

OBSAH

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

- Gabriela Leskovjanská: ... 1
Aký je zmysel života slovenských stredoškôľakov?
- Robert Sabo: ... 6
Ako identifikovať problémy dieťaťa vyžadujúceho individuálny prístup?
- Mária Fabšíková: ... 9
Aj deťom sa dá pomôcť
Skúsenosti z uplatňovania projektu podporného vzdelávania protidrogovej prevencie v podmienkach SZŠ v Spišskej Novej Vsi
- Eva Poláková: ... 12
Výchovné možnosti reklamy u detí mladšieho školského veku

O UČITELOVI

- Mária Valkovičová: ... 15
Adaptácia a profesionálny rozvoj začínajúceho učiteľa
- Vladimír Poliach: ... 17
Pohľad učiteľov na vybrané aspekty implementácie predmetu „Etická výchova“ na školách v Slovenskej republike

ZAHRANIČNÉ ŠKOLSTVO

- Hedviga Kubišová: ... 18
Jazyk a norma očami ruských stredoškôľakov
- Dana Hanesová: ... 20
Prvky výchovy k prosociálnosti v Holandsku
- Ján Kaliský: ... 21
Konceptia etickej výchovy na Slovensku a vo vybraných európskych krajinách

RECENZIE

- Martina Manková: ... 22
Zaujímavá publikácia pre špeciálnych pedagógov
- Lubomír Rendár: ... 23
Moderná príručka slovenčiny

PRÍLOHA

- Miroslav Valica:
Návrh profesijných štandardov učiteľov - učiteľ v organizáciách pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov (diskusia)

PREDSTAVUJEME

- Anna Šimková
- Jozef Bily: Aforizmy

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

Časopis pre školy a školské zariadenia

5/2008

Dvojmesačník
Ročník 17

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum
Bratislava

Alokované pracoviská (AP):

MPC AP Banská Bystrica
MPC AP Bratislava, Ševčenkova 11
MPC AP Bratislava, Tomášikova 4
MPC AP Prešov
MPC AP Trenčín

VÝKONNÁ REDAKCIA

ŠÉFREDAKTOR:

Miroslav Valica - MPC AP B. Bystrica

VÝKONNÁ REDAKTORKA:

Viera Stankovičová - MPC AP B. Bystrica

TECHNICKÝ REDAKTOR:

Ivan Rafaj - MPC AP B. Bystrica

ČLENOVIA:

Jozef Lauko - ŠŠI B. Bystrica

Brigita Šimonová - PF UMB B. Bystrica

REDAKČNÁ RADA:

Iveta Martinčeková - MPC AP Bratislava, Ševčenkova 11

Soňa Hronská - MPC AP Bratislava, Tomášikova 4

Ivan Pavlov - MPC AP Prešov

Jarmila Urbánková - MPC AP Trenčín

Ivan Stankovský - ŠIOV Bratislava

Ivan Turek - Trenčianska univerzita

A. Dubčeka Trenčín

ZAHRANIČNÍ KOREŠPONDENTI:

Milan Pol - Česká republika

Jan Telus - Poľsko

Kristóf Lajosné - Maďarsko

ADRESA REDAKCIE:

Metodicko-pedagogické centrum,

alokované pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica,

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

e-mail: rozhlady@mpcbb.sk

www.rozhlady.pedagog.sk

Tlač: PRINT Štefan Svetlák,

Slovenská Lupča.

Vyšlo v decembri 2008.

Nevychádza počas letných prázdnin.

Reg. číslo: MK SR 909/93.

ISSN 1335-0404.

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

Časopis vychádza s finančnou podporou
Ministerstva školstva SR.

AKÝ JE ZMYSEL ŽIVOTA SLOVENSKÝCH STREDOŠKOLÁKOV?

Gabriela Leskovjanská, Pedagogicko-psychologická poradňa Spišská Nová Ves

Anotácia: Práca na prieskume 125 respondentov zisťovala aktuálny pohľad stredoškolských študentov na zmysel života ich generácie a rovesníkov, a tiež mapovala aj definovanie životného zmyslu samotných respondentov - stredoškolských študentov - v závislosti od pohlavia a štúdia na cirkevnej alebo štátnej škole. Zistené výsledky komparovala s už existujúcimi štúdiami zameranými predovšetkým na analýzu hodnotovej orientácie mládeže.

Kľúčové slová: zmysel života stredoškolákov, pocit šťastia a spokojnosti, spôsoby prekonávania prekážok, hierarchia hodnôt

Ak je niečo v psychológii - a nielen v nej - naozaj dôležité, tak je to podľa Křivohlavého (2006) otázka múdreho rozhodovania na križovatkách života, zodpovedného stanovenia si cieľov a hľadanie nosnej - podstatnej životnej situácie. Zmysel života ako skúmaná premenná však nestála vždy v centre pozornosti psychológie a psychoterapie. Metodológia dávala prednosť skôr objektívnym, merateľným a ľahko kvantifikovateľným dátam pred subjektívnymi, ktoré otázku zmyslu života nepochybne sprezdávajú.

Otázky o zmysle života si ľudstvo kladie, odkedy existuje. A hoci dnešný človek, ako sa predpokladá, pod vplyvom tlaku médií a súčasného spoločenského kultu, túži byť mladý, krásny, zdravý, úspešný, podľa Zvirotského (2006) by na otázku, čo je zmyslom jeho života, iba ťažko odpovedal napríklad „byť zdravý“. Z tohto pohľadu je citel'né, že zmysel života človeka nie je možné úplne stotožniť s hodnotovým systémom človeka, ako to vníma napríklad kognitívna psychoterapia. Psychoanalýza ako iná terapeutická škola videla zmysel života v láske a práci. Jedným z rozšírených je model troch komponentov zmyslu života autorov Rekeru a Wonga, ktorý obsahuje **kognitívny komponent** - životné postoje človeka a jeho interpretácie životných udalostí; **motivačný komponent** - úsilie človeka o dosiahnutie cieľov, napĺňanie hodnôt, teda aj hodnotový systém a **afektívny komponent** vyjadrujúci pocity šťastia a spokojnosti súvisiace s dosiahnutím cieľov, realizáciou hodnôt a vedomím zmysluplnosti vlastného života.

Najviac sa otázkou zmyslu života zo všetkých psycho-terapeutických smerov zaoberali existencialisti, a to od amerického predstaviteľa Yaloma, cez najvýznamnejšiu postavu V. E. Frankla a jeho logoterapiu ako terapiu zmysluplnosti ľudského bytia, ktorú Frankl vytvoril a napísal po vlastnej skúsenosti v koncentračnom tábore. Mohutný vstup franklovského vnímania zmyslu života do nášho povedomia identifikujeme približne od zač. 90. rokov 20. storočia, pričom slovenskí stúpenci Frankla sústredení na Filozofickej fakulte Trnavskej univerzity, založili i inštitút existenciálnej psychológie a noologoterapie a rozvíjali otázky zmyslu ľudského bytia.

Z hľadiska historických zmien v spoločnosti a ich dopadu na chápanie či naliehavosť otázky zmyslu života pre človeka Soukupová (2004) uvádza, že zatiaľ čo obyvatelia preindustriálneho sveta hoc aj skúšaní mnohými životnými skúškami, problém zmyslu života naliehalo neprežívali - pomáhalo im náboženské nazeranie na svet, potreba naplniť predovšetkým základné ľudské potreby, takže si luxus rozjímania nad zmyslom života nedopriavali. Paradoxne, práve dnešní ľudia, obyvatelia urbanisticky, priemyselne a väčšinou i svetsky hodnotovo orientovaného sveta, musia čeliť životu často bez silného

ukotvenia v náboženstve či zviazanosti s prírodou, čo je pre samotné ľudské bytie nezdravé. Následkom priemyselného rastu a technologického rozvoja sa stala spoločnosť príliš zložitou, čo viedlo k absurdnému a nezrozumiteľnému konceptu života, racionalita bola nadúmerne rozvinutá na úkor ostatných ľudských komponentov. Práve porušenie rovnováhy bio-psycho-spirituálnej jednoty človeka priviedlo ľudstvo k vzniku a rozvinutiu existenciálnych „chorôb“ dnešnej civilizácie: k existenciálnej frustrácii u ľudí, ktorí postrádajú zmysel života, a ktorá za istých okolností prerastá do depresie, noogénnej neurózy či do suicidálnych pokusov. Človek sa s existenciálnou frustráciou vyrovnáva po svojom: nadmernou podnikavosťou charakterizovanou hľadaním dramatických a pre človeka dôležitých záležitostí, nihilizmom - tendenciou spochybňovať činnosti, ktoré majú zmysel pre iných, alebo vegetovaním - stavmi apatie a bezcieľnosti, ktoré postihujú všetky zložky ľudskej osobnosti.

Frankl radí potrebu zmyslu medzi vyššie, druhotné metapotreby, a „vôľa ku zmyslu“ je túžba každého človeka naplniť svoju existenciu čo najzmysluplnejšie - teda vnímať, vyčítať zmysel v okolí, interpretovať a organizovať elementy do zmysluplných celkov. Podľa Frankla (in Tavel 2004) každý človek verí v zmysel bytia, a táto viera je nezávislá na náboženskom vyznaní. Zmysel bytia chápe Frankl ako niečo objektívne, a tak nemôže byť daný, iba hľadaný človekom, pretože podstata ľudskej existencie spočíva v sebaapresiahnutí, sebatranscendencii. A hoci si otázky zmyslu života neklademe stále, iba v situáciách, kedy „majú zmysel“, práve vedomie zmyslu dáva ľuďom silu, aby aj ťažké životné situácie a krízy dokázali premeniť na vnútorný výkon. Človek sa v zložitých situáciách ocitá na križovatkách života (vážna choroba, strata blízkeho človeka, silná emočná strata...), v ktorých si otázku zmyslu bytia nevyhnutne kladie, pretože mnohé prvky dovtedajšej životnej púte strácajú svoj význam. Vtedy nastupuje existenciálna analýza, ktorá práve v zložitých situáciách pomáha spolu s človekom hľadať nové možnosti vedúce k zmyslom naplnenému životu, stabilitu cieľov vo vzťahu k hierarchii hodnôt, reorientáciu zmyslu bytia v situáciách krajného ohrozenia, straty, pomáha vnímať utrpenie a obmedzenia ako výzvy a príležitosti uvedomiť si vlastnú vnútornú slobodu a možnosť zaujať voči životným obmedzeniam vlastný, individuálny postoj (Lehovcová 2004).

Upriamujúc sa na vzorku stredoškolských študentov zisťujeme, že otázkami cieľov v živote stredoškolákov sa doposiaľ zaoberali skôr výskumy zamerané na zisťovanie hodnotovej orientácie mládeže. Medzi najfrekvencovanejšie hodnoty slovenských adolescentov patria láska (87%), zdravie

(86 %), rodina (76 %), sloboda (55 %), múdrosť (46 %), peniaze (45 %) a úspech (39 %) (in Klčovská 2001). Potvrďia sa podobné výsledky i v našom výskume zameranom na zmysel života súčasných stredoškôľakov?

V skúmaní, ako zmysel života definujú súčasní stredoškôľáci, sme pokračovali samotným prieskumom na stredných školách. Prieskum sme realizovali v mesiacoch apríl - jún 2008 a participovalo na ňom 125 respondentov - stredoškôľakov východného Slovenska, ktorých sme do prieskumu vybrali náhodným výberom. Z danej vzorky bolo 72 probandov mužského rodu a 53 ženského rodu, pričom z počtu 125 respondentov 60 navštevovalo cirkevnú strednú školu a 65 štátne stredné školy.

Za účelom prieskumu sme zostavili krátky LOGO dotazník,

Frekvenčná tabuľka 1. Rozdelenie prieskumnej vzorky študentov SŠ podľa pohlavia

Pohlavie respondentov	Počet	Percento%
Muži	72	57,6
Ženy	53	42,4
Spolu	125	100

Frekvenčná tabuľka č.2. Rozdelenie respondentov podľa vekového zloženia a typu SŠ

Kritérium delenia		Počet	Percento (%)
Vek	-15 roční	6	5
	-16 roční	19	15
	-17 roční	37	30
	-18 roční	59	47
	-19 roční	4	3
Spolu		125	100
Druh SŠ	- cirkevná SŠ	60	48
	- štátna SŠ	65	52
Spolu		125	100

ktorý okrem veku, pohlavia (rodu) a typu strednej školy (cirkevná alebo štátna) kládol respondentom nasledovné otázky:

1. Čo je v súčasnej spoločnosti a médiách zdôrazňované ako najviac potrebné pre plnohodnotný život moderného človeka?
2. Čo z ponúkaných možností by si za svoj životný cieľ zvolila väčšina rovesníkov, priateľov respondenta?
3. Čo je podľa samotného respondenta v živote najviac zmysluplné?

Odpoveď	Počet (N) študentov cirkev. SŠ	Počet (N) študentov štátnych SŠ	Priemer (M) študentov cirkev. SŠ	Priemer (M) študentov štátnych SŠ	% študentov CSS	% študentov ŠSS
Byť úspešný	36	32	0,6	0,49	60,0	49,2
Mať veľa peňazí	14	31	0,23	0,48	23,3	47,7
Žiť v harmonickej rodine	18	13	0,3	0,2	30,0	20
Byť užitočný	5	5	0,08	0,08	8,3	7,7
Poznávať svet	6	2	0,1	0,09	10,0	9,2
Kvalitné vzdelanie	4	10	0,07	0,06	6,7	6,2
Žiť zdravo, byť zdravý	11	11	0,18	0,17	18,3	16,9
Vymyslieť, vynájsť niečo	1	1	0,02	0,02	1,7	1,5
Mať široké lakte	9	12	0,15	0,18	15,0	18,5
Čas na oddych	7	5	0,12	0,08	11,7	7,7
Iné	1	0	0,02	0	1,7	0

(V 1. až 3. otázke sme respondentom ponúkli 9 možností, z ktorých mali ako úlohu zakrúžkovať tú, ktorá najviac vystihuje ich názor, resp. 10. položka dávala možnosť dopísať inú, vlastnú výstižnú odpoveď na danú otázku.)

Otázky 4 až 6 boli voľné, teda probandi sami voľne odpovedali a vpisovali vlastné názory bez možnosti vybrať si z ponúkaných predkladaných možností.

4. Čo Vám v živote prináša pocit šťastia a spokojnosti?

5. Čo Vám najviac pomáha v prekonávaní neúspechov, prekážok, neistôt a trápení?

6. Predstavte si seba v r. 2030 (vek 37 - 40 rokov). Opíšte ideál, ako by ste si želali, aby vyzeral Váš šťastný život v tomto období.

7. Posledná otázka ponúkala výber z uvedených 5 možností (6. možnosť bola voľná odpoveď, ktorú by respondent dopísal v prípade, že 5 ponúkaných možností by nevystihovalo jeho názor na predkladanú otázku). Išlo o zadefinovanie ZMYSLU ŽIVOTA respondenta.

Výsledky prieskumu

Na otázku, na čo kladú médiá a spoločnosť dôraz ako na potrebné pre plnohodnotný život moderného človeka, respondenti z ponúkaných možností označili *úspech, peniaze a rodinu*, a najmenej zdôraznili položky „byť užitočný“, „poznať svet“ a „mať čas na oddych“ (tab. 3).

Respondenti cirkevných a štátnych škôl sa významne líšili v hodnotení položky „mať veľa peňazí“ ($t = -3,053$; $St.v. = 123$; $p = 0,003^{**}$), ktorú ako v spoločnosti a médiách viac zdôrazňovanú označili stredoškôľskí študenti štátnych škôl. Podobne pri porovnaní chlapcov a dievčat stredoškôľakov, položku „mať veľa peňazí“ hodnotili ako pre spoločnosť a médiá významnejšiu probandi mužského rodu ($M mužov = 0,43$; $M žien = 0,23$; $t = 1,929$; $st.v = 123$; $p = 0,05^*$).

Na otázku, čo z uvedených možností by si za svoj životný cieľ zvolila väčšina rovesníkov našich respondentov (tab. 4), uviedla väčšina opýtaných študentov cirkevných stredných škôl „úspech“ a probandi štátnych stredných škôl uvádzali položku „mať veľa peňazí“. „Byť úspešný“ a „mať veľa peňazí“ boli dve najpočetnejšie zastúpené položky v oboch skupinách - u študentov cirkevných i študentov štátnych stredných škôl,

Tab.3. Tabuľka kvantitatívnej analýzy položiek 1. otázky, na ktoré médiá a spoločnosť kladú dôraz pre potrebu plnohodnotného života človeka - porovnanie respondentov cirkevných SŠ s respondentmi štátnych SŠ (poz. Odpovedi mohli respondenti uviesť viac ako 1, preto sa súčet % nerovná 100, ale ide o vyššie číslo)

Odpoveď	Počet (N) študentov cirk. SŠ	Počet (N) študentov štátnych SŠ	Priemer (M) študentov cirk. SŠ	Priemer (M) študentov štátnych SŠ	% študentov CSS	% študentov ŠSS
Byť úspešný	23	19	0,38	0,29	38,3	29,2
Mať veľa peňazí	18	31	0,3	0,28	30,0	27,7
Žiť v harmonickej rodine	8	3	0,13	0,05	13,3	4,6
Byť užitočný	1	2	0,02	0,03	1,7	3,1
Poznávať svet	1	2	0,02	0,03	1,7	3,1
Kvalitné vzdelanie	2	3	0,03	0,05	3,3	4,6
Žiť zdravo, byť zdravý	3	1	0,05	0,02	5,0	1,5
Vymyslieť, vynájsť niečo	0	0	0	0	0	0
Mať široké lakte	1	1	0,02	0,02	1,7	1,5
Čas na oddych	2	2	0,03	0,03	3,3	3,1
Iné	1	1	0,02	0,02	1,7	1,5

Tab.4. Tabuľka analýzy položiek 2. otázky, v čom vidia zmysel života rovesníci respondentov

odpovede v skupinách sa však významne líšili ($\chi^2 = 18,1$; $st.v = 9$; $p = 0,03^*$). U respondentov cirkevných stredných škôl bola ešte početne zastúpená v tejto otázke položka „rodina, rodinný život“ ako životný cieľ rovesníkov.

Vlastný zmysel života vidí väčšina opýtaných respondentov v rodine, osobnom úspechu, zdraví a užitočnosti pre iných. Hoci si väčšina respondentov štátnych škôl myslí, že väčšina rovesníkov by za svoj zmysel života volila „mať veľa peňazí“, sami svoj osobný zmysel života s množstvom peňazí v dotazníku nespájali (tab. 5).

Tab.5. Tabuľka analýzy položiek 3. otázky, v čom vidia zmysel života rovesníci samotní

Odpoveď	Počet (N) študentov cirk. SŠ	Počet (N) študentov štátnych SŠ	Priemer (M) študentov cirk. SŠ	Priemer (M) študentov štátnych SŠ	% študentov CSS	% študentov ŠSS
Byť úspešný	6	15	0,1	0,23	10,0	23,1
Mať veľa peňazí	3	3	0,05	0,05	5,0	4,6
Žiť v harmonickej rodine	25	16	0,42	0,25	41,7	24,6
Byť užitočný	7	6	0,12	0,09	11,7	9,2
Poznávať svet	4	4	0,07	0,06	6,7	6,1
Kvalitné vzdelanie	4	4	0,07	0,06	6,7	6,1
Žiť zdravo, byť zdravý	6	8	0,1	0,12	10,0	12,3
Vymyslieť, vynájsť niečo	0	0	0	0	0	0
Mať široké lakte	1	3	0,02	0,05	1,7	4,6
Čas na oddych	2	3	0,03	0,05	3,3	4,6
Iné	2	3	0,03	0,05	3,3	4,6

Osobné šťastie a spokojnosť mladým ľuďom prinášajú predovšetkým rodina, kamaráti, úspech v tom, čo robia, úspech v škole. Pri porovnaní odpovedí respondentov cirkevných SŠ s respondentmi štátnych SŠ sme zaznamenali štatisticky významné rozdiely ($\chi^2 = 25,25$; $st.v = 14$; $p = 0,03^*$). U respondentov cirkevných škôl bola rodina ako zdroj šťastia menovaná až u 44 respondentov prieskumu, čo tvorí 73 %, a to je viac ako dve tretiny opýtaných! Ak k rodine pripočítame ešte kamarátov, priateľské vzťahy a harmonické vzťahy s okolím, tak **medzilidské vzťahy vo všeobecnosti sa ako zdroj šťastia objavili až u 85 % opýtaných respondentov cirkevných stredných škôl. U respondentov štátnych SŠ to bolo 39 respondentov, čiže 60 % opýtaných**, z toho 32 (49 %) za zdroj šťastia označilo vlastnú rodinu, zvyšných 11 % kamarátov. Respondentom štátnych SŠ okrem medzilidských vzťahov pocit spokojnosti a šťastia do života prinášajú peniaze (12 %), sex, život bez problémov (7 %),

koničky (4,6 %), láska (3 %) a iné (2 %). Respondenti cirkevných SŠ okrem vzťahov (85 %) za dôležité pre pocity šťastia a pokojnosti označili aj zdravie (16 %), náboženskú vieru, vieru v Boha (3 %), úspech a peniaze (10 %), lásku (3 %) a koničky (3 %). (*Poznámka. Respondenti mohli uvádzať i viac položiek, preto sa súčet % nerovná 100 %).

V otázke osobného šťastia a spokojnosti sme významné rozdiely zaznamenali i v prípade, keď sme respondentov rozdelili podľa rodu - pohlavia ($\chi^2 = 31,7$; $st.v = 14$; $p = -0,004^{**}$): muži ($N = 69$) v porovnaní s respondentkami ženského rodu ($N = 52$) významne viac zdôraznili úspech a peniaze ako potrebnú zložku pre pocit spokojnosti (21 opýtaných, teda

29 %), kým zo žien je na úspech a peniaze orientovaných len necelých 6 %. Na druhej strane harmonické vzťahy s inými ľuďmi (rodinu, priateľov, kamarátov) označilo za zdroj spokojnosti 35 mužov (50 %) a 36 žien (69 %), zdravie ako zdroj šťastia a spokojnosti je dôležité pre 2 mužov (necelých 3 %), ale až pre 10 žien (19 %) a bezstarostný život spojený s užívaním si a neviazaným sexom je dôležitý pre 6 mužov (8 %), a len pre 1 ženu (necelých 2 %).

Pomoc pri prekonávaní prekážok a neúspechov predstavujú predovšetkým dôležité blízke osoby a vzťahy s nimi - rodina, kamaráti, ale aj respondenti sami, prípadne viera, koničky, relax, aj omamné látky (drogy, alkohol). Rozdiely v odpovediach boli významne odlišné pri porovnaní respondentov cirkevných a štátnych SŠ ($\chi^2 = 20,7$; $st.v = 11$; $p = -0,03^*$). Dôležité medzilidské vzťahy ako zdroj pomoci pri prekonávaní neúspechov označilo 50 študentov cirkevných SŠ (83 %) a 38 študentov štátnych SŠ (58 %), vieru ako zdroj

prekonávaní neúspechov uvádzalo 10 respondentov cirkevných SŠ (16 %) a iba 1 respondent štátnych SŠ, no až 5 respondentov štátnych SŠ uviedlo ako pomoc únik do nadužívania alkoholu, drog (skoro 8 %), kým iba jeden respondent cirkevnej školy uviedol tú istú únikovú položku ako možnosť vosporiadavania sa s prekážkami. Respondenti si v zložitých situáciách pomáhajú aj sami, konkrétne v počte 9 u študentov cirkevných SŠ (15 %), ale až 17 respondentov štátnych SŠ (26 %).

V rovnakej otázke sme zaznamenali významné rozdiely ($\chi^2 = 19,9$; st.v. = 11; Sig. = $-0,04^*$) pri porovnaní stredoškolských študentov ($N = 71$) a stredoškolských študentiek ($N = 52$). Kým študenti mužského rodu si pri prekonávaní prekážok pomáhajú alebo výlučne sami (25 %), alebo sa spoliehajú na medziľudské vzťahy (59 %), vieru (4 %), ale aj drogy, alkohol (7 %) a koničky (8,5 %), zo žien až 88 % sa spolieha na medziľudské významné vzťahy, alebo im pomáha viera (takmer 10 %), či si pomáhajú samé (15 %). Koničky ani návykové látky sa pri prekonávaní prekážok ako pomoc u žien neuvádzali.

Na otázku, ako by vyzeral ideálny šťastný život respondentov v roku 2030, odpovedalo zo 125 len 115 opýtaných (tab. č. 6), konkrétne 98 (78 %) spájalo ideál s predstavou rodiny alebo životom s blízkymi ľuďmi po svojom boku, z toho 41 % by v tom čase malo rado už vlastnú rodinu, deti, manžela/manželku, prácu, ktorá ich slušne finančne zabezpečí, kariéru i šťastie. 28 % opýtaných by si želalo vlastnú rodinu, prácu, ktorá ich bude baviť a vnútorne naplňovať a šťastný život, a 9 % by si želalo rodinu a zdravie pre seba i blízkych (tab. č. 6).

Peniaze a finančné zabezpečenie sa vyskytlo celkovo ako podmienka ideálneho života u 61 respondentov, čo tvorilo 49 % tých, ktorí odpovedali na otázku a osobnú kariéru by si želalo 56 opýtaných, teda 45 %. Žiť v podstate ako doteraz

Tab.č.6 Odpovede na otázku o ideálnom živote v r. 2030 (Ja v r. 2030)

Odpoveď	Počet (N) študentov cirk. SŠ	Počet (N) študentov štátnych SŠ	Spolu (N)
Rodina, deti, práca, peniaze, kariéra, šťastie	25	26	51
Rodina, zmysluplná práca, šťastie	19	16	35
Prepych, hlavne mať veľa peňazí	2	6	8
Zdravie, byť zdravý i blízki zdraví	3	3	6
Rodina, vysokoškolské vzdelanie	3	0	3
Osobná kariéra	1	2	3
Vysokoškolské vzdelanie, dobre platená práca	2	1	3
Život s partnerom	1	1	2
Robiť, čo ma baví a má zmysel	0	2	2
Žiť ako doteraz, len veľa blízkych okolo seba	1	1	2
Neviem, alebo vynechaná odpoveď	3	7	10

a robiť to, čo človeka baví, by si želali traja študenti - necelé 2,4 %. 10 opýtaných sa k otázke nevyjadrilo, alebo skonštatovali, že sami nevedia, ako prežijú budúci týždeň, preto si rok 2030 vôbec nepredstavujú (8 %). Na rovnakú otázku sme zaznamenali významné rozdiely medzi hodnoteniami respondentov ženského a mužského rodu ($\chi^2 = -22,9$; st.v. = 11; $p = 0,01^*$). Kým u žien sme zachytili väčší dôraz na podmienku kvalitného rodinného zázemia (90,5 %), na druhom mieste finančného zabezpečenia (38 %) a vzdelania či osobnej kariéry (7,5 %), u mužov bol dôraz na finančné zabezpečenie až u 57 % opýtaných, z ktorých 11 % si prišlo žiť v prepychu, nezávisle od iných premenných - teda potrebu žiť v prepychu zdôraznilo týchto 11 % mužov ako najpodstatnejšiu premennú pre ideálny život v r. 2030. Rodinný život a zázemie ako podmienku šťastného života uviedlo 68 % opýtaných mužov. Až 12,5 % mužov nemá žiadne plány ani predstavy o svojom živote v r. 2030, no len 2 % žien sú na tom rovnako. Posledná otázka v LOGO dotazníku sa týkala **definície zmyslu života** (tab. č. 7). Najviac opýtaných si zmysel života spája s láskou k inému človeku, resp. k iným ľuďom (33 %), 25 % spája zmysel života s umením pozitívneho prístupu k životu v každom vekovom období, 7 % s mocou, úspechom a rozkošou, približne

Tab.č.7. Definovanie zmyslu života respondentmi-frekvenčná tabuľka

Položka, odpoveď	Počet (N) respondentov	Percento %
Žiť pre lásku k inému človeku, resp. iným ľuďom	41	33
Pozit. prístup k životu v každom vek. období	31	25
Získanie moci, úspechu, rozkoše	21	17
Umenie znášať i zlé stránky života	12	9,6
Žitie pre osobný cieľ	11	9
Iný zmysel života, vl. definícia	8	6

10 % s potrebou naplniť svoj osobný cieľ, poslanie človeka, a rovnako 9,6 % s umením vedieť znášať i zlé stránky života. 6 % opýtaných uviedlo inú, jedinečnú vlastnú definíciu zmyslu života.

Rozdiely sme zaznamenali u mužov a žien v hodnotení dôležitosti moci a úspechu i rozkoše (až 22 % mužov v tom videlo zmysel života, no len 9 % žien), tiež v žití pre osobný cieľ (12,5 % mužov, len 4 % ženy) a v láske k inému človeku, ľuďom (25 % mužov, a až 44 % žien).

V porovnaní štátnych SŠ a cirkevných SŠ sme zistili, že študenti cirkevných SŠ najväčší zmysel v živote vkladajú do lásky k iným ľuďom (42 %), pozitívneho prístupu k životu (20 %), menej do moci, úspechu a rozkoše (11,7 %), umenia znášať aj zlé stránky života (11,7 %), žitia pre osobný cieľ (8 %) a iné (6,7 %). Študenti štátnych SŠ na rozdiel od cirkevných študentov najviac zdôrazňovali pozitívny prístup k životu v každom vekovom období (29 %), na 2. mieste lásku k inému človeku, ľuďom (24,5 %), moc, úspech a rozkoš (21,5 %), naplnenie osobného cieľa (9 %), umenie znášať aj zlé stránky života (7,5 %) a iné (6 %).

Konfrontácia s odbornou literatúrou

Hoci sa v súčasnosti často konštatuje, že mladí ľudia sú skôr individualisticky a pragmaticky zameraní, inšpirovaní „pseudohodnotami“ a podobne, výsledky

nášho výskumu tomu nenasedujú: potvrdzujú najväčší dôraz a videnie zmyslu v živí v harmonickej rodine a kvalitných medziľudských vzťahoch, s partnerom a v zdraví.

Podobné výsledky deklarujú aj iné výskumy (Spišiak, Spišiaková, 1993; Kratochvíl 1994; Řehan, Cakirpaloglu, 2000). Na veľmi podobné výsledky výskumu hodnôt slovenských adolescentov poukazuje i Klčovanská (2001), ktorá ako najpreferovanejšie hodnoty u adolescentov zaznamenala lásku (87%), zdravie (86%), rodinu (76%), slobodu (55%), múdrosť (46%), peniaze (45%) a úspech (39%).

Zaujímavým zistením tiež ostáva, že ženy stredoškolačky kládli väčší dôraz na potrebu blízkych pozitívnych medziľudských vzťahov a opory v rodine sťa podmienky pre prežívanie vlastných pocitov šťastia. Súčasne definovali potrebu žít v harmonickej rodine ako svoj životný cieľ a rodina bola významným prvkom opory pri prekonávaní životných prekážok. Respondenti mužského rodu boli signifikantne viac zameraní na úspech, zisk peňazí, a hoci rodina bola i u nich významne zastúpená, signifikantne menej sa vyskytovala ako prvok sociálnej opory. U chlapcov - stredoškolákov sa častejšie pri prekonávaní prekážok objavovalo spoliehanie sa samých na seba, ale i únik k užitíu alkoholu či návykových látok alebo vyhľadávanie sexuálneho vzrušenia, kým pre študentky - dievčatá a študentov cirkevných škôl boli oporou blízke medziľudské vzťahy i religiozita - viera v Boha, a na rozdiel od chlapcov - študentov štátnych škôl nevykazovali únik zo situácie v podobe nadužívania návykových látok.

Zdravá rodina sa tak i v našom výskume podobne ako v iných prieskumoch a výskumných štúdiách (Macek 1999; Macek, Osecká 1996) ukazuje byť kľúčovým faktorom nielen formovania životných cieľov mládeže, ale i kľúčovým prediktívnym faktorom možného rizikového správania adolescenta.

Značná diskrepancia medzi údajnými životnými cieľmi rovesníkov (peniaze, úspech) a vlastnými životnými cieľmi respondenta (rodina, láska) je možné šťastie vysvetliť fenoménom u adolescentov popísaným ako „situačná etika“ (Mariawski 1990). Jeho možné priblížiť neúplným selektívnym, a šťastie i situačne podmieneným chápaním životných hodnôt a cieľov. Kým ustálený hodnotový systém človeka máva skôr hierarchickú podobu, a tak najvyššej hodnote človeka podlie-

hajú v rebríčku tie ostatné, i celý náhľad na život je vnímaný optikou a b s o l ú t n e h o „vrcholu, topu“, miešaný systém hodnôt adolescentov často postúrá takúto hlavnú hodnotu, navyše pri riešení konkrétnych problémov sa mládež neradi „raz a navždy“ prijatými zásadami, ale skôr nemá jasné a absolútne platné kritériá vymedzujúce, čo je dobré a čo zlé. To u mládeže závisí aj od okolností: v tomto zmysle cieľ života a hodnotová orientácia strácajú svoj nemenný ontologický význam, mladí ľudia svoje deklarované hodnoty v čase skúšok ľahko a rýchlo opúšťajú - v situáciách kríz a životných skúšok, keď ich realizácia vyžaduje námahu, čas, obeť a preferované hodnoty neprinášajú okamžité subjektívne uspokojenie (Klčovanská 2001).

Výstupy pre prax

- Výzva pre pedagógov, vychovávateľov a rodičov rovnomerne rozvíjať bio-psycho-spirituálnu dimenziu študentov a mládeže, ako nevyhnutný predpoklad pre zdravé kreovanie človeka a jeho následné optimálne formovanie a nachádzanie osobných cieľov, životného zmyslu a naplnenia.
- Podnecovať v mladých ľuďoch záujem o noetické otázky, otázky hľadania zmyslu, ktoré v súčasnej dobe blahobytu, presýtenosti podnetmi, rozvoja technológií a ľudskej unudenosti o to naliehavesie kládie sám život.
- Záujmom o životné a hodnotové ciele mládeže pôsobiť i preventívne v oblasti možného rizikového správania mládeže (suicidia, nadužívanie návykových látok, alkoholu a pod.).



Anna Simková: Odkiaľ a kam (2004)

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KRATOCHVÍLOVÁ, E.: Rodina v hodnotovom systéme detí a mládeže. In: *Učiteľské noviny*, roč.44, 1994, č.43, s.10.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Praha: Grada Publishing 2006. ISBN 80-247-1370-5.
- KLČOVANSKÁ, E.: Význam hodnôt vo vzťahu k štruktúre osobnosti. In: *Človek v centre psychologického skúmania a starostlivosti*. Acta Psychologica Tyrnaviensia, 5, 2001, s.23-32.
- LEHOVCOVÁ, M.: Jaký může mít lidské utrpení smysl? In: *Psychologie dnes*, 10, 2004, č.2, s.26-27.
- MACEK, P.: *Adolescence*. Praha: Portál, 1999.
- MACEK, P.-OSECKÁ, L.: Mravní a sociální dimenze sebezpečí adolescentu. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 25, 1990, č.4, s.301-311.
- MARIAŇSKI, J.: *W poszukiwaniu sensu życia. Szkice sociologiczno-pastoralne*. Lublin: KUL, 1990.
- ŘEHAN, V.-CAKIRPALOGLU, P.: Sociální status a hodnotová orientace mladé generace. In: *Československá psychologie*, 44, 2000, č.3, s.202-215.
- SOUKUPOVÁ, T.: Jaký je smysl vašeho života? In: *Psychologie dnes*, 10, 2004, č.10, s.17-19.
- SPIŠIAK, I. - SPIŠIAKOVÁ, J.: Hodnotový svet našich stredoškolačkov. In: *Učiteľské noviny*, 43, 1993, č.19, s.9.
- STUMM, G. - WIRTH, B.: *Psychoterapie. Schulen und Methoden. Eine orientierungshilfe für Theorie und Praxis*. Wien: Falter Verlag, 1994.
- TAVEL, P.: *Zmysel života podľa V. E. Frankla*. Bratislava: IRIS 2004. ISBN 80-89018-81-5
- ZVÍROTSKÝ, M.: Je zdraví opravdu to nejdůležitější? In: *Psychologie dnes*, 12, 2006, č.4, s.26-27.

Summary: The study describes the actual view of life meaning in the community of secondary school students' generation, and analyses the definition of life meaning on a sample of 125 respondents - secondary school students. The sample was divided according to the type of school - state school or church schools, and according to gender - male or female respondents. The results of study are compared with existed studies directed on value orientation of young people.

AKO IDENTIFIKOVAŤ PROBLÉMY DIEŤAŤA VYŽADUJÚCEHO INDIVIDUÁLNY PRÍSTUP?

Robert Sabo, Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: V článku prezentujeme nástroj pre pedagógov, ktorý by mohol zvýšiť mieru pochopenia detí s odlišnou štruktúrou a funkciami mozgu.

KLúčové slová: symptómy dieťaťa, zmena štruktúry a funkcií mozgu, pedagogická diagnostika, integrácia dieťaťa

Kto to má zvládnuť? Ja nie som špeciálny pedagóg! Prečo sa mám starať o deti s tak vážnymi problémami? Nik mi nepomôže! Je to vôbec reálne pri takom počte žiakov? A čo ostatní žiaci, nemôžem sa predsa venovať len jemu/jej! Toto už mal dávno vedieť, pozrite sa koľko má rokov! Opodstatnené otázky a námietky súvisiace so vzdelávaním detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, hlasy volajúce po podpore/pomoci alebo zbavovaní sa zodpovednosti? Pri práci s deťmi, ktoré svojím **správaním nenapĺňajú očakávaní** naše, či rodičov, nemôže byť dôvodom na ich segregáciu za prekračovanie noriem alebo nezvládanie úloh a povinností.

Realita je však taká, že z celkového počtu žiakov, ktorých vzdelávame formou individuálnej alebo skupinovej integrácie sa až okolo 80 % (na základných školách, rozdiely medzi krajinami sa pohybujú medzi 65 - 88 %) musí vyrovnávať s problémami súvisiacimi so zmenami v štruktúre a funkciách mozgu (pozri napr. Ústav informácií a prognóz v školstve). Byť pedagógom v súčasnosti znamená mať kompetencie potrebné na diagnostiku, a to aj na diagnostiku prejavov, ktoré súvisia so zmeneným zdravotným stavom dieťaťa, nevhodným sociálnym prostredím, či nadpriemerným talentom. Ešte nedávno by sme povedali: To je predsa parketa špeciálnych, liečebných, sociálnych pedagógov alebo psychológov.

V skutočnosti je celá problematika vzdelávania formou integrácie založená na tímovej spolupráci. **Konzultácie v tíme prinášajú efektívnejšie hľadanie riešení a čo je dôležité, výrazne znižujú mieru stresu a neistoty, ktorá sa spája s tvorbou individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu.** V štátnom vzdelávacom programe sú žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami rozdelení do týchto kategórií:

• **žiak so zdravotným znevýhodnením**

- žiak so zdravotným postihnutím (*s mentálnym, sluchovým, zrakovým, telesným, narušenou komunikačnou schopnosťou, autizmom alebo inými pervazívnymi vývinovými poruchami, s viacnásobným postihnutím*),

- žiak chorý alebo zdravotne oslabený, žiak s vývinovými poruchami (*porucha aktivity a pozornosti, vývinová porucha učenia, oneskorený alebo nerovnomerný vývin*), **žiak v hraničnom pásme mentálnej retardácie!**, žiak s poruchou správania (*okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení na základe rozhodnutia súdu*),

• **žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia**

• **žiak s nadaním** (intelektovým, umeleckým, športovým).

Naším zámerom je ponúknuť pedagógom nástroj, ktorý môže zvýšiť mieru pochopenia konkrétneho dieťaťa. Pokúsili sme sa vybrať **konkrétne symptómy v správaní sa a vnímaní** detí, u ktorých môžeme uvažovať o zmenách vo vývine centrálného nervového systému. **Úlohou nie je stanoviť diagnózu!** Identifikácia a popis konkrétnych prejavov dieťaťa má pomôcť pri uplatnení tzv. individuálneho prístupu. Ten si vyžaduje dôkladnú pedagogickú diagnostiku. Na základe nej môže byť realizované aj iné odborné vyšetrenie (najčastejšie psychologické, špeciálno-pedagogické, liečebno-pedagogické, neurologické a pod.). **Včasná identifikácia povahy problému môže viesť k pochopeniu dieťaťa a zmeny v našom prístupe.**

Výbrali sme niektoré zo symptómov, ktoré sa najčastejšie objavujú u detí so zmenami **v štruktúre a funkciách mozgu.** V minulosti sa v tejto súvislosti používal aj výraz ľahké mozgové dysfunkcie (LMD), ktorý celkom výstižne vyjadruje podstatu problémov u týchto detí. Do tejto kategórie môžeme zahrnúť:

• **vývinové poruchy učenia** (vývinové znamená, že s vekom majú tendenciu sa meniť),

• **poruchy aktivity a pozornosti** (v súvislosti s týmito syndrómami je zavádzajúce hovoriť o tzv. špecifických poruchách správania, vedie to k nevhodným reakciám z našej strany),

- ADD, porucha pozornosti,

- ADHD, porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou,

• **mentálne postihnutie** (hraničné pásmo mentálnej retardácie, s nejasnosťami okolo možností vzdelávania formou integrácie!),

• **fetal-alkoholové spektrum porúch** (FASD, u nás málo diskutované poruchy).

Fetal Alcohol Spectrum Disorder (FASD) je zastrešujúcim pojmom pre niekoľko porúch spôsobených užívaním alkoholu ženou počas tehotenstva. Patria sem syndrómy (rozdelené podľa miery závažnosti), u ktorých sa môžu objaviť:

• prítomné deficity v raste,

• špecifické charakteristiky na tvári,

• poškodenie CNS,

• prítomné problémy v učení, správaní, čo naznačuje poškodenie CNS,

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v § 2 „základné pojmy“ písmeno i) až q) však už pojem hraničné pásmo mentálnej retardácie neuvádza! Nemá zmysel polemizovať prečo nespokupracuje práva s ľavou. Pre prax to však znamená staronový problém. Čo s dieťaťom v hraničnom pásme mentálnej retardácie (IQ od 70 do 85) v podmienkach bežnej základnej školy, ktorej požiadavky nemá šancu zvládnuť bez výraznej redukcie osnov (často až na úroveň osnov špeciálnej základnej školy štandard A)??

- neurologické poškodenie sa môže prejavovať ako poruchy učenia, impulzivita, oslabené sociálne zručnosti, problémy s pamäťou, pozornosťou a úsudkom,
- fyzické odlišnosti môžu zahŕňať problémy v oblasti sluchu, zraku, srdca, kostrového aparátu, jemnej a hrubej motoriky. V USA a Kanade môžeme nájsť informácie o tom, že 60 - 70% mentálnych postihnutí v populácii má spojitost' s niektorým zo syndrómov fetal-alkoholového spektra porúch. (upravené z www.fasdoutreach.ca)

Predpokladáme, že máte v škole, v triede žiaka, s ktorým si aj napriek maximálnej snahe nerozumieme. Jeho výkony kolíšu, pripadá vám podráždený, zúrivý, uzatvorený, bojzlivý, nezodpovedný, detský, deštruktívny, drzí, odvrávajúci, šaškujúci a pod. Všetko sú to charakteristiky, ktoré do slovníka pedagóga nepatria. A ak, tak len v súvislosti s hľadáním riešenia, najmä zmeny v prístupe. Ponúkame vám nasledovné kroky, ktoré môžu pomôcť identifikovať jeho problém:

Krok 1:

Predstavte si žiaka/žiačku, ktorý/á vám spôsobuje vážne problémy a nedarí sa vám nájsť efektívny spôsob komunikácie. Neexistuje zjavný dôvod, pre ktorý by sa mohli v jeho/jej správaní objavovať takéto prejavy. Zakrúžkujte pri jednotlivých prejavoch mieru výskytu. Môžete pracovať spoločne, ak dieťa poznáte viacerí.

nikdy	málokedy	niekedy áno, niekedy nie	často	vždy
-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
1-2-3-4-5	vyčerpaný/á (prejavuje sa ako prílišná aktivita, podráždenosť, zúrivosť)			
1-2-3-4-5	úzkostný/á, bojzlivý/á, vyhýbajúci sa (situáciám, osobám)			
1-2-3-4-5	osamelý/á, izolovaný/á, uzatvorený/á			
1-2-3-4-5	ľahko manipulovateľný/á inými			
1-2-3-4-5	príliš dôverčivý/á			
1-2-3-4-5	vyberá si nesprávnych priateľov			
1-2-3-4-5	sebapoškodzujúce správanie			
1-2-3-4-5	úzko vymedzené emócie			
1-2-3-4-5	ľahko a často sa nahnevá, vybuchuje			
1-2-3-4-5	deprimovaný/á, výrazné emočné výkyvy, znížená tolerancia k záťaži			
1-2-3-4-5	agresívny/a			
1-2-3-4-5	deštruktívny/a			
1-2-3-4-5	odvráva, hašterivý/á, hádavý/á, urážlivý/á			
1-2-3-4-5	zľahčuje, nevníma vlastné neúspechy			
1-2-3-4-5	uniká do snov o vlastnom úspechu (doma, v škole)			
1-2-3-4-5	šaškuje, vyťahuje sa			
1-2-3-4-5	nemá vzťah k povinnostiam, zodpovednosti			

Ak sa často objavili hodnoty 4, 5, s najväčšou pravdepodobnosťou pôjde o dieťa s drobnými poškodeniami mozgu. Takéto dieťa potrebuje našu pomoc. Na začiatku v tom, že dokážeme **pomenovať konkrétne prejavy** v jeho správaní. Pre nás môže byť ťažké prijať fakt potreby **špecifického prístupu** k takémuto dieťaťu. Máme pocit, že nám to robí naschvál, nechce sa mu, je ľahostajný, fláka sa a pod. Ako hovorí Diane Malbin (1999), **dieťa vnímame ako niekoho, kto nechce**. Našou snahou by malo byť zmeniť toto vnímanie na model „**vnímam ťa ako niekoho, kto nemôže**”.

Krok 2:

Pomenujte, ako na vás takéto správanie sa dieťaťa pôsobí. Čo prežívate vy? Prečo to dieťa robí? Čo ho motivuje k takémuto správaniu? Formulujte písomne. Zapísali ste si niektorú z týchto motivácií alebo charakteristík?

- ignoruje ma, kladie odpor,
- chce získať prevahu, súperí so mnou a inými,
- robí to naschvál, zámerne provokuje, „vie” ako nahnevať,
- rozčuľuje ma, znervózňuje i ostatných,
- robí vždy niečo iné, je nedisciplinovaný,
- tvári sa, že nepočul,
- je lenivý, nesnaží sa, keby chcel...,
- správa sa ako malé dieťa, správa sa absolútne nevhodne na svoj vek,
- málo sa snaží,
- nerešpektuje autority,
- nemá žiadny vzťah k plneniu úloh.

Takéto vnímanie znižuje šancu budovať s dieťaťom kvalitný vzťah. Dôveru a porozumenie vnímame ako dôležité predpoklady motivácie k učeniu sa v akejkoľvek podobe. **Nemôžeme predsa vytvárať tlak na dieťa, aby sa zmenilo, namiesto toho, aby sme takéto prejavy vnímali ako oslabené zdravie.** Tlakom posilňujeme strach, úzkosť, privolávame zlyhanie, neúspech, čo sú zaručení pôvodcovia sekundárnych prejavov (s obrazom nešpecifických porúch správania) spomenutých v kroku 1.

Od sekundárnych prejavov je už len krôčik k terciárnym prejavom s obrazom nešpecifických porúch správania s často veľmi vážnym priebehom (klamstvo, vzdorovitosť, negativizmus, nedisciplinovanosť, úteky, záškoláctvo, sebapoškodzovanie, patologické závislosti, krádeže, vandalizmus a iné). V podstate ide o mechanizmus, ktorého účelom je chrániť integritu osobnosti a dieťa sa takto bráni vnútorným i vonkajším tlakom. Žiaľ, nie najvhodnejším spôsobom. Sú to vlastne prirodzené obranné prejavy, vyvinuté počas obdobia, keď medzi dotýčným a jeho okolím neexistuje porozumenie. „*Sú často spoločnosťou odmietané alebo prijímané ambivalentne, zažívajú častejšie kritiku, bývajú hodnotené ako neúspešné, sú považované za vinníkov svojich neúspechov a problematického správania, čím si vytvárajú o sebe obraz osoby nežiaducej, neschopnej a neúspešnej s pocitom viny za negatívne prejavy*” (Tichá E., 2007, s.113).

Našou úlohou nie je dieťaťu stanoviť diagnózu (len poradenské zariadenia). **Pomenovať konkrétne prejavy v správaní** je základným východiskom pre hľadanie vhodnej stratégie, optimálneho prístupu. A ak je dieťa vzdelávané formou integrácie, **formulovať ciele a úlohy** do individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu je v takomto prípade omnoho jednoduchšie. Okrem intuície máme k dispozícii nástroje profesionálov. Takým nástrojom je **pedagogická diagnostika**, dôkladná, priebežná, s hypotézami, našimi prognózami a hlavne konzultovaná s kolegami. Naše očakávania k dieťaťu, k jeho výkonom by mali odrážať jeho možnosti.

Kvalitné pozorovanie = reálne očakávania = potvrdenie očakávaní = motivácia k spolupráci

Krok 3:

Predstavte si toho istého žiaka/žiačku, ktorý/á vám spôsobuje vážne problémy a nedarí sa vám nájsť efektívny spôsob komunikácie. Zakrúžkujte pri jednotlivých prejavoch mieru výskytu.

nikdy -1-	málokedy -2-	niekedy áno, niekedy nie -3-	často -4-	vždy -5-	
1-2-3-4-5					záujmy a hry odrážajú nižšiu úroveň
1-2-3-4-5					môže sa zdať na svoj vek „nezodpovedným“
1-2-3-4-5					uprednostňuje mladších kamarátov
1-2-3-4-5					ľahko ovplyvniteľný/á
1-2-3-4-5					v rušnom prostredí preťažený/á, rýchlo sa rozruší, prestáva sa ovládať
1-2-3-4-5					zdá sa, že nepociťuje bolesť
1-2-3-4-5					ľahko sa unaví
1-2-3-4-5					mimovoľné pohyby rúk, nôh, neustále sa musí hýbať
1-2-3-4-5					neschopný/á zotrvať na jednom mieste
1-2-3-4-5					neschopný/á relaxovať, vychutnať „ničnerobenie“
1-2-3-4-5					ťažko zrozumiteľný prejav
1-2-3-4-5					veľmi expresívne vyjadrovanie, môže byť mimo rozhovoru
1-2-3-4-5					odpovedá skôr, ako je dokončená otázka
1-2-3-4-5					prerušuje a zasahuje do komunikácie iných
1-2-3-4-5					vymýšľa si, príbehy sa môžu zdať vymyslené
1-2-3-4-5					s ťažkosťami pomenúva pocity a hovorí o nich
1-2-3-4-5					pomalé sluchové tempo (pýta sa „Čo?“ často hovorí „Neviem“)
1-2-3-4-5					pomalé kognitívne tempo (chvíľu trvá kým odpovie)
1-2-3-4-5					problémy v orientácii v čase a priestore
1-2-3-4-5					problémy v pravo-ľavej orientácii
1-2-3-4-5					slabá krátkodobá sluchová pamäť (nepamätá si inštrukcie, zvlášť tie zložitejšie)
1-2-3-4-5					opakuje inštrukcie, ale nevie ich zrealizovať
1-2-3-4-5					nepostupuje podľa pokynov a preto nedokončí úlohu
1-2-3-4-5					nevyrovnaný výkon („dobré a zlé“ dni, situácie, osoby)
1-2-3-4-5					informácie potrebuje mať vysvetlené rôznymi spôsobmi a viackrát
1-2-3-4-5					dokáže vnímať len malé množstvo informácií
1-2-3-4-5					uvedomuje si len náhodné podnety, alebo detaily
1-2-3-4-5					akoby sa nevedel/a poučiť z minulých skúseností
1-2-3-4-5					má problémy s organizovaním a plánovaním dňa (napr. často mešká)
1-2-3-4-5					má problém začať a skončiť úlohu pozostávajúcu z viacerých krokov
1-2-3-4-5					má problém určiť si ciele a plánovať si činnosť k ich dosiahnutiu
1-2-3-4-5					môže byť nepokojný/á pri zmenách (rozvrh, plán, osoby, nábytok), až sa im bráni
1-2-3-4-5					nevie nájsť pomocky, nemá prehľad vo svojich veciach
1-2-3-4-5					impulzívny/a, neschopný/á potlačiť reakcie
1-2-3-4-5					problém s predpovedaním výsledkov, pochopením následnosti javov
1-2-3-4-5					naučené pravidlá nedokáže aplikovať v iných prípadoch
1-2-3-4-5					ťažko sa rozhoduje, nevie sa „prejaviť“
1-2-3-4-5					neistý/á v situáciách, ktoré vyžadujú správnu alebo rýchlu odpoveď

(podľa Malbin 1999, Tichá 2007, Mezera)

Pri posudzovaní prítomnosti uvedených prejavov v správaní sa dieťaťa je dobré dbať na niekoľko zásad. Dodržanie týchto odporúčaní môže zvýšiť kvalitu pozorovania (upravené podľa Mezera A., Škeřík L., Kubiče J.):

- popisujte súčasné správanie sa dieťaťa,
- formulujte vašu osobnú skúsenosť s konkrétnym dieťaťom,
- eliminujte dôsledky stigmatizácie (nálepkovania), popisujte vlastné dojmy u daného dieťaťa,
- myslite na konkrétne situácie, nesnažte sa zachytiť celkový obraz správania sa dieťaťa pri jednotlivých položkách (deti sa v rôznych situáciách správajú odlišne),
- snažte sa každý z ponúknutých prejavov hodnotiť nezávisle na ostatných,

Niekedy je veľmi ťažké, priam nemožné odlišiť primárne prejavy od sekundárnych, či terciárnych. Toto umelé rozdelenie nám má pomôcť čo najvýstižnejšie popísať konkrétne prejavy dieťaťa. Uvedené primárne symptómy (krok 3) je možné využiť ako inšpiráciu, na čo sa **zamerat' pri pozorovaní dieťaťa**. Ak sa mi nedarí posúdiť mieru výskytu u niektorého zo symptómov, môže to znamenať, že dieťa v tejto oblasti problémy nemá, ale tak isto, že danej oblasti som nevenoval dostatočnú pozornosť.

Najdôležitejšie však je, že ak sú symptómy u dieťaťa pozorovateľné, mám jedinečnú šancu zmeniť môj prístup k dieťaťu a ponúknuť mu podnety, ktoré je schopné spracovať. Dáme mu najavo, že ho vnímame také, aké je a zvýšime jeho šancu zažiť si úspech.

V pedagogickom prístupe je potrebné dbať najmä na tieto zásady:

Začínáme tam, kde sa dieťa aktuálne nachádza. Postupne naše nároky zvyšujeme. Akceptujeme aktuálnu vývinovú úroveň dieťaťa! Fyzický vek nemôže byť jediným kritériom.

Akceptácia - prvý nevyhnutný krok

Pracujete s dieťaťom, ktorého mozog spracúva, interpretuje, triedi, usporadúva, modifikuje prichádzajúce podnety inak, rozdielne. Vašou povinnosťou je tento fakt akceptovať. Je to náročné, pretože zmenené zdravie v tomto prípade nie je badateľné na prvý pohľad. Nikoho z nás nenapadne nútiť dieťa so zápalom pľúc behať po ihrisku, no deťom s drobnými poškodeniami mozgu bežne dávame úlohy, ktoré momentálne nemajú možnosť zvládnuť. Nevšímajte si fyzický vek dieťaťa, v tomto prípade je to zavádzajúci údaj, ktorý nás mátie a vrhá do nereálnych očakávaní a nárokov.

Emócie

Dieťa môže mať problém s vyjadrovaním emócií. Je dôležité citlivo vnímať i tie najjemnejšie signály, čítať jeho/jej neverbálne prejavy, ktoré môžu upozorniť na prežívané emócie (najmä úzkosť, smútok, hnev, či iné zraňujúce pocity). V spojení s problémami v ovládaní impulzivitu to môže často končiť konfliktami s rovesníkmi, či dospelými. V prípade, že je potrebné napomenutie, či udelenie trestu, malo by k tomu dôjsť bezprostredne po akcii. Inak sa môže stať, že nebude vedieť za čo ho/ju trestáte. Z toho pramenia ďalšie pocity frustrácie, smútku, nepochopenia a pod.

Zmeny

Ťažkosťi s prijímaním zmien môžete zmierniť používaním dohodovaných signálov v situáciách, keď sa blíži koniec hodiny, mení sa typ činnosti, striedajú sa úlohy, je potrebné zmeniť miesto a pod. (piktogramy, zvukový signál, dohodovaný jemný dotyk, pohľad, špeciálne slovo...). Dieťa potrebuje dostatok času na uvedomenie si potrebných úkonov, ktoré súvisia

s blížiacou sa zmenou. Upozornite ho/ju na zmenu s dostatočnou časovou rezervou. Pomenujte jednotlivé kroky, ktoré bude treba vykonať.

Úlohy

Zadávať len jednu úlohu. Overte si, či zadanie pochopil/a. Snažte sa používať jazyk zrozumiteľný dieťaťu (spomeňte si, aké je i pre vás vyčerpávajúce čítať odborné texty s množstvom cudzích výrazov). Inštrukciu opakujte, dávajte pozor na to, aby ste použili rovnakú formuláciu. Nové typy úloh, aktivít prejdite najprv spoločne. Pomáha rozdeliť ich na menšie kroky. Pri písomných prácach alebo pracovných listoch môže dieťaťu pomôcť, keď je na jednom liste len jedna úloha. Po skončení dostane ďalšiu. Orientáciu môže uľahčiť i zoznam úloh na viditeľnom mieste, kde si má možnosť kontrolovať splnené, nespĺnené úlohy (napr. počas vyučovacieho bloku, konkrétneho predmetu, dňa, týždňa, mesiaca...).

Miesto

Pomáha nemeniť zasadací poriadok. Niekedy potrebuje takéto dieťa celú lavicu, potrebuje priestor na nohy, ruky (motorický nepokoj, niekedy pomáha fit lopta namiesto stoličky), ale aj pomôcky (môže byť schopné pracovať, len keď ich má všetky na očiach). Je pre vás výhodou, keď sa môžete kedykoľvek k jeho miestu priblížiť.

Pomôcky

Dovoľte používať dieťaťu akékoľvek pomôcky, ktoré mu uľahčujú prácu. Podložky (proti klzaniu knihy, zošitov), čítacie okienka (orientácia v texte), farebná fólia (posledné zistenia ukazujú na fakt, že dieťaťu s poruchou čítania pomáha farebná fólia odlišovať text na pozadí), prehľadné tabuľky (k rôznym preberaným témam), číselné osi (chápanie čísla), hrubšie perá,

pravítka a pod (problémy s jemnou motorikou), kalkulačky, počítač (pri zvlášť narušenej jemnej motorike adekvátna náhrada písania). Dôležité je venovať pozornosť „výrobe“ pomôcky - dieťa by malo byť aktívne v tomto procese (pomoc špeciálneho, liečebného pedagóga je optimálnym riešením), rodiča nevynímajúc. Zvládnuť prácu s pomôckou môže byť náročný a zdĺhavý proces, no o to dôležitejší. Pre dieťa bude v budúcom živote neodmysliteľnou súčasťou hľadanie iných postupov, riešení (kompenzácia vlastného znevýhodnenia pomocou rôznych alternatívnych postupov, či pomôcok).

Záver

Skutočne môžeme hovoriť o deťoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami? Spomeňme si na Maslowovu hierarchiu potrieb. Obráťme pozornosť k sebe. Jednoducho pracujeme s deťmi s rozdielnym vnímaním, prežívaním, možnosťami. Či už pre zjavný alebo voľným okom nepozorovateľný dôvod (napr. zdravotné znevýhodnenie, vplyv prostredia ...) - **našou úlohou je hľadať prístup, ktorý dieťaťu vyhovuje. A tu už vôbec nemusíme hovoriť o „špeciálnych“ potrebách, skôr o „špecifickom“ alebo ak chcete individuálnom prístupe. Vnímate ten rozdiel?**

Viac informácií aj na:

www.navrat.sk, www.fascets.org, www.fasdoutreach.ca,
www.come-over.to/FASCRC/,
www.cmaj.ca, www.faslink.org
www.fasd.brighttomorrow.com,
www.uips.sk, www.statpedu.sk, www.minedu.sk

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- MALBIN, D.: FASCETS neurobehaviorálny skríningový nástroj: kritériá významnosti. Prevzaté z: *Diagnostic Guide for FAS and Related Conditions*, FAS DPN, University of Washington 1999. Preklad - Návrat, o.z. 2007.
- TICHÁ, E.: Základy pedagogiky jednotlivcov s poruchami správania. In: *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl*. Bratislava, Univerzita Komenského - Pedagogická fakulta, 2007, s. 109-131. ISBN 978-80-89113-30-9.
- MEZERA A., ŠKERÍK L., KUBÍČE, J.: *Dotazník školského správania žiaka (T-184)*.
<http://www.fasdoutreach.ca/elearning/learning-about-fasd> 8. 7. 2008
<http://www.uips.sk/externe/statisticke-rocenky> 29. 9. 2008

Summary: *The article presents a tool for teachers which should increase understanding of children with variant brain structure or function.*

AJ DEŤOM SA DÁ POMÔCŤ

SKÚSENOSTI Z UPLOTŇOVANIA PROJEKTU PODPORNÉHO VZDELÁVANIA PROTIDROGOVEJ PREVENČIE V PODMIENKACH ŠZŠ V SPIŠSKEJ NOVEJ VSI

Mária Fabšíková, Špeciálna základná škola Fabinicho 3, Spišská Nová Ves

Anotácia: *Príspevok opisuje princípy a obsah podporného vzdelávania, jeho priebeh a formy a prináša aj skúsenosti s uplatňovaním tohto programu v špeciálnej základnej škole.*

Kľúčové slová: *drogová závislosť, drogová prevencia, program protidrogovej prevencie, špeciálna základná škola*

Drogová závislosť je v slovenskej spoločnosti rastúcim fenoménom a výrazne sa šíri medzi školopovinnou mládežou. Tento fakt zarezoval aj na našej Špeciálnej základnej škole v Spišskej Novej Vsi, ktorú navštevujú aj deti vyrastajúce v rodinách, kde majú problémy s nadmerným používaním alkoholu. Dynamika týchto rodín im neposkytuje potrebné ochranné faktory pred škodlivými vplyvmi, takže čelia reálnej hrozbe závislosti od alkoholu či iných drog. Alkohol je pre deti hrozbou najmä pre jeho ľahkú dostupnosť v rodinách, ale aj

pre časté nedodržovanie legislatívnych predpisov (predaj alkoholu mladistvým do 18 rokov). Vysoká tolerancia spoločnosti voči užívaniu alkoholu spôsobuje, že prvé kontakty a návyky naň začínajú v čoraz mladšom veku.

Protidrogová činnosť na Slovensku sa všeobecne orientuje na ciele, ktoré vyplývajú z Národného programu boja proti drogám. Napriek skutočnosti, že preventívne činnosti na našej škole sa každý rok obohacujú novými, zaujímavými aktivitami a formami, výsledky nezodpovedali potrebám. Preto sme sa

rozhodli realizovať program protidrogovej prevencie inovatívnym spôsobom. Hľadali sme možnosť, pomocou ktorej by žiaci získali vedomosti o škodlivosti alkoholu a iných drog a zároveň by sa učili spoznávať rizikové faktory ovplyvňujúce závislosť i ochranné faktory, ktoré by ich chránili pred závislosťou a rozvíjali ich schopnosť zvládať zložité životné situácie.

Rizikové faktory sú tie, ktoré sú spájané s vyššou možnosťou zneužívania drog. Je potrebné upozorniť na tieto skutočnosti. Ak je niekto v ohrození, neznamená to, že sa stane závislým. To, čo ohrozuje jedného, nemusí ohrozovať iného. Riziko ohrozenia sa stáva rozpoznateľným v rôznych obdobiach života dieťaťa. Napríklad, agresívne správanie u malého dieťaťa indikuje nedostatok kontroly nad impulzívnym správaním. Ak sa tento problém nebude riešiť, stane sa rizikovým faktorom. Môže mať za následok odmietnutie rovesníkmi, tresty od učiteľov a zlyhávanie v učení, čo môže viesť k združovaniu sa s tými, čo užívajú drogy atď. Identifikovanie rizikových faktorov u detí v mladom veku a intervencia v prospech zmeny je veľmi dôležitá, lebo jej oddalovanie až do dospievania s veľkou pravdepodobnosťou iba sťažuje zvládanie týchto rizík. Keďže rizikové faktory môžu viesť k závislosti, veľmi dôležitým cieľom prevencie je vyvážiť rizikové a ochranné faktory.

Faktory spájané so znižovaním rizika zneužívania drog sa nazývajú **ochranné** faktory. Niektoré rizikové a ochranné faktory sa vzájomne vylučujú - prítomnosť jedného znamená neprítomnosť druhého. Ako bolo uvedené v príklade, agresívne správanie v ranom veku, rizikový faktor, indikuje absenciu kontroly impulzívneho správania, kľúčového ochranného faktora. Iné rizikové a ochranné faktory sú vzájomne nezávislé. Napríklad, drogy sa môžu vyskytovať v prostredí školy, aj keď škola má protidrogovú stratégiu.

Dôležitým kritériom pre inovatívny prístup k realizácii programu protidrogovej prevencie bola prítomnosť programu - v jeho obsahu, dynamike i v spôsobe realizácie. Cieľom bolo poskytnúť žiakom nový prístup k osvojovaniu zručností a vytvoriť prostredie vzájomnej dôvery, v ktorej by prevládali pocit bezpečia a z neho plynúca otvorenosť.

Tieto kritéria zohľadňoval program podporného vzdelávania *Aj deťom sa dá pomôcť*. Program pripravila na základe materiálov *Centra prevencie zneužívania látok*, ktorý je súčasťou Ministerstva zdravotníctva USA, nezisková organizácia Život bez závislosti so sídlom v Poprade. V roku 2005 sme nadviazali spoluprácu s pracovníkmi tejto organizácie a začali sme experimentálne overovanie takto koncipovaného vzdelávania. Gestorom experimentálneho overovania sa v roku 2006 stal Štátny pedagogický ústav v Bratislave.

V rámci tohto príspevku by sme chceli opísať princípy a obsah podporného vzdelávania, jeho priebeh a formy, prínos programu, ako aj interpretovať skúsenosti, ktoré sme získali počas uplynulých dvoch rokov pri realizácii programu. Záverom by sme chceli načrtnúť niektoré odporúčania ohľadom možnosti jeho využitia v protidrogovej prevencii.

Princípy a obsah podporného vzdelávania

Práca s deťmi, ktoré boli vybrané do podporného vzdelávania, prebiehala na základe materiálov vypracovaných skupinou odborníkov - výskumných pracovníkov v oblasti prevencie, vývinových psychológov a riaditeľov už jestvujúcich programov pre deti.

Program vzdelávania zohľadňoval štyri základné princípy:

- *Deti si zaslúžia, aby sme s nimi zaobchádzali dôstojne*

a s rešpektom a aby sme brali ohľad na ich hodnotu.

- *Deti si zaslúžia, aby boli vypočuté a pochopené.*
- *Deti si zaslúžia šancu byť deťmi.*
- *Deti si zaslúžia právo na vlastnú liečbu a zotavovanie.*

Na tomto základe bolo postavené to, čo sa s deťmi robilo i to, ako sa to robilo.

Obsahové členenie programu:

Program bol obsahovo rozčlenený do šiestich tém - závislosť, pocity, riešenie problémov, liečba a zotavovanie, dôveryhodní ľudia, vyrovnávanie sa so situáciami. Jednotlivé témy sa počas školského roka cyklicky opakovali štyrikrát. Cieľom tém bolo pomôcť deťom:

- *Pochopiť závislosť a jej vplyv na celú rodinu.* Vzdelávací podporný program poskytoval deťom informácie o závislosti ako o chorobe rodiny a o jej účinkoch na každého člena rodiny.
- *Pomôcť im identifikovať a vyjadriť svoje pocity a pochopiť, prečo je to dôležité.* Dozvedeli sa, že oni závislosť u nikoho nespôsobili a ani ju nemôžu kontrolovať alebo vyliečiť.
- *Naučiť ich, ako robiť rozhodnutia.* Učili sa, že vždy majú viacero možností.
- *Pochopiť, čo zahŕňa liečenie a zotavovanie závislého človeka i rodiny.* Naučili sa, že liečba a zotavovanie sú možné, ale ide o celoživotný proces, ktorý zahŕňa fyzickú, emocionálnu, mentálnu, sociálnu a duchovnú stránku života.
- *Naučiť sa, ako rozpoznať bezpečných ľudí, ktorí im môžu pomôcť a ako ich osloviť.* Osvojovali si zručnosti, ktoré im pomôžu budovať lepší vzťah s inými ľuďmi, riešiť problémy, efektívnejšie komunikovať, identifikovať pocity a riešiť ich zdravším spôsobom, vyrovnávať sa so situáciami, v ktorých sa nachádzajú, a hľadať pomoc u iných.

Priebeh a formy vzdelávania

Experimentálne overovanie podporného vzdelávania prebiehalo na našej škole počas dvoch školských rokov. V školskom roku 2005/2006 bola overovaná kultúrna relevantnosť vzdelávacieho materiálu. V školskom roku 2006/2007, so súhlasom MŠ SR a pod odborným vedením ŠPÚ v Bratislave, bola overovaná efektívnosť podporného vzdelávania v podmienkach špeciálnej základnej školy.

Podporné vzdelávanie na škole prebiehalo v rámci dvoch skupín - mladších žiakov (6. - 7. ročník) a starších žiakov (7. - 9. ročník). Každá skupina žiakov sa stretávala raz za týždeň na jednej vyučovacej hodine. V jednej skupine bolo 6 - 12 žiakov. Počas prvého školského roka pracovali so žiakmi dvaja lektori neziskovej organizácie, počas druhého školského roka dvaja lektori a jeden učiteľ školy.

Práca v skupine sme uprednostnili preto, lebo u jednotlivcov potvrdzuje ich vnímanie i interpretáciu životných situácií, oslobodzuje od pocitu viny a pomáha získať náhľad. Pomáha deťom oddeliť rodičov od správania sa rodičov. Zvyšuje pravdepodobnosť prelomenia popierania. Skupina poskytuje deťom bezpečie a ochranu. Deti si v skupine budujú dôveru v sociálnych situáciách a vytvárajú príležitosť k potvrdeniu skupinou. Práca v skupine umožňovala deťom skúsiť si nové prístupy k starým problémom. V skupine sa učili zručnosti starať sa o seba a skupina im ponúkala nádej a pomoc pri vyrovnávaní sa so situáciami.

Každé stretnutie malo rovnakú štruktúru - úvodnú časť, hlavnú aktivitu a záver. V rámci úvodu prebehlo privítanie žiakov, opakovanie štyroch základných právd o závislosti a rodine (závislosť je choroba; čím v skoršom veku niekto začne užívať návykové látky, tým skôr ochorie; nejestvuje dokonalá rodina; to, že je niekto v mojej rodine závislý, nie je moja vina), opakovanie pravidiel skupiny (rozprávame po

jednom; navzájom sa rešpektujeme; máme iba pozitívne poznámky; mám právo posunúť poradie; čo sa tu povie, tu aj zostane). Po opakovaní nasledoval test a úvodná aktivita, ktorá mala za cieľ pripraviť deti na preberanie témy stretnutia. (Táto časť trvala asi 10 minút.) Hlavnú časť stretnutia tvorila téma a s ňou spojená aktivita zážitkového učenia - scéna, hra. Žiaci s pomocou lektorov reflektovali svoju skúsenosť s danou témou. Skúsenosť bola vyjadrovaná najmä pomocou aktivít, na ktoré nadväzovali rozhovory riadené lektorom. (Táto časť trvala asi 25 minút.) V záverečnej časti lektor za účasti žiakov zhrnul hlavné myšlienky a zručnosti vyplývajúce z danej témy a urobil so žiakmi záverečný test. Stretnutie bolo ukončené záverečnou aktivitou, ktorej cieľom bolo upevniť spolupatričnosť skupiny. (Záverečná časť trvala asi 10 minút, do vyučovacej hodiny.)

Materiály vzdelávania zahŕňali aj scenáre k jednotlivým usmerňovaným aktivitám, ktoré prebiehali formou zážitkového učenia. Využívali sa scény, hry, práca v skupinách, súťaže a spoločné uvažovanie nad témami stretnutí.

Prínos programu, skúsenosti s podporným vzdelávaním

Skupiny žiakov, ktoré sa počas uplynulých dvoch rokov zúčastňovali na podpornom vzdelávaní, v programe nachádzali posolstvá, ktoré im pomáhali chápať ich rodinnú situáciu a vyrovnávať sa s ňou:

- Nie si sám, jestvuje veľa detí, ktoré žijú v podobnej rodine ako tvoja.

- Závislosť v tvojej rodine nie je tvojou vinou.

- Zaslúhaš si pomoc a jestvuje pre teba pomoc.

- Závislosť je choroba.

- Je v poriadku mať také pocity, aké máš.

Počas realizácie programu bolo možné pozorovať, ako u žiakov postupne dochádzalo k zmenám, k vytváraniu nových návykov a zručností, najmä v týchto oblastiach:

- Osvojovanie vedomostí a zručností v oblasti prevencie alkoholu.

- Rozvoj sebapoznania, sociálnych a komunikačných zručností:

- schopnosť prežívať svoje pocity a slobodne ich vyjadrovať,
- uvedomovať si svoje správanie, riziko a zodpovednosť za svoje rozhodnutia,

- neobviňovať iných za svoje chyby.

- Zmena sociálneho správania, posilnenie autoregulácie:

- priblíženie inej hodnotovej orientácie,

- možnosť rozvoja silných stránok osobnosti žiaka,

- úcta k sebe aj iným - slušné vystupovanie, spolupatričnosť a prajnosť,

- posilňovanie ochranných faktorov, znižovanie izolovanosti,

- získavať schopnosti riešiť a zotaviť sa z náročnej situácie,

- upevnenie zdravého spôsobu života.

Prínos takto koncipovaného programu sa prejavil v podmienkach našej špeciálnej základnej školy najmä u starších žiakov. Došlo u nich k pozitívnym zmenám v oblasti postojev a hodnôt a k znižovaniu faktorov problémového správania a emocionálneho ladenia. U niektorých sa zlepšili aj vzdelávacie výsledky.



Ukážka skupinovej práce

Záver

Závislosť, rovnako ako každý iný zdroj spôsobujúci dysfunkciu v rodine, ovplyvňuje každého člena v rodine. Členovia takejto rodiny rozvíjajú nezdravý spôsob vzájomnej komunikácie a riešenia svojich problémov. Spôsoby, ktorými závislosť a zneužívanie látok v rodine ovplyvňujú deti, sú dostatočne vážne a zasluhujú si našu pozornosť i hľadanie riešení. Včasná intervencia prostredníctvom prevencie totiž môže pomôcť znížiť alebo predísť poruchám duševného zdravia, najmä depresii a úzkostným poruchám, ale aj problémom spojeným so zneužívaním návykových látok.

Keď škola alebo iné subjekty v spoločnosti poskytujú pomoc, pomáhajú tým zlepšovať učenie sa a správanie žiakov v triede a tým zároveň zvyšujú emocionálnu bezpečnosť zraniteľných, vážne ohrozených detí. Program podporného vzdelávania, ktorý bol na našej škole experimentálne overovaný, poskytol zúčastneným žiakom vzdelávanie o závislosti a vytváral im rámec pre vyjadrenie toho, čo prežívajú. Žiaci počas vzdelávania zistovali, že zotavovanie sa je proces, a boli uist'ované, že potrebujú a zaslúžia si podporu a pomoc.

Škola ako druhý najsilnejší socializačný činiteľ zohráva kľúčovú rolu pre emocionálny, kognitívny a sociálny rozvoj dieťaťa. Je po rodine druhým, najčastejším miestom objavovania rizikových a ochranných faktorov. Z toho dôvodu by mala škola prioritne vykonávať preventívne protidrogové činnosti. Realizácia preventívnych aktivít môže okrem podporného vzdelávania pre deti z rizikových rodín prebiehať aj na hodinách EV, OV, na krúžku alebo v klube. Prevenciu fajčenia a iných nelátkových závislostí možno riešiť aj v spolupráci so sociálnym pracovníkom na škole.

Po dvojročných skúsenostiach s programom podporného vzdelávania sme dospeli k záveru, že program je vhodný pre jeho implementáciu v rámci protidrogovej prevencie, najmä u detí z rizikového prostredia. V školskom roku 2007/2008, ako aj v budúcom období, máme záujem pokračovať v rámci protidrogovej prevencie v realizácii programu podporného vzdelávania. Naším cieľom je využívať odborný a osobnostný potenciál pedagógov, ktorí sa zúčastňovali na experimentálnom overovaní podporného vzdelávania. Zároveň chceme využívať možnosti ďalšieho vzdelávania našich pedagógov v rámci akreditovaných vzdelávacích aktivít neziskovej organizácie

Život bez závislostí, ktorá v oblasti prevencie drogových závislostí u detí a mládeže vyvinula tri vzdelávacie moduly. Na základe našich skúseností budeme radi, ak sa do programu zapoja aj iné školy.

Poznámka: Pri písaní tohto materiálu boli použité aj príspevky, ktoré odznali na Krajskom seminári protidrogovej

prevencie, ktorý sa konal 29. októbra 2007 v Spišskej Novej Vsi. Na seminári bolo hodnotené experimentálne overovanie podporného vzdelávania a okrem príspevku autorky odznali aj príspevky Joyce De ridder, PhD., Jozefa Brenkusa, PhD. zo Života bez závislostí a príspevok PhDr. Margity Levčíkovej, CSc., zo Štátneho pedagogického ústavu. Plné znenie príspevkov je dostupné na www.zivotbezzavislosti.sk.

Summary: The article sets out the principles and content of the support education, its progress and forms and also includes experience gained in putting into practice this programme in a special needs primary school.

VÝCHOVNÉ MOŽNOSTI REKLAMY U DETÍ MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Eva Poláková, Fakulta masmediálnej komunikácie, Univerzita Cyrila a Metoda Trnava

Anotácia: Príspevok informuje o výsledkoch prieskumu realizovanom na malej (38 respondentov), dostupnej vzorke žiakov 3. ročníka ZŠ, v ktorom sa potvrdilo, že deti mladšieho školského veku ešte nedokážu reálne vnímať reklamné posolstvo, ale zato reklamu dobre poznajú, fascinuje ich, veľmi dobre si ju zapamätajú - čo by sa dalo využiť vo výchove detí v rodine aj v škole.

KLúčové slová: reklama, vplyv reklamy na deti, správanie sa detí vplyvom reklamy, rozvíjanie pamäte reklamnými šotmi.

Vplyv reklamy na deti

Deti a mládež si pozeraním televízie a súčasným percipovaním ponúkaných reklám už v ranom veku osvojuje prvky konzumného správania sa, pretože takmer vo všetkých obľúbených detských programoch sú zobrazované luxusné výrobky a ich súčasťou je reklama na značkové hračky a výrobky. To vyvoláva u mnohých detí predstavu, že je to štandard bežného života. Deti nechápu, že v živote môže trvať mnoho rokov, kým si človek môže dovoliť luxusný tovar (ak sa mu to vôbec podarí). U detí môže ľahko vzniknúť pocit, že je možné tieto veci získať i nezaslúžene. Zvlášť veľkým problémom je to najmä u detí zo sociálne slabších rodín, ktorých rodičia sú bez zamestnania a deti majú malé vyhliadky získať symboly blahobytu.

Samozrejme, ani vplyv reklamy sa nedá vnímať čierno-bielo. Aj v reklame pôsobiacej na detského recipienta možno dekodovať pozitívne i negatívne prvky, niektoré z nich uvádzame (podľa: www.detimyacassk):

Pozitívny vplyv reklamy vidíme:

- v zdrojoch informácií o produktoch, o kultúrnych a odborných podujatiach, o časopisoch a pod., ktoré môžu byť pre konzumenta, vrátane dieťaťa zaujímavé, ale i prospešné,
- v podnecovaní k charitatívnemu, pomáhajúcemu správaniu - ide o pozitívne podnecujúce reklamy, ktoré upozorňujú na potrebu pomôcť rôznym ohrozeným či znevýhodneným sociálnym skupinám, alebo žiadajú o pomoc pre obeť prírodných katastrof a pod.,
- v posilňovaní schopnosti empatie a sociálneho cítenia „nie len mať ale i dať“ a byť tu i pre druhých, sociálna reklama zvyšuje pozitívne hodnotové nastavenie a pozitívny vplyv na medziľudské vzťahy,
- v motivácii pracovať na sebe, aby som niečo dosiahol, mohol mať určitú vec či hračku,
- v ovplyvňovaní zmyslového vnímania prostredníctvom zraku, sluchu sa môže posilniť estetické cítenie a častým opakovaním sa rozvíjajú aj rečové schopnosti,
- v sugestívnej sile reklamy, ktorá môže posilniť prirodzenú zvedavosť a túžbu po poznaní.

Možné negatívne vplyvy reklamy na dieťa:

- dieťa sa podvedome stáva konzumentom reklamy, často proti svojej vôli, napr. nakupovanie často reklamovaných sladkostí a hračiek zo svojho vreckového, strata vlastnej voľby,
- podvedomá manipulácia dieťaťa na budúceho zákazníka,
- podriadenie sa reklame - zníženie úrovne vlastných predstáv a túžob,
- potenciálny vzor správania sa, často nevhodný a neuskutočniteľný pre dieťa - reklama ako forma sociálneho učenia,
- reklama ako nereálny model života, únik do fiktívneho sveta - všetko je možné, všetko je krásne, ľahko dosiahnuteľné a pod.,
- vytváranie si fiktívneho vzťahu k osobe alebo predmetu z reklamy - absencia spätnej emočnej väzby,
- zásah do tvorby, resp. už vybudovaného hodnotového systému, vyvolávanie neistôt, strata vlastného rozhodovania, smerovania, často až zásah do rodinného života, udávanie smeru potrieb, nákupu pod vplyvom reklamy, manipulácia rodiny.

Ako deti vnímajú reklamu

Problematika detskej reklamy sa začala diskutovať už pri jej zrode pred niekoľkými desaťročiami. Deti berú reklamu ako obraz reality a postoj k nej vyjadrujú nielen verbálne - opakovaním dialógov a sloganov, ale aj neverbálnym správaním - napodobňovaním výrazov a správania, ktoré vidia v reklame. Výrobcovia si tiež uvedomujú, že deti ako spotrebitelia zohrávajú na trhu dôležitú úlohu a dokonca majú vplyv na rozhodnutia rodičov pri nákupe, usilujú sa preto aj u detí, svojich budúcich zákazníkov, vytvoriť lojalitu k značke či produktu, ktorý ponúkajú.

Cieľom detskej reklamy je vytvorenie citového vzťahu medzi výrobkom a detským príjemcom. Reklama totiž nepôsobí iba na rozum recipienta, ale predovšetkým na jeho city, vôľu, fantáziu, motivačné zložky osobnosti, hodnotovú orientáciu a pod. Preto sa môže často stať, že prichádza k rozporu medzi dokonalou formou reklamy a jej nie celkom vhodným obsahom. Pre deti často nie je ľahké pochopiť výpoveď danej reklamy.

Reklama im poskytuje iba veľmi krátky čas na to, aby informácie prijali, vyhodnotili, spracovali ich a vyvodili z nich vlastné závery.

Malé deti, vo veku troch až štyroch rokov, nie sú schopné ešte rozlišovať v televíznom reklamnom vysielaní medzi realitou a fantáziou, a to ani v prípade, že sa im rodič bude snažiť podstatu reklamy vysvetliť. Príčinou je najmä nedostatok skúseností. V tejto vekovej skupine reklama najrýchlejšie dokáže vzbudiť potrebu niečo vlastniť, ale po jej uspokojení sa tento pocit rýchlo vytráca a necháva miesto pre ďalšiu neuspokojenú potrebu. Niektoré produkty deti chcú nie preto, lebo ich potrebujú, ale preto, že ich k tomu núti ich okolie, rovesníci a nadobúdajú dojem, že ak nebudú produkt vlastniť, budú v kolektíve menejcenné.

Deti okolo ôsmeho roku života sa začínajú v reklame lepšie orientovať, začínajú ju hodnotiť. Rozlišujú medzi dobrou či zlou, alebo zaujímavou či nezaujímavou reklamou. Deväť až desať ročné deti začínajú reklamu konfrontovať so skutočnosťou, sú citlivé na nesúlad medzi ideálnou predstavou a reálnymi možnosťami získať propagovaný produkt. Táto skutočnosť vedie k vzniku kritických až negatívnych postojov tejto vekovej skupiny. Najlepšie to vystihuje ich časté tvrdenie: „Reklama klame“. Deti medzi desiatym až trinástym rokom sa stávajú spotrebiteľmi a začína sa u nich vývoj povedomia značiek. Skupina mládeže vo veku štrnásť až devätnásť rokov býva označovaná ako „reklamní narkomani“, pretože absorbujú aj časť reklamy určenej dospelému jedincovi.

Pre tvorcov reklamy je najvýznamnejšia skupina detí vo veku medzi siedmym až štrnástym rokom života, pretože tie sa pod vplyvom reklamy stávajú šíriteľmi marketingových informácií medzi svojimi rovesníkmi a aj významnými spotrebiteľmi vybraných druhov tovaru.

Dôvody obľúbenosti reklamy u detí

Dôvodom, prečo je reklama medzi deťmi taká obľúbená, je predovšetkým jej spracovanie, dejovosť, emocionálnosť a dynamika. Deti ju intenzívne prežívajú, často poznajú zápletky naspamäť a aj napriek tomu ju vždy sledujú. Radi opakujú reklamné heslá, výkriky, jednoduché verše na úrovni detských básničiek, zapamätajú si a pospevujú hudobné melódie s reklamným textom. Rodičia sa často stretávajú s tým, že deti dopredu hovoria, čo ktorá postava v televíznej reklame povie, alebo aké gesto urobí. Nie je náhoda, že práve reklama bohatá na výrazové prostriedky je deťom blízka. U detí často dochádza k utváraniu akejsi formálnej kultúry reklamy, kedy už dieťa nevníma, čo reklama propaguje, ale vníma iba estetickú formu, ktorá je pre ne veľmi príťažlivá, pútavá.

Deti majú reklamu radi aj kvôli jednoduchosti a ľahkej pochopiteľnosti zápletky - na problém existuje jednoznačné a jednoduché riešenie pomocou prezentovaného produktu. Dôvodom je aj to, že deti sú schopné prijímať skôr obraz ako dešifrovať abstraktné pojmy. Pri detskej reklame teda platí, že čím je jednoduchšia a pestrejšia, tým je pre deti zaujímavejšia.

Empirický prieskum vplyvu reklamy na detského recipienta

Na základe analýzy dostupných teoretických poznatkov o vplyve reklamy na deti sme sa rozhodli aspoň na malom súbore detí (38 respondentov; pozostával z detí navštevujúcich jednu 3. triedu. ZŠ v meste - 21 žiakov a detí navštevujúcich 3. triedu. na vidieku - 17 žiakov) preskúmať či to skutočne platí aj v praxi. Realizovali sme preto empirický prieskum

(podrobnejšie pozri Švecová, P. 2008), ktorého cieľom bolo zistiť, ako deti vnímajú reklamu, ako na ne pôsobí, či má vplyv na ich správanie a mentálny rozvoj.

V prieskume sme použili metódu dotazníka spojenú s riadeným dopytovaním a jej následnou analýzou výpovedí respondentov. Prieskum bol organizačne členený do troch častí. V prvej časti sme skúmali vplyv a celkový vzťah detí k reklame, v druhej časti sme zisťovali ako deti vnímajú tri konkrétne reklamy a v tretej časti sme analyzovali odpovede matiek skúmaných detí (získaných dotazníkom pre matky) a porovnávali sme ich s odpoveďami detí. V tomto príspevku pre obmedzený rozsah informujeme iba o čiastkových výsledkoch získaných v prvej (čiastočne aj druhej) časti prieskumu, kde sme chceli zistiť vplyv reklamy na rozvoj pamäti.

Výsledky a ich interpretácia

Deti poznajú mnohé zo súčasne vysielaných reklám, o mnohých z nich sa dokonca často rozprávajú a rozoberajú ich. Aby sme zistili, čo si z reklamy deti v skutočnosti zapamätajú, zaradili sme do prieskumu aj časť, v ktorej išlo o dopĺňanie značiek k reklamným sloganom.

Deťom sme najskôr prečítali sedem sloganov, ktoré sú spojené s reklamou konkrétnych značiek. Slogany sme volili náhodne spomedzi tých, ktoré môžu byť deťom blízke. Chceli sme vedieť koľko sloganov si pamätajú, či a ako často si ich opakujú a či reklamy vedia naspamäť ako básničky.

Išlo o slogany:

Fantázia v pohybe	Citroen
Tak chutí život	Slovakia Chips
Pre maximálnu blízkosť	Winterfresh
Chuť patentovaná prírodou	Rajec
Škvrný a špiny sa zbavíš	Vanish
Vaša čokoládová hviezda	Orion
Stále nové dobrodružstvá	Jojo

Najviac nás prekvapila nulová znalosť druhého sloganu na Slovakia Chips. Deti si ju zamieňali s mnohými inými reklamami na potraviny resp. pochutiny, ale išlo viac menej o tipovanie. Ostatné slogany deti v prevažnej miere poznali, aj keď sem-tam sa stalo, že niektoré deti priradili k sloganu iný produkt. Dá sa povedať, že sa potvrdilo, že deti reklamy naozaj dobre ovládajú, poznajú ich naspamäť a väčšinou vedia k jednotlivým produktom priradiť odpovedajúce reklamy. Ukázalo sa, že u detí sú reklamné spoty silným motivačným činiteľom podnecujúcim rozvoj pamäti. Deti vedeli vymenovať aj mnoho ďalších televíznych reklamných spotov vrátane ich obsahového zamerania. Vo veľkej miere dokázali reprodukovať reklamné spoty a identifikovať značky produktov. Výsledky ukázali, že dôležitá je frekvencia opakovania sloganu, ale aj jeho formulácia. Pre deti sú zaujímavé kratšie slogany napr. „Chuť patentovaná prírodou“, skôr apelatívne napr. „Keď musíš, tak musíš“ a také, ktoré obsahujú slová umožňujúce viaceré asociácie napr. „Pre maximálnu blízkosť“ alebo „Fantázia v pohybe“.

V ďalšej časti prieskumu sme deťom premietli tri vybrané reklamy (Fidorka, Antiviro a nemecká reklama na Volkswagen), ktoré deti následne rozoberali a nakoniec sme im položili tieto otázky.

1. Pamätáte si nejaké reklamy, okrem tých, ktoré ste teraz videli?
2. Máte nejakú obľúbenú reklamu? Prečo sa vám táto reklama páči viac ako všetky ostatné?

V oboch otázkach deti uvádzali rôzne reklamy, z čoho bolo



Anna Simková: *Dáma II* (2007)

vidieť, že deti majú v reklamách naozaj prehľad. Išlo o reklamy ako napr. na keksik Minute, Be-Be alebo Be-Be Brumík. Najčastejšie však uvádzali reklamu na Coca-Colu.

Najobľúbenejšími reklamami boli reklamy na „Šofokolu“ a „Coca-Colu“. Hlavným dôvodom obľúbenosti bol vtipný dej reklamy. Šofocola využila vo svojom televíznom spote známe osobnosti zo seriálu „Susedia“ - Ildikó a Lászla. Pretože väčšina detí pravidelne sledovala spomínaný seriál, aj reklama ich veľmi zaujala. V reklame na Coca-Colu išlo o televízny spot so zelenou slintajúcou príšerou. Tá sedela pri táboráku so skupinou mladých ľudí dokola posúvajúcich si fľašu Coca-Coly, z ktorej si každý odpil. Nakoniec prišiel rad aj na zelenú príšeru, ktorá celú fľašu oslintala. Chlapec, ktorý si mal po nej odpíť najprv váhal, nakoniec ho však presvedčila vynikajúca chuť Coca-Coly. Deti tento spot naozaj očaril, celý ho vedeli odrecitovať od slova do slova, od začiatku až po koniec. Celkovo nás prekvapilo, s akou presnosťou vedeli popísať dej reklám, často aj s presným znením textu.

Z uvedeného vyplýva, že by sme mohli uvažovať aj o ďalšom špecifiku pôsobenia reklamy na deti - vysokej schopnosti detí zapamätat' si reklamné spoty.

Z hľadiska vnímania reklamy deťmi, môžeme preto hovoriť o trojakom zapamätaní:

- v prvom prípade je pre deti podstatný iba dej reklamy, ktorý nedávajú do súvisu s produktom (v našom prípade môžeme spomenúť reklamu na mliečny nápoj „Antiviro“, kde deťom úplne unikol fakt, že chlapec získal svoje schopnosti vďaka tomu, že sa napil spomínaného nápoja),
- v druhom prípade si deti všimajú iba produkt, pričom im úplne uniká dej reklamy,
- posledná možnosť je najideálnejšia, keď si deti dokážu pekne

spracovaný príbeh spojiť s daným produktom (v našom výskume to bola reklama na oplátku Fidorka, kde deti veľmi dobre pochopili súvis medzi oplátkou a správaním dievčatka).

Z uskutočneného prieskumu je zrejmé, že deti radi unikajú do sveta reklamy, je im veľmi blízka a často si ju opakujú, rozprávajú sa o nej. Keďže si ju zapamätávajú, stávajú sa nielen šíriteľmi reklamných informácií, ale aj potenciálnymi spotrebiteľmi propagovaných tovarov (prostredníctvom rodičov). Ak rodičia a vychovávatelia chcú v tomto smere ovplyvniť ich názory, musia sa viac zaujímať o to, aké reklamy deti pozerajú, čomu venujú pozornosť, ako si reklamu vysvetľujú. Veď oni sú tí prví, ktorí môžu ovplyvniť reakcie detí na práve videnu reklamu, či už vysvetlením alebo dotvorením faktov.

Záver

Deti chápu výrobky ako súčasť sveta okolo seba, pomocou predmetov posúvajú hranice tohto sveta a učia sa správne komunikovať. Ukazuje sa, že deti dnes majú väčšie povedomie a záujem o značky ako kedykoľvek predtým, čo súčasne poukazuje na významný vplyv reklamy na detského recipienta. Reklama deti priťahuje, púta, preto môže pre ne zároveň znamenať aj isté nebezpečenstvo.

Na záver chceme poukázať na niektoré kritické body detskej reklamy:

- deti v mladšom školskom veku vedia iba ojedinele rozlíšiť reklamu od vysielaného televízneho programu,
- všetky deti majú problém rozpoznať nežiaduce reklamné formy, ako napr. product placement alebo sponzoring,
- deti nevedia, že sú potenciálnymi zákazníkmi a celý dej reklamy je orientovaný iba na tento fakt,
- len málo detí rozumie úmyslu reklamy - pobádať ich ku kúpe produktu,
- ale prevažná časť detí chce vlastniť propagovaný produkt a deti si myslia, že reklama od nich očakáva, aby sa rodičov opýtali, či im daný produkt nekúpia.

U detí môžu nepresnosti v obsahu reklamy viesť omnoho rýchlejšie k strate dôvery v reklamu, ale na druhej strane si ľahšie osvoja reklamou prezentované správanie, preto je potrebné aj súčasné výchovné pôsobenie rodičov a pedagógov, aby si deti osvojili spoločensky želateľné spotrebiteľské návyky.

INZERÁT - Hľadáte prácu?

Značka: Aj ja.

J. Bily

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HRADISKÁ, E.: Postoje a hodnotenie televíznej reklamy deťmi. In: *Otázky žurnalistiky* 2001, č. 3-4, s. 295-301. ISSN 0322-7049
- KRAJČO, E. 2006. O výchove detí pre voľný čas. In: *Rodina a škola*, 2006, č. 5, s. 8 - 9.
- PALČIAKOVÁ, D. 2001. *Skrotenie zlej telky*. Dostupné na: <http://www.dieta.sk/dieta/deploy.dieta.pub.Index?do=displayArticle&articleID=280>
- POLÁKOVÁ, E. 2007. *Mediálne kompetencie: úvod do problematiky mediálnych kompetencií 1. zv.* Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM, 2007. ISBN 978- 80-89220-65-6.
- SPÁLOVÁ, L. 2005. *Význam rozprávky pri zvládaní strachu a úzkosti u detí predškolského veku*. Nitra : FF UKF, 2005, s. 66-72. ISBN 80-80-50-890-9
- ŠVECOVÁ, P.2008. *Etické aspekty reklamy zameranej na deti a reklamy s deťmi*. (Diplomová práca, školiteľ Poláková, E.) Trnava : FMK UCM, 2008 <http://www.detimycas.sk/media-a-deti-%E2%80%93-reklama-a-deti/> (25. november 2007)

Summary: The paper analyses results of an international assessment of scientific literacy PISA 2006 and introduces some of the project outcomes of Physics department. Their use in science teacher training or at school science lessons can contribute to an increase of scientific literacy of Slovak pupils.

ADAPTÁCIA A PROFESIONÁLNY ROZVOJ ZAČÍNAJÚCEHO UČITEĽA

Mária Valkovičová, Spojená škola - Stredná odborná škola Banská Bystrica

Anotácia: *Prezentácia výsledkov výskumu problematiky uvádzania začínajúcich učiteľov do praxe.*

KLúčové slová: *začínajúci učiteľ, uvádzajúci učiteľ, etapa adaptácie, profesionálny rozvoj*

Uvádzanie začínajúcich pedagogických pracovníkov do praxe je jednou z foriem ich ďalšieho vzdelávania. Absolventi nie sú pripravení na všetky úskalia učiteľského povolania a nie všetci sa rovnako vyrovnávajú s požiadavkami v škole, kde menia rolu študenta na rolu učiteľa. V priebehu praxe niektorých študentov pedagogického štúdia v našej škole a pozorovaním začínajúcich učiteľov v edukačnom procese možno konštatovať, že po odbornej stránke ich vysoká škola pripravila dostatočne. V oblasti využitia IKT vo vyučovaní sa môžeme učiť od nich aj my - učitelia v etape stabilizácie. Po nástupe do zamestnania - v etape adaptácie dochádza k najsilnejšej konfrontácii teoretickej prípravy učiteľa s každodennou pedagogickou realitou. Aké problémy trápia začínajúcich učiteľov?

Kombináciou kvalitatívnych metód (pozorovanie a interview) v našej škole a metódou dotazníkového prieskumu na vzorke 17 respondentov - frekventantov vzdelávacieho programu pre začínajúcich učiteľov na MPC v Banskej Bystrici som sa pokúsila vnímať postavenie začínajúcich učiteľov, aké úskalia ich sprevádzajú pri nástupe do prvého zamestnania a kde hľadať príčiny odchodu mladých učiteľov zo školstva.

Otázky som štylizovala so zreteľom na všeobecnú použiteľnosť bez ohľadu na aprobáciu učiteľa. V prvej časti **začínajúci učitelia a ich príprava počas štúdia** som sa snažila zistiť, v ktorých oblastiach sa cítia respondenti nedostatočne pripravení na svoje povolanie. Na základe odpovedí všetci začínajúci učitelia považujú za adekvátnu pripravenosť v odbore. Uvedomujú si potrebu zdokonaľovať sa v riešení vzťahových problémov učiteľ - žiak, učiteľ - rodič, naučiť sa riešiť konfliktné situácie, uplatňovať individuálny prístup. Počas praxe vyberajú cviční učitelia väčšinou lepšie triedy v škole a niektorí z opýtaných by uvítali väčší počet hodín praxe počas štúdia. Čiastočné problémy majú aj s vedením pedagogickej dokumentácie a so vzdelávaním žiakov s poruchami učenia a s poruchami správania, počet ktorých v posledných rokoch v SOŠ narastá. Nepoznajú platnú legislatívu, podľa ktorej možno vzdelávať integrovaných žiakov v bežnej triede. Tretina opýtaných respondentov pociťuje nedôveru rodičov k mladým učiteľom.

Cieľom druhej časti výskumu **začínajúci učitelia, ich pocity a pozorovania**, bolo zistiť pocity začínajúcich učiteľov pred nástupom do zamestnania i počas prvých dní v samotnej škole, aby som sa vedela vhodne pripraviť na prijatie a začlenenie mladého učiteľa do nového kolektívu. Väčšina opýtaných mala pred nástupom do práce zmiešané pocity, dlho premýšľali ako sa majú na prvý deň pripraviť. Strach, či ich budú žiaci rešpektovať a obava ako ich prijmu kolegovia, sprevádzali väčšinu začínajúcich učiteľov v prvom týždni. Za psychicky náročné, až stresujúce, považujú okamihy pred prvým vstupom do triedy. Domov odchádzali unavení a cítili sa preťažení. Len pätina opýtaných sa do práce tešila.

Ďalej som zisťovala, do akej miery je potrebná pomoc uvádzajúceho učiteľa, či považujú za dôležité skúsenosti získané v prvom roku praxe, akú atmosféru pociťujú v zamestnaní, ich vzťah k úlohe triedneho učiteľa a k mimoškolskej činnosti.

Za veľmi dobrú a dostatočnú považujú pomoc uvádzajúceho učiteľa. Len v jednom prípade nemal začínajúci učiteľ prideleného uvádzajúceho učiteľa a štyria uviedli, že uvádzanie do praxe bolo vedené len formálne na papieri. Skúsenosti nadobudnuté v prvom roku pedagogickej praxe považujú všetci zhodne za veľmi dôležité. Napriek začiatčným obavám pociťujú na pracovisku začínajúci učitelia príjemnú atmosféru, s kolegami vychádzajú dobre, v predmetových komisiách sú vzťahy priateľské, v zborovni cítia sem-tam napätie, napr. počas maturitných skúšok, páči sa im, že každý deň je iný, o stereotyp nemožno hovoriť. Všetci respondenti sa v odpovediach zhodujú, že nie sú dostatočne pripravení byť triednym učiteľom hneď po nástupe do zamestnania. Uvedomujú si plnú zodpovednosť za zvládnutie výchovného pôsobenia v triede, časovo náročná je pedagogická dokumentácia triedneho učiteľa a pribúda spolupráca s rodičmi.

Aktivity, ktorými sú poverení nad rámec vyučovacej povinnosti dokážu zvládnuť, s vedením krúžkov nepociťujú problémy, za náročnejšiu považujú prípravu žiakov na súťaž. Dvaja z opýtaných sa prekvapivo vyjadrili, že mimoškolskú činnosť by mali robiť skúsení učitelia s dlhoročnou praxou, oni majú v škole dosť problémov sami so sebou. Na otázku, či by sa opäť rozhodli pre učiteľskú profesiu odpovedala kladne len tretina opýtaných; dokonca uviedli, že si nevedia predstaviť robiť niečo iné. Ostatní sú buď nerozhodní, alebo chcú zmeniť zamestnanie, hlavne z dôvodu nízkeho finančného ohodnotenia učiteľa. V súčasnosti absolventi vysokoškolského štúdia viac ako kedykoľvek predtým riadia svoju osobnú kariéru. Majú predstavu o tom, kam sa chcú o pár rokov dostať a ako svoj cieľ dosiahnuť.

V tretej časti prieskumu som zamerala otázky na skúmanie vzťahu začínajúcich učiteľov s vedením školy a s kolegami. Veď viesť kvalitne pedagogický proces môže len učiteľ, ktorý sám dokáže vytvoriť pozitívnu klímu v triede, cíti sa príjemne v pracovnom kolektíve a je dostatočne zaniatený pre svoju profesiu.

Respondenti v tejto časti uvádzajú zhodne, že vedenie školy má záujem o ich prácu. Postupne ich oboznamujú s platnou legislatívou a s materiálo-technickými podmienkami školy. So zabezpečením vzorových hodín nemali jednoznačné skúsenosti. Až polovica opýtaných nemala vzorové hodiny u skúsenejších kolegov. Správanie starších kolegov hodnotia veľmi kladne, sú k nim priateľskí. Len v dvoch prípadoch pociťovali začínajúci učitelia direktívny prístup od kolegov a nechotu akceptovať ich nápady.

K písomným prípravám na vyučovaciu hodinu majú rôzne postoje. Na väčšinu hodín ich potrebujú, cítia za katedrou väčšiu istotu, niektorí si ich píšú v podobe osnovy. Pätina opýtaných



Anna Simková: *Snenie* (2006)

považuje písomnú prípravu za zbytočnú a v odbornosti si veria. Posledné vyjadrenie ma trochu znepokojilo a je dôsledkom nepochopenia významu štruktúry vyučovacej hodiny, ktorú musí mať učiteľ pripravenú nielen po obsahovej stránke, ale aj po metodologickej. Dôležitým faktorom na zvládnutie disciplíny vo výchovno-vzdelávacom procese je

dostatočná motivácia žiakov, vhodne zvolená metóda, hodnotenie žiakov a spätná väzba.

Ako uvažujú začínajúci učitelia o svojom profesijnom rozvoji? Časť učiteľov, ktorí nie sú presvedčení zostať v školstve, sa o túto oblasť nezaujíma. Ostatní majú určité vízie o svojom ďalšom pôsobení a považujú za samozrejmé zdokonaľovať svoje zručnosti v oblasti metodologickej i pedagogicko-psychologickej. Tým chcú prekonať i problémy, ktoré majú so správaním žiakov, trápi ich apatický prístup niektorých žiakov ku učeniu a nedisciplinovanosť, nízka spôsobilosť aktívne pracovať v skupine a ovládať svoje správanie.

Záver

Výsledky pozorovaní, rozhovorov a dotazníkového prieskumu priniesli skutočnosti, nad ktorými sa môžu zamyslieť všetci, ktorí prichádzajú so začínajúcimi učiteľmi do kontaktu.

Problémy musíme poznať, aby sme vedeli, čo treba zmeniť, ako správne rozpracovať úlohy či stanoviť kompetencie pre uvádzajúceho aj začínajúceho učiteľa. Napríklad jednu zo slabých stránok začínajúcich učiteľov - viesť správne pedagogickú dokumentáciu sme už v tomto školskom roku odstránili. V prvom týždni sme venovali viac času tejto oblasti a oslobodili sme začínajúcich učiteľov od stresových momentov pri vypisovaní triednych kníh a vedenie školy má istotu, že pedagogická dokumentácia je vedená v zmysle platnej legislatívy. V rámci pomoci pri vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa nám osvedčila beseda so špeciálnym pedagógom. Po nej si mnohí učitelia (a nie len začínajúci) uvedomili význam písomného

záznamu o komunikácii s rodičmi a dôležitú kompetenciu - identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka.

Dobre naplánovať pedagogickú činnosť je náročný proces, ktorý si vyžaduje určité pedagogické zručnosti, tvorivosť učiteľa, predvídavosť a empatiu. Jeho priebeh je veľmi individuálny, pretože závisí od podmienok, v ktorých sa realizuje a od skladby žiakov v triede. Vplyvom moderných materiálnych didaktických prostriedkov sa postupne mení i úloha učiteľa. Zoslabuje sa význam priameho sprostredkovania informácií a niektorých činností pri opakovaní a kontrole. Na druhej strane sa musí posilniť význam práce učiteľa vo výchovnej oblasti, čo vyžaduje zodpovedný prístup pri plánovaní a príprave na vyučovanie a individuálny prístup ku žiakom. V súčasnosti sú žiaci vyspelejší, náročnejší, v niektorých činnostiach samostatnejší, ale často rozptýlenejší ako pred niekoľkými rokmi. Aktivity žiakov je potrebné rozvíjať postupne a viesť ich k samostatnej a tvorivej práci.

Osvedčenou metódou ako spríjemniť prvé roky praxe v pedagogickom pôsobení je sprevádzanie začínajúceho učiteľa uvádzajúcim učiteľom. Aj v kariernom systéme je návrh, aby začínajúci učiteľ pod vedením uvádzajúceho učiteľa bol zodpovedný za svoju adaptáciu na výchovno-vzdelávací proces. Bude povinne absolvovať adaptačné vzdelávanie, ktoré zabezpečí škola v spolupráci s organizáciami kontinuálneho vzdelávania. Po úspešnom preukázaní učiteľských kompetencií splní začínajúci učiteľ podmienku postupu do druhého kariérneho stupňa - učiteľ.

Profesionálny štart začínajúceho učiteľa je špecifický v porovnaní s ostatnými odborníkmi. Učiteľ na vyučovacej hodine nemá možnosť konzultovať priamo v triede postup práce a je sám po vstupe do triedy zodpovedný za vedenie výchovno-vzdelávacieho procesu. Vo svojom kvalitatívnom výskume som spojila metódy pozorovania a interview, aby som získala komplexný obraz o niektorých problémoch začínajúcich učiteľov v období adaptácie. Prínosom pre ďalšiu moju prácu sú hlavne poznatky získané od začínajúcich učiteľov v našej škole. Z priebežných rozhovorov vyplynuli pre mňa námety pre pozorovanie. Pri pozorovaní som získala inšpiráciu k tvorbe ďalších otázok.

Dospela som k presvedčeniu, že pri uvádzaní učiteľa do praxe nestačia len hospitácie a občasné konzultácie s uvádzajúcim učiteľom. Dôležité je pozorovanie, komunikácia a zodpovednosť pri výbere uvádzajúceho učiteľa. Tento prístup vytvára dobré podmienky pre zmenu kvality výchovy a vzdelávania v našej škole, úlohou ktorej je pripraviť žiaka nielen pre zvolený odbor, ale hlavne pre život.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BEŇO, M. et al.: *Získavanie, rozvoj a udržiavanie efektívnosti učiteľov: národná podkladová správa za SR pre OECD*. Bratislava : UIPŠ, 2003.
 GAVORA, P.: *Sprevádzanie metodológou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007.
 HAVIAR, A.: Poznámky k tvorbe učiteľských kompetencií a spôsobilostí. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 17, 2008, č. 2, s. 16.
 KARIKOVÁ, S.: Učitelia ako profesijná skupina z pohľadu niektorých osobnostných charakteristík. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 8, 1999, č. 2, s. 4.
 KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B., PAVLOV, I., VALICA, M.: *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : MPC, 2006. ISBN 80-8045-431-0
 KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov : MPC, 2004. ISBN 80-8045-352-7
 SILVERMAN, D.: *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava : IKAR, 2005. ISBN 80-551-0904-4
 VALOCKÝ, J.: K niektorým problémom začínajúcich učiteľov v procese ich uvádzania do praxe. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 8, 1999, č. 2, s. 7.

Summary: A presentation of the results of research into the problems involved in introducing newly-qualified teachers to teaching

Aj mladí sa tešia na dôchodok - svojich starých rodičov.

J. Bily

POHĽAD UČITEĽOV NA VYBRANÉ ASPEKTY IMPLEMENTÁCIE PREDMETU „ETICKÁ VÝCHOVA” NA ŠKOLÁCH V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Vladimír Poliač, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok približuje časť výsledkov empirického výskumu názorov učiteľov na štyri aspekty implementácie predmetu etická výchova (ďalej EV): 1. názory na vhodnosť koncepcie EV ako výchovy k prosociálnosti, 2. názory na prínos EV k osobnostnému rozvoju žiakov, 3. názory na prínos teoretických poznatkov EV pre žiakov, 4. názory na aktuálne postavenie EV a NV ako navzájom sa vylučujúce alternatívy. Otázky 1. - 3. boli hodnotené skôr pozitívne, otázka 4. ukázala kontroverznosť témy a prevažnú nespokojnosť učiteľov so súčasným stavom.

KLúčové slová: etická výchova, náboženská výchova, výchova k prosociálnosti

Úvod

S projektom etickej výchovy som v kontakte od r. 1991 (pôvodne najmä ako lektor a praktik, v súčasnosti aj ako člen výskumného tímu), takže už dlhšie sledujem osudy EV na slovenských školách. V rámci širšie koncipovaného empirického výskumu implementačného kontextu EV v Slovenskej republike sme učiteľom položili niekoľko všeobecných hodnotiacich otázok týkajúcich sa tohto predmetu.

Výskumnú vzorku tvorilo 313 učiteľov z praxe, pokryté sú všetky kraje SR. Odpovede sme získali v období apríl - jún 2008. Dotazník bol distribuovaný ako anonymný a určený na samostatné vyplnenie, t.j. došlo k tzv. samovýberu. To pravdepodobne vneslo do získaných údajov skreslenie, typické pre tento typ výskumu.

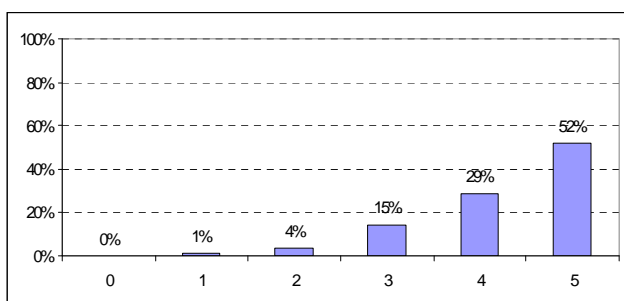
Výskum bol finančne podporovaný Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0372 -06.

1. Názory učiteľov na poňatie EV ako výchovy k prosociálnosti

Znenie výskumnej otázky: „V zmysle koncepcie Roche Olivara je EV chápaná ako výchova k prosociálnosti. Nakoľko súhlasíte s týmto chápaním?” Hodnotilo sa na škále 0 ~ 5, kde 0 = vôbec s ním nesúhlasím a 5 = úplne sa s ním stotožňujem. Doplňujúca otázka znela: „Ktoré prípadné výhrady máte k takémuto poňatiu?”

Štatistické charakteristiky: modus = 5, AM = 4,28, SD = 0,91. Svedčí to o veľmi vysokej miere **stotožnenia sa** väčšiny opýtaných s koncepciou (histogram na obr. 1).

Zo získaných 54 kvalitatívnych vyjadrení bolo 17 kritických. Učiteľia najčastejšie upozorňovali na prílišnú **teoretickosť** koncepcie R. Roche Olivara, **konzervatívnosť** a **idealizmus**. Konštruktívni kritici navrhovali zohľadňovať **širšie spektrum hodnôt**, venovať viac priestoru **riešeniu**



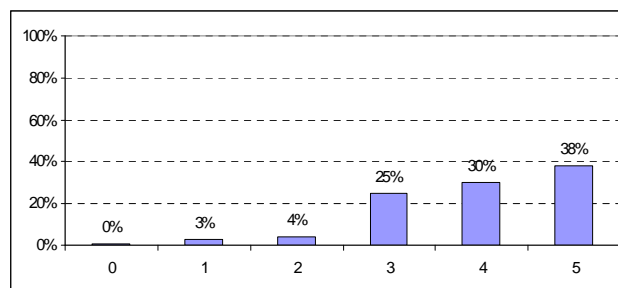
Obr. 1 Distribúcia názorov na poňatie EV ako výchovy k prosociálnosti (0 - úplný nesúhlas, 5 - úplný súhlas, N = 308)

aktuálnych problémov v triede, viac sa venovať **vzťahu k sebe samému**. Jeden návrh bol postaviť EV na **koncepii rozvoja emocionálnej inteligencie**.

2. Názory učiteľov na prínos EV k osobnostnému rozvoju žiakov

Znenie výskumnej otázky: „Za aký veľký prínos považujete zavedenie predmetu EV z hľadiska osobnostného rozvoja žiakov?” Hodnotilo sa na škále 0 ~ 5, kde 0 = žiadny prínos a 5 = veľmi veľký prínos. Doplňujúca otázka: „Zdôvodnite stručne svoj názor.”

Štatistické charakteristiky: modus = 5, AM = 3,95, SD = 1,05. V porovnaní s predchádzajúcou otázkou ide o podobne priaznivé hodnotenie s vyššou variabilitou intenzity súhlasných názorov (histogram na obr. 2). Väčšina opýtaných považuje EV za **prínos k osobnostnému rozvoju žiakov**.



Obr. 2 Distribúcia názorov na prínos EV k osobnostnému rozvoju žiakov (0 - úplný nesúhlas, 5 - úplný súhlas, N = 305)

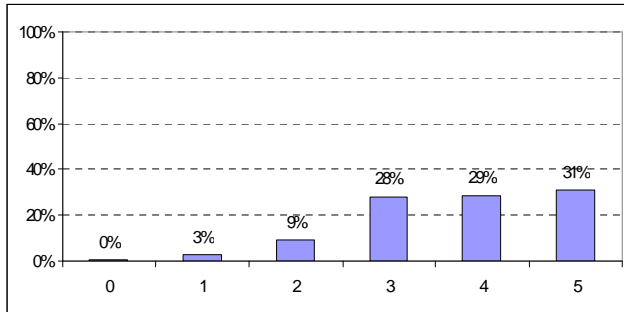
Kvalitatívne vyjadrenia poskytlo až 229 respondentov. **Pozitívne hodnotenia** sa týkali **zlepšenia v komunikácii**, spôsobilosti **vyjadrovať názory**, spôsobilosti **riešiť konflikty**, ako aj v lepšom **sebazoznaní**, prehĺbení **empatie** a uvedomeniu si svojej **hodnotovej hierarchie**. **Negatívne hodnotenia** sa týkali najčastejšie **nedostatočného účinku EV na starších žiakoch** a ich **neochote uplatňovať získané kompetencie v praxi**. Často sa tiež vyskytoval **skeptický názor o možnostiach školy** v celkovom kontexte „chorej” spoločnosti, konkurujúcich masmédií a výchovne „zlyhávajúcej” rodine.

3. Názory učiteľov na užitočnosť teoretických poznatkov získaných žiakmi na EV

Znenie výskumnej otázky: „Do akej miery sú tie teoretické poznatky, ktoré žiaci získavajú na hodinách EV, užitočné pre rozvoj ich mravného hodnotenia a postojev?” Hodnotilo sa na

škále 0 ~ 5, kde 0 = celkom zbytočné a 5 = veľmi užitočné. Doplňujúca otázka: „Zdôvodnite stručne svoj názor:“.

Štatistické charakteristiky: modus = 5, AM = 3,75, SD = 1,09 (histogram na obr. 3). Ide o ešte variabilnejšie, hoci stále vcelku priaznivé hodnotenie, t.j. prevažuje názor, že **teoretické poznatky získané žiakmi v rámci EV sú užitočné**.



Obr. 3 Distribúcia názorov na užitočnosť teoretických poznatkov získaných žiakmi na EV na rozvoj ich mravného hodnotenia (0 - úplný nesúhlas, 5 - úplný súhlas, N = 303)

Podrobnejšie sa vyjadrilo 204 respondentov. **Pozitívnych hodnotení** bolo pomerne málo, napr. získanie lepšieho **nadhľadu nad praxou**, lepšie **pochopenie súvislostí a celkového zmyslu EV**. Zriedkavé boli aj **negatívne hodnotenia**, napr. že teoretické poznatky **žiacov vôbec nezaujímajú** alebo že „život je o inom“. Najčastejšie sa však vyskytovali názory tvrdiace, že **teória je v EV až na druhom mieste** (dokonca že tam vôbec nie je), že ide najmä o „zážitkové učenie“. Vcelku sa z výsledkov zdá, akoby **samotné slovo „teória“ evokovalo u respondentov skôr negatívne konotácie**. Výsledky vyvolávajú otázku: Čo vlastne považovali respondenti za „teoretické poznatky získané na EV“?

4. Názory učiteľov na nutnosť žiakov (resp. rodičov) voliť medzi EV a náboženskou výchovou

Znenie výskumnej otázky: „V súčasnosti si žiaci musia voliť medzi etickou výchovou a náboženskou výchovou. Nakoľko súhlasíte s týmto riešením?“ Hodnotilo sa na škále 0 ~ 5, kde 0 = vôbec s ním nesúhlasím a 5 = úplne sa s ním stotožňujem. Doplňujúca otázka znela: „Ak sa s týmto riešením celkom nestotožňujete, aké iné riešenie by vám viac vyhovovalo?“

Štatistické charakteristiky: modus = 0, AM = 2,03, SD =

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Evaluačný dotazník pre učiteľov EV (verzia 2008a). Nepublikované. 2008

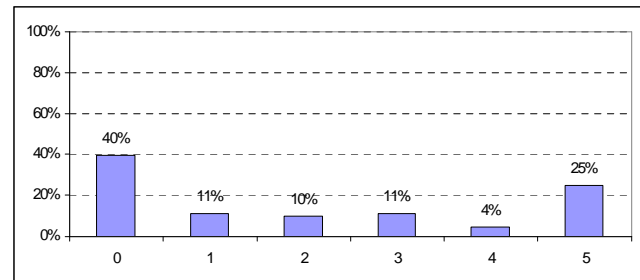
Summary: The article presents part of the results of empirical research into the opinions of teachers regarding four aspects of implementing the subject Ethical Education - the suitability of the concept of Ethical Education as education leading to prosocialisation, the benefits of Ethical Education regarding the personal development of the pupil, the benefits of the theoretical knowledge in Ethical Education for the pupil, the setting up of Ethical Education and Religious Education as mutually exclusive alternatives.

JAZYK A NORMA OČAMI RUSKÝCH STREDOŠKOLÁKOV

Hedviga Kubišová, Moskovská štátna univerzita M. V. Lomonosova Moskva

2,05. Na rozdiel od otázok 1 až 3 táto otázka respondentov zreteľne rozdelila, t.j. existujú **silné podskupiny s protikladnými názormi** (histogram na obr. 4).

Verbálne doplnilo svoje hodnotenie 199 respondentov. V prejavovaných názoroch sa len zriedka vyskytli názory zástancov súčasného stavu. Prevažovali návrhy na zavedenie **EV ako povinného predmetu** pre všetkých žiakov s odlišnými predstavami o mieste NV: (a) ako nepovinného predmetu v škole, nezávislého na navštevovaní EV, alebo (b) ako predmetu mimoškolského.



Obr. 4 Distribúcia názorov na nutnosť voliť medzi EV a náboženskou výchovou (0 - úplný nesúhlas, 5 - úplný súhlas, N = 301)

Záver

Celkovo môžeme získané výsledky zhrnúť v nasledujúcich tézach:

1. Medzi učiteľmi existuje silný konsenzus v súhlase s koncepciou EV ako „výchovy k prosociálnosti“.
2. Medzi učiteľmi prevažuje názor, že EV prispieva k rozvoju osobnosti žiakov.
3. Medzi učiteľmi síce celkovo prevažuje aj názor, že teoretické poznatky získané žiakmi v rámci EV sú pre nich užitočné, súčasne sa však vynárajú nejasnosti okolo ich interpretácie a konotácií samotného pojmu „teória“.
4. Názory na vzťah EV a NV ako navzájom sa vylučujúcich alternatív sú polarizované od (mierne prevažujúceho) nesúhlasu až po úplný súhlas.

Okrem uvedených výsledkov sa v kvalitatívnych odpovediach objavovalo aj množstvo podnetov, týkajúcich sa podmienok realizácie vyučovania EV, napr. nespokojnosť so znížením hodinových dotácií, so spájaním žiakov do príliš veľkých skupín, s tým, že na EV sa nepodieľajú všetci učители školy v rámci svojich predmetov atď., ktoré však budú predmetom iného príspevku.

Jazyková rodina - rodina jazykov - to nie je iba metafora použitá náhodne či pre zaujímavosť...

A. Leontiev

Jazyky sú v rôznom stupni príbuzenstva, navzájom sa ovplyvňujú, v jednotlivých etapách vývinu viac či menej

preberajú cudzie prvky, ale v záujme zachovania vlastnej identity sa tiež bránia nadmernému prenikaniu nepriaznivých

vplyvov. Súčasný stav jazykov je charakterizovaný predovšetkým globalizáciou. Tento závažný fakt bol predmetom sledovania aj na II. ročníku stredoškolskej teoreticko-praktickej lingvistickej konferencii v Moskve na Gymnázium 1541 vo februári 2008, ktorá sa uskutočnila v cykle „Jazykoveda pre všetkých“ pod záštitou Spoločenstva učiteľov ruského jazyka a literatúry.

Analogie a diferencie v jazyku

V aktuálnej knižnej publikácii, ktorú získali účastníci konferencie ako knižný dar a z ktorej je prevzaté i motto príspevku (A. Leontjev: Putovanie po mape jazykov sveta, Moskva 2008) ma zaujala nasledujúca úsmevná epizóda:

Mongolský lektor, ktorý chcel prezentovať svojim krajanom učebnicu ruského jazyka, rozčarovane pozerá na ruský titulok lekcie: „Pes - priateľ človeka“. Rezignovane vraví: „Text nie je veľmi vhodný pre mongolských študentov“. Ruský kolega sa ho pýta: „A ako by mal znieť?“ - Mongolský lektor odpovedá: „Hoci aj: Kôň - priateľ človeka“.



Uvedený príbeh dokumentuje axiómu z oblasti lingvokultúrológie o tom, že každý jazyk má špecifiká, ktoré treba rešpektovať - preto je okrem jazykového vzdelávania dôležitá aj jazyková výchova.

Dojmy zo stredoškolskej teoreticko-praktickej konferencie

Študentská vedecká činnosť v Moskve a v RF je mimoriadne rozvinutá. Ako lektor slovenského jazyka na Moskovskej štátnej univerzite som bola poverená funkciou člena poroty na II. ročníku konferencie pod názvom „Jazykový vkus epochy“. Výsledky teoretických a praktických školských výskumov boli prezentované mimoriadne príťažlivo. S uznaním som sledovala vystúpenia študentov, ktorí referovali o svojej výskumnej práci, príspevky boli dôkazom systematickej teoretickej prípravy gymnazistov.

Ťarcha organizačnej prípravy spočívala síce na pleciah učiteľov požívajúceho gymnázia, k úspechu podujatia však prispeli všetci študenti a učitelia z rôznych oblastí RF, ale aj z bývalých krajín ZSSR (Moldavsko, Kazachstan, Ukrajina, Tatársko a i.), v ktorých doteraz vyrastá bilingválna generácia (okrem materinského prirodzene ovládajú aj ruský jazyk). Pozvaní vysokoškolskí pedagógovia z významných moskovských univerzít neprišli tentokrát „sofistikovať“, ale ako členovia poroty s vedeckou erudovanosťou a nezaujatosťou rozhodovali o úrovni prezentovaných prác, v diskusií poskytovali študentom cenné rady o využití najvhodnejších metód, o doporučenej

literatúre i o možnostiach ďalšieho rozvíjania výskumov.

Vstupom do prvého dňa konferencie boli referáty významných vedcov z oblasti ruskej lingvistiky, týkajúce sa hlavnej témy konferencie. Potom prezentovali svoj talent študenti, prebiehali jazykové hry a zábavné súťaže. Organizátori aktuálne reagovali na blížiacu sa voľbu prezidenta Ruskej federácie, ktoré sa mali konať už o týždeň. V súťaži pod názvom *Voľby prezidenta - model budúcnosti* uplatnili študenti svoju schopnosť realizovať rôzne funkcie jazyka: (argumentačnú, apelačnú, presvedčovaciu), ich úlohou bolo objasniť publiku dôležitosť svojho volebného programu. Už v ranných hodinách nasledujúceho dňa v tej istej sále mohli účastníci konferencie sledovať filmové spracovanie priebehu udalostí, rozhovory s účastníkmi a interview s víťazmi, pohľad do zákulisia práce.

Hlavným programom konferencie bola prezentácia výskumných prác študentov. V deviatich komisiách odznelo asi 180 príspevkov, podľa zamerania sekcií možno hodnotiť šírku záberu (*Jazykové paralely a problémy prekladu, Lingvisticke osobitosti reklamných textov, Osobitosti jazyka masmédií, Obraz „jazykového vkusu“ v súčasných umeleckých textoch a i.*). Študenti si zvolili témy svojich prác na základe vlastného záujmu, dôkazom bola široká paleta nastolených jazykovedných otázok. Pre zaujímavosť uvádzam niekoľko názvov z pesternej mozaiky titulov, niektoré z nich by mohli poslúžiť ako podnety pre školské práce či inšpirácia aj pre našich študentov: *Zmeny v sémantike slova „rozum“*, *„rozumný“*, *Zmena sémantického poľa „priateľ“*, *Z histórie termínu „reflexia“*, *Absurdnosť a sugestivnosť v reklame*, *Špecifika pomenovaní v súčasnej ženskej detektívnej literatúre*, *Jazyková hra v titulkoch moskovských novín*, *Počítač - zvyšuje „gramotnosť“, alebo jej škodí?*, *Bibliizmy a ich miesto v súčasnom jazyku*, *Tajomstvo jazykovej premeny v dráme 21. stor.*, *Tradícia a inovácia pri výbere mien pre zvieratá a podobne.*

Problematika preberania slov

Mala som možnosť vypočúť si príspevky v sekcii *„Problematika prevzatých slov a slang“*. Takmer dve desiatky príspevkov analyzovali súčasný stav jazyka z pohľadu mladých, uvediem niektoré zaujímavé námety: študent Moskovského kadetského kozáckeho lýcea analyzoval anglické slová v reči obyvateľov New Yorku, pričom vo výskumnej práci využíval internetové zdroje, sledoval porušovanie noriem a jazykovú úroveň časopisov vydávaných ruskými emigrantmi v americkej metropole, kde je ich vyjadrovanie pod silným tlakom vonkajšieho prostredia (tento príspevok bol ocenený diplomom Moskovskej štátnej univerzity). Skúmal tiež vekovú diferenciáciu, psychologické a časové faktory, ktoré výrazne ovplyvňujú používanie anglických slov v rečovom prejave Rusov žijúcich na území USA. Víťazka súťaže analyzovala typy súčasných internacionalizmov v mládežníckych časopisoch, porota ocenila aktuálnosť problematiky a samostatnosť pri riešení výskumnej úlohy. Dvojica žiačok z jazykového gymnázia (iba 13. r.) získala diplom za druhé miesto, cieľom ich práce bolo identifikácia a klasifikácia anglicizmov v školskom slangu, výskumy uskutočnili prostredníctvom ankety medzi svojimi spolužiakmi. Tretie miesto bolo udelené študentkám z Moldavy za analýzu žargonizmov v moldavskom prostredí. Porovnávali ich stav a aplikáciu v jazyku ruskom, moldavskom a anglickom, pričom sa zameriavali nielen na zmeny v lexike, ale aj v slovtvorných postupoch. Študenti zaujali presvedčivosťou prezentácie,

modernými výskumnými metódami, ako aj kvalitou spracovania výsledkov. Kreativita mladých tvorcov sa prejavila už v samotnom výbere tém. Študenti na moskovskej konferencii súhrnne konštatovali, že identita a originalnosť národných jazykov je permanentne ohrozovaná nadmerným prenikaním cudzích prvkov. Tento negatívny fenomén je označovaný ako globalizácia a komentovaný v odborných i laických kruhoch takmer vo všetkých krajinách sveta. Preto je dôležité rozvíjať jazykové vedomie žiakov.

Nemožno pochybovať o tom, že slovenskí učitelia s rovnakým entuziazmom pripravujú svojich zverencov na študentské olympiády a súťaže. Na moskovskej konferencii ma prekvapila najmä tvorivá spolupráca pedagógov stredných a vysokých škôl, ktorá sa prejavuje nie iba jednostranne, zhora nadol - pri

odovzdávaná informácií, dôležitý je reálny tvorivý dialóg pedagógov všetkých typov škôl, ktoré sú vlastne spojenými nádobami. O čo úspešnejší budú absolventi stredných škôl, a to väčšie sú ich šance pri prijímaní na vysokoškolské štúdium. Podobne ako na Slovensku, aj v Ruskej federácii je diplom zo študentskej vedecko-výskumnej činnosti jedným z dôležitých stupienkov pre prijatie na univerzitu. Práve v oživení spolupráce učiteľov všetkých typov škôl možno vidieť východisko zo stagnujúcej situácie. Povzdych „ach, tá mládež“ tu odznieval v modifikovanej podobe s odtienkom uznania „ó, tá mládež“. Deň prežitý na tejto konferencii bol nielen rozšírením obzoru pre študentov, obohatil aj členov poroty. S obdivom sme sledovali najmä oduševnenie mladých účastníkov a perfektnú prácu organizátorov.

PRVKY VÝCHOVY K PROSOCIÁLNOŠTI V HOLANDSKU

Dana Hanesová, Pedagogická fakulta, Univerzita Matej Bela Banská Bystrica

Anotácia: Výsledky analýzy prvkov výchovy k prosociálnosti v Holandsku a ich komparácie s etickou výchovou v SR.

KLúčové slová: výchova k prosociálnosti, Holandsko, Slovensko

Projekt *Koncepcia vyučovacieho predmetu etická výchova v SR APVV-0372-06*, v súčasnosti riešený na PF UMB, sa o. i. venuje komparácii výchovy k prosociálnosti v Slovenskej republike a v Holandsku.

Zistili sme, že hoci na jednej strane v holandskom edukačnom systéme nie je zaužívaný špecificky na prosociálnosť zameraný predmet etická výchova (EV) s národnou pôsobnosťou a zodpovednosť za EV je v rukách jednotlivých škôl, príprava platného občana globálnej spoločnosti patrí medzi jeho hlavné ciele. Školský zákon z roku 2006 o cieľoch primárneho a sekundárneho vzdelávania apeluje aj na potrebu sociálneho rozvoja žiakov, toleranciu, multikultúrne porozumenie, rešpekt a porozumenie ľuďmi z iného etnika či náboženstva, schopnosť zastávať rolu jednotlivca, občana či pracovníka. Tieto ciele majú byť realizované naprieč kurikulumom, resp. cez rôzne predmety (napr. blok integrovaných spoločensko-vedných predmetov - občianskej výchovy, sociálnych a životných zručností, náboženstiev a ideológií; zdravého života a fungovania v spoločenských štruktúrach). Ich konkrétna aplikácia je plne v kompetencii škôl.

Etické prosociálne témy sú tiež súčasťou týchto predmetov:

- Najbližším ekvivalentom výchovy k prosociálnosti je výberová *etická humanistická a svetonázorová výchova*, vyučovaná v cca 1/3 štátnych primárnych škôl (tvoriacich 1/3 všetkých škôl). Zameriava sa na rozvoj:

- a) základnej zručnosti a schopnosti viesť svoj vlastný život;
- b) zasadenia sa za kvalitný život iných ako naplnenia štastnej ľudskej existencie, a to aj za hranicami vlastného regiónu.

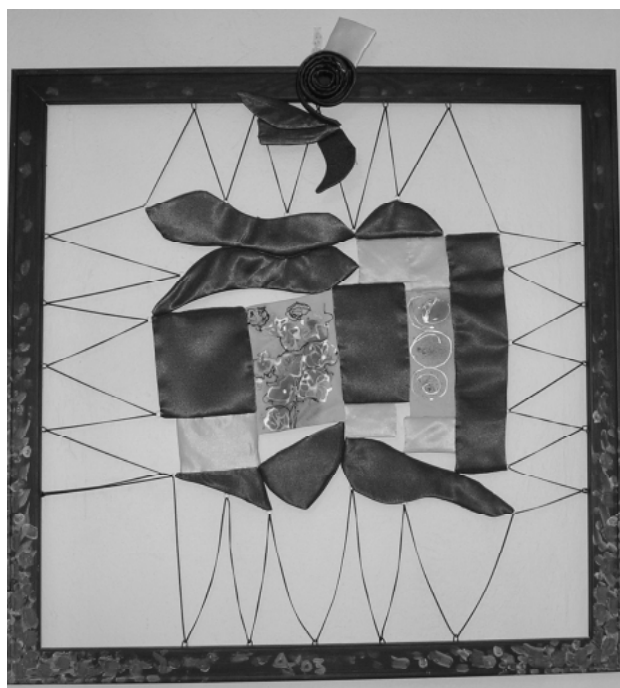
- Požiadavka rešpektu voči ľuďom akéhokolvek presvedčenia sa realizuje cez *geestelijke stromingen* (duchovné prúdy) či *levensbeschouwing* (životné svetonázory, kontemplácie zahrňujúce aj ateizmus a humanizmus), objektívne informujúce o náboženstvách a ideológiách a vedúce k osvojeniu si prosociálneho, tolerantného a rešpektujúceho postoja voči nim.

- Etické témy sú predmetom aj výberovej *konfesionálnej NV* (umožňujúcej voľbu aj neteistického presvedčenia).

Rozsah výchovy k prosociálnosti závisí výlučne od učiteľov, resp. školy. Kresťanská NV šíri hodnoty prelínajúce sa s prosociálnymi témami NV v SR.

- *Maatschappijleer* (spoločenské vedy), integrujúci vedomosti zo sociológie, politológie a kultúrnej antropológie, má pomôcť študentom SS osvojiť si spôsob fungovania spoločnosti. Prienik so slovenskou EV tvoria témy z oblasti spoločenských vzťahov (kohabitácia, vzťahy medzi pohlaviami, environmentálne problémy, náboženstvá).

Na základe našej komparácie analýzy konštatujeme, že všetkých 16 tematických celkov EV v Slovenskej republike má zastúpenie medzi explicitnými pojmami v holandskej edukácii. Z nich 9 patrí k cieľom pre celé kurikulum na 1. aj 2.



Anna Simková: Letné etudy (2004)

edukačnom stupni (otvorená komunikácia, sebaúcta, tvorivosť, empatia, asertivita, prosociálne správanie sa, náboženstvá, vzťah k práci, ochrana životného prostredia). Najmenej často sa objavujú témy spojené s vyjadrovaním citov, pozitívnym hodnotením druhých a životnými vzormi. Vzťahy k rodinným

príslušníkom, medzi pohlaviami atď. sa riešia skôr v témach o konfliktoch, nachádzaní zmyslu života či tolerancie.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. ABVV-0372-06.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Appendix: Core objectives primary and secondary education. [online]. [citované 2. júna 2008]. Dostupné na internete: <http://www.minocw.nl/document/en_2006_2007.pdf>

Etická výchova: problémy teórie a praxe. Banská Bystrica : PF UMB, 2007, s. 30-39. ISBN 978-80-83-496-8.

Humanistická etická výchova v Holandsku. [online]. [citované 17. augusta 2008]. Dostupné na internete: <<http://www.infovek.sk/predmety/etika/prispevky/002prispevek/002prispevek.php>>

Summary: Results of the analysis of pro-social education in the Netherlands and its comparison with ethical education in Slovakia

KONCEPCIA ETICKEJ VÝCHOVY NA SLOVENSKU A VO VYBRANÝCH EURÓPSKYCH KRAJINÁCH

Ján Kaliský, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica

Anotácia: Prezentácia výsledkov výskumu problematiky uvádzania začínajúcich učiteľov do praxe.

Kľúčové slová: začínajúci učiteľ, uvádzajúci učiteľ, etapa adaptácie, profesionálny rozvoj

Vyučovanie etickej výchovy na Slovensku počíta 15 rokov. Jej koncepcia kopirovala model španielskeho profesora Roche R. Olivara (ktorý nadviazal na Child Development Program D. Solomona, D. Watsona a V. Battisticha). Olivar riešil otázku, ktoré faktory určujú pozitívny rozvoj charakteru. Za rozhodujúci faktor označil „prosociálnosť“.

V roku 2007 si niekoľko pracovníkov Katedry etickej a občianskej výchovy a Katedry psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici položilo niekoľko základných otázok: vyučuje sa niečo podobné ako slovenská „etickej výchova“ aj niekde inde v Európe? Ak nie, tak prečo? Ak áno, tak prečo a ako? Tieto otázky sa následne objektivizovali v podobe projektu s názvom „**Koncepcia vyučovacieho predmetu etická výchova v Slovenskej republike a vo vybraných európskych krajinách**“, do ktorého sa zapojilo aj niekoľko pracovníkov z Metodicko-pedagogického centra v Banskej Bystrici. Projekt vzbudil pozornosť aj Agentúry pre vedu a výskum (v Bratislave), ktorá ho následne finančne podporila na tri roky.

Riešitelia projektu chcú nielen analyzovať súčasnú koncepciu vyučovacieho predmetu etická výchova na Slovensku v oblasti primárneho vzdelávania, ale hlavne ju aj istým spôsobom komparovať voči jej ekvivalentom vo vybraných európskych krajinách. Vlastné ciele projektu stanovili nasledovne:

1. teoretický rozbor konštituovania vyučovacieho predmetu etická výchova (v SR a v zahraničí),
2. empirické zisťovanie a reflexia vyuč. predmetu EV (len v SR, za použitia aspoň dvoch výskumných metód),
3. príprava na komparáciu vytvorením kategoriálneho systému a kurikulárnych kritérií,
4. **analýza a komparácia učebných osnov vyučovacieho predmetu EV (v SR a v zahraničí),**
5. analýza metodických a študijných materiálov k výučbe predmetu EV (v SR a v zahraničí),
6. analýza a komparácia študijných programov Učiteľstva etickej výchovy rôznych edukačných inštitúcií (v SR a v za-

hraničí),

7. návrh úpravy študijného programu Učiteľstvo EV na PF UMB v B. Bystrici,

8. návrh univerzálneho študijného programu Učiteľstvo EV pre edukačné inštitúcie.

Z nich nosné sú ciele 4, 5, 7.

Projekt je v polovici svojho riešenia. Navštívené boli edukačné inštitúcie vo viacerých krajinách: v Španielsku (Barcelona), Nemecku (Berlín, Potsdam), Švajčiarsku (Luzern, Bern, Schwyz, Zürich), Poľsku (Rzeszow, Bielsko-Biala), Maďarsku (Miškolec, Salgótarján), Českej republike (Praha, Ostrava, Hradec Králové, Brno); a plánujú sa ďalšie: v rakúskom Grazi, nemeckom Mníchove, Anglicku a Švédsku. Úspešne sa rozvíjala partnerská komunikácia s pedagógmi týchto inštitúcií; prinesené materiály sa postupne skúmajú.

Opomenúc viacero vedeckých článkov k danej problematike prednesených na vedeckých konferenciách, riešiteľský tím v septembri 2007 zorganizoval na pôde Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela vedeckú konferenciu s medzinárodnou účasťou a zborník príspevkov *Etická výchova: problémy teórie a praxe* expedoval po celom Slovensku. V decembri 2008 vyjde prvá monografia k riešenej problematike s názvom *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*.

Projekt by mal byť ukončený koncom roka 2009. Riešiteľský tím v ňom plánuje svoje kľúčové výstupy. Avšak už dnes sa vynára otázka: dá sa táto problematika nadobro uzavrieť? Ktorým smerom by sa malo pokračovať? Má sa prejsť za múry Starého kontinentu a hľadať odpovede ohľadom pozitívneho rozvíjania charakterových vlastností človeka aj v nezápadnej civilizácii? Môžu nás tieto obohatiť, keď ich kultúre mnohokrát ani (nechceme) nerozumieme? Avšak obdobie, v ktorom žijeme, nás k tomu vyzýva; nastoľuje problematiku globálnej, svetovej civilizácie, globálnej kultúry, globálnej etiky.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0372-06

RECENZIE

ZAUJÍMAVÁ PUBLIKÁCIA PRE ŠPECIÁLNYCH PEDAGÓGOV

ŠKOVIERA, A.: Dilemata náhradní výchovy: teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a dětských domovech. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5

Martina Manková, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského Bratislava

V trinástich „dilemách“ sa nám autor pokúša ukázať obraz náhradnej výchovy, či už v oblasti náhradnej výchovy alebo profesionálneho rodičovstva. Autor dlhé roky pôsobil ako vychovávateľ, liečebný pedagóg a tiež riaditeľ Diagnostického centra. Neprestajne sa snaží poukázať na rozpory vznikajúce pri všetkých formách náhradnej výchovy (inštitucionálnej, súdnom nariadení, adopcii a profesionálnej rodine). Je pozoruhodné, že táto kniha síce vychádza v Čechách, ale ide o slovenského autora.

V prvej dileme autor porovnáva sociálny systém týkajúci sa náhradnej výchovy v Čechách a na Slovensku (zákony, formy, pojmy). Opisuje zmeny, ktorými prešli nielen inštitúcie, ale aj deti z nich. Najväčší paradoxom je, že obe krajiny prechádzajú zmenami v tejto oblasti, ani jedna však nepátra po podstate problému, ktorou je zlyhanie biologickej rodiny.

Druhá dilema objasňuje niekoľko pojmov (napr.: náhradná a ústavná výchova/starostlivosť; reedukácia, resocializácia, výchovné opatrenia) súvisiacich s náhradnou výchovou alebo náhradnou starostlivosťou. Snaží sa vysvetliť veľmi podobné, no v skutočnosti rozdielne naplnenie obsahu týchto slov, ktoré sú si významovo veľmi blízke. Celú túto kapitolu vystihuje dilema: „Výchova zahŕňa i starostlivosť, avšak starať sa je možné i bez toho, aby sme vychovávali.“

Tretou dilemou je dilema o dysfunkčnej rodine a dysfunkčnej inštitúcii. Dôležitým zistením vyplývajúcim z praxe je aj to, že do týchto zariadení sa dostanú alebo vracajú aj deti z pestúnskych a náhradných rodín. Ďalej tu nájdeme prehľadnú tabuľku o vývoji sebaobrazu dieťaťa podľa jednotlivých vekových období. Zaujímavý je aj graf, ktorý ukazuje koľko z desaťtisíc detí do troch rokov sa dostáva do detských domov (stav z roku 2002). Najdôležitejšou časťou tejto kapitoly je šesť upresňujúcich otázok, ktoré je dobré si zodpovedať pri riešení základnej otázky „áno alebo nie náhradná inštitucionálna výchova“.

Štvrtá dilema nás prevedie bohatým prehľadom výskumov týkajúcich sa napr. vplyvu „dysfunkčnej“ rodiny na umiestnenie detí do inštitucionálnej výchovy; zoznam aktivít, ktoré dominovali u detí pred príchodom do prevýchovného zariadenia. Ďalšie citované výskumy súvisia s prenatálnym vývinom a jeho vplyvmi; s nedostatočnou výživou a nepriaznivými podmienkami pre život; so školskou dochádzkou a s ďalšími faktormi ovplyvňujúcimi intelektovú úroveň a psychický vývin detí.

V piatej dileme sa autor zamýšľa nad tým, kto koho potrebuje viac; či dieťa rodičov alebo rodičia dieťa. V procese rozhodovania zohráva úlohu niekoľko faktorov, ktoré sú popísané v tabuľke. Na ďalších stranách sa dozvieme o výhodách a nevýhodách metód „rodičov pre dieťa“ a „dieťa pre rodičov“.

Bohužiaľ, nie je možné ovplyvniť výber, či byrokraciu sprevádzajúcu proces osvojenia a adopcie. Ideálnym riešením je, ak sa dieťa s rodičom nájdu vzájomne.

V šiestej dileme dochádza k stretu názorov na náhradného rodiča. Čo je dôležitejšie? Jeho ľudskosť alebo odbornosť? V tejto kapitole sa dozvieme prečo sú lepšími adeptmi na náhradného rodiča dospelí, ktorí majú už vlastné deti a prečo sú vhodnejšími žiadateľmi, tí ktorí dieťa nemajú.

Siedma dilema hovorí o konfrontácii diagnostických centier s novovznikajúcimi diagnostickými skupinami v detských domovoch. Tým, že spomínané inštitúcie patria pod rôzne rezorty, ich vzájomná spolupráca sa výrazne skomplikovala. Výsledkom bude s veľkou pravdepodobnosťou zníženie kvality diagnostickej práce a celý rad dôsledkov s tým spojených, ktoré sa budú predovšetkým dotýkať detí.

Ôsma dilema sa týka prevýchovných zariadení - izolácie, alebo (re)socializácie. Ilustruje pomocou grafov trestnú činnosť maloletých a mladistvých na Slovensku a v Čechách. Poukazuje na to, že výrazne stúpla predovšetkým trestná činnosť násilného charakteru a jej brutalita, čo zrejme súvisí aj s ďalšími javmi globálneho charakteru. Dozvieme sa tu aj o charakteristike prevýchovných inštitúcií podľa miery otvorenosti. Tak či onak, v praxi sa volia skôr riešenia „najmenšieho zla“ a nezohľadňuje sa to, čo je pre dieťa naozaj dôležité.

Integrácia alebo špecializovaná starostlivosť pre dieťa s postihnutím, o ktorej sa dočítame v deviatej dileme, je momentálne veľmi aktuálnou otázkou zasahujúcou do oblasti transformácií detských domov. Akoby tieto inštitúcie mali prevziať v mnohom úlohu a pozíciu domovov sociálnych služieb. No najdôležitejším pre dieťa s postihnutím, by mala byť integrácia do kolektívu zdravých detí, aby sa zachovala prirodzenosť a ich ďalší „zdravý“ vývin. Ak ich budeme ďalej segregovať, môžeme hovoriť o integrácii?

Desiata dilema nás upozorňuje na prácu a fungovanie vychovávateľa. Poukazuje už aj na výsledky z praxe po transformácii detských domovov na rodinné typy, ktoré hovoria o tom, že model rodiny sa nenapĺňa. V tabuľkách je zoradené zastúpenie jednotlivých činností v práci vychovávateľa a oblast potrebných schopností a vedomostí pre prácu v detskom domove. Takže vychovávateľ (dievča pre všetko) alebo vysokoškolsky pripravený sociálny pedagóg?

Jedenástu dilemu o detských domovoch „rodinného typu alebo bytovom spoločenstve“ vystihujú tieto vety. „Pokiaľ chceme pomáhať deťom, pomôžeme ich rodičom - teréna sociálna práca a finančne nenáročné obecné nájomné byty. Až potom hľadáme náhradné riešenie; nie však zlatú klieťku, ale odborne pripravených a milujúcich ľudí.“

Dvanásť dilema zaoberajúca sa minulosťou, prí-

tomnosťou, budúcnosťou a ich úzkymi vzťahmi medzi sebou hovorí o tom, že je dôležité neoddeľovať dieťa od jeho minulosti, ale hľadať spôsob, ako všetky etapy jeho života zmysluplne prepojiť.

Trinásta dilema je rovnako zaujímavá, ako predchádzajúcich dvanásť. V dileme „Biologický rodič - partner, alebo súper“ sa dozvedáme, že do náhradnej výchovy sa zverujú deti s tromi typmi rodinného „zázemia“. Ak sa rodič: 1. nemôže postarať o dieťa; 2. nechce sa postarať o dieťa a 3. nevie sa postarať o dieťa. Autor ďalej stručne, no výstižne ozrejmuje pojmy ako: osvojiteľ, pestún, profesionálny náhradný rodič. Sú tu spomenuté aj vzťahy poukazujúce na spoluprácu rodiny a všetkých foriem starostlivosti s inštitúciami, ktoré sa na jednotlivých dôležitých procesoch zúčastňujú. Kto vlastne

s kým súperí?

Každá dilema obsahuje „súvislosti“ a veľmi podstatnou časťou je aj „zhmutie“ tej, ktorej dilemy. Autor dáva množstvo otázok a zároveň ponúka niekoľko možných alternatív na ich riešenie. Jednotlivé kapitoly sú popretkávané niťami skutočných detských príbehov, s ktorými sa autor počas svojej praxe stretol.

Kniha je hodnotným príspevkom do oblasti týkajúcej sa náhradnej starostlivosti o deti. Ak si ju prečíta aj človek nezaoberajúci sa touto oblasťou, okrem iného zistí aj to, že rodina je veľmi podstatnou funkčnou bunkou celého nielen spoločenského kolobehu, ktorého sme (či sa nám to páči alebo nie) súčasťou.

MODERNÁ PRÍRUČKA SLOVENČINY

OLOŠTIAK, M. - GIANITSOVÁ-OLOŠTIAKOVÁ, L.: Slovenský jazyk: krok za krokom k maturite. Bratislava: Fragment, 2007. ISBN 978-80-8089-066-7

Lubomír Rendár, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity Trnava

V slovenskej jazykovede vyšlo niekoľko príručiek, ktorých cieľom je zachytiť čo najširšiu problematiku jednotlivých rovín jazyka. Väčšina z nich sa však orientuje na učebnú látku základných škôl alebo sú zamerané len na pravopis. Začiatkom tohto roka vyšla nová príručka pre maturantov a študentov, ktorí sa pripravujú na prijímacie skúšky zo slovenského jazyka na vysoké školy. Autormi sú jazykovedci M. Ološtiak a L. Gianitsová-Ološtiaková, ktorí majú niekoľkoročné cenné skúsenosti v oblasti vyučovania slovenského jazyka na viacerých slovenských univerzitách.

Už pri pohľade na obálku knižky možno predpokladať, že máme v rukách modernú učebnicu slovenského jazyka. A je to tak. Jej grafické spracovanie iste upúta najmä mladých - pripomína prostredie počítačových programov. Stránky príručky sú farebne ladené tak, aby bola celá publikácia pestrá a aby pritom nenarúšala čitateľovu pozornosť; podarilo sa v nej vkusne zladit' odtiene zelenej farby. Pri výklade náročnejšej látky sú použité názorné pomôcky - obrázky, schémy, tabuľky a pod., pomocou ktorých sa obsah stáva ľahko čitateľný a prehľadný. Stránky príručky zároveň sprevádza vtipná postavička, ktorá predstavuje odkazy, zaujímavosti, vysvetlivky a stručné ťaháky.

Učebnica podáva široký záber z každej roviny jazykového systému. Autori ju rozčlenili z hľadiska obsahovej náplne na 10 tematických celkov, v ktorých sa pozornosť venuje všeobecným poznatkom o jazyku, jazykom sveta, vývinu a dejinám slovenčiny, fonetike a fonológii, pravopisu, lexikológii, morfológii, syntaxi, štylistike, metódam získavania a spracovania informácií a tvorbe odborného textu (SOC).

Prvé tri kapitoly predstavujú samotný jazyk z rozličných hľadísk. Všeobecnú charakteristiku jazyka so zreteľom na znakovosť, systém v jazyku a jeho funkcie, ako aj na jazykovú komunikáciu a vzťah jazyk - reč a jazyk - myslenie zachytáva prvá kapitola. Nájdeme v nej stručné a výstižné charakteristiky a definície základných lingvistických termínov, ako sú kodifikácia, norma, úzus; spisovný jazyk, štandard, subštandard,

dialekt a pod. V druhej kapitole autori zaradujú slovenčinu medzi ostatné jazyky sveta na základe genetickej a typologickej klasifikácie jazykov a načrtávajú historický vývin slovenčiny - od indoeurópciny, cez praslovančinu, z ktorej sa postupne vyvinuli jednotlivé slovanské jazyky. Osobitnú pozornosť venujú základným rozdielom medzi slovenčinou a češtinou - v hláskosloví, lexike aj gramatike. Tretiu kapitolu tvorí historický vývin slovenčiny, a to od obdobia sťahovania národov až po súčasnosť.

Ďalšie kapitoly príručky sú koncipované podľa jednotlivých rovín jazykového systému - od fonetiky po štylistiku.

V časti o fonetike nájdeme napr. pravidlá slovenskej fonetickej transkripcie, klasifikáciu slovenských hlások, opis systematiky znelostnej asimilácie a hláskových alternácií. Autori venovali osobitnú pozornosť pravidlu o rytmickom krátení a komplexne spracovali problematiku prozodických vlastností slovenčiny. V časti o výslovnosti spoluhláskových skupín by bolo azda vhodné spomenúť aj výslovnosť spoluhláskových skupín, ktoré sa nezjednodušujú, napr. v slovách vlastne, šťastný, prázdny, dáždnik a pod.

Ucelený charakter príručky sa zachováva aj v kapitole Ortografia, ktorá je spracovaná podľa platných Pravidiel slovenského pravopisu (2000). Kľúčovou témou sú v nej otázky slovenského pravopisu: písanie *i/í*, *y/ý*, písanie slov osobitne a spolu, písanie veľkých písmen, interpunkcie atď.

V ďalšej kapitole Lexikológia autori predstavujú slovnú zásobu slovenčiny, jej vlastnosti a štruktúru. Neodlučiteľnou časťou náuky o slovnej zásobe je sémantika - náuka o význame. Z tohto hľadiska možno členiť slová na jednovýznamové a viacvýznamové. V knižke sa venuje priestor aj známym systémovým vzťahom medzi lexémami, ako sú synonymia, homonymia, antonymia a paronymia, ale aj viacslavným jednotkám - združeným pomenovaniám a frazémam. Čitateľ sa môže zoznámiť aj s jednotlivými typmi frazeologických jednotiek. Veľmi prehľadne je spracovaná aj slovtvorba - zrozumiteľne sa tu objasňuje proces vzniku jednoslovných

pomenovaní zmenou morfématickej štruktúry už jestvujúceho slova alebo slovného spojenia a nechýba výklad o spôsoboch tvorenia slov. Samozrejme, autori nezabudli na členenie slovnej zásoby z rozličných hľadísk. Pred praktickou časťou tejto kapitoly nám približujú jednotlivé typy slovníkov.

Pomocou prehľadných ukážok sa každý môže pohodlne naučiť analyzovať morfématickú štruktúru slov a slovných spojení - ponúka to kapitola Morfológia (tvaroslovie). Okrem toho sa v nej možno dočítať o jednotlivých podrobne spracovaných slovných druhoch a gramatických kategóriách. Čitateľ tu nájde odpoveď azda na každú otázku, ktorá sa dotýka morfológie. Napr. slovesá sú spracované takmer na 8 stranách - cez ich rozdelenie, gramatické kategórie, vid, rod až po intenciu, valenciu a časovanie sloviess.

Syntax (skladbu) autori spracovali podľa klasického členenia - na syntagmatiku, vetnú, polovetnú, súvetnú a textovú syntax. Od elementárnych prostriedkov syntaxe - vetných členov, základných syntagmatických vzťahov, cez typy jednoduchých viet a polopredikatívnych konštrukcií sa problematika rozvíja až po jednotlivé typy zložených súvetí. Vrcholom štúdia o syntaxi by malo byť zvládnutie komplexného rozboru vety, ktorý sa predstavuje v závere kapitoly. Z hľadiska jazykovej kultúry autori upozorňujú na chyby a nepravidelnosti vo vetnej stavbe, napr. namiesto spisovného spojenia rozumieť niečomu sa niekedy nesprávne uvádza rozumieť niečo a pod. Štylistika ako náuka o funkčnom využívaní jazykových prostriedkov v dorozumievaní tvorí ďalšiu samostatnú časť príručky. Čitateľ sa tu dozvie napr. o tom, čo vplýva na výslednú podobu prejavu, aké slohové (štylistické) postupy sa v slovenčine môžu uplatniť a ako členíme štýly a ich žánre v slovenčine. Ostatná kapitola má byť návodom, ako získať a spracovať informácie z dostupných zdrojov pri koncipovaní rozličných odborných prác. Zdrojmi informácií môžu byť primárne pramene (tie, ktoré sú originálne, nespracované, napr. odborné knihy, časopisy, prednášky, rozhlas, televízia a pod.), sekundárne

pramene (tie, ktoré sú spracované, napr. katalógy; recenzie, kritiky, anotácie a pod.) a terciárne pramene (bibliografie a rešerše). Autori uvádzajú (s. 175), že pri spracovávaní informácií z odbornej literatúry možno využiť niektoré z útvarov ako poznámky v knihe, osnovy, konspekty, výpisky a pod. Pri koncipovaní odbornej práce netreba zabudnúť na jej prípravnú časť - vtedy je dôležité zväziť, či problematika, o ktorej chceme písať, je zaujímavá, a zároveň zvládnuteľná. Súčasne si treba vyhotoviť časový harmonogram a osnovu práce. V knižke ďalej nájdeme aj iné činnosti potrebné pri výskume, tvorbe, ale aj pri prezentácii a obhajobe práce, dokonca aj inštrukcie, ako by mala práca vyzerat' z formálneho hľadiska. Čitateľ sa teda dozvie, aký je štandard napr. v číslovaní strán, kapitol, podkapitol, odsekov; aký rozsah by mala mať daná práca a pod. Žiakom a študentom pri písaní rozličných odborných prác však robí veľké problémy otázka, ako parafrázovať alebo citovať rozličné pramene. Príručka osvetľuje aj túto problematiku, pričom autori sa opierali o normu STN ISO 690, ktorá korešponduje aj s Pravidlami slovenského pravopisu (2000), a uplatňuje sa vo väčšine vedných odborov, nevynímajúc lingvistiku.

Každú kapitolu príručky dopĺňajú praktické cvičenia. Po ich úspešnom vyriešení možno pokladať preberanú učebnú látku za zvládnutú. Riešenia úloh sú vyčlenené v osobitnej kapitole v závere knižky. A napokon, vo všetkých dobrých, prehľadne napísaných príručkách nesmie chýbať register - ten zaradili autori na ostatné tri strany.

Slovenský jazyk - Krok za krokom k maturite je modernou príručkou nielen svojim vzhľadom, ale aj obsahom. Nájdeme v nej prehľadne zhrnuté celé stredoškolské učivo zo slovenského jazyka. Po jej preštudovaní by maturantov a záujemcov o vysokoškolské štúdium na prijímacích skúškach nemala prekvapiť nijaká otázka zo slovenčiny. Uvedenú príručku možno odporúčať ako učebnú pomôcku žiakom, učiteľom, ale aj náročnejším poslucháčom slovenského jazyka.

PREDSTAVUJEME

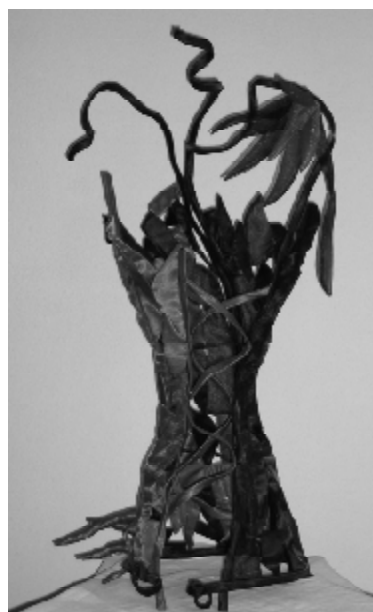
Anna Simková

Výtvarníčka a pedagogička Anna Simková sa zapísala do povedomia prešovskej verejnosti svojím tvorivým prístupom v spracovaní textilu. Narodila sa v Prešove. Vysokoškolské vzdelanie získala na Univerzite P. J. Šafárika, kde vyštudovala výtvarnú výchovu a na VŠMU v Bratislave na odbore scénografie. Po absolvovaní štúdií začas pôsobila ako kostýmová výtvarníčka v Divadle A. Duchnoviča v Prešove. V súčasnosti pôsobí na Strednej odbornej škole v Prešove.

Práve umeleckými dielami z textilu pravidelne reprezentuje prešovský región na domácich prehliadkach, ale i za hranicami. Anna Simková je jednou z mála profesionálnych výtvarníčok, ktoré sa vo svojej tvorbe venujú výlučne tkaninám a ich výtvarnej kreácii. Tapisériami, textilnými obrazmi i objektmi, či kostýmami zaujala v Čechách, v Holandsku, na Ukrajine, v Taliansku, v Poľsku...

Nedávna výstava v Šarišskej galérii s názvom Textiloania, pripravená pri príležitosti autorkinho životného jubilea, ponúkla divákovi pohľad do rôznych zákutí jej tvorby, prevažne práce so saténom. Umelecké kolekcie boli realizáciou objektov, šiat,

návrhov rôznych dekoratívnych pokrývok hláv na základe kontrastu farieb, lesklých a matných odrazov materiálu, originálnych tvarov. Autorka pôsobí v oblasti úžitkového umenia, textilnej a módnej tvorby, v divadelnej oblasti, ale i v reklame. Oceňované sú jej textilné objekty, tapisérie.



Anna Simková:
Torzo mojich šiat (2004)

NÁVRH PROFESIJNÝCH ŠTANDARDOV UČITEĽOV - UČITEĽ V ORGANIZÁCIÁCH PRE KONTINUÁLNE VZDELÁVANIE UČITEĽOV (DISKUSIA)

Miroslav Valica, Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: Transformácia rezortného systému kontinuálneho vzdelávania učiteľov vyžaduje profesionalizáciu metódičkov ako „učiteľov kontinuálneho vzdelávania“ a vytvorenie profesijného štandardu, ktorý predkladáme na diskusiu.

Kľúčové slová: profesijný rozvoj, kontinuálne vzdelávanie, učiteľ kontinuálneho vzdelávania

Zlepšenie kvality postgraduálneho a ďalšieho vzdelávania učiteľov považujú odborníci, ktorí vytvorili vládou SR schválenú koncepciu profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov v kariérom systéme a legislatívny zámer zákona o pedagogických zamestnancoch (2007), za kľúčovú podmienku profesionalizácie učiteľov v nasledujúcom období kurikulárnej transformácie slovenského školstva.

Súčasťou transformácie rezortného systému ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktorý bol na Slovensku tvorený sieťou metodicko-pedagogických regionálnych centier (ďalej MPC), je nevyhnutná profesionalizácia ich pedagogických zamestnancov. Doterajšie začlenené do pozície „metodika“ je **personálne nejasné, mnohoznačné a umožňujúce rôznorodú interpretáciu požiadaviek na jeho pedagogickú prácu**. Navyše pozícia „metodik“ je frekventovane uplatňovaná aj v ďalších priamo riadených organizáciách MŠ SR (ŠPÚ, ŠIOV, ÚIPŠ ...), v štátnej sfére (KŠÚ), kde títo pracovníci plnia iné ako vzdelávacie úlohy, príp. vo vzdelávaní zabezpečujú hlavne organizačno-manažérske úlohy.

V období budúcich 5 rokov bude jednou z priorit kontinuálneho vzdelávania učiteľov na Slovensku **rozvoj kompetencií riadiacich pracovníkov a učiteľov škôl pre tvorbu školských vzdelávacích programov** (pozri príloha Pedagogické rozhľady, č. 2-3/2008). Zákon o výchove a vzdelávaní podstatne zvyšuje nielen pedagogickú ale aj personálnu autonómiu škôl a zodpovednosť riaditeľov a učiteľských zborov za seba vzdelávanie a vlastné vzdelávanie.

Kontinuálne vzdelávanie musí byť decentralizované do tej miery, aby podporilo rozhodovanie na úrovni školy, ktorá by mala mať možnosť sama rozhodovať o jeho zameraní korešpondujúcom s jej cieľmi, školským vzdelávacím programom. Nemožno opakovať zlé skúsenosti z obsahovej transformácie československého školstva z 80. rokov 20. storočia založenej na neefektívnom a drahom celoplošnom vzdelávaní učiteľov. Miliardové finančné zdroje z európskeho sociálneho fondu je preto potrebné v rokoch 2009-2013 Ministerstvom školstva formou výziev alokovať do regiónov a mikroregiónov, kde bude ponúkané **kontinuálne vzdelávanie „šité na mieru“ vzdelávacím potrebám škôl**. Široká sieť regionálnych vzdelávacích inštitúcií vytvorí flexibilnú ponuku, ktorá umožní školám, aby sa mohli adekvátne rozhodnúť a na základe vlastných potrieb si vybrali z ponuky vzdelávacích a poradenských programov. Škola si zakúpi vybrané programy na trhu akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania, resp. objedná si vytvorenie špecifického programu špecializovaným tímom odborníkov.

V roku 2008 nariadilo MŠ SR vznik **centralizovaného modelu* rezortného systému kontinuálneho vzdelávania**, keď sa regionálne MPC zúčtili do jedného centra a znížil sa stav pracovníkov MPC o 25 %. Tomuto kroku nepredchádzali žiadne relevantné kvalitatívne rozvojové analýzy; ako dôvod sa uvádzali úspory prevádzkových a mzdových prostriedkov. Vytvorením „silného“ generálneho riaditeľstva MPC v Bratislave (asi 50

pracovníkov z celkových 168 pracovníkov na Slovensku) a „slabých“ regionálnych centier (po 18 pracovníkov v jednom centre na úrovni kraja) dôjde k prepúšťaniu a odchodu skúsených pracovníkov v regiónoch a zníženiu vzdelávacieho potenciálu MPC. Pri absencii stratégie MPC na obdobie 2009-2013 nie je jasné ani základné poslanie tejto inštitúcie, ktorá doposiaľ zohrávala rozhodujúcu úlohu v ďalšom vzdelávaní učiteľov na Slovensku.

Nový strategický rámec transformácie školstva pritom kladie vysoké odborné a pedagogické požiadavky aj na **kvalitu rezortného vzdelávacieho systému**, ktorý spolu s vysokými školami a tretím sektorom budú vytvárať hlavnú vzdelávaciu ponuku školám po prijatí zákona o pedagogických zamestnancoch. Premena „metodika“ na „**učiteľa kontinuálneho vzdelávania**“ **umožní kariérový rast tohto pedagogického zamestnanca v inštitúciách kontinuálneho vzdelávania, jeho profesionalizáciu, vzdelávanie i kompetentné hodnotenie jeho pedagogickej práce**.

Predložený profesijný štandard, vypracovaný expertnou skupinou MŠ SR v gescii MPC v Banskej Bystrici, je konzekventný so štruktúrou profesijných štandardov ostatných kategórií učiteľov. Podobne ako v predtým publikovaných štandardoch:

- definuje predpísané kvalifikačné predpoklady,
- definuje preukázateľné spôsobilosti učiteľa vyjadrené vedomosťami, zručnosťami, postojmi, indikátormi kvality spolu s nástrojmi ich hodnotenia,
- vyjadruje spoločný základ profesie orientovanej na rozvoj pedagogických zamestnancov, kvalitu edukačného procesu a jeho profesijný sebarozvoj,
- vytvára základ pre systém profesijného rastu učiteľa kontinuálneho vzdelávania,
- diferencuje dva kariérové stupne tohto učiteľa, keď podmienkou jeho prijatia do inštitúcie kontinuálneho vzdelávania je absolvovanie 1. atestu.

V texte návrhu profesijného štandardu je vyznačené „hrubým písmom“ postupné zvyšovanie nárokov na kompetencie a špecifické spôsobilosti učiteľa spojené so zvyšujúcim sa kariérom stupňom. Indikátory (ukazovatele) úrovne kompetencií učiteľa kontinuálneho vzdelávania vypovedajú o jeho preukázateľných vedomostiach, zručnostiach a postojoch. Úroveň kompetencií učiteľa a ich kvalita sa zisťuje prostredníctvom navrhnutých evaluačných nástrojov.

Pretože predkladaný materiál je kľúčovou podmienkou zmeny kvality kontinuálneho vzdelávania učiteľov a má byť súčasťou pripravovanej legislatívy o pedagogických zamestnancoch, chceme Vás požiadať o Vaše stanoviská k nemu formou ankety. Odpovede môžete poslať e-mailom na adresu: stankovicova@mpcbb.sk. Anketa bude zverejnená na internetovej stránke časopisu www.rozhlady.pedagog.sk, kde budete môcť odpovedať do **30. decembra 2008**.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ČERNOTOVÁ, M., a kol.: Návrh koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme. In: *Pedagogické rozhľady*, 2006, č. 3.
- ČERNOTOVÁ, M., DRGA, L., KASÁČOVÁ, B., PAVLOV, I., ŠNÍDLOVÁ, M., VALICA, M.: Metodika tvorby profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 16, 2007, č. 3, s. 7.
- KASÁČOVÁ, B., VALICA, M.: Návrh profesijného štandardu učiteľov - učiteľ primárneho vzdelávania. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 17, 2008, č. 3, príloha.
- PORUBSKÁ, G., ŠNÍDLOVÁ, M., VALICA, M.: Návrh profesijného štandardu učiteľov - učiteľ nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 17, 2008, č. 4, príloha.
- VAŠUTOVÁ, J.: Učiteľé versus kurikulárni reforma: české poznatky a zkušenosti. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 17, 2008, č. 3, s. 7-10.

Summary: The authors present a discussion of the recommendation of professional standards for teachers working in institutions of continuing education in Slovakia

* Tento model je vhodný viac pre štátne úrady, podniky, napr. cestné stavby vyžadujúce autoritatívnu subordináciu jednoznačných rozhodovacích procesov viazaných prísne na legislatívu, príp. výrobné postupy, ale nie je vhodný pre tvorivé tímy, inštitúcie kontinuálneho vzdelávania vytvárajúce a realizujúce variabilné vzdelávacie a poradenské služby podľa potrieb individuálnych a skupinových zákazníkov - škôl a školských zariadení v regiónoch.

Profesijný štandard učiteľa kontinuálneho vzdelávania s 1. atestáciou

Profesijný štandard: učiteľ kontinuálneho vzdelávania			
<i>Kategória: učiteľ kontinuálneho vzdelávania</i>			
<i>Doterajšie zaradenie: pedagogický zamestnanec zabezpečujúci vzdelávanie v zariadeniach pre ďalšie vzdelávanie pedagogických a nepedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov)</i>			
<i>Kvalifikačný predpoklad: podľa doterajších predpisov (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov) a podľa zákona o pedagogických zamestnancoch</i>			
<i>Kariérový stupeň: učiteľ kontinuálneho vzdelávania s prvou atestáciou</i>			
Kompetenčný profil			
Dimenzia	Kompetencia	Špecifické spôsobilosti	
		Vedomosti Zručnosti Postoje	Indikátory (I) Nástroje (N)
1. Vzdelávajúci sa pedagogický zamestnanec	1.1 identifikovať vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov a pedagogických zborov škôl a školských zariadení	1.1.1.poznať zákonitosti profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov	I: diagnóza vzdelávacích potrieb vo vzťahu k štandardu kompetencií jednotlivých kategórií pg.zam N: posúdenie výstupov prieskumov vzdelávacích potrieb, posúdenie dokumentácie metodika vo vzťahu k individuálnym vzdelávacím potrebám
		1.1.2 identifikovať individuálne vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov	
		1.1.3 uplatňovať metódy pre rozlíšenie vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov	
		1.1.4 rešpektovať individualitu každého pedagogického zamestnanca	
	1.2 identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa dospelých	1.2.1 poznať teórie učenia sa dospelých	I: výsledky učenia sa účastníkov vzdelávania, spätná väzba od účastníkov vzdelávania N: posúdenie scenára vzdelávania vo vzťahu k rôznym spôsobom a alternatívnym metódam učenia sa dospelých
		1.2.2 využívať metódy pre rozlíšenie rôznych spôsobov učenia sa dospelých	
		1.2.3 akceptovať rôzne spôsoby učenia sa dospelých	
	1.3 identifikovať sociokultúrny a pracovný kontext pedagogického zamestnanca	1.3.1.poznať sociokultúrne a pracovné prostredie pedagogických zamestnancov a škôl	I: spätná väzba od účastníkov, diagnóza vzdelávacích potrieb vo vzťahu k prostrediu pg.zam.. N: posúdenie výstupov prieskumov vzdelávacích potrieb, posúdenie scenára vzdelávania vzhľadom k akceptácii odlišností pedag.zam. a možných predsudkov a stereotypov
		1.3.2uplatňovať metódy na zisťovanie vplyvu sociokultúrneho a pracovného prostredia na vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov	
1.3.3 akceptovať odlišnosti pedagogických zamestnancov bez predsudkov a stereotypov			
2. Edukačný proces	2.1 ovládať obsah, trendy v pedeutológii	2.1.1 mať vedomosti z "teórie o učiteľovi", výskumoch o učiteľovi	I: dokáže relevantne interpretovať teórie o učiteľovi, inováciách a výskumoch na základe dostupných publikovaných zdrojov N: publikačná činnosť, hodnotiaci rozhovor, resp. písomná práca
		2.1.2 mať vedomosti o inováciách v "teórii o učiteľovi"	
	2.2 ovládať obsah, trendy odboru	2.2.1 mať vedomosti a zručnosti z odboru vrátane interdisciplinárnych väzieb	I: spätná väzba od účastníkov, úroveň inovácie obsahu projektu, publikácie, odborné články a texty N: vlastný študijný text, materiál, písomná práca, resp. hodnotiaci rozhovor

2.3 schopnosť plánovať a projektovať, stanoviť ciele a obsah vzdelávania pedagogických zamestnancov a učiacich sa škôl	2.3.1 poznať profesijné štandardy a vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov	I: úroveň projektu vzdelávania, publikácie, spätná väzba od recenzentov (oponentov) a účastníkov vzdelávania N: posúdenie kvality projektu a scenára vzdelávania na základe stanovených kritérií (indikátorov)
	2.3.2 poznať kritériá na tvorbu vzdelávacích cieľov	
	2.3.3 vedieť stanoviť ciele vzdelávania orientované na učenie sa pedagogického zamestnanca	
	2.3.4 vedieť vybrať obsah vzdelávania v závislosti od jeho cieľov	
	2.3.5 navrhnúť úlohy a činnosti vedúce k naplneniu cieľov vzdelávania	
2.4 schopnosť výberu a realizácie foriem a metód vzdelávania dospelých	2.4.1 poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa pedagogických zamestnancov	I: úroveň projektu vzdelávania, učebných textov, publikácií, spätná väzba od recenzentov (oponentov) a účastníkov vzdelávania N: posúdenie kvality projektu a scenára vzdelávania na základe stanovených kritérií, posúdenie kvality pracovných a dištančných textov vzdelávania na základe stanovených kritérií
	2.4.2 vedieť vybrať a použiť metódy a formy vzhľadom na ciele vzdelávania, individuálne a skupinové vzdelávacie potreby	
	2.4.3 vedieť tvoriť pracovné a dištančné texty pre vzdelávanie pedagogických zamestnancov	
2.5 schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vzdelávania dospelých	2.5.1 poznať teórie hodnotenia a ich psychodidaktické aspekty	I: úroveň projektu vzdelávania, učebných textov, spätná väzba od recenzentov (oponentov) a účastníkov vzdelávania, korekcia projektu v procese vzdelávania, oponentské posudky záverečných prác a odborných textov, publikácií N: posúdenie kvality zvoleného nástroja pre získanie spätnej väzby, posúdenie korekcií projektu a alternatívnych riešení, posúdenie recenzií na základe stanovených kritérií
	2.5.2 vedieť stanoviť kritériá hodnotenia úspešnosti vzdelávania pedagogických zamestnancov	
	2.5.3 vedieť používať prostriedky hodnotenia vzhľadom na individuálne a skupinové vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov	
	2.5.4 vedieť reflektovať reálny proces učenia sa a porovnať ho s projektovaným procesom s ohľadom na cieľ, obsah, metódy, prostriedky, kritériá úloh a čas	
	2.5.5 vedieť navrhnúť korekcie a alternatívne riešenia v procese vzdelávania	
2.5.6 vedieť hodnotiť záverečné práce a odborné texty		
2.6 schopnosť tvoriť a manažovať vzdelávacie projekty	2.6.1 mať vedomosti o projektovom riadení kvality vzdelávania pedagogických zamestnancov	I: úroveň projektu vzdelávania, študijných materiálov, spätná väzba od recenzentov (oponentov) a účastníkov vzdelávania, korekcie projektu po jeho ukončení N: posúdenie projektu na základe kritérií, posúdenie vyhodnotenia procesu a korekcií
	2.6.2 vedieť vytvoriť projekt vzdelávania pedagogických zamestnancov	
	2.6.3 vedieť vytvoriť projekt tvorby študijných materiálov	
	2.6.4 vedieť organizovať vzdelávanie pedagogických zamestnancov	
	2.6.5 vedieť hodnotiť kvalitu realizácie vzdelávacích projektov podľa stanovených kritérií	
	2.6.6 vedieť robiť korekcie vzdelávacích projektov pre zvýšenie ich kvality	
2.7 schopnosť vytvárať pozitívnu klímu učiacej sa skupiny	2.7.1 poznať prostriedky zisťovania pracovnej klímy učiacej sa skupiny	I: spätná väzba N: posúdenie SV vo vzťahu ku klíme
	2.7.2 poznať prostriedky utvárania pracovnej klímy učiacej sa skupiny	
	2.7.3 vedieť ovplyvňovať priaznivú pracovnú klímu učiacej sa skupiny	
2.8 schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vzdelávania dospelých	2.8.1 poznať moderné materiálne a technické prostriedky vo vzdelávaní pedagogických zamestnancov a vedieť ich použiť	I: uplatňovanie MTP a IKT (napr. e-learning) vo vzdelávaní vo vzťahu k cieľom a úlohám N: posúdenie efektívnosti využitia MTP a IKT
	2.8.2 využívať informačno-komunikačné technológie vo vzdelávaní pedagogických zamestnancov	

	2.9 schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj pedagogického zamestnanca	2.9.1 poznať metódy a stratégie personálneho rozvoja pedagogického zamestnanca	<i>I: projekt, spätná väzba účastníkom a od účastníkov</i>
		2.9.2 aplikovať metódy a stratégie podľa individuálnych potrieb pedagogických zamestnancov	N: posúdenie kvality projektu, scenára vzdelávania a poskytnutej spätnej väzby na základe stanovených kritérií
		2.9.3 poskytovať spätnú väzbu	
	2.10 schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje pedagogického zamestnanca	2.10.1 poznať metódy a stratégie rozvoja sociálnych zručností a postojov pedagogických zamestnancov	<i>I: projekt, spätná väzba účastníkom a od účastníkov</i>
		2.10.2 aplikovať metódy a stratégie podľa potrieb učiacej sa skupiny	N: posúdenie kvality projektu a scenára vzdelávania vzhľadom k výberu a aplikácii metód a stratégií rozvoja sociálnych zručností a postojov
	2.11 schopnosť poskytovať individuálne poradenstvo	2.11.1 poznať problematiku individuálneho poradenstva	<i>I: spätná väzba poradcu a od klienta</i>
2.11.2 vedieť poskytnúť individuálne poradenstvo		N: posúdenie pedagogickej dokumentácie o realizácii individuálneho poradenstva a spätnej väzby klienta	
3. Sebarozvoj učiteľa	3.1 schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj	3.1.1 poznať metódy autodiagnostiky	<i>I: plán profesijného rozvoja, výsledky hodnotiaceho rozhovoru</i> N: hodnotiaci rozhovor, posúdenie plánu vzhľadom na rozvoj kompetencií učiteľa (metodika)
		3.1.2 vedieť reflektovať, diagnostikovať a hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť, úroveň svojich personálnych, sociálnych a komunikačných, pedagogických a odborných spôsobilostí	
		3.1.3 vyhodnocovať spätnú väzbu v tímovej spolupráci	
		3.1.4 vedieť si stanoviť ciele rozvoja podľa profesijného štandardu učiteľa v organizáciách pre kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov	
		3.1.5 poznať možnosti kariérneho rozvoja	
		3.1.5 poznať trendy v oblasti vývoja spoločnosti a trendy v oblasti výchovy a vzdelávania	
		3.1.6 využívať informačno-komunikačné technológie v profesijnom rozvoji	
	3.1.7 využívať cudzí jazyk v profesijnom rozvoji		
	3.2 schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a organizáciou	3.2.1 vedieť sa stotožniť s poslaním a cieľmi organizácie	<i>I: dodržiavanie pracovného poriadku, obhajoba a prezentácia organizácie na verejnosti (prejavená lojalita k organizácii) na regionálnej a národnej úrovni</i> N: posúdenie výstupov hodnotiaceho rozhovoru a spätná väzba
		3.2.2 podieľať sa na realizácii strategického plánu organizácie	
3.2.3 vystupovať ako reprezentant profesie			
3.2.4 stotožniť sa s rolou facilitátora, poradcu, trénera, konzultanta, lektora,			

Profesijný štandard učiteľa kontinuálneho vzdelávania s 2. atestáciou

Profesijný štandard: učiteľ (metodik) v organizáciách pre kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov			
<i>Kategória: učiteľ kontinuálneho vzdelávania</i>			
<i>Doterajšie zaradenie: pedagogický zamestnanec zabezpečujúci vzdelávanie v zariadeniach pre ďalšie vzdelávanie pedagogických a nepedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov)</i>			
<i>Kvalifikačný predpoklad: podľa doterajších predpisov (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov) a podľa zákona o pedagogických zamestnancoch</i>			
<i>Kariérový stupeň: učiteľ kontinuálneho vzdelávania s druhou atestáciou</i>			
Kompetenčný profil			
Dimenzia	Kompetencia	Špecifické spôsobilosti	
		Vedomosti Zručnosti Postoje	Indikátory (I) Nástroje (N)
1. Vzdelávajúci sa pedagogický zamestnanec	1.1 identifikovať vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov a pedagogických zborov škôl a školských zariadení	1.1.1 poznať zákonitosti profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov	I: diagnóza vzdelávacích potrieb vo vzťahu k štandardu kompetencií jednotlivých kategórií pg.zam., nové metódy pre identifikáciu vzdelávacích potrieb pg.z. N: posúdenie výstupov prieskumov vzdelávacích potrieb, posúdenie dokumentácie metodika vo vzťahu k individuálnym vzdelávacím potrebám
		1.1.2 vytvárať nástroje na identifikáciu individuálnych vzdelávacích potrieb učiteľov a využívať ich	
		1.1.3 vytvárať a aplikovať inovačné metódy pre rozlíšenie vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov	
		1.1.4 rešpektovať individualitu každého pedagogického zamestnanca	
	1.2 identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa dospelých	1.2.1 poznať teórie učenia sa dospelých	I: výsledky učenia sa účastníkov vzdelávania, spätná väzba od účastníkov vzdelávania, nové metódy pre identifikáciu psychologických a sociálnych faktorov učenia sa dospelých N: posúdenie scenára vzdelávania vo vzťahu k rôznym spôsobom a alternatívnym metódam učenia sa dospelých
		1.2.2 vytvárať a využívať inovačné metódy pre rozlíšenie rôznych spôsobov učenia sa dospelých	
		1.2.3 akceptovať rôzne spôsoby učenia sa dospelých	
	1.3 identifikovať sociokultúrny a pracovný kontext pedagogického zamestnanca	1.3.1 poznať sociokultúrne a pracovné prostredie pedagogických zamestnancov a škôl	I: spätná väzba od účastníkov, diagnóza vzdelávacích potrieb vo vzťahu k prostrediu pg.zam., nové metódy pre identifikáciu sociokultúrneho a pracovného kontextu pg.z. N: posúdenie výstupov prieskumov vzdelávacích potrieb, posúdenie scenára vzdelávania vzhľadom k akceptácii odlišností pedag.zam. a možných predsudkov a stereotypov
		1.3.2 vytvárať a uplatňovať inovačné metódy na zisťovanie vplyvu sociokultúrneho a pracovného prostredia na vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov	
1.3.3 akceptovať odlišnosti pedagogických zamestnancov bez predsudkov a stereotypov			
2. Edukačný proces	RIADENIE EDUKAČNÉHO PROCESU		
	2.1 ovládať obsah, trendy a inovácie v pedeutológii	2.1.1 mať vedomosti z "teórie o učiteľovi", výskumoch o učiteľovi	I: druhá kvalifikačná súška N: osvedčenie o absolvovaní 2.KS
		2.1.2 mať vedomosti o inováciách v "teórii o učiteľovi"	

	2.2 ovládať obsah, trendy a inovácie odboru	2.2.1 mať vedomosti a zručnosti z odboru vrátane interdisciplinárnych väzieb	<p><i>I: spätná väzba od účastníkov, úroveň inovácie obsahu projektu, publikácie, odborné články a texty</i></p> <p>N: vlastný študijný text, materiál, publikačná činnosť, písomná práca, resp. hodnotiaci rozhovor</p>
	2.3 schopnosť plánovať a projektovať, stanoviť ciele a obsah vzdelávania pedagogických zamestnancov a učiacich sa škôl	2.3.1 poznať profesijné štandardy a vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov 2.3.2 poznať kritériá na tvorbu vzdelávacích cieľov 2.3.3 vedieť stanoviť ciele vzdelávania orientované na učenie sa pedagogického zamestnanca 2.3.4 vedieť stanoviť ciele publikácie 2.3.5 vedieť vybrať obsah vzdelávania v závislosti od jeho cieľov 2.3.6 navrhnúť úlohy a činnosti vedúce k naplneniu cieľov vzdelávania	<p><i>I: úroveň projektu vzdelávania, publikácie, spätná väzba od recenzentov (oponentov) a účastníkov vzdelávania</i></p> <p>N: posúdenie kvality projektu a scenára vzdelávania na základe stanovených kritérií (indikátorov)</p>
	2.4 schopnosť výberu a realizácie foriem a metód vzdelávania dospelých	2.4.1 poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa pedagogických zamestnancov 2.4.2 vedieť vybrať a použiť inovačné metódy a formy vzhľadom na ciele vzdelávania, individuálne a skupinové vzdelávacie potreby 2.4.3 vedieť tvoriť pracovné a dištančné texty pre vzdelávanie pedagogických zamestnancov a korigovať ich na základe skúseností zo vzdelávania 2.4.4 vedieť vytvoriť publikáciu	<p><i>I: úroveň projektu vzdelávania, učebných textov, publikácií, spätná väzba od recenzentov (oponentov) a účastníkov vzdelávania</i></p> <p>N: posúdenie kvality projektu a scenára vzdelávania na základe stanovených kritérií, posúdenie kvality pracovných a dištančných textov vzdelávania na základe stanovených kritérií</p>
	2.5 schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vzdelávania dospelých	2.5.1 poznať teórie hodnotenia a ich psychodidaktické aspekty 2.5.2 vedieť stanoviť kritériá hodnotenia úspešnosti vzdelávania pedagogických zamestnancov 2.5.3 vedieť inovovať prostriedky hodnotenia vzhľadom na individuálne a skupinové vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov 2.5.4 vedieť reflektovať reálny proces učenia sa a porovnať ho s projektovaným procesom s ohľadom na cieľ, obsah, metódy, prostriedky, kritériá úloh a čas 2.5.5 navrhnúť korekcie v projekte a nové zámery na zlepšenie účinnosti procesov učenia sa pedagogických zamestnancov prostredníctvom akčného výskumu 2.5.6 vedieť hodnotiť záverečné práce a odborné texty a publikácie	<p><i>I: úroveň projektu vzdelávania, učebných textov, spätná väzba od recenzentov (oponentov) a účastníkov vzdelávania, korekcia projektu v procese vzdelávania, oponentské posudky záverečných prác a odborných textov, publikácií, akčný výskum v procese vzdelávania pedagogických zamestnancov</i></p> <p>N: posúdenie kvality zvoleného nástroja pre získanie spätnej väzby, posúdenie korekcií projektu a alternatívnych riešení, posúdenie recenzií na základe stanovených kritérií</p>
	2.6 schopnosť tvoriť a manažovať vzdelávacie projekty	2.6.1 mať vedomosti o projektovom riadení kvality vzdelávania pedagogických zamestnancov 2.6.2 vedieť vytvoriť projekt vzdelávania pedagogických zamestnancov 2.6.3 vedieť vytvoriť projekt publikácie 2.6.4 vedieť organizovať vzdelávanie pedagogických zamestnancov 2.6.5 vedieť hodnotiť kvalitu realizácie vzdelávacích projektov podľa stanovených kritérií 2.6.6 vedieť robiť korekcie vzdelávacích projektov pre zvýšenie ich kvality	<p><i>I: úroveň projektu vzdelávania, publikácie, spätná väzba od recenzentov (oponentov) a účastníkov vzdelávania, korekcie projektu po jeho ukončení</i></p> <p>N: posúdenie projektu na základe kritérií, posúdenie vyhodnotenia procesu a korekcií, schválenie publikácie edičnou radou</p>

VYTVÁRANIE PODMIENOK VZDELÁVANIA PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV			
2.7 schopnosť vytvárať pozitívnu klímu učiacej sa skupiny	2.7.1 poznať prostriedky zisťovania pracovnej klímy učiacej sa skupiny	<i>I: spätná väzba, nové prostriedky pre utváranie pracovnej klímy</i> N: posúdenie vytvorených pravidiel s ohľadom na priaznivú pracovnú klímu	
	2.7.2 vytvárať a aplikovať inovačné prostriedky utvárania pracovnej klímy učiacej sa skupiny		
	2.7.3 vedieť ovplyvňovať priaznivú pracovnú klímu učiacej sa skupiny		
	2.8 schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vzdelávania dospelých	2.8.1 poznať moderné materiálne a technické prostriedky vo vzdelávaní pedagogických zamestnancov a vedieť ich použiť	<i>I: uplatňovanie nových foriem využitia MTP a IKT (napr. e-learning) vo vzdelávaní vo vzťahu k cieľom a úlohám</i> N: posúdenie efektívnosti využitia MTP a IKT
		2.8.2 využívať inovatívne formy uplatňovania informačno-komunikačných technológií vo vzdelávaní pedagogických zamestnancov	
	OVPLYVŇOVANIE OSOBNOSTNÉHO A PROFESIJNÉHO ROZVOJA PEDAGOGICKÉHO ZAMESTNANCA		
2.9 schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj pedagogického zamestnanca	2.9.1 poznať metódy a stratégie personálneho rozvoja pedagogického zamestnanca	<i>I: projekt, spätná väzba účastníkom a od účastníkov, nové metódy a stratégie</i> N: posúdenie kvality projektu, scenára vzdelávania a poskytnutej spätnej väzby na základe stanovených kritérií	
	2.9.2 vytvárať a aplikovať inovačné metódy a stratégie podľa individuálnych potrieb pedagogických zamestnancov		
	2.9.3 poskytovať spätnú väzbu		
2.10 schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje pedagogického zamestnanca	2.10.1 vytvárať a aplikovať inovačné metódy a stratégie rozvoja sociálnych zručností a postojov pedagogických zamestnancov	<i>I: projekt, spätná väzba účastníkom a od účastníkov, nové inovačné metódy a stratégie</i> N: posúdenie kvality projektu a scenára vzdelávania vzhľadom k výberu a aplikácii metód a stratégií rozvoja sociálnych zručností a postojov	
	2.10.2 aplikovať inovačné metódy a stratégie podľa potrieb učiacej sa skupiny		
2.11 schopnosť poskytovať poradenstvo	2.11.1 poznať problematiku poradenstva	<i>I: spätná väzba poradcu a od klienta, skupiny a organizácie</i> N: posúdenie pedagogickej dokumentácie o realizácii individuálneho poradenstva a spätnej väzby klienta, skupiny, resp. organizácie	
	2.11.2 vedieť poskytnúť individuálne poradenstvo a poradenstvo v skupine a organizáciách		
3. Sebarozvoj učiteľa	3.1 schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj	3.1.1 poznať metódy autodiagnostiky	<i>I: plán profesijného rozvoja, výsledky hodnotiaceho rozhovoru, uplatňovanie nástrojov pedagogického výskumu vo vzdelávaní učiteľov</i> N: hodnotiaci rozhovor, posúdenie plánu vzhľadom na rozvoj kompetencií učiteľa (metodika), výstupov pedagogického výskumu
		3.1.2 vedieť reflektovať, diagnostikovať a hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť, úroveň svojich personálnych, sociálnych a komunikačných, pedagogických a odborných spôsobilostí	
		3.1.3 vyhodnocovať spätnú väzbu v tímovej spolupráci	
		3.1.4 vedieť si stanoviť ciele rozvoja podľa profesijného štandardu učiteľa v organizáciách pre kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov	
		3.1.5 poznať možnosti kariérneho rozvoja	
		3.1.5 poznať trendy v oblasti vývoja spoločnosti a trendy v oblasti výchovy a vzdelávania	
		3.1.6 využívať informačno-komunikačné technológie v profesijnom rozvoji a v edukačnom procese	
		3.1.7 využívať cudzí jazyk v profesijnom rozvoji	
		3.1.8 poznať metodológiu pedagogického výskumu	
		3.1.9 vedieť realizovať pedagogický výskum	

	3.2 schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a organizáciou (škola, školské zariadenie)	3.2.1 vedieť sa stotožniť s poslaním a cieľmi organizácie	<i>I: dodržiavanie pracovného poriadku, obhajoba a prezentácia organizácie na verejnosti (prejavená lojalita k organizácii) na národnej úrovni</i> N: posúdenie výstupov hodnotiaceho rozhovoru a spätná väzba
		3.2.2 podieľať sa na realizácii strategického plánu organizácie	
		3.2.3 vystupovať ako reprezentant profesie	
		3.2.4 stotožniť sa s rolou facilitátora, poradcu, trénera, konzultanta , lektora,	
		3.2.5 zosúladiť profesijný sebarozvoj s potrebami a cieľmi organizácie a vedieť prezentovať pedagogické skúsenosti v publikáciách a odborných fórach	

Vážení čitatelia,

oznamuje Vám, že pre zvýšenie publicity časopisu **Pedagogické rozhľady** budú v roku 2009 vychádzať naďalej aj v **elektronickej podobe** na web stránke **www.rozhlady.pedagog.sk**. Odkaz na linku časopisu Pedagogické rozhľady bude zverejnený na internetových stránkach všetkých **regionálnych Metodicko-pedagogických centier** a na internetových **stránkach pedagogických fakúlt** vysokých škôl na Slovensku.

Redakcia časopisu

Edukačný portál www.skolaplus.sk

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

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

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

Doterajších (ale aj nových) aktívnych prispievateľov snáď neodradí fakt, že ich potenciálne príspevky nie sú honorované, ale budú sa naďalej prezentovať prostredníctvom portálu www.skolaplus.sk / www.skolaplus.eu.



*Vážení čitatelia a prispievatelia,
ďakujeme Vám
za Vašu priazeň v končiacom sa roku
a dúfame, že nám ostanete verní aj v tom nastávajúcom.
Želáme Vám a Vaším blízkym pokojné a radosťné Vianoce,
v novom roku veľa neúspešných stretnutí so vzácnymi ľuďmi,
ale i optimizmu a dôvery v dobro
a v zmysluplnosť Vášho poslania,
zarovne aj veľa zdravia, spokojnosti a šťastia v osobnom živote i v práci.*

Vaša redakcia

Z obsahu:

- Gabriela Leskovjanská
Aký je zmysel života slovenských stredoškôľakov? ... 1
What is the meaning of life for a secondary school student?
- Robert Sabo
**Ako identifikovať problémy dieťaťa
vyžadujúceho individuálny prístup? ... 6**
In what ways does the identification of a child's problems
need an individual approach?
- Mária Fabšíková
Aj deťom sa dá pomôcť
**Skúsenosti z uplatňovania projektu podporného vzdelávania
protidrogovej prevencie v podmienkach SZŠ v Spišskej Novej Vsi ... 9**
It is possible to also help the children. Experiences in carrying out a project
to support anti-drug prevention in a Special Needs Primary School
in Spišská Nová Ves
- Eva Poláková
**Výchovné možnosti reklamy
u detí mladšieho školského veku ... 12**
The Educational Possibilities of Advertisements
for Young School Children
- Mária Valkovičová
**Adaptácia a profesionálny rozvoj
začínajúceho učiteľa ... 15**
Adaptation and the Professional Development
of Newly-Qualified Teachers
- Vladimír Poliach
**Pohľad učiteľov na vybrané aspekty implementácie predmetu
„Etická výchova“ na školách v Slovenskej republike ... 17**
The Views of Teachers on Aspects of Implementing Ethical Education
as a Subject in Schools in the Slovak Republic
- Hedviga Kubišová
Jazyk a norma očami ruských stredoškôľakov ... 18
The Language and the Rules through the Eyes
of Russian Secondary School Students
- Dana Hanesová
Prvky výchovy k prosociálnosti v Holandsku ... 20
Features of Pro-social Education in Holland
- Ján Kaliský
**Koncepcia etickej výchovy na Slovensku
a vo vybraných európskych krajinách ... 21**
The Concept of Ethics Education in Slovakia
and in a Selection of Other European Countries
- Príloha:
Miroslav Valica
**Návrh profesionálnych štandardov učiteľov -
učiteľ v organizáciách pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov (diskusia)**
Appendix:
A Recommendation of Professional Standards for Teachers - The Teacher
in Organisations for the Continuing Education of Teachers (A Discussion)