

# PERSPEKTÍVY TRANSFORMÁCIE ODBORNÉHO VZDELÁVANIA A PRÍPRAVY V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Ivan Stankovský, Štátny inštitút odborného vzdelávania Bratislava

**Anotácia:** Odborné vzdelávanie a jeho vzťah k trhu práce, náčrt problémov v odbornom vzdelávaní a ciest vedúcich k jeho transformácii, tvorba a úloha vzdelávacích programov v tomto procese, väzba medzi štátnymi a školskými vzdelávacími programami.

**Kľúčové slová:** absolventi a ich uplatnenie na trhu práce, profesijná príprava, spôsobilosti, kľúčové kompetencie, vzdelávacie programy, štandard stredoškolského odborného vzdelávania

Vzdelávanie je hlavným zdrojom udržania konkurencieschopnosti v celej spoločnosti a základným faktorom dosahovania prosperity nielen v ekonomike ale aj v sociálnej spravodlivosti. Analýza transformácie vzdelávacej sústavy, školstva a súvisiacich spoločenských oblastí na úrovni Slovenskej republiky (ďalej len „SR“) sú predmetom dlhodobých zámerov Ministerstva školstva Slovenskej republiky (ďalej len „MŠ SR“). Odborné vzdelávanie a príprava vo všetkých oblastiach ekonomickej činnosti nadväzujú na trh práce a uplatnenie absolventov v zamestnaní.

Uplatniteľnosť absolventov na trhu práce, či zamestnateľnosť absolventov je samozrejme spojená s koncepciou vzdelávania a vzdelania, ktoré je im poskytované a teda aj s charakterom kompetencií, s ktorými prichádzajú absolventi na trh práce. Môžeme sa tu stretávať s dvoma zásadne odlišnými prístupmi. Prvý prístup je prezentovaný zástupcami zamestnávateľov a vychádza z predstavy, že hlavným cieľom vzdelávania je príprava vzdelávania pracovnej sily v kvantitatívne, ale aj kvalitatívne vyhovujúcej štruktúre súčasnej situácie na trhu práce, pracovnej sily pripravenej vstúpiť do reálneho pracovného procesu na určité pracovné miesto a po krátkom čase získať plnú kvalifikáciu k výkonu zodpovedajúcich pracovných činností. V tomto prístupe sa objavujú tendencie k maximálnemu posilňovaniu prípravy na konkrétne pracovné spôsobilosti, na poskytovanie špecifických odborných vedomostí a zručností, na vytváranie zreteľnej spojitosti povolania so štruktúrami jednotlivých odborov vzdelávania.

Druhý prístup vychádza z odlišných prístupov, ktoré rešpektujú základné princípy vzdelávania v demokratickej spoločnosti, t. j. k vyváženému zameraniu vzdelávania na rozvoj osobnosti žiaka, jeho prípravu na život v demokratickej spoločnosti a prípravu na jeho pracovné uplatnenie. V samotnej príprave na pracovné uplatnenie sa vychádza z nevyhnutnosti rešpektovať záujmy žiaka a jeho rodičov vo vzťahu k voľbe budúceho pracovného uplatnenia. Tiež sa vychádza aj z rešpektovania situácie časového sklzu medzi získaním informácií o určitých potrebách trhu práce a možnosťou ovplyvniť prípravu absolventov. Je však úplne reálne, že potrebu formálnej kvalifikácie je možné určitým spôsobom aj v strednodobom horizonte spoľahlivo zabezpečiť, ale potrebu reálnych kompetencií, ktoré ovplyvňuje napr. technologický progres, nemôžeme už spoľahlivo prognózovať.

Prvý prístup je teda založený na úsilí dávať prednosť príprave žiakov na to, čo je známe a prispôbovať ju k súčasným potrebám trhu práce. Žiaci majú teda uľahčený prechod do zamestnania, ale investujeme iba do fiktívnych technológií a poskytovaná kvalifikácia podlieha rýchlemu opotrebovaniu. Negatívny dôsledok je aj v nevyužití kvalifikácie, ak absolventi nevykonávajú povolanie, na ktoré boli pripravovaní, ale nachádzajú si iné uplatnenie. Takýto trend je veľmi frekventovaný.

Druhý prístup sa usiluje preniknúť do neznámej oblasti. Pozornosť zameriavame na trvalé vedomosti, ktoré sa neopotrebovávajú veľmi rýchlo, sú využiteľné v situáciách pri vstupe do zamestnania aj iného odboru vzdelávania, či už bezprostredne po absolvovaní štúdia alebo v ďalšom pracovnom uplatnení.

Skutočnosťou je, že v koncepcii odborného vzdelávania v SR sa stále vo väčšej miere začína presadzovať druhý prístup. Objavuje sa štrukturalizácia odborného obsahu podľa širokých obsahových okruhov, ktoré sú zamerané na určitý výsek vedy, techniky, umenia a ich aplikáciu v pracovnom svete. Koncepcia vzdelávania sa v zásade mení tým, že sa kladie väčší dôraz na osvojovanie kľúčových – prenosných kompetencií, ktoré sú dôležité na uplatnenie v akomkoľvek zamestnaní.

Z hľadiska vyššie uvedeného môžeme vyšpecifikovať zásadné trendy, ktoré výrazne ovplyvňujú požiadavky na kompetencie a zručnosti absolventov škôl:

- zamestnanosť sa posúva od bezprostrednej výroby k oblastiam predchádzajúcim výrobu, teda k nepriamym riadiacim, plánovacím a kontrolným prácam. Význam získajú predovšetkým kvalifikácie presahujúce jednotlivé profesie, a to tak vo vlastnej odbornosti ako aj vo všeobecných kompetenciách;
- dochádza k výraznému presunu pracovnej sily do sektoru služieb, resp. terciárnej sféry. Výrazne sa rozširujú služby celospoločenského charakteru ako je vzdelávanie, veda, zdravotníctvo. Práca v týchto odvetviach sa dá charakterizovať podstatne väčšou diferenciáciou činnosti ako v priemysle, kladie menej požiadaviek na manuálne, či manipulačné zručnosti a zvyrazňuje tlak na intelektuálne schopnosti, sociálne spôsobilosti a všeobecnú vzdelanosť.

Uvedené trendy si jednoznačne vyžadujú flexibilne pripravených absolventov schopných sa prispôsobovať zmenám a schopných sa vzdelávať. Samotný vývoj trhu práce ukazuje, že nie je efektívne pripravovať úzko zameraných špecialistov s hlbokými profesijnými kompetenciami, ale **počiatočné odborné vzdelávanie musí smerovať k základnej profesijnej príprave s rozvinutými základnými spôsobilosťami. Väčšia pozornosť je teda oprávnená sústredená na kľúčové kompetencie a osobnostný rozvoj absolventov.**

Štruktúra vzdelávania a zamestnanosť nie sú a nemusia byť v presne vzájomnej väzbe a koordinácii, ale musia sa vzájomne dopĺňať. Pre potreby odborného vzdelávania sa preto akceptovali kľúčové kompetencie, ktoré zdôrazňujú:

- celoživotnú zamestnateľnosť absolventov, ktorá závisí nie iba od toho, ako vzdelávacie programy rešpektujú kvalifikačné požiadavky povolania, ale predovšetkým od toho, či absolventi získajú tie kompetencie, ktoré sú nevyhnutné na uplatnenie v akomkoľvek zamestnaní,
- pripravenosť na ďalšie vzdelávanie, ktorá závisí od toho, do akej miery vzdelávacie programy zahŕňajú všeobecné vzdelávanie, ako rozvíjajú schopnosti a spôsobilosti presahujúce jednotlivé odbory vzdelávania, hlavne schopnosť učiť sa a analogické kľúčové kompetencie.

So zamestnateľnosťou úzko súvisí aj pojem celoživotného vzdelávania. Je preto zrejmé, že príprava na zamestnateľnosť kladie na školský systém úplne iné nároky ako príprava na konkrétne povolanie:

- musí sa prehodnotiť vzťah a proporcie medzi základnou prípravou a ďalším vzdelávaním. Ďalšie vzdelávanie sa musí stať prirodzenou súčasťou celého vzdelávacieho systému,
- je nevyhnutné rozvíjať všeobecné kompetencie s dôrazom na široký základ, nad ktorým môžeme stavať spôsobilosti nevyhnutné pre konkrétne zamestnanie,
- nevyhnutne musíme rozvíjať kompetencie, ktoré umožňujú ďalšie vzdelávanie – vedieť sa učiť, chcieť sa učiť.

V naplnení celoživotnej zamestnateľnosti a v poskytovaní kľúčových kompetencií máme v SR ešte veľké medzery. Odborné vzdelávanie preto musí plniť svoju základnú funkciu – ukázať žiakom význam a zmysel vzdelávania. Pre slovenské odborné školstvo je v súčasnosti ešte typická selektivita a nepružnosť. Rovnosť príležitosti vzdelávať sa si však postupne nachádza svoje miesto aj v slovenskom systéme vzdelávania. Rovnosť príležitostí má dva korene. Prvým je demokratizácia spoločnosti, v ktorej má každý občan rovnakú východiskovú šancu. Druhým je konkurencieschopná ekonomika, ktorá závisí predovšetkým na využití ľudského potenciálu. Toto evokuje aj primárny cieľ – poskytnúť každému najvyššie možné vzdelanie, aké je schopný prijať. Vzdelávanie sa preto musí prispôbiť žiakovi, z hľadiska času, formy a obsahu.

Ciele Európskej únie v oblasti vzdelávania sa neobmedzujú iba na zamestnateľnosť a rovnosť príležitostí. Patria sem aj ďalšie ciele, ako je rozvoj jazykového vzdelávania, výchova k demokracii a výchova k európanstvu.

Školstvo je jednou z mála oblastí, s ktorou sú ľudia viacerou spokojní. Verejnosť si situáciu v školstve a súvislosť s ekonomickou perspektívou evidentne vôbec neuvedomuje. Hoci v ekonomike naprostá väčšina obyvateľstva nevyhnutnosť reformy pochopila, v školstve sa naopak väčšina domnieva, že reformu až tak nepotrebuje. Rodičia často predpokladajú, že všetko, čo budú potrebovať ich deti pre nový život, sa nemusia dozvedieť iba v škole, ale väčšinou sa to dozvedia doma alebo mimo školy. Školy sa teda veľmi rady prispôbujú týmto malým očakávaniam. Toto však vytvára začarovaný kruh. Výsledkom na jednej strane je fiktívna spokojnosť a na druhej strane nedostatočné využívanie ľudského potenciálu.

Zvláštnym problémom je tzv. spokojnosť učiteľov. Mnohí z nich pokladajú naše školstvo nielen za dobré, ale dokonca ho dávajú za príklad aj ďalším krajinám. Toto sebauspokojenie pramení hlavne z izolovanosti nášho školstva. Obzor základnej školy končí prijatím žiaka na strednú školu, obzor strednej školy končí maturitou a prechodom na vysokú školu a vysoká škola končí promóciou. Takto učitelia škôl vyššieho stupňa systémom prijímacích skúšok diktujú obsah výučby na nižšom stupni. Výber, ktorý sa uskutočňuje na vyššom stupni, nevychádza teda zo záujmu žiakov a spoločnosti, ale zo záujmu školy, ktorá si chce vytvoriť čo najlepšie podmienky pre svoju výučbu. Kontrola výsledkov vzdelávania sa tak celkom absurdne vykonáva na vstupe do vyššieho stupňa, zatiaľ čo vo väčšine vyspelých krajín sú hodnotiace postupy zavádzané na konci jednotlivých stupňov školy, čiže na výstupe. O tom, ako sú absolventi škôl v živote úspešní, sa školy väčšinou ani nezaujímajú a prípadný úspech nepokladajú za svoju zásluhu a neúspech za svoje zlyhanie.

V reforme celého nášho odborného školstva nie sú stanovené ciele formulované tak, aby boli jasné každému učiteľovi, ale tiež celej verejnosti, aby z nich bolo možné dedukovať, čo sa vyžaduje od škôl a učiteľov, aké výsledky sú požadované, čo sa bude hodnotiť kladne a čo je pre ďalší vývoj vzdelávania nežiaduce. Celé slovenské školstvo však pekných pár rokov po revolúcii v roku 1989 pracuje, zhruba povedané, s cieľom vzdelávať a vychovávať. Je to však tak všeobecné, ako keď povieme o podniku, že je jeho cieľom vyrábať. Dlhý čas hovoríme o tom, že naši žiaci majú predovšetkým chápať súvislosti, vedieť riešiť problémy a aplikovať poznatky. No stále pracujeme s učebnými osnovami, ktoré sú nahustené encyklopedickými vedomosťami a schvaľujeme učebnice plné odborných termínov. Nikomu neprekáča, že vysoké školy pri prijímacích pohovoroch preverujú práve detailné encyklopedické znalosti. Hovorí sa o tom, že školy nedostatočne rozvíjajú samostatnosť žiakov, ale inšpekcia sa často zameriava iba na vedomosti, administratívu a dodržiavanie učebných osnov.

Väčšina problémov v riadení školstva pramení z neprirodzenej rovnováhy záujmov, ktorá ovplyvňuje každé rozhodovanie. Vzťahy medzi jednotlivými subjektami v školstve sú usporiadané tak, že školy skôr rešpektujú záujmy učiteľov ako žiakov alebo rodičov, úradníci v školských úradoch volia riešenia, ktoré sú pre nich ľahšie a priechodnejšie. Efektivita

je zatiaľ málo známy pojem. Pretože nie je jasne stanovený cieľ, nedá sa sledovať efektívnosť jeho dosiahnutia. Ekonomická efektívnosť v oblasti školstva je tiež neistá. A s ňou priamo súvisí aj systém rozdeľovania finančných prostriedkov a odmeňovania pracovníkov. Koľko finančných prostriedkov dostane škola, to závisí od troch faktorov: od počtu žiakov, od výšky normatívu a od vôle úradníka školského úradu. Normatív určuje Ministerstvo školstva ako akési „nutné náklady“, ale výsledky škôl takéto normatívy nezohľadňujú.

MŠ SR si tieto problémy uvedomuje. Prejavom úsilia o nápravu a formovania novej cesty je aj Milénium. Bohužiaľ zatiaľ všetky problémy determinované v tejto koncepcii nie sú posudzované v celej šírke a so všetkými dôsledkami. Pokiaľ bude vládnuť spokojnosť so súčasným stavom, sú akékoľvek snahy o zmenu celkom zbytočné. Pokiaľ sa nezmení každodenný postup a metódy jednotlivých učiteľov, sú akékoľvek zmeny iba vonkajším efektom a pokusom bez významnejšieho vplyvu na skutočné výsledky vzdelávania.

Zvýšenie efektivity fungovania školstva by sa malo začať skúmaním najjednoduchších faktorov, ktorú túto efektívnosť ovplyvňujú. Zatiaľ budovať odborné vzdelávanie a prípravu na systémovom a nie inštitucionálnom prístupe, vychovávať k demokracii a ponúkať vzdelávanie vytvárajúce predpoklady pre zamestnateľnosť a rovnaký prístup k vzdelávacím príležitostiam, to je všeobecný cieľ, ktorý by sa mal presadzovať a rozvíjať v záujme občianskej a ekonomickej prosperity.

Reformu odborného vzdelávania a prípravy vnímajú mnohí školskí pracovníci ako proces, ktorý vytvára turbulencie v politickom, právnom, ekonomickom a sociálnom prostredí. Odtiaľ pramení ich neistota, odmietanie a pochybnosti. Súčasná reforma spočíva:

- vo vytváraní koncepcií a stratégií vzdelávacej sústavy,
- v tvorbe kurikulárnej politiky,
- v zabezpečovaní kvality vzdelávania,
- v efektívnom politickom pôsobení,
- v transparentnom riadení, financovaní a legislatíve,
- v rozvoji ľudských zdrojov, v celom systéme celoživotného vzdelávania.

Cestou k splneniu týchto trendov je systém vzájomne prístupných a nadväzujúcich vzdelávacích programov s pružnou štruktúrou, ktorá umožní korigovať voľbu povolania a zamestnateľnosti v priebehu celoživotného vzdelávania. Štandard stredoškolského odborného vzdelávania a výchovy v SR je prvým stupňom na determinovanie cieľových požiadaviek garantovaných štátom. Vzdelávacie programy predstavujú systémový a nie inštitucionálny prístup transformácie školstva. Vývoj kurikulárnej politiky musí predstavovať otvorený systém zahŕňajúci procesy riadenia, organizácie, financovania, fungovania vnútorných a vonkajších vzťahov so zainteresovanými subjektami, musí podporovať rovnaké vzdelávacie príležitosti pre študentov, aby získali kvalifikáciu požadovanú zamestná-

vateľmi. Realizácia takého systému znamená efektívne prepojenie školského systému so sektorom ďalšieho vzdelávania, s politikou zamestnanosti, sociálnou politikou, s cieľom maximálnej integrácie občana do spoločnosti. Vznik a zavedenie dvojúrovňového participačného modelu vzdelávacích programov znamená vážny a zásadný krok reformy slovenského školstva pri budovaní rôznych a flexibilných vzdelávacích súborov. Tento model bude disponovať štátnymi a školskými vzdelávacími programami, ktoré podmienujú vzdelávaciu prestupnosť v horizontálnom a vertikálnom smere.

Štátny vzdelávací program je prvou úrovňou programového systému, ktorý determinuje a garantuje požiadavky na kompetencie a zručnosti absolventov formou výkonových a obsahových štandardov. Zabezpečí nielen porovnateľnosť úrovni získaného vzdelania, ale aj kvalifikácii. Je východiskom pre tvorbu školských vzdelávacích programov, ktoré si školy budú vytvárať podľa vlastných koncepcných zámerov a rozvojových programov regiónov. Školské vzdelávacie programy zabezpečia podmienky kvality vzdelávania a primeranosti hodnotenia výstupov vzdelávania. Svojím zameraním a charakterom budú podporovať tvorbu prirodzeného podnikateľského vzdelávacieho prostredia a konkurenčných tendencií medzi školami.

Tvorba vzdelávacích programov je efektívnou a jednoduchou cestou k dosiahnutiu predpokladaného cieľa. S touto tvorbou súvisí aj vývoj alternatívnych modelov, ktorý ponúka iné cesty na dosiahnutie toho istého cieľa. Vzdelávacie programy pracujú so štandardmi, alternatívy predstavujú pokus o nabúranie štandardných predstáv. Štandardy a alternatívy sú dve rôzne cesty s rôznymi cieľmi, s rôznymi metódami a hoci sú z hľadiska všeobecného neporovnateľné, explicitne smerujú k tomu istému – k vzdelávacím ponukám pre mladých ľudí v rámci ich celoživotného vzdelávania.

Všetky myšlienky, ktoré sú uvedené vyššie, ukazujú, že pôjde o zásadné zmeny, ktoré budú prinášať potrebu celkom odlišných pomerov v proporciách vzdelávania a zamestnateľnosti absolventov. Vývoj vo vyspelých krajinách ukazuje, že tak vo svete práce, ako aj vo svete školstva sa reformné trendy musia explicitne dostávať do harmónií a Slovenská republika sa od tohto princípu výrazne nebude odlišovať. Široká verejnosť, učители a intelektuálne elity musia pochopiť dôvody zmeny súčasného stavu. Koordinácia rozvoja vzdelávacej sústavy založenej na systémovom prístupe v rámci jednotlivých regiónov je hlavnou hnacou silou na uskutočnenie celonárodnej reformy. Vzdelávacia politika SR musí prejsť od tradičného poňatia školskej sústavy a typov škôl k systémovému vytváraniu pestrej siete vzdelávacích príležitostí a ciest, ktoré sa budú prispôbovať potrebám občanov, vzdelávacia sústava bude ponúkať všetkým potenciálnym záujemcom v priebehu ich celého života čo najviac rozmanitých príležitostí vzdelávať sa v oblastiach, o ktoré sa zaujímajú a ktoré potrebujú k svojmu uplatneniu v práci, v spoločnosti a v osobnom živote.

**Summary:** The author presents technical/professional education and its relationship to the job market, problems in this form of education, the creation of educational programmes and the link between state and school educational programmes.



## PROFESIONÁLNE KOMPETENCIE UČITEĽA

Daniela Valachová, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského Bratislava

**Anotácia:** Príspevok sa pokúša priblížiť zložitú problematiku definovania profesionálnych kompetencií učiteľa a vymedzenia základných kompetencií učiteľa všeobecne. Zároveň sa pokúšame definovať jednotlivé kľúčové slová. V závere príspevku navrhujeme základné rozdelenie profesionálnych kompetencií učiteľa všeobecne.

**Kľúčové slová:** profesionalita, kompetencia, učiteľ, osobnostná zložka kompetencií, psychoedukatívna zložka kompetencií, špecifická kompetencia.

**Profesionalita** predstavuje prvý pojem, ktorému chceme venovať pozornosť. Profesionalita, profesionalizmus, profesionál sa definujú (Ivanová-Šalingová, 1988) ako odborné výrazy nasledovne: „Profesionál je ten, kto koná dajakú činnosť z povolania. Profesionalizácia je nadobúdanie, nadobudnutie profesionálnych znakov, vlastností, črt, stávanie sa profesionálnym. Profesionalizmus je vykonávanie dajakej činnosti z povolania, čiže to povolanie má odborný ráz“.

Profesionálny človek je ten, ktorý vykonáva dajakú činnosť ako profesionál. Teda vykonáva odbornú činnosť z povolania, opakom je amatér, amatérsky. Možno konštatovať, že činnosť profesionála učiteľa by mala mať nielen nacvičený charakter, ale mala by mať aj tvorivý charakter.

Uvedený problém je pomerne zložitý. Klasická pedagogika vymedzuje profesionálne kompetencie učiteľa ako schopnosť učiť a vyučovať. Novodobá pedagogika nechápe učiteľa a jeho profesiu tak veľmi úzko. Moderná, najmä postmoderná pedagogika rozšírila chápanie tohto pojmu do polohy odovzdávania nielen tých vedomostí, zručností a informácií, na ktoré je učiteľ odborne pripravený, ale aj na odovzdávanie všeludských hodnôt. V tomto chápaní ide o to, aby učiteľ bol schopný odovzdávať aj všeludské dimenzie medziľudských vzťahov, kultúru, teda ide o oblasti, ktoré sú medziosobné, ktoré sú mentálne, psychické a nie celkom postrehnutelné a postihnutelné vymedzením presných osnov.

Učiteľ v tomto ponímaní je nielen prenášaťelom informácií, ale je vlastne prenášaťelom určitej kultúry a ľudských hodnôt. V konkrétnej praxi to znamená, že učiteľ by mal podávať deťom nielen konkrétnu informáciu, ale aj kontexty danej informácie. Teda aby dieťa bolo motivované, aby malo rado určitú pravdu, aby sa rozvíjala emocionálna dieťaťa, jeho tvorivosť. Takéto chápanie profesionality ďaleko presahuje jednoducho vymedziteľný pojem profesionality.

Učiteľské povolanie nemá presne a jednoznačne predpísané profesionálne kompetencie. Skôr sa približujú jeho spôsobilosti k univerzálnosti. Jeho odbornosť je viac univerzálna ako akákoľvek iná odbornosť iného povolania. Možno konštatovať, že práve v tomto je špecifikum, zvláštnosť učiteľskej profesie a profesionality. Toto špecifikum predpokladá, že učiteľská profesia nie je presne limitovaná odbornosťou, ale mala by rozvíjať celú osobnosť dieťaťa, a teda ide o kompetencie nielen učenia, vzdelávania.

V našom príspevku budeme chápať profesionalitu, profesionálne kompetencie implicitne v dvoch rovinách:

1. Rovina pedagogickej profesionality: čo učiteľ na danom stupni, vzhľadom na dané predpisy, osnovy, predmet má naučiť dieťa.
2. Nadstavbovou profesionálnou rovinou každého učiteľa je rozvinúť také ľudské charakteristiky dieťaťa, ktoré nie sú jednoznačne definované a limitované. Máme na mysli napr. pozitívny emocionálny rozvoj, vybudovať u dieťaťa internú vnútornú motiváciu, pozitívny hodnotový systém a kreativitu.

### Kompetencia

Pokiaľ by sme chceli definovať pojem kompetencia, tak slovník cudzích slov uvádza, že kompetencia: „je právomoc, okruh pôsobnosti, dosah právomoci (opak inkompetencia)“ (Ivanová-Šalingová, 1988). Ide o oprávnenosť, právomoc vykonávať nejakú profesionálnu funkciu. Opakom je inkompetencia, nekompetentnosť.

V našom prípade ide o kompetenciu, o spôsobilosť realizovať edukáciu. Chápeme tento pojem širšie, chápeme tento pojem ako spôsobilosť vychovávať, alebo spôsobilosť realizovať edukáciu v tom najširšom slova zmysle. Pod edukáciou máme na mysli modernú kompatibilitu, alebo jednotu výchovy a vzdelávania.

Problém učiteľskej kompetencie, alebo učiteľských spôsobilostí nie je nijako nový. Bol vždy v strede záujmu mnohých autorov. Jedno z vymedzení už naznačil J. A. Komenský v Analytickej didaktike (kap. XIV, ods. 14), kde píše, že „schopnosť vyučovateľská“ znamená, aby učiteľ vedel, mohol a chcel vyučovať. Tieto tri slová odrážajú jednak to, aby učiteľ vedel, teda kognitívnu kompetenciu učiteľa, aby mohol - vyjadruje to, aby učiteľ mal podmienky na to, aby mohol vyučovať a vzdelávať, a chcel - znamená, aby mal vybudovaný motivačný systém, do ktorého sa zahŕňajú hodnoty aj emocionálna človeka.

Schopnosť učiť alebo učiteľská spôsobilosť sa označuje aj ako pedagogická kvalifikácia alebo učiteľská spôsobilosť, kapacita alebo kompetencia, eventuálne sa často označuje aj pojmom „učiteľská aprobácia“.

Predpokladáme, že pomocou štruktúracie na zložky, ktoré sa navzájom prelínajú a ktoré rozvedieme neskôr, sa nám podarí zachytiť synteticky ucelený model profesionálnych kompetencií učiteľa ako typového modelu. Tento model by mal byť v súlade s modernými výsledkami výskumov a dôležitosťou faktorov osobnosti, psychoedukatívnych kompetencií a špecifických činností, teda odborných kompetencií.

## Učiteľ

Zdá sa, že by bolo veľmi jednoduché vymedziť pojem učiteľ. Vzhľadom na diverzifikáciu názorov o tom, čo je učiteľ, aké sú jeho funkcie, možnosti, spôsobilosti a ciele, to jednoduché nie je. Pojem učiteľ sa v odbornej literatúre nahrádza tiež pojmom pedagóg.

Slovo pedagóg je v odbornej literatúre (Ivanová-Šalingová, 1988) definované ako „vychovávateľ, obyčajne z povolania, učiteľ, profesor.“

Pokiaľ by sme vychádzali z najvšeobecnejšej definície pedagogiky ako vedy o výchove, tak pedagóg je človek, profesionál, odborník, ktorý realizuje výchovu z povolania, je to jeho profesia.

V Charte učiteľov nachádzame takéto vymedzenie učiteľa: „Slovo učiteľ označuje každú osobu, ktorá je v škole poverená výchovou a vzdelávaním žiakov.“ (Charta učiteľov, I. Definície).

Ďalej sú v Článku 1 vymedzené základné povinnosti učiteľa ako: „rešpektovať ľudskú bytosť dieťaťa, vyhladávať a rozvíjať jeho schopnosti, vychovávať ho pri vyučovaní, stále sa snažiť vytvárať morálku budúceho človeka a občana a vychovávať dieťa v duchu demokracie, mieru a priateľstva medzi národmi.“

## Prístupy k analýze profesionálnych kompetencií učiteľa

Ako sme naznačili, je možné pristupovať k analýze profesionálnych kompetencií učiteľov (aj v iných profesiách) rozlične. Vo vzťahu k učiteľskej profesii sa používajú rôzne prístupy, modely ako analyzovať spôsobilosti a schopnosti pre prácu učiteľa.

Sadkerovci (M. P. Sadker, D. M. Sadker, 1991) si všimajú v niekoľkých významných kapitolách prácu učiteľa, jeho osobnosť, prípravu na povolanie a podmienky jeho práce. Najprv predstavujú „svet učiteľa“, kde ich prístup je zaujímavý a významný, lebo hľadajú odpoveď na otázku, ako sa samotní učitelia dívajú na svoju prácu, povolanie, svet okolo nich. Autori si vybrali na rozhovory štyri významné učiteľky, ktoré vypovedajú o svojich skúsenostiach, pocitoch, ťažkostiach a východiskách do budúcnosti. Potom rozdelujú problematiku učiteľa do týchto štruktúrnych častí:

- peniaze, platy a iné výhody v odmeňovaní učiteľov,
- faktory prestíže učiteľskej profesie,
- práca s ľuďmi,
- rekognoskácia výkonov a kompetencií učiteľa,
- intelektuálna stimulácia,
- tvorivosť,
- sociálny kontext.

V časti o kompetenciách učiteľa autori usporiadali dobré a zlé správy o kompetencii učiteľa do dvoch stĺpcov vedľa seba, kde na strane pozitív napríklad píšou o výpovedi učiteľa, ktorý chodí rád do triedy ku svojim žiakom, teší sa na prácu a v stĺpci negatív sú výpovede učiteľov, pre ktorých je stresom ísť do triedy, ktorí nevedia, čo majú robiť najmä s nedisciplinovanosťou žiakov, atď. Na pozitívnej strane je napríklad výpoveď, že riaditeľ podporuje ich vzdelávanie, intelektovo ich stimuluje a v pedagogickom kolektíve sú dobré vzťahy. Na negatívnej strane je, že riaditeľ nemá kompetencie vytvárať dobrú klímu v škole, intelektovo nestimuluje ľudí a celkovo sú skôr konfliktné vzťahy v učiteľskom kolektíve.

Všimajú si učiteľa, jeho snahu o profesionalitu, a pritom nejde len o zvyšovanie vzdelanostnej úrovne učiteľov, a tým zvýšenie profesionality, ale ide aj o organizovanie učiteľov do odborových a stavovských organizácií a boj týchto organizácií za učiteľa, jeho platy, sociálne postavenie, pracovné podmienky. Táto časť práce je zaujímavá aj pre našich učiteľov a pre ich snahu o profesionalitu a stavovskú organizovanosť, identitu. U nás zaostáva organizovanosť učiteľov či už podľa predmetov alebo vo forme stavovských organizácií, či odborárskych.

Kevin Ryan a James M. Cooper (1988) si všimajú iné kompetencie učiteľa a učiteľského povolania. V jednej časti svojej knihy analyzujú, prečo sa vlastne človek stáva učiteľom, teda sa pýtajú na motiváciu. Píšu, že na základe výskumov môžu stanoviť tri hlavné motívy učiteľovej práce:

1. učiteľ učí preto, že chce vychovať dobrých žiakov,
2. učiteľ išiel za učiteľom a učí preto, že si tým rieši svoje vlastné problémy, napr. nechce byť nezamestnaný, nechce sa rekvalifikovať, v škole sa dobre cíti, keď je neurotizovaný rodinou, deťmi alebo spoločnosťou, atď.,
3. učiteľ učí preto, že chce zlepšiť, obnoviť dobrú spoločnosť.

Len pre zaujímavosť uvádzame, že prácu učiteľa skúmajú v širokých kontextoch, keď najprv si všimajú filozofické základy americkej edukácie, potom históriu edukácie a odtiaľ pristupujú k otázke „čo je vlastne škola“, čo je vlastne vyučovanie a osobitne rozsiahlu pozornosť venujú osnovám, kurikulu, potom je tu časť, čo je to život v škole (škola ako prostredie fyzikálne, škola ako prostredie sociálne, život v triede, klíma, vzťahy, riadenie). Sociálne výsledky a aspekty amerického školstva sa skúmajú na pozadí, ako to bolo v minulosti a čo bude potrebovať budúcnosť. Riadenie, kontrola a financovanie škôl tvorí ďalšiu časť, ako aj legislatívne a etické aspekty práce učiteľa - kódex učiteľa by mohol byť podnetný aj v našich podmienkach aj vzhľadom na kompetencie každého učiteľa. V častiach o tom, čo je to efektívne vyučovanie a učiteľ ako profesia nachádzame podobné myšlienky ako v práci Sadkerovcov.

V časti kompetencií si všimajú najmä tieto oblasti:

- a) **postoje učiteľa** - ktoré postoje determinujú efektívnosť, ktoré efektívnosť znemožňujú alebo brzdia. Sledujú sa učiteľove postoje k sebe, sleduje sa seba porozumenie, ale aj sebavedomie, sledujú sa učiteľove postoje k deťom, učiteľove postoje ku kolegom a rodičom, žiakom, postoje učiteľa k obsahu vyučovania,
- b) ktoré **predmetové poznatky**, zručnosti potrebuje učiteľ k efektívnemu vyučovaniu, edukácii,
- c) ktoré **teoretické poznatky** potrebuje učiteľ k efektívnej edukácii, vyučovaniu. Sleduje sa, či učiteľ používa nejakú teóriu, alebo je to elektický prístup, či „bezteoretický“, prečo je potrebné študovať a poznať edukačné teórie, ako si ich osvojiť, diskutuje sa o použiteľnosti alternatívnych teoretických koncepcií v konkrétnych podmienkach,
- d) ktoré **zručnosti** potrebuje, ktoré si má osvojiť učiteľ pre efektívne vyučovanie. Analyzujú problém vedomosti a konania, činnosti na vyučovaní - aby učiteľ nemal zručnosť len prednášať, viesť lekcie a skúšať, ale aby mal zručnosti k organizovaniu vlastnej činnosti žiakov. Popisuje sa vývoj a repertoár učiteľských zručností, rozoberajú manažérske zručnosti, zručnosti kladená otázok, plánovacie a organizačné zručnosti potrebné pre učiteľa.

E. Nycz (2000) uvádza, že v prístupe k príprave učiteľov základných škôl máme v súčasnosti do činenia so štyrmi výzvami, ktoré by sa mali riešiť.

Sú to:

- civilizačná výzva,
- výzvy vyplývajúce z transformácie postsocialistických systémov,
- výzvy vyplývajúce z európskej integrácie,
- výzvy vo výchove a vzdelávaní, ktoré sú späté s humanistickými výzvami na celom svete.

Ako uvádza S. Štech (1994), zdá sa, že neexistujú všeobecne účinné metódy a súbory techník ku zvládnutiu komplexity, neistoty a problematikosti učiteľského povolania.

V. Spilková (1999) za významné považuje tieto kompetencie učiteľa:

- zmeny roly a kľúčových spôsobilostí učiteľa - elementaristu od modelu minimálnej kompetencie, keď ťažisko spočíva v čo najefektívnejšom odovzdávaní poznatkov k modelu tzv. širokej profesionality. Ide tu hlavne o rozšírenie pôsobnosti učiteľa s dôrazom na socializačné procesy, všeobecné ovplyvňovanie žiakovo vývoja a celkovú kultiváciu osobnosti - zodpovednosť za dieťa;
- tento model je novým posunom pri hľadaní kvalít učiteľa, učiteľ už nie je ten, kto odovzdáva, riadi, rozhoduje, kontroluje, ale je chápaný predovšetkým ako facilitátor žiakovo vývoja a učenia, ktorý vytvára priaznivú atmosféru (klímu) vzdelávacej situácie a podmienky pre žiakovo učenie, ako citlivý diagnostik v odhalovaní individuálnych zvláštností detí, ako sprievodca na ceste za poznáním, ktorý orientuje dieťa vo veciach okolitého sveta, inšpiruje, podnecuje, pomáha budovať sebadôveru, sebaúctu a pod.;
- toto poňatie vyžaduje posun v kompetenciách od doposiaľ dominantnej kompetencie odborno-predmetovej ku kompetencii pedagogicko-psychologickej (vytvárať priaznivé podmienky pre učenie, motivovať, aktivizovať, vytvárať priaznivú klímu, atď.);
- dôležité sú komunikačné schopnosti učiteľa, ale aj jeho schopnosti pripraviť dieťa dobre komunikačne;
- kompetencie diagnostické a intervenčné (peniknúť do sveta cítenia, myslenia, konania), trend k integrácii a slovné hodnotenie;
- kompetencia teoretickej reflexie vlastnej činnosti;
- ďalším teoretickým východiskom je činnosť-kompetenčný charakter štúdia s dôrazom na utváranie pedagogickej kompetencie ako komplexu zručností riešiť konkrétne vzdelávacie a edukačné situácie;
- dôležitý je aj princíp integrácie pedagogicko-psychologických disciplín a všeobecnej, predmetovej a odbornej didaktiky;
- individualizácia štúdia a variabilita, otvorenejší systém viacerých špecializácií (Hv, Vv, Tv, anglický jazyk).

C. Banach (1998) uvádza tieto funkcie - kompetencie učiteľa základnej školy:

- naučiť organizovať proces učenia sa, aktivizovať poznávacie a praktické činnosti, rozvíjať tvorivé sily a schopnosti učiaceho sa;
- usmerňovanie v hodnotovej orientácii, formovanie charakteru, osobnostného rozvoja, na základe pedagogicko-psychologickej diagnostiky usmerňovať dieťa v jeho vývoji, vzdelávaní a výchove;
- starostlivosť o dieťa, spôsobilosti diagnostické, socializačné, spolupráca s rodičmi, širším sociálnym prostredím a inštitúciami mimoškolskej výchovy;
- vedieť kontrolovať a hodnotiť, diagnostikovať a analyzovať príčiny úspechov a neúspechov, pomáhať pri prekonávaní prekážok;
- naučiť deti spôsobilostiam celoživotného vzdelávania, naučiť ich žiť v demokracii, pripraviť ich pre život v budúcnosti a pre budúcnosť, pre zmeny;
- činnosť novátorská a bádateľská, zdokonaľovanie osobnostného rozvoja, „otvorenie sa“ skúsenosti bližšieho a širšieho okolia.

V našom prístupe rozdeľujeme kompetencie učiteľa do troch základných charakteristických oblastí na základe analýzy doterajších prístupov a našich skúseností a poznatkov:

1. osobnostná zložka kompetencií učiteľa,
2. psychoedukatívna zložka, kde nejde len o didaktiku vyučovania, ale o výchovnú zložku a pedagogicko-psychologickú spôsobilosť učiteľa na jeho profesionálne činnosti vôbec,
3. špecifická kompetencia.

### Osobnostná zložka kompetencií učiteľa

K osobnosti učiteľa je možné pristupovať z mnohých hľadísk. C. S. Hall a G. Lindzey (1997) uvádzajú vyše 150 teórií, ako je možné pozrieť sa na človeka, na jeho produktivitu, na jeho kompetencie pre kvalitný život. Pre naše potreby nemôžeme rozoberať mnohé z týchto teórií. Uplatníme prístup, ktorý vo svojom modeli Tvorivo-humanistickej výchovy uplatňuje M. Zelina (2000). V tejto teórii je osobnostná zložka človeka štruktúrovaná do štyroch základných dimenzií s aplikáciou na učiteľa.

1. Prvá dimenzia hovorí o tzv. mimopoznávacích alebo nonkognitívnych charakteristikách osobnosti učiteľa.
2. Druhá dimenzia hovorí o činnostiach, ktoré človek vykonáva, aby bol profesionál. V nich ide najmä o zručnosti a spôsobilosti na vykonávanie činnosti. Napríklad u učiteľa výtvarnej výchovy sú to konkrétne činnosti organizácie riadenia vyučovacieho procesu, naplnenie cieľov činnosti z výtvarnej výchovy.
3. Tretou dimenziou sú samotné znalosti, vedomosti z oblasti predmetu, pre ktorý je učiteľ spôsobilý alebo kompetentný.
4. Štvrtou dimenziou sú schopnosti alebo kognitívne charakteristiky, ktoré sú potrebné na to, aby učiteľ efektívne vykonával svoje činnosti.

Nonkognitívne charakteristiky sa delia na šesť základných zložiek.



1. Prvou zložkou je tzv. kognitívacia učiteľa alebo schopnosti, predpoklady, kompetencie kognitívneho spracovania situácií, udalostí, problémov. Tu by sme radi vyzdvihli tú skutočnosť, že učiteľ by mal zvládnuť veľké množstvo informácií z mnohých informačných zdrojov a mal by sa naučiť tieto informácie hľadať, selektovať, uchovávať, pretrvávajúť a využívať. Do kognitívacie učiteľa ako jeho predpokladu pre kompetencie by mali patriť tzv. metakognitívne zručnosti. Metakognitívne zručnosti sú tie, pomocou ktorých sa učiteľ dokáže učiť z vlastného poznávania, z vlastného učenia, z vlastných chýb.

2. Druhou základnou osobnostnou zložkou, ktorá je všeobecne ľudská a na učiteľa sa dá zvlášť aplikovať, sú citové charakteristiky osobnosti, teda emocionalizácia človeka. Rozlišujeme dve dimenzie:

- a) učiteľ, ktorý je emocionálne labilný, je neurotický, trpí poruchami emocionality, nemá dost' dobré predpoklady robiť efektívneho učiteľa,
- b) zrelá emocionalita, o ktorej hovorí aj D. Goleman (1999), zrelá emocionálna vyváženosť znamená ovládať svoje emócie, city.

Možno konštatovať, že druhou charakteristikou učiteľa všeobecne ako osobnosti je dobrá citová zrelosť, citové sebaovládanie. Tu môžeme konštatovať, že je to jedna z najdôležitejších zložiek.

3. Tretím základným osobnostným faktorom pre prácu učiteľa, pre jeho profesionálnu kompetenciu je jeho motivačný systém. Motivácia sa ukazuje ako jeden z najdôležitejších faktorov profesionálnej práce učiteľa. Motivačný systém učiteľa musíme skúmať od uspokojovania základných potrieb, podľa teórie A. H. Maslowa (1970), až do najvyšších úrovní motivácie. Do motivačného systému, okrem pudov, inštinktov, potrieb, záujmov patrí aj hodnotový systém. Vhodným hodnotovým zámerom učiteľa by malo byť, že za najvyššiu hodnotu svojho povolania považuje rozvoj osobnosti dieťaťa a seba. Pokiaľ táto kompetencia chýba, stráca sa u učiteľa kompetencia najvrchnejších motivačných mét, hodnotový systém.

4. Štvrtým základným osobnostným predpokladom je socializácia, sociálna kompetencia učiteľa. Do tohto systému osobnostných zložiek zahrnieme najmä to, aby učiteľ vedel komunikovať, aby vedel vychádzať s ľuďmi, aby vytváral dobré medziľudské vzťahy, aby rozumel deťom, aby deti rozumeli jemu. Možno konštatovať, že ide o širšie sociálne kompetencie. Sociálne kompetencie sú podmienené aj postojmi učiteľa k deťom, ku kolegom, rodičom. Akonáhle sú postoje nejakým spôsobom deformované, tak trpí celá socializácia. Učiteľ pristupuje k deťom s predsudkami, ktoré sa ťažko prekonávajú a sú brzdou v tom, aby kompetencie boli optimálne a maximálne.

5. Piatou základnou charakteristikou osobnosti učiteľa je autoregulácia. Autoregulácia je charakteristikou sebaovládania, seba-reflexie, sebavnímania, sebakontroly, disciplíny. Je to jedna z dôležitých osobnostných kompetencií učiteľa, zahŕňa organizáciu dňa, týždňa, života. Do autoregulácie patria dve významné zložky kompetencií učiteľa:

- a) aby zvládol svoje inštinkty a pudy,
- b) aby zvládol tlaky, ktoré sú prezentované smerom k nemu zo sociálnych situácií.

6. Šiestou charakteristikou kompetencie učiteľa je jeho kreativita. Dávame ju na vrchol spôsobilostí, alebo schopností učiteľskej profesie. Ak učiteľ nie je kreatívny, nevie si poradiť v rôznych situáciách, ktoré vznikajú počas práce s deťmi. Kreativita, tvorivosť sa stáva vrcholnou kompetenciou učiteľa v osobnostných charakteristikách profesionálnych kompetencií. Snahou teórie, ale aj praxe prípravy učiteľov by malo byť, aby každý učiteľ bol schopný pracovať na úrovni kreatívneho sebavyjadrenia vo výchove a vo svojej práci.

### Pedagogicko-psychologické kompetencie učiteľa

Pedagogicko-psychologické kompetencie možno odvodiť z troch prístupov. Prvým je sledovanie učiteľovej práce (profesiogram) a dedukovanie z analýzy podielu zastúpenia pedagogicko-psychologických poznatkov (vedomostí, zručností) na jeho práci. Druhým prístupom je analýza počtu hodín (kvantitatívne hľadisko) a obsahu (kvalitatívne hľadisko) pri príprave učiteľov v učiteľských prípravkách. Tretím prístupom je prístup vedecko-výskumný, kde najmä práce o typológii učiteľa môžu byť prínosom. Ide zvyčajne v tomto treťom prístupe o zatried'ovanie do istých skupín učiteľov podľa stanovených kritérií, výrazných znakov, vlastností. Sú to však väčšinou práce o tom, aký by učiteľ mal byť a nie o tom, aký je.

Ako uvádza V. Spilková (1999), práve profesionalizácia učiteľskej profesie s dôrazom na pedagogicko-psychologickú prípravu je legitímnou požiadavkou na univerzitné vzdelanie, zatiaľ čo v príprave odborno-predmetovej zložky je možné túto požiadavku spochybňovať.

Tretí prístup k pedagogicko-psychologickým kompetenciám učiteľa môže byť odvodený od modelov, typov učiteľov. Od toho, kto si akého učiteľa predstavuje. Môžu to byť žiaci, učitelia, rodičia, ktorí hovoria o tom, aký má byť učiteľ a napríklad hovoria, že má byť spravodlivým, chápaním, prísny, náročným, pokojným, ale menujú aj negatívne vlastnosti, napr. že by nemal byť zlostný, nepresný, benevolentný a podobne.

Jeden z prvých pokusov o typológiu učiteľa vypracoval W. O. Doring, ktorý vychádzal zo Sprangerovej typológie. E. Spranger menuje šesť typov osobnosti, ktoré môžeme aplikovať aj na osobnosť učiteľa:

1. teoretický typ človeka, kde dominujú psychické poznávacie potreby - učiteľ tohoto typu sa viac zaujíma o odborný predmet, teoretické problémy vyučovania ako o osobnosť žiaka;
2. ekonomický typ človeka, u ktorého vystupuje do popredia osoh, úžitok - takýto učiteľ sa usiluje u žiakov podľa možnosti pri najmenšej svojej námahe dosiahnuť maximálne výkony žiakov;
3. estetický typ človeka, u ktorého dominujú potreby krásy, estetická - u takéhoto učiteľa dominuje fantázia, iracionalita, cit, schopnosť spocútiť a nástojčivá potreba formovať a utvárať osobnosť žiaka. Tento typ rozdelil ešte na dva, a to aktívny tvorivý typ, ktorý vidí v žiakovi skôr možnosť utvárať umelecké dielo a pasívne receptívny typ venuje väčšiu pozornosť žiakovej osobnosti;
4. sociálny typ človeka, u ktorého dominujú potreby spolu-

patričnosti, sympatie a antipatie, lásky a nenávisti - u učiteľa dominuje to, že sa venuje všetkým žiakom v triede, vedie ich k spolupráci;

5. mocenský typ človeka, u ktorého prevládajú potreby ovládať druhých ľudí a zdôrazňovanie seba - tento učiteľ presadzuje seba samého a málo sa díva na potreby a osobnosť žiakov;
6. náboženský typ človeka sa prejavuje tým, že všetky svoje hodnoty podriaďuje najvyššej hodnote - učiteľa tohoto typu bývajú charakterní, deti si ich ctia, no nemajú ich veľmi radi.

Možno povedať, že poznanie typov učiteľov prispieva k poznaniu ich profesionálnych kompetencií, lebo za ich pomoci je možné hovoriť nielen o výchove či príprave osobnosti na učiteľskú prácu, ale aj o spôsoboch, alternatívnych prístupoch v školách vôbec, napr. liberálny typ školy verzus autokratický typ školy. Vysloviť súd o tom, čo je dobré a čo menej dobré, čo je horšie a zlé, by bolo možné až pri aplikácii filozofie človeka, filozofie cieľov výchovy, čo nie je predmetom tohto príspevku. Ale rozhodne napríklad pri pragmatickej filozofii „ideálnym“ učiteľom by bol učiteľ skôr orientovaný na výkony, skôr direktívny učiteľ. V nábožensky orientovaných alebo rogersiánskych školách by to bol naopak skôr učiteľ orientovaný na osobnosť a demokratický učiteľ.

### Špecifické kompetencie učiteľa

Špecifické kompetencie učiteľa vychádzajú jednak z veku detí, ktoré sa zúčastňujú výchovno-vzdelávacieho procesu, ale aj zo špecifickej disciplíny, napríklad výtvarnej výchovy.



Ivan Bireš: Prijímanie sily

### Záver

Celá problematika kompetentnosti učiteľa je, ako sme videli, veľmi zložitá. Jej zložitosť nedeterminuje len samotný problém zložitosti učiteľského povolania, profesionality, ale aj to, že je tu prienik niekoľkých rovín. Ide o roviny vedeckú, kde sú zastúpené ako poznatky pedagogiky, didaktiky, tak aj psy-

chológie. Ide tiež o roviny filozofie výchovného pôsobenia, kde sa prelínajú osobnostné dispozície, štýly a vlastnosti s tým spojené. Východiská zo zložitosti vidíme v pokusoch operacionálne vymedziť:

- osobnostné kvality potrebné pre učiteľa, ktoré sme popísali v prvej časti, ktoré by sa dali zistiť diagnostickými psychologickými metódami,
- psychopedagogické kvality (nielen psychodidaktické, ale aj psychoedukatívne, čo spolu nazývame psychopedagogika), ktoré by sa dali zistiť pomocou mikrovyučovacích analýz, profesiogramov a skúškami znalostí, vedomostí a zručností,
- odborné spôsobilosti pre jednotlivé predmety, napríklad výtvarnú výchovu, ktoré by sa dali zistiť najmä pomocou mikroedukatívnych analýz, ale aj umeleckým posúdením práce učiteľa.

Za základ kompetencie považujeme tvorivosť učiteľa. V systéme tvorivo-humanistickej výchovy je tvorivosť na

vrchole kognitívnych parametrov profesionality učiteľa, na dimenzii nonkognitívnych kompetencií je to jeho humanizmus a jeho vrcholom je tvorivosť. Autokreácia vyjadruje dimenziu „pohybu“ osobnosti od tu a teraz k stavu cieľov a intencií. Podobná aplikácia je aj na autokreáciu žiakov cez

ich štrukturálne vlastnosti a procesy. Predpokladáme, že takto chápaná výchova a vzdelávanie v intenciách tvorivo-humanistickej výchovy naplní ľudskú a pedagogicko-psychologicky moderné ciele prípravy človeka na nové tisícročie, lebo berie do úvahy osobnosť učiteľa ako celok a situáciu ako zmysluplnú interaktivitu a profesionálnu činnosť.

### BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY:

- BANACH, C.: *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa, 1993.  
 BERTRAND, Y.: *Soudobé teorie vzdelávání*. Praha : Portál, 1998.  
 GOLEMAN, D.: *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1997.  
 HALL, C. S., LINDZEY, G.: *Psychológia osobnosti*. Bratislava : SPN, 1997.  
 IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, I.: *Slovník cudzích slov pre školu a prax*. Bratislava : SPN, 1988.  
 MASLOW, A.: *The farther reaches of human nature*. New York : Viking, 1971.  
 NYCZ, E.: Reforma oswiaty polskiej w drugiej polowie lat 90-siatych w odbiorze spolecznym. In.: *Príprava učiteľov elementaristov na prahu nového tisícročia*. PdF PU, Prešov, 2001.  
 RYAN, K., COOPER, J. M.: *Those who can teach*. Houghton Mifflin Comp. Boston, 1988.  
 SADKER, M. P., SADKER, D. M.: *Teacher, Schools and Society*. McGraw Hill Book Comp. New York, 1991.  
 SPILKOVÁ, V.: Současné i perspektivní proměny vzdělávacího učitelu primárních škol v ČR na pozadí západoevropského vývoje. In.: *Univerzitní vzdělávání učitelů primárních škol na přelomu století*. Praha : UK, 1999.  
 VALACHOVÁ, D.: Učitelky materských škol a burnout efekt. In: *Pedagogické spektrum*, 2000, č. 9-10.  
 VALACHOVÁ, D., ZELINA, M.: Tvorivosť a burnout efekt. In: *Tvorivá osobnosť a jej sociálna kompetencia*. Bratislava : Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2000.  
 ZELINA, M.: *Stratégie rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1994.  
 ZELINA, M.: *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava : UK, 1998.

**Summary:** The author divides the professional competences of the teacher into three basic areas: personal elements of a teacher's competences, psych-educational elements and specific competences.



## ROLA UČITEĽA A JEJ MIESTO V EDUKAČNOM PROCESE

Eva Homolová, FHV UMB Banská Bystrica

**Anotácia:** Autorka sa v článku zaoberá učiteľskými rolami vo vzťahu k vyučovacím metódam, ich klasifikáciou a charakteristikou. Zdôrazňuje individuálne vnímanie a interpretáciu rol učiteľmi na hodine cudzieho jazyka a ich vzťah k žiackym rolám.

**KLúčové slová:** učiteľská rola, žiacka rola, facilitácia, komunikatívna metóda

Na termín rola môžeme nazerať zo širšieho alebo užšieho hľadiska.

Zo širšieho hľadiska je to termín, ktorý sa používa v spoločenských vedách na označenie očakávaného či predpokladaného správania jedinca v určitej sociálnej situácii, pre ktorú je daná konkrétna spoločenská norma (Hartl, 1994). V psychológii a sociológii sa rola často vyskytuje v spojení sociálna rola a vzor roly. Sociálna rola je svojím spôsobom odskúšaný vzorec správania v určitej pozícii či situácii. Vzťah k role sa môže pohybovať v rozmedzí od úplného odmietnutia až po úplné stotožnenie sa s ňou.

V pedagogike sa termín rola používa aj ako synonymum slova funkcia, úloha. Učiteľ môže mať v rámci školy aj viac rol (funkcií), napríklad rola triedneho učiteľa, rola vedúceho predmetovej skupiny, rola riaditeľa a pod.

Pri špecifikácii učiteľskej roly a konkretizácii jej obsahu v pedagogike a didaktike môžeme vychádzať z funkcie, ktorú škola ako inštitúcia v spoločnosti plní. Podľa Šveca (1995) je to:

- **doména vzdelávania** – rozvoj kognitívnej stránky osobnosti žiaka,
- **doména vychovávania** – rozvoj afektívnej stránky osobnosti žiaka,
- **doména vycvičovania** – rozvoj zmyslovo-pohybovej stránky osobnosti žiaka.

Ak chceme dospieť k usúvzťažneniu uvedených domén a správania/konania učiteľa, ktorým „napĺňa obsahom“ uvedené domény, môžeme hovoriť o základných učiteľských rolách v širšom slova zmysle a k doménam môžeme priradiť tieto roly: vzdelávateľ, vychovávateľ a vycvičovateľ. Tak ako všetky domény chápeme v ich vzájomnej jednote, aj uvedené roly sa navzájom prelínajú a dopĺňajú a tvoria obsah pojmu edukácia.

Hoci tieto učiteľské roly majú veľa spoločného, každá z nich vyžaduje od učiteľa špecifické konanie a prístup. Napríklad doména vzdelávania a rola vzdelávateľa súvisí s kognitívnym vývinom žiaka a rozvojom jeho rozumových funkcií a realizuje sa metódou kognitívneho učenia. Aj ostatné domény sa realizujú vlastnými metódami a vyžadujú od učiteľa špecifické kompetencie (metódy afektívneho učenia a metódy percepčno-motorického učenia).

Na jednej strane by sa hlavne výchova a vzdelávanie mali uskutočňovať vo vzájomnej symbióze, na druhej strane v praxi môže u učiteľa dochádzať k hraničnému chápaniu niektorej roly alebo jej výraznej preferencii. V tradičnej škole je to napríklad hraničné ponímanie roly vzdelávateľa, čo znamená, že učiteľ koná tak, aby v prvom rade „sprostredkoval vedomosti,

poznatky a informácie žiakovi a zároveň vyžaduje ich presnú reprodukciu“.

Podľa výskumov budúci učelia (poslucháči učiteľstva) dávajú na prvé miesto práve sprostredkovanie vedomostí, teda sa najviac stotožňujú s rolou vzdelávateľa (Průcha, 1997, Kariková, 1999). Preto učiteľská rola a jej vnímanie úzko súvisí s individuálnou koncepciou výučby, pedagogickým myslením a aj etapou profesionálneho vývoja učiteľa. Ten sa môže cítiť byť viac vychovávateľom alebo vzdelávateľom. Ideálny stav je samozrejme taký, pri ktorom nie je medzi týmito rolami napätie.

### Rola v didaktike cudzích jazykov

V didaktike cudzích jazykov sa tento pojem, hlavne pod vplyvom odbornej anglickej písanej literatúry zužuje a orientuje sa na učiteľa na hodine v zmysle jeho kompetencií podľa Kyriacoua. Hoci sa na jednej strane chápanie učiteľských rol obmedzuje na vyučovaciu hodinu, na druhej strane sa tento pojem práve v kontexte hodiny rozširuje o ďalšie roly, okrem tých, ktoré sme už spomenuli. Ich spoločnou vlastnosťou je to, že sa navzájom dopĺňajú a hranice medzi nimi nie sú jednoznačne vymedzené. Všetky roly majú svoje opodstatnenie v niektorej fáze edukačného procesu.

Pojem učiteľská rola nie je v didaktike anglického jazyka jednoznačne vymedzený kritériami. V oblasti metód výučby cudzích jazykov je učiteľská a žiacka rola jedným z viacerých kritérií, ktorými sa metódy medzi sebou odlišujú. Prehľad metód podľa Larsen-Freeman (1986) uvádzame v tabuľke (str. 10), v ktorej sme zvýraznili roly pri jednotlivých metódach.

Učiteľská a žiacka rola je teda jedným z viacerých kritérií odlišnosti metód. Roly v tomto kontexte sa medzi sebou diferencujú intenzitou učiteľovho riadenia vyučovacieho procesu a stupňom jeho autority. Objavujú sa tu konkrétne pomenovania učiteľských rol napr. *model*, *poradca*, *ovládateľ*, *pomocník* a podobne. Spektrum rol sa najviac rozširuje pri komunikatívnej metóde: **facilitátor**, **manažér**, **monitor**, **partner**.

Interpretácia učiteľských rol sa spája aj s jazykovou produkciou učiteľa a žiaka:

- učiteľ ako **produktor** jazyka (prezentuje a modeluje jazyk),
- učiteľ ako **podnecovateľ**, stimulátor (podnecuje žiakovu produkciu),
- učiteľ ako **hodnotiteľ** (opravuje a hodnotí žiakov prejav),
- učiteľ ako **inštruktor** (vysvetľuje a objasňuje).

Toto chápanie roly je značne zúžené len na učiteľovu žiakovu recepciu a produkciu cieľového jazyka a nezahŕňa všetky činnosti učiteľa na hodine.

Tabuľka 1 Metódy cudzojazyčnej výučby

| Názov metódy                    | Cieľ  | Rola U/Ž   | Typ interakcie                                  | Materinský jazyk (L1)               | Postoj k chybám                         |
|---------------------------------|---|--|---|-------------------------------------|---|
| Gramaticko-prekladová metóda    | Znalosť jazyka ako systému, čítanie, preklad lit. diel  | <b>U ako autorita, ovládateľ</b><br><b>Ž ako vykonávateľ</b>   | Iniciovaná učiteľom                             | Časté používanie                    | Dôraz na presnosť, oprava chýb          |
| Priama metóda                   | Komunikácia a „myslenie“ v L2                           | <b>U ako partner žiaka</b><br><b>Ž ako partner učiteľa</b>   | Obojstranná (pod vplyvom U)                     | Nepoužíva sa                        | U iniciuje sebaopravu                   |
| Audio-orálna metóda             | Komunikácia v L2  | <b>U ako ovládateľ, model</b><br><b>Ž ako iniciátor, vykonávateľ</b>                                     | Iniciovaná a riadená (väčšinou) U               | L1 „prekážka“, porovnávanie L1 a L2 | U predchádza chybám žiakov              |
| Komunikatívna metóda            | Komunikatívna kompetencia                               | <b>U ako facilitátor, manažér, monitor, partner</b><br><b>Ž ako manažér vlastného jazykového pokroku</b> | Iniciovaná U párová, skupinová práca            | Väčšinou L2                         | Proporčný rozvoj presnosti a plynulosti |
| Sugestopédia                    | Bežná komunikácia                                       | <b>U ako autorita, zdroj vedomostí</b><br><b>Ž ako vykonávateľ (v role dieťaťa)</b>                      | Všetky typy                                     | Preklad dialógov                    | Dôraz na plynulosť, nie na presnosť     |
| Metóda úplnej fyzickej odpovede | Motivovanie, podporovanie záujmu v počiatkoch CJ výučby | <b>U ako ovládateľ neverbálneho prejavu</b><br><b>Ž ako imitátor, herec</b>                              | Neverbálna komunikácia<br>U - Žiak<br>U - žiaci | Väčšinou L2                         | Tolerovanie väčšiny chýb                |

**Poznámka autorky:** Tichú metódu a metódu učenia sa jazyka v komunite sme vynechali, nakoľko sa v našich podmienkach nepoužívajú.

Za najkomplexnejšiu z hľadiska riadenia výučbového procesu môžeme považovať klasifikáciu učiteľských rol, ktorú uvádza Harmer (1993, s. 235-243). Kritériom je stupeň ovládania diania v triede učiteľom. Na základe tohto kritéria uvádza nasledovné roly:

- |                 |              |
|-----------------|--------------|
| 1. ovládateľ    | 5. účastník  |
| 2. hodnotiteľ   | 6. zdroj     |
| 3. organizátor  | 7. tútor     |
| 4. podnecovateľ | 8. výskumník |

*Autor ich dáva do vzájomného vzťahu k dvom protikladným činnostiam, riadiacej a facilitujúcej.*

Pri koncepcii učiteľských rol na hodine CJ môžeme vychádzať:

- z troch základných rol (v širšom slova zmysle) odvodených od domén edukácie, hlavne roly vzdelávateľa a vychovávateľa (Švec, 1995),
- z kompetencií učiteľa, ktoré sa vzťahujú na vyučovaciu hodinu,
- zo stupňa riadenia činnosti žiakov učiteľom, ktorý sa prejavuje vo vlastnej učiteľovej interpretácii roly,
- zo špecifických vlastností cudzieho jazyka ako učebného predmetu.

Učiteľské roly na hodine cudzieho jazyka sme vyčlenili takto: inštruktor, manažér, hodnotiteľ, podnecovateľ, model, partner, monitor, facilitátor. Z nich rolu inštruktora, manažéra a hodnotiteľa môžeme interpretovať tradične (vyučovanie zamerané na učiteľa) alebo v intenciách humanisticky orientovanej výučby (vyučovanie zamerané na žiaka). Inými slovami – filtrovanie roly cez učiteľovo ponímanie môže viesť k hraničnému chápaniu týchto rol a rezultovať v role **inštruktora**, napríklad preferenciou jednosmernej komunikácie, uprednostňovaním zatvorených otázok a nepravých otázok, neodôvodneným používaním materinského jazyka, vysvetľovaním

izolovaných gramatických javov, zdôrazňovaním presnosti jazykového prejavu, diktovaním, čítaním nahlas.

Opačná interpretácia znamená, že učiteľ bude viesť žiaka k samostatnému objavovaniu zákonitostí a pravidiel, bude podporovať schopnosť odhadu slov z kontextu, vyvodzovania pravidiel a podobne.

Hraničné chápanie roly **manažéra** znamená, že učiteľ uprednostňuje prácu žiakov v jednom tempe a na rovnakej úlohe, rozhoduje sám o zložení skupín, o učebnej činnosti žiakov, dĺžke trvania aktivity a podobne.

Opačná interpretácia znamená, že učiteľ dá žiakom možnosť spolurozhodovať o organizovaní svojho poznávacieho procesu, zložení skupín, forme a termíne spracovania úlohy, usporiadani lavíc a podobne.

Hraničné chápanie roly **hodnotiteľa** znamená, že sa učiteľ sústreďuje na chybovosť žiakov, chyby opravuje priamo, dáva do popredia žiakov neúspech, uprednostňuje testovanie a klasifikáciu.

Opačná interpretácia tejto roly znamená, že učiteľ sa sústreďuje na úspešnosť žiakov, vedie ich k sebahodnoteniu, do opravy angažuje žiakov, oceňuje a zdôrazňuje správnu jazykovú produkciu. Práve v oblasti hodnotenia by mal učiteľ v tejto role vedieť využívať rôzne prístupy, aby poskytol žiakovi dostatočnú spätnú väzbu (Vašašová, 2004).

Ďalšie učiteľské roly podnecovateľa, partnera, monitora a facilitátora sú vyššie spomenutým rozšírením spektra rol na hodine, vznik ktorých podnietila hlavne humanistická orientácia, ciele komunikatívnej výučby cudzích jazykov (pozri osnovy) a smerovanie k autonómnemu rozvoju žiaka. Učiteľská rola **podnecovateľa** má svoj význam hlavne pri komunikatívnych a tvorivých úlohách, keď žiaci nemajú počiatočný „nápad“, ako úlohu riešiť alebo nevedia v nej pokračovať.

Učiteľ je zdrojom podnetov, z ktorých si žiaci môžu vybrať a ďalej ich rozpracovať, ale nevnučuje ich žiakom. Podnet zo strany učiteľa sa môže týkať aj jazyka.

Učiteľská rola **partnera** znižuje mieru direktivity učiteľa v tom zmysle, že učiteľ sa v komunikatívnych učebných úlohách stáva žiakom rovnocenným partnerom. Táto „rovnosť“ sa prejaví napr. tým, že sedí spolu so žiakmi v kruhu alebo skupine, nesnaží sa dominovať a presadzovať svoje názory, je pozorným poslucháčom, neopravuje chyby žiakov a nekomentuje ich názory.

Učiteľská rola **modelu** nie je nová, pretože učiteľ vždy bol a bude pre žiakov nielen prvotným zdrojom, ale zároveň aj modelom jazyka, ktorý žiaci vo väčšej či menšej miere napodobňujú. Kým však v minulosti bol učiteľ často jediným modelom, v súčasnosti majú žiaci k dispozícii viac zdrojov jazyka vo forme audio či video nahrávok, internetu a aj prostredníctvom

rodených hovoriacich či iných užívateľov cieľového jazyka, s ktorými prichádzajú do styku. Toto musí učiteľ brať do úvahy a viesť žiakov tak, aby pochopili, že žiadny jazyk nemá len jednu správnu formu, ale je potrebné naučiť sa vnímať a porozumieť viacerým variantom jazyka.

Na rozdiel od minulosti je rozšírením roly modelu skutočnosť, že učiteľ v tejto role vystupuje nielen ako model jazykovej produkcie, ale aj ako model kultúry/kultúr cieľového jazyka a materinského jazyka. Uvedená rola je teda prelínaním roly vzdelávateľa a vychovávateľa.

V odbornej literatúre, nielen didaktickej, sa v súčasnosti venuje veľká pozornosť role facilitátora, resp. facilitácii žiakovho učenia sa, čo je v súlade s humanistickou orientáciou výučby. Tejto téme sa budeme viac venovať v niektorom budúcom čísle Pedagogických rozhľadov.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HARMER, J.: *The Practice of English Language Teaching*. Harlow : Longman, 1993. 296 s. ISBN 0-582-04656-4  
 ŠVEC, Š.: *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 1. vyd. Bratislava : Iris, 1995. 276 s. ISBN 80-88-778-15  
 KARIKOVÁ, S.: *Osobnosť učiteľa*. Banská Bystrica : UMB, 1999. 119 s. ISBN 80-8055-239-8  
 PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-70-3  
 LENČOVÁ, I.: Integrovanie učebných foriem so znakmi celostnej pedagogiky do vyučovania cudzích jazykov. In: *Komenského poselství člověku a světu. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. České Budějovice : Jihočeská Univerzita – PF, 2000. s. 239 – 248. ISBN 80-7040444-2  
 VAŠAŠOVÁ, Z.: Školské hodnotenie a jeho vplyv na postoje žiakov k edukácii. In: *Pedagogická orientace*, 2004. č.4, s. 47-51, ISSN 1211-4669

**Summary:** *The article focuses on teacher's and learner's role in a foreign language classroom.*

## KOMPETENCIE UČITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY V PROCESE VÝTVARNEJ VÝCHOVY

Renáta Pondelíková, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

**Anotácia:** *Význam a uplatnenie výtvarnej výchovy v procese edukácie dieťaťa materskej školy. Vymedzenie kompetencií učiteľa MŠ v procese výtvarnej výchovy.*

**KLúčové slová:** *detský výtvarný prejav, kľúčové kompetencie, kompetencie učiteľa materskej školy, koncepcie výchovy a vzdelávania*

Prečo práve výtvarná výchova v predškolskom veku? Podľa J. Uždila (1984) a iných odborníkov, skúmajúcich detský výtvarný prejav, výtvarná výchova pomáha utvárať a rozvíjať osobnosť dieťaťa predškolského veku. Výtvarné aktivity sú jeho najčastejšími prejavmi v materskej škole. Pomocou nich si dieťa osvojuje okolitú skutočnosť a objasňuje vzťahy: ja a ja, ja a iní, ja a svet okolo mňa. Prostredníctvom výtvarných aktivít vyjadruje dospelým, ako vidí svet okolo seba, alebo aký by ho chcelo vidieť. Tento proces je spontánny, vychádza z vnútornej potreby dieťaťa. Obsahuje prvky komunikácie, vizuálneho odkazu adresovaného druhým. Prejavuje sa v ňom individualita dieťaťa. Platí to tak o obsahovej, ako aj o formálnej stránke prejavu. Dieťa vníma svoje okolie pomocou zmyslov, poznáva znaky – vizuálne sa orientuje. Dokáže reagovať na výtvarné podnety a zážitky, výtvarne myslieť a cítiť. Prejavom výtvarného myslenia dieťaťa je stváranie jednoduchej témy rôznymi výtvarnými prostriedkami, voľba motívu a forma vyjadrenia. Výtvarný prejav je odrazom schopností, prežívania a skúseností dieťaťa. Dieťa spolupracuje s ostatnými deťmi,

nadväzuje kontakty, učí sa tímovej práci, čím sa u neho posilňuje sociálny vývoj, najviac budovanie vrstovníckych vzťahov. Má radosť z tvorivej činnosti, relaxuje, má možnosť vyjadriť to, čo ešte nedokáže slovne. Tým sa zbavuje napätia. To znamená, že výtvarné činnosti môžu mať aj terapeutický účinok.

Výtvarná reč je jedným z druhov komunikácie, má svoj jazyk. Ak ho ovládame, rozumieme iným. Ak nie, výpoveď iného sa nám javí nezmyslom. Príkladom je percepcia súčasného alternatívneho umenia širokou verejnosťou.

Každý jazyk sa dieťa učí, či už spontánne, napodobňovaním, ak sa pohybuje v prostredí, kde sa týmto spôsobom komunikuje, alebo sa ho učí ako nový spôsob vyjadrovania sa.

Najjednoduchšie formy výtvarného jazyka si dieťa osvojuje spontánne. Forma vyjadrenia prostredníctvom výtvarného jazyka je preň spočiatku jednoduchšia než verbálna. Na základe vlastného výtvarného videnia, cítenia a myslenia je dieťa schopné všestranne používať výtvarný jazyk. Čím lepšie dieťa komunikuje verbálne, tým je jeho potreba výtvarne sa vyjadrovať menšia. Jeho spontánne osvojené prvky výtvarného



jazyka sú pre neho nedostačujúce na vlastné sebvýjadrenie. Ak v tomto období neponúkame dieťaťu nové možnosti, dieťa stráca záujem o výtvarný prejav, ochudobňuje vlastnú osobnosť o možnosť komunikácie so svetom a jednu z foriem sebareflexie, uvoľnenia napätia a pod.

Pri tomto, pre dieťa dôležitom procese, ho sprevádza učiteľ. Jeho úlohou je vytvárať podmienky pre seberealizáciu dieťaťa, pomáhať dieťaťu získavať kompetencie.

Na konci obdobia predškolského veku v oblasti výtvarnej výchovy dieťa

- maľuje rôznymi druhmi farieb (prstové, temperové, škrobové...),
- rozlišuje a pomenúva farby,
- modeluje objekty z rôznych modelovacích hmôt,
- experimentuje s výtvarnými materiálmi a nástrojmi,
- správne drží a používa kresliarske nástroje,
- umiestňuje prvky zobrazeného námetu na formáte papiera,
- zobrazuje ľudskú a zvieraciu postavu podľa svojich schopností a zručností,
- vyjadruje verbálne vlastný estetický názor, hodnotí,
- samostatne vyberá a používa vhodný výtvarný materiál a nástroje na vyjadrenie námetu,
- samostatne a tvorivo výtvarne vyjadruje svoje myšlienky, predstavy, pocity,
- spolupracuje pri riešení výtvarného problému.

Tieto kompetencie dieťa získava prostredníctvom tvorivých hravých činností.

Ktoré kompetencie sú potrebné pre učiteľa materskej školy, aby vytváral vhodné podmienky pre rozvoj výtvarných schopností, zručností a postojov detí predškolského veku? Majú naši učitelia potrebné kompetencie?

Očakáva sa, že učiteľ bude konať ako kompetentný profesionál. Súbor očakávaného správania sa je označovaný pojmom rola. Učiteľ materskej školy sa prejavuje v role vychovávateľa, komunikátora, učiteľa, diagnostika, projektanta, vodcu, manažéra, obhajcu, poradcu, deti motivuje k činnosti a hodnotí. V pedagogickej koncepcii orientovanej na rozvoj osobnosti žiaka sa učiteľ dostáva do roly facilitátora. Je potrebné, aby každá z rolí bola definovaná v požadovaných kompetenciách učiteľa.

V poslednej dobe vychádzajú príručky, ktoré obsahujú návody na výtvarné činnosti s deťmi. Aj keď sú pre učiteľov zdrojom inšpirácií, zvädzajú k „, technikárčeni“, t. j. cieľom takýchto činností je výrobok, mnohokrát bez estetickej hodnoty alebo nácvik výtvarnej techniky bez uplatnenia tvorivosti detí. Materská škola tvorí základ pre rozvoj výtvarných schopností, zručností a postojov dieťaťa v ďalšom období. Ak vnímame výtvarnú výchovu ako dielňu na výrobu darčekových predmetov, manufaktúru výrobu, obmedzujeme dieťa v jeho tvorivosti tak, že mu nevytvárame priestor pre slobodu v rozhodovaní. Sloboda je nevyhnutná pre tvorivú osobnosť. Nielen tvorivú vo výtvarnom prejave, ale tvorivú v riešení problémov.

Je veľmi dôležité, aby sa výtvarné činnosti neobmedzovali len na kreslenie, maľovanie a modelovanie. Tie sú v materskej škole najpoužívanejšie.

Súčasný umenie prináša mnoho inšpirácií aj pre výtvarné činnosti detí predškolského veku. Je na učiteľovi, aby vedel

tieto podnety pretransformovať do tvorivej činnosti s deťmi tak, aby zachoval zásadu vekuprimeranosti a ciele predškolskej výchovy. Takéto výtvarné aktivity môžu vzbudiť záujem práve tam, kde má dieťa nejaký problém, napríklad s kreslením pre menej rozvinutú jemnú motoriku či nesprávne držanie ceruzky.

Pri plánovaní výtvarných činností učiteľky vychádzajú z Programu výchovy a vzdelávania v MŠ. Tento dokument je schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky rozhodnutím č. 197/99-41 zo dňa 28.5.1999 a je záväzným dokumentom pre učiteľky materských škôl. Nariaďuje im to aj platná právna norma v § 2 ods. 2 vyhlášky o predškolských zariadeniach vydané MŠaV SR č. 353/94 Z. z. v znení neskorších predpisov. Program však treba chápať ako rámcový, jeho ciele si každá učiteľka prispôsobuje daným podmienkam vlastnej materskej školy, z ktorých vychádza aj pri plánovaní edukačnej činnosti. Základom je dobré poznanie detí, ich individuálnych a vekových osobitostí, ako aj rozvíjanie profesionálnych i ľudských kompetencií učiteľiek a vybavenosti materskej školy.

Výtvarná výchova je uvedená v tomto Programe ako súčasť estetickej výchovy.

„*Hlavným cieľom a poslaním výtvarnej výchovy je rozvíjanie elementárnych výtvarných schopností a prebúdzanie trvalého pozitívneho vzťahu k výtvarnému umeniu ako aj hodnotiaceho vzťahu k životnému prostrediu. Obsah výtvarnej výchovy je rozpracovaný do dvoch základných okruhov: 1. výtvarné vyjadrovanie predstáv (zahŕňa kreslenie, výtvarné techniky a grafomotoriku, maľovanie, modelovanie, plošné a priestorové utváranie a konštruovanie), 2. výchova k zmyslu pre životné prostredie a výtvarné umenie.*“ (Guziová, 1999, s. 152)

Obsah tvorí zmes úloh pre učiteľa i pre deti a je členený do tematických okruhov podľa výtvarných techník (kreslenie, maľovanie, modelovanie...). Program neobsahuje špecifické ciele ani kompetencie dieťaťa v oblasti výtvarnej výchovy. Prax v materských školách ukazuje, že učiteľky pri plánovaní uvádzajú všeobecné ciele, uvedené pri estetickej výchove (nakoľko pri výtvarnej výchove nie sú uvedené) a odpisujú presné znenie úloh z Programu, odvolávajú sa na nariadenie riaditeľky školy alebo inšpekcie. Takýmto postupom sa dostávajú do konfliktu s vlastnou tvorivosťou.

Rámcový program Českej republiky chápe výtvarné činnosti ako prostriedky a nástroje pre získanie kľúčových kompetencií dieťaťa. Obsah netvorí tradičné zložky a vychádza z prirodzeného vývoja schopností dieťaťa a rozširovania jeho komunikácie s okolitým svetom. Realizáciou tohto programu sa zvyšujú nároky na učiteľa, ktorý bude musieť pracovať viac samostatne, opustiť niektoré zaužívané a pohodlnejšie spôsoby práce, pracovať náročnejším spôsobom, vyžadujúcim aktivitu a tvorivosť, vyššiu odbornosť, rozumovú úvahu a nadhľad. Učiteľ v materskej škole bude potrebovať hlbšie vedomosti psychologické, špeciálno-pedagogické, tvorivé schopnosti, komunikačné zručnosti. Predpokladá sa, že príprava učiteľov materských škôl sa bude realizovať vysokoškolským štúdiom.

Tak ako v Českej republike, aj na Slovensku dochádza k prehodnoteniu stavu vzdelanostnej úrovne národa. Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike (projekt Milénium) sa zaoberá ďalším smerovaním výchovy a vzdelávania v našej republike. Podľa autorov je reakciou na nedobrý stav školstva, výchovy a vzdelávania u nás. Podľa Milénia by „Ideálom výchovy a vzdelávania mal byť dobrý (čestný, charakterný), múdry (vzdelaný, tvorivý), aktívny (samostatný, pracovitý, iniciatívny), „šťastný (vyrovnaný, zdravý) a zodpovedný (v konaní voči sebe, ľuďom, životnému prostrediu) človek.“ Medzi hlavné ciele výchovy a vzdelávania patrí rozvíjanie kľúčových kompetencií.

V Miléniu sú kompetencie vymedzené „ako spôsobilosť človeka preukázať vedomosti, zručnosti, schopnosti v praktickej činnosti. Majú nadpredmetový charakter a ich realizácia je viazaná skôr k metódam vyučovania ako k obsahu učiva.“ (Rosa et al., s. 35)

„Kompetencie učiteľa sú predpokladom na to, aby bol úspešný pri dosahovaní cieľov výchovy a vzdelávania na škole. Sú východiskom a kritériom pre hodnotenie jeho činnosti na škole.“ (Rötling, 2004, s.15)

Podľa G. Rötlinga by učiteľ mal mať nasledovné dobré zručnosti:

- „personálne a sociálne musí mať také, aké sa očakávajú od kompetenčného profilu žiaka školy,
- vedieť pomáhať (facilitovať) pri učení sa žiaka,
- motivovať a povzbudzovať žiaka pre učenie,
- vedieť riadiť procesy učenia sa žiakov na vyučovaní,
- uplatňovať na vyučovaní metódy rozvoja osobnosti žiaka, diagnostikovať poznávací a učebný štýl žiaka, silné a slabé stránky žiaka,
- poskytovať spoľahlivú spätnú väzbu a spravodlivo hodnotiť,
- pomáhať odstraňovať chybu,
- dobré zručnosti v odbore, predmete, ktorý vyučuje,
- byť pružný a vedieť sa zdokonaľovať,
- byť ochotný a reagovať na potreby žiakov,
- rešpektovať dohodnuté hodnoty školy a dodržiavať pravidlá vyplývajúce z hodnotového systému školy.

J. Průcha v *Moderní pedagogike* (1997) uvádza nasledovné kompetencie učiteľa:

- *Kompetencie psychodidaktické:*
  - vytvárať priaznivé podmienky na učenie,
  - motivovať k poznávaniu,
  - aktivizovať myslenie,
  - vytvárať priaznivú sociálnu, emocionálnu a pracovnú klímu,

- diagnostikovať žiaka,
- riadiť procesy učenia sa žiakov – individualizovať ich z hľadiska času, tempa, hĺbky a miery pomoci,
- pedagogicky interpretovať obsah učebnej osnovy do učiva,
- *Kompetencie komunikatívne,*
- *Kompetencie sebariadenia* (plánovať, projektovať svoju činnosť a reflektovať ju),
- *Kompetencie odbornopredmetové.*“ (Rötling, 2004, s.16)

Tak ako učiteľ základnej školy aj učiteľ materskej školy by mal mať vyššie uvedené kompetencie, aby mohol uplatňovať princípy humanistickej koncepcie.

Na základe zisteného stavu realizácie výtvarných činností v materských školách v porovnaní s návrhom zmien v dokumentoch Milénium a Bílá kniha a potreby aplikácie týchto zmien pre rozvoj osobnosti dieťaťa a navrhujem pre oblasť výtvarných činností s deťmi v materskej škole tieto kompetencie učiteľa materskej školy: (*Pri návrhu kompetencií som vychádzala z kľúčovej kompetencie učiteľa - vedieť riadiť procesy učenia sa detí*):

- mať vedomosti o vývojových fázach detského výtvarného prejavu a tieto vedomosti využívať pri diagnostikovaní dieťaťa (upozorňovať na odchýlky vo vývoji dieťaťa),
- určiť kompetencie dieťaťa v oblasti výtvarného prejavu,
- projektovať procesy učenia sa detí,
  - tvoriť ciele vzhľadom na požadované kompetencie dieťaťa,
  - tvoriť úlohy podporujúce tvorivosť,
- vyberať a používať výtvarné techniky vzhľadom na vek a individuálne možnosti dieťaťa,
- motivovať dieťa k výtvarnému prejavu,
- uplatňovať pri výtvarných činnostiach zážitkové učenie,
- vytvárať podmienky pre sebahodnotenie dieťaťa a poskytovať spätnú väzbu.

Aby budúci učiteľia materských škôl mali uvedené kompetencie, je potrebné zamyslieť sa, či stredné pedagogické školy vytvárajú dostatočný priestor pre získavanie týchto kompetencií. Umožniť súčasným učiteľom materských škôl, aby sa v týchto kompetenciách mohli vzdelávať a svoje vedomosti, zručnosti a postoje uplatňovať v edukačnom procese.

Staroveký príbeh hovorí o tom, ako sa matka päťročného syna pýtala mudrca, kedy má začať vychovávať svoje dieťa. Mudrc jej odpovedal, že najdôležitejšie roky v jeho výchove už premeškala. Z tohoto dôvodu sa aj mne javí edukácia v materských školách, popri rodinnej výchove, za základ života našich detí. Nesmieme ju však zúžiť len na prípravu pre ďalší život, lebo detstvo je súčasťou života.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GUZIOVÁ, K. a kol.: *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava : MŠ SR, 1999. 208 s. ISBN 80-967721-1-2
- HUČÍNOVÁ, L.: *Kľúčové kompetence*. [www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=156](http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=156)
- KUCHARSKÁ, A.: *Výtvarné projevy v předškolním věku*. 2004. [www.studovna.cz](http://www.studovna.cz)
- PONDELÍKOVÁ, R.: *Kľúčové kompetencie učiteľa MŠ v procese výtvarnej výchovy*. Záverečná práca z prípravy vedúcich pedagogických zamestnancov. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2004.
- ROESELVÁ, V.: *Didaktika výtvarné výchovy V*. Praha : Univerzita Karlova, 2003. 200 s. ISBN 80-7290-129-X
- ROSA, V. - TUREK, I. - ZELINA, M.: *Milénium*. Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava : IRIS. 186 s. ISBN 80-89018-36-X
- RÖTLING, G.: *Pedagogické riadenie školy*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2004. 44 s. ISBN 80-8041-465-3
- UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E.: *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Bratislava : SPN, 1984. 187 s.

**Summary:** The author presents the reasons for determining the necessary competences of teachers at nursery school in art and crafts education.

## ANALÝZA DOTAZNÍKOVÉHO PRIESKUMU O PLNENÍ POP MŠ SR NA ŠK. ROK 2004/05 V OBLASTI VÝCHOVNÉHO PORADENSTVA

Jarmila Blažeková, ZŠ s MŠ Za kasárňou 2, Bratislava

**Anotácia:** Dlhoročné neriešené problémy výchovných poradcov na Slovensku. Prieskum prístupu vedení základných škôl k opatreniam Ministerstva školstva SR. Výsledky analýzy údajov zo 79% regiónov. Množstvo nadčasovej a neohodnotenej práce. Komplikované a nekoordinované riadenie výchovných poradcov.

**KLúčové slová:** výchovné poradenstvo, pedagogicko-organizačné pokyny, Asociácia výchovných poradcov Slovenska, Ministerstvo školstva SR, pedagogicko-psychologické poradne, výchovný poradca, základné školy, vyučovacia povinnosť, pedagogický dozor, suplovanie, kabinet výchovného poradenstva, PC, program Proforient, triedny učiteľ, riadenie výchovných poradcov

Vzhľadom na dlhoročné neriešené problémy v oblasti výchovného poradenstva sa Asociácia výchovných poradcov Slovenska rozhodla uskutočniť v januári 2005 prieskum o plnení pokynov Ministerstva školstva SR, zameraných na čiastočné zlepšenie postavenia výchovných poradcov (ďalej VP). Predpokladáme, že k tomu prispeli aj naše pripomienky adresované bývalému štátnemu tajomníkovi Františkovi Tóthovi a článok Starosti výchovných poradcov, uverejnený v čísle 38/2004 Učiteľských novín.

Opatrenia v POP 2004/05 sme čiastočne uvítali, ale do budúcnosti nemôžu stačiť. MŠ SR by malo:

1. kontrolovať plnenie týchto pokynov - k čomu by mohli prispieť aj výsledky nášho prieskumu,
2. prehodnotiť ich obsah – v čom, to sa pokúsime rozobrať ďalej,
3. vypracovať v spolupráci so zástupcami výchovných poradcov komplexné opatrenia, ktoré „nezapadnú prachom“ tým, že sa bude MŠ SR každoročne odvolávať na staré pedagogicko-organizačné pokyny (POP), ale zahmie tieto opatrenia do novej vyhlášky o výchovnom poradenstve a do pracovnej náplne výchovného poradcu. Vieme, že z dôvodu odvolania sa MŠ SR na minulo-ročné POP, nerespektujú riaditelia škôl ich znenie v tomto školskom roku aj tam, kde tak v uplynulom školskom roku urobili.

Dotazníky, ktorých obsahom boli nižšie rozvedené otázky, boli odoslané dňa 11.1.2005 na bývalé okresné (ďalej regionálne) pedagogicko-psychologické poradne (ďalej PPP) podľa adries uvedených k 1.12.2004 na webovej stránke Ústavu informácií a prognóz školstva. Zhromažďovanie odpovedí bolo uzavreté k 30.4.2005, v našej analýze ide teda o aktuálne údaje platné pre obdobie od 1.9.2004 do 20.4.2005. Podľa obdržaných zásielok sa ukázalo, že viaceré adresy neboli správne (PPP sa presťahovali a zmenu adresy nenahlásili), preto im boli dotazníky doručené neskôr, čím sa predlžil aj termín konečného vyhodnotenia. Je možné, že niektorým poradniam, ktoré sú v prehľade uvedené, neboli tieto dotazníky doručené vôbec. To však len vtedy, ak boli adresy poradní skutočne iné, ako tie, na ktoré sme ich zaslali. Späť nám totiž pošta vrátila len obálku zo Žiliny.

Z 86 zaslaných dotazníkov (k hromadnému vyplneniu za celý región) sa vrátilo späť vyplnených 68, čo je 79% - teda reprezentatívna vzorka. Vôbec neodpovedalo 18 poradní, teda 21%.

Do prieskumu sa zapojilo 94% výchovných poradcov z regiónov, ktoré zaslali vyplnené dotazníky a z celkového počtu výchovných poradcov v ZŠ na Slovensku cca 1500 ich odpovedalo približne 86,9%. Aj keď nám odpovedalo aj zopár výchovných poradcov zo stredných škôl, týka sa tento prieskum hlavne ZŠ. V 7 prípadoch (Banská Bystrica, Hlohovec, Malacky, Myjava, Spišská Nová Ves, Trnava 1, Žamovica) nebol uvedený celkový počet výchovných poradcov v regióne, čo čiastočne znižuje kvalitu uskutočneného prieskumu. Bolo by potrebné, aby opytovaní v budúcnosti dbali na kompletne vyplnenie takýchto dôležitých údajov. Do tabuľky sme preto v týchto prípadoch uviedli údaj (vytlačení hrubo), že celkový počet výchovných poradcov v regióne sa rovná počtu tých, čo odpovedali. To však nie je údaj overený, preto aj celkový súčet výchovných poradcov (1382) v daných regiónoch nie je presný. Snažili sme sa s niektorými z nich skontaktovať, aby údaj doplnili, ale žiaľ, neurobili tak.

Zvlášť chceme oceniť dôslednosť pri spracovaní odpovedí v regióne Levice, kde okrem podrobného vyhodnotenia spracovali aj zoznam s adresárom. Spracované pripomienky výchovných poradcov a dôvodové správy sme dostali z poradní v Dolnom Kubíne, Stropkove, Sabinove, Svidníku a Snine, čo nám pomohlo pri analýze jednotlivých otázok dotazníka. Poradne v Novom Meste nad Váhom, Michalovciach, Ilave, Leviciach, Žiline a Banskej Štiavnici priložili aj zoznamy škôl (posledné tri aj zoznam e-mailových adries). Dúfame, že tieto kontakty zostanú dlho aktuálne a že uvedení výchovní poradcovia z tejto funkcie neodídu, lebo jednou z pripomienok je, že pre náročnosť a nedocenenosť tejto práce mnohí mladí adepti i skúsení VP odchádzajú.

V dotazníkoch sme žiadali uviesť e-mailovú adresu kontaktného výchovného poradcu, ktorá nám bola oznámená v 26 prípadoch, t. j. 30,2%. Z 3 poradní sme dostali tento kontakt na metodika pre VP a 24-krát bol uvedený e-mail poradne (27,9%). V jednom prípade (PPP v Brezne) trvala na priamom kontakte pani riaditeľka Oľga Jorčíková, čo je veľmi cenné.

Žiadny e-mailový kontakt neuviedlo 35 regiónov (zo všetkých, ktorým boli dotazníky zaslané), čo činí 40,7% a 51% tých, čo dotazníky vrátili vyplnené. Tento údaj považujeme za dôležitý preto, lebo naznačuje, koľko výchovných poradcov



na Slovensku zrejme nebude informovaných o našich ďalších aktivitách, ktoré budú v septembri zverejnené na webovej stránke [www.infovek.sk/predmety/vychovneporadenstvo](http://www.infovek.sk/predmety/vychovneporadenstvo), ako aj o možnostiach spolupráce a výmeny skúseností medzi výchovnými poradcami, ktoré ponúkne. Na uvedené kontakty sme totiž v lete zaslali predbežné informácie o tomto prieskume a o pripravovanej webovej stránke.

Z regiónov Poltár, Myjava, Malacky, Košice 1, Humenné a Žarnovica sme dostali od VP dotazníky jednotlivo v celkovom počte 66, bez celkového sumára, čo spomalilo celkové vyhodnotenie. Vzhľadom k tomu, že tento prieskum vyhodnocovali výchovní poradcovia – členovia AVP vo svojom voľnom čase, v prípade keby tak urobili všetci (1304 výchovných poradcov), nebolo by ho možné vyhodnotiť v čase, keď by jeho výsledky boli ešte aktuálne. Naopak zo Stropkova a Medzilaboriec bol k dotazníkom priložený aj celkový sumár, čo zvlášť oceňujeme. Napriek tomu ďakujeme za spoluprácu všetkým, ktorí nám odpovede výchovných poradcov zaslali, a tak prispeli k zhrmaždeniu faktov, ktoré by zrejme nikdy neboli zverejnené a naša ďalšia aktivita by nemala faktický podklad.

Pretože Asociácia výchovných poradcov nemá finančné možnosti zabezpečiť ďalšie kontakty bežnou poštou ani telefonicky, sme v budúcnosti nútení komunikovať prostredníctvom e-mailovej pošty. Aj to však hromadne len výnimočne a s tými, ktorí nám oznámili svoj kontakt a v prípade zmeny oznámia aj túto zmenu. Všetky dôležité informácie (vrátane adresára poradní a kontaktných výchovných poradcov), ktoré budeme mať pre výchovných poradcov k dispozícii, budeme pravidelne zverejňovať na webovej stránke, kde si ich výchovní poradcovia, metodici príp. riaditelia poradní sami vyhládajú. V prípade, že budú na ne reagovať (či e-mailom, poštou alebo telefonicky), odpovieme im radi aj jednotlivo.

A teraz analyzujeme odpovede na jednotlivé otázky.

**Prvý pokyn MŠ SR** znel: - stanoviť poradensko-konzultačný deň výchovného poradcu bez vyučovacej povinnosti.

Pýtali sme sa preto, či majú (mali v tom čase) výchovní poradcovia v tomto zmysle upravený rozvrh hodín.

Z odpovedí vyplýva, že celkove malo v tomto smere vytvorené dobré podmienky pre svoju prácu 796 výchovných poradcov, t. j. 61,04%, tých čo nám zaslali vyplnené dotazníky.

Na 100% tento pokyn MŠ SR splnili riaditelia škôl v regiónoch Banská Štiavnica a Košice 2. Naopak, úplne ho ignorovali v Bytči a v Pezinku - 0%. Dobré ho zabezpečili ešte v týchto regiónoch:

88% - Kežmarok a Košice 1, nad 80% - Bratislava 2, 3, 4, 5; Dubnica/Ilava, Liptovský Mikuláš, Lučenec, Martin, Poprad, Senec, Trnava 1, Tvrdošín a Žiar nad Hronom.

pod 35% - Malacky (33,3), Myjava (33), Revúca (30,7), Galanta (26,9) a Dolný Kubín (7).

Z prehľadu vidíme, že medzi tými, ktorí splnili pokyn na 100% a ďalšími v poradí je značný rozdiel, čo sa týka aj spodnej hranice – teda tými, čo pokyn vôbec nesplnili.

Požiadavka, aby mal výchovný poradca deň určený pre výkon svojej funkcie vyplýva z organizačných dôvodov, aj keď sa tento čas nedá celkom vymedziť na jediný deň, je potrebné naučiť rodičov, aby ho čo najviac využívali a nerušili výchov-

ného poradcu vtedy, keď sa venuje vyučovacej povinnosti. Tiež je toto opatrenie dôležité preto, aby rodičia presne vedeli, kedy môžu výchovného poradcu navštíviť bez obavy, že by nemal práve čas sa im venovať kvôli vyučovaniu. Rodičia by mali pochopiť a zvyknúť si na to, že keď výchovný poradca vyučuje, nemôže v chvate a časovej tiesni riešiť problémy, ktoré si vyžadujú pokojnú atmosféru a s ktorými sa naňho obracajú. To samozrejme neplatí vo výnimočných prípadoch. Čo sa týka žiakov a učiteľov, tých si každý výchovný poradca vo svojej škole ľahko zorganizuje.

Problém, ktorý však z tohto pokynu vyplýva, je v tom, že výchovný poradca má v rámci svojho úväzku určených vyhláškou na túto prácu 1-3 hodiny týždenne, ale v daný konzultačný deň pracuje často celý deň, niekedy aj viac než 8 hodín. Mnohí riaditelia škôl nezohľadňujú túto skutočnosť. Pretože výchovný poradca pracuje počas ostatných dní naplno (kedy si odpracuje celý úväzok mínus 1-3 hodín určených na výchovné poradenstvo), nie je vyriešené, ako kompenzovať nadpočetné hodiny, ktoré odpracuje v rámci výchovného poradenstva. Vzhľadom k tomu, že výchovný poradca by nemal ani suplovať, napriek tomu, že v prevažnej väčšine prípadov pracuje nad úväzok, nemá „nárok“ na žiadne náhradné voľno a ani funkčný príplatok!

Dňa 28.6.2004 sme odovzdali na MŠ SR návrh „Štatútu VP“ a 7.7.2004 „Dôvodovú správu...“ k zmenám, ktoré v štatúte presne vymedzujú právomoci, kompetencie, rozsah vyučovacej povinnosti a finančné ohodnotenie VP. Ale ešte stále nie je špecifikovaná pracovná náplň výchovného poradcu, zodpovedajúca novým podmienkam (pribudli namiesto jednej 3 až 4 prihlášky na stredné školy, zápisné lístky, Monitor, agenda s integrovanými žiakmi, ktorú mnohí VP vykonávajú, napriek tomu, že žiadny predpis im to neukladá – všetko povinnosti, ktoré tu donedávna neboli...), ktorá nie je vzhľadom na ne vôbec časovo prerátaná! Teda v skutočnosti potrebuje výchovný poradca na svoju prácu celý jeden deň (niekedy aj viac), ale finančne ohodnotený má z toho len 1-3 hodiny! (Ak mu to samozrejme riaditeľ školy nekompenzuje, napr. odmenami alebo náhradným voľnom, čo sa stáva len výnimočne.)

**Druhý pokyn MŠ SR:** - nepoverovať výchovného poradcu vykonávaním pedagogického dozoru.

Výsledok je podľa odpovedí znepokojujúci. Až 867 z 1304 výchovných poradcov (66,49%) dozory vykonávalo.

Toto opatrenie bolo najlepšie zabezpečené v Bratislave 4, kde vykonávalo dozory 10% výchovných poradcov a v Bratislave 5 to bolo 29% - to je podľa nás už vysoké číslo. Medzi 80-90% sa pohybovalo 12 regiónov. V najhoršej situácii boli výchovní poradcovia v Bytči (90%), Detve a Žarnovici (90,9%), Malackách (91,6%) a v Revúcej (92%).

Z uvedeného vyplýva otázka, akým spôsobom je výchovným poradcem táto povinnosť, ktorú im riaditelia ponechali, kompenzovaná. Napríklad výchovní poradcovia z Tvrdošína uviedli, že za to majú dohodnuté náhradné voľno. Chápeme, že dozory je v škole potrebné zabezpečiť, najmä vtedy, keď nie je k dispozícii dostatok učiteľov. Ale výchovný poradca by mal s dozorom súhlasiť. Mohol by ho v nevyhnutnom prípade mať vtedy, keď to nenaruší jeho prácu. Mal by tiež vedieť, koľko

náhradného voľna mu za to prináleží. Myslíme si, že každý riaditeľ školy by mal urobiť všetko, aby túto požiadavku splnil. Naopak mal by výchovného poradcu v konkrétnom čase poveriť, aby sa počas prestávok prešiel po celej škole a porozprával sa so žiakmi alebo s učiteľmi o problémoch, ktoré má ako výchovný poradca riešiť. Dozor výchovného poradcu by však nemal mať takú podobu, aby bol nútený stáť na jednom mieste a nemohol by odtiaľ v prípade potreby odísť, aby vyriešil dôležité pracovné záležitosti, ktoré neznosú odklad.

**Tretí pokyn MŠ SR:** - nepoverovať výchovného poradcu suplovaním.

Pýtali sme sa teda, či výchovní poradcovia supľujú. Z tabuľky vyplýva, že v danom období suplovalo 599 výchovných poradcov, t. j. 45,94%. Najviac ich bolo v Levoči a v Pezinku (100%). Ďalšie poradie je nasledovné:

89,6% - v Dunajskej Stredě, 88% v Zlatých Moravciach a 84% v Novom Meste nad Váhom.

Najmenej výchovných poradcov suplovalo v regiónoch, ktoré tak splnili túto požiadavku najlepšie:

Košice 1 - 11%, Vranov nad Topľou - 14%, Hlohovec - 15,7%, Košice 2 - 18,7% a Púchov - 18%.

Z pripomienok, ktoré sme s dotazníkmi dostali vyplýva, že väčšina výchovných poradcov v ZŠ s touto požiadavkou nesúhlasí, lebo tým strácajú možnosť získať potrebné náhradné voľno na prázdniny. To často potom nedostanú napriek tomu, že pracujú oveľa viac, ako im určuje vyučovacia povinnosť a Zákonník práce, ako sme to už predtým uviedli. Čiže v prípadoch, keď riaditelia škôl túto požiadavku nerespektovali, vyšli zrejme výchovným poradcom v ústrety na ich vlastnú žiadosť. Inú situáciu nám avizovali niektoré stredné školy, kde sa suplovanie vôbec neprepláca a ani nekompenzuje náhradným voľnom. To sa týka všetkých učiteľov v daných SŠ, teda aj výchovných poradcov, ktorí z tohto dôvodu so suplovaním nesúhlasia. Chceme dodať, že suplovanie výchovných poradcov v ZŠ nie je žiaduce len v období, keď sa musia venovať práci s prihláškami na stredné školy (január, február, marec) a v určený konzultatívny deň. (Na stredných školách je situácia iná a bolo by potrebné ju preskúmať.) V ostatnom období nepovažujeme za potrebné plnenie tejto požiadavky vyžadovať. (Asociácia VP to navrhovala upraviť už v tohoročných POP, ale nebolo jej zo strany MŠ SR vyhovieť) Tiež preto, že niektoré suplované hodiny (etická výchova, občianska výchova a iné) by mohol výchovný poradca využiť na rozhovory so žiakmi, príp. na zisťovanie ich postojov ku škole.

**Štvrtý pokyn MŠ SR** bol v POP uvedený ako prvoradá požiadavka: - zabezpečiť kabinet výchovného poradenstva na škole (kde výchovný poradca poskytuje konzultácie a odbornú pomoc žiakom, rodičom, učiteľom,...) Naša otázka znela, kto nemá k dispozícii kabinet výchovného poradenstva.

Ani tu nás získané odpovede neuspokojili a poukazujú na zlé priestorové podmienky na 38,19% škôl, kde 498 výchovných poradcov nemalo svoj kabinet. (Možno aj to je dôsledok spájania sa škôl.) Ak však výchovný poradca nemá svoj kabinet, nemôže ani vykonávať svoju prácu. Keď pracuje s prihláškami

na stredné školy, mal by zabezpečiť ochranu osobných údajov (bolo by potrebné zistiť, ako sú prihlášky v takých školách v tomto zmysle zabezpečené). Keď sa individuálne venuje žiakom alebo rodičom, mal by mať bezpodmienečne vytvorené podmienky na pokojný a nerušený rozhovor, niekedy aj časovo náročný. Keď spracováva podklady pre stredné školy a školské výpočtové stredisko, nemal by ho pritom nikto vyrušovať, aby údaje boli bezchybné a utajené. Preto by sme odporúčali inšpekčným orgánom pri inšpekciách preverovať, či na danej škole nie je výchovný poradca ten, kto je v tomto smere na poslednom mieste.

Ide najmä o prípady, keď väčšina pedagogických pracovníkov má na danej škole nadpriemerne veľké kabinety. Keď sú v škole nevyužívané miestnosti, dala by sa jednoduchým presunom táto situácia riešiť a pre výchovného poradcu potrebnú miestnosť zabezpečiť. Iná je situácia vtedy, keď majú v danej škole zlé priestorové podmienky všetci pedagogickí pracovníci. Zo získaných údajov ďalej vyplýva, že v regióne Košice 4 nemal kabinet ani jeden (!) výchovný poradca, teda 100%, čo bol v porovnaní s ostatnými regiónmi výrazný rozdiel. Ďalej nasledovali: Malacky - 75%, Stropkov/Medzilaborce - 64%, Trebišov - 63,5%, Nitra 1 - 63%, Poltár - 62,5%, Brezno - 60,8% a Bytča - 60%.

Najlepšie podmienky v tomto smere vytvorili riaditelia škôl v Bratislave 5, kde nemalo kabinet „len“ 5,8%, v Košiciach 2 - 6% a v Tvrdošine - 9% výchovných poradcov.

Z odpovedí sme zistili, že nie vždy, keď uviedli výchovní poradcovia, že majú svoj vlastný kabinet, išlo výlučne len o kabinet výchovného poradenstva. Išlo o odborný kabinet daného predmetu, ale výchovný poradca ho mal k dispozícii sám, takže bol súčasne kabinetom výchovného poradenstva. (Snina)

**Piatu otázku** už nevyplývala z pokynu MŠ SR, ale považovali sme za potrebné v súvislosti s ostatnými otázkami zaradiť ju do dotazníka. Pýtali sme sa, kto z výchovných poradcov nemá k dispozícii počítač.

Odpovede ukázali, že z 1304 ho nemalo 207, teda 15,87%. Pretože táto otázka bola tentokrát len doplnková (v budúcnosti by si vyžadovala celý jeden prieskum), nemôžu odpovede poukázať na celú šírku tohto problému. Napríklad, či mali výchovní poradcovia vlastný počítač v kabinete s Internetom alebo bez neho, alebo mali len obmedzený prístup k počítaču určenému pre všetkých učiteľov, alebo do počítačovej učebne pre žiakov.

Dnes, keď už aj MŠ SR prostredníctvom ŠVS spracovalo pre výchovných poradcov program Proforient, pomocou ktorého by mali výchovní poradcovia spracovávať prihlášky žiakov na stredné školy a všetku potrebnú evidenciu, je nevyhnutnosťou zabezpečiť prednostne počítače s tlačiarkou pre všetkých VP na Slovensku. Myslíme si, že je potrebné túto úlohu urýchlene zaradiť do projektu Infovek a výchovným poradcom, ktorí počítače dodnes nemajú, ich dodať. Mali by byť vyslovene určené VP, aby ich školy nemohli použiť na iné účely a ani vymeniť za staré a nevykonné. Bez splnenia tejto podmienky, nebude možné v blízkej budúcnosti zjednotiť dodávanie údajov do školských výpočtových stredísk v elektronickej podobe a naplno využiť program Proforient. Samozrejme, ide tiež o zefek-

tívnenie a uľahčenie práce výchovným poradcom, ktorí by tak mohli väčšinu svojho času venovať žiakom a riešeniu ich problémov a nie práci s agendou a prihláškami na stredné školy.

Ako teda vyzerajú fakty: V 19 regiónoch malo počítať 100% výchovných poradcov, čo je 22% zo všetkých, ktorým boli dotazníky zaslané a 27,9% tých, ktorí odpovedali. Opäť ale pripomíname, že nevieme, či mali počítať s Internetom v kabinete prednostne len pre seba. Zo Sniny uviedli, že ani jeden výchovný poradca nemal v kabinete VP (ak ho mal) k dispozícii vlastný počítač.

Najhoršia situácia bola v Humennom, kde nemalo počítať 14 výchovných poradcov, čo je 70%. Ďalej nasledovali Košice - okolie - 61%, Bytča - 60%, Partizánske - 58%, Košice 2 - 56% a Gelnica - 54,5%.

**Šiesta – posledná otázka** znela, či je výchovný poradca zároveň aj triednym učiteľom. Chceli sme zistiť, koľko výchovných poradcov má dostatočný časový priestor venovať sa v potrebnej miere problematike výchovného poradenstva alebo potrebný časový priestor nemá. Tieto dve funkcie sú totiž tak časovo i fyzicky náročné, že by rozhodne nemali byť spájané. Avšak vzhľadom na to, že práca triedneho učiteľa je finančne ohodnotená 5%-ným príplatkom a práca výchovného poradcu nie (čo považujeme za maximálne nespravodlivé), sú výchovní poradcovia na vlastnú žiadosť nútení finančnými dôvodmi (ktoré dnes nie sú zanedbateľné) vykonávať aj prácu triedneho učiteľa. To sa však v konečnom dôsledku odráža v tom, že nemajú toľko času venovať sa žiakom, ako keby obe funkcie nevykonávali. Ak sa aj snažia vykonávať obe funkcie maximálne zodpovedne, nemôžu to dlhodobo fyzicky vydržať. Z odpovedí sme zistili, že celkom bolo 791 výchovných poradcov – t. j. 60,66% – zároveň aj triednymi učiteľmi.

Najviac výchovných poradcov vykonávalo funkciu triedneho učiteľa v regiónoch Bytča a Pezinok - 100%, Nové Mesto nad Váhom - 94,7% a Žamovica - 90,9%. Naopak najmenej triednych učiteľov z radov výchovných poradcov bolo v Banskej Bystrici 1 - 13% a v Bratislave 4 - 16,6%.

Dôležité je uviesť, že riešiť túto situáciu (aby výchovný poradca nebol aj triednym učiteľom), môže bez problémov ten riaditeľ školy, ktorá má dostatok učiteľov, ktorí môžu vykonávať okrem triednictva aj ostatné funkcie (vedúci kabinetov, vedúci MZ a PK, sklad učebníc atď.). Málokedy je možné, aby výchovný poradca nemal okrem tejto funkcie žiadnu inú. To sa týka najmä škôl s malým počtom žiakov a teda aj malým počtom učiteľov (Stropkov).

Jedným z dôvodov, prečo majú výchovní poradcovia viacero funkcií je ten, že sa na nich môžu riaditelia škôl pre ich dôslednosť a zodpovednosť naozaj spoľahnúť. Z dotazníkov vyplýva, že viacerí výchovní poradcovia sú dokonca zároveň zástupcami riaditeľa (Trnava), mnohí vedú krúžky (Nové Zámky, Spišská Nová Ves), kabinetné zbierky, sú koordinátormi drogovej prevencie či dokonca jeden je bezpečnostným technikom.

**Poznámka redakcie:** *Vzhľadom na veľký rozsah tabuliek sú k dispozícii len v redakcii.*

#### BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY:

BLAŽEKOVÁ, J.: Starosti výchovných poradcov. In: *Učiteľské noviny*, 2003, č. 38, s. 4.  
*Pedagogicko-organizačné pokyny pre základné a stredné školy na školský rok 2004/2005. MŠ SR.*

**Summary:** *The author of the article introduces the results of a survey aimed at carrying out arrangements concerning educational counselling, which was published in the Pedagogical-organisational Instructions from the Ministry of Education of the Slovak Republic in 2004/05.*

Keď zhrnieme celkové výsledky, vidíme, že najhoršie podmienky majú podľa našich kritérií zabezpečené výchovní poradcovia v regiónoch Pezinok a Bytča.

Najlepšie sa podarilo realizovať pokyny MŠ SR, vyplývajúce z uvedených Pedagogicko-organizačných pokynov v Košiciach 2, v Bratislave 4 a v Bratislave 5, a tak zabezpečiť výchovným poradcom relatívne dobré podmienky pre ich prácu.

V odpovediach výchovných poradcov na všetky otázky prevládala ich veľká nespokojnosť s finančným ohodnotením svojej práce, ktoré sa nepodarilo vyriešiť už celé desaťročie. Preto výchovní poradcovia prijali veľmi negatívne, že keď sa táto otázka v minulom školskom roku vyriešila vo vzťahu k triednym učiteľom, na výchovných poradcov sa zase „zabudlo“ (aj keď ich je počtom podstatne menej). Pritom prácu, ktorú vykonáva triedny učiteľ vo svojej triede, zabezpečuje výchovný poradca vlastne v rámci celej školy! Ako sme už uviedli, každoročne sa výchovným poradcom len pridávajú nové a nové povinnosti a sú stále viac zaťažovaní administratívnymi prácami, ale „odmena“ (1-3 hodiny v úväzku) zostáva stále nezmenená!

V súvislosti s našim prieskumom sa opäť ukázalo, že riadenie výchovných poradcov na rôznych typoch škôl je veľmi komplikované a nielen že sa ťažko koordinuje ich práca navzájom, ale okrem riaditeľov škôl nie je na vyššej úrovni zodpovedný pracovník, ktorý by riešil ich uvedené a ďalšie problémy. Pedagogicko-psychologické poradne, na ktoré sme sa obrátili so žiadosťou o vyplnenie dotazníkov, plnia voči výchovným poradcom len metodickú funkciu. V rámci miestnych častí a regiónov ich nikto neriadi ani nekoordinuje činnosť medzi základnými a strednými školami a výchovnými poradcami navzájom. Členenie podľa bývalých okresov je podľa nás úplne nelogické. Ani starostom (referátom školstva) nie je daná zodpovednosť za ich pracovné podmienky, odbornú pripravenosť a koordináciu ich činnosti. Výchovných poradcov tak na ZŠ a SŠ „riadia“ Krajské školské úrady (ale len prostredníctvom pedagogicko-psychologických poradní) a VP na gymnáziách samosprávne kraje. Ako sme uviedli celé riadenie sa obmedzuje na prednášky psychológie a problémom výchovných poradcov nie je venovaná pozornosť na žiadnych spoločných stretnutiach, a teda ani poskytnutý potrebný priestor na ich riešenie. Myslíme si, že na mapovanie uvedených problémov by sa mala zamerať aj činnosť inšpekčných orgánov, ktoré by namiesto zisťovania údajov o počtoch prijatých a neprijatých žiakov na stredné školy (údaje, ktoré im môžu poskytnúť školské výpočtové strediská), mali zaujímať o problémy uvedené v tejto analýze.

Záverom chceme apelovať na Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, aby sa vážne zaoberalo aj oblasťou výchovy a vzdelávania na našich školách, ktorá sa volá výchovné poradenstvo. Vieme, že sa pripravujú zmeny aj v tejto oblasti, ale zdá sa nám, že ich príprava trvá naozaj prídlho a neustále sa odkladajú. Aj tu sa ukazuje, akú prioritu má v skutočnosti výchova našich deťí. Dúfame, že aj Národná rada SR si uvedomí túto skutočnosť pri prerokovávaní Zákona o výchove a vzdelávaní a určí v ňom výchovnému poradenstvu miesto, ktoré mu prináleží.



## PREJAVY NÁSILIA ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL VOČI UČITEĽOM – VÝSLEDKY VÝSKUMU

Jozef Džuka, Inštitút psychológie FF Prešovskej univerzity Prešov  
Anna Jenčová, Pedagogicko-psychologická poradňa, Košice

**Anotácia:** *Prezentované sú výsledky reprezentatívneho výskumu výskytu násilných prejavov žiakov stredných škôl voči učiteľom v jednom zo samosprávnych krajov Slovenska. Zistená frekvencia jednotlivých prejavov je závislá od ich druhu – skúsenosť s verbálnymi násilnými aktmi uvádza 35% opytovaných. Diskutované sú metodické aspekty realizovaného výskumu a význam uvedených zistení.*

**KLúčové slová:** *násilné prejavy žiakov voči učiteľom, bullying, mobbing.*

### Úvod a vymedzenie pojmov

Pod názvom bullying (voľný preklad „šikanovanie“) je počas posledných 20 rokov skúmané násilie na školách, ktoré sa týka správania sa žiakov voči sebe navzájom. Tento výskum sa zintenzívil v severných krajinách, predovšetkým v Nórsku (Olweus, 1993) potom, keď dvaja žiaci základnej školy z dôvodu šikanovania spolužiakmi spáchali samovraždu. Pod iným názvom – mobbing je obvykle skúmané násilné správanie sa ľudí na pracovisku. Švédsky odborník na túto problematiku, Leymann (1996), definuje mobbing takto: „Je to psychologický teror v pracovnom živote, ktorý zahŕňa hostilnú a neetickú komunikáciu, ktorý je zameraný zo strany jednej alebo viacerých osôb voči inej osobe“ (str. 168). Zatiaľ čo výskumy týkajúce sa bullyingu na školách, predovšetkým na nižších stupňoch škôl (ZŠ), sú hlavne v zahraničí veľmi frekventované a platí to čiastočne aj pre výskumy mobbingu na školách (napr. Kasper, 1998), výskumy násilia žiakov voči učiteľom podľa našich vedomostí neexistujú (platí to tak pre Slovensko ako aj v celosvetovom meradle). Fakt, že takéto výskumy nie sú známe, neznamena zároveň odpoveď na otázku, či existujú alebo neexistujú prejavy násilia žiakov voči učiteľom. V tomto príspevku chceme informovať o výsledkoch výskumu, ktorý bol realizovaný na stredných školách v jednom zo samosprávnych krajov Slovenska.

Na účely pomenovania prejavov násilia žiakov voči sebe navzájom sa používa, ako bolo uvedené vyššie, špeciálna terminológia (bullying, obeť, aktér) a podobne je to aj v prípade mobbingu. Čo sa týka násilia žiakov voči učiteľom, nie je nám známa špeciálna terminológia, preto s určitou modifikáciou využijeme odborné pojmy a ich definície, ktoré sa používajú v súvislosti s výskumom bullyingu. Najčastejšie používaná definícia bullyingu pochádza od Olweusa (1993). Podľa tohto autora o bullyingu možno hovoriť vtedy, ak sú jeden alebo viacerí žiaci/žiačky vystavení negatívnym aktom zo strany iného/iných žiakov opakovane a po určitú dobu. Tieto negatívne akty (prejavy) predstavujú úmyselné pokusy poškodiť inú osobu. Ku konkrétnym formám týchto prejavov radia rozliční autori rozličné akty. Karatzias, Power a Swanson (2002) uvádzajú verbálne prejavy (napr. prezývky), fyzické prejavy (napríklad strkanie) a emocionálno-behaviorálne prejavy (napr. nútenie iných niečo robiť proti ich vôli). Smith a Shu (2000) zistili v anglických školách tieto konkrétne formy bullyingu a proporciu ich výskytu: (1) ponižujúce prezývky (75%), (2) ohováranie a klamanie

(38%), (3) sociálna izolácia (31%), (4) fyzické šikanovanie (21%) a (5) branie peňazí alebo vecí (8%). Kolář (1997, 2001) uvádza formy bullyingu, ktoré boli zistené v českých školách: (1) Fyzická agresia a používanie zbraní (údery päťou, fackovanie, bitie, hromadné kopanie, dusenie vankúšom, škrtenie, strkanie, rezanie nožom, pichanie špendlíkom). (2) Slovná agresia a zastrašovanie zbraňami (prezývky, urážky, nadávky, vysmievanie sa slabostiam alebo handicapu obeť, vtipkovanie na úkor obeť, zosmiešňovanie, ironické poznámky, zastrašovanie zbraňami, vyhrážanie zabitím, mučením, násilím, vydieranie). (3) Krádeže, ničenie a manipulácia vecí obeť (branie peňazí, trhanie a ničenie oblečenia, privlastňovanie si alebo ničenie najrôznejších vecí obeť). (4) Násilné a manipulujúce príkazy (obeť je donútená robiť rôzne ponižujúce činnosti, napr. piť moč, vodu, do ktorej bolo napľúťé, čistiť alebo bozkávať aktérom topánky, upratovať za aktéra, nosiť ponižujúci nápis). (5) Zraňovanie izoláciou (aktéri obeť ignorujú, robia sa, že ju nepočujú, nereagujú na pozdrav, na prosbu, keď si obeť prisadne, všetci odídu, aktéri obeť ohovárajú, je nimi zlomyseľne osočovaná a obviňovaná z toho, čo neurobila, je vylučovaná zo skupinových aktivít, rozprávajú o nej nepravdivé veci). Ďalší autori Mynard a Joseph (2000) vo svojom výskume zistili 45 druhov násilných aktov na školách, ktoré zhrnuli do 4 kategórií: (1) fyzické násilie, (2) verbálne násilie, (3) sociálna manipulácia a (4) útok na majetok.

Pre náš výskum sme sa rozhodli používať pomenovanie násilie žiakov voči učiteľom a definovať ho ako jeden z týchto piatich prejavov: (1) verbálne násilné prejavy, (2) fyzické násilné prejavy, (3) okradnutie alebo manipulácia vecí, (4) nútenie robiť niečo proti vôli, (5) manipulácia s cieľom dosiahnuť sociálnu izoláciu. Za obeť násilia považujeme učiteľa, ktorý bol jednému z týchto násilných aktov vystavený za posledných 30 dní najmenej 1-krát. Úmysel poškodiť alebo ublížiť sme v našom výskume nezisťovali.

### Realizácia a priebeh výskumu

Reprezentatívnu vzorku nášho výskumu tvorili učiteľia troch typov stredných škôl: gymnázií, stredných odborných škôl a stredných odborných učilišť. Školy do vzorky boli vybrané náhodne - pomocou losovania – zo zoznamov 3 typov všetkých škôl v školskom roku 2004/05 v jednom zo samosprávnych krajov Slovenska. Školy boli vyberané do vzorky diferencované – v závislosti od toho, či sa nachádzajú v hlavnom

meste samosprávneho kraja alebo mimo hlavného mesta. Z príslušného typu školy (z hlavného mesta samosprávneho kraja, resp. zo škôl mimo hlavného mesta) boli vylosované vždy 4 školy, ktorým boli priradené poradové čísla (1 až 4). Výskum bol uskutočnený na jednej, dvoch, resp. troch takto náhodne vybratých školách v závislosti od toho, koľko učiteľov bolo na jednotlivom type školy a koľkí boli ochotní odpovedať na otázky nášho výskumu. Naším zámerom bolo získať do výskumnej vzorky najmenej 50 učiteľov zastupujúcich lokalitu (hlavné mesto samosprávneho kraja, mimo hlavného mesta samosprávneho kraja) a súčasne príslušný typ školy.

Otázky výskumu, ktoré mali formu dotazníka, boli učiteľom doručené v nezalepených obálkach. Vyplnené dotazníky nám v zalepených obálkach vyučujúci anonymne vrátili, tak aby nebolo možné určiť, od koho odpovede pochádzajú. Návratnosť vyplnených dotazníkov vďaka garancii anonymity bola vysoká – v závislosti od typu školy v rozpätí 66-92%.

### Výskumný dotazník

Na tomto mieste uvádzame otázky dotazníka, ktorý sme použili v našom výskume. Celý text s návodom a ďalšími informáciami pre skúmané osoby je k dispozícii u prvého autora. (1) Používal(l) voči Vám nepríjemné výroky alebo posmešky alebo nadávky. (2) Napadli Vás fyzicky alebo sa vyhrážali fyzickým ublížením. (3) Zobrali Vám Vaše veci alebo Vám poškodili Vaše veci. (4) Boli ste nimi priamo nútení urobiť niečo proti Vašej vôli. (5) Úmyselne z Vás chceli urobiť takého (napr. ohováraním), aby Vás ostatní odmietali. (6) Iné – touto formuláciou bol utvorený priestor pre voľné doplnenie iných násilných prejavov správania, ktoré neboli uvedené v otázkach. Učitelia odpovedali na uvedené otázky dotazníka v zmysle, či sa im stalo, že na vlastnej koži zažili niektoré z uvedených prejavov počas posledných 30 dní. K dispozícii mali odpovedňové možnosti: ani raz, 1-2-krát, niekoľkokrát, veľakrát.

### Výsledky výskumu

Na otázky dotazníka odpovedalo 364 učiteľov z 13 náhodne vybraných stredných škôl: zo 4 gymnázií (2 z hlavného mesta samosprávneho kraja, 2 zo škôl mimo hlavného mesta), z 5 stredných odborných škôl (2 z hlavného mesta, resp. 3 mimo hlavného mesta) a zo 4 stredných odborných učilíšť (2 z hlavného mesta a 2 mimo hlavného mesta). Skutočnosť, že školy boli vylosované zo zoznamu všetkých škôl samosprávneho kraja zaručuje, že do výskumnej vzorky sa dostali skúmané osoby náhodným spôsobom. Údaje o počte skúmaných osôb za jednotlivé typy škôl sú uvedené v tabuľke č. 1.

Tabuľka 1 Výskumná vzorka

|   | Počet učiteľov | Percento |
|---|----------------|----------|
| gymnázia mimo hlavného mesta            | 59             | 16,2     |
| gymnázia z hlavného mesta               | 50             | 13,7     |
| stredné odborné školy mimo hl. mesta    | 56             | 15,4     |
| stredné odborné školy z hl. mesta       | 64             | 17,6     |
| stredné odborné učilišťa mimo hl. mesta | 73             | 20,1     |
| stredné odborné učilišťa z hl. mesta    | 62             | 17,0     |
| spolu                                   | 364            | 100,0    |

Z údajov v tabuľke 1 je vidieť, že zastúpenie jednotlivých typov škôl čo do počtu skúmaných osôb je vyvážené a ďalej, že príslušný typ školy z hlavného mesta, resp. mimo hlavného mesta je reprezentovaný najmenej 50 učiteľmi.

Tabuľka 2

Počet učiteľov, ktorí udávajú zažitie násilných prejavov zo strany žiakov

|                                  | počet | percento |
|----------------------------------|-------|----------|
| 1 verbálne prejavy               | 129   | 35,4     |
| 2 fyzické prejavy                | 18    | 4,9      |
| 3 branie alebo poškodenie vecí   | 45    | 12,4     |
| 4 nútenie robiť niečo proti vôli | 61    | 16,8     |
| 5 sociálna manipulácia           | 60    | 16,5     |
| 6 iné                            | 18    | 4,9      |

V tabuľke 2 sú uvedené súhrnné údaje o výskyte piatich druhov násilných prejavov správania sa žiakov voči učiteľom. Kvôli prehľadnosti nie sú v tomto článku uvedené údaje frekvencie výskytu podľa typu a lokalizácie školy. Tieto údaje sú k dispozícii u prvého autora príspevku. Prvý stĺpec uvádza absolútnu početnosť učiteľov, ktorí zažili za posledných 30 dní najmenej 1-2 krát niektorý z piatich konkrétnych násilných prejavov, v druhom stĺpci sú uvedené relatívne početnosti (percentá) učiteľov, ktorí zažili niektorý z piatich násilných prejavov (súčet nie je 100 percent, lebo nejde o percentá, ktoré boli počítané zo spoločného základu).

### Interpretácia výsledkov výskumu

Základnú otázku nášho výskumu sme formulovali takto: Existujú na slovenských stredných školách prejavy násilia žiakov voči učiteľom? Z výsledkov nášho reprezentatívneho výskumu na stredných školách jedného samosprávneho kraja Slovenska vyplýva takáto odpoveď: ak ich definujeme ako jeden z 5 násilných prejavov, ako ich meria náš dotazník, tak odpoveď je jednoznačná - áno. Presnejšia odpoveď znie: podľa druhu násilného správania 5 až po 35 percent stredoškolských učiteľov uvádza, že za posledných 30 dní najmenej jedenkrát zažilo jeden z opytovaných prejavov.

Čo znamená toto zistenie? Je možné sa na tento výsledok pozeráť z rôznych aspektov: z hľadiska kvantitatívneho – či je to veľa alebo málo, z hľadiska spoločenského – ako na obraz stavu tohto aspektu školstva, z hľadiska rodinného – ako na možný efekt rodinnej výchovy, z hľadiska psychologického – ako sa cítia učitelia, ktorí musia znášať takéto prejavy v prostredí, v ktorom pracujú, z hľadiska etického atď.

Príspevok, ktorý by poskytol takúto komplexnú analýzu a interpretáciu tohto zistenia, by svojím rozsahom a obsahom presahoval možnosti tohto článku a kompetenciu autorov. Aj samotný psychologický rozmer – ako to učitelia prežívajú, aké efekty to má na ich pracovný výkon, akú subjektívnu mieru záťaže a stresu v nich takéto prejavy negatívneho správania vyvolávajú atď. – je nad rámec možností tohto jedného článku. Zámerom autorov sú okrem v úvode poskytnutej odpovedi na otázku, týkajúcu sa výskytu násilného správania sa žiakov voči učiteľom dve veci: detailnejšie opísať uvedené zistenie z hľadiska adekvátnosti postupu pri jeho meraní a na základe tohto opisu poukázať na ďalšie možnosti skúmania tohto javu a upozornením na zistenú skutočnosť zistiť mieru rezonancie tohto výsledku v pedagogickej obci.

Našu analýzu začneme od odpovede na otázku 6 – iné. Dotazník, pomocou ktorého sme zistovali konkrétne prejavy násilného správania sa žiakov voči učiteľom, zatiaľ vo výskume použitý nebol a nemali sme skúsenosť, či je jeho obsah a rozsah postačujúci. Z tohoto dôvodu bolo umožnené vyjadriť opytovaným učiteľom ich vlastné skúsenosti vo forme voľného doplnenia. Ako je z tabuľky 2 vidieť, počet doplnení alternatívnych násilných prejavov je nízky (spolu 18). Z analýzy jednotlivých doplnení však vyplynulo, že tieto doplnenia sa netýkali iných typov prejavov násilného správania, ale osobných skúseností a postrehov, ktoré 18 učiteľov považovalo za potrebné uviesť. Napríklad: „V mojej dlhoročnej praxi som sa s takými negatívnymi prejavmi nestretol a nemám ani vedomosť o tom, že by sa žiaci voči učiteľom takto správali“. „Je nutné žiakov učiť správnou formou o problémoch diskutovať a učiteľia si musia byť vedomí, že nie sú bezchybní. Mnohí žiaci nie sú úprimní a iba kritizujú a nehľadajú žiadne riešenia“. Na základe malého počtu voľných doplnení by sme mohli konštatovať, že 5 otázok nášho dotazníka postačuje na analýzu a výskum násilného správania sa žiakov voči učiteľom na stredných školách.

Týchto 5 otázok, ktoré predstavujú 5 druhov násilných prejavov žiakov voči učiteľom, je však možné na základe našich prvých skúseností modifikovať. Otázky 1, 2 a 3 vo svojej formulácii obsahujú dve tvrdenia (napr. otázka 2: napadli alebo vyhrážali). Opytovaná osoba nemusí pochopiť spojku „alebo“ ako alternatívu, ale ako požiadavku odpovedať pozitívne, iba ak prežije obidva prejavy súčasne. Tento nedostatok je možné pri prípadnom ďalšom použití tohto dotazníka eliminovať tak, že jednotlivé formulácie budú obsahovať vždy iba jedno tvrdenie (napadli Vás, vyhrážali sa Vám atď.). Druhá skúsenosť súvisí s tým, že jednotlivé formulácie (s výnimkou fyzického napadnutia) nediferencujú jednoznačne medzi bezprostredným zažitím nejakého násilného prejavu a prejavom, ktorý bol sprostredkovaný inými osobami. Napríklad, v prípade verbálnych prejavov mohlo ísť o akty, ktoré učiteľ nezazil priamo zo strany žiaka, ale sprostredkované – ako negatívnu informáciu, ktorú sa dozvedel od kolegu alebo ako negatívne vyjadrenia napísané na lavici či stene. Aj tento nedostatok je možné presnejšou formuláciou eliminovať. A ďalej, časové ohraničenie 30 dní má síce výhodu, pretože sa môžeme dozvedieť – aspoň približne – ako často sa dané prejavy vyskytujú, na druhej strane, ak sa určité správanie žiaka vyskytlo pred viac ako 30 dňami, informáciu o násilnom správaní sa nedozvieme. A konečne, v tomto type dotazníka

nie je možné zistiť úmysel ublížiť, ktorý je v prípade výskumu násilného správania sa žiakov medzi sebou (bullying) považovaný za súčasť definície týchto prejavov. Bolo by síce možné opýtať sa ďalšou otázkou, či osoba považuje príslušný prejav za taký, za ktorým bol úmysel ublížiť, ale bol by to vždy iba subjektívny dojem alebo odhad. Objektívnejšie by sa táto skutočnosť dala zistiť napríklad tak, že podobná forma dotazníka by bola administrovaná žiakom. To by si pravdaže vyžadovalo uskutočnenie úplne iného typu výskumu.

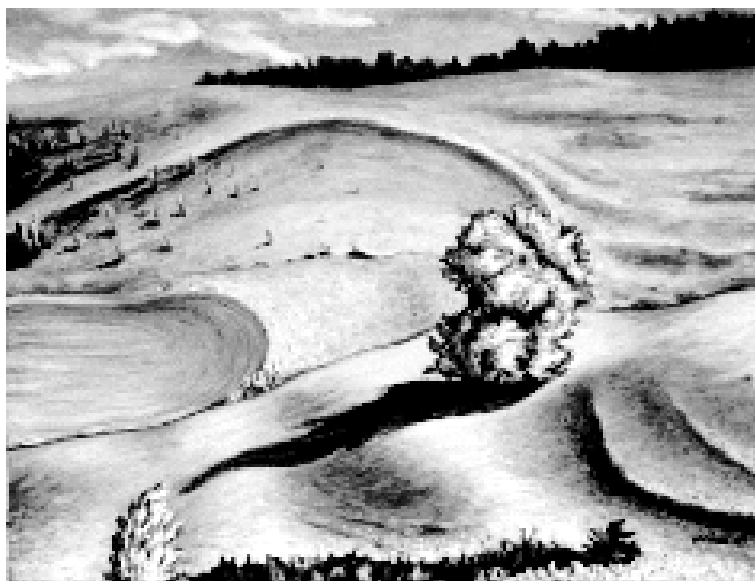
Z analýzy odpovedí na 5 otázok, ktoré sa týkajú frekvencie prežívania násilného správania sa žiakov voči učiteľom, vyplýva, že najfrekventovanejšie sú verbálne negatívne prejavy: nepríjemné výroky, posmešky a nadávky zažilo za posledných

30 dní 129 (35,4%) z 364 opytovaných učiteľov. Nútenie robiť niečo proti vôli a sociálna manipulácia sa vyskytovali takmer rovnako často – 61, resp. 60 učiteľov uvádzalo, že za posledných 30 dní zažili jeden z týchto dvoch prejavov. O trochu menej často sa vyskytlo branie vecí – 45-krát (12,4%) a najmenej často priame fyzické napádanie alebo vyhrážanie sa – 18-krát (takmer 5%).

Je zistený výskyt násil-

ných prejavov žiakov voči učiteľom vysoký? Naša odpoveď znie: áno. Na tomto mieste chceme uviesť iba jeden argument, ktorý sa opiera o porovnanie s frekvenciou násilného správania sa žiakov medzi sebou (bullying). Schusterová (1996) uvádza, že výskyt násilného správania sa žiakov variuje v rozpätí od 3 – 89% a že toto rozpätie je preto také veľké, lebo závisí od toho, či údaje pochádzajú od samotných žiakov (obetí), od spolužiakov alebo od učiteľov, ktorí sú svedkami tohto správania. Podľa citovanej autorky, ak berieme do úvahy iba skutočne vážne prípady dlhodobo pretrvávajúceho, každý týždeň sa opakujúceho šikanovania potom učiteľia identifikujú približne 3%, žiaci samotní sa považujú za obeť v prípade 5% a spolužiaci uvádzajú asi 10% prípadov šikanovania. Frekvencia výskytu v prípade násillia medzi žiakmi teda závisí od toho, ako sme tieto prejavy definovali a ako boli zisťované. Whitney a Smith (1993) uvádzajú vyššie percentá – pripomíname, že išlo o žiakov základných škôl v Anglicku: v ich vzorke 6578 žiakov 18-28% udávalo, že zažili počas posledného týždňa jeden z násilných prejavov správania zo strany spolužiakov (boli obeťou).

Počet násilných prejavov, ktoré udávajú učiteľia v našej vzorke a fakt, že ich zažili počas posledných 30 dní, je vo svetle vyššie uvedených počtov, ktoré boli zistené u žiakov základných



Ivan Bireš: Aj zajtra prídem



škôl, alarmujúci. Toto naše konštatovanie však možno relativizovať: Tento vysoký počet mohol byť spôsobený nedostatkami metodického charakteru – napríklad, že sme nepoužili prísnejšie kritérium z hľadiska výskytu príslušného typu správania (namiesto počas posledných 30 dní bolo možné použiť časový interval v poslednom týždni), že učitelia pochopili naše otázky nie ako otázky na prejavy násilného správania sa voči nim, ale ako otázky, ktoré sa na uvedené prejavy pýtajú vo všeobecnosti. A konečne, náš názor, či toto zistenie je naozaj alarmujúce, nie je podstatný – podstatné je, či toto zistenie za alarmujúce považujú učitelia. Ich recepcia zistenej skutočnosti

môže byť impulzom k hľadaniu príčin výskytu týchto prejavov, môže byť podnetom na uskutočnenie analýzy efektov týchto násilných aktov na ich psychické a telesné zdravie, podnetom pre uvažovanie o tom, aký bude ďalší trend týchto prejavov, ako sa proti nim brániť, podnetom pre uvažovanie o tom, čo urobiť, ak sa prípadný ďalší vývoj bude uberať radikalizáciou týchto prejavov. Je však možné, že negatívne akty voči učiteľom a ich výskyt, ktoré sme v našom výskume definovali ako násilné prejavy, nebudú vnímané ako alarmujúce, ale ako súčasť profesionálneho života učiteľov, na ktorý sa dokážu adaptovať a tento príspevok môže ostať v polohe informačného článku.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KARATZIAS, A., POWER, K.G. & SWANSON, V. 2002. *Bullying and Victimisation in Scottish Secondary Schools: Same or Separate Entities?* Aggressive Behavior, 28, 45 – 61.
- KASPER, H.: *Mobbing in der Schule*. Weinheim : AOL, Beltz, 1998.
- KOLÁŘ, M.: *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha : Portál, 1997.
- KOLÁŘ, M.: *Bolest šikanování*. Praha : Portál, 2001.
- LEYMAN, H. 1996. *The content and development of mobbing at work*. European Journal of Work and Organisational Psychology, 5, 165 – 184.
- MYNARD, H. & JOSEPH, S. 2000. *Development of the Multidimensional Peer-Victimisation Scale*. Aggressive Behavior, 26, 169 – 178.
- OLWEUS, D.: *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford : Blackwell publishers, 1993.
- SCHUSTER, B. 1996. *Rejection, exclusion, and harrassment at work and in schools: An integration of results from research on mobbing, bullying, and peer rejection*. European Psychologist, 1, 293–317.
- SMITH, P. K. & SHU, S. 2000. *What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action*. Childhood, 7, 193-212.
- WHITNEY, I. & SMITH, P.K. 1993. *A survey of nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools*. Educational Research, 35, 3 – 25.

**Summary:** *The results of a representative survey of occurrences of aggressive behaviour directed against the teacher in secondary schools in one of the regions of Slovakia*

## HELP! (HUMANIZMUS – EMPATIA – LÁSKA – POMOC)

Alica Dragulová, Metodicko-pedagogické centrum v Prešove

**Anotácia:** *V príspevku je predstavený projekt HELP! (Humanizmus – Empatia – Lásk – Pomoc), ktorý s podporou ACU/UNDP realizuje Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. Cieľom projektu je zvýšiť povedomie učiteľov a následne žiakov z oblasti prosociálneho správania, filantropie a altruizmu vzhľadom k pomoci, ktorú charakterizujeme ako oficiálnu rozvojovú pomoc SR. Ďalším cieľom je pomáhať námety a možnosti pre prácu so žiakmi v týchto oblastiach, kde je vytvorený priestor ovplyvňovať hodnoty a postoje orientáciu žiakov v otázkach chudoby, násilia, xenofóbie.*

**Kľúčové slová:** *rozvojová pomoc SR, priebežné vzdelávanie, publikačná činnosť, cieľové skupiny*

### Úvod

Metodicko-pedagogické centrum v Prešove získalo grant na projekt HELP z prostriedkov ACU/UNDP (United Nations Development Programme).

Tento projekt je zameraný na osvetu v **oblasti oficiálnej rozvojovej pomoci SR** a na mienkotvorcov spoločnosti, teda pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Z tohoto dôvodu má projekt latentnú ambíciu zastrešiť čo najširšiu časť populácie. Vo svojich priamych aktivitách regionálne pokrýva východné Slovensko. Sprievodnými aktivitami projektu sú metodické materiály určené cieľovým skupinám projektu a samotná propagácia projektu. Spomínané aktivity prinášajú konkrétne merateľné indikátory, ktoré budú prínosom a obohatením výchovno-vzdelávacieho procesu v školách a školských zariadeniach v oblasti slovenskej oficiálnej rozvojovej pomoci.

### Zámer projektu

Zvýšiť informovanosť cieľových skupín v problematike slovenskej oficiálnej rozvojovej pomoci a apelovať na cieľové skupiny projektu vo vzťahu k šíreniu informácií o slovenskej oficiálnej rozvojovej pomoci. Z dlhodobého hľadiska podporovať celoživotné vzdelávanie a sebazvedľovanie pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení, ako aj podporovať humanitárnu a rozvojovú pomoc Slovenskej republiky.

### Ciele projektu:

- ✓ zorganizovať priebežné vzdelávanie pre vyššie uvedené cieľové skupiny k problematike rozvojovej pomoci Slovenskej republiky, a tým naplňať vyššie uvedené zámer projektu;
- ✓ pripraviť, vytlačiť a distribuovať metodické materiály k prob-

lematike rozvojovej pomoci Slovenskej republiky pre cieľové skupiny projektu na zvýšenie ich informovanosti.

### **Kľúčové problémy, ktoré projekt rieši, a stratégie, ktoré projekt využíva na ich riešenie:**

- nedostatok informácií v cieľových skupinách o danej problematike,
- absencia metodologickej pomoci v podobe metodických príručiek, metodických listov a iných metodických materiálov,
- čoraz častejšie do popredia vystupujúci indikátor sociálnej biedy, ktorý sa prejavuje v rozvojových krajinách vo všetkých oblastiach spoločenského života,
- potreba najaktuálnejších informácií a metodologickej pomoci so získavaním pedagogických zručností pri obhajobe ľudských práv v súvislosti s oficiálnou rozvojovou pomocou SR.

### **Záujmy a potreby cieľových skupín a hlavných príjemcov, ako aj iných skupín, ktoré ovplyvňujú, implementáciou projektu**

#### *Primárne cieľové skupiny:*

- pedagogickí zamestnanci škôl a školských zariadení
- učitelia zemepisu a geografie, etickej a estetickej výchovy, občianskej výchovy a náuky o spoločnosti,
- výchovní poradcovia na školách a školských zariadeniach.

#### *Sekundárne cieľové skupiny:*

- žiaci a študenti,
- deti a mládež,
- široká učiteľská obec.

### **Priebežné vzdelávanie „HELP!“ – (Humanizmus – Empatia – Láska – Pomoc)**

Projekt predpokladá jednu hlavnú vzdelávaciu aktivitu, s ktorou súvisia všetky ostatné čiastkové aktivity tohoto projektu. Ide o vzdelávanie (ďalej PV) – „HELP!“ s časovou dotáciou 40 hodín. PV sa zúčastňujú tri skupiny po 30 účastníkov, t. j. cca. 90 účastníkov. Každá skupina absolvuje jedno dvojdnové vzdelávacie výjazdové zasadnutie, dve jednodňové

stretnutia a jedno stretnutie určené na záverečné pohovory, na ktorom už absolventi PV obdržia v zmysle § 6 vyhlášky MŠ SR č. 42/1996 Z. z. osvedčenie o jeho úspešnom ukončení.

### **Odborní garanti a lektori projektu:**

- metodici MPC v Prešove,
- humanitárne organizácie,
- nadácie vyvíjajúce aktívnu činnosť v oblasti rozvojovej a humanitárnej pomoci,
- zástupcovia vlády SR a ČR zaoberajúci sa oficiálnou rozvojovou pomocou SR.

### **Publikačná činnosť**

K výstupom projektu patrí aj vydanie 5 metodických listov a metodologickej príručky pod názvom HELP, ktoré sa zaoberajú problematikou oficiálnej rozvojovej pomoci SR:

IŠTOK, R.: Rozvojové krajiny ako hlavný cieľ svetovej rozvojovej pomoci.

FOGAŠ, A.: Regionálno-geografická charakteristika krajín, ktorým SR poskytuje oficiálnu rozvojovú pomoc.

KOZIAK, T.: Rozvojová pomoc a spolupráca.

KOZIAK, T.: Inštitucionálny rámec poskytovania rozvojovej pomoci.

BENČ, V.: Oficiálna rozvojová pomoc a jej ekonomická dimenzia.

DRAGULOVÁ, A.: HELP

### **Záver**

Projekt sa stretol s veľkým záujmom u učiteľov – účastníkov priebežného vzdelávania a tematicky obohatil širokú ponuku aktivít MPC v Prešove. Veríme, že aj prostredníctvom vyššie uvedených publikácií, ktoré vznikli práve vďaka tomuto projektu, zvýšime informovanosť o oficiálnej rozvojovej pomoci SR v školách a školských zariadeniach.

MPC v Prešove sa snaží učiteľom podať stále nové a aktuálne informácie, teda prvýkrát sa zapája do projektu s uvedenou problematikou.

**Summary:** The article introduces the project Help! (Humanism – empathy – love – help), which was set up by the Methodological and Pedagogical Centre in Presov with the support of ACU/UNDP. The aim of the project was to extend the awareness of teachers and students in the area of socially beneficial forms of behaviour, philanthropy and altruism and to offer students topics and opportunities for work in these areas

## **ČÍM MA OSLOVILA PUBLIKÁCIA ZAMERANÁ NA TALENT A NADANIE DETÍ**

**DOČKAL, V.: ZAMIĚŘENO NA TALENTY ANEB NADÁNÍ MÁ KAŽDÝ.** PRAHA : NAKL. LIDOVÉ NOVINY, 2005.

Simoneta Babiaková, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Čo je to nadanie? Aké druhy nadania existujú? Ako sa dá rozpoznať nadpriemerne nadané dieťa? Súvisí nadanie len s nameraným IQ? Môže byť nadané aj dieťa s mentálnym postihnutím? Odpovede na tieto a podobné otázky získate, ak si prečítate novú publikáciu **Vladimíra Dočkala**, odborníka z Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, ktorý sa už niekoľko rokov venuje edukácii nadaných detí na Slovensku. Kniha rozoberá problematiku nadania

nielen z pohľadu psychológa, ale aj cez optiku pedagogickú. Môže byť veľmi objavnou a poučnou aj pre rodičov, ktorí veľmi často a radi premýšľajú o schopnostiach a možnostiach svojich detí a snívajú o ich nadaní.

Národný program výchovy a vzdelávania na Slovensku naznačuje aktuálnosť a potrebu starostlivosti o deti so špeciálnymi edukačnými potrebami. K takýmto deťom patria aj nadané deti, ktoré často nie sú objavené a ich nadanie nemá šancu

byť rozvíjané. Ale ako hodnotiť talenty žiakov, ako posudzovať nadanie detí? Práve publikácia „**Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý**“ môže byť vhodnou pomôckou pre psychologov, pedagógov a samozrejme aj rodičov.

Obsah práce je rozdelený do šiestich častí, ktoré na seba logicky nadväzujú. V prvej časti je čitateľ vtiahnutý do spomínanej problematiky. V druhej časti sú vysvetlené základné pojmy a autor v nej naznačil vlastné poňatie nadania, pričom vyvracia niektoré roky pretrvávajúce mýty. V tretej časti sa čitateľ dozvedá o vývoji talentu a čo s tým súvisí. Časť štvrtá je veľmi aktuálna najmä pre pedagógov v praxi a rodičov detí predškolského a mladšieho školského veku, pretože sa v nej hovorí o formovaní talentov a o práci s nadanými deťmi v škole a v rodine. V piatej časti sa autor venuje konkrétnym druhom nadania a šiesta časť je zovšeobecnením a zhrnutím problematiky, pričom autor poskytuje na záver aj veľmi užitočné informácie.

Autor využíva v publikácii množstvo literárnych prameňov a pokiaľ by sa chcel čitateľ viac zahĺbiť do problematiky, nájde v nej veľa odkazov na odborné zdroje. Sympatické je, že pisateľ publikácie otvorene a korektne polemizuje s názormi iných autorov a ponúka čitateľovi svoje vlastné videnie.

Prístupy riešenia problematiky a autorov štýl písania svedčia o tom, že Vladimír Dočkal je sčítaný teoretik a skúsený praktik.

Prejavil aj dobrý rozprávačský talent, pretože čitateľovi zjednodušuje pochopenie zložitých psychologických, biologických a sociálnych javov prostredníctvom populárnej literatúry, známych filmov a vlastných kuriózných zážitkov. Hoci je publikácia napísaná v češtine a vydaná českým vydavateľstvom Lidové noviny, slovenský čitateľ nemá s porozumením problém.

Záverom chcem upozorniť na zaujímavé delenie druhov nadania podľa Dočkala, ktoré je usporiadané v publikácii do tabulky. Vertikálne spoje (plné čiary) naznačujú hierarchiu, horizontálne a diagonálne spoje (prerušované čiary) však upozorňujú na to, že jednotlivé druhy nadania vzájomne súvisia a hierarchia nemusí byť jednoznačná. Napríklad trénerske nadanie je rovnako športové ako pedagogické, režisérske nadanie je rovnako umelecké ako organizačné.

V prípade nadpriemerne nadaného dieťaťa je individuálny prístup v škole aj v rodine rovnako nevyhnutný ako u dieťaťa s postihnutím. V oboch prípadoch je cieľom pedagogickej aj psychologической praxe rozvoj daných schopností a využitie reálnych možností dieťaťa. Spomínaná publikácia môže byť podnetom pre prácu pedagógov, psychologov a rodičov s nadanými deťmi. Autorovi ide o to, aby sa talenty našich detí nestrácali a aby sme pomohli ich uplatneniu v prospech jednotlivca i celej spoločnosti.

## ZAÚJÍMAVÁ PUBLIKÁCIA Z OBLASTI EDUKÁCIE

**SEIDLER, P. - KURINGOVÁ, V.: (IN)AKOSTI V EDUKAČNOM PROSTREDÍ.**

NITRA : PEDAGOGICKÁ FAKULTA UKF, 2005. ISBN 80-8050-839-9

Erich Petlák, Pedagogická fakulta UKF Nitre

Ako už naznačuje názov publikácie, autori sa v ňom zaoberajú (in)akosťami v edukačnom prostredí. Na prvý pohľad netradičný, no pritom pútavý názov privádza čitateľa k tomu, aby so záujmom siahol po predmetnej publikácii s očakávaním oných (in)akostí. Zámer autorov sa vydaril.

Priblíženie inakosti nám ponúkajú názvy dvoch častí predmetnej publikácie. Autorom jednej je **P. Seidler: „Inakosti výchovy na pozadí výnimočnosti dieťaťa.“** Autorom druhej časti je **V. Kurincová: „Inakosti výchovy na pozadí rodinného prostredia.“**

Publikácia si nekladie za cieľ náročným a vedeckým štýlom priblížiť čitateľovi zložitú výchovu a vzdelávania „na pozadí výnimočnosti“, ale autori si zvolili skôr pútavejší štýl spracovania. Ten spočíva v tom, že približujú čitateľovi výnimočnosť z viacerých stránok – dieťa so špeciálnymi edukačnými potrebami, problematika integrácie týchto detí do škôl bežného typu, problematika nadaných detí, ale aj potreba inovácií vo vzťahu k týmto deťom prostredníctvom využívania informačno-komunikačných techník, rodina a jej premeny v súčasnosti, funkcie a novoobjavujúce sa funkcie rodiny, nezastupiteľnosť rodiny a pod. Autori ju spracovali čitateľsky zaujímavou a pútavou formou a je predpoklad, že po nej siahnu nielen študenti a učitelia, ktorým je určená prednostne, ale svojim štýlom spracovania osloví aj ďalších záujemcov. Privedie ich k tomu nielen samotný obsah, ale aj viacero poznámok a porovnaní

analyzovaných v práci so skúsenosťami a výsledkami výskumov v zahraničí.

V prvej časti publikácie autor opisuje potrebu jednotného definovania detí s poruchami a zasadzuje sa za zjednotenie definovania „dieťa so špeciálnymi edukačnými potrebami.“ Pomerne podrobne opisuje činitele ovplyvňujúce, resp. vyvolávajúce možnosti porúch detí, pričom prináša aj pohľady najnovších výskumov v zahraničí. Svoju oddanosť a presadzovanie integrácie detí so špeciálnymi edukačnými potrebami P. Seidler potvrdzuje aj v časti o integrácii, ktorú opisuje dosť podrobne, a to z pohľadu jestvujúcich poňatí a prístupov. Osobitne opisuje postavenie výnimočných detí v rodine a škole. Pripomína potrebu včasnej a správnej diagnostiky a potrebu individuálnych prístupov k týmto deťom. Ak sa v minulosti na dieťa s poruchami nazeralo ako na jedinca, ktorého je treba aspoň ako tak pripraviť na ďalší život, dnes sa situácia zásadne mení – to je zmysel prvej časti publikácie, ktorá ja zakončená využitím možností IKT vo výchove a vzdelávaní týchto detí. Autor do skupiny výnimočných detí zaraďuje aj nadané deti a prízvukuje potrebu venovať im väčšiu pozornosť v systéme vzdelávania.

Povedať, že skúmanie rodiny, rodinnej výchovy a pod., je ako pripomínanie starých, známych právd. Avšak problematika rodinnej výchovy spracovaná V. Kurincovou je kapiťou, ktorá bezprostredne reflektuje súčasnosť. Tá spočíva v tom, že všetci vieme, uvedomujeme si, prízvukujeme, že



rodina je nenahraditeľná a pod., ale pritom všetci evidujeme, konštatujeme a pociťujeme istú bezmocnosť nad meniacimi sa úlohami či funkciami rodiny. Tie sa nám potom prenášajú do reálneho života – deti sa stávajú citovo chladné, v školách rastie agresivita a pod. Som toho názoru, že aj toto je výsledok našich meniacich sa rodín.

Časť, ktorú spracovala V. Kurincová sa zaoberá rodinou ako privátnou spoločenskou inštitúciou, ktorej vyplývajú isté významné vzťahy pre výchovu detí. Poukazuje na to, že s meniacimi podmienkami spoločnosti sa menia aj úlohy rodiny a o. i. zdôrazňuje potrebu dobrých vzájomných vzťahov medzi členmi rodiny.

Kapitola o vývinových štádiách v rodine privedie čitateľa k istej reflexii a zauvažovaniu nad vlastnými podmienkami či možnosťami a potrebami rodinnej výchovy. Je to skutočná sondáž do vývinu rodiny, pričom každá z vývinových etáp má svoje nezastupiteľné špecifiká.

Podoby rodinného spoluzitia a prostredia a výchova je záverečná kapitola tejto časti práce. Autorka v nej zdôrazňuje nezastupiteľné funkcie rodiny – reprodukčnú, ekonomickú, zabezpečovaciu, spoločenského poriadku atď. Po vysvetlení a zdôraznení tohto opisuje viaceré typológie rodín – úplná, neúplná, rekonštruovaná a pod. – no pozornosť venuje najmä

výchovným úlohám a problémom v týchto rodinách.

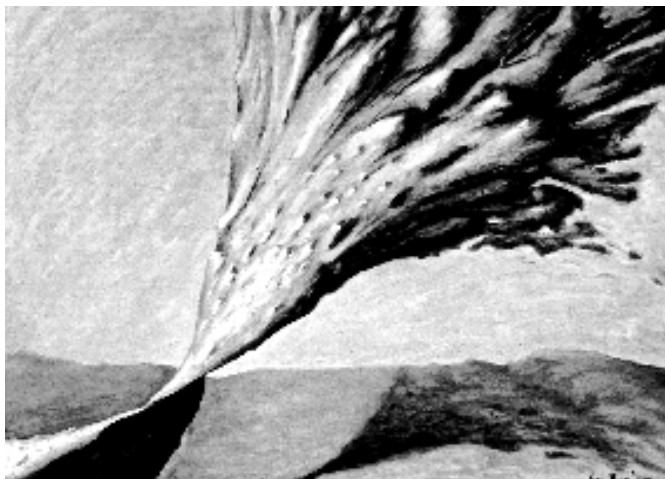
Zastávam názor, že publikácia autorov **V. Kurincová a P. Seidler: „(In)akosti v edukačnom prostredí“** je prínosom pre problematiku v oblasti špeciálnej pedagogiky a pre oblasť teórie výchovy. Rukopis publikácie nie je systémovým výkladom zvolených oblastí, ale je výberom súčasných mimoriadne aktuálnych otázok zameraných predovšetkým na správne chápanie, významu a realizáciu edukačných potrieb a možností detí so špeciálnymi edukačnými potrebami. To isté možno vzťahovať aj na časť o rodinnej výchove, v ktorej autorka neanalyzuje rodinnú výchovu ako takú, ale rodinnú výchovu vo vzťahu k meniacim sa podmienkam súčasnosti. Kladné hodnotenie si zasluhuje, že autori svoje názory, úvahy a konštatovania dopĺňajú viacerými aktuálnymi pohľadmi zo súčasnej zahraničnej literatúry. Publikácia je obohatením študijných prameňov pre študentov učiteľstva (ale nielen ich), prispieje k šíreniu kladných postojov k deťom s rôznymi postihnutím a taktiež k zamýšľaniu sa nad možnosťami, úlohami a povinnosťami rodiny. Prínos publikácie vidím v inovačných pohľadoch na opísané oblasti, ale aj v prístupnom autorskom štýle, ktorý čitateľa iste zaujme a privedie ho k zamysleniu sa nad otázkami analyzovanými v publikácii. Publikácia bude cenná ako doplnujúci študijný materiál pre študentov.

## PREDSTAVUJEME

### IVAN BÍREŠ

Iveta Dlhošová, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Maliar, grafik, človek milujúci život. Už meno akoby naznačovalo, že má hlboko v podvedomí zakódovaný odkaz našich bírešských predkov – lásku a úctu k prírode, pôde, životu, závislosť od vegetačných období. Zeleň vegetácie, odtiene hnedej pôdnej istoty a dominantná žltá, znamenajúca slnko, svetlo, teplo, sa tiahnu krajinomalbami, zátišíami, zasahujú i do abstrakcií.



Ivan Bíreš: *Gejzír radosti*

Ak vpustíte do svojho srdca lúč priateľstva, zmierenia, tolerance, ak sa vrátite k svojej prapodstate, ak načerpáte energiu z **Prijímania sily**, môžete živly poraziť a vytryskne z vás **Gejzír radosti**. Takýto odkaz ponúka Ivan Bíreš, banskobystrický rodák, bývalý pracovník UMB v Banskej Bystrici, maliar, grafik, človek...

Ivan Bíreš sa narodil v roku 1963 v Banskej Bystrici. Je absolventom Strednej umelecko-priemyselnej školy v Kremnici, odbor plošné a plastické rytie kovov. Jeho výtvarný prejav vychádza z princípov moderného realizmu s výraznou orientáciou na postupnú preferenciu postmodernistických tendencií. Na Slovensku mal niekoľko samostatných výstav v Banskej Bystrici, Slovenskej Lupči a Nitre. V roku 2004 sa zúčastnil dvoch významných výtvarných podujatí. V septembri 2004 prezentoval svoje práce na Medzinárodnom výtvarnom festivale v Galérii MIRO v Senici, ktorý sa konal pod záštitou prezidenta SR Ivana Gašparoviča. Svoju tvorbu tu predstavili umelci z ďalších piatich krajín – z Kuvajtu, Talianska, Česka, Bulharska, Maďarska. Druhým významným podujatím bolo Sympóziu POLANA 2004 v októbri 2004 s medzinárodnou účasťou (13 štátov) spojené s tvorivou dielňou a výstavou vytvorených umeleckých diel.

Osobnosť umelca dotvára aj jeho grafická tvorba – návrhy etikiet, logá, propagačné materiály... V súčasnosti žije a tvorí v Banskej Bystrici.