně tak má autoevaluace zůstat jen nespécifikovanou možností pro zájemce, akcent na její povinné, systematické a periodické provádění má zmizet.

I když část škol tento krok nepochybně uvítá, jde - podle mého soudu - o krok zpět. Rovnováha mezi vnitřním a vnějším hodnocením se bude v takové situaci dosahovat podstatně hůře, lze dokonce očekávat, že vyklizený prostor rychle zaplní nástroje vnějšího hodnocení a kontroly, které jsou lépe srozumitelné nemalé části voličstva. Kritikové vnímají podobné tendence jasně - jde o projev nedůvěry v instituce veřejného sektoru, tak příznačný pro část politického spektra, o součást nechvalně známého tzv. Nového řízení veřejného sektoru (*New public management*), tak nepřipadného pro veřejný sektor a jeho instituce, mezi nimi i školy (srov. Olaussen, Wollebaeck, 2009; aj.). Zdá se být snazší kontrolovat, regulovat, omezovat, než složitě hledat rovnováhu mezi pohledem zevnitř a zvenčí. Ale obvykle to nevede k dobrému výsledku.

Autoevaluace je tak dobrým příkladem vývoje, který se v českém prostředí dnes odehrává - jde v něm mimo jiné o střet snahy prosazovat otevřený a samokultivující se veřejný prostor na jedné straně a na druhé straně o tendence tento prostor opanovat, podrobit mnohostranné a permanentní vnější kontrole, ve jménu efektivity vynakládaných zdrojů do něj nasazovat „univerzální“ a „objektivní“ nástroje skládání účtů. Oba tyto přístupy deklarují zájem o kvalitu. Příklon k pozitivnímu významu autoevaluace je příklonem k respektu vůči potenciálu lidí působících v institucích veřejného sektoru.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- DALIN, P., ROLFF, H. G., KLEEKAMP, B. *Changing the School Culture*. London: Cassell, 1993.
- LARUSDÓTTIR, S. H. *Sebehodnocení škol : nový prvek v islandském školství : sborník prací filosofické fakulty brněnské university, 2000-2001, řada U 5-6*. Brno : Filosofická fakulta Brněnská univerzita, 2001. ISSN 80-210-2554-9, s. 33-46.
- MACBEATH, J., JAKOBSEN, L., MEURET, D., SCHRATZ, M. *Self-evaluation in European Schools: a Story of Change*. London: Routledge, 2000. ISBN 0-415-23014-4
- MACBEATH, J., JAKOBSEN, L., MEURET, D., SCHRATZ, M. *Sebahodnotenie v európskych školách : príbeh zmeny*. Editor slov. vyd. M. Novák. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2006. ISBN 80-8041-494-7
- OLAUSSEN, A., WALLEBAECK, H. P. *Nové řízení veřejného sektoru*. In KALDESTAD, O. H., POL, M., SEDLÁČEK, M. (eds.). *Výbrané otázky školského managementu : norská perspektiva*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 63-70. ISBN 978-80-210-5078-5
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9
- SCHRATZ, M. *Initiating Change through Self-evaluation: Methodological Implications for School Development*. CIDREE Collaborative Project Self-evaluation. In *School Development*. Dundee: CIDREE, 1997.
- SEQUALS Handbook (1st Edition)*. Wien: Paedagogisches Institut der Stadt Wien, 2001.
- HMIE. *The Quality Initiative in Scottish Schools. Working together to achieve excellence*. 2000. (přečteno 8. 9. 2011) Dostupné z <http://www.oei.es/calidad2/paper.PDF>

Summary: *The article is devoted to self-evaluation as a strategy for managing the quality of school work. The author briefly sets out the basic arguments for the use of self-evaluation, noting self-evaluation development initiatives over the past two decades abroad, in the Czech environment, and to some extent in Slovakia, and finally comments on the current policy of the Czech Ministry of Education in which the idea of self-evaluation as a school development strategy is not without its problems.*

¹Užitečným zdrojem informací nejen o tomto projektu, ale zejména o mnoha otázkách spojených s autoevaluací, jsou stránky projektu: <http://www.nuov.cz/ae>

NÁZORY UČITEĽOV ETICKEJ VÝCHOVY NA PROFESIJNÉ KOMPETENCIE V KONTEXTE INOVÁCIE VÝUČBY ETICKEJ VÝCHOVY (1.ČASŤ)

Miroslav Valica, Petra Fridrichová, Terézia Rohn, Ján Kaliský, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Pri tvorbe inovačného modelu výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy v rámci projektu „Inovácia edukačnej praxe etickej výchovy“ sme prostredníctvom pilotného výskumu získali informácie o názoroch učiteľov o dôležitosti, štruktúre pedagogicko-psychologických a psychodidaktických kompetencií učiteľa etickej výchovy z hľadiska ich pedagogickej praxe a vzdelávacích potrieb. V článku prezentujeme stručné východiská a výsledky pilotného výskumu.

Kľúčové slová: inovácia, výučba, model, kompetencie, etická výchova, pilotný výskum.

Na základe analýz stavu etickej výchovy (ďalej EV) a možností ovplyvňovania kvality výučby EV chceme v rámci projektu „Inovácia edukačnej praxe EV“ vytvoriť a verifikovať inovačný model výučby zameraný na rozvoj aktívneho sociálneho učenia sa žiakov na základných a stredných školách. Teoretický model výučby EV chápeme ako didaktický systém, ktorý môže byť účinným nástrojom učiteľa EV na realizáciu a inováciu výučby EV. Jeho štruktúru koncipujeme tak, aby reflektovala riadenie kurikula EV vo všetkých jej systémových zložkách, v ktorých prebieha rozhodovanie učiteľa o cieľoch, obsahu, metódach a formách výučby, hodnotení edukačného procesu a výsledkov učenia sa žiakov v EV. Z navrhovaného modelu výučby implicitne vyplývajú aj požiadavky na kompetencie učiteľa EV, ktoré mu umožnia v rámci didaktického modelu efektívne učenie sa žiakov zameraného na rozvoj ich sociomorálnych spôsobilostí.

Jednou z dôležitých aktivít v našom projekte je preto skúmanie názorov učiteľov na dôležitosť zmien v základných komponentoch výučby EV a kompetencií učiteľov podmieňujúcich efektívnosť výučby EV a ich potrebu rozvíjať svoje profesijné kompetencie prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania.

Navrhovaný koncept výučby EV a kompetenčného profilu učiteľa EV vychádza zo:

1. Zmeny filozofie výchovy (uplatnenia tvorivo-humanistického a konštruktivistického modelu optimálneho rozvoja potenciálu každého žiaka).
2. Zmeny kurikula na dvojúrovňové štátne a školské kurikulum umožňujúce učiteľom EV modifikáciu učebných osnov podľa potrieb sociomorálneho rozvoja žiakov školy.
3. Zmeny modelu výučby - od transmisívneho k proaktívnemu, interaktívnemu modelu výučby zdôrazňujúcemu osobnostné a etické kvality učiteľa uplatňujúce sa vo vzťahu učiteľ - žiaci. Dôraz kladieme na kvalitu pedagogicko-psychologických kompetencií učiteľa EV zameraných na cielený rozvoj kľúčových kompetencií a sociomorálnu kultiváciu osobnosti každého žiaka v procese jeho personalizácie a socializácie na základe jeho poznania. Predpokladá sa spôsobilosť učiteľa EV vytvárať pedagogicko-psychologické a psychodidaktické podmienky na riadenie aktívneho sociálneho učenia sa žiakov v procese výučby EV.
4. Zmeny kvality profesijných kompetencií učiteľov EV ako podmienky zvyšovania efektívnosti pedagogickej práce v kontexte ich kariérneho rastu.

Pri tvorbe návrhu kompetenčného profilu chceme

využiť skúsenosť učiteľov EV, aby nám pomohli „dotvoriť“ profil o relevantné kompetencie, ktoré považujú z hľadiska efektívnosti sociálneho učenia sa žiakov za významné. Naš návrh v štruktúre kompetencií vychádza rámcovo aj z návrhu modelov kompetenčných profilov učiteľov primárneho a sekundárneho vzdelávania, ktoré boli v rokoch 2007 - 2008 prezentované na stránkach Pedagogických rozhľadov. Súbor kompetencií sa týka pedagogicko-psychologických, psychodidaktických a seba-rozvojových spôsobilostí učiteľov EV. Nemáme ambíciu kompetenčne vymedzovať veľmi „subjektívne“ a variabilné osobnostné a etické kvality učiteľov EV. Chceme vymedziť s pomocou učiteľov EV základný rámec profesijných kompetencií, ktoré môže každý učiteľ EV zdokonaľovať a prehĺbovať prostredníctvom sebazvedávania a kontinuálneho vzdelávania.

V našom článku prezentujeme výsledky pilotného výskumu názorov učiteľov EV primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania, ktorý sme uskutočnili v rámci nášho projektu. Zameriavame sa najmä na ich názory vo vzťahu k nutným inovačným zmenám vybraných didaktických komponentov modelu výučby a kompetenčného profilu učiteľa EV založené na osobnej pedagogickej skúsenosti. Prezentujeme aj vzdelávacie potreby respondentov výskumu reflektujúce ich požiadavky a predstavy vlastného profesijného sebarozvoja potrebného pre skvalitnenie vlastnej výučby EV.

Autorský tím (M. Valica, P. Fridrichová, J. Kaliský, L. Buvalová Hajnalová, T. Rohn) vytvoril pilotný evalvačný dotazník pre učiteľov EV, verzia A. Ide o kombinovaný hodnotiaci, posudzovací/sebaposudzovací dotazník, v ktorom prevládajú dva typy podnetov:

- a) uzavreté, škálované podnety,
- b) otvorené otázky umožňujúce voľné spresňujúce alebo zdôvodňujúce vyjadrenie k predchádzajúcemu škálovanému podnetu.

Dotazník bol distribuovaný ako anonymný a určený na samostatné vyplnenie. Táto okolnosť výberu znamená určité riziko vzniku tzv. efektu samovýberu, vnášajúca do získaných údajov systematické skreslenie, typické pre tento spôsob tvorby výskumnej vzorky. S tým sme museli počítať pri tvorbe záverov, najmä generalizácií.

Pozn. Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy APVV-0690-10 Inovácia edukačnej praxe etickej výchovy

Naše pevné priateľstvo ku kyvadlu sme dokázali tým,
že sme ho upevnili.

J. Bily

VZDELÁVANIE A ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV – VSTUP DO PROBLEMATIKY (2.ČASŤ)

Marián Valent, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: V príspevku je spracovaná problematika vzdelávania a rozvoja zamestnancov v regionálnom školstve. Tento príspevok je pokračovaním článku z č. 1/2011.

Kľúčové slová: strategický plán, kompetenčný profil, plánovanie a realizácia profesijného rozvoja.

V tomto príspevku sa venujeme ďalším východiskám pre plánovanie vzdelávania a rozvoja zamestnancov – strategickému plánu školy; kompetenčnému profilu zamestnanca; výsledkom hodnotenia zamestnanca a požiadavkám na kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov (napr. školskému vzdelávaciemu programu). V druhej časti príspevku sme spracovali problematiku osobného plánovania a realizácie profesijného rozvoja.

1. Východiská pre plánovanie vzdelávania a rozvoja zamestnancov

Strategický plán školy

V **stratégii školy** rozhodujeme aj o tom, akým spôsobom/ spôsobmi naplníme ciele výchovy a vzdelávania v konkrétnej škole (rozhodnutia, ktoré sa dotýkajú školy ako celku v naplánovanom časovom horizonte a pri plánovaných zdrojoch - ľudských, finančných, materiálnych a marketingových). Plánujeme prečo, čo, ako, kedy a s akými zdrojmi robiť, aby sa škola rozvíjala. Pre plánovanie rozvoja školy je potrebné navrhnuť požadované kompetencie učiteľov školy v závislosti od plnenia cieľov školy. Škola by sa mala snažiť o rozvoj vlastných zamestnancov v súlade s potrebami a cieľmi školy. Súčasťou strategického plánovania sa zatiaľ len nepriamo stáva aj **školský vzdelávací program**, ktorým škola deklaruje svoju identitu, pedagogickú filozofiu a stratégiu, formálne a metodické priority svojej práce.

Kompetenčný profil zamestnanca

Kompetencia učiteľa je súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými by mal byť učiteľ vybavený, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie (Prúcha, Pedagogický slovník, 2004). Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca obsahuje **kľúčové, predmetové a pedagogické kompetencie**. Kompetenčný profil (Reháková, H., Hudíková, Z., 2003):

- nás núti zamýšľať sa veľmi presne nad tým, ktoré konkrétne správanie zodpovedajú za úspešnosť na danom mieste,
- pri výbere nových zamestnancov nám umožňuje rozhodovať o kandidátoch na základe kompetencií, ktoré budú zárukou vysokého výkonu na danom mieste,
- nám umožňuje definovať výkonnostný štandard danej pozície pre neskoršie hodnotenie a odmeňovanie,
- nám dáva nástroj na neskoršie rozhodovanie o kariérovom raste daného zamestnanca,
- pomocou neho dokážeme kopírovať časť kompetencií (okrem osobnostných) na iných, menej výkonných členov tímu (tzv. interný modeling),
- silne prepája rozvojové aktivity s konkrétnym výkonnostným prínosom pre školu, školské zariadenie.

Výsledky hodnotenia zamestnanca

Hodnotenie zamestnanca je formálnym posúdením kompetencií, skúseností, pracovného správania a prístupu, výkonu a výsledkov pedagogického zamestnanca. Výsledky hodnotenia slúžia aj ako podklad na vypra-

covanie plánu kontinuálneho vzdelávania, (podľa § 52 ods. 3 zákona o PZ a OZ). Obsahom hodnotiaceho rozhovoru je **hodnotenie pracovného výkonu** (hodnotí sa podľa stupňa splnenia dohodnutých cieľov; v rámci tohto bodu hodnotenia sa dohodnú, príp. upraví ciele na nasledujúce obdobie); **hodnotenie kompetencií** (základom je model, ktorý vychádza z kultúry a hodnôt školy a vyjadruje kompetenčný profil pedagogického zamestnanca školy); **dohoda o ďalšom rozvoji a vzdelávaní** (hodnotiteľ a hodnotený sa dohodnú na profesijnom a odbornom rozvoji a vzdelávaní, na rozvoji kompetencií na zlepšenie pracovného výkonu, príp. pre ďalší rozvoj pracovnej kariéry). Pre tvorbu plánu kontinuálneho vzdelávania je kľúčovým prvkom dohoda o ďalšom rozvoji a vzdelávaní. Tento výstup z hodnotiaceho rozhovoru by mal byť jedným zo základných dokumentov, ktoré sa využijú pri spracovaní osobného plánu profesijného rastu.

Požiadavky na kontinuálne vzdelávanie zamestnancov

Identifikáciu požiadaviek môžeme zrealizovať týmto postupom (Valent, 2010c):

- identifikovať, zistiť súčasný stav v zručnostiach pedagogického zamestnanca - môžeme využiť tieto tri spôsoby: autoevalvácia zamestnanca (sebahodnotiace hárky, rôzne dotazníky, ankety, interview, pedagogický denník), hodnotenie zamestnanca žiakmi (dotazníky, ankety, štruktúrované rozhovory), hodnotenie zamestnanca kolegami, nadriadenými;
- identifikovať, zistiť očakávaný stav zručností pedagogického zamestnanca - vyplývajúci z požiadaviek profesie, požiadaviek ŠkVP, plánov školy, plánov metodického združenia alebo predmetovej komisie, ale aj vlastného osobného plánu profesijného rastu;
- porovnať súčasný a očakávaný stav;
- pomenovať zručnosti, ktoré je potrebné u konkrétneho zamestnanca alebo skupiny zamestnancov rozvíjať = požiadavky na kontinuálne vzdelávanie.

2. Osobné plánovanie a realizácia profesijného rozvoja

Stanovenie cieľov osobného plánu profesijného rozvoja

Ciele sa stanovujú tak, aby smerovali k (Valent, 2010b):

- a) prekonaniu problémov pracovného výkonu, ktoré sa prejavili v pracovnom výkone na súčasnom pracovnom mieste,
- b) zlepšeniu vedomostí, zručností a správania, prípadne k osvojeniu si nových vedomostí, zručností a správania vyžadovaných dohodnutými cieľmi pracovného výkonu na súčasnom pracovnom mieste,
- c) rozšíreniu, resp. rozvíjaniu vedomostí, zručností a správania, orientovaných na pripravenosť zamestnanca prevziať náročnejšiu a zodpovednejšiu funkciu v organizácii, teda na kariéru zamestnanca, napr. funkčné zaradenie zamestnanca do kariérovej pozície triedny učiteľ alebo vedúceho zamestnanca (zástupca riaditeľa),
- d) rozšíreniu, resp. rozvíjaniu vedomostí, zručností a správania, orientovaných na širší profil zamestnanca, teda k jeho multidisciplinarite, flexibilita a zamestnateľnosti (ku konkurencieschopnosti zamestnanca na trhu práce

vo vnútri organizácie aj mimo nej).

Pri formulácii cieľov je možné postupovať dvomi stratégiami (Vzdelávač - Profesionál, 2010):

a) venovať sa nedostatkom, t. j. „fahať hore“ tie spôsobilosti, ktoré má zamestnanec podpriemerné, pretože tie nadpriemerné ho pravdepodobne neobmedzujú.

b) venovať sa prednostiam, t. j. budovať na nadpriemerných spôsobilostiach a zanedbať podpriemerné, pretože zamestnanec na ne zrejme nemá až také osobné predpoklady, aby bol schopný si ich zlepšiť.

Hoci sa zväčša využíva prvý spôsob, e-learningový kurz (2010) uvádza prvú stratégiu ako vhodnú pre nižšie pozície, kde rozhoduje plná pripravenosť vykonávať danú prácu a druhú v prípade, keď si organizácia chce vychovať na kľúčových pozíciách mimoriadnych ľudí na zabezpečenie svojej konkurencieschopnosti. Neodporúča sa uplatňovať u toho istého zamestnanca súčasne obe stratégie, pretože to spôsobí na človeka ako vysoká záťaž, ale je možné tieto stratégie striedať a nastavovať tak profil kľúčového zamestnanca podľa očakávaní (tamziež, 2010).

Príprava plánu činnosti, úloh, aktivít

Podľa J. Koubecka (2004) by mal byť plán činnosti čo najkonkrétnejší a musí zabezpečovať, aby potreby a ciele rozvoja zamestnanca aj činnosti smerujúce k tomuto rozvoju, boli v súlade s tým, čo zamestnanec robí, alebo vyhládavo robiť bude. Viacero autorov uvádza, že plány rozvoja majú rôznu mieru členenia a štruktúrovania organizovania (Armstrong, Koubek a ďalší):

- detailne štruktúrovaný prístup špecifikuje kompetencie (vedomosti, zručnosti, postoje) aj podrobné plánovanie,
- čiastočne členený a štruktúrovaný prístup špecifikuje hlavné body a základné spôsoby tak, ako budú realizované, pričom zamestnanec si plán operatívne dotvára podľa priebehu rozvoja a potrieb, ktoré z neho vyplývajú,
- úplne nečlenený a neštruktúrovaný prístup špecifikuje len akýsi náčrt plánu, v ktorom je uvedených len niekoľko hlavných bodov.

Úroveň detailizácie plánu profesijného rozvoja veľmi úzko súvisí aj s obdobím, na ktoré sa plán pripravuje. Čím je toto obdobie dlhšie, tým je pravdepodobnejšie, že bude využitý menej štruktúrovaný prístup. Dlhodobé ciele rozvoja zamestnanca budú sformulované na dlhšie obdobie, a možno pri nich uviesť len zopár bodov, príp. zoznam aktivít, ktorými môžu byť dosiahnuté. Bolo by však vhodné, aby plán na obdobie jedného polroka, príp. roka bol viac štruktúrovaný.

Realizácia plánu činnosti, úloh, aktivít (Valent, 2010b)

Realizácia plánu závisí najmä od zodpovednosti zamestnanca za svoj rozvoj a od podmienok vytvorených od

zamestnávateľa. Zabezpečenie podmienok je mimoriadne dôležité, najmä keď osobný plán profesijného rozvoja je dohodou medzi zamestnancom a zamestnávateľom. V tejto etape je dôležité priebežne monitorovať plnenie naplánovaných aktivít činností. V prípade ich nedosiahovania treba účinne intervenovať, inak hrozí, že v procese konečného hodnotenia budeme musieť konštatovať, že sme naplánovaný stav nedosiahli. Ak v priebehu realizácie zistíme, že sme si stanovili vysokú náročnosť cieľov a aktivít, príp. nedosiahnuteľné termíny, je vhodnejšie aktivity počas realizácie modifikovať, príp. hľadať alternatívne riešenia, posunúť termín dosiahnutia cieľa a pod.

Vyhodnotenie plnenia činnosti, úloh, aktivít (Valent, 2010b)

Pri vyhodnocovaní plánu profesijného rozvoja nesledujeme len efektívnosť počas realizácie aktivít či vzdelávania. Omnoho dôležitejšie je **hodnotenie výsledkov jednotlivých aktivít vzdelávania, teda do akej miery sa dosiahli ciele rozvoja**; zvýšenie, resp. zlepšenie výkonu v danej oblasti; merateľná zmena vedomostí a zručností; lepšie využitie zariadení (počítač, interaktívna tabuľa); lepšia klíma v organizácii; vyššia spokojnosť zamestnanca (žiaka a rodiča) a pod. (Armstrong, M., 2002, Vodák, J., Kucharčíková, A., 2007). Tieto informácie môžeme zároveň využívať pri plánovaní osobného rozvoja pracovníka na ďalšie obdobie.

Záver

V príspevku bolo naším zámerom v čo najstručnejšej podobe pomenovať základné východiská na formuláciu požiadaviek na kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov v školách. Postup, ktorý je uvedený v druhej časti príspevku si od zamestnancov vyžaduje veľmi dobrú reflexiu vlastnej práce a vlastných zručností. Od vedúcich pedagogických zamestnancov zase veľmi dobré zručnosti v identifikácii súčasného stavu, v pomenovaní stavu, ktorý je v škole očakávaný, porovnaní zistený stav s očakávaným a na tomto základe vytvoriť požiadavky na vzdelávanie. Na čo však pri plánovaní vzdelávania nie je možné zabudnúť je naplánovať aj hodnotenie efektívnosti vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Je totiž bežnou praxou, že zamestnanec vzdelávanie absolvuje, ale nové vedomosti a zručnosti, ktoré získal sa v jeho edukačnom procese vôbec neprejavia alebo sa prejavajú len veľmi málo. Má potom kontinuálne vzdelávanie pre školu zmysel? Má zmysel pre konkrétneho zamestnanca? Veríme však, že každý čitateľ si našiel niečo, čo ho oslovilo a čo sa rozhodne vo svojej škole aplikovať.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Grada Publishing, 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2
- Vzdelávač – Profesionál. E-learningový kurz. 2010 [cit. 22. 7.2010] Dostupné na: <http://members.ibispartner.sk/Members/members.asp>
- KOUBEK, J. *Řízení pracovního výkonu*. Praha : Management Press, 2004. ISBN 80-7261-116-X
- REHÁKOVÁ, H., HUDÍKOVÁ, Z. Správny človek na správnom mieste – áno, ale ako na to? In *Manažér : štvrťročník pre rozvoj riadiacich pracovníkov*. 2003, roč. 8, č. 3, s. 28-32.
- VODÁK, J., KUCHARČIKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha : Grada Publishing, 2007. 212 s. ISBN 978-80-247-1904-7
- PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6
- VALENT, M. Osobný (individuálny) plán profesijného rastu – štruktúra. In *Profesijný rozvoj zamestnancov školy 1*. Bratislava : RAABE, 2010a. 34 s. ISBN 978-80-89182-48-0
- VALENT, M. Osobný (individuálny) plán profesijného rastu – postup pri tvorbe. In *Profesijný rozvoj zamestnancov školy 1*. Bratislava : RAABE, 2010b. 26 s. ISBN 978-80-89182-48-0
- VALENT, M. Profesijný rozvoj v školskom vzdelávacom programe. In *Profesijný rozvoj zamestnancov školy 1*. Bratislava : RAABE, 2010c. 12 s. ISBN 978-80-89182-48-0
- Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov*, 2009, čiastka 113, č. 317.

Summary: The deals with the issue of education and development of employees in regional education. This contribution is a continuation of the article no. 1 / 2011.

RECENZIE

DO PEDAGOGICKEJ KNIŽNICE

DYTRTOVÁ, R. - KRHTOVÁ, M.: UČITEL : PŘÍPRAVA NA PROFESI. PRAHA : GRADA PUBLISHING, 2009. 128 S. ISBN 978-80-247-2863-6

Boris Bošanský, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského, Bratislava

Len krátko (od r. 2010) je na slovenskom knižnom trhu dostupná ďalšia z radu publikácií českého vydavateľstva Grada, ktoré začalo svoju činnosť o nedlho po revolučnom období (v r. 1991) a ktoré sa snaží vyjsť v ústrety čoraz širšiemu spektru čitateľov (začínajúc pedagógmi, psychológmi a sociológmi, cez ekonómov, právnikov a politológov, končiac informatikmi, programátormi a jazykovými teoretikmi a praktikmi). Tentokrát je v centre pozornosti súčasť problematiky pedagogiky (výchovy a vzdelávania), ktorú sa podujali spracovať (v našom ponímaní skôr načrtnúť) Radmila Dytrtová a Marie Krhutová. Obidve autorky sú (ako plynie z informácií dostupných na univerzitnej webovej stránke) členkami Inštitútu vzdelávania a poradenstva Českej poľnohospodárskej univerzity v Prahe a obe majú (ako vyplýva zo sprístupnenej Národnej bibliografie Českej republiky) na konte publikačnej činnosti knižne vydaný obsah vzťahujúci sa k obsahu približeného učebného textu. Tieto skutočnosti nás vedú k vysloveniu domnienky, že analyzovaná publikácia má predpoklad splniť svoj účel a byť prínosom (nielen) pre širšiu pedagogickú verejnosť.

Učebný text s názvom *Učitel : příprava na profesi* je (ako sa v ňom uvádza) určený najmä budúcim a terajším učiteľom, ktorí sa (slovami autoriek) zaujímajú o profesionalizáciu učiteľstva. V tomto duchu sa nesie aj (bohužiaľ iba implicitne vyjadrený) cieľ publikácie, ktorým je oboznámiť (budúcu a terajšiu) širšiu pedagogickú verejnosť (pôsobiacu na rôznych stupňoch vzdelávania) s profesijnou charakteristikou (inak povedané aj požiadavkami na) učiteľa, či už v zmysle žiadaných osobnostných alebo profesijných vlastností, nevynímajúc v súčasnosti čoraz viac zdôrazňované prezentačné zručnosti. Vo vzťahu k tomu sa jadro textu, ktoré je rozpracované na 90-tich stranách (vo formáte A₃), člení na dve (nevyvážené) kapitoly a k nim sa viažuce (niekedy viac, niekedy menej vyvážené) podkapitoly.

Začiatok prvej časti (kapitoly) reaguje na aktuálne požiadavky kladené na školstvo (nielen) v Českej republike a približené v Úvode publikácie, z ktorých jedného z kľúčových aktérov vyučovania (v zmysle mikro úrovne riadenia inštitucionálnej výchovy a vzdelávania), učiteľa sa prvotne týka zmena jeho postavenia z pozície (neomylného a vševedúceho) odborníka v danej oblasti a považujúceho za svoju hlavnú úlohu transmisiu hotových poznatkov na žiaka bez ohľadu na vzťahy v triede (či už medzi učiteľom a žiakom alebo žiakom a iným žiakom) na pozíciu manažéra diania v triede za účelom osvojovania poznatkov, rozvíjania schopností a zručností predovšetkým prostredníctvom vlastnej činnosti žiaka, čoho predpokladom je budovanie pozitívnych a spoluprácu podnecujúcich vzťahov v triede (ako medzi učiteľom a žiakom, tak aj medzi žiakom a iným žiakom). Prvé (pod) kapitoly tejto časti sa preto upriamujú na črty, ktorými by sa mal vyznačovať začínajúci (alebo aj budúci) učiteľ a následne črty, ktorými by sa mal vyznačovať terajší (v edukačnej praxi

už dlhšie pôsobiaci) učiteľ. Za prínos analyzovanej časti učebného textu jednoznačne možno považovať (ako sme už naznačili) perfektné načasovanie reakcie na smerovanie inštitucionálnej výchovy a vzdelávania (v nadväznosti na to aj vyučovania) a z toho plynúce úlohy (očakávania na) učiteľa. Súčasne však vidíme problém v tom, že vlastnosti, ktorými by sa mal (či už budúci, začínajúci alebo dlhšie v praxi pôsobiaci) učiteľ vyznačovať, sú formulované značne vágne. Privítali by sme konkrétne črty (nie kliše typu zručnosť vo využívaní vhodných stratégií vedenia žiaka v procese učenia alebo efektívnej komunikácie aj s partnermi školy) a ich členenie v rámci vybraných kategórií.

Po načrtnutí učiteľskej profesie a z toho vyplývajúcich očakávaní kladených na učiteľa nasleduje oboznámenie čitateľa s typológiou učiteľa. Autorky sa prvotne pokúšajú vymedziť samotný pojem „typ“ v danom kontexte a druhotne prinášajú prístupy jednotlivých pôvodcov typológií učiteľa, v rámci ktorých konkrétne typy stručne opisujú. Na to (v poňatí autoriek) nadväzuje sprostredkovanie vyučovacích štýlov a informovanie o interakčných štýloch, to všetko ako súčasť typov (typológie) učiteľa, po čom sa autorky vracajú späť k téme prvých pod (kapitol) textu a venujú sa úlohám a požiadavkám kladených na učiteľa a jeho profesiu v kontexte aktuálnych podmienok inštitucionálnej výchovy a vzdelávania. Za prínosné v týchto (pod) kapitolách možno označiť prácu autoriek so širokým záberom literárnych zdrojov, nielen domácich (českých), ale aj zahraničných, pričom zaujímavým a zároveň potešujúcim je zistenie, že v texte sa nájdú aj slovenskí autori, čo je pre publikácie vydávané v Čechách skôr ojedinelým javom (na rozdiel od tých vydávaných na Slovensku a odvolávajúcich sa na české literárne zdroje; prečo asi). Chýba nám však prepojenie prezentovaných názorov, ich porovnanie, príp. vyjadrenie stanoviska autoriek k tej ktorej typológii, typu a rovnako tak aj štýlu. Ak takáto dôležitá súčasť expertnej práce absentuje (alebo je len minimálna), čitateľ - odborník si (logicky) vytvorí názor, že predložený text je len rešeršou prác autorov venujúcich sa danej problematike bez akejkoľvek pridanej hodnoty. Na druhej strane treba vyzdvihnúť začlenenie výsledkov autorkami realizovaného empirického výskumu do textu, a teda snahu prepojiť teóriu ohľadne prezentovaných vyučovacích štýlov (učiteľ manažér, učiteľ facilitátor, učiteľ pragmatic) s empiriou o tom, ku ktorému z analyzovaných štýlov učiteľa vo svojej práci inklinujú najviac (v tomto prípade z celkového počtu respondentov 62 až vyše 46 % malo sklon k druhému štýlu, niečo vyše 30 % sa prikláňalo k prvému štýlu a zvyšok inklinoval k tretiemu štýlu).

Ostatné (pod) kapitoly prvej časti posúvajú väčšinu charakteristík (nárokov na) učiteľa do roviny vedomostí a zručností, ktoré najskôr kategorizujú a hneď na to opisujú. Tak je tomu aj v prípade (v terminológii autoriek) profesijných vedomostí, ktoré (opäť podľa názoru autoriek) zahŕňajú vedomosti zo všeobecnej

didaktiky, kurikula, kontextu a seba; a rovnako tak aj v prípade pedagogických zručností, ku ktorým (zase v ponímaní autoriek) patria zručnosti týkajúce sa plánovania a prípravy vyučovania, zručnosti súvisiace s vlastnou organizáciou a realizáciou vyučovania, zručnosti ohľadne hodnotenia výkonu žiaka a napokon zručnosti vzťahujúce sa k (seba) hodnoteniu samotného učiteľa. Na základe toho autorky rozpracúvajú predložený obsah ďalej a (nielen) už priblížené charakteristiky (požiadavky) formulujú do podoby kompetencií, ktoré následne začleňujú do profilu absolventa. A záverom (ešte stále v prvej časti publikácie) autorky rozpracúvajú problematiku (seba) hodnotenia učiteľa ako významného prostriedku zlepšovania jeho práce, jeho profesionality. Podobne ako v predchádzajúcich pod (kapitolách), aj tu je viditeľná práca s množstvom (aj keď najmä českých, slovenských a až potom iných zahraničných) literárnych prameňov. A podobne ako v predchádzajúcich (pod) kapitolách, aj v týchto by sme privítali obsiahnejšiu konkretizáciu jednotlivých kategórií vedomostí a zručností (tentokrát na rozdiel od kompetencií a tiež sebahodnotenia, ktoré sú postačujúco konkrétne a teda aj dostatočne jasné).

Druhá časť publikácie zameriava pozornosť (ako sme naznačili vyššie) na prezentačné zručnosti učiteľa. Text tejto časti tak informuje čitateľa o požiadavkách

na verbálnu (či už ústnu alebo písomnú) a neverbálnu (nonverbálnu) komunikáciu učiteľa, vrátane využitia ich prostriedkov vo vyučovaní, a v neposlednom rade pomáha čitateľovi (učiteľovi) s prípravou a realizáciou (PowerPoint-ovej) prezentácie pred žiakom. Hoci začlenenie tohto obsahu do textu publikácie (najmä vo vzťahu k jej názvu) pokladáme za adekvátne, je otázne, nakoľko prínosný je pre samotného čitateľa (učiteľa). V podmienkach súčasného slovenského školstva je totiž priblížená téma časti učebného textu (povinnou) súčasťou pregraduálnej prípravy učiteľov (najčastejšie v podobe kurzov s rovnomennými názvami: Pedagogická komunikácia a Využitie IKT vo vyučovaní). A čo sa týka učiteľov vykonávajúcich svoju profesiu už dlhšie (pred zavedením uvedených kurzov do ich kurikula), tí mali možnosť (najmä čo do IKT) sa (bezplatne) dovedovať.

Uvedené nás vedie k vysloveniu záveru, že aj napriek tomu, že analyzovaná publikácia zaiste je (niekedy viac a niekedy menej) prínosom pre predmetnú problematiku, odporúčame ju skôr učiteľom už pôsobiacim v edukačnej praxi, keďže práve tí (na rozdiel od začínajúcich) majú predpoklad dať teoretickým charakteristikám praktický význam a ktorí hľadajú prehľad teoretických východísk pre ďalšie hlbšie štúdium.

EURÓPSKY DIÁR

EURÓPSKY DIÁR A MANUÁL PRE UČITEĽOV. BRUSEL : GENERATION EUROPE FOUNDATION, 2011.

Iveta Kuzárová, Stredná odborná škola, Jarmočná 108, Stará Lubovňa

Európsky diár je odborný text určený študentom stredných škôl vo všetkých 27 krajinách Európskej únie. Tvoria ho šesť samostatných častí, ktoré obsahujú témy dotýkajúce sa Európskej únie, jej historických medzníkov, hlavných cieľov a koordinácie jej inštitúcií. V ďalších častiach sa nachádzajú informácie, ktoré sú dôležité na sebarealizáciu mladých európskych občanov, informácie o základných právach spotrebiteľa a ich realizácie v praktickom živote, ochrane zdravia a životného prostredia a Európskej únie ako partnera vo svetovom obchode a podporovateľa humanitárnych akcií vo svete. Jednotlivé témy sú doplnené odkazmi na doplňujúce zdroje informácií z webových stránok, vyjadreniami mladých ľudí na aktuálne témy. Jednotlivé tematické bloky sú odlišné aj farebne, čo umožňuje ľahšiu orientáciu v učebnom texte.

Aj keď môžu jednotlivé časti na dospelého čitateľa pôsobiť, pre množstvo stručných informácií, trochu rušivo, mladí čitatelia oceňujú práve takúto formu a sú s ňou spokojní. Vyhovujú im stručné informácie podávané akoby rovesníkom, nie učebnicovo, priaznivo vnímajú množstvo odkazov na webové stránky a v praxi ich aj využívajú. Nové poznatky prijímajú nenásilne v jednoduchej a zrozumiteľnej forme, pretože informácie sú spojené s konkrétnymi príkladmi zo života a umožňujú porozumieť globálnym problémom. Zároveň tak pomáhajú prekonať všadeprítomnú ľahostajnosť voči problémom iných ľudí, ktorá je vyjadrená spojením: „mňa sa to netýka“. Cenným vkladom sú spotrebiteľské informácie, ktoré pomáhajú mladým ľuďom vidieť dôsledky spotrebiteľských rozhodnutí na ekonomiku, životné prostredie a trvalo udržateľnú spotrebu. Študenti dostávajú informácie o tom, akým spôsobom je možné riešiť spotrebiteľské spory a kto im môže pomôcť pri ich riešení. Európsky diár prierezovo dopĺňa učebné

osnovy všeobecných, ale aj odborných predmetov a je odporúčaný najmä na vyučovanie občianskej náuky a predmety ekonomického a obchodného zamerania.

Samostatnou časťou Európskeho diára je plánovací kalendár, ako voľný priestor na vlastné poznámky študentov a stručné študentské pomôcky z matematiky, chémie, či anglického jazyka. Ich zaradením publikácia nepôsobí učebnicovo, ale ako diár, kde nájdú študenti dôležité informácie, rady i priestor na zaznamenávanie školských aj mimoškolských povinností. Európsky diár ako celok je užitočný, originálny výchovno-vzdelávací materiál pre výchovu k ľudským právam, ochranu zdravia a životného prostredia, ktorá je potrebnou súčasťou hodnotovej orientácie mladých ľudí v súčasnom globálnom svete.

Európsky diár dopĺňa Manuálom pre učiteľov. Obsahuje súbor vzorových vyučovacích hodín, ktoré nadväzujú na jednotlivé texty z Diára. Odporúčané aktivizačné metódy majú pomôcť pri rozvoji komunikačných schopností a podpore kritického myslenia študentov, ktoré sú základom pre celoživotné vzdelávanie a aktívny prístup pri riešení problémov v občianskej spoločnosti. Vyučovacie hodiny sú využiteľné pri rozvoji finančnej gramotnosti, nadobúdani zručností v riešení spotrebiteľských sporov, globálnych problémov a hodnotení dopadov životného štýlu na trvalo udržateľnú spotrebu.

Diár je sprístupnený aj širokej verejnosti v jazykoch všetkých 27 členských štátov na stránke www.europadiary.eu. Na stredné školy na Slovensku bolo na školský rok 2011/2012 distribuovaných skoro **60 000 ks Európskych diárov v máji 2011**. Na základe rozhodnutia Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR bola v roku 2010 Európskemu diáru a Manuálu pre učiteľov schválená odporúčacia doložka pre materiálne didaktické prostriedky.

ZAJÍMAVÁ PUBLIKACE O PRÁCI ZKUŠENÝCH UČITELŮ

LAZAROVÁ, B. ET AL. POZDNÍ SBĚR : O PRÁCI ZKUŠENÝCH UČITELŮ. BRNO : PAIDO, 2011. 158 S. ISBN 978-80-7315-206-2

Milan Pol, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno, ČR

V posledních letech či spíše desetiletích se hovoří o stárnoucí společnosti a na významu tak získává i téma vlivu věku na výkon v různých profesích. Pokud jde o učitelství, tradičně se věnuje pozornost hlavně mladým, začínajícím učitelům, podstatně méně často jsou středem zájmu učitelé s dlouholetou praxí. K profesnímu působení starších učitelů se pak někdy váže celá řada předsudků a mýtů.

Publikace kolektivu autorů pod vedením Bohumíry Lazarové je zaměřená právě na téma zkušených učitelů. V první části publikace se věnuje pozornost problematice stárnoucí síly, demografickým ukazatelům ve školství, proměnám v učitelství v posledních dvaceti letech, vlivu věku na výkon profese, pracovní spokojenosti učitelů ve vztahu k věku či kariéře učitele. Ve druhé části publikace jsou pak shrnuty výsledky výzkumu realizovaného v letech 2008 – 2010, jehož hlavním cílem bylo poznat vybrané aspekty práce zkušených učitelů, resp. učitelů základních škol ve věku nad 50 let.

Prostor je tak věnovaný pracovnímu sebepojetí starších učitelů, vztahovým proměnám, motivaci a vůli setrvat v profesi a také očekávané podpoře. Autoři mj. upozorňují, že s postupujícím věkem pociťují starší učitelé stále větší odpovědnost za žáky, a zejména za jejich chování, vnímají velké změny v postojích žáků, rodičů i veřejnosti ke škole, ke kterým dochází

v důsledku celospolečenských proměn. Starší učitelé dokáží popsat vlastní léty nabytou zkušenost a její význam pro jejich práci, identifikují určité výhody spojené s přibývajícím věkem: převažující stabilitu a loajalitu ke škole i k vedení školy, určitý nadhled, schopnost vyjednávat s rodiči či plánovat výuku. Na straně druhé však přiznávají rychlejší unavitelnost a mají pocit neustálého časového stresu. Udržet si pracovní motivaci až do vysokého věku jim pak pomáhá zejména pracovní prostředí a pracovní tým, ve kterém se učitel působí, a v neposlední řadě i samotný charakter práce, uvádějí autoři.

Publikace přináší i informace o tom, jak starší učitelé nahlíží na svou pracovní budoucnost a do jaké míry jsou ochotni setrvat v profesi až do důchodového věku nebo dokonce vypomáhat i ve věku důchodovém. V závěrech práce pak Bohumíra Lazarová nabízí inspirace pro zástupce vedení škol či školské politiky a úvahy o strategiích řízení s ohledem na věk učitelů.

Publikace je primárně určena učitelům a vedoucím pracovníkům škol, kteří z ní mohou načerpat celou řadu podnětů pro vedení lidí a pracovních týmů respektující jejich věkové odlišnosti. Inspirací však může být pro všechny zájemce o školská témata a zvláště téma učitelství.

21. STOROČIE – STOROČIE MOZGU

TÓTHOVÁ, M.: MOZOG – REČ – UČENIE : VÝCHODISKÁ A PODSTATA MOZGOVOKOMPATIBILNÉHO UČENIA V NEURODIDAKTICKOM KONTEXTE (KEGA 3/7007/09).

NITRA : UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA, PEDAGOGICKÁ FAKULTA, 2010. 86 S.

ISBN 978-80-8094-794-1

Beáta Murinová, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita, Ružomberok

Z pohľadu biologických vied sa v minulosti 20. storočie označovalo ako storočie génu. Šéfredaktor časopisu *Science* Donald Kennedy odporúča 21. storočie nazvať storočím mozgu. Tento dôležitý orgán už odpradáva fascinoval mnohých odborníkov z rozličných vedných oblastí a viedol k skúmaniu podstaty jeho fungovania. V súčasnej dobe prinášajú kognitívne vedy pozoruhodné štúdie, týkajúce sa výchovno-vzdelávacieho procesu, založeného na akceptácii mozgovej štruktúry žiaka. Významnú funkciu mozgu vo vzťahu k procesu edukácie zaujímavým spôsobom predstavuje autorka Monika Tóthová vo svojej monografii *Mozog – reč – učenie*, ktorá je súčasťou výskumnej riešiteľskej úlohy *Neuropedagogika a neurodidaktika ako nové prístupy k vyučovaniu* realizovanej v rámci projektov agentúry KEGA a dá sa povedať, že spolu s ďalšími dvoma publikáciami, týkajúcimi sa tejto oblasti, tvorí určitú trilógiu.

Publikácia pozostáva z troch kapitol. V prvej kapitole autorka približuje kľúčové pojmy neurodidaktiky ako interdisciplinárnej oblasti vychádzajúcej z poznania funkcií mozgu vzhľadom na proces vyučovania a učenia a z mozgovokompatibilného vyučovania. V tejto časti uvádza tri základné modely E. Jensena, do ktorých sa

môžu zaradiť učitelia podľa štýlu vlastného pôsobenia v edukačnom procese. Taktiež vysvetľuje základné pojmy týkajúce sa ľudskej komunikácie a s ňou súvisiaci nervový systém človeka. Na tomto mieste upriamuje pozornosť na funkciu mozgu a približuje z anatomickeho hľadiska jeho jednotlivé časti.

Druhá kapitola je venovaná neurologickým a psychologickým základom vývoja jazyka a reči. Autorka v nej podáva prehľad ontogenézy reči dieťaťa od 1. roku života až po obdobie 6. roku. Venuje sa faktorom ovplyvňujúcim vývoj mozgu, špecializáciou mozgových hemisfér a vývojom jazykovej dominancie. Odkrýva činnosť hemisfér pri začiatočnom vyučovaní čítania.

V tretej kapitole s názvom *Neurologické základy učenia a vyučovania* predstavuje používanie a potreby mozgu vzhľadom na učenie. Uvádza šesť učebných prístupov E. Jensena, ktoré v súčinnosti s kurikulom a mozgo-kompatibilným učením viedli k zlepšeniu výsledkov učenia, a to v samotnom procese i v celkových výsledkoch vzdelávania. V súvislosti s mozgo-kompatibilným učením si autorka všimá mozog v kontexte emócií. Približuje pozitívne a negatívne emócie a ich vplyv na učenie. Na tomto mieste zdôrazňuje zapojenie čo najväčšieho počtu zmyslov pri vnímaní obsahu

učenia. Uvádza, že práve emócie dokážu spájať učenie, pomáhajú určiť čo je reálne, čo si predstavujeme a pociťujeme, aktivujú dlhodobú pamäť a pomáhajú rýchlejšie a kvalitnejšie sa rozhodovať. Záver tejto kapitoly tvorí prehľad o funkciách pravej a ľavej mozgovej hemisféry. Na tomto základe približuje prvky spájajúce sa s dominanciou pravej alebo ľavej hemisféry. V prehľadných tabuľkách sú uvedené rozdiely súvisiace so zručnosťami a plnením úloh z hľadiska pohlavia, umiestnenie mozgových funkcií podľa pohlavia a zoznam pohlavných rozdielov, týkajúcich sa skúmania mozgovej štruktúry. Na základe týchto komponentov učiteľ potom môže lepšie spoznať žiaka, odhadnúť, čo zvládne, ako mu pomôcť a akú metódu má zvoliť v procese edukácie, aby tak mohol zefektívniť proces výučby.

Záver monografie obsahuje odporúčania pre pedagogickú prax, ktoré majú viesť ku skvalitneniu edukačného procesu. Publikácia čerpá aj z diel významných zahraničných odborníkov, venujúcich sa tejto problematike. Je obohatená niekoľkými nákresemi

– nákresem nervovej bunky, nákresemi štruktúry mozgu a jeho dvoch hemisfér.

V publikácii sa na niektorých miestach vyskytli chyby technického rázu, ale to neuberá na hodnotu tohto pedagogického diela, v ktorom si hlavne pedagógovia, psychológovia, rodičia či ďalší odborníci nájdu zaujímavé odborné i praktické informácie týkajúce sa štruktúry ľudského mozgu a jeho vplyvu na proces a výsledky vyučovania i učenia. Aj keď oblasť mozgu je stále neprebádaná a patrí k predmetu záujmu mnohých odborníkov, môžeme túto publikáciu vrelo odporučiť nielen pedagógom, ale aj študentom rôznych pedagogických smerov. Publikácia svojim spracovaným textovým materiálom významne prispieva k rozvíjaniu motivácie žiaka, no rovnako podnieti aj učiteľa. Na základe poznania fungovania mozgu pedagóg môže hľadať efektívne metódy a postupy práce pri sprostredkovaní nových informácií so zreteľom na individualitu mozgovej štruktúry každého žiaka a tak uskutočňovať aj adekvátnu komplexnú diagnostiku.

PREDSTAVUJEME

ALENA SEDLÁKOVÁ

Alena Sedláková, rod. Nikolovová sa narodila v Prešove. Vysokoškolské štúdium slovenčiny a výtvarnej výchovy absolvovala v roku 1994 na Pedagogickej fakulte Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Prešove. Od roku 1994 pracovala ako učiteľka na Špeciálnej základnej škole v Prešove a externe viedla semináre Interpretácia umeleckého diela na Katedre výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty UPJŠ v Prešove. Od roku 1997 pôsobí ako vysokoškolská učiteľka na Katedre hudobnej a výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Výsledkom jej vedeckého záujmu boli publikované príspevky a štúdie z oblastí metodiky výtvarnej výchovy a teórie umeleckej ilustrácie v domácich aj zahraničných časopisoch a zborníkoch. V roku 2007 získala vedecký titul PhD. na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove a svoje vzdelanie si rozšírila aj o oblasť špeciálnej pedagogiky – psychopédia. Prednášky sú zamerané na výtvarné problémy v primárnom a špeciálnom prostredí, v praktickej a teoretickej forme, čiastočne sa

venuje i problematike arteterapie.

V mimoškolskom prostredí lektoruje maľbu a kresbu pre členov Klubu neprofesionálnych výtvarníkov v Šarišskom osvetovom stredisku v Prešove spolu s metodičkou Annou Hirkovou.

Popri odbornej a vedeckej práci sa od svojho detstva a štúdií venovala aktívne výtvarnej činnosti – voľnej kresbe, maľbe, batiky a umeleckej ilustrácii. Tú prezentovala v dvojdielnej učebnici autorky Jany Kesselovej: Rozviazané jazýčky, ktoré ilustrovala. Okrem ilustrácií vytvorila aj niekoľko grafických návrhov na obálky vedeckých a odborných publikácií. V rámci celoslovenskej súťaže, Gorazdov literárny Prešov, získala ocenenia aj za tvorbu duchovnej poézie. V autorskom náklade vydala malú básnickú zbierku. Výstavy svojich diel predstavila pod menom Alenis. Svoje výtvarné práce vystavovala od roku 1993, a to na Slovensku aj v zahraničí (Česko, Poľsko, Španielsko, Francúzsko a inde. Niektoré práce boli venované súkromným subjektom).



Malé ilustrácie z Poľska I, 2011
(návrhy obrázkov k básňam).



Malé ilustrácie z Poľska II, 2011
(návrhy obrázkov k básňam).



Malé ilustrácie z Poľska III, 2011
(návrhy obrázkov k básňam).



1. Refaj: Zima na Podpolani

Vážení čitatelia a prispievatelia,

*vyjadrujeme úprimné poďakovanie za spoluprácu
a prejavenu priazeň v roku 2011.*

*Prajeme Vám
príjemné prežitie vianočných sviatkov
a v novom roku želáme
dobré zdravie, porozumenie,
ľudskú spolupatričnosť, osobné šťastie
a mnoho pracovných úspechov.*

Vaša redakcia

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

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

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

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

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

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

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky - všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- typ písma **Times New Roman**, riadkovanie - 1
- zarovnanie textu - zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie - tučné, kurzíva, index horný, dolný)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitém medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte, len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- odrážky zarovnajete 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:

Miroslav Valica

Pedagogické rozhľady v kontexte 20-ročného vývoja slovenského školstva ... 1

The Journal 'Pedagogické rozhľady'
in the Context of 20-years of Development in Slovak Education

Brigita Šimonová

Spomienka na začiatky tvorby časopisu Pedagogické rozhľady ... 2

A Look Back at the Beginnings of the Journal 'Pedagogické rozhľady'

Marián Valent, Viera Stankovičová

Dvadsať rokov časopisu Pedagogické rozhľady ... 2

Twenty years of the Journal 'Pedagogické rozhľady'

Elena Ištvánová

**Ako v škole pracovať so syndrómom týraného
a zneužívaného dieťaťa (CAN syndróm) (2. časť) ... 4**

How to work with the syndrome of child abuse and neglect
(CAN syndrome) in schools - Part 2

Gabriela Leskovjanská

**Pôsobenie rovesníckych aktivistov v prevencii závislosti
v prostredí základných škôl ... 7**

The Effect of Peer Activists in the Prevention of Addiction at Primary School

Katarína Bradová

**Výskyt, prevencia a riešenie záškoláctva u stredoškôľakov
z pohľadu žiakov, učiteľov a odborných inštitúcií ... 10**

The Occurrence, Prevention and Solution to Truancy in Secondary School Age
Pupils from the Standpoint of Pupils, Teachers and Specialized Institutions

Dana Rosová:

Program prevencie šikanovania u stredoškôľakov ... 14

Bullying Prevention Programme for Secondary School Pupils

Alena Sedláková

**Výtvarná výchova v základnej škole a praktické
interpretovanie obsahov slávnych umeleckých diel ... 18**

Art Education at the Elementary School and the Practice
of Interpreting the Content of Celebrated Works of Art

Viera Šándorová

**Výsledky prieskumu o postavení žiaka zo sociálne
znevýhodneného prostredia v základnej škole 2. časť ... 22**

Results of the Survey on the Status of Pupils from
Socially Disadvantaged Backgrounds in Primary School (ROCEPO) - Part 2

Milan Pol

Autoevaluace školy ve vývoji i ve střetu zájmů: česká perspektiva ... 24

Self-Evaluation in School Development and the Conflict of Interest: a Czech Perspective

Miroslav Valica, Petra Fridrichová, Terézia Rohn, Ján Kaliský

**Názory učiteľov etickej výchovy na profesijné
kompetencie v kontexte inovácie výučby etickej výchovy 1. časť ... 26**

The Opinions of Teachers' of Ethics Education on Professional Competences within
the Context of Innovations in the Teaching of Ethics Education - Part 1

Marián Valent

**Vzdelávanie a rozvoj pedagogických zamestnancov-
vstup do problematiky (2.časť) ... 27**

The Training and Development of Teachers - Part 2