

~ Aktuálne otázky pedagogiky ~

**UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky**

## **Aktuálne otázky pedagogiky**

Vedecký zborník z príležitosti osláv 65. výročia založenia

Pedagogickej fakulty UK v Bratislave



Editori:

**PaedDr. Mgr. Pavol Tománek, PhD.**

**PaedDr. Lujza Koldeová, PhD.**



© Univerzita Komenského v Bratislave, 2011

ISBN 978-80-223-3121-0

**Aktuálne otázky pedagogiky**

Vedecký zborník

**Vedecká redaktorka:**

Doc. PhDr. Emília Fulková, CSc., mim. prof.

**Editori:**

PaedDr. Mgr. Pavol Tománek, PhD.

PaedDr. Lujza Koldeová, PhD.

**Recenzenti:**

prof. RNDr. Miroslav Prokša, PhD.

doc. PhDr. Mária Matulčíková, CSc.

**Technická a grafická úprava:**

PaedDr. Lujza Koldeová, PhD.

PaedDr. Mgr. Pavol Tománek, PhD.

PaedDr. Dorota Smetanová, PhD.

**Grafický návrh obalu CD-ROM:**

Mgr. Jaroslav Sýkora

Za obsahovú a jazykovú stránku zodpovedajú príslušní autori.

**Vydavateľ:** Univerzita Komenského v Bratislave

**Rok vydania:** 2011

**Rozsah:** 526 strán

**Náklad:** 80 ks

**ISBN:** 978-80-223-3121-0

## Obsah

<b>Emília Fulková</b> Úvod	7
<b>Hlavný referát</b>	
<b>Karel Rýdl</b> Autorita učiteľa a inovácie jeho prípravy na VŠ	10
<b>Kapitola 1: Osobnosť učiteľa na základnej a strednej škole</b>	
<b>Ján Danek</b> Učiteľ – odborník pre výchovu a vzdelávanie	21
<b>Kristína Liberčanová</b> Sociálny pedagóg v prevencii výchovných problémov stredoškolskej mládeže	32
<b>Jolana Manniová</b> Osobnosť a autorita učiteľa v školskom systéme výchovy a vzdelávania	46
<b>Jaromíra Púčiková</b> Učiteľ v hudobno-výchovnom procese	63
<b>Zuzana Šulganová</b> Učiteľ – terč násillia	70
<b>Valentína Šuťáková, Janka Ferencová</b> Didaktické kompetencie v kontexte pregraduálnej prípravy učiteľa	86
<b>Renáta Tóthová</b> Tímové vyučovanie ako podporný faktor úspešnej implementácie konštruktivisticky vedeného vyučovania na ZŠ (empirická sonda)	102
<b>Mária Zahatňanská, Zuzana Biknerová</b> Vybrané osobnostné charakteristiky učiteľov	116
<b>Alena Zel'ová</b> Osobnostné predpoklady v učiteľskom povolání	129

## **Kapitola 2: Aktuálne problémy v teórii a praxi pedagogiky**

<b>Miroslava Adamík Šimegová</b> Spolupráca učiteľov a školského psychológa pri zvládaní problémového správania žiakov základných škôl	<b>143</b>
<b>Alena Bartálová</b> Iniciovanie návrhu na budovanie sústavy vzdelávania v oblasti humánnej trofológie – výživy človeka	<b>161</b>
<b>Zuzana Brunclíková</b> K otázkam kvality vyučovacieho procesu	<b>167</b>
<b>Ivan Čavojský</b> IKT – významné prostriedky vo vyučovacom procese	<b>180</b>
<b>Eva Frýdková, Mariana Sirotová</b> Vysokoškolskí študenti – budúci učelia a ich príprava na spoluprácu s rodičmi žiakov	<b>188</b>
<b>Emília Fulková</b> Teoretické východiská využívania aktivizujúcich metód vo vyučovacom procese	<b>199</b>
<b>Emília Fulková, Jaroslav Sýkora</b> Andragogika alebo pedagogika dospelých?	<b>217</b>
<b>Ivana Horváthová</b> Poznatky učiteľov na bežných základných školách v okrese Šaľa o žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	<b>228</b>
<b>Martina Chytilová</b> Vplyv osobnosti učiteľa na klímu triedy	<b>237</b>
<b>Zlatica Jursová Zacharová</b> Efektívna versus neefektívna komunikácia učiteľa cudzieho jazyka v rámci výuky metódou naratívneho formátu	<b>246</b>
<b>Katarína Kánová</b> Problémy teórie a výskumu aktivizujúcich vyučovacích metód	<b>259</b>
<b>Soňa Kikušová</b> Profesijné kompetencie učiteľa/budúceho učiteľa ako jeden z aktuálnych problémov pedagogickej teórie a praxe	<b>267</b>

<b>Lujza Koldeová</b> Elektronické vzdelávanie: rozvoj kompetencií alebo závislosti?	<b>280</b>
<b>Dušan Kostrub</b> Výučbové lešenie a proleptická výučba	<b>288</b>
<b>Martin Kuruc</b> Aká je motivácia dnešných študentov a žiakov?	<b>309</b>
<b>Zdenka Macková</b> Pozitívne myslenie, pozitívna psychológia, pozitívna edukácia – výzvy a úskalia	<b>324</b>
<b>Ewa Malgorzata Skorek</b> Rola nauczycieli i pedagogów szkolnych w kompleksowej pomocy uczniom jakajacym sie (ang. The role of teachers and schol pedagogues in complex therapy for stuttering children)	<b>335</b>
<b>Ilona Moravcová</b> Professional competences of the resocialization pedagogue - study of the Resocialization Pedagogy in the Czech Republic	<b>351</b>
<b>Silvia Neslušanová</b> Motivácia študentov k štúdiu v študijnom programe sociálna pedagogika a vychovávateľstvo na KPŠ PdF TU v Trnave	<b>358</b>
<b>Iwona Nowakowska-Kempna</b> Inteligencje wielorakie H. Gardnera w dydaktyce i wśród narzędzi diagnostycznych pedagogiki i we wczesnej edukacji dziecka (6-8 lat)	<b>368</b>
<b>Yveta Odstrčilíková</b> Možnosti vyšetření sluchu u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku	<b>380</b>
<b>Miroslav Prokša, Gabriela Németh</b> Hodnotenie žiackych produktov v projektovom vyučovaní	<b>393</b>
<b>Miroslav Prokša, Zuzana Vasilová</b> Komplexné úlohy – prostriedok na rozvoj prírodovednej gramotnosti	<b>406</b>
<b>Petra Rapošová</b> "Pandorina skrinka" v pedagogike	<b>418</b>
<b>Lenka Rovňanová</b> Integrácia teórie a praxe v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov	<b>426</b>

<b>Dorota Smetanová</b>	<b>443</b>
K niektorým špecifikám intímnej komunikácie a sexualite - malá sonda do dievčenských vzťahov na základnej škole	
<b>Albín Škoviera</b>	<b>451</b>
Sociálna pedagogika ako pedagogika „všedného dňa“	
<b>Zuzana Škvarková</b>	<b>455</b>
Príprava študentov učiteľských študijných programov na učiteľské povolanie z hľadiska pedagogickej praxe	
<b>Silvia Šuverová</b>	<b>470</b>
Deteminanty a koreláty voľnočasovej pohybovej aktivity	
<b>Silvia Šuverová</b>	<b>491</b>
Týždenná pohybová aktivita a inaktivita stredoškolskej mládeže v bratislavskom kraji	
<b>Pavol Tománek</b>	<b>508</b>
Primárna prevencia v rodinnej výchove pred mediálnym násilím	
<b>Eliška Vymazalová</b>	<b>517</b>
Inkluzivní přístupy v pedagogice osob se zdravotním postižením	

## ÚVOD

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty UK v Bratislave pri príležitosti 65. výročia založenia fakulty pripravila vedecký seminár s medzinárodnou účasťou pod názvom Aktuálne otázky pedagogiky. Nad vedeckým seminárom prevzali záštitu minister školstva, vedy, výskumu a športu SR Ing. Eugen Jurzyca, ako aj dekanka PdF UK v Bratislave prof. PaedDr. Alica Vančová, CSc.

Pán minister pri preberaní záštity nad vedeckým seminárom vo svojom liste zo dňa 19. septembra 2011 uviedol, citujem: „Takéto aktivity majú osobitný význam pri získavaní nových poznatkov pre pedagogickú prax a ich konfrontáciu s európskymi trendmi.“

Pedagogika je dravou vednou disciplínou. Je poznačená permanentným vývojom a inováciami nielen v oblasti teórie výchovy, ale aj didaktiky, či ďalších pedagogických disciplín. Pedagogika je vedou, ktorá dáva odpovede na aktuálne otázky výchovného či vzdelávacieho procesu.

Do rúk sa Vám dostáva vedecká publikácia, ktorá vyšla pri príležitosti 65. narodenín pedagogickej fakulty UK. V jednotlivých kapitolách prezentujú exercitátori nielen svoju zapálenosť pre daný odbor, ale aj súčasný stav v otázkach teórie výchovy, didaktiky, organizácie a riadenia školy a pod. Jednotliví autori nezostávajú vo svojich vyjadreniach na povrchu, idú do hĺbky celej problematiky, inovujú svoje zistenia, prezentujú aktuálny stav, či prebiehajúce výskumy. Dotýkajú sa oblastí ako sú osobnosť učiteľa, jeho autorita, inovatívne didaktické prvky vo vyučovacom procese, napr. aktivizujúce vyučovacie metódy, IKT, e-vzdelávanie, motivácia, pozitívne a kritické myslenie, rodinná výchova, taktiež oblastí zo sociálnej pedagogiky, špeciálnej pedagogiky, andragogiky, ako aj pregraduálnej a postgraduálnej príprave budúcich učiteľov.

Vedecká publikácia je dielom 43 autorov, ktorí pochádzajú z Čiech, Poľska, Maďarska a zo Slovenska. Autori sa grandiózne zhostili problematiky aktuálnych otázok pedagogiky a celá publikácia prináša veľa kvalitného materiálu.

~ Aktuálne otázky pedagogiky ~

Som rada, že príspevky prezentované na vedeckom seminári a zverejnené vo vedeckej publikácii majú vysokú úroveň, čím dôstojne prispeli k oslavám 65. výročia založenia fakulty, ale súčasne nabádajú k zamysleniu, kritickej analýze, diskusiám a možno i polemike o pretraktovaných názoroch.

doc. PhDr. Emília Fulková, CSc., mim. prof.  
vedecká redaktorka



~ Aktuálne otázky pedagogiky ~

# **HLAVNÝ REFERÁT**

## AUTORITA UČITELE A INOVACE JEHO PŘÍPRAVY NA VŠ

**Karel Rýdl**

**Abstrakt:** Příspěvek je věnován pojetí autority učitele a učitelstva z hlediska současného sociálně politického a ekonomického vývoje, přičemž autor poukazuje na příčiny oslabování autority učitelů lpěním na přežitých pojetích školního vzdělávání. Autor ukazuje různé možnosti inovací v přípravě učitelů na vysokých školách, které nejen povedou ke zvýšení prestiže učitelů v praxi, ale i k zvědečtění oboru pedagogika.

**Klíčová slova:** školství, autorita, pregraduální příprava učitele, tržní mechanismus, inovace, vědecká příprava učitele, splnění podmínek.

**Abstract:** This article has been focused on notion of authority of a teacher and teaching from the viewpoint of recent social-political and economical development, whereas the author points out to reasons of weakening the teacher's authority because of outdated conceptions of school education. The author presents various possibilities of innovations in preparing teachers at universities, which might not only lead to increasing the prestige of teachers in practice, but also to creating the sphere of pedagogy more scientific.

**Key words:** school system, authority, undergraduate preparation of a teacher, market mechanism, innovation, scientific preparation of a teacher, meeting the conditions.

### Úvodem

Cílem mého příspěvku je poukázat v širších současných souvislostech na důsledky proměny důležitosti vzdělání, které se projevuje např. v podobě snížení autority učitelstva jako profesní skupiny nebo ve snaze vyhovět okamžitým diktátům trhu v podobě zajištění potřebných kvalifikací.

Minulá desetiletí nám jasně ukázala, jakou iluzí byl a je politický model organizace společnosti, ve které mělo být vše podřízeno „neviditelné“ ruce trhu. Bývalých zemích socialistického tábora byl tento model řadou lidí vzýván jako zajišťovatel osobní svobody včetně svobodného rozhodování o sobě samém, protože to byla vedle centralisticky „řízeného“ kapitalismu ve skandinávských zemích jedinou existující alternativou k totalitárně centralisticky řízené společnosti tzv. reálného socialismu. Je vcelku pochopitelné, že největší podporu po odstranění nefunkčního totalistického centralismu získala idea co možná nejširšího působení „volného trhu“ v praxi nejvíce přívrženců a z dnešních zkušeností tehdy rozumná alternativa nastoupení tzv. skandinávské cesty, se ukázala být nereálnou, ovšem nikoliv zřejmě pro svoji nereálnost, ale pro svoji dlouhodobost, což netrpělivá a sliby o rychlém dohnání západních zemí krmená společnost nechtěla akceptovat. Tak tento model zůstal občas dodnes pouze rétorickým projevem středových politických sil. Jaká rizika přineslo zavádění volného trhu i do sfér „nevýdělečných“ (zdravotnictví, školství, sociální služby, kultura a ochrana životního prostředí), vidíme v obsahu současných reforem zcela zřetelně. Mezitím se ovšem změnil světový globální trh, na kterém se objevily pouze dva silní hráči, totiž USA a Čína s odlišnou mírou a formou politické regulace organizace společnosti. Evropská unie, ve které jsou oba naše státy členem s různou mírou integrace z hlediska eurozóny, stojí díky ekonomické krizi způsobené zvyšováním výdajů nad hranici příjmů, na rozcestí, zda bude investovat do ochrany tradičních evropských hodnot silného sociálního státu s jistou mírou regulace tržního systému, či zda se přikloní k americkému či čínskému modelu. Jiná alternativa není, protože všichni jsme v současné době přímými účastníky globalizace (ať již jako klient či tvůrce, spravedliví proti „zlosynům“, rozhořčení vůči skupině bohorovných) a není již žádný vnější prostor mimo tuto globální světovou společnost.

Proč vlastně tak obsáhlý úvod, který je dost odtažitý od tématu autority učitele? Myslím, že je to nutné, protože odtažitost existuje pouze zdánlivá, např. i proto, že řada lidí v oblasti školství jsou tak zahlceni každodenními problémy, že je obtížné získat určitý nadhled, kde mají tyto všední problémy kořeny a příčiny. I když se budu věnovat autoritě učitele, cítím nutnost poukázat i na problém autority učitelstva jako profesního stavu, která je způsobena právě oním bezhlavě podporovaným volným trhem i v oblasti školství, které se

dostalo možná promyšleným a žádoucím postupným podfinancováním do silné závislosti na ekonomické a politické sféře, která může formou diverzifikace zdrojů (projekty) svými kritérii ovlivňovat podobu školství podle krátkodobých potřeb trhu práce. Role učitele je potom omezována na „vytrénování“ požadované kvalifikace a legislativně zajištěné všeobecně žádoucí cíle v podobě např. tzv. klíčových kompetencí se stávají do budoucna pouhou chimérou. Samozřejmě je jasné, že o čím vyšší vzdělávací úroveň se jedná, tím pedagogická a psychologická podpora učitelů a tím i péče o jeho osobnost klesá.

### **Autorita učitele jako pojem**

Ve většině odborné literatury se čtenář dozví rozdělení autority na byrokratickou (vnější), osobní a charismatickou (vnitřní). Myslím, že je důležité se věnovat i jejich vzájemným vztahům a souvislostem.

Pojem je odvozován od latinského slova *auctor* (podporovatel, průvodce, šířitel), eventuelně od slovesa *augere* (podporovat, zlepšovat, šířit). Latinské podstatné jméno *auctoritas* je překládáno do češtiny ve smyslu jistoty, záruky, spolehlivosti, vážnosti, moci a vlivu. Původně vznikl pojem autorita jako termín právní a politický a měl zajišťovat jednoznačnost a pregnantnost vyjadřování a řízení. Teprve René Descartes upozornil na možný filozofický obsah pojmu „autorita“ z hlediska svobody myšlení.

Protože člověk žije jako soukromá osobnost či jako profesionál ve smyslu vlastního povolání (zaměstnání) v lidské reálně strukturované a organizované společnosti, má velký význam jeho pozice, či statusová role, kterou tvoří jeho povolání či zaměstnání (míra kvalifikovanosti a projevy vztahu k dalším lidem), ale stále více v kombinaci s osobními charakterovými vlastnostmi a postoji obecně, které se ale pod vlivem prosazování se vnějších znaků autority stávají spíše sekundárními a méně důležitými komparativními kritérii autority. Nikoliv ale ze strany lidí, spíše ze strany reprezentantů organizačních struktur společnosti. Tyto struktury jsou potom zdrojem vnější (byrokratické) autority. Ony brání zaujetí sociální pozice na základě i charakterových vlastností, což by umožňovalo přirozený a tedy účelný společenský pohyb. Z hlediska účelu nebo-li motivu jednání jakožto

primárního projevu existence, je potom uznání autority nutné. Zajímavé je potom srovnání Maslowovy teorie motivů jednání se sociálně psychologickými argumenty.

Chápeme-li autoritu jako projev vztahu mezi statusy minimálně dvou osob, rezignujeme potom na pojetí autority jako souboru přirozených vlastností člověka. Status lze získat nebo ztratit. Ovšem v současné době je tento vztah, který lze rozvíjet či zničit, jedním ze zdrojů autority osobnosti (učitele nebo žáka). Společným rysem je potom akceptace individuality, což je ale mnohem častěji porušováno ze strany formálně (strukturně) nadřízených. Velkou roli ve vztahové autoritě hrají věk a povahové vlastnosti člověka. Rozhodujícím faktorem potom je, zda lidé uznávají společenské hodnoty a normy, jinak si nelze vynutit akceptaci autority vlastní osoby. U učitele jsou projevy vlastní autority u dalších lidí (kolegové, žáci) primárně kvality vlastního hledání pravdy života, což se projevuje řadou pozitivních povahových a charakterových vlastností (pravdomluvnost, spravedlivost, čestnost, skromnost, statečnost apod.) a sekundárně projevy chování těchto lidí v praxi (dodržování přání a požadavků učitele, respekt k řádu, motivace k učení se konkrétního předmětu apod.).

Předpokladem vztahové autority je potom společná činnost a společné prožívání učitele a jeho kolegů či žáků témat vlastního oboru činnosti (učení, vedení). V současné době díky jiným zdrojům pravdivých informací padl mýtus „neomylnosti“ učitele jako zdroje informací a zkušeností. Ten byl ale v minulosti významným zdrojem jeho autority, a to bez ohledu na jeho lidské vlastnosti. V současné době musí učitel zakládat svoji autoritu (tedy míru uznání v profesním či soukromém společenství) již nikoliv jen na profesních znalostech (učitel matematiky by neměl dělat numerické chyby), ale zejména na schopnosti rozlišovat podstatné od nepodstatného, což je v atomizované společnosti s rozsáhlou pluralitou názorů velmi obtížné. Dále by měl učitel mít dovednosti, které žádný počítač nezvládne, totiž dovednost spravedlivě hodnotit (ocenit, pochválit, potrestat) výsledek činnosti nebo proces činnosti samé. To předpokládá ale důkladnou znalost osobnosti žáků či kolegů. Podobně je tomu u dovednosti aktivního řízení, i když nemusí sám vystupovat dominantě. Jde tedy o to, zadávat a vyžadovat jen takové úkoly, které skupina žáků neodmítne a chce je vykonat, protože se s nimi identifikuje (zajímavá problémová úloha, dlouhodobý projekt nabízející

vyniknutí apod.). Ctění dohodnutých pravidel oběma stranami je významnou brzdou nekázně a projevem důvěry.

Smyslem učitelovy autority v dnešní době již tedy nemůže být jen tvrdošijná snaha po ovládnutí žáka, či prosazení vlastní představy o světě a společnosti (autorita spojená s mocí), ale nabídnutí pomoci ostatním v nalezení jejich vlastní smysluplné cesty. Tím vlastně učitel projevuje uznávání autonomní morálky. Dějiny jasně ukazují, že autoritu měli spíše osobnosti, které nehleděly jen na svůj prospěch, ale zejména na prospěch druhých. Nové generace mají stejnou, možná i vyšší touhu po poznávání, ale vzhledem k podmínkám, nechtějí tuto touhu naplňovat jen sezením v lavicích a poslechem.

### **K proměně pregraduální přípravy učitelů**

Proměna pregraduální přípravy učitelů je zdůvodňována a požadována méně pedagogickými a psychologickými zájmy, ale stále více a více zájmy politickými a ekonomickými, zejména těmi, které se staly hlásnými troubami neoliberalního pojetí jedince a jeho svobody. Do jisté míry jde totiž o prosazování mechanického pojetí jedince podle modelu samostatné firmy. V takovém modelu jsou důležité tři aspekty: konkurence, svoboda volby a odpovědnost za riziko podnikání. Hlavním principem autonomního přístupu k jedinci je jeho sebefinancování, co nejméně závislé na jiných (veřejných) zdrojích. Požaduje se ale konformnost vzhledem k možnostem výběru, který je má poskytnout legislativa. Nejasnou otázkou potom je, kdo a jak by takový mechanismus kontroloval. Domyslíme-li takový model jedince jako samostatné firmy v sociálních intencích, zjistíme velmi rychle, že jde o model všech proti všem se silnou iluzí osobní svobody a nezávislosti, faktickou rezignací na funkční sociálně orientovaný stát s jistou mírou solidarity a pomoci, což byl dosud funkční a žádoucí model pro fungování školského systému nebo zdravotnictví jako veřejné služby. Pokud bude tento model oslabován, vyvolá to mimo jiné pochopitelně i změny v přípravě učitelů.

Druhý příklad tlaku na změnu v negraduální přípravě učitelů pochází z nedávné doby a spouštěcím motorem podobných úvah o změnách byl dost polemický, ale v podstatě ideologicky laděný rozsudek štrasburského soudu ohledně údajné diskriminace ostravských

Romů jejich selektivním zařazením do zvláštních škol mimo hlavní vzdělávací proud. Jde o projev tlaku překotné snahy po mechanickém naplnění principu inkluze tím, že zrušíme selektivní typ praktických (dříve zvláštních) škol a jejich klienty, přeřadíme do nynějších běžných základních škol. Takový „kobercový nálet dobroty“ bez ohledu na konkrétní osudy dětí limitované rozvrácenou rodinou, devastujícím prostředím okolního ghetta nebo zdravotním postižením bude mít zásadní vliv na proměnu atmosféry a klimatu oněch běžných základních škol, přičemž zrušení exkluzivního typu škol, dosud fungujících podobně jako sociální síť pro děti, které se o sebe a svoji existenci nejsou schopny postarat samy. Je to stejně moudré, jako kdyby ministr práce a sociálních věcí prohlásil, že odstraní nezaměstnanost tím, že zruší podporu v nezaměstnanosti. Když ale s podobně štěpným „řešením“ vzdělávání dětí se sociálním hendikepem vystoupí expert vlády pro inkluzi, nikoho to vlastně nepohorší, protože argument, že v řadě západoevropských zemí zvláštní nebo praktické školy taky nemají, je velmi přesvědčivý do chvíle, než požadujete odpověď na otázku, kolik nedávno rabujících anglických výrostků nebo auta zapalujících francouzských mladistvých prožilo dobrodiní nediskriminujícího vzdělávání v hlavním proudu s faktickou rezignací v praxi na jakékoliv jejich vzdělání. Asi je reálné část „diskriminujících škol zrušit, aby byl vynucen „pohyb“ v běžných školách, ale takovému rušení musí předcházet proměna celého vzdělávacího systému a zejména pregraduální přípravy učitelů se značně vyšší dotací sociální a speciální pedagogiky a psychologie, což spotřebuje značné finanční injekce do stávajícího systému vysokého školství ve smyslu nejen jako ryze motivačního prvku. Současně to bude vyžadovat rozsáhlé kobercové kurzovní vzdělávání stávajících učitelů v praxi ve smyslu změn organizace vzdělávacích procesů v celé škole. Osobně odhaduje reálnou proměnu stávající praxe podle výše uvedených požadavků v horizontu deseti až dvanácti let. V návrzích novel příslušných zákonů o tom není ovšem ani písmenko.

Z výše uvedených myšlenek vyplývá pro změnu přípravy učitele i následující: Učitel by měl být odborníkem nejen v pedagogice sociální psychologii a vlastním oboru, ale i v didaktice a sociálně kulturních zkušenostech, které můžeme chápat jako pojítka psychologie a oboru. I když odmítám akceptovat všeobecně šířený mýtus, že pedagogické fakulty a další fakulty připravující učitele špatně připravují budoucí učitele pro vlastní praxi ve školách, protože neexistuje žádný seriózní výzkum, který by tento výrok potvrzoval, je

vzhľadom k dnešnej dobe a očakávaným perspektívam meniť prípravu učiteľa v nasledujúcich oblastiach:

- a) zvýšiť prestíž pedagogických a psychologických disciplín dôrazom zejména na aplikačné tématá školnej pedagogiky a psychológie (formy a metódy hodnotení, efektívne riadenie skupiny, didaktický výber učiva) i využitím výsledkov výskumov v kvalifikačných prácach predchádzajúcich absolventov štúdia,
- b) vnútri pedagogických disciplín zvýšiť porozumenie znalostem v oblasti špeciálnej a sociálnej pedagogiky a to nejen z dôvodov prosazovania inkluzívneho princípu, ale zejména z dôvodu rešpektovania možností medzi individuálnym rozvojom každého jedinca,
- c) zvýšenie pomeru pedagogickej a didaktickej praxe ve školách s možnosťou vyzkoušenia si rôznych foriem a metód výuky, orientáci na vlastnú reflexiu pomocou napr. portfólia apod.
- d) vyššie uvedené aktivity povedú ke zvýšeniu prestíže pedagogiky jako vědní disciplíny. Když je možné aplikačné znalosti akceptovať jako súčasť vedeckého vybavenia jedinca u chemie alebo medicíny, musí to íť i u pedagogiky.

## **Záverem**

Řada vyššie uvedených inovačných zmien, když je dost sporné nazývať niektoré zmeny inovaciami, když již v praxi spoločnosti existujú více než sto let, ale jde asi o inovaci ve smyslu provázanosti řady aktivit ve vzájemném spolupůsobení, vyžaduje nejen využití vnitřních rezerv fakult, které jsou často velmi obtížně krátkodobě uskutečnitelné (proměna myšlení zaměstnanců a akademických pracovníků ve prospěch nových efektivních organizačních a strukturálních změn), ale zejména naplnění vnějších podmínek odběratele učitelů, totiž státu, který pod tlakem ekonomických lobby nedokáže vyargumentovat nutnost náhledu na školství jako na oblast investiční a nikoli v jen tradičně nákladovou. Každá změna, má-li být funkční a přijatá profesní veřejností, vyžaduje určité finanční dotace. V žádném případě nelze akceptovat současné snahy po zjednodušení (tedy zlevnění) pregraduální přípravy učitelů její redukcí na pouhý bakalářský stupeň štúdia a



rezignací na široké porozumění mezioborovým souvislostem ovlivňujících procesy učení (biologie, psychologie, pedagogika, etika, neurologie atd.) ve prospěch pouhého tréninku s cílem utilitárního zvládnutí určitých metodických postupů a odstranění „zbytečného“ akademického balastu.

Pokud se ovšem spokojíme s konstatováním, že původní božská autorita byla nahrazena autoritou lidskou, která je ale nyní zpochybňována a nahrazována neosobní autoritou peněz, nemáme vůbec žádné možnosti podpořit další smysluplný obsah pregraduální přípravy učitelů.

Na závěr bych uvedl pouze pár represivních poznatků z momentální doby, které pouze umocňují krizi autority a její větší prohlubování.

a) Politická represe – Politická scéna nikdy nebyla moc korektní, ovšem v posledních deseti letech je její úroveň již téměř neúnosná. Vrtochy kdejakých mocnářů dopadají na štít státu a místo zájmů prostého občana si politici obhajují pouze své zájmy. Politické strany, zvoleny voliči, jsou tak arogantní, že už ani neplní svoji elementární povinnost. Čili strany už neuznávají ani svou vyhraněnost napravo nebo nalevo. Tato negativní a nefungující autorita má jenom jeden výsledek a to našťvaného občana.

b) Sociální represe – Jsou zde našťvaní a pobouření občané, kteří svou nepohodu šíří mezi ostatní občany. Největším problémem však zůstává rodičovská generace 35 let a výše. Tito lidé ještě vyrůstali za jiného režimu a tak si dovedou představit nedostatek a právě proto ho nechtějí dopřát svým dětem, což je pochopitelné, avšak všeho s mírou. Metoda „já to neměl, tak to budeš mít ty“, je sice dobře myšlená, ale ne na úkor osobnosti dítěte. Jasně nadaného pianistu není správné přeučovat na crossball nebo malířství. Léčení komplexů na svém dítěti je stále rozšířenější trend. Právě ona rodičovská benevolence způsobuje, že děti jsou stále více konfrontovány s přirozenými autoritami, které neuznávají. Z rodičů si nedělají příliš těžkou hlavu, zákony jsou směšné, respekt vůči komukoliv staršímu již dávno vymizel. Dokonce je už patrná i absence respektu mezi vrstevníky. Paradoxně jediná ještě fungující autorita je masová kultura společně s médii. Co ti nadiktují, to je pro mládež téměř svaté.

c) Pedagogická represe – Právě tady dochází k velkému střetu zájmů a abnormální ventilaci současných problémů. Dítě metodicky rozmazlené rodiči je přesvědčeno, že si chodí do školy odpočinout a pobavit se s kamarády. Výuka společně s učitelem je jenom jakýmsi

prostředkem nudy a nutného zla. Kantor již není vnímán jako autorita, ale jen jako další dospělý, který dětem nerozumí. Dochází ke konfrontaci mezi učitelem a dítětem, který může vyústit až v celoškolskou problematiku šetřenou příslušnými orgány. Všudypřítomné a mládež hojně využívané informační a sociální sítě pouze umocňují tyto konflikty. Na druhou stranu je učitel také jenom naštvaný občan, který nemá nervy ze železa. Nedokáže ovládnout své emoce, když vidí, že celé jeho lopocení přijde vniveč. V bezvýhodných situacích, kdy vyjde najevo, že post autority již dávno nezastává, se začne odvolávat na svou autoritu a tím je jeho nadřazený, který se dostane do stejné situace a i ten se začne odkazovat na svou autoritu a tím je opět politická sféra. Začarovaný kruh je uzavřen a vše se odehrává znovu a znovu stále dokola.

Otázkou zůstává, zda se dokáže společnost k takovéto spolupráci přinutit sama, anebo bude potřebovat nějakou autoritu.

#### **Zoznam bibliografických odkazov:**

FULKOVÁ, E.: Prehľad pedagogiky. Kľúčové oblasti. Bratislava: UK 2010. ISBN 978-80-223-2657-5

KASÁČOVÁ, B.: Učiteľ. Profesia a príprava. Banská Bystrica: PedF UMB 2002. ISBN 80-8055-702-0

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Vyučování jako dialog. Praha: Grada 2007. ISBN 978-80-247-1441-4

MÁLKOVÁ, G.: Zprostředkované učení. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-585-1

PÍŠOVÁ, M.: Portfólio v profesní přípravě učitele. Pardubice: Univerzita Pardubice 2007. ISBN 978-80-7395-024-8

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVSKÁ, J.: Psychologické aspekty v práci učitele. Ostrava: PedF OU 2010. ISBN 978-80-7368-913-1

ŠVEC, V.: Pedagogické znalosti učitele. Teorie a praxe. Praha: ASPI 2005. ISBN 80-7357-072-6

VÁVRA, O.: Zdroje autority (učitele). In. S. STŘELEČEK a kol.: Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I. Brno: Paido 1998. ISBN 80-85931-61-3

**Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.**

**Katedra pedagogiky PedF UKo Bratislava**

**Račanská 59, 813 34 Bratislava**

**250 222 336**

**rydl@fedu.uniba.sk**

## **Kapitola 1**

# **Osobnosť učiteľa na základnej a strednej škole**

## UČITEĽ – ODBORNÍK PRE VÝCHOVU A VZDELÁVANIE

**Ján Danek**

**Abstrakt:** Príspevok rieši aktuálne súvislosti povolania učiteľa z hľadiska jeho odborného i spoločenského vnímania. Upozorňuje na skutočnosti ovplyvňujúce celkové pochopenie povolania učiteľa, načrtáva oblasti prezentácie odbornosti učiteľa, ale aj potrebu vlastného presadzovania sa učiteľského stavu ako nositeľa kultúry krajiny prostredníctvom vzdelávania a realizátora kontinuity spoločenského vývoja.

**Kľúčové slová :**Učiteľ, spoločnosť, odbornosť, vzdelávanie, výchova, profesná komora, aktivizácia

**Abstract:** The article deals with actual coherences of teacher profession from aspect of its expert and social perception. Author warns to realities which have the influences to general understanding, incates areas of presentations of specialisation of teacher, but the need of transplantation of teacher community as the representant of culture of the land through education and the realisor of the continuation of social development too.

**Key words:** Teacher, society, specialisation, education, upbringing, professional organisation, activation

Žiadnemu povolaniu z radu vysokoškolsky vzdelaných odborníkov nebolo a nie je venované toľko pozornosti ako povolaniu učiteľa. Bolo napísaných rad publikácií, analyzujúcich obsah, výkon, spoločenské postavenie, význam, prípravu i perspektívy učiteľského povolania. V každej publikácii je zdôrazňovaný prínos učiteľskej práce, navrhované opatrenia a postupy, ale výsledkom je neustále klesajúci záujem o prácu učiteľa v praxi aj napriek skutočnosti, že záujem o štúdium študijného odboru učiteľstvo akademických predmetov je veľký. Analýzu učiteľského povolania realizovalo veľa odborníkov bez ohľadu na existujúcu spoločenskú situáciu. Stačí spomenúť len publikácie O.

Baláža (Učiteľ a spoločnosť, Bratislava: SPN 1973), kolektívu autorov pod vedením M. Beňa (Učiteľ v procese transformácie spoločnosti. Bratislava : ÚIPŠ 2001) alebo J. Průcha (Učiteľ. Současné poznatky o profesi. Praha: Portál 2002) a mnohé ďalšie. V každej publikácii, či štúdiu sú analyzované pozície učiteľa ako veľmi významného povolania pre spoločnosť i každého jednotlivého človeka, lebo práve učiteľ je základom, vlastne jeho práca, pre každého človeka v bežnom, občianskom, povolani alebo v povolani, čo pozícii spoločensky výraznejšie hodnotenej. V tomto zmysle akoby ľudia strácali pamäť a zabúdali na učiteľku, učiteľa a spomenuli si na nich len vo výnimočných situáciách, alebo krízových prípadoch. Ale práve učelia sú tými odborníkmi, ktorí z malých detí vytvorili uvažujúce osobnosti, naučili ich vnímať svet, porovnávať, myslieť, malé rúčky naučili písať, oči čítať. Jednoducho rozvinuli gramotnosť ako východisko k zabráneniu zneužívania, obmedzovania, či znižovania dôstojnosti a práva. Učelia majú zásluhy na skutočnosti, že sa z detí stávali, stávajú a budú aj v budúcnosti stávať osobnosti.

J. Průcha sa zamýšľala nad povolaním učiteľa analyzovaním pojmov edukátor, pedagogický pracovník, učiteľská profesia, učiteľ a konštatuje (2002), že výchovná a vzdelávacia činnosť nie je charakteristická len pre učiteľské povolanie. V súvislosti s konkretizáciou práce a významu učiteľa spája historické i súčasné názory, pričom konštatuje, že:

„1. Učiteľ je hlavný sprostredkovateľ systematicky upravených a urovnaných poznatkov z najrozličnejších vedných odborov v škole a zároveň vedľa otca a matky, je tretí činiteľ vo výchove.

2. Učiteľ je jeden zo základných činiteľov vzdelávacieho procesu, profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu.

3. Učelia (teachers) sú osoby, ktorých profesionálna aktivita zahŕňa odovzdávanie poznatkov (transmission of knowledge), postojov a schopností, ktoré sú špecifikované vo formálnych kurikulárnych programoch pre žiakov a študentov zapísaných do vzdelávacích inštitúcií. Kategória učiteľ zahŕňa len pracovníkov, ktorí priamo realizujú vyučovanie žiakov.“ (Průcha, 2002, s.21).

Učiteľ je reprezentant spoločenských hodnôt, ktorý svojou prácou nielenže odovzdáva informácie deťom a mládeži rozličných druhov a typov škôl, rozvíja vedomosti mladých ľudí, pripravuje ich pre život a rozvíja kultúru života, do ktorej patrí veda, vzdelanie, literatúra a umenie. Učiteľ vo svojej pedagogickej práci teda nielenže vzdeláva, ale aj vychováva a jeho pozícia bude taká, aká bude spoločnosť. Ak bude v spoločnosti skutočne prvoradou hodnotou vzdelaný, vychovaný, zodpovedný a dôstojný človek, potom bude aj docenenie učiteľa reálne a objektívne. Učitelia svojou prácou ovplyvňujú, prostredníctvom svojej vzdelávacej a výchovnej práce, celkovú kultúru a pomery v spoločnosti, vo sfére spoločensko-politickej i vo sfére ekonomicko - hospodárskej. Už tento prístup naznačuje, že učiteľ je univerzálny odborník a ako odborník a intelektuál v škole i mimo nej „prekračuje vlastný obsah a v zmysle svojho poslania i úloh získava zmysel pre kooperáciu, spoločné hľadanie, verejnú poradu, zmysel pre nezaujatosť, ideál služby verejnosti a akademický étos vôbec“ (Gáliková – Tolnaiová, 2007, s. 21). Učiteľ nielenže vychováva, vzdeláva, ale aktivizuje aj morálny rozvoj, pôsobí na citový vývin detí a mladých ľudí, vzťahy, schopnosti a ľudskú pozíciu každého dieťaťa a mladého človeka.

Učiteľská práca je verejnou aktivitou a jej zvláštnosť je v skutočnosti, že učitelia pracujú s deťmi a mladými ľuďmi, ktorí sú pre ich rodičov a ďalších príbuzných citovo veľmi blízke, snažia sa o ich šťastie, životnú perspektívu a uplatnenie. Preto často kriticky a možno aj zaujato sledujú prácu učiteľov, ale v záujme vyššej autority školy a učiteľov je potrebné voči nim prejavovať viac objektívnosti, angažovanosti a odborného rešpektu. V nadväznosti na uvedené konštatovanie je nevyhnutné prijať názor, že učiteľ, je vysokoškolsky vzdelaný, kvalifikovaný odborník pre procesy výchovy a vzdelávania. Dokonale ovláda vedné odbory, ktoré vyučuje didakticky pretransformované do jednotlivých vyučovacích predmetov, pozná súvislosti pedagogiky a psychológie ako východiská pre kvalitnú pedagogicko-psychologickú pripravenosť k práci s deťmi a mládežou s predpokladom výrazného osobnostného prejavu a vzoru.

V publikácii Dlhodobá vízia rozvoja slovenskej spoločnosti (2008) je konštatované, že školskú výchovu bude potrebné usmerniť tak, aby poskytla nástroje na celoživotné učenie sa (vedieť sa učiť) a u žiakov pestovala motiváciu k celoživotnému vzdelávaniu. Predpokladá to zmenu tradičnej školy na školu ponúkajúcu dostatok príležitostí, ktorá má pre

žiakov a študentov osobný význam, vedie ich k aktivite, tvorivosti, zodpovednosti a do centra pozornosti kladie potreby učiaceho sa jedinca s cieľom maximálne rozvinúť jeho duchovný a fyzický potenciál. Tieto východiská konkretizuje konštatovaním, že „súčasná vzdelávacia sústava, ktorá hlavnú váhu kladie na memorovanie poznatkov, v podmienkach znalostnej spoločnosti nebude stačiť. Budú narastať požiadavky na tzv. funkčnú gramotnosť pracovníkov, t.j. schopnosť prispôbovať sa zmenám v meniacom sa prostredí, meniť svoju kvalifikáciu v súlade s požiadavkami trhu, udržať si zamestnanie, či získať nové, komunikovať v materinskom i svetovom jazyku, pracovať s digitálnymi technológiami, osvojiť si základy matematického myslenia, samostatne riešiť problémy, byť schopný učiť sa, získať sociálne a občianske schopnosti, mať zmysel pre iniciatívu, podnikavosť a kultúrne povedomie“ (Šikula a kol., 2008 s. 132). Tieto kvality človeka, potrebné pre budúci život vyjadrujú nevyhnutnosť sústredenej vzdelávacej a najmä výchovnej práce pôsobiacej na vzťahy detí k realite spoločnosti, potrebám doby národného rozvoja i globalizácie a vlastnej seberealizácie. Budúcnosť je v tomto zmysle založená na odbornosti, vzdelanosti, mravnosti, zodpovednosti, schopnosti reagovať na medzinárodné trendy a zmeny v hodnotovej orientácii. Získanie týchto kvalít je potrebné zakladať na systematickej, ucelenej a odbornej činnosti učiteľov, ktorí pôsobia nielen priamo na vlastných žiakov a študentov, ale zároveň aj svojimi odbornými radami a prístupmi pomáhajú aj rodičov detí a mladých ľudí v ich objektívnom výchovnom pôsobení v záujme kooperácie vplyvu rodiny a školy, ktorá je pre kvalitnú a objektívnu výchovu a vzdelávanie nevyhnutná. Učitelia sú v tomto zmysle nositeľmi odbornosti, vzdelanosti, morálky, svetonázoru a rešpektovania človeka v spoločenských i pracovných aktivitách. Ich chápanie ako skutočných odborníkov pre výchovu a vzdelávanie bolo a v určitej miere aj je eliminované snahami o ovládanie učiteľstva v záujme ideológie spoločnosti, ovládania človeka, ale nie jeho aktualizácie ako najvýznamnejšej hodnoty spoločnosti, ktorá preferuje zisk, pozíciu vládnucej skupiny, konzum, či uplatňovanú stranícku ideológiu. M. Beňo (2001, s.111) na margo znižovania vnímania učiteľa ako odborníka pre výchovu a vzdelávanie, konštatuje objektívne hodnotenie a príčiny slovami, že „generácie učiteľov, ktoré stáli za katedrami škôl na Slovensku v ostatných necelých sto rokoch zažili viacero systémových, prevratných, krvavých i nekrvavých zmien. Od roku 1918, keď vznikla 1. ČSR až dodnes, sa takéto zmeny diali s temer historickou pravidelnosťou. So



zmenami politickými prebiehali zmeny ekonomické, sociálne, kultúrne. Prevrat striedal prevrat, revolúcia revolúciu, reforma reformu, právo striedalo neprávo, alebo aj bezprávie, väčšiu slobodu menšia, alebo dokonca diktát. Čím viac sa čohosi po každom novom prevrate nedostávalo, tým viac bol učiteľ nútený, vedený k poslušnosti, bol nútený veriť slovám politickej vrchnosti viac ako vlastným očiam, vlastnému rozumu a svedomiu. Bol nútený prijímať cudzie vzory, cudzie myšlienky a cudzie koncepcie a ubíjať v sebe vlastnú identitu, pedagogickú invenciu a tvorivosť. Čím viac mu uberali u ľudskej a občianskej slobody a dôstojnosti, tým viac rečnili o jeho povinnosti a nenahraditeľnosti. Čím viac mu bránili v pedagogickom rozlete, tým viac ho vyzývali k samostatnosti a tvorivosti“. V tomto konštatovaní je základ nedostatočnej odbornej a spoločenskej autority učiteľa, lebo mu nebolo dovolené prejavovať svoje kvality, samostatnosť, priereznosť a skutočný prínos nielen pre spoločnosť, ale zvlášť pre jednotlivých ľudí.

Učiteľ ostáva a ostane významným odborníkom utvárajúcim budúcnosť a kontinuitu spoločnosti svojím vzdelávacím a výchovným pôsobením pri utváraní dynamickej kritickej a zodpovednej osobnosti žijúcej v občianskej spoločnosti. Osobnosti, ktorá nepripustí svoje ovládanie inými ľuďmi, presadzuje vlastnú dôstojnosť, právo, česť prejavujúce sa v záujmoch a potrebách kvality života. Kvalita života a udržateľnosť rozvoja človeka a spoločnosti zahŕňa bezpečnostnú, sociálnu, ekonomickú a environmentálnu dimenziu, čo konkrétne znamená „indikátory životného prostredia, zdravia a choroby, osobnej a kolektívnej bezpečnosti, úrovne bývania, medziludských vzťahov, voľného času, sociálnych a technologických charakteristík práce, možností podielu na riadení spoločnosti, sociálnych istôt a občianskych slobôd“ (Ondrejko, 2006, s.72). K týmto skutočnostiam, normám a hodnoteniu môže kriticky viesť učiteľ prostredníctvom svojej odbornosti, pedagogicko-psychologickej pripravenosti a osobnostnej kvality. V tomto zmysle rešpektovaný, uznávaný a na svoje povolanie hrdý učiteľ, ako odborník, má zachytávať nasledovné kvality, kvality platné pre súčasnosť a budúcnosť tohto zaujímavého a dynamického povolania. Týmto kvalitami sú:

1. Učiteľ sa musí prejavovať ako skutočne kvalifikovaný odborník, dôsledne ovládajúci vedné disciplíny, ktoré vyučuje prostredníctvom jednotlivých vyučovacích predmetov na základe kvalitnej pedagogicko-psychologickej pripravenosti, čo znamená že má mať predpoklad aj vedeckého pracovníka, ktorý poznáva, skúma a odovzdáva poznatky vied.

2. Učiteľ sa prejavuje ako dobrý rečník a komunikátor, ktorý vlastnými slovami, verbálnou i neverbálnou komunikáciou, aktivizuje záujem detí a mládeže o vzdelávanie, vytvára priaznivú pracovnú klímu v priestoroch školských tried a škôl samotných, rozvíja samostatné myslenie a ústretovo rieši výchovné a vzdelávacie súvislosti s rodičmi svojich žiakov a študentov.
3. Učiteľ sa prejavuje ako ústretová osobnosť, ktorá celkovým vystupovaním, správaním sa a vyjadrovaním ovplyvňuje hodnotovú orientáciu, city, vzťahy, ľudskosť, dôstojnosť a zodpovednosť v živote občianskej spoločnosti.
4. Učiteľ sa ako kvalifikovaný odborník pre výchovu a vzdelávanie prejavuje aj ako verejný činiteľ zosobňujúci spoločenské hodnoty a perspektívy v reálnom vnímaní a realizácii.
5. Učiteľ sa v pedagogickej, teda výchovnej a vzdelávacej práci musí prejavovať ako humanista, ktorý verí v dobro a perspektívy človeka a ľudstva ako celku.
6. Učiteľ, vo vzťahu k realizácii medzinárodnej dimenzie vzdelávania. Nevyhnutne, k vlastnej odbornej práci, potrebuje ovládanie cudzích jazykov aby tak mohol byť nielen dobrým komunikátorom, ale aj vzorom pre žiakov a študentov v tomto smere, lebo jazyková príprava je dôležitou súčasťou Národného programu výchovy, ale aj Zákona 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní.
7. Kvalifikovaný učiteľ sa nemôže zaobísť ani bez ovládania výpočtovej techniky, ktorá je potrebná v súčasných procesoch produkcie, riadenia i komunikácie.

V tomto zmysle sa domnievame , že učiteľ má získať veľa podnetov pre svoju prácu už počas štúdia. Tieto poznatky a podnety pre výchovno-vzdelávaciu činnosť získa štúdiom predmetov pedagogicko-psychologického a sociálneho základu, ktoré mu umožnia objektívnu orientáciu nielen v spoločenských otázkach, ale aj pri práci s deťmi a mládežou a ich životným usmerňovaním. V tomto obsahu je nevyhnutná päťročná učiteľská príprava v nadväznosti povinných, povinne voliteľných a voliteľných predmetov. Povinné predmety majú tvoriť propedeutika do vysokoškolského štúdia, základy pedagogiky, seminár k základom pedagogiky, stratégie a metódy rozvoja osobnosti, všeobecná psychológia, vývinová psychológia, seminár z vývinovej psychológie, dejiny pedagogiky, teória výchovy, seminár z teórie výchovy, všeobecná didaktika, seminár zo všeobecnej didaktiky, pedagogická komunikácia, seminár k pedagogickej komunikácii, sociálna psychológia,

pedagogická psychológia, seminár z pedagogickej psychológie, špeciálna pedagogika, seminár k diplomovej práci, pedagogický výskum, pedagogická prax, organizácia a riadenie školstva, súvislá pedagogická prax. Medzi povinne voliteľné predmety je potrebné zaradiť slovenský jazyk, sociálnu pedagogiku, alternatívne školstvo, pedagogiku voľného času, poruchy správania a učenia, výchovné poradenstvo, prácu triedneho učiteľa, moderné vyučovacie prostriedky, filozofiu výchovy a psychológiu osobnosti. Voliteľné predmety by mali, vzhľadom na aktivity učiteľa tvoriť, cudzí jazyk, telesná výchova, výcvik empatie, výchovné problémy v škole, výchova v rodine, výchova k manželstvu a rodičovstvu, ochrana a tvorba životného prostredia, sociológia výchovy, filozofia, politológia. Tieto vyučovacie disciplíny vytvoria základ učiteľskej pedagogicko-psychologickej kvalifikácie a pri nadviazaní za znalosti jednotlivých špecializácií bude učiteľ skutočným odborníkom, ktorý si zaslúži úctu a rešpekt spoločnosti. A to nielen vzhľadom na jeho poznatky a schopnosti, ale aj celospoločenský význam jeho každodennej práce s deťmi a mládežou.

Je to tak preto, lebo učiteľ vo svojej činnosti realizuje výchovu a vzdelávanie, medzipredmetové vzťahy, spoluprácu s rodinou, výchovu vo voľnom čase, komunikáciu s verejnosťou, učí deti a mladých ľudí myslieť, je verejný činiteľ. Zvláštnosťou učiteľského povolania je potreba odbornej znalosti vedy, ktorú vyučuje ako obsah konkrétneho vyučovacieho predmetu, neoddeliteľného vzťahu k deťom a mládeži a s vysokou osobnostnou kvalitou s prejavmi morálky, umiernenosti, trpezlivosti, svedomitosti, skromnosti, dobrej naladenosti a bystrosti v reakciách. V tomto zmysle potrebuje učiteľ, ako odborník pre výchovu a vzdelávanie, nielen vedné odbory, ale aj metodiku odovzdávania a upevňovania poznatkov z nich, rozvíjať zručnosti a schopnosti ich praktického uplatňovania, samostatného myslenia a mravného správania spojeného s prípravou mládeže pre zodpovedný a dôstojný život v existujúcej spoločnosti. Učiteľstvo preto vyznieva ako širokospektrálna profesia pre prácu s deťmi, mládežou i dospelými, profesia šíriaca kultúru spoločnosti, do ktorej vzdelávanie a výchova bezprostredne patria, objavuje v deťoch a mládeži predpoklady a možnosti pre dynamický život a zároveň ich vlastnou prácou aj rozvíja. V procese prípravy budúcich učiteľov je potrebné pozornosť venovať trom okruhom, ktorými sú – všeobecná zložka, odborovo-predmetová zložka a zložka pedagogicko-profesijná, vrátane pedagogickej praxe.

Takýmito kvalitami sa v budúcnosti musí prejavovať učiteľ, ktorý má byť chápaný ako objektívne vnímaný odborník pre výchovu a vzdelávanie. K týmto predpokladom, ktoré môže ovplyvniť každý učiteľ svojou vzdelávacou a pracovnou aktivitou, je potrebné zaradiť aj potrebu jeho spoločenského uznania bez ideologických vplyvov, lebo učiteľ formuje mladých ľudí, radí a pomáha rodičom, ale aj ďalším vychovávateľom, pri ich vzdelávaní a výchove, stáva sa príkladom a vzorom pre život, povzbudzovateľom a predovšetkým usmerňovateľom budúcnosti jednotlivcov a ich prostredníctvom aj spoločnosti ako celku, lebo škola a učitelia v nej zabezpečujú, cez výchovu a vzdelávanie, kontinuitu rozvoja spoločnosti.

V tomto zmysle je potrebné, pri skutočnom hodnotení významu a úloh učiteľského povolania, zameriavať sa na učiteľov všetkých druhov a typov škôl, teda učiteľov základných stredných a vysokých škôl. Samozrejme, pri rešpektovaní zvláštností pôsobenia v jednotlivých stupňoch škôl, ale v záujme vytvárania jednoty a súdržnosti v učiteľstve ako celku. Potrebná je aj vlastná aktivita učiteľov tak, aby samotní presadzovali svoj význam, potreby a vážnosť profesie. K tomu je potrebná aktívna a dynamická komora učiteľov, lebo takmer všetky povolania, založené na vysokoškolskom vzdelaní, takúto formu presadzovania sa majú. Skutočnosť, že presadzovanie a objektívne vytváranie autority a spoločenského významu učiteľského povolania, predstavujúceho odborný prístup k výchove a vzdelávaniu, je nevyhnutné, konštatuje aj publikácia Dlhodobá vízia rozvoja slovenskej spoločnosti podporujúca a zdôrazňujúca význam školstva, výchovy a vzdelávania. V tejto analytickej publikácii je konštatované, že „v súlade so závermi barcelonského summitu z roku 2002 a odporúčaniami (Úradný vestník EÚ, 2006) Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie bude potrebné v budúcom vzdelávaní rešpektovať tieto hlavné ciele :

1. Zabezpečiť dostupnosť všetkých úrovní vzdelávania pre všetky vekové kategórie obyvateľstva, poskytovať príležitosť na maximálny rozvoj rôznorodých schopností všetkým jedincom v priebehu celého života, garantovať priechodnosť (priestupnosť) vzdelávacieho systému na všetkých úrovniach.

2. Vybudovať príslušnú infraštruktúru v celej školskej sústave a uviesť do praxe systém finančných a nefinančných stimulov na podporu vzdelávacích aktivít.

3. Zabezpečiť trvalé zvyšovanie kvality a funkčnosti vzdelávania tvorbou nových vzdelávacích a študijných programov zodpovedajúcich požiadavkám vývoja znalostnej

spoločnosti, zamestnanosti, aktívnej účasti na živote demokratickej spoločnosti v integrovanej Európe a rozvíjať mobilitu pedagogických a akademických zamestnancov a študentov.

4. Dobudovať systém evaluácie vzdelávacích inštitúcií na všetkých úrovniach riadenia a správy, systém monitorovania (celoštátneho aj medzinárodného) výsledkov vzdelávania, systém auditov a systém hodnotenia úrovne osobnostného rozvoja pedagogického personálu a jeho profesijnej orientácie.

5. Vytvoriť systém diagnostického hodnotenia žiakov a rozšíriť jestvujúci systém poradenstva, najmä v profesijnej oblasti a vybudovať stredné odborné školstvo pre kľúčové profesie súvisiace s rozvojom ekonomiky za účinnej podpory a spolupráce s podnikateľskou sférou.

6. Rozvíjať autonómiu, iniciačný a inovačný potenciál škôl, ich vybavenosť a otvorenosť voči spoločnosti, ako aj väzby na sociálne prostredie (napr. siete spolupracujúcich škôl a pod.). V terciárnom vzdelávaní podporovať rozšírenie spolupráce s domácimi, aj so zahraničnými vzdelávacími a výskumnými inštitúciami a podporovať zapojenie vysokých škôl do rozvoja regiónov.

7. Podporovať pozitívne vnímanie pedagogickej činnosti vo verejnosti, posilňovať sociálno - profesné postavenie pedagogických a akademických zamestnancov, zvyšovať kvalitu ich prípravného a ďalšieho vzdelávania, vytvoriť podmienky na ich kariérny rast a vyššiu motiváciu k osobnostnému zdokonaľovaniu a tímovej spolupráci.

8. Realizovať decentralizované riadenie vzdelávacej sféry prostredníctvom štátnych a samosprávnych orgánov s účinnou participáciou sociálnych partnerov a ďalších predstaviteľov občianskej spoločnosti v procese plánovania, organizovania a hodnotenia školy a vzdelávacieho procesu. Uviesť do súladu Ministerstvo školstva SR a ním priamo riadených organizácií s potrebami vývoja vzdelávacej sústavy, zefektívniť štruktúru komunikácie so sociálnymi partnermi na všetkých úrovniach riadenia a správy“ (Šikula a kol., 2008, s. 133 – 134).

Tieto predpoklady a dynamická činnosť samotných učiteľov sú východiskami pre objektívne vnímanie učiteľov ako skutočných odborníkov pre výchovu a vzdelávanie v reálnom spoločenskom kontexte života a vývoja. Tento status je nutné podporovať aj

vytváranou atmosférou priamo v priestoroch prípravy učiteľov a ich ďalšieho vzdelávania. Prijateľná atmosféra a utváranie hrdosti na učiteľské povolanie predpokladajú :

1. Ústretové vzťahy a spoluprácu medzi katedrami pedagogiky, psychológie a ďalších katedier pedagogicko-psychologického a sociálneho základu a katedrami jednotlivých špecializácií.
2. Prepojenosť a skúsenosti medzi teoretickou základňou a praktickou skúsenosťou vyučujúcich jednotlivých katedier.
3. Nadväznosťou a organizačnou súhrou učiteľských fakúlt a cvičných škôl.
4. Odstraňovanie názorov, že katedry pedagogiky sú pomocnými, servisnými katedrami a zdôrazňovanie faktu, že z hľadiska profesie učiteľa sú rovnocennými, ak nie prioritnými katedrami.

Budúci učiteľ má získať, prostredníctvom teoretickej i praktickej činnosti v príprave na povolanie, hrdosť na svoje povolanie a to nielen cez vyučovanie a výchovné pôsobenie v škole, ale aj cez spoluprácu s rodičmi, s verejnosťou, cez ďalšie vzdelávanie s podporou jeho objektívnej pozície ako verejného činiteľa, a nie chránenej osoby, ako to dehonestujúco uvádza zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

#### **Zoznam bibliografických odkazov:**

BALÁŽ, O.: Učiteľ a spoločnosť. Bratislava: SPN 1973.

BEŇO, M. a kol.: Učiteľ v procese transformácie spoločnosti. Bratislava: ÚIPŠ 2001, ISBN 80-7098-305-1.

FRÝDKOVÁ, E.: *Rodičia ako edukační partneri školy*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave 2010, ISBN 978-80-8105-200-2.

FRÝDKOVÁ, E. – POSPÍŠIL, R.: *What are the pupils` and their parents` opinions of the activities and competences of class teachers: experience with the research* . In: EDULEARN10 [elektronický zdroj] : Proceedings CD / edited by L. Gómez Chova ... [et al.]. - Valencia: International Association of Technology, Education and Development, 2010. - ISBN 978-84-613-9386-2. - S. 003510-003515.

GÁLIKOVÁ – TOLNAIOVÁ, S.: Problémy výchovy na prahu 21. storočia. Bratislava: Iris 2007, ISBN 978-80-89256-04-4.

ONDREJKOVIČ, P.: Úvod do metodológie sociálnych vied. Bratislava: Regent 2006, ISBN 80-88904-44-7.

PELCOVÁ, N.: Vzorce lidství. Filozofické základy pedagogické antropologie. Praha : Portál 2010, ISBN 978-80-7367-756-5.

PRŮCHA, J.: Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha : Portál 2002, ISBN 80-7178-621-7.

SIROTOVÁ, M.: Evaluácia v pedagogickej činnosti vysokoškolského učiteľa. In: Pedagogická evaluace 2010. Ostrava: Pedagogická fakulta OU 2010, ISBN 978-80-7368-912-4. - S. 87-99.

SIROTOVÁ, M.: Vyučovacie metódy v práci vysokoškolského učiteľa. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave 2010, ISBN 978-80-8105-201-9.

ŠIKULA, M. a kol.: Dlhodobá vízia rozvoja slovenskej spoločnosti. Bratislava: Veda 2008, ISBN 978-80-224-1050-2.

**Doc. PaedDr. Ján Danek, CSc.**

**Katedra pedagogiky FF UCM**

**Nám. J. Herdu 2,**

**917 01 Trnava**

## **SOCIÁLNY PEDAGÓG V PREVENCII VÝCHOVNÝCH PROBLÉMOV STREDOŠKOLSKEJ MLÁDEŽE**

**Kristína Liberčanová**

**Abstrakt:** Súčasná legislatíva v SR umožňuje v podmienkach stredných škôl využívať služby odborného zamestnanca – sociálneho pedagóga, ktorý ako integrálna súčasť strednej školy, môže predstavovať dôležitý faktor v prevencii vzniku, prehĺbovaní, či recidíve výchovných problémov.

**Kľúčové slová:** výchovný problém, sociálny pedagóg, stredoškolská mládež, prevencia.

**Abstract:** Current legislation in SR permits to use services of professional employee in high school – social pedagogue who is an integral part of high school and can represent an important factor in prevention of origin, deepening or recidivism of behaviour problems.

**Key words:** Behaviour problems, social pedagogue, high school youth, prevention

### **Legislatívna legitimita školského sociálneho pedagóga v SR**

Schválením „nového školského zákona“ z dňa 22. mája 2008 (§ 130 ods. 3) získal sociálny pedagóg svoju legitimitu pôsobiť na pôde školy, teda môže sa uplatniť v sústave škôl, ktorú tvoria materská škola, základná škola, gymnázium, stredná odborná škola, konzervatórium, školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ďalej i v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, taktiež v aktuálnych špeciálno-výchovných zariadeniach, ktoré dnes tvoria diagnostické centrum, reedukačné centrum, liečebno-výchovné sanatórium a v zložkách systému výchovného poradenstva a prevencie. *Nič už teda nemôže brániť, využitiu tejto profesie, ktorá „povstala z prachu ako Fénix“ i v školských podmienkach.*



Následne nadobudnutím platnosti Zákona č. 317 z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch sa v jeho štvrtej časti nachádzajú základné oblasti pôsobenia sociálneho pedagóga, ktorý v časti odborný zamestnanec podľa § 24 vykonáva **odborné činnosti** v rámci „prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo inak znevýhodnených deťom a žiakom, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálnopedagogického poradenstva, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertíznu činnosť a osvetovú činnosť“ (Čiastka 113 Z. z., 2009, s. 2341).

*Sú dané kompetencie a úlohy, ktoré má odborný zamestnanec na tomto poste vykonávať.*

Zároveň v Zákone o výchove a vzdelávaní nachádzame vymedzenú **sociálnu činnosť**, ktorá by v jeho činnosti mala byť zameraná na: a) sledovanie a hodnotenie správania detí metódami, technikami a postupmi zodpovedajúcimi súčasným poznatkom sociálnej pedagogiky a stavu praxe, b) sociálne poradenstvo, c) socioterapiu, d) používanie diagnostických metód sociálnej pedagogiky.

*Je zjavné, že túto činnosť vykonáva v školách a školských zariadeniach len málokto alebo nikto, resp. „niekto“ kto doteraz musel poslanie sociálneho pedagóga nahrádzať.*

Zdanlivo vyhratý boj tých, čo sa hlásia k renesancii sociálno-výchovnej činnosti v školskom prostredí len práve začína. Sociálny pedagóg vďaka legislatívnemu kroku vpred môže byť nápomocný žiakom viacej ako doposiaľ, keďže deti v škole trávi najviac zo svojho času. Otvára sa teda priestor pre uplatnenie služieb sociálneho pedagóga i v prostredí strednej školy.

Prijatie profesie sociálneho pedagóga v škole je vlašné. Podľa posledného monitoringu sa v SR zamestnalo v prostredí ZŠ na tejto pozícii zatiaľ len 13 odborníkov. Nemáme žiadne informácie o uplatnení sa sociálneho pedagóga v prostredí strednej školy. Na jednej strane je to pochopiteľný jav, vyplývajúci z malej informovanosti najmä riaditeľov škôl o možnostiach

využitia takéhoto odborného zamestnanca, na druhej strane viacerí z nich uvádzajú, že ide najmä o problém financovania ďalšieho „neučiteľa“ v škole.

Viacerí zahraniční odborníci z radov sociálnych pedagógov upozorňujú na dve základné premisy v chápaní sociálneho pedagóga v škole:

- sociálny pedagóg by mal pôsobiť ako integračný prvok rodiny a školy,
- sociálny pedagóg nie je „hasič“ problémov, ktoré na škole vznikli, jeho hlavným poslaním je škodám predchádzať.

### **Výchovné situácie v prostredí strednej školy**

Napriek tomu, že edukácia v škole sa často redukuje len na oblasť vzdelávania, školy by nemali kapitulovať v oblasti výchovného pôsobenia. Z viacerých výskumov vyplýva, že rodičia sa najčastejšie spoliehajú vo výchove hlavne na pomoc zo strany učiteľov, i keď autorita pedagógov z pohľadu rodičov z roka na rok klesá.

Výchovné pôsobenie v užšom slova zmysle sprevádza proces vzdelávania ruka v ruke. V praktickej rovine nie sú deliteľné, len niektoré z ich v danej chvíli dominuje. V odbornej literatúre, či vo výskumných prácach sa väčšia pozornosť venuje procesu vzdelávania, predovšetkým z dôvodu lepšej uchopiteľnosti a kvantifikácie sledovaných javov.

Stredoškolský učiteľ sa počas praxe stretáva s viacerými dimenziami výchovných situácií, v ktorých sa môže ocitnúť raz v roly profesionála, niekedy zase v roly bezradného laika. Ani počas vysokoškolskej odbornej prípravy sa nevenuje výchovnému procesu rovnaké množstvo výučbových predmetov. Viaceré výskumy uvádzajú, že trištvrte začínajúcich učiteľov má najväčšie problémy s udržaním si disciplíny na vyučovaní a približne polovica z nich uvádza, že je pre nich problematické naraz nielen vedieť vyučovať, ale i vychovávať, prípadne vedieť reagovať na neštandardné výchovné situácie, či vedieť uplatňovať individuálny prístup k žiakovi.

No i v pedagogickej činnosti skúsených učiteľov sa stretávame s výchovnými situáciami označovanými pojmami ako školská problémová situácia, náročná výchovná situácia, neštandardná výchovná situácia, v ktorej buď zlyhávajú žiaci, začínajúci kolegovia alebo oni sami. Ako uvádza Poliach, nedostatočnú pripravenosť učiteľov na riadenie takýchto

situácií potvrdili výskumy Langovej a Kvapila (1989), podľa ktorých učitelia často volia konanie, zamerané skôr na ich vlastné potreby (napr. redukciu úzkosti) než na dosiahnutie výchovného cieľa. S otázkami a sťažnosťami v oblasti výchovných problémov vo vyučovacom procese sa učitelia najčastejšie obracajú na nadriadeného alebo sa snažia situáciu zvládnuť samostatne.

Každá stredná škola, by podľa súčasnej platnej legislatívy, mala mať zvoleného výchovného poradcu z radu učiteľov. Práve toho najčastejšie riaditeľ poveruje prevenciou a intervenciou problémových výchovných situácií. Výchovný poradca sa radí do kategórie pedagogických zamestnancov - špecialistov, ktorý by popri výkone predmetového učiteľa mal absolvovať niektorú z adekvátnych foriem kontinuálneho vzdelávania v oblasti výchovného poradenstva. Výchovný poradca je ďalej metodicky usmerňovaný (podľa Vyhlášky č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie od 1.9.2008 podľa § 3 článku 2) príslušným centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Služby výchovných poradcov je možné využívať už od roku 1962.

Kameňom úrazu v takto poskytovaných službách je najmä:

- nedostatočné finančné ohodnotenie pedagóga špecialistu,
- malý časový priestor (stanovený legislatívou) pre poskytovanie potrebných služieb,
- slabá kontrolovateľnosť vykonávanej činnosti týchto špecialistov z radov pedagógov (v niektorých prípadoch sa redukujú tieto služby len na poskytovanie kariérneho poradenstva),
- vyhýbanie sa špecializovanej činnosti zvoleného pedagóga (v niektorých prípadoch oslovení žiaci nevedia, že na škole takýto špecialista - učiteľ pôsobí),
- nezvládanie špecializovanej činnosti zvoleného pedagóga (syndróm „horúceho zemiaka“, kedy je do nevďačnej funkcie nominovaný začínajúci učiteľ).

### **Výchovné problémy a ich výskyt na stredných školách**

Bežné výchovné situácie by mal skúsený pedagóg vedieť zvládať sám vďaka získanej odbornej príprave vo vysokoškolskom a ďalšom kontinuálnom vzdelávaní, nadobudnutím

zručností a skúseností z doterajších edukačných postupov a pre ďalšie dôležité osobnostné charakteristiky učiteľa (napr. prirodzená autorita).

V procese utvárania osobností dozrievajúcich pubescentov a začínajúcich adolescentov v prostredí strednej školy, na výučbe, ale i mimo nej, nastávajú situácie, ktoré niekedy okrem bežného výchovného pôsobenia z pozície učiteľa, či vychovávateľa vyžadujú v oblasti výchovy špecifický odborný prístup. Takýchto náročných výchovných situácií je nespočetné množstvo, preto ich často delíme podľa viacerých kritérií:

- Z **časového** hľadiska: môžu mať len **epizodický** charakter - krádež, užitie psychotropných látok v škole alebo počas školskej akcii (výlet, branné cvičenie, stužková slávnosť), vulgárne vyjadrovanie sa na vyučovaní a pod.. Môžu však byť i **dlhodobým** javom - vyrušovanie na vyučovaní, šikanovanie (žiaka, učiteľa), záškoláctvo.
- Z hľadiska **organizácie výchovnej situácie**, v ktorej nastanú ich rozlišujeme na tie, ktoré nastali **v procese formálnej edukácie** – v literatúre sa im venuje najviac pozornosti, pretože bývajú často spájané s potrebným výkonom. V literatúre sa zväčša delí na **rušivé správanie** (vykrikovanie počas výučby, vulgárne alebo neslušné správanie na vyučovaní, nerešpektovanie autority učiteľa, zámerná nespolupráca, či rušenie ostatných vo výučbe a pod.) a na navonok **nerušivé správanie** vo vyučovaní (vykonávanie inej nerušivej činnosti – kreslenie, čítanie si iného nevhodného prameňa, písanie správy na mobilnom telefóne a pod.) (Cangelosi, 1994). Ďalej prejavy môžeme deliť na správanie sa v čase **mimo formálnej edukácie** (napr. šikanovanie spolužiaka cez prestávky, počas stravovania sa v priestoroch školy) a na správanie sa (v školskom internáte, na ulici a pod. – úteky, užívanie omamných látok a pod.).
- Z hľadiska **závažnosti problémovej výchovnej situácie** je potrebné diferencovať výchovne náročné situácie na tie, ktoré je možné **zvládnuť z pozície pedagogického zamestnanca** školy (predmetového učiteľa, triedneho učiteľa, výchovného poradcu) a na tie, ktoré vyžadujú pomoc **odborného zamestnanca školy** (sociálneho pedagóga v škole, školského psychológa, špeciálneho pedagóga apod.) a tie, ktoré vyžadujú intervenciu ďalších **odborníkov mimo školy**. Pomoc v závažných problémových výchovných situáciách vyžaduje špecifické odborné poznatky a zručnosti, správne diagnostikovať výchovný

problémy a vedieť poskytnúť adekvátnu odbornú starostlivosť. V prípade výskytu závažných výchovných situácií (život ohrozujúce situácie, situácie spôsobujúce mravné, či iné osobnostné poškodenie žiaka) je preto potrebné osloviť odborníka, pravdepodobne skupinu odborníkov, ktorí poskytnú efektívnu a komplexnú pomoc pri riešení výchovných problémov. Sú to zväčša situácie zapríčinené poruchou osobnosti (napr. diagnóza - poruchy správania sa u žiaka) alebo vyžadujúce intervenciu odborníka, ktorého služby sú poskytované mimo strednej školy (polícia, úrad sociálnych vecí a rodiny, lekár). Posudzovanie miery závažnosti je individuálne a závisí od samotnej výchovne náročnej situácie (napr. ostrakizmus žiaka ako prvú fázu šikanovania je možné a žiaduce zvládnuť už z pozície pedagogického zamestnanca, pri ďalších fázach šikanovania je vhodné a potrebné spolupracovať s odbornými zamestnancami školy, ktorí ďalej musia posúdiť mieru potreby zaangažovania ostatných odborníkov mimo školu – napr. v prípade ublíženia na zdraví kontaktovať políciu a pod.).

Treba však uviesť fakt, že na stredných školách sa len v malej miere využíva možnosť uplatniť odborných zamestnancov ako právoplatnú integrálnu súčasť školy. Hlavným dôvodom ich absencie na stredných školách je nedostatok finančných prostriedkov. Napriek tomu, že štatistické údaje postihujúce stav stredoškolskej mládeže v prevencii sociálno-patologických javov zisťované na našom území Výskumným ústavom psychológie a patopsychológie dieťaťa, uvádzajú stúpajúci trend v takých ukazovateľoch, akými sú absencie na vyučovaní, či zvýšená známka zo správania (Matula, 2007). Neriešené výchovné problémy naberajú na intenzite a stávajú sa u ostatných žiakov predmetom identifikácie sa s aktérmi týchto činov. Pri ich nevenovaní pozornosti, tak žiaci môžu nadobúdať pocit, že takéto správanie je v norme, resp. že sa nenájde nik, kto by takéto prejavy vedel výchovne alebo inak odborne usmerniť.

Na niektorých typoch stredných škôl, najmä na tých, kde sa výchovné problémy kumulujú, je využitie odborných zamestnancov priam žiaduce. Vedenie týchto škôl často pristupuje k využitiu služieb odborných zamestnancov až v situáciách, kedy už zlyhajú všetky možnosti pedagogických zamestnancov v školských podmienkach. Najbližším zariadením poskytujúcim adekvátnu pomoc v riešení problémových výchovných situácií bežných stredných škôl je centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (ďalej CPPPaP), kde možno vyhľadať pomoc metodika výchovy usmerňujúceho činnosť

výchovných poradcov a metodika prevencie sociálno-patologických javov, ktorý by mal metodicky usmerňovať činnosť koordinátora prevencie na príslušnej strednej škole. Odborné služby tu poskytujú špecialisti profesie - psychológ, sociálny pedagóg, sociálny pracovník a špeciálny a liečebný pedagóg. Výhodou takéhoto poradenského zariadenia je práve poskytovanie komplexných služieb. Nevýhodou je vysoký počet klientov pripadajúcich na toto zariadenie, ktoré by sa malo nachádzať v každom okresnom meste. Z kapacitných dôvodov tak príslušné CPPP a P nemôžu pokryť pri poskytovaní služieb všetky potrebné postupy vo všetkých stupňoch prevencie výchovných problémov. Na niektorých stredných školách je preto žiaduce uvažovať nad využitím služieb zo strany špecialistov na pozícií odborných zamestnancov stredných škôl.

Odborný zamestnanec na škole pozná jednotlivých žiakov školy, je integrálnym prostriedkom prevencie, čo prináša so sebou viaceré výhody:

- pedagógovia, rodičia a žiaci školy sa môžu na neho obracať s problémami osobne a okamžite,
- môže vykonávať primárnu prevenciu (pred vznikom výchovného problému),
- je nablízku v situácii, kedy je nutný priamy a rýchly odborný zásah (v prípade neštandardnej výchovnej situácie),
- poskytuje sekundárnu prevenciu priamo v škole (využíva prirodzené prostredie pre elimináciu a zastavenie výchovného problému),
- koordinuje poskytovanie potrebných služieb v spolupráci s ostatnými odborníkmi v škole a mimo nej,
- poskytuje terciárnu prevenciu výchovného problému (sleduje ako sa vyvíja stav a pomáha aktérom problémovej výchovnej situácie v procese reedukácií a resocializácií po poskytnutí predchádzajúcich služieb priamo v školskom prostredí, kde problém nastal).

Jednou z možností ako efektívne predchádzať, riešiť a vyhýbať sa ďalším recidívam vo výskyte problémového správania na stredných školách je využiť služby sociálneho pedagóga.

## **Sociálny pedagóg ako faktor prevencie v škole**

Stredné školy na základe novej školskej legislatívy získali možnosť využiť profesiu sociálneho pedagóga ako svoju integrálnu súčasť. Školský sociálny pedagóg tak dostáva priestor pre uplatnenie kompetencií definovaných na poli vedy. Jedna z významných kompetencií, deklarovaná v náplni práce a konkrétnych úlohách sociálneho pedagóga, je jeho preventívna kompetencia.

Využitie funkcie školského sociálneho pedagóga patrí k efektívnym stratégiám prevencie v stredných školách. Sociálny pedagóg má na pozícií odborného zamestnanca školy:

- možnosť podieľať sa na vytváraní komplexného modelu prevencie školy s jasne definovanými stratégiami (na základe poverenia riaditeľa školy),
- koordinovať preventívne aktivity školy, prepájať všetky cieľové skupiny v prevencii sociálno-patologických javov (žiacov, učiteľov, odborných zamestnancov, rodičov...),
- dostatočný časový a funkčný priestor zaoberať sa preventívnou klímou na škole, a tým nahradiť často činnosti spadajúce pod pôsobnosť koordinátora prevencie a výchovného poradcu,
- disponovať adekvátnou odbornou prípravou (štúdium na VŠ), získavať nové poznatky a skúsenosti prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania (certifikované vzdelávanie, výcvik) a môže tak poskytovať profesionálne služby vo všetkých stupňoch prevencie,
- vedieť koordinovať a sprístupniť požadovanú dostupnú pomoc, ktorú zabezpečujú ostatní odborní zamestnanci školy, či ďalší špecialisti mimo školu na základe zosieťovania sa s potrebnými zariadeniami a odbremeniť tak od tejto činnosti triednych učiteľov,
- integrovať preventívne snahy na škole a byť pre žiakov jedným z efektívnych prostriedkov v riešení výchovných problémov vyskytujúcich sa v každej škole.

Na základe narácií sociálnych pedagógov pôsobiacich zatiaľ len v základných školách možno konštatovať, že preventívne služby, ktoré poskytujú, sa ťažko posudzujú. Nie je možné ihneď získať a dokazovať čiastkové alebo komplexné indexy efektivity ich

práce. Zhodujú sa však na tom, že sú to z ich strany najčastejšie poskytované služby. Napriek tomu, že viacerí z nich nemajú možnosť navzájom spolu komunikovať, z ich výpovedí vyplýva, že pri výbere metód a nástrojov i foriem preventívnej činnosti postupujú v sociálno-výchovnej odbornej činnosti takmer totožne (Liberčanová, 2011).

### **Sociálny pedagóg a jeho možnosti v prevencii a intervencii výchovných problémov v strednej škole**

Hlavný dôraz v činnosti sociálneho pedagóga je kladení na predchádzanie vzniku jednotlivých výchovných problémov, teda vykonávať **primárnu prevenciu výchovných problémov**.

Hlavné úlohy sociálneho pedagóga v **primárnej prevencii** problémového správania:

- informovať o možnostiach využívania odborných služieb sociálneho pedagóga (školská nástenka, internetový portál školy s vlastnou sekciou, tvorba a distribúcia letákov približujúcimi popis činnosti, ktoré poskytuje),
- tvorba a realizácia primárnych preventívnych programov „šitých na mieru“ pre triedu,
- koncipovanie a riadenie peer dobrovoľníkov / žiakov školy a ich následné neformálne pôsobenie medzi rovesníkmi prípadne pre participáciu v peer programoch,
- ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov školy v prevencii vzniku výchovných problémov,
- vzdelávanie rodičov žiakov navštevujúcich strednú školu počas rodičovského združenia o možnostiach výchovného pôsobenia v problémovom správaní u adolescentnej mládeže.

### **Príklad dobrej praxe:**

V prevencii výchovných problémov má významné postavenie najmä prevencia vzniku sociálno-patologických javov. Najčastejšiu formou preventívnych aktivít v primárnej prevencii sociálno-patologických javov sú považované primárne preventívne programy. Za



najefektívnejšie sú na základe aktuálnych výskumov hodnotené **peer preventívne programy**, ktoré sú tvorené z presvedčenia, že dospievajúcich v napodobňovaní, prijímaní informácií a osvojovaní si zručností a postojov výrazne ovplyvňujú tí, s ktorými sa dobrovoľne chcú stotožňovať. Dospievajúci napodobňujú vzory svojich rovesníckych modelov a v podobných situáciách produkujú podobné reakcie. Názory, postoje a správanie peer dobrovoľníka sú dôležité, lebo prostredníctvom nich si mladý človek ujasňuje vlastný prístup k problémom a situáciám, s ktorými sa musí vyrovnávať. Metodika peer programov predpokladá zapojenie mladých rovesníkov do preventívneho pôsobenia, kedy majú po dôkladnej predchádzajúcej príprave (výcviku) formovať určité zručnosti svojich rovesníkov v oblasti sociálne-vzťahovej a rozvíjať ich kreativitu pri utváraní vlastného životného štýlu. Súčasne majú motivovať mladú generáciu k plnohodnotnému spôsobu života, v jej raste, v smere osobnej zodpovednosti a v konečnom dôsledku elimináciu nevhodného správania sa a osvojovania si adekvátnych reakcií na problémové situácie. Žiaci zapojením sa do peer programu získavajú orientáciu v medziľudských vzťahoch. Cieľom peer programov, v ktorých participujú peer dobrovoľníci je podmienený ich obsahovým zameraním, môžu byť **zamerané nešpecificky** (celkový rozvoj osobnosti účastníka) alebo **špecificky** (peer program zameraný na prevenciu vzniku a rozvoja závislostí, násilia apod.). Možnosťou sociálneho pedagóga je uvedené peer programy vytvárať a vychádzať pri ich koncipovaní priamo z potrieb konkrétnej strednej školy.

O možnostiach využitia odborných kompetencií sociálneho pedagóga sa najčastejšie dozvedáme až keď už dochádza k problémovému správaniu a je nutné intervenovať a riešiť konkrétne náročné výchovné situácie.

Medzi hlavné úlohy sociálneho pedagóga v **sekundárnej prevencii** problémového správania patrí:

- informovanie o možnostiach využívania odborných služieb sociálneho pedagóga v prípade výskytu problémového správania pre žiakov, rodičov, pedagogických a odborných zamestnancov školy a mimo školy (schránka dôvery),
- poskytovanie intervenčných zásahov v prípade potreby pri výskyte výchovných problémov u žiakov strednej školy,

- realizácia selektívnej prevencie pre rizikových žiakov (tvorba a realizácia rovesníckych programov pre žiakov s poruchami správania),
- tvorba a realizácia preventívnych postupov pri práci s celými žiackymi kolektívami (preventívny program so žiakmi triedy, v ktorej sa odohráva šikanovanie),
- konzultačná a poradenská činnosť pedagogickým zamestnancom strednej školy a zákonným zástupcom žiakov s problémovým správaním,
- koordinácia a participácia na pracovných skupinách s pedagogickými a ostatnými odbornými zamestnancami strednej školy pri riešení konkrétnych náročných výchovných situáciách,
- spolupráca s ostatnými odborníkmi mimo školy pri riešení závažných výchovných problémov
- diagnostikovanie problémového správania žiaka a tvorba odporúčaní v zmysle spolupráce s CPPP a špeciálnymi výchovnými zariadeniami (diagnostické centrum, reedukačný domov a pod.).

### **Príklad dobrej praxe:**

Vytváranie špeciálnych skupín žiakov pre potreby práce s nimi na úrovni selektívnej prevencie, sa javí podľa výskumov zaoberajúcich ich efektivitou, ako veľmi účinný krok. Sociálny pedagóg v strednej škole môže vytvárať takéto skupiny žiakov na základe spoločných znakov (napr. žiaci so zníženou známkou zo správania na základnej škole), ktoré môžu byť výrazným ukazovateľom vzniku problémového správania, resp. môže vytvárať skupiny na základe podobného problémového charakteru, nevyžadujúce ústavnú starostlivosť v špeciálnych výchovných zariadeniach (napr. aktéri šikanovania na opozícií pomáhajúceho agresora, experimentátori v užívaní psychotropných látok a pod.). Takto vytvorené skupiny môžeme vnímať ako peer skupiny v sekundárnej prevencii sociálno-patologických javov.

Najmenej diskutovanou témou a taktiež okrajovou oblasťou, ktorej sa venuje pozornosť v poskytovaní služieb na strane odborníkov sa odohráva v situáciách po

„vyriešení“, poskytnutí odbornej pomoci. Platí aj pre oblasť problémových výchovných situácií.

**V terciárnej prevencii** problémového správania sociálny pedagóg môže:

- napomáhať v resocializácii aktéra problémového správania (napr. opätovne sa úspešne začleniť do žiackeho kolektívu po situácii šikanovania, návratu z liečby a pod.),
- poskytovať odborné konzultácie a poradenstvo pre pedagogických zamestnancov školy a rodičom žiakov, ktorí vyhľadali pomoc sociálneho pedagóga pri riešení náročnej výchovnej situácie,
- informovať o efektívnych a neefektívnych postupoch na pracovných stretnutiach so zamestnancami školy a na pravidelných stretnutiach s rodičmi a triednymi učiteľmi,
- tvoriť metodiky, prípadne efektívne algoritmy v poskytovaní účinnej odbornej pomoci v oblasti prevencie výchovných problémov pre potreby školy ako aj pre rozvoj metód sociálno-pedagogickej činnosti v praxi.

**Príklad dobrej praxe:**

Sociálny pedagóg by nemal prestať, po poskytnutí odbornej pomoci pri riešení problémového správania, sledovať vývoj výchovného javu. Môže tak predchádzať recidívam problémového správania u sledovaných osôb. Jeho úlohou je i následná snaha o pomoc pri resocializácii žiaka s problémovým správaním. Ako príklad možno uviesť častý jav, v ktorom býva poskytovanie pomoci v situáciách šikanovania. Väčšinou sa pozornosť obracia „len“ na pomoc obetiam násilia. Je však potrebné, aby sa adekvátne pozornosť venovala aj agresorom, a ak uvedený jav nastal v kolektíve spolužiakov, teda i svedkov šikanovania. V takomto prípade je potrebné sledovať a napomôcť pri navracaní vzniknutej problémovej situácie do prijateľnej, bezpečnej atmosféry a neskôr klímy školskej triedy. Ubezpečiť svedkov, žiakov triedy, že v prípade recidív môžu služby sociálneho pedagóga znova využiť, prípadne hľadať možnosti ako prijať agresorov späť do kolektívu a dať im znova šancu na pozitívny vzťah s ostatnými, najmä vo vzťahu k obetiam násilia.

Cieľom nášho príspevku bolo ozrejmiť využitie kompetencií sociálneho pedagóga ako odborného zamestnanca strednej školy v problematike náročných výchovných situácií. Napriek príkladom, ktorými sme ilustrovali jeho opodstatnenosť pri riešení výchovných problémov v školskom prostredí, nie sú jeho služby v samotnej praxi zatiaľ docenené. Domnievame sa, že to nie je len otázka financií, pretože je možnosť využívať jeho služby len na čiastočný úväzok (sociálny pedagóg tak pôsobí na viacerých, najčastejšie dvoch školách), ale týka sa to najmä slabej informovanosti kompetentných o jeho možnostiach vo výchovnej oblasti a predovšetkým si dovoľíme tvrdiť, je to výsledok podceňovania výchovných aspektov oblasti v súčasnej edukácii mladých ľudí. Len vyspelá spoločnosť vie, že predchádzanie vzniku výchovných problémov vždy bude efektívnejšie ako ich náprava.

#### **Zoznam bibliografických odkazov:**

BELARDI, N.: *Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung*. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1996. 216 s. ISBN 3-107-55823-6.

CANGELOSI, J. S.: *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994.

JEDLIČKA, R. : *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha:Themis,2004.

LIBERČANOVÁ, K. Koncepcie a realizácia peer aktivít zameraných na prevenciu šikanovania v školskom prostredí z pohľadu sociálneho pedagóga a vychovávateľa. In : *Kognitívne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie v prevencii šikanovania na základnej škole*. Pedagogická fakulta TU v Trnave: Trnava, 2011. s. 261-271 ISBN 978-80-8082-420-4.

MAREŠ, J. - KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.

MATULA, Š.: *Koncepcia prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže v pôsobnosti rezortu MŠ SR na obdobie rokov 2007 – 2010*. Návrh. [online]. 2007. 45 s. [cit. 2011-06-10]. Dostupné na: <<http://www.cpppap.sk/data/Koncepcia%20prevencie.pdf>>.

MIOVSKÝ, Michal – SKÁCELOVÁ, Lenka – ZAPLETALOVÁ Jana – NOVÁK Petr: *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Centrum a Adiktologie UK Praha, 2010. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.

PAŘÍZEK, V.: *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha: SPN, 1990.

POLIACH, V.: Vplyv koncepcnej orientácie učiteľa ZŠ na riešenie problémových školských situácií. In: *Hodnotenie prínosu alternatívnych systémov výchovy a vzdelávania*, zborník záverečných správ grantovej úlohy VEGA č.1/2204/95, B. Bystrica: PdF UMB, 1997.

SADILOVÁ, M.: *Vliv komunikačních dovedností a sebareflexe stredoškolského učiteľa na řešení problémové situace ve školní třídě*. Brno, FSS MU: 2006.776 s.

SCHWENDTKE, A.: *Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 4. vydanie. Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag, 1995. 537 s. ISBN3-8252-0656-4.

Zákona č. 317 z 24. júna 2009 *o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch*  
Zákonom 245/2008 Z. z. z 22 mája 2008 *o výchove a vzdelávaní*

**Kristína Liberčanová, PhD.**

**Katedra pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty TU v Trnave**

**Priemysel'ná 4, 918 43 Trnava**

**033/55 14 618 kl. 555**

**kristina.libercanova@gmail.com**

## OSOBNOSŤ A AUTORITA UČITEĽA V ŠKOLSKOM SYSTÉME VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

**Jolana Manniová**

**Abstrakt:** Učiteľ má rozhodujúce postavenie a participuje na úrovni vzdelanostia vchovanosti našich generácií a svojim profesijným pôsobením vstupuje do zložitého systému vzťahov v školskom systéme výchovy a vzdelávania. Osobnostné charakteristiky učiteľov výrazne determinujú učiteľskú profesiu a preto je požiadavka na osobnosť učiteľa, sociálnu kompetentnosť, emocionálnu zrelosť tejto osobnosti na prvom mieste.

**Kľúčové slová:** pojem osobnosť, pôsobenie vnútorných dispozícií a vonkajších vplyvov, osobnosť učiteľa, gnozeologická, axiologická, praxeologická profilácia, sociálne zrelá emocionálna osobnosť, autorita, osobnostné charakteristiky učiteľa.

**Abstract:** The teacher has a crucial role and participates upon education and cultivation levels of our generations and with his professional action enters a complex system of relationships in the school system of learning and education. Personality characteristics significantly determine the teacher's profession and duties. Therefore the teacher's personality, social competence and emotional maturity are required in the first place.

**Key words:** concept of personality, the effect of available internal and external influences, teacher's personality, epistemological, axiological, practico-logical profiling, authority, socially mature emotional personality

*„...jediným učiteľom hodným tohto mena je ten, ktorý vzbudzuje ducha premýšľania a rozvíja cit osobnej zodpovednosti, múdrosti, pretože výchova je záležitosťou srdca...“*

*J. A. Komenský*

## Úvod

Učiteľ vždy bol, je a bude nositeľom, sprostredkovateľom výchovy a vzdelávania. Jeho profesionálne pôsobenie na školách a výchovných inštitúciách vytvorených spoločnosťou, patrí nielen k aktuálnym témam pedagogickej teórie, ale i témam vzdelávacej politiky v mnohých vyspelých krajinách, ktoré deklarujú kľúčový význam učiteľa pre efektivitu každého výchovno-vzdelávacieho systému, v kontexte Helsinskej deklarácie (D. Hellowell, 1987) a dokumentov UNESCO (C. Hummel, 1988), programov OECD, európskych rozvojových stratégií (SOKRATES, ERASMUS) a národných programov rozvoja výchovy a vzdelávania. Požiadavka kvantity a kvality vedomostí učiteľov je úzko spätá s hierarchizáciou profesie so štruktúrou školského systému a rolami, ktoré učiteľ v rámci svojej profesie i mimo nej vykonáva (S. Bäuerle, 1990, Th. Ballauf, 1995). Učiteľ má rozhodujúce postavenie a participuje na rozvoji vychovanosti a vzdelanosti ďalších generácií. Svojím profesijným pôsobením vstupuje do zložitého systému personálnych a interpersonálnych vzťahov, pomocou ktorých efektívne plánuje, organizuje, spolupracuje, kontroluje a hodnotí, rešpektuje odlišnosti, správa sa zodpovedne, je pružný, otvorený, komunikatívny, kultivovaný, tolerantný (Ch. McClelland, S. Siegrist, 1995).

Na učiteľov jednoznačne platí, že prispievajú k prospechu spoločnosti. Svojím profesionálnym pôsobením determinujú nielen procesy organizovanej výchovy a vzdelávania zdôrazňovaním *sociálnej nutnosti výchovy*, ale i determinujú individuálny osobný rozvoj detí a mládeže, ako i prácu a kultúru školy. Pripravujú ich pre plnenie náročných spoločenských úloh, ich kvalita v konečnom dôsledku vplývajú na vzdelanostnú úroveň spoločnosti. Vychováva autentické, integrované a socializované osobnosti s vysokými morálnymi hodnotami, ktoré budú schopné a ochotné prevziať zodpovednosť za svoj život. V tejto činnosti sa vyžadujú také kvality osobnosti, ktoré sú stále častejšie integrálne spájané s hodnotami a osobnostnými vlastnosťami človeka. Nie je tým mienená len serióznosť, trpezlivosť, ale omnoho širší ľudský kapitál schopností veľkej hodnoty, ako sú srdečnosť, ústretovosť, láska, spravodlivosť, múdrosť, tolerancia, zmysel pre krásu, odvaha, radosť, celková osobnostná harmónia, súcitiť a zhovievavosť, húževnatosť, cit a pochopenie pravdy

medziľudských vzťahov. Zdroje tohto kapitálu sa nachádzajú v hĺbkinách vnútra ľudskej osobnosti.

### **Osobnosť - osobnosť učiteľa**

Pojem osobnosť je základnou paradigmou pedagogických, špeciálno-pedagogických, psychologických, spoločensko-vedných, medicínskych a mnohých ďalších vedných odborov a teórií. Je jedným zo základných problémov pedagogickej i špeciálnej pedagogickej teórie, pretože na osobnosti učiteľa, jeho kvalitách, morálnych, odborných i špeciálno-pedagogických, závisí priebeh i výsledok výchovno-vzdelávacieho procesu i spolupráca celého učiteľského kolektívu v školskom systéme výchovy a vzdelávania. Bez jeho osobného, bezprostredného vplyvu, nie je možná naozajstná výchova, ktorá by prenikla do charakteru, pretože len osobnosť môže pôsobiť na rozvoj a určenie osobnosti, len charakter môže utvárať charakter. Odhaliť, klasifikovať a hodnotiť významné stránky osobnosti učiteľa sa v minulosti pokúšali viacerí autori, ako napr. M. V. Quintilianus, J. A. Komenský, J. I. Felbiger, J. H. Pestalozzi, A. Diesterweg, G. A. Lindner a i.

Osobnosťou je každý človek s jedinečnou štruktúrou psychických vlastností, dispozícií s rôznymi sociálnymi znakmi a vlastnosťami, v ktorých sú prepojené prvky, ako sú telesná konštitúcia, temperament, schopnosti, inteligencia, kritické myslenie, tvorivosť, pamäť, predstavivosť, komunikačné schopnosti, kognitívne štýly, motivácia, potreby, charakter, vôľa, správanie a konanie. Podstata osobnosti tkvie v jeho samotnom vnútri, v zosúladiení jeho prežívania a správania, v jeho sociálnej percepcii. Je dotváraná súhrnom skúseností poznaných a ovládnutej skutočnosti. Je to jedinečná kvalita človeka, pochádzajúca z genetického vybavenia a dôsledkov, ktoré vznikli na základe formovania prírodným, sociálnym, kultúrnym a duchovným prostredím ( M. Nákonečný, 1997, J. V. Drapela, 1994).

Osobnosť človeka je potrebné vidieť v jeho priesečníku pôsobenia vnútorných dispozícií a vonkajších vplyvov (R. Havlík, 2007). *Vnútorné dispozície osobnosti* sú tvorené množinou pojmových, emocionálnych, pocitových formácií, ako aj formácií predstáv, ktoré sa udržiavajú v pamäti. Kvalita predstáv osobnosti zlepšuje kvalitu vnútornej výbavy a lepšiu zápis do pamäte. Slabé precítenie predstáv sa neuchytí do magnetickej pamäti osobnosti. Samotná



osobnosť je *pamäťovým miestom mysle s informáciami*, ktorá je ovplyvňovaná biologickými, fyziologickými, psychickými faktormi, je závislá aj od biofyzických predpokladov, zdravia, fyzickej kondície, odolnosti, pohotovosti. *Ludská myseľ* sa tvorí súhrnom skúseností poznanej a ovládanej skutočnosti – v nej sa ožívujú sa obrazy, myšlienkové útvary, ktoré si vytvára on sám alebo spoločnosť (M. Marek, 2007). Kvalita osobnosti je priamo závislá od psychických predpokladov, pričom rozhodujúcu úlohu zohráva emocionálna výbava, emocionálne schopnosti, intelektová a vôľová stránka, ktoré podmieňujú utváranie profilujúcich dispozícií osobnosti. Duševný stav, nálada a povaha sú tie podstaty, ktoré naplňajú poznanie silou a dokážu meniť udalosti života v prospech iných a zároveň rozvíjať múdrosť, silu a krásu.

Jedinečnú *syntézu vnútorných dispozícií ovplyvňujú vonkajšie vplyvy*, ako sú prírodné, kultúrne a sociálne prostredie, spoločenské, sociálne, ekonomické faktory. Tieto *vonkajšie faktory*, ako „objektívny svet“, však nepôsobia priamo, neovplyvňujú správanie a utváranie osobnosti, pretože tento svet musí uchytiť *najprv myseľ s informáciami*, musí oživiť skúsenosti a pretransformovať poznaný svet na „môj osobný svet“. Keďže každý človek je jedinečnou tvorivou bytosťou, ako aj súčasťou procesov prebiehajúcich v určitom prostredí, je jeho správanie pravdepodobne predvídateľné, potom je jeho život v spoločnosti možný.

Osobnostný vývoj v danej spoločnosti a kultúre ovplyvňujú vnútorné dispozície aj vonkajšie vplyvy, ktoré sú v priamej úmere s vierou a poznaním. Poznávaním sa obohacuje viera v seba samých, ak rastie poznanie, rastie aj viera. Klesá poznanie, klesá aj viera. Len cez osobnosť sa dokážu vytvárať vzťahy k predmetom vonkajšej i vnútornej skutočnosti, vnímať vonkajší i vnútorný svet..

Učiteľova osobnosť sa prejavuje v troch podstatných oblastiach. Po prvé, je to jeho široký a *hlboký vzdelanostný*, odborný základ, široké všestranné poznanie, ktoré nazývame múdrosťou človeka, či prirodzená inteligencia alebo intelektuálna kapacita. Vzdelanostný základ vytvára *gnoseologickú profiláciu* učiteľovej osobnosti. Druhú profiláciu tvorí *hodnotová orientácia* učiteľa, rozvinuté osobnostné vlastnosti a schopnosti poznávať, zdokonaľovať seba samého, pracovať so sebou samým v súlade s emocionálnou, intelektuálnou a morálnou stránkou osobnosti. Túto *axiologickú profiláciu* dotvára tvorba a rozvoj hodnôt, kritického myslenia, procesov sebahodnotenia, ako aj vlastnosti, povaha, vlohy, schopnosti a nadanie, ktoré zahŕňujú široko ponímanú angažovanosť pre najvyššie

všeľudské ideály dobra, pravdy, krásy, v kontexte axiologických etických a mravných charakteristík. Tretiu oblasť jeho osobnosti *dotvárajú praktické zručnosti* so správaním, konaním a činnosťami, ktoré dotvárajú *praxeologickú profiláciu osobnosti učiteľa*.

Osobnosť učiteľa tvorí individuálna jednota odborných, hodnotovo orientovaných schopností a praktických zručností, pričom kvalita jeho osobnosti je závislá od rovnomerného rozloženia dispozícií vo všetkých troch profilovaných oblastiach. Globálna profilácia, ako dlhodobá cesta získavania, osamostatňovania a slobody, napomáha rozvíjať vysoko odborný i ľudský potenciál, *morálne vzťahy a vzácne charakterové vlastnosti*, ktoré rozvíjajú *vertikálny rozmer* osobnosti človeka. Osobnosť človeka reprezentuje zložitý komplex komponentov, ktoré sú prepojené najrozmanitejšími vzťahmi. Kvalitu osobnosti učiteľa dotvára syntetizačný osobnostný *inter a intrapersonálny morálny faktor*, ktorý ako osobnostno-sociálny rozmer osobnosti, v rovine tvorivej atmosféry, múdrosti, priateľstva, lásky a zdravia, spravodlivosti, odvahy, radosti, súcitu, húževnatosti, dôstojnosti a vzájomnej podpory v emocionálne stimulujúcom prostredí. Práve morálny kvocient (MQ), spoločne s intelligenčným a emocionálnym kvocientom, dotvára princíp chápania štruktúry osobnosti. Možno ho interpretovať aj ako podmienku, v ktorej sa výchova realizuje ako interakcia osobnosti, aj ako prostriedok v ktorom je osobnosť nositeľom vzorov. V konečnom dôsledku ho možno považovať aj ako cieľ pôsobenia, v ktorom sa na jednej strane zdokonaľuje a kultivuje osobnosť žiaka, formujú duševné vlastnosti, a na druhej strane prospieva pedagogickému zdokonaľovaniu kultivovaných prejavov učiteľa.

Jednota sa vyjadruje aj tak, že v praxi sú učitelia dobrými odborníkmi vo svojej profesii, hravo zvládajú vzťahy medzi ľuďmi a vytvárajú tvorivú atmosféru na školskom pracovisku. Posilnená sebadôvera a emocionálna inteligencia im dáva predpoklad chápať ľudí, spocútiť s nimi, vzbudzovať v nich pozitívne pocity bez obáv, ktoré zvyšujú šance na úspech. Významnú, integrujúcu rolu tu má metakognícia, metaetika, metamotivácia, kritické myslenie, kreativizácia, sebaaktualizácia, temperament a čistota charakteru, ktoré tvoria dôležitý predpoklad na dosahovanie špičkových výkonov. Ako *pozitívna kvalita osobnosti* alebo ako určitý štýl, súhrn vzťahov a správania, ako relatívne konštantný faktor hodnotovej orientácie, ideálov, predstavuje skutočnú hodnotu človeka, ktorého charakter býva vyjadrený dvomi podmienkami: jednotou a stabilitou. Je podriadený intelektu, citu, vôle a vplyvu

prostredia. Rozvíja sa dlhodobo a významne ho ovplyvňuje myslenie a konanie. Súhra týchto a ďalších komponentov vplýva na utváranie mravného povedomia, aktuálnych postojov a žiaducich vlastností pomocou mravných ideálov a vzorov. V dlhodobom procese sa postupne buduje mravné presvedčenie, mravné vedomie, morálne city, ktoré predstavujú trvalé pokyny k činnosti pre sebarozvoj a sebarealizáciu (R. S. Havighurts, H. Taba, 1949, R. Meili, 1957 a i.). Charakter, ako významná vlastnosť osobnosti človeka, ako nadobudnutá schopnosť prispôbovať svoje vonkajšie prejavy k svojmu prospechu a požiadavkám spoločnosti, je biologicky a sociálne determinovaný vôľou a vôľovým úsilím osobnosti, ktorý vedie k užitočnosti všetkých (G. Kerchensteiner, 1912).

*Učiteľ s pevným charakterom* je schopný ovládať seba i iných, mať dobrý vzťah k práci, veciam, predmetom i k sebe samému, je schopný zabezpečovať dobré pocity, ktoré s láskou tvoria zdroj pedagogického optimizmu a odhodlanosti. Spoločne s morálnou stabilitou, silou ega, super ega, spontánnosťou, priateľskosťou ovplyvňujú procesy socializácie. Charakter, ako obohatená osobnosť, sa prejavuje relatívnou stálosťou správania, ale i premenlivosťou a príklonom k hodnotám, môže vykazovať stále črty charakteru.

K základným črtám charakteru sa zaraďujú tie základné vlastnosti osobnosti, ktoré nachádzajú svoj odraz vo vychovanosti, jednote, vyhranenosti, sile a vyrovnanosti. Charakter, hlavne racionálne altruistický charakter, reprezentuje najvyššiu úroveň morálnej zrelosti, ako štrukturálny základ prejavov osobnosti.

*Zrelosť* sa posudzuje podľa hlavných znakov sebaaktualizácie ľudí (K. B. Madsen 1974) a podľa potrieb výchovy a vzdelávania, ako: *účinné vnímanie pedagogickej reality* a pozitívny vzťah k nej, akceptovanie seba aj iných; *spontánnosť, jednoduchosť* a prirodzenosť, zameranosť na problém, prácu, výkon, vysoká zaangažovanosť a zodpovednosť; potreba súkromia, intimity, *autonómia*, nezávislosť; sústavné kritické *myslenie hodnotenie* a intenzifikácia skúseností v praxi; pocit spolupatričnosti, záujem, interpersonálne morálne *vzťahy, charakter*; rozlišovanie medzi metódami, formami, prostriedkami a cieľmi; *radosť*, zmysel pre humor a nadhľad v pracovnom i osobnom živote; tvorivosť, transcendencia - *presiahnuť seba*, svoj čas a priestor v prospech všetkých.

*Zrelá osobnosť*, ako samostatná bytosť má svoju identitu, zrelý morálny úsudok, mravné princípy a nezávislé osobné kritické myslenie, ktorým si formuje pocit vlastnej

zodpovednosti a dôstojnosti. Je to hlboko pôsobivá osobnosť v celej šírke svojho vplyvu, v bezprostrednom kontakte kladne prijímaná. Ako zrelá osobnosť sa vyznačuje osobnostnými charakteristikami spočívajúcimi v určitých osobnostných vlastnostiach, potrebách, záujmoch, názoroch a v schopnostiach. Prejavuje sa v sústave výrazných a podstatných psychických vlastností, príznačných pre človeka, ako spoločenského jedinca, ktorými sa prejavuje v práci, v spôsobe života vo vzťahu k sebe a vykonávanej činnosti. Primerané sebedomie, sebadôvera sú výrazom sociálne zrelej osobnosti. Nie je u každého rovnako rozvíjané, vrodené. Je v úzkom vzťahu s ostatnými osobnostnými vlastnosťami, ako sú duševná rovnováha, zdravý úsudok, odvaha, nezávislosť, morálna sila, vytrvalosť, tolerancia, empatia, rozvážnosť, poznanie ľudí, odolnosť, ctižiadosť, nesebeckosť, nezávislosť a pod.

*Zrelá osobnosť* má pozitívny vzťah k ľuďom, má potrebu, ale i schopnosti vytvárať pozitívne ľudské vzťahy a uznávať normy vyplývajúce z univerzálnej solidarity, ľudskej kultúry a civilizácie. Vyznačuje sa ustálenými postojmi, mravným presvedčením, mravným vedomím, morálnymi citmi. Môžeme povedať, že zrelosť osobnosti je fenomenálna schopnosť človeka, prejavujúca sa v rôznych situáciách s rovnakými reálnymi, štrukturálnymi prejavmi osobnosti na základe kritického myslenia a zohľadňovania etických a morálnych noriem. Je svojrázne zásadová vo svojom konaní, či už vo sfére poznávania a osvojovania si poznatkov v špecifickej práci so žiakmi alebo vo sfére citovej, mravnej, estetickej a pod., v práci kolektívu i s inými ľuďmi.

### **Autorita a autorita učiteľa**

*Autorita*, ako nová pedagogická kategória vo vede predstavuje zozbieranú skúsenosť a múdrosť, podlieha neustálemu vývoju a preto sa v priebehu času a poznania mení. Autorita – autoritas znamená podporu, záruku, istotu, spoľahlivosť, uznanie práva rozhodovať v situáciách, ktoré sú pre jednotlivé osoby alebo skupinu dôležité. Autonómnosť, profesionálne postavenie, postoje a právomoc v pedagogickej práci dotvárajú osobnostné vlastnosti, kompetencie a *prirodená autorita*, ktorými sa vytvárajú pravidlá skupinového života v škole. Keďže autorita má mnohostrannú axiologickú funkciu, stáva sa hodnotou, ktorá prispieva k integrácii daného spoločenstva na škole. Autorita je svojou podstatou

antropologická konštanta, ktorá spoluvytvára pravidlá skupinového života, organizačný poriadok skupiny, spolupodmieňuje jej biologické prežitie, rozvoj jedincov a odovzdávanie skúsenosti z generácie na generáciu. Ako určitý garant pozitívnych hodnôt, významne ovplyvňuje i rozvoj ľudských potencialít (A. Vališová, 2004).

Socializácia, kultivácia a enkulturácia v procesoch výchovy a vzdelávania sa spája s novými prístupmi, v ktorých sa rešpektuje individualita a autenticnosť osobnosti vychovávaného jedinca i prirodzená *autorita* učiteľa. Je spojená so slobodou, ale i väčšími pocitmi zodpovednosti. Vzájomný rešpekt medzi žiakmi, študentmi a učiteľmi je poznačený *autoritou*, pričom sa hovorí sa o osobnej, pravej, skutočnej, prirodzenej, skreslenej, neskreslenej, mocenskej, vladárskej, úradnej alebo aj direktívnej autorite. Uvažuje sa o autoritatívnom správaní, o autorite učiteľov, školy, o autoritatívnom a autokratívnom štýle riadenia, o autoritárskej osobnosti, o autoritatívnom štýle riadenia a pod. Najčastejšie synonymá pojmu *autorita* sú dominancia, vplyv, riadenie a kompetencie, ktoré možno prisúdiť osobám i sociálnym skupinám. Na to, aby zo sociálneho statusu získal učiteľ *autoritu*, vážnosť a rešpekt je potrebné, aby bol vnímaný ako *osobnosť a autorita* zároveň, aby bol vnímaný ako človek, ktorý sa vyznačuje hlbokou vzdelanostnou základňou, všestranným poznaním, prirodzenou inteligenciou i intelektuálnou kapacitou (Vališová, 2008, s. 106).

Preto je potrebné, aby učiteľ, ktorý vychováva žiakov mal *prirodzenú, neformálnu autoritu*, ktorá je výsledkom vlastného profilu osobnosti, vyspelosti, schopnosti, primeraného spoločenského sebavedomia, skúsenosti a múdrosti. Potom *autorita, ako morálna sila* alebo *individuálna kompetencia* rozvinutej integrovanej osobnosti vedie k plneniu určitých sociálnych funkcií, ustanovuje žiadúce normy správania, riadi dobrovoľné úkony v spoločenstve triedy, školy a vedie k spoločnému dobru. Spolunažívanie a spolupráca, nemôžu byť usporiadané a plodné bez zákony autority učiteľa. Každý žiak, študent, ale i dospelý, potrebuje *autoritu*, ktorá by ho riadila.

Z pedagogického hľadiska *autorita* učiteľa vychádza predovšetkým z vlastnej osobnosti, t. j., jeho morálnych a charakterových vlastností, v rešpektovaní a uznávaní postavenia učiteľa. Formálna stránka spočíva v uznaní jeho vážnosti, odbornosti, vedomosti, skúsenosti a taktu. Racionálna *autorita* sa opiera o kompetencie a pomáha jedincovi, ktorý sa o ňu opiera, v jeho raste. Výraznou metódou v tomto smere je zdôrazňovanie vzorov a

analýza života a práce známych osobností, kde pomocou citlivého pripomínania, vyvolávania emócií, modelových situácií a osobnou zodpovednosťou sa podporuje rast dôstojnosti každého vychovávaného jedinca. Tieto metódy majú výrazne motivujúci účinok na žiakov, vedú ich k objektívnemu hodnoteniu konkrétnych javov s vyjadrovaním ich vlastných názorov. Kritické hodnotenie v samostatných prejavoch im vytvára možnosti vlastnej sebarealizácie. Výrazne sa tak prejaví ich záujem o vlastnú osobnosť, ako samostatnej bytosti, ktorá takto formuje pocit vlastnej zodpovednosti a dôstojnosti.

Tento problematike sa venuje dlhoročný medzinárodný výskum „Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí“, pod vedením prof. A. Vališovej, CSc.

### **Osobnostné vlastnosti učiteľa**

*Osobnostné vlastnosti učiteľa* v globálnej profilácii determinujú psychické a charakterové a vôľové vlastnosti, emocionálne, ako sú charakter, spravodlivosť, rozhodnosť, vytrvalosť, smelosť, cieľavedomosť, samostatnosť v konaní a rozhodovaní, čestnosť, statočnosť, úprimnosť. Dôležité sú i pracovné vlastnosti, ako sú vzťah k práci, dôslednosť, uvedomelý vzťah k žiakom, svedomitosť a presnosť, ako aj radosť z pedagogického pôsobenia. V konečnom dôsledku dotvára osobnosť učiteľa láska k deťom a učiteľskému povolaniu, úsilie o poznanie svojich žiakov, kolegov, úsilie byť morálnym príkladom, zodpovedným, úsilie byť spravodlivým, priznať a korigovať svoje chyby, úsilie ovládať svoje citové stavy, úsilie byť prístupným a asertívnym. Rozhodujúcu a integrujúcu rolu má psychosociálna vyspelosť, komunikačná úroveň, emocionálna naladenosť, aktivity ale i temperament subjektov. Mal by sa riadiť humanistickými princípmi, podľa ktorých je aktuálnosť a potreba kvality výchovy a vzdelávania pre kvalitný život, primárnym cieľom jeho práce. Účinnosť pôsobenia osobnosti je založená a podmienená aj typom povahy a príslušných kombinácií. Typológiu osobnosti učiteľa, zatriedovanie podľa stanovených kritérií, výrazných príbuzenských znakov a prevládajúcich vlastností, spracovalo množstvo autorov. Známe sú práce W. O. Döringa, E. Luka, B. Lehmana, J. Režného, W. Vohnwinkela, J. Caselmana, C. S. Halla, u nás L. Ďuriča, L. Gráca, J. Štefanoviča a ďalších. Najstaršiu teóriu temperamentov vypracoval starogrécky lekár Hippokrates a upravil ju Galenos.

Význam všetkých typológií spočíva v tom, že môžeme lepšie spoznať osobnosť prostredníctvom jeho povahových vlastností, ktoré majú nespočetné kombinácie.

Učiteľ by mal byť plne integrovanou osobnosťou, psychicky vyrovnanou, sociálne osobnostne integrovanou, s ochotou sa prispôbovať.. Mal by mať intelektuálny potenciál, kognitívnu i afektívnu vybavenosť, inteligenciu a motiváciu, ktorá je hybným motorom osobnosti, spustená potrebami, záujmami a postojmi (B. Kudláčová, 2002). Tento potenciál, ako neobyčajne zložitý komplex čiastkových komponentov, ktoré sú vzájomne prepojené najrozmanitejšími vzťahmi, významne ovplyvňujú kvalitu duševného života. Sú to reálne dispozície a interpsychické tendencie osobnosti reagovať určitým spôsobom na podnetové situácie, závislé na schopnostiach, nadaní a talente. Podstata konania osobnosti tkvie v zosúladení jeho prežívania a správania, v jeho sociálnej percepcii, vo zvyšovaní úrovne poznania, formovaní a zdokonaľovaní duševných vlastností seba i iných. V *sociálnej interakcii*, sa konkrétne zažité situácie premietajú do vzájomne pôsobiacich vzťahov a kontaktov. Charakter týchto interakcií významne ovplyvňuje výsledky pedagogického pôsobenia a stáva sa nástrojom formovania a rozvíjania sociálnych zručností.

K *sociálnym zručnostiam* učiteľa patrí aj zlepšovať kontakty s druhými ľuďmi, vytvárať a kultivovať vzájomné vzťahy. Sú to zručnosti, ktoré sa rozvíjajú na základe tzv. sociability tak, aby vzťahy boli aj efektívne, aj prospešné. Sociálne učenie s osobnostnou výbavou učiteľa je pre žiakov významným modelom prosociálneho správania vbezprostrednom vplyve. Kritickým myslením, tvorivosťou, uvedomelou aktivizáciou svojich schopností i vôľových vlastností, ale hlavne morálnymi interpersonálnymi kompetenciami dokáže učiteľ nasmerovať svoju činnosť na stanovené ciele, ktorými môže u žiakov rozvíjať pozitívne hodnoty. Na základe *sebapoznania*, ktoré možno chápať ako súhrn informácií, ktoré má učiteľ o sebe, o svojich vlastnostiach, črtách, schopnostiach, postojoch a pod., môže prísť k sebariadeniu, čiže stanoveniu stratégií činností, ktoré sú v oblasti sociálnych zručností viazané na oblasť interpersonálnych vzťahov, sociálnych kompetencií, ktoré sú nevyhnutnými, ale aj najúčinnějšími prostriedkami uvoľňovania negatívnych javov, odstraňovania zábran, ale i objavovania talentov, darov a hodnôt života. Čím viac sa myslí a koná, tým viac sa posilňuje správanie a spôsob prejavu, posilňuje sa duch kvality, ako vedomá zložka, či cieľ úsilia. Významnú úlohu má sebapozorovanie a emocionálne sebauvedomenie

(D. Goleman, 1997). Vonkajšou i vnútornou aktívnou uvedomelou činnosťou dochádza k sebahodnoteniu, sebahodnoteniu vlastných schopností, názorov, vlastností, motívov, činov. Silnou stránkou osobnosti je motivácia, spustená potrebami, záujmami a postojmi. Hybnou silou osobnosti je sebamotivácia, v ktorej ide o uvedomelé aktivizovanie vlastných osobnostných schopností, vôľových vlastností a ich efektívne nasmerovanie na určité ciele. Na základe sebapoznania môže prísť k sebariadeniu, čiže stanoveniu stratégií činností, ktorými dosiahne učiteľ zvolené ciele, potom je jeho činnosť úspešná.

Vo vzťahu k osobnosti učiteľa a jeho osobnostným vlastnostiam, je sociálna kompetencia chápaná ako schopnosť vhodného učiteľovho prirodzeného správania a umenia vnímať edukačnú realitu s dôrazom na procesy reagovania, ale i usmerňovania skupinovej dynamiky zúčastnených. Má výrazný formatívny vplyv na utváranie mnohých štrukturálnych dimenzií osobnosti vychovávaných. Sociálne kompetentného učiteľa možno charakterizovať ako dobrého poslucháča, ktorý vie počúvať, je prirodzene komunikatívny, vyrovnaný a optimisticky naladený. V riešení problémov je konštruktívny, vie presne vymedziť povahu problému, zvážiť alternatívy riešenia, ako aj dokáže svojím správaním druhých uvoľniť a ukludniť. Má všestranné záujmy a rád spoznáva prostredníctvom komunikácie ostatných ľudí. Má rád ľudí, i seba samého, ako aj dokáže rozvíjať pozitívne osobnostné vlastnosti u seba i iných.

*Sociálne kompetentný učiteľ:*

- je dobrým poslucháčom, vie počúvať, je prirodzene komunikatívny;
- je vyrovnaný a optimisticky naladený, v správaní a v riešení problémov je konštruktívny, dokáže svojím správaním druhých uvoľniť a ukludniť;
- rád spoznáva prostredníctvom komunikácie ostatných ľudí;
- má všestranné záujmy a je v medziľudských kontaktoch zvedavý;
- má pozitívny vzťah k ľuďom i k sebe samému;
- má schopnosti rozvíjať pozitívne osobnostné rysy ľudí, je taktný, tolerantný a citlivý;
- dokáže primeraným spôsobom pochváliť a kritizovať, je aktívny a úspešný v organizácii a riadení;



- je schopný cielene ovplyvňovať a regulovať interpersonálne vzťahy i vzťah k sebe samému.

Učiteľ je iniciátorom, manažérom vzťahu v konkrétnej situácii, ktorá je daná situačnou výzvou alebo očakávaním zúčastnených, s reálnou pripravenosťou v danej situácii obstať. Uvedomuje si, že ovplyvňovaný potenciál určitej osoby je o to väčší, o čo dlhšie trvá vzťah v sociálnej situácii, o čo je intenzívnejšia a efektívnejšia komunikácia v tom vzťahu, a o čo väčšia je závislosť socializovaného. Uvedomuje si, že v procesoch výchovy a vzdelávania ide o vzťah časovo veľmi obmedzený a vzťahujúci sa väčšinou k špecifickým problémom školy, v ktorých si väčšina interaktívnych situácií vyžaduje rôzne postupy správania, odlišnú mieru samostatnosti, tvorivosti, odvahy riskovať a rozhodovať sa.

Učiteľ, v systéme pedagogického pôsobenia, ak si dokáže vytvoriť priestor a čas na postupné získavanie zručností pomocou *substanciálnej sociálnej interakcie s PP* - potenciálom (potenciál prosperity), naučí žiakov racionálne hľadať podstatu (substanciu) vzťahov, spoločných cieľov a hľadať konečný efekt, dohodu, zjednotenie sa alebo konsensus. Do spôsobu substanciálnej sociálnej interakcie učiteľa sa nepochybne premieta štýl interpersonálneho správania, ktorý je obohatený interpersonálnymi vlastnosťami a skúsenosťami. Interpersonálne správanie sa definuje ako súbor registrovaných, verbálne aj nonverbálne vyjadrených, vedome aj nevedome motivovaných prejavov učiteľa voči subjektu, ktorý je podmienený individuálnym využívaním sociálnych techník. Toto správanie je v danej situácii výsledkom vplyvu konkrétnych okolností a vplyvu vnútorne relatívne stálych sociálnych vlastností osobnosti, je podmienené odbornou pripravenosťou a príslušnými zručnosťami, ktoré odrážajú kvality vzťahu (M. Nákonečný, 1999, J. Pelikán, 2004). Získané skúsenosti prostredníctvom sociálnej substanciálnej interakcie majú výrazne formatívny vplyv na utváranie mnohých dimenzií osobnosti, prejavujúcich sa v správaní sa a učení žiakov nielen na vyučovaní, ale aj v bežnom živote vo vzťahoch k sebe i iným ľuďom.

Učiteľ svojou osobnosťou *reguluje vzťahy*, to znamená, aj seba samého, pretože musí odolávať vnútorným tlakom - impulzom, pudom, inštinktom a potrebám, ako aj odolávať tlakom zvnútra školskej organizácie, zvonku - z prostredia v ktorom žije, s ľuďmi s ktorými žije. Disponuje uceleným hodnotovým systémom a v neposlednom rade moderným životným

štýlom, v ktorom dominuje priateľstvo, humanizmus, cit, srdečnosť, pochopenie, uznanie, úcta a láska, ako najvyššia frekvencia sily a opory. Učiteľova prirodzená aktivita a altruistické naladenie v interakcii vzťahov v príslušnej sociálnej realite, ako aj primeraná pomoc v prípade potreby, v rámci širšieho sociálneho prostredia, má vysoko inšpiratívny charakter.

Učiteľ svojou osobnosťou a prirodzenou autoritou v reálnych edukačných procesoch zabezpečuje *sociálnu podporu*, čiže realizáciu všetkých prejavov zainteresovaných tak, že im poskytne psychologicko-pedagogickú oporu a morálnu istotu, ktorými rozvíja vzťahy všetkých zúčastnených. Zapájanie detí a mládeže do sociálnych vzťahov, zručnosť riešiť problémy v bežnom školskom i mimoškolskom živote, umožňuje rozvíjať ako jeden z predpokladov sociálnej kompetencie i zdravé sebavedomie, sebaistotu a vieru vo vlastné sily a schopnosti. Žiakom a mladej generácii tak napomôže rozvinúť schopnosti aktívne participovať na zmenách a spolurozhodovaní, stanú sa odolnejšími voči vonkajším ohrozeniam, stanú sa schopnými v konkrétnej realite brániť potrebnými životnými zručnosťami a silnou osobnosťou.

Osobnostná, *profesijná skúsenosť* učiteľa, jeho postoje, záujem, hodnotové preferencie reflektujú skutočnosť, že sa premietajú nielen do konkrétnych vzťahov so žiakmi, ale i do vzťahov v učiteľskom kolektíve, i do vzťahov v bežnom živote. Učiteľ, ktorý v konkrétnej pedagogickej rovine disponuje dynamickým mnohostranným komplexom osobnostných schopností, spôsobilostí a postojmi introspektívneho zažívania, ako aj aktívnej substanciálnej sociálnej interakcie s prostredím, je vybavený nevyhnutným nástrojom prežívania ľudských potrieb a vzťahov, ako aj zvládania problémov a stresujúcich situácií.

Súhlasíme, že konkrétne osobnostné charakteristiky a autorita učiteľa, dôležité pre výkon povolania, ho majú prezentovať ako človeka, ktorý má schopnosť primerane posúdiť realitu, citlivo reagovať v konfliktných situáciách v škole i mimo nej. Má byť spravodlivý, objektívny, samostatný, pružný, verbálne pohotový, tvorivý, má spĺňať osobnostné nároky spojené s humanistickými požiadavkami spoločnosti. Uvedomenie, poznanie vlastných zdrojov a potencialít má za následok okrem iného aj to, že učiteľ sa stáva otvorenejším voči vlastným skúsenostiam, čím sa pravidla zvyšuje jeho ochota k vlastnej korekcii, náprave, odstraňovaniu rutiny, interakčných stereotypov a zautomatizovaných prejavov v správaní.

V osobnostných charakteristikách sa na nároky učiteľa uvádzajú autokreácia, sociálna zrelosť a aktívny prístup k životu, úsilie, odvaha, vľúdnosť a pochopenie a v konečnom dôsledku láska, ktorá napomáha prijímať a zvládať emócie, upevňovať vôľu, ovládať myseľ, čeliť strachu, odvahu riskovať, plnohodnotne rozvinúť interpersonálne vzťahy, riešiť problémy.

Láska je skutočnosť tvorivo činná, obsiahnutá v starostlivosti, poznávaní, zodpovednosti, radosti a radovania sa z človeka, stromu, hudby, myšlienky. Je to životná sila, ktorou učiteľ prijíma svojich žiakov, študentov, ale i učiteľov a ostatných ľudí. To isté platí o láskavosti, podpore či priateľstve, ktorými prúdi pochopenie a láska, ako obohatený PP - potenciál, potenciál skutkov a vôle, ktoré sú prítomné v každom skutočnom čine. Prejavy lásky a vôle sa uskutočňujú v rámci spoločenských foriem a napomáhajú vyrovnávať súčasné rezervované vzťahy. V každodennom živote láska oživuje vitalitu, ľudské prežívanie, rozvíja tvorivosť, ako aj najlepšie ľudské vlastnosti a duševné bohatstvo.

## **Záver**

Učiteľ, ako osobnosť s prirodzenou autoritou, je najdôležitejším determinujúcim činiteľom, ktorý v v školskom systéme výchovy a vzdelávania účinne interpretuje a reguluje vzťahy v nových súvislostiach vo väzbe na konkrétnu výchovnú situáciu, v kontexte súčasných sociokultúrnych súvislostí a v reflexii hodnôt súčasnej pluralitnej spoločnosti. Jeho skutočný humanizmus spočíva v šľachetnosti a vo využívaní jedinečnosti ľudského citu sympatie, ktorými rozvíja osobnostný potenciál, motiváciu k aktívnej účasti a novú morálku mladej generácie, vo vyváženosti kognitívnych, afektívnych a sensoricko-motorických zručností. V socializačných a personalizačných procesoch napomáha hľadať úprimnosť, otvorenosť a pravdivosť v medziľudskom vzťahu, napomáha hľadať a poznávať pravý pocit, dotyk i pohľad v očiach. Jeho intencionalita, autenticnosť a vnútorný zmysel poukazujú na hlbšie dimenzie osobnosti, v ktorých sa integrujú schopnosti a umenie predvídať, spolupracovať, spolucítiť. Neoddeliteľnou súčasťou základu osobnosti učiteľa je láska a vôľa, spoľahlivosť a stálosť, otvorenosť a schopnosť dávať sa a prijímať. Jeho hodnota vychádza z toho, čo dáva a nie z toho, čo je schopný získať.

Osobnosť učiteľa je v procese výchovy a vzdelávania alebo riadeného učenia, ústrednou a nenahraditeľnou postavou, pretože významne ovplyvňuje prácu i výsledky učiteľovej i žiakovej činnosti. Osobnosť s autoritou je hlavným prostriedkom každej školskej reformy. Na záver:

....*Skloniť sa treba najhlbšie k učiteľovi, čo z bytosti vychoval človeka, lebo je ľahšie počítať príklady, kresliť grafy, vysvetľovať javy, zostavovať aparátúry, recitovať úryvky, prekladať vety, či dávať góly, ako vyučovaním predmetu vychovávať človeka so srdcom a dušou ľudskou...* Hlavným aktérom je učiteľ s prirodzenou autoritou, za ktorým stojí jeho profesionálna práca, jeho spokojní vychovaní a vzdelaní žiaci, kolegovia i rodičia. Potom sa stáva učiteľova práca povoláním, *v ktorom učiteľ žije svoj život, učí seba i žiakov, tak, aby sa každý stal dobrým učiteľom seba samého.*

#### **Zoznam bibliografických odkazov:**

- BÄUERLE, S. 1990. *Der gute Lehrer*. Stuttgart: J. B. Verlagsbuchhandlung.
- ČÁP, J.: MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178463-
- DIETRICH, T. 1991. *Zeit - und Grundfragen der Pädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb : Klinkhart. ISBN 3-7815-0612-6.
- DRAPELA, V. J. 2004. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál. ISBN 80-7187-663.
- GLÁZEROVÁ, I. - HERMOCHOVÁ, S. 1990. *Sociální dovednosti učitele*. Praha : SPN.
- GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus. ISBN 80-85928-48-5.
- GROOTHOFF, H. H. 1999. *Pädagogik*. Franfurkt am Main : Fischer Taschenbuch.
- HAVIGHURST, R. J. – TABA, H. 1979. *Adolescent Character and Personality*. New York.
- HAVLÍK, R. 2007. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HELLAWELL, D. 1989. Education under Attack - The Response of European Politicians. *Journal of Teacher Education*, roč. 10, č. 3, s. 255-258.
- HUMMEL, C. 1988. *Education Today for the World of Tomorrow*. Paris : UNESCO.
- KERCHENSTEINER, G. 1921. *Charakterbegriff und Charaktererziehung*. Leipzig : Berlin.
- KOMENSKÝ, J. A. 1947. *Analytická pedagogika*. Praha : Státní nakladatelství.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2002. *Osobnosť a etika učiteľa*. Trnava : TU. ISBN 80-89074-154.

- MADSEN, K. D. 1974. *Moderní teorie motivace*. Praha : Academia.
- MANNIOVÁ, J. 2000. Globálna výchova a profesionálne kompetencie učiteľa. In *Vzdelávanie pedagogických pracovníkov v 21. storočí*. Bratislava : MC, 2000, s.133-140.
- MANNIOVÁ, J. 2004. *Kapitoly z pedagogiky*. Bratislava : Luskpress. ISBN 80-968956.
- MANNIOVÁ, J. 2004. *Kapitoly z pedagogiky*. Bratislava : Luskpress. ISBN 80-968956-2-1.
- MANNIOVÁ, J. 2008. *Učiteľ v procese výchovy*. Bratislava : Axima. ISBN 80-969178-2-1.
- MANNIOVÁ, J. 2010. Osobowość i indywidualność dyrektora szkoły w świetle pedagogicznych koncepcji procesu wychowania. In *Filozofia wychowania w XX wieku*. – Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 221-232. - ISBN 978-83-7525-416-7.
- MAREK, M. 2007. *Úsvit a súmrak ducha*. Martin : SAIB. ISBN 80-967622-5-7.
- McCLELAND, CH. – MERL, S. – SIEGRIST, S. 1995. *Professionen im modernen Osteuropa*. Berlin : Duncker a Humblot.
- MEILI, R. 1957. *Anfänge der Charakterentwicklung*. Bern : Hubert.
- NÁKONEČNÝ, M. 1997. *Psychologie osobnosti*. Praha : Portál. ISBN 80-20000-6281.
- NÁKONEČNÝ, M. 1999. *Sociální psychologie*. Praha : Academie. ISBN 80-200-0690-7.
- NAUMAN, F. 1999. *Kultúra a výchova*. Banská Bystrica : Adade. ISBN 80-88976-00-3.
- NAUMANN, F. 2002. *Umění konverzace*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-6225.
- PELIKÁN, J. 2004. *Výchova pro život*. Praha : ISV. ISBN 80-86642-31-3.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál. ISBN 80-7178 -621-7.
- ROGERS, C. R . 1998. *Sloboda učiť sa*. Modra : Persona. ISBN 80-967980-0-6.
- ROGERS, C. R . 1995. *Ako byť sám sebou*. Bratislava : IRIS.
- RÖHRS, H. 1998. *Die Reformpädagogik*. Weiheim : Deutscher Studier Verlag.
- SEIBERT, N. 2001. *Probleme der Lehrerbildung. Analyse, Positionen, Lösungsversuche*. Bad Heibrunn : Klinkhardt. ISBN 3-7815-1167.
- SCHROEDER, H. 1991. *Grundbegriffe der Schulpädagogik und Allgemeinen Didaktik*. München: Verlag M. Arndt.
- ŚLIWERSKI, B. 2006. *Pedagogika - podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk : Gdańskie wydawnictwo pedagogiczne. ISBN 83-7489-021-5.
- ŠVEC, V. 2005. *Pedagogické znalosti učite*. Praha : ASPI. ISBN 80-7357-072-6.

TSCHAMLER, H. 2003. *Eine Einführung für Pädagogen*. Bad Heilbrunn/Obb : Klinkhart.

VALIŠOVÁ, A. 2004. *Autorita ve výchově*. Praha : UK ISBN 80-7184-857-3.

VALIŠOVÁ, A. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.

WINKEL, R. 1997. *Theorie und prax in der Schule*. Hohrengrehren : Schneider Verlag.

WRAGG, E. C. – WOOD, E. K. 2005. Teacher First Encounters With Their Classes. In

WRAGG, E. C.: *Classroom Teaching Skills*. London : Routlage. ISBN 0-415-08352-4.

Príspevok vznikol v rámci projektu „Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí“ (č. P407/10/0796).

**PaedDr. Jolana Manniová, CSc.**

**Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky PdF UK**

**Moskovská 3, 813 34 Bratislava**

**manniova@fedu.uniba.sk**

## UČITEĽ V HUDOBNO-VÝCHOVNOM PROCESE

**Jaromíra Púčiková**

**Abstrakt:** V príspevku sústreďujeme pozornosť na osobnosť učiteľa a jeho pôsobenie v hudobno-výchovnom procese. Zdôrazňujeme skutočnosť, že okrem odbornej prípravy má byť aj inovátorom, výskumníkom a dizajnérom.

**Kľúčové slová:** učiteľ, výchovno-vzdelávací proces, hudobno-výchovný proces

**Abstract:** The contribution concentrates on teacher's personality and his/her function in the process of music education. We emphasize the fact that not only is the teacher responsible for the specialized training, he should also be an innovator, a researcher and a designer.

**Keywords:** teacher, educational process, art education process

Demokratizácia školstva znamená tiež, že učitelia by sa mali zbaviť tradičných vyučovacích metód, ktoré sa zameriavajú hlavne na výkon žiakov, kde sa učiteľ sústreďuje na úlohy, osnovy, časovo-tematické plány a ich plnenie. Humanizácia prináša so sebou nové postavenie žiaka a učiteľa. Zmena vzťahu učiteľ – žiak predstavuje najzávažnejšiu zmenu orientácie a metód výchovy.

Výchova je najťažšia a najzložitejšia činnosť. Vychovávateľ i učiteľ je sčasti vedcom, odborníkom a z druhej časti umelcom. Vzdelávanie a učenie má pomerne presne vytýčený plán, osnovy, čas a miesto pre vzdelávanie. Výchova sa uskutočňuje neustále, nezávisle na čase a priestore, má najrozmanitejšie formy, metódy, nemá rigorózne predpísané plány, postupy. To si vyžaduje vysokú mieru flexibility, tvorivosti, odbornosti a tiež osobnú morálku (Ďurič, 1986). „Učiteľ sa definuje ako profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník, ktorý je zodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu“ (Fulková, 2010, s. 40).

Úlohou učiteľa je kvalifikovane a citlivo stimulovať u detí aktívne vytváranie si predstáv o okolitom svete cez hudobné prejavy a s použitím hudobných vyjadrovacích prostriedkov. „Porozumenie detským myšlienkam umožňuje učiteľovi vypracovať metodológiu súhlasnú s detským myslením. Učiteľ vyjadruje vo svojich aktivitách túžbu detí poznávať v závislosti od ich individuálnych možností a ich sociokultúrnych (edukačných) potrieb. On sám sa nestavia do roly jediného nositeľa poznania. Privyká deti na otvorený dialóg – svojím konaním poskytuje vzor a nevyužíva autoritu vo svojich požiadavkách.“ (Kostrub, D. 2003, s. 38) To však predpokladá, aby budúci učiteľ materskej školy zvládol na primeranej úrovni nielen podstatu učiva, ale zvládol aj didaktiku a metodiku s ním súvisiacu tak teoreticky, ako aj vo výučbovej praxi.

Adekvátne odborne a metodicky pripravený učiteľ preto musí: „Vo svojej príprave a svojom vyučovaní učiteľ má postupovať s vedomím, že vytvára adekvátne učebné situácie, v ktorých si dieťa samo bude môcť konštruovať (vytvárať) aktívny vzťah s učivom (aktívna interakcia) za prispenia ostatných detí.“ (Kostrub, D. 2005, s. 17)

Odborne a metodicky pripravený učiteľ správnym prístupom a vlastným príkladom dokáže prispieť k formovaniu celkového rozvoja osobnosti dieťaťa, a to nielen v hudobno-zvukovej oblasti. Mimoriadne dôležité však je, aby učiteľ, ktorý je a má byť pre svojich žiakov vzorom.

Tradičná príprava pedagóga obsahuje najmä vedomosti, čím vytvára len časť, ktorá je menej dôležitá z hľadiska humanistickej výchovy a výchovy k humanizmu. Preceňovanie intelektu, kognitívnej sféry a vedomostí nie je len problém prípravy učiteľov, ale aj problémom prípravy detí pre život (Zelina, 1996).

E. Baranová (1991) tvrdí, že kreativita osobnosti pedagóga dokáže pretransformovať náročný vzdelávací proces na hru a naopak, hru cieľavedome na učenie sa. Hra totiž, podľa autorky, nefiguruje vo výchovno-vzdelávacom procese samoúčelne ako relaxačná zábava, ale ako premyslený didaktický element vyučovania. Hra v rôznej podobe a forme je najprirodzenejšou a najobľúbenejšou činnosťou dieťaťa a to, čo človek už od najútlejšieho veku vytvorí – možno aj v procese hry- sám, evokuje uňho k danému javu užší vzťah, osobný zážitok a umocňuje priamy, trvalejší a bohatší poznatok.



Zámerom učiteľa je využiť všetko, čo žiak vie, čo rád robí a vystupňovať záujem žiakov až po najintenzívnejšiu aktivitu. Aktivita – to je vlastne vyplnenie túžby dieťaťa po pohybe, po účasti na činnostiach. Na základe aktívnej činnosti žiakov učiteľ napomáha rozvoju ich samostatnosti.

Bolo by nesprávne podporovať a realizovať aktivitu pre aktivitu samostatnú. V hudobnej výchove popri aktivizácii racionálnej činnosti kráča ruka v ruke aj aktivizácia predstáv a emócií. Nestačí, aby učiteľ len odovzdával deťom svoje vedomosti, ale má v nich vyvolať túžbu po vedomostiach a to dokáže len ten, ktorý deťom imponuje nielen rozsahom svojich vedomostí, ale tiež svojimi charakterovými vlastnosťami, svojím vystupovaním, vzťahom k hudbe a ku svojej učiteľskej práci. Vzťah žiakov k vyučujúcemu ovplyvňuje ich vzťah k vyučovaciemu predmetu. Len ten učiteľ dokáže naučiť žiakov ľúbiť hudbu, túžiť spoznať ju do detailov, ktorý ju sám miluje a dôkladne pozná. Len vtedy hudobná výchova prestáva byť vyučovacím predmetom ako takým a stáva sa predmetom záujmu žiakov, ich emocionálnou potrebou. A ešte niečo by mal učiteľ hudobnej výchovy vedieť: mal by vedieť kultivovane spievať a hrať na nejaký hudobný nástroj (M. Žikavská, 1970).

Aj keď došlo k výrazným zmenám a skvalitneniu prípravy študentov na pedagogických fakultách na Slovensku (napríklad uplatňovaním tvorivých dielní), je potrebné uvedomiť si, že kurzov so zameraním na hudobnú výchovu je na pedagogických fakultách žalostne málo.

Štúdium by malo študenta pripraviť nielen z hľadiska teoretického poznania, ale predovšetkým na zvládnutie a rozvinutie si praktických hudobných schopností, ktoré sú predpokladom tvorivého a prítlačlivého poňatia hudobnej výchovy pre deti predškolského veku. Ak uvažujeme nad kvalitou hudobných činností detí v škole, musíme sa zamyslieť najmä nad samotným štúdiom hudby a kurzov s hudobným zameraním, nad štruktúrou štúdia, komplexnosťou, ale hlavne nad výstupnými hodnotami tohto typu štúdia a ich premietnutím v praxi, nad stávajúcou úrovňou prípravy učiteľov škôl na pedagogickej fakulte a nad vlastnou prípravou učiteľov na hudobné činnosti v pedagogicko-didaktických aktivitách počas dňa.

Iba odborne a kvalitne pripravený pedagóg môže deti, kedy sú mimoriadne prístupné vnemom a rozvoju vlastnej fantázie podporovať vytvárať si adekvátny vzťah k hudbe a ku

kultivovanému reprodukovaniu hudby a slova vôbec. Cieľom hudobnej prípravy by malo byť hlavne rozvíjanie hudobného cítenia, myslenia a ich využitie aj pre komplexnú prípravu dieťaťa na vstup do základnej školy, kde jeden z predmetov je hudobná výchova.

V hudobno-výchovnom procese by učiteľ mal byť naďalej usmerňujúcim a riadiacim činiteľom, ktorý systematicky a cieľavedome navodzuje určité hudobné situácie. Žiak by mal hudbu a jej atribúty v týchto hudobných situáciách objavovať, prežívať, učiť sa chápať s uplatnením svojej fantázie, obrazotvornosti, schopnosti improvizovať, pozorovať a hodnotiť.

Ak uvažujeme nad kvalitou hudobných činností detí v škole, musíme sa zamyslieť najmä nad samotným štúdiom hudby a kurzov s hudobným zameraním, nad štruktúrou štúdia, komplexnosťou, ale hlavne nad výstupnými hodnotami tohto typu štúdia a ich premietnutím v praxi, nad stávajúcou úrovňou prípravy učiteľov škôl na pedagogickej fakulte a nad vlastnou prípravou učiteľov na hudobné činnosti v pedagogicko-didaktických aktivitách počas dňa.

Učiteľ vytvára zodpovedajúce podmienky pre učenie sa, tieto napĺňa pedagogicko-didaktickými aktivitami, koncipuje celkový dizajn výučby tak, aby bola aktivnosť učiaceho sa subjektu zaručená a vylúčilo sa jednostranné ovplyvňovanie zo strany učiteľa predkladaním hotového verbalizovaného poznania (učiva). Do procesu učenia sú vo výučbe včleňované učebné problémy, pri ktorých riešení sa aktivizuje doterajší potenciál učiaceho sa a tento prechádza kvalitatívnymi zmenami. Učiteľove vyučovanie sa vo svetle konštruktivistických teórií chápe, ako metodická (ná)pomoc, ako uľahčovanie učenia sa subjektu zdôrazňujúce individualizované a diferencované formy učenia sa a učenia. Učiteľ si nielen uvedomuje, ale v procese výučby výrazne zabezpečuje podmienky iniciácie a produkcie obsahov učiva pochádzajúce z (vyššie uvedenej) interakcie učiaceho sa subjektu v prostredí a s prostredím (Kostrub, 2007).

Zmena metodiky učiteľovho vyučovania predpokladá uskutočniť zásadnú reelaboráciu jeho pedagogického myslenia, vyžaduje jeho pripravenosť uskutočniť túto reelaboráciu. Skúmaním metodiky, ktorú učiteľ vo výučbe uplatňuje, je možné identifikovať jeho diferencovanosť, prípadne nediferencovanosť vo výučbe (Kostrub,2008)

Učiteľ ako inovátor, (výskumník) bádateľ, dizajnér ap. je ďalšou požiadavkou doby a reformy na zmenu rolí učiteľa v súčasnosti, ktoré sú podmienené novšími pohľadmi na didaktické organizovanie procesu výučby zo strany učiteľa (Kostrub, 2008).

Po skončení vyučovania analyzuje jeho priebeh a výsledky, na ich základe vyvodzuje závery pre svoju ďalšie profesijné konanie, koriguje a pripravuje svoje ďalšie činnosti pôsobenia. Analýza vlastnej vyučovania a projektovanie ďalšej činnosti má viesť k ďalšiemu sebavzdelávaniu a hľadaniu progresívnejších metód učiteľovho vyučovania. Učiteľ sa neobmedzuje len na konkrétny výkon vo vyučovaní. Aj spolupráca s rodičmi, s ostatnými učiteľmi a so širším okolím má vplyv na jeho tvorivosť. Tvorivosť učiteľa neznamena len pripravenosť na riešenie predpokladaných, konštantných prvkov a situácií vo vyučovaní. Musí byť schopný úspešne sa vyrovnat' aj s mnohými neštandardnými situáciami. Skutočne tvorivý učiteľ „neustále tvorí“ doma, v širšom prostredí hľadá podnety pre svoje konanie a pôsobenie. Učiteľ sa neustále vzdeláva. Popri získavaní odborných vedomostí si sústavne rozširuje svoje vedomosti zo všeobecného vzdelania, kultúry, umenia a to všetko má vplyv na jeho tvorivosť. Tvorivosť učiteľa sa prejavuje nie v tom, ako on, prípadne iní hodnotia jeho konanie a pôsobenie, ale predovšetkým v úrovni vedomostí jeho žiakov. Dôležité je vidieť rozdiely medzi rutinérstvom a tvorivosťou.

Tvorivá osobnosť pedagóga je pre výchovu tvorivého myslenia žiakov veľmi potrebná. Zelina M. a Zelinová M. (1990) tvrdia, že tvorivosť učiteľa sa dá rozvíjať, a to prostredníctvom protirečení tvorcu. Tvorivých učiteľov autori charakterizujú ako veľmi inteligentných, ale zároveň veľmi naivných, hravých a zároveň disciplinovaných. Ich hra je hrou so slovami, myšlienkami, koncepciami, alternatívami, pri ktorej je učiteľ nedisciplinovaný, ale pri skúšaní nového spôsobu už nastupuje disciplína, profesionálne konanie.

Tvorivý učiteľ je introvert a extrovert súčasne. Rád komunikuje s ľuďmi, ale zároveň potrebuje pokoj pre rozmýšľanie, potrebuje byť sám sebou. Tvoriví ľudia sa pohybujú medzi imagináciou a zakotvením v zmysluplnej realite. Reálny svet triedy, učiva, školy je pre nich podnetom pre tvorbu nových myšlienok. Majú veľa energie, ale sú aj pokojní a odpočívajú. Tvoriví učitelia sú hrdí aj pokorní, pyšní aj skromní súčasne. Prijímajú mnohé výzvy preto, aby ich riešili. Sú zároveň rebelmi aj konzervatívami. Búria sa proti hlúposti, stereotypom,

ale zároveň chránia tradičné hodnoty ľudskosti, hodnotu učiteľa a hodnotu osobnosti žiaka.

Tvorivý učiteľ je vo svojom profesijnom konaní entuziastický, senzitívnejší. Napriek tomu, že mu „iní“ závidia, nechápu ho a intrigujú, tvorivý učiteľ prežíva veľa potešenia a radosti z toho čo robí.

Tvorivá osobnosť pre svoj výkon v oblasti výchovy potrebuje vedieť (schopnosti, vedomosti), chcieť (city, motivácia, hodnoty) a môcť (mať podmienky pre prejav tvorivosti). Tradičná príprava pedagóga obsahuje najmä vedomosti, čím vytvára len časť, ktorá je menej dôležitá z hľadiska humanistickej výchovy a výchovy k humanizmu. Preceňovanie intelektu, kognitívnej sféry a vedomostí nie je len problém prípravy učiteľov, ale aj problémom prípravy detí pre život (Zelina, 1996).

Zámerom učiteľa je využiť všetko, čo žiak vie, čo rád robí a vystupňovať záujem žiakov až po najintenzívnejšiu aktivitu. Aktivita – to je vlastne vyplnenie túžby dieťaťa po pohybe, po účasti na činnostiach. Na základe aktívnej činnosti žiakov učiteľ napomáha rozvoju ich samostatnosti. Bolo by nesprávne podporovať a realizovať aktivitu pre aktivitu samostatnú.

Aby mohol učiteľ uplatniť svoju tvorivosť, je potrebné kreativizovať prostredie a podmienky jeho profesijného konania. Tu sa však už dostávame od problematiky jednotlivca k problematike školy a školstva ako celku.

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

BARANOVÁ, E. 1991. *Hudobná výchova tvorivo – modely hudobnej tvorivosti*. Banská Bystrica: MC

FULKOVÁ, E. 2010. *Prehľad pedagogiky. Kľúčové slová*. Bratislava: UK. ISBN 978-80-223-2657-5

KOSTRUB, D. 2003. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. Rokus. Prešov. ISBN 80-89055-35-4

KOSTRUB, D. a kol. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*, Rokus. Prešov. ISBN 80-89055-59-7

KOSTRUB, D. 2007. *Niektoré špecifická teórií učenia sa uplatňované vo výučbe*. In:

Fórum o premenách školy v 21. storočí( Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie)  
Bratislava: PdF UK. ISBN 978-80-969146-7-8

KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa /žiak/ študent - učivo - učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Rokus. Prešov. ISBN 978-80-89055-87-6

ZELINA, M., ZELINOVÁ, M.1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže.* Bratislava: SNP

ZELINA, M.1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* Bratislava: IRIS.ISBN 80-967013-4-7

ŽIKAVSKÁ,M.1970. *Rozvíjanie aktivity v hudobnej výchove.* Bratislava: KPÚ

**PaedDr. Mgr. art. Jaromíra Púčiková, PhD.**

**Univerzita Komenského v Bratislave**

**Pedagogická fakulta UK**

**Ústav umelecko – edukačných štúdií**

**Katedra hudobnej výchovy**

**Račianska 59**

**813 34 Bratislava**

**e-mail: pucikova@fedu.uniba.sk**

## UČITEĽ – TERČ NÁSILIA

Zuzana Šulganová

**Abstrakt:** Učiteľ a jeho osobnosť predstavuje v školskom prostredí nenahraditeľný element. Do jeho rúk sa vkladá budúcnosť vzdelania našich žiakov, formuje ich idey a vzory správania sa. Je sprostredkovateľom nových poznatkov a informácií. Predstavuje nenahraditeľnú súčasť v zmysle pozitívneho vplyvu a formovania osobnosti žiaka. Avšak v dnešnej spoločnosti profesia učiteľa upadá. Učítelia sú verejnosťou podceňovaní a v nemalej miere sa stretávajú s negatívnymi prejavmi na svoju osobu či už zo strany kolegov a vedenia, alebo žiakov a ich rodičov. Príspevok ponúka stručný pohľad na osobnosť a profesiu učiteľa, poukazuje na význam vzťahu učiteľ – žiak, a zároveň pojednáva o zvyšujúcom sa násilii v školskom prostredí, ktoré sa v nemalej miere dotýka práve profesie učiteľa.

**Kľúčové slová:** učiteľ, osobnosť učiteľa, vzťah učiteľa k žiakom, násilie, verbálna agresia, mobbing, učiteľ – obeť

**Abstract:** The teacher and his personality is in the school environment indispensable element. In his hands is given the future of education our students, also forming of their ideas and behavior patterns. It is the intermediary of new knowledge and information. Presents an indispensable part in positive impact and the formation of a pupil's personality. However, in today's society ,teaching profession has declining tendency. Teachers are underestimating by public and to a considerable extent are faced with negative effects on their person, whether by colleagues and management, or students and their parents. Post offers a brief insight into the personality and the teaching profession, highlights the importance of the relationship teacher - pupil, and also discusses of increasing violence in the school environment, to a considerable extent, is affecting teaching profession.

**Key words:** teacher, teacher's personality, the relationship of teacher to pupils, violence, verbal aggression, mobbing, teacher - a victim

Dôležitým formujúcim činiteľom pre úspech výchovno-vzdelávacej činnosti školy je osobnosť učiteľa, nakoľko sa prostredníctvom jeho osoby uskutočňujú takmer všetky výchovno-vzdelávacie i mimoškolské činnosti školského prostredia. Utvára sa v určitom dlhotrvajúcom procese, pre ktorý je charakteristická vzájomná interakcia učiteľa ako nositeľa profesie a učiteľskej profesie ako takej. Ako tvrdí V. Špendla (1974, s. 13), učiteľova osobnosť nie je geneticky daná od prírody, ale jej konečná podoba vo veľkej miere závisí od úrovne a spôsobu profesionálnej prípravy učiteľa, od jeho vlôh a dispozícií a od jeho predpokladu na výkon tohto povolania. Je vytváraná ako jedinečná individualita, ktorá závisí od psychických predpokladov v súlade s emocionálnou, vôľovou a intelektuálnou zložkou, kde prípravné vzdelanie vo veľkej miere neovplyvňuje psychické dispozície učiteľa. J. Manniová (2008, s. 69) uvádza tri podstatné oblasti v ktorých sa formuje učiteľova osobnosť: *gnozeologická profilácia* – široký a hlboký vzdelanostný základ, široké všestranné poznanie; *axiologická profilácia* – hodnotová orientácia učiteľa; *praxeologická profilácia* – praktické zručnosti učiteľa. Kvalita osobnosti učiteľa tak závisí od rovnomerného rozloženia dispozícií v týchto troch profilovaných oblastiach. Na základe týchto teórií možno tvrdiť, že učiteľova osobnosť je základným činiteľom v procese výchovy a vzdelávania, ktorého neoddeliteľnou súčasťou má byť i láska, spoľahlivosť, otvorenosť, schopnosť dávať i prijímať, stálosť a trpezlivosť. Svoju profesiu má viesť v zmysle humanizácie, rozvíjať ľudský rozmer a i tie najväčšie prekážky má byť učiteľ schopný zvládať v rámci svojich možností bez následkov na svoju profesiu, na vzdelanostnú úroveň žiakov a dopadu na ich formovanie.

Pojem učiteľ - pedagóg je v našej spoločnosti skloňovaný v mnohých oblastiach. Z mnohých psychologických úvah produkovaných pedagogickými teoretikmi sa javí v súčasnosti populácia učiteľov v dosť pochmúrnom svetle, nakoľko niektorí odborníci tvrdia, že psychické charakteristiky časti učiteľov sú takého druhu, že môžu priamo „ohrozovať mládež“ (Průcha, J., 2002, s. 75). Avšak všeobecne tento pochmúrny obraz o učiteľskej profesii nie je pravdivý, pretože tieto fakty vyplývajú viac-menej z rôznych negatívne zameraných psychologických a pedagogických výskumov. Už z histórie možno pozorovať, že učitelia majú v živote človeka svoje nezastupiteľné miesto. Odovzdávajú novým generáciám základné kultúrne a morálne hodnoty, rozvíjajú ich myslenie, tvorivosť a talent, zabezpečujú harmonický rozvoj ich osobnosti. Ako tvrdí J. Manniová (2008, s. 39), „učiteľ je významným

členom spoločnosti, ktorému sa na základe stanoveného vzdelania a príslušných zákonov, zveruje úloha ovplyvňovať a formovať idey, postoje a vzory správania sa.“ Pre deti a mládež je učiteľ určitým identifikačným vzorom, ktorý im sprostredkúva poznatky a vedie ich k záujmu si tieto poznatky osvojovať. Do značnej miery závisí od profesionálnej pripravenosti a špeciálnej kvalifikovanosti učiteľa riadenie učebnej činnosti žiakov. Dobrá orientácia v kultúre a všeobecné vzdelanie učiteľa vplyvajú na jeho rozhľad a úroveň všeobecných poznatkov. Podľa V. Špendla (1974, s. 20), je základným prvkom učiteľovej práce socializácia dorastajúcej generácie, ich príprava na život, čím ich vyzbrojuje systémom základných vedomostí, pracovných postupov, návykov, postojov, zručností a formuje osobnosť žiakov. Možno pozorovať, že učiteľ v súčasnosti nielen vyučuje, ale je i akýmsi facilitátorom, sprievodcom, či manažérom rozvoja každého žiaka. V. Tamášová (2008, s. 35) uvádza, že učiteľ je často i v roli priateľa, pomocníka, poradcu, ktorý pomáha žiakom prekonávať ťažkosti spojené s osvojovaním si vedomostí, zručností a optimálnej adaptácií školskému prostrediu. Podľa školskej legislatívy sa učitelia zaraďujú medzi pedagogických pracovníkov, kde patria i mnohí zamestnanci, ktorí priamo nevedú vyučovací proces, ale sú spoluzodpovední za výchovu a vzdelávanie žiakov, študentov, dospelých, napr. riaditelia škôl a zástupcovia predškolských zariadení, školskí inšpektori, vychovávatelia, zahraniční lektori, majstri odbornej výchovy a podobne (Zákon č. 317/2009, § 12). „Učiteľská profesia so širokým spektrom požadovaných rolí v rozvoji myslenia o učiteľovi, sa často charakterizuje ako komplex profesijných ideí, postojov, očakávaní, prianí ale i predsudkov a stereotypov, vzorov a úloh, ktoré sa formulujú v pracovnom výkone prostredníctvom profesionálneho konania a správania.“ (Manniová, J., 2008, s. 42) Zahŕňa v sebe súbor činností, ktoré pôsobia na správanie a návyky jednotlivca a vytvárajú základ pre realizáciu edukačných procesov, vnímanie a správanie učiteľa. Každý učiteľ je určitá osobnosť, preto v učiteľskej profesii podstatnú úlohu zohrávajú jeho osobnostné charakteristiky, hodnotová orientácia, charakterové a vôľové vlastnosti, ale i požiadavky na vlastný súkromný život a dobré komunikačné schopnosti. Veľký dôraz v rámci učiteľskej profesie sa kladie na profesionalizáciu tejto profesie a ďalšieho vzdelávania učiteľov, nakoľko sa učiteľstvo chápe ako zložitý premenlivý proces, ktorý je často dynamický. Od učiteľov sa vyžaduje, aby vychovávali a vzdelávali deti a mládež v súlade so spoločenskými zmenami a neprestajne sa



vzdelávali v rámci svojej profesie. Ako uvádza J. Manniová (2008, s. 42), „učiteľská profesia je podmienená osvojením si modelu profesionálneho správania, ktoré s profesionálnym pôsobením determinuje nielen procesy organizovanej výchovy a vzdelávania, ale i individuálny rozvoj ľudskej bytosti, prácu a kultúru školy a v konečnom dôsledku vplýva na vzdelanostnú úroveň spoločnosti.“ Avšak učitelia sa v nemalej miere vo svojej profesii stretávajú s konfliktami v rámci chápania ich role v učiteľskej profesii, kde sú na učiteľoch kladené protikladné požiadavky. Na jednej strane sa od nich vyžaduje, aby bol priateľom žiakov, získaval si ich dôveru, pozitívne ovplyvňoval ich vzťah k škole a na druhej strane, aby zaisťoval kázeň žiakov a to i v podmienkach nútiacich k jej ráznemu a tvrdému prístupu, ako v niektorých situáciách pri vyučovaní (Průcha, J., 2002, s. 70). Učiteľom sa apeluje, aby boli pri hodnotení výkonu žiakov objektívni. Učiteľ však nemá k dispozícii presné kritéria pre toto hodnotenie, čo zvyšuje jeho pracovnú neistotu. Veľký nedostatok v učiteľskej profesii vidíme v tom, že učitelia majú nedostatok psychologického vzdelania a praxe, ktoré si ich povolanie vyžaduje, nakoľko sú na svoju profesiu pripravení len metodikou vyučovania jednotlivých predmetov. Od učiteľov sa však vyžadujú i spôsobilosti, ktoré sa mnohí neučili, napr. zvládanie emócií žiakov, riešenie konfliktov medzi žiakmi či medzi členmi učiteľského zboru, riešenie verbálneho násillia žiakov voči nim, riešenie šikanovania medzi žiakmi a podobne.

I v súčasnosti sa v učiteľských kolektívoch nájdu učitelia, ktorým sú pripisované negatívne charakteristiky, napr. pedagogická lenivosť, nízka tvorivosť a entuziazmus, profesionálna nesamostatnosť, nezájem profesionálne rásť, nízka motivácia. Niektorí učitelia neustále uplatňujú stereotypné formy a metódy vyučovania, používajú frontálny spôsob vyučovania a v učiteľských zboroch ešte stále panujú nezdravé, nepriateľské a nesprávne vzťahy medzi kolegami (Průcha, J., 2002, s. 48). V mnohých prípadoch to vedie k prítomnosti mobbingu v školskom prostredí. Z. Martínek (2009, s. 116) hovorí o mobbingu vyskytujúcom sa medzi učiteľmi, kde dochádza v dvoch fázach života pedagogického zboru. Prvý prípad môže nastať, keď do zabehnutého učiteľského zboru príde nový učiteľ, ktorý je „nabitý“ množstvom vyučovacích metód a postupov, ktoré chce vo svojej výučbe realizovať, čím začína byť hrozbou pre pevné jadro učiteľov. Tí ho začnú nadbytočne sledovať, kontrolovať, počúvať za dverami, ohovárať, osočovať pred vedením, kritizovať nielen za jeho iný prístup k žiakom, ale i za to, že je od nich mladší. Druhý prípad môže nastať vtedy, keď je

pedagogický zbor omladzovaný a zostáva v ňom len niekoľko starších učiteľov, ktorí praktizujú svoje zaužívané postupy, metódy a predovšetkým to, čo im funguje. Mladší kolegovia ich tak berú ľahostajne, nazývajú ich rôznymi „starými štruktúrami“, zosmiešňujú ich, ohovárajú aj pred žiakmi a starší učiteľ je v tejto situácii bezbranný a často odchádza zo školy s pocitom úplného zlyhania. Štatistiky tvrdia, že táto problematika sa v prevažnej miere dotýka ženských zoskupení učiteľského zboru. S. Kariková, (2011, s. 45) uvádza, že dôsledkom mobbingu je tzv. psychosociálny pracovný úraz, ktorý treba hodnotiť rovnako vážne, ako iné poškodenia na pracovisku. Stav obete sa po určitej dobe zhoršuje, útoky silnejú, znižuje sa sebavedomie obete, pracovný výkon a v nemalej miere zo školstva odchádzajú. Ako tvrdí P. Ondrejko (2000, s. 100), „žiak alebo žiačka, prípadne skupina žiakov v škole sú vystavení násiliu, t.j. mobbingu vtedy, ak sa toto konanie opakuje a ak sú žiak, žiačka alebo skupina žiakov dlhší čas vystavení negatívnemu správaniu jedného alebo viacerých žiakov.“ Mobbing je však nebezpečný i z pohľadu žiaka. Môže negatívne vplyvať na rozvoj osobnosti žiaka, čo sa prejavuje najmä období adolescencie. Z tohto pohľadu možno konštatovať, že školské prostredie je plné rozmanitých a premenlivých vzťahov, ktoré nie sú vždy jednoduché a zvládnuteľné.

Podľa mnohých odborníkov – psychológov je ľudský vzťah základnou podmienkou priaznivého vývoja spoločnosti. V školskom prostredí možno pozorovať rozmanité ľudské vzťahy, napr. vzťah učiteľ – učiteľ, učiteľ – žiak, žiak – žiak, učiteľ – riaditeľ, ktoré vyplývajú z vedomostí, kvalít a zručností sociálnej či interpersonálnej interakcie. „V škole je sociálna interakcia trvalou súčasťou procesov výchovy a vzdelávania, často označovaná ako pedagogická interakcia v širšom sociálno-psychologickom kontexte, ako substanciálna sociálna interakcia a pod.“ (Manniová, J., 2008, s. 122) Je to určitý prostriedok, prostredníctvom ktorého sa dosahujú ciele edukácie a pomáha k rozvoju a formovaní osobnostných vlastností žiaka. Vzťah učiteľ – žiak rozhoduje o efektívite dosahovaných cieľov, patrí medzi popredné vzťahy v školskom prostredí a ovplyvňujú ho sociálne vlastnosti učiteľa. Učiteľ predstavuje pre žiakov vzor prosociálneho správania, vzor úcty voči druhým ľuďom, vzor vytvárania si vzťahov k druhým ľuďom, správania sa v spoločnosti a zároveň i usmerňujúcim činiteľom vzťahov, ktoré medzi žiakmi vznikajú na základe súťaženia či rivalít. Profesionálne riadi nielen svoju činnosť ale i prácu žiakov a vzťahy medzi žiakmi,

rodičmi, učiteľmi, výchovnými pracovníkmi a verejnosťou. Pre efektívny vzťah medzi učiteľom a žiakmi je potrebný silný vodca, ktorý vie vyjadrovať svoje požiadavky, predstavy, vedie optimálny štýl svojej práce a je to osobnosť s ľudským vzťahom, porozumením pre problémy jednotlivých žiakov i celej triedy. Učiteľ s týmito vlastnosťami tak lepšie dokáže zvládať jednotlivé ťažkosti vo výchovno-vzdelávacom procese, ťažkosti s prípadným asociálnym správaním žiakov voči iným žiakom či učiteľom a dokáže lepšie zabezpečiť efektivitu a optimálny chod vyučovania. Žiaci uprednostňujú spôsob výchovy a vzdelávania založený na sociálno-afektívnych predpokladoch. Najmä mladiství uprednostňujú učiteľov, ktorí sú k nim priateľskí, a zároveň si pritom zachovávajú svoju prirodzenú autoritu, motivujú ich k práci, stimulujú, optimálne komunikujú, oceňujú ich snahu, pomáhajú v prípade problémov, sú k nim spravodliví a často i takých, v ktorých žiaci vidia nahrádzajúci či chýbajúci model. Podstatné pre pozitívny vzťah učiteľa a žiaka sú altruistické vlastnosti ako láska k deťom, pedagogický optimizmus, pedagogický takt, entuziazmus, viera v schopnosti a úspech žiakov a podobne. Ako tvrdí V. Špendla (1974, s. 31), „optimistický citový vzťah učiteľa na vyučovacej hodine sa prenáša aj na žiakov a utvára v triede celkové radostné ovzdušie, ktoré sa stáva potom významným činiteľom zvýšenia celkového stavu výkonnosti učiteľa aj žiakov vo vyučovacom a výchovnom procese.“ Vzájomná dôvera je vo vzťahu učiteľ – žiak najpodstatnejšia, ovplyvňuje účinnosť výchovy a predstavuje najspolahlivejší spôsob, ako rozvíjať u žiaka nenásilné správanie a pozitívne črty. Avšak vzťah učiteľ – žiak by nemal dôjsť do dvoch okrajových polôh. Na jednej strane by učiteľ nemal vstupovať so žiakmi do príliš blízkeho vzťahu, nakoľko môže dôjsť k prílišnej benevolencii zo strany žiaka a na druhej strane by si k nim nemal vybudovať príliš veľký odstup, nakoľko to môže vyvolať u žiaka strach. Vzťah učiteľ – žiak je i často narušený konfliktami, ktoré vznikajú pre rozličnosť názorov, ktoré môžu mať učitelia na tie isté veci, javy, vzdelávanie a podobne.

Konflikt vyvoláva rôzne výrazné emocionálne napätie, pri ktorom učiteľ prejavuje ako kladné tak i záporné črty, ktorými sa častokrát narušuje vzťah so žiakmi. Žiaci vnímajú dobrého učiteľa ako človeka, ktorého správanie je vo všetkých situáciách rovnako kladné. Neuvedomujú si, že učiteľ je ako každý iný človek, ktorý tiež občas môže mať problémy, nezvláda určité konflikty a „vybuchne“. Vtedy žiaci začínajú pochybovať o pravdivosti svojich názorov na osobnosť daného učiteľa, kategorizujú ho za učiteľa „akéhokoľvek iného“

a dochádza k zmenám vo vzťahu k učiteľovi. Učiteľ v rámci svojej profesie musí zvládať množstvo záťaže, kde pre jej vykonávanie má prvoradú dôležitosť psychická dispozícia označovaná pojmom odolnosť. Je potrebná najmä pri ženách – učiteľkách v základných a špeciálnych školách, nakoľko štatistiky hovoria, že zdravotne najohrozenejším typom v učiteľskej profesii sú práve ony (Průcha, J., 2002). Možno konštatovať, že vzťah učiteľa k žiakom nikdy nie je neutrálny, bezproblémový a dokonalý. Narúša ho často i problémové správanie žiakov. Učiteľ pri svojej profesii má určité predstavy a prania, ako by mal vyzeráť jeho vzťah k žiakom. O žiakoch ako o sociálnej skupine má vytvorenú určitú predstavu, ktorá je v mnohých prípadoch precenená. Neuvedomuje si, že takmer v každej triede jestvuje problémový žiak alebo skupina problémových žiakov, ktorí narúšajú optimálny chod výchovy a vzdelávania. Vtedy sa stáva i skúseným učiteľom, že daného žiaka alebo žiakov začnú „nálepkovať“, považujú ich za rušivý element triedy, čo môže mať priamy vplyv nielen na správanie žiakov ale aj na ich výkon.

Dnešná doba je pre spoločnosť veľmi náročná. Zvládame rôzne životné situácie, žijeme uponáhľaným životom a problematika násilia a agresivity v spoločnosti sa stáva čoraz častejšie diskutovanou témou. V súčasnosti nie je výnimkou, že problematika násilia sa čoraz viac dotýka i školského prostredia. Je to zarážajúca skutočnosť, avšak vyjadruje realitu. Morálne hodnoty budované našimi rodičmi a prarodičmi sa vplyvom spoločnosti a médií menia. Menia sa názory, postoje a správanie ľudí, ktorí pod vplyvom napätia, stresu a beznádeje vykazujú známky násilného správania sa. Násilie mnohí odborníci zaraďujú do kategórie zla, s ktorým sa prakticky stretávame v každodennom živote. „Z psychologického hľadiska sa násilie chápe ako patologický spôsob interakcie konkrétneho jedinca (skupiny) s okolím. Zaraďujeme sem všetky aktivity, pomocou ktorých si jedinec či skupina (subjekt, aktér) vytvára a reguluje vzťahy voči sociálnemu okoliu spôsobom, ktorý je vnímaný ako agresívny či manipulatívny:“ (Spurný, J., 1996 citovaný podľa Rehákovéj, M., 2007, s. 13).

Možno povedať, že násilie je takmer všade, v každej spoločnosti, v každej kultúre, v každom prostredí vrátane školského prostredia. „Násilie je najčastejšie označenie jednorazového fyzického aktu, resp. postupu, pri ktorom človek spôsobuje ujmu druhému človeku.“ (Ondrejko, P., 2000, s. 72) Odborníci najčastejšie daný pojem spomínajú v súvislosti s kriminalitou a delikvenciou a zaraďujú ho medzi sociálno-patologické javy.

Hovorí sa o násilí v rodine, o násilí v školách, v politike, v podnikateľských aktivitách, v armáde, o násilí voči ženám a deťom, ale i o špecifickom každodennom násilí. Do tejto kategórie možno zaradiť i akékoľvek fyzické či psychické akty vrátane zanedbávania, ktoré ovplyvňujú život, slobodu a integritu človeka a môžu poškodiť jeho psychický či fyzický vývoj. Násilie je v dnešnej dobe mediálne veľmi zvýrazňované, možno pozorovať v televízii či v novinách konkrétne formy násilia. Denníky či večerné správy v televízii zobrazujú násilie bez akýchkoľvek zábran a sústavne prezentujú násilie svojim konzumentom ako každodennú súčasť nášho života. Je takmer ľudom vnucované a neustále prezentované. Možno to chápať ako určitý druh prevencie voči tomuto patologickému javu, avšak na druhej strane to možno chápať určitý druh motivácie pre páchanie ďalšieho násilia a nezájmu ľudí v oblasti pomoci obetiam. Najmä mladí ľudia si naň zvykajú, berú ho ako samozrejmosť a neuvedomujú si jeho dôsledky pre spoločnosť. Výskum a poznanie jednotlivých foriem násilia vedie k pochopeniu daného pojmu vo všetkých jeho štruktúrach. Ako uvádza P. Ondrejko et al. (2000, s. 74), „jadrom fenoménu násilia je však to, čo násilie prináša, umožňuje a čo uvádza do pohybu v spoločnosti, osobitná logika bezprostredného situačného konania v čase so svojou praktickou nepredvídateľnosťou, emóciami a skúsenosťami.“ Podľa autora nemožno chápať násilie ako určitú „náhodu“, ale ako dôsledok zámerného ľudského konania a ako prostriedok, pomocou ktorého možno prinútiť človeka alebo viacerých ľudí vykonávať niečo, čo sami nechcú. Násilie môže neustále narastať, eskalovať, minimalizovať sa, môže nadobudnúť rozličné formy a intenzitu, môže spôsobovať utrpenie, bolesť či úľavu a vyvolávať odpor, rezignáciu a podrobenie sa (Ondrejko, P., 2000, s. 72- 74). Každopádne násilie ako patologický jav existuje a je problémom každej spoločnosti. Je potrebné venovať sa mu, riešiť ho, eliminovať, zameriavať sa na prevenciu, prostredníctvom všetkých dostupných prostriedkov. Násilie sa stáva súčasťou i školského prostredia, kde práve učiteľ sa stáva v triede veľmi „ľahkou obeťou“. Svedčia o tom čoraz viac vyskytujúce sa prípady nevhodného až agresívneho správania sa žiakov voči učiteľom prezentované v médiách. Týka sa to najmä žiakov druhého stupňa základných škôl a žiakov stredných škôl. Žiakov prvého stupňa sprevádza zvedavosť pri vstupe do školského prostredia, zväčša majú s učiteľmi dobrý priateľský vzťah, majú ich radi, vidia v nich autoritu, rešpektujú ich. Starší žiaci sú viac agresívnejší, problémovejší, nervóznejší. Dovoľujú si voči nim, odvrávajú, tykajú im,

vykrikujú počas vyučovania, robia im rôzne „pasce“, ničia im ich veci a nie zriedka učiteľom nadávajú. Ako tvrdí Z. Martínek (2009, s. 113-114), v tomto smere sú často zo strany žiakov napádané dvojaké typy učiteľov. Väčšinou sú to ženy učiteľky, ktoré na akýkoľvek podnet reagujú výbušne, nechajú sa rýchlo vyprovokovať a na žiakov či triedu kričia, čím dávajú najavo, že na ich provokácie reagujú a tie majú potom tendenciu sa zvyšovať. Na druhej strane sú to učitelia trpiaci určitým hendikepom, napríklad slabozrakí, trpiaci poruchami sluchu, telesne či výzorom sa odlišujúci. Verbálna agresia je najčastejšou formou agresie vyskytujúcej sa v školskom prostredí. Možno pozorovať, že rôzne hanlivé, vulgárne a urážajúce výrazy sú v školách takmer na dennom poriadku a stávajú sa prirodzenou súčasťou slovníka žiackych kolektívov. Šokujúce je, že v dnešnej dobe učitelia vzdávajú „boj“ s verbálnou agresiou na škole. Tvrdia, že dnes je už normálne, keď si deti nadávajú.

Avšak nemožno s tým súhlasiť a je potrebné, aby učitelia nepristupovali k tejto agresii ľahkovážne a aby dávali verejne najavo, že s tým nesúhlasia. Učitelia sú v súčasnosti počas štúdia na vysokej škole dostatočne pripravení na výkon svojej profesie. Nedostatky však pociťujú najmä v oblasti riešenia negatívnych javov medzi žiakmi ako sú agresia či násilie.

Učitelia majú na starosti veľký počet žiakov a často sa ocitnú v situácii, kedy ich nedokážu zvládnuť, nakoľko sú nedisciplinovaní a problémoví. Za najväčší problém považujú učitelia verbálnu agresiu žiakov. V súčasnosti nie je výnimkou, keď žiak, ktorý vulgárne nadáva spolužiakom, sa hanlivo vyjadruje i k učiteľom. Učitelia pri riešení takýchto prípadov sú často neúspešní. Odborníci však apelujú, že učitelia v takýchto prípadoch nesmú „poľaviť“ a nezvyknúť si na nadávky žiakov. Aby učitelia boli v riešení týchto prípadov úspešní, je potrebné, aby pochopili správanie žiakov, spoznali ich svet a porozumeli ich videnie sveta. „Dôležité je uvedomiť si, že ich problémové správanie nie je problémom, ale len prejavom nesprávnych záverov, ktoré si žiak utvoril, je to riešenie problému, na ktoré prišiel on sám.“ (Reháková, M., 2007, s. 22) Žiak svojím agresívnym a vulgárnym správaním sleduje rozmanité ciele, preto je potrebné, aby ich vedel učiteľ rozoznávať a vedel vhodne vysvetliť.

Je potrebné aby učiteľ spoznal svojich žiakov, predvídal ich reakcie a bol pripravený na ich verbálne útoky. K. Čechová navrhla nasledovné základné všeobecné postupy pre učiteľov pri riešení verbálnej agresie v školách:

- *Udržiavať rešpekt vo vzťahu* – má byť jednoznačné kto je učiteľ a kto je žiak, učiteľ si musí stáť za svojimi názormi;
- *Nenechať sa vyprovokovať a zachovať pokoj* – učiteľ má byť vo všetkých situáciách pokojný, nakoľko pod vplyvom emócií nekoná logicky;
- *Neponižovať žiaka, neodplácať sa zlým* – učiteľ má byť žiakom príkladom, mal by ovládať svoje emócie a nenechať žiakov vyprovokovať ho ponižovaniu;
- *Odmietnuť zapojiť sa do boja o moc* – učiteľ by mal vystihnúť správny moment, kedy má ustúpiť počas konfrontácie so žiakom a mal by vedieť pri konfrontácii so žiakom používať „zastieracie“ manévry (napr. zmena témy);
- *Priznať žiakovu moc* – učiteľ by si mal uvedomiť si, že neprinúti žiaka proti jeho vôli;
- *Nevnímať žiaka ako problémového* – učiteľ by sa nemal zameriavať na osobnosť žiaka, ale na jeho správanie a konanie (K. Čechová, 2006 citovaná podľa Rehákovéj, M., 2007, s. 23 –24).

M. Bieliková et al. (2007) z Ústavu informácií a prognóz školstva v roku 2006 uskutočnila v nadväznosti na kampaň Rady Európy All different – all equal a na základe požiadavky Ministerstva školstva Slovenskej republiky výskum násilia a prejavov intolerancie žiakov na základných a stredných školách v Slovenskej republike. Otázky pre respondentov sa týkali i násilia žiakov voči učiteľom, kde až 69,7 % žiakov druhého stupňa základných škôl a stredných škôl priznáva, že videli ako žiaci aplikujú vo svojom správaní k učiteľom prejavy ako napr. irónia, výsmech, hanlivé a vulgárne nadávky, pričom v nižšom počte boli respondenti svedkami situácií, v ktorých sa žiaci učiteľom vyhrážali, ničili ich osobné veci, fyzicky ich napádali, vymáhali od nich veci alebo ich dokonca sexuálne obťažovali. V amerických školách sú útoky na učiteľov častejšie ako na Slovensku i v okolitých štátoch. Avšak, dnes i na Slovensku nie sú ojedinelé fyzické útoky žiakov či ich rodičov na učiteľov. Svedčia o tom výsledky nášho výskumu, zameraného na násilie žiakov voči učiteľom v základných i stredných školách v rokoch 2008 až 2010. Cieľom bolo zistiť aktuálny stav na základných a stredných školách v oblasti násilia na učiteľov zo strany žiakov, zistiť formy násilných prejavov na učiteľov a postoj vedenia škôl pri riešení danej problematiky. Zároveň sme zisťovali názory samotných učiteľov na násilie žiakov voči nim a názory učiteľov na

možnosti ochrany ich osoby pred možným násilím žiakov zo strany vlády a školy. Z výsledkov môžeme konštatovať, že zvýšené násilie zo strany žiakov voči učiteľom v našich školách je súčasná realita a neustále narastá, nakoľko viac ako polovica respondentov odpovedalo, že sa stretli počas svojej praxe s niektorým z násilných prejavov uvedených v našom dotazníku. Učitelia si uvedomujú, že sa násilie zo strany žiakov voči nim dvíha, tak ako sa zvyšuje násilie a agresia všeobecne v spoločnosti. V základných školách respondenti vykazovali mierne viac prípadov násilného správania sa žiakov voči učiteľom ako v stredných školách. Verbálnu agresiu ako najčastejší negatívny prejav žiakov voči učiteľom potvrdila prevažná väčšina respondentov: hanlivé nadávky 23 %, posmievanie sa 25 %, klamstvá 47 %, nemilé žarty 14,5 %, ohováranie 8,5 %, vyhrážanie sa fyzickým napadnutím 10 %. Medzi ďalšie najčastejšie negatívne prejavy žiakov voči učiteľom respondenti uviedli: nadradovanie sa nad učiteľom, vytváranie skupiny na sociálnej internetovej stránke s menom učiteľa, arogantné správanie, provokácia, absolútna ignorácia učiteľa, ignorácia známky a napomínania učiteľa, nepozdravenie učiteľov, tykanie učiteľom, oslovovanie učiteľov menom, nahrávanie a fotenie si učiteľov na mobil, hraná provokácia, vynucovanie si svojich práv vysvetlených po svojom a špekulovanie, nerešpektovanie učiteľa ako autority, neúcta k učiteľovi, tendencie rozprávať sa s učiteľom ako s kamarátmi, benevolentný prístup k učeniu a plneniu si povinností, odmietanie odpovedať z učebnej látky, nenosenie si pomôcok a domácich úloh, používanie vulgarizmov voči žiakom a učiteľom a podobne. 39 % respondentov sa cíti voči svojim žiakom bezmocní a nevedia si s nimi poradiť. 60 % respondentov potvrdilo, že dnešní žiaci v porovnaní s minulosťou majú oveľa menší rešpekt voči učiteľom a viac voči nim vykazujú násilie a agresivitu. Spoločenské vnímanie učiteľského povolania sa rokmi rapídne zmenilo a v súčasnosti učitelia spoločensky upadajú.

V krajine sa zmenil spoločenský systém, spoločenské zmýšľanie, vznikli nové zákony, ktoré špecifikujú práva a povinnosti žiakov i učiteľov. Mení sa vzťah a správanie sa detí a mládeže voči všetkým dospelým. 7,5 % respondentov uviedlo, že sa stretli i s násilnými prejavmi rodičov žiakov voči nim, kde časté útoky zo strany rodičov sú typu hanlivých slov a nadávok voči nim, obvinenia zo „zasadnutia“ si na ich dieťa, vyhrážania sa a sťažovania sa u riaditeľa školy. V spoločnosti v posledných rokoch klesá postavenie učiteľov. Respondenti potvrdili, že školy podnikajú určité preventívne opatrenia na elimináciu šikanovania žiakov



v školách. Avšak 36 % respondentov uviedlo, že ich samotných škola neinformuje o možnostiach prevencie pred možným násilím alebo o obrane pred útočníkom a 39 % respondentov nevie o tom, že by škola učiteľov určitým spôsobom o možnostiach prevencie informovala. Respondenti však pomoc pred možným násilím zo strany žiakov neočakávajú len od samotnej školy, ale ako uviedli i od rodičov problémových žiakov, od školských psychologov, od klinických psychologov, od výchovných poradcov, od špeciálnych pedagógov, od vedenia školy, od ostatných učiteľov, od spoločnosti ako takej – od jej postojov voči učiteľom, od vlády a zákonov, od Ministerstva školstva Slovenskej republiky, od vyšších územných celkov a podobne. Otázku týkajúcu sa zavedenia statusu verejného činiteľa učiteľom sme dali zámerne, nakoľko tento návrh získal v našej spoločnosti mnoho zástancov, ale boli i tí, ktorí v ňom videli nedostatky. Z výsledkov vyplýva, že 69 % respondentov bolo zástancom daného návrhu vlády a súhlasili by s jeho prijatím, nakoľko si uvedomujú, že v súčasnosti sa často dostávajú do situácie, kedy musia vyšetrovať v školách rôzne prípady a často nahradzujú výchovu rodičov žiakov. Ostatní respondenti však uviedli, že daný návrh by neprijali a nemysli si, že práve to by bolo správne riešenie na zlepšenie situácie v školstve. Učitelia často upozorňovali nielen na násilné správanie niektorých žiakov, ale i na netaktné správanie zo strany rodičov, kolegov a vedenia. Necítia sa vo svojej pozícii príjemne, keď sú ovplyvnení nariadeniami vedenia s ktorými sa nestotožňujú, alebo sú vo svojej práci napádaní rodičmi žiakov, ktorí sa im posmievajú, hanlivo nadávajú a neprávom sa vo všetkom zastávajú svojich detí. Rodičia javia malý záujem o študijné výsledky a správanie svojich detí, nerešpektujú rodičovské združenia a nepripúšťajú si fakt, že ich dieťa má vo svojom správaní vážne problémy. Nedostatočná spolupráca rodičov problémových žiakov je prvým negatívnym bodom v prevencii voči násiliu na školách. Veľké negatívum vidíme v nízkej informovanosti pedagógov na školách o možnostiach prevencie pred možnými útokmi žiakov a o možnostiach obrany pred útočníkmi. Učitelia našich škôl sa necítia byť dostatočne informovaní, ako postupovať v prípade násilného prejavu zo strany žiakov, či rodičov a ako tomu predchádzať. Nevidia snahu zo strany vedenia spolupracovať a komunikovať na otázku násilia žiakov, nakoľko pociťujú, že vedenie to verejne riešiť nechce z hľadiska rizika zníženia reputácie školy. Je to však správne? Nedostávame sa týmto postojom do tzv. „začarovaného“ kruhu, ktorý sa nikdy nevyrieši? Myslíme si, že vedenie

a škola celá by mali byť otvorení v otázke riešenia či prevencie násillia a v pomoci žiakom či učiteľom pri riešení týchto negatívnych javov. Z výsledkov konštatujeme, že učelia vo veľkej miere očakávajú pomoc i zo strany vlády a ministerstva školstva. Očakávajú určité pevné a dané kroky, ktoré by ich chránili pred možným násillím. Väčšina našich respondentov pozitívne reagovala na návrh vlády o zavedení statusu verejného činiteľa učiteľom. Sme presvedčení, že vláda a ministerstvo školstva by mali vyvíjať viac iniciatívy a vkladať viac úsillia do komunikácie a spolupráce s konkrétnymi aktérmi vyučovacieho procesu a školského prostredia – s učiteľmi, s pedagógmi a so žiakmi. Všetky prípady, ktoré sa udiali v našich školách sa stávajú výstrahou pre spoločnosť, že dnešné deti a mládež sú čoraz viac brutálnejšie. Prejavy šikanovania vykazujú nielen k svojim rovesníkom, ale i k dospelým, k svojim učiteľom a rodičom, ktorí by mali pre nich predstavovať pozitívny vzor a určitú autoritu.

#### **Zoznam bibliografických odkazov:**

- ANTONIČOVÁ, I., DROTÁROVÁ, E. 2007. *Niektoré prieskumné zistenia mobbingu na pracoviskách*. In *Psychologická revue*. roč. 2, 2007, s. 56-77. ISBN 978-80-8068-912-4.
- BENŇO, P. 2003. *Můj šéf, můj nepřítel*. Praha: ERA, 2003. 182 s. ISBN 80-86517-34-9.
- BIELIKOVÁ, M. et. al. 2007. *Násillie a prejavy intolerancie na základných a stredných školách*. In *Ústav informácií a prognóz školstva*. (cit. 2010-01-16). Dostupné na internete: <http://www.prevenciasikanovania.sk/?mod=odbornici--prieskumy-sk--nasillie-a-prejavy-intolerancie-na-skolach&PHPSESSID=b230461a0e47686a2649ee570efa3ba0>
- BOHONYOVÁ, M. 2007. *Násillie v školách*. In *Rodina a škola*, roč. 55, 2007, č. 3, s. 7.
- BULLYING.ORG. 2003. *What is bullying? Why do people bully?* (cit. 2010-01-27). Dostupné na internete: <http://www.bullying.org/public/main.cfm?content=1059>
- ČEČETKA, J. *Predvídanie negatívnych momentov v profesii budúcimi učiteľmi*. In *Pedagogická revue*, roč. 59, č. 1, 2007, s. 68 – 74. ISSN 1335-1982.
- DIAZ, M. K. 2007. *Klíma a násillí v českých školách: neslušné chování žáků vůči učitelům*. In *Pedagogická orientace*, roč. 17, č.2, s. 47 – 52. ISSN 1211-4669. ISSN 0231-6269.

- DROBNÝ, P. 2004. *Násilie na učiteľov základných škôl*. (Diplomová práca). Bratislava : Pedagogická fakulta UK v Bratislave.
- EYEROVÁ, L., EYER, R. 2000. *Jak naučiť děti hodnotám*. Praha : Portál, 2000. 156 s. ISBN 80-7178-360-9.
- FISCHER, A. 2009. *Násilí na střední škole – čerstvá osobní zkušenost*. In *Česká škola*. (cit. 2010-02-11). Dostupné na internete: [http://www.ceskaskola.cz/2009\\_03\\_24\\_archive.html](http://www.ceskaskola.cz/2009_03_24_archive.html)
- GLUCHMANOVÁ, M. 2007. *Agresivita a násilie školskej mládeže na Slovensku v kontexte učiteľskej etiky*. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 16, č. 4, s. 1 – 7. ISSN 1335-0404.
- HORVÁTH, H. 2001. *Mobbing – šikanovanie na pracovisku*. In *Rodina a škola*, roč. 49, č. 8/9, s. 12.
- KAFKA, J. 2001. *Násilie – paradoxný fenomén 20. storočia a ako ďalej?* In *Psychiatria*, roč. 8, č. 4, s. 151 – 155. ISSN 1338-0842.
- KARIKOVÁ, S., ŠIMEGOVÁ, M. 2005. *Rodinné prostredie iniciátorov šikanovania*. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 14, č. 2, s. 19 – 22. ISSN 1335-0404.
- KARIKOVÁ, S., 2011. *Dôsledky mobbingu na učiteľov*. In *Kognitívne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie v prevencii šikanovania na základnej škole.*, s. 41-52. ISBN 978-80-8082-420-4.
- Každý desiaty učiteľ sa stal terčom násilia. 2008. In *aktuality.sk*. (cit. 2010-02-12). Dostupné na internete: <http://www.aktuality.sk/clanok/116730/kazdy-desiaty-ucitel-sa-stal-tercom-nasilia/>
- KOMOROVSKÁ, V. 2005. *Násilie na školách*. In *Rodina a škola*, roč. 53, č. 3, s. 14 – 15. ISSN 0231-6269.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času*. Bratislava : Vydavateľstvo UK, 2004. 308 s. ISBN 80-223-1930-9.
- KYRIACOU, CH. 2004. *Klíčové dovedenosti učiteľa. (Cesty k lepšiemu vyučavaniu)*. Praha : Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
- LABÁTH, V. et. al. 2001. *Riziková mládež*. Praha : SLON, 2001. 157 s. ISBN 80-85850-66-4.
- MANNIOVÁ, J. 2004. *Kapitoly z pedagogiky I*. Bratislava : Luspress, 2004 168 s. ISBN 80-968956-2-1.

- MANNIOVÁ, J. 2008. *Učiteľ v procese výchovy a vzťahov*. Ivanka pri Dunaji : AXIMA, 2008. 198 s. ISBN 978-80-969178-5-3.
- MARTÍNEK, Z. 2009. *Agresivita a kriminalita školskej mládeže*. 1. vyd. Praha : Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. 2002. *Krizové situácie v rodině očima dítěte*. Praha : Grada, 2002. 127 s. ISBN 80-2470-332-7.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. 1998. *Mládež a delikvence*. Praha : Portál, 1998. 333 s. ISBN 80-7178-226-2.
- ONDREJKOVIČ, P. 1997. *Negatívne stránky individualizácie mládeže*. Bratislava : PdF UK, 1997. 101 s. ISBN 80-88868-17-3.
- ONDREJKOVIČ, P. et. al. 2000. *Sociálna patológia*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 2000. 270 s. ISBN 80-224-0616-3.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha : Portál, 1998. 336 s. ISBN 80-7178-252-1
- REHÁKOVÁ, M. 2007. *Násilie v profesii učiteľa*. (Diplomová práca). Bratislava : Pedagogická fakulta UK v Bratislave.
- REPA, M., TELIŠČÁKOVÁ, D. 2009. *Škola ako rizikové pracovisko?* In *Žurnál*. (cit. 2010-02-12). Dostupné na internete:  
[http://www.izurnal.sk/index.php?option=com\\_content&task=view&id=3056&Itemid=89](http://www.izurnal.sk/index.php?option=com_content&task=view&id=3056&Itemid=89)
- ROHN, T., KARIKOVÁ, S. 2007. *Mobbing – šikanovanie zamestnancov na školách*. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 16, č. 4, s. 1 – 5. ISSN 1335-0404.
- ŘÍČAN, P. 1998. *Agresivita a šikanovanie medzi deťmi*. Bratislava : EDUCATIO, 1998. 85 s. ISBN 80-967532-2-3.
- SCHUBERT, L. 1967. *Problémy s kriminalitou mládeže*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 1967. 160 s. ISBN 80-86008-74-6.
- TAMÁŠOVÁ, V. 2006. *Teória a prax rodinnej edukácie*. Bratislava : SAPIENTIA, 2006. 210 s. ISBN 80-89229-01-8.
- TAMÁŠOVÁ, V. 2008. *Rodina a škola ako kriminogénny faktor*. Bratislava : LINGOS, 2008. 66 s. ISBN 978-80-89328-00-0.

VACEK, P. 2008. *Rozvoj morálneho vedomí žáku*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-807367-386-4.

ZÁKON č. 317/2009 Z. z. 1. novembra 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

**Mgr. Zuzana Šulganová**

**Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,**

**Ústav pedagogických štúdií**

**Moskovská 3, 813 34 Bratislava**

**sulganova@fedu.uniba.sk**

## **DIDAKTICKÉ KOMPETENCIE V KONTEXTE PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY UČITEĽA**

**Valentína Šuťáková, Janka Ferencová**

**Abstrakt:** V príspevku sa zaoberáme charakteristikou didaktických kompetencií učiteľa ako súčasťou jeho profesijných kompetencií. Bližšie operacionalizujeme didaktické kompetencie a poukazujeme na možnosti ich rozvoja v príprave študentov vychádzajúc z empirického prieskumu zameraného na mapovanie kvality vybraných zručností študentov učiteľstva.

**Kľúčové slová:** kompetencie, profesijné kompetencie učiteľa, didaktické kompetencie, pregraduálna príprava

**Abstract:** In our contribution we characterize didactic competencies of a teacher as a part of professional competencies. We suggest the possibilities of the development of didactic competencies in pregradual preparation of students. We appear from empirical exploration centered on mapping the quality of didactic competences of students.

**Key words:** competencies, professional competences of teachers, didactic competencies, pregradual preparation

### **Úvod**

V posledných rokoch prešlo naše školstvo výraznými zmenami, ktoré sa dotkli aj vysokoškolskej prípravy učiteľov. Reforma školy priniesla so sebou zvýšené požiadavky na prácu škôl ale i jednotlivých pedagógov. Tieto požiadavky vyplývajú predovšetkým z nového školského zákona o výchove a vzdelávaní (Zákon 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov), ktorý umožňuje školám tvorbu vlastných školských vzdelávacích programov. Ich príprava a následná realizácia vyžaduje od manažmentu školy i každého pedagóga tvorivý, aktívny a iniciatívny prístup, pozitívny postoj k zmenám a ochotu neustále sa vzdelávať. Aby činnosť učiteľov, v zmysle nových

požiadaviek a potrieb, bola efektívna a aby svoje úlohy dokázali zvládať bez väčších problémov, je potrebné vypracovať dôsledný model profesijných kompetencií učiteľa a systém profesijných štandardov, ktorý by vychádzal zo serióznych výskumov mapujúcich reálnu výchovno – vzdelávaciu činnosť učiteľov ale i ďalšie činnosti, ktoré učiteľ vykonáva v oblasti svojej pedagogickej praxe o vlastného sebarozvoja. Takýto model profesijných kompetencií a profesijných štandardov by mal slúžiť tak pre oblasť ďalšieho vzdelávania a sebazvedávania učiteľov ako aj pre oblasť pregraduálneho vzdelávania. Vysokoškolská príprava budúcich učiteľov by mala byť koncipovaná tak, aby umožnila študentom osvojiť si jednotlivé profesijné kompetencie dôležité pre výkon ich povolania z hľadiska súčasných i budúcich potrieb a požiadaviek kladených na ich prácu a osobnostný rozvoj.

### **Profesijné kompetencie učiteľa**

Skôr než sa budeme zaoberať didaktickými kompetenciami učiteľa a ich rozvojom v podmienkach pregraduálnej prípravy, stručne sa pozrieme na problematiku profesijných kompetencií učiteľa .

V r.2009 bol prijatý zákon 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Podľa tohto zákona pedagogický zamestnanec sa chápe ako fyzická osoba, ktorá vykonáva pedagogickú činnosť. Pedagogickú činnosť definuje ako súbor pracovných činností vykonávaných priamou výchovno – vzdelávacou činnosťou, ktorou sa uskutočňuje školský vzdelávací program a ostatnými činnosťami s ňou súvisiacimi. Tieto ďalšie činnosti by mal ustanoviť zamestnávateľ v pracovnom poriadku. Predmetný zákon bližšie nešpecifikuje jednotlivé činnosti. Stručne sa k nim vyjadruje pri charakteristike jednotlivých kariérových stupňov a pozícií. Tento zákon mali doplniť profesijné štandardy, ktoré by konkrétne popisovali kompetencie pedagogických zamestnancov vo vzťahu k jednotlivým kariérovým stupňom a pozíciám. Návrhy štandardov boli postupne publikované v Pedagogických rozhľadoch, ale legislatívne táto problematika ešte stále nie je doriešená. Pre pregraduálnu prípravu sú dôležité najmä kompetencie začínajúceho pedagóga, pretože práve tie by mali slúžiť ku koncipovaniu učiteľských študijných programov predovšetkým v oblasti ich odbornej, pedagogickej a psychologickéj prípravy. Avšak aj systém profesijných

kompetencií učiteľov by mal mať komplexnejší charakter a reflektovať aktuálne potreby pedagogickej praxe. Dnešný učiteľ musí okrem štandardných činností súvisiacich s plánovaním, realizáciou a hodnotením výchovno – vzdelávacej činnosti vykonávať celý rad ďalších, súvisiacich s vypracovaním a realizáciou školského vzdelávacieho programu. Mal by participovať na vytváraní koncepcie školy, podieľať sa na procese evalvácie a autoevalvácie školy, aplikovať kompetenčný model rozvoja žiaka vo svojom predmete, neustále sa vzdelávať a rozvíjať, využívať moderné didaktické prostriedky, plniť rolu poradcu vo vzťahu k žiakom i rodičom, podporovať procesy učenia sa žiakov, spolupracovať s ostatnými učiteľmi a i. Toto bol len malý výpočet činností, ktoré súvisia s prácou učiteľa. Hovoríme o nich aj preto, že je to jeden z možných prístupov k vytváraniu modelov profesijných kompetencií a profesijných štandardov, ktorý sa uplatňuje v teórii a praxi .

V slovenčine sa pojem kompetencia používa v dvoch významoch. Prvý chápe kompetencie ako súbor právomocí, povinností, rozsah pôsobnosti človeka, odborníka, organizácie, riadiaceho orgánu, ktoré sú potrebné na výkon povolania či funkcie. (Obdžálek, Horváthová 2004). Druhý význam zdôrazňuje viac vnútornú kvalitu človeka, jeho schopnosť vykonávať nejakú činnosť, vedieť ju vykonávať, byť v príslušnej oblasti kvalifikovaný. (Kubeš a kol. 2004). Tento druhý význam pochádza najmä z anglosaského prostredia a rozvíjal sa pod vplyvom manažérskej literatúry. Vo Veľkej Británii bol vytvorený pojem „competence“ ako súčasť procesu vytvárania štandardov pre Štátny škótsky systém odbornej kvalifikácie – ide o štandardy pre výkon jednotlivých povolání – profesijné štandardy. Takéto chápanie je späté s prácou a konkrétnymi činnosťami viažucimi sa na určitú profesiu. Práve takéto ponímanie pojmu kompetencia sa aj u nás využíva pri koncipovaní modelu profesijných kompetencií učiteľa a profesijných štandardov.

V súlade so Švecom (2002, s.181) môžeme **kompetenciu** chápať ako komplexnú účelovú vlastnosť jednotlivca „vykonávať“ špeciálne úlohy potrebné na uspokojivé plnenie špeciálnych požiadaviek alebo nárokov osobitých situácií pri výkone odborných pracovných funkcií a iných hlavných mimopracovných aktivít a sociálnych rolí, zahŕňa praktické znalosti, spôsobilosti, postoje a iné kvality osobnosti. Súhrne pod pojem kompetencie spadajú: 1. *kognitívne* (predovšetkým vedomosti, poznatky), 2. *afektívne* (motívy, postoje, charakterové vlastnosti), 3. *konatívne* (zručnosti, schopnosti, návyky ) zložky osobnosti.



## **Štruktúra profesijných kompetencií učiteľa**

Profesijnú kompetenciu je možné chápať ako komplexnú schopnosť k úspešnému vykonávaniu svojej profesie. Ako sme už uviedli, jej súčasťou sú vedomosti, zručnosti, postoje, hodnoty, motívy a vlastnosti osobnosti, ktoré sa prejavujú v určitom charakteristickom spôsobe správania a ovplyvňujú úroveň výkonu a činnosti. Spôsob správania učiteľa ovplyvňujú aj ďalšie faktory: skúsenosti učiteľa, spôsob myslenia, štýl vyučovania, učiteľove poňatie výučby, schopnosť sebareflexie a i. V našej i zahraničnej literatúre sa stretneme s viacerými modelmi profesijných kompetencií učiteľa.

Rubagottiová a kol. (1995, In Kostrub 2003) definujú štruktúru profesionality pedagóga nasledovne: pedagóg má disponovať vysokou komplexnosťou osobnosti a veľkou zodpovednosťou, má mať dokonale rozvinutý potenciál kultúrnych, pedagogických, psychologických, didaktických a metodologických kompetencií, ma byť senzibilný, má byť pohotový v edukačných vzťahoch, má mať osobný záväzok voči profesii, ktorú vykonáva a voči jemu zvereným deťom, akceptovať kolegov a stavať na kolegiálnosti, disponovať autentickou profesionalitou, charakterizovanou predovšetkým: oblasťou kultúrnou, pedagogickou, psychologickou a konatívnou, odbornou orientovanosťou v edukačných procesoch, pedagogicko-didaktických aktivitách, atď. počiatočnou prípravou na úrovni magisterského – vysokoškolského stupňa.

Takáto charakteristika štruktúry profesionality nie je komplexná. Niektoré aspekty sú charakterizované veľmi všeobecne, iné zase príliš konkrétne a odtrhnuté zo širšie ponímanej kompetencie (akceptovať kolegov a stavať na kolegiálnosti, senzibilita). Pri vytváraní modelov kompetencií učiteľov je potrebné vychádzať jednak zo samotného chápania pojmu kompetencie, jednak z roly učiteľov, ktoré súvisia s ich prácou, ale tiež z činnosti učiteľa súvisiacich s prípravou, realizáciou a hodnotením edukačného procesu.

Inšpiratívne v tomto smere môže byť členenie podľa Helusa (1995, In Kasáčová 2002), ktorý uvádza tieto kompetencie.

1. Odborno-predmetové – ide o kompetencie vo vedeckých základoch daných predmetov.

2. Psychologické – kompetencie v spôsoboch pohľadov na žiakov a študentov z hľadiska ich vekových a individuálnych zvláštnosti možnosti i bariér rozvoja, vytvárania vzťahov a postojov k hodnotám a i.
3. Pedagogicko-didaktické – kompetencie v postupoch práce s učivom, tak aby sa toto učivo – pretváralo na informovanosť a spôsobilosť osobnosti myslieť v danej oblasti, vytvárať si názory, diskutovať, ďalej sa samostatne orientovať a a pod.
4. Komunikatívne – tzv. kompetencie vo vytváraní vzťahov a pospolitosti medzi učiteľom a žiakmi a medzi žiakmi navzájom, vo vytváraní klímy súžitia, v rozvíjaní základov občianskej spolupatričnosti a pod.
5. Riadiace (pedagogicko-manažérske) tzv. kompetencie v realizácii možnosti využívať vzdelávaciú potencialitu obce a uplatňovať záujmy školy (triedy, detí) v obci, uvádzať deti do širších súvislostí reálneho života okolia a vnášať tento život do diania školy (triedy).
6. Poradenské a konzultatívne – najmä vo vzťahu k rodičom.
7. Plánovacie a pre projektovanie stratégií – pre výchovno-vzdelávaciú prácu so žiakmi a študentmi, podieľať sa na tvorbe programov školy, tlmočiť ich verejnosti a obhájiť ich.

Podobnú štruktúru uvádza aj Spilková (2004), ktorá zároveň zdôrazňuje, že ťažisko profesionálnych kompetencií učiteľov sa presúva **z odborovo-predmetových** ku kompetenciám **pedagogickým a psychodidaktickým** (zručnosti vytvárať priaznivé podmienky pre učenie – vytváranie priaznivej sociálnej klímy, aktivizácia a motivácia žiakov, zručnosti riadiť procesy učenia – individualizovať ich z hľadiska času, tempa, hĺbky, miery pomoci, interpretovať učivo a pod.)

Z ďalších kompetencií zdôrazňuje – **komunikačné** (dôležité nielen pre komunikáciu s deťmi, ale aj s kolegami, rodičmi, nadriadenými, zástupcom obce, sociálnym partnerom), **organizačné a riadiace** (napr. schopnosť plánovať a projektovať svoju činnosť, riadiť učebné procesy, organizovať edukačný proces, atď.), **diagnostické a intervenčné** (napr. schopnosť diagnostikovať učebné kompetencie žiakov, ich záujmy, problémy, snažiť sa a vedieť žiakom pomôcť), zručnosti **poradenské a konzultatívne** (vo vzťahu k deťom i rodičom) a zručnosti **sebareflexie a vlastnej činnosti**.

O ucelenejšiu štruktúru sa pokúsil vo svojej práci aj Švec (1999) a vytvoril nasledovný model kompetencií.

1. Kompetencie k vyučovaniu a výchove: psychopedagogické kompetencie, komunikačné kompetencie, diagnostické kompetencie.
2. Osobnostné kompetencie – ako napr. zodpovednosť učiteľa za svoje pedagogické rozhodnutia a za dôsledky ich praktickej realizácie v pedagogickej komunikácii, tvorivosť, empatia, autenticita, schopnosť akceptovať seba a iných a i.
3. Rozvíjajúce kompetencie: adaptívne kompetencie, informačné kompetencie, výskumné kompetencie, sebareflexívne kompetencie, autoregulatívne kompetencie.

Vyššie uvedené koncepcie zohľadňujú jednotlivé roly a funkcie učiteľa, pričom okrem tradičných funkcií berú do úvahy aj nové roly, v ktorých sa učiteľ ocitá.

Zaujímavý pohľad na problematiku kompetencií učiteľa môžeme nájsť v práci Kasáčovej a Kosovej (2006). Pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa vychádzajú autorky z interakčného modelu edukácie. Kompetencie učiteľa členia na tri základné široko koncipované skupiny (dimenzie): 1. kompetencie orientované na žiaka, na jeho vstupné charakteristiky a podmienky rozvoja, 2. kompetencie orientované na edukačný proces, ktoré možno ďalej členiť na: -kompetencie na mediáciu obsahu edukácie, jeho didaktickú transformáciu pre potreby vyučovania a učenia sa žiaka (obsahy a interakcie); kompetencie na vytváranie podmienok edukácie, kompetencie na ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiakov, 3. kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa.

Komplex profesijných kompetencií učiteľa je vymedzený v podobe profesijných štandardov pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov. V Návrhu profesijných štandardov (2008) sú uvedené nasledovné kompetencie:

1. kompetencie týkajúce sa žiaka: identifikovať individuálne a vývinové charakteristiky žiaka, identifikovať psychické a sociálne faktory jeho učenia sa, identifikovať sociokultúrny kontext učenia sa žiaka,
2. kompetencie týkajúce sa edukačného procesu: riadiť vyučovací proces – ovládať obsah predmetu, plánovať a projektovať vyučovanie, stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka, uskutočniť psychodidaktickú analýzu učiva, výber a realizácia

vyučovacích metód a foriem, hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka, vytvárať podmienky vyučovacieho procesu – vytvárať pozitívnu klímu triedy, vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania, ovplyvňovať osobnostný rozvoj žiaka – ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka, rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiakov, prevencia a náprava sociálno-patologických javov a porúch správania sa žiaka,

3. kompetencie týkajúce sa sebarozvoja učiteľa: profesijný rast a sebarozvoj, schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou. (podľa: Porubská, Šnídlová, Valica, 2008).

### **Didaktické kompetencie v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva**

Z vyššie uvedených modelov je zrejmé, že paleta spôsobilostí učiteľa je široká, rovnako ako aj spektrum ich vzájomných kombinácií vytvárajúcich modely profesijných kompetencií. V kontexte zamerania témy článku, predmetom nášho záujmu je predovšetkým oblasť didaktických kompetencií učiteľa, resp. didaktických zručností ako merateľného jadra didaktických kompetencií (Šuťáková, Ferencová, 2010). Didaktické kompetencie, ktoré rôzni autori označujú aj ako psychodidaktické, či kompetencie týkajúce sa edukačného procesu, je možné chápať nasledovne:

V kognitívnej oblasti ide o súhrn vedomostí z psychológie, didaktiky a iných príbuzných vedeckých disciplín, poznanie teórie vzdelávania a stratégie rozvoja žiaka, o súhrn vedomostí z manažmentu triedy.

V afektívnej oblasti znamenajú schopnosť učiteľa uvedomovať si potrebu vzdelávať sa v tejto oblasti, vytvárať si vlastné názory na jednotlivé didaktické teórie a prístupy, mať pozitívny postoj k inováciám v oblasti vzdelávania .

V konatívnej oblasti zahŕňajú predovšetkým schopnosť vedieť plánovať, organizovať, riadiť, kontrolovať a hodnotiť vyučovací proces, jeho priebeh a výsledky. Napr.: mať schopnosť didaktickej analýzy učiva – identifikovať všeobecné a špecifické ciele vo vzťahu k učivu a vekovým a individuálnym charakteristikám žiakov, vedieť zvoliť adekvátne formy, metódy a didaktické prostriedky, vedieť aplikovať kompetenčný model rozvoja žiaka

v rámci svojho predmetu, využívať medzipredmetové vzťahy, vedieť motivovať žiakov a podporovať procesy učenia sa a i.

V prieskume, ktorý sme uskutočnili v akademickom roku 2009/2010 nás zaujímalo, aká je úroveň uvedených zručností u študentov učiteľstva. S týmto zámerom sme uskutočnili prieskum, ktorého cieľom bolo zmapovať kvalitu vybraných didaktických zručností študentov 3. ročníka FHPV, FŠ a FF PU v Prešove učiteľských študijných programov.

Vo vzťahu k cieľu prieskumu sme si stanovili nasledovný problém:

Aká je kvalita vybraných didaktických zručností študentov 3. ročníka FHPV a FF PU učiteľských študijných programov?

Vychádzajúc z cieľa a problému prieskumu, našou úlohou bolo: zmapovať schopnosť študentov uskutočniť didaktickú analýzu učiva (uskutočniť medzipredmetovú, operačnú a pojmovú analýzu učiva); zmapovať schopnosť študentov na základe didaktickej analýzy učiva vymedziť špecifické ciele výučby, metódy, didaktické prostriedky vyučovania; zmapovať schopnosť študentov transformovať učivo do komunikačnej podoby.

Prieskum sme realizovali na vzorke 200 študentov učiteľstva 3. ročníka FHPV, FŠ a FF PU, ktorí absolvovali Všeobecnú didaktiku. Vzorku sme získali dostupným výberom. Výber vzorky bol podmienený jednak jej dostupnosťou, jednak tým, že išlo o študentov, ktorí v rámci svojho štúdia už absolvovali výučbu Všeobecnej didaktiky. Na získanie údajov sme použili metódu analýzy produktov činností študentov (prípravy na vyučovacie hodiny). Sledované didaktické zručnosti sme rozdelili do nasledovných kategórií:

1. formulácia cieľa (jasnosť, konkrétnosť, primeranosť vo vzťahu k žiakovi, primeranosť vo vzťahu k obsahu, orientácia na žiaka, na učiteľa, stanovenie kritéria výkonu);
2. didaktická analýza učiva (medzipredmetová analýza, operačná analýza, pojmová analýza);
3. výber vyučovacích metód, foriem a didaktických prostriedkov (primeranosť cieľu, primeranosť obsahu, primeranosť žiakom);
4. transformácia učiva do komunikačnej podoby (adekvátnosť komunikačnej formy učiva vo vzťahu k didaktickej analýze učiva).

## **Interpretácia výsledkov prieskumu didaktických kompetencií študentov učiteľstva**

V akademickom roku 2009/2010 boli u študentov 3. ročníka v rámci seminárov Všeobecnej didaktiky a Pedagogickej komunikácie analyzované prípravy na vyučovaciu hodinu, na základe čoho sme dospeli k nasledovným zisteniam:

Vo vzťahu k formulovaniu špecifických cieľov vyučovania:

Z maximálneho počtu 6 bodov študenti získali v priemere 3,5 boda. Najväčším problémom pri formulovaní špecifických cieľov výučby je splnenie požiadavky kontrolovateľnosti a merateľnosti cieľa. Prevažná väčšina študentov 57% nedokáže presne vyšpecifikovať kritérium výkonu, ktoré je dôležitou podmienkou hodnotenia (klasifikácie). 32% študentov nepoužíva aktívne sloveso a cieľ orientujú na učiteľa. Pozitívnym zistením je, že študenti dokážu formulovať ciele, ktoré sú podstatné vo vzťahu k základnému učivu a odrážajú kľúčové pojmy.

Vo vzťahu k didaktickej analýze:

Súčasťou príprav na vyučovanie, ktoré sme analyzovali, bolo: vymedzenie možnosti rozvíjať medzipredmetové vzťahy v rámci konkrétnej témy, vymedzenie myšlienkových operácií, ktoré sú u žiakov rozvíjané a vytvorenie pojmovej mapy ako výsledok pojmovej analýzy. Z celkového počtu bodov dosiahli študenti v priemere 1,9 boda, z toho 40 študentov získalo 3 body, 140 študentov 2 body a 20 študentov získalo 1 bod. Najväčším problémom pre študentov bolo uskutočniť pojmovú analýzu, schopnosť generalizovať, vytvárať zovšeobecnenia a vytvárať štruktúru učiva, ktorá naznačuje kľúčové pojmy, vzťahy medzi nimi, ale aj to, ako logicky správne sprístupniť učivo žiakom. Na základe uvedeného je možné konštatovať, že veľká časť študentov nedokáže efektívne pracovať s textom, pri jeho štúdiu uplatňuje učenie sa naspamäť, po častiach, bez schopnosti uchopiť text ako celok.

Vo vzťahu k metódam a didaktickým prostriedkom:

Pri výbere metód a didaktických prostriedkov získali študenti v priemere najvyšší počet bodov. Pozitívnym zistením je, že študenti dokážu voliť adekvátne vyučovacie metódy, priemerné skóre bolo 2,7 z maxima 3 body a vhodné didaktické prostriedky – priemerné skóre 2,9 boda. Vo vzťahu k vyučovacím metódam chceme zdôrazniť najmä snahu študentov voliť

aktivizačné metódy výučby a schopnosť pripraviť si vlastné didaktické prostriedky. Študenti prejavili schopnosť a snahu vzbudiť záujem u žiakov a vhodne ich motivovať.

Vo vzťahu k transformácii učiva do komunikačnej podoby:

Súčasťou analýzy príprav študentov na vyučovaciu hodinu bolo aj sledovanie toho, do akej miery komunikačná podoba učiva zodpovedá pojmovej analýze učiva – vysvetlenie základných pojmov a vzťahov medzi nimi v logickej nadväznosti a do akej miery zodpovedajú otázky a úlohy vybranej poznávacej roviny podľa Bloomovej taxonómie. Ako vyplývalo z vyššie uvedených zistení študenti majú značné problémy utvárať generalizácie, čo ovplyvňuje schopnosť vytvoriť logickú štruktúru učiva, čo sa následne odrazilo aj v pomerne nízkej schopnosti transformovať učivo do komunikačnej podoby. Väčšina študentov, až 64% nedokáže tvorivo, s využitím vyšších myšlienkových schopností spracovať a sprostredkovať učebný text žiakom. Uvedené sa odráža aj pri formulovaní otázok a úloh, ktoré sú zamerané najmä na nižšie kognitívne procesy ako je zapamätávanie a pochopenie, čiastočne aplikácia. Len 23% študentov dokázalo správne formulovať úlohy na vyšších úrovniach kognitívnych procesov. Domnievame sa, že do určitej miery za tento stav zodpovedá spôsob vyučovania, ktorým samotní študenti prešli, ako aj malý dôraz kladený na rozvíjanie učebných kompetencií žiakov v našich školách.

### **Rozvoj didaktických kompetencií v pregraduálnej príprave**

Na základe nášho prieskumu, rozhodli sme sa zmeniť koncepciu vyučovania samotného predmetu Všeobecná didaktika a následne aj štátnych skúšok. Tak výučbu, ako aj skúšky sme sa rozhodli orientovať viac aplikačne, podporiť u študentov schopnosť uplatniť teoretické poznatky v praktickej činnosti. Výučbu seminárov predmetu Všeobecná didaktika sme sa rozhodli zamerať viac na rozvíjanie didaktických zručností, prostredníctvom aplikácie teoretických vedomostí z didaktiky v prípravách študentov na vyučovaciu hodinu a následne vo výstupoch študentov realizovaných v rámci seminárov. Každý výstup je podrobený dôslednej analýze vybraného didaktického aspektu hodiny, resp. zhodnoteniu vybranej didaktickej zručnosti. V akademickom roku 2010/2011 sa nám podarilo presadiť aj zmenenú koncepciu štátnych skúšok z Pedagogiky pre študentov učiteľstva. Okrem teoretických otázok

sú študenti povinní pripraviť sa aj na aplikačné otázky z didaktiky. Na štátne skúšky prichádzajú s prípravami na vyučovacie hodiny, v ktorých preukážu svoju schopnosť transformácie teórie didaktiky do vyučovacieho procesu. Jednotlivé okruhy problémov, rozoberané v prípravách a výstupoch študentov na seminároch i v rámci príprav, s ktorými prichádzajú študenti na štátne skúšky sú nasledovné:

1. Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľom. Príprava učiteľa na vyučovaciu hodinu. Didaktická analýza učiva s aplikáciou na vybranú tému vyučovacej hodiny. Študent dokáže popísať etapy didaktickej analýzy učiva a konkretizovať jednotlivé kroky: ujasniť tému ako súčasť tematického celku – podľa učebných osnov; konkretizovať výsledok pojmovej analýzy – uviesť kľúčové slová, prípadne generalizácie alebo pojmovú mapu; konkretizovať operačnú analýzu a uviesť špecifické ciele vyučovacej hodiny; zvážiť možnosť výchovného využitia učiva a sformulovať afektívne ciele vyučovania; vymedziť možnosti vytvárania
2. medzipredmetových vzťahov; konkretizovať a zdôvodniť výber metód, organizačných foriem a didaktických pomôcok vzhľadom k téme a stanoveným cieľom.
3. Vyučovacia hodina ako základná organizačná forma vyučovania, typy vyučovacích hodín. Analýza jednotlivých fáz vyučovacej hodiny na konkrétnom príklade. Študent dokáže: analyzovať jednotlivé fázy vyučovacej jednotky: stručne popíše motivačnú, expozičnú, fixačnú aj diagnostickú časť hodiny; zdôvodní výber metód, organizačných foriem a didaktických prostriedkov vo vzťahu k téme a cieľom hodiny.
4. Ciele vyučovacieho procesu. Klasifikácia cieľov. Analýza požiadaviek na formulovanie špecifických edukačných cieľov na konkrétnom príklade. Študent dokáže: vysvetliť postup pri formulovaní špecifických cieľov a požiadavky kladené na formulovanie edukačných cieľov; sformulovať kognitívny, afektívny aj konatívny cieľ vyučovacej hodiny; určiť, na ktorej úrovni Bloomovej taxonómie je vzdelávací cieľ vymedzený.
5. Motivácia vo vyučovaní, motivačné metódy vyučovania, ich praktická aplikácia. Študent dokáže: pomenovať motivačné metódy použité v príprave; uviesť metodické odporúčania na využitie vybraných motivačných faktorov žiakov vo vyučovaní.
6. Monologické metódy vyučovania (výklad, opis, rozprávanie, prednáška). Praktická aplikácia zásad a prostriedkov vysvetľovania na konkrétnom príklade vyučovacej jednotky.



Študent dokáže: zdôvodniť výber metódy vo vzťahu k téme a stanoveným cieľom vyučovania; konkretizovať a vysvetliť možnosti aplikácie vybraných zásad a prostriedkov vysvetľovania témy vyučovacej hodiny.

7. Dialogické metódy vyučovania. Rozhovor vo vyučovaní, typy rozhovorov. Praktická aplikácia dialogickej metódy na vyučovaní. Študent dokáže: poukázať na vhodnosť využitia dialogickej metódy vo vyučovaní (zdôvodní výber metódy); konkretizovať a vysvetliť výber typov otázok v dialógu; na konkrétnych príkladoch poukázať na základné zásady kladenia otázok v rozhovore a na to, čomu je potrebné sa pri kladení otázok vyvarovať; konkretizovať, na ktorých úrovniach Bloomovej taxonómie sú otázky kladené (ktoré kognitívne funkcie sú u žiakov rozvíjané).

8. Názorno-demonštračná metóda vyučovania. Využitie didaktických prostriedkov na vyučovaní. Praktická aplikácia názorno-demonštračnej metódy vo vyučovaní. Študent dokáže: zdôvodniť vhodnosť použitia metódy; popísať postup pri demonštrácii; rozlíšiť, o akú demonštráciu ide; pri demonštrácii psychomotorických zručností popísať zásady realizácie metódy; konkretizovať, ktoré učebné pomôcky, prípadne didaktická technika boli použité.

9. Metóda práce s textom na vyučovaní. Praktická aplikácia metódy vo vyučovaní. Študent dokáže: zdôvodniť vhodnosť a význam použitia metódy; popísať metodický postup pri využití metódy.

10. Aktivizačné metódy vyučovania. Charakteristika a praktická aplikácia vybraných aktivizačných metód vyučovania vo vyučovacom procese. Študent dokáže: zdôvodniť vhodnosť a význam použitej metódy; porovnať prínos použitej metódy oproti tradičnej výučbe založenej prevažne na monológovi učiteľa; popísať metodický postup pri realizácii metódy.

11. Fixačné metódy vyučovania a tvorba učebných úloh. Praktická aplikácia fixačných metód a tvorby učebných úloh vo vyučovaní. Študent dokáže: pomenovať použité fixačné metódy a zdôvodniť ich použitie; určiť mieru náročnosti učebných úloh; aplikovať zásady posudzovania a projektovania učebných úloh vo vyučovaní.

12. Organizačné formy vyučovania, aplikácia skupinovej formy práce vo vyučovaní. Študent dokáže: zdôvodniť použitie skupinovej formy práce vo vyučovaní; demonštrovať

metodický postup pri skupinovom vyučovaní; konkretizovať spôsob rozdelenia žiakov do skupín; navrhnúť spôsoby zabezpečenia aktivity všetkých členov skupiny.

13. Kontrola vyučovacieho procesu. Metódy a formy preverovania a hodnotenia žiakov. Študent dokáže: konkretizovať spôsob kontroly výsledkov vyučovania, a to vo vzťahu k stanoveným edukačným cieľom; konkretizovať návrhy na zvýšenie efektívnosti hodnotenia vo vyučovacom procese; navrhnúť možné položky didaktického testu vzťahujúce sa k preberanému učivu a spôsob ich hodnotenia.

14. Systém didaktických zásad (podstata, klasifikácia, charakteristika a praktická aplikácia). Študent dokáže: konkretizovať, ktoré didaktické zásady vo vyučovaní uplatnil; konkretizovať metodický postup pri uplatnení vybraných didaktických zásad.

## **Záver**

V našom príspevku sme sa zamerali na oblasť didaktických kompetencií učiteľa, ktoré tvoria dôležitú súčasť jeho profesijných kompetencií. Jeho súčasťou sú výsledky prieskumu zameraného na zmapovanie kvality vybraných didaktických zručností študentov 3. ročníka FHPV, FŠ a FF PU učiteľských študijných programov.

Najuspokojivejšie boli naše zistenia vo vzťahu k výberu adekvátnych vyučovacích metód a didaktických prostriedkov, kde študenti prejavili značnú mieru tvorivosti a snahu vzbudiť u žiakov záujem, motivovať ich. Isté nedostatky sme zistili pri formulovaní cieľov, kde veľká časť študentov nedokázala sformulovať vyučovacie ciele tak, aby boli merateľné a kontrolovateľné. Najmenej uspokojujúce boli naše zistenia týkajúce sa schopnosti uskutočniť pojmovú analýzu, s čím súvisí aj nízka miera schopnosti transformovať učivo do komunikačnej podoby a formulovať otázky a úlohy žiakom na rozvíjanie vyšších kognitívnych procesov.

Na základe našich empirických zistení z realizovaného prieskumu, ako aj na základe prvých skúseností s novou koncepciou výučby predmetu Všeobecná didaktika i novou koncepciou priebehu štátnych skúšok odporúčame:

- pri rozvíjaní didaktických kompetencií v pregraduálnej príprave vychádzať z meniacich sa funkcií a činností učiteľa a v kontexte so školskou reformou;

- v rámci predmetu Všeobecná didaktika viac priestoru venovať úlohám podporujúcim rozvoj didaktických zručností, najmä rozvíjanie schopnosti didaktickej analýzy učiva, schopnosti formulovať otázky a úlohy zamerané na vyššie kognitívne procesy, schopnosť správne formulovať špecifické ciele vyučovania;
- inovovať obsah predmetu Všeobecná didaktika v súlade so zmenami vyplývajúcimi zo súčasnej školskej reformy;
- študijné programy posilniť aj o ďalšie prakticky zamerané predmety – Učebné kompetencie, Kooperatívne vyučovanie, Tvorivá dramatika a pod.;
- cielene a systematicky rozvíjať medzipredmetové vzťahy - vzťah Všeobecná didaktika, Pedagogická komunikácia a predmetové didaktiky;
- v rámci pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva klásť dôraz na rozvíjanie vyšších kognitívnych procesov, najmä schopnosti analyticko-syntetického, hodnotiaceho myslenia a zovšeobecňovania aj v rámci odborovej prípravy;
- v rámci výučby, ale aj kontroly a hodnotenia, štátne skúšky študentov nevynímajúc, odporúčame klásť dôraz najmä na schopnosť študentov aplikovať teoretické poznatky v praktickej činnosti.

#### **Zoznam bibliografických odkazov:**

ČAČKA, O. Nástin psychologie I pro doplňující pedagogické studium. Brno: Paido, 2001, s. 36. ISBN 80-85931-94-X.

DARÁK, M. et al. Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie. Prešov: FHPV PU, 2007. ISBN 978-80-8068-704-5.

HELUS, 1995, In Kasáčová, B. Učiteľ, profesia a príprava. Banská Bystrica: PdF UMB, 2002. ISBN 80-8055-702-0.

KASÁČOVÁ, B. Učiteľ, profesia a príprava. Banská Bystrica: PdF UMB, 2002. ISBN 80-8055-705-0.

Kol. autorov. Profesionálny rozvoj učiteľa. Prešov: Rokus, 2006. ISBN 80-89055-69-9.

Kol. autorov. *Profesionálny rozvoj učiteľa*. Prešov. Rokus, 2006. ISBN 80-89055-69-9.

Kol. autorov. Návrh profesijných štandardov učiteľov. In *Pedagogické rozhľady*, 2008, č. 4. ISSN 1335-0404.80-8055-705-0.

KUBEŠ, M. et. al. Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0698-9.

SPIPKOVÁ, V. Učitel primární školy – klíčové kompetence a profesní standard. In *Pedagogické rozhľady*, 2003, roč. 13, č. 2, s. 5-8.

ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido, 1999.

OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTOVÁ, K. a kol. Organizácia a manažment školstva. Bratislava: SPN, 2004, s.363. ISBN 80-10-0022-1.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E.. – MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

RUBAGOTTIOVÁ a kol. 1995, In Kostrub, D. Pedagóg – kľúčový faktor v procese učenia sa a rozvoja dieťaťa (žiaka) v škole. In *Pedagogické rozhľady*, 2003, č. 2.

SPIPKOVÁ, V. a kol. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6

ŠUŤÁKOVÁ, V. a kol. Kompetencie riaditeľa školy. Prešov: FHPV PU, 2006. 199 s. ISBN 80-8068-521-5.

ŠUŤÁKOVÁ, V. – FERENCOVÁ, J. Rozvíjanie didaktických kompetencií v pregraduálnej príprave učiteľov. In *Integrácia teórie a praxe didaktiky ako determinant kvality modernej školy*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Košice: FF UPJŠ v Košiciach, 2010, s. 238-242. ISBN 978-80-7097-843-6.

ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido, 1999.

ŠVEC, Š. Teórie cieľových programov vzdelávania. In *Pedagogická revue*, 2002, roč. 54, č. 3, s. 181. ISSN 1335-1982.

Zákon 245/2008 Z. .z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon 317/2009 Z. .z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

~ Aktuálne otázky pedagogiky ~

**PhDr. Valentína Šuťáková, PhD. – PaedDr. Janka Ferencová, PhD.**

**Katedra pedagogiky, Ústav pedagogiky a psychológie, FHPV PU v Prešove**

**Ul. 17. novembra 1, 08116 Prešov**

**051/7570260**

sutakova@unipo.sk, ferenc@unipo.sk

## **TÍMOVÉ VYUČOVANIE AKO PODPORNÝ FAKTOR ÚSPEŠNEJ IMPLEMENTÁCIE KONŠTRUKTIVISTICKY VEDENÉHO VYUČOVANIA NA ŽŠ**

**Renáta Tóthová**

**Abstrakt:** V príspevku ukazujeme možnosti základných škôl v rámci Štátneho vzdelávacieho programu implementovať do vyučovania aj konštruktivisticky vedené vyučovanie ako v súčasnosti v Európe podporovanú koncepciu a stratégiu vyučovania. Uvádzame odkazy na slovenské, české a anglicky publikované námety na konštruktivisticky vedené vyučovanie nielen v prírodovedných predmetoch. Zároveň prezentujeme pohľad šiestich učiteľov prírodovedných predmetov na ZŠ na nimi prevádzanú implementáciu konštruktivisticky, resp. výskumne ladeného vedenia vyučovania v školskom roku 2010/11. Metódou skúmania bolo focusové interview s dvojicami učiteľov, pričom skúmaná dvojica učila vždy na jednej základnej škole. Ako zaujímavá a pozitívna skúsenosť z rozhovorov vyplynula možnosť vedenia výskumne ladeného vyučovania v tíme – dvoma učiteľkami súčasne.

**Kľúčové slová:** konštruktivistický prístup k vyučovaniu, výskumne ladená koncepcia vyučovania, tímové vyučovanie, vyučovanie na základnej škole, focusové (skupinové) interview – kvalitatívna výskumná metóda ohniskových skupín

**Abstract:** In the report we show the possibilities of primary schools within The State Education Program to implement into teaching also constructivistly led teaching as recently supported concept and strategy of teaching in Europe. We introduce references to topics published in Slovak, Czech and English language about constructivistly led teaching not only for Science subjects. At the same time we present the view of six teachers of Science subjects at primary school for their performed implementation constructivistly or research tuned led teaching in the school year of 2010/11. The research method has been the focus interview with a pair of teachers whereby the examined pair always taught at the same primary school. As an interesting and positive experience from the interviews resulted the possibility of leading research tuned teaching in team – with two teachers at the same time.

**Keywords:** constructivist approach to teaching and learning, Inquiry Based Education, team teaching, educational proces of primary school, focus group interview – qualitative research method of focus groups

### **Konstruktivisticky vedené vyučovanie na základnej škole ako podporovaná koncepcia vyučovania v rámci Európy**

Konstruktivisticky, teda výskumne ladené vyučovanie prírodovedných predmetov na základnej škole patrí v posledných rokoch k výraznejšie preferovaným smerom základnoškolského vzdelávania v rámci Európy. Na Slovensku si táto koncepcia vyučovania nachádzala uplatnenie už v 90-tych rokoch 20. storočia, avšak na veľmi malej vzorke škôl. Išlo najmä o experimentálne overovanie projektu FAST (foundational approaches to science teaching – integrovaného vyučovania prírodovedných predmetov) pre druhý stupeň základnej školy a nižší stupeň osemročného gymnázia, ktorý 5 rokov experimentálne prebiehal v druhej polovici 90-tych rokov na niekoľkých základných školách a osemročných gymnáziách v Bratislave aj v iných mestách SR. Za ním nasledoval napr. projekt Vyhrňme si rukávy a v súčasnosti majú základné školy možnosť napr. prihlásiť svojich učiteľov prírodovedných predmetov na ročné vzdelávanie v konštruktivisticky vedenom vyučovaní prírodovedných predmetov, ktoré je prezentované pod pojmom výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania (z anglického originálu Inquiry Based Science Education) – projekt Fibonacci (dostupné on-line na adrese [http://fibonacci.truni.sk/prilohy/SVP\\_ISCED0.pdf](http://fibonacci.truni.sk/prilohy/SVP_ISCED0.pdf)).

Konstruktivisticky, teda výskumne ladené vyučovanie má v súčasnosti podporu aj v Štátnom vzdelávacom programe pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike (ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie). Nasledujúca citácia z tohto dokumentu ukazuje **možnosti a slobodu škôl implementovať do svojich školských vzdelávacích programov nové stratégie, metódy aj organizačné formy výučby a taktiež školou navrhnuté a nadizajnované nové predmety** (Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie, s. 4): „Voliteľný obsah vzdelávania je napĺňaný v **školskom vzdelávacom programe (ŠkVP) školy**, ktorý

predstavuje druhú úroveň participatívneho modelu riadenia. Poskytuje školám možnosť profilovať sa a vychádzať v ústrety potrebám a záujmom žiakov. Škola sa stáva otvoreným spoločenstvom. Štát dáva dôveru školám, aby v spolupráci so širšou komunitou spoznali požiadavky obce, regiónu a premietli ich do obsahu vzdelania v rámci voľných hodín.”

Z hľadiska možnosti využitia voľného počtu hodín ponúkaného školám v Štátnom vzdelávacom programe sú pre implementáciu výskumne ladeného vyučovania podstatné najmä možnosti 3., 6. a 7. (tamtiež, s. 4):

#### **„Možnosti využitia voľného počtu hodín**

1. Učebné predmety, ktoré rozširujú a prehlbujú obsah predmetov zaradených do Štátneho vzdelávacieho programu.
2. Učebné predmety, ktoré si škola vyberie z ponuky odporúčaných voliteľných predmetov<sup>2</sup>.
3. Učebné predmety, ktoré si škola sama zvolí a sama si pripraví jeho obsah.
4. Učebné predmety, ktorých obsah je doplnením učebného predmetu pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí nemôžu napredovať v rámci bežných vyučovacích hodín a ktorí postupujú podľa individuálnych výchovno-vzdelávacích programov.
5. Špecifické učebné predmety pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
6. Experimentálne overené inovačné programy zavedené do vyučovacej praxe.
7. Profilovanie programového zamerania školy.“

Dôležité je aj nasledujúce odporúčanie ŠKVP pre ISCED 2 (tamtiež, s. 4): „Tvorba a realizácia Školského vzdelávacieho programu si vyžaduje tímovú spoluprácu pedagogických pracovníkov, pričom sa odporúča dávať dôraz na variabilnejšiu organizáciu vyučovania – blokové vyučovanie, individualizácia vyučovania, zmeny v hodnotení žiakov, priestor pre výber voliteľných predmetov v rámci voliteľných hodín.“

Podčiarknuté časti textu dokumentujú **možnosti základných škôl pokúsiť sa úspešne implementovať aj konštruktivisticky vedené vyučovanie – teda vyučovanie prostredníctvom žiakmi prevádzaného výskumu a objavovania vzťahov, zákonitostí a súvislostí medzi predmetmi, javmi, textami, myšlienkami, osobami a pod. v rámci rôznych predmetov.**



Podporu realizácie konštruktivisticky, výskumne ladeného vyučovania vidíme aj v nasledujúcom texte vyššie uvedeného dokumentu (tamtiež, s. 6): „Základom nižšieho sekundárneho vzdelávania je **interdisciplinárny (medzipredmetový) prístup pri osvojovaní znalostí a spôsobilostí žiakov** a rozvoj ich analytických a kritických schopností. Aktuálne **znalosti žiakov a ich uplatňovanie v praxi sú východiskovým bodom pri získavaní nových znalostí a ďalšom rozvoji kompetencií žiakov**. Nevyhnutnou súčasťou cieľov nižšieho sekundárneho vzdelávania je vypestovať u žiakov zodpovednosť za vlastné učenie sa a poskytnúť im **príležitosti objaviť a rozvinúť ich schopnosti v súlade s ich reálnymi možnosťami**, aby získali podklad pre optimálne **rozhodnutie o ďalšom** – vyššom sekundárnom **vzdelávaní**.“

A práve interdisciplinárny prístup ku konštruovaniu nových poznatkov žiakmi, praktická (výskumná) aktivita žiakov a príležitosť nachádzať v sebe a rozvíjať viacero druhov schopností a zručností, ako napr. **samostatnosť pri práci, zodpovednosť za svoju prácu, schopnosť spolupracovať v tíme spolužiakov, diskutovať o probléme so spolužiakmi aj pred triedou s učiteľom** a v neposlednom rade **rozvoj prezentačných a argumentačných zručností žiakov** jasne hovorí „áno“ akémukoľvek pokusu učiteľov základných škôl o implementáciu konštruktivisticky, teda výskumne ladeného vyučovania.

Konštruktivisticky, výskumne ladené vyučovanie sa nemusí realizovať iba v prírodovedných predmetoch, aj keď jeho rozpracovanie v týchto predmetoch je na Slovensku asi najrozvinutejšie – napr. projekt FAST (Lapitková, V., 1996, 1998), projekt Vyhrňme si rukávy (Kirchmayerová, J., 2007) alebo projekt Fibonacci (on-line na <http://www.fibonacci.truni.sk>). Konštruktivistické princípy vo vyučovaní prírodovedných predmetov na Slovensku nachádzame rozpracované v publikáciách viacerých autorov už od 90-tych rokov 20. storočia. Sú to publikácie napr. Ľ. Helda a jeho spolupracovníkov, ako B. Pupalu, Ľ. Osuskej, R. Tóthovej, M. Orolínovej, K. Žoldošovej, A. Urbanovej (Held – Pupala – Osuská, 1994; Held – Pupala, 1995; Tóthová - Held, 1997; Held, 2001; Held – Orolínová, 2004; Urbanová – Orolínová – Held, 2004; Žoldošová – Prokop, 2002; Žoldošová, 2004, 2006; Tóthová, 2004, 2009), taktiež publikácie D. Kostruba, E. Severini (Kostrub, 2008; Severini, 2009; Kostrub – Severini, 2011) a ďalších autorov.

V rámci zahraničia môžeme osobitne spomenúť Českú republiku, kde sa konštruktivistickým vedením vyučovania prírodovedných predmetov zaoberajú napr. Doulík – Škoda (2001, 2002, 2004 a ďalšie publikácie), Bílek – Rychtera – Slabý (2008) a ďalší autori.

Možnosti využitia konštruktivisticky vedeného vyučovania nachádzame v mnohých zahraničných publikáciách písaných v angličtine, napr. publikácie zaoberajúce sa hľadáním porozumenia (významu) – prípadové štúdie pre konštruktivistické triedy, zaoberajúce sa problematikou výskumne vedeného vyučovania matematiky, prírodných vied a tiež skúsenostne vedeným vyučovaním sociálnych štúdií (J. G. Brooks, M. G. Brooks, 1999), projektovaním učenia sa žiakov – 6 prvkov konštruktivistickej triedy (G. W. Gagnon, M. Collay, 2001), konštruktivistickými stratégiami: stretnutie štandardov a zapojenie myslenia adolescentov (Ch. J. Foote, P. J. Vermette, C. Battaglia, 2001), prípadovými štúdiami v konštruktivistickom vedení vyučovania (A. Shapiro, 2003, 2008), aplikovaním konštruktivistického prístupu vo vyučovaní (D. Mesibov, P. Flynn, P. Vermette, R. M. Smith, 2004), kreovaním a udržiavaním konštruktivistickej triedy (B. A. Marlowe, M. L. Page, 2005), konštruktivistickým vyučovaním: úspech či zlyhanie? (S. Tobias, T. M. Duffy, 2009) a v neposlednom rade uvádzame aj publikáciu vo štvrtom vydaní z roku 2011, ktorá predstavuje vyučovanie dejepisu konštruktivistickým prístupom – vytváranie (konštruovanie) histórie: výskum, skúmanie s deťmi na prvom a druhom stupni základnej školy (L. S. Levstik, K. C. Barton, 2011).

Možnosti a praktické námety implementovania konštruktivisticky vedeného vyučovania do rôznych predmetov autorka tohto príspevku ponúka slovenským čitateľom, najmä učiteľom základných škôl na Slovensku aj v druhom vydaní publikácie Gavora a kol.: Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka – príručka pre učiteľa, v kapitole Konštruktivistický prístup vo vyučovaní ako možnosť rozvoja myslenia a porozumenia textu (Tóthová, R. 2009). V súčasnej novej koncepcii vyučovania slovenského jazyka a literatúry sa tiež udomácňuje konštruktivistické poňatie vyučovacieho procesu. Dokumentuje to aj nasledovný úryvok z publikácie M. Lapitku: Didaktické základy novej koncepcie vyučovania literatúry a novej štruktúry učebníc na strednej škole (2009, s. 11): „Zmena didaktických princípov si vyžiadala aj *zmenu v organizácii vyučovania* a účelové prispôsobenie učebných pomôcok, najmä

učebníc. V tejto organizácii vyučovania klasická hodina so skladbou úvod – skúšanie – výklad – precvičovanie bola odsunutá až na samý okraj dôležitosti a používa sa iba v osobitných prípadoch. ... Jadro hodiny sa venuje zadaným úlohám, polotickej práci žiackych skupín, vnútroskupinovému rozhovoru o možnostiach riešenia a zaznamenaniu výsledkov tejto spolupráce do zošitov, ktoré sú hlavnou pomôckou žiaka: dôležitejšou ako učebnica. Do nich si žiaci zapisujú nové poznatky a formulujú novonadobudnuté vedomosti. Verejná demonštrácia získaných vedomostí a ich posudzovanie v pléne triedy nahrádzajú klasické skúšanie založené na pamäťovej reprodukcii predpísaného textu.“

Lapitka, M. ďalej uvádza aj stručné vysvetlenie princípov konštruktivismu slovami F. Pottengera, jedného z tvorcov úspešného konštruktivistického vzdelávacieho programu z prírodovedy – FAST-u, ktorý sme spomenuli v úvode nášho príspevku (2011, s. 11 – 12):

„1. Vzdelávanie je proces individuálneho budovania vedomostí na základe vlastnej skúsenosti a premýšľania žiaka.

2. Budovanie vedomostí sa uskutočňuje vtedy, keď sú predchádzajúce vedomosti subjektívne preformulované a spájajú sa s novými informáciami, a to na základe vrodenných mechanizmov a mechanizmov neskôr získaných.

3. Emócie, zmysly, záujem a zvedavosť, to všetko hrá úlohu pri výbere toho, ktorá zmyslová skúsenosť sa stane súčasťou novej skladby vedomostí.“

Z uvedeného vyplýva, že možnosti implementovania konštruktivisticky, výskumne vedeného vyučovania na Slovensku z hľadiska školskej obsahovej reformy aj z hľadiska publikovaných prác máme, zostáva nám zisťovať, ako sa s touto skutočnosťou vyrovnávajú konkrétni učitelia. Preto sme sa pozreli na skúsenosť niekoľkých z nich, ktorí sa pokúšali v uplynulom školskom roku 2010/11 implementovať konštruktivisticky vedené vyučovanie do vlastnej praxe.

### **Tímové vyučovanie ako pozitívna skúsenosť učiteliek implementujúcich do vyučovania konštruktivistické princípy**

Radi by sme na tomto mieste stručne prezentovali aj výsledky malej empirickej sondy do konštruktivisticky vedeného vyučovania na Slovensku v súčasnosti. V tejto súvislosti

prezentujeme pohľad šiestich učiteľov (5 učiteľiek a 1 učiteľa) prírodovedných predmetov na 2. stupni ZŠ na nimi prevádzanú implementáciu konštruktivisticky, resp. výskumne ladeného vedenia vyučovania v školskom roku 2010/11. Metódou skúmania bolo focusové interview s dvojicami učiteľov, pričom skúmaná dvojica učila vždy na jednej základnej škole. Ako zaujímavá a pozitívna skúsenosť z rozhovorov vyplynula možnosť vedenia výskumne ladeného vyučovania v tíme – dvoma učiteľkami súčasne. **Dvojica učiteľiek, ktorá vyučovala tímovo, najrozvitejšie opisovala pokroky svojich žiakov v komunikačných, verbalizačných a argumentačných zručnostiach a každá z týchto učiteľiek aj sama v svojich predmetoch počas roka dost' často uplatňovala prvky výskumne ladenej koncepcie vyučovania. Takisto táto dvojica učiteľiek bola najviac motivovaná pokračovať vo výskumne ladenom vedení vyučovania aj nad'alej, aj keď už nebudú súčasťou celoročného školenia v projekte Fibonacci.**

Tímové vyučovanie charakterizuje vo svojej publikácii aj E. Fulková (2008, s. 146) ako vyučovanie vedené tímom 2 alebo viacerých učiteľov, hoci jeho konkrétna charakteristika v tejto publikácii je trochu iná, než nám ho prezentovali 2 učiteľky jednej základnej školy. Dvojica učiteľiek (učiteľka chémie a učiteľka biológie) praktizujúcich v šk. roku 2010/11 tímové vyučovanie vedené spolu vo 2-jici si v rámci školského vzdelávacieho programu požiadala o 2-hodinovku tak, že 1 hodina bola z týždennej hodinovej dotácie predmetu biológia, druhá hodina z týždennej hodinovej dotácie predmetu chémie. Žiaci teda nemali nový predmet, ale mali v rozvrhu za sebou hodinu biológie a hodinu chémie, čím učiteľky biológie a chémie dosiahli časovú dotáciu 2-hodinovky, ktorá je nanajvýš potrebná pri implementácii výskumne vedeného vyučovania, pozostávajúceho minimálne z piatich fáz:

1. Prezentovanie problémovej otázky, úlohy, zaujímavého či nevysvetliteľného javu (učiteľom);
2. Skúmanie žiakov – práca v skupinách, hľadanie odpovede na predloženú otázku, vysvetlenia skúmaného javu (žiakmi);
3. Prezentovanie výsledkov práce skupiny pred triedou – nájdených vysvetlení skúmaného javu, odpovede na zadanú otázku vrátane prezentovania argumentov, prečo to je tak;
4. Spoločná diskusia a vzájomná argumentácia žiakov v triede o nájdených vysvetleniach, riešeníach, odpovediach;

5. Spoločné vybratie (žiakmi za facilitácie učiteľom, učiteľkami) správnych vysvetlení, odpovedí, ich slovné sformulovanie a zapísanie si do zošitov.

Zároveň tímové vyučovanie učiteliek 2 rôznych predmetov spĺňalo funkciu spoločného plánovania vyučovacích jednotiek, vzájomného dopĺňania sa pri realizácii vyučovania a funkciu integrovaného prístupu k vyučovaniu biológie a chémie.

Dvojica učiteliek, ktoré vyučovali na 2-hodinovke naraz – tímovo, výrazne oceňovala práve prínos tohto tímového vyučovania pre ich neustále prebiehajúci odborný rast a pre ich zdokonaľovanie v zručnosti naplánovať a organizačne viesť konštruktivisticky pripravenú vyučovaciu jednotku. Uvádzame niektoré konkrétne vyjadrenia skúmaných učiteliek v našom interview na otázku „Tímovo ste vyučovali celé 2 hodiny – aká to bola skúsenosť?“. Učiteľka chémie (CH) povedala: „Človeka to nejako posunulo, lebo tá druhá má tiež nejaké otázky alebo nápady, aj zaujímavé otázky...“; učiteľka biológie (BIO) pokračovala: „Tiez pozitívne, mala som na začiatku chabé predstavy o tom, ako budeme dve viesť vyučovanie – v praxi mne osobne toto vyučovanie vo 2-jici dávalo pocit istoty, že tam je ešte niekto, kto mi povie, ahá, tak toto asi nejako tak...alebo sme si to potom vydiskutovali po hodine, že toto sme mohli aj takto aj takto robiť...“. Potom sa učiteľky striedavo navzájom dopĺňali: „...ešte ďalšie plus – robili sme to v paralelkách“ (v 6. ročníku ZŠ – pozn. autorky príspevku) – výhodné to pre učiteľky podľa ich slov bolo preto, lebo v prvej paralelke si vždy odskúšali nejaký postup vyučovania a potom sa mohli poradiť, čo zmenia, čo zlepšia, kde časovo pridajú, uberú a v druhej paralelke mohli zrealizovať upravenú konštruktivisticky vedenú hodinu. Ďalej učiteľky pokračovali: „Pre dve učiteľky to bolo pružnejšie, keď sme to viedli spolu... (Uč. BIO): Ak máme v triedach okolo 20 – 22 – 25 žiakov – keby som bola sama na tej hodine, nestihla by som pracovať s toľkými žiakmi, ale v tíme 2 učiteliek to šlo... (Uč. CH): viem učiť labáky aj s 30-ľuďmi, takže tento počet bol pre mňa fajn...ale určite čím menší počet, tým lepšie... (Uč. BIO): ale keby detí bolo 15, mohli by pracovať aj v 2-jiciach, 3-jiciach, lebo deti slabšie sa vo väčších skupinách spoliehali na tým šikovnejších...4-5 detí bolo v skupine...“

Ďalšia zaujímavá skutočnosť pre nás ako výskumníkov bola výpoveď dvojice tímovo vyučujúcich učiteliek oproti výpovedi učiteliek z inej školy – obe výpovede sa týkali športových tried v 6. Ročníku ZŠ, ktoré konštruktivistickým prístupom vyučovali. Jedna z učiteliek tímových sa vyjadrila nasledovne: „Jedenkrát sme realizovali (výskumne ladené

vyučovanie) aj po samom (nie v 2-jici), potom som mala 2-3 žiakov v skupine – športová trieda, pre nich to bolo super – jednak niečo nové, boli veľmi aktívni a tým, že hrajú v tíme, hneď na začiatku si rozdelili úlohy v tíme, bolo vidieť, že v skupine vedia pracovať...”

Kontroverznú skúsenosť však prezentovala učiteľka inej školy, ktorá konštruktivisticky musela vyučovať celý rok práve športovú triedu, o čom sa vyjadrila jednak pozitívne – že pre tých žiakov je vyučovanie cez nimi robené pokusy určite prínosnejšie ako teoretický výklad učiva, čo dokumentovala učiteľka aj je kolega z rovnakej školy takto: „Keď sme učivo brali len teoreticky, už o 2 týždne to nevedeli použiť...cez tie pokusy je to lepšie”.

Učiteľkino vyjadrenie k tomuto bolo: „Pre nich je to jednoduchšie, skôr pochopia, keď si to vyskúšajú...keď ich skúšam, vedia povedať ten príklad...” Zároveň však obaja títo učitelia zhodne tvrdili, že pre športovú triedu (17 chlapcov) bolo toto výskumne ladené skupinové vyučovanie nevhodné, že sú to flegmatici... - konkrétne výpoveď ich učiteľky: „Problém je v tom, že ja si nemôžem vybrať triedu (v ktorej budem vyučovať výskumne), to bolo také trápenie...niektoré veci ich (športovú triedu) bavili, ale potom to berú tak, že je to zábava...jednoducho sa to nedá robiť s každým žiakom...sú to hokejisti, takže im to je úplne jedno...flegmatici...” Z týchto vyjadrení učiteľky môžeme usudzovať, že sama ešte nie je dostatočne stotožnená s opodstatnenosťou konštruktivistického, výskumne ladeného vyučovania a stále sa v nej buduje ohľadom tohto jej vlastná individuálna koncepcia vyučovania...napr. na základe časti jej výpovede, kde hovorí: „niektoré veci ich (športovú triedu) bavili, ale potom to berú tak, že je to zábava” vypovedá o tom, že táto učiteľka nepovažuje za „skutočné učenie” to, čo u žiakov vyvoláva spontánne reakcie, radosť, zábavu..., napriek tomu, že sama tvrdila, že ak robila aj vo svojej predchádzajúcej praxi so žiakmi nejaký pokus, keď sa ich na to spýtala, pamätali si to aj o 2 roky (v 9. ročníku)...

Na otázku „Čo bolo pre učiteľky alebo žiakov najťažšie?” mi učiteľky vyučujúce tímovo povedali: „Najťažšie bolo – naučiť deti skupinovo pracovať... Na konci (cca po pätnástich výskumne vedených 2-hodinovkách): tí najšikovnejší už prerozdeľovali si role v skupine” Výskumník: „Myslíte, že je možné žiakov ku skupinovej práci vychovať?” – Učiteľky: „Tie decká je možné určite vychovať k takémuto skupinovému riešeniu úloh...”

Výskumník: „Ktoré fázy výskumne ladeného vyučovania sa vám zdá, že sú pre žiakov veľmi hodnotné? Uč. CH: „myslím, že argumentácia (pri prezentácii výsledkov skupín)

a komunikácia medzi skupinami (aj v priebehu skupinovej práce...)” Uč. BIO: „ku koncu už nemali problém formulovať hypotézy, verbalizovať svoje predpoklady...” (ku koncu tých 15 konštruktivistických 2-hodinoviek) Uč. BIO: „aj na krúžok mi žiaci zapojení do projektu Fibonacci nosili oveľa viac prírodnín a mali väčší záujem ako na začiatku – chcú strašne veľa toho povedať...”

Na záver uvediem výpovede 2-jice tímovo vyučujúcich učiteliek na otázku: „V čom boli žiaci šikovnejší na konci implementácie takýchto výskumných hodín počas šk. roka a čo im išlo dobre už na začiatku? Obe učiteľky sa zhodli na nasledovných tvrdeniach:

1. „Určite už ku koncu **už vedeli stanoviť nejaké predpoklady**, alebo aspoň to nejako formulovať..., lebo na začiatku oni vlastne nechápali, čo od nich chceme... – tam tá zmena v tých predpokladoch bola...”
2. „Aj **vo verbalizácii svojich prezentácií sa oveľa zlepšili – vo formulácii záverov a argumentácie...!!!** — „už ku koncu žiaci dokázali také krásne výsledky dávať, alebo teda také názory na určité situácie, že sami sme boli prekvapení, že vôbec si to uvedomili... (Uč. CH) aj v argumentácii o rôznych spôsoboch...že zistili, že tento nie, tento áno, si uvedomili tie rozdiely, že áno, dopracujem sa k tomuto 5 cestami, ale evidentne táto cesta je najlepšia, alebo taká najmarkantnejšia...”
3. „**Aj v činnosti – práca s rôznymi pomôckami**, zo začiatku ani nevedeli, čo je skúmanka alebo stojan (aj keď sa to na CH učili) a pod., a už potom automaticky sme nemuseli tie pomôcky rozdávať, ale oni sa už automaticky postavili a podľa postupu si zobrali to, čo potrebovali...”

## **Záver**

Budeme radi, keď týmto príspevkom povzbudíme učiteľov základných (a možno aj stredných) škôl, aby sa hlbšie oboznámili s konštruktivistickým štýlom vedenia vyučovania prostredníctvom výskumov žiakov a pokúsili sa ho aplikovať vo svojich predmetoch sami alebo v spolupráci s kolegom v rámci tímového vyučovania, k vyskúšaniu ktorého ich snád inšpirovali aj vyššie uvedené výpovede učiteliek z praxe.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

- BÍLEK, M. – RYCHTERA, J. – SLABÝ, A. 2008. *Konstruktivismus ve výuce přírodovědných předmětů*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-1882-7
- BÍLEK, M. 2006. Konstruktivismus a výuka přírodovědným předmětům. In *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, s. 41-60. ISBN 80-244-1258-6
- BROOKS, J. G., & BROOKS, M. G. 1999. In *Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Virginia USA: ASCD - Association for Supervision and Curriculum Development.
- DOULÍK, P. – ŠKODA, J. 2001. Metoda učení jako aktivní konstrukce poznatků žáka aplikovaná ve výuce chemie. In *Biologie, chemie, zeměpis*, 3, (2001), s. 125 - 130.
- DOULÍK, P. – ŠKODA, J. 2002. Konstruktivistické metody výuky jako prostředek modernizace práce učitele chemie. In: BÍLEK, M. (ed.): *Profil učitele chemie II*. Sborník příspěvků z jednání v sekcích XI. Mezinárodní konference o výuce chemie. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 60 - 64.
- DOULÍK, P. – ŠKODA, J. 2004. Genesis of Basic School Pupil's Preconcept of Conception Energy. In: KOLEJKA, J. (ed.): *Theme "Energy" in Primary School Environmental Education* - Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Volume 170, Science Serie No. 23, Geografie XV, MU, Brno, 2004, s. 29 - 32.
- FLYNN, P., MESIBOV, D., VERMETTE, P., & SMITH. R.M. 2004. *Applying standards-based constructivism: A two-step guide for motivating students*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- FOOTE, C. J.; VERMETTE, P. J.;BATTAGLIA, C. 2001. *Constructivist Strategies: Meeting Standards and Engaging Adolescent Minds*. Eye On Education, Inc. Larchmont, NY, 2001; pp 114– 115.
- FULKOVÁ, E. 2008. *Všeobecná didaktika I*. Bratislava : Infopress, 2008. ISBN 80-85402-90-2
- GAGNON, G.W. & COLLAY, M. 2001. *Designing for learning. Six Elements in Constructivist Classrooms*. Thousands Oaks: Corwin Press Inc.



- GAVORA, P. a kol. 2009. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Príručka pre učiteľa. Nitra : Enigma, 2009. ISBN 9788089132577
- HELD, Ľ. – OROLÍNOVÁ, M. 2004. Implikácie z konštruktivistického vzdelávacieho programu pre tvorbu kurikulárnych dokumentov – príklad hustota. In: *Chemické rozhľady*, roč. 5, 2004, č. 5, s. 61 – 70. ISSN 1335 – 8391 (0,5) (DIDCHEM. Aktuálny stav a vývojové trendy vo vyučovaní chémie. medzinárodná konferencia)
- HELD, Ľ. - PUPALA, B. - OSUSKÁ, Ľ. 1994. Konštruktivistický prístup k učeniu a vyučovaniu (empirický pohľad). *Pedagogická revue*, 46, 1994, č. 7-8, s. 319 - 327.
- HELD, Ľ. – PUPALA, B. 1995. *Psychogenéza žiakovho poznania vo vyučovaní*. Bratislava : PdF UK 1995. 107 s. ISBN 80-967362-7-2.
- HELD, Ľ. 2001. Príroda – deti – vedecké vzdelávanie. ( Kapitola v monografii: KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7) s. 347 – 362.
- KIRCHMAYEROVÁ, J. 2007. Algoritmus prírodovedného vzdelávania v projekte Vyhrňme si rukávy. In *Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodovedných predmetov*. PrírF UK v Bratislave, 2007, str.73 -76. ISBN 978-80-88707-90-5
- KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/ žiak/ študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo Bermudský trojuholník?* Prešov : Rokus, 2008. ISBN 978-80-89055-87-6
- KOSTRUB, D. – SEVERINI, E. 2011. Kvalitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií konštruktov, samostatnosť a kompetentnosť dieťaťa u učiteľských profesionálov v Srbsku a na Slovensku. In: GAŠPAROVÁ, E. (ed.): *Didaktické možnosti rozvíjania osobnosti dieťaťa v materskej škole*. Zborník príspevkov z celoslovenskej odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Martin : Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2011, s. 112 – 119. ISBN 978-80-969298-7-0
- LAPITKA, M. 2009. *Didaktické základy novej koncepcie vyučovania literatúry a novej štruktúry učebníc na strednej škole*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum Tomášikova 4, 2009. ISBN 978-80-8052-340-4
- LAPITKOVÁ, V. 1996. Projekt FAST na Slovensku. In: *Zborník z konferencie FAST - DISCO* (30-39). Častá - Píla, 28 - 29. 10. 1996.

LAPITKOVÁ, V. 1998. *Vypracovanie a experimentálne overovanie modelu integrovaného vyučovania prírodovedných predmetov na základnej škole (ako súčasť medzinárodného projektu FAST)*. Záverečná správa grantového projektu VEGA. MFF UK, Bratislava, 1998.

LEVSTIK, L. S. – BARTON, K. C. 2011. *Doing History: Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*. New York : Routledge, 2011. ISBN 0-203-83493-3 master e-book ISBN

MARLOWE, B. A. & PAGE, M. L. 2005. *Creating and sustaining the constructivist classroom* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

SEVERINI, E. 2009. Využitie multimédií vo výučbe v predprimárnej edukácii. In: GAŠPAROVÁ, E. – MIŇOVÁ, M.: *Od detskej opatrovne k materskej škole*. Zborník príspevkov z odborno – vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Banská Bystrica : Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2009, s. 121 – 124. ISBN 978-80-970266-0-8

SHAPIRO, A. 2003. *Case Studies in Constructivist Leadership and Teaching*. Rowman & Littlefield Education. ISBN 9780810844636

SHAPIRO, A. 2008. *The Effective Constructivist Leader: A Guide to the Successful Approaches*. Rowman & Littlefield Education. ISBN 9781578867271

*Stručne o projekte Fibonacci*. Dostupné on-line na adrese [http://fibonacci.truni.sk/prilohy/SVP\\_ISCED0.pdf](http://fibonacci.truni.sk/prilohy/SVP_ISCED0.pdf), citované 5.10.2011

TOBIAS, S. & DUFFY, T. M. (Eds.). 2009. *Constructivist Theory Applied to Instruction: Success or Failure?* (pp. 158-183). New York: Routledge, Taylor and Francis. 2009.

TÓTHOVÁ, R. – HELD, E. 1997. Vnímanie netradičných pedagogických situácií projektu Fast učiteľmi tradičných slovenských škôl : Empirická sonda. In *FAST-DISCO*. Bratislava : R & D print, 1997. S. 79-86 [FAST-DISCO. Konferencia. Častá-Píla, 28.-29.10.1996]

TÓTHOVÁ, R. – SOLAVOVÁ, M. 2009. Učítelia prírodovedných predmetov v roku 2000 a dnes - posun v myslení? Recenzované. In *Výzkum, teorie a praxe v didaktice chemie*. 1. část. Hradec Králové : Gaudeamus, 2009. S. 386-397. ISBN 978-80-7041-827-7. [Výzkum, teorie a praxe v didaktice chemie. Medzinárodná konferencia. Hradec Králové, 15.-17.9.2009]

TÓTHOVÁ, R. 2004. *Konstruktivistický verzus transmisívny prístup v individuálnej koncepcii vyučovania učiteľov prírodovedných predmetov* (dizertačná práca). Bratislava: Pedagogická fakulta UK

TÓTHOVÁ, R. 2009. Konštruktivistický prístup vo vyučovaní ako možnosť rozvoja myslenia a porozumenia textu. In: GAVORA, P. a kol.: *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Príručka pre učiteľa. Nitra : Enigma, 2009. ISBN 9788089132577

URBANOVÁ, A. – OROLÍNOVÁ, M. – HELD, Ľ. 2004. Priebežné výsledky riešenia projektu integrovaného vyučovania prírodných vied pre základnú školu. In: *Sborník příspěvků – Mezinárodní seminář didaktiků chemie, sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně*, Brno – Šlapanice : Pedagogická fakulta MU, 2004, s. 102 – 111. ISBN 80 – 210 – 3616 - 5 (AFC)

ŽOLDOŠOVÁ, K. – PROKOP, P. 2002. Motivačný vplyv skúsenostného učenia v prírodovednom vzdelávaní v teréne (diagnostika detskou kresbou). In: BÍLEK, M. (ed.): *Aktuální otázky výuky chemie XII.*, Gaudeamus : Hradec Králové 2002, s. 319 - 324.

ŽOLDOŠOVÁ, K. 2006. *Východiská primárneho prírodovedného vzdelávania*. Bratislava: TYPI. Universitas Tyrnaviensis/VEDA, 167 s. ISBN 80-8082-095-3 .

ŽOLDOŠOVÁ, K. a kol. 2004. *Prírodovedné vzdelávanie v teréne*. 2004. Trnavská. Univerzita Trnava. ISBN 80-89074-81-2.

**Tóthová Renáta, PaedDr., PhD.**

**Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky, PdF UK**

**Moskovská 3**

**(Račianska 59)**

**813 34 Bratislava**

**Tel.: 00421-2-50222335**

**e-mail: tothova@fedu.uniba.sk**

## VYBRANÉ OSOBNOSTNÉ CHARAKTERISTIKY U UČITEĽOV

**Mária Zahatňanská, Zuzana Birknerová**

**Abstrakt:** V príspevku uvádzame výsledky frekvenčnej analýzy početnosti a testu normality. Hlavným cieľom je porovnanie výsledkov MBTI podľa pohlavia: T-testami sme porovnávali typy osobnosti u mužov učiteľov a žien učiteľiek.

**Kľúčové slová:** osobnosť, osobnostné charakteristiky, učiteľ, Myers-Briggs Type Indicator (MBTI).

**Abstract:** The report focuses on personality, its definition, personality traits, and it presents the results of a frequency analysis. The main aim of this report is to compare the results of the MBTI personality test according to gender. Comparisons of the types of personality of male and female teachers were made by means of T-tests.

**Key words:** personality, personality characteristic, teacher, Myers-Briggs Type Indicator (MBTI).

Psychológovia vytvorili množstvo rôznych prístupov ku skúmaniu osobnosti, niektoré si odporujú a niektoré sa dopĺňajú. Základom skúmania mnohých, sú otázky vplyvu dedičnosti a prostredia. Ak by sme mali odpovede na tieto základné otázky, možno by sme ľahšie našli možnosti na otázku, ako pôsobiť na správanie žiaka tak, aby sme ho mohli označiť ako žiaduce. V tejto súvislosti je potrebné uviesť, že osobnosťou musí byť predovšetkým učiteľ, aby mohol rozvíjať osobnosti žiakov v zmysle tvorivo – humanistickej výučby.

S pojmom osobnosť a jej definíciou sa nestretávame len v psychológii, ale i v pedagogike a za základnú považujeme R. L. Atkinsonovej (1995, s. 581), ktorá rozumie pod pojmom osobnosť vzorce myslenia, emócií a správania, ktoré určujú osobný štýl jedinca a ovplyvňujú jeho interakciu s prostredím. Ak sa ale na tento pojem pozrieme z

psychologického hľadiska, tak zistíme, že sa jedná o veľmi zložitý a komplikovaný fenomén, ktorého podstata je v mnohom podstatou ľudstva samotného. Vekom si však utvárame vlastný názor na to, čo je správne a čo nie a kým postojme zaujmeme k žiakom, rodičom a deťom (Roháčová, 2010).

## **Definovanie osobnosti**

Pôvod slova osobnosť (personality) môže byť uvádzaný viacerými spôsobmi. Najčastejšie je uvádzaný pojem persona - lat. maska herca v rímskom divadle, "tvárí", ktorú ukazoval publiku (Kern a kol., 1999). Z antických reálií je známe, že táto maska mala tvarované ústa tak, že zosilňovala zvuk. Preto sa predpokladá, že význam slova "persona" pochádza z per-sonary = „znieť cez“. Význam začal podliehať zmenám a z masky, ktorá dávala človeku určitú tvárnosť, sa rozšíril na tvárnosť vôbec, na jeho vonkajší výraz a potom aj na jeho povahu (Smékal 2007). Podľa uvedeného autora, by sme mohli hovoriť napríklad o filozofickom prístupe k osobnosti, štrukturálnemu pohľadu, hierarchickej, adaptačnej definícii, definícii osobnosti založenej na základe rozdielov a jednoty a ešte mnohých iných. To, čo môžeme sledovať u väčšiny autorov je dôraz na celok, jednotu, súbor rôznych prvkov ako je napríklad charakter, temperament, intelekt či fyzická stránka. Hartl (2000) tiež uvádza, že to, v čom sa všetci zhodujú, je fakt, že hlavným znakom každej osobnosti je jej jedinečnosť, výlučnosť a odlišnosť od iných.

Nás zaujíma osobnosť hlavne v kontexte so schopnosťou predikovať správanie jedinca. Je teda vôbec možné s ohľadom na jedinečnosť každej osobnosti vysvetliť a predvídať správanie konkrétneho človeka? Odpoveď na túto otázku nám pomôže nájsť definícia osobnosti od Maddiho (1980), ktorý uvádza, že osobnosť je súbor stálych charakteristík a tendencií, ktoré určujú zhodnosť a rozdielnosť psychologického správania (myslenie, cítenie, jednanie) v čase a nemôže byť jednoducho pochopená len ako jediný výsledok sociálnych a biologických tlakov v danom momente.

Čakrt (2001) sa nad touto definíciou zamýšľa a uvádza tri dôležité body, ktoré sú tu pre nás podstatné. Tým prvým je dôraz na charakteristiky a tendencie, ktoré môžeme sledovať ako stále - časová kontinuita. Táto stálosť je kľúčovou vlastnosťou, ktorá nám umožňuje onú

predikciu. Parkinson (2006) túto vlastnosť tiež zdôrazňuje vo svojej definícii, ktorá hovorí o osobnosti ako o prejave typického správania v konkrétnych situáciách. To je hlavný predpoklad pri typológii osobnosti.

### **Typológia osobnosti**

Pri pohľade na komplex celej osobnosti - jej štruktúru, organizáciu a jednotlivé prvky sa nám tento fenomén môže zdať trochu komplikovaný a chaotický. Vznikajú preto teórie osobnosti, ktorých úlohou je nás z tohto chaosu vyviesť. Podľa Ewena (2003) sa dobrá teória osobnosti spozná podľa štyroch kritérií. Mala by byť schopná popísať osobnosť, vysvetliť ju, predpovedať (predikovať) jej správanie a do určitej miery ju aj kontrolovať. V rámci týchto teórií sa tak postupom času začali tvoriť typológie osobnosti. Typológia je jednou z najstarších možností ako pristupovať k osobnosti. Nezaoberajú sa už jednotlivými zložkami, ale osobnosť ako celkom a následne tiež tým, čo podstatné majú určité skupiny ľudí spoločné, čo ich spája. Ako tvrdí Smékal (2007) je to otázka o vzájomných vzťahoch a súhre jednotlivých zložiek osobnosti v čase a situáciách.

Prvé typológie boli kategoriálne, uvádzali ostro ohraničené typy, neskôr považovali vlastnosti za určitú mieru bipolárnej škály, ako u Cattella a i. Možno ich utriediť na klasické typologické teórie, ako je Hippokratova, Galénova, Gallova, a i a na typológie založené na psychických vlastnostiach, ktoré predpokladajú, že osobnosť je súhrnom rysov či charakterových spôsobov správania, reagovania, pociťovania, myslenia a i "(Hartl 2000). Rozdiel v týchto typológiách je daný tým, na čo sa zameriavajú. Typ teórie sa sústreďujú na spoločné prvky jedincov oproti teórii rysov, ktoré sa naopak zameriavajú na odlišnosti. To, čo majú obe tieto teórie spoločné je skúmanie hlbinné motivácia a zameranie na integritu osobnosti.

### **Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)**

V 40. rokoch Isabel Mayers začala vytvárať dotazník, ktorý by pomohol ľuďom sa zaradiť do Jungovej typológie osobnosti. Jej matka, Katharine Briggs sa zaoberala Jungovou

typológiou už od 20. rokov. Keď Mayers a Briggs začali vytvárať prostriedok pre meranie svojej osobnosti, museli sa vysporiadať s niekoľkými zmenami (In Berens, 1999). Hlavnou zmenou bolo pridanie jednej preferencie, a to bezprostrednej percepcie (P - perception) x úsudku (J-judging). Ich hlavnou úlohou bolo rozlíšiť "otvorenú"/"uzavretú" myseľ. Typ zameraný na bezprostredné vnímanie nie je zvyknutý veci príliš uzatvárať, svoj život žije skôr ako ho riadi. Má rád veci v pohybe. Ľudia uvažujú zase majú naopak radi veci uzavreté, jasne stanovené dátumy sú pre nich smerodajné, preferujú poriadok a časté plánovanie. Konečným výsledkom práce týchto žien bol dotazník Myers-Briggs Type Indicator (MBTI), ktorý sa stal jedným z najpopulárnejších.

Bayne (1997) sa zaoberal týmto dotazníkom a uvádza, že zistil u neho niektoré neobvyklé kvality. Napríklad pozitívny nádech robí vyplňovanie a interpretácie relatívne priateľskejším. Jeho teória obsahuje model vývoja osobnosti, ale samotný dotazník MBTI vývoj nemera - čo ho robí opäť menej ohrozujúcim.

### **Osobnosť pedagóga**

Každý človek je osobnosťou, lebo je samým sebou, je jedinečný a neopakovateľný a rozvíja svoje osobnostné kvality v procese výchovy a sebvýchovy (Poráčová, 2010). Existuje veľa spôsobov zatriedenia osobností a charakterových čŕt človeka. Jedným z nich je Myers-Briggsovej Typový Indikátor (MBTI) (Bradley, Herbert, 1997). Pomocou neho sa dajú určiť štyri aspekty osobnosti, každý z aspektov sa zameriava na určitú časť vlastností osobnosti a určuje vždy jeden z dvoch rôznych smerov. Všeobecne sa považuje test MBTI za dostatočne dobrý pre odhalenie typu osobnosti a tento test si našiel mnohé uplatnenia napríklad pri výbere kariéry, riadení ľudí, zlepšovaní medziľudských vzťahov, vzdelávaní, poradenstvách atď. Test je často používaný v oblastiach pedagogiky, pri osobných pohovoroch a výbere zamestnancov a pre osobný vývoj. Zaraďuje osoby podľa ich dominantných vlastností.

Aspekty osobnosti MBTI podľa Doola (2007):

1. Sociálna interakcia: Podľa sociálnej interakcie MBTI rozdeľuje osobnosti na extrovertné a introvertné. Extrovertný pedagóg je sociálne orientovaný, komunikácia s

inými mu nerobí problém a komunikuje rád. Na druhej strane je introvert, nespoločenský človek preferujúci prácu osamote.

2. Zber informácií: Na základe spôsobu zberu informácií sa osobnosti rozdeľujú na pozorujúce a intuitívne. Pozorujúci pedagógovia sa orientujú na fakty a detailne skúmajú informácie, zatiaľ čo intuitívni dávajú prednosť svojmu citu, intuícii, dajú na dojmy a netrápia sa detailným skúmaním informácií.
3. Rozhodovanie sa: Podľa spôsobu rozhodovania sa MBTI rozdeľuje osobnosti na premýšľavé a citovo orientované. Premýšľaví pedagógovia sa rozhodujú na základe objektívnych logických úvah, zatiaľ, čo citovo orientovaní sa rozhodujú na základe subjektívnych zdaní a na základe svojich citov.
4. Spôsob vnímania vonkajšieho sveta: MBTI rozdeľuje osobnosti podľa spôsobu vnímania vonkajšieho sveta na vnímavé a usudzujúce. Vnímoví pedagógovia sú flexibilní, pretože nepotrebujú presný plán a prispôbujú sa podľa aktuálnej situácie. Usudzujúci na druhej strane potrebujú mať organizovanú prácu, majú radi presný plán a presné termíny, radi si veci dopredu premyslia.

Kombinácia jednotlivých aspektov určuje typ osobnosti. Týmto systémom sa dá rozlíšiť šestnásť rôznych typov osobností. Zatriedenie typov osobností pomocou MBTI je všeobecné. Dool (2007) rozdeľuje typy osobnosti na základe vlastností podstatných pre malý tím, napríklad aj v prostredí školy:

#### *1. Typ - Usilovný pracovník*

Osobnosť typu "usilovný pracovník" sa snaží pracovať usilovne od začiatku do konca. Človek tohto typu má rád veci pekne naplánované, snaží sa plniť úlohy presne do určeného termínu a pracovať priebežne. Hodí sa do funkcie riaditeľa, pokiaľ sa nenájde iný, vyložene vedúci typ s vysokým sebavedomím

#### *2. Typ - Samostatná jednotka*

Rád pracuje sám, ak dostane konkrétnu úlohu, sám ju vypracuje. Komunikácia mu robí problémy a tak si radšej veci rieši po svojom. Preto je dôležité dohodnúť hneď na začiatku veľmi presne, ako má vyzeráť riešenie, na čo sa má zamerať.

#### *3. Typ - Pozrite, koľko som toho oproti vám urobil*



Typ človeka, ktorý sa permanentne na niečo sťažuje. Síce svoju prácu robí, ale vždy má neodbytný pocit, akoby ostatní robili oveľa menej ako on sám. Jeho neustále komentáre, aj keď nie vždy založené na realite, dorážajú na kolegov s nízkym sebavedomím a spôsobujú im stres.

#### *4. Typ - Všetko na poslednú chvíľu*

Je to typ človeka, ktorý nedokáže pracovať priebežne. Pracuje nárazovo, to znamená, že začne pracovať naplno, až keď sa úlohy nakopia a ostáva len málo času na ich splnenie. Stres ho poháňa k činnosti.

#### *5. Veľmi komunikatívny typ*

Typ človeka, ktorý nemá žiadny problém s komunikáciou. Komunikuje ako s introvertmi, tak s extrovertmi. Jeho extrémna komunikatívnosť si však často krát vyberá daň v podobe malých hmatateľných pracovných výsledkov. Keďže väčšinu svojho času spotrebúva na komunikáciu, hmatateľná práca tvorí len menšiu časť.

#### *6. Typ - Majster výhovoriek*

Vždy si nájde výhovorku alebo dôvod, prečo svoju prácu nemohol, nemôže alebo nebude môcť spraviť. Spraví len to úplne najnutnejšie a všeobecne sa snaží spraviť toho čo najmenej. Jediná možnosť je tvrdá a častá kontrola s vyvodením dôsledkov.

#### *7. Typ - Urobím len to, čo musím*

Typ osobnosti, ktorej chýba prirodzená motivácia. Svoju časť práce vykonáva, ale neprichádza s vlastnou iniciatívou, nerozmýšľa nad novými riešeniami a neprichádza s novými nápadmi ak ho k tomu situácia nedonúti. Motiváciu sám nachádza len veľmi ťažko. Tento typ osobnosti môže byť prínosom, ale len v prípade, že je pri ňom niekto s dostatočnou motiváciou.

#### *8. Typ - Tichý spoločník*

„Tichý spoločník“ nie je podľa Doola (2007) prakticky žiadnym prínosom. Vôbec sa nesnaží zapájať do práce, len očakáva rovnaké ohodnotenie ako ostatní členovia tímu. Necháva ostatných niesť celú váhu pracovného zaťaženia, objaví sa vždy len na konci, aby dostal ohodnotenie.

Uvedený Myers-Briggsovej Typový Indikátor (MBTI) sme použili aj v našom výskume, ktorý bližšie popisujeme v ďalšej časti nášho príspevku.

## **Výskum**

Výskumný súbor tvorili učitelia základných škôl v Prešovskom samosprávnom kraji. Oslovili sme 235 učiteľov, z toho 129 pôsobí na prvom stupni ZŠ a 106 na druhom stupni ZŠ. Priemerný vek respondentov je 31,6 roka vo veku od 21 do 60 rokov. Žien bolo 146 a mužov 89. Respondenti vyplnili dotazník MBTI, v úvode ktorého boli demografické údaje.

## **Metodika výskumu**

Vo výskumu sme použili dotazník MBTI (Myers-Briggsov typový indikátor) pre skúmanie osobnosti, ktorý vychádza z Jungovej typológie osobnosti. Autorkami dotazníka sú už spomínané Isabel Myers a jej matka Kathryn Cook Briggs. Dotazník skúma nasledujúce dimenzie osobnosti: extravézia (E) – introvézia (I), zmyslové vnímanie (S) – intuícia (N), myslenie (T) – hodnotenie, city (F), usudzovanie, dedukcia (J) – percepcia, vnímanie (P). Poslednú spomínanú dvojicu pridali autorky dotazníka k pôvodným Jungovým. Pomocou nej sa zisťuje, či u človeka prevláda jedna z racionálnych alebo jedna z iracionálnych funkcií. Táto metóda je v súčasnej dobe veľmi populárna a široko používaná. Medzi výhody tejto metódy patrí ľahká praktická použiteľnosť a tiež jej empirické preverenie.

Použili sme jej skrátenú verziu, ktorá obsahovala 56 položiek, z čoho je vždy 14 určených pre každú zo štyroch dvojíc. V každej otázke respondenti rozdeľovali 5 bodov medzi dve možnosti. Boli poučení, že ak im jedna položka bez výhrad vyhovuje, majú jej prideliť plných 5 bodov a druhej možnosti nenechať žiadny bod. Ďalšími možnosťami bolo rozdelenie bodov v pomere 4:1 a 3:2. Celkový počet pridelených bodov však musel byť vždy päť.

Na základe pridelených bodov bolo vypočítané skóre pre každú z ôsmich funkcií, ktoré sa pohybujú v rozmedzí 0 - 70. Pre každú z dvojíc funkcií je celkový počet pridelených bodov 70 (napríklad skóre pre extrovertných ľudí môže byť 42 a pre introvertov 28).

Výpočet jednotlivých charakteristík osobnosti BMTI sme vyhodnocovali na základe kľúča podľa Čakrta (2005). Položky dotazníka boli rozdelené medzi jednotlivé preferencie tak, že súčet bodov oboch pólův musel mať hodnotu 70. To umožňovalo spätnú kontrolu

správneho zadania a výpočtu. Podľa toho, ktorá charakteristika mala vyššie skóre, bola považovaná za preferenciu daného jedinca. V prípade, že hodnoty boli vyrovnané, alebo sa ich hodnota líšila len o maximálne dve hodnoty (34,35,36), bola osobnostná charakteristika jedinca považovaná za zmiešanú a za jej hodnotu bolo doplnené x, ktoré sa tak mohlo vyskytnúť na akomkoľvek mieste v danom type osobnosti.

### **Metódy výskumu**

Pre skúmanie vzťahov medzi jednotlivými premennými a pri štatistickom spracovaní dát sme použili metódy deskriptívnej štatistiky (frekvenčná analýza, výpočet stredných hodnôt) a t-testy. Štatistické operácie sme spracovali prostredníctvom programu SPSS 18.

### **Výsledky výskumu**

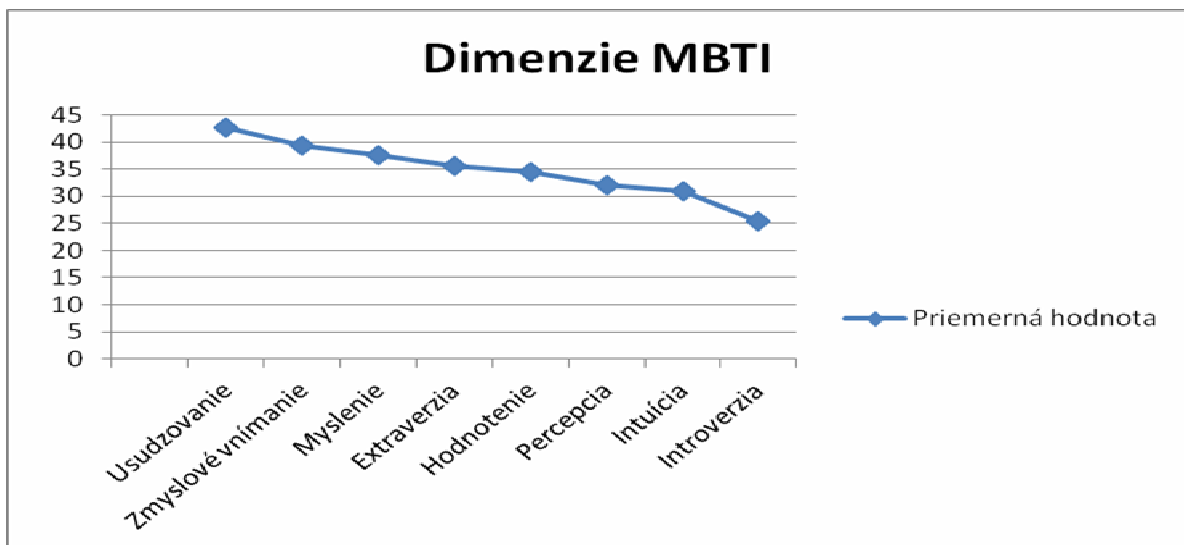
Základné vlastnosti vzorky, ktoré sme získali dotazníkom MBTI pomocou jednotlivých dimenzií sme popísali v tabuľke 1, grafe 1. Uvádzame minimálne, maximálne a priemerné hodnoty jednotlivých funkcií a smerodajnú odchýlku.

**Tab.1 Dimenzie dotazníka MBTI**

<b>Dimenzie</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Priemerná hodnota</b>	<b>Smerodajná odchýlka</b>
Introverzia (I, Introversion)	235	21	35	25,37	7,38
Extraverzia (E, Extraversion)	235	15	49	35,61	7,51
Zmyslové vnímanie (S, Sensing)	235	19	53	39,37	6,22
Intuícia (N, Intuition)	235	22	41	30,93	6,02
Myslenie (T, Thinking)	235	15	53	37,56	7,32
Hodnotenie (city F, Feeling)	235	18	48	34,49	7,30
Usudzovanie (J, Judging)	235	17	62	42,68	6,16

Percepcia (P, Perceiving)	235	10	43	32,02	6,35
---------------------------	-----	----	----	-------	------

**Graf 1 Dimenzie dotazníka MBTI**



Nami oslovení učitelia sa javia ako ľudia, ktorí inklinujú k postupným riešeniam a snažia sa rýchlo veci dokončiť (J). Uprednostňujú fakty a súčasnú situáciu, radšej veci používajú, než aby sa zaoberali tým, prečo a ako fungujú (S). Dokážu dobre pracovať s dátami, lepšie riešenia problémy (T). Intenzívne vnímajú okolie a sú zameraní na kontakt s ľuďmi a realitou, radi hovoria a vyjadrujú svoje pocity (E). Rozhodujú podľa pocitu z vecí, dávajú prednosť dohodám, radi robia ľuďom radosť (F).

Menšia časť z oslovených učiteľov sa dokáže sústrediť na maličkosti a hlavne na myšlienky a pocity (I), uprednostňuje myšlienky, teórie a fantáziu (N), spolieha sa na subjektívnu mienku a necháva si všetky možnosti otvorené (P).

V tabuľke 2 uvádzame podobnú analýzu podľa pohlavia prostredníctvom t-testu. Veľké rozdiely sú v priemeroch v dimenzii myslenie – hodnotenie. Ak je rozdiel zistených priemerov vyšší ako je dvojnásobok štandardnej chyby tohto rozdielu, možno považovať rozdiel za významný (na hladine významnosti 0,01).

**Tab. 2 Výsledky t-testov podľa pohlavia**

Dimenzie	Pohlavie	Priemer	Smerodajná odchýlka	Testové kritérium	Signifikácia
Introverzia	Muži	25,66	7,32	0,178	0,881
	Ženy	25,22	7,57		
Extraverzia	Muži	36,34	7,62	0,269	0,399
	Ženy	34,97	7,47		
Zmyslové vnímanie	Muži	39,06	6,27	0,144	0,255
	Ženy	39,58	6,17		
Intuícia	Muži	30,94	6,07	1,144	0,205
	Ženy	30,92	6,01		
Myslenie	<b>Muži</b>	<b>39,83</b>	7,50	1,498	<b>,000</b>
	Ženy	31,35	7,28		
Hodnotenie	Muži	31,17	7,49	1,497	<b>,000</b>
	<b>Ženy</b>	<b>40,45</b>	6,98		
Usudzovanie	Muži	43,43	6,18	0,592	0,557
	Ženy	42,26	6,09		
Percepcia	Muži	29,57	6,48	0,571	0,568
	Ženy	33,77	6,40		

Ako sme predpokladali, t-testami sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi mužmi a ženami v dimenzii myslenie – hodnotenie. Muži dosahovali vyššie skóre v myslení a ženy v hodnotení. Tento rozdiel nie je prekvapivý, zhoduje sa so zisteniami iných výskumov. Čakrt (2008) uvádza, že dimenzia myslenie – hodnotenie má ako jediná súvislosť s pohlavím. Uvádza, že asi 60% žien dáva prednosť rozhodovaniu podľa pocitového princípu, zatiaľ čo rovnaké percento mužov preferuje myslenie. V danom prípade ide o delenie podľa spôsobu

spracovania informácií. Mysliace typy (muži) sa lepšie orientujú v logike, presných dátumoch, bývajú menej ochotní ku kompromisom. Na druhej strane cítiace typy (ženy) sa lepšie orientujú v pocitoch, sú empatické, dávajú prednosť dohodám.

## **Diskusia a záver**

Analýza získaných dát vypovedá o vlastnostiach osobnosti učiteľov. Zastúpenie niektorých typov poukazuje na špecifiká profesie učiteľov, ktoré môže svojim charakterom priťahovať určité typy osobností. Znalosť osobnostných typov a ich charakteristík, môže byť pre učiteľov v praxi prínosná, pretože môžu svoju prácu robiť kvalitnejšie a efektívnejšie vzhľadom k svojej osobnosti. Zaujímavé sú prepojenia jednotlivých charakteristík, v ktorých sa mohli naši respondenti nájsť:

Idealisti (NF) – príznačné hľadanie seba samého, nájdenie ideálu. Bývajú výnimočne zdatní v práci s ľuďmi, sú empatickí a dokážu skvele uchopiť pocity. Snažia sa zlepšovať svoje okolie a spoločnosť. V ľuďoch a ich činoch vidia tie dobré stránky a motívy, občas na úkor objektivity.

Racionalisti (NT) – vlastná túžba všetko poznať a pochopiť. Ich myslenie je abstraktné a podobne ako u idealistov počítajú s tým, čo by sa mohlo stať. Sú objektívni a pracovití, obdivujú myšlienky, jednoduchosť použitia a vysokú funkcionálnosť.

Hráči, remeselníci (SP) – rýchlo sa prispôsobujú novým prostrediam a situáciám a rovnako rýchlo sa učia novým zručnostiam. Sú veľmi zruční a majú umelecké nadanie. Strážcovia, ochrancovia (SJ) – dohliadajú na beh spoločnosti, udržujú tradície a snažia sa vo veciach udržať poriadok. Uvažujú veľmi konkrétne a pracujú s tým, čo majú k dispozícii. Sú radi, ak môžu niekomu pomôcť, potrebujú byť potrebnými.

Práca učiteľa je veľmi náročná a vyžaduje si osobnosť tvorivú, zodpovednú, ktorá vie tvorivo pretvárať realitu, tvorivo myslieť a riešiť problémy na ceste poznania. V pedagogickej praxi potrebujeme učiteľa - osobnosť, ktorý rozvíja osobnosť žiaka. Dôležité je, aby mal dostatok priestoru v edukačnom procese pre komplexný rozvoj žiaka. Extrémne rýchle

napredovanie vedy a techniky si vyžaduje pripraveného jedinca, ktorý má aj patričné kompetencie, ktoré sú nad jeho odbornými kompetenciami a umožňujú mu život v sociálnej skupine. V tejto skupine potrebuje tvorivo kooperovať, komunikovať, prosociálne sa správať, dodržiavať pravidlá a vytvárať si nové, dokázať zvládať problémy, ktoré život prináša a tvorivo ich riešiť, preto je veľmi dôležité poznať vlastnosti učiteľa, ktorý celý edukačný proces usmerňuje svojím správaním a konaním.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

ATKINSONOVÁ, R.L. et all. *Psychológia*. Praha: VICTORIA PUBLISHING, 1995, 845s. ISBN 80-85605-35-X.

BAYNE, R.: *The Myers-Briggs Type Indicator: A Critical Review and Practical Guide*. Stanley Thornes, 1997.

BERENS, L. V.: *Dynamics of Personality Type: Understanding and Applying Jung's Cognitive*. London:Telos Publications, 1999.

BRADLEY, J.H. and HERBERT, F.J.: The effect of personality type on team performance, *Journal of Management Development* Vol. 16, No. 5 (1997), 337-353.

ČAKRT, M.: *Typologie osobnosti pro manažery*. Praha: Management Press, 2008. ISBN 8085943123.

ČAKRT, M.: *Typologie osobnosti*. Praha: Management Press, 2005. ISBN 8072611126.

DOOL, R.: Best practices: Mitigating conflict in online student teams, *eLearn Magazine*, Vol. 2007, No. 2 (February 2007), Page

EWEN, R. B. : *An Introduction to Theories of Personality*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

HARTL, P. - HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X.

MADDI : *Personality Theories*. 1980.

PARKINSON, M. : *Testy osobnosti 3*. Praha: Grada Publishing a. s., 2006. ISBN 8024715082.

PORÁČOVÁ, J.: *Možnosti tvorivej výučby v súčasnej škole*. In: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie – Integrácia teórie a praxe didaktiky, Košice, 4. – 5.11.2010, Košice: FF UPJŠ, s.121-124. ISBN 978-80-7097-843-6.

ROHÁČOVÁ, T. : *Metódy aktívneho vyučovania a rozvoj kľúčových kompetencií študentov* 2010. In: Humanitné vedy a ich význam pri vzdelávaní a rozvoji kľúčových kompetencií študentov vysokých škôl technického zamerania : zborník recenzovaných vedeckých prác s medzinárodnou účasťou k 20. výročiu založenia katedry. Košice: TU, 2010 P. 76-81. ISBN 978-80-553-0523-3.

SMÉKAL, V.: *Pozvání do psychologie osobnosti : člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2007. ISBN 8086598659.

**PaedDr. Mária Zahatňanská, PhD.**

**Katedra pedagogiky**

**Prešovská univerzita v Prešove**

**Fakulta humanitných a prírodných vied**

**Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie**

**Ul. 17. novembra 1**

**081 16 Prešov, SR**

zahatnan@unipo.sk

**PaedDr. Zuzana Birknerová, PhD.**

**Katedra manažérskej psychológie**

**Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita v Prešove**

**Konštantínova 16**

**080 01 Prešov, SR**

**email:** zbirknerova@unipo.sk



## OSOBNOSTNÉ PREDPOKLADY V UČITEĽSKOM POVOLANÍ

Alena Zel'ová

**Abstrakt:** Učiteľstvo patrí medzi tie profesie, kde významná zložka kompetencií je tvorená osobnostnými predpokladmi. Vymedziť tieto predpoklady nie je jednoduché. A zložité, diskutabilné až kontroverzné môže byť, či vôbec, ako, kedy a s akými dôsledkami tieto predpoklady zisťovať, overovať. Príspevok je úvahou o týchto otázkach, naznačujúc možné prístupy k ich riešeniu aj s ich slabými stránkami, resp. rizikami.

**Kľúčové slová:** profesia učiteľa, kompetencia, spôsobilosť, osobnosť

**Abstract:** Teaching belongs to those professions in which an important part of competences is created by personal predispositions. However, defining these predispositions is not easy. And how, when, with what consequences and whether at all to search for these predispositions may prove complicated, questionable, even controversial. This paper considers the above issues, attempts to draft possible approaches to their solutions, including their weak points and risks.

**Key words:** teacher profession, competence, ability, personality

### Učiteľstvo v kontexte iných profesií

Asi by sme veľmi ťažko hľadali človeka, do života ktorého nevstúpil žiaden učiteľ/učiteľka. Je skôr pravdepodobné, že učitelia život mnohých ľudí aj nejakým spôsobom poznačili, zanechali v ňom nejaké stopy. Žiaľ, nie vždy ide len o stopy pozitívne a v súvislosti s niektorými učiteľmi sa v mysli (alebo aj nahlas) objaví otázka, ako môže byť *taký* človek učiteľom. Táto otázka sa môže vynoriť u žiakov, študentov, kolegov, rodičov..., ktorí sú s takýmto učiteľom aktuálne v kontakte. Alebo až po nejakom čase, keď si bývalí žiaci, študenti dospelými očami/dospelým rozumom spomínajú na takeého učiteľa. Ako vôbec niekto môže

byť, resp. stať sa učiteľom v zmysle povolania, resp. profesie učiteľa? (Pochybnosti a diskusiu o tom, či ide alebo nejde o profesiu, teraz nechávam bokom).

Pri uvažovaní o pôvode a vývoji ľudských zamestnaní, profesií a povolání môžeme sledovať, ako sa pôvodne každým, resp. hocikým individuálne a spontánne vykonávané činnosti formalizovali a inštitucionalizovali. Postupne sa niektoré z činností (z rôznych dôvodov) stali výhradnou záležitosťou špeciálne na ne pripravovaných jednotlivcov. Iné činnosti sa síce tiež formalizovali a inštitucionalizovali, ale zároveň ostali prístupné pre „hocikoho“, teda ľudia ich robia aj spontánne.

Učiteľstvo (učenie niekoho niečo) patrí medzi tie ľudské činnosti, ktoré okrem toho, že sa vykonávajú profesionálne ako práca – povolanie - profesia, môžu robiť/robiť ľudia počas svojho života neformálne, neinštitucionálne, dobrovoľne a spontánne... Pokiaľ ide o ktorúkoľvek z činností tohto typu, to, že ju niekto vykonáva bez profesijnej prípravy, ešte automaticky neznamená, že ju nerobí dobre. Na druhej strane, absolvovanie formálnej prípravy nezaručuje, len zvyšuje pravdepodobnosť dobrého vykonávania - to napokon platí pre všetky zamestnania, profesie a povolania... Podobný vzťah medzi činnosťou a jej profesionálnou podobou je napr. varenie - kuchár, šoférovanie – šofér, opravovanie áut – automechanik, tvorba počítačových programov - programátor, tvorba webstránok - webmaster... Učiteľov – laikov je pravdepodobne viac ako laikových kuchárov, šoférov, automechanikov či webmasterov... Každý človek sa v priebehu života ocitol/ocitne v situácii, keď niekoho niečo učil/učí. Ak k tomu pridáme, že každý bol v živote niekým učený, máme základ pre implicitné presvedčenie, že učiteľstvo je čosi, čomu každý prirodzene rozumie. A od toho už nie je ďaleko k predstave, že učiť vie/môže vlastne skoro každý a teda, že môže aj pracovať ako učiteľ. Alebo aspoň je oprávnený vyjadrovať sa k práci učiteľa a hodnotiť ho. Skoro každý vie, ako sa to má robiť, alebo prinajmenšom vie, čo robia profesionálni učitelia zle. Pravda je, že takéto ponímanie niekedy posilňujú aj oficiálne prezentované, inštitucionalizované prístupy, postupy a postoje týkajúce sa školstva a vzdelávania, keď, obvykle v stave núdze, sa zmierňujú kritériá a požiadavky na to, kto môže pracovať ako učiteľ. Ako príklad možno uviesť súčasnú (dočasnú?) prax v súvislosti s personálnym zabezpečením výučby anglického jazyka ako povinného na základných školách.

Niektoré zamestnania, profesie, povolania sú založené na činnostiach, ktoré nie sú takou prirodzenou súčasťou nášho života (ako učiteľstvo). - Aj keď sa niekedy sami liečime, rozhodujeme, čo a ako urobiť s peniazmi, „súdime“ a „odsudzujeme“ druhých, nebývame (nedovážime sa, nemôžeme, nesmieme byť) laickými (bez profesijnej prípravy) chirurgmi, bankármi, sudcami... Tieto činnosti sú špecifickejšie a medzi ich profesionalizovanou a laickou podobou je väčší rozdiel ako v prípade učiteľstva (s tým súvisí aj jeden z argumentov spochybňujúcich, či je učiteľstvo „profesiou“). Samozrejme, ani pri týchto profesiách formálna príprava nezaručuje, že budú vykonávané dobre, je však nevyhnutným predpokladom ich (dobrého) vykonávania. Je skoro isté, že bez nej ich človek nemôže (dobre) vykonávať. Zväčša platí, že človek bez formálnej prípravy ich ani (legálne) nemôže/nesmie vykonávať. Jedným z dôvodov je zrejme potenciálna hrozba zlyhania a riziko strát (ľudských aj materiálnych), ku ktorým by ich neprofesionálne vykonávanie skoro s istotou viedlo.

V tejto súvislosti sa obávam, že riziká a straty neprofesionálneho vykonávania učiteľskej práce sú nedocenené, resp. hrubo podcenené. Možno preto, že škody, ktoré môže počas svojej profesionálnej kariéry napáchať zlý učiteľ, nie sú „hmatateľné“, ani sa nedajú jednoducho finančne vyčíslieť. Navyše sa ich dôsledky na úrovni jednotlivca či spoločnosti prejavujú vo vzdialenejšom časovom horizonte. Podobná „nehmatateľnosť“ a časová oddialenosť nakoniec platí aj o „dobre“ či úžitku učiteľskej práce. Absolvovanie prípravy na učiteľskú profesiu by pritom malo zvyšovať pravdepodobnosť „dobra“ a znižovať pravdepodobnosť škôd pri jej vykonávaní.

Nakoniec je tu ešte tretí okruh ľudských činností - tie, ktoré ľudia vykonávajú dobrovoľne, spontánne ako súčasť každodenného života (spievajú, kreslia, fotografujú, tancujú, športujú...). Zároveň tieto činnosti môžu byť pre niektorých prácou, zamestnaním, profesiou, povolaním (poslaním). A to tak bez formálnej prípravy ako aj na základe profesijnej prípravy. Pre úspešné vykonávanie týchto činností profesijná príprava nemá až taký veľký význam. – Absolvovanie konzervatória samo osebe neznamená, že niekto je/bude veľký spevák, certifikát z kurzu kreatívneho písania nezaručuje, že človek napíše dobrý román, diplom z výtvarnej akadémie negarantuje tvorbu originálnych výtvorov... Na druhej strane, aj bez prípravy, štúdia je v nich možno podávať veľké výkony, dosiahnuť vynikajúce výsledky. Oveľa väčšiu úlohu pritom zohrávajú individuálne predpoklady, bez ktorých to „na

vrchol“ nejde. Formálna príprava v tomto prípade môže kultivovať, rozvíjať individuálne predpoklady, ktoré sú nevyhnutnou podmienkou úspechu, resp. kvality. Preto sa tieto predpoklady obvykle pri výbere na prípravu – štúdium zohľadňujú, resp. zisťujú. V istom zmysle sa aspoň čiastočne na tieto činnosti podobá aj učiteľstvo, ktoré tiež vyžaduje určité individuálne predpoklady a v svojej najlepšej podobe je istým druhom umenia.

Ak to zhrnieme, príprava, absolvovanie odborného vzdelávania na vykonávanie akejkoľvek práce (zamestnania, profesie, povolania) jednoznačne neurčuje, ako ju jednotlivec bude vykonávať, resp. negarantuje jej kvalitné vykonávanie. Prítom existujú profesie, pri ktorých chýbanie prípravy automaticky neznemožňuje vykonávanie týchto činností, resp. nemusí viesť k profesionálnemu zlyhaniu. Potom sú profesie, kde chýbanie profesijnej prípravy skoro automaticky znamená zlyhanie. V oboch prípadoch majú individuálne danosti, predpoklady z hľadiska profesijnej prípravy aj zvládnutia profesie facilitujúcu funkciu. A nakoniec sú profesie, kde individuálne predpoklady hrajú podstatnú úlohu – bez nich tieto činnosti nemožno skutočne zvládnuť, ich nedostatok znamená zlyhanie. Tu profesijná príprava nie je podstatná, má skôr kultivujúci, resp. facilitujúci význam.

Učiteľstvo má svojou podstatou blízko k prvej skupine, teda profesijná príprava negarantuje jeho kvalitné vykonávanie a zároveň jej chýbanie nemusí fatálne limitovať jeho vykonávanie. To ale vôbec neznamená, že učiteľom môže byť skoro každý. Skôr sa v tom odráža skutočnosť, že v učiteľskej profesii aj v príprave na ňu ide akoby o dve odbornosti. Zjednodušene je to odbornosť obsahu - byť expertom na to, čo učí (expertná spôsobilosť) a o odbornosť formy - vedieť, ako (to) učiť (pedagogická spôsobilosť). V tomto zmysle sa niekedy za postačujúce považuje byť expertom na problematiku bez formálnej pedagogickej prípravy (tá napr. u vysokoškolských učiteľov podľa aktuálnej legislatívy nie je súčasťou zákonom vymedzených kvalifikačných požiadaviek). Je prirodzené, že ak má niekto niečo učiť, tak sa v tom niečo má vyznať. Na druhej strane, aj ten najlepší odborník v problematike môže byť mizerným učiteľom danej problematiky. Je zbytočné sa sporiť, čo je dôležitejšie – zaostávanie učiteľa po ktorejkoľvek stránke má negatívne dopady na kvalitu jeho práce. Predsa len sa častejšie za menej nevyhnutnú považuje pedagogická odbornosť. Skôr sa toleruje jej zaostávanie, či dokonca chýbanie. To do istej miery môže tiež prispievať

k určitému podceňovaniu nielen špecifickej „učiteľskej“ (pedagogickej) prípravy, ale aj samotnej učiteľskej profesie.

Bez ohľadu na takéto postoje, nedostatočné pedagogické spôsobilosti učiteľa vážne ohrozujú priebeh aj výsledky jeho práce. Prítom samozrejme pedagogické spôsobilosti nie sú to isté, ako absolvovanie formálnej prípravy (štúdium učiteľstva). Teda zlyhávať môže aj učiteľ, ktorý bol na profesiu pripravovaný - má „papier“ o pedagogickej spôsobilosti. Okrem kvality samotnej prípravy, štúdiá učiteľstva vstupujú do hry aj individuálne predpoklady učiteľa pre prácu ako súčasť jeho pedagogických spôsobilostí, resp. kompetencií. V tomto zmysle sa potom učiteľstvo podobá aj na profesie z tretej skupiny – bez určitých individuálnych predpokladov je jeho vykonávanie ťažšie zvládnuteľné. Teda aj keď podstatou učiteľskej profesie je činnosť, ktorá je prirodzenou súčasťou života ľudí, neznamena to, že ktokoľvek má predpoklady túto činnosť aj profesionálne vykonávať, resp. že sa ju každý môže naučiť vykonávať. Je nesporné, že pedagogická spôsobilosť učiteľa nie je len to, čo sa nadobúda štúdiom, prípravou, ale jej súčasťou je aj osobnostná výbava učiteľa (Průcha, 2002).

### **Kompetencia, spôsobilosť, osobnosť**

Nechcem zachádzať do hlbších terminologických úvah, za užitočné však považujem naznačiť, ako chápem, resp. k akému chápaniu pojmov spôsobilosti, kompetencie, osobnostné charakteristiky sa prikláňam a aké sú medzi nimi vzťahy.

Spôsobilosti vo všeobecnosti predstavujú osvojené postupy a spôsoby činností, ktoré umožňujú podávať výkony v intelektuálnej, duševnej (nemateriálnej) oblasti (analogicky pojmu zručnosti v oblasti fyzických, materiálnych činností). Pedagogické spôsobilosti sú teda to, čo umožňuje učiteľovi niekoho niečo učiť – prejavujú sa ako „účelná a cieľavedomá činnosť učiteľa zameraná na riešenie pedagogických situácií“ (Dytrtová, Krhutová 2009, s.45), resp. problémov (Kyriacou, 1996). Delia sa podľa činností, aktivít učiteľa v rôznych etapách vyučovania, napr. plánovanie a príprava, organizácia a realizácia vyučovania, diagnostika a hodnotenie žiakov, sebahodnotenie (Dytrtová, Krhutová, 2009), resp. v rôznych situáciách interakcie a komunikácie so žiakmi, triedou, rodičmi... Môžeme prítom rozlíšiť

spôsobilosti všeobecné, ktoré sa neviažu na konkrétny obsah ani subjekt, a ktoré potrebuje každý učiteľ (napr. riadiace, organizačné). A spôsobilosti špecifickejšie jednak z hľadiska obsahu, ktoré potrebujú učiteľia určitých predmetov (napr. technických, umeleckých) jednak z hľadiska subjektu, napr. podľa toho, so žiakmi akej vekovej skupiny alebo akej úrovne rozvoja učiteľia pracujú. Pojem pedagogická spôsobilosť v sebe teda zahŕňa mnoho spôsobilostí, ktoré umožňujú vykonávať profesiu učiteľa na profesionálnej úrovni, resp. ako povolanie či v ideálnom prípade poslanie.

V poslednom desaťročí sa aj v súvislosti s vymedzením profesií začal aj u nás používať pojem kompetencia. Obvykle sa tým myslí, že človek preukázal/preukazuje, že dokáže (je schopný) zvládať úlohy a plniť požiadavky, ktoré sú naňho v danej profesii a v súvislosti s vykonávaním danej profesie kladené. Kompetencia je výsledkom súhry vedomostí, znalostí, ich praktických aplikácií, skúseností, spôsobilostí, zručností a osobnostných charakteristík. Napr. podľa Šveca kompetencia je „komplexná demonštrovaná schopnosť jednotlivca vykonávať špeciálne úlohy potrebné na uspokojivé splnenie špeciálnych požiadaviek alebo nárokov zvláštnych situácií pri výkone odborných pracovných funkcií a iných hlavných mimopracovných aktivít a sociálnych rolí, zahŕňa praktické znalosti, spôsobilosti, postoje a iné kvality osobnosti (v Dytrtová, Krhutová, 2009, s.50). Nepovažujem teda pojem kompetencia za pojem, ktorý u „novodobých autorov“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 50) nahradil pojem spôsobilosť. Kompetenciu vnímam ako komplexnejší pojem, popisujúci požiadavky na profesiu vrátane spôsobilostí. Učiteľské profesijné kompetencie sú „profesijné kvality, spôsobilosti učiteľa, ktoré pokrývajú celý rozsah profesie a sú rozvoja schopné“ (Vašutová v Švec, 2005 s. 25). Je to všetko, čo učiteľ potrebuje mať, vedieť, dokázať... čo je podstatné pre vykonávanie profesie. Súčasťou kompetencií sú teda aj určité osobnostné kvality a zároveň nositeľom kompetencií je konkrétna osobnosť.

Osobnosť predstavuje celok relatívne stálych charakteristík psychiky (prežívania a správania) jednotlivca, ktorý sa utvára aj prejavuje v jeho interakcii s prostredím (Zel'ová, 1997). Osobnostné charakteristiky (ako ekvivalenty budem používať aj pojmy osobnostné vlastnosti a črty, aj keď sa v psychológii niekedy medzi nimi robí významový rozdiel) sú konkrétne kvality psychiky jednotlivca a môžu sa týkať, resp. vyjadrovať rôzne stránky jeho prežívania a správania. Môže ísť o vlastnosti temperamentu (napr. rýchlosť, otvorenosť,

nervová labilita), schopnosti (inteligencia, tvorivosť), charakterové črty (morálno-vôľové vlastnosti, hodnotové orientácie), sociálne vlastnosti (asertivita, útočnosť), charakteristiky týkajúce sa sebaaponímania (sebavedomie, komplexy)...

Aj spôsobilosti ako súčasť kompetencie sa rozvíjajú na základe nejakých osobnostných charakteristík (predpokladov). Spôsobilosť aj kompetencia je niečo, čo sa dá získať, naučiť – v rámci prípravy na profesiu a pri jej samotnom vykonávaní. A osobnostné charakteristiky jednotlivca do značnej miery určujú to, ako ľahko/ťažko toto naučenie prebieha, a aké majstrovstvo pri vykonávaní profesie dosiahne. Za rôznymi kompetenciami, resp. spôsobilosťami môžu byť tie isté osobnostné vlastnosti, resp. dá sa povedať, že sa nimi prelínajú.

### **Osobnostné charakteristiky ako súčasť kompetencií učiteľa**

Keď hovoríme o spôsobilostiach a kompetenciách učiteľa, dostávame sa k otázke, akými osobnostnými vlastnosťami by sa mal vyznačovať učiteľ. Pri ich identifikovaní by sa bolo možné oprieť práve o kompetencie, ktoré vo vzťahu k profesiám predstavujú obsahový rámec, popisujúci profesiu (Dyrtová, Krhutová, 2009). Na nich sú postavené profesijné štandardy definované kľúčovými kompetenciami, resp. kľúčovými spôsobilosťami (Kyriacou, 1996). V slovenskej a českej literatúre popri rôznych variáciách kľúčových kompetencií/spôsobilostí patrí k najčastejšie spomínaným koncepcia J. Vašutovej (Vašutová, 2004, Švec, 2005, Dyrtová, Krhutová 2009). Uvádza sedem kľúčových kompetencií učiteľa, ktoré by mohli slúžiť ako východisko pre definovanie rozhodujúcich osobnostných predpokladov (vlastností, schopností, črt...). Samozrejme, to nie je cieľom tohto príspevku, ani nie je v silách jednotlivca. Pokúsím sa len ku každej kompetencii uviesť príklad osobnostných predpokladov, ktoré sú v danej kompetencii implicitne alebo explicitne obsiahnuté. Pokiaľ ide o osobnostné vlastnosti, budem aplikovať dve, v súčasnej psychológii rozšírené a populárne koncepcie osobnostných charakteristík: teóriu mnohonásobných/rozmanitých inteligencií H. Gardnera (Gardner, 2006) a model piatich veľkých faktorov (Big Five) osobnosti (McCrae, John, 1992). H. Gardner postuluje povodne sedem (1999) a postupne až 9 (2006) druhov inteligencie (lepšie by bolo schopností):

jazyková, logicko-matematická, hudobná, telesno-pohybová, priestorová, interpersonálna, intrapersonálna, naturalistická, existenciálna. Model „Big Five“ na základe empirických dát identifikuje päť rozhodujúcich faktorov v štruktúre osobnosti, pričom ide o dimenzie, čiže názov vyjadruje jeden pól kontinua. Sú to: neuroticizmus (senzitívny, nervný vs. istý, sebavedomý), extraverzia (otvorený, energický vs. samotársky, rezervovaný), otvorenosť voči zážitkom (vynaliezavý, zvedavý vs. stály, opatrný), zhoda, súlad (priateľský, súcitný vs. chladný, neprívetivý), svedomitosť (zdatný, usporiadaný vs. bezstarostný, nedbanlivý) (McCrae, John, 1992).

1. Predmetová/odborová kompetencia – jej nadobudnutie predpokladá na osobnostnej úrovni niektorú z týchto Gardnerových inteligencií: jazykovú, logicko-matematickú, hudobnú, telesno-pohybovú, priestorovú, naturalistickú, resp. ich kombinácie v súlade s odborom, resp. predmetmi, ktoré má učiteľ vyučovať. A z vyššie spomínaných veľkých faktorov to bude *primeraná miera* vynaliezavosti, zvedavosti, svedomitosť.
2. Didaktická a psychodidaktická kompetencia predpokladá jazykovú a interpersonálnu inteligenciu, vynaliezavosť, svedomitosť.
3. Pedagogická kompetencia predpokladá jazykovú a interpersonálnu inteligenciu, priateľskosť, súcitnosť (skôr vo význame empatie), svedomitosť.
4. Diagnostická a intervenčná kompetencia predpokladá interpersonálnu inteligenciu, *primeranú mieru* senzitivity, ale aj istotu, otvorenosť, energickosť, vynaliezavosť, zdatnosť, usporiadanosť.
5. Sociálna, psychosociálna, komunikatívna kompetencia predpokladá jazykovú, interpersonálnu a intrapersonálnu inteligenciu, istotu, otvorenosť, energickosť, *primeranú mieru* priateľskosti.
6. Manažérska a normatívna kompetencia predpokladá interpersonálnu inteligenciu, vynaliezavosť, zdatnosť, usporiadanosť.
7. Profesijne a osobnostne kultivujúca kompetencia predpokladá interpersonálnu, intrapersonálnu a existenciálnu inteligenciu, *primeranú mieru* senzitivity, vynaliezavosť a zvedavosť, priateľskosť, zdatnosť.



Je zjavné, že niektoré osobnostné vlastnosti sa objavujú vo viacerých kompetenciách a teda mohli by tvoriť základ pre identifikáciu osobnostných predpokladov učiteľstva. Samozrejme, je to len náčrt, priradenie uvedených charakteristík osobnosti môže byť vecou diskusie, dali by sa priradovať mnohé ďalšie. Chcela som len naznačiť, ako by sa dal, aj keď nie jednoducho a ľahko, vytvoriť psychologický profesiogram učiteľskej profesie. V tomto príklade som použila osobnostné charakteristiky, ktoré sú nielen obsahovo definované ale aj operacionalizované, empiricky overené a teda merateľné (platí najmä o modeli „Big Five“).

Predpokladajme, že by sme mali k dispozícii psychologický profesiogram s identifikovanými osobnostnými predpokladmi pre vykonávanie učiteľskej profesie a aj nástroje na ich meranie, spĺňajúce psychometrické štandardy. Teda vieme, akými osobnostnými charakteristikami by sa mal učiteľ vyznačovať a máme nástroje na ich zisťovanie. Zdá sa, že by nám už nič nebránilo v tom, začať robiť systematický výber, kto môže byť učiteľom, resp. kto môže ísť za učiteľa študovať. Teoretická otázka, „aké osobnostné vlastnosti by mal/má mať učiteľ“ sa v praktickej rovine premenila na otázku „kto môže/mohol by byť učiteľom“. Riešenie, hľadanie odpovede na túto otázku je však oveľa komplikovanejšie a ťažšie, ako pomenovať žiaduce/nežiaduce vlastnosti učiteľa, pripraviť nástroje na ich diagnostikovanie a zisťovať ich u tých, ktorí sa uchádzajú o štúdium učiteľstva, resp. o miesto učiteľa. Aj keď odhliadneme od oprávnených diskusií a pochybností o reliabilite a validite psychologického merania osobnostných charakteristík a od organizačnej a finančnej náročnosti takého zisťovania, obávam sa, že kruciálnym problémom by bolo „a čo s výsledkami?“ Teda aké praktické dôsledky by mali/mohli mať závery, že niekto sa hodí/nehodí na to, aby študoval učiteľstvo, resp. bol učiteľom? Mohli by sme kvôli tomu niekoho nepustiť študovať, resp. nedovoliť niekomu pracovať ako učiteľ?

Ak vychádzame z toho, že človek a jeho osobnosť sa vyvíja – mení, že to, akí sme, je výsledkom pôsobenia faktorov hereditárnych, environmentálnych aj vlastnej snahy človeka o sebarozvoj, sebautváranie, tak skutočnosť, že *tu a teraz* sme zistili, že X.Y. má a X.Z. nemá predpoklady byť učiteľom, jednoznačne nepredurčuje, že ak by sa predsa stali učiteľmi, bude X.Y. dobrým a X.Z. zlým učiteľom. Predikujeme to len s určitou pravdepodobnosťou a v prípade negatívneho stanoviska v podstate nedávame šancu, aby sa ukázalo, resp. aby človek ukázal a dokázal, či na to má. Ak hovoríme o humanistických prístupoch vo

vzdelávaní, ktoré v súlade s myšlienkami humanistickej psychológie pripisujú človeku tendenciu k sebarozvoju, sebarealizácii, tak v podstate by tu išlo o jej popieranie. Tým vôbec nespochybňujem význam osobnostných predpokladov pre prácu učiteľa, ale to neznamená, že tie sú „raz a navždy dané“. Napr. u dimenzií Big Five sa podiel hereditárnych faktorov pohybuje od 57% u otvorenosti voči zážitkom po 42% u zhody, súladu (Jang, Livesley, Vemon, 1996). Teda stále je tu skoro rovnaký priestor pre vplyv prostredia a vlastnú aktivitu jednotlivca. Navyše osobnostné charakteristiky sú len jednou zložkou z komplexnej štruktúry kompetencií, resp. tvoria podložie pre rozvoj spôsobilostí. Pritom, ako je uvedené vyššie, učiteľstvo nepatrí medzi profesie, kde by nedostatok osobnostných predpokladov automaticky znamenal zlyhanie. Určite uľahčujú zvládanie profesie aj zvyšujú pravdepodobnosť dosiahnutia cieľov, ale nedostatky v nich sú aspoň do istej miery kompenzovateľné.

Jednoduchšie by sa mohlo zdať formulovať otázku, kto sa skutočne nehodí za učiteľa. Teda či vieme identifikovať osobnostné charakteristiky, ktoré rozhodne učiteľ nemá/nesmie mať, lebo by mohol spôsobiť poškodenia psychiky, deformovať osobnosť detí, žiakov s ktorými prichádza do kontaktu, prípadne že by nezvládanie požiadaviek profesie mohlo vážne poškodiť narušiť osobnosť, zdravie samotného učiteľa. Vyzerá to jednoduchšie, ale nie je. Súvisí to s tým, že predikcie založené na jednorazovom psychologickom diagnostikovaní osobnosti majú len pravdepodobnostnú hodnotu (takto sa nepodarí jednoznačne identifikovať ani budúcich „šialených strelcov“). A súvisí to aj s tým, že na to, aby učiteľ poškodil osobnosť dieťaťa, žiaka sa vôbec nemusí vyznačovať nejakými výrazne asociálnymi, antisociálnymi či sociopatickými črtami. On dokonca pôvodne môže byť celkom vhodným adeptom profesie, a potenciálne „škodlivým“ sa môže stať až práve počas jej vykonávania na základe súhry špecifických nepriaznivých okolností. V tomto prípade, ak sa u učiteľa objaví nejaké profesionálne zlyhanie, nevhodné správanie, prejavy, zmeny psychiky, potom má psychologická diagnostika osobnosti význam nielen pre hľadanie príčin, ale aj z hľadiska nápravy, resp. prognózy. Pokiaľ sa ale nič neudialo, má zmysel uvažovať o zisťovaní osobnostných predpokladov učiteľov a budúcich učiteľov, resp. vedú tieto teoretické úvahy aj k nejakým praktickým aplikáciám? A vôbec nechcem tieto pochybnosti stavať na takých pochybných argumentoch, ako je snaha vysokých škôl mať čo najviac študentov, či nedostatok formálne kvalifikovaných učiteľov pre niektoré predmety.

Ak to zhrnieme, učiteľská profesia je niečo, na čo treba individuálne predpoklady a zároveň je to niečo, čo sa dá naučiť. Chýbanie prípravy aj chýbanie individuálnych predpokladov znižuje kvalitu vykonávania profesie a potenciálne môže viesť k poškodeniu žiakov aj samotného učiteľa. Pokiaľ nejde o extrém, alebo že sa zároveň nedostáva ani jedného ani druhého, prípadné nedostatky v príprave alebo v individuálnych predpokladoch sú navzájom kompenzovateľné. V tomto zmysle identifikácia osobnostných predpokladov u uchádzačov o štúdium učiteľstva aj u učiteľov má význam pre nich samých aj pre tých, ktorí ich vedú, pracujú s nimi. Poznať svoje silné a slabé stránky je základom pre prácu na sebe, sebarozvoj – aj v profesionálnej oblasti. Prípadne pre korekciu pôvodnej voľby štúdia či povolania. Preto by v rámci štúdia mali mať budúci učitelia príležitosť na sebareflexiu, sebarozpoznanie - všeobecné aj profesijné. Mali by sa nielen teoreticky naučiť, že sebareflexia a sebarozvoj sú súčasťou kompetencií učiteľa. S takýmto postojom, presvedčením, sformovaným na základe toho, čo v rámci štúdia zakúsili, zažili, by mali zo školy odchádzať. Či to tak bude, prirodzene najviac závisí od toho, akí učitelia s akým prístupom ich akými metódami, formami, čo učili....

Poznať svoje silné a slabé stránky aj na základe diagnostiky osobnostných vlastností ako východisko pre profesijný rast má samozrejme význam aj u učiteľov. A pokiaľ si dôležitosť sebareflexie a sebarozvoja neuvedomujú, je na vedení školy, do akej miery sa takéto presvedčenie, či potrebu podarí v učiteľoch prebudiť. Nie je to pritom ani tak vec nariadení, formálnych výročných hodnotení, ani občasných hospitácií. Je to vec kultúry resp. klímy školy pokiaľ ide o vzájomnú dôveru a otvorenosť medzi vedením školy a učiteľmi aj učiteľmi navzájom. O ochotu na jednej strane poskytovať úprimnú spätnú väzbu, ktorej cieľom je skvalitnenie práce jednotlivca aj celej školy, a na druhej strane byť schopný túto spätnú väzbu aj takto prijímať. Zaujímať sa o to, čo a ako robia kolegovia, nebáť sa požiadať o pomoc, resp. pomáhať si. Na druhej strane ale nepodliehať falošnej profesijnej solidarite a prehliadať či dokonca zakrývať neprofesionalitu a profesionálne zlyhanie kolegov.

Všetko toto však viac menej záleží na „ľudskom faktore“. - Akí sú učitelia na vysokých školách, ktorí učia budúcich učiteľov, aký je riaditeľ školy... A znovu sme pri individuálnych vlastnostiach, predpokladoch zvládania profesie. Keďže v konečnom dôsledku je rozhodujúcim ale aj najslabším článkom pri všetkom človek, učitelia a budúci učitelia by

mali byť k sebareflexii a sebarozvoju, k práci na sebe podnecovaní, povzbudzovaní, vedení (radšej ako tlačení či nútení) aj nejakými systémovými nástrojmi. Napr. mechanizmom motivácie, podpory, podmienkami a pravidlami (začínajúc najvyššou úrovňou štátnej legislatívy až po úroveň formálnych aj neformálnych noriem na škole). Takých, ktoré by učiteľom dávali istotu, že kvalitná práca bude ocenená a nekvalitná nebude tolerovaná, že ukazovatele kvality nie sú formálne, že v prípade problémov (so žiakmi, rodičmi) sa majú na koho obrátiť o pomoc, resp. že ich škola podrží, ak neporušili legislatívu ani etiku... Na druhej strane systémové opatrenia by mali brániť učiteľom zneužívať svoje postavenie, minimalizovať subjektívne vplyvy pri hodnotení žiakov, vymedziť postupy pri podozreniach na zmeny v psychickom zdraví učiteľa alebo pri vážnom profesionálnom zlyhaní. – To všetko preto, aby otázka „ako môže byť *taký* človek učiteľom“ spomínaná na začiatku tohto príspevku zaznievala čo najmenej.

Možnosť zanechávať stopy v iných ľuďoch je spôsob prekračovania samého seba, je to napĺňanie potreby sebarealizácie, ktoré poskytuje učiteľské povolanie. Pritom uspokojovanie tejto potreby (ktorú podľa Maslowa nemôžeme nikdy uspokojiť) je násobené tým, že súčasťou učiteľského povolania je práca na sebe. Pritom len učiteľ, ktorý pracuje na sebe, má šancu aj v svojich žiakoch takúto potrebu vzbudiť.

#### **Zoznam bibliografických odkazov:**

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6

GARDNER, H. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999, 398 s. ISBN: 80-7178-279-3.

GARDNER, H. *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books, 2000, 300 s. ISBN: 0465047688.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996, 155 s. ISBN 80-7178-022-7.

MCCRAE, R.R., JOHN, O.P. *An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications*. *Journal of Personality*, 1992, 60 (1): 175-215.

PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 80-7178-621-7

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006, 271 s. ISBN 80-7178-944-5.

ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: Aspi, 2005, 136 s. ISBN 80-7357-072-6.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-082-4

JANG, K.; LIVESLEY, W. J.; VEMON, P. A. *Heritability of the Big Five Personality Dimensions and Their Facets: A Twin Study*. *Journal of Personality*, 1996, 64 (3): 577–591.

**PhDr. Alena Zel'ová, CSc.**

**Technická univerzita Košice, Katedra inžinierskej pedagogiky**

**Letná 9, 042 00 Košice**

**+421 905 855 515**

alena.zelova@tuke.sk

## **Kapitola 2**

### **Aktuálne problémy v teórii a praxi pedagogiky**

## SPOLUPRÁCA UČITEĽOV A ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA PRI ZVLÁDANÍ PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Miroslava Adamík Šimegová

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá aktuálnou problematikou problémového správania žiakov základnej školy. Prezentuje skúsenosti z praxe spolupráce učiteľov a školského psychológa z pohľadu konkrétnych úloh eliminácie - prevencie, diagnostiky, poradenstva a intervencie v problémoch žiakov v správaní. Zameriava sa tiež na aktuálne možnosti spolupráce učiteľov a odborných zamestnancov ZŠ v kontexte riešenia výchovne problémového správania. Venuje sa niektorým špecifikám a problémom práce školského psychológa v riešení týchto problémov žiakov základnej školy, ako aj spolupráce s pedagógmi základnej školy.

**Kľúčové slová:** problémy žiakov v správaní, výchovne problémové správanie, poruchy v správaní, učiteľ, základná škola, školský psychológ, spolupráca.

**Abstract:** The paper deals with current issues of problem behaviour of elementary school students. It presents practical experience of cooperation of teachers and school psychologist in terms of elimination of specific tasks - prevention, diagnosis, counselling and intervention in behaviour problems of students. It also focuses on the actual possibilities of cooperation of teachers and professional staff in the school context, dealing with problem behaviour in school setting. Contribution focuses on specific problems and work of the school psychologist in solving the issues of problems of primary school pupils, as well as the cooperation with primary school teachers.

**Key words** problem behaviour, behavioural problems in school setting, teacher, elementary school, school psychologist, cooperation

Správanie je prejavom osobnosti dieťaťa a zároveň vyjadruje vzťah dieťaťa k vonkajšiemu prostrediu. Pre diagnostiku správania je potrebné poznať normy správania

dieťaťa v jednotlivých vekových obdobiach. Cieľom nie je dať dieťaťu nálepku, že má poruchu správania, ale mali by sme sa usilovať pochopiť prejavy správania a ovplyvniť ich v pozitívnom zmysle (Valachová, 2009, Zelinková, 2007). Každé dieťa ako individuum utvára preň typický spôsob reagovania na ľudí a dianie okolo seba. Tieto spôsoby sa ďalej rozvíjajú vo vzájomnom pôsobení dieťaťa s dospelými a okolím. Každé správanie, vhodné alebo nevhodné, si dieťa osvojuje pri tomto vzájomnom pôsobení a v procese sociálneho učenia. Deti sa učia, ako majú odpovedať, reagovať na iných ľudí a ako sa správať v sociálnych situáciách a súčasne vidia, ako ostatní ľudia reagujú na ich konanie, správanie sa. V škole i v rodine sa deti prejavujú rozličnými prejavmi konania a správania. Nie všetky prejavy správania sú však v súlade s požiadavkami a normami spoločnosti. Preto je dôležité zamerať sa na oblasť prevencie, včasného diagnostikovania a podchytenia neprimeraného správania, ktoré spôsobuje výchovné problémy a ktoré pri absencii adekvátneho výchovného prístupu môžu prejsť do závažnejších foriem a prejavov. Autorky Langová & Vacínová (1994) hovoria o konštrukte nevhodného sociálneho správania sa žiakov v škole, ktorý je spojený s celým radom ďalších označení sociálneho správania žiakov ako rušivé, rozvrátené, maladjustované a pod., ktoré vysvetľujú rôzni autori rôzne. Zároveň je toto správanie chápané ako druh emocionálnej poruchy, ako porucha správania, ktorá je dôsledkom určitých dispozícií a jeho náprava si vyžaduje špeciálne formy odbornej starostlivosti. Toto správanie učiteľov dráždi, ich trpezlivosť tolerovať toto správanie sa stále znižuje, učitelia prežívajú pocity profesionálnej bezmocnosti a neistoty. Hodnotenie problémových detí učitelia v určitej dobe fixujú a prenášajú do stereotypu hodnotenia žiakov. Ďalej samotné pomenovanie dieťaťa ako problémového či rizikového so sebou môže niesť aj stigmatizáciu negatívne ovplyvňujúcu sociálny vývin žiaka. Poruchami správania sa v minulosti obvykle chápalo také správanie, ktoré bolo posudzované ako priestupok a patrične potrestané ako vážnejšie odchýlky od spoločenských noriem, ako klamstvá, krádeže, záškoláctvo, úteky z domu, túlanie (Matějček, 1991). Dnes sú poruchy v správaní na rozdiel od ponímania problémového správania vážnejším a hlavne opakovaným, trvalejším (minimálne 6 mesiacov) vzorcom neprijateľného (disociálneho) správania dieťaťa, ktoré porušuje sociálne normy a očakávania primerané jeho veku. Niektorí autori pod týmto pojmom rozumejú hlavne hyperkinetické poruchy a vývinové



poruchy v zmysle hyperaktivity detí - ADHD a poruchy pozornosti - ADD (Serfontein, 1999, Pokorná, 2001).

Problémové správanie sa v škole najčastejšie manifestuje ako z nejakého dôvodu neprijateľné, či už pre učiteľa, rodiča alebo inú osobu, ktorá vstupuje so žiakom do kontaktu. Preto možno ako problémové správanie hodnotiť aj nedisciplinované, či agresívne správanie žiakov, vzdorovité, negativistické správanie, či šikanovanie. Grác (1991, s. 168; in Ďurič a kol. 1991) definovali výchovne problémové správanie ako „také prejavy jednotlivca, ktorými sa odchyľuje od prijatých znakov a noriem spoločnosti, v ktorej žije, čím viac alebo menej spôsobuje ťažkosti sebe a druhým“. Východiskom klasifikácie výchovne problémového správania boli osobitosti obsahu a formy správania, ich odchýlky sú ukazovateľom porušenia dynamickej rovnováhy vo vzájomnom pôsobení osobnosti a sociálneho prostredia. V komplexnej klasifikácii prihliadajúc na etickú klasifikáciu (kladný, indiferentný a záporný náboj správania) i typologickú klasifikáciu (obsah a forma správania) autori rozlišovali jednotky výchovne problémového správania: úplne prispôbené správanie, jednostranne prispôbené správanie, nedostatočne prispôbené správanie, zle prispôbené správanie a úplne neprispôbené správanie. Takéto vymedzenie výchovne problémového správania sa však nekryje s diagnostickou kategóriou porúch správania. Grác uvádza, že niektoré formy výchovne problémového môžu prerásť do poruchy správania, pričom niektoré formy porúch správania sa stávajú predmetom permanentného záujmu psychológie výchovy. Niektorí učitelia však majú tendenciu používať pojem „problémový žiak“ alebo „žiak s poruchou v správaní“ pre žiaka, ktorý im samým spôsobuje nejaké problémy. Problémové správanie je problémovým hlavne preto, že sa ako také javí učiteľovi a pre každého učiteľa sa javí iným spôsobom. Medzi negatívne formy správania sa u detí možno podľa autorov Mezera, Škeřík & Kubíče (2000) zaradiť:

1. **Asociálne správanie** ako správanie nezodpovedajúce spoločenským pravidlám alebo normám spoločnosti a skupiny, v ktorej sa jedinec pohybuje.
2. **Antisociálne správanie** je správanie, pri ktorom jedinec vystupuje zámerne proti pravidlám, hodnotám a sociálnym normám skupiny.

3. **Egocentrické správanie** ako upútavanie pozornosti, prehnané sebavedomie, vymáhanie rešpektu k vlastnej osobe, ale aj snaha vnucovať ostatným vlastné záujmy, prania, predstavy, ktoré môžu vyústiť do rizikového správania sa jedinca.
4. **Impulzívne správanie** prejavujúce sa psychomotorickým nepokojom, zvýšenou dráždivosťou, neprimeranými reakciami, nedostatkom útlmu, sebakontroly, emocionálnou nestálosťou, povrchnosťou v konaní jedinca a neúčelne usmerňovanou a neproduktívnou dynamikou správania.
5. **Maladaptívne správanie** často podmienené nedostatkami jedinca v oblasti sociálneho učenia. Jediniec preferuje menej adekvátne formy správania, ktoré síce vedú k cieľu, ale na druhej strane sú zdrojom viacerých konfliktov.
6. **Negativistické správanie** ako odmietavé reakcie jedinca, ktoré sa prejavujú vzdorom, odporom voči činnostiam alebo inštrukcii nekorešpondujúcim s jeho motiváciou. Je to negácia činnosti formou pasívneho odporu, nečinnosti, nepriateľskými prejavmi, aktívnym vzdorom, odmietaním, únikovými reakciami.

V porovnaní tohto problémového správania s poruchou v správaní možno konštatovať, že toto správanie má blízko k poruche správania, ktorú označujeme ako poruchu opozičného vzdoru. Tá je definovaná prítomnosťou výrazne vzdorovitého, neposlušného, provokatívneho správania a neprítomnosťou vážnejších disociálnych alebo agresívnych činov, ktoré by narušovali zákon alebo práva druhých. Je charakteristická výskytom u detí vo veku od deviatich do desiatich rokov.

7. **Inklinovanie k problémovej skupine** je správanie, ktorým sa jedinec začleňuje do činnosti istej skupiny so špecifickou orientáciou záujmov, ktorá svojimi aktivitami vybočuje nielen z dohodnutých sociálnych návykov, ale aj sociálnych noriem.

Podľa psychológov sú závažnejšie tie príznaky v správaní žiakov, ktoré súvisia s emocionalitou, citovou nevyrovnanosťou a nízkym sebavedomím dieťaťa, prípadne až neurotickými prvkami v jeho správaní, zatiaľ čo učitelia najprísnejšie hodnotia to správanie, ktoré súvisí s nerešpektovaním autority, agresívnym správaním, predčasnou sexualitou, porušovaním školskej dochádzky a s vyrušovaním na vyučovaní (Leskovjanská, 2005, s. 59). Príznaky svedčiacie o neurotickom vývine dieťaťa, nedostatočnej sebadôvere a infantilizme

žiaka majú učitelia tendenciu prehliadať. Pohľad učiteľa na ideálneho žiaka sa viaže s potrebou a požiadavkou na jeho schopnosť disciplinovane sa správať a svedomito si plniť školské povinnosti. Často sú vyskytujúcimi sa problémami v správaní práve tie prejavy, ktoré sú vyvolané alebo sprevádzané rôznymi emocionálnymi problémami žiakov, resp. v niektorých prípadoch možno hovoriť o poruchách emocionality. Podľa autorov Dařílek & Kusák (1998) ide o skupinu tzv. maladaptívnych prejavov, ktoré tvoria rozmanité prejavy od tolerovaných foriem únikového charakteru (pasivita, bdelé snenie, častá absencia z dôvodu choroby) cez patologické formy (úzkostné a neurotické reakcie) až k formám psychopatologickým (neurózy, mutizmus, zajakavosť, školská fobia). Je dôležité, aby si učiteľ uvedomil, že maladaptívne správanie má väčšinou obranný charakter, je nutné ho citlivo posudzovať s ohľadom na ciele, ktorým slúži. Z praxe zisťujeme, že tieto prejavy sa viac či menej vyskytujú a sprevádzajú aj iné problémy žiakov v škole, napr. niektoré problémy a poruchy žiakov v správaní a učení. Fudaly (2005) predstavuje pojem poruchy emocionality a správania (PEaS) s možnosťou jeho zavedenia do praxe. Zároveň navrhuje legislatívne zakotvenie kategórie „dieťa s poruchami emocionality a správania“, ako jeden z krokov pri riešení problematiky vzdelávania detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami z dôvodu porúch emocionality a správania. Rodina a škola by sa mala zaoberať nielen kognitívnymi zložkami osobnosti dieťaťa, ale mala by tiež rešpektovať jeho potreby v oblasti sociálneho a emocionálneho vývinu. Termín „emocionálne problémy“ sa často používa na označenie širokého spektra psychických problémov, ktoré sprevádza citové napätie, stres, depresia a úzkosť, frustrácia, strata sebadôvery, pocity viny. Náchylnosť k týmto problémom môže mať svoje korene v problémovom detstve, rodine, zážitkoch, ale môže byť vyvolaná aj pôsobením rôznych dedičných a vrodených faktorov. Dobre rozpoznateľné a riešiteľné sú vtedy, pokiaľ ich vyvoláva nejaká známa konkrétna udalosť (napr. rozvod rodičov, úmrtie blízkej osoby, šikanovanie v škole apod.). Ich pôvod teda môže byť priamo v školskom prostredí, alebo mimo prostredia školy (často v rodine, rovesníckej skupine a pod.). Škola môže tieto problémy tiež vyvolávať, alebo sa na nich môže významne podieľať. V školsko-psychologickej praxi sa z pohľadu školského psychológa najčastejšie stretávame s nasledujúcimi emocionálnymi problémami a poruchami žiakov základnej školy:

1. Problémy s adaptáciou na školské prostredie (hlavne v období nástupu žiaka do 1. ročníka ZŠ, resp. pri prechode na 2. stupeň ZŠ), školská fobia a separačná úzkosť.
2. Detské neurózy - úzkostné poruchy: úzkosť, precitlivosť, strach v priebehu celej školskej dochádzky na ZŠ.
3. Poruchy príjmu potravy – ponímané jednak ako duševné ochorenie jednak ako civilizačné choroby, postihujúce predovšetkým dievčatá v období puberty a adolescencie.
4. Suicidálne riziká a depresia - vyskytujúce sa častejšie staršom školskom veku a adolescencii, obvykle ako prejav iných emocionálnych problémov a porúch.
5. Poruchy osobnosti – vyskytujú sa u detí základnej školy menej často.

Máthé zdôrazňuje, že poruchy správania v detskom veku môžu mať prechodný charakter, a zároveň môžu byť signálom rozvíjajúcej sa poruchy osobnosti. Poruchy správania v mladšom školskom veku sú menej častým javom, začínajú sa objavovať v strednom školskom veku (9. – 12. rok) a v staršom školskom veku (12. – 15. rok), kedy rastie riziko experimentovania v oblasti správania. Nevhodné, menej špecifické disociaľne prejavy je už však možné badať u detí v ranom školskom, ba niekedy aj v predškolskom veku (Máthé, 1995). Problémy a poruchy žiakov v správaní môžu byť príčinou neúspešnosti žiakov, neprospevania, ale aj spúšťačom iných závažnejších psychických problémov a psychických ochorení žiakov. Je nutné sa špecificky zaoberať tým problémovým správaním, ktoré súvisí s vyššie spomenutými emocionálnymi problémami a poruchami u žiakov ako sú automutilácia a suicidálne správanie detí a mládeže. Vyskytujú sa u žiakov vyšších ročníkov druhého stupňa ZŠ, a žiakov SŠ, v prípade automutilácie je výskyt častejší u dievčat, detí a mládeže inklinujúcich k demonštratívny prejavom sebapoškodzovania v subkultúre EMO, resp. inej sociálnej skupine. Osobitnú skupinu tvoria žiaci emocionálne nestabilní, s príslušnosťou k problematickým skupinám (EMO, neonacistických hnutí, siekt apod.). V školskom prostredí sa s nimi stretávame stále častejšie a ich výskyt narastá. Ide však často o veľmi špecifické prípady, ktoré si následne vyžadujú aj individuálnu starostlivosť ďalších odborníkov, pedopsychiatrov, psychoterapeutov resp. lekárov. Ako problematické sa javí práve posúdenie závažnosti prejavu tohto správania, nakoľko v niektorých prípadoch sú tieto prejavy viazané na jednorazové prežívanie dieťaťa, kopírovanie vzoru a správania spolužiakov a správanie nemá tendenciu pravidelného výskytu. Naopak závažnými sa stávajú v tom prípade, pokiaľ sa

opakujú, dieťa má tendenciu napr. sebapoškodzovaním riešiť vlastné zlyhanie, vnútorný tlak, má sklon k seba podceňovaniu a depresii. Široké spektrum problémov v správaní sa u detí a mládeže tiež viaže k poruchám príjmu potravy (bulímia, anorexia), špecifické sociálne a emocionálne potreby sa vyskytujú u detí s nadváhou a obezitou, u rómskych detí, detí zo znevýhodneného sociálneho prostredia, detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami: nadané (talentované) deti, deti so špecifickými poruchami učenia, narušenou komunikačnou schopnosťou, poruchami v komunikácii, ďalej u neprospeievajúcich a neúspešných žiakov, detí prekonávajúcich závažné životné krízy napr. detí rozvádžajúcich sa a rozvedených rodičov atď. V súvislosti s emocionálnymi problémami detí s poruchami správania je zaujímavé, že ako významná sa javí neschopnosť detí s poruchami správania prežívať dostatok pozitívnych emócií a tendencia skôr podliehať negatívnym obsahom v myslení a prežívaní (podľa výskumu Gabriela, 1999). Z výskumu tiež vyplýva, že psychická odolnosť nemusí byť rozhodujúcim spôsobom viazaná na kvalitu rodinného prostredia. Deti bez porúch správania vykazujú túto kompetenciu vo väčšej miere, a to bez ohľadu na kvalitu rodinného prostredia. V súvislosti so špecifickými poruchami učenia možno predpokladať, že 20-40% detí s hyperkinetickým syndrómom má mimointelektové ťažkosti v učení a to najčastejšie v čítaní, písaní, prípadne v matematike (Pokorná, 2001, s. 132). Podľa autorky Probstovej (2004) skúsenosti odborníkov potvrdzujú, že u detí so špecifickými poruchami učenia sa častejšie ako u zdravých detí vyskytujú emocionálne a sociálne problémy, ktoré negatívne vplývajú na ich osobnosť. Možné vysvetlenia ich vzniku sú: a) sú súčasťou alebo prejavom tej istej poruchy, ktorá spôsobuje prospechové problémy, alebo b) sú dôsledkom stresu, ktoré dieťaťu spôsobuje jeho odlišnosť od ostatných detí, pretože má špecifickú poruchu učenia. Skrátene sa dá povedať, že emocionálne a sociálne problémy u detí so špecifickými poruchami učenia majú buď biologické príčiny (dispozičné obmedzenia, poškodenia mozgu, deficit parciálnych funkcií v oblasti motoriky alebo priestorovej orientácie) môžu negatívne vplývať na sociálne zručnosti dieťaťa a mať za následok to, že dieťa nevie správne odhadnúť osobnú vzdialenosť v interpersonálnom styku a má problémy v sociálnych vzťahoch; deficit v oblasti reči spôsobuje problémy s vyjadrovaním, dieťa neskôr odpovie na otázku alebo má problémy s porozumením hovoreného slova), alebo sú reakciou na samotnú dysfunkciu, kedy hovoríme o sekundárnej symptomatológii (dieťa, ktoré je

chronicky frustrované svojimi školskými neúspechmi a necíti sa dostatočne pozitívne prijímané ani vo vlastnej rodine, sa dostáva do stavu napätia). Dieťa sa tomuto stavu bráni základnými obrannými reakciami útokom alebo únikom, ktoré vedú k sekundárnej symptomatológii špecifických porúch učenia – k poruchám správania – vyskytujú sa obranné a vyhýbavé mechanizmy (dieťa odmieta spolupracovať, stráca alebo schováva zošity, falšuje podpisy), kompenzačné mechanizmy (deti sa snažia presadiť šaškovaním, odvážnym správaním, chválením sa, vyrušovaním), agresivita a prejavy nepriateľstva (dieťa si vnútorné napätie snaží odreagovať agresiou, vysmieva sa ostatným, útočí, žaluje), úzkostné vtiahnutie sa do seba (dieťa je uzavreté, citlivé, ustráchané, labilné, plačlivé, apatické, uniká do denného snenia, môžu sa uňho prejaviť aj psychosomatické symptómy ako zvracanie, nechutenstvo, poruchy spánku, chorľavosť). Z charakteristiky jednotlivých reakcií sa dá usúdiť, že za negatívnymi prejavmi správania stoja sociálne a emocionálne problémy týchto detí. Môže ísť už o vyššie spomínané vzťahové problémy, nízke sebahodnotenie, frustráciu, zlosť, úzkosť, depresie a aj suicidálne tendencie. Podľa Kusáka (in Dařílek & Kusák, 1998) vzhľadom na významné vývinové zmeny, ktorými žiak prechádza, tlak školy a rodiny na výkon a nedostatočné uspokojenie zo školských skúseností, možno považovať školské prostredie za náročnú životnú situáciu, v ktorej sa žiak môže stretávať s najrôznejšími prekážkami, ktoré stoja v ceste uspokojeniu jeho kognitívnych, sociálnych a výkonových potrieb. Niektoré obdobia v živote žiaka sú považované za kritické v súvislosti s radikálnymi zmenami, ktoré prinášajú (Stránska & Poledňová, 2006). Ide o nasledujúce etapy:

1. Obdobie vstupu do školy – je spojené s problémami so zaškolením, zvýšenými nárokmi v súvislosti so zmenou organizácie režimu dňa, novým sociálnym prostredím, potrebou začlenenia sa do kolektívu triedy, potlačením spontánnych prejavov a požiadavkami na disciplínu, zvýšeným tlakom na školský výkon a náročnejšími úlohami.
2. Obdobie prestupu na druhý stupeň základnej školy – spojené s vývinovými zmenami prechodu z mladšieho na starší školský vek, zvýšenými nárokmi a požiadavkami na výkon žiaka, novými vyučovacími predmetmi, nutnosťou prispôbiť sa novému učiteľom a ich individuálnym požiadavkám.

3. Obdobie vývinových zmien spojených so starším školským vekom – žiak je vystavený tlaku profesionálnej orientácie, rozhodovania, konfrontovaný s biosociálnym dopadom dospievania a množstvu ďalších osobnostných, psychosociálnych zmien.

Riešenie akéhokoľvek problémového správania v školskom prostredí si vyžaduje systematický prístup spočívajúci v práci na štyroch úrovniach: intervencia so žiakmi, intervencia s ich rodičmi, intervencia s pedagógmi a inštitúciou školy. Corsini (in Nisan, 2003). Výchovný poradca, učiteľ a odborní zamestnanci školy pristupujú k riešeniu problémov v škole z hľadiska svojich konkrétnych úloh. Stretávajú sa v spolupráci vtedy, keď sa vyskytnú výchovné a vzdelávacie ťažkosti, ktoré presahujú rámec kvalifikácie a kompetencií. Nevyhnutná je spolupráca učiteľa, resp. triedneho učiteľa a výchovného poradcu práve s odbornými zamestnancami - so školským psychológom, sociálnym pedagógom a liečebným pedagógom aj na úrovni intervencie a terapie. Repková (2003) napríklad zdôrazňuje, že participácia liečebného pedagóga s inými pomáhajúci profesiami v interakčnom procese je nevyhnutnou súčasťou úspešného a taktiež efektívneho multidisciplinárneho procesu. V súčasnej škole majú v prevencii aj intervencii problémového správania významnú pozíciu špecialisti, ktorí majú možnosť pracovať priamo v prostredí školy. Ide hlavne o odborných zamestnancov školy – školských psychológov a to na úrovni prevencie, včasnej diagnostiky – screeningu, odhalenia, poradenstva a intervencie - pomoci. Riaditelia škôl a školských zariadení v Slovenskej republike v súčasnosti majú možnosť zamestnať do pracovného pomeru školských psychológov, sociálnych, špeciálnych a liečebných pedagógov pracujúcich priamo na pôde konkrétnej školy (Zákon o výchove a vzdelávaní SR č. 245/2008). Reagujú tak na potrebu riešenia nových úloh spojených s väčším dôrazom na rozvoj osobnosti žiaka a tiež na prevenciu sociálno-patologických javov v školách. Ide o samostatných odborných nepedagogických zamestnancov základne školy. Podľa Vyhlášky č. 325/2008 Z. z. o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach vykonávajú preventívnu, identifikačno-diagnostickú, konzultačno-poradenskú a nápravno-korektívnu činnosť. Spoločným menovateľom jednotlivých činností školského psychológa v prostredí slovenskej školy je činnosť zameraná na minimalizáciu výchovno-vzdelávacích problémov žiakov s využitím individuálnej a skupinovej pedagogickej a psychologickkej diagnostiky a konzultačno-poradenskej práce so

žiakom/žiakmi, učiteľmi a rodičmi. Preventívna činnosť školských psychológov dominuje len na niektorých školách. Ťažisko jeho práce spočíva v zachytení problémov psychologického charakteru už na počiatku ich vzniku. Školský psychológ pozná špecifiká jednotlivých vývinových období a ich konkrétne emocionálne problémy, ktoré je potrebné riešiť. Gajdošová & Herényiová (2002, s. 77) upozornili na fakt, že ešte nedávno sa na prácu školských psychológov pozeralo z úzkeho psychoterapeutického pohľadu ako pomoc individuálnemu problémovému žiakovi a pracovalo sa s ním v izolovaných podmienkach.

Zdôrazňujú, že v súčasnosti je potrebné poznať jeho fungovanie v širšom školskom prostredí, napr. jeho emocionálnu tenziu a mnohé emocionálne problémy, ktoré môžu výrazne ovplyvňovať narušené interpersonálne vzťahy v škole, neadekvátny vyučovací štýl učiteľa, s ktorými je potrebné pracovať, aby sme mohli problém (poruchu) odstrániť. Školský psychológ pracuje s množstvom podsystémov a prvkov v systéme školy.

Zo školsko-psychologickej praxe vyplýva, že ťažiskom práce školského psychológa v oblasti problémového správania žiakov a porúch v správaní u žiakov je hlavne:

**1. Identifikačno-diagnostická činnosť** – identifikovanie problémov žiakov v správaní a emocionálnych problémov, odhaľovanie ich príčin, zisťovanie prevalencie - ich výskytu, ale aj identifikácia ďalších faktorov podporujúcich ich vznik (sociálne vzťahy v triede, vzťahy k učiteľom, klíma triedy a školy a pod.) zahŕňa metódy: pozorovanie, rozhovor (interview), anamnéza, dotazníky, depistáže, škály hodnotenia správania. Veľmi žiaduce je venovať pozornosť včasnému vyhľadávaniu detí so sklonom k problémom v správaní, pretože problémy v správaní sa detí môžu byť indikátorom neskorších závažných problémov, náznakom kriminálneho správania alebo psychického ochorenia. Pedagóg v spolupráci so školským psychológom vykonávajú:

- screeningové vyšetrenia tried 1. ročníkov s cieľom mapovania výskytu adaptačných a emocionálnych problémov detí,
- pozorovania v triedach s cieľom mapovania a následného riešenia problémov žiakov a sociálnej klímy v triedach,
- aktívna spolupráca s triednymi učiteľmi pri získavaní informácií o žiakoch s emocionálnymi problémami a problémami v správaní.



**2. Konzultačno-poradenská činnosť** so žiakmi, rodičmi a učiteľmi formou konzultácií, rozhovorov a interview:

- individuálne konzultácie s rodičmi problémových žiakov s cieľom spoločného vyriešenia konkrétneho problému,
- individuálnu prácu so žiakmi v oblasti ich osobnostného, emocionálneho, sociálneho a profesijného vývinu, ako aj v oblasti ich individuálnych výchovno-vzdelávacích, psychologických a špeciálno-pedagogických potrieb.

**3. Intervenčná činnosť**, ktorá spočíva riešení individuálnych problémov žiakov správania, ale aj sociálnej atmosféry a sociálnych vzťahov v triedach. V spolupráci pedagóga, triedneho učiteľa a školského psychológa sa zameriavame na posilnenie sociálnych a psychických zručností žiakov, skvalitňovanie komunikácie, medziľudských vzťahov, utvárania hodnotového systému žiakov, pričom možno využiť:

1. Programy rozvoja sociálnej komunikácie a sociálnych vzťahov v školskej triede, tréningy a výcviky zamerané na nácvik a rozvoj sociálnych zručností a sociálnej kompetencie, tréningy rozvoja emocionálnej inteligencie, adekvátnych postojov a hodnôt:
  - Srdce na dlani (Second Step Violence Prevention Curriculum, Kathy Beland, M. Ed.) v našich podmienkach ho overuje Gajdošová & Herényiová, 2003, 2005, (in Gajdošová, 2011) - je výchovno-preventívnym programom multikultúrnej tolerancie proti násiliu.
  - Expoprogram - intervenčný program pre skupinovú prácu (Labáth & Smik, 1991).
  - Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania so zameraním na prevenciu závislostí u detí na 1. a 2. stupni ZŠ (Kopasová, 2006).
  - Jak zlepšit vztahy v naší třídě – Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 2. stupně ZŠ (Švec, Jeřábková & Kolář, 2007).
  - Metódy a programy práce školského psychológa – Gajdošová & Herényiová (1998).
  - Nové psychohry pre všestranný rozvoj osobnosti a Psychohry (Bakalář, 1989, 1998).
  - Metódy environmentálnej výchovy - Kariková (1997).
  - Cesta k emocionálnej zrelosti – Matula (1999, 2003).
2. Prednášky a besedy pre triednych učiteľov, učiteľov a rodičov zamerané na zvýšenie informovanosti o psychologických otázkach výchovy a vzdelávania, zmenu postojov k

problémovým deťom; rozhovory s rodičmi (individuálne alebo v neformálnych menších skupinách) zamerané na rozvoj ich sociálnej kompetencie a riešenie konfliktov.

3. Psychologické služby školského psychológa – skúsený školský psychológ s požadovanými osobnostnými kvalitami po viacerých rokoch praxe v psychologických službách školy alebo po absolvovaní tréningu v aktívnom používaní psychoterapeutických prístupov, môže do školy psychoterapiu zaviesť a s úspechom ju využívať. Gajdošová (1997) na základe dlhoročných praktických skúseností z práce školského psychológa v škole považuje v prirodzených školských podmienkach veľmi úspešnú najmä: individuálnu a skupinovú psychoterapiu, edukačnú a environmentálnu psychoterapiu.

4. Priame zásahy psychológa do výchovno-vzdelávacieho procesu v spolupráci s pedagógmi.

Podľa Orosovej (1999) posilňovanie a rozvoj schopností detí zvládať úlohy a požiadavky, ktoré im život v škole a súkromí prináša a rozvíjať pozitívny vzťah k sebe samému a k iným ľuďom predpokladá zmenu existujúcich paradigiem v systéme individuálnej psychologickéj pomoci, v pregraduálnej a postgraduálnej profesionálnej príprave učiteľov, v rozvoji spolupráce učiteľov a rodičov. Prevencia emocionálnych a behaviorálnych problémov v školskej praxi predpokladá profesionálnu pripravenosť a sociálno-osobnostnú spôsobilosť učiteľov, hlavne triednych učiteľov pre pochopenie zvláštností v správaní a prežívaní detí. Predpokladá vytváranie príležitostí pre prácu rovesníckych skupín v prevencii, vytváranie výcvikových príležitostí pre žiakov a učiteľov v zmiešanom modeli prevencie tak, aby vznikla nádej zbližovať sa v spoločnom živote školskej triedy, školy, rodičov. Aby vznikla šanca spoločne utvárať príbeh školského života s emocionálnou, sociálnou podporou, s jasnými pravidlami. Pedagóg ako autorita pristupuje rovnocenne k rodičom všetkých detí bez diskriminácie, k odborníkom kooperujúcich v integračnom procese, pri vytváraní individuálneho programu, pri objasňovaní nedorozumení medzi deťmi s vysvetlením riešenia, ktoré bolo z jeho strany uskutočnené (Kováčová, 2008).

Všetky vyššie spomenuté činnosti je potrebné realizovať vo vzájomnej kooperácii s pedagogickými pracovníkmi školy – riaditeľom, učiteľmi, výchovným poradcom, rodičmi žiakov, ale aj s ďalšími pracovníkmi, ktorí majú v kompetenciách starostlivosť o výchovu a vzdelávanie (poradenský psychológovia, špeciálni pedagógovia, sociálni kurátori, pedopsychiatri a pod). V niektorých prípadoch závažnosť rôznych problémov v správaní,

emocionálnych problémov a porúch žiakov neumožňuje školskému psychológovi adekvátne zasiahnuť a tento problém si vyžaduje špecifickú odbornú starostlivosť klinického psychológa, detského psychiatra, prípadne psychoterapeuta, s ktorým je po odporučení školského psychológa možné spolupracovať. V takýchto prípadoch sa zdôrazňuje práve význam pedagóga vo včasnom zachytení problému a v spolupráci so školským psychológom majú nezastupiteľné miesto v krízovej intervencii, často ako prví odhaľujú samotné problémy a ich príčiny. Prvým krokom v postupe učiteľa voči problémovému správaniu svojich žiakov by mala byť odpoveď na otázku: „Prečo považujem správanie svojich žiakov za problematické? Nie je to známkou neistoty, keď pokladám pokus dieťaťa o žart za ohrozenie svojej autority?“ Učitelia potrebujú starostlivo zvažovať svoje vlastné správanie a hovoriť s kolegami, aby zistili, nakoľko ich nároky a skúsenosti zodpovedajú nárokom a skúsenostiam ostatných. Po preskúmaní vlastného správania môže učiteľ dôjsť k širokému spektru príčin problémového správania, medzi ktorými je aj on sám. Krokom k náprave je zmena vlastného správania. Otázka zvládania triedy je nerozlučne spojená s otázkou problémového správania. Iným prípadom je, pokiaľ musí učiteľ zvládnuť triedu, v ktorej je jeden, resp. viac žiakov s vážnymi poruchami v správaní, pričom najčastejšie sú to žiaci s hyperkinetickou poruchou, ADHD alebo agresívnym správaním, resp. neurotickým vývinom. V tomto prípade je namieste spolupráca a odborná pomoc školského psychológa, výchovného poradcu, prípadne odborníkov z oblasti psychiatrie a v niektorých prípadoch odborníkov liečebno-výchovného sanatória. Náprava problémového správania žiakov si vyžaduje uplatnenie rozličných priamych a nepriamych intervencií a intervenčných stratégií v práci odborníkov, často práve školského psychológa. Podľa Gajdošovej a Herényiovej (2002, s. 183-187) si efektívna náprava problémov žiakov v správaní vyžaduje rozvinúť nové, sociálne vhodnejšie prejavy správania a eliminovať nesprávne, nevhodné správanie. Pri riešení problémového správania žiakov priamo v triede na vyučovacej hodine je možné využiť viaceré prístupy. Jedným z aktuálnych je prístup spomínaný v práci Pettyho (1996, s. 96). Autor navrhuje tri nasledujúce základné prístupy učiteľa k žiakovi pri riešení problémov v správaní a v disciplíne na hodine a zdôrazňuje, že v bežnej školskej praxi je potrebné ich obmieňať a rôzne uplatňovať:

1. Nedirektívny partnerský dialóg vo forme porozprávania sa, (rozhovor na úrovni dospelý - dospelý); učiteľ kladie otázky, ktoré idú k podstate veci, má povzbudzujúce, prívetivé, počúvajúce a akceptujúce vystupovanie, pravdepodobnou reakciou žiaka je spolupráca.
2. Rodičovský prístup vo forme pohovoru, (rozhovor na úrovni rodič - dospelý); učiteľ stanovuje jasné ciele a upozorňuje žiaka, aké môže očakávať dôsledky, keď ich nesplní; učiteľ posudzuje dosahovanie cieľov, pravdepodobnou reakciou žiaka je jeho poddajnosť.
3. Direktívny rodičovský prístup, (rozhovor na úrovni rodič - dieťa); učiteľ využíva techniku „TOP“ – tesná blízkosť, očný kontakt, polozenie otázky a techniku „preskakujúcej gramofónovej platne“; učiteľovo vystupovanie je zvrchované, prikazujúce a odsudzujúce, pričom pravdepodobná reakcia žiaka je podráždenosť, ale poddajnosť.

Podľa Medzinárodnej akadémie vzdelávania UNESCO (VÚDPAP 2005, s. 121 – 139) intervenčné prístupy uplatňované u mladších detí na obmedzenie rizikových faktorov vzniku problémového správania výrazne znižujú pravdepodobnosť, že v dospievaní sa u týchto detí rozvinú závažné problémy v správaní. Za zásady efektívnej prevencie autori považujú:

1. Včasný začiatok prevencie problémového správania - raná prevencia začína už pred narodením dieťaťa a trvá celú dobu školskej dochádzky dieťaťa, dôležitá je podpora sociálnej a ekonomickej adaptácie matiek po narodení dieťaťa, preventívne zásahy pri vstupe dieťaťa do školy...
2. Dôležitosť pozitívnych dôsledkov v správaní – pozitívna pozornosť, pochvaly, výsady, prístup k činnostiam, ceny a diplomy vyvolávajúce sociálne žiaduce správanie.
3. Dôležitosť efektívnych (zrozumiteľných, bezprostredných a primeraných) negatívnych dôsledkov v správaní – znižujúcich pravdepodobnosť opätovného výskytu správania, ako sú strata výhod, napomenutie, vylúčenie z práve prebiehajúcej činnosti apod.
4. Získavanie sociálnych zručností cvičením – pozorovanie iných ľudí, modelovanie bežných životných situácií, exemplifikácia, precvičovanie osvojenej zručnosti apod.
5. Sledovanie správania dieťaťa – rodič má mať primeraný dohľad a záujem o dieťa v zmysle toho, ako, s kým a kde trávi voľný čas, má zabrániť združovaniu detí s prejavmi problémového správania bez dozoru dospelých, vytvárať deťom a dospievajúcim príležitosti na vhodné a prítlačivé činnosti apod.

6. Odstraňovanie príležitostí pre nežiaduce správanie – obmedzenie prístupu k nevhodnému prostrediu a situáciám, v ktorých je pravdepodobný výskyt problémového správania.
7. Obmedzovanie zdrojov stresu v prostredí – negatívnych udalostí a stresujúcich podmienok, násilia rodinnom prostredí.
8. Eliminácia pôsobenia biologických rizikových faktorov – užívanie drog, alkoholu a fajčenie matky v dobe tehotenstva, správna výživa matky v tehotenstve, podpora zdravého biologického vývoja dieťaťa.
9. Obmedzovanie agresivity aplikáciou špecifických intervencií a programov – znižovanie miery agresívneho správania najmä u mladších detí.
10. Vytvorenie primeraných noriem správania – zavedenie pevných a jasných pravidiel ovplyvňuje správanie mladých ľudí.

Práca odborných zamestnancov a hlavne školského psychológa priamo v škole je prínosná z hľadiska udržania psychického zdravia všetkých jeho klientov, žiakov, učiteľov aj rodičov, pretože je podporným článkom prepájajúcim prácu pedagógov (učiteľov, triednych učiteľov, vychovávateľov, vedenia školy) so špecifickou pomocou ďalších odborníkov (lekárov, psychiatrov, psychológov, terapeutov). Tým zároveň tvorí jeden z kľúčových elementov skvalitňovania edukácie súčasnej školy.

#### **Zoznam bibliografických odkazov:**

- BAKALÁŘ, E. 1998. *Nové psychohry. Společenské hry pro všestranný rozvoj osobnosti.* Praha, Portál, 1998
- BAKALÁŘ, E. 1989. *Psychohry.* Praha, Mladá fronta, 1989
- DAŘÍLEK, P. & KUSÁK, P. 1998. *Pedagogická psychologie. Část A.* Olomouc, Univerzita Palackého, 1998
- ĎURIČ, L., GRÁC, J. & ŠTEFANOVIČ, J. 1991. *Pedagogická psychológia.* Bratislava, Jaspis, 1991.
- FUDALY, P. Pokus o vymedzenie pojmu poruchy emocionality a správania (PEaS). In *Prevenca*, č. 4, roč. 2005

- GABRIEL, Z. Neuroticismus a subjektivní emocionální prožívání dětí s poruchami chování. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, 1999, č. 4, pp. 302–312.
- GAJDOŠOVÁ, E. Sociálny, emocionálny a morálny vývin detí ako prostriedok eliminácie agresie a násilia v školách. In Adamík Šimegová, M. & Kováčová, B. (2011) *Kognitívne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie v prevencii šikanovania na základnej škole. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. PdF TU v Trnave, 2011
- GAJDOŠOVÁ, E., & HERÉNYIOVÁ, G. 2002. *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava, Príroda, 2002
- GAJDOŠOVÁ, E. & HERÉNYIOVÁ, G. 1998. *Metódy a programy práce školského psychológa*. Nové Zámky, Psychoprof, 1998
- KARIKOVÁ, S. 1997. *Metódy environmentálnej výchovy*. Banská Bystrica, FPV UMB, 1997
- KOPASOVÁ, D. 2006. *Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania so zameraním na prevenciu závislostí u detí na 1. a 2. stupni ZŠ*. Bratislava, MPC v Bratislave, 2006
- KOVÁČOVÁ, B..2008. Educationalist s authority in inclusive school setting. In *Zimny, J. (eds.) Wartość autorytetu w procesie pedagogicznym*. Stanowa Wola – Ruzomberok: Katedra Pedagogiki Katolickiej, 2008. s. 269-278.
- LABÁT, V. & SMIK, J. 1991. *Expo program - Intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou*. Bratislava, Psychodiagnostika a. s., 1991
- LANGOVÁ, M. & VACÍNOVÁ, M. 1994. *Jak se to chováš?!* Praha: Empatie, 1994
- LESKOVJANSKÁ, G. 2005. *Problémové správanie žiakov z aspektu učiteľov a psychológov a osobitostí ich spolupráce*. Dizertačná práca. Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. Trnava, 2005
- MATULA, Š. 1999, 2003. *Cesta k emocionálnej zrelosti*. Bratislava, VÚDPaP.
- MATĚJČEK, Z. 1991. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1991
- MÁTHÉ, R. Prevencia kriminality z pohľadu psychológie. In *Zborník Psychológia, psychiatria a sociológia v prevencii kriminality*. Bratislava, MV SR, 1995, s. 69 – 72.

- MEZERA, A. ŠKEŘÍK, L. & KUBÍČE, J. 2000. *Škála rizikového správania žiaka T- 184*. Bratislava: Psychodiagnostika, 2000
- NISAN, L. 2007. Individual Education International. In *Journal of Individual Psychology*. Vol 59, No.2, Summer 2007, s. 207-212.
- PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Portál. Praha, 1996
- POKORNÁ, V. 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha, Portál, 2001
- PROBSTOVÁ, K. 2004. *Vplyv špecifických porúch učenia na osobnosť dieťaťa*. [online]. [cit. 2008-08-13]. Dostupné z [http://www.i-psychologia.sk/view-37.php?id\\_cat=900](http://www.i-psychologia.sk/view-37.php?id_cat=900)
- REPKOVÁ, B. 2003. *Liečebnopedagogická intervencia u 13-ročných chlapcov s agresívnym správaním*. In Majzlanová, Katarína (eds.): *Človek v centre liečebnopedagogickej starostlivosti (zborník Liečebná pedagogika IV.-V.)*, Bratislava : Humanitas, 2003. s. 45-47. ISBN 1335-1397.
- SERFONTEIN, G. 1999. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha, Portál, 1999
- STRÁNSKÁ, Z. & POLEDŇOVÁ, I. *Problémy sociální adaptace žáků základních škol*. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV [CD-ROM]*. Plzeň, ZČU v Plzni, 2006, pp. 23-30.
- ŠVEC, J., JEŘÁBKOVÁ, S. & KOLÁŘ, M. 2007. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě – Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 2. stupně ZŠ*. Praha, Odyssea, 2007
- VALACHOVÁ, D. *Ako spoznať dieťa, alebo Pedagogická diagnostika v materskej škole*. In *Predškolská výchova*. 2008/09, roč. LXIII, č.5, s.21.
- VÚDPaP. 2005. *Quality Education for Children from Socially Disadvantaged Settings: A Multi- Problem Phenomenon. Abstracts*. Bratislava: VÚDPaP; SV UNESCO, 2005.
- ZELINKOVÁ, O. 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha, Portál, 2007

Príspevok vznikol bol podporený grantovou agentúrou VEGA – projekt č. 1/0065/09.

**Mgr. Miroslava Adamík Šimegová, Ph.D.**

**Katedra pedagogických štúdií**

**Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity v Trnave**

**Priemyselná 4, 91843 Trnava**

miroslava.simegova@gmail.com



## **INICOVANIE NÁVRHU NA BUDOVANIE SÚSTAVY VZDELÁVANIA V OBLASTI HUMÁNEJ TROFOLÓGIE-VÝŽIVY ČLOVEKA**

**Dušan Zachar, Dana Dorothea Mikulová, Alena Bartalová**

**Abstrakt:** V príspevku sa zaoberáme transformáciou študijného odboru výživa a šport zo zamerania 29 potravinárstva do zamerania humánnej trofológie-výživy človeka, ako vednej disciplíny do oblasti 74 vedy o telesnej kultúre na základe štatistickej klasifikácie odborov. Opodstatnenosť je daná diferencovanou výživou športovca a celosvetovým hnutím športových odvetví, na ktoré kladú dôraz národné Olympijské výbory, ktoré sú pod záštitou Medzinárodného olympijského výboru.

**Kľúčové slová:** humánna trofológia, výživa človeka, zdravie, zdravý životný štýl, telesné cvičenia, národný program podpory zdravia 2005, ekologické princípy, enviromentálne princípy, iniciovanie, vyňatie, transformácia, výživa a šport, potravinárstvo

**Abstract:** This article deals with the transformation of study field nutrition and sport from specialization 29 of food processing into specialization of human trophology (science of food combining) as a scientific discipline into the field 74 of body culture according to a statistic classification of fields. The substantiation is given by a differentiated diet of a sportsman and by a worldwide movement of sport fields, to which is being stressed attention by the National Olympic Committees that are under the auspices of the International Olympic Committee.

**Key words:** human trophology, science of food combining, health, healthy lifestyle, body exercises, national program of health support 2005, ecological principles, environmental principles, initiation, exclusion, transformation, nutrition and sport, food processing.

Tento príspevok vznikol na základe niekoľkoročnej spolupráce Súkromnej strednej odbornej školy Via Humana v Skalici a pracoviskom Academia Vitae vo Zvolene, reprezentovaný profesorom ing. Dušanom Zacharom DrSc, odborníkom na výživu človeka.

SSOŠ Via Humana od roku 2007 experimentálne vyučovala žiakov v odbore výživa a šport. Nové trendy predovšetkým v oblasti výživy rešpektujúce vedy o telesnej kultúre si vyžiadali spoluprácu s renomovaným odborníkom na ekológiu človeka a výživu človeka – humánnu trofológiu. Toto viedlo aj k vypracovaniu aktivít v rámci projektu “Moderná škola – výnimočný študent, ktorý realizuje Via Humana. V rámci projektu sa riešila problematika humánnej trofológie. Naše zistenia smerujúce k vyššej kvalite študijného odboru nás vedú k predĺženiu návrhu k možnosti vyňatia študijného odboru výživa a šport so zameraním potravinárstva do zamerania na základe štatistickej klasifikácie odborov vzdelania do oblasti 74 vedy o telesnej kultúre. Dovoľte, aby sme vám náš návrh vysvetlili.

Zdravie je najdôležitejšou podmienkou šťastného a spokojného života. Starostlivosť o vlastné zdravie tvorí obsah životného štýlu. Každý organizmus k tomu, aby sa mohol rozmnožovať musí byť zdravý a rozmnožovanie je jedinou možnou formou zachovania života.

K tomu, aby sme boli zdraví je potreba mať:

1. zdravú stravu a životosprávu,
2. zdravý životný štýl.

Zdravé telo je hosťom života, choré jeho žiaľom. Zdravý organizmus vytvára pocit šťastia, lásky, pokoja, mieru, ale aj silu, životnú istotu, nezávislosť a slobodu. Chorá spoločnosť vynakladá mnoho prostriedkov na liečenie. Žiaľ v našich podmienkach liečbou farmaceutikami a nie stravou, prírodnými látkami. V takýchto prípadoch nie je možné zabezpečiť ani ekonomiku najsilnejších krajín.

Nový životný štýl je založený na znalosti a využívaní zdravej výživy každým človekom. K tomu, aby každý človek mal právo na zdravú výživu by mal právo na:

zdravé ovzdušie,

zdravú vodu,

zdravé potraviny,

zdravé obytné prostredie,

zdravé mediálne prostredie a trvalý mier bez teroru, drog a tolerancia ktorá by mala byť povýšená na najvyššiu úroveň medziľudských vzťahov.

Medzi najužitočnejšie činitele zdravia patria telesné cvičenia, pravidelný pohyb potrebný pre rozvoj telesného zdravia. Telesnú aktivitu možno rozvíjať len tak ak poznáme a dodržiavame mieru zaťaženia, ak si doprajeme relaxáciu 7 až 8 hodinový spánok. Ak chceme zdravo žiť musíme všetci postupne prejsť na zdravú výživu, životosprávu a zdravý životný štýl a tento svoj životný štýl premietnuť do svojho správania, správnej voľby pri riadení vecí spoločných pri pretváraní a ochrane nášho spoločného domova ,ktorým je Zem, príroda ktorej sme súčasťou. Z tohto pohľadu vyplýva, že výživa človeka vychádza z ekologických a enviromentálnych prinípvov, ktoré zohľadňujú celistvosť a logičnosť a možno na nich vybudovať spoľahlivú teóriu výživy, ktorá je optimalizovateľná u človeka. Poznať správnu a zdravú výživu má nedozerne spoločenské a ekonomicky kladné dôsledky a má tiež základný význam pre formovanie genetického základu a uchovanie ľudského druhu.

Z tohto dôvodu je treba, aby sme pri analyzovaní novej školskej reformy prehodnotili experiment, ktorý sa konal v odbore výživa a šport a vypracovali nové predstavy o výžive človeka a kriticky prehodnotili dané zameranie z oblasti potravinárstva do oblasti humánnej trofológie-výživy človeka Humánna trofológia ako nový vedný odbor zahrňuje všeobecné zákonitosti výživy človeka od narodenia po smrť. Vychádzajúc z existujúcej štruktúry vzdelávania odporúčame vyčleniť odbor výživa a šport do oblasti zamerania humánnej trofológie a vyňať zo zamerania potravinárstvo. Opodstatnenosť je daná diferencovanou výživou športovca a celosvetovým hnutím športových odvetví, na ktoré kladú dôraz národné Olympijské výbory, ktoré sú pod záštitou Medzinárodného olympijského výboru. Bude to významný posun v hodnotení výživy, kedy sa na prvé miesto kladie zdravie človeka. Výživa človeka je taká významná, že treba pochopiť podstatu prirodzenej výživy, ktorá vyhovuje potrebe človeka. Vedomí si týchto skutočností iniciujeme transformáciu odboru výživa a šport do zamerania Humána trofológia - výživa človeka. Doposiaľ sa tento odbor zameriaval najmä na hodnotenie potavín, techológiu a spracovanie potravín, hygienu a bezpečnosť potravín, obsah jednotlivých živín v potravinách. Ukázalo sa, že takéto hľadisko je veľmi zjednodušené O efektívnosti výživy rozhoduje celkový účinok tej ktorej potraviny, pokrmu na zdravie človeka.

Významné sú nie jednotlivé živiny, ale ich komplexy, nie jednoduchý, ale synergický efekt, prípadne efekt antinutričný, ktorý môže všetky ostatné účinky negovať. Naopak existuje

mnoho iných aktívnych látok, ktoré umožňujú potravinu využiť pri liečení rôznych zdravotných porúch..Pri štúdiu výživy človeka sa viac uplatňuje celostný pohľad na potraviny a celostný pohľad na človeka, ktorého nemožno liečiť jednou potravinou, bylinou, výživovým doplnkom, ale v prvom rade prirodzenou potravou odpovedajúcou genómu každého jedinca. To je nové hľadisko na výživu, ktoré znamená celkom nové smerovanie teórie výživy a jej využívanie v praxi.

Vo výžive nie je reč len o dodávaní živín a energie podľa tabuliek, ani nie o priemyselne spracovaných potravinách, ale je reč o optimálnej prírodnej potrave, zabezpečujúcej človeku optimálne životné funkcie, ochranu pred degeneratívnymi chorobami, o strave, zabezpečujúcej ďalší vývoj ľudského druhu. Je to snaha o prenesenie záujmov o zdravú výživu z kliník do každej rodiny ku každému jedincovi.

Hlavným cieľom Národného programu podpory zdravia, ktorý bol aktualizovaný v roku 2005 je iniciovanie jednotlivých zložiek spoločnosti k zabezpečeniu podpory a rozvoja verejného zdravia tak, aby sa dosiahlo trvalé zlepšenie zdravotného stavu obyvateľstva. Význam dlhodobého programu zlepšovania zdravotného stavu obyvateľstva SR“ Zdravie pre všetkých v 21.storočí je v tom, že predstavuje model komplexnej prevencie a starostlivosti o zdravie a jeho rozvoj. Prvým predpokladom úspechu naplnenia tohto cieľa je zvyšovanie úrovne poznatkov a zaviesť systematický prístup k daným informáciám, ktoré zabezpečujú prevenciu a podporu zdravia. Humánna trofológia umožňuje osobnú zainteresovanosť na správnej výžive a zdravom životnom štýle. Kombináciou výchovy ku zdraviu a účinnej stratégie podpory zdravia je možné dosiahnuť zlepšenie verejného zdravia..Výchova a edukácia v oblasti Humánnej trofológie v študijnom odbore výživa a šport by výrazne posilnila kvalitu:

- telesnej zdatnosti na vykonávanie jednotlivých druhov športu a
- predĺžila by sa aktívna činnosť hráčov
- zlepšila by sa propagácia zdraviu prospešnej pohybovej aktivity pre vybrané vekové skupiny,
- posilnilo by sa edukačno - intervenčné poradenstvo pre jednotlivcov zamerané na vhodné fyzické zaťaženie,

- rozširovali by sa a zefektívniť skupinové pohybové aktivity zamerané na prevenciu civilizačných ochorení.

Človek hoci žije na vrchole vývojových foriem existencie živej hmoty, je neobyčajne závislý od charakteru výživy, jej kvality, hygieny jej kozumovania. Jeho vývoj bol a je úzko viazaný s výživou, ktorá má pre všetky organizmy základný existenčný význam. Výživou dostávame látky potrebné pre rast, vývoj, obnovu orgánov, reprodukciu, obranu, pre informácie o vnútornom i vonkajšom prostredí a vykonávanie iných životných funkcií, ktoré má každý organizmus v niečom spoločné, no vždy odlišné, individuálne. Každý organizmus výživou dostáva energiu potrebnú na vykonávanie životných funkcií. Preto chceme týmto príspevkom poukázať na dôležitosť edukácie v oblasti **humánnej trofológie výživy človeka** v štúdiom odbore výživa a šport a tento odbor zaradiť do zamerania 74 vedy telesnej kultúry.

Absolventi tohto štúdia budú mať všeobecné znalosti a rozširujúce, ktoré im zabezpečia dobrú prípravu na vysokú školu. Ktorí nepôjdu ďalej študovať, môžu si založiť živnosť a stať sa odborným poradcom konzultantom zdravého životného štýlu v oblasti výživy a rôznych pohybových športových aktivít. Krajiny vyspelých ekonomík majú významné úspechy práve v ozdravení obyvateľstva výživou. Fínsko patrí medzi krajiny, ktorého investície do vzdelania v oblasti výživy a využívania výživových doplnkov zaznamenalo veľký pokrok, čím znížili percento najmä kardiovaskulárnych ochorení. Chceme začať aj vzdelávanie dospelých nakoľko sme dnes veľmi ovplyvnení javmi konzumnej spoločnosti. Preto potrebujeme poznávať a aplikovať zákonitosti výživy do nášho každodenného života v rámci inštitucionálneho a kontinuálneho vzdelávania.

#### **Zoznam bibliografických odkazov:**

PORUBSKÁ G.: Diferenciácia, intergrácia a kooperácia vo vyučovacom procese. Nitra: PF UKF, 2000, ISBN 80-8050-415-5.

ÚRADNÍČKOVÁ, J. - MARENČÁKOVÁ, J.- JURGOVÁ, O.: Potraviny a výživa I, II 2008, ISBN 978-80-10-01220-6

ZACHAR, D.: Výživa človeka 2008, ISBN 978-80-228-1869-8, Živiny človeka 2011, ISBN 978-80-228-2243-5

**Mgr. Alena Bartalová**

**Súkromná stredná odborná škola Via Humana**

**Mallého 2, 909 01 Skalica**

## K OTÁZKAM KVALITY VYUČOVACIEHO PROCESU

**Zuzana Brunclíková**

**Abstrakt:** V štúdiu zameriavame pozornosť na niektoré otázky kvality vyučovacieho procesu. V tejto súvislosti charakterizujeme pojmy vyučovací proces, jeho ciele a kvalitu a taktiež akým spôsobom učiteľ a žiak môžu prispieť k zabezpečeniu kvality vyučovacieho procesu.

**Kľúčové slová:** vyučovací proces, ciele vyučovania, kvalita vyučovacieho procesu, učiteľ, žiak.

**Abstract:** In this study, we focus our attention on some questions concerning the qualities of the teaching proces. In connection with this, we characterise the term "teaching proces" its goals and quality and also the ways by which a teacher and a student can contribute to ensuring the quality of the teaching proces.

**Key words:** teaching proces, goals of teaching, quality of teaching process, teacher, student.

### Úvod

Veľmi často sa kvalita vyučovacieho procesu zamieňa s úrovňou vyučovacieho procesu – teda výsledkami, ktoré žiaci dosiahli v didaktických testoch. Je potrebné si však uvedomiť, že kvalita vyučovacieho procesu nie je iba intelektuálna zdatnosť žiakov. Do kvality vyučovania sa majú premietnuť aj postoje žiakov k vyučovaciemu predmetu, ich záujem o daný odbor, vôľové, emocionálne a sociálne stránky osobností žiakov, ich morálka. Kvalitné je také vyučovanie, pri ktorom vyučovanie učiteľa produkuje učenie sa žiaka, k spokojnosti všetkých zainteresovaných partnerov. Kvalitné je vtedy, keď sú žiaci motivovaní sa učiť, keď vyučovanie je dobré a úspešné, keď sa správne robia dobré veci. Preto je dôležité poznať, čo a ako sa to žiaci učia, ako reagujú na to, čo robí učiteľ (Blaško, 2010).

## **Kvalita vyučovacieho procesu**

Skôr ako začneme charakterizovať kvalitný vyučovací proces, je potrebné si vymedziť pojem vyučovací proces.

Vo všeobecnosti **vyučovací proces** je interakcia medzi učiteľmi a žiakmi.

Fulková (2008, s.48) pod týmto pojmom chápe „plánovité, cieľavedomé a zámerné pôsobenie subjektu vyučovania (učiteľa) na objekt vzdelávania a výchovy (žiaka), aby bol systematicky vychovávaný a vzdelávaný. Objekt vzdelávania a výchovy (žiak) je zároveň subjektom vyučovacieho procesu v ktorom si okrem osvojovania nových vedomostí, spôsobilostí, vytvárania zručností a návykov rozvíja aj poznávacie procesy, formuje svoju osobnosť a súčasne spätne vplýva na činnosť učiteľa.“

Podľa Tureka (2008, s.19) je „cieľavedomý, postupný, systematicky vzájomne podmienených činností organizovaný proces učiteľa (táto činnosť sa nazýva vyučovanie) a žiakov, študentov (táto činnosť sa nazýva učenie sa), ktorý je zameraný na vzdelávanie, výchovu a všestranný rozvoj osobností žiakov, študentov, t.j. na dosiahnutie stanovených cieľov.“

Vyučovací proces je špecifickým druhom výchovy a vzdelávania detí, mládeže i dospelých. Realizuje sa v špeciálnych zariadeniach – školách, pod dohľadom odborníkov (učiteľov), podľa špeciálnych programov – učebných plánov a učebných osnov. Výchova i vzdelávanie sa môžu realizovať aj mimo vyučovacieho procesu, napr. v rodine, v zamestnaní, prostredníctvom televízie a pod.

Podľa Blaška (2010, s. 85) je kvalita výučby „optimálny priebeh procesu vyučovania učiteľa a učenia sa žiakov na splnenie požiadaviek zúčastnených partnerov, ktoré sú objektívne hodnotené. V prvom rade je to prebúdzanie a napĺňanie potrieb, túžob a prianí, očakávaní žiakov, ich spokojnosť.“

Ako autor ďalej uvádza, aby bola posúdená partnermi kvalita výučby, a či je priebeh procesu výučby optimálny, je potrebné brať do úvahy **ciele súčasnej výučby**:

- utvárať plne rozvinutú osobnosť žiaka, čo znamená napĺňať všeobecné ciele vzdelávania, rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov, aplikáciou princípov tvorivo-humánnej



výučby dosahovať aj špecifické ciele pri splnení štandardov výučby, optimalizovaním prostriedkov a racionálnym využívaním podmienok výučby.

- otvárať žiakom cestu ku kvalite svojho plnohodnotného života, k sebareflexii, motivovať ich k sebarozvoju a utváraniu vlastného ega, viesť zmysluplný, bohatý a spokojný osobný život, zapájať ich do života občianskej komunity, pripraviť k efektívnemu uplatneniu sa na trhu práce, či do ďalšieho štúdia, motivovať ich pre celoživotné učenie sa.

Po vymedzení pojmu vyučovací proces a cieľov vyučovacieho procesu je potrebné upriamiť pozornosť na jeho kvalitu.

V školstve sa **pojem kvalita** vzťahuje na niekoľko prvkov, najmä na: vzdelávací systém, školu, vyučovací proces a učenie sa žiakov, študentov. V štúdií zameriavame pozornosť na **kvalitu vyučovacieho procesu**.

Ako uvádza Turek, Albert (2006) pre kvalitu vyučovacieho procesu sú najdôležitejšie z hľadiska TQM **štyri prvky**:

### **Orientácia na spokojnosť zákazníkov**

Kvalita vyučovacieho procesu spočíva najmä v dosiahnutí vytýčených cieľov vyučovania, splnení vzdelávacích štandardov a požiadaviek ostatných zákazníkov, najmä dosiahnutie spokojnosti žiakov a ich rodičov. Učiteľ by si mal na začiatku školského roku zistiť prostredníctvom anonymného dotazníka a rozhovoru, ako a čo sa chcú žiaci s ním vo vyučovanom predmete učiť: aké metódy, formy a materiálne prostriedky vyučovania preferujú, aký má byť podľa nich vzťah učiteľa k žiakom, aká klíma v triede, ktoré témy obsahu učiva ich najviac zaujímajú a pod. V priebehu školského roka by mal čo najčastejšie (najlepšie po skončení každej vyučovacej jednotky) dávať žiakom vyplniť krátky dotazník na hodnotenie vyučovacej jednotky žiakmi.

### **Orientácia na vyučovací proces**

Ak zistia neuspokojivé výsledky vyučovania a až potom sa začne robiť náprava, býva to spravidla už neskoro. Oveľa účinnejšie je nedostatkom predchádzať, ako ich dodatočne

naprávať. Preto v TQM i v ostatných systémoch manažérstva kvality sa odporúča sústrediť sa na kvalitu vyučovacieho procesu. Učiteľia by mali poznať najnovšie informácie, trendy, inovácie z oblasti pedagogiky, psychológie, metodiky vyučovania jednotlivých predmetov i ďalších vedných disciplín a samozrejme i v obsahu predmetov, ktoré vyučujú a tieto inovácie vo vyučovacom procese aj aplikovať. To si vyžaduje systematické a pravidelné ďalšie vzdelávanie učiteľov, ich odborný a profesijný rast.

### **Kontinuálne zlepšovanie vyučovacieho procesu**

Kontinuálne zlepšovanie vyučovacieho procesu vyžaduje predovšetkým od učiteľov, aby sa neustále zamýšľali, analyzovali a hodnotili vlastnú prácu a snažili sa ju skvalitňovať. Neodmysliteľnou súčasťou ich práce by mal byť systematický prístup nazývaný PDCA cyklus (vysvetlenie skratky : P – plan, D – do, C – check, A - action)

Tento cyklus pozostáva zo štyroch etáp:

- Plánovanie (P) činnosti zameranej na skvalitnenie vyučovania (plánovanie postupu overovania a zavádzania nejakej inovácie, hoci aj malej).
- Realizácia (D) plánu na vyučovaní.
- Hodnotenie (C) činnosti pomocou adekvátnych metód a techník.
- Analýza (A), reflexia, hodnotenie výsledkov činnosti, čoho výsledkom je nový plán činnosti.

### **Vytvorenie priaznivej klímy na vyučovaní**

Pre dosiahnutie vysokej kvality vyučovania je nevyhnutné, aby učiteľia vytvorili priaznivú klímu, pre ktorú je typické, aby žiaci na vyučovaní nemali strach, trému, nenudili sa, neboli šikanovaní, drilovaní, nerobili nudné, stereotypné činnosti, aby sa nerobila protekcia, aby mohli byť aktívni, samostatní, rešpektovaní, aby sa vyučovanie čo najviac približovalo hre a nie namáhavej, ťažkej, nútenej práci, aby učivu rozumeli, aby sa čo najviac učili v škole a nie až potom doma.

Následne uvádzame niekoľko vybraných odporúčaní pre kvalitné vyučovanie.

**Kvalitné vyučovanie charakterizuje:**

- Aktualizácia (opakovanie) prvkov osvojeného učiva.
- Sprístupnenie jasných cieľov vyučovania žiakom.
- Vyučovanie v malých krokoch zabezpečujúcich chápanie učiva žiakmi.
- Uvádzanie mnohých ukážok a príkladov praktického využitia učiva.
- Samostatná práca žiakov.
- Korektívne vyučovanie – doučovanie žiakov v prípade nedostatočného osvojenia učiva.
- Zopakovanie a systematizácia jednotky učiva (tematického celku, modulu). (Rosenshine, 1988, in: Turek, 2010)

Splnenie uvedených prvkov považujeme za dôležité pre kvalitu vyučovacieho procesu, ktoré sme doplnili ešte o vlastné ďalšie charakteristiky kvalitného vyučovania ako napríklad:

- zohľadňovanie vzdelávacích potrieb žiakov,
- využívanie problémového vyučovania,
- zavedenie kooperatívneho vyučovania,
- vedenie žiakov k dodržiavaniu pravidiel bezpečnosti a ochrany zdravia,
- využívanie informačných zdrojov alebo informačno-komunikačných technológií,
- vedenie žiakov k sebahodnoteniu svojich výkonov a pokrokov v učení, k sebareflexii,
- uplatňovanie kľúčových kompetencií žiakov (Brunclíková, 2011).

Kvalitné vyučovanie vytvárajú **určité podmienky**, konkrétne:

- Jasné a konkrétne ciele vyučovacieho procesu.
- Tvorba kurikula a jeho realizácia vo vyučovacom procese podporujú proces učenia sa žiakov.
- Odborný rast a ďalšie vzdelávanie učiteľov.
- Spätná väzba od žiakov a zamestnávateľov absolventov škôl zameraná na hodnotenie vyučovacieho procesu.
- Pravidelné hodnotenie kvality práce školy.

(Warnock Committee, 1990, in: Turek, 2010)

Uvedené podmienky vyučovacieho procesu sú síce správne, ale podľa nášho názoru, nenadväzujú úplne na seba a pôsobia pomerne „chaoticky“. Taktiež by sme medzi podmienky kvalitného vyučovania zaradili napríklad aj pozitívnu školskú klímu, pretože pri jej narušení, nemôže byť vyučovanie harmonické, tvorivé a radostné (Brunclíková, 2011).

Aby mohlo byť vyučovanie kvalitné, je potrebné dodržiavať týchto 5 odporúčaní:

- Učitelia sa zaujímajú o žiakov a ich učenie.
- Učitelia ovládajú predmety, ktoré vyučujú, a vedia, ako tieto predmety vyučovať.
- Učitelia sú zodpovední za riadenie a monitorovanie procesu učenia sa žiakov.
- Učitelia sa systematicky zamýšľajú nad svojou prácou a učia sa zo skúseností.
- Učitelia sú členmi učiteľských združení.

(National Board of Professional Teaching Standards, 1997, in: Turek, 2010)

Tieto odporúčania je potrebné podľa nášho názoru doplniť o ďalšie, ako napr.:

- Učitelia nie sú len dobrými pedagogickými odborníkmi, ale aj psychológmi.
- Učitelia sa neustále vzdelávajú, pracujú na svojom odbornom raste.
- Učitelia rešpektujú individuálne tempo každého žiaka.
- Pozitívna kritika učiteľa od žiakov, kolegov, vedenia školy ho môže posunúť dopredu

(Brunclíková, 2011).

Kvalitný vyučovací proces na úspešnej škole podľa Blaška (2008) charakterizuje:

- vynikajúci triedny manažment,
- uvedomelá disciplína,
- učitelia majú vysoké očakávania od svojich žiakov,
- sú otvorení k očakávaniu žiakov, snažia sa uspokojovať ich potreby, adaptujú výučbu pre potreby študentov, sú akceptované ich individuálne zvláštnosti,
- predvídajú nesprávne predstavy a opravujú žiakov v ich neporozumení učivu, používajú rôzne stratégie výučby,
- učitelia sú ochotní používať nové metódy, technológie výučby,
- učitelia sa venujú žiakom, sú voči ním ústretoví, medzi učiteľmi a žiakmi sú dobré vzťahy,
- dobre a detailne pripravené hodiny, s progresívnou didaktickou koncepciou výučby, rešpektujúcou pozitívnu

### ~ Aktuálne otázky pedagogiky ~

- klímu v triede a konštruktivistické poňatie výučby,
- vo výučbe je rozhodujúca aktívna úloha žiaka, jeho sebarealizácia, učenie sa žiakov prebieha
- v podnetnom prostredí riešenia problémových situácií, podporujúce zmysluplnosť učenia sa a jeho motiváciu,
- v praktickej činnosti prostredníctvom aktívnej manipulácie s predmetmi, modelmi, s využitím počítačovej techniky, s víziou, aby každý žiak postupne pracoval s vlastným notebookom,
- v prostredí, v ktorom nové učenie sa začína aktualizáciou už osvojeného učiva, v kontexte rozvíjania spolupráce a zodpovednosti žiakov,
- vo výučbe sa študentom sprístupňujú jasné ciele výučby, postupne sa v malých častiach zabezpečujúcich chápanie učiva uvádzajú ukážky a príklady zo života s praktickým využitím učiva, dbá sa na samostatnú prácu žiakov, neustálu motiváciu a spätnú väzbu, vedú sa hodnotiace rozhovory o priebehu výučby,
- po skončení tematického celku sa plánuje systematizácia učiva ako celku, zabezpečujú sa konzultácie v prípade nedostatočného osvojenia učiva, píše sa záverečný test,
- procesy rozvíjania osobnosti žiakov sú previazané s procesmi autoevalvácie výučby,
- učitelia pracujú s vysokým nasadením,
- podpora od riaditeľstva školy,
- efektívna komunikácia s rodičmi,
- dobrá tímová spolupráca.

Kvalita vyučovacieho procesu v škole, ako optimálny priebeh procesu vyučovania učiteľov a učenia sa žiakov na splnenie požiadaviek zúčastnených vnútorných a vonkajších partnerov, je pravidelne riaditeľmi, resp. vedúcimi zamestnancami školy monitorovaná a vyhodnocovaná podľa nasledujúcich kritérií (Blaško, 2010):

- Profesionalita učiteľa
- Pracovné podmienky pre učiteľa
- Plánovanie programu výučby

- Priebeh výučby
- Sociálna klíma výučby
- Výsledky výučby

V škole je potrebné v procese vyučovania cielene utvárať a rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov. Stanovuje ich školský zákon (Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov). Žiaci získavajú požadované vedomosti, zručnosti, schopnosti a postoje v súlade s ich kognitívnym, emocionálnym a osobnostným rozvojom.

Pri rozoberaní problematiky kvality vyučovacieho procesu nemožno opomenúť proces, ktorý je v škole najdôležitejší - to, čo sa odohráva každodenne v priestoroch škôl – vyučovanie **učiteľom**.

Kvalitu vyučovacieho procesu – ovplyvňuje profesionalita učiteľa, ktorá je rozhodujúcim faktorom dosahovania kvality školy.

**Učiteľ** je rozhodujúcim činiteľom vo vyučovacom procese, čo výstižne vyjadril K. D. Ušinskij (1948, s. 62, in: Turek, 2010, s.124):„...nijaký organizačný poriadok a osnovy, nijaký umelý mechanizmus, aj keby bol čo najlepšie vymyslený, nemôže nahradiť osobnosť vo výchove. ..Bez osobného bezprostredného vplyvu vychovávateľa na zverenca nie je možná naozajstná výchova, ktorá by prenikla do charakteru. Len osobnosť môže pôsobiť na rozvoj a určenie osobnosti, len charakter môže utvárať charakter“.

Učiteľa definuje Fulková (2010, s.40) ako „profesionálne kvalifikovaného pedagogického pracovníka, ktorý je zodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu.“ Ako ďalej uvádza „súčasnú ponímanie učiteľa, ktoré vychádza z rozšíreného profesionálneho modelu, zdôrazňuje jeho subjektívno-objektívnu rolu v interakcii s edukantmi (žiakmi) a prostredím. Od učiteľa sa preto žiada spoluvytvárať edukačné prostredie, organizovať a koordinovať činnosť edukantov, monitorovať proces učenia. Stúpa teda význam sociálnych rolí učiteľa v interakcii (spolupráci) so žiakmi, tímom učiteľov a rodičmi.“

Rubagottiová s kolektívom (1995, in: Kostrub, 2003) definujú štruktúru profesionality pedagóga nasledovne:

~ Aktuálne otázky pedagogiky ~

- pedagóg má disponovať vysokou komplexnosťou osobnosti a veľkou zodpovednosťou;
- má mať dokonale rozvinutý potenciál kultúrnych, pedagogických, psychologických, didaktických a metodologických kompetencií;
- má byť senzibilný;
- má byť pohotový v edukačných vzťahoch;
- má mať osobný záväzok voči profesii, ktorú vykonáva a voči jemu zvereným deťom;
- akceptovať kolegov a stavať na kolegalite;
- disponovať autentickou profesionalitou, charakterizovanou predovšetkým: oblasťou kultúrnou, pedagogickou, psychologickou a konatívnou, odbornou orientovanosťou v edukačných procesoch, pedagogicko-didaktických aktivitách atď., prípravou na úrovni magisterského vysokoškolského stupňa.

Okrem týchto charakteristík by mal byť učiteľ aj prispôsobivý novým podmienkam, flexibilný, prezieravý do budúcnosti a moderný. To je podľa nás veľmi dôležitá charakteristika učiteľa v súčasnej dobe (Brunclíková, 2011).

Ak má učiteľ efektívne splniť svoje úlohy – vzdelávať, vychovávať a rozvíjať osobnosti žiakov, musí dôkladne, ako zdôrazňuje Turek (2008, s.124) „ovládať svoj odbor, mať dobrú pedagogickú prípravu a vysokú všeobecnú kultúru.“ Má mať tiež kvalitné odborné, pedagogické, ale aj všeobecné vzdelanie. Vysoké požiadavky sa kladú na učiteľove osobné a charakterové vlastnosti, ako napríklad čestnosť, svedomitosť, usilovnosť, spravodlivosť, trpezlivosť, dôslednosť, zodpovednosť, sebaovládanie a dobrý vzťah k ľuďom. Veľký význam má učiteľovo správanie, a to nielen v škole, ale aj mimo nej a mal by byť príkladom pre svojich žiakov – vzorom.

Keďže neexistuje dokonalý človek, neexistuje ani dokonalý učiteľ. K dokonalosti sa dá iba priblížiť. Tento fakt vytvára priestor na sebazdokonaľovanie, ktoré sa dá realizovať najmä na základe **sebareflexie**. Turek (2008, s.136) pripomína, že pod „sebareflexiou pedagogickej činnosti učiteľa rozumieme uvedomovanie si, analýzu, hodnotenie, usporiadanie a zovšeobecňovanie svojich vlastných pedagogických skúseností a poznatkov.“ Učiteľ môže vykonávať sebareflexiu viacerými spôsobmi: sebamonitorovanie, audiozáznamy

a videozáznamy výučby, informácie od žiakov, učebné výsledky žiakov, vzájomné hospitácie učiteľov, pedagogický denník. Sebareflexia umožňuje stať sa lepším profesionálom.

Ako sa uvádza v (Koordinátore AE, 2010) **sebahodnotenie učiteľa** je dôležitým nástrojom jeho profesného rozvoja a tiež môže to byť dobré využitie v procese autoevalvácie školy. Jednou zo zásadných kompetencií učiteľa je permanentne reflektovať svoju skúsenosť a prispôbovať sa meniacim sa potrebám.

Učitelia sú rozhodujúcim faktorom vo vzdelávaní a to, čo sa odohráva vo vyučovaní, vytvára podstatnú časť žiakovho výkonu.

Trendom v súčasnosti je snaha školy, aby stredobodom pozornosti nebol učiteľ, ale **žiak**. To znamená, aby učivo súviselo viac so situáciami bežného života, aby sa vyučovanie viac zameralo na myslenie než na zapamätanie a rutinné precvičovanie. Pri tom všetkom treba dohliadať na to, aby sa budovala a kultivovala žiakova osobnosť. P. Tománek (2011, s. 191-192) k tomu bližšie hovorí: *„Životné smerovanie človeka, vlastné nazeranie na seba, často závisí od voľby medzi hodnotami, akými sú dobro a zlo. Jeho premena, resp. kultivácia je už výsledkom toho, ku ktorému z týchto hodnôt venoval viac pozornosti. Kultivácia osobnosti človeka rastie vďaka dynamickému priebehu reflektovania základných ľudských hodnôt v jeho živote. Človek je tvorom spoločenským. Človek často v túžbe nájsť čo najviac hodnôt a dobra pre svoj život, zabúda nájsť seba samého. Človek stráca svoju identitu. Ľudský éthos sa tak dostáva do konfliktu sám so sebou, pretože to, čo bolo kedysi morálne správne a hodnotné, dnes sa považuje za archaický prežitok súčasnej doby. Stierajú sa hranice, ktoré určovali kategoricky morálne dobro a zlo, začína odobrovanie amorálnych skutkov, vytvára sa všeobecná kultúra, v ktorej neplatia zaužívané etické, náboženské či prirodzené zákony, ale zhluk všeobecných, bližšie nešpecifikovaných a nepísaných pravidiel.“* Práve kvôli týmto skutočnostiam je potrebná autoevalvácia žiaka, rodičov a učiteľov.

Fulková (2010, s.43) v tejto súvislosti zdôrazňuje „žiak je osobitným druhom edukanta. Je to subjekt edukácie, ktorý je rovnako ako učiteľ základným činiteľom organizovaného výchovno-vzdelávacieho procesu realizovaného v školskom prostredí. Ide o označenie pre človeka v roli žiaka, v roli vyučovaného človeka, bez ohľadu na vek. Žiakom môže byť dieťa, adolescent, dospelý. Označenie žiak je však typické najmä pre dieťa, ktoré navštevuje základnú a strednú školu.“



Ako uvádza Pash a kol. (1998), tak každé rozhodnutie súvisiace s vyučovaním musí brať do úvahy žiakov. Aj tie najlepšie premyslené ciele a najlepšie pripravené programy majú význam iba do tej miery, do akej ovplyvnia konkrétnych žiakov. Je potrebné uvažovať o tom, ako môžu silné a slabé stránky žiakov, ich potreby, túžby a záujmy ovplyvniť kvalitu vyučovacieho procesu.

Žiaci sa odlišujú od seba z mnohých hľadísk (Pash a kol. 1998):

- Inteligenčné schopnosti – v každej triede budú žiaci s rôznou úrovňou všeobecných a špecifických intelligenčných schopností.
- Predchádzajúce znalosti a skúsenosti – z domova, zo školy a spoločnosti ovplyvňujú nielen výsledky, ale tiež ich reakcie a výkony v mnohých oblastiach. Napr. žiaci, ktorí nikdy neboli v cudzine, budú mať menej skúsenosti vhodných pre diskusiu o klimatických pásmach alebo žiaci, ktorí sa nikdy nestretli s postihnutým človekom, budú menej pripravení na štúdium významu bezbariérovej komunikácie ako tí, ktorí už nejaké skúsenosti s týmito situáciami mali.
- Kultúra – jednou z dôležitých charakteristík, ktorými sa môžu žiaci navzájom odlišovať je kultúra tvoriaca ich zázemie. Každý vyrastal a bol vychovávaný v určitej kultúre. V prostredí, kde vyrastali, sa rozprávalo určitým jazykom, oslavovali sa sviatky a tiež prevzali určitú predstavu o usporiadaní rodiny a rolí ich členov, naučili sa mať radi určitú hudbu a určité knihy. Kultúra, v ktorej deti vyrastajú, ovplyvňuje spôsob ich vnímania, hodnotenia situácie, správania a konania.
- Záujmy – záujem ovplyvňuje žiakov ako sa učia, koľko tomu venujú pozornosti. Keď učiteľ pozná záujmy svojich žiakov, môže mu to pomôcť nájsť oblasť pre obohatenie ich štúdia a pripraviť im projekty, v ktorých žiaci získané znalosti použijú.
- Vyučovací štýl žiaka- okrem rozdielu v intelligenčných schopnostiach sa žiaci odlišujú aj tým, akým spôsobom sa najlepšie učia.

Dôležitým prostriedkom k zvýšeniu kvality vyučovacieho procesu sú tiež **sebahodnotiace aktivity žiakov.**

Základom pre rozvoj procesu sebahodnotenia je poznanie seba samého. Hodnotenie vlastnej práce umožňuje žiakom regulovať svoju ďalšiu činnosť, čo ovplyvňuje zároveň proces jeho učenia. So žiakmi je potrebné realizovať reflexiu a podať im pomocnú ruku, aby

zistili, v čom sú úspešní, aby poznali, kde a ako sa môžu zlepšiť. K tomuto poznaniu im pomôžu položky: Čo som sa naučil? Čo sa mi v škole darí? V čom sa môžem ešte zlepšiť? Čo sa chcem tento rok naučiť? Čo mi robí problémy? Prečo som sa zlepšil v matematike? Prečo ma učiteľ takto hodnotil? a podobne. (Kolář, Šikulová, 2005). Tieto položky vedú žiaka na jednej strane k posudzovaniu svojej aktuálnej úrovni a na strane druhej sú povzbudením pre stanovenie ďalších cieľov do budúcnosti.

Ako uvádza Kolář, Šikulová (2005, s. 122), tak „jednou zo základných schopností, ktorou by mal byť človek pre život vybavený, je schopnosť kvalitne hodnotiť svet okolo seba i seba samého. S touto schopnosťou sa však dieťa nenarodí, ale utvára sa postupne u dieťaťa tak, ako sa vyvíjajú jeho poznávacie schopnosti a ako sa vytvára pod vplyvom vnútorných a vonkajších faktorov jeho vlastné „ja“. A práve učiteľ a jeho hodnotenie je jednou z dôležitých faktorov, ktoré môžu rôznou mierou ovplyvniť utváranie hodnotiacich a sebahodnotiacich schopností u žiakov.“

## **Záver**

Dovoľujeme si konštatovať, že dôsledné sebahodnotenie učiteľa a žiaka významnou mierou prispieva k skvalitneniu vyučovacieho procesu v škole. Aj vedenie školy a samotní učitelia, tak majú možnosť si uvedomiť silné aj slabé stránky vyučovacieho procesu, aby mohli prijať konkrétne opatrenia na odstránenie zistených rezerv a udržanie silných stránok vo vyučovacom procese.

## **Zoznam bibliografických odkazov:**

BLAŠKO, M. 2008. Model kvalitnej strednej školy (1). In: *Manažment školy*, 2008. č. 3. ISSN 1336-9849. s. 7-10.

- BLAŠKO, M. 2010. *Úvod do modernej didaktiky II.* [cit. 2010-02-09]. Dostupné na internete:   
: □ <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310> □
- BRUNCLÍKOVÁ, Z. 2011. *Autoevalvácia vyučovacieho procesu v primárnom vzdelávaní.* Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2011. Dizertačná práca
- FULKOVÁ, E. 2008. *Všeobecná didaktika.* Bratislava : INFOPRESS, 2008. ISBN 978-80-85402-90-2.
- FULKOVÁ, E. 2010. *Prehľad pedagogiky.* Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. ISBN 978-80-223-2657-5.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., 2005. *Hodnocení žáků.* Praha: Grada, 2005, ISBN 80-247-0885-X.
- KOORDINATOR AE, 2010. *Studijní text pro prezenční formu vzdělávacího programu.* Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-86956-57-2.
- KOSTRUB, D. 2003. *Pedagóg – kľúčový faktor v procese učenia sa a rozvoja dieťaťa/žiaka v škole.* In: Pedagogické rozhľady, 2003, 2. ISSN 1335-0404.
- PASCH, M. a kol. 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině.* Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.
- TOMÁNEK, P. - FULKOVÁ, E. 2011. *Okultné a synkretické prejavy v súčasnej výchove.* In Disputationes scientificae Universitatis catholicae. Ružomberok, 2011, č. 3. s. 191-192. ISSN 1335-9185.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika.* Bratislava : Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-322-8.
- TUREK, I., ALBERT, S. 2006. *Kvalita školy.* Trenčín : Metodicko pedagogické centrum, 2006. ISBN 80-969457-1-8.
- TUREK, I. 2010. *Didaktika.* Bratislava : IURA EDITION, 2010. ISBN: 9788080783228

**Mgr. Zuzana Brunclíková, PhD.**

**Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta UK v Bratislave**

**Račianska 59, 813 34 Bratislava**

**0903/037 901**

**BRUNCLIKOVA@FEDU.UNIBA.SK**

## **INFORMAČNO-KOMUNIKAČNÉ TECHNOLOGIE - VÝZNAMNÉ PROSTRIEDKY VO VYUČOVACOM PROCESE**

**Ivan Čavojský**

**Abstrakt:** V príspevku sa autor zaoberá problematikou využívania informačno-komunikačných technológií (IKT) vo vyučovacom procese. Informačné a komunikačné technológie sa v súčasnej dobe stávajú pravidelnou súčasťou vyučovacieho procesu. V súčasnosti sú učitelia vystavovaní vplyvu IKT. V príspevku sa autor snaží zachytiť postoje a názory nielen učiteľov, ale aj žiakov na používanie IKT vo vyučovacom procese.

**Kľúčové slová:** informačno-komunikačné technológie, vyučovací proces, učiteľ, žiak, realizované výskumy, postoje, implementácia.

**Abstract:** The author of this article deals with using the information and communication technologies (ICT) in the process of education. Currently, the information and communication technologies are becoming a regular part of the education. The teachers are currently exposure to the impact of ICT. In the article the author tries to describe not only attitudes and opinions of teachers but also of pupils about to use of ICT in education.

**Key words:** information and communication technologies, education, teacher, pupil, realized researches, attitudes, implementation.

### **Úvod**

V starovekom Egypte a aj v Číne sa používali **guličkové perá**, na ktorých sa vykonávali zložitejšie výpočty. V starom Ríme sa používal známy **abakus** (doštička s okrúhlymi kamienkami). Ku konštrukcii dnešného počítača sa najviac priblížil profesor Cambridgeskej univerzity Charles Babbage. Stroj mal obsahovať aritmeticko – logickú jednotku, pamäť, riadiacu jednotku a výstupné zariadenie. Neskôr sa **diernoštítkové stroje**

rozšírili do bánk a poisťovní a v roku 1924 sa stali hlavnou výrobnou náplňou firmy IBM.

Dnes okrem bežných počítačov existujú aj osobné počítače a hlavne **superpočítače**, ktoré obsahujú niekoľko stoviek procesorov. (Fazekašová, et. al., 2005)

Informačno-komunikačné technológie významný prvok v pracovnom, osobnom živote, ale aj do školského prostredia. V tomto prípade hovoríme o implementácii IKT do výučby.

Vymedzenie základných pojmov

Kalaš (2001, s.10) pod pojmom informačné a komunikačné technológie rozumie „výpočtové a komunikačné prostriedky, ktoré pomáhajú pri výučbe, štúdiu i vzdelávaní, pri práci a všeobecne v živote. Patrí k nim počítač, Internet, e-mail, mobilný telefón, kalkulačka, elektronický diár a podobne“.

Fulková (2008, s.122) uvádza, že v „školskej praxi možno počítače využívať ako významný nástroj na skvalitnenie vyučovacieho procesu buď na:

- precvičovanie látky,
- na výklad nového učiva,
- k simulácii a didaktickým hrám“.

J. Burgerová (2005) zhrňa **prínos informačných a komunikačných technológií** do charakteristík:

- interaktivita – umožnenie obojstrannej komunikácie a užívateľ môže zasahovať do procesov alebo reagovať na získané informácie,
- multimedialita – integrácia textov, obrázkov, zvuku, videa do funkčného celku, ktorý slúži na sprostredkovanie informácií, zrozumiteľnejšia prezentácia informácií,
- hypertextovosť,
- globalita – práca s informáciami s celosvetovou pôsobnosťou, neexistujú hranice medzi štátmi a kontinentmi.
- virtualita – veľmi dobrá návštevnosť vzdialených svetov, aj za účelom riešenia vážnych problémov, alebo aj ako zábava.
- mobilita – umožňuje dištančný spôsob vzdelávania bez závislosti na mieste (elearning, telelearning, on-line learning a podobne).

Správa OECD Learning to Change: ICT in Schools (2001) uvádza **hlavné dôvody k implementácii** IKT nasledujúcimi spôsobmi:

- a) Ekonomické dôvody – schopnosť pracovať s IKT je jeden z významných faktorov, aby sa človek uplatnil na trhu práce. IKT sú chápané ako príležitosť pre ekonomický rozvoj.
- b) Sociálne dôvody – pre život v spoločnosti je potrebné, aby ľudia vedeli a mali schopnosť využívať IKT. Kompetencie v oblasti IKT sú kľúčová vedomosť, podobne ako gramotnosť či matematická gramotnosť.
- c) Pedagogické dôvody – sú založené na potenciáli IKT pre vyučovanie a učenie, ale aj pre školský manažment.

**Implementácia** informačno-komunikačných technológií do vzdelávacieho procesu predstavuje určitú revolúciu ako v spôsoboch výučby, tak aj v spôsoboch učenia sa. Využívanie nových technológií si vyžaduje celkom iný prístup k samotnému vyučovaniu a určite aj k hodnoteniu. Množstvo učiteľov nemá veľké skúsenosti s využívaním informačno-komunikačných technológií, sú pod neustálym tlakom nadriadených a verejnosti.

Podľa Nakumu (1997, s.220) komunikačné kompetencie označujú „*schopnosť človeka odovzdať niekomu správu prijateľne rýchlo a správne, s využitím toho, čo človek posúdi ako najprijateľnejšie kódujúce znaky*“.

#### Charakteristika niektorých realizovaných výskumov

Jeden z realizovaných výskumov na Slovensku sa venoval problematike používania IKT. V prvej položke dotazníka zameranej na používanie IKT sa snažili zistiť, aké druhy didaktickej techniky učelia používajú a či uvedú aj IKT ako napríklad počítače, notebook, videokamery, digitálne fotoaparáty. Bola to otvorená otázka, čiže respondenti mohli napísať viac možností. Najviac, 72 % opýtaných, uviedlo používanie spätného projektora. O používaní počítačov sa zmienilo 44 % respondentov. Zaujímavé bolo, že 7 % učiteľov uviedlo, že nepoužíva žiadnu didaktickú techniku.

Prostredníctvom ďalšej položky dotazníka chceli zistiť, ktoré učebné pomôcky sa používajú na vyučovanie biológie. Najviac 52 % opýtaných, uviedlo nástenné obrazy a fólie, tretou najčastejšie sa vyskytujúcou pomôckou boli modely. Tie uviedlo 49 % respondentov. Z pomôcok súvisiacich s IKT boli najčastejšie uvádzanou odpoveďou kompaktné disky (CD),

ktoré uviedlo až 31 % opýtaných. Len 14 % učiteľov uviedlo, že používa internet. Najviac učiteľov (44 %) používa počítač, pri práci s internetom. Nastala tu zaujímavá situácia v porovnaní s predošlou otázkou, kde používanie internetu uviedlo len 14 % respondentov. Až 25 % uviedlo, že počítač nepoužíva.

V nadväznosti na predchádzajúce otázky sa autori snažili zistiť, či školy na ktorých učitelia pôsobia, disponujú špeciálne zariadenými miestnosťami na vyučovanie IKT. Respondenti volili odpoveď z troch možností. Prvá znela, že miestnosť je **veľmi dobre vybavená**, druhá možnosť bola, že miestnosť je **nedostatočne vybavená** a posledná tretia možnosť poukazovala na to, že daná škola **nemá špeciálnu miestnosť** na vyučovanie IKT, resp. na vyučovanie pomocou IKT. Najviac respondentov (45 %) odpovedalo, že v škole spomínaná miestnosť existuje, ale nedostatočne vybavená. Skutočnosť, že takto zariadenú miestnosť v škole nemajú, priznalo 18 % učiteľov.

Ďalšia položka dotazníka nadväzovala na predchádzajúcu. Zaujímalo ich, či podľa učiteľov zvyšuje používanie IKT na vyučovaní biológie záujem žiakov o tento predmet. Otázka bola tiež škálovaná. Najviac respondentov odpovedalo : áno, veľmi – 40 % a áno, ale iba málo – 33 %. Z toho môžeme usúdiť, že IKT do značnej miery zvyšuje záujem o vyučovací predmet biológia. Zo všetkých respondentov 8 % neodpovedalo a nikto neoznačil odpoveď nie. (Kubiátko, 2005)

Aj ďalší výskum realizoval Kubiátko (2007/08). Realizovaný výskum na Slovensku pozostával z dvoch častí a porovnával žiakov a učiteľov ako používajú IKT vo výučbe. V prvej časti sa autori pýtali učiteľov základných škôl na využívanie IKT na hodinách prírodopisu a biológie. V druhej časti sa autori to isté pýtali žiakov. Pýtali sa, ktoré druhy didaktickej techniky používajú najviac. U učiteľov bola najčastejšia odpoveď spätný projektor  $\frac{3}{4}$ . Druhú najčastejšiu odpoveď uviedli učitelia video  $\frac{2}{3}$ . U žiakov boli odpovede totožné. Využívanie počítača uviedlo skoro 50% učiteľov, u žiakov to bolo len 16%. Že nepoužíva žiadnu techniku sa priznalo 6% učiteľov, podľa žiakov ju nepoužíva 16% učiteľov. Autori zaradili medzi IKT – CD, DVD, diskety a internet. 56% učiteľov uviedlo, že používa aspoň jednu z nich. Podľa žiakov len 28% učiteľov využíva niektorú z IKT pomôcok. (Kubiátko, 2007/08)

Z ďalšieho prieskumu p-mat, realizovaného na základných školách vyplýva, že sa na vyučovacích hodinách IKT využíva len na úrovni 12%, čo je oproti stredným školám menej, hoci aj keď na stredných školách sa využíva IKT len na úrovni 18%. Na základných školách je menej informatiky ako na stredných školách. Najčastejšie žiaci využívajú IKT (počítač) na hodinách informatiky (92%), nasleduje anglický jazyk (25%) a matematika (21%). Najmenej žiaci využívajú počítač na hodinách dejepisu (4%). (<http://www.p-mat.sk>)

Z nášho pohľadu je potrebné upriamiť pozornosť ešte na výskum, ktorého zúčastnilo 206 učiteľov z rôznych typov škôl. Boli zastúpené všetky vekové kategórie. Učiteľov do 30 rokov bolo 27%, medzi 31 a 40 rokov bolo 31%, medzi 41 a 50 rokov bolo 30% a nad 50 rokov bolo 12%. Pomer učiteľov informatiky a učiteľov iných predmetov bol 61% ku 39%. Vo všeobecnosti až 51% učiteľov uviedlo, že sa vzdelávajú pravidelne a majú vyčlenený čas pre vzdelávanie. Pravidelnosť vzdelávania deklarovali najviac učitelia nad 50 rokov (až 60%), najmenej učitelia do 30 rokov (42%).

Najviac – až 57% všetkých respondentov uviedlo, že samovzdelávaniu venujú dve až päť hodín týždenne. Zvyšní sa takmer rovnomerne rozdelili do skupín, ktoré vlastnému vzdelávaniu venujú menej ako dve hodiny týždenne (15%), päť až desať hodín týždenne (17%) a viac ako 10 hodín týždenne (10%).

Pri uvádzaní informačných zdrojov pre svoje vzdelávanie si učitelia mohli vybrať z nasledujúcich zdrojov: 1. knihy a časopisy, 2. počítače, CD a internet, 3. klasické kurzy, 4. e-learningové kurzy, 5. konferencie a 6. iné. 20% všetkých učiteľov uviedlo, že využíva viacero zdrojov zhruba rovnomerne. Najčastejšie využívanými zdrojmi informácií pre učiteľov vo všeobecnosti sa ukázali byť počítače, CD a internet (47%). Za nimi nasledovali knihy (26%), klasické kurzy (4%), konferencie (2%), iné (1%) a e-learningové kurzy (ani nie 0,5%). Sympatické bolo, že aj medzi učiteľmi nad 50 rokov bolo až 44% takých, ktorí uviedli, že za svoj hlavný zdroj informácií pri vzdelávaní považujú počítač, CD a internet. Na rozdiel od nich sa v skupine s humanitným zameraním našlo takýchto učiteľov len 8%.

Ďalej sa zisťovalo, kde nadobudli respondenti základy zručností pri práci s novými technológiami. Ako odpovede mohli uviesť, že ich získali počas štúdia na VŠ, na kurze, ktorý absolvovali, samoštúdiom, alebo inak. Najčastejšie (55%) uvádzali samoštúdiom, potom „na kurze“ (22%), „počas štúdia na VŠ“ (17%) a „inak“ (6%). (<http://www.edi.fmph.uniba.sk>)



Áký majú postoj žiaci na implementáciu IKT do vyučovania a najmä ako učitelia využívajú IKT vo výučbe sa realizoval ďalší výskum. Takisto porovnával postoje žiakov a ich učiteľov. Takisto sa zisťoval postoj učiteľov k IKT.

Hodnotenie žiakov

Študenti žalovali na svojich učiteľov. Prezradili, aké zvládajú z ich pohľadu učitelia prácu s IKT. Len 25% žiakov si myslí, že všetci ich učitelia ovládajú prácu s PC, 51% má názor, že väčšina ich učiteľov ovláda PC, 16% hovorí len o polovici a 8% žiakov si myslí, že len veľmi málo učiteľov vie pracovať s PC. To sa približne zhoduje s učiteľským samohodnotením (2 % nepoužívajú vôbec + 5 % len v nutných prípadoch).

Postoj učiteľov k IKT

Prieskum PiL zisťoval názor učiteľov na IKT a prišiel na to, že pozitívny postoj prevláda. Najväčší súhlas učitelia prejavili s tým, že IKT ponúka študentom prístup k širokej škále vzdelávacích materiálov (97% súhlasí). Naopak, najviac nesúhlasili s tým, že IKT ponúka učiteľom možnosť venovať viac času jednotlivým študentom (34% nesúhlasí). Z toho vyplýva, že pri jednotlivých výrokoch miera nesúhlasu nebola nikdy vyššia. To, že IKT pomáha ponúknuť efektívnejšie vzdelávacie inštrukcie, si myslí 94% učiteľov. Až 87% učiteľov dáva za pravdu, že IKT pomáha študentom stať sa viac aktívnymi a nezávislými počas vzdelávacieho procesu. Medzi ďalšie výhody využitia IKT v práci učiteľa patrí aj lepšia spolupráca s kolegami (85% súhlasí) a mnoho ďalších.

Veľmi zaujímavý je aj výskum k problematike vzdelávania učiteľov.

Vzdelávanie učiteľov v oblasti IKT

V roku 2009 vzdelanie učiteľov záležalo hlavne na samoštúdiu (67%) a až potom nasledovali školenia (61%). Najčastejšie sa učitelia v kalendárnom roku 2009 v rámci IKT zúčastnili školenia na využitie počítačov v pedagogickej práci učiteľa (32%). Najväčšiu účasť na školeniach pre učiteľov majú prevažne učitelia vo veku nad 50 rokov a noví učitelia (do 30 rokov). Prieskum PiL zisťoval aj záujem učiteľov o konkrétne oblasti IKT. O školenie využitia IKT na vyučovaní má záujem 35% opýtaných učiteľov, o tvorbu výučbových materiálov s použitím IKT 32%, o projektové vyučovanie 28%, softvér na spracovanie fotografie a videa 23%. (<http://www.uspesnaskola.sk>)

Z Českej republiky sme vybrali jeden z výskumov, ktorý realizoval Zounek (2009), týka sa postojov učiteľov k IKT. Ako uvádza učitelia nepoužívajú IKT vo vyučovaní veľmi často. Až 53% učiteľov využíva IKT na vyučovaní občas, veľmi často využíva IKT 21% respondentov. Takmer každú hodinu ich využíva na vyučovaní len 3% učiteľov, ale čo je potešiteľné, len 2% učiteľov nikdy nevyužíva IKT. Najviac učitelia inklinujú k internetu (82%), učitelia využívajú aj výučbové programy (78%) a s počítačom pracuje 73% učiteľov. Najmenej učitelia využívajú videokameru (8%) a diktafón (3%). (J. Zounek, 2009)

### **Záver**

O tom, že je implementácia IKT aktuálna problematika hovoria aj výskumy, ktoré sme charakterizovali v štúdiu. Implementácia IKT do výučby je pestrá a v štúdiu sme neuviedli všetky relevantné výskumy týkajúce sa IKT a ich implementácie do výučby. Je potrebné sa venovať tejto problematike a je žiaduce, aby sa k tejto problematike robili ďalšie výskumy.

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

BURGEROVÁ, J. Nové technológie v edukácii. Prešov : Rokus, 2003. 91s. ISBN 80-968897-1-0.

FAZEKAŠOVÁ, D. a kol. Informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní učiteľov prírodovedných predmetov. 1.vyd. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2005. 288s. ISBN 80-8068-375-1.

FULKOVÁ, E. Všeobecná didaktika I. Bratislava : Infopress, 2008. 168s. ISBN 80-85402-90-2.

KALAŠ, I. Čo ponúkajú informačné a komunikačné technológie iným predmetom 1. In Zborník príspevkov z 1. celoštátnej konferencie Infovek, Račkova dolina.

KUBIATKO, M. Úroveň využívania IKT v prírodovedných predmetoch a biológii z pohľadu žiakov a učiteľov. In Naša škola. roč. XI, 2007/08, č.3-4. s.50-52.

KUBIATKO, M. Vzťah učiteľov biológie k IKT. In Technológia vzdelávania. roč.13, 2005. č.8. s.10-12.

NAKUMA, C. A method for measuring the attribution of communicative competence. In Applied Psycholinguistic. č.18, 1997, s.219-235.

ZOUNEK, J. et al. Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetím. Brno : Paido, 2009. 172s. ISBN 978-80-7315-187-4.

Internetové zdroje:

[http://www.4shared.com/get/0sHLXcYL/2001\\_OECD\\_Learning\\_to\\_Change\\_I.html](http://www.4shared.com/get/0sHLXcYL/2001_OECD_Learning_to_Change_I.html) (cit.5.12.2010)

<http://www.p-mat.sk/file.php?file=2046&&full=1&lang=1&ident=1&fetch=35> (cit.5.12.2010)

<http://www.uspesnaskola.sk> (cit. 15.7.2011)

<http://www.edi.fmph.uniba.sk> (cit. 5.12.2010)

**Mgr. Ivan Čavojský**

**Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky**

**Univerzita Komenského, Pedagogická Fakulta**

**Račianska 59, 813 34 Bratislava,**

**dcavojsky@fedu.uniba.sk**

## VYSOKOŠKOLSKÍ ŠTUDENTI – BUDÚCI UČITELIA A ICH PRÍPRAVA NA SPOLUPRÁCU S RODIČMI ŽIAKOV

**Sirotová Mariana – Frýdková Eva**

**Abstract:** Príspevok sa zaoberá pregraduálnou prípravou študentov – budúcich učiteľov na kooperáciu rodiny so školou. Pozornosť zameriava na osobnosť vysokoškolského študenta a jeho prípravu na spoluprácu s rodičmi žiakov.

**Kľúčové slová:** pregraduálna príprava, vysokoškolský študent, učiteľ, spolupráca, komunikácia, rodič

**Abstract:** The paper deals with pre-gradual preparation of teacher trainees and their ability to manage cooperation of the family and the school. Its aim is the university student's personality the university student's training to cooperate with parents of his/her pupils.

**Key words:** pre-gradual preparation, university student, teacher, cooperation, communication, parent

### Úvod

V procese prípravy učiteľov sa objavuje viacero závažných problémov. Problémy, ktoré môžeme identifikovať z pohľadu vysokoškolských učiteľov, ktorí realizujú pregraduálnu prípravu, z pohľadu akreditácie dvojstupňového vzdelávania v bakalárskej a magisterskej forme a následnej uplatniteľnosti ich absolventov praxi, a neposlednej rade z pohľadu samotných študentov. Ak by sme jednotlivé kategórie ďalej analyzovali, čiastkových problémov by sme našli také množstvo, že ich riešenie by si vyžadovalo priam niekoľko výskumných projektov. My sa však v našom príspevku zameriame na osobnosť vysokoškolského študenta a proces jeho pregraduálnej prípravy v súvislosti s prípravou budúceho učiteľa na spoluprácu s rodičmi.

## **Vysokoškolský študent**

Kto vlastne je vysokoškolský študent? Na prvý pohľad sa zdá byť odpoveď na túto otázku jednoduchá. Je to človek, s ktorým sa stretávame v prednáškových a seminárnych miestnostiach na univerzitách, či vysokých školách v procese vysokoškolskej výučby. Vysokoškolský študent je osobnosťou s vysokou motiváciou k štúdiu zvoleného odboru, s rozvinutými pozitívnymi osobnostnými charakteristikami a kompetenciami nevyhnutnými pre úspešné štúdium a jeho ďalší sebarozvoj. S touto charakteristikou by iste nesúhlasili všetci vysokoškolskí učitelia. Súčasnosť a jej kultúrne, politické a spoločenské prostredie vytvárajú podmienky, aby na štúdium prichádzali i študenti, pre ktorých sa vysokoškolské štúdium stáva možnosťou ako predísť nezamestnanosti, splniť prania rodičov, získať akýkoľvek diplom iba z prestíže, alebo sa vyhnúť zodpovednosti reálneho života pracujúceho človeka.

Na vysokú školu prichádzajú študenti nielen s rôznymi očakávaniami, ale aj na rôznom stupni zrelosti. Vysokoškolského študenta považujeme za dospelého človeka. Aké je však chápanie pojmu dospelosti vysokoškolského študenta? V staršej literatúre sa stretávame s charakteristikou dospelosti fyzickej, psychickej a sociologickej (Štepanovič, 1987). Biológia človeka hovorí o ukončení telesného vývoja v období adolescencie a to medzi 16 a 21 rokom veku života jedinca. Organizmus dospel po fyzickej stránke. Poznatky psychológie však ukazujú, že obdobie psychickej zrelosti nie je zhodné s obdobím fyzickej dospelosti. Psychický vývoj nie je ukončený spoločne s fyzickým ale počas vysokoškolského štúdia osobnosť študenta zreje, a už v prvých ročníkoch sa u neho objavujú základné znaky psychickej dospelosti ak je napr. stabilizácia v myslení a v činnosti, samostatnosť, schopnosť reálne plánovať činnosť a život, vedomie zodpovednosti a pod. Mladý človek – vysokoškolský študent si upevňuje svoje sebavedomie, začína sa samostatne orientovať v živote i vo svete, hoci sprievodným znakom častokrát bývajú chyby a omyly vzniknuté pod vplyvom emócií a nedostatkom životných skúseností. Rozvíjajú sa charakterové črty, utvára a formuje sa náboženská a politická orientácia a mení sa vnímanie a postavenie hodnôt. Pod sociologickou dospelosťou sa najčastejšie rozumie schopnosť konať a žiť spoločensky zodpovedne, stať sa plnohodnotným členom a vytvárať hodnoty, ktoré spoločnosť prijíma za svoje a oceňuje v spoločenskom a pracovnom živote človeka. Môžeme povedať, že do prvých

ročníkov štúdia prichádzajú študenti zväčša fyzicky zrelí a psychickú a sociologickú dospelosť dosahujú počas vysokoškolského štúdia. Tu sa otvára priestor pre vzdelávacie i výchovné pôsobenie v zmysle formovania osobnosti vysokoškolského študenta.

J. Vašutová (2002) rozdeľuje študentov do dvoch skupín. Hľadiskom klasifikácie je forma štúdia. Prvú skupinu tvoria „tradiční“ študenti. Sú to študenti denného prezenčného štúdia, adolescenti a mladší dospelí. Druhú skupinu „netradiční“ študenti tvoria študenti ostatných foriem štúdia a to najmä externí študenti staršieho veku alebo denní dištanční študenti. Tieto dve skupiny študentov sa však neodlišujú iba vekovou štruktúrou ale aj životnými rolami a skúsenosťami, postojom, očakávaniami a zodpovednosťou ku štúdiu a taktiež bariérami a štýlmi učenia.

Študenti prezenčného pregraduálneho štúdia sú špecifickou sociálnou skupinou vo vekovom rozpätí 18 – 26 rokov. Vyznačujú sa tým, že sú „ mladšími dospelými osobami, na určitej úrovni intelektového zrenia, s určitou úrovňou životných a študijných skúsenosti, niekedy i s krátkou praktickou skúsenosťou, so zafixovanými štruktúrami poznatkov, s určitými očakávaniami a mnohí i s jasnými životnými cieľmi“(Vašutová, 2002, s. 160). Ich hlavnou náplňou je vysokoškolské štúdium, hoci časť študentov počas dennej formy štúdia pracuje ako brigádnik aj počas semestra a skúšobného obdobia. Pre štýl učenia je charakteristický vysoký stupeň koncentrácie, rozvinuté systematické a hodnotiace myslenie a tvorivosť. Študenti žijú študentským životom, pre ktorý je charakteristickým prostredím vysokoškolský internát a študijná skupina. Tieto prostredia spolu akademickým a intelektuálnym prostredím vysokej školy vplývajú na formovanie osobnosti vysokoškolského študenta.

Študenti ostatných foriem štúdia patria prevažne do vekovej kategórie strednej dospelosti a to v rozpätí 30 až 45 rokov ale niektorí sú i vo vyššom veku. Najčastejšie ide o študentov v externej forme štúdia, no v súčasnosti mnohé vysoké školy umožňujú týmto študentom i štúdium v dennej dištančnej forme štúdia. Ide teda o skupinu ľudí, ktorí si prostredníctvom vysokoškolského štúdia doplňujú alebo rozširujú vysokoškolským štúdiom kvalifikáciu potrebnú pre výkon ich súčasného zamestnania a mnohí dosiahli už nemalé úspechy a postavenie v práci. Vyznačujú sa taktiež rozvinutými praktickými a životnými skúsenosťami. Vyučovací proces sa pri vzdelávaní týchto študentov riadi špecifickými

vyučovacími prístupmi a metódami, ktoré už spadajú do vzdelávania dospelých. Nie je možné pristupovať k externým študentom rovnako ako k študentom denného štúdia. Práca so študentmi si vyžaduje zadávanie skôr praktických problémov a úloh, je potrebné zameranie na individuálny učebný štýl a ponechanie väčšieho časového priestoru na učenie. Pôsobenie výchovného charakteru je možné prostredníctvom jednotlivých obsahov vo vyučovacích disciplínach a zmena osobnosti je náročná z dôvodu už dosiahnutej psychickej a sociologickej dospelosti.

Vo vysokoškolskej výučbe sa študenti správajú a pristupujú ku štúdiu spôsobom, pre ktorý sú charakteristické určité črty osobnosti študenta. Na základe týchto prevládajúcich črt v osobnosti študenta a jeho prístupu k samotnému štúdiu V. Lisovskij ( Ficula, 2006) rozlišuje nasledovné typy študentov:

- „Harmonický“. Poctivo študuje, participuje na vedeckej a spoločenskej činnosti. Je uvoľnený, vychovaný, priateľský. Okruh záujmov zahŕňa literatúru, výtvarné umenie, šport. Je čestný, svedomitý. Má autoritu v skupine ako dobrý kamarát, vždy ochotný pomôcť iným a robí to s neskrývanou radosťou.
- „Profesionál“. Nezaujíma sa o vedecko-výskumnú činnosť. Participuje na všetkých študentských podujatiach, poctivo plní zverené úlohy. V skupine má úctu, kolegovia vedia, že jeho hlavným cieľom úspešné.
- „Akademik“. Učí sa iba na „A“. Orientuje sa na doktorandské štúdium, preto veľa času venuje vedecko-výskumnej činnosti, niekedy na úkor iných aktivít. K výzvam pre pomoc či kolegialitu pri plnení študijných úloh je ľahostajný.
- „Občiansky pracovník“. Je preň príznačná jasne prejavujúca sa náklonnosť k spoločenským aktivitám, čo sa obvykle negatívne prejavuje v študijnej a vedeckej činnosti. Zaujíma sa o literatúru a umenie, je organizátorom aktivít vo voľnom čase. Má tendencie podvoliť sa tlaku študijnej skupiny, avšak poskytnúť stabilnú pomoc nie je schopný.
- „Umelecký amatér“. Spravidla študuje dobre, avšak o vedeckú činnosť neprejavuje záujem. Jeho záujmy smerujú prevažne do oblasti literatúry a umenia. Má estetický vkus, široký rozhľad, je erudovaný. Ojedinele sa však stáva, že uprednostňuje svoje záujmy pred študijnými povinnosťami.

- „Pocitívý“. Študuje pocitovo, vynaložiac maximum úsilia, hoci nemá vynikajúce schopnosti. Nie je priateľský, nezaujíma sa o umenie, ale má rád kino, koncerty a diskotéky. Môže nastať i situácia kedy neplní svoje študijné povinnosti dôsledne, ak ich plnenie nevyžaduje učiteľ či študijný program.
- „Priemerný“. Študuje „ako sa podarí“, bez vynaloženia žiadnej námahy, čím sa pýši. Jeho princíp znie: „získam diplom a budem pracovať nie horšie ako iní“. Je presvedčený, že ak je prijatý, musí štúdium dokončiť. Snaží sa učiť sa dobre, ale nemá z toho radosť. Má vždy potešenie ak nie je dôsledne sledované plnenie študijných povinností. Rád sa spolieha na vzájomnú pomoc kolegov študentov.
- „Sklamaný“. Spravidla je to študent schopný, ale nejaví záujem o zvolený odbor. Ale vie, že štúdium musí zabsolvovať. Vynecháva prednášky a semináre. Túži po upevnení sa v hobby, umení a športe.
- „Lenivý“. Študuje slabo, nevynakladá žiadne úsilie. Je so sebou spokojný. O svojej profesijnej budúcnosti sa vážne nezamýšľa, nezúčastňuje sa vedecko-výskumnej a spoločenskej činnosti. Kolegovia sa k nemu správajú ako k „balastu“. Má sklony k chytráctvu. Okruh záujmov je sústredný na voľný čas. Často je iniciátorom neplnenia študijných povinností.
- „Tvorivý“. Pre študentka je typický tvorivý prístup ku každej činnosti: štúdium, spoločenská činnosť, voľný čas. Činnosti, ktoré si vyžadujú vytrvalosť, veľa sedenia, precíznosť a disciplínu ho nezaujmajú. Preto spravidla študuje „nerovnako“, deliac predmety na „zaujímavé“ a „nudné“. S ľahkosťou vynecháva semináre, pravdepodobne nie je schopný pomôcť iným.
- „Bohém“. Spravidla študuje na tzv. prestížnych fakultách. Túži byť vodcom v spoločnosti seberovných. K iným študentom má pohrdavý postoj. „O všetkom počul“, hoci jeho vedomosti sú selektívne. V oblasti umenia sa zaujíma iba o „moderné“ prúdy. Jeho názor je vždy iný ako má „šedá hmota“. Keďže je členom malej sociálnej skupiny, správa sa podľa pravidiel skupiny, teda nie ako všetci iní.

V praxi vysokoškolskej výučby by sme iste našli študentov, ktorých by sme mohli jednoznačne priradiť k určitému typu z vyššie uvedenej typológie. Väčšiu časť však predstavujú študenti, ktorých správanie môžeme priradiť k viacerým typom. Tu sa otvára



priestor pre formovanie osobnosti študenta. Je potrebné zameriavať sa na pozitívne črty a eliminovať negatívne črty konkrétneho typu prevládajúceho v osobnosti študenta. Študent si má počas štúdia osvojiť formy správania, ktoré zodpovedajú všeobecne prijatým normám a pravidlám spoločnosti a rozvíjať schopnosť vzdelávania. Osvojiť si samotný proces vzdelávania je dôležitejšie ako osvojiť si konkrétny súbor poznatkov, ktoré sa rýchlo nielen zabúdajú, ale i menia pod vplyvom vedecko-technického pokroku spoločnosti. Najdôležitejšou schopnosťou je samostatne sa vzdelávať prostredníctvom tvorivého myslenia.

Vysokoškolskí študenti tvoria svojimi osobnostnými charakteristikami, postojmi a cieľmi špecifickú skupinu mladých ľudí, ktorí majú spoločné znaky. Dochádza u nich k rozvoju vyšších citov, záujmov a mení sa ich motivácia nielen k štúdiu ale aj k výkonu povolania. Výraznú dôležitosť nadobúda potreba sebauplatnenia v spoločenskom živote a dotvárajú sa niektoré charakterové vlastnosti, ktoré umožňujú zvýšené vlastné sebauvedomovanie. Vysokoškolskí študenti majú rozvinutý zmysel pre zodpovednosť, ak majú dostatok pozitívneho prístupu, ak sa rešpektuje ich názor a iniciatíva a ak sa správne realizuje pedagogická evaluácia pri adekvátnom určení ich podielu na výsledkoch štúdia.

V tomto zložitom procese vlastného sebauvedomovania sa študentov sa realizuje pregraduálna príprava. Jej zložitosť je vyjadrená už v samotných profiloch učiteľských študijných programoch. Cieľom je pripraviť nielen vysokokvalifikovaného odborníka, ale aj osobnostne vyhraného človeka, ktorý realizuje edukačný proces v školských podmienkach s nadväznosťou na spoločenské prostredie a jeho požiadavky. Učiteľ teda nedochádza do kontaktu iba so svojimi žiakmi, ale aj s rodičmi. Jeho úlohou je iniciovať spoluprácu s rodinou žiaka, založenú na otvorenej, vzájomnej komunikácii, a túto spoluprácu ďalej udržiavať.

### **Príprava študentov na spoluprácu s rodičmi**

K iniciovaniu a vytvoreniu vzťahu medzi rodičmi a učiteľom je nevyhnutným predpokladom „balík“ charakteristík učiteľa, ktorý vymedzuje najmä pedeutológia. Patria k nim najmä: motivácia a talent k povolaniu, kognitívna a verbálna vybavenosť, určitá hodnotová orientácia a v neposlednom rade postoje a vzťah učiteľa k rodičovskej verejnosti.

Pregraduálna príprava budúcich učiteľov na spoluprácu s rodičmi žiakov je často realizovaná len okrajovo prostredníctvom pedagogických disciplín (všeobecná pedagogika, teória výchovy, pedeutológia, rodinná výchova, a iné) a nie v rámci povinného samostatného predmetu, ktorý by umožňoval komplexnú prípravu na oblasť kooperácie rodiny a školy. Predmety, ktorých cieľom je systematická príprava na túto oblasť, sú často voliteľnými disciplínami, ktoré nie sú pre študentov atraktívne alebo dôležité. Nedostatkom v tejto oblasti je aj skutočnosť, že počas vysokoškolskej prípravy sa minimálne realizuje vzájomné prepojenie a väzba teórie s praxou v príprave na kooperáciu učiteľa s rodičmi žiakov a študenti tak strácajú možnosť využívať svoje teoretické vedomosti v praxi.

T. Lewowicki (1994) vzťah teórie a praxe zhrnul slovami: „Všetci hovoríme so študentmi o tom, čo je pedagogika, ale nie o tom, ako aplikovať obsah tejto disciplíny v pedagogickej praxi a ako interpretovať skúsenosti zo školského terénu z hľadiska teórie“ (In. Šimoník, O., 2005, s. 20). Podobne by sme mohli opísať aj teoretickú a praktickú pregraduálnu prípravu študentov na kooperáciu s rodičmi žiakov. Hovoríme so študentmi o diagnostike rodinného prostredia, typológii rodičov, metódach a formách kooperácie, ale nie o tom, ako aplikovať obsah teoretických poznatkov v pedagogickej praxi.

Kvalitná teoretická príprava študentov učiteľstva umožňuje diagnostikovať rodinné prostredie žiaka, diferencovať rodičov podľa spôsobu komunikácie, zaradiť ich do jednotlivých typológií a pomocou metód a foriem s nimi komunikovať a kooperovať.

Skúsenosti učiteľov – začiatočníkov často poukazujú na nedostatočnú pripravenosť na spoluprácu s rodinou počas pregraduálneho štúdia. Stretnutia s rodičmi bývajú často plné napätia, neistoty, stresu a podobných emócií.

Problém vo vzťahu rodiny a školy môže súvisieť aj s porovnaním pozície učiteľa – začiatočníka a rodiča v systéme štádií rodinného životného cyklu. Učiteľ je pravdepodobne „začiatočník“ aj vo vlastnej rodičovskej pozícii, prípadne rodičom ešte nie je. Tieto skutočnosti môžu byť dôvodom nesprávneho pochopenia správania sa a potrieb rodičov, ktorí majú s rodičovstvom viac skúseností.

Súhrn spôsobilostí získaných nielen počas štúdia, ale predovšetkým praxou a skúsenosťami sa označuje pojmom kompetencie. Tak, ako to uvádza V. Švec (1998), mal by

nimi byť vybavený každý učiteľ, aby mohol efektívne vyučovať a vychovávať, ale i zdokonaľovať svoju pedagogickú činnosť.

Pregraduálnu prípravu učiteľov tvorí rámec šiestich nasledovných kompetencií ako súčasť širokej profesionality učiteľa:

- ▲ psychodidaktická,
- ▲ komunikačná,
- ▲ organizačná a riadiaca,
- ▲ diagnostická a intervenčná,
- ▲ poradenská a konzultatívna,
- ▲ sebarefektívna (Spilková, V., 1999).

Z uvedených kompetencií sú pre komunikáciu s rodičmi rozhodujúce najmä: komunikatívna, diagnostická, poradenská a konzultatívna, ktoré patria medzi interakčné zručnosti. Tie sa odrážajú vo vzájomných vzťahoch všetkých zúčastnených výchovno-vzdelávacieho procesu (učiteľ - žiak - rodič). Vo vzťahu k rodičom žiakov predstavujú tieto kompetencie určité vedomosti a zručnosti. Schopnosť komunikovať je jednou z kľúčových kompetencií vo vzťahu k dospelým, v škole sa vzťahuje najmä k rodičom.

S. Střelec (2004) uvádza, že do súboru komunikatívnych zručností učiteľa patrí:

- zručnosť nadväzovať kontakt s rodičmi svojich žiakov,
- zručnosť vhodne informovať o výsledkoch svojich zistení jednotlivým rodičom alebo celej skupine rodičov,
- zručnosť riadiť diskusie s rodičmi žiakov,
- zručnosť odhadnúť interpretáciu svojho správania rodičom žiakov,
- zručnosť poskytovať požiadavky a inštrukcie k ich splneniu tak, aby vytvorili podmienky pre ich prijatie rodičmi,
- zručnosť presvedčiť rodičov o tom, že učiteľovi záleží na priaznivom edukačnom vývoji každého žiaka.

Schopnosť komunikovať s rodičmi a vytvoriť si s nimi vzťah patrí v učiteľskom povolání k najnáročnejším. Táto oblasť je komplikovanejšia najmä vtedy, ak praxi predchádzala nedostatočná pregraduálna príprava študentov učiteľských odborov. Z tohto aspektu je nevyhnutné posilniť prípravu učiteľov v tejto oblasti v rámci už existujúcich

predmetov, resp. pedagogických disciplín, ale implementáciou predmetu špecificky zameraného práve na oblasť spolupráce učiteľov s rodičmi žiakov.

V nadväznosti na teoretické východiská sme v roku 2009 (bližšie: Frýdková, E., 2009) uskutočnili medzi študentmi prieskum. Pomocou odborného-programu, zameraného na prípravu študentov na kooperáciu s rodinou žiaka, bolo našim cieľom dosiahnuť vplyvom zámerného pedagogického pôsobenia zmeny v názoroch a postojoch študentov na predmetnú oblasť. Program pozostával zo šiestich stretnutí, trvajúcich približne 90 minút a po jeho ukončení bola študentom zadaná písomná úvaha, v ktorej bolo ich úlohou napísať názory a postoje na význam spolupráce rodiny a školy.

Pri tvorbe programu sme sa zamerali na rozvoj diagnostických a komunikačných kompetencií, ktoré považujeme z hľadiska spolupráce medzi rodinou a školou za dôležité. Inšpiroval nás najmä Metodický námet Školy doktorán (2001), materiály Združenia Orava a publikácia E. Suchožovej a V. Šándorovej (2007).

Okrem nácviku zručností súčasťou stretnutí boli aj praktické aktivity, ktorých úlohou bolo poskytnúť študentom poznatky o partnerstve školy s rodinou žiaka. Aktivity študentov mali rôzne zameranie, napr.: písanie Listu rodičom, tvorba Nástenky pre rodičov, Kalendár pre rodičov, tvorba Etického kódexu rodičov vo vzťahu k učiteľom, plán práce triedneho učiteľa, zoznam metód spolupráce.

Získané názory študentov boli podrobené kvalitatívnej analýze. Po absolvovaní seminárov, počas ktorých študenti získali teoretické vedomosti a praktické zručnosti ako komunikovať a spolupracovať s rodinou žiaka, vyjadrovali názory a postoje z pozície budúcich učiteľov. Významnú úlohu však zohralo aj absolvovanie pedagogickej praxe, ktorá obsahom nadviazala i na činnosti na seminároch.

Na základe kvalitatívnej analýzy písomných úvah študentov pred začatím a po ukončení programu môžeme konštatovať, že u študentov nastal vedomostný a názorový posun. Prejavil sa okrem iného v zlepšení terminologickej obratnosti, v aplikácii nadobudnutých vedomostí do vyjadrení, v schopnosti pretransformovať teoretické poznanie do iných úvah o budúcej praxi.

Môžeme konštatovať, že realizácia nášho programu zameraného na prípravu učiteľov kooperovať s rodinami žiakov mala pozitívny vplyv na formovanie názorov a postojov

študentov v predmetnej oblasti, ako aj na samotnú pripravenosť na uvedenú oblasť pedagogického pôsobenia.

## **Záver**

Otázky vytvárania vzťahu rodiny a školy sú integrálnou súčasťou viacerých vied (psychológie, sociológie, matematickej pedagogiky, práva, pedagogiky, atď.). Dodnes však v rovine teoretickej i terminologickej existuje istá nejednotnosť a neujasnenosť. Nejednotnosť súvisí nielen s angažovanosťou rodičov v škole (pri rozhodovaní, na vyučovaní, na aktivitách školy, atď.), ale aj s obsahom najfrekvencovanejšie používaných pojmov.

Z našich empirických zistení vyplýva, že študenti i učitelia považujú spoluprácu za nevyhnutnú, dôležitú a samozrejme náročnú. Význam vzájomnej spolupráce a recipročnej výmeny informácií nepodceňujú, ale ich vedomosti a zručnosti z tejto oblasti budú na kvalitatívne vyššej úrovni, ak sa v pregraduálnom štúdiu posilní príprava učiteľov na spoluprácu s rodičmi žiakov aspoň v rámci už existujúcich disciplín povinného charakteru.

## **Zoznam bibliografických odkazov:**

- DANEK, J. 2009. *Pedagogická komunikácia*. Trnava: UCM. ISBN 978-808105-128-9.
- FICULA, M. M. 2006. *Vysokoškolská pedagogika*. Kijev : Alma mater. ISBN 966-8226-35-6
- FRÝDKOVÁ, E. 2009. *Rodičia ako edukační partneri školy a príprava učiteľov na kooperáciu s rodinou žiaka*. Dizertačná práca vypracovaná pod vedením prof. PhDr. Viery Kurincovej, CSc., Nitra : UKF.
- JONESOVÁ, J. 2001. *Partnerstvo rodiny a školy*. Žiar nad Hronom: Škola dokorán, ISBN 80-968292-5-4.
- LEWOWICKI, T. 1994. In. ŠIMONÍK, O. 2005. *Pedagogická praxe*. Brno: MSD, s. 128, ISBN 80-86633-30-
- Projekt Orava v praxi. Združenie Orava. ISBN 80-968664-0-0.

SPIPKOVÁ, V. 1999. *Současné a perspektivní proměny vzdělávání učitelů primárních škol v ČR na pozadí západoevropského vývoje*. In. Univerzitní vzdělávání učitelů. Zborník z konference. Praha: PF UK. s. 23 – 30. ISBN 80-86039-76-5.

STŘELEČ, S. 2004. *Kooperace v edukačních vztazích mezi učitelem a rodiči žáků*. In. Střelec, S. 2007. Studie z teorie a metodiky výchovy I. Brno: MSD, s. 136 – 146. ISBN 80-86633-21-7.

SUCHOŽOVÁ, E.- ŠÁNDOROVÁ, V. 2007. *Multikultúrne kompetencie učiteľa*. Prešov: MPC. ISBN 978-80-8045-466-1.

ŠTEPANOVIČ, R. a kol. 1987. *Pedagogika vysokej školy VI*. Bratislava: ÚRUŠ. s. 81, ISBN 85-407-75.

ŠVEC, V. 1998. *Jakými klíčovými pedagogickými dovednostmi by měl disponovat budoucí učitel?* Zborník Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy. Olomouc: PdF UP, s. 256 – 260.

VASŮTOVÁ, J. 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: UK. ISBN 80-7290-100-1

**Mgr. Mariana Sirotová, PhD.**

**PaedDr. Eva Frýdková, PhD.**

**Katedra pedagogiky**

**Filozofická fakulta**

**Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave**

**Nám. J. Herdu 2**

**917 00 Trnava**

**e-mail: mariana.sirotova@ucm.sk**

**e-mail: eva.frydkova@ucm.sk**

## TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ VYUŽÍVANIA AKTIVIZUJÚCICH METÓD VO VYUČOVACOM PROCESE

**Emília Fulková**

**Abstrakt:** V odbornej štúdiu zameriavame pozornosť na základné teoretické východiská a možnosti využívania aktivizujúcich metód vo vyučovacom procese. V prvom rade ujasňujeme pojmy ako sú vyučovací proces, metóda, vyučovacia metóda, aktivita a aktivizujúce vyučovacie metódy, ďalej približujeme nejasnosti v súvislosti s klasifikáciou aktivizujúcich metód a napokon charakterizujeme jednu z aktivizujúcich metód, vrátane príkladu – didaktickú hru.

**Kľúčové slová:** vyučovací proces, metóda, vyučovacia metóda, aktivita, aktivizujúce vyučovacie metódy, didaktická hra.

**Abstract:** In this scientific study, we focus our attention on the basic theoretical foundations and options of using activational methods in teaching process. Firstly, it clarifies the terms such as teaching proces, method, teaching method, activity and activational teaching methods, further it outlines the ambiguities in connection with the classification of activational methods and at last it characterizes one of the activational methods, including an example - didactic game.

**Key words:** teaching proces, method, teaching method, activity, activational teaching method, didactic game

### Úvod

Zákon o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z.z. z 2. mája 2008 uviedol do edukačnej praxe základných a stredných škôl školskú reformu, ktorá okrem iného priniesla zmeny v obsahu vzdelávania. Zdôrazňuje upustenie encyklopedického osvojovania si vedomostí,

pretože cieľom výchovy a vzdelávania je umožniť žiakovi „...získať kompetencie, a to najmä v oblasti komunikačných schopností, ústnych spôsobilostí a písomných spôsobilostí, využívania informačno–komunikačných technológií, komunikácie v štátnom jazyku, materinskom jazyku a cudzom jazyku, matematickej gramotnosti, a kompetencie v oblasti technických, prírodných vied a technológií, k celoživotnému učeniu, sociálne kompetencie a občianske kompetencie, podnikateľské schopnosti a kultúrne kompetencie“. (Zákon 245/2008, s. 5)

Dosiahnutie takéhoto cieľa si vyžaduje zmeniť aj formy a metódy výchovy a vzdelávania a upriamiť pozornosť na také, ktoré aktivizujú žiaka. M. Zelina (2008, s- 2) v tejto súvislosti pripomína, že si na jednej strane vyžadujú viac času ako tradičné metódy, ale že na druhej strane sa pre ne zabezpečujú podmienky, pretože sa optimalizuje učivo a zníži sa počet žiakov s triede.

Nazdávame sa, že práve aktivizujúce metódy ponúkajú alternatívu k tradičnému encyklopedickému vzdelávaniu, pretože umožňujú realizovať výchovno–vzdelávací proces tak, aby bol orientovaný na žiaka a umožnil mu rozvoj vyššie uvedených kompetencií.

Štúdiá preto primárne zameriava pozornosť na vymedzenie témotvorných pojmov súvisiacich s problematikou aktivizujúcich metód vo vyučovací, ako sú vyučovací proces, metóda, vyučovacia metóda, aktivita a aktivizujúce vyučovacie metódy.

### **Vyučovací proces, vyučovacia metóda, aktivita, aktivizujúce vyučovacie metódy**

**Vyučovací proces** sa uskutočňuje v úzkej súčinnosti naplňania cieľov vyučovacieho procesu, učiva, organizačných foriem, metód, prostriedkov a podmienok vyučovania. Je dôležité uvedomiť si, že súčasná didaktika zdôrazňuje, že všetky činitele navzájom súvisia a podmieňujú sa.

Pedagogická teória venovala a venuje doposiaľ pozornosť vymedzeniu **pojmu vyučovací proces**. Tak napr. J. Maňák (1999, s. 13) charakterizuje vyučovací proces ako mnohofaktorový dej, ktorý rozvíja na základe kauzálnych väzieb, pričom je cieľovo orientovaný. Zahŕňa vyučovaciu činnosť učiteľa a učebnú činnosť žiaka.



Podľa Š. Šveca (1995, s. 84) je vyučovanie viac či menej kvalifikovaná činnosť osôb v profesionálnej role učiaceho – učiteľa: lektora, cvičiteľa, trénera, inštruktora, seminaristu, pedagogického asistenta a pod., toho, kto niekoho niečo učí z povolania vo všeobecnosti: je to organizovaná a teda plánovaná i vyhodnocovaná činnosť vyučovacej sústavy s funkciami vyučovania. Autor upozorňuje (1995, s. 81), že pojem vyučovací proces je chápaný rôznorodo, ako napr.:

- dej, proces, činnosť;
- poznávací proces;
- metodický postup;
- organizačná forma inštitucionalizovaného učenia;
- vzdelávací metodický postup a organizačná forma učenia a edukácie;
- sociálnorolová funkcia, profesionálna práca a úväzok;
- organizovaná sociálna interakcia a sociálna komunikácia;
- facilitácia žiackeho učenia sa (facilitátor – umožňovateľ, uľahčovateľ učenia sa).

J. Manniová (2004, s. 53) vyučovanie charakterizuje ako cieľavedomý zámerný organizovaný a plánovitý proces väčšinou profesionalizovaný a inštitucionalizovaný, v ktorom prichádza k sprostredkovaniu vedomostí, poznania, k rozvoju schopností a zručností. Proces predstavuje určitú formu odovzdávania konkrétnych informácií, ktorá sa uskutočňuje v špecificky pripravenom prostredí v rámci vzájomnej interakcie vyučujúceho a žiaka. Prebieha v určitom mikroprostredí, predovšetkým v škole, ale taktiež aj v ďalších vzdelávacích zariadeniach a inštitúciách.

E. Petlák (2004, s. 68) v snahe o vyčerpávajúcejšie definovanie tohto napohľad jednoduchého, ale vnútorne nesmierne členitého a tým aj zložitého procesu predkladá nasledujúcu charakteristiku: Pod pojmom vyučovací proces chápe plánovité, cieľavedomé a zámerné pôsobenie subjektu vyučovania (učiteľa) na objekt vzdelávania a výchovy (žiaka), aby bol systematicky vzdelávaný a vychovávaný. Objekt vzdelávania a výchovy (žiak) je zároveň subjektom vyučovacieho procesu, v ktorom si okrem osvojovania nových vedomostí, spôsobilostí, vytvárania zručností a návykov rozvíja aj poznávacie procesy, formuje svoju osobnosť a súčasne spätne vplýva na činnosť učiteľa.

J. Doležalová (2004, s. 11) zdôrazňuje, že v priebehu „interakcie a komunikácie medzi učiteľom a žiakom v priebehu vyučovania je formovaná celá osobnosť žiaka, pretože pôsobí výchova a vzdelávanie v jednote“.

Vo vyučovaní sa prelína činnosť učiteľa (vyučuje) s činnosťou žiaka (žiak sa učí).

V tejto súvislosti je potrebné uviesť, že charakteristiky oboch činností sa odlišujú podľa teórií, na základe ktorých sú objasňované. Veľmi výstižne to vidieť v nasledujúcom prehľade (Fulková, 2008, s. 47 - 49):

#### Behaviorizmus:

- ponúka poznanie (učenie) ako univerzálne, objektívne, nezávislé na poznávanom;
- metamorfa žiaka vyznieva ako veľká nádrž s mnohými výhybkami;
- definuje učenie ako zmenu prejavov správania;
- priebeh učenia charakterizuje ako vytváranie spojenia medzi reakciami, rozlišovanie medzi podnetmi, zovšeobecnenie reakcií;
- učiteľ je zdrojom informácií;
- metódy a stratégie vyučovania charakterizuje ako: rozčleň učivo, prezentuj učivo, upevni žiaduce návyky precvičením a poskytni ihneď spätnú väzbu;
- činnosť žiaka možno vystihnúť ako najpresnejšie opakovanie poznávania, ktoré odovzdáva autorita, t.j. učiteľ, počúvanie a sledovanie, napodobňovanie a reprodukovanie reality.

#### Kognitivismus, informačná psychológia:

- ponímanie poznania je univerzálne, objektívne, ale ovplyvnené predchádzajúcimi vedomosťami poznávajúceho (žiaka);
- metaforu žiaka výstižne vystihuje slovo počítač;
- definíciu učenia možno charakterizovať ako osvojenie nových spôsobov spracovávania informácií;
- priebeh učenia vystihuje prenášanie informácií z krátkodobej do dlhodobej pamäti, kódovania vo forme rozličných prezentácií;
- učiteľ je zdrojom informácií;

~ Aktuálne otázky pedagogiky ~

- metóda a stratégia vyučovania znamená vytvorenie bohatého prostredia na informácie; ukáž ako expert s informáciami pracuje, t.j. uč mnemotechnike, mapovaniu, stimuluj metakogníciu;
- činnosť žiaka vystihuje realizovanie mentálnej operácie s informáciami, rozvíjanie prezentácie a zautomatizovanie scenára, učí sa sebariadeniu.

Kognitívny konštruktivizmus:

- ponímanie poznania charakterizuje ako individuálne konštruované „objektívne“ ale závislé na úrovni vývoja inteligencie poznávacieho;
- metaforu žiaka vystihuje naivný vedec;
- definíciu učenia možno prirovnať k osobnému hľadaniu zmyslu;
- priebeh učenia charakterizuje riešenie problémov, asimilácia, akomodácia poznatkových štruktúr, reflexia skúsenosti;
- učiteľ je facilitátorom;
- metódu a stratégiu vyučovania charakterizuje: vyvolaj pocit rozporu medzi poznaním žiaka a novou skúsenosťou a pomôž mu obnoviť lepšiu, novú rovnováhu;
- činnosť žiaka vystihuje získavanie nových reálnych skúseností prostredníctvom činností, asimilácia informácií, vytváranie nových a modifikovanie doterajších schém reflexií skúseností.

Sociálny konštruktivizmus:

- ponímanie poznávania možno charakterizovať ako sociálne konštruované „subjektívne“, distribuované medzi rôznych jedincov, situované;
- metaforu žiaka vystihuje slovné vyjadrenie učen u majstra;
- definíciu učenia možno vymedziť ako prenikanie do kultúry určitých spoločností;
- priebeh učenia sa realizuje ako dialóg s expertmi a vrstovníkmi, konfrontácia názorov, stanovísk, postojov;
- učiteľ je spolupracovníkom;

- metóda a stratégie vyučovania sa vyznačujú: podieľaj sa spolu so žiakmi na konštruovaní reality prostredníctvom diskusie o doterajšom ponímaní, kooperácii, výskume, vychádzajúcich z autentických problémov;
- činnosť žiaka možno charakterizovať ako vytváranie reality sociálnych a fyzických činností, so spolužiakmi a učiteľmi tvorenie autentických produktov a získavanie situovaného porozumenia.

D. Kostrub (2008, s. 107) v súvislosti s vyučovaním zdôrazňuje, že učiteľ – expert jednoducho nezačne svoje vyučovanie pokiaľ učivo dobre nepozná, nemá premyslený postup a metodiku, nepozná edukačné ciele, na ktoré majú byť orientované učebné procesy žiaka a jeho samého.

V súčasnom období sa v pedagogickej literatúre stretávame s **pojmom tradičné vyučovanie a moderné vyučovanie**.

Pod tradičným vyučovaním rozumieme vyučovanie transmisívne, pričom je žiakom odovzdávané na osvojovanie (pamäťové) veľké množstvo informácií z rôznych vedných odborov predovšetkým formou výkladu a hromadného vyučovania. Žiak učivo prijíma pasívne, z toho dôvodu teda málo efektívne. Veľmi často dochádza k verbalizmu a formalizmu vo vzdelávaní žiakov.

Pre moderné vyučovanie, výstižne nazvané tiež aktívne vyučovanie, je charakteristická skutočnosť, že výchovno–vzdelávací proces sa realizuje premyslene s navodzovaním aktivity žiakov pri osvojení učiva najmä vlastnou činnosťou. Uplatňuje sa v hodnotiacich (sebahodnotiacich) činnostiach žiakov. Hovoríme tiež o tzv. činnostnom poňatí vyučovania.

Moderné vyučovanie berie ohľad na individuálne zvláštnosti a potreby žiakov. Kládne dôraz na rozvíjanie postojovej a hodnotovej zložky osobnosti a tiež zručnosti (myšlienkové a sociálne). Z toho dôvodu sú využívané vhodné aktivizujúce metódy, ako napr. problémové či projektové. Podstatou je aktívne učenie žiakov, pre ktoré je charakteristická myšlienková činnosť a tvorivosť. Učiteľ ako kvalifikovaný organizátor tohto procesu musí poznať okrem už vyššie uvedených vzťahov medzi prvkami vyučovania aj jeho podstatu. Ak vie plánovať vyučovací proces, realizovať ho správne a správne vyhodnocovať, potom sa stáva jeho pedagogická činnosť a výsledky kvalitnými.

**Vyučovacie metódy** sú jedným z najdôležitejších faktorov vyučovacieho procesu a ich správny výber sa významnou mierou podieľa na dosahovaní výchovno – vzdelávacích cieľov. Ak je cieľom rozvoj kompetencií žiaka a rozvoj jeho myslenia, tak bude učiteľ voliť predovšetkým aktivizujúce metódy, pretože ako zdôrazňuje M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela (1989, s. 26), inak ako činnosť sa nedajú osvojiť.

Pomocou vyučovacích metód sa transformuje obsah vzdelania do konkrétneho procesu, pričom dochádza k vzájomnej súčinnosti obsahu, učiteľa a žiaka. Najvyšším poslaním vyučovacej metódy je však dosiahnutie trvalých požadovaných zmien v osobnosti účinným spôsobom. Ide teda o dosiahnutie maximálnej efektívnosti použitím vyučovacej metódy. Vyučovacia metóda je nositeľom týchto zmien vo vyučovacom procese „anticipuje sledovaný cieľ a prepája jednotlivé momenty procesu do kontinuálneho deja. Vyučovacia metóda sleduje a sprevádza jednotlivé etapy rozvoja vzdelávacieho sa subjektu, zaisťuje ich kontinuitu a orientáciu na daný cieľ.“ (Maňák – Švec, 2003, s.13).

Definovaním vyučovacích metód sa zaoberajú mnohí autori (Fulková, 2008, s. 68; Zelina, 1995, s. 24; Mojžíšek, 1988, s. 17; Maňák, 1967, s. 37; Stračár, 1977, s. 60; Maňák – Švec, 2003, s. 24).

Niektorí autori rozlišujú medzi metódami v užšom slova zmysle a metódami v širšom slova zmysle, ktoré sú vlastne „funkčným zložením metód v užšom slova zmysle (Mojžíšek, 1988, s. 19) pričom ide o zložité metodické systémy. Takto komplexne chápu vyučovaciu metódu aj J. Maňák a V. Švec (2003, s. 4), ktorí podčiarkujú, že **pojmem metóda** „nie je vždy chápaný jednoznačne, pretože sa ním často označujú aj čiastočné techniky, procedúry, operácie, úkony a pod., ale aj komplexné postupy, výukové koncepcie, modely a projekty“.

Je preto potrebné naďalej venovať pozornosť presnému precizovaniu pojmu vyučovacia metóda. Za výstižný považujeme názor J. Maňáka a V. Šveca (2003, s. 23), ktorí vymedzujú vyučovaciu metódu ako usporiadaný systém vyučovacej činnosti učiteľa a učebných aktivít žiaka smerujúcich k dosiahnutiu daných výchovno–vzdelávacích cieľov.

V odbornej pedagogickej literatúra sa stretávame s rôznou **klasifikáciou vyučujúcich metód**, ktorá je podrobne popísaná (Fulková, 2008; Maňák - Švec, 2003, Petty, 1999, Mojžíšek 1998). Jednotlivé vyučovacie metódy sú klasifikované z hľadiska viacerých kritérií,

pričom jednotná klasifikácia vyučovacích metód nebola prijatá. (Petlák, 1997, s. 110, Mojžíšek, 1998, s. 73 – 78, Zelina, 1996b, Maňák – Švec 2003, s. 48 a 49)

Z hľadiska interakcie tvoria aktivizujúce vyučovacie metódy v klasifikácii vyučovacích metód samostatnú skupinu a ich aplikácia napomáha implementácií základných požiadaviek moderného vyučovania. Jednou z nich je aktivizácia žiaka. Táto požiadavka je jednou z nosných požiadaviek v novodobých teóriách pedagogiky, ktoré vnímajú žiaka ako aktívny subjekt schopný aktívneho rozvoja (Fulková, 2008, s. 50)

Pri vyučovaní sa využívajú rôzne vyučovacie metódy, pomocou ktorých sa dosahujú stanovené ciele. Je potrebné uprednostňovať metódy, ktoré aktivizujú myslenie a tvorivosť žiakov a ktoré im dávajú možnosť spolupodieľať sa na riadení vyučovania a voľbe metód, čo žiakov výrazne motivuje a prispieva k ich samostatnosti a tvorivosti vo vyučovaní. „Aktivita, samostatnosť a tvorivosť významne prispievajú k rozvoju poznávacích procesov žiakov, čo je tiež ďalšou a nemenej dôležitou úlohou vyučovacieho procesu.“ (Petlák, 1997, s. 61). Aktívne pracujúci žiaci dosahujú lepšie výsledky pri osvojovaní si vedomostí a rozvoj ich poznávacích schopností je výraznejší. Pritom učiteľ nestráca dominantné postavenie v triede, len poskytuje žiakom priestor na ich sebarealizáciu a rozvoj.

V súvislosti s pojmom aktivizujúce metódy je potrebné vymedziť **pojmem aktivita**. Každá vedná disciplína chápe pojem aktivita odlišne a termín aktivita sa bežne vyskytuje synonymicky k pojmu činnosť. V pedagogickom procese sa pojem aktivita používa „pre tú skupinu činností, pri ktorých musí človek prejsť vyššiu úroveň iniciatívny, samostatnosti, musí vynaložiť väčšie úsilie, postupovať energickejšie, byť celkovo výkonnejší a efektívnejší. V tomto zmysle je žiakovo priznanie sa, ako učiteľ rieši úlohu na tabuli, kvalifikované ako nižšia úroveň aktivity, žiakovo samostatné riešenie úlohy v zošite ako vyššia úroveň aktivity“ (Průcha – Walterová – Mareš, 1998, s. 19).

Podľa J. Maňáka a V. Šveca (2003, s. 153) je aktivita „zvýšená, intenzívna, spontánna alebo uvedomelá činnosť žiaka, ktorej cieľom je osvojiť si príslušné vedomosti, zručnosti, návyky, postoje a spôsoby chovania“.

Základom aktivity žiaka je jeho samostatná činnosť. Z toho vyplýva, že vyučovanie treba organizovať tak, aby žiak mal dostatočný priestor na premýšľanie, pretože jeho aktivita sa prejavuje práve myslením. Žiak musí mať tiež dostatočný priestor pre samostatnú činnosť

a riešenie problémov. Cieľom aktivity žiaka je rozvoj jeho myslenia a nadobudnutie kľúčových kompetencií. Je dôležité hľadať prostriedky a metódy, ktoré povedú k dosiahnutiu týchto cieľov. „Dosiahnuť vyššiu úroveň aktívnej činnosti žiakov vo vyučovaní predpokladá v rámci systému metód, ktoré sa používajú, posilňovať orientáciu na postupy, ktoré umožňujú riešenie problémov, rozvíjanie rôznych druhov samostatnej práce žiakov, podporujú produktívne myslenie, vzbudzujú záujem, uspokojenie z činností teoretických i praktických. Pritom povaha používaných metód má vnútorný vzťah k obsahu vyučovania“ (Skalková – Bacík, 1988, s. 95 - 96). Efektívne metódy aktivizácie žiakov sú tie, ktoré vedú ku konkrétnym, preukázateľným výsledkom. Súčasne sú aj prejavom vnútorného stotožnenia sa žiakov s ich činnosťou a majú motivačno – realizačný efekt v podobe konkrétnych výsledkov.

Vyučovanie, ktoré je orientované na žiaka a ktorého základom je žiakova aktivita, vychádza z tézy, „že omnoho viac informácií si zapamätáme a uchováme v pamäti vtedy, keď tento materiál v nás vyvolal emocionálnu reakciu. Proces zapamätávania a vštepovania uľahčuje aj vlastná aktivita, v porovnaní s pasívnym prijímaním informácií“ (Kariková, 2007, s. 21). Ak teda chceme dosiahnuť, aby sa žiak skutočne učil, musíme mu dať možnosť byť na hodinách aktívnym.

Pri nastoľovaní aktivizujúcich situácií vo vyučovaní učiteľ využíva skúsenosti žiakov a cez personalizáciu učiva sa snaží o ich motivovanie. Okrem toho aktivizuje ich doterajšie vedomosti, ktoré využíva pri formulácii problémov, ktoré majú žiaci riešiť a zdroj aktivity hľadá v potrebách a záujmoch žiakov. Pri aktivizácii žiakov učiteľ volí individualizovaný prístup. Pristupuje ku každému žiakovi podľa jeho potrieb a schopností a pomáha mu prekonávať prekážky. Je dôležité, aby učiteľ viedol žiakov k samostatnému získavaniu vedomostí, k samostatnému pozorovaniu, klasifikácii a robeniu záverov, ako aj k samohodnoteniu a v konečnom dôsledku aj k autoregulácii učenia sa.

M. Popelková (in Orbánová, 2008, s. 43) uvádza, že „aktívne učenie je učenie:

- participatívne, v ktorom žiak neprijíma informácie pasívne, ale sa tvorivo a iniciatívne zúčastňuje procesu učenia,
- kooperatívne, ktoré prebieha v interakcii a v spolupráci s inými účastníkmi procesu učenia,

- zážitkové, založené na zážitku a skúsenosti a charakterizované priamym kontaktom s vecami, ľuďmi a prírodou. Zážitkové učenie obsahuje uvedomovanie si vlastného prežívania a jeho reflexiu,
- kreatívne, založené na divergentnom myslení, vyžadujúce si spojenie racionálneho a intuitívneho myslenia a tvorivé riešenie problémov.“

J. Skalková (1974, s. 70) chápe pod pojmom aktivita žiakov vo vyučovaní „určitú úroveň dynamiky ich činnosti, ktorá závisí na uplatnení a pohyblivej väzbe takých komponentov, ako je anticipačný význam cieľa, systém motivačných činiteľov, náročnosť úloh na kognitívne procesy a napätie vyplývajúce zo sociálno–psychologických tendencií, a to v podmienkach didaktických situácií“.

Ak pod aktivitou žiaka chápeme jeho praktickú, alebo teoretickú činnosť vo vyučovacom procese, tak potom podľa M. Zelinu (1996a, s. 4) **aktivizácia** „znamená vzbudenie, usmerňovanie aktivity žiakov a študentov vo výchovno-vzdelávacej práci v intenciách cieľov školy, spoločnosti, človeka“. Na vyučovaní sa aktivizácia žiaka realizuje pomocou aktivizujúcich metód.

**Aktivizujúce metódy**, ktoré umožňujú aktívnu činnosť žiaka na hodine, uvádzajú mnohí autori ako samostatnú skupinu metód rozdelených podľa interaktívneho aspektu (Fulková, 2008, s. 83), ktorý zdôrazňuje mnohosmernú interakciu. Aktivizujúce metódy rozhodujúcou mierou prispievajú k zvýšenej aktivite žiaka a k rozvoju jeho samostatného, produktívneho a tvorivého myslenia.

J. Maňák a V. Švec (2003, s. 105) zdôrazňujú, že aktívne vyučovanie si vyžaduje angažovanú účasť žiakov na vyučovaní a ich zapájanie do vyučovacích aktivít. „Z tohto aspektu sa aktivizujúce metódy vymedzujú ako postupy, ktoré vedú výučbu tak, aby sa výchovno-vzdelávacie ciele dosahovali hlavne na základe vlastnej učebnej práce žiakov, pričom dôraz sa kladie na myslenie a riešenie problémov“.

Podobne charakterizujú aktivizujúce metódy aj ďalší autori (Jankovcová, 1987, s. 25; Prucha, Koudela, 1988, s. 29; Bonwell – Eison, 1991, s. 1). Všetci zdôrazňujú význam samostatnej činnosti žiaka, myšlienkové spracovanie informácií (učiva), zacielené na riešenie



problému a nevyhnutnosť zapojenia vyšších myšlienkových operácií, ako je analýza, syntéza a hodnotenie.

M. Zelina (1996a, s. 9) definuje štyri kritériá aktivizácie: činnosť, reguláciu, mieru konvergencie a divergencie a komplexnosť systémovosť aktivizácie. Podľa neho sú aktivizujúce metódy skutočne aktivizujúce vtedy, ak je na hodine činný predovšetkým žiak a ak učiteľ dokáže zapojiť do činnosti čo najväčší počet žiakov v čo najdlhšom čase. Ďalšími predpokladmi aktivizácie sú samostatná práca žiaka na hodine (t.j. učiteľ ho riadi čo najmenej), jeho motivácia a interiorizácia správania; divergentnosť úloh, kam zaraďuje aj samostatnosť žiaka pri ich riešení a mieru tvorivosti; a napokon systematickosť aktivizácie celej osobnosti žiaka.

### **Klasifikácia aktivizujúcich vyučovacích metód**

Aktivizujúcich metód je veľké množstvo a jednotliví autori ich delia do rôznych skupín, pričom zohľadňujú rôzne hľadiská. Pri ich klasifikácii je veľká nejednotnosť. Jednotliví autori zaraďujú medzi ne metódy v užšom slova zmysle (napr. diskusné metódy), ale aj koncepcie (napr. programové vyučovanie), niekedy ich zas kombinujú s organizačnými formami (skupinové vyučovanie).

Štyri skupiny aktivizujúcich metód uvádza aj F. Horák (1991, s. 13-51), ktorý však do prvej skupiny radí problémové vyučovanie a do ďalších programové vyučovanie, skupinové vyučovanie a participatívne metódy. Medzi participatívne metódy zaraďuje dialóg v pléne skupiny, simulovaný dialóg, dialóg založený a písomných otázkach (dotazoch), dialóg v kruhu, situačné, či prípadové metódy, inscenačné metódy (metódy hrania rolí), brainstormingové metódy, ekonomické hry a ďalšie.

M. Zelina (1996b, s. 90-91) zaraďuje medzi aktivizujúce metódy skupinové vyučovanie, problémové vyučovanie, projektové vyučovanie, blokové vyučovanie, tematické integrované vyučovanie, heuristické vyučovanie, tvorivé vyučovanie a výskumné, objavujúce vyučovanie. Ide teda skôr o koncepcie ako o metódy v užšom slova zmysle.

M. Janovcová, J. Průcha a J. Koudela (1989, s. 29) delia aktivizujúce metódy do štyroch skupín. V prvej skupine sú diskusné metódy, napr. diskusia v pléne, výklad učiteľa

spojená s diskusiou, skupinové riešenie problémov, riadená diskusia, problémová diskusná metóda a panelová diskusia. V druhej skupine sú situačné metódy (príklady, prípady a konfliktné a medzné situácie), v tretej skupine sú situačné metódy a štvrtú skupinu tvoria didaktické hry.

M. Bratská (2000, s. 80), ktorá sa venuje metódam aktívneho sociálneho učenia považuje všetky aktivizujúce metódy za participatívne a delí ich na diskusné, prípadoví, inscenačné a ekonomické hry.

I. Lokšová a J. Lokša (2001, s. 169 – 185) delia metódy, ktoré sa využívajú pri tvorivom vyučovaní do troch skupín - heuristické, aktivizujúce a výskumné. Aktivizujúce metódy charakterizujú ako „metódy zamerané na praktickú činnosť žiakov, rozvoj ich aktivity“ (Lokšová – Lokša, 2001, s. 185). Medzi aktivizujúce metódy zaraďujú aj konkrétne situačné metódy – prípadové štúdie, inscenačné metódy, simulačné metódy, didaktické hry a dramatináciu.

J. Maňák a V. Švec (2003, s. 108-130) považujú za aktivizujúce diskusné metódy, heuristické metódy, resp. metódy riešenia problémov, ďalej situačné a inscenačné metódy a didaktické hry. Tieto metódy považujú za vyhranenú skupinu metód, ktoré sú inovatívnym doplnkom tradičných metód. Metódy, ktoré majú komplexnejší charakter a rôznym spôsobom sa kombinujú s organizačnými formami a didaktickými prostriedkami označujú ako komplexné vyučovacie metódy (Maňák – Švec, 2003, s. 107) a uvádzajú ich samostatne. Pre účely štúdie sa stotožňujeme s klasifikáciou J. Maňáka a V. Šveca (2003, s. 107), ktorú sme rozšírili o simulačné metódy.

Aktivizujúce metódy preto členíme do šiestich skupín:

- diskusné metódy
- heuristické metódy
- inscenačné metódy
- situačné metódy
- simulačné metódy
- didaktické hry

Obmedzený rozsah štúdie neumožňuje venovať pozornosť charakterizovaniu všetkých uvedených aktivizujúcich metód. Zameriame pozornosť iba na charakteristiku **didaktických hier**. Ich využitím môžeme dosiahnuť výrazný úspech vo vyučovacej činnosti.

**Hru** možno vymedziť ako súbor seberealizačných aktivít jedincov alebo skupín, ktoré sú viazané danými dohodnutými pravidlami a ktorých primárnym cieľom nie je materiálny záujem ani úžitok (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1998, s. 99).

V pedagogike používame **pojem didaktické hry**. Didaktické hry sa vyznačujú silným motivačným faktorom a naplňajú daný výchovno-vzdelávací cieľ. Vytvárajú dynamickú atmosféru v triede, žiaci sú motivovaní úlohu vyriešiť. S didaktickou hrou je väčšinou spojené riešenie problémovej úlohy, čím sa rozvíjajú myšlienkové procesy žiakov. Za vhodné považujeme z pedagogického hľadiska didaktické hry s prvkom súťaživosti. Pôsobia aktivizujúco v zmysle produkcie nápadov, tvorivosti a vynaliezavosti pri riešení úlohy a snahe zvíťaziť. Didaktické hry triedime z viacerých hľadísk (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1998, s. 100):

- podľa intervalu trvania (krátkodobé a dlhodobé),
- podľa miesta, kde sa odohrávajú (v triede alebo mimo nej),
- podľa druhu prevládajúcich činností (osvojovanie si vedomostí, intelektových či pohybových zručností),
- podľa toho, čo sa hodnotí (kvantita, kvalita či výkon),
- podľa toho, kto didaktickú hru pripravuje (žiak, učiteľ)

Každá didaktická hra vyžaduje dôkladnú prípravu. Jej improvizácia počas vyučovacej hodiny väčšinou nesplní učiteľov zámer. Podstatné je teda určiť cieľ, ktorý chceme hrou dosiahnuť, napr. opakovanie určitého učiva. Následne musí učiteľ spracovať náležitosti didaktickej hry, od vymedzenia pravidiel hry až po jej vyhodnotenie. Pravidlá majú byť jednoduché, zrozumiteľné a každému žiakovi má byť jasné, čo sa od neho očakáva. S pravidlami hry musí oboznámiť učiteľ žiakov hneď v úvode. Tak isto vysvetlí, čo je cieľom hry a ako sa hra hodnotí. Hodnotenie hry môže spočívať v dosiahnutí najvyššieho počtu výkonov, alebo uplynutím časového limitu, prípadne posudzovaním kvality výkonu. Pri hodnotení ak ide o posúdenie najkvalitnejšieho výkonu sa môže stať, že žiaci pociťujú istú

nespravodlivosť najmä vtedy, pokiaľ nie je založené na merateľných parametroch. Práve pri didaktických hrách, kde sú žiaci silne angažovaní a zainteresovaní je hodnotenie kvality veľmi citlivou záležitosťou.

Ak si to vyžadujú pravidlá hry, rozdelí učiteľ žiakov podľa ich schopností do rôznorodých skupín. To znamená, že jednu skupinu nemôžu tvoriť najlepší žiaci a druhú slabší žiaci. Ak sú skupiny nevyrovnané, žiaci môžu pociťovať demotivačný účinok, hru odignorujú s pocitom vopred očakávaného neúspechu. Niekoľko žiakov môže byť v pozícii pozorovateľov. Zapisujú si poznámky o priebehu, ktoré prednesú počas diskusie. Diskusia by sa mala uskutočniť po ukončení hry ako zhrnutie výsledkov s poukázaním na spojitosť s daným učivom. Pri použití didaktickej hry na vyučovacej hodine by si mal učiteľ všímať aj možné nedostatky, možnosti obmeny a modifikácie hry v ďalšom využití. Didaktická hra by mala byť spracovaná v písomnej podobe s nasledovnou štruktúrou (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1998, s. 101):

- názov hry, potrebné pomôcky, prípadné nároky na úpravu prostredia,
- stručné, výstižné, zrozumiteľné, jednoznačné pravidlá pre žiakov, ktoré obsahujú cieľ didaktickej hry a spôsob jej ukončenia,
- výchovno-vzdelávací cieľ a podrobné inštrukcie pre učiteľa,
- premyslený a čo najobjektívnejší spôsob hodnotenia výsledkov, resp. priebehu didaktickej hry (ak to jednoznačne nevyplýva z pravidiel hry),
- varianty, možné modifikácie a s tým spojené eventuálne zmeny v hodnotení,
- poznámky a pripomienky učiteľa,
- hlavný námet pre diskusiu so žiakmi, základné body pre jej usmerňovanie, a zasadenie do rámca učiva.

Zaradenie didaktických hier do vyučovacieho procesu výrazne ovplyvňuje kvalitatívnu stránku vyučovania. Žiaci majú záujem o dané učivo, pretože ho nevnímajú ako niečo, čo sa musia učiť, ale ako činnosť, ktorá ich motivuje a zaujíma. Aj tu však platí pravidlo, že didaktická hra nemôže zatieniť výchovno-vzdelávací cieľ, ktorý chce dosiahnuť, ale je len prostriedkom na jeho dosiahnutie, nie samotný cieľ.

Uvádzame konkrétny príklad didaktickej hry „**Pexeso**“, ktorý sa osvedčuje pri opakovaní učiva, pretože ide o zábavný spôsob jeho precvičovania.

**Postup:**

- Učiteľ vytvorí kartičky, ktoré obsahujú pojmy, charakteristiky. Počet kartičiek zodpovedá polovici počtu žiakov.
- Druhá časť kartičiek obsahuje definície a príklady, ktoré korešpondujú s pojmami prvej časti. Počet kartičiek tohto druhu sa rovná druhej polovici počtu žiakov v triede.
- Obidva druhy kartičiek sa zamiešajú.
- Každý žiak si vyberie jenu kartičku, ich úlohou je priradiť k sebe zodpovedajúce kartičky (pojmem a jeho definíciu, atď.)
- Dvojica žiakov, ktorá má zodpovedajúci pár kartičiek sa posadí spolu.
- Na záver jednotlivé dvojice žiakov budú skúšať ostatných tak, že prečítajú definíciu alebo pojem zo svojej kartičky a úlohou triedy bude doplniť odpoveď.

Možnosti využitia didaktických hier vo vyučovačom procese sú veľmi široké. Závisí len od fantázie a tvorivosti učiteľa, ako využije hru na svoj pedagogický zámer.

**Záver**

Vzhľadom na úspešnosť realizácie školskej reformy v edukačnej praxi základných a stredných škôl je potrebné vo väčšej miere sústrediť pozornosť nielen na otázku „Čo učiť?“, ale aj na otázku „Ako učiť?“

Je preto potrebné využívať vo väčšej miere vo vyučovaní aktivizujúce metódy. Je však tiež potrebné, aby v tejto súvislosti mali učitelia v prvom rade dostatok vedomostí o aktivizujúcich metódach.

Pre pedagogickú teóriu a prax z toho vyplýva požiadavka oboznámiť širokú učiteľskú obec s možnosťami využívania aktivizujúcich metód vo vyučovaní. Uvedomujeme si tiež, že okrem disponovania teoretickými vedomosťami musia učitelia zvládnuť aj náročnosť prípravy spracovania obsahu aktivizujúcej metódy, čiže náročnosť vlastného zadania úlohy, inštrukčnú názornosť pre žiakov a taktiež metodické zvládnutie konkrétnej aktivizujúcej metódy

v priebehu vyučovacej hodiny. Využívanie aktivizujúcich metód vo vyučovaní si vyžaduje od učiteľa aj precízne organizačné schopnosti.

Našu štúdiu je potrebné považovať iba za dielčí pohľad na teoretické aspekty problematiky aktivizujúcich vyučovacích metód.

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

BONWELL, C.. EISON J. A. 1991. Active learning: Creating Excitement in the Classroom. In The National Teaching and learning Forum: Eric Digest, 1991. [cit. 2008-10-08]. Dostupné na internete: <http://www.ntlf.com/html/lib/bib/91-9dig.htm>

BRATSKÁ, M.: *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: UK, 2000, 137 s. ISBN 80-223-1469-2.

DOLEŽALOVÁ, J. : *Vzdělávání – výuka – cíle – obsah výuky*. Hradec Králové: PdF, 2004. 71 s. ISBN 978-80-7435-003-0

FULKOVÁ, E.: *Všeobecná didaktika I*. Bratislava: Infopress, 2008, 168 s. ISBN 298-80-85402-90-2.

HORÁK, F. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1991., 101 s. ISBN 80-7067-003-7.

JANKOVCOVÁ M., PRŮCHA J., KOUDELA J.: *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPN, 1989. 152 s. ISBN 80-04-23209-4.

KARIKOVÁ, S.: Psychologické aspekty zážitkového učenia. In *Inovačné trendy v edukačnej trórii a praxi*. Banská Bystrica: Univerzita M.Bela, Centrum vzdelávania doktorandov PFUMB, 2007. s.21-25. ISBN 978-80-8083-411-1.

KOSTRUB, D.: *Dieťa /žiak/ študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov: Rokus, 2008. 169 s. ISBN 978 – 80 – 89055 – 87 – 6.

LOKŠOVÁ I., LOKŠA J.: *Teória a prax tvorivého vyučovania*. Košice: ManaCon, 2001. ISBN 80-89040-04-7.

MANNIOVÁ, J.: *Kapitoly z pedagogiky*. Bratislava: Luspress, 2004. 168 s. ISBN 80–968956-2

- MAŇÁK, J.: *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 104 s. ISBN 80-210-1661-2.
- MAŇÁK, J.: *Vyučovacie metódy*. Praha: SPN, 1967
- MAŇNÁK, J., ŠVEC, V.: *Výukové metódy*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5
- MOJŽÍŠEK, L.: *Vučovacie metódy*. Praha: SPN, 1988. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 344 s.
- ORBANOVÁ, D. *Aktivizujúce vyučujúce metódy v ekonomickom vzdelávaní*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm. 2008. ISBN 978-80-225-2535-0.
- PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS. 273 s. I SBN 80-88778-49-2.
- PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004. 311 s. ISBN 80-89018-64-5.
- PETTY, G. : *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7367-172-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2008, ISBN 978-80-7367-416-8.
- SKALKOVÁ, J.: *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974.
- SKALKOVÁ, J., BACÍK, F. a kol. *Zvyšování efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu ve vyučování*. Praha: ACADEMIA, 1988.
- STRAČÁR, E. : *Systém a metódy riadenia učebného procesu*. Bratislava: SPN, 1977. 405 s.
- ŠVEC, Š. : *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS, 1995. 280 s. ISBN 80-88778-15-8
- Z. č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov
- ZELINA, M. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučování*. Prešov: Metodické centrum, 1996a. ISBN 80-8045-042-0.
- ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996b. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINA, M. : *Školská reforma je proces*. In: *Pedagogické rozhľady*. Odborno-metodický časopis, ročník 17, číslo 3, s. 1-2. ISSN-1335-0404

**doc. PhDr. Emília Fulková, CSc.**

**Univerzita Komenského v Bratislave**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky**

**Račianska 59, 813 34 Bratislava**

**+421 2 50222 331**

**fulkova@fedu.uniba.sk**



## ANDRAGOGIKA ALEBO PEDAGOGIKA DOSPELÝCH?

**Emília Fulková, Jaroslav Sýkora**

**Abstrakt:** V rámci príspevku zameriavame pozornosť na postupne sa formujúce názory na pedagogiku dospelých a jej neskoršiu transformáciu na andragogiku ako samostatnú vedu, ako aj na vzájomné napätie medzi oboma koncepciami. Napokon v príspevku popisujeme súčasný stav andragogiky ako študijného odboru na vybraných vysokoškolských pracoviskách v rámci Slovenskej republiky a Českej republiky.

**Kľúčové slová:** andragogika, pedagogika dospelých, antropogika, osвета, dospelý človek, výchova a vzdelávanie dospelých.

**Abstract:** In this contribution we mainly focus on and pay attention to the gradually forming opinions on the Pedagogy of Adults and its subsequent transformation into Adult Education as a separate science, as well as the mutual tension between these two concepts. Finally, we describe the current situation of Adult education as an Adult Education course at selected Universities within the Slovak and Czech Republic.

**Keywords:** Adult education, Pedagogy of Adults, teaching of Adults, further education

### **Vymedzenie pojmu**

Andragogiku možno vo všeobecnosti definovať ako vedu, ktorej predmetom je výchova a vzdelávanie dospelých. Prusáková (2005, s. 7) ju popisuje ako samostatnú vedu v systéme vied o výchove, ktorá má svoj predmet skúmania v problematike edukácie dospelých.

Etymologický pôvod slova vychádza z gréckych slov anér = dospelý muž a agóge = viesť, čo v prenesenom význame možno preložiť aj ako vzdelávanie alebo vedenie dospelých.

Názov andragogika prvý krát použil nemecký pedagóg Kapp v roku 1833, ktorý poukázal na potrebu vyčleniť andragogiku z pedagogiky a začleniť ju do systému vied o

výchove po jej boku ako samostatnú disciplínu. Ďalším z významných predstaviteľov andragogiky bol Hanselmann (1951), ktorý podľa Határa (2006, s. 59) zdôrazňoval andragogiku predovšetkým na úrovni pomoci dospelým v ich dobrovoľnom (seba)vzdelávaní a (seba)výchove v rôznych životných situáciách počas ich životnej cesty. Z uvedeného prístupu je zrejmy dôraz na význam aktivity učiaceho sa dospelého.

Andragogiku možno považovať za relatívne mladú vedu. Z toho dôvodu existuje istá názorová rozmanitosť aj v chápaní jej obsahu samotnými andragógmi. Na presnú interpretáciu obsahu andragogiky ako vedy existuje viacero názorov.

Z hľadiska ďalšieho vymedzenia andragogiky možno za kľúčové považovať Jochmannove (1992, s. 17) prevažne sociologizujúce poňatie integrálnej andragogiky, do ktorej začleňuje:

- širokú oblasť vzdelávania dospelých,
- ešte širšiu oblasť edukácie – politická a občianska výchova, kultúrna výchova, propagácia a reklama, prevencia a výchovná práca v oblasti sociálno-patologických javov, telesná výchova a pod.,
- oblasť kultúrnej, personálnej a sociálnej starostlivosti, gerontológie, poradenstva, voľného času,
- funkcionálne pôsobenie – masovokomunikačné prostriedky, pôsobenie prostredia a pod.

Z Jochmannovho konceptu vychádza aj Prusáková (2006, s. 17), ktorá andragogiku vníma ako vedu o zámernej socializácii dospelého človeka prostredníctvom procesov výchovy a vzdelávania vo všetkých oblastiach jeho života. Uvedená autorka taktiež zdôrazňuje záujem andragogiky o vedecké poznávanie edukačnej reality dospelých a dospelého človeka vo výchovných a vzdelávacích situáciách.

Šimek (1995, In Fulková, 2004, s. 30) taktiež vychádza z koncepcie integrálnej andragogiky a andragogiku vníma ako aplikovanú vedu o mobilizácii ľudského kapitálu v prostredí sociálnej zmeny. Fulková (2004, s. 30) dodáva, že základnou úlohou andragogiky je „skúmať a koncipovať spôsoby uľahčovania dospelému človekovi vyrovnávať sa s týmito zmenami“.

Iný prístup k definovaniu andragogiky preferuje Nakonečný (1993), ktorý andragogiku chápe ako „inštitucionalizovaný proces vnútorného duševného utvárania človeka, založený na interakcii vlastných snáh a vonkajšej pomoci vzdelávacích organizácií a ich programov“.

Pri definovaní obsahu andragogiky niektorí autori poukazujú na potrebu vnímať andragogiku ako praktickú disciplínu vychádzajúcu z problémov spoločnosti. V rámci tohto konceptu aj Fulková (1994, s. 23) v súvislosti s vymedzením pojmu zdôrazňuje koncepciu sociálnej mobilizácie, to znamená že „andragogika má učiť ako pomôcť mobilizovať ľudí, je otvoreným procesom rozširujúcim sa o ďalšie vedy a vedné disciplíny“. Túto koncepciu si podľa nej vyžiadala spoločenská prax a užšia potreba špecifického riešenia problému dospelého človeka v kontexte ucelených služieb celoživotného vzdelávania.

Spomenutý model predpokladá využívanie poznatkovej bázy iných disciplín, čím je podmienený aj ďalší rozvoj andragogiky ako vedy. Medzi najvýznamnejšie takéto disciplíny môžeme zaradiť predovšetkým psychológiu (najmä psychológiu učenia, psychológiu výchovy, vývinovú a sociálnu psychológiu), sociológiu (najmä sociológiu výchovy), ekonomiku (najmä ekonomiku vzdelávania), filozofiu (najmä filozofiu výchovy) a ďalšie. Možno teda hovoriť o vede interdisciplinárneho charakteru.

## **Od pedagogiky dospelých k andragogike**

### **Osveta**

Nie je možné celkom jednoznačne povedať, kedy nastal prelom smerom k vzdelávaniu dospelých v podobe, v akej ho poznáme dnes. Ak budeme za takúto hranicu považovať inštitucionálne podchytenie edukácie dospelých a snahu o jej sprístupnenie širokým masám, tak tým medzníkom z nášho pohľadu bude zrejme prijatie osvetových zákonov za 1. česko-slovenskej republiky. Konkrétne sa jednalo o zákony č. 67 z 7. februára 1917 o organizácii kurzov občianskej výchovy a č. 430 z 22. júla 1919 o verejných obecných knižniciach. Už z názvov uvedených zákonov vyplýva, že záujem o vzdelávanie dospelých mal v danom období jednoznačne osvetový charakter. Prvý z uvedených zákonov mal podľa Kázmerovej (2010, s. 2) predovšetkým zvyšovať úroveň politického a kultúrneho povedomie občanov a čiastočne aj

upevňovať ich mravnú zdatnosť. Kurzy, zriaďované na základe tohto zákona, mali podľa uvedenej autorky sedem častí a mimo iného sa sústreďovali na témy ako štátne zriadenie, kompetencie verejných úradov, práva a povinnosti občana, základnú orientáciu v národohospodárstve, histórii štátu a podobne. Druhý spomenutý zákon sa o pozdvihnutie vzdelanostnej úrovne obyvateľstva usiloval masovým sprístupnením literatúry v rámci verejných knižníc v obciach. Podľa Kázmerovej (2010, s. 3) zohľadňovali takéto knižnice aj zamestnaneckú štruktúru obyvateľstva a mali mu poskytnúť literatúru podľa požiadaviek jeho profesie. Najmä v druhom uvedenom zákone je citeľný dôraz na podporu aktívneho sebavzdelávania sa občanov.

Za ďalší medzník z hľadiska vzdelávania dospelých možno považovať rok 1952, ktorý je na našom území spojený s masovým zakladaním osvetových domov a rozvojom osvetových izieb. Podľa Fulkovej (2004, s. 13) nebolo takéto osvetové ponímanie výchovy a vzdelávania dospelých v danom období zamerané na jednotlivca ale prevažne na masy. Spomínané obdobie je taktiež spájané s politizáciou osvetového vzdelávania a jeho podriadením štátnym záujmom.

### **Konštituovanie pedagogiky dospelých a prechod k andragogike**

Počiatky andragogiky ako vedy sú neoddeliteľne spojené s pedagogikou, z ktorej historicky výchova a vzdelávanie dospelých vznikli. Formulovanie potreby zamerať sa vo vzdelávaní na dospelého človeka bolo dlhodobým procesom, ktorý bol podmienený rozvojom teórie a praxe pedagogiky a príbuzných vied o človeku a taktiež zvyšujúcim sa záujmom spoločnosti o oblasť výchovy a vzdelávania dospelého človeka v rôznych oblastiach jeho života.

V praxi tak možno identifikovať dva fenomény. Časť pedagógov pod tlakom uvedených okolností a nových spoločenských výziev začala upúšťať od klasického konceptu pedagogiky ako vedy, ktorá dovtedy pracovala takmer výhradne s deťmi a mládežou a začali v pedagogike hľadať priestor pre prácu s dospelými a utvrdzovať tak pozíciu pedagogiky ako univerzálnej vedy o výchove a vzdelávaní. Skalka (1989, s. 33) podporuje takéto tvrdenie,

keď uvádza, že v súlade s rozpracovávaním pedagogiky ako vedy o výchove prirodzene dochádzalo aj k rozpracovávaniu pedagogiky dospelých.

Pedagogika dospelých sa konštituovala v päťdesiatych rokoch dvadsiateho storočia a vychádzala z princípu jednoty a kontinuálnosti výchovy človeka. Cieľom uvedeného systému bolo podľa Fulkovej (2004, s. 33) celoživotné vzdelávanie, v rámci ktorého jednotlivé stupne výchovy na seba organicky nadväzujú a kvalitatívne sa prekonávajú. V rámci pedagogiky dospelých sa podľa Határa (2006, s. 52) na základe konkrétnych systémov, v ktorých sa realizovala výchova a vzdelávanie dospelých, postupne ustálili tri subsystémy:

- školský – formou štúdia popri zamestnaní začleneného do školskej sústavy,
- podnikový – vzdelávanie popri výrobe,
- mimoškolský – predovšetkým záujmové vzdelávanie realizované vo voľnom čase.

Postupne však začali silnieť aj názory, že medzi deťmi a dospelými existuje priveľa zásadných rozdielov a preto nemožno k obojm skupinám vo vzdelávaní pristupovať rovnako. Táto dilema neskôr vyústila do názoru časti odborníkov, že tieto rozdiely sú natoľko významné, že výchovno-vzdelávacie aktivity zamerané na dospelých je potrebné združovať a skúmať v rámci samostatného vedného celku. K tejto zmene však nedošlo okamžite a oba prístupy sa v priebehu desaťročí vyvíjali a hľadali si svoju cestu napriek všetkým rozdielom do značnej miery spoločne. K rozvoju oboch koncepcií, či už z pohľadu jednej alebo druhej strany, dochádzalo aj na rôznych úrovniach praktického života dospelého ako napríklad vzdelávaním v práci, celkovým rozvojom riadenia a zvyšujúcim sa záujmom problematiku ľudských zdrojov, snahami riešiť sociálne problémy spoločnosti, osvetovou prácou a podobne. Pedagogická koncepcia prezentovaná pedagogikou dospelých v rámci tohto procesu definovala oblasť svojho záujmu o dospelého človeka na úrovni subsystému pedagogiky.

Andragogická koncepcia sa v priebehu plynúcich rokov postupne vyformovala do pozície samostatnej vednej disciplíny – andragogiky, ktorá je v hierarchii vied o výchove rovnocenná pedagogike. Uvedené vnímanie andragogiky potvrdzuje aj Fulková (2004, s. 28), podľa ktorej „je to teória vzdelávania dospelých, ktorá sa vyvíja ako samostatný vedný odbor popri klasickej (školskej) pedagogike“. K ponímaniu andragogiky ako samostatnej vedy sa prikláňajú aj Beneš (2008), Matulčík (2009) a ďalší.

Potrebu konštituovať andragogiku ako samostatnú vedu výstižne zdôvodnil Jochmann (1992, In Határ, s. 2006, s. 52), ktorý pre takúto zmenu uvádza nasledovné dôvody:

- potreba odideologizovať pedagogiku dospelých,
- potreba aplikovať nový koncept vzdelávania, ktorý by vychádzal z osobitosti dospeljej populácie,
- prijať pre vedu o výchove a vzdelávaní adekvátny názov,
- zahrnúť do výchovy a vzdelávania tri základné oblasti pôsobenia – sociálno-výchovnú starostlivosť, kultúrno-osvetovú prácu a profesijné (ďalšie) vzdelávanie dospelých.

Z uvedeného vyplýva, že andragogická koncepcia má tendenciu vnímať andragogiku ako ďalší vývojovo vyšší stupeň, ktorý pedagogiku dospelých kvalitatívne prekonáva a ktorý pri definovaní výchovy a vzdelávania dospelých vychádza z potrieb a charakteristík dospelého človeka. V rámci tohto konceptu sa zdôrazňuje sebvýchova a sebvzdelávanie dospelého človeka, teda dochádza k prechodu od objektu k subjektu výchovy a vzdelávania dospelých.

Uvedená genéza v jednotlivých krajinách prebiehala s rôznymi odchýlkami v smerovaní a tempe, ale vo všeobecnosti možno povedať, že u nás ako aj v ďalších krajinách sa tento proces dodnes neskončil a naďalej existujú rôzne pohľady na vedné zaradenie problematiky edukácie dospelých.

Za prínosný považujeme prístup Šveca (1988, s. 246–248.), ktorý do vied o výchove a vzdelávaní vniesol ontogenetické hľadisko a poukázal tak na potrebu diferencovať medzi edukáciou detí a edukáciou dospelých. V snahe systematizovať vedy o výchove a vzdelávaní zavádza Švec pojem antropogogiky, ktorú považuje za strešnú vedu o výchove a vzdelávaní a ďalej ju na základe ontogenetického hľadiska člení na:

- pedagogiku – ako vedu o edukácii detí a mládeže,
- andragogiku – ako vedu o edukácii dospelých, v rámci ktorej vyčleňuje aj geragogiku, ako vedu o edukácii seniorov.

V takejto koncepcii sú zohľadnené prirodzené špecifiká výchovy a vzdelávania pre jednotlivé životné obdobia a tieto špecifiká je potom ďalej možné presnejšie rozvíjať v rámci

vied pedagogika a andragogika, ktoré majú takto presne definovaný a odlišný predmet svojho skúmania zohľadňujúc ontogenetické hľadisko výchovy.

Napriek všetkým snahám a množstvu teoretických prác na danú problematiku je nutné poznamenať, že andragogická koncepcia dodnes nebola celkom akceptovaná a časť odbornej verejnosti oblasť edukačnej práce s dospelými naďalej vníma ako súčasť pedagogiky. Popisovaný stav tak trvá v podstate od prvých snáh o formulovanie samostatného vedného celku o výchove a vzdelávaní dospelého človeka až dodnes. Uvedená situácia sa teda dodnes celkom nevykryštalizovala do všeobecne uznaného konceptu a odborníci z oboch táborov tak naďalej problematiku vnímajú a rozvíjajú jedna časť v zmysle pedagogiky a druhá časť v zmysle andragogiky. Uvedené rozdiely možno prisúdiť hlavne faktu, že zameranie sa na dospelých v rámci vied o výchove a vzdelávaní je naďalej pomerne novým trendom a tak v kontexte odborného a spoločenského vývinu prirodzene dochádza k relatívne intenzívnemu procesu kryštalizácie tejto vednej oblasti. Potvrďuje to aj fakt, že daná oblasť sa v rôznych častiach sveta a dokonca aj na rôznych pracoviskách v rámci toho istého štátu môže rozvíjať odlišne, pretože jednotlivé pracoviská prirodzene môžu zameriavať svoju pozornosť na rôzne aspekty a súčasti problematiky. Matulčík (In Prusáková, 2005, s. 7) uvádza, že takáto diferenciacia teórií vzdelávania dospelých sa u nás aj v zahraničí prejavuje ako prirodzený dôsledok rozvoja danej oblasti a záujmu o ňu.

Švec (1998, s. 38, In Határ, 2006, s. 53) sa na problematiku členenia andragogiky do subsystemov zamerlal z inštitucionálno-organizačného pohľadu a navrhol nasledovný model členenia andragogiky:

- školská andragogika – andragogická pedeutológia, vysokoškolská andragogika,
- osvetová andragogika – sociokultúrne vzdelávanie dospelých,
- zamestnávateľská andragogika – vzdelávanie a výcvik v organizáciách,
- andragogika záujmových organizácií – vzdelávanie a výcvik dospelých v záujmových organizáciách a v oblasti tretieho sektoru.

Andragogická teória a prax na jednotlivých pracoviskách sa však priklonila skôr k členeniu andragogiky podľa jednotlivých oblastí ľudského života resp. života spoločnosti na andragogiku profesijnú, sociálnu a kultúrnu resp. kultúrno-osvetovú.

Žiaľ vedecká obec dodnes kompletne neakceptovala andragogiku v pozícii samostatnej vedy a na niektorých pracoviskách dodnes pretrvávajú názory preferujúce andragogiku ako súčasť pedagogickej vedy alebo neakceptujúce andragogiku vôbec. Oblasť vzdelávania dospelých sa každopádne v druhej polovici 20. storočia intenzívne rozvíjala a predovšetkým v priebehu posledných desaťročí záujem o túto problematiku ďalej narastá, čo sa odráža aj v rastúcom počte pracovísk, ktoré sa venujú výučbe a rozpracovávaniu andragogiky u nás aj v Českej republike.

### **Rozvoj andragogiky ako študijného odboru**

Z hľadiska možnosti štúdia problematiky výchovy a vzdelávania dospelých je významný akademický rok 1953/1954, kedy sa otvára štúdium štvorročnej osvetovej školy pri Osvetovom ústave v Bratislave so zameraním na odbornú prípravu osvetových pracovníkov. V školskom roku 1960/1961 sa neskôr štúdium osvetovej školy otvára na Katedre novinárstva Filozofickej fakulty Karlovej univerzity v Prahe. V roku 1989 katedra mení názov na Katedru vzdelávania dospelých a sociálnej práce a neskôr sa vyčleňuje ako samostatná Katedra andragogiky a personálneho riadenia.

Na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave sa otvára štúdium osvetovej školy na Katedre knihovedy a vedeckých informácií v akademickom roku 1960/1961. Od roku 1970 sa na Katedre pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave začína vyučovať pedagogika dospelých ako špecializácia pedagogiky. V tomto období sa zároveň oblasť vzdelávania dospelých začína významne rozvíjať aj v rovine teórie a výskumnej činnosti. V roku 1980 sa špecializácia pedagogika dospelých transformuje na samostatný študijný odbor, ktorý sa v roku 1986 začleňuje do Katedry vysokoškolskej pedagogiky a dochádza aj k zmene názvu na Katedru vysokoškolskej pedagogiky a výchovy a vzdelávania dospelých. V roku 1990 následne diskusia o zameraní katedry vyúsťuje do sformovania Katedry andragogiky a otvorenia štúdia andragogiky ako samostatného študijného odboru.

Na Filozofickej fakulte Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach bola v roku 1964 založená Katedra osvetovej školy a pedagogiky dospelých, ktorá bola prvou katedrou na území dnešného Slovenska, ktorá sa zameriavala na vysokoškolskú prípravu kultúrno-výchovných



pracovníkov. Katedra časom niekoľko krát zmenila svoj názov, organizačnú štruktúru a v roku 1996 prešla pod vznikajúcu Prešovskú univerzitu v Prešove, kde bola v roku 2006 taktiež založená samostatná Katedra andragogiky.

K ďalším významným pracoviskám andragogiky možno zaradiť súčasnú Katedru sociológie a andragogiky na Filozofickej fakulte Univerzity Palackého v Olomouci. K počiatkom výchovy a vzdelávania dospelých dochádza na Univerzite Palackého v Olomouci v akademickom roku 1969/1970 otvorením štúdia pedagogiky dospelých v kombinácii zo sociológiou alebo umenovednými odbormi. V roku 1979 je zriadená samostatná Katedra výchovy a vzdelávania dospelých a od akademického roku 1990/1991 sa andragogika začína vyučovať ako odbor v kombinácii andragogika-sociológia.

Neskôr vznikajú aj ďalšie andragogické pracoviská ako napríklad v roku 1996 Katedra andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, ktorá vznikla ako nástupnícke pracovisko pôvodnej Katedry andragogiky a psychológie pôsobiacej v rámci Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela.

V priebehu posledných rokov sa začína štúdium andragogiky postupne otvárať v rôznych formách aj na Univerzite Jána Amosa Komenského v Prahe, Masarykovej univerzite v Brne, Ostravskej univerzite v Ostrave, Univerzite Tomáša Baťu v Zlíne, či Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre.

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

BENEŠ, M. 2008. *Andragogika*. Praha : Grada publishing. 2008. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.

FULKOVÁ, E. 1994. Andragogika ako sociálna mobilizácia. In *Národná osveta*. ISSN 1335-4515, 1994, roč. 4, č. 20, s. 23-24.

FULKOVÁ, E. – BALÁČIKOVÁ, Ľ. 2004. *Základy poľnohospodárskeho vzdelávania dospelých*. Nitra : Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2004. 144 s. ISBN 80-8069-302-1.

HATÁR, C. 2006. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca*, Nitra : PF UKF, 2006. 150 s. ISBN 80-8094-015-0.

JOCHMANN, V. 1992. Škola mužného věku, obsahující umění dobře žít a všechno své zdárně konat. In *Mění se trh práce* : Sborník referátů z celostátního symposia, Olomouc : Univerzita Palackého, 1992. s. 17.

JOCHMANN, V. 1994. Integrální andragogika. In *Andragogika* : Sborník z teoretického semináře k pojetí andragogiky v Olomouci, Olomouc : Univerzita Palackého, 1994. s. 15 - 21.

KÁZMEROVÁ, L. 2010. Výchova občana prostredníctvom bratislavského referátu ministerstva školstva a národnej osvety. In *Forum Historiae*. ISSN 1337-6861, 2010, roč. 4, č. 1, s. 1 - 6.

MATULČÍK, J. 2004. *Teórie výchovy a vzdelávania v zahraničí*. Bratislava : Gerlach Print, 2004. 138 s. ISBN 80-89142-02-8.

MATULČÍK, J. 2009. Od pedagogiky dospelých k andragogike. In *Andragogická revue*. ISSN 1804-1698, 2009, roč. 1, č. 1, s. 26 - 33.

NAKONEČNÝ, M. 1993. Andragogika a personální řízení. In: *Sociální politika*. ISSN 0049-0962, 1993, roč. 19, č. 5, s. 10 - 11.

PORUBSKÁ, G. – HATÁR, C. 2009. *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra : PF UKF, 2009. 211 s. ISBN 978-80-8094-597-8.

PRUSÁKOVÁ, V. 2005 *Základy andragogiky I.*, Bratislava : Gerlach Print. 2005. 119 s. ISBN 80-89142-05-2.

PRUSÁKOVÁ, V. 2006. Rozvoj systematickej andragogiky. In *Trendy rozvoja andragogiky a jej systemizácie* : Zborník referátov, Bratislava : Gerlach Print, 2006. s. 15-30.

SKALKA, J. 1989. *Základy pedagogiky dospelých*. Praha : SPN, 1989. 258s. ISBN 80-04-21636-6.

ŠIMEK, D. 1995. Andragogika na pokraji vědy. In *S-Obzor*. ISSN 1210-6089, 1995, roč. 4, č. 2 - 3, s. 97 - 99.

ŠVEC, Š. 1988. Antropogogika = pedagogika + andragogika + geragogika. In *Kultúra slova*, ISSN: 0023-5202, 1988. roč. 22, č. 7, s. 246 - 248.

ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : Iris, 1998. 303 s. ISBN 80-88778-73-5.

Zákon č. 67 z 7. Februára 1917 o organizácii kurzov občianskej výchovy.

Zákon č. 430 z 22. Júla 1919 o verejných obecných knižniciach.

Príspevok je súčasťou grantovej úlohy KEGA č. 119UK – 4/2011 Špeciálnopedagogická andragogika, nová špecializácia v systéme špeciálnej pedagogiky, v rovine teoretickej i aplikačnej.

**Mgr. Jaroslav Sýkora**

**Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky**

**Pedagogická fakulta Univerzity Komenského**

**Moskovská 3**

**813 34 Bratislava**

**miestnosť č. 308**

**sykora@fedu.uniba.sk**

**POZNATKY UČITEĽOV NA BEŽNÝCH ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH V OKRESE  
ŠAĽA O ŽIAKoch SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI  
POTREBAMI**

**Ivana Horváthová**

**Abstrakt:** Článok prináša empirické poznatky o vedomostiach učiteľov na bežných základných školách v okrese Šaľa o žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Hlavným zistením bolo, že pedagógom chýbajú niektoré dôležité informácie, poznatky o špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrebách integrovaných žiakov. V práci sme identifikovali oblasti, ktorých sa nedostatky týkali. Ďalej sme poukázali na záujem pedagógov o vzdelávanie v oblasti špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

**Kľúčová slová:** celoživotné vzdelávanie, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, integrovaný žiak

**Abstract:** Article presents empirical findings about the knowledge of teachers in mainstream schools in the district Šaľa on students with special educational needs. The main finding was that teachers are missing some important information, knowledge of special educational needs integrated students. In this work we identified areas where deficiencies related. We also showed interest in the education of teachers in special educational needs.

**Key words:** lifelong learning, special educational needs, integrated student

Podľa ústavu informácií a prognóz v školstve (Štatistické údaje o individuálnej integrácii žiakov od roku 1996-2008, 2009) v súčasnosti sa stále viac stretávame s integráciou žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. S touto integráciou úzko súvisí práca a poznatky pedagógov na základných školách.

V súvislosti s týmito faktami chceme poukázať, aká je situácia na bežných základných školách a na akej úrovni sú poznatky pedagógov o špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrebách integrovaných žiakov. Majú dostatočné množstvo informácií v oblasti výchovno-vzdelávacích potrieb? Majú záujem pedagógovia o ďalšie vzdelávanie so zameraním na výchovno-vzdelávacie potreby žiakov? Vedia zabezpečiť podmienky pre žiaka v jeho školskej integrácii?

Ako uvádza Borešová, Vančová (2003), rýchly rast poznatkov a informácií vo všetkých oblastiach života si nevyhnutne vyžaduje povinnosť zdokonaľovať vzdelávanie vo všetkých sférach a oblastiach nášho života. Človek získa základné informácie, ktoré neskôr prehľbuje a na ne nadväzuje nové informácie. Získavanie nových informácií nie je v tejto dobe len viazané na školu, resp. výchovno-vzdelávacie inštitúcie, ale na celoživotné či permanentné vzdelávanie. Je len na človeku, ako je sám schopný prispôbovať sa a do akej miery je pre neho dôležitá profesionalita a osobnostný rast.

Súhlasíme s názorom vyjadreným v Memorande o celoživotnom vzdelávaní (2001), že celoživotné vzdelávanie už nie je len jediným aspektom vzdelávania v odbornej prípravy; musí sa stať jedným z mnohých princípov pre poskytovanie možností a účasť na vzdelávaní v jeho najrozmanitejších kontextoch. Myslíme si, že v budúcnosti sa musí táto vízia uskutočniť.

Hlavným cieľom je aby v dostatočnej miere v systéme celoživotného vzdelávania, uľahčil občanom prístup k nadobúdaniu nových kvalifikácií prostredníctvom kvalitného vzdelávania za pomoci komplexných služieb poradenstva počas celého života človeka, a tým k udržiavaniu čo najvyššej zamestnanosti a zvýšenie účasti populácie na celoživotnom vzdelávaní (Stratégia celoživotného vzdelávania, 2007).

Všeobecne sa očakáva, že ďalšie vzdelávanie pedagógov bude pôsobiť na prehľbovanie poznatkov o špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrebách žiakov. Vo výsledkoch výskumu sa ukázali nedostatky v informovanosti v tejto oblasti, ale na druhej strane je tu záujem pedagógov o zlepšovanie kvality a kvantity poznatkov z danej oblasti. Integráciu berú ako pozitívny fakt tejto spoločnosti a sú ochotní prispôbovať sa situácii a zo strany možného inštitucionálneho vzdelávania.

Hlavným zistením bolo, že pedagógom chýbajú niektoré dôležité informácie, poznatky o špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrebách integrovaného žiaka. V práci sme identifikovala oblasti, ktorých sa nedostatky týkali. Poukázali na záujem pedagógov o vzdelávanie v oblasti špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Práca dokazuje, že je potrebné neustále zlepšovať inštitucionálne vzdelávanie so zameraním na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov. Najmä zvyšovať kvalitu odbornou-metodickej, rovnako aj všeobecno-pedagogickej prípravy pedagógov.

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo identifikovať, analyzovať a opísať poznatky učiteľov bežných škôl v okrese Šaľa o žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a o potrebe vzdelávacích aktivít v tejto oblasti.

Výskumnú vzorku tvorili 108 pedagógov, ktorí prezentovali prvý aj druhý stupeň základnej školy. Výskumná vzorka pochádzala z okresu Šaľa.

Výskumu sa zúčastnili 87 pedagógov (80,6%) s ukončenou pedagogickou fakultou a 20 pedagógov (18,5%) inou fakultou ako pedagogickou. Najčastejšie to bola Filozofická fakulta UKF Nitra. V niektorých oblastiach pôsobia pedagógovia, ktorí nemajú pedagogické vzdelanie. Je všeobecne známou skutočnosťou, že v súčasnosti mladí absolventi pedagogickej fakulty sa viac uplatňujú v oblasti kde je lepšie finančné ohodnotenie.

Aká je kvantita a kvalita poznatkov pedagógov na základných školách v okrese Šaľa o žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ?

Zistili sme, že kvalita a kvantita poznatkov pedagógov sa odvíja od veku respondentov. Mladší pedagógovia pravdepodobne absolvovali počas štúdia predmet so špecialno-pedagogickým zameraním a tak aj ich kvalita a kvantita poznatkov v danej problematike je na vyššej úrovni. V konečnom dôsledku podľa nášho názoru majú pedagógovia len základné informácie o žiakoch s výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré vychádzajú z priamej skúsenosti v školskom prostredí. Pedagógovia nevychádzajú z odbornej literatúry.

Na väčšine základných škôl (65,7%) sa nachádza žiak s výchovno-vzdelávacími potrebami. Nazdávame sa, že od priamej skúsenosti pedagógov sa odvíjajú ich názory a „najľahšie a najťažšie“ integrovateľného žiaka a aj samotné počty žiakov v triedach. Nie sme si istý či niektoré otázky (Aký je podľa vášho názoru optimálny počet detí v triede, v ktorej sa

nachádzajú aj žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami?) boli správne pochopené. Na základe odpovedí je zjavné, že pedagógovia nemajú prehľad akým spôsobom sa mení počet žiakov prípadne, že v triede sa nachádza žiak s výchovno - vzdelávacími potrebami podľa nového školského zákona v SR.

Napriek skutočnosti, že 53 % respondentov má v triede integrovaného žiaka a teda pedagóg má osobnú skúsenosť. Z odpovedí vieme že, kvalita a kvantita informácií je len povrchná a domnievame sa, že je to spôsobené viacerými okolnosťami medzi ktorými sú morálna a finančná motivácia, preťaženosť pedagógov, neexistujúce primerané vzdelávacie aktivity.

V prípade starších respondentov, vo veku od 36 do 59 rokov, sa ukazuje nezáujem o vzdelávanie vzhľadom na to, že pedagógovia ďalšie vzdelávanie považujú za zbytočné v dôsledku odchodu do dôchodku a ukončenia svojho pedagogického pôsobenia.

Je veľmi pravdepodobné, že úroveň poznatkov závisí od ukončeného vzdelania pedagógov, ale najmä od kvalifikácie pedagógov. V našom výskume sme mali 20 respondentov (18,5%), ktorí absolvovali inú fakultu ako pedagogickú. Práve u týchto respondentov sú poznatky na nižšej úrovni ako u kvalifikovaných odborníkov.

V rámci hodnotenia žiakov s výchovno – vzdelávacími potrebami je jasné, že pedagógovia (75%) do tejto skupiny zaraďujú len žiakov so zdravotným postihnutím a poruchami učenia a správania. Pedagógovia si neuvedomujú, že do tejto skupiny patria aj deti nadané a deti z minorít.

Zistili sme, že učitelia majú problém s názvoslovím jednotlivých porúch či postihnutí a veľmi často sme sa stretávali s nepresnou terminológiou či hovorovou terminológiou.

Aký je záujem pedagógov o ďalšie vzdelávanie v špeciálno-pedagogickej oblasti?

V jednej z otázok sme sa pýtali pedagógov či majú záujem o takéto školenie? Sme zistili, že pedagógovia majú záujem o takéto vzdelávanie, ale je to vysoko podmienené tým, aby mali takéto žiaka v triede 34, 3% respondentov. Na druhej strane je len 17, 6% respondentov, ktorí o takéto vzdelávanie záujem nemajú. Nazdávame sa, že záujem treba podchytiť a podporiť. Je isté, že toto percento súhlasov je deklarované a závislé o dĺžky školenia, obsahu školenia, náročnosť školenia...

V nových trendoch, ktoré sa neustále odrážajú v pedagogike je potreba neustáleho vzdelávania a myslíme si, že aj to je jeden z dôvodov záujmu pedagógov o ďalšie vzdelávanie.

**Tab. 1 Rozdelenie respondentov podľa záujmu o inštitucionálne vzdelávanie so špecialno - pedagogickým zameraním.**

	<i>Počet</i>	<i>%</i>
<b>1.</b>	16	14,8
<b>2.</b>	3	2,8
<b>3.</b>	11	10,2
<b>4.</b>	17	15,7
<b>5.</b>	37	34,3
<b>6.</b>	19	17,6
<b>7.</b>	5	4,6
<b>N</b>	108	100

*Legenda k tabuľke*

- 1 - áno, v každom prípade
- 2 - áno, len v prípade pracovnej doby
- 3 - áno, v prípade preplatenia nákladov
- 4 - áno, v prípade môjho kariérneho a finančného postupu
- 5 - áno, v prípade ak sa takéto dieťa bude nachádzať v našej škole
- 6 - vôbec nie
- 7 – neodpovedali

Je pozitívne zistenie, že aj napriek rozdielnej motivácii je vidieť záujem o ďalšie vzdelávanie. Pedagógovia cítia túto potrebu vďaka narastajúcemu počtu integrovaných žiakov ako to sa to ukazuje v praxi bežných základných škôl.



## **Záver**

V našej práci sme sa zaoberali úrovňou poznatkov učiteľov na základných školách o špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrebách.

Zistili sme, že poznatky učiteľov na základných školách o žiakoch s výchovno-vzdelávacím i potrebami sú len povrchné a vychádzajú z priamej skúsenosti pedagógov, nie sú teda na odbornej rovine. Hlavným zistením bolo, že pedagógom chýbajú niektoré dôležité informácie, poznatky o špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrebách integrovaných žiakov. V práci sme identifikovali oblasti, ktorých sa nedostatky týkali. Poukázali sme na záujem pedagógov o vzdelávanie v oblasti špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Práca dokazuje, že je potrebné neustále zlepšovať inštitucionálne vzdelávanie so zameraním na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov. Najmä zvyšovať kvalitu odbornometodickej, rovnako aj všeobecno-pedagogickej prípravy pedagógov. Pedagógovia majú len základné informácie o integrácii ako takej a o integrovaných žiakoch, ktoré vyplývajú z ich domnienok bez osobného kontaktu s jednotlivými postihnutými. Napriek týmto skutočnostiam si pedagógovia uvedomujú nedostatky v poznatkoch a majú záujem o ďalšie vzdelávanie v tejto oblasti, pretože ako sami uvádzajú integrácia žiakov je každodennou skutočnosťou s ktorou sa stretávajú. Podarilo sa nám odpovedať na všetky položené otázky.

Radi by sme však poukázali na možné obmedzenia nami zistených výsledkov. Jedným z možných faktorov, znižujúcich ich zovšeobeciteľnosť na všetkých pedagógov je ten, že naše výsledky vyjadrujú názory len tých pedagógov, ktorí učili práve v čase realizácie nášho výskumu a len v okrese Šaľa. Každý rok však opúšťajú pedagógovia v dôsledku nástupu na dôchodok, poprípade zmeny zamestnania a rovnako prichádzajú noví absolventi, ktorí majú svoje nové názory, poznatky, informácie.

V dôsledku nedostatočných informácií v danej problematike nemáme istotu, že pedagógovia rozumeli všetkým pojmom a otázkami v dotazníku. Tak isto nevieme s presnosťou usúdiť úprimnosť odpovedí v niektorých otázkach vzhľadom na tlak nových

myšlienok a na odpovede, ktoré sú spoločensky očakávané. Ďalším obmedzením výskumu je relatívne nízky počet respondentov.

Napriek tomu veríme, že naša práca bude prínosom hlavne pre vedenie školy a pedagógov, keďže prináša veľa cenných a zaujímavých informácií o poznatkoch pedagógov, ktoré môžu slúžiť ako podklad pri tvorení programov pre ďalšie vzdelávanie pedagógov.

Naším cieľom teda nebolo vzniesť kritiku na poznatky pedagógov, ale prispieť k zvýšeniu kvality a kvantity poznatkov pedagógov o špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrebách žiakov aby sme tak zaručili vytvorenie kvalitných podmienok a čo najkvalitnejšiu integráciu pre žiakov s výchovno-vzdelávacími potrebami

Predpokladali sme, že poznatky pedagógov závisia od ich veku a absolvovania inštitucionálneho vzdelávania. Naším hlavným cieľom bolo identifikovať a analyzovať poznatky učiteľov o výchovno-vzdelávacích potrebách integrovaných žiakov. Naše predpoklady sa nám potvrdili. Zistili sme, že mladší pedagógovia majú poznatky vo vyššej kvalite aj kvantite. Ďalej sme zistili, že pedagógovia nemajú dostatočné informácie o sluchovom postihnutí, ale aj napriek tomu majú záujem o inštitucionálne vzdelávanie so zameraním na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov. Ich motivácie k ďalšiemu vzdelávaniu sú rôzne.

Toto zistenie nás vedie ku konštatovaniu, že má veľký zmysel podpora pedagógov pri celoživotnom vzdelávaní a zaistiť tak vyššiu kvalitu a kvantitu poznatkov pedagógov vo všetkých oblastiach špeciálnej pedagogiky.

Veríme, že táto práca bude prínosom nielen pre pedagógov, ale aj pre vedenie škôl, keďže okrem iných cenných zistení, odhaľuje konkrétne nedostatky v oblasti integrácie.

### **Odporúčania pre prax**

Na základe nami zistených výsledkov odporúčame pre špeciálno – pedagogickú prax:

- venovať zvýšenú pozornosť vzdelávaniu pedagógov v rámci integrovaného celoživotného vzdelávania (prednášky, krátkodobé, dlhodobé kurzy...),
- zabezpečiť podporu zo strany školy v ďalšom vzdelávaní pedagógov zo strany štátu, samosprávy a vedení škôl,

- na jednotlivých inštitucionálnych vzdelávaniach z oblasti špeciálnej pedagogiky oboznamovať pedagógov so zákonmi týkajúcich sa integrácie,
- zabezpečiť dostatok dostupných možností ďalšieho vzdelávania pre pedagógov vo všetkých regiónoch Slovenska,
- zabezpečiť čo najvyšší počet kvalifikovaných pedagógov pri edukácii detí na základných školách,
- snažiť sa o finančné zvýhodnenie pedagógov, ktorí absolvovali inštitucionálne vzdelávanie so špeciálnopedagogickým zameraním,
- vytvoriť na fakultách vysokých škôl, ktoré pripravujú pedagógov viac oblastí z integrácie,
- skvalitnenie výchovno – vzdelávacích potrieb. Či už prostredníctvom centier, špeciálnopedagogických poradní, spoluprácu s jednotlivými ZŠ pre daný druh postihnutia,
- výraznejšia informovanosť v rámci integrácii na základných školách,
- kvalitnejšie zabezpečenie spolupráce medzi pedagógom a špeciálnym pedagógom,
- zabezpečovať aktualizácie a zmeny v špeciálnej pedagogike aj pre učiteľov na základných školách. Toto zabezpečenie by sa malo diať na základe letákov, školení či informačnej nástenke,
- zlepšiť prípravu pedagógov na vysokých školách a zaradiť väčšie množstvo predmetov so špeciálnopedagogickým zameraním.

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

BOREŠOVÁ, A., VANČOVÁ, A. Postgraduálne a celoživotné vzdelávanie špeciálnych pedagógov In VANČOVÁ, A., HABŠUDOVÁ, M.(zos.) 2003. *Príprava pedagógov pre deti so špeciálnymi výchovno–vzdelávacími potrebami na prahu nového milénia*. Bratislava: Sapiaientia., 2003, s. 172. ISBN 80-968797-5-8.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. 3. Preprac. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského. 2001, s. 236. ISBN 80-223-1628-8.

HEIMLICH, U. *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2003, s. 137. ISBN 3-17-016476-7.

KASÁČOVÁ, B., *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2004, s. 34.

PULDA, M. *Integrovaný žák se sluchovým postižením v základní škole*. Brno: OL Print, 2000. ISBN 80-210-2481-X.

TARCSIOVÁ, D. Zmeny v paradigmách pedagogiky sluchovo postihnutých a ich obraz v poradenskom systéme. In *Efeta otvor sa 2005 : Poradenstvo špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Martin: Osveta, 2006. s. 73 – 76. ISBN 80-8063-220-0.

Dostupné na internete:

*Štatistické údaje o individuálnej integrácii žiakov od roku 1996-2008*. [cit. 2009-05-06].

Dostupné na internete: <http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/JC/rady/radtab18.xls>

*Memorandum o celoživotnom vzdelávaní*, 1. Vyd. Ministerstvo školstva SR v spolupráci s európskou komisiou Direktoriátom pre vzdelávanie a kultúru, 2001, s. 87. ISBN 80-7100-923-7.

*Stratégia celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva*, 2008. [cit. 2009-10-06].

Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=525>

**Mgr. Ivana Horváthová**

**USS PdF UPOL**

**Žižkovo náměstí 5, 771 40, Olomouc**

**00420773542291**

**horvathova-ivana@seznam.cz**

## VPLYV OSOBNOSTI UČITEĽA NA KLÍMU TRIEDY

**Martina Chytilová**

**Abstrakt:** Príspevok je zameraný na objasnenie problematiky týkajúcej sa vplyvu osobnosti učiteľa na klímu triedy. Bližšie špecifikuje pojem učiteľ, osobnosť učiteľa a s ním súvisiace termíny. Popisuje vlastnosti, schopnosti a kompetencie, ktoré sú nevyhnutnou zložkou v rámci učiteľskej profesie. Zdôrazňuje význam vplyvu osobnosti učiteľa na klímu triedy ako aj jeho nezastupiteľnosť v procese utvárania a formovania pozitívnej klímy v triede.

**Kľúčové slová:** učiteľ, vlastnosti učiteľa, schopnosti učiteľa, kompetencie učiteľa, klíma triedy

**Abstract:** Present article is aimed to explain problematics related to the influence of the personality of teacher on the class. It clarifies terminology connected to the teacher, his personality, etc. It describes characteristics, abilities and competences necessary for the profession of teacher. It stresses importance of the teacher talking about his influence on the climate in the class and fact that he is essential for the process of creating of this positive climate in his class.

**Key words:** teacher, characteristics of teacher, abilities of teacher, competences of teacher, climate in the class

### **Teoretické východiská**

Školstvo dnes predstavuje dynamicky sa rozvíjajúci systém a vzdelanie sa stáva bez akýchkoľvek pochybností základom, východiskom a predpokladom úspechu všetkých ľudí. Je výsledkom dlhodobej a nepretržitej vyučovacej činnosti učiteľov, lektorov, inštruktorov alebo iných osôb vo funkcii profesionálneho vzdelávateľa, píše Švec (2002). Učiteľ je teda hlavnou, nenahraditeľnou osobnosťou v organizovanom výchovno – vzdelávacom procese, ktorý spolu

so žiakmi vytvára edukačné prostredie, klímu triedy, organizuje a koordinuje činnosti žiakov, pripravuje, riadi a hodnotí proces učenia. Je dôležité, aby učiteľ vytváral optimálne podmienky výučby a kreoval v triede také prostredie, v ktorom je možné realizovať edukačný proces podporujúci rozvoj žiakov.

Fulková (2010) definuje učiteľa ako profesionálne kvalifikovaného pedagogického pracovníka zodpovedného za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky výchovno – vzdelávacieho procesu, pričom zdôrazňuje jeho subjektívno – objektívnu rolu v interakcii s edukantmi a prostredím. Súčasné poňatie učiteľa vychádzajúce z rozšíreného profesionálneho modelu kladie akcent na zmenu roly učiteľa vo výučbe. Manniová (2008) zdôrazňuje, že okrem vyučovania učiteľ plní rolu evalvátora, facilitátora a sprievodcu rozvoja každého žiaka. Stáva sa manažérom efektívnych pedagogických situácií, reflektívnym profesionálom a inovátorom, ako aj tvorcom stimulujúcej a emocionálnej bezpečnej triednej či skupinovej klímy, pričom vykonáva rozmanité organizačné, servisné a iné činnosti, ktoré súvisia nielen s prácou v škole ale aj mimo nej.

Zmena roly učiteľa vo výučbe vytvára predpoklady na jeho nové funkcie, ktoré sú vzájomne prepojené a podmienené. Medzi tieto funkcie Fulková (2010, s. 40 - 41) zaraďuje:

- „učiteľ – organizátor výučbového procesu,
- učiteľ – partner žiaka a radca,
- učiteľ – výučbový programátor,
- učiteľ – technológ vyučovacích prostriedkov,
- učiteľ – výskumník v odbore didaktika, resp. didaktika učebného predmetu.“

Na základe vyššie uvedeného je zrejmé, že na každého učiteľa sú kladené určité nároky, požiadavky, ktoré by mal pri plnení svojej učiteľskej profesie spĺňať. V pedagogickej a psychologickej literatúre sa medzi najčastejšie uvádzané požiadavky na osobnosť učiteľa zaraďujú zodpovedajúce všeobecné a odborné vzdelanie, náležité pedagogicko – psychologické vzdelanie a kladné povahové, charakterové a mravné vlastnosti. Každý učiteľ má teda disponovať určitými vlastnosťami, schopnosťami a kompetenciami, ktoré sú nevyhnutnými predpokladmi pre správne plnenie jeho učiteľského povolania.

Vlastnosť charakterizuje Hartl, Hartlová (2000) ako „relatívne trvalý rys osobnosti, ktorý ovplyvňuje správanie, prežívanie či myslenie.“ Každý z nás disponuje určitými všeobecnými rysmi spoločnými pre všetkých ľudí a individuálnymi rysmi, ktorými sa odlišujeme od druhých. Vlastnosti osobnosti sú usporiadané do určitého celku a tým vytvárajú štruktúru osobnosti, ktorú podľa Kačáni et al. (1999) tvoria:

- a) aktivačno – motivačné vlastnosti;
- b) vzťahovo – postojové vlastnosti;
- c) dynamické vlastnosti;
- d) výkonové vlastnosti;
- e) sebaregulačné vlastnosti.

Aktivačno – motivačné vlastnosti predstavujú sústavu hodnôt, na základe ktorých jednotlivci riadi a usmerňuje svoje správanie vo vzťahu k realite vonkajšieho sveta. V širšom zmysle ide o nevedomé účely správania, v užšom zmysle o vedomé zámery či vedomé ciele konania (Šuťáková, Ferencová, 2006). Motív vystupuje vždy ako vnútorný determinant smeru a sily správania a je činiteľom zvyšujúcim intenzitu výkonu, pričom subjekt zásobuje dostatočným množstvom energie potrebnej na výkon a určuje smer či obsah správania, činnosti. Do tejto skupiny vlastností patria pudy, potreby, záujmy, zvyky, ideály a životné plány.

Vzťahovo – postojové vlastnosti predstavujú systém hodnôt, ktoré osobnosť uprednostňuje pri hodnotení rôznych javov a skutočností. Ide o relatívne stabilizovaný systém vnútorných riadiacich mechanizmov osobnosti, ktorý je predovšetkým uplatňovaný v obvyklom správaní individua. Patria sem postoje, citové vzťahy, charakter a svetonázor.

Dynamické vlastnosti osobnosti charakterizujú priebeh prežívania a správania z hľadiska intenzity a tempa, prejavujú sa v prežívaní aj v správaní a sú nezávislé na konkrétnych podmienkach a situáciách. K dynamickým vlastnostiam patrí temperament, ktorého základné znaky ako uvádza Nákonečný (1997) sú celkové citové ladenie, celkové zameranie, odolnosť, vzrušivosť a trvalosť.

Výkonové vlastnosti osobnosti predstavujú kvalitu a kvantitu, predurčujú výkon človeka k určitej oblasti a zahŕňajú vlohy, schopnosti, vedomosti, zručnosti a návyky.

Seberegulačné vlastnosti predstavujú schopnosť človeka regulovať, usmerňovať svoje správanie a konanie a určujú aký obraz si vytvára sám o sebe. Zaraďujú sa sem vôľové vlastnosti, sebauvedomenie, sebahodnotenie a svedomie (Drapela, 2004).

Kasáčová (2004) rozdeľuje vlastnosti osobnosti žiaduce pre profesiu učiteľa do 3 veľkých skupín, pričom zdôrazňuje, že za vhodných podmienok sa tieto vlastnosti môžu počas štúdia alebo v praxi ďalej rozvíjať. Medzi tieto vlastnosti zaraďuje:

1. vlastnosti personálneho / osobného charakteru
  - intrapersonálne vlastnosti – sebadôvera, tvorivosť, zdravé sebavedomie, cieľavedomosť, zodpovednosť, emocionálna stabilita
  - interpersonálne – trpezlivosť, flexibilita, kultivovanosť, presvedčivosť, svedomitosť, optimizmus, predvídavosť;
2. vlastnosti sociálneho charakteru – komunikatívnosť, sociabilita, tolerantnosť, akceptovanie iných, empatia, úcta k druhým, priateľskosť, afiliantnosť, zmysel pre humor, ohľaduplnosť, spravodlivosť, láska k deťom, prosociálnosť;
3. vlastnosti etického / mravného charakteru – altruizmus, obetavosť, kongruencia, čestnosť, zásadovosť, priamosť.

Okrem vlastností sa od učiteľa vyžaduje, aby disponoval schopnosťami, ktoré podmieniajú výkonnosť človeka v nových činnostiach a predstavujú základ pre utváranie profesionálnej spôsobilosti. Sú založené na určitej vlohe, ktorá predurčuje výkon človeka v konkrétnych činnostiach vyžadujúcich logické myslenie. Ako uvádza Průcha et al. (1998) schopnosť predstavuje „individuálny potenciál človeka pre prevádzanie určitej činnosti v budúcnosti. Je to možnosť podmienená do určitej miery vrozenými predpokladmi, ktorá sa môže (ale nemusí) rozvinúť v závislosti na tom, do akého sociálneho prostredia je človek začlenený, aká kvalitná výchova a vzdelávanie mu bude zabezpečená, čo on sám pre rozvoj svojich schopností spraví.“ Tak ako vlastnosti osobnosti aj schopnosti možno rozvíjať v procese prípravy na profesiu, uvádza Kasáčová (2004). Autorka schopnosti delí na :

- kognitívne schopnosti - predpoklady pre štúdium, intelektová úroveň a pod.



- psychomotorické schopnosti – predpoklady pre psychomotorické činnosti a úkony, potrebné v bežnej práci učiteľa, schopnosť osvojiť si nové zručnosti a ďalej ich rozvíjať;
- afektívne schopnosti – predpoklady ovládať svoje city, najmä negatívne, vedieť sa vysporiadať so záťažou, vedieť komunikovať pozitívne city v primeranej miere.

V zásade možno kognitívne schopnosti ďalej deliť na dva hlavné kategórie a to všeobecné psychické schopnosti a špeciálne psychické schopnosti. Pod pojmom všeobecné schopnosti sa rozumejú také schopnosti osobnosti, ktoré sa do istej miery dajú uplatniť vo všetkých alebo v mnohých činnostiach a umožňujú relatívne ľahké osvojenie nových vedomostí, zručností a pod. Medzi tieto schopnosti sa zaraďujú všeobecná inteligencia a všeobecný pracovný stereotyp a plnia veľmi dôležitú úlohu v profesii učiteľa. Všeobecná inteligencia sa chápe ako všeobecná adaptabilita, prispôsobivosť, schopnosť účelne sa zariadiť v daných podmienkach, ktorá umožňuje jednotlivcovi riešiť konkrétne alebo abstraktné problémy, či navzájom súvisiace vzťahy, píše V. Kačáni et al. (1999, s. 88). Inteligencia sa v súčasnosti chápe ako dvojzložkový jav, ktorý tvorí racionálna a emocionálna inteligencia. Racionálna inteligencia je do značnej miery produktom školského vzdelania a opiera sa o myslenie. Predstavuje súhrn kognitívnych dispozícií jednotlivca na riešenie teoretických aj praktických problémov. Emocionálna inteligencia je komplementárna zložka racionálnej inteligencie, ktorá vyjadruje spôsobilosť jednotlivca riešiť sociálne a emocionálne problémy, ktoré sa vynárajú v medziľudských vzťahoch a medziľudskej komunikácii. Táto spôsobilosť je nevyhnutnou podmienkou pri komunikácii učiteľa so žiakmi počas vyučovania. Všeobecný pracovný stereotyp tvoria vôľovo-návykové mechanizmy, medzi ktoré patria schopnosti ako sú dôslednosť a disciplína v práci, schopnosť rozhodnúť sa a svoje rozhodnutie zrealizovať, schopnosť dokončiť úlohu a mnohé ďalšie. Špeciálne schopnosti psychologické vedy definujú ako „želateľné“, ktoré sú prínosné pre konkrétne pracovné podmienky. Medzi tieto schopnosti Kasáčová (2004) zaraďuje verbálne schopnosti, priestorovú predstavivosť, numerickú schopnosť, percepčnú pohotovosť, pamäťové schopnosti, psychomotorické schopnosti a umelecké schopnosti.

V neposlednom rade sa kladie dôraz na profesijné kompetencie učiteľa, ktoré by mal učiteľ uplatňovať vo svojej činnosti v rámci edukačného procesu. Tieto kompetencie podrobnejšie popisujú Kasáčová, Kosová (2007) a uvádzajú nasledujúcu klasifikáciu:

- Odborno-predmetové kompetencie - kompetencie vo vedeckých základoch predmetov, ktoré vyučuje;
- Psychologické kompetencie - kompetencie v spôsoboch pohľadov na žiakov a študentov z hľadiska ich vekových a individuálnych zvláštností, vytvárania vzťahov a postojov k hodnotám;
- Pedagogicko-didaktické kompetencie - kompetencie v postupoch práce s učivom, pričom by sa učivo malo pretvárať na spôsobilosť osobnosti myslieť v danej oblasti, vytvárať si názory, diskutovať, ďalej sa samostatne orientovať;
- Komunikatívne kompetencie- kompetencie vo vytváraní vzťahov a pospolitostí medzi učiteľom a žiakmi a medzi žiakmi navzájom, vo vytváraní klímy súžitia, v rozvíjaní základov občianskej spolupatričnosti;
- Organizačné a riadiace kompetencie – kompetencie v plánovaní, projektovaní a realizácii svojej činnosti a prostredníctvom toho riadenie výchovno – vzdelávacieho procesu, uvádzanie detí do širších súvislostí reálneho života okolia a vnášať ho do diania triedy;
- Poradenské a konzultatívne kompetencie – kompetencie vo vzťahu k žiakom ale najmä rodičom ak učiteľ rozpozná zvláštnosti detí v zmysle rôznych smerov ich individuality;
- Plánovacie kompetencie a pre projektovanie stratégií – kompetencie pre výchovno - vzdelávaciu prácu so žiakmi a študentmi, podieľanie sa na tvorbe programov školy, tlmočenie ich verejnosti a obhájiť ich.

Spilková (1996) k vyššie spomenutým kompetenciám priraduje kompetencie diagnostické a intervenčné, ktoré sú zamerané na poznanie osobnosti žiaka a poskytnutie adekvátnej pomoci v problémových situáciách ako aj kompetencie reflexie vlastnej činnosti, v rámci ktorej na základe analýzy vlastnej činnosti učiteľa vyvodzujú dôsledky, inovujú a modifikujú svoju prácu.

Všetky spomenuté vlastnosti, schopnosti a kompetencie učiteľa vytvárajúce osobnosť učiteľa výrazne ovplyvňujú klímu v triede. Ako uvádza Průcha et al. (1998, s. 107) „klíma triedy je sociálno - psychologická premenná, predstavujúca dlhodobjšie sociálno - emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov danej triedy na udalosti v triede (vrátane pedagogického pôsobenia učiteľov).“ Učiteľ na danú klímu triedy nepôsobí iba svojou osobnosťou ale aj pedagogickým pôsobením, prístupom, postojom k žiakom a ich zapájaním do edukačného procesu. Každý učiteľ vytvára v danej triede v interakcii so žiakmi špecifickú klímu, pričom najdôležitejšie je, aby vytváral a udržiaval pozitívnu, suportívnu klímu triedy, ktorú by mal podporovať v želateľnom smere vzdelávacom aj výchovnom. Priaznivá klíma triedy ako píše Cangelosi (In Oravcová, 2004) je taká, ktorá „povzbudzuje žiakov k spolupráci a aktívnej participácii na vyučovaní, budovanú vytvorením podnikateľskej atmosféry, kvalitnou prípravou a vysokou organizovanosťou, skracovaním prechodových časov v rámci vykonávaných činností žiakov.“ Dobrá klíma sa v ponímaní Kubaliakovej (In Hanuliaková, 2010) odvíja od vzájomnej dôvery, zmyslu pre komunitu, zapojenia do procesu rozhodovania, opovzbudenie od spolužiakov a učiteľa, dôveryhodnosti učiteľa, možnosti zapojiť sa do hodnotenia ako aj slušnosti a spravodlivosti v účasti na triednom živote. Učelia sú si vedomí svojho vplyvu na klímu triedy a preto sa usilujú navodiť medzi žiakmi vzájomnú dôveru, ústretovosť a férovosť, pričom sa táto tendencia stáva dominantnou zložkou stratégie ich výučby.

Uvedené schopnosti, vlastnosti a kompetencie učiteľa nie sú zárukou vytvorenia optimálnej klímy triedy. Každá trieda sa vyznačuje osobitým charakterom, ktorý utvárajú samotní žiaci prostredníctvom ich správania a špecifických zvláštností. Tým sa jednotlivé školské triedy stávajú jedinečným, neopakovateľným prostredím, v ktorom žiaci prekonávajú úskalia výchovno – vzdelávacieho procesu. Nezastupiteľnú úlohu má učiteľ, ktorý spravuje vzájomné vzťahy medzi žiakmi, odborne plní svoju pedagogickú činnosť a tým koriguje aktuálnu klímu v triede.

## **Záver**

V škole, v školských triedach a rôznych ďalších priestoroch s edukačnými funkciami dochádza k vzájomnej interakcii a komunikácii učiteľa so žiakmi. Na základe tejto interakcie sa v triede vytvára klíma, ktorá je špecifická pre danú triedu a je vytváraná učiteľom a žiakmi. Najdôležitejšiu úlohu pri jej utváraní zohráva práve učiteľ - jeho osobnosť, pedagogické pôsobenie, prístup, postoje a vzťah k žiakom, pričom sa hlavný dôraz kladie na utváranie a udržiavanie pozitívnej, suportívnej klímy v triede. Učiteľ ako pedagogický pracovník pripravuje, organizuje a riadi výchovno – vzdelávací proces. Jednou z podmienok, aby tento proces prebehol kompaktno a bez komplikácií, je vytvorenie vhodného pracovného prostredia označované ako klíma triedy.

## **Zoznam bibliografických odkazov:**

- DRAPELA, V. J. 2004. Přehled teorií osobnosti. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7187-663.
- FULKOVÁ, E. 2010. Prehľad pedagogiky. Kľúčové oblasti. Bratislava: UK, 2010. 84 s. ISBN 978-80-223-2657-5.
- HANULIAKOVÁ, J. 2010. Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi. Bratislava : IRIS, 2010. 102 s. ISBN 978-80-89256-51-8.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. Psychologický slovník. Praha : Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- KAČÁNI, V et al. 1999. Základy učiteľskej psychológie. Bratislava : SPN, 1999. ISBN 80-08-02830-0.
- KASÁČOVÁ, B. 2004. Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe. Prešov: Metodicko – pedagogické centrum v Prešove. [online] Dostupné na <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPED200502.pdf> (cit. 26. 10. 2011)
- KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ B. 2007. Európske trendy a slovenský prístup k tvorbe učiteľských kompetencií a spôsobilostí ako východisko k profesijným štandardom. In Pedagogické rozhľady, 2007, roč. 16, č. 3, s. 1 – 6, ISSN 1335-0404. [online] Dostupné na: <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr3-2007.pdf> (cit. 26. 10. 2011)

MANNIOVÁ, J. 2008. Učiteľ v procese výchovy a vzťahov. Bratislava : AXIMA, 2008. 198 s. ISBN 978-80-969178-5-3.

NÁKONEČNÝ, M. 1997. Psychologie osobnosti. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-20000-6281.

ORAVCOVÁ, J. 2004. Sociálna psychológia. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2004. 314 s. ISBN. 80-8055-980-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998. Pedagogický slovník. 2. vyd. Praha : Portál, 1998. 336 s. ISBN 80-7178-252-1.

SPIPKOVÁ, V 1996. Východiská vzdelávania učitelů primárních škol. In Pedagogika, 1996, roč. 46, č. 2, s. 15 – 146.

ŠUŤÁKOVÁ, V. et al. 2006. Kompetencie riaditeľa školy. Prešov : PU, 2006. 199 s. ISBN 80-8068-521-5.

ŠVEC, Š. 2002. Základné pojmy v pedagogike a andragogike. 2. vyd. Bratislava : Iris, 320 s. ISBN 80-89018-31-0.

**Mgr. Martina Chytilová**

**Univerzita Komenského v Bratislave**

**Pedagogická fakulta**

**Ústav pedagogických štúdií**

**Račianska 59**

**813 34 Bratislava**

dchytilova@fedu.uniba.sk

## EFEKTÍVNA VERSUS NEEFEKTÍVNA KOMUNIKÁCA UČITEĽA CUDZIEHO JAZYKA V RÁMCI VÝUKY METÓDOU NARATÍVNEHO FORMÁTU

**Zlatica Jursová Zacharová**

**Abstrakt:** Príspevok teoreticky načiera do definícií a výskumov efektívneho učiteľa a následne sa venuje opisu výskumu prof. Taeschner. Výskum Taeschner je zameraný na zistenie efektivity výuky cudzieho jazyka. Pri testovaní ňou navrhnutej metódy sa zistilo, že dôležitejšie ako samotná metóda je schopnosť učiteľky vytvoriť vhodnú atmosféru. Výskum, ktorý popisujeme sa zamerá na odhalenie, ktoré verbálne a neverbálne prejavy učiteľa vedú k pozitívnym prejavom pre výuku cudzieho jazyka a ktoré naopak spôsobujú u žiakov nesústredenosť a problémy dieťaťa vnímať učivo.

**Kľúčové slová:** efektívny učiteľ, verbálne a neverbálne prejavy učiteľa, naratívny formát, očný kontakt, komunikácia

**Abstract:** This paper theoretically explore the definitions and research of effective teacher and then attend to a description of research of prof. Taeschner. Taeschner research is focused on finding effectiveness of foreign language teaching and by testing of method proposed by her it found that more important than the method itself is the ability of a teacher to create appropriate atmosphere. Therefore, one of the partial studies focused on the discovery, which verbal and nonverbal expressions of the teacher lead to a positive manifestations for teaching foreign language and which in turn causes distractibility and challenges the child to perceive curriculum.

**Keywords:** effective teacher, verbal and nonverbal expressions of teacher, narrative format, eye contact, communication

## Úvod

V pedagogickej praxi je vo výuke detí mladšieho školského veku uznávaný názor, že nie metóda a materiály, ale predovšetkým osobnosť a prístup učiteľa sú determinujúcim faktorom úspešnosti študenta. Táto premisa jednoznačne platí pri výuke cudzích jazykov. Zároveň si uvedomujeme, že čím viac učiteľ pôsobí výchovno-vzdelávacím procesom na mladšie deti, tým je dôležitejšie aby mal rozvinuté schopnosti pracovať s deťmi (komunikovať s nimi a viesť ich) pričom odborné poznatky predmetu sa dostávajú na druhú pozíciu (Fontana, 2010).

Aby učiteľ, predovšetkým učiteľ cudzieho jazyka, mal úspešných žiakov, je potrebné aby si zo žiakmi vytvoril pozitívny vzťah a aby bol schopný s nimi dostatočne dobre komunikovať (Taeschner, 2005). Fontána (2010, s. 277 – 280) píše o dyadickej interakcii učiteľa a žiaka, pričom túto považuje Taeschner za jednu z najdôležitejších a stavia si otázku ako vytvoriť možnosť, aby učiteľ bol schopný nie len interagovať s jedným žiakom ale s celou triedou (2005). Jeden z parciálnych výskumov prof. Taeschner v rámci projektu naratívny formát analyzuje mikrosprávanie učiteľa v rámci interakcie so žiakmi. Nakoľko ide o výskum na slovensku neznámy, budeme sa mu podrobne venovať v našom príspevku.

## Efektívny učiteľ – krátka charakteristika

Efektivitu učiteľa definuje Petlák (2000, in Ištvan, 2011) nasledovne: „*v čo najkratšom čase, s najmenšou námahou učiteľa i žiakov dosiahnuť čo najlepšie výchovno-vzdelávacie výsledky*“. V literatúre sa stretneme s množstvom charakteristík efektívneho učiteľa (Ištvan, 2011, Clark, Walsh 2002), ktoré sa opierajú o jeho odborné znalosti, pedagogické skúsenosti, schopnosť pracovať so skupinou a zrelú osobnosť učiteľa. Ďalšie výskumy upozorňujú na dôležitosť efektívneho vedenia a organizácie správania triedy (Oliver, Reschly, 2007), ako kruciálneho faktora pre pozitívnu edukáciu.

Na základe Posudzovacej stupnice vlastností učiteľa Ryans (1960, in Fontana, 2010) zistil, „*že úspešný učiteľ je vrelý, chápaný, priateľský, zodpovedný, sústavný, vynaliezavý a nadšený*“ (Fontana, 2011, s. 364). Podľa Bennettona (1976, in Fontana 2010) úspešní učitelia

sa „*dôkladnejšie pripravujú na hodiny, trávajú viac času mimoškolskými činnosťami prejavujú väčší záujem o jednotlivých žiakov*“ ako ich menej úspešní kolegovia. Zároveň upozorňuje Fontana (2011) na dôležitosť osobnosti učiteľa jeho citovú stabilitu, postoje ako aj štýl učenia.

Malikov (2005-2006) vo svojej štúdiu skúmajúcej vnímanie učiteľa žiakmi zistil, že najviac pozitívnych spomienok majú študenti (N=361) na učiteľov náuky o spoločnosti (sociálne štúdie) (89x) a angličtiny (materinského jazyka) (89x), na treťom mieste sa umiestnili učitelia matematiky (55x) a na štvrtom mieste boli učitelia cudzieho jazyka (33x). Malikova tiež zaujímalo aké charakteristiky mal obľúbený učiteľ a zistil, že 82 študentov uviedlo ako dôležitú vlastnosť učiteľa: *náročnosť/mal pomerne vysoké očakávania*. Na druhom mieste sa umiestnila charakteristika: *zmysel pre humor* (59) a na treťom mieste *nadšenie* (56). Následné charakteristiky sa vyskytli menej ako 39x: *kreatívny, starostlivý, vedel dobre vysvetliť učebnú látku*.

Všetky uvedené štúdie sa koncentrujú na vonkajší opis vlastností učiteľa a na celostný pohľad na jeho správanie. Novým učiteľom neposkytujú návod ako pracovať so žiakmi (čo robiť), aby dosiahli efektívne výsledky, skôr ich zahlcujú informáciami, akí by mali byť. V naše práci sa preto pozrieme na výskum, prinášajúci konkrétne informácie o rozdieloch verbálneho a neverbálneho správania sa učiteľa počas výuky pri dvoch skupinách učiteľov: efektívneho a neefektívneho učiteľa.

### **Inšpirácie z výskumu prof. Taeschner pre náš edukačný proces**

V rokoch 1991 – 2004 výskumný tím prof. Taeschner vypracoval metódu pre učiteľov materských a základných škôl k výuke cudzích jazykov. Následne túto metódu verifikovali v Taliansku v spolupráci s ministerstvom školstva. Vybrali 120 učiteľov materských škôl s rôznymi znalosťami cudzích jazykov (30 učiteľov ovládalo výborne anglický jazyk, 60 učiteľov malo priemerné znalosti a 30 učiteľov nemalo žiadne znalosti z anglického jazyka) a zaškolili ich pre výuku anglického jazyka v materskej škole. Vychádzali z hypotézy, že je dôležitejšie v rannom veku vedieť pracovať s deťmi ako dokonale ovládať cudzí jazyk



(Taeschner, T., 2005, s 16). Model výuky nazvali **naratívny formát**. Teoretické princípy metódy sú ukotvené v nasledovných postulátoch:

- **princíp dobrej komunikácie** – medzi učiteľom a žiakmi je nutné mať vytvorený dobrý vzťah prejavujúci sa v dobre komunikácii, spoločnom zdieľaní a očnom kontakte
- **princíp bilingvizmu** – ide o prirodzenú formu osvojenia si cudzieho jazyka
- **princíp naratívneho formátu** – vychádza z teórií J Brunnera, ktorý definoval formát ako každodennú opakujúcu sa (rutinnú) aktivitu medzi opatrovateľom a dieťaťom. Naratívny formát teda predstavuje také zdieľanie príbehov, ktoré sa každodenne opakujú a stávajú sa rituálnymi pre dieťa aj učiteľa
- **princíp lingvistického progresu** – poukazuje, že osvojenie cudzieho jazyka prechádza rovnakými štádiami ako osvojenie materinského jazyka a nemôže ho predchádzať.

Po jednom, dvoch a troch rokoch učenia boli deti pravidelne nahrávané a bola sledovaná efektívnosť výuky u detí vo veku 4, 5 a 6 rokov. Vo všetkých kategóriách dosiahli deti lepšie výsledky ako referenčná vzorka. Zároveň ale Taeschner zistila, že sú celé triedy, ktoré neprospeievajú tak ako by očakávali a sú triedy, ktoré v priemere prospievali oveľa viac ako sa pôvodne očakávalo. Keďže deti sa učili rovnakou metódou, mali k dispozícii rovnaké materiály a ani v ďalších charakteristikách sa nelíšili, predpokladal výskumný tím, že rozdielne výsledky sú spôsobené zrejme odlišným prístupom učiteľky a to aj napriek tomu, že učiteľky boli rovnako zaškolené a monitorované v svojej práci. Základnou otázkou nebolo, či si učiteľky neupravovali metódu podľa svojich individuálnych potrieb, pretože predpokladali, že každý si metódu istým spôsobom individuálne upraví. Otázkou bolo, čo spôsobilo, že jedna učiteľka dosahuje výborné výsledky, pričom iná tieto výsledky pomocou rovnakej metódy nedosahuje. Keďže v naratívnom formáte je dôležitý dobrý komunikačný vzťah, výskumníci predpokladali, že kľúčom k úspechu jednej učiteľky v porovnaní s druhou bude práve správanie učiteľky v komunikačnom vzťahu.

*„Jedným zo základných elementov medziľudských vzťahov je očný kontakt. V dyadických vzťahoch má očný kontakt niekoľko funkcií:*

- ♣ *riadenie pozornosti počúvajúceho na určené miesto, objekt, osobu*

- ♣ *zdieľanie skúseností pomocou recipročného očného kontaktu*
- ♣ *význam pri striedaní replík – ale nie len v rámci konverzácie ale aj počas preslovu v rámci zamerania pohľadu, čo umožňuje krátke výmeny informácií medzi komunikačnými partnermi*, (Taechner, T., 2005, s. 193).

Úlohou očného kontaktu učiteľa počas naratívneho formátu nie je zisťovať porozumenie pojmu, ale udržanie pozornosti triedy na seba.

Ďalším dôležitým skúmaným aspektom bol úsmev. Môžeme predpokladať, že učiteľ, ktorý sa usmieva je uvoľnenejší pre prácu s deťmi ako učiteľ, ktorý sa neusmieva. Očný kontakt a úsmev poskytujú deťom možnosť nazrieť na učiteľa a jeho náladu.

## **Metodológia výskumu**

Aby výskumníci mohli zistiť:

- *„Čo robí učiteľa „magický“ učiteľom? (slovo magický je myslený vo význame zaujímavý pre deti, pútavý, čarovný a v konečnom dôsledku efektívny)*
- *Je možné pozorovať a klasifikovať túto „magickosť“? (tieto schopnosti učiteľa) (Taechner, T., 2005, s. 194) museli sa zamerať na systematické pozorovanie správania sa učiteľa počas výučbovej jednotky. Učiteľov preto nahrávali na video a následne analyzovali ich správanie v mikro kategóriách verbálneho a neverbálneho správania:*
  - ♣ *rozdelenie verbálneho výstupu počas rozprávania príbehu, verbálna pochvala, napomenutie, spev a prestávky trvajúce tri desatiny sekundy a dlhšie*
  - ♣ *pohyby rúk boli kategorizované ako gestikulácia príbehu, gestá napomenutia, gestá chvály, edukačné gestá, gestá naliehania, gestá vzťahujúce sa k samotnej učiteľke a nakoniec - žiadne gestá*
  - ♣ *pozícia tela bola klasifikovaná ako rovná, naklonená k deťom, krčiaci/kľáčiaca, a zároveň bolo zaznamenávané, ak bola učiteľka príliš blízko k deťom*
  - ♣ *pohľad učiteľky bol zameraný na deti, na imaginárny element, objekt v triede, alebo mala individuálny očný kontakt s dieťaťom, prípadne mala zatvorené oči*
  - ♣ *nakoniec, zachytávala sa prezencia úsmevu alebo jeho absencia* (Taeschner, T., 2005,

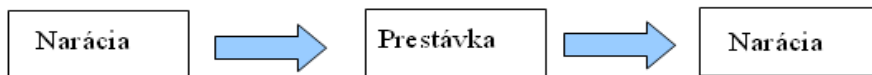
s. 194 a 195).

Nahrávanie, pozorovanie a vyhodnocovanie sa robilo pomocou programu „Observer Video Pro“ a jednotlivé typy správania boli zaznamenávané v sekundách. Analyzované boli 30 minútové videá.

### Výsledky pozorovania

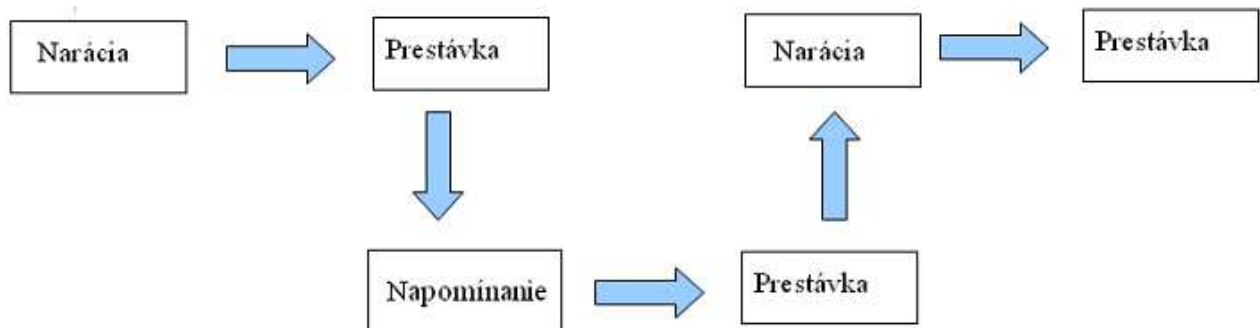
#### Analýza verbálneho správania

Výskumný tím zistil, že nemagická učiteľka rovnakým množstvom slov prerozpráva príbeh ako magická učiteľka (čo je pochopiteľné, nakoľko ide o rovnaký príbeh s rovnakým počtom slov). Nemagická učiteľka použila ale oveľa viac napomínania ako magická učiteľka. Zároveň častejšie pauzovala reč. Kým ale magická učiteľka urobila pauzu v rozprávaní príbehu a následne sa po pauze opäť vrátila k príbehu, nemagická učiteľka po pauze použila usmernenie/napomínanie detí, potom vytvorila ďalšiu pauzu a až po tej sa vrátila k príbehu.

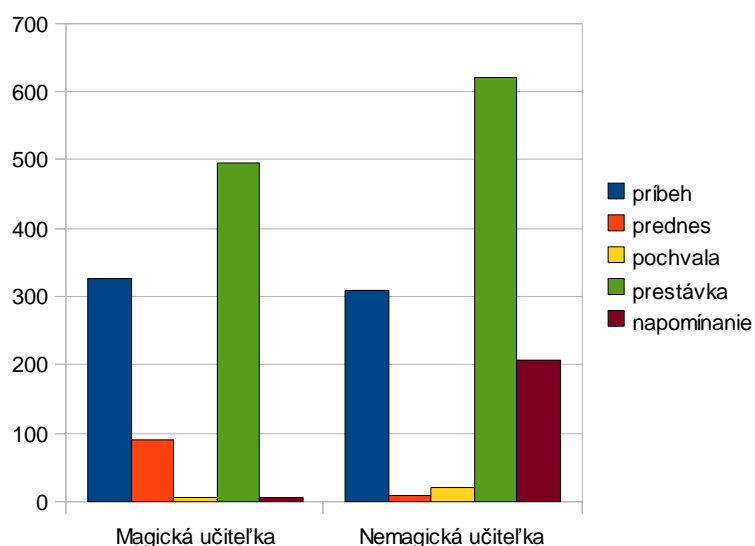


Typická sekvencia verbálneho správania u magickej učiteľky (Taeschner, T., 2005, s. 197):

Typická sekvencia verbálneho správania u nemagickej učiteľky (Taeschner, T., 2005, s. 197):



**Graf č. 1 Porovnanie verbálnych kategórií**



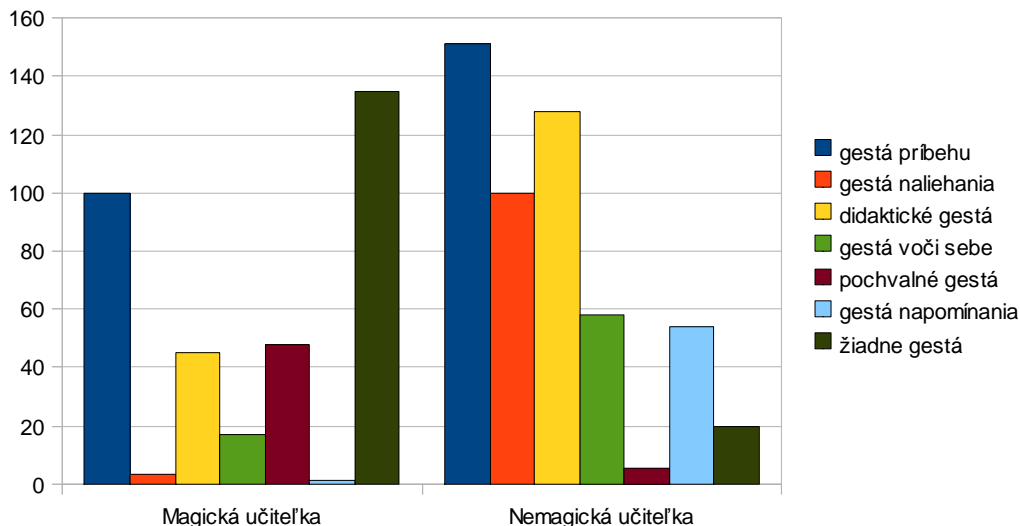
Prvý rozdiel, ktorý spozoroval výskumný tím prof. Taeschner: „nemagická učiteľka prerušuje rozprávanie príbehu pravidelne, upozorňuje deti a zároveň rýchlo preskakuje medzi verbálnymi kategóriami a častými prestávkami v reči. Magická učiteľka narozdiel od toho ostáva v príbehu, udržiujúc pomalý tok rozprávania príbehu“ (Taeschner, T., 2005, s. 197).

### **Analýza gestikulácie počas rozprávania príbehu**

Počas 30 minútového nahrávania porovnávala prof. Taeschner rôzne typy gestikulácie učiteliek v rámci rozprávania príbehu a zistila, že magická učiteľka celkovo gestikuluje menej ako nemagická učiteľka. Nemagická učiteľka používa množstvo didaktických gest, ako aj gest vzťahujúcich sa na seba (úprava šiat, vlasov...) a v neposlednom rade často pomocou gest upozorňuje deti, aby boli pozorné a spolupracovali. Magická učiteľka naproti tomu využíva gestá rozprávania príbehu k upútaniu pozornosti na príbeh a na porozumenie príbehu a často nesprevádza svoj verbálny prednes gestami (kategória žiadne gestá).

Pokiaľ teda magická učiteľka je koherentná v poskytovaní informácií o príbehu pomocou gestikulácie deťom, nemagická učiteľka často prerušuje rozprávanie príbehu, používaním nadmerného počtu gest rozptyľuje deti od príbehu a upúta ich pozornosť na nevhodné správanie ich kamarátov v triede.

**Graf č. 2. Porovnanie používaných gest počas 30 minút rozprávania príbehu**

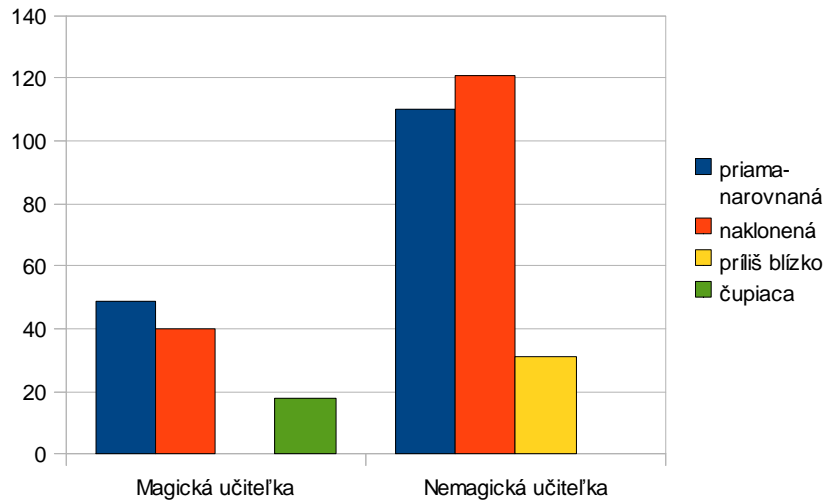


Druhý zásadný rozdiel medzi nemagickou a magickou učiteľkou: „*nemagická učiteľka presycuje deti informáciami podávanými pomocou gest, ktoré sú často kontradiktórne a nekonzistentné s rozprávaním príbehu, kým magická učiteľka poskytuje koherentné a konzistentné informácie s príbehom*“ (Taeschner, T., 2005, s. 202).

### **Analýza pozície tela a rozprávania príbehu**

Výsledky ukázali, že nemagická učiteľka je často príliš blízko k žiakom a učí ponad nich. Magická učiteľka sa radšej prikrčí, keď je príliš blízko pri dieťati. Magická učiteľka menej často mení pozíciu svojho tela, inak povedané „*magická učiteľka je v pokoji, kým nemagická učiteľka je neustále v pohybe a zdá sa byť rozrušená*“ (Taeschner, T., 2005. s. 202).

Graf č. 3 - Porovnanie postavenia



Tretí zásadný rozdiel medzi učiteľkami charakterizuje Taeschner takto: „prvá je pokojná a vo vzpriamenom postoji, druhá je rozrušená a často pristupuje k deťom, skláňa sa nad nimi. Toto je správanie učiteľa, ktorý chce mať kontinuálne kontrolu nad deťmi.“ (Taeschner, T., 2005, s. 202)

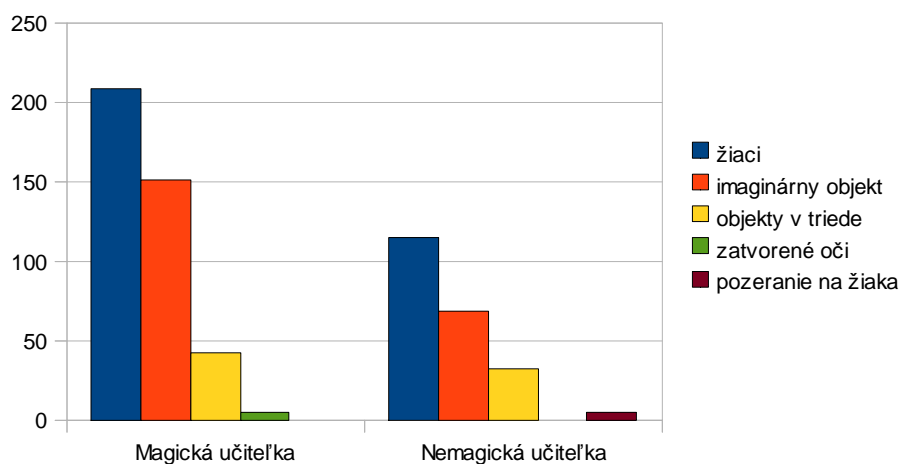
### Analýza príbehu a smeru pohľadu

Pri tejto analýze sa brali do úvahy nasledovné záležitosti – smer pohľadu a tiež ako dlho sa učiteľka díva na jeden objekt/žiaka. Tím okolo profesorky Teaschner zistil, že obe učiteľky sledujú ako žiakov, tak aj imaginárny obraz. Magická učiteľka si ale dovoľí občas zatvoriť oči, kým nemagická učiteľka skôr má tendenciu dívať sa dlhšie individuálne na žiaka. Magická učiteľka rozdeľuje svoj pohľad na žiakov a imaginárny objekt v pomere 4:3, kým nemagická učiteľka v pomere 2:1. Magická učiteľka zároveň častejšie strieda pohľad medzi žiakmi a imaginárnym objektom ako nemagická učiteľka. Keď sa výskumníci zamerali na sledovanie samotného rozprávania príbehu (nie na celú hodinu) zistili, že pomer striedania pohľadu medzi žiakov a imaginárny objekt sa definitívne odlišuje. Magická učiteľka dosiahla pomer 2:1, kým nemagická 6:1. Znamená to, že magická učiteľka sa snaží rozdeľovať

zameranie svojho pohľadu na žiakov a imaginárny objekt, kým nemagická učiteľka oveľa viac sleduje žiakov ako objekt, ktorý sa im snaží pomocou gest prestaviť.

Pri sledovaní dĺžky zamerania pohľadu sa zistilo, že magická učiteľka sa koncentruje na imaginárny objekt a potom presunie zrak na žiakov, aby zistila, či jej porozumeli a následne sa vráti pohľadom k imaginárnemu objektu. Nemagická učiteľka na dlhú dobu zameria svoj pohľad na žiakov a následne sa veľmi rýchlo pozrie na imaginárny predmet.

**Graf č. 4 - Porovnanie zamerania pohľadu**

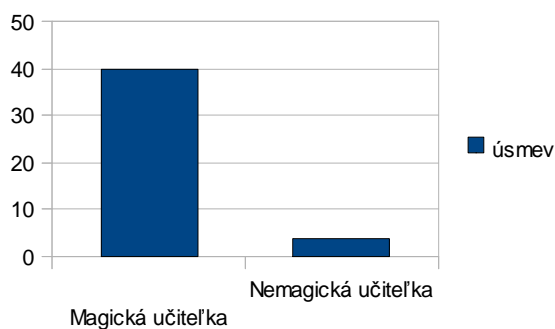


Štvrtý rozdiel: *“magická učiteľka kontinuálne alternuje pohľadom medzi imaginárnym elementom a žiakmi počas rozprávania a tak konštantne udržuje pozornosť detí na príbehu. Alternácia pohľadu má efekt zdieľania, čo znamená, že magická učiteľka je viac prítomná ako nemagická učiteľka“* (Taeschner, T. 2005. s. 207). Nemagická učiteľka zameriava pohľad takmer výlučne na deti, snaží sa ich ním kontrolovať a zdá sa akoby imaginárne elementy, o ktorých deťom hovorí ani neexistovali. Nevie vytvoriť magické (rozprávkové) prostredie a deti nie sú vtiahnuté do príbehu (Taeschner, Matteo, neuvedené)

### **Analýza príbehu a úsmevu učiteľky**

Na základe analýz bolo jednoznačne preukázané, že magická učiteľka sa častejšie usmieva ako nemagická učiteľka.

Graf č. 5 Prítomnosť úsmevu



## Záver

Vo výskume prof. Taeschner boli dostatočne úspešné aj učiteľky, ktoré sa anglický jazyk učili spolu s deťmi v rovnakom čase. Napriek ich nedostatočným znalostiam, zlej výslovnosti a nutnosti predstierať na 30 minút, že hovoria len anglickým jazykom, ich žiaci dosiahli rovnako dobré výsledky ako žiaci učiteliek, ktoré anglický jazyk ovládali. Základným determinantom pri výuke malých detí do 6 rokov sa ukázal prístup učiteľky a jej neverbálne správanie prejavujúce sa v schopnosti komunikovať, zameraním jej pohľadu a sprievodné gestá, ktoré vysvetľovali predmet, prezentovaný v cudzom jazyku deťom (Matteo, 2001). Neverbálna komunikácia má ale dominantné postavenie v porozumení zdieľaného obsahu nie len pri deťoch, ale aj pri dospelých. Môžeme teda smelo povedať, že závery, ktoré výskumný tím profesorky Taeschner urobil pre metódu naratívneho formátu (často opakovaného a dramatizovaného príbehu) prednášaného v cudzom jazyku, platia aj pre iné predmety, iné vekové skupiny žiakov a rôzne lokality v rámci Európskej únie. Projekt naratívneho formátu a výskumy s ním spojené nemajú len lokálny charakter, ale sú overované v niekoľkých európskych štátoch: Francúzsko, Nemecko, Veľká Británia, Španielsko, Švédsko, Bulharsko, Rumunsko a v poslednom čase sa medzi tieto krajiny môže zaradiť aj Slovensko, ktoré spolupracuje v ďalšej fáze medzinárodného výskumného projektu a overuje výsledky výskumov aj v rámci dizertačnej práce autorky tohto článku.

Môžeme zovšeobecniť a povedať, že učiteľ, ktorý má dostatočne dobré schopnosti komunikovať so žiakmi (máme na mysli aj používanie prozodických vlastností reči, dobré pauzovanie, dramatickosť nie len v hlasovom ale aj v mimickom prejave a dobrý očný



kontakt) vie sa priblížiť vo výklade na úroveň svojich žiakov majú veľkú šancu na úspech a dobré výsledky svojich žiakov. Tým neznižujeme laťku pre úroveň ovládania predmetu učiteľom, nakoľko len v prípade ak učiteľ dostatočne dobre ovláda svoj odborný predmet, môže mať pred žiakmi prejav „magického“ učiteľa.

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

CLARK J.C., WALSH J. *Elements of a Model of Effective Teachers*. AARE Conference.

Verzia on line ISSN 1324-9339. Dostupné online: <http://www.aare.edu.au/02pap/wal02220.htm>

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 3. Praha: Portál. 2010. s. 383. ISBN 978-80-7367-725-1.

IŠTVAN, I. „Dobrý učiteľ“. *Tajomstvo úspechu*. Medzinárodná konferencia doktorandov.

Prešov. 2011. s. 9. Dostupné on-line:

<http://konferenciapresov2011.weebly.com/13/post/2011/06/itvan-imrich-dobr-uite-tajomstvo-jeho-spechu.html>

MALLKOW, M. *Effective teacher study*. National forum of teacher education Journal-

Electronic, vol. 16. č. 3E. 2005-2006. Dostupné on line:

<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Malikow,%20Max%20Effective%20teacher%20Study.pdf>

MATTEO, G. *L'insegnante magica*. In: Scuola Dell'Infanzia. n. 19. str. 53 – 54. 2001.

TAESCHNER, T. *Imparare insieme*. In: Scuola Dell'Infanzia. n. 19. str. 51 – 52. 2001.

TAESCHNER, T., Matteo, G. *Lo sguardo magnetico dell'insegnante magica*. Dostupné online:[http://www.hocus-lotus.edu/public/files/44078\\_Taeschner\\_Di\\_Matteo.pdf](http://www.hocus-lotus.edu/public/files/44078_Taeschner_Di_Matteo.pdf) (rok neuvedený)

TAESCHNER, T. 2005. *The Magic Teacher. Learning a foreign language at nursery school – results from the project*. Vyd. 1. London: CILT. s. 216. 2005. ISBN: 1 90423 46 0.

Grafy a obrázky boli prebrané a spracované podľa: Taeschner, T. 2005. *The magic teacher*. s. 196-208.

~ Aktuálne otázky pedagogiky ~

**Mgr. Zlatica Jursová Zacharová**

**Pedagogická Fakulta UK, Katedra anglického jazyka a literatúry**

**Šoltéssová 4, Bratislava, 813 34**

**0903 373 945**

**zlatica\_zacharova@astiret.com**

## **PROBLÉMY TÉORIE A VÝSKUMU AKTIVIZUJÚCICH VYUČOVACÍCH METÓD**

**Katarína Kánová**

**Abstrakt:** V tomto článku sa zaoberáme tematikou aktivizujúcich vyučovacích metód a ich využitím vo vyučovacom procese. Diskutujeme o problémoch spojených s teóriou a výskumom v oblasti tejto tematiky a snažíme sa poukázať na to, že táto oblasť je málo preskúmaná. Poukazujeme na potrebu rozšírenia vedeckých poznatkov o používaní aktivizujúcich vyučovacích metód, ich vlastnostiach a efektívite ich použitia vo vyučovaní a učení sa žiakov.

**Kľúčové slová:** vyučovacia metóda, aktivita, aktivizácia, aktivizujúce vyučovacie metódy, problematika výskumu aktivizujúcich vyučovacích metód

**Abstract:** In this article we focus on topic of activating teaching methods and their use in the education process. We are discussing problems related to theory and research on this area and try to point out that this area is little explored. We pay our attention to the need for expansion of scientific knowledge on the use activating teaching methods, their properties and efficiency of their use in education and learning of students.

**Key words:** teaching method, activity, activation, activating teaching methods, research of activating teaching methods

Školská reforma, vo forme nového Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, priniesla mnoho zmien. Tie môžeme vidieť už vo formulovaných cieľoch výchovy a vzdelávania, ktoré poukazujú na potrebu umožniť dieťaťu alebo žiakovi nadobudnúť kompetencie a to najmä v oblasti komunikačných schopností, ústnych a písomných spôsobilostí ako aj kompetencie k celoživotnému učeniu či sociálne a občianske kompetencie, podnikateľské schopnosti a kultúrne kompetencie. Ďalšie ciele, ktoré vymedzuje školský zákon sú zamerané na to, aby

sa žiaci naučili správne identifikovať, analyzovať problémy, navrhovať ich riešenia a vedieť ich vyriešiť. Ďalej majú rozvíjať aktuálne poznatky a pracovať s nimi na praktických cvičeniach v oblastiach súvisiacich s nadväzujúcim vzdelávaním, posilňovať úctu k hodnotám, pripraviť sa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti, naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť a celoživotne sa vzdelávať. Žiaci by sa mali pomocou výchovy a vzdelávania naučiť pracovať v skupine a preberať na seba zodpovednosť, naučiť sa kontrolovať a regulovať svoje správanie, starať sa a chrániť svoje zdravie a rešpektovať všeľudské etické hodnoty.

Nároky týchto výchovno-vzdelávacích cieľov sú vysoké, čomu sa musí prispôbiť aj samotný vyučovací proces. Na to, aby mohli žiaci tieto kompetencie nadobudnúť a vytýčené ciele výchovy a vzdelávania mohli byť naplnené, je potrebné, aby žiaci boli aktívnou súčasťou vyučovacieho procesu. Vyučovanie je dynamický proces, v ktorom nastáva interakcia medzi učiteľom a žiakmi. E. Petlák (2004) vyučovací proces definuje ako plánovité, cieľavedomé a zámerné pôsobenie subjektu vyučovania na objekt vzdelávania a výchovy, aby bol systematicky vzdelávaný a vychovávaný. Objekt vzdelávania a výchovy je zároveň subjektom vyučovacieho procesu, v ktorom si okrem osvojovania nových vedomostí, spôsobilostí, vytvárania zručností a návykov rozvíja aj poznávacie procesy, formuje svoju osobnosť a súčasne spätne vplýva na činnosť učiteľa. Ako uvádza E. Fulková (2008) vyučovací proces ovplyvňuje celý rad činiteľov, ktoré navzájom súvisia a podmieňujú sa. Poukazuje na to, že súčasná didaktika zdôrazňuje skúmanie a rešpektovanie všetkých činiteľov v jednote. Jedným z nich sú aj vyučovacie metódy, na ktoré žiak spätne reaguje.

Pohľady na vyučovacie metódy a ich rozdelenia sú rôzne. Pojem metóda pochádza z gréckeho slova *methodos*, čo znamená cesta, postup. Podľa J. Maňáka (1997) je metóda cestou k cieľu a je rozhodujúcim prostriedkom k dosahovaniu cieľov v každej uvedomelej činnosti. E. Fulková (2003, s. 37) z hľadiska didaktiky uvádza, že metóda je „špecifickým didaktickým zásahom, postupom, ktorým môžeme meniť osobnosť v zmysle cieľov výchovy a vzdelávania.“ Vyučovaciu metódu E. Stračár (1977) chápe ako zámerné usporiadanie obsahu vyučovania, činnosti učiteľa a žiaka, ktoré sú zacielené na dosiahnutie vzdelávacích a výchovných cieľov, pričom sa berie ohľad na súlad so zásadami organizácie vyučovania. J. Skalková (2007) pod pojmom vyučovacia metóda chápe spôsob zámerného usporiadania

činností učiteľa a žiakov, ktoré smerujú k stanoveným cieľom. Ďalšie vymedzenie vyučovacej metódy ponúka L. Mojžíšek (1988), ktorý uvádza, že ide o špecificky didaktickú aktivitu subjektu a objektu vyučovacieho procesu, ktorá by mala rozvíjať vzdelanostný profil žiaka. Mala by pôsobiť výchovne a plniť výchovné i vyučovacie princípy. Takáto vyučovacia metóda upravuje obsah, usmerňuje aktivitu objektu a subjektu, upravuje postupy a techniky, zdroje poznania a zaisťuje kontrolu vedomostí, zručností a postojov. E. Fulková (2003) zdôrazňuje, že pomocou vyučovacích metód sa stáva učiteľ realizátorom úloh, ktoré by malo vyučovanie plniť. Ich zásahom upravuje osobnosť žiakov, mení úroveň zručností a návykov, vedomostnú úroveň, ich celkový osobnostný profil, správanie a myslenie.

Aj keď existuje množstvo definícií vyučovacích metód, časť majú všetky spoločné, je to postup smerujúci k naplneniu výchovno-vzdelávacích cieľov. Ak hovoríme o cieľoch, ktoré sme spomínali na začiatku je potrebné, aby učiteľ pracoval a vyberal také vyučovacie metódy, ktoré vedú žiakov k samostatnosti, rozvíjajú ich tvorivosť, vzájomnú spoluprácu, prejavia v žiakoch záujem o učivo a vybudujú vzťah k ich celoživotnému vzdelávaniu.

Klasifikácia vyučovacích metód je rôznorodá. Medzi odborníkmi je veľmi často používaná klasifikácia vyučovacích metód z hľadiska prameňa poznávania, aktivity a samostatnosti žiakov, myšlienkových operácií, fáz vyučovacieho procesu a aktivizácie žiakov.

Z dôvodu kladenia čoraz väčšieho dôrazu na žiakovu aktivitu v jednotlivých vyučovacích hodinách sú učitelia stále viac nútení používať práve aktivizujúce vyučovacie metódy. Ako zdôrazňuje E. Fulková (2001) v dôsledku prenikania humanistických tendencií do súčasného školstva je nevyhnutné, aby sa postupne upustilo od spôsobov vyučovania vedúcich k netvorivému reprodukovaniu a pamäťovému učeniu študentov v prospech koncepcií výchovy metódami tvorivého činnorodého učenia sa. Aj z tohto dôvodu sa stále viac v oblasti vzdelávania skloňuje pojem aktivizujúce vyučovacie metódy. Ich používanie sa stáva trendom a novodobou požiadavkou vo výučbe. R. Tóthová (2006) medzi aktivizujúce vyučovacie metódy zaraďuje diskusné metódy, kooperatívne vyučovanie, prípadové metódy, hranie rolí, simulačné metódy, projektové metódy, metódu objavovania a riadeného objavovania, výskumné metódy a didaktické hry.

Ale čo sú vlastne aktivizujúce vyučovacie metódy? Vzhľadom k našim súčasným znalostiam v oblasti výskumu vyučovacích metód nebol doposiaľ pojem aktivizujúca metóda presne definovaný a táto problematika nebola dostatočne preskúmaná. Myslíme si, že realizácia takýchto výskumov je z dôvodu mnohých vystupujúcich problémov s touto témou náročná. Už len zdefinovanie aktivizujúcej vyučovacej metódy je veľmi ťažké, pretože samotný pojem aktivita je príliš obsiahly.

Ako uvádza G.I Ščukina (1979, In M. Zelina, 2002) aktivita je prejavenie životných síl človeka. Považujeme ju za prostriedok i cieľ rozvoja osobnosti. Aktivita vo výchovno-vzdelávacom procese je také prejavenie životných síl človeka, ktoré je v intenciách cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu. Z pedagogického hľadiska poníma aktivitu aj J. Skalková (1971, s. 135), ktorá konštatuje, že „didaktické riešenie problémov aktivity žiakov sa vzťahuje predovšetkým na podmienky, na ktorých závisia zmeny intenzity i zamerania činnosti žiakov pri vyučovaní. Je to otázka, ako zasahovať do dynamiky činnosti žiaka, poprípade do jeho zamerania, aby sa jej intenzita optimálne zvyšovala a udržiavala na tejto zvýšenej úrovni.“ Pojem aktivita je zakotvený aj v Pedagogickej encyklopédii Slovenska (1984), v ktorej je definovaná ako veľmi dôležitá črta jednotlivca i kolektívu, ktorá spočíva v schopnosti zámerne, cieľavedome meniť okolitú spoločenskú skutočnosť aj samého seba. Pod pojmom aktivita sa v pedagogike rozumie snaha, vôľa i schopnosť vychovávaného spoluzúčastňovať sa na pedagogickom procese, so zámerným úsilím a snahou dosiahnuť čo možno maximálny rozvoj psychických a fyzických síl alebo schopností. Aktivizácia potom znamená povzbudenie, usmerňovanie aktivity žiakov a študentov vo výchovno-vzdelávacej práci v intenciách cieľov školy a spoločnosti. (M. Zelina, 2002)

Autori zaoberajúci sa touto tematikou poukazujú na výhody a isté vlastnosti aktivizujúcich metód. Podľa J. Maňáka (1997, s. 42) „aktivizujúce metódy podnecujú vo veľkej miere záujem o učenie, podporujú u žiakov intenzívne prežívanie, myslenie a jednanie. Tým tieto metódy zaisťujú predpoklady uvedomelého učenia, podporujú samostatnosť, flexibilitu a kreativitu myslenia.“ E. Petlák (2004) zdôrazňuje, že tieto vyučovacie metódy navodzujú kognitívnu, intelektuálnu aktivitu žiaka a ten si aktívne osvojuje učivo sprostredkované učiteľom. Teda, v tomto zmysle je najdôležitejšie, aby učiteľ bol skutočne usmerňujúcim subjektom a žiak takým subjektom, ktorý si učivo aktívne osvojuje. L. Ďurič a

et al. (1997) vysvetľujú, že ich podstatu tvorí aktívny aj tvorivý prístup všetkých zúčastnených výchovno-vzdelávacieho procesu. Tento prístup rozvíja schopnosti, pomáha osvojovať si sociálne spôsobilosti, umožňuje získavanie nových vedomostí. Vlastnou tvorivou činnosťou žiakov sa posilňuje trvalosť pamäťových stôp a zvyšuje sa motivácia k učeniu. Predostretý problém v podobe modelovej situácie si žiada od žiakov okrem už osvojených skúseností a poznatkov aj nové vedomosti a spôsobilosti, ktoré nadobúdajú v priebehu riešenia predloženého problému učeníom sa z vlastných skúseností. Na základe opísaných vlastností aktivizujúcich metód, môžeme povedať, že sú vhodné na splnenie cieľov výchovy a vzdelávania stanovených v školskom zákone. Vieme, že jednou z hlavných vlastností vyučovacej metódy vo všeobecnosti je napomáhať splnenie výchovno-vzdelávacích cieľov. Ale v čom sú aktivizujúce vyučovacie metódy odlišné? Ako uvádzajú J. Maňák a V. Švec (2003) za prednosti aktivizujúcich metód okrem iného sa považuje prínos k rozvoju osobnosti žiaka so zameraním na jeho myšlienkovú a charakterovú samostatnosť, zodpovednosť i tvorivosť. Zdôrazňuje, že aktivizujúce metódy vo zvýšenej miere umožňujú poskytovať žiakom niečo viac ako odborné informácie, že počítajú so záujmom žiakov, vychádzajú v ústrety individuálnym učebným štýlom jednotlivých žiakov pri rešpektovaní úrovne ich kognitívneho rozvoja. Dávajú žiakom príležitosti sčasti ovplyvňovať konkrétne ciele výučby, využívať možnosti individuálneho učenia či zapájať sa do kooperatívneho učenia a spolupráce.

Význam aktivizujúcich metód spočíva v rozšírení stupňa participácie žiakov na vyučovaní. Záujem a angažovanosť žiakov nie sú dané len zaujímavosťou učiva, zdôrazňovaním jeho významu či prítlačným výkladom, ale mierou spolupráce, možnosti samostatne sa prejavovať, niečím prispieť a môcť zasiahnuť. To sú akty obojstrannej tvorivej činnosti. Aktivizujúce metódy napomáhajú prekonávať aj izolovanosť jednotlivých vyučovacích predmetov, učia žiakov diskutovať, argumentovať, obhajovať svoje názory prichádzať vlastnými nápadmi a rastú ich spôsobilosti vzájomne spolupracovať, čo zahŕňa nielen vecný, racionálny prístup k riešeniu problémov, ale aj schopnosť kriticky prijímať cudzie názory a korigovať svoje vlastné. Aktivizujúce metódy výrazne napomáhajú aj k socializácii správania žiakov (M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, 1988).

Napriek mnohým opísaným vlastnostiam aktivizujúcich metód, môžeme skonštatovať, že tieto vlastnosti neboli doteraz empiricky overené. Samotný výskum aktivizujúcich metód a ich špecifik prináša množstvo problémov. Jedným z nich je fakt, že aktivita ako činnosť žiaka vo vyučovacom procese je ťažko merateľná vzhľadom k tomu, že hovoríme o aktivite, ktorá má smerovať k naplneniu výchovno-vzdelávacích cieľov, čo je hlavnou úlohou vyučovacích metód. Ďalším problémom vo výskume týchto metód je že do vyučovacieho procesu vstupuje množstvo faktorov, ktoré môžu vyvolať u žiaka istý stupeň aktivizácie. Medzi tieto faktory môžeme zaradiť osobnosť učiteľa a jeho predchádzajúce skúsenosti, povahu obsahu učiva, technické zabezpečenie triedy, záujmy žiakov, vyučovací predmet a sociálne a rodinné zázemie žiakov. Každý z týchto faktorov môže do veľkej miery ovplyvniť výskum zameraný na overenie špecifik aktivizujúcich vyučovacích metód.

Ďalší problém, ktorý sa vyskytol pri návrhu výskumu špecifik aktivizujúcich vyučovacích metód bolo oddelenie aktivizujúcich metód od „neaktivizujúcich“. Existuje vôbec kategória neaktivizujúcich metód? Pretože správne použitie vyučovacej metódy môže na žiaka pôsobiť aktivizujúco. Stačí, keď žiakom položíme vhodne otázku, ktorá ho vedie k vyšším kognitívnym procesom a tým ich dokážeme nielen zaktivizovať, ale môžeme ho motivovať k jeho ďalšej činnosti.

Problémovou otázkou vo výskume je, či sa dá predpokladať, že aktivizujúca metóda bude na všetkých žiakov pôsobiť rovnako a tým sa nám vynára pojem aktivizujúci potenciál aktivizujúcich vyučovacích metód. Je možné vo všeobecnosti odmerať mieru aktivizácie vyučovacej metódy? Každý žiak je jedinečný a teda aj vplyv vyučovacích metód na jeho aktivizáciu je rôzny. Môžeme odmerať priemernú mieru aktivizácie žiakov pri použití danej aktivizujúcej metódy. Avšak otázka znie, či bude výsledok takéhoto merania o niečom vypovedať, vzhľadom k tomu, že na každého žiaka môže určitá metóda pôsobiť individuálne a rozdiely takéhoto vplyvu môžu byť veľké.

Aj napriek tomu, že aktivizujúce vyučovacie metódy majú mnoho výhod a sú žiadané v súčasnej pedagogickej praxi, je potrebné rozšíriť teóriu a vedecké poznatky z oblasti používania aktivizujúcich vyučovacích metód a bližšie určiť ich špecifiká. Len lepšie poznanie danej problematiky nám umožní efektívnejšie využívať tieto metódy vo vyučovacom procese a tým naplniť ciele výchovy a vzdelávania. Neustále zvyšujúce sa



nároky žiakov na proces poznávania vyzýva učiteľov nielen k zmene obsahu učiva, ale aj postupu a metodiky ich práce.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

ĎURIČ, L. et al. 1997. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. 463 s. ISBN 80-08-02498-4.

FULKOVÁ, E. 2008. *Všeobecná didaktika I*. Bratislava: Infopress, 2008. 168 s. ISBN 978-85402-90-2.

FULKOVÁ, E. 2003. *Didaktika*. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2003. 145 s. ISBN 80-8069-196-7.

FULKOVÁ, E., POKRIVČÁKOVÁ, S., BALÁŽIOVÁ, J. 2001. *K problematike využívania vyučovacích metód na SPU v Nitre*. In Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Uplatňovanie aktivizujúcich metód a foriem vyučovania vo vysokoškolskom vzdelávaní. FULKOVÁ et al. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2001. s. 85 – 87. ISBN 80-7137-841-0.

MAŇÁK, J. 1997. *Nárys didaktiky*. Brno : Masarykova univerzita, 1997. 104 s. ISBN 80-210-661-2.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MOJŽÍŠEK, L. 1988. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 344 s.

PAVLÍK, O. et al. 1984. *Pedagogická encyklopédia Slovenska A – O*, 1. zväzok edície. Bratislava: Slovenská akadémia vied, 1984. 744 s.

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

SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SKALKOVÁ, J. 1971. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. 192 s.

STRAČÁR, E. 1977. *Systém a metódy riadenia učebného procesu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977. 405 s.

TÓTHOVÁ, R. 2006. Človek, vzdelávanie a vyučovanie. In: HLÁSNÁ, S., HORVÁTHOVÁ, K., MUCHA, M., TÓTHOVÁ, R. 2006. *Úvod do pedagogiky*. Nitra: Enigma, 2006. s. 273. ISBN 80-89132-29-4.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

ZELINA, M. 2002. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002. 78 s. ISBN 80-8041-424-9.

**Mgr. Katarína Kánová**

**Univerzita Komenského v Bratislave**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra pedagogiky**

**Račianska 59**

**813 34 Bratislava**

kanova@fedu.uniba.sk

**Profesijné kompetencie učiteľa/budúceho učiteľa ako jeden z aktuálnych problémov  
pedagogickej teórie a praxe**

**Soňa Kikušová**

**Abstrakt:** Príspevok prezentuje poňatie kompetencií vychádzajúc z postmoderných teoretických koncepcií v súvislosti s profesiou učiteľa/budúceho učiteľa materskej školy a 1.stupňa základnej školy. Prispieva k odbornej diskusii o vymedzení kompetencií a k diskusii o charaktere a druhoch jednotlivých profesijných kompetencií učiteľa materskej a základnej školy.

**Kľúčové slová:** kompetencia, profesia učiteľa materskej školy a základnej školy, profesijné kompetencie učiteľa, charakter profesijných kompetencií učiteľa

**Abstract:** The article presents a concept of competence based on postmodern theoretical concepts in relation to the profession of teacher / prospective teacher of kindergarten and primary school. Contribute to discussions on the definition of professional competence when discussions about the character and types of kindergarten and primary schools teacher professional competencies.

**Key words:** competence, profession of teacher kindergarten and primary school, professional competence of teacher, nature of teacher professional competencies

## **Úvod**

Obsahová reforma školstva a zmeny v školskom systéme prinášajú pre učiteľov na všetkých stupňoch škôl rad rôznych zmien, ktoré vyvolávajú, respektíve môžu vyvolať u učiteľov obavu z ich zvládnutia. Niektorí učitelia reagujú na uvedené ako na výzvu, na zvládnutie ktorej sa ďalej vzdelávajú, iní majú obavy zo zvládnutia (napr. adekvátnej tvorby školského vzdelávacieho programu, či používania inovačných stratégií pri rozvíjaní

jednotlivých komponentov kultúrnej gramotnosti) a prezentujú presvedčenie, že nemajú na realizáciu uvedených zmien odborné kompetencie. Tieto i ďalšie skutočnosti podnietili rad rôznych výskumov súvisiacich s analýzou problematiky kompetencií a viedli k vážnym diskusiám o profesionalite učiteľa/budúceho učiteľa a o profesijných kompetenciách učiteľa so zameraním na ich rozvíjanie prostredníctvom celoživotného vzdelávania. V rámci Slovenska bola menovaná Ministerstvom školstva i expertná komisia, ktorá mala za cieľ, okrem iného, vytvoriť normatívny koncept profesijných štandardov učiteľov rôznych kategórií a kariérnych stupňov tak v pregraduálnom, ako aj postgraduálnom vzdelávaní a práve spomínané profesijné štandardy sú vyjadrené v systéme preukázateľných a nevyhnutných profesijných kompetencií potrebných pre adekvátny výkon profesie učiteľa materskej a základnej školy.

### **Vymedzenie a poňatie pojmu kompetencia**

Základom adekvátneho odborného riešenia problematiky profesijných kompetencií učiteľa predprimárnej a primárnej edukácie je ujasniť si a presne terminologicky vymedziť chápanie kompetencií a následne profesijných kompetencií. I keď sa zdá, že v tejto problematike sú kompetencie už odborne vyjasnené, nie je to celkom tak. V rôznych odborných textoch sa stretávame s terminologickým chaosom, pretože na vysvetlenie poňatia kompetencií autori používajú pojmy vychádzajúce z rôznych teoretických konceptov. Pre súčasné spoločenské poznanie je typický dekonštruktivizmus v zmysle prepojmovávania a rokovania - dohadovania priliehavejších významov na utvárané/pretvárané pojmy. A tak na vysvetlenie aj kompetencií nemožno používať/využívať pojmy utvárané a využívané v minulosti v súvislosti s vysvetlením iných teoretických prístupov (napr. pojem poznatok, vedomosť, zručnosť a iné). Na vysvetlenie súčasného postmoderného chápania je nutné používať tie pojmy, ktoré sú súčasné a nevyvolávajú v čitateľoch iné, neadekvátne asociácie. **Súčasnú postmodernú chápanie kompetencií teda prezentuje pri vysvetľovaní kompetencií princíp spájania znaku, skutočnosti a myslenia (teda využíva možnosti spájania fragmentov) s cieľom vyjadriť kultúrnotvorný pôvod a význam vysvetľovaného**

**pojmu.** Čo znamená, že **na kompetenciu nazerá ako na celok- konceptuálnu mapu prezentujúcu sa v konaní jedinca** a nie ako na časti, ktoré sú pospájané.

V odbornej literatúre nachádzame veľa definícií a vymedzení, ktoré práve kompetenciu vysvetľujú ako štruktúru, ktorá spája izolované prvky- poznatky, vedomosti, zručnosti, postoje v činnosť s vysvetlením, že jedinec si najprv uvedené izolované prvky osvojí (opäť pojem, ktorý neprináleží do pojmotvorného aparátu postmoderných teoretických koncepcií- bližšie pozri: Kostrub, 2008) a následne koná. Takéto poňatie je typické pre behaviorálne vysvetlenie a poňatie z perspektívy systémovej teórie. Ako príklad takýchto vysvetlení uvádzam: vysvetlenie poňatia kompetencií u autora Tureka (2001,s.7): „Kompetencie sú charakteristické prvky jednotlivých činnosti, ktoré sa vyskytujú oveľa častejšie a dôslednejšie pri dosahovaní vynikajúcich výkonov, ako pri dosahovaní priemerných a slabých výkonov v určitej oblasti. Za kompetentného v určitej oblasti sa považuje človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti atď. robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robiť vyžaduje“. Obdobnú charakteristiku prezentuje aj Czékus (2007, s. 29), ktorý tvrdí, že „Kompetencia je súhrn vedomostí, činností, ktoré jedinec vo svojej praxi využíva“.

Takéto interpretácie len minimálne prispeli k porozumeniu komplexnosti kompetencie, pretože v chápaní učenia sa a v chápaní procesov výučby (či už dieťaťa/žiaka, študenta/dospelého-učiteľa) vychádzajú z fragmentizovania (rozčleňovania) celkov ľudského konania na plnenie rozčlenených čiastkových úloh. Tým sa počas učenia sa narúša komplementarita poznania, narúša sa vzájomné prepojenie kognitívnych štruktúr a delí sa na izolované časti – poznatky a vedomosti, ktoré nevedia tvoriť následné také kognitívne komplexy, ktoré sú od jedinca vyžadované na riešenie/vyriešenie rôznych (životných) situácií (Sacristán a kol., 2008). Taktiež takéto chápanie kompetencií zdôrazňuje lineárnu a mechanickú koncepciu vzťahu medzi stimulmi a odpoveďami, čo vedie k takému poňatiu, že kompetencie (správnejšie označenie v tomto prípade je skôr pojem zručnosti) sú ľahko a nezávisle na kontexte reprodukovateľné.

Postmoderné chápanie kompetencií vychádzajúce z princípov teórií sociálneho kognitivismu, sociálneho konštruktivismu, dekonštruktivismu, či konštrukcionizmu nazerá na kompetencie z iného pohľadu ako uvedení autori. Kompetencie v takomto poňatí

charakterizuje väčšina definícií ako spôsobilosti účinne konať na základe vlastných schém, konceptov, konceptuálnych máp a interpretácií. Ide o spôsobilosti používať vo vlastnom aktuálnom konaní svoju úroveň dosiahnutého poznania – teda to, čo jedinec pozná, čomu rozumie, čo má interiorizované a podľa toho je spôsobilý realizovať vlastnú aktivitu, riešiť/vyriešiť situáciu. Teda kompetencia znamená, že subjekt je spôsobilý – kompetentný vtedy, keď dokáže v riešení rôznych situácií súčinne používať/využívať rôzne vlastné kognitívne štruktúry viažuce sa na konkrétne riešenie/vyriešenie problému, vie tieto kognitívne štruktúry flexibilne zoskupovať a preskupovať podľa aktuálne riešeného javu a využíva tieto kapacity vo svojom personálnom, sociálnom a profesionálnom živote (Sacristán a kol., 2008). Podľa Kořátkovej (2000) kompetencia vyjadruje osobnostné, poznávacie a činnostné spôsobilosti, teda bloky a komplexy vedomostí, skúseností, hodnôt a postojov, ktoré jedinec trvale nadobudol a ktoré dokáže uplatňovať v živote a v ďalšom vzdelávaní.

Autor tohto príspevku vysvetľuje **kompetenciu ako konkrétnu spôsobilosť vychádzajúcu z predispozícií a vnútorných schopností jedinca, ktorá v sebe zahŕňa určitú aktuálnu úroveň poznania daného jednotlivca (kognitívna časť kompetencie) vyjadrenú v podobe mentálnej štruktúry, ktorá sa prostredníctvom aktívneho používania v konkrétnom konaní jednotlivca interiorizuje (zvnútorňuje) a vyjadrujú aktuálny stav subjektu realizovať konkrétne úkony, činnosti a procesy rôzneho charakteru (konatívna časť kompetencie).**

Podľa Sacristána a kol. (2008) sú **kompetencie konštrukty, ktoré na spôsob konglomerátov** definujú vnútorné potenciály **subjektov** (vychádzajú z vnútorného potenciálu subjektu), majú **komplexnú kompozíciu zahrňujúcu kognitívne štruktúry, motiváciu, postoje a prejavy správania a vyjadrujú stav subjektu riešiť/vyriešiť vlastnú participáciu ako člena sociálnej komunity**. Komplex kognitívnych štruktúr, motivácie, postojov, hodnotenia a konania vyjadrujú charakter a konkrétny obsah tejto komplexnej kompozície a vyjadruje identitu kompetencie, ktorou sa kompetencie navzájom od seba diferencujú. Z uvedeného vyplýva, že každá kompetencia má svoju kognitívno-konatívnu „podobu“, na základe ktorej môžeme označiť charakter a obsah konkrétnej kompetencie. Autor Sacristán a kol. (2008) ďalej zdôrazňuje, že kompetencie sú:

- preskupujúce sa – vytvárajú zoskupenia podľa aktuálneho použitia, niektoré kompetencie môžu byť začlenené pod ostatnými kompetenciami,
- sú premenlivé – dynamicky sa menia a rozvíjajú,
- nemajú rovnakú komplexnosť – môžu mať charakter mikrokompetencie alebo metakompetencie a
- môžu sa vzájomne prelínať v kognitívnej časti kompetencie – časť kognitívnej štruktúry jednej kompetencie sa „prekrýva“ s kognitívnu štruktúrou inej/d'alšej kompetencie.

Kompetencia je kompaktný celok konkrétnej spôsobilosti. Jednotlivé časti kompetencie je možné charakterizovať iba teoreticky, reálne je kompetencia komplexom, ktorá sa aj v konaní človeka prejavuje ako celok. Znalosť štruktúry kompetencie je podstatná a východisková pre pedagóga pri edukačných stratégiách jej podporovania, najmä pri tvorbe konkrétnych cieľov, pri plánovaní a organizovaní procesov výučby (Kikušová, 2010). Keďže kompetencia vyjadruje poznávaciu a činnosnú spôsobilosť, tak teoreticky je možné **kompetenciu štruktúrovať na kognitívnu časť a konatívnu časť** (bližšie pozri: Kikušová, 2007), preto ju súhrne **interpretujeme ako súčinnosť kognitívneho a konatívneho vo vzájomnom ovplyvňovaní sa**, čo znamená, že „to čo robím, o tom mám niečo práve teraz interiorizované (nestačí, že o tom niečo viem) a riešim to v súlade s tým“. V našom ponímaní na základe súčinnosti kognitívneho a konatívneho, subjekt nadobúda spôsobilosť vytvárať produkty v každej oblasti života a spôsobilosti aktívnou sebarealizáciou participovať na rozvoji sociokultúrneho prostredia. **Kompetencie nás teda uspôsobujú byť akčnými a majú dosah na kvalitu osobného a profesionálneho života jedinca.**

**Chápanie a charakter profesijných kompetencií učiteľa/budúceho učiteľa predprimárnej a primárnej edukácie.**

Kompetencie sú mimoriadne dôležité z pohľadu profesionálneho uplatnenia jedinca, v našom prípade učiteľa, a teda v súvislosti s učiteľom používame označenie profesijné kompetencie (v odbornej literatúre nachádzame taktiež označenie pedagogické kompetencie, či profesionálne kompetencie). Vymedzením a charakterizovaním profesijných kompetencií sa zaoberali viacerí odborníci, medzi iným napr. Švec (1998), ktorý profesijné kompetencie

chápe ako individualizované premenné, vychádzajúce z potenciality človeka, v ktorých sú synchronizované tri zložky: správanie, poznávanie a prežívanie a ktoré sa premietajú do pedagogického myslenia učiteľa a jeho pedagogických spôsobilostí, vychádzajúc z jeho výučbového štýlu. Kasáčová (2002, s. 124) charakterizuje profesijné kompetencie „ako spôsobilosti vykonávať činnosti v učiteľskej práci na profesionálnej úrovni“.

Autor príspevku pri charakterizovaní profesijných kompetencií učiteľa vychádza zo všeobecného charakterizovania kompetencie (viď vyššie) s tým, že charakter a špecifický obsah konkrétnych profesijných kompetencií vychádza z činností, ktoré súvisia s celkovou realizáciou edukácie učiteľom. V našom ponímaní sú **profesijné kompetencie učiteľa konglomeráty obsahovo viažuce sa na celý proces edukácie a vyjadrujúce aktuálny stav spôsobilosti riešenia/vyriešenia rozmanitých edukačných situácií učiteľom vychádzajúce z individuálnej potenciality učiteľa a úrovne jeho aktuálneho rozvoja**. Profesijné kompetencie učiteľa sú **kompaktné celky**, ktoré **vyjadrujú ako reálne dokáže učiteľ zvládnuť edukáciu v súvislosti s konkrétnym školským kontextom a v súvislosti vedeckými teoretickými koncepciami**. Pri ich prezentovaní učiteľom môžeme však sledovať **rozmanitú komplexnosť**, vyskytujú sa tak **profesijné kompetencie učiteľa v podobe metakompetencií ako aj mikrokompetencií**. Profesijné kompetencie učiteľa **vytvárajú zoskupenia podľa aktuálneho použitia**, niektoré kompetencie môžu byť začlenené pod inými kompetenciami, **preskupujú sa podľa aktuálneho riešenia edukačného problému, dynamicky sa menia a rozvíjajú** (konštruujú sa a rekonštruujú podľa rozširovania pedagogického myslenia učiteľom v kontexte jeho činnosti) a častokrát sa **môžu vzájomne prelínať v kognitívnej časti kompetencie** – časť kognitívnej štruktúry jednej kompetencie sa „prekrýva“ s kognitívnou štruktúrou inej/d ďalšej profesijnej kompetencie (spracované autorom príspevku podľa Sacristán a kol., 2008). Rozmanitosť profesijnej činnosti učiteľa sa demonštruje aj v rozmanitosti profesijných kompetencií. V súčasnej odbornej literatúre existujú rôzne delenia profesijných kompetencií učiteľa, veľa autorov sa však zameriava iba na charakterizovanie a delenie profesijných kompetencií zaradením do určitých skupín podľa vybraných kategórií, ktoré daný autor delenia v danom čase preferoval. Čitateľ môže pozrieť charakteristiku a delenie profesijných kompetencií učiteľa napr. podľa Kalhoust-Obst (2002), Onderčová (2007), Kasáčová, Kosová (2006) a iní. Autor príspevku vyberá z množstva delení



také, ktoré je najbližšie postmodernému poňatiu kompetencií. Konkrétne ide o charakterizovanie profesijných kompetencií učiteľa, ktoré uvádza Kyriacou (2004) a ktorý charakterizoval kompetencie z perspektívy didaktickej štruktúry edukácie nasledovne (číselne označené skupiny v našom ponímaní tvoria metakompetencie):

- kompetencie plánovať a pripravovať edukáciu - učiteľ je spôsobilý plánovať edukáciu ako celok a vyberať ciele, pripravovať edukáciu a pripravovať prostriedky edukácie zamerané na efektívne dosahovanie/dosiahnutie stanovených cieľov;
- kompetencie realizovať vyučovacie jednotky – učiteľ je spôsobilý vytvárať podmienky pre efektívne učenie sa edukantov a dokáže realizovať edukáciu tak, aby nastalo aktívne učenie sa edukantov v súvislosti s naplánovanými cieľmi;
- kompetencie riadiť vyučovaciu jednotku - učiteľ je spôsobilý riadiť a organizovať činnosti, ktoré udržiavajú záujem, pozornosť a aktivitu edukantov;
- kompetencie vytvárať pozitívnu klímu triedy – učiteľ je spôsobilý vytvárať adekvátnu sociálnu sieť medzi zúčastnenými subjektmi edukácie a vytvárať demokratické prostredie s rešpektovaním identity každého edukanta;
- kompetencie eliminovania nežiaducich prejavov správania sa jednotlivcov – učiteľ je spôsobilý riešiť sociálne javy vznikajúce v priebehu edukácie;
- kompetencie hodnotiť dosiahnuté výsledky edukácie - učiteľ je spôsobilý adekvátne, spravodlivo a objektívne hodnotiť produkty učenia sa, ako aj učiacich sa subjektov s využitím rôznych metód a stratégií hodnotenia;
- kompetenciu reflektovať vlastnú prácu učiteľa a evalvovať ju – učiteľ je spôsobilý hodnotiť vlastnú efektivitu výučby, hodnotiť dosiahnutie stanovených cieľov a ovplyvniť ďalší proces sebauplývania ako učiteľa.

V súlade s celkovou edukačnou činnosťou učiteľa v školskom kontexte materskej školy a 1.stupňa základnej školy musí byť učiteľ spôsobilý realizovať predprimárnu

a primárnu edukáciu v súlade s najnovšími vedeckými odbornými požiadavkami, s legislatívnymi podmienkami a v súlade s koncepciou rozvoja jedinca v rámci celoeurópskeho priestoru postmodernej spoločnosti. Učiteľ musí byť spôsobilý adekvátne plánovať, pripraviť, realizovať a hodnotiť celý edukačný proces a riešiť všetky súvzťažné situácie v edukačnom procese tak, aby edukant- dieťa/žiak/štvudent nadobudol potrebné a požadované základné (kľúčové) kompetencie potrebné pre život v súčasnom a budúcom sociokultúrnom prostredí a tak, aby edukant bol spôsobilý samostatného, autentického života vyznačujúceho sa osobnou i profesionálnou sebarealizáciou a sebauplatnením v lokálnej, národnej či nadnárodnej komunite. To teda vyžaduje od učiteľa/budúceho učiteľa vybavenosť takými profesijnými kompetenciami, prostredníctvom ktorých dokáže uvedené adekvátne na odbornej a profesionálnej úrovni realizovať a zároveň to vyžaduje od realizátorov pregraduálneho a postgraduálneho vzdelávania budúcich učiteľov a učiteľov v praxi si uvedomiť, že **učiteľ/budúci učiteľ profesijné kompetencie nezíska teoretickým študovaním vedeckých teórií, ale proces získavania profesijných kompetencií zodpovedá poňatiu kompetencií**. Čiže treba si uvedomiť nielen, čím ma disponovať, akými konkrétnymi profesijnými kompetenciami budúci učiteľ/ učiteľ predprimárnej a primárnej edukácie, ale aj **zmeniť proces vzdelávania** tak, aby tieto kompetencie skutočne nadobudol a rozvíjal si ich.

V prvom rade teda vymedzujem a charakterizujem **profesijné kompetencie učiteľa/budúceho učiteľa predprimárnej a primárnej edukácie** vychádzajúc z vyššie uvedeného poňatia tak kompetencií všeobecne ako aj vymedzenia profesijných kompetencií (taktiež vychádzame aj z výskumných výsledkov nami realizovaných výskumov, ktoré neboli do teraz publikované):

### **1. kompetencie edukačno-profesné**

Sú to spôsobilosti, ktoré prezentujú zvládnutie transferu komplexného systému pedagogického poznania do vlastného profesijného konania učiteľa tak, aby celý proces edukácie zodpovedal odborným požiadavkám a kritériám, kladeným na prácu učiteľa v postmodernej škole. Ide o kompetencie, prostredníctvom ktorých učiteľ realizuje predprimárnu a primárnu edukáciu vychádzajúc z jasných teoretických princípov a uplatňujúc tieto princípy vo svojom adekvátnom profesionálnom konaní. Konkrétne túto skupinu môžem bližšie charakterizovať cez nasledovné metakompetencie:

- a) kompetencie plánovať, projektovať a programovať proces edukácie – mikrokompetencie prezentujúce spôsobilosti učiteľa adekvátne naplánovať a pripraviť proces edukácie, plánovať, projektovať a programovať témy, ciele, aktivity, edukačné prostredia, spôsoby hodnotenia a ostatné náležitosti procesu edukácie;
- b) kompetencie organizovať proces edukácie – mikrokompetencie vyjadrujúce spôsobilosti usporiadať proces učenia sa dieťaťa/žiaka v školských kontextoch tak, aby nastalo aktívne a efektívne učenie sa edukanta zamerané na dosiahnutie učiteľom naplánovaných cieľov;
- c) kompetencie realizovať proces edukácie – mikrokompetencie vyjadrujúce spôsobilosti realizovať proces edukácie s flexibilnými úpravami podľa potrieb a záujmov edukantov so zameraním na podporovanie procesov myslenia edukantov, s podporovaním a akceptovaním vlastných názorov a vyjadrení edukantov v procese ich učenia sa, s vytváraním adekvátnej socimorálnej klímy v procese edukácie, s podporovaním aktívneho a samsotaného procesu učenia sa edukantov s umožnením výberu a s realizáciou zmysluplných a účelných aktivít, ktoré vedú k produktu dôležitému pre edukanta a zároveň v súlade s naplánovanými konkrétnymi, čiastkovými a špecifickými cieľmi;
- d) kompetencie diagnostikovať/hodnotiť proces edukácie a úroveň dieťaťa – mikrokompetencie vyjadrujúce spôsobilosti učiteľa diagnostikovať aktuálne úrovne rozvoja edukantov v jednotlivých rozvojových dimenziách osobnosti, vyjadrujúce spôsobilosti učiteľa podporovať procesy sebahodnotenia u edukantov v priebehu edukácie i po ukončení jednotlivých učebných aktivít, vyjadrujúce spôsobilosti diagnostikovať dosiahnutie stanovených cieľov jednotlivými edukantmi;
- e) kompetencie dokumentovať edukáciu – mikrokompetencie vyjadrujúce spôsobilosti učiteľa zaznamenávať celý proces edukácie v súlade s legislatívnymi požiadavkami na realizáciu edukácie v konkrétnom školskom kontexte a v súlade s odbornými požiadavkami na zaznamenávanie procesu edukácie;

- f) kompetencie manažovať triedu ako sociálnu skupinu – mikrokompetencie vyjadrujúce spôsobilosti učiteľa demokraticky a dynamicky riadiť edukantov ako sociálnu skupinu, spôsobilosti vyjadrujúce prenášanie formálnej moci z učiteľa na edukantov, rozdelenie sa o moc, prenášanie zodpovednosti a vytváranie rôznych sociálnych sietí poskytujúcich rozmanité sociálne skúsenosti všetkým účastníkom edukačného procesu.

## **2. kompetencie subjektívno- hodnotiace**

Sú to spôsobilosti, ktoré vyjadrujú, ako učiteľ dokáže realizovať vlastnú sebareflexiu vo vzťahu k vlastnej efektivite a kvalite výkonu profesie. Prezentujú, ako dokáže hodnotiť/vyhodnotiť najmä úroveň realizovania edukačno-profesných kompetencií a tiež ostatné konkrétne kompetencie, čo je základ pre ďalšie vzdelávanie a zdokonaľovanie sa učiteľa.

Konkrétne túto skupinu môžeme charakterizovať cez nasledujúce metakompetencie:

- a) kompetencie diagnostikovať objektívnymi metódami – mikrokompetencie, ktoré vyjadrujú ako učiteľ dokáže realizovať diagnostikovanie vlastnej efektivity práce prostredníctvom diagnostikovania dosiahnutia stanovených cieľov u konkrétnych edukantov
- b) kompetencie objektívne a spravodlivo hodnotiť – mikrokompetencie vyjadrujúce spôsobilosti učiteľa používať objektívne metódy a spôsoby hodnotenia na hodnotenie vlastnej práce, jej vplyvu a efektivity
- c) kompetencie realizovať sebareflexiu - mikrokompetencie vyjadrujúce spôsobilosti učiteľa vyhodnocovať diagnostické a hodnotiace úsudky vo vzťahu k sebe samému, vo vzťahu k vlastným problémom a nedostatkom realizovania edukácie a vo vzťahu k následnému sebarozvoju a sebazvedávaniu

## **3. kompetencie komunikačné**

Sú to spôsobilosti, prostredníctvom ktorých učiteľ realizuje komunikáciu s rôznymi sociálnymi subjektmi, rozumie jazykovému kódu jednotlivých detí a chápe komunikačnú dynamiku celej skupiny. Medzi komunikačné kompetencie začleňujeme i tie kompetencie, ktoré prezentujú odbornú verbálnu úroveň učiteľa a spôsoby odborného vyjadrovania sa

učiteľa tak v hovorenej, ako aj v písanej podobe. Konkrétne túto skupinu môžem charakterizovať cez nasledujúce metakompetencie:

- a) kompetencie realizovať pedagogickú komunikáciu
- b) kompetencie pochopiť detský jazykový kód
- c) kompetencie pochopiť a používať odborný pedagogický jazyk

#### **4. kompetencie kooperatívne**

Sú to spôsobilosti, prostredníctvom ktorých učiteľ realizuje spoluprácu s rodičmi, spoluprácu s ostatnými pedagogickými spolupracovníkmi, inými participujúcimi odborníkmi, či ostatnými účastníkmi edukačného procesu. Konkrétne túto skupinu môžem charakterizovať cez nasledujúce metakompetencie:

- a) kompetencie spolupracovať s priamo participujúcim pedagógom
- b) kompetencie spolupracovať s rodičmi detí
- c) kompetencie spolupracovať s inými pedagógmi (v škole, školskom zariadení)
- d) kompetencie spolupracovať s inými odborníkmi mimo školu – špeciálny pedagóg, logopéd, psychológ a pod.

#### **5. kompetencie výskumno -metodologické**

Sú to spôsobilosti, ktoré učiteľovi umožnia overovať nové edukačné stratégie a postupy, nové technológie, umožňujú získať nové pedagogické poznatky a podieľať sa na rôznych výskumných a iných projektoch

Je bez pochyb, že profesijná činnosť učiteľa si vyžaduje tak, ako to zdôrazňujú Kostrub a Kožuchová (2007), kvalitu riadenia procesu vzdelávania a kultiváciu detskej osobnosti, čo nie je možné dosiahnuť bez získania profesijných kompetencií učiteľa. Tomu treba prispôbiť tak pregraduálne ako aj postgraduálne vzdelávanie a profesijnú prípravu učiteľa/budúceho učiteľa predprimárnej a primárnej edukácie.

#### **Zoznam bibliografických odkazov:**

CZÉKUS, G. 2007. Szakmódszertanok múltja és jelene a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon. In MTA Pedagógiai Bizottság Szakmódszertani Albizottság III.

Szaktmódszertani Tanácskozás. Budapest – Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, 2007. ISBN 978-963-7294-66-2.

KALHOUST,Z. – OBST,O. 2002. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KASÁČOVÁ, B. 2002. Učiteľ- profesia a príprava. Banská Bystrica: UMB, 2002. ISBN 80-80-55-702-0

KASÁČOVÁ, B. – KOSOVÁ, B. 2006. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In Kol. autorov Profesionálny rozvoj učiteľa. Prešov: MPC v Prešove, 2006. 163 s. ISBN 80-8045-431-0.

KIKUŠOVÁ, S. 2007. Rozvíjanie kompetencií u detí predškolského veku. In Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl. Zborník z celoslovenského odborného seminára. Prievidza, 2007, ISBN: 978-90-80-969549-4-0 , s.5-14

KIKUŠOVÁ, S. 2010. Kompetencie detí predškolského veku ako edukačné ciele predprimárnej edukácie. Školiaci materiál pre účastníkov vzdelávania. Nepublikované texty. 2010.

KOSTRUB, D. 2008. Dieťa/žiak/študent – učivo-učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník? 1. vyd. Prešov: Rokus, 2008. 169 s. ISBN 978-80-89055-87-6

KOSTRUB, D. - KOŽUCHOVÁ, M. 2007. Hľadanie optimálnej koncepcie prípravy učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania. In Retrospektíva a perspektívy poslania Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie k 60. výročiu založenia fakulty UK v Bratislave, 2007. ISBN 978-80-223-2416-8, s. 359-370.

KOŤÁTKOVÁ, S. 2000. Kompetence dítěte předškolního věku a jejich souvislost se sebezpojetím a sebeuplatněním dítěte, jeho socializací, interakcí a komunikací. In Pedagogika, 2000, ISSN 3330-3815, roč. XLX, č. 1., 2000

KYRIACOU,CH. 2004. Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-956-8

ONDERČOVÁ, V. 2007. Klúčové kompetencie učiteľa. In Manažment školy v praxi. 5/2004. Bratislava: IURA EDITION, spol. s.r.o, 2007. ISSN 1336-9849, s. 7-9.

SACRISTÁN, J. GIMENO a kol. Educar por competencias, ¿que hay de nuevo? Madrid: Morata, 2008, 233 s. ISBN 978-84-7112-526-6.

ŠVEC, V. 1998. Jakými klíčovými dovednostmi by měl disponovat budoucí učitel? In Sborník Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy. Olomouc: PdF UP, 1998. 256-260 s

TUREK, I. 2001. Vzdelávanie učiteľov pre 21. storočie. 1. vydanie. Bratislava: MC, 2003. 137s. ISBN 80-8052-112-3.

**Kikušová Soňa, PaedDr., CSc.**

**Katedra preprimárnej a primárnej edukácie**

**Pedagogická fakulta UK**

**Račianska 59**

**813 34 Bratislava**

**Tel: 0944 28 58 58; kikusova@fedu.uniba.sk; sona.kikusova@spokojnost.sk**

## **ELEKTRONICKÉ VZDELÁVANIE – VÝZVA ALEBO OHROZENIE?**

**Koldeová Lujza**

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá problematikou elektronického vzdelávania z teoreticko-empirického hľadiska. Obsahovo sa zameriava na elektronické učebnice a ich využitie v pedagogickom procese. V tomto kontexte analyzuje názory študentov na konkrétnu elektronickú učebnicu.

**Kľúčové slová:** elektronické vzdelávanie, modely elektronického vzdelávania, perspektívy elektronického vzdelávania, elektronické učebnice, analýza elektronickej učebnice

**Abstract:** This article deals with the problems of e-learning from teoretical-empirical point of views. The content its focussed on e-learning books and their usage in the learning process. In this context it analyses the opinions of students towards a concrete e-learning book.

**Key words:** e-learning, models of e-learning, e-learning book, analysis of e-learning book, perspectives of e-learning

Súčasná generácia je charakterizovaná novými technológiami, ktoré výrazne zmenili učebné procesy. Učiaci sa majú prístup k množstvu rôznorodých informačných zdrojov, komunikáciu i výmenu informácií často realizujú vo virtuálnych komunitách, napr. na facebooku, blogoch, prostredníctvom twitteru apod. Pre dnešnú generáciu, nazývanú aj počítačová generácia, predstavujú nové médiá a internet bežnú súčasť ich všedného života. Tieto skutočnosti potvrdzuje i Tománek, P. a Fulková, E. (2011).

V tomto kontexte dochádza aj ku zmene paradigmy didaktických konceptov a premene chápania rolí vyučujúcich i učiacich sa v učebnom procese. Učitelia stoja pred výzvou adekvátne vyučovať mladú generáciu, využívať pritom nové technológie a rozhodovať o ich vhodnej implementácii do vyučovacieho procesu.



V tejto súvislosti si kladieme otázky: Aký potenciál a perspektívy sa skrývajú v týchto výzvach? Ako môžu nové technológie prispieť ku skvalitneniu a zefektívneniu vyučovacieho procesu? Ako môžu nové technológie zlepšiť kompetencie učiacich sa? Aké potenciálne nebezpečenstvá hrozia?

### **Elektronické vzdelávanie**

Elektronické vzdelávanie nie je nová forma vyučovania, realizovalo sa aj v minulosti rôznymi formami, napr. formou dištančného vzdelávania. V súčasnosti sa vplyvom technického rozvoja spoločnosti a zmien v oblasti informačno-komunikačných technológií zmenili len spôsoby a nástroje jeho realizácie.

Dôvody na implementáciu elektronického vzdelávania do vyučovacieho procesu sú rôznorodé. Súčasná mladá generácia sa vyznačuje viacerými špecifikami. Je charakterizovaná digitálnou gramotnosťou, schopnosťou kritického myslenia, preferovaním aktívneho získavania informácií a učenia sa, ako aj induktívnym laterálnym myslením. Prostredníctvom elektronického vzdelávania sa otvára učiacim sa prístup k novým informáciám kombinujúc učenie sa a zábavu.

### **Možnosti uplatnenia elektronického vzdelávania v pedagogickej praxi:**

- **Elektronické vzdelávanie ako sprostredkovanie vedomostí**

V súčasnej dobe badať neustály nárast množstva informácií a poznatkov. Elektronické vzdelávanie umožňuje väčšiu zaangažovanosť študenta do vzdelávacieho procesu v zmysle prechodu z pasívnej úlohy prijímateľa k aktívnej činnosti. Zároveň umožňuje rýchlejšie a aktuálnejšie získavanie informácií a flexibilné sprostredkovanie nových a komplexných tém a špeciálnych poznatkov širšej skupine učiacich sa.

- **Elektronické vzdelávanie ako individuálne prehĺbenie učiva**

Elektronické vzdelávanie umožňuje učiacim sa pri získavaní a osvojovaní si poznatkov postupovať vlastným tempom podľa individuálnych potrieb a vlastného štýlu učenia sa.

- **Elektronické vzdelávanie ako príprava na vyučovanie**

Elektronické vzdelávanie umožňuje učiacim sa atraktívny spôsob prípravy na vyučovanie z hľadiska podpory rozvoja ich technických i obsahových kompetencií.

Interaktivita je významným motivačným faktorom pri učení sa. Použitie multimediálnych prvkov môže vhodne dopĺňať výklad a tak prispieť k lepšiemu a trvalejšiemu pochopeniu učiva.

- **Elektronické vzdelávanie ako podpora nezávislosti:**

Dostupnosť v zmysle časovej, geografickej i ekonomickej nezávislosti je významným prvkom elektronického vzdelávania. Významným faktorom je aj ľahšia dostupnosť vzdelávania pre hendikepovaných študentov. Individualizácia učenia sa prejavuje aj v zmysle časovej a priestorovej asynchronnosti – učitelia sa venujú štúdiu v čase, keď mu to najlepšie vyhovuje a na ktoromkoľvek mieste. (Nárosy, T., 2011)

Elektronické vzdelávanie má napriek spomínaným pozitívam aj isté **nevýhody, resp. obmedzenia** zo strany učiaceho sa, vyučujúceho a vzdelávacej inštitúcie:

- nedostatočná informačno-komunikačná infraštruktúra;
- počiatočné finančné náklady realizácie;
- nedostatok znalostí o spôsobe implementácie služby elektronického vzdelávania a uskutočnenia ďalších potrebných zmien;
- nízka digitálna gramotnosť vyučujúcich a prípadná nutnosť ich zaškolenia pre prácu s novými technológiami;
- problémy spätnej väzby a preverovania vedomostí študentov;

- anonymizácia - nedostatočná možnosť sociálnych kontaktov.

Učitelia využívajú digitálne technológie na vyučovaní z rôznych dôvodov. Zaujímavý výskum zameraný na tieto skutočnosti sa uskutočnil v Čechách. Výsledky tohto výskumu identifikovali nasledovné spôsoby práce vyučujúcich s digitálnymi technológiami:

- **Motivačná stratégia:** učitelia využívajú digitálne technológie ako odmenu pre učiacich sa za splnenie cieľov hodiny.
- **Deprivačná stratégia:** učitelia využívajú elektronické technológie podľa potreby ako niečo, čo môžu podľa situácie žiakom dovoliť alebo zakázať.
- **Regulačná stratégia:** digitálne technológie sa používajú na rozptýlenie alebo „spomaľenie“ prezentovania informácií smerom k žiakom.
- **Externalizačná stratégia:** učiteľ využíva moderné technológie ako nositeľa vyučovacieho obsahu a on sám je „navigátorom“, ktorý učiacim sa radí, ako „poraziť počítač“.
- **Expertná teória:** vyučujúci vystupuje ako niekto, kto pevne ovláda vyučovací proces a vie využiť digitálne technológie vo vhodných situáciách. (Moravčík, M., 2011)

### **Elektronické učebnice**

Elektronické učebnice predstavujú v súčasnosti jednu z často používaných foriem v rámci elektronického vzdelávania vo vyučovacom procese. Elektronické učebnice sú atraktívnou učebnou pomôckou pre učiacich sa na rôznych stupňoch vzdelávania. Majú viaceré špecifiká, ktoré ju odlišujú od klasickej učebnice. Viaceré z nich vyplývajú priamo z technickej realizácie učebnice.

Elektronická učebnica má formu webových stránok, obsahuje štrukturovaný výkladový text doplnený o schémy, tabuľky, grafy, obrázky, fotografie, ilustrácie, autentické audio- a videoukážky, príklady, multimediálne simulácie a interaktívne úlohy.

Špeciálnu kategóriu elektronických učebníc tvoria interaktívne úlohy na precvičenie učiva, ktoré sú zväčša naprogramované tak, aby používateľovi poskytovali okamžitú spätnú väzbu o správnosti, resp. nesprávnosti riešenia aj s konkrétnym vysvetlením.

Na slovenských základných školách v súčasnosti Ministerstvo školstva, vedy a výskumu SR testuje projekt digitálnych učebníc pod názvom „Planéta vedomostí“. Zaujímavý medzinárodný projekt zameraný na IKT vo vyučovaní cudzích jazykov „ECFUN - veda pre deti“ spomína Tóthová, R. (2009). Elektronické učebnice pre vysokoškolských študentov, hlavne z oblasti humanitných vied, zatiaľ absentujú. Toto bol jeden z dôvodov, ktorý motivoval tím spolupracovníkov z PdF UK a FMFI UK v Bratislave k rozhodnutiu vytvoriť elektronickú učebnicu. V rámci projektu KEGA ukončenom v roku 2011 vytvorili elektronickú učebnicu metodológie pedagogického výskumu určenú pre študentov učiteľských fakúlt v rámci bakalárskeho a magisterského štúdia.

### **Analýza názorov študentov na elektronickú učebnicu**

Elektronická učebnica metodológie pedagogického výskumu bola v rámci pilotného testovania používaná 50 študentami magisterského štúdia odboru pedagogika v kombinácii a odboru špeciálna pedagogika študujúcich na PdF UK v Bratislave.

Študenti hodnotili učebnicu pomocou dvoch hodnotiacich nástrojov: dotazníka a slovného komentára. Dotazník obsahoval päťstupňové intervalové škály, na základe ktorých respondenti hodnotili jednotlivé aspekty učebnice: výkladovú časť, ukážky, príklady, úlohy a slovník. Súčasťou dotazníka bolo aj celkové zhodnotenie učebnice, taktiež pomocou intervalových škál. Okrem uzavretých intervalových škál obsahoval dotazník aj otvorené položky, v ktorých hodnotiaci študenti mohli dopísať vlastné názory a postrehy. Táto časť bola rozdelená na do dvoch samostatných celkov so zameraním na pozitívne a negatívne aspekty.

Na jednej strane sa študenti mohli vyjadriť k tomu, čo hodnotia vzhľadom na učebnicu pozitívne, čo sa im páčilo, čo ich zaujalo, čím ich učebnica obohatila a pod. Na druhej strane mali možnosť uviesť, čo sa im na učebnici nepáčilo, čo im v učebnici chýbalo, čo považovali za zbytočné a pod. Oba aspekty hodnotili z obsahového, vizuálneho i elektronického aspektu.

Druhý hodnotiaci nástroj – slovný komentár poskytol študentom priestor na otvorené vyjadrenie názoru vo vzťahu k hodnotenej učebnici.

Potešiteľným zistením pre výskumníkov bolo, že 95 % reakcií študentov bolo

pozitívnych, dokonca až veľmi pozitívnych. Študenti prejavili obrovský záujem a nadšenie, že takáto učebnica vôbec vznikla a bude k dispozícii pre budúcich študentov najrôznejších kurzov metodológie. Jej význam vidia nielen v rámci štúdia metodologických kurzov, ako konštatovali, ale daná učebnica je významným prínosom a vynikajúcou pomôckou aj pri realizovaní seminárnych a záverečných prác. Celkovo zdôraznili unikátnosť a vysokú kvalitu prezentovanej učebnice z obsahového, formálneho i elektronického hľadiska. Niektorí spomenuli, že daná učebnica zaiste zlepší kvalitu a efektívnosť vyučovania kurzu metodológia pedagogického výskumu.

Študenti považujú danú elektronickú učebnicu za vynikajúci produkt, vyzdvihli hlavne jej didaktický a autodidaktický aspekt. Pozitívne ocenili taktiež samotné spracovanie obsahovej stránky, kde sa podľa ich vyjadrení autorom podarilo spracovať náročné učivo odborne a vedecky, ale zároveň ho prezentovať veľmi prijateľne a zrozumiteľne. Zaiste k tomu prispelo aj vizuálne spracovanie učebnice doplnené zaujímavým ilustračným materiálom ako obrázky, fotografie, tabuľky, grafy a rôzne schémy, ktoré robia učebnicu pútavou a motivujúcou.

Hodnotiaci študenti ocenili taktiež elektronickú stránku učebnice, za pozitívum označili hlavne interaktívnosť učebnice, možnosť hneď si učivo preskúšať pomocou praktických úloh a cvičení rôzneho typu. Vyzdvihli okamžitú spätnú väzbu o správnosti, resp. nesprávosti riešenia spolu s odôvodnením. Zdôraznili veľmi dobrú orientáciu v učebnici ako aj jej prehľadnosť. Zaujali ich aj multimediamiálne prvky, autentické audio a videoukážky k jednotlivým kapitolám, príklady a grafické znázornenia ilustrujúce teoretickú časť učebnice, ktoré, ako uviedli, slúžia k ľahšiemu pochopeniu učiva a jeho trvalejšiemu zapamätaniu. Študentov zaujali aj hypertextové prepojenia a možnosť nelineárneho štúdia učebnice z hľadiska obohatenia vedomostí, rozšírenia obzoru a rastu odborného profilu.

Z praktického aspektu vyzdvihli jednoduché ovládanie učebnice nevyžadujúce si žiadne špeciálne počítačové zručnosti. Za pozitívum označili jej ľahkú dostupnosť a vyššiu efektívnosť používania ako pri klasickej „papierovej“ forme učebnice.

Vzhľadom na súčasný trend vo vzdelávaní poukázali na skutočnosť, že elektronické učebnice sú perspektívnou cestou vzdelávania a prezentovaná učebnica je z tohto hľadiska mimoriadne podnetná a inšpiratívna. Väčšina z nich sa vyjadrila v zmysle, že učebnica splnila

ich očakávaní, je motivujúca, získali veľké množstvo hodnotných informácií.

Podnetné a inšpiratívne boli pre autorov aj konkrétne návrhy študentov, napr. niektorí by privítali, keby bol súčasťou učebnice vedomostný test, kde by si mohli po preštudovaní otestovať svoje vedomosti. Iní by sa potešili štatistickému vyhodnoteniu, napr. vo forme údajov o počte správne a nesprávne vyriešených úloh, o čase potrebnom na preštudovanie učebnice a pod. Ďalší by privítali on-line fórum so zameraním sa na konverzáciu medzi študentmi používajúcimi učebnicu a jej autormi. Za trochu paradoxné považujeme vyjadrenie niektorých z nich, ktorí by boli radi, keby mali možnosť vytlačiť si danú učebnicu.

### **Perspektívy elektronického vzdelávania**

Zmysluplné využitie elektronického vzdelávania predstavuje významný faktor učenia sa v súčasnosti. Učitelia súčasnosti by mali výučbu flexibilne prispôbovať novým, aktuálnym trendom. Zároveň by mali nové digitálne technológie tvorivo aplikovať do pedagogického procesu.

Myslíme si, že implementácia elektronického vzdelávania je perspektívou vyučovacieho procesu súčasnosti i budúcnosti. Podľa nášho názoru predstavuje vhodnú formu blended learning, tzv. integrované učenie. Tento koncept považujeme za didakticky zmysluplnú kombináciu tradičného učenia sa a moderných foriem elektronického vzdelávania. V tomto kontexte sa elektronické učenie spravidla realizuje ako príprava na vyučovanie a po prezenčnej výuke na upevnenie vedomostí. Táto koncepcia spája efektivitu a flexibilitu elektronickej formy učenia sa so sociálnymi aspektami priamej komunikácie. Zmyslom blended learningu je vzájomnou kombináciou posilniť výhody a minimalizovať nevýhody oboch foriem vyučovania.

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

MORAVČÍK, M. - KOLDEOVÁ, L. - PEKÁROVÁ, J.: Elektronická učebnica pedagogického výskumu – Implementácia a jej zhodnotenie. In: <https://www.easychair.org/conferences/?conf=didinfo2011>. Zborník príspevkov z konferencie

DIDINFO 2011. Fakulta prírodných vied UMB, Banská Bystrica.

NÁROSY , T. – RIEDLER, V: E- Learning in der Schule. E-Learning ist in aller Munde – vielleicht mehr denn je. In: [http://www.e-teaching-austria.at/e-LISA\\_Archiv/download/e-learning\\_in\\_der\\_schule.pdf](http://www.e-teaching-austria.at/e-LISA_Archiv/download/e-learning_in_der_schule.pdf).

SAUTER, A.- SAUTER, W.- BENDER, H.: Blended Learning: Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. Neuwied: Luchterhand Verlag, 2003. 344 s. ISBN 978-3-472-05592-1.

TOMÁNEK, P. - FULKOVÁ, E. 2011. Okultné a synkretické prejavy v súčasnej výchove. In *Disputationes scientificae Universitatis catholicae*. Ružomberok, 2011, č. 3. s. 191-192. ISSN 1335-9185.

TÓTHOVÁ, R.: IKT vo vyučovaní cudzích jazykov – interkultúrna komunikácia v rámci didaktických inšpirácií prostredníctvom projektu ECFUN: Veda pre deti. In *Lingvistika a lingvodidaktika V*. Zborník vedeckých prác. Bratislava: Z-F LINGUA, 2009. S. 88 – 96. CD-ROM. ISBN 978-80-89328-31-4

WIEPCKE, C.: Computergestützte Lernkonzepte und deren Evaluation in der Weiterbildung: Blended Learning zur Förderung von Gender Mainstreaming. Verlag. Hamburg: Kovac, 2006. 342 s. ISBN: 3830024266.

E-learning. Die Zukunft des Lernens. In: <http://medienbewusst.de/medienbewusst-spezial/educamp/20090418/e-learning-die-zukunft-des-lernens.html>.

**Koldeová, Lujza, PaedDr. PhD.**

**Katedra pedagogiky PdF UK, Bratislava**

**Račianska 59**

**813 34 Bratislava**

**Telefón: 00421-2-50222335**

**E-mail: koldeova@fedu.uniba.sk**

## VÝUČBOVÉ LEŠENIE, DISKURZÍVNA A PROLEPTICKÁ VÝUČBA Z ASPEKTU POSTMODERNEJ DIDAKTIKY

**Dušan Kostrub**

**Abstrakt:** Príspevok je orientovaný na dva z didaktických nástrojov, ktorými sú výučbové lešenie a diskurzívna – proleptická výučba. V príspevku sa prezentujú špecifiká týchto nástrojov, aby sa poukázalo na možnosti ich využitia v procese výučby. Ak má byť proces výučby chápaný ako proces vytvárania zón konštruovania poznania a rozvíjania kompetencií, tak je potrebné nazerať naň ako na dynamický priestor vydiskutovávaní/dohadovania významov a porozumení a ich zdieľania učiacimi sa a učiacimi participantmi.

**Kľúčové slová:** výučba, výučbové lešenie, proleptická a diskurzívna výučba, postmoderna, dizajn, kozmopolita.

**Abstract:** The contribution is focused on two of the didactics tools that are instructional scaffolding and discursive - proleptic the teaching and learning process. This paper presents the specifics of these instruments that pointed to the possibility of using them in the teaching and learning process. If the teaching and learning process should be understood as the process of creating zones of constructing knowledge and developing competencies, so it should be viewed as a dynamic space negotiating cultural forum meanings and understanding and sharing their teaching subjects and learning subjects of participation .

**Key words:** the teaching and learning process, instructional scaffolding, discursive and proleptic the teaching and learning process, postmodernity, design, cosmopolite.

**Všeobecná didaktika je ako štrikovať bez vlny<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Cit. od *Ingeborg Dietrich* (In *Werner Jank a Hilbert Meyer*, 2008, s. 31).



### **Koncept kozmopolita (učiaci sa subjekt v učiacej sa skupine)**

V 21. storočí – v epoche postmodernizmu<sup>2</sup> – vystupujú do popredia konštrukty reflexie, praktického a kritického konania, diskutovania, kolaborácie a najmä zmena konceptu učiaceho sa a učiteľa. Učiaci sa a učiteľ sú obaja koncipovaní ako **neustále rozvíjajúci sa kozmopoliti – nedokončení kozmopoliti; dieťa/žiak/štvudent však najmä ako kozmopolitný občan budúcnosti** (bližšie pozri: *T. S. Popkewitz, 2009, s. 133 a 139*). Kozmopolita sa nerodí, ale utvára sa a edukácia spolu s výučbou sú centrálnymi miestami pre toto auto/sociokonštruovanie. Konštruovanie – ako postupná zmena – sa produkuje v usporiadaní interakcií a diskurzov<sup>3</sup> v triede. Koncept nedokončený kozmopolita naznačil už *L. S. Vygotský (T. S. Popkewitz, 2009, s. 150)*. Ide o také individuum, ktoré je permanentne učiacim sa subjektom, uplatňujúcim spôsob života, v ktorom je prítomný výber volieb, inovácií a kolaborácií, ktorý nikdy ne(s)končí. Kultúrne tézy ohľadne spôsobu života sú rozdielne. Permanentne učiaci sa subjekt riadi svoju biografii prostredníctvom procesov supervízie seba samého (dohľadu nad sebou samým), ktoré zahŕňujú trvalé učenie sa, adaptovanie, generovanie, učenie sa, ktoré obohacuje jeho kapacitu tvoriť – vytvárať. Kvality dieťaťa/žiaka/štvudenta sú kozmopolitné a reprezentujúce univerzálne kvality, ktoré

---

<sup>2</sup> O koncepte postmodernizmu, postmodernity v súvislosti s učiteľovaním, kultúrou a školou pozri napr.: Hargreaves, A. 2003. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. 4. vyd. Madrid: Morata. 303s. ISBN 84-7112-406-8 alebo anglický originál – Hargreaves, A. 1994/1995. *Changing Teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. 1. a 2. vyd. London: Cassell.

<sup>3</sup> Diskurz je (...) rozprava. Výučbový diskurz - diskurz uplatňovaný vo výučbe je mechanizmom symbolickej regulácie distribuovania poznania vo význame vzájomného ovládania a vo význame pripisovania legitímnosti tomuto poznaniu na základe vlastných procesov uvedomovania. Dať význam tomu, čo sa deje, v postmodernite znamená konštruovať alebo tvoriť tento význam. Dať význam, zahŕňuje procesy dialógu a kritickú reflexiu, ktoré vychádzajú z konkrétnej ľudskej skúsenosti a nie z cvičení abstrahovania, kategorizovania a úhladných máp (*G. Dahlbergová, P. Moss, A. Pence, 2005, s.172*). Diskurz konštruovania a tvorby (prikladania) významu nielenže zodpovedá sociálnemu konštruktivismu, ale je taktiež prepojený so zvažovaním formy učenia sa ako procesu spoločného konštruovania (v kolaborácii s inými osobami), ktorým prikladáme význam svetu. Tvorba významu vyžaduje precízne, náročné a zjavné podmienky, ktoré generujú interaktívny a dialogický proces konfrontácie a pochybovania (*G. Dahlbergová, P. Moss, A. Pence, 2005, s.173*). Konanie a pôsobenie učiacich sa a učiacich, súvisiace so vzájomne zdieľaným produkováním textov (v diskurzoch) podporuje vznik sociálnej a individualizovanej skúsenosti, chápanej ako skutočný utvárajúci (konštrukčný) a pretvárajúci (rekonštrukčný) proces. V symbolicky (vy)konštruovanom svete je ľudská skúsenosť (t. z. sociálne a kultúrne sprostredkované obsahy zahrnuté v myslení ľudí) poňatá ako skutočný utvárajúci a pretvárajúci proces s ostatnými (*P. Feyerabend*).

konštituuju možnosť personálnej sebarealizácie v nestrannom svete. Kozmopolitné dieťa (žiak/štvudent) má všetky dôležité kapacity pre učenie sa. Spôsob života autonómneho individua, ktoré rieši problémy, je to, ktoré sa konštantne nachádza v personálnom zlepšovaní formy charakteristík nedokončeného kozmopolitu. Tieto skutočnosti sa nezlučujú s konceptom dieťaťa/žiaka/študenta ako pasívneho prijímateľa hotových poznatkov, právd, foriem správania a morálky, interpretácií sveta ap., ktorý je v našich školách a našimi učiteľmi ešte stále preferovaný a udržiavaný.

Proces učenia sa a proces poznávania vyžadujú narušenie vzťahu s konvenčnými interpretáciami, kritický odstup od vlastných foriem uhlov pohľadu, uvedomenie, že nie sú nič viac, ako len obyčajné, parciálne formy nazerania, cítenia a konania. Kritický odstup vyžaduje kontrast, pluralitu alternatív, zmenu uhla pohľadu a pozície. Tak v individuálnom učení sa, ako aj v skupinovom bádani/skúmaní, najdôležitejším posunom je otvorenie sa novým perspektívam nazerania a interpretovania reality/realít, rozpoznanie kritických aspektov fenoménov a situácií nezvažovaných až niekedy v budúcnosti, ale využívaných ako platformy interpretácií a inovačného konania (*J. Gimeno Sacristán a kol. 2008, s 73*). Je potvrdené, že slobodná – otvorená spoločnosť je taká, ktorá vychováva všetky deti/žiakov/študentov v týchto kvalitách.

Učiť sa rozpoznať objekty a subjekty i v sťažených podmienkach je otázkou konštruktú inteligencie v 21. st. Kozmopolitné dieťa/žiak/štvudent a kozmopolitný učiteľ<sup>4</sup> majú možnosť si zvoliť vlastnú úroveň inteligencie už len z toho dôvodu, že ľudská myseľ v kontakte s rôznymi realitami si spája rôzne udalosti. Emócie zohrávajú dôležitú úlohu v rozvoji vyšších foriem inteligencie. Pokiaľ (učiace a učiace sa) subjekty stratia kontakt s kozmopolitným vývojom, budú znášať dôsledky; v tejto dobe – dobe postmodernizmu, postštrukturalizmu, nie je dobré ostať stáť stranou. V kontexte tohto príspevku sa označuje

---

<sup>4</sup> Kozmopolitným učiteľom, prirodzene, nie je a nemôže byť automaticky každý učiteľ (pozri: *D. Kostrub. 2011, s. 19-31*).

kozmpolitné dieťa/žiaka/študenta a kozmpolitný učiteľ konceptom **svetobežníci vo fyzických i virtuálnych prostrediach**<sup>5</sup>.

Neustále rozvíjajúci sa kozmpoliti – nedokončení kozmpoliti – sú reflektujúce subjekty. Kultúrna téza takto poňatého dieťaťa a učiteľa sa preukazuje v kvalite reflektujúcej praxe.

Reflexia, ako uvádza S. Kemmis (1985 In J. Gimeno Sacristán a A. I. Pérez Gómez, 2008, s. 417) je proces transformovania determinovaného pôvodného/prvotného materiálu pochádzajúceho z našej skúsenosti (ponúkaného históriou a kultúrou a sprostredkovaného situáciami, ktoré žijeme) na determinované produkty (porozumené myšlienky, kompromisy, činy), je to transformácia vzťahujúca sa na našu konkrétnu úlohu (naše myslenie o vzťahoch medzi myslením a konaním a vzťahmi medzi individuum a spoločnosťou), využívajúc determinované prostriedky produkcie (komunikácia, uskutočňovanie rozhodnutí a samotné konanie).

Učiteľ ako reflektujúci praktik, kritik, výskumník má uskutočňovať reflexiu – ako proces rekonštruovania vlastnej profesijnej skúsenosti najmenej v troch paralelných fenoménach ako odporúčajú J. Gimeno Sacristán a A. I. Pérez Gómez (2008).

J. Gimeno Sacristán a A. I. Pérez Gómez (2008, s. 421) definujú reflexiu ako rekonštrukciu skúsenosti. V tejto perspektíve je reflexia procesom rekonštruovania vlastnej skúsenosti prostredníctvom troch paralelných fenoménov:

---

<sup>5</sup> Koncept **svetobežníci vo fyzických i virtuálnych prostrediach** koncipuje autor tohto príspevku na základe pozorovania, participácie, kolaborácie, komunikácie s deťmi/žiakmi/študentmi, s ktorými je profesijne, či osobne v kontakte. Ide o deti, ktoré svojim konaním a pôsobením stierajú limity a „prekračujú“ priestory, neakceptujú konštrukty (nakolko sú pre ne obmedzujúce a nevyhovujú im v súčasných realitách) utvorené v epoche moderny. Tieto deti (žiaci/študenti) sú veľmi informovanými subjektmi. Učiteľov v školách rozhodne nepotrebujú na to, aby od nich získavali degenerované informácie, ale na to, aby im učitelia umožnili efektívnejšie orientovať sa v spleti a sieťach plných informácií a najmä uľahčovať im procesy transformácie informácií na poznanie, transformácií poznania na myslenie a na múdrosť v ich osobnom vlastníctve. Z tohto dôvodu sa má učiteľ v procese výučby zaoberať **docilitou – učiteľnosťou** subjektu (a jeho možnosťami), ktorý sa učí, a nie odovzďávaním hotových, verbalizovaných poznatkov a vyžadovaním ich mechanického, pamäťového reprodukovania; to nie je o auto/sociokonštruovaní, ani o kolaborácii, diskusii, koordinácii uhlov pohľadu – to je, žiaľ, len subhumánna forma nácviku – behavioristické (založené na podmieňovaní) a akademické (knižné) osvojovanie.

- a) Rekonštruovanie situácií, v ktorých sa produkuje konanie. Takto koncipovaná reflexia podnecuje, aby učitelia predefinovali problematickú situáciu, v ktorej sa nachádzajú, či už zameriavaním sa na predtým ignorované charakteristiky situácie alebo reinterpretovaním a pripísaním nového významu na už známe charakteristiky.
- b) Znovu pretváranie seba samých, ako učiteľských profesionálov. Tento proces podnecuje učiteľov, aby nadobúdali uvedomenie o formách, ktorými štruktúrujú vlastné poznanie, svoje myšlienky a stratégie konania.
- c) Rekonštruovanie predpokladov akceptovaných ako bázických, ktoré sa vzťahujú na výučbu. Reflexia je tak forma kritického analyzovania významov a individuálnych i skupinových záujmov, ktoré zvyrazňujú dominantné princípy a formy zvažovania výučby (Aké etické hodnoty a politické záujmy vo všeobecnosti podporujú teoretické predpoklady alebo spôsoby konania, ktoré máme akceptovať ako bázické a nepodliehajúce diskusiám?).

Proces výučby je sociálnym konštruktom reality – pretože zaoberá sa oblasťami kultúrnych praktík a oblasťami aplikovania obsahov; kolaborácia v ňom, je uskutočňovanie spoločne/vzájomne zdieľaných rozhodnutí. Výučba sa deje v škole, ktorá má byť sociálne pozitívnu inštitúciou. Každý aktér (aj v procese výučby) má jedinečné skúsenosti a uhly pohľadu (perspektívy nazerania), ktoré sa vydiskutovávajú (s uplatnením rokovacích stratégií) prostredníctvom praktík kolaborácie (spolupráce), tvrdí *T. S. Popkewitz* (2009, s. 138). Učenie sa je fundamentálne subproduktom participácie individua na sociálnych praktikách, ktorými sa stáva členom sociálnej komunity; je subproduktom aktivít (*J. Gimeno Sacristán* a kol. 2008, s. 73). Participácia, riešenie problémov a kolaborácia (aktívna spolupráca) poskytujú dieťaťu flexibilitu pre učenie sa ohodnotiť/odhadnúť veľkosť reality, ktorá je už symbolicky vytvorená. Z druhej strany to, čo je dôležité, je, že pedagogika spresňuje/fixuje (nie natrvalo, ale principiálne) kultúrne väzby (spoločenstvo), v ktorých sa hľadajú obrazy a narácie (vyrozprávanie príbehov opisovaním) školských výučbových oblastí (*T. S. Popkewitz*, 2009, s. 168). Diskurz je uvážlivá rozprava na konkrétnu tému, v ktorej sa argumentuje faktami – je to dialogická argumentácia v línii uvažovania (sociálneho konštruovania významov) a následného rozhodovania sa proti alebo za. V diskurze sa

uplatňuje vydiskutovávanie, dohadovanie sa s využitím rokovacích stratégií. Diskurz vylučuje konvenčné myslenie a konformné správanie, pretože neposúvajú subjekt(y) mimo ich hraníc<sup>6</sup>. V triedach sa má zameriavať pozornosť na sociokultúrne inštrumenty (nástroje) ako je reč, písmo, texty, videá, kognitívne stratégie, médiá, príbehy, vedecký diskurz, atď., s využitím sociokultúrnych protéz. Obsahom diskurzov v triede majú byť (životné i učebné) problémy. *L. Wittgenstein* (1979) uvádza, že problémy sa neriešia pridávaním nových informácií, ale ich preusporiadaním – opätovným znovu usporiadaním toho, čo už od začiatku subjekt vie.

V súčasnosti sa opätovne, podobne ako v druhom desaťročí dvadsiateho storočia (od r. 1920), začínajú uplatňovať koncepty ako dizajn procesu výučby, kurikulárne inžinierstvo<sup>7</sup> a reinžinierstvo (opakované inžinierstvo). Dizajn slúži na rozvíjanie sekvencií výučbových aktivít a zodpovedajúcich nástrojov tak, aby sa tiež uskutočňovali analýzy procesov učenia sa a prostriedky, prostredníctvom ktorých sa organizuje a podporuje učebný proces učiacich sa subjektov. Takto možno vidieť proces učenia sa ako ekológiu komplexného systému interakcie. Reinžinierstvo (opakované inžinierstvo) sa uplatňuje pri zameriavaní sa na

---

<sup>6</sup> Diskurzy (ako diskusie/dialógy - rozprava) v triede sú výučbovým „lešením“, v ktorých učiteľ navrhuje selektívnu podporu (pomoc) učiacim sa tým, že plánuje (zvažuje) kladenie otázok (kladených vzájomne), obracia pozornosť (napr. na zdroje informácie a ich pôvod) alebo poskytuje príležitosti uplatňovať rôzne stratégie (postupy) so zámerom, aby učitelia sa mohli realizovať činnosti (konanie a pôsobenie), ktoré by predtým nemohli realizovať sami. Neskôr, v rozsahu osamostatňovania sa v uplatňovaní svojich kompetencií, pozvoľna znižuje rozsah svojej pomoci a jej charakter. Táto psychologická a didaktická perspektíva (definovaná sociokognitivistickými teóriami učenia sa a vyučovania) sa zameriava na samotné – aktívne príspevanie učiteľa (ako toho, kto nepriamo, ale zámerne riadi) a učiaceho sa (ako toho, kto sa riadi sám) do jeho procesu učenia sa a redukuje pozíciu učiaceho sa ako čistého prijímateľa pomoci od dospelého. Táto perspektíva zvyrazňuje autentický, aktívny a autonómny príspevok učiaceho sa do vlastného učebného procesu. Autentické učenie sa predpokladá, že učitelia sa vidia výučbové aktivity, ako niečo, čo im za to stojí, aby na nich participovali.

<sup>7</sup> Tieto koncepty v našom národnom pedagogickom kontexte začal uplatňovať autor tohto príspevku (bližšie pozri: Kostrub, D. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole. Kurikulárne inžinierstvo a pedagogické navrhovanie*. 1. vyd. Prešov: Rokus. 168s. ISBN 80-89055-56-7); spočiatku však tieto koncepty nenašli pochopenie u niektorých kolegov, ktorí sa domnievali, že sa nimi – ako technickými pojmami (práve podľa niektorých kolegov) - kontaminuje pedagogická terminológia, ktorá je už i tak chaotická a problematická. Určitou satisfakciou pre autora tohto príspevku a zmieňovanej jeho publikácie je publikovanie inej, celosvetovo známej monografie, v ktorej autor *T. S. Popkewitz*, ale až o tri roky neskôr (v r. 2008-anglický originál s názvom *Cosmopolitanism and the Age of School Reform/2009-španielska mutácia s názvom *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar**) náležite vysvetľuje tieto koncepty vzhľadom na didaktiku 21. st. a samotný proces výučby.

spôsoby života, v ktorých učiteľ a dieťa konštantne „inovujú“ prostredníctvom zhodných/rovnocenných princípov a s nedokončeným kozmopolitizmom. Inžinierstvo dizajnov výučby (a skúmania výučby) je kultúrnou tézou všetkého, čo eliminuje diferencie (v dizajne výučby potom nemožno diferencovať deti na múdre/hlúpe, šikovné/nešikovné, dobré/zlé, postihnuté/normálne/nadané; koncept práve takto poňatej diferenciácie ponúka behaviorizmus). Dizajn procesu výučby, to je predovšetkým demokracia spočívajúca na stabilizovaní systému participovania učiacich sa a učiacich subjektov. Dizajn procesu výučby to je tiež kultúra kontinuálneho učenia sa. A. Kelly (2003 In T. S. Popkewitz, 2009, s. 175) tvrdí, že dizajn a inžinierstvo sú generujúce a transformujúce, a preto využiteľné v koncepte súčasnej didaktiky. Dizajn procesu výučby je analogický s plánovaním architekta (preto sa hovorí tiež i o architektúre procesu výučby). Dizajn procesu výučby umožňuje personálnu realizáciu nedokončeného života. Učenie sa v tomto koncepte ponúka deťom príležitosti/možnosti kompletizovať rôzne úlohy, umožňuje vlastniť vysoký stupeň rozhodovania a osobnej slobody; to všetko vo výučbe a za erudovaného príspevku učiteľa. Ako uvádza S. Hlásna, K. Horváthová, M. Mucha a R. Tóthová (2006, s. 336 a n.), konstruktivizmus teda principiálne nepripúšťa možnosť prenosu (transmisie) hotových poznatkov z jedného človeka na druhého (napr. z učiteľa na žiaka). Pre pedagogiku je z konstruktivistickej pozície významné aj ďalšie tvrdenie: konstruktivisti predpokladajú, že každý jedinec už vlastní isté poznanie (vlastnú sústavu kognitívnych poznatkov a významov), ktoré je nutné brať do úvahy ak chceme porozumieť procesu učenia sa.

Z aspektu sociokognitivistických teórií učenia a učenia sa je proces výučby koncipovaný odvíjaním od konštruktívneho dizajnu. Proces výučby, ako dizajn, je sociokultúrne (t. z. vzájomným príspevom angažujúcich sa detí/žiacov/študentov a učiteľov) rozvíjanou entitou spracúvania informácií do podoby inteligentných ľudských výtvorov (výtvorov vzájomnej interakcie myslí), ktoré majú mentálnu (idea), manuálnu (materiálny produkt/výtvor) i expresívnu (umelecký produkt/výtvor) formu. Dizajn procesu výučby školy vytvárajú učiace sa subjekty spolu s vyučujúcimi subjektmi (sú v rolách dizajnérov) tým, že sú protagonisti aktívnej elaborácie informácií. Tieto subjekty uplatňujú (najmä) schopnosť rozpoznať dôležité informácie a spôsobilosť (najmä) hľadať informáciu/e v (učebnej) téme. Dizajn to je (aj) aktivita inteligencie, v ktorej učiace sa i učiace subjekty sa usilujú o prepis (transkripciu)

a preklad (transláciu) informácie (ako dôležitej entity) do vlastnej i vzájomnej mentálnej tvorivej aktivity (ide predovšetkým o procesy transformovania známeho na neznáme a neznámeho na známe) a zodpovedajúceho konania, pôsobenia. Výsledkom sú potom rôzne verzie poznania a nie kópie, typické pre re(ne)produktívne procesy učenia sa a učenia. Samotná didaktická prax školách však zväčša ešte stále spočíva na subhumánnych formách (učenie sa formou osvojovania – osvojovanie sa týka prvej signálnej sústavy, vzťahu podmienených a nepodmienených reflexov, vyhasínania spojov, externého posilňovania ap.) učenia sa a učenia; čo je v príkrom rozpore s vyššie uvedenými myšlienkami pochádzajúcich z kognitivistických a sociokognitivistických teórií učenia sa a učenia. Učiteľ má rámcový koncept výučbovej aktivity ako kľúčovej informácie (učebnú tému v bodoch s cieľmi, či bez nich implementovanú v probléme). Tento rámcový koncept je aktívnou spoluúčasťou a spoluprácou detí navzájom a spoločne s učiteľom rozvíjaný, utváraný (t. z., sociálne konštruovaný) so zámerom spoločne utvárať perspektívu nazerania na učivo, ktorá skupine najviac vyhovuje a zodpovedá zvolenej téme (ktorá je sociokultúrne najviac prijateľná). Takto poňatá výučbová aktivita (a jej celkový kontext) je privátnou záležitosťou učiacej sa skupiny (detí a učiteľa); to vylučuje možnosť, že by bola niekým iným (ako deťmi a učiteľom, ktorých sa týka) vopred pripravená<sup>8</sup> – „nalainajkovaná“. Vzniká, rozvíja sa a zaniká (presnejšie: nezaniká, skôr prechádza do ďalšej výučbovej aktivity – vzniká výučbové kontinuum) aktívnosťou participujúcich subjektov.

V súvislosti s dizajnom procesu výučby a kurikulárnym inžinierstvom (i opakovaným inžinierstvom) vystupujú do popredia aj konštrukty poznatky (a poznanie) a kompetencie (spôsobilosti).

Práve v 21. st. ide o organické a funkčné spojenie poznatkov týchto konštruktov, nie však v zmysle striktne na ciele orientovanej pedagogiky, ani v zmysle akéhosi remixu *B. J.*

---

<sup>8</sup> Treba mať na zreteli, že v jednej jedinej výučbovej aktivite je nemožné rozvíjať zvedavosť, samostatnosť alebo logické myslenie (na rozdiel od poznatkov, kompetencií, hodnôt, či postojov) môžu sa v nej iba utvárať podmienky a poskytovať (obozretnú) podporu pre takéto činnosti a procesy dieťaťa/žiaka/študenta, ktoré iba dlhodobo môžu podporovať rozvoj zvedavosti, samostatnosti a logické myslenie (*kol. autorov (a), 1996*). I z tohto aspektu sa zdôrazňuje dôležitosť výučbového kontinua – programu výučbových aktivít v istej časovej súslednosti.

*Bloomovej* taxonómie (obe záležitosti zodpovedajú konceptu behaviorizmu), ale v zmysle akceptovania „vedieť to/čo“ a „vedieť, ako“ pričom „vedieť to/čo“ sa nemôže redukovať na „vedieť, ako“; kompetencie nenahrádzajú poznatky (poznanie), uvádzajú *J. Gimeno Sacristán a kol.* (2008, s.208 a 211).<sup>9</sup>

V súčasnej globálnej spoločnosti založenej na informáciách, je potrebné vážne zvažovať úlohu nových kognitívnych nástrojov a platforiem, na základe ktorých je prenášaná informácia, pretože nepochybne konštituuju centrálny faktor výmeny.

Ako potvrdzuje *R. Yinger* (1986 In *J. Gimeno Sacristán a A. I. Pérez Gómez*, 2008, s. 417), praktický úspech závisí od spôsobilosti ovládať komplexnosť a riešenie praktických problémov. Spôsobilosť vyžaduje inteligentnú a tvorivú integráciu poznania, techniky a technológií.

V tomto príspevku uvádzané epochálne výzvy 21. st., v ktorom sa vynárajú nové podoby gramotnosti a nové kognitívne protézy, sú neodmysliteľnou súčasťou života detí/žiakov/štvrtakov (mladých ľudí). Nové podoby gramotnosti a nové kognitívne protézy sú vzdialené akademickým a behavioristickým teóriám učenia sa a učenia spočívajúcim na re-reprodukovani (stále opakovanom neproduktívnom reprodukovani) schém, modelov, vzorov, predlôh, textov, obrazov, interpretácií, jazykových hier a p.), vo svojej podstate im veľmi odporujú. Nedokončenému kozmopolitovi nepomáhajú, skôr ho obmedzujú, lebo (schémy, modely, vzory, predlohy, texty, obrazy, interpretácie a p.) sú jedny z mnohých, ale nie jedny z výnimočných. Prečo? Už len preto, lebo postmoderným manifestom sú inšpirácia a provokácia. A to sú východiskové, nie cieľové komponenty. Re-reprodukovanie sa zdiskreditovalo samo (a pomohla mu v tom aj didaktika preferovaná v minulosti), re-reprodukovanie bolo cieľovou požiadavkou, ale to už v súčasnosti vari nikoho z mladých ľudí nenadchýna. Ako tvrdí kognitivist *J. I. Pozo* (2003, s. 38), nové, kultúrne generované

---

<sup>9</sup> Rozdiel medzi konštruktom „vedieť to/čo“ a konštruktom „vedieť, ako“ je súčasťou didaktickou výzvou súvisiacou s rozvíjaním osobnosti subjektu. Tento rozvoj sa v súčasnosti má situovať do ťažkostí subjektu transformovať informácie na poznatky/poznanie, t. z. do organizovaných celkov návrhov, ktoré pomáhajú lepšie porozumieť realite, tak ako i do ťažkostí transformovať poznatky/poznanie na myslenie a na múdrosť. Súčasná didaktika sa má zaoberať hľadáním odpovede na otázku: Aký typ učenia sa a učenia produkuje alebo uľahčuje – aj s uvedomením, aký typ učenia sa znemožňuje/zabraňuje - tieto transformácie?



systemy reprezentovania dosahujú efektívnejšie reformátovanie mysle, rekonštruovanie svojich vlastných mentálnych funkcií. Iní kognitivistí upozorňujú na iný konštrukt, a to konštrukt subjektu ako mysle bez domova (ide o umiestňovanie seba samého do rôznych svetov). Mysle bez domova, podľa nich (bližšie pozri: *T. S. Popkewitz*, 2009, s. 44 a n.), spočíva na individualite, ktorá je zároveň objektom i subjektom sebareflexií. To sú aspekty, ktoré si má učiteľ uvedomovať a prenášať ich do vlastnej didaktickej praxe. Tiež nemožno zabúdať, že v súčasnosti ide o (spolu)utváranie jednotlivých verzií poznania, nie o rozširovanie jeho kópií.

### **Koncept postmoderná didaktika**

V súčasnom postmodernom diskurze učiteľ ako dizajnér musí byť spôsobilý (byť kompetentný) stanoviť a formulovať ciele výučby pre kvalitnejšie konceptuálne porozumenie určitej domény, ako aj pre spôsobilosti riešiť súčasné problémy. Dôležité je zabezpečiť (dizajnováť) bohaté kontexty na skúsenostné učenie sa a interakcie, v ktorých učitelia sa samostatne nadobúda obsah učiva za podmienky, že analýzy v súvislosti s učivom nie sú prerušované. Podstatné je, aby sa obsah/učivo definoval rôznymi spôsobmi, pri čom sa odporúča využiť aktivity, metódy a formy, ktoré sú prepojené s pravidlami, zásadami a stratégiami. Kvalitne konštruovaný postmoderný dizajn výučby poskytuje relevantné odpovede na otázky súčasnej didaktickej praxe. V nej vystupuje učenie sa ako fascinácia prchavým, ako balansovanie na hranici medzi vedou a zábavou. V postmodernej didaktike obsahy/učivo a ciele už nie sú koncipované ako ortogonálne závislé faktory<sup>10</sup> (nemajú ortonormálny rozmer), ktoré zodpovedajú ortogonálnemu priemetu (projekcii), a tiež nemajú lineárne usporiadanie. Postmoderná didaktika implementuje transversálny rozmer učiva vo

---

<sup>10</sup> Ortogonálne závislé faktory učiva vznikli z pokusu o spájanie nezávislých prvkov vytváraním ortonormálnej bázy, ktorá sa stala normou. Lineárno-rationálny model a naratívno-úlohová metodika boli základom uplatňovanej didaktiky. Lapidárne vyjadrené myšlienkou „*Natlačiť do detí/žiakov/štvrtakov vedomosti a potom ich nútiť (pod hrozbou sankcií a piatich stupňov známok), aby ich samé/sami dokázali uplatniť*“.

výučbe. Ako uvádza E. Fulková (2008, s. 35) pozitívom uplatnenia postmoderných tendencií v didaktickej praxi je spochybňovanie jednostranných výkladov scientistických koncepcií. Otvárajú nové možnosti vzdelávania, najmä pri rešpektovaní individuálnych vlastností, požiadaviek a predstáv žiakov.

#### Rozvoj konštruovanej stratégie

- Uvedomovať si rozdiel medzi cieľmi:
  - Ciele, ktoré sú určené pre učiteľa, aby porozumel dosahovaniu cieľov zo strany učiacich sa subjektov.
  - Ciele, ktoré sú určené pre dieťa/žiaka/študenta (tzv. akčné ciele konania, pôsobenia späť s ašpiračnými rozvojovými úrovňami, ktoré majú byť dosiahnuté)
- Podporovať dieťa/žiaka/študenta v jeho vlastných cieľoch:
  - *C. Bereiter* (1991 In. *G. Gojkov*, 2006, 189-190) poukazuje na to, že dieťa/žiaka/študenta sa dotýkajú a konaní preukazuje tri druhy cieľov:
    - Učebné ciele, ktoré sú súčasťou systému výučby.
    - Detské/žiacke/študentove ciele pre ukončenie aktivity (napr. na prekonávanie prekážok v učení sa).
    - Vlastné ciele – vytváranie cieľov, ktoré si kladú deti/žiaci/študenti.
- Dôležitosť vzájomného a dialektického vzťahu medzi obsahom a metódami.
- Zabezpečenie kvalitných učebných podmienok.
- Otvorenosť pre nový spôsob učenia sa a adekvátne stratégie.
- Rozhodovanie sa pre dizajnovanie prostredia, školského kontextu a poznania pre aktívne, autentické, kompetentné, kolaboratívne atď., učenie sa a zamedziť, aby sa neinštruovali nevhodné, či prekonané stratégie.
- Rozhodovanie sa o tom, ako zabezpečiť učebné pomôcky, prostriedky a ich využitie v procese výučby – sledovať jednoduchosť ich využitia.
- Uvažovanie o stratégiách, ktoré zabezpečia širokú perspektívu a podporujú dieťa/žiaka/študenta v zodpovednosti.
- Rešpektovanie hodnoty pri stratégiách socio/autokonštruovania poznania.
- Využitie multimédií vo výučbe.

Pri uvažovaní o metódach uplatňovaných vo výučbe je potrebné vychádzať z nasledujúcich myšlienok (bližšie pozri: *J. Delval*, 2006, s. 118-119):

- Musí sa vychádzať zo záujmov učiaceho sa, a to ako v súvislosti so samotným učiacim sa, tak i v súvislosti so spoločnosťou.
- Je potrebné vychádzať z konkrétnych problémov, ktoré zaujímajú dieťa/žiaka/šudenta, ale taktiež ponúknuť dieťaťu/žiakovi/šudentovi čoraz všeobecnejšie problémy, ktoré prinášajú princípy poznania.
- Je potrebné uľahčovať aktivnosť učiaceho sa, pretože poznanie sa generuje vychádzaním z konania transformujúceho realitu.
- Je potrebné uplatňovať všetky procesy na to, aby učitelia sa subjekt porozumel všeobecným princípom.

*P. Freire* (1990 In *J. Gimeno Sacristán a A. I. Pérez Gómez*, 2008, s. 427) navrhuje mysliacemu učiteľovi, aby hľadal odpoveď na tieto otázky viažuce sa na učiteľskú (didaktickú) profesionalitu:

1. Opisovanie... Čo robím?
2. Informovanie sa... Čo znamená to, čo robím?
3. Konfrontovanie... Čo predchádzalo tomu, aký som - kto som?
4. Rekonštruovanie... Ako môžem vykonávať/robiť rôzne veci rozličnými spôsobmi?

Je potrebné zdôrazniť predovšetkým posledný, štvrtý bod, ten sa viaže na postmoderný manifest: inšpirovať a provokovať nielen svet, ale i seba samého s uvedomovaním si konštruktu nedokončený kozmopolita.

#### Konštrukt výučbové lešenie

*Primárny autor konceptu (a teórie)* L.S. Vygotský (pôvodné diela vs. upravené diela)

*Ideologicko-vedecký korektor:* Leontiev (sčasti tiež El'konin)

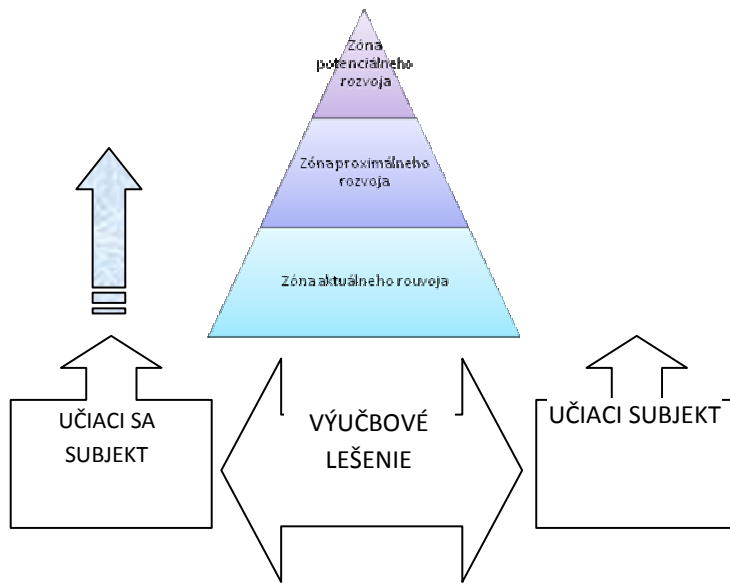
Východný blok: Zankov, Davidov, Kudriavcev

Západný blok: (*klúčový pokračovateľ*) J. Bruner

Ďalší rozvíjateľa konceptu: E. Ferreiro, M. Cole, J. V. Wertsch, N. Mercer, D. Wood, J. Lave, E. Wenger, B. Rogoff, A. L. Brown, Rommetveit, E. Forman, A. Collins, P. Duguid, A. S. Palincsar, G. Salomon, D. Newman, P. Griffin, Matusov, White, Zinchenko, L Resnick, C. Pontecorvo. V súčasnosti je to T. S. Popkewitz (*v kontexte postmodernity*).

- Výučbové lešenie je metafora reprezentujúca opis (rozsahu) učiteľom poskytovanej podpory a pomoci učiacemu sa subjektu (Stratégia obozretného, uvážlivého podporovania učiaceho sa subjektu).
- Výučbové lešenie sa zakladá na SPOLUPRÁCI (princíp kolaborácie), GLOBÁLNOU NAZERANÍ (perspektíve), KOORDINÁCII, KOMUNIKÁCII A RIADENOM SPOLUPODIELANÍ SA vo výučbe medzi učiteľom, učiacim sa subjektom na podklade učiva, cieľov a s využitím pretvárajúcich a podporných komponentov.
- Vo výučbovom lešení ide o diadický vzťah medzi učiacim a učiacim sa subjektom.
- Výučbové lešenie ako zabezpečovanie zodpovedajúcich podmienok a okolností, umožňuje, aby *učiace sa subjekty vedeli, ako prísť na niečo, čo ešte nepoznajú a urobiť to, čo ešte nedokážu.*
- Cez výučbové lešenia sa umožňuje pomáhať učiacemu sa tak, *že problém, ktorý učiaci sa subjekt (učiace sa subjekty) rieši, ho spočiatku nerieši sám, ale s uvážlivou pomocou druhého (učiteľa, rovesníka). Keď už učiaci sa subjekt nadobudne potrebné kognitívne nástroje, dostupné a využiteľné kognitívne protézy a aktivizuje si potrebné kompetencie, vonkajšia pomoc sa stáva z didaktického aspektu zbytočnou, pretože učiaci sa subjekt môže ďalej pokračovať sám, spoliehajúc sa na vlastný potenciál (sebaregulácia).*

~ Aktuálne otázky pedagogiky ~



Učiaci sa subjekt si rozvíja:

- AUTONÓMIU (samostatnosť a relatívnu nezávislosť na uvažovaní iného).
- KOMPETENCIE.
- IDENTITU.
- Uskutočňuje autentické učenie sa. Učiaci sa vidí/má vidieť aktivity ako niečo, čo mu za to stojí, aby v nich participoval. Má zodpovednosť za vlastné učenie sa.
- Uskutočňuje INTERIORIZÁCIU (mentálnu transformáciu).
- Rozvíja si mechanizmus SEBAREGULÁCIE.
- Je sociálnou, kultúrnou a produkujúcou BYTOSŤOU – PROTAGONISTOM sociálnych interakcií (v diskurzívnych i kultúrnych praktikách).
- Učiaci sa má privátny vzťah s učiacim subjektom.
- Adekvátne učenie sa je prítomne v zóne proximálneho (najbližšieho) rozvoja – preto sa výučbové lešenie orientuje práve na túto zónu.

- Výučba v zóne proximálneho (najbližšieho) rozvoja sa zakladá na vymedzení toho, čo sa subjekt môže vykonávať sám a čo najviac, bez akéhokoľvek vonkajšieho ovplyvňovania.
- Takto je zabezpečené, že učiaci sa si sám reguluje svoje konanie/pôsobenie tým, že učiteľ znižuje veľkosť poskytnutej pomoci na minimum – t. z., že *didakticky uvážlivo znižuje pomoc presúvaním ťažiska zodpovednosti na učiaci sa subjekt*.
- Hranica, pokiaľ až je učiaci sa schopný vyriešiť problém za pomoci učiteľa, predstavuje jeho zónu proximálneho rozvoja.

Na tomto koncepte zakladajúca sa výučba je obozretná, uvážlivá, zámerná, nepriama výučba umožňujúca osamostatňovanie sa a uspôsobovanie sa/stávanie sa spôsobilejším

- Dynamické poňatie výučbového lešenia pre učiaci sa subjekt má procesuálny charakter, v ktorom sa *lahko mení rozsah požadovanej pomoci a učiacemu sa tak umožňuje posúvať sa kvalitatívne vpred v rozhraní vytvorenom uplatňovaním výučbového lešenia*. Rozhranie (označované ako ZProxR/Zóna proximálneho rozvoja) je oblasť medzi ZaktR (Zóna aktuálneho rozvoja) a ZPotR (Zóna potenciálneho rozvoja), táto oblasť je didaktickým priestorom pre premyslenú a obozretnú učiteľovu pozitívnu nepriamu, ale zámernú didaktickú intervenciu.
- ZProxR sa neustále mení, rozširuje sa a posúva sa. Preto sa výučbové lešenie zameriava na riešenie neustále meniacej sa ZProxR.
- Profity z výučbového lešenia (vysokoprofitujúce – výrazný posun vpred, profitujúce – slabší učebný výkon, ale schopný potenciál a neprofitujúce – napr. s vývinovým i učebnými problémami učiace sa subjekty).
- Základnou podmienkou didaktickej úspešnosti uplatňovania výučbového lešenia je plné využívanie a zodpovedné identifikovanie (hodnotenie/posudzovanie) zóny proximálneho (najbližšieho) rozvoja.
- **ÚSPECH ZÁVISÍ OD URČENIA OBLASTI, KTORÁ JE TESNE MIMO, ALE NIE PRÍLIŠ ĎALEKO ZA HRANICAMI POTENCIÁLU UČIACICH SA.**

Didaktické podmienky výučby pre uplatňovanie výučbového lešenia:

- **Vzájomne zdieľané špecifické ciele:** intersubjektívna zhoda – vzájomná ohľaduplnosť medzi učiacim a učiacim sa subjektom.
- **Vzájomne zdieľanie celého procesu:** Proces je celok; globálne nazeranie naň je podmienkou.
- **Okamžitá dostupnosť pomocníka:** učiteľ je pomocník, poradca, konzultant, facilitátor, garant (procesov), spolupracovník, spoluhráč a p.
  - **Zámer (úmysel) pomáhať** musí byť zrejmý, nie latentný.
  - **Optimálna úroveň pomoci** odstraňujú sa prekážky, ale nebráni sa učiacemu sa v osobnom vklade do vlastného procesu učenia sa.
  - **Poskytovanie modelu experta** (uvažujúceho, kompetentného, humánneho, sociálneho, spolupracujúceho, diskutujúceho a zodpovedného subjektu). Učiteľ je nositeľ etalónu (vzoru) a personifikátor vlastných spôsobilostí učiaceho sa.

Diagnostikovanie – evalvácia (hodnotenie a posudzovanie):

- Má byť dynamickou evalváciou, v ktorej sa hodnotia a posudzujú učebné p r o d u k t y, na pozadí uskutočňujúcich sa procesov rozvoja. *Koľko pomoci učiteli sa potrebujú (ako rýchlo sa učí) a ako ju dokážu (efektívne) zovšeobecniť na podobné typy problémov (transfer)?*
- Rozvíja sa cez interaktívnu situáciu súvisiacu s didaktickým (nie bermudským!) trojuholníkom.
- Zameriava sa na u r č e n i e ďalšej úrovne potenciálneho rozvoja
- Uplatnenie generácie IV. modelu hodnotenia (*Guba a Lincoln, Mabry, Skolnik*). IV. model zahŕňa hodnoty pluralizmu, požiadavky, tvrdenia, obavy, otázky, presvedčenia; dáva priestor všetkým zúčastneným stranám. Hodnotiteľ je mediátor a diskutér. Hodnotenie je spolupráca, a nie hodnotenie zhora – nadol.

### Konstrukt proleptická výučba

Sociálno-konstruktivistický prístup v didaktike umožňuje učiteľovi a/alebo výskumníkovi analyzovať proces výučby najmä cez identifikovanie mechanizmov vyučovacích vplyvov (konania a pôsobenia) učiteľa. Tento druh prístupu preferuje konštrukt diskurz na opísanie toho, čo sa v procese výučby deje a čo sa nachádza v pozadí tohto procesu zo sociokultúrneho aspektu a na analyzovanie týchto javov. V súvislosti aktuálnou deklaráciou potreby znižovať (minimalizovať) moc (preukázanú cez direktívnosť) učiteľa vo výučbe, je potrebné analyzovať výučbový diskurz a identifikovať v ňom entity vypovedajúce o prítomnosti, či neprítomnosti mocenských štruktúr učiteľa, ktoré, prirodzene, nemusia byť vo výučbovom diskurze okamžite – priamo vo výučbe - odhalené, spozorovateľné (pretože častokrát bývajú skryté, latentné). Minimalizácia moci učiteľa vo výučbe predstavuje vedomé a racionálne znižovanie nadvlády jeho poznania nad poznaním detí/žiakov/študentov, ktorých vyučuje, vrátane znižovania moci, ktorou operuje pri hodnotení a posudzovaní učebných výkonov učiacich sa subjektov na základe stanovených kritérií hodnotenia a posudzovania. Základnou entitou procesu výučby zo sociálneho aspektu je reč, ktorá má v špecifickej interakcii a transakcii - akou je výučba - špecifickú pozíciu. Je ústredným (avšak nie je jediným) komunikačným nástrojom. Ako tvrdí *L. S. Vygotský*, v reči sa konštituuju myšlienky.

Diskurz znamená robiť analýzu (*Teun A. van Dijk*) a znamená to aj robiť analýzu spôsobov, ako sú sociálne a politické nadvlády reprodukované a čo hovoria. Na základe doterajších skúmaní autora tohto príspevku je aj školská trieda priestorom na (určitú) sociálnu nadvládu učiteľa. Táto sociálna nadvláda je produktom učiteľových úvah (ako člena istej profesijnej, spoločensky podmienenej kategórie) a je evidentne preukázateľná v učiteľovom konaní a pôsobení. Sociálni konštruktivisti upozorňujú, že konkrétnu osobnosť možno konštruovať priamo od jej existencie a odvodzovať ju z jej konania a pôsobenia v interakcii a transakcii s druhými subjektmi. Avšak konanie a pôsobenie niekoho sa môže veľmi líšiť v závislosti od kontextu a situácie, v ktorej sa nachádza. A to je možné vzťahovať i na učiteľa v interakcii a transakcii s deťmi/žiakmi/študentmi vo výučbe. Diskurzy v triede formujú sociokultúrne nástroje. Diskurz upravuje právo jednej strany, ale upravuje aj právo druhej



strany. Ak nie je zabezpečená rovnováha, tak potom si jedna strana uplatňuje práva navyše. Výučbový diskurz predstavuje vedomú potrebu minimalizácie moci učiteľa vo výučbe.

- *Výučbové lešenie zabezpečuje individuálnu dimenziu – diadický vzťah*
- *Diskurzívna a proleptická výučba (podľa Rommetveit a Wertsch) - má sociálnu dimenziu (Rommetveit: Prolepsis)*
  - Prolepsis: t. z., v anticipácii vynárajúcich sa kompetencií a s prekonceptným charakterom (pre-teoretický pojem sa spoločne/vzájomne rozvíja vo výučbe, rokovacích stratégií sa utvára jeho význam).
  - Zakladajúca sa na báze rozpravy a anticipácie kompetencií: a) heuristických, b) hermeneutických a c) investigatívnych (podľa *F. Frabonni*). Kompetencie sú vnútorne kreatívne, nadobúdané neformálnym spôsobom a obsiahnuté v neformálnych interakciách. Sú praktickými záležitosťami (*B. Bernstein*).
  - Prepojená s konceptom asistovaného učenia sa v spolupráci s prítomnými subjektmi vo výučbových aktivitách. Proces zdieľaného konštruovania poznania podmienený vzájomnou interakciou myslí.
  - Poznanie a učenie sa sú situované v sociokultúrne definovaných priestoroch. Každá učebná situácia vo výučbe je založená na *vytváraní zón (socio)konštruovania sa má interpretovať ako dynamický priestor vydiskutovania významov a vzájomných porozumení medzi participantmi...*

Sociokognitivistí upozorňujú (podľa *J. E. Masters*, 2005, s. 39), že:

- interakcia musí byť kolaboratívna so zreteľom na zámyer učiaceho sa (*Searle*, 1984),
- interakcia musí byť podporujúca učiaceho sa v jeho zóne najbližšieho rozvoja (*B. Rogoffová*, 1990) a
- interakcia má stupňovito posúvať učiaceho sa tak, aby sa on stal kompetentnejším (*Wood a Wodd*, 1996).

Princípy diskurzívnej a proleptickej výučby :

- Úcta voči osobnosti učiaceho sa dieťaťa/žiaka/študenta.
- Dôvera v osobnostný i učebný potenciál učiaceho sa.
- Profesionálny záujem učiteľa o učiaceho sa.
- Identifikovanie a lokalizovanie rozvojových a problémových oblastí.
- Pripravenosť na ďalšie (budúce) zmeny.
- Konanie a pôsobenie učiteľa ako kultúrneho mediátora (sprostredkované učenie sa - sociokultúrna okľuka).
- a ďalšie...

Diskurzívna a proleptická výučba spočíva na uvedomelej kolaborácii (spolupráci na základe prevzatia rol, vytváraní pravidiel a p.), koordinácii (zosúladení interakcie vzájomných myslí – mentálnej tvorivej aktivity), komunikácii na báze interakcie (vzájomnej súčinnosti), transakcie (vzájomnej komunikatívnej sociálnej výmeny) a intraakcie (interné psychické procesy a mentálne operácie) v učiacej sa skupine.

#### **Zoznam bibliografických odkazov:**

BERNSTEIN, B. 1998. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. 1. vyd. Madrid: Morata. 239s. ISBN 84-7112-421-1.

BRUNER, S, J. 1988. *Desarrollo cognitivo y educación*. 1. vyd. Madrid: Morata 278s. ISBN 84-7172-319-3

BRUNING, H, R., SCHRAW, J, G., NORBY, N, M., RONNING, R, R. 2005. *Psicología cognitiva y de la instrucción*. 4. vyd. Madrid: Pearson – Prentice Hall. 496s. ISBN 84-205-4346-2

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. 2005. *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas*. 1. vyd. Barcelona: GRAÓ. 323s. ISBN 84-7827-387.5

- DELVAL, J. 2006. *Aprender en la vida y en la escuela*. 4. vyd. Madrid: Morata. 127s. ISBN 84-7112-446-7
- GEE, P, J. 2005. *La ideología en los Discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid, Morata. 231s. ISBN 84-7112-497-1.
- GOJKOV, G.: 2006. *Didaktika a postmoderna. Metateorijska polazišta didaktike*. 1. vyd. Vršac: PdF, 348s. ISBN: 86-7372-062-1
- FRABBONI, F. 2001. *Quale insegnante per la scuola del duemila. Le 10 Parole della competenza*. In Instituto pedagogico Bolzano.
- FULKOVÁ, E. 2008. *Všeobecná didaktika I*. 1. Vyd. Bratislava: Infopress. 168s. ISBN 80-85402-90-2.
- HARGREAVES, A. 2003. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. 4. vyd. Madrid: MORATA. 303s. ISBN 84-7112-406-8
- HENTIG, v. H. 2003. *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. 3. vyd. Weinheim Basel: BELTZ Verlag. 288s. ISBN 978-3-407-22119-3
- HERNÁNDEZ, HERNÁNDEZ P. 1997. *Construyendo el constructivismo: Criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional*. In: Arnay, J. – Rodrigo, J, M. *La construcción del conocimiento escolar*. 1. vyd. Barcelona, Buenos Aires, México. PAIDÓS. 374s. ISBN 84-493-0358-3
- HLÁSNA, S., HORVÁTHOVÁ, K., MUCHA, M., TÓTHOVÁ, R.: 2006. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Nitra: ENIGMA. 356 s. ISBN 80-89132-29-4.
- JANK, V., MEYER, H. 2008. *Didaktische modelle*. 5. vyd. Berlin : Cornelsen Verlag, 2008. 399 s. ISBN 978-3-589-21566-9.
- KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/šstudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* 1. vyd. Prešov: Rokus. 171s. ISBN 978-80-89055-87-6
- MASTERS, E, J. 2005. *Teachers Scaffolding Children Working with Computers: An Analysis of Strategies*. Brisbane: Queensland University of Technology – Centre for Learning Innovation. (doctor tesis)
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P., COLE, M. 1991. *La zona de construcción del conocimiento*. 1. vyd. Madrid: Morata. 175s. ISBN 84-7112-361-4

- POPKEWITZ, T.S.: 2009, *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educacion y la construccion de la sociedad mediante la construccion de la infancia*. 1.vyd. Madrid: Ediciones Morata. 227s., ISBN: 978-84-7112-529-3
- POZO, I, J .1994. *Teorias cognitivas del aprendizaje*. 3. vyd. Madrid: Morata. 285s. ISBN 84-7112-335-5
- POZO, I, J. 2003. *Adquisición de conocimiento*. 1. vyd. Madrid: Morata. 268s. ISBN 84-7112-489-0
- SACRISTIÁN – GIMENO, J. 2002. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. 8. vyd. Madrid: MORATA. 423s. ISBN 84-7112-326-6
- SKALKOVÁ, J. 2004. *Pedagogika a výzvy novej doby*. Brno: Paido, 2004. 158s. ISBN 80-7315-060-3
- SKOLNIK, L. M. 2010. Quality assurance in higher education as a political process. In *Higher Education Management and Policy*. 2010, roč. 22, č. 1. s. 67-86.
- WILSON, E.O.: 1999, *Consilience*. 1. vyd., Praha: Nakl. Lidové noviny.
- WITTEGENSTEIN, L.: 1979. *Filozofické skúmania*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 112s.

**Doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD**

**Ústav pedagogických štúdií**

**Pedagogická fakulta UK**

**Račianska 59**

**813 34 Bratislava**

## AKÁ JE MOTIVÁCIA DNEŠNÝCH ŠTUDENTOV?

**Martin Kuruc**

**Abstrakt:** V nasledujúcom článku venujeme pozornosť motivácii študentov. Tento fenomén popisujeme na základe výskumu, ktorý bol realizovaný v roku 2009 na slovenských školách na základe aplikovania a testovania tzv. SRQ metodológie dvoch amerických výskumníkov a autorov tejto teórie Richarda M. Ryana a Edwarda L. Deciho. Cieľom článku je prostredníctvom výsledkov a ich interpretácií obrátiť pozornosť k významu vnútornej motivácie ako východisku odpovedajúcemu na viaceré problémové oblasti edukačného procesu v prostredí slovenského výchovno-vzdelacieho systému. Ponúkame krátku sústavu odporúčaní pre odbornú teóriu prax.

**Kľúčové slová:** motivácia, intrinsická motivácia, extrinsická motivácia, sebakontrola, sebaregulácia

**Abstract:** The main subject of our article is self-regulation and motivation of adolescents behaviour in education surroundings. I focused on self-regulation of adolescents behaviour while making their school duties. To measure this variable I used a quantitative methodology. To measure the self-regulation I used a methodology of Self-determination Theory created by R. M. Ryan and E.L. Deci. The results acquired by comparing of students from common high schools and students from training schools for students with behavior disorders were very interesting. I also found out that introjected (controlled – extrinsic motivation) regulation style is dominant in our research sample. In our outcomes I suggest several recommendations for education theory and practice.

**Key words:** motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, selfcontrol, selfregulation

Najčastejšie sa v našich životoch stretávame s pojmom sebakontroly, ako v odbornej literatúre tak aj v bežnej reči medzi laikmi. Sebakontrola ako primárne kognitívny proces

zamestnáva naše vedomie a vyčerpáva našu myseľ, keď sa ocitneme v situáciách, v ktorých máme pocit jej straty. Často, takmer vždy nás zaplavia pocity úzkosti, strachu, ktoré veľmi rýchlo vystriedajú pocity viny. Nie vždy však ide o stratu kontroly nad svojimi vedomými procesmi a strata sebakontroly je často spôsobená práve nedostatočnou schopnosťou sebaregulácie, ktorá ako psychický fenomén je pomerne stabilnou funkciou v štruktúre našej osobnosti, pričom je výrazne ovplyvňovaná jej afektívnymi zložkami. To, čo naše deti učíme, prostredníctvom vymedzovania hraníc prostredníctvom rodičovskej výchovy a aj výchovy v školskom prostredí možno nazvať disciplína osvojovaná prostredníctvom vonkajšej motivácie. Ale skôr ako budeme hovoriť o motivácii odlíšme od seba pojmy sebaregulácia a sebakontrola.

**Sebaregulácia a sebakontrola** ba tieto termíny sú si podobné ako dve formy

Oba procesy zabezpečujú kontrolu a riadenie správania, majú však rozdielny charakter. Na vysvetlenie rozdielov medzi nimi použijeme *Kuhlov* (1994 in Nakonečný, 1998) *koncept sebaregulácie a sebakontroly*.

<i>SEBAREGULÁCIA</i>	<i>SEBAKONTROLA</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>– uplatňuje sa v nej vyvážený vzťah medzi cieľovo-anticipačným a emočným správaním,</li><li>– uplatňuje sa pri nej väčšia emocionálna podpora vôľou sledovaných cieľov,</li><li>– sebaregulácia je skôr „demokratickou“ formou riadenia správania,</li><li>– uplatňujú sa v nej viac intrinstické stavy motivácie.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– uplatňujú sa v nej formy riadenia, ktorých základom sú extrinsické stavy motivácie,</li><li>– prevažuje pri nej cieľovo-anticipačné spracovanie,</li><li>– je skôr „autoritárnou“ formou riadenia správania. Je prísnejší „automanagment“,</li><li>– pracujú v nej dlhšie psychické systémy (vnímanie, cítenie atď.) pod pevne etablovaným režimom.</li></ul>

Základom Kuhlovej koncepcie je téza, ktorá hovorí: „subjektom riadenia v sebaregulácii je „Jástvo“ (Selbst), v sebakontrolle je však „Jastvo“ objektom riadenia.“ (in tamtiež)

Pri charakteristikách oboch termínov sa objavujú dva pojmy, extrinsická motivácia a intrinsická motivácia. V širšom zmysle *extrinsická (vonkajšia) motivácia* predstavuje zvonku prichádzajúci podnet, zatiaľ čo *intrinsická (vnútorná) motivácia* je endogenná a ňou motivovaná činnosť prináša uspokojenie sama v seba. (Nakonečný, 1998) Predstavujú dva póly motivácie, vďaka ktorej vieme rozlíšiť sebareguláciu od sebakontroly správania.

Procesy sebaregulácie a sebakontroly predstavujú riadenie prostredníctvom seba samého. Formovanie štýlu sebakontroly a neskôr systému sebaregulácie je neodmysliteľne spojené s tvorbou troch obrazov: obrazu seba samého, obrazu sveta a transcendentného aktéra ako posledného článku v reťazci príčin a dôsledkov. V neposlednom rade je teda proces vývinu sebaregulačných mechanizmov vzájomne prepojený s morálnym vývinom a systémom hodnôt.

## **Sebaregulácia a teória sebaurčenia**

**(motivácia: vnútorná, vonkajšia)**

Teória sebaurčenia (Self-determination theory - SDT) predstavuje jednu z východiskových rovín, hlavne metodologickú, pre skúmanie ľudskej sebaregulácie. Jej autormi sú Richard M. Ryan a Edward L. Deci. Celá teória vychádza z jedného všeobecného predpokladu, že človek má právo a schopnosť kontrolovať svoj vlastný osud. (Ryan a Deci, 2000) Hlavným predmetom ich skúmania sú *motivácia* a *sebaregulácia*, pričom motiváciu využívajú ako ústredný termín pre vysvetlenie tzv. sebaregulačných štýlov človeka.

### *Motivácia*

Predstavuje energiu, smer, vytrvalosť a equifinalitu všetkých aspektov aktivácie a intencie. Motivácia je jadrom biologickej, kognitívnej a sociálnej regulácie. Predstavuje teda základ osobnostnej regulácie. (Komárik, 2007) Ľudia môžu byť motivovaní tak, že daná aktivita má pre nich určitý význam, alebo preto, že existuje silný (pre nich významný) externý

nátlak (external coercion) – sociálna alebo iná kontrola z prostredia (Nakonečný, 1998, Ryan a Deci, 2000).

Vytrvalosť v aktivite môže byť podmienená na jednej strane stálym záujmom alebo snahou dosiahnuť istý materiálny či iný cieľ. Čiže aktivita môže pre človeka mať zmysel sama v sebe (samotná ponúka uspokojenie) alebo predstavuje nevyhnutnú cestu k dosiahnutiu určitého cieľa (samotná aktivita je len cestou, nie však cieľom). Rovnako naše správanie môže byť motivované pocitom povinnosti dosiahnuť úspech, výnimočnosť, ktoré dávajú aktivite zmysel, alebo strachom vyplývajúcim z neustálej kontroly prichádzajúcej z prostredia. (Ryan a Deci, 2000) Tento kontrast „matia“ tzv. vnútornej motivácie (intrinsic motivation) a „byť“ pod vonkajším tlakom (extrinsic motivation) je nám dobre známy z každodenného života.

Z porovnávacích štúdií ľudí, ktorých motivácia je autentická, s tými skôr motivovanými externou kontrolou sa dospelo k záverom, že ľudia s autentickou (intrinsickou) motiváciou (za správaním stoja ich záujmy a hodnoty) sú svojou činnosťou viac zaujatí, prežívajú z nej väčšie vzrušenie a sú smelší. Tiež sa u nich prejavujú vlastnosti ako vytrvalosť, zvýšený výkon, kreativita, (Deci a Ryan, 1991; Sheldon, Ryan, Rawsthorne a Ilardi, 1997) celková vyššia životaschopnosť, (Nix, Ryan, Manly a Deci, 1999) sebaobraz (Deci a Ryan 1995) a celkovo sa dobre cítia (Ryan, Deci a Grovlnick, 1995). Toto konštatovanie platí aj v prípadoch, keď ľudia majú približne rovnakú schopnosť porozumieť alebo sa presadiť v danej činnosti. (Ryan a Deci, 2000)

### **Od nonregulácii k sebaregulácii**

SDT vychádza z predpokladu, že keď sa človek (rodič, terapeut, učiteľ ...) pokúsi rozvíjať istý druh správania u druhých, môže sa stretnúť s reakciami, ktoré sa budú pohybovať na škále od amotivácie, odporu smerom k pasívnemu vyhovaniu alebo aktívnemu osobnému zapojeniu sa do aktivít. (Ryan a Deci, 2000) Táto rozdielnosť v motivácii je spôsobená rozdielnym stupňom *internalizácie* a *integrácie* hodnoty alebo štýlu regulácie daného správania. *Internalizácia* znamená podržanie hodnoty alebo spôsobu regulácie na určitý čas a *integrácia* ďalšiu transformáciu tejto regulácie do vlastného správania.



Internalizácia a integrácia sú súčasťou procesu socializácie a zohrávajú významnú úlohu v regulácii správania po celý život človeka. Isté hodnoty a vzorce správania sú kultúrne alebo sociálne predpísané a osvojované prostredníctvom sociálnej kontroly (Nakonečný, 1998).

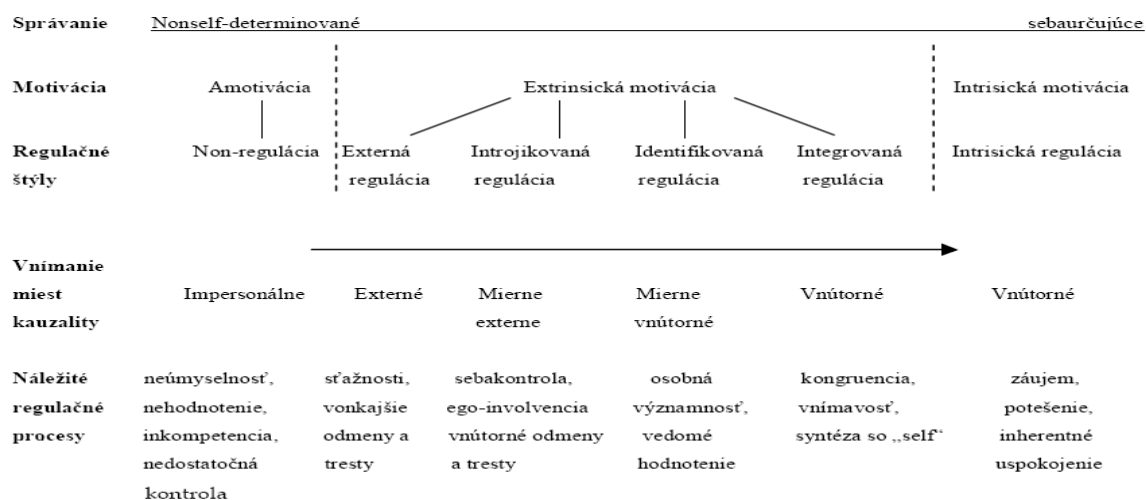
Tieto vzorce sú často pre deti málo zaujímavé a predstavujú pre ne hodnoty, ktoré často nie sú spontánne prijaté. Osvojujú si ich až v procese integrácie a následne internalizácie, ktorých základom je extrinsická motivácia. Pri tvorbe sebaregulačného systému hrajú dôležitú úlohu:

- procesy, cez ktoré sa môže správanie nonintrinsicky motivované stávať skutočne sebaurčujúcim (skutočne zvnútorneným),
  - možnosti sociálneho prostredia, ktoré tieto procesy ovplyvňujú (podporujú alebo brzdia).
- (Ryan a Deci, 2000)

Približne po piatom roku života stúpa význam extrinsickej motivácie prostredníctvom sociálnej kontroly, teda v čase nástupu na povinnú školskú dochádzku. SDT nevníma intrinsickú a extrinsickú motiváciu ako presne stanovené a nemenné formy motivácie. Určité, najmä kultúrne a spoločenské vzorce správania si jednotlivec osvojuje v procese vývinu, nerodí sa s nimi, ale sa do nich rodí. Tu zohráva významnú úlohu práve extrinsická – vonkajšia motivácia, ktorá sa môže meniť vo svojej relatívnej autonómii. SDT vychádza s predpokladu, že ak sú pri extrinsickej motivácii prežívané pocity kompetencie, relatívnej autonómie a prebiehajú na úrovni vzťahu podporujúceho pocit bezpečia, zvyšuje sa pravdepodobnosť internalizácie a následnej integrácie daného štýlu regulácie správania. Vonkajšia motivácia môže prejsť do vnútornej, a teda smeruje od neregulácie smerom k sebaregulácii. (tamtiež)

Ryan a Deci (1985) rozpracovali tzv. *teóriu organistickej integrácie* (organismic integration theory - OIT), ktorá sa stala subteóriou SDT. Táto teória (obr.) detailne popisuje formy extrinsickej motivácie a kontextuálne faktory, ktoré buď podporujú alebo brzdia internalizáciu a integráciu regulácie správania.

**Obr. 1 Sebadeterminačné kontinuum zobrazujúce typy motivácie s ich regulačnými štýlmi, umiestneniami kauzality a korešpondujúcimi procesmi. (Teória organistickej integrácie – OIT)**



(Ryan a Deci, 2000, s.72)

OIT na obr. ilustruje taxonómiu typov motivácie. Je orientovaná zľava doprava v termínoch určených podľa toho, nakoľko motivácia vychádza zo „Self“ – t. j. je sebaurčujúca. (Ryan a Deci, 2000)

Úplne vľavo je *amotivácia* – stav nedostatočnej intencie k činu. Amotivovaní ľudia zadanú činnosť buď vôbec nespravajú, alebo len zareagujú na pokyn. Správanie je úplne bez intencie. Výsledkom amotivácie je nehodnotenie činnosti (Ryan, 1995), absentovanie pocitu kompetencie (Bandura, 1986) či neočakávanie prínosu alebo túžobného výsledku (Seligman, 1975). Na pravo od amotivácie je klasifikácia piatich regulačných štýlov, ktoré predstavujú motivované správanie. *Externe regulovaný štýl* predstavuje externe motivované správanie s najnižším pocitom autonómnosti. Takéto správanie je charakteristické zameraním na splnenie vonkajšej požiadavky alebo na dosiahnutie eventuálnej odmeny. Externá regulácia je prežívaná ako kontrolujúca, odcudzujúca a vedie k uvedomovaniu si vonkajších miest kauzality pocitom neautonómie – neslobody. (deCharms, 1968 in Ryan a Deci, 2000).

*Introjikovaná regulácia* predstavuje krátkodobé začlenenie regulačného vzorca do „Self“, ale nie jeho úplnú akceptáciu ako vlastného spôsobu správania. Je formou relatívne kontrolovanej regulácie, ktorá sa prejavuje ako vyhýbanie sa pocitu viny, anxiety, alebo cielené posilnenie ega. Klasickou formou introjekcie je zapojenie sa do určitej aktivity, spojené s motiváciou k preukázaniu vlastnej kompetencie (alebo snahou vyhnúť sa neúspechu), za účelom zachovať si pocit dôležitosti. (Nicholls, 1984; Ryan, 1982) Introjekcia reprezentuje reguláciu prostredníctvom závislej sebaúcty (závislej na zachovaní vlastného pocitu sebaúcty). Hoci už ide o vnútorne riadené správanie, stále obsahuje výrazný vplyv uvedomenia si externých miest kauzality (a teda aj závislosti správania na tejto kauzalite).

*Identifikovaná motivácia* predstavuje výraznejší prechod k väčšej autonómii osobnosti a sebaurčujúcej formy extrinsickej motivácie. Identifikácia vyjadruje vedomé hodnotenie cieľa správania alebo reguláciu, kedy čin je akceptovaný ako osobne dôležitý. *Integrovaná regulácia* predstavuje posledný regulačný štýl pred intrinsickou (vnútornou) reguláciou. Je najautonómnejšou formou vonkajšej motivácie. O integrácii hovoríme, ak identifikovaný vzorec regulácie je prijatý za vlastný, prostredníctvom „Self“ vyhodnotený ako v zhode s inými hodnotami alebo potrebami a zaradený medzi ne. Napriek tomu, že integrovaná regulácia obsahuje mnohé kvality vnútornej (intrinsickej) regulácie, je stále považovaná za extrinsicky motivovanú. Dôležitú úlohu v ňom zohráva dosiahnutie konkrétneho cieľa a nie inherentné potešenie z činnosti samotnej.

*Intrinsická regulácia* predstavuje vnútorne motivovanú reguláciu plne integrovanú v osobnosti. Ide o najvyšší stupeň schopnosti regulovať vlastné správanie nie účelovo, ale pre záujem a potešenie zo zmysluplného skúmania - aktivity ako takej. Charakteristickým znakom je dobre fungujúci systém sebaregulácie.

Sebaregulácia v podobe intrinsickej regulácii predstavuje návrat k primárnej vnútornej motivácii malého dieťaťa, len cieľom sa stáva sebatvorba ako stála snaha byť dokonalejší. Jednotné a tvorivé JA predstavuje autonómnu kontrolu nad svojim správaním s cieľom dosiahnuť dobro nie len pre seba ale aj pre druhých. Dieťa je malý experimentátor a aktívne skúma svet. Teší sa z toho a poznávanie - porozumenie mu prináša silné uspokojenie. Vďaka tomu sa naučíme loziť, chodiť, rozprávať a pod. Nie preto, že musíme ale preto, že chceme.

### Metodologický postup SDT (teória sebaurčenia)

Nástrojom na získavanie údajov v našom výskume bol škálovaný dotazník *Academic SRQ* (Self-regulation Questionnaire) doplnený o položky týkajúce sa prospechu žiakov z vybraných predmetov (matematika, slovenský jazyk a cudzí jazyk). Tento dotazník sa zameriava na meranie sebaregulácie správania detí v prostredí školy. Pri študentoch stredných škôl a gymnázií sme použili štandardnú verziu *Academic SRQ*. U žiakov z DC/LVS (diagnostických centier a liečebno-výchovných sanatórií) sme využili dotazník upravený pre študentov s ťažkosťami v učení (Learnig Disabilities) odporučený autormi SDT.

Prostredníctvom výpočtu RAI (relatívneho autonómneho indexu) sme získali informácie o regulačnom štýle každého študenta a následne aj samotný regulačný štýl prevládajúci v jednotlivých zariadeniach, či pre konkrétne pohlavie.

### *Spracovanie získaných údajov*

Dotazníka (*Academic SRQ*) sme spracovali postupom, aký odporúčajú autori SDT. Dotazník je zameraný na meranie štyroch subškál:

- *externá regulácia,*
- *introjikovaná regulácia,*
- *identifikovaná regulácia,*
- *intrinsická regulácia.*

Individuálne skóre jednotlivých subškál je použité na výpočet Indexu relatívnej autonómnosti (RAI). Na tento výpočet sme použili vzorec:

$$2 \times \text{Intrinsic} + \text{Identified} - \text{Introjected} - 2 \times \text{External} = \text{RAI}$$

Takto sme získali potrebné údaje o regulačných štýloch jednotlivých študentov. Tie sme použili pri porovnaní skupín podľa pohlavia, veku a typu školského zariadenia. Vyhodnocovanie dotazníku *Academic SRQ* pre študentov s ťažkosťami v učení je totožný so štandardným *Academic SRQ*.

Výsledkom štatistického spracovania druhej časti dotazníka zameraného na meranie postojevoého ladenie je vypočítané t-skóre zo záverečných údajov každého respondenta.

Pri ďalšom spracovaní a overovaní našich hypotéz sme použili výpočet Pearsonovho korelačného koeficientu, regresiu a ďalšie testovacie metódy ako Chí-kvadrát, z-test rozdielov proporcií, f-test a t-test pre rozptyly a niektoré rozdiely sme preverili Shapiro-Wilks testom distribúcie.

### ***Sebaregulácia dospievajúcich vo vzťahu k školským povinnostiam***

Pri overovaní hypotéz z oblasti sebaregulácie sme dospeli k určitým záverom, ktoré nám umožnili konštatovať tieto závery:

- U študentov bežných stredných škôl prevládajú externé štýly sebaregulácie (smerujúce ku kontrolovanej sebaregulácii). Ide o štýly s vyššou mierou vonkajšej motivácie – kontroly z okolia študenta a nízkou mierou vnútornej motivácie – autonómnej sebaregulácie pri plnení si školských povinností.
- So stúpajúcim vekom ustupuje vonkajšia motivácia a význam kontroly zo strany prostredia. Zvyšuje sa význam vnútornej motivácie – autonómnej sebaregulácie.
- Rozdiely v štýle sebaregulácii vo vzťahu k školským povinnostiam medzi pohlaviami sa nepotvrdili. Pokiaľ ide o sebaregulačný štýl pohlavie nezohráva významnú úlohu.
- U študentov s horším prospechom z vybraných predmetov prevládajú externé štýly sebaregulácie.
- U žiakov z DC/LVS prospech z vybraných predmetov nezohráva významnú úlohu pri sebaregulačnom štýle vo vzťahu k školským povinnostiam, badať dokonca u nich obrátenú tendenciu ako u respondentov z bež. škôl tzn. so zhoršujúcim sa prospechom z vybraných predmetov stúpa vnútorná motivácia (nebola však potvrdená štatistická významnosť tohto tvrdenia, ide teda len o predpoklad).
- U žiakov z DC/LVS bol zistený vyšší výskyt interných štýlov sebaregulácie (63%) ako u študentov bežných stredných škôl (39%) a nižší výskyt externej sebaregulácie (37%) než u študentov bežných škôl (61%).

Introjikovaný štýl sebaregulácie bol zaznamenaný u najväčšieho počtu respondentov (35%). V duchu SDT ide o štýl regulácie, pri ktorej je mierne externé vnímanie miest kauzality a prevládajú regulačné procesy sebakontroly na základe vnútorných odmien a trestov. Výrazne je zastúpený aj externý regulačný štýl (26%). Pri tomto štýle regulácie je vnímanie miest kauzality externé a prevládajú regulačné procesy ako: sťažnosti, odmeny a tresty prichádzajúce z okolia.

Introjikovaná regulácia reprezentuje reguláciu prostredníctvom závislej sebaúcty. Môžeme teda predpokladať, že sebaoptvrdzovanie cez úspešne zvládnutie školských povinností a vyhnutie sa zlyhaniu, ktoré môže deformovať sebaobraz dospelujúceho zohráva v ich živote významnú rolu. Pri úspešnom zvládnutí školských povinností u študentov z bratislavských stredných škôl má výrazný vplyv tlak prichádzajúci z prostredia a nie spontánny záujem o aktivitu, potešenie, či inherentné uspokojenie, ktoré prináša samotná aktivita. Potvrdenie skutočnosti, že u študentov intrinsicky (vnútorne) motivovaných pri plnení školských povinností bol zaznamenaný aj lepší prospech z vybraných predmetov nás vedie k zamysleniu, či systém vzdelávania a výchovy nastavený na kontrolu z prostredia je účinnejší ako systém, ktorý by podporoval vnútornú motiváciu (vyššiu spoluzodpovednosť za edukačný proces) študenta.

Rozdiel medzi žiakmi DC/LVS a študentmi bež. škôl možno interpretovať skutočnosťou, že tlak nedobrovoľného pobytu, disciplíny, izolácia, pevný režim sú vplyvy, ktorým môžeme pripisovať význam pri formovaní sebaobrazu žiakov umiestnených v LVS/DC. Podľa Labátha (2008) inštitucionálne podmienky významne ovplyvňujú vnímanie seba. Výskum sebaobrazu u chovancov Reedukačných centier potvrdzuje skutočnosť, že chlapci umiestnení v inštitúcii ako LVS, DC vnímajú seba samého ako podriadenejšieho a slabšieho ako študenti stredných škôl. (Labath, 2008) Tento výskum potvrdzuje aj skutočnosť, že vplyv prostredia nemusí byť pri aktivite rozhodujúci. V Reedukačných centrách je oblasť sily aktívne potláčaná na rozdiel od aktivity, ktorá nie je obmedzovaná ale usmerňovaná. (tamtiež) Výrazná miera vnútornej motivácie u žiakov DC/LVS môže súvisieť teda s usmerňovaným podporovaním aktivity v oblasti školských povinností u tejto skupiny. Prirodzene stúpa miera vnútornej motivácie pri aktivitách spojených so školskými

povinnosťami. Zážitok úspešného zvládnutia aktivity môže mať pre žiaka DC/LVS výraznejší význam ako pre študenta bež. školy.

## **Odporúčania**

Odporúčania vyplývajúce z nášho výskumu môžeme rozdeľujeme do dvoch oblastí: teória a prax.

### *Teória*

Výskumnou činnosťou sme sa pokúsili obohatiť teóriu sebaregulácie a metodiku SDT úspešne aplikovať na naše školské prostredie. Zistenia nás priviedli ku konštatovaniu skutočnosti, že študenti bežných škôl sú výrazne externe motivovaní. Znamená to, že existuje silný, pre nich dôležitý externý tlak – sociálna alebo iná kontrola z prostredia, ktorá ich aktivizuje. Aktivity, ktoré prinášajú školské povinnosti predstavujú pre mnohých dospievajúcich nevyhnutnú cestu k dosiahnutiu určitého cieľa – samotná aktivita je len cestou nie však cieľom. Študenti môžu byť motivovaní pocitom povinnosti dosiahnuť úspech, výnimočnosť, ktoré dávajú aktivite zmysel, alebo strachom vyplývajúcim z neustálej kontroly prichádzajúcej z prostredia. V oblasti teórie odporúčame vypracovať a výskumne overiť programy v duchu tvorivo-humanistickej výchovy a iných jej podobných, ktoré výrazne podporujú pozitívny vzťah k škole. Pri motivácii ide o celostnú edukáciu – teda o výchovu a vzdelávanie, ktoré sú v harmonickom vzťahu. Ak je edukácia sústava základných a primárnych procesov, ktoré prebiehajú v prostredí školy, tak nevyhnutne musí predstavovať celostný proces, v ktorom sa výchova a vzdelávanie aktívne, rovnomerne dopĺňa a nevytvára vzájomne nadriadený, či podriadený vzťah.

### *Prax*

Dospievajúci sú organickou súčasťou inštitúcie školy a preto by bolo dobré aby sa podieľali na chode života v nej. Škola a jej areál by mali byť miestom, kam sa dospievajúci radi vracajú aj vo svojom voľnom čase. Na základe výsledkov vieme, že študenti sú motivovaný predovšetkým vonkajšou kontrolou a ich sebaregulácia je skôr neautonómna.

Samotné činnosti, či aktivity sú pre nich dôležité len pre dosiahnutie istého cieľa a vnímajú ich ako nevyhnutnosť, ktorú musia prekonať. Z činnosti študenta sa vytráca jednoduché potešenie z úspešného zvládnutia aktivity. Bolo by jednoduché konštatovať, že dospievajúcich je treba viesť k vnútornej motivácii, čo je nesporne ťažké, keď počas celej školskej dochádzky, kedy sa stretávali s prostredím školy, si osvojili isté stratégie, ktoré im v tomto prostredí umožňujú prežiť. V nasledujúcich odporúčaniach pre pedagogickú prax sme sa opierame hlavne o myšlienky A.S. Neila a jeho slobodnú školu Summerhill. Výrazne čerpáme aj z myšlienok zakotvených v tvorivo-humanistickej výchove M. Zelinu.

Jedno z najhlavnejších odporúčaní je zaviesť spoločné stretnutia v podobe valného zhromaždenia školy (general school meeting), alebo už dnes známeho školského parlamentu, či určitú modifikáciu terapeutickú komunitu, ktorá sa používa v režimových zariadeniach. Toto valné zhromaždenie môže byť vedené skupinou starších študentov na princípe samosprávy – autentického orgánu, ktorý „vládne“ v škole alebo na internáte. (Prokop, 2005)

Je samozrejmosťou, že ak chceme niečo zmeniť k lepšiemu nesmieme zabudnúť na tých, ktorí vedú študentov v období dospievania procesom štúdia. Odborní pracovníci, učitelia, výchovný poradca, školský psychológ a ďalší. Ponúkame nasledujúce *kognitívne predpoklady* – uvedomenia si (náhľady, pochopenia), potrebné pre prácu s dospievajúcimi:

- Každé dieťa a aj dospievajúci je prirodzene dobrý. Priemerné dieťa sa nenarodí ako zlodej alebo vandal a ani ako stroj na učenie. Má však isté predpoklady k tomu aby miloval život a zaujímal sa oň.
- Skutočná výchova spočíva v rozvíjaní rovnako intelektových, tak aj emocionálnych síl vychovávaného.
- Výchovu a vzdelávanie treba prispôbiť psychickým potrebám a schopnostiam dieťaťa a nie dieťa škole.
- Vynútená disciplína, rovnako ako aj trest, vyvolávajú strach a ten prebúda nevraživosť a nenávisť ako prirodzený obranný mechanizmus takmer vždy brzdí citovú autentičnosť. Intenzívne karhanie je škodlivé a brzdí zdravý psychický vývin.



- Sloboda neznamena neviazanosť. Obe strany musia prejavovať úctu k druhému. Učiteľ nepoužíva násilie voči žiakovi a žiak ho nemôže použiť voči učiteľovi. Dieťa nemá právo hnevať, trápiť dospelého, len preto, že je dieťaťom.
- Morálny pocit viny naplňa predovšetkým funkčné spojenie dieťaťa s autoritou. Vytvára diabolský kruh zložený zo vzbury, kajúcnosti, podriadenosti sa a opätovnej vzbury. U väčšiny ľudí pocit viny vyplýva skôr z nižšej miery vlastného sebavedomia než z pocitu neposlušnosti voči autoritám, ktorá je často spojená so strachom z trestu. Nie je dôležité či ide o fyzický trest, o stratu lásky, pozornosti alebo vytvorenie pocitu odcudzenia. Všetky takéto pocity viny vyvolávajú nepokoj a ten opäť vedie k nevráživosti a pretvárke. (A.S. Neill in Prokop, 2005)

Ak chceme dospievajúcim pomôcť zorientovať sa v ich vlastnom svete, musíme mať poriadok v tom vlastnom. Vytvárať v škole pre nich atmosféru bezpečia a prijatia. Pomáhať im pri začleňovaní sa do skupiny rovesníkov ak majú s tým ťažkosti. Podporovať ich vnútornú motiváciu cez umožnenie tvorivého riešenia vzdelávacích aktivít. Mali by sme im ako dospelé authority ponúkať čitateľné rolové správanie. Ponúkať jasne stanovené hranice a očakávania.

Výskumná činnosť potvrdila nami vymedzenú teóriu. Študenti s externým štýlom sebaregulácie dosahujú slabšie výsledky z vybraných predmetov ako študenti, u ktorých sa potvrdil interný štýl sebaregulácie.

Dúfame, že výsledky a ich interpretácie spolu s odporúčaniami budú pre edukačnú prax prínosom.

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

BANDURA, A. (1986) Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

DECI, E. L., RYAN, R. M. (1995) Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. KERNIS (ED.), Efficacy, agency, and self-esteem (pp. 31-49). New York: Plenum, 1995.

- KOMÁRIK, E. (2007) Rozprava o Adamovi. Bratislava: Porta libri, 2007. ISBN 978-80-89067-44-2.
- LABÁTH, V. a kol. (2001) Riziková mládež. Praha: Slon, 2001. 157 s. ISBN 80-85850-66-4.
- LABÁTH, V. (2009) Dissociálne poruchy správania. Bratislava: o.z. Sociálna práca, 2009. 79 s. ISBN 978-80-89185-31-3.
- NAKONEČNÝ, M. (1998) Základy psychologie. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- NICHOLLS, J. G. (1984) Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. In Psychological review, ISSN 0033-295X, 1984, vol. 91, no. 3, p. 328-346.
- NIX, G., RYAN, R. M., MANLY, J. B., DECI, E. L. (1999) Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. In Journal of Experimental Social Psychology. ISSN 0022-1031, 1999, vol. 35, no. 3, p. 266-284.
- RYAN, R. M., DECI, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In American Psychologist. ISSN 0003-066X, 2000, vol. 55, no. 1, p. 68-78.
- RYAN, R. M. (1995) Psychological needs and the facilitation of integrative processes. In Journal of Personality. ISSN 0022-3506, 1995, vol. 63, no. 5, p. 397-427.
- RYAN, R. M. (1982) Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. In Journal of Personality and Social Psychology. ISSN 0022-3514, 1982, vol. 43, no. 3, p. 450-461.
- RYAN, R. M., DECI, E. L., GROLNICK, W. S. (1995) Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. CICCHETTI, D. J. COHN (EDS.), Developmental psychopathology: Theory and methods (p. 618-655). New York: Wiley, 1995.
- SELIGMAN, M. E. P. (1975) Helplessness. San Francisco: Freeman, 1975.
- SHELDON, K. M., RYAN, R. M., RAWSTHORNE, L., ILARDI, B. (1997) Trait self and true self: Cross-role variation in the Big Five traits and its relations with authenticity and subjective well-being. In Journal of Personality and Social Psychology, ISSN 0022-3514, 1997, vol. 73, no. 6, p. 1380-1393.

SIEGEL, L. J., SENNE, I. J. (1988) Juvenile Delinquency. St. Paul: West Publishing Company. 616 s. ISBN 0-314-63180-1.

ZELINA, M. (2003) Ako byť sám sebou? Program CESTY. Doplnkový učebný text pre 4. ročník stredných škôl a 8.ročník gymnázia s osemročným štúdiom. Bratislava: OG – Vydavateľstvo Poľana s.r.o., 2003. ISBN 80-89002-82-X.

**Mgr. Martin Kuruc, PhD.**

**Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky**

**Moskovská 3, 813 34 Bratislava**

**kuruc@fedu.uniba.sk**

## **POZITÍVNE MYSLENIE, POZITÍVNA PSYCHOLÓGIA, POZITÍVNA EDUKÁCIA- VÝZVY A ÚSKALIA**

**Zdenka Macková**

**Abstrakt:** Cieľom príspevku je informovať o novších trendoch v populárnej i vedeckej psychológii a edukácii, ktoré deklarujú svoju „pozitívnu“ orientáciu. Zaoberáme sa kontraverzným pojmom „pozitívne myslenie“. Vyberáme niektoré podnety pre edukáciu z novšej pozitívnej psychológie a súčasne upozorňujeme na úskalia spojené najmä s absolutizovaním pozitívneho prístupu v praxi.

**Kľúčové slová:** pozitívne, myslenie, pozitívna psychológia, pozitívna edukácia, charakter, kvalita života, flexibilný optimizmus.

**Abstract:** The aim of this article is to inform about the newest trends in popular and scientific psychology and education, which demonstrate their “positive” orientation. We focus on a controversial term “positive thinking”. We pay attention to some initiatives for education from newer positive psychology and at the same time we point out to difficulties connected mainly with absolutizing the positive attitude in practice.

**Key words:** positive thinking, positive psychology, positive education, character, quality of life, flexible optimism.

Jedným z motívov napísania tohto príspevku boli pre mňa diskusie so študentmi v rámci psychologických predmetov, ktoré vyučujem. Spomínam si na zaujímavú diskusiu, ktorú vzbudil referát jednej mladej ženy na tému knihy „Tajomstvo“ od Rhondy Byrne (orig. titul The Secret). Knižnú alebo filmovú podobu tohto známeho bestselleru poznal skoro každý v danej skupine študentov. „Tajomstvo“ je evidentne jednou z množstva príručiek z oblasti populárnej psychológie, ktoré poskytujú návod na „šťastný život“ a ktorých jadro predstavuje „sila pozitívneho myslenia“. V rámci diskusie študenti prezentovali rôzne názory

na tému. Dvaja z nich ma prekvapili svojím výrazne negatívnym postojom na základe skúsenosti, že ich kamaráti sa krátko po prečítaní spomínanej knihy pokúsili o samovraždu, jeden z nich úspešne. Aj keď sú príčiny tejto tragickej udalosti iste komplikovanejšie, môj zážitok z tohto seminára ma zmobilizoval spracovať príspevok na tému, ktorá ma už dávnejšie znepokojovala.

V súčasnosti patria témy ako šťastie, spokojnosť, úspech, pozitívny prístup k životu, pozitívne myslenie atď., ktoré sa dávajú do súvisu s kvalitou života človeka, medzi aktuálne témy v populárnej i vedeckej psychologickej a edukologickej literatúre.

### **Čo je pozitívne myslenie?**

Slovo „pozitívny“ v bežnom jazyku chápeme ako „kladný, dobrý“ v protiklade k „negatívny, záporný, zlý“. Pozitívne myslenie bude potom myslenie dobré, kladné. Výraz „pozitívne myslenie“ sa používa aj v populárnej literatúre najmä amerického pôvodu (často s ezoterickým pozadím) ako aj v pozitívnej psychológii ako vede.

#### ***Pozitívne myslenie v populárnej literatúre, návodoch na život***

Pozitívne myslenie tu predstavuje techniky, ktoré sa môže človek naučiť, pomáhajú mu riadiť svoje myslenie a realizovať svoje sny. Obyčajne sa uvádzajú ako techniky, ktoré „zmenia tvoj život“, „zbavia ťa strachu a negatívnych emócií“, urobia z teba „nového človeka“. Čitateľovi sa sugeruje, že pomocou techník pozitívneho myslenia dosiahne všetko, po čom v živote túži (úspech, bohatstvo, ideálneho partnera, šťastie a pod.). K tomu všetkému stačí iba chcieť, používať techniky a výsledok sa dostaví sám od seba. Okrem knižnej literatúry a návodov na internete typu „pomôž si sám“ sú populárne aj tréningy pozitívneho myslenia, ktoré vedie učiteľ, tréner, vodca alebo guru.

Slová „myslenie, myšlienky“ chápe laik zväčša ako to, čo sa odohráva v jeho „mysli“. V skutočnosti sa tréning „pozitívneho myslenia“ opiera v značnej miere o tréning predstáv v rôznych modalitách, najmä však v oblasti zrkových predstáv vo forme vizualizácie. Podľa rôznych návodov, v rámci tréningov sa človek učí predstavovať si veci, ktoré chce, aby sa stali. Údajne ak človek dostatočne intenzívne niečo chce, tak sa tieto veci aj v skutočnosti stanú, lebo ich pritiahne silou svojich predstáv.

Ak sa neudeje, čo predpokladá praktizovanie danej techniky a čo si človek predstavoval, potom je údajne chyba v čitateľovi resp. žiakovi, ktorý „nechcel“ alebo „málo chcel“. To znamená, že ak techniky „pozitívneho myslenia“ nemajú dostatočný účinok, potom bude mať človek tendenciu obviňovať sám seba a cítiť sa horšie ako predtým. Pribudne mu totiž ďalší neúspech. Dodávame, že najmä ak sa čitateľ ocitne v situácii, že sa návodu na lepší život v zmysle „pozitívneho myslenia“ chytá ako topiaci sa slamky, ľahko môže prepadnúť beznádeji, zúfalstvu s možnými následkami. V tejto fáze by potreboval vhodného terapeuta, ktorý by mu pomohol nadobudnúť stratenú sebaúctu, ale ten zväčša nie je k dispozícii.

Pod vplyvom prevahy aktuálnych emócií alebo na druhej strane chladného kalkulu človek zväčša nevie v danej chvíli správne odhadnúť, čo by bolo pre neho optimálne z hľadiska jeho celoživotnej cesty, pre jeho zdravý, optimálny vývin. A predsa usiluje pomocou „sily predstáv“ riadiť svoj život. Rozhoduje sa zväčša vzhľadom na aktuálnu situáciu, túžbu, potrebu a pod. Napr. aby sa splnil jeho sen o rýchlom nadobudnutí peňazí, diplomu, nejakej výhody, aj keď to práve neprospeje vývinu jeho charakteru. Tak sa naivný človek stáva ľahko nástrojom manipulácie seba samého alebo zo strany niekoho iného. A to je, z nášho hľadiska, v rozpore so skutočnou spokojnosťou, šťastím, zdravím.

„Sila pozitívneho myslenia“ alebo „sila predstáv“, pomocou ktorých možno riadiť svoj život, sa stáva u nejedného človeka najvyššou hodnotou, jeho „bohom“, ktorému úplne verí, teda jeho vierou, náboženstvom. Ak sa tento človek stretne s pochybnosťami o danom „božstve“ zo strany niekoho iného, obyčajne sa cíti dotknutý a reaguje rôznym, neraz dosť agresívnym spôsobom na obranu svojej viery.

### ***Predstavivosť, imaginácia v psychológii***

Je známe, že predstavy sú obrazy javov, ktoré v danej chvíli zmyslami nevnímame. Na rozdiel od slov, sú „jazykom podvedomia, nevedomia“. Napríklad počas zaspávania a najmä spánku, v sne, sa nám objavujú obrazy, najmä zrkové obrazy, oveľa viac, ako slová.

Vo vedeckej psychológii je tiež známa „sila predstavivosti resp. imaginácie“, ale v istom kontexte, nie univerzálne. Využíva sa najmä skutočnosť, že človek funguje ako jeden celok, psychické a telesné procesy navzájom úzko súvisia. Napr. pri predstave slnka, ktoré na nás svieti, nastáva rozšírenie ciev, pocit tepla v tele a pod. Pri tzv. ideomotorickom tréningu si

človek predstaví (má ideu) pohyb ruky, nasledujú zmeny fyziologického charakteru, v napätí svalstva na ruke a pod. Tento tréning sa využíva napr. pri rehabilitácii, v rámci prípravy športovcov atď. Živé predstavy, ktoré človek intenzívne prežíva, sa využívajú v hojnej miere v psychoterapii. Napr. prežívanie predchádzajúceho traumatického zážitku vo svojej predstave a následný terapeutický rozhovor umožňuje postupne, zväčša počas viacerých sedení, traumatický zážitok „spracovať“, prijať, vyrovnat' sa s ním, integrovať do života.

Používajú sa tiež metódy „aktívnej imaginácie“, pri ktorých si človek navodí istú predstavu (napr., že sa stretáva s priateľom na rohu ulice) a necháva svoju predstavu odvíjať sa ďalej, bez vlastného vedomého zasahovania, bez uplatňovania svojej vôle – iba sleduje dej, ktorý prebieha v jeho prežívaní. Vychádza sa totiž zo skúseností (najmä z oblasti hlbinej psychológie), že organizmus človeka skrýva v sebe múdrosť, ktorú si jedinec nemusí uvedomovať, ale ktorá môže byť pre neho veľmi prospešná. Voľné vynáranie sa predstáv z podvedomia človeka poskytuje materiál pre následné konštruktívne spracovanie témy na vedomej úrovni za pomoci psychológa. V našom prípade sa človek môže viac priblížiť porozumeniu, v čom spočívajú jeho problémy s priateľom alebo môže získať podnety, ako ich riešiť.

V rámci odbornej psychologickkej činnosti predstavy človeka spravidla „neznásilňujeme“, nevnucujeme im konkrétnu formu. V prípade používania cvičení s imagináciou sa venuje vždy značný čas „spracovaniu predstáv“ v rámci činnosti po imaginačnom cvičení (napr. kresba obrazov z cvičenia, rozhovor o zážitkoch z cvičenia, pokus o hľadanie významu týchto zážitkov pre reálny život jedinca a pod.). Aj v tomto bode sa odborná psychologická práca s predstavami podstatne odlišuje od laických cvičení predstáv, kde sa ich „spracovaniu“ spravidla nevenuje pozornosť.

## **Pozitívna psychológia**

Pozitívna psychológia bola deklarovaná ako nový vedecký smer, ktorý vznikol v USA v r. 1999 a odtiaľ sa rozšíril aj do iných častí sveta. Medzi hlavné témy pozitívnej psychológie patrí kvalita života moderného človeka (zdravie, spokojnosť, šťastie, optimálne zážitky typu „flow“), silné resp. pozitívne charakterové vlastnosti človeka atď.

V súčasnej západnej dnes pozorujeme rastúci výskyt depresí, najmä u mladšej generácie. Spájajú sa s negatívnym vnímaním sveta, seba samého, s negatívnymi emóciami, najmä trvalejšou zlou náladou, prehlbujúcim sa smútkom, ktorý niekedy maskuje zlosť, agresívne správanie. Ukazuje sa, že mať prevažne dobrú náladu, pozitívne vnímať, myslieť, cítiť, konať atď. nie je vôbec ľahké. Ba dokonca je to oveľa ťažšie ako byť naladený negatívne.

V našej kultúre pozorujeme, že ak sa človek v danej chvíli priamo na niečo nesústredí, tak sa u neho začnú objavovať nepríjemné myšlienky, starosti, strachy a pod. Stačí, ak požiadame študentov, aby sa na chvíľu stíšili, pokúsili sa na nič nemyslieť, všimneme si u viacerých prejavy zvýšeného napätia (kašľanie, smrkanie, nervózne pohyby a pod.) Jedno z vysvetlení má evolučný charakter. Naši predkovia pravdepodobne prežili, ak boli vnímavejší na nebezpečenstvo, toto nebezpečenstvo očakávali, teda pesimisti vnímavejší na negatívnu informáciu. Aj dnes výraznejšie reagujeme na neúspech ako úspech (napr. na stratu istej sumy peňazí viac ako na výhru tej istej sumy, na zlé veci v živote viac ako na dobré). Ukazuje sa ako naliehavé učiť sa pristupovať k životu pozitívne, lebo to negatívne prichádza samé od seba.

V súčasnosti patrí medzi hlavné témy pozitívnej psychológie téma silných stránok u človeka.

*Čo sú silné stránky človeka?*

Silná stránka je predispozícia pre istý spôsob správania, myslenia, cítenia, ktorá je autentická (skutočná), dodáva človeku energiu, umožňuje jeho optimálne fungovanie, vývin a činnosť. (Linley, 2008). Keď človek hovorí o svojich silných stránkach, keď ich využíva, získava energiu, cíti sa v kontakte sám so sebou, akým je naozaj. Naopak, keď človek hovorí, sústreď sa na svoje slabé stránky, oberá ho to o energiu.

Podľa autorky (tamže) sú silné stránky veci, v ktorých sme prirodzene dobrí a ktoré, ak ich používame, vedú k optimálnym výsledkom. Napr. niekto môže byť dobrý v plánovaní a využívaní času, iný v tom, že radšej robí veci po novom ako dodržiava zaužívané pravidlá. Ak človek využíva svoje silné stránky v každodennom živote, tak sa nielen cíti lepšie, ale sa mu aj lepšie darí. Autorka (tamže) chápe silné stránky ako zabudované preferencie, ktoré sú pružné a meniteľné. Existuje množstvo silných stránok, ktoré sa môžu meniť vzhľadom na



kontext. Vo všetkých nás je symfónia silných stránok, ktoré vystupujú do popredia alebo sa sťahujú do úzadia podľa toho, ako si vyžaduje situácia. Človek sa potrebuje učiť využívať svoje silné stránky v patričnej sile, množstve, správnom spôsobom a v správnom čase.

Existujú prekážky, ktoré blokujú poznávanie a rozvoj našich silných stránok. Napr. sklon nebrať do úvahy pozitívnu spätnú väzbu, porovnávanie sa s inými tak, že to podkopáva našu pohodu a výkon, strnulosť myslenia (fixovanie sa na niečo) atď.

V súčasnosti existujú rôzne metódy, ktoré môžu pomáhať človeku objaviť svoje silné stránky, Tie sa totiž objavujú zväčša oveľa ťažšie ako vlastné slabosti. Príkladom môže byť známe cvičenie praktizované aj v rámci sociálno – psychologického výcviku. Vyzveme študenta, aby menoval kolegovi vlastnosti, ktoré sa mu na sebe páčia, s čím je spokojný. Pôjde mu to oveľa horšie a s úlohou bude hotový oveľa skôr, ako keď je vyzvaný menovať svoje nedostatky.

V pozitívnej psychológii existujú zoznamy, ktoré zahrnujú niekoľko desiatok „silných stránok“ človeka, sú k dispozícii dotazníkové metódy, ktoré napomáhajú jedincovi k odhaľovaniu jeho silných stránok.

Považujeme za významný prínos pozitívnej psychológie, že prispela v psychológii k oživeniu pojmu charakter a jeho cností. Peterson a Seligman (2004) sa napr. dopracovali k 24 cnostiam, ktoré umožňujú ľuďom lepší život. Nazvali ich „cnosti v akcii“ (values in action, VIA). Ich jadro tvorí 6 cností: múdrosť, odvaha, láska, spravodlivosť, striedmosť, transcendencia.

Treba žiť dobrý život, čo znamená používať tieto významné cnosti v každodennom živote a činnosti – a to nielen pre seba, ale hlavne pre iných, pre rozvoj ich poznania, sily, dobroty.

Progresívne krídlo pozitívnej psychológie usiluje, podľa nášho názoru, o využitie poznatkov aj z rôznych iných psychologických prístupov. I keď sa orientuje dominantne na pozitívne stránky života človeka, zaoberá sa aj ľudskými slabosťami, usiluje o ich integráciu v rámci osobnosti.

## **Pozitívna edukácia**

Pozitívna edukácia sa opisuje ako edukácia s cieľom rozvíjania tradičných zručností a zručností potrebných pre dobrý život. Značný výskyt depresie u mladých ľudí, malé zvýšenie životnej spokojnosti a súvislosť medzi učením a pozitívnymi emóciami, to všetko hovorí pre to, aby sa zručnosti potrebné pre šťastie učili v škole. Existujú mnohé výskumné zistenia podľa ktorých zručnosti podporujúce nezdolnosť (t. j. schopnosť odolávať v náročných životných situáciách, spamätať sa po rane), pozitívne emócie, angažovanosť a zmysel treba učiť deti v škole. (Seligman et al., 2009)

**Obr. 1: Pozitívna edukácia.**



Jej cieľom je rozvoj tradičných zručností (výkon) rovnako ako rozvoj zručností potrebných pre životnú pohodu, spokojnosť. Dostupné na internete (<http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu>. 10. 9. 2011)

V pozitívnej edukácii má významné miest podnecovanie žiakov, študentov k optimistickému nazeraniu na svoj život. Aby sa človek nestal obeťou „naučenej bezmocnosti“, ktorá môže viesť k depresii.

Pojem „explanačný štýl“ (Seligman, 1998) súvisí s tým, ako si človek vysvetľuje udalosti. Napr. v situácii, keď študent neurobí skúšku sa pesimistický štýl sa vyznačuje takýmito myšlienkami alebo rozhovorom žiaka so sebou: „*Som hlúpy, slabý, za všetko môžem ja, som už taký, neschopný, nikdy nič nedokážem...*“ Na druhej strane pri optimistickom štýle

si študent hovorí: „*Na vine je učiteľ, ten test bol ťažký, nemal som čas na prípravu. Teraz sa mi to nepodarilo, ale nabudúce to spravím.*“

Podľa Seligmana (tamže) optimistický štýl možno u ľudí, obzvlášť detí rozvíjať, podporovať. Je známy jeho výraz „naučený optimizmus“. Pritom treba počítať s tým, že chlapci sú pesimistickejší ako dievčatá, kým menšie deti sú prirodzene skôr optimistické, v dospievaní sa táto tendencia stráca. Zdrojmi pesimizmu a prekážkou optimizmu býva neustále kritizovanie, hádky, krízy v rodine, keď považujeme relatívny úspech za zlyhanie (napr. ak jednotkár dostane raz dvojku) atď.

Pesimizmus však môže mať aj situačné výhody, môže nás ochrániť pred prílišným riskovaním v situáciách, kde optimizmus môže narobiť škody. Optimálny je teda „flexibilný optimizmus“, ktorý zohľadňuje danú situáciu a chráni človeka a pred naivným optimizmom, ružovými okuliarmi v každej situácii. V novšej publikácii autora možno nájsť ďalšie empirické zistenia, ktoré môžu inšpirovať k rozvíjaniu zručností potrebných pre spokojnosť žiaka i učiteľa, ich rozkvet. (Seligman, 2011)

### **Úskalia pozitívneho prístupu**

Za jeden z prvých problémov považujeme skutočnosť, že pozitívna psychológia sa vyhlásila za celkom nový, originálny smer, ako keby predtým nebolo humanistických, existenciálnych a ďalších psychológov a smerov, ktoré sa orientovali prevažne na pozitívne, silné stránky človeka a jeho blaho. Evidentne tak zanedbali u seba čosi z pokory, skromnosti, ktorá má č. 17 v zozname cností VIA. Snáď aj pre túto neskromnosť (a možno aj nevd'ačnosť voči predchodcom, kolegom) bolo a snáď ešte aj je prijímanie pozitívnej psychológie do psychologickéj teórie a praxe rezervovanejšie. Je však nesporne zásluhou pozitívnych psychológov 21. stor. že humanistickú „tendenciu k sebarealizácii“ na základe poctivého výskumného snaženia „rozobrali na drobné“ čím vznikla pestrá paleta „silných stránok“, „charakterových cností“. Prinášajú množstvo veľmi konkrétnych poznatkov pre rozvoj kvality života človeka.

Ďalej pri absolutizácii pozitívneho prístupu môže nastať problém, na ktorý upozorňuje napr. americká psychologička B. Heldová (in Slezáčková, 2009). Hovorí o riziku „pozitívnej

diktatúry“ v tom, že človek má za každých okolností myslieť pozitívne a ak chce byť šťastný, zdravý, úspešný, tak musí rozvíjať svoje pozitívne prežívanie, postoj v zmysle „keep smiling“. Upozorňuje tiež na známu vec, že na potrebné spracovanie negatívnych zážitkov, emócií treba plne prijať tieto zážitky, na čo ich treba dlhšie podržať v pracovnej pamäti. Neskôr sa z nich človek môže poučiť.

Linley (2008) hovorí o optimálnom pomere pozitívnych i negatívnych emócií v živote človeka, ku ktorému sa dospelo na základe empirického výskumu. Vyzerá to tak, že potrebujeme aspoň tri pozitívne emócie na každú negatívnu emóciu. Pri pozitívnom ladení myslíme širšie, pri negatívnom nastavení máme obmedzené myslenie. Autorka tiež upozorňuje na nebezpečenstvo fixovania silných stránok, cností bez ohľadu na osobu a situáciu. Môže to viesť až k tomu, že sa budeme vyhýbať istým úlohám, lebo nie sú našou silnou stránkou. A prestaneme sa zaoberať našimi slabosťami. To sa týka aj rodičov a učiteľov, ak by sa príliš zdôrazňovali silné stránky. Napr. matka alebo učiteľka povie dieťaťu: „Matematika nie je tvoja silná stránka, tak sa ju nemusíš učiť a sústreď sa na jazyky, lebo to je tvoja silná stránka!“ Existuje aj názor, podľa ktorého je pre človeka vo všeobecnosti škodlivé rozlišovať veci, udalosti na „pozitívne“ alebo „negatívne“, udeľovať im túto nálepku. (Srikumar S. Rao., 2011). Autor indického pôvodu sa pokúša integrovať spirituálne smery východu i západu a využívať ich vo svojej práci, tréningoch tvorivosti a osobného rozvoja. Klade otázku: Kto ešte nezažil situáciu, v ktorej sa to, čo v danej chvíli považoval za zlé, neskôr ukázalo menej zlé, ba dokonca mu prospelo? Ak teda nedávame veciam a udalostiam pozitívnu alebo negatívnu nálepku, lebo vlastne nevieme, aké sa ukážu byť neskôr, potom je pozitívne myslenie zbytočné. Úspech alebo neúspech nemôže človekarobiť šťastným, lebo on šťastie má už od narodenia – bez ohľadu na okolnosti. Ak sa o niečo usilujem, môžem sa cítiť dobre, bez ohľadu, na to, ako to dopadne. Pre naše napredovanie, spokojnosť, šťastie je dôležité poctivé úsilie, smerovanie, cesta, nie výsledok. Navyše, objavovanie a držanie sa tejto cesty, tohto smeru si vyžaduje úsilie – pre nikoho nie je ľahké, bez námahy.

V procese edukácie nasmerovanej na klasické zručnosti (napr. výkon v matematike) a súčasne na zručnosti potrebné pre dobrý život (napr. prežívanie pri rozlišovaní svojich silných stránok, optimistické ladenie) je potrebné byť mimoriadne obozretný v tom, kedy používať hodnotenie. Hodnotiť môžeme výkon, teda správanie v klasickom chápaní, známku

alebo inak. Na druhej strane nemôžeme a nesmieme hodnotiť prežívanie žiaka – napr. to, ako vie v danej chvíli vidieť svoje silné alebo slabé stránky. Zázitkové kvality žiaka jednoducho akceptujeme také, aké sú – všetko je dobré. V tejto oblasti totiž predpokladáme, že človek prežíva to, čo v danej chvíli je schopný. Pre psychológov je podobný „nehodnotiaci“ prístup viac prirodzený, ako pre pedagógov, a preto môže byť zdrojom mnohých vážnych problémov v škole.

### **Na záver**

Pozitívne myslenie je výraz, ktorého interpretácia a aplikácia vyžaduje opatrnosť. Zvláštnu obozretnosť treba zachovať pri hlasoch, ktoré sľubujú rýchle a ľahké dosiahnutie spokojnosti, šťastia, úspechu a pod.. Oproti týmto hlasom existuje dnes množstvo podnetov z oblasti pozitívnej psychológie, vedou tohto storočia. Medzi jej hlavné výdobytky patrí orientácia na kvalitný život, charakter človeka, jeho silné stránky, cnosti. Jednou z nich je aj optimizmus, osobitne tzv. flexibilný optimizmus, ktorý treba podporovať. Pozitívna edukácia sa sústreďí rovnako na rozvoj klasických kompetencií ako aj zručností potrebných pre dobrý život človeka, jeho spokojnosť. Pozitívny prístup prináša aj riziká – najmä, ak príliš zdôrazňujeme iba pozitívne stránky a potláčame, zanedbávame slabosti. To, čo sa javí v jednej situácii ako pozitívne, nosné, optimálne, môže byť na škodu v situácii inej v zmysle „všetko zlé je na niečo dobré“ a naopak. V procese edukácie považujeme za prínos podnecovať mladších i starších, aby usilovali o namáhavú cestu flexibilného optimizmu a držali sa tohto smeru, bez ohľadu na momentálny výsledok.

Pre pozitívnu edukáciu je potrebné ďalšie vzdelávanie učiteľov v zážitkovej pedagogike (napr. formou sociálno – psychologických výcvikov pre pedagógov), v „nehodnotiacom“ prístupe ku žiakovi, lebo inak môže úsilie o pozitívnu edukáciu dopadnúť veľmi negatívne.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

LINLEY, A.: Average to A+. Realizing strengths in yourself and others. Coventry (UK): Capp Press, 2008. ISBN 978-1-906366-00-1.

PETERSON, CH. – Seligman, M. : Character strengths and virtues. A handbook and classification. New York: Oxford University Press, 2004. ISBN 978-0-19-516701-6.

SELIGMAN, M.: Learned optimism. New York: Knopf. 1998. ISBN 0-671-01911-2.

SELIGMAN, M.: Flourish: A visionary new understanding of happiness and well being. New York: Free Press. ISBN 978-1-4391-9075-3.

SELIGMAN, M. – GILHAM, R. – REVICH, J. - LINKINS, M.: Positive education. Positive psychology and classroom interventions. Oxford Review of Education (35), 3, 293 – 311.

RAO, S.: Why positive thinking is bad for you. (<http://www.finerminds.com/career-entrepreneurship/srikumar>. 9. 11. 2011)

SLEZÁČKOVÁ, A.: Pozitívni psychologie – věda nejen o štěstí. E - psychologie (online), roč. 4, č. 3, 2010, s. 55 – 69. ISSN 1802-8853. <http://e-psycholog.eu/pdf/slezackova.pdf>. 5. 9. 2011.

**Doc. PhDr. Zdenka Macková, PhD.**

**Katedra pedagogiky**

**NHF**

**Ekonomická univerzita**

**Dolnozemská 1**

**Bratislava**

## **ROLA NAUCZYCIELI I PEDAGOGÓW SZKOLNYCH W KOMPLEKSOWEJ POMOCY UCZNIOM JĄKAJĄCYM SIĘ**

**Ewa Małgorzata Skorek**

**Abstrakt:** Jąkanie należy do tych rodzajów zaburzeń komunikacji językowej, które mogą niekorzystnie wpłynąć na psychospołeczną sytuację uczniów z tym zaburzeniem. Z tego względu pomoc uczniom jąkającym się powinna objąć nie tylko aspekt logopedyczny, ale także dydaktyczny, psychologiczny i społeczny. W udzielaniu tak kompleksowej pomocy szczególna rola przypada nauczycielom i pedagogom szkolnym, których zakresy pomocy szczegółowo przedstawione są w niniejszej publikacji.

**Kľúčové slová:** psychospołeczna sytuacja uczniów jąkających się, kompleksowa pomoc, nauczyciele i pedagodzy szkolni

**Abstract:** Stuttering is a type of linguistic communication disorder which may adversely influence pupils' psycho-social well-being. Therefore, assistance provided for stuttering pupils should not be merely constrained to speech therapy, but should also include didactic, psychological and social aspects of the problem. The complexity of relevant support measures calls for the involvement on the part of teachers and school pedagogues, whose scope of assistance is stipulated in this publication.

**Key words:** psycho-social situation of stuttering pupils, complex support, teachers and school pedagogues

### 1. Wprowadzenie

Jąkanie występuje u około 1%-1,5% ogółu ludzkości. Może powstać w każdym okresie życia. Zwykle pojawia się między 3 a 5 rokiem życia dziecka, czterokrotnie częściej u

chłopców niż u dziewczynek<sup>11</sup>. Jąkanie występuje u dziecka, kiedy jego mowa jest już w zasadniczych zarysach, lecz jeszcze nie całkowicie ukształtowana, a więc wówczas, gdy potrafi ono porozumiewać się z otoczeniem nie tylko za pomocą pojedynczych słów, ale i zdań, mniej lub bardziej złożonych. Pod względem dynamiki przebiegu, jąkanie wykazuje znaczne różnice. Niekiedy rozpoczyna się nagle, często jednak rozwija się powoli w ciągu kilku lat, utrzymując się do wieku dojrzałego (Lechta, V., 2010).

Jąkanie należy do tych rodzajów zaburzeń komunikacji językowej, które w szczególności przykry sposób mogą niekorzystnie wpłynąć na psychospołeczną sytuację uczniów z tym zaburzeniem oraz przyczyniać się do obniżenia poziomu jakości ich życia (ryc. 1).

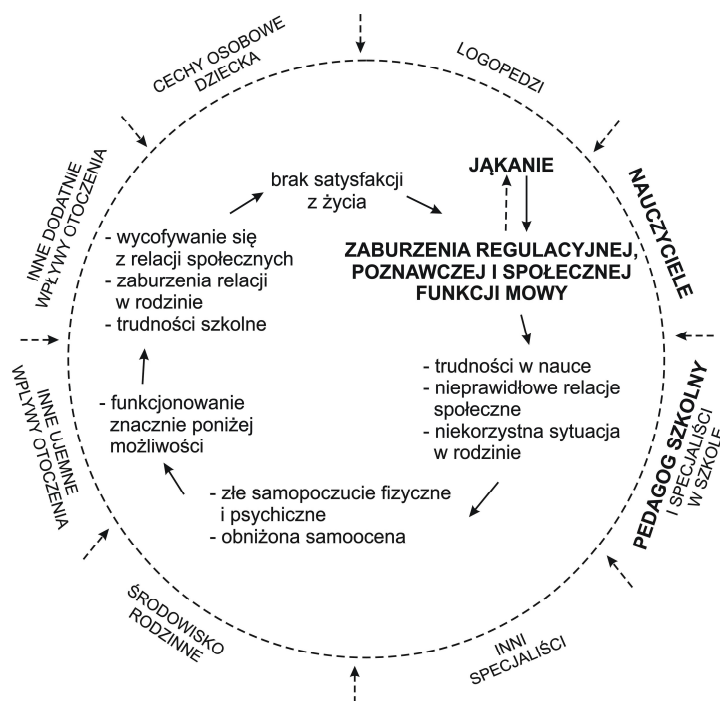
Zakłócenia regulacyjnej, poznawczej i społecznej funkcji mowy powodują trudności w uczeniu się, niekorzystne relacje społeczne dziecka, niekorzystną sytuację w rodzinie i szkole, a te z kolei mogą doprowadzić do złego samopoczucia fizycznego i psychicznego oraz wpływać na zaniżoną samoocenę. Złe samopoczucie fizyczne i psychiczne oraz niska samoocena mogą być powodem wycofywania się dziecka z relacji rówieśniczych, zaburzeń w funkcjonowaniu w rodzinie i szkole. Koło zamyka się, a dziecko pozostawione samo ze swoimi problemami będzie funkcjonowało znacznie poniżej swoich możliwości i nie osiągnie satysfakcji z życia. Dodatkowo piętujące się trudności w funkcjonowaniu psychospołecznym potęgują występowanie objawów niepełnego mówienia i jąkanie zamiast ustępować, nasila się (Skorek, E. M., 2008; Tarkowski Z., Skorek, E. M., 2009).

---

<sup>11</sup> Statystyki zgodne są co do tego, że jąkanie częściej występuje u chłopców niż u dziewcząt. Jednak nie ma zgodności odnośnie proporcji. Niektóre źródła podają, że proporcje te wynoszą 4:1, inne, że nawet 8/10:1 (Chęciek, M., 2007).



Ryc. 1. Związek jąkania z psychospołeczną sytuacją dziecka i jego jakością życia.



Dziecko nie funkcjonuje w izolacji od świata zewnętrznego. Jest częścią wielu systemów, które – z jednej strony – kształtują jego sytuację psychospołeczną, z drugiej – wzajemnie na siebie oddziałują. Na przykład, środowisko rodzinne, środowisko szkolne, najbliższe otoczenie, media, polityka państwa (np. w zakresie regulacji prawnych), wsparcie kliniczne mogą albo złagodzić skutki jąkania i wpłynąć na polepszenie jego sytuacji, albo pogłębiać psychospołeczne problemy wynikające z zakłóceń komunikacji językowej i interpersonalnej. Niewątpliwie dziecku jąkającemu się potrzebna jest pomoc nie tylko logopedyczna polegająca na usuwaniu lub łagodzeniu objawów jąkania, ale także innego rodzaju – obejmująca całokształt jego problemów wynikających ze specyfiki jąkania. Pomoc uczniom jąkającym się powinna objąć nie tylko aspekt logopedyczny, ale także dydaktyczny, psychologiczny i społeczny.

## 2. Czynności nauczycieli i pedagogów szkolnych w zakresie pomocy uczniom jękaącym się

W udzielaniu kompleksowej pomocy zaangażowani powinni być zarówno logopedzi, jak i nauczyciele, pedagog szkolny oraz rodzice dziecka jękaącego się. Szczególna rola w tym zakresie przypada nauczycielom i pedagogom szkolnym, których udział w kompleksowej terapii dotyczy głównie trzech aspektów: **dydaktycznego, psychologicznego i społecznego**. Nauczyciele i pedagodzy szkolni mogą także zostać włączeni w bezpośredni proces terapii **logopedycznej**, kontynuując ją poza gabinetem specjalisty, wymaga to jednak od nich rzetelnej wiedzy logopedycznej<sup>12</sup>.

### 2.1. Aspekt logopedyczny

Celem podejmowanych czynności w zakresie aspektu logopedycznego jest redukcja dyskomfortu komunikacyjnego. Służyć ma temu rzetelna diagnoza jękania, terapia logopedyczna oraz współpraca logopedy z innymi specjalistami (np. lekarzem, psychologiem) w celu złagodzenia objawów jękania. Wysiłki logopedów powinny być wsparte działaniami nauczycieli i pedagogów (tzw. terapia wspomagająca), którzy – jeśli zaistnieje taka możliwość – powinni aktywnie włączyć się w proces terapii logopedycznej kontynuując ją w szkole (np. mówienie chóralne, czytanie tekstu w parach, aktywizowanie dzieci jękających się podczas śpiewania).

### 2.2. Aspekt psychologiczny

W celu podniesienie samooceny i samopoczucia należy: modyfikować postawy dziecka z zaburzeniem mowy wobec własnego defektu, redukować u niego lęk przed mówieniem, wzmacniać poczucia własnej wartości, redukować lęku i niepokój wewnętrzny,

---

<sup>12</sup> Na konieczność włączania nauczycieli i pedagogów do kompleksowej terapii dzieci z zaburzeniami mowy autorka niniejszego opracowania wskazywała w wielu wcześniejszych publikacjach, m.in.: Skorek, E. M., 2008; Skorek, E. M., Tarkowski, Z., 2008a; Skorek, E. M., Tarkowski, Z., 2008b; Skorek, E. M., 2009. Poniższe wskazówki dla nauczycieli do pracy z dziećmi jękającymi stanowią syntezę treści zawartych w wymienionych publikacjach.

pracować nad zmianą postaw dzieci wobec dziecka jękającego się, wpływać na zmianę postaw nauczyciela wobec dziecka jękającego się, dążyć do unikania stereotypów.

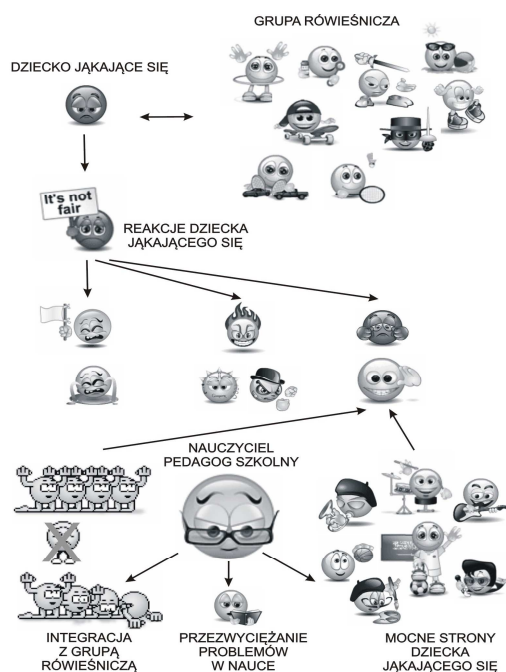
Czyniąc zabiegi modyfikujące postawę dziecka wobec własnego jękania, należy pamiętać, że zalecenia typu „nie staraj się ukrywać ani walczyć ze swoim jękaniem” w przypadku młodszych dzieci mogą przyczynić się do pojawienia samoświadomości zaburzenia. Rozmowa o defekcie, jeśli nie istnieje jego samoświadomość, nie jest zatem wskazana. Samoświadomość zaburzenia i lęk przed mówieniem to odrębne sprawy i nie muszą występować łącznie. Często małe dzieci wiedzą, że mowa ich odbiega nieco od mowy otoczenia, jednak nie uświadamiają sobie, że jest to jękanie. Nie wykazują zaniepokojenia objawami występującymi w ich mowie, gdyż myślą o tym, co mówią, a nie o tym, że źle mówią. Samoświadomość zaburzenia jeśli istnieje, to jest krótkotrwała. Dopiero doświadczenie przykrości w czasie mówienia oraz negatywna reakcja słuchaczy może powodować i utrzymywać lęk przed mówieniem. Jeśli dziecko objęte jest terapią logopedyczną, to w stosownym momencie logopeda uświadomi mu istnienie zaburzenia. Nauczyciel może jednak pomóc dziecku w redukcji lęku przed mówieniem dużo z nim rozmawiając i stwarzając sytuacje dogodne do wypowiedzania się.

Dziecko przyzwyczaja się do reakcji słuchaczy podczas swojej wypowiedzi, zwłaszcza gdy kojarzy to z zadowoleniem i akceptacją. Pomnaża to zaufanie do siebie samego i zachęca do mówienia. Reakcja nauczyciela, od której zależy też reakcja pozostałych dzieci w klasie, może decydować zatem o stosunku dziecka z zaburzeniem mowy do własnej wady. Dziecko może swoją wadę albo ignorować i werbalizować każdą myśl, jaka mu się nasuwa, aby dzielić się z innymi własnym doświadczeniem, albo też w obawie o reakcję słuchających będzie milczeć. Wypracowanie umiejętności bezproblemowego mówienia, bez względu na reakcję słuchaczy, stanowi integralny element czynności zmierzających do wzmocnienia poczucia własnej wartości dziecka jękającego się.

W programach terapeutycznych dla dzieci z zaburzeniami mowy wykorzystuje się wiele sposobów kształtowania wiary w siebie, które dostosowuje się do indywidualnych potrzeb i możliwości każdego dziecka – dlatego trudno jest generalizować. Uniwersalnym jednak sposobem podnoszenia poczucia własnej wartości – odnoszącym skutki w każdym przypadku terapii – jest eksponowanie dodatnich właściwości dziecka. Każde dziecko ma jakieś cechy

dotąd. Nie ma dziecka, które nie miaoby ani jednej własności pozytywnej. Może nią być sprawność fizyczna, uzdolnienia techniczne, konstrukcyjne, rysunkowe, muzyczne. Nauczyciel powinien pomóc dziecku w wydobyciu tych pozytywnych cech i rozwijaniu ich. W ten sposób przyczyni się także do zaspokojenia potrzeby uznania i pokaże dziecku, że można ją realizować bez uciekania się do sposobów przykrych dla otoczenia oraz przy niewielkim nakładzie sił. Dzięki wyeksponowaniu pozytywnej cechy dziecko znajdzie właściwe miejsce w zespole rówieśników, nie będzie wśród nich osamotnione, zaledwie tolerowane czy też wręcz odrzucone. Nauczyciele muszą czuć się odpowiedzialni za swoje postępowanie, które powinno być dostosowane do zainteresowań i potrzeb każdego dziecka. Uwzględniać powinno zatem częste pochwały i zachęty do dalszej pracy oraz eksponowanie tego, co dziecko robi najlepiej. Pamiętać jednak należy o tym, żeby nie czynić tego przesadnie często, tak aby nie wzbudzić negatywnych emocji u innych dzieci.

**Rys. 2. Nauczyciel i pedagog szkolny oraz ich rola w poprawie sytuacji ucznia ąkającego się**



Nie wolno pomijać dzieci jękających się w przydzielaniu ważnych dla klasy zadań, nawet jeśli wymagają one dużej sprawności językowej. Zawsze można tak podzielić zadania, żeby każde dziecko brało w nich udział. Przydział czynności wymaga jednak od nauczyciela dobrej znajomości istoty zaburzenia, psychiki danego dziecka oraz związanych z nimi indywidualnych potrzeb. Na przykład, jeśli z jakiejś okazji klasa przygotowuje program artystyczny dla całej szkoły, a w klasie znajdują się dzieci jękające się, to nie wolno pominąć ich w podziale ról.

Dziecko jękające się może zaśpiewać piosenkę albo deklamować razem z kolegą czy koleżanką wiersz. Przy okazji organizowania imprez szkolnych często pojawia się u nauczycieli młodszych dzieci pytanie o to, czy jeśli dziecko z zaburzeniem mowy bardzo chce występować przed wszystkimi, dać mu taką szansę, czy oszczędzić upokorzeń na jakie narażone będzie ze strony starszych kolegów. Nie wolno ignorować sygnalizowanej przez dziecko potrzeby. Wzięcie udziału w prestiżowej imprezie zdecydowanie przyczyni się do wzmocnienia poczucia własnej wartości, a przy właściwej organizacji przedsięwzięcia publiczność wcale nie musi zorientować się, że bierze w niej udział dziecko z wadą mowy.

Wypracowanie zaufania do siebie samego i zbudowanie poczucia własnej wartości umożliwi dziecku z zaburzeniem mowy radzenie sobie w późniejszym życiu utrudnionym barierą komunikacyjną.

Redukcję lęku i niepokoju wewnętrznego, które często występują u dzieci jękających się, można osiągnąć stosując ćwiczenia relaksacyjne. Relaksację przeprowadzać można ze wszystkimi dziećmi, na przykład podczas zajęć wychowania fizycznego. Stosuje się ją w celu zmniejszenia napięcia emocjonalno-mięśniowego, redukcji lęku i niepokoju. Korzystne działanie relaksacji polega na tym, że zmniejsza się nadmierna aktywność nerwowa i związane z nią emocje towarzyszące fizjologicznej aktywności organizmu. Wiedzie więc do wyciszenia i łagodzenia uczuć negatywnych. Relaksację prowadzi się metodami Schulza, Jacobsona lub Wintreberta, które dostosowane zostały do potrzeb małych dzieci.

Ważnym elementem pracy wychowawczej nauczyciela są czynności skierowane na zespół klasowy, czyli na rówieśników, z którymi uczy się wspólnie dziecko jękające się. Odrzucenie dziecka przez zespół rówieśniczy spowodowane właściwościami zewnętrznymi jest dla niego szczególnie przykre, ponieważ wynika z przyczyn przez nie niezawinionych. Konieczne jest

wówczas oddziaływanie wychowawcze na dzieci, mające na celu wytworzenie u nich postawy tolerancji, zrozumienia i poszanowania czyjejs godności oraz wytworzenie umiejętności obcowania z ludźmi o różnych cechach i oceniania ich nie na podstawie przypadkowych, niezależnych od nich właściwości.

Na terenie klasy szkolnej może wytworzyć się szczególnie niekorzystna dla dziecka sytuacja, polegająca na tym, że koledzy dokuczają mu. Dokuczanie może mieć swoje korzenie w niewiedzy. Nauczyciel może przeprowadzić wówczas zajęcia na temat wad, które uświadomią dzieciom, że – po pierwsze – wady ma każdy i dość łatwo każdy uczeń znajdzie je u siebie oraz – po drugie – że człowieka szanuje się za zalety i należy tak postępować, aby nikomu nie sprawić przykrości. Można więc w przystępnej formie wyjaśnić przyczyny obniżonej sprawności werbalnej oraz poinformować dzieci w klasie o tych sytuacjach, które mogą wpłynąć na pogłębienie się objawów jąkania.

Oddziaływaniu wychowawczemu na dzieci w celu rozwijania i wzmacniania u nich akceptacji dziecka jękającego się, chęci nawiązywania z nimi kontaktów i więzi, równoprawnego traktowania we wszystkich sytuacjach życia grupowego służyć mogą inicjowane przez nauczyciela kontakty między uczniami. Wspólna praca i zabawa znacznie zmniejszają dystans między dziećmi, tym bardziej, że dzieci z zaburzeniami mowy rzadko mają okazję do kontaktów na lekcji, nie mają więc wiele sposobności nawiązywania relacji z kolegami. Niewątpliwie w tej sytuacji nauczyciele powinni inicjować sytuacje polegające na współpracy, pracy zespołowej w kilkusobowych grupach.

Inną sytuacją destruktywnie wpływającą na samopoczucie dziecka jest dopuszczanie przez nauczyciela do sytuacji, w której inne dzieci pomagają dziecku jękającemu się w wypowiedaniu się. Sytuacja ta powoduje nie tylko zaniżanie samooceny dziecka, ale wzmaga u kolegów postawę nadmiernej litości i nadopiekuńczości w stosunku do dziecka. Nauczyciel zdecydowane powinien przeciwstawić się takiej sytuacji.

Pomocną metodą w rozwiązywaniu problemów społecznych w grupie jest metoda rozmów kierowanych. Polega na szczerzej dyskusji z dziećmi na przykład na temat ich niewłaściwego zachowania się. Dyskusja taka uświadamia im popełnione błędy i uczy rozsądnego rozwiązywania zaistniałych problemów. Należy jednak pamiętać, że metody werbalne działają tylko doraźnie i nie należy ich przeprowadzać w trakcie konfliktów, lecz po pewnym czasie.

Rozmowa stosowana powinna być równocześnie z organizowaniem życia dziecka i grupy w taki sposób, aby uczeń jękający się miał okazję do zaspokajania swoich potrzeb, zwłaszcza potrzeby działania, uznania społecznego i znaczenia.

Nauczyciele często na skutek niewiedzy uważają uczniów jękających się za szczególne przypadki, czynione przez nich przedmiotem szczególnego postępowania, co może być odebrane przez dziecko z zaburzeniem mowy oraz przez pozostałych uczniów w klasie jako negatywne wyróżnienie lub też ignorują fakt zaburzenia mowy i nie okazują dzieciom koniecznej pomocy. W obu przypadkach sytuacja dziecka jest niezwykle trudna. Zdarza się także, że nauczyciele traktują jękanie za bardzo kłopotliwe, zwłaszcza że zdarza się ono przed całą klasą i utrudnia proces nauczania przez deformację, opóźnienie lub brak wypowiedzi. Większość problemów nauczycieli wynika stąd, że sami odczuwają niepokój wobec ucznia z zaburzeniem mowy, gdyż nie są pewni, jak sprostać sytuacji, boją się negatywnej reakcji innych dzieci lub boją się, że dziecko z zaburzeniem mowy będzie zakłopotane. Tymczasem szczególnie w młodszym wieku dzieci nie przejmują się zbyt swoją mową i dopiero niepokój okazywany przez dorosłych zwraca im uwagę, że dzieje się z nimi coś złego. Aby łatwiej opanować swe odczucia i zastosować właściwe postępowanie, nauczyciel powinien zdać sobie sprawę z uczuć, jakie żywi dziecko w stosunku do własnej mowy.

Nauczyciel nie może okazywać zainteresowania defektem. Powinien zwiększyć tolerancję na zaburzenie i nauczyć się słuchać kierując się zasadą – słucham tego, co dziecko chce powiedzieć, a nie jak. Powinien także zredukować liczbę pytań i uwag krytycznych.

Ważną wskazówką dla pozostałych uczniów dotyczącą tego, jak traktować dziecko jękające się, jest właściwa postawa nauczyciela, wolna od stereotypów i przepojona akceptacją oraz tolerancją.

Istotną kwestią przy podejmowaniu czynności interwencyjnych i prewencyjnych jest wiedza nauczyciela o swoistości i istocie jękania. Wielu nauczycieli nie wie zbyt wiele o zaburzeniach mowy i zwykle posługuje się w postępowaniu metodą prób i błędów, co może wyrządzić wiele szkód. Wiedzy na temat etiologii, symptomatyki i terapii różnych rodzajów zaburzeń mowy, także jękania, wychowawca szukać może w literaturze logopedycznej.

### 2.3. Aspekt społeczny

W zakresie czynności mających na celu poprawę relacji koleżeńskich i rodzinnych nauczyciel i pedagog szkolny powinni: motywować dzieci do kontaktów społecznych, kształtować umiejętności współdziałania z innymi, wpływać na poprawę zachowania dziecka jękającego się, organizować dziecku sytuacje umożliwiające kontakty z kolegami, doskonalić umiejętności interpersonalne dzieci, diagnozować stosunki społeczne w klasie szkolnej, organizować sytuacje umożliwiające kontakty z kolegami.

Badania dowodzą (Tarkowski, Z., Skorek, E. M., 2009), że dzieci jękające się rzadko mają okazję do kontaktów z rówieśnikami szkolnymi. Samotnie spędzają przerwy, drogę do domu, rzadko nawiązują kontakt z kolegami podczas lekcji i po ich zakończeniu. W nieformalnej strukturze klasy szkolnej zajmują pozycje świadczące o braku popularności, obojętności kolegów wobec nich czy wyłączeniu ich ze wspólnych działań. Dyskretna i szybko podjęta ingerencja nauczyciela jest tu niezbędna. Jest szansa na to, że krótkotrwałe negatywne doświadczenia nie wypaczą pojęcia stosunków społecznych i nie utrwali się w nich przeświadczenie o jedynej możliwej w ich przypadku pozycji „obok” kolegów, a nie z nimi. Ponadto wiadomo, że pozycja dziecka w nieformalnej strukturze klasy szkolnej wykazuje dużą stałość, co może świadczyć o tym, iż zależy ona przede wszystkim od samego dziecka.

Planując czynności wychowawcze mające na celu poprawę stosunków koleżeńskich dzieci z zaburzeniami mowy z rówieśnikami w klasie szkolnej, nauczyciel powinien zdać sobie sprawę z tego, że w większości przypadków stosunki te przebiegają niewłaściwie, bowiem dziecko jękające się ma niewiele sposobności do kontaktów z rówieśnikami uczącymi się w tej samej klasie, nie chce samo tych kontaktów podejmować lub nie potrafi współdziałać z innymi.

Własne preferencje dziecka jękającego się oraz oczekiwania grupy skłaniają je do takiego udziału w interakcjach rówieśniczych, jaki jest mu znany, a który nie przynosi nowych doświadczeń. Świadoma interwencja wychowawcy polegać powinna na stwarzaniu dziecku warunków do zajmowania rozmaitych pozycji w interakcjach z kolegami. Zachęcając dziecko do współdziałania z kolegami, można wykorzystać do tego wspomniane wcześniej przygotowania do uroczystości klasowych i przydzielać zadania wymagające częstego kontaktu dziecka z innymi dziećmi lub innych dzieci z nim. Jednym razem niech będzie członkiem ekipy podporządkowanym „kierownikowi”, innym razem wyznaczyć można na „kierownika”. Przy



następnej okazji zmieniać skład osobowy dzieci odpowiedzialnych za daną funkcję.

Podobną modyfikację pozycji i składu osobowego zastosować można w czasie pracy zespołowej na lekcji. Co prawda zespoły pracują bardziej efektywnie przy stałym składzie osobowym i pod stałym przywództwem, można jednak czasami zrezygnować z wychowawczo pożądanego współzawodnictwa lub organizować zespoły o innym składzie do wykonania doraźnych zadań, stwarzając tym samym dzieciom rzadko kontaktującym się ze sobą okazję do interakcji.

Inną sposobnością do kontaktów jest zmiana rozmieszczenia dzieci w klasie oraz okresowe zmiany tego rozmieszczenia. Trzeba mieć jednak na uwadze, że posiadanie stałego miejsca w ławce sprzyja poczuciu bezpieczeństwa, a nauczyciel nie może pochopnie zrywać zazwyczaj silnych więzów interpersonalnych z siedzącym stale obok kolegą. Z jednej strony wchodzenie w interakcje z mniej dotychczas znanymi kolegami może przynieść cenne doświadczenia, z drugiej – mogące się wytworzyć silne zagrożenie psychiczne, związane z tym, że pozycja, jaką trzeba będzie przyjąć w nowej sytuacji interpersonalnej, nie jest dziecku znana i doprowadza do wniosku, że modyfikowanie pozycji uczniów w procesie wychowania w klasie szkolnej prowadzone powinno być z niezwykłą rozwagą. Dobre rezultaty osiągnięte w pracy reedukacyjnej nie są jednoznaczne z tym, że dziecko będzie już zawsze prawidłowo współdziałało z innymi, oraz że po pewnym czasie nie zajmie dawniej pozycji nie sprzyjającej jego rozwojowi społecznemu.

Planując działalność wychowawczą nauczyciel powinien wykorzystać właściwości wynikające z cech rozwojowych dziecka. Zasadniczą rolę w kształtowaniu kontaktów koleżeńskich między dziećmi zwłaszcza w klasach młodszych odgrywa oddziaływanie nauczycieli. Mogą oni ułatwić lub nawet narzucić dzieciom okazję do częstego kontaktowania się z innymi dziećmi. Od dziewiątego roku życia dzieci dokonują wyboru partnerów do wspólnych zabaw i wspólnego działania, zwłaszcza gdy mają do czynienia z liczną zbiorowością, tak jak w przypadku klasy szkolnej. Jednak i w tym wieku wybór jest tylko częściowo świadomy, częściowo przemyślany i nadal przypadek odgrywa pewną rolę we wzajemnym zbliżeniu się do siebie dzieci z klasy szkolnej.

W przypadku stwierdzenia u dzieci zakłóceń w relacjach koleżeńskich należy podjąć czynności mające na celu uczenie dzieci współdziałania z innymi. Dzieciom, z którymi koledzy

nie chcą nawiązywać kontaktów, brakuje pewnych ważnych kompetencji społecznych, w rozwijaniu których wykorzystać można model umiejętności interpersonalnych i wymiany społecznej w kontaktach rówieśniczych. Zakłada on, że jeśli dziecko *A* podejmuje kontakt z dzieckiem *B*, to musi ono odczytać nadchodzącą informację – stwierdzić co robi dziecko *B*, dokonać interpretacji tej informacji, rozpocząć poszukiwanie odpowiedzi, dokonać oceny możliwych wariantów odpowiedzi, wybrać najlepszą, zrealizować wybraną odpowiedź. U dziecka *B* następuje taka sama sekwencja czynności w stosunku do dziecka *A*. Model ten może być przydatny nauczycielom w dokładnym określeniu, z którym etapem interakcji nie radzą sobie uczniowie.

Trening umiejętności interpersonalnych można przeprowadzić przy wykorzystaniu fikcyjnych bohaterów filmowych oraz udzielając dzieciom instruktażu, jak postępować w kontaktach z kolegami. Zauważa się wzrost kontaktów interpersonalnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym po obejrzeniu filmu, którego bohaterem był ich rówieśnik początkowo nieśmiały i unikający kontaktów z innymi, który jednak stopniowo stawał się uczestnikiem coraz bardziej złożonych interakcji. Stwierdzono także, że jeśli dzieciom izolowanym i odrzucanym przez grupę wychowawca udzieli instruktażu, jak być uczestnikiem grupy i jak współdziałać i komunikować się z innymi dziećmi, to rośnie pozycja tych dzieci w grupie.

W nawiązywaniu stosunków koleżeńskich przez dzieci istotną rolę odgrywa ich zachowanie. Dzieci jękające się mogą przejawiać formy zachowań szczególnie niesprzyjające kontaktom koleżeńskim. Oddziaływania nauczycieli powinny uwzględnić zakres czynności zmierzających do poprawy społecznego zachowania się dzieci w szkole. Najbardziej pożądanymi cechami są: obowiązkowość, pracowitość, lojalność, koleżeńskość, uczynność. Są to właściwości, które dziecko może pod kierunkiem nauczyciela wypracować u siebie. Inną kwestią związaną z niewłaściwym zachowaniem się dzieci jest pomysłowość nauczyciela w wykorzystaniu nadmiaru energii, którą ma dziecko, zwłaszcza że dzieci jękające się częściej przejawiają ekspansywność i agresywność niż tendencję do zachowań przyhamowanych. Nauczyciel może stworzyć takie warunki, aby dziecko miało okazję wyładować energię, miało okazję do ruchu, do pozytywnego działania, z którymi w parze będą szły osiągnięcia, np. sportowe, artystyczne. Zabiegi tego typu – oprócz powodowania pozytywnych zmian w zachowaniu – stworzą okazję do zaspokojenia potrzeby uznania, znaczenia, dobrej pozycji i działania (ta potrzeba dość znacznie nasilona jest u

dzieci agresywnych) oraz wpłyną na podniesienie własnej wartości.

Warunkiem skuteczności stosowanych przez nauczyciela środków wychowawczych jest wnikliwa znajomość dziecka i jego stosunków z rówieśnikami. Znajomość ta stanowi podstawę wszelkiego oddziaływania wychowawczego. Przy niewielkiej ilości informacji nauczyciel ma większą swobodę w dopełnianiu obrazu postrzeganej osoby. Uzupełnia ten obraz cechami, które w jego ocenie mają taką samą wartość, jak znane już właściwości tego dziecka, np. jękanie się.

W klasie szkolnej dzieje się tak wiele i tak szybko, że nauczyciele często nie zdają sobie sprawy z wielu zaistniałych wydarzeń. Do badania stosunków dziecka z rówieśnikami wykorzystuje się techniki socjometryczne i obserwację. Badanie socjometryczne pozwoli nauczycielowi określić, jaką pozycję w strukturze grupy zajmuje badane dziecko. W zależności od zastosowanej techniki oraz uwzględnionego kryterium uzyska informację między innymi o społecznej pozycji zajmowanej przez badane dziecko wśród rówieśników i o stosunku emocjonalnym przejawianym wobec niego przez kolegów oraz o stosunku badanego dziecka do kolegów. Otrzymane wyniki służyć mają wyłącznie nauczycielowi. Nie powinien on rozpowszechniać wyników badania socjometrycznego w klasie i wskazywać, które dziecko jest odrzucane, ani też – kto kogo lubi. Obserwacja nie należy do łatwych metod, gdyż – po pierwsze – nauczyciel w ciągu dnia uczestniczy w znacznej liczbie interakcji interpersonalnych z uczniami, po drugie – musi „na gorąco” interpretować zachowania dzieci, i po trzecie – właściwą interpretację zakłócają wcześniejsze doświadczenia, nastawienia i uprzedzenia nauczyciela. Obserwacja stanowi jedną z częstszych metod zbierania informacji o uczniach, o których nauczyciel powinien jak najwięcej wiedzieć.

#### 2.4. Aspekt dydaktyczny

Poprawę sytuacji szkolnej dziecka jękającego się można osiągnąć poprzez podnoszenie motywacji do nauki, pomoc w przezwyciężaniu trudności w nauce, uwzględnianie podczas oceniania na lekcji specyfiki jękania.

Jednym z podstawowych zadań nauczyciela jest wspomaganie uczniów w ich uczeniu się. Zakres czynności nauczyciela odnosi się zatem także do tych zabiegów wychowawców klas, które umożliwią uczniowi jękającemu się, pomimo występującego u nich defektu, wykorzystanie podczas nauki całego posiadanego potencjału intelektualnego.

Uczniowie jękający się często przejawiają niski poziom motywacji do nauki. Na wzrost poziomu motywacji może wpłynąć zwiększenie poczucia własnej wartości ucznia.

Dziecko uczy się, że nauczyciel bardziej ceni uczniów dobrych niż uczniów słabych. Wynika to z faktu zróżnicowania zachowania nauczycieli wobec tych uczniów. Wobec uczniów słabych na przykład częściej niż wobec dobrych nauczyciele mają niskie oczekiwania, częściej ich krytykują za porażkę, rzadziej chwalą za sukces, rzadziej wchodzą z nimi w interakcje na lekcji, zwracają mniejszą na nich uwagę, rzadziej proszą do odpowiedzi i sadzają ich dalej od tablicy.

Dzieci jękające się często skarżą się, że nauczyciele oceniają je niesprawiedliwie. Powodów nieadekwatnych ocen może być wiele, np. niedostosowanie stopnia trudności zadań do możliwości dziecka, czy brak obiektywizmu w ocenianiu.

Zadania, jakie nauczyciel stawia przed dziećmi powinny być dostosowane do ich możliwości. Jeśli w pracach klasowych dziecko otrzyma zadania, które będzie mogło wykonać dobrze i zostać za nie publicznie pochwalone, stworzy to okazję do silniejszego włączenia go w zespół klasowy oraz motywować będzie do dalszej nauki.

Niezwykle ważnym elementem w pracy z dziećmi jest obiektywizm oceniania. Dzieci jękające się mają duże trudności w płynnym mówieniu nie znanych długich słów. Konstruując wypowiedź, dzieci mogą celowo unikać wyrazów nowych lub trudnych, poznanych na ostatniej lekcji i zastępować je wyrazami znanymi lub łatwiejszymi do artykulacji. Dzieci jękające się często wypowiadają się zdaniami prostymi, odpowiadają pojedynczymi słowami.

Inny problem to zachowania świadczące o unikaniu i wycofywaniu się z sytuacji, które są trudne. Zachowania te mogą przejawiać się w tym, że dziecko zaczyna mówić i nagle przestaje, robi wrażenie, jakby nie wiedziało, co dalej powiedzieć, upuszcza na przykład ołówek albo zaczyna kaszleć. Często postępowanie takie, zwłaszcza w dość licznych klasach, uchodzi uwadze nauczyciela. Dziecko nie kończy odpowiedzi, i z jednej strony jest usatysfakcjonowane tym, że wybrnęło z nieprzyjemnej sytuacji, z drugiej jednak – tkwi w nim głębokie poczucie frustracji, że nie wykazało się wiadomościami, którymi dysponowało.

Zaburzenia mowy nie mogą być powodem obniżania ocen. Jedną z reakcji dorosłych na niepłynne mówienie jest chęć przerywania wypowiedzi. Przerywanie wypowiedzi jest z kolei czynnikiem zakłócającym płynność mówienia. Należy więc unikać tego typu zachowań.

Przerywanie wypowiedzi wzmaga u dzieci poczucie wrogości, nieufności i agresji. Stanowi dowód negatywnego oddziaływania werbalnego i brak zainteresowania wysiłkami komunikacyjnymi dziecka. Niektóre typy przerywania jednak mogą pełnić funkcję pozytywną, na przykład potakiwanie („tak”, czy „aha”), albo kończenie zdań rozpoczętych przez dziecko lub ponowne przedstawienie w kilku słowach poprzednio wyrażonej przez dziecko myśli.

Dzieci jękające się często sygnalizują, że nauczyciele nie pozwalają im dokończyć wypowiedzi i przerywają ją lub wkraczają w strumień mowy dziecka, każąc mówić powoli czy starać się poprawnie wypowiedzieć głoskę. Odpowiedzi nie mogą być przerywane zwracaniem uwagi na potknięcia wynikające jękania. Zamiast tego należy odwracać uwagę dziecka od jego mowy, gdy występują w niej trudności. Należy pozwolić skończyć wypowiedź, a następnie zainteresować dziecko czymś, co nie sprawia mu kłopotu. Niepłynność mówienia należy traktować jako coś naturalnego i nie należy wykluczać dziecka z działań, w których trzeba mówić, ale też nie wolno obciążać go za bardzo.

Niektórym dzieciom jękającym się trudność sprawia mówienie i czytanie przed całą klasą. Zdarza się, że nauczyciel poufnie rozmawiając z dzieckiem ustala, czy woli ono odpowiadać na początku czy na końcu lekcji, przed całą klasą czy też tylko w obecności nauczyciela. Wydaje się, iż wymienione zabiegi utrwalają w dziecku poczucie inności i stwarzają mu niemal cieplarniane warunki egzystencji. Zadaniem nauczyciela powinno być natomiast przygotowanie ucznia do komunikowania się w każdej sytuacji. Jeśli pozwolimy dziecku decydować o tym, w jakich warunkach i kiedy będzie udzielało odpowiedzi, na pewno nie przygotujemy go do aktywnego stawiania czoła rzeczywistości pozaszkolnej. Jeżeli dziecko ma utrwalony lęk przed mówieniem w obecności innych dzieci, należy powoli go eliminować, np. stopniowo włączając dziecko do dyskusji poprzez zadawanie mu pytań i kontynuowanie jakiegoś wątku jego wypowiedzi, odwracając w ten sposób uwagę od niepłynności.

### 3. Podsumowanie

Sytuacja uczniów jękających się jest niezwykle skomplikowana. Poza pomocą logopedyczną udzielaną w specjalistycznych gabinetach, uczniowie powinni otrzymać pomoc psychologiczną i pedagogiczną. W kompleksowej pomocy logopedyczno-psychologiczno-pedagogicznej szczególne miejsce zajmują nauczyciele oraz pedagodzy szkolni, na których

spoczywa ciężar usuwania negatywnych skutków jąkania w sferze psychicznej, społecznej i edukacyjnej.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

CHEŃCIEK, M.: Jąkanie. Diagnoza – terapia – program. 1. vyd. Kraków: Impuls, 2007. 231 s. ISBN 978-83-7308-892-4.

LECHTA, V.: Koktavost. Integrativni přístup. 2. vyd. Praha: Portá, 2010. 336 s. ISBN 978-80-7367-643-8.

SKOREK, E. M.: Dzieci z zaburzeniami mowy w szkole: Aspekt wychowawczy. 1. vyd. Kraków: Impuls, 2008. 98 s. ISBN 978-83-7587-054-1.

SKOREK, E. M.: Life quality in children with speech disorders. 1. vyd. Kraków: Impuls, 2009. 179 s. ISBN 978-83-7308-496-4.

SKOREK, E. M., TARKOWSKI, Z.: Schoolchildren with Speech Disorders. In: Visnik Odes'kogo Nacional'nogo Universitetu, 2008, T. 13, s. 124-132.

SKOREK, E. M., TARKOWSKI, Z.: Speech disorders and peer relations among children. In: Visnik Odes'kogo Nacional'nogo Universitetu, 2008, T. 13, s. 133-148.

TARKOWSKI Z., SKOREK, E. M.: Research on stuttering in pre-school and school children. 1. vyd. Zielona Góra: Oficyna Wydaw. Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2009. 142 s. ISBN 978-83-7481-266-5.

**dr Ewa Małgorzata Skorek**

**Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu**

**Uniwersytet Zielonogórski, WPSiNZ, al. Wojska Polskiego 69, 65-001 Zielona Góra**

**(private) +48 601882186**

**ewaskorek@wp.pl**

**PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE RESOCIALIZATION PEDAGOGUE  
- STUDY OF THE RESOCIALIZATION PEDAGOGY IN THE CZECH REPUBLIC**

**Ilona Moravcová, Karel Rýdl, Adriana Sychrová**

**Abstrakt:** Príspevok pojednáva o profesných kompetenciách resocializačného pedagóga a podáva informácie o možnostiach štúdia Resocializačnej pedagogiky v Českej republike a na Univerzite Pardubice.

**Kľúčové slová:** resocializácia, humanistický prístup, osobnosť resocializačného pedagóga, profesijné kompetencie

**Abstract:** This article concerns the issues of the professional competences of the resocialization pedagogues and informs about possibilities of the Resocialization Pedagogy study in the Czech Republic, especially at the University of Pardubice.

**Key words:** resocialization, humanistic approach, personality of the resocialization pedagogue, profession competencies

Resocialization Pedagogy is a specialization, which tradition is just constituted in the Czech Republic. Tradition of the Resocialization Pedagogy, as an independent discipline, can be certainly found in Poland. In the Czech environment, the conception of Resocialization Pedagogy is not still defined exactly.

The Resocialization Pedagogy represents a strictly scientific area, because it recognizes the value of facts and theoretical opinions at building of resocialization, interventional and corrective procedures. Concurrently, it inclines towards humanistic, prosocial and democratic models. It realizes a position of human as an autonomous being endeavoring to be independent on surrounding environment and concurrently it respects natural and cultural regularities related to the period of human evolution and it's forming in inter-social relations. It considers also technological development, takes into account the

abilities and skills of individual in the resocialization process, perceives the importance of role of educator and educated person as well as quality of their inter-personal relations (Jeziarska 2008, p. 103; Machel 2003, p.75-84).

The person of resocialization pedagogue (educator, tutor) is a guarantee of proper running of the resocialization process and he/she must be equipped with specially requested properties. This person should value the importance of care and educational functions of resocialization institutions and be convinced about resocialization effects. He/she should be characterized by adequate strong features of personality and should have appropriate knowledge of educational sciences. The resocialization pedagogue must be able to apply successfully proposed didactic procedures and educational methods towards his/her clients/learners following from principles of the Resocialization Pedagogy. His/her psychical/physical health must be in well-balanced condition (Czapów, Jedlewski 1971, p.479; Jeziarska 2008, p. 107).

The resocialization pedagogue professionalism is understood as a balanced and harmonic connection of following areas: personality, knowledge, accepted and realized general professional and moral values proven in professional activities and managing of praxeological skills. (Praxeology is the study of human action. Defined as "the science of human action", the logical, rational, efficient, effective and purposeful human activity. Most common use of the term is in connection with the area of work.) This professionalism can be reached through application of several effective procedures. The first one is the improvement of methods of team work - peaceful understanding and change of opinions, managing of the skill of convincing and discussion, managing of methods of mediation and negotiation, a will to use services of psychologists, psychiatrists and social workers. The second one is obtaining of certain professional skills, as, e.g. music-therapy, assertively, mediation of clinic diagnosis, proposal of the resocialization process, skills of effective communication, solution of conflicts, etc. The third one is the provision of supervision and the fourth one is the development of creativity – deviation from routine procedures and training of creativity (Jeziarska 2007, p.28-32).

The resocialization pedagogue also accepts responsibility for his/her dealing with objects of the resocialization process (clients, learners), for communication with them and for



facilitation of their effort (he/she supports, actuates and increases their chance for success) (Gillernová 1998). He/she should be able to evince interest in relation to an individual, his/her progress and personal development knowing the ways how to help, how to get over the crisis and how to find solutions (Helus 2001).

It is substantial for the resocialization pedagogue to want, to be able and to know how to use real procedures adequately with his/her professional knowledge for particular professional situation and needs. In the resocialization process, the pedagogue uses scientific knowledge he/she has available and does not use general experiences and intuitive opinions (Jeziarska 2007, p.30). He/she has a positive picture about his/her person and high interpersonal competences. He/she must be able to interconnect general and professional moral values with theoretically and practically reasoned use of selected resocialization means and to use the resocialization means skillfully.

### **Study of the Resocialization Pedagogy in the CR**

Only in the year 2009, the first four fields of study focused on the Resocialization Pedagogy were accredited in the Czech Republic. Three of them are realized within the frame of *Specialization in pedagogy* study program, one of them within the frame of the *Education* study program. These study programs are realized at the University Pardubice (UPa) and University of Ostrava (OU).

University of Pardubice, Department of Education, provides teaching for two-year Follow-up Master's degree "Resocialization Pedagogy" (study program of Specialization in pedagogy; full-time form of study). University of Ostrava, Department of Education and Adult education, provides teaching for three-year Bachelor degree and two-year Follow-up Master's degree "Social Pedagogy – Prevention and Resocialization" (study program of Specialization in pedagogy; combined form of study) and also provides teaching for four-year (long cycle) Master's degree in Education with Focus on Leisure and Resocialization.

Besides, The Department of Social Studies and Special Pedagogy of the Faculty of Education at the Technical University in Liberec offered within a frame of Lifelong learning programs a "Qualification course for the social care workers focused on resocialization

work". (See the web site of Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic. *Akreditované studijní programy vysokých škol*. <http://www.msmt.cz/vzdelavani>.)

As an independent field of study, the Resocialization Pedagogy was firstly accredited in the Czech Republic at the University of Pardubice. The field of study of Resocialization pedagogy provides a degree in and qualifications for direct pedagogical and managerial positions in institutions focused on resocialization activities. The objective of this specialization is to provide the students with the skills and knowledge needed for pedagogical work in resocialization and reeducational institutions or in extracurricular institutions. Students will enhance their theoretical knowledge and their skills to apply them in pedagogical disciplines and in real life situations. Another objective is to deepen the skills to adjust the knowledge and experience to the changing conditions and requirements imposed on pedagogical employees.

Graduates will have acquired theoretical knowledge as well as practical skills which will enable them to apply the pedagogical influence on the individuals whose behavior is marked pathologically (addiction, criminality, and education when serving the sentence of confinement) and also the pedagogical influence on the individuals who are socially disadvantaged (socially marginalized groups). The graduates will be qualified to work as educators in institutions specializing in resocialization programs. (See the web site of University of Pardubice, Faculty of Arts and Humanities, Department of Education, Resocialization Pedagogy: <http://www.upce.cz/en/ff/kvv/program-rs.html>.)

### **Resocialization Pedagogy at the University of Pardubice**

The structure of resocialization pedagogy studies stems from its notion as an applied science. The link between resocialization pedagogy and practice is an essential prerequisite for its development. It is mainly field work that enables us to collect working knowledge of the clients life situation, to develop practical educational procedures and to contribute to the determination of broader objectives (or notions) of resocialization pedagogy theory.

To link the theoretical and practical education, the concept of resocialization pedagogy studies at the University of Pardubice is based on assumptions such as: openness and expertise, cooperation and internship.

Interdisciplinary character of the field assumes the involvement of professors and other teachers of pedagogy, special pedagogy, psychology, social pedagogy, social work, multicultural education, social protection, law, penology, etc. The process of a study branch formation is accompanied by a specialized discussion over theoretical background of resocialization pedagogy at the Department of Educational Sciences, as well as is reflected in specialized seminars and international conferences in the Czech Republic (with an extensive participation from Poland). A unique university area is formed open to both field-oriented public and especially to students of the given field. The education is based on a partner dialogue between a student and his/her teacher, asking questions and participating in solving problems in a broader context. Students are motivated to a creative and independent attitude.

The study branch is divided into the three logically differentiated modules: introductory module – “Pedagogy and psychology of marginalized groups”; development module – “Theory and practice of resocialization process” and compulsory options and optional subjects module in related study branches.

Students participate in internships and in a specialized accredited training in institutions cooperating with the University of Pardubice in the form of a partnership network. Student internships then focus on the following matters: prevention of social and pathology phenomena, institutional education, criminality and delinquency, addiction, homelessness, ethnic minorities, asylum seekers, refugees, foreigners, socially excluded localities, resocialization consultancy, etc. The internship is preceded by theoretical seminars; each student has his/her tutor who supervises his/her work. Upon finishing the internship, the gained experience is analyzed in final seminars with the tutor and supervisor. Students at the Department of Educational Sciences are also assisted by a psychologist. The internship should cover both the educational and psychological, as well as social or legal aspect.

Resocialization pedagogy is a relatively new field in the Czech Republic. Through educational impact, it reacts to the needs of specific, socially excluded groups. Resocialization care, education and therapy help to form a personality and to optimize socialization. The

above described resocialization educator's influence is very demanding in terms of his/her personal qualities, as well as in terms of the institutions s/he works for. The growing interest of students in the studies of the given field together with the recent discussions among general public about resocialization pedagogy assume that the future of resocialization pedagogy has been widely open (Moravcová 2011, p.251-260).

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

- CZAPÓW Czesław, Jedlewski Stanisław. *Pedagogika resocjalizacyjna*. Państwowe Wydawn. Naukowe, 1971. 534p.
- GILLERNOVÁ, Ilona: Sociální psychologie školy. In: Výrost, J., Slaměník, I. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha, Postál 1998.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie*. Univerzita Karlova. Praha: 2001. 194p.
- JEZIERSKA, Barbara. *Humanistic Bases of Rehabilitation of Minors*. Pedagogy Studies, Pedagogika. 2008. 91. p. 101-107. ISSN 1392-0340.
- JEZIERSKA, Barbara. *Professional Competencies of Rehabilitation Pedagogues or Educators*. Pedagogy Studies, Pedagogika. 2007. 87. p. 28-32 ISSN 1392-0340.
- MACHEL, Henryk. *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*. Arche, Gdańsk: 2003. 286p.
- MORAVCOVÁ, Ilona. *Conception of the Resocialization Pedagogy. Basis of the specialization study in the Czech Republic*. In: KAHN, Richard; MAZUR, Slavomir. *Educational Studies and School*. Los Angeles: Department of Education, Antioch University Los Angeles, 2011. s.251-260. ISBN 978-1-4507-7293-8
- PYTKA Lesław. *Pedagogika resocjalizacyjna*. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne.– Wyd. APS, Warszawa, 2005. 432p.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Akreditované studijní programy vysokých škol*. [online]. [cit.2010-08-12]. Dostupné z WWW:<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/akreditovane-studijni-programy-vysokych-skol-s-uvedenim-kodu-studijnich-programu-a-oboru/>>
- Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, Katedra věd o výchově*. [online]. [cit.2010-08-12]. Dostupné z WWW:<<http://www.upce.cz/en/ff/kvv/program-rs.html/>>

**PhDr. Mgr. Ilona Moravcová, PhD.**

**katedra věd o výchově**

**Fakulta filozofická**

**Univerzita Pardubice**

**Studentská 84**

**532 10 Pardubice**

**Česká republika**

**email: [ilona.moravcova@upce.cz](mailto:ilona.moravcova@upce.cz)**

**MOTIVÁCIA ŠTUDENTOV K ŠTÚDIU V ŠTUDIJNOM PROGRAME SOCIÁLNA  
PEDAGOGIKA A VYCHOVÁVATEĽSTVO NA KPŠ PDF TRNAVSKEJ  
UNIVERZITY V TRNAVE**

**Jaroslava G. Zeleiová, Silvia Neslušanová**

**Abstrakt:** Príspevok prezentuje zistenia z prieskumu motivácie študentov prvého a druhého stupňa vysokoškolského štúdia v odbore pedagogika, v študijnom programe sociálna pedagogika a vychovávateľstvo na Katedre pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej Univerzity v Trnave. V krátkosti interpretuje metodiku prieskumu a podrobnejšie sa venuje interpretácii jednotlivých zistení. Tieto poukazujú na fakt, že najdôležitejším motívom pre voľbu štúdia v študijnom programe sociálna pedagogika a vychovávateľstvo na PdF TU v Trnave je záujem študenta pomáhať a pracovať s deťmi, mládežou a ľuďmi rôznych vekových skupín.

**Kľúčové slová:** motivácia, študent študijného programu sociálna pedagogika a vychovávateľstvo

**Abstract:** The paper presents findings from student motivation first and second degree in Education the program of study in social pedagogy and tutorship at the Department of Educational Studies Faculty of Education, Trnava University. In short, interprets the survey methodology and more detailed interpretation is given of the findings. They point to the fact that the most important motive for the choice of study program of study in social pedagogy and tutoship to the PdF TU is interested in helping students and working with children, youth and people of different age groups.

**Key words:** motivation, students study the social pedagogy and tutorship

Teoretici aj praktici sociálnej pedagogiky si kladú otázky do akej miery je študijný program sociálna pedagogika pre študentov zaujímavý, žiadaný a perspektívny vzhľadom na

ich potreby a uplatnenie na trhu práce. V akademickom roku 2010/2011 absolvovalo na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave 261 sociálnych pedagógov v študijnom programe *Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo* v bakalárskom a magisterskom stupni štúdia. Záujem o štúdium je však oveľa vyšší. Každoročne sa na študijný program hlási aj okolo 600 študentov. Z tak veľkého počtu prihlásených záujemcov o štúdium by bolo možné usudzovať, že študijný program je zaujímavý a priťahuje študentov.

Na druhej strane však môže ísť o trend nadobudnutia vysokoškolského titulu nezávisle od profesijnej orientácie, v zmysle „*Dobrá je aj táto škola, keď ma inam nevezmú!*“ alebo „*Musím predsa niečo študovať, ved' dnes všetci študujú?!*“ Kládli sme si otázku, aké motívy vedú študentov k štúdiu sociálnej pedagogiky. Aké postavenie majú napr. ekonomické ukazovatele vo výbere štúdia, na ktoré sa viaže voľba štúdia na univerzite, lokalizovanej najbližšie k miestu bydliska, keďže blízkosť školy ovplyvňuje finančné náklady rodinného rozpočtu? Ide o skutočný záujem študovať sociálnu pedagogiku a nadobudnúť kompetencie pomáhajúcej profesie alebo sa študenti hlásia na štúdium s prekonceptom o »ľahkom nadobudnutí titulu«? Uvažovaním nad problematikou sa nám postupne vygenerovala jedna dominantná otázka, ktorej zodpovedanie sa stalo zámerom prieskumu. Aká je skutočná motivácia k štúdiu sociálnej pedagogiky u študentov v študijnom programe sociálna pedagogika a vychovávateľstvo na Trnavskej univerzite?

Motivácia je psychologický pojem. Psychoanalytický a dynamický prúd psychológie, počnúc S. Freudom, vychádza z hereditárnych príčin a záujem sa orientuje na vrodené motívy, neskôr ovplyvnené životnou skúsenosťou, pod vplyvom ktorej sa dynamizujú obranné mechanizmy osobnosti. Naopak, behaviorálny prúd, predstavený N. E. Millerom a J. Dollardom pripisoval význam viac získaným motívom a autori venovali pozornosť prostrediu a procesu učenia. Či už sú motívy primárne alebo sekundárne, zostávajú významným regulátorom správania človeka a spolu s impulzmi pomáhajú udržať duševnú a telesnú aktivitu človeka. Stanovenie cieľov a želanej úrovne výkonu a následné sebahodnotenie výkonu je podľa A. Banduru (1977, s. 193) jedným z dvoch zdrojov motivácie človeka, ktorú považuje za kognitívny konštrukt. Druhým zdrojom je reprezentovanie budúcich výsledkov, ktoré môžu vytvárať súčasné motivátory správania. C. S. Hall a G. Lindzley (1999, s. 21) sprehľadnili podobnosti a odlišnosti rôznych psychologických teórií, čo vytvorilo podmienky

pre exploráciu deviatich základných otázok, kategorizujúcich dimenzie teórie osobnosti, kde sa na ôsmom mieste definovali motívy. Na jednej strane teoretici ako A. Maslow, C. R. Rogers, G. Kelly uvádzajú, že ľudia sú hnaný jedným, všetko prekleňujúcim motívom (napríklad u A. Maslowa dominuje motív sebarealizácie). Na druhej strane sa iní teoretici ako K. Lewin, H. A. Murray, G. Allport, R. B. Cattell prikláňajú skôr k väčšiemu počtu motívov (napríklad H. A. Murray definuje až 20 základných potrieb a K. Lewin a G. Allport pripúšťajú, že počet motívov môže byť teoreticky neobmedzený). Koľko motívov majú naši študenti? Čo ich k štúdiu motivuje? O tom, že motivácia k štúdiu sociálnej pedagogiky u študentov existuje sme vedeli, no nedokázali sme rozpoznať činitele, ktoré viedli k výberu štúdia sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva na našej fakulte.

Cieľom nášho prieskumu sa stalo zistenie motivačných činiteľov študentov k štúdiu sociálnej pedagogiky v študijnom programe Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo na Katedre pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej Univerzity v Trnave.

Pre realizáciu prieskumu sme zvolili dotazníkovú metódu, ktorá je podľa J. Benča (2001, s. 76) operatívnym prostriedkom pre zber informácií a funguje ako prostriedok „samopisu“ respondenta na základe systému volených a formulovaných otázok. Na katedre sme vytvorili vlastný dotazník (Gabovičová, 2010) štruktúrovaný do pätnástich položiek. V dvanástich prípadoch mohol respondent zodpovedať na otázky výberom z navrhnutých možností, alebo slovne popísať alternatívu *iné*. Dve otázky ponúkali výber odpovede zo štvorstupňovej škály a jedna otázka bola faktografická pre študentov druhého stupňa štúdia. Východiskom pre formovanie dotazníkových otázok bola konceptuálna schéma inšpirovaná odporúčaniami Keith F. Punch (2008, s. 69) pre konštruovanie a tvorbu dotazníkov.

### **Obr. 1 Konceptuálna schéma prieskumu**

**motivácia ku štúdiu → štúdium sociálnej pedagogiky**

Administrovanie dotazníka prebehlo v trvaní šiestich mesiacov, od 21. januára 2011 do 30. júna 2011, v letnom semestri akademického školského roka 2010/2011. Oslovení boli všetci študenti predmetného študijného programu prostredníctvom webovej stránky



(<http://pdfweb.truni.sk/fak/katedry/kpdgps/index.html>). Formu administrácie dotazníka prostredníctvom internetovej stránky sme zvolili zámerne, nakoľko webová stránka prináša študentom potrebné aktuálne informácie o štúdiu a predpokladali sme vysokú mieru informovanosti cieľovej skupiny o možnosti vyplniť dotazník. Nedokážeme rozlíšiť záujem resp. nezáujem oslovených respondentov o samotné vyplnenie dotazníka, pretože bol administrovaný anonymne.

Pri plánovaní výberu vzorky sme uvažovali osloviť všetkých riadne zapísaných študentov prvého a druhého stupňa štúdia v študijnom programe sociálna pedagogika a vychovávateľstvo v odbore pedagogika na KPŠ PdF TU Trnava v letnom semestri akademického školského roka 2010/2011. Prieskumu sa zúčastnilo **164** respondentov, z toho 150 žien a 14 mužov. Okrem 57 študentov prvého (bakalárskeho) stupňa štúdia a 92 študentov druhého (magisterského) stupňa štúdia vyplnilo dotazník aj 15 absolventov študijného programu. V našom prieskume mohlo prísť k určitému obmedzeniu objektivity, pretože dotazník neobsahuje položku forma štúdia (denná, externá) ani vek študenta. Napríklad v položke *Čo patrilo medzi hlavné motívy pri výbere štúdia?* mohla byť odpoveď *potreba vysokoškolského titulu* špecifikovaná aj vzhľadom na formu štúdia (všeobecná potreba mať titul, nutnosť titulu v zamestnaní a pod.). Respondenti druhého stupňa štúdia uviedli, kde absolvovali prvý stupeň štúdia: PdF TU Trnava (80), FHV ŽU Žilina (11), PdF UKF Nitra (6), PdF UMB Banská Bystrica (2), PdF UK Bratislava (1), iné vysoké školy (6). Štruktúru respondentov podľa stupňa štúdia, ročníka štúdia a pohlavia respondenta uvádzame v tab. 1.

**Tab.1 Štruktúra respondentov prieskum**

Stupeň štúdia	ročník štúdia				pohlavie respondenta		
	1.	2.	3.	absolvent	Žena	muž	Spolu
1. (Bc.)	6	21	30	1	58	0	58
2. (Mgr.)	58	34	-	14	92	14	106

Odpovede na nominálne a škálované otázky boli vyhodnotené kvantitatívne, pričom bola do hodnotenia zahrnutá aj možnosť *iné*. Príkladom pre škálovanú otázku v tomto dotazníku je vyjadrenie miery naplnenia očakávaní od obsahov štúdia na sedem miestnej stupnici od *som veľmi sklamaný* po *som veľmi milo prekvapený*. Pri kvantitatívnom spracovaní dát získaných prieskumom sme využili deskriptívnu štatistiku, konkrétne popis charakteristiky polohy, ktorá slúži k stručnému a prehľadnému popisu dát. Príslušné štatistické metódy (aritmetický priemer, medián, modus) sme volili v závislosti od formulácie výskumnej otázky. Údaje sme u skúmanej vzorky respondentov delili na dva klastre podľa stupňov vysokoškolského štúdia (Bc. a Mgr.) a položky výskumného nástroja do troch významových celkoch. Výsledky realizovaného prieskumu preukázali nasledovné zistenia:

V prvom celku boli otázky smerované na štúdium respondenta: poradie štúdia SPaV a prijatie na štúdium SPaV. Až 84 % respondentov uviedlo, že SPaV je ich prvým vysokoškolským štúdiom. Zvyšných 26 % respondentov už malo skúsenosť s vysokoškolským štúdiom v inom odbore, ktorý zanechali alebo ich nezaujímal. Ani jeden respondent neuviedol, že iný odbor nezvládal. Plynulé štúdium bez prestávok sme zaznamenali pri 38% respondentoch, z toho pokračovalo priamo po ukončení strednej školy 66 % respondentov a po ukončení prvého stupňa vysokoškolského štúdia (Bc.) 34% respondentov. S jednoročnou prestávkou pokračovalo v štúdiu 14 % respondentov, pričom až v 78-tich % bolo príčinou to, že ich na vysokú školu v prvom roku nezobrali. Z dotazníka nevieme, na akú vysokú školu sa v minulosti respondenti hlásili a neboli prijatí. Skoro polovica respondentov prieskumu (47 %) bolo na štúdium SPaV prijatých s dvoj a viac ročnou odmlkou. Zarážajúcou skutočnosťou je vyjadrenie viac ako tretiny (33 %) všetkých respondentov o tom, že sa vrátili ku štúdiu SPaV preto, lebo počas viacročnej prestávky zistili, že potrebujú vysokoškolský titul. Nevieme, či potreba vysokoškolského titulu ako motivácia ku štúdiu SPaV vyplynula z ich potreby v zamestnaní v sociálnej sfére alebo osobnostnej potreby rozšírenia si sociálnych zručností? To by si zaslúžilo hlbšie preskúmanie aj z pohľadu už spomenutého rozlíšenia externej a dennej formy štúdia.

Z časti na túto otázku odpovedajú respondenti v druhom celku dotazníka, zameranom na skúsenosti v sociálnej sfére a predstavu o uplatnení sa v tejto oblasti. V jednej z položiek dotazníka *Máte skúsenosti z práce v sociálnej sfére?* respondenti uvádzajú, že majú skúsenosti

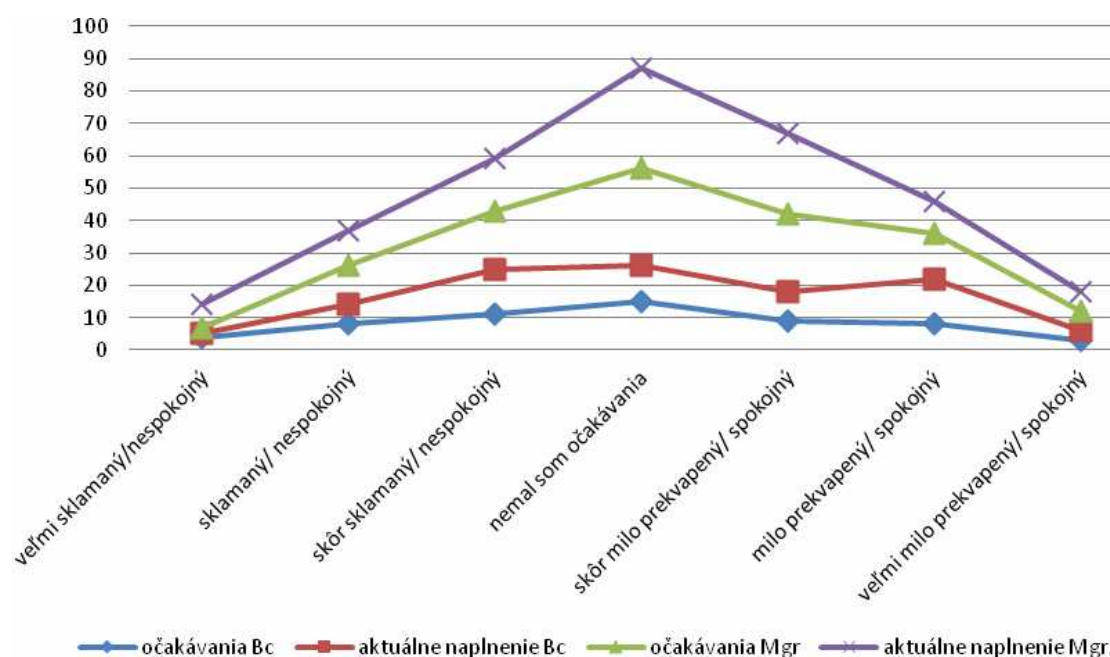
ako dobrovoľníci (16 %), príležitostní pomocníci na projektoch s deťmi a mládežou na táboroch, festivaloch a pod. (23 %), pracovníci v personalistike (1 %), pracovníci na pozícii, kde sa požadujú sociálne zručnosti (30 %) alebo majú skúsenosť zo študijnej alebo odbornej praxe (10 %). Žiadnu skúsenosť v sociálnej sfére nemalo a nikdy s ľuďmi nepracovalo 21 % opýtaných.

Na otázku, v akej oblasti by sa chcel respondent po ukončení štúdia uplatniť, boli odpovede nasledovné: ako sociálny pedagóg (24 %), ako vychovávateľ (24 %), v oblasti pedagogiky voľného času (10 %), v oblasti sociálnej sféry, pričom záleží od možností na trhu práce (29 %), v neziskovom sektore (7 %). Žiaden záujem pracovať vo vyštudovanej oblasti ani v príbuznej pracovnej sfére vyjadrilo 6 % opýtaných respondentov prieskumu. Špecifickosť študijného programu sociálna pedagogika a vychovávateľstvo na Trnavskej Univerzite je v tom, že integruje sociálnu pedagogiku a pedagogiku voľného času, pričom sa predpokladá, že absolvent prvého stupňa vysokoškolského štúdia (Bc.) je viac inšpirovaný pre vychovávateľstvo. Tento predpoklad sa u respondentov nášho prieskumu potvrdil. Respondenti oboch klastrov (Bc. aj Mgr.) sa vyjadrili o uplatnení nasledovne: v oblasti pedagogiky voľného času a vychovávateľstva Bc. (27) / Mgr. (29); v oblasti sociálnej pedagogiky a v sociálnej sfére Bc. (23) / Mgr. (61). Môžeme konštatovať, že respondenti klastra Bc. sa chcú uplatniť v oblasti pedagogiky voľného času a vychovávateľstva (46 %) viac ako v oblasti sociálnej pedagogiky a v sociálnej sfére (39 %). Na druhej strane sme zaznamenali, že respondenti klastra Mgr. majú zvýšený záujem o uplatnenie sa v oblasti sociálna pedagogika a v sociálnej sfére (60%) oproti oblasti pedagogika voľného času a vychovávateľstvo (27 %).

Ďalej nás zaujímal postoj respondentov k samotnému obsahu aktuálneho štúdia v študijnom programe sociálna pedagogika a vychovávateľstvo. Najväčší záujem je u respondentov o poznatky v oblasti predmetov psychológie (107), sociálnej pedagogiky (105), pedagogiky voľného času (62) a vychovávateľstva (56); najmenší o poznatky v oblasti predmetov práva (18), filozofie (15) a metodológie a štatistiky (7). Naplnenie očakávaní od obsahov štúdia sme porovnali s aktuálnou spokojnosťou so štúdiom (reverzná otázka). Zistenia v tejto časti dotazníka boli vyhodnocované porovnaním odpovedí na dve položky, kde respondenti vyjadrili mieru naplnenia očakávaní od obsahov štúdia na stupnici od *som*

veľmi sklamaný po som veľmi milo prekvapený a mieru aktuálnej spokojnosti so štúdiom na stupnici od som veľmi nespokojný po som veľmi spokojný.

**Graf 1 Porovnanie naplnenia miery očakávaní a realizácie v obsahu studia**



Tretia časť tvorila jadro prieskumu a hlavné otázky sa v nej zameriavali na motivačné činitele, ktoré viedli respondentov k štúdiu sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva. Respondenti mali možnosť vyjadriť, ktorí ľudia a čím ich motivovali k štúdiu sociálnej pedagogiky. Za motivátorov označili respondenti najviac rodičov, priateľov a príbuzných. Vo veľmi malej miere, len v štyroch prípadoch, boli za motivátorov označení starí rodičia, zamestnávateľ a klienti respondenta. Pozitívnym zisteným prieskumu bolo, že za najdôležitejšieho motivátora považujú respondenti samého seba, položku „nikto, ja sám“ si vybralo 59 % Bc. a 70 % Mgr. Čím motivátori argumentovali? V štyroch prípadoch žiaden argument neuviedli, ostatné argumenty sme zoradili podľa početnosti od najviac označeného po najmenej označený nasledovne:

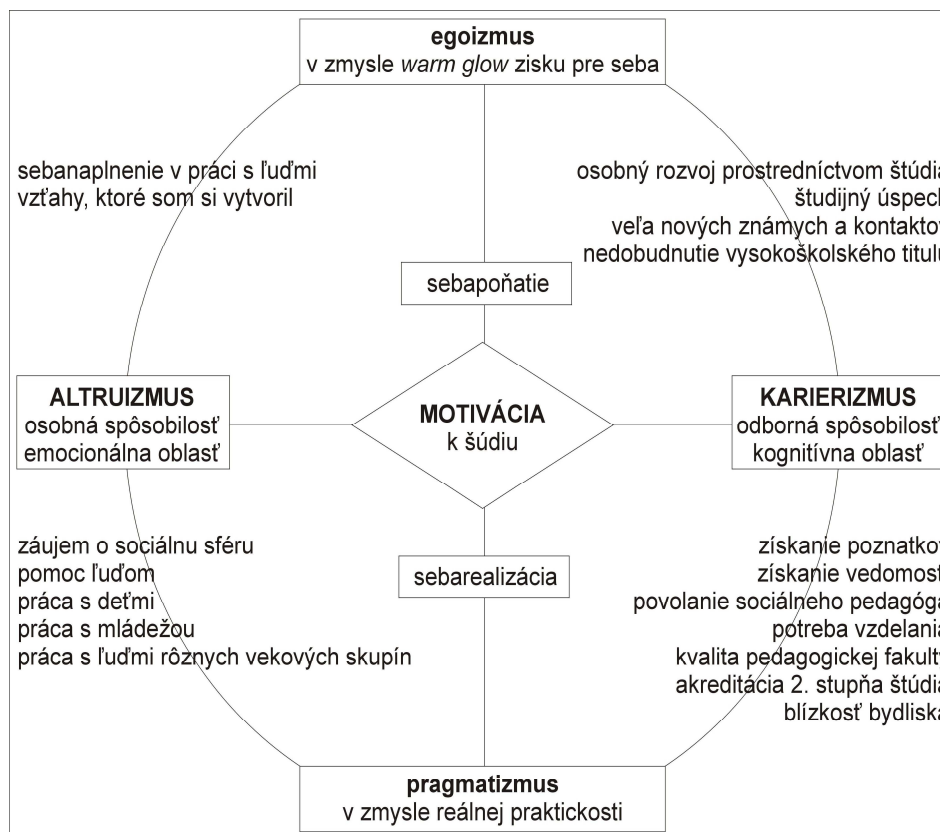
- naplnenie nájdeš v práci s ľuďmi,
- dnes je vysokoškolský titul potrebný,

- v odbore je možné autovzdelávanie,
- sociálna pedagogika je lukratívny odbor,
- väčšina členov rodiny je vysokoškolsky vzdelaná,
- väčšina priateľov a známych študuje.

Pri podávaní prihlášky na vysokú školu a rozhodovaní sa pre študijný program sociálna pedagogika a vychovávateľstvo boli najviac respondenti (až 64 %) inšpirovaní vlastným záujmom o prácu v sociálnej sfére (s deťmi, s mládežou a s ľuďmi rôznych vekových skupín). Pri výbere vysokej školy, boli hlavnými motivačnými indikátormi blízkosť bydliska a kvalita školy. U Bc. hrala úlohu akreditácia študijného programu aj na druhom stupni vysokoškolského štúdia, čo im umožňuje pokračovať v štúdiu na jednej vysokej škole. Zatiaľ čo pri výbere štúdia dominovala osobná potreba pracovať s deťmi, mládežou a pomáhať ľuďom, v aktuálnom súčasnom štúdiu uvádzali respondenti viac potrebu osobného rozvoja prostredníctvom štúdia, potrebu rozšírenia poznatkov, potrebu titulu a povolania sociálny pedagóg.

Zostavený koncept indikátorov hlavných motivačných činiteľov k štúdiu sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva viedol k identifikácii jednotlivých motívov, z ktorých sme vytvorili motivačnú štruktúru s dvoma hlavnými prvkami altruizmus a kariérizmus. Tretí prvok sme do motivačnej štruktúry nezaradili, pretože naň reagovalo necelých 8 % respondentov. Táto skupina respondentov uviedla ako dôvod výberu školy nenáročnosť štúdia, prijatie na školu bez prijímacích pohovorov, výber školy ako rezervnej alebo preto, že sa inam nedostali. Podobné percento (6 %) respondentov uviedlo, že nemá záujem pracovať v odbore po absolvovaní školy. Jednotlivé prvky motivačnej štruktúry sa navzájom nevylučovali, ale naopak medzi sebou korelovali.

Obr. 2 Motivačná štruktúra študentov



Ponúkaná motivačná štruktúra študentov môže byť podnetom pre celoslovenský výskum v oblasti motivácie k štúdiu sociálnej pedagogiky, prípadne aj pre komparáciu s motiváciou pracovníkov v iných pomáhajúcich profesiách. Zistenia nášho prieskumu napríklad v polarite altruizmu a karierizmu vykazujú podobnosť výskumným zisteniam P. Friča a T. Pospíšilovej o motivácii dobrovoľníkov v Česku z roku 2010. Zistenia z prieskumu motivácie študentov k štúdiu sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva poukazujú na fakt, že najdôležitejším motívom, ktorý viedol k výberu študijného programu, bolo pracovať s deťmi, mládežou a pomáhať ľuďom rôznych vekových skupín. Posun v motivácii nastal počas skutočného štúdia, kedy sa viac respondentov priklonilo k motívu osobného rozvoja prostredníctvom štúdia. Naplniť očakávania študentov zaväzuje vyučujúcich predmetov v študijnom programe našej fakulty k zvyšovaniu kvality výučby a inšpiruje teoretikov

sociálnej pedagogiky k zdokonaľovaniu teórie vednej disciplíny. Diskusí odborníkov, či si sociálna pedagogika zachová v slovenských podmienkach diferenciáciu alebo splynie s inými pomáhajúcimi profesiami, bude narastať, pretože vysoká motivácia k štúdiu sociálnej pedagogiky ani kvalita výučby na pedagogických fakultách automaticky neznamená vysoké uplatnenie absolventov sociálnej pedagogiky na slovenskom trhu práce a profesia s nízkou možnosťou uplatnenia môže momentálny trend vysokej motivácie študentov negatívne ovplyvniť a nabráť pre sociálnu pedagogiku neželaný smer.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

BANDURA, A., ADAMS, N. E., BEYER, J.: Cognitive precesses mediating behavioral change. In *Journal of personality and Social Psychology*. 1977. 35. s. 125 – 139.

BENČO, J.: *Metodológia vedeckého výskumu*. Bratislava : Iris, 2001. 194 s. ISBN 80-89018-27-0.

HALL, S. C., LINDZLEY, G.: *Psychológia osobnosti. Úvod do teórií osobnosti*. 2. vyd. Bratislava : SPN, 1999. 510 s. ISBN 80-08-03001-1.

PUNCH, Keith F.: *Základy kvantitatívneho šetření*. Praha : Portál, 2008. 152 s. ISBN 978-80-7367-381-9.

**PhDr. Art. Jaroslava Gajdošíková Zeleiová, PhD. a Mgr. Silvia Neslušánová**

**Katedra pedagogických štúdií Pedagogická fakulta Trnavská Univerzita**

**Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovensko**

**e-mail:** jaroslava.zeleiova@gmail.com; sneslusanova@gmail.com

**INTELIGENCJE WIELORAKIE H. GARDNERA  
W DYDAKTYCE I WŚRÓD NARZĘDZI DIAGNOSTYCZNYCH PEDAGOGIKI WE  
WCZESNEJ EDUKACJI DZIECKA (6-8 LAT)**

**Iwona Nowakowska – Kempna**

Jednym z najbardziej trudnych do zdefiniowania pojęć jest ‘inteligencja’, uważana za cechę konstytutywną człowieka (Arystoteles., 1956). Trudność jej zdefiniowania wiąże się z fundamentalnym charakterem, odnoszącym się do ogółu funkcji intelektualnych. Zwykle określa się inteligencję jako całość wiedzy, przetwarzanej w doświadczeniu (Nosal, Cz., 1990) dzięki operacjom umysłowym. Wskazuje się na jej potencjalny charakter jako zdolności do poznawania, przetwarzania danych, reagowania na nie i wydawania sądów. Współcześnie przeważa pogląd, iż nie jest to jednolita i nierozkładalna właściwość, lecz zespół bardziej elementarnych, psychicznych zdolności ją współtworzących, wśród których eksplikowane są: zdolność do analizy i uogólniania relacji zachodzących w danej dziedzinie, zdolność rozwiązywania problemów (Strelau, J., 2009, 1997, Piaget, J., 1966, Krzemionka-Bruzda, D., 2003, Gardner, H., 1983, Nosal, Cz., 1990, 1992, Smith, J., 1989, Diner, V., 1993). W komentarzu niejako do tego zagadnienia, Cz. Nosal (Nosal, Cz., 1990, s. 7) pisze: „Obiektywna złożoność psychiki i determinant zachowania stanowi jakby naturalną barierę przed stosowaniem wyjaśnień wywodzących się z jednego paradygmatu” i określa psychologię jako naukę wieloparadygmatyczną.

Inteligencja odniesiona do zdolności i tempa procesu uczenia się, do oceny przyspieszenia lub opóźnienia rozwoju psychicznego dziecka, do określenia upośledzenia umysłowego (oligofrenia), do selekcji zawodowej staje się ważną kategorią pedagogiczną. Zastosowanie metody matematycznej analizy współzależności wielu testów diagnozy typów umysłu, opartej na teorii Junga (Nosal, Cz., 1992), rozwój neuropsychologii i neurobiologii doprowadziły do dobrego rozpoznania wielości komponentów inteligencji i wyłonienia jej typów, a ostatecznie do sformułowania przez H. Gardnera (1983) teorii inteligencji wielorakiej, bazującej na przeświadczeniu że są różne typy inteligencji.



W swoich studiach nad inteligencją H. Gardner (Gardner, H., 1999a) podkreśla, iż inteligencja oznacza umiejętność rozwiązywania problemów lub tworzenia konstruktów (wytworu), który ma wartość ponadkulturową i proponuje wydzielenie ośmiu rodzajów inteligencji (Gardner, H., 1993, s. 45-53, Gardner, H., 1999ab,) J. Czaja-Chydyba (Czaja-Chydyba, I., 2005a, s. 37-38; 2005b, s.358-359), przybliżając teorię inteligencji wielorakich (ang. Multiple Intelligences Theory), pisze, iż inteligencja tego rodzaju to biopsychiczny potencjał (czyli biologiczne i psychiczne możliwości człowieka → dziecka i osoby dorosłej) przetwarzania informacji, możliwe do aktywacji w otoczeniu kulturowym w celu skutecznego i właściwego rozwiązania problemu bądź tworzenia wartościowego dzieła dla danej kultury. Związane są one z neurobiologicznymi aktywnościami jednostki, potencjałami, które może ona uruchomić, biorąc pod uwagę hierarchię wartości, ważną w danej kulturze, przy wyborze preferencji grupowych lub indywidualnych oraz dzięki decyzjom takich osób, jak nauczycieli czy rodzice (Karbowiczek, J., 2011, s. 3-4).

J. Faliszewska (Faliszewska, J., 2007, s. 45-46), komentując teorie inteligencji wielorakich, zwraca uwagę, że każda osoba posiada je w różnym stopniu i na różnych poziomach skali rozwinięcia, przy czym tworzą one niepowtarzalny profil, charakterystyczny dla danej jednostki, zmienny w czasie i dynamiczny w układzie, skonfigurowany z różnych typów inteligencji.

Dla praktyki szkolnej istotne jest to, że ów profil, z inteligencją dominującą dla danego ucznia, można twórczo rozwijać poprzez różnorodne ćwiczenia. Ważne jest wówczas nastawienie na taką organizację środowiska szkolnego i domowego, które zapewnia wielointeligentne funkcjonowanie.

H. Gardner (Gardner, H., 1993a, s. 45-43, 1983, 1993b, 1999ab) proponuje następujące rodzaje inteligencji:

- a) logiczno-matematyczną (ang. Logical-Mathematical Intelligence)
- b) wizualno-przestrzenną (Spatial Int.)
- c) językową (Linguistic Int.)
- d) muzyczną (Musical Int.)
- e) interpersonalną - społeczną (Interpersonal Int.)
- f) intrapersonalną - intuicyjną, metapoznawczą (ang. Intrapersonal Int.)

g) cielesno-kinestetyczną - motoryczną, ruchową (ang. Bolidy-Kinesthetic Int.)

h) ekologiczną (Ecology Int., por. Karbowniczek, J., 2011, s. 3; von Karolyi, C., Ramos-Ford, V., 2003, s. 100-112; Hall, A., 2007, s. 18).

Inteligencję językową (lingwistyczną) charakteryzuje H. Gardner (Garner, H., 1999a, b) jako zdolność ucznia, który uczy się, słuchając i dyskutując. Zdecydowanie uważniej niż inne dzieci słucha i wyciąga z tego większe korzyści. Jest to uczeń / przedszkolak obdarzony pamięcią słuchową jako źródłem poznawania rzeczywistości i nabywania wiedzy. Rozumie świat najlepiej, posługując się językiem. Ma wrażliwość słowną, reaguje na porządek, rytm i rym słowa, w związku z tym lubi wiersze, rymowanki i zabawy słowne. Nie ma kłopotów z ortografią. Można o nim powiedzieć, że jest wrażliwy na słowo, jego znaczenie, usytuowanie w gamie słów, uczy się precyzyjnie, posługując się ujęzycowionym pojęciem z jego odniesieniem do rzeczywistości pozajęzykowej (trójkąt semiotyczny Ogdena-Richardsa) komponentów znaczenia, usytuowaniem w polu semantycznym i bazie semantycznej (Langacker, R., 1995, s. 11-29; 2001, s. 13-55) oraz polu tematycznym (Miodunka, W., 1980).

Biorąc pod uwagę tradycyjną piramidę szczęścia, u podstaw której leżą: miłość i bezpieczeństwo, z metodyki: pedagogika zabawy, trzeba podkreślić, iż w doświadczeniu neuropedagogicznym ważną rolę odgrywa tu pojemność mózgu i działanie pięciu zmysłów, na poziomie zdolności – nastawienie na gromadzenie bogatego zasobu słownictwa, a następnie – umiejętność czytania i pisanie, na poziomie umiejętności – słuchanie, kreatywność, pamięć i koncentracja, logika i myślenie, na poziomie cech charakteru – wytrwałość i optymizm, na poziomie uczuć – odwaga i szczerłość, które – wszystkie razem wzięte – wspierają rozwój mowy i poznanie rzeczywistości w oparciu o słowo, odniesione na mocy relacji referencji – do rzeczywistości pozajęzykowej.

U dzieci przedszkolnych i uczniów obdarzonych inteligencją językową poznanie rzeczywistości i tworzenie całości kształtu wiedzy, jej przetwarzanie w doświadczeniu oraz przebieg operacjonalizacji danych odbywa się w oparciu o język, o ujęzycowione pojęcia, pomocne zarówno w myśleniu sekwencyjnym, „zmierającym do jednego, jasno zdefiniowanego rezultatu końcowego (np. rozumowanie logiczne)” oraz dywergencyjnego, które „leży u podstaw zadań o wielu poprawnych wynikach, wymagających generowania

skojarzeń, analogii, metafor itp.” (Nosal, Cz., 1990, s. 43). Dzieci, zwłaszcza chłopcy (Karbowniczek, J., 2011, s. 9), obdarzeni tą zdolnością łatwo rozumieją umowność i konwencjonalność języka, symbolizację rzeczywistości fizycznej (konkrety) i psychicznej (abstrakty) poprzez język, trafnie posługują się metonimią i metaforą.

Zmiana podstawy programowej dla przedszkoli i szkół podstawowych (Dz.U. z 2009, nr 4, poz. 17) włączyła sześciolatków do klas pierwszych, co doprowadziło do obniżenia wieku szkolnego (od 2012 roku powszechnie). Zreformowała też nauczanie na wszystkich poziomach kształcenia, proponując wyrównanie poziomu wiedzy ucznia. Szczególną uwagę położono na sposób i jakość kształcenia, biorąc pod uwagę predyspozycje i zdolności przedszkolaka i ucznia. Rozpoznanie tych predyspozycji, ale i opóźnień w pewnych dziedzinach daje – powtórzmy to za H. Gardnerem – profil inteligencji wielorakich.

W tej sytuacji konieczne wydaje się być:

- 1) rozpoznanie profilu inteligencji wielorakich, z ustaleniem typu inteligencji wiodącej / dominującej oraz inteligencji niedokształconych, zgodnie z normą wiekową,
- 2) dbałość nauczyciela o rozwój inteligencji dominującej na miarę możliwości ucznia – indywidualny program nauczania
- 3) dbałość nauczyciela o wyrównanie niedomogów innych typach inteligencji (Czaja-Chydyba, I., 2005, s. 37-38).

Teoria inteligencji wielorakich przydatna jest więc w praktyce przedszkolnej i szkolnej w dwóch wymiarach:

- 1) **strategii**, niezwykle ważnej dla programu indywidualnego rozwoju dziecka we wczesnym okresie nauki,
- 2) **podstawy testu diagnostycznego** w pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pozwalającego określić profil przedszkolaka / ucznia.

Niezwykle istotną rolę może więc teoria ta odegrać w diagnozowaniu dzieci sześciolatków – od przyszłego roku – obowiązkowo uczniów szkoły podstawowej. To nowoczesne narzędzie diagnostyczne, obok i prócz innych narzędzi, pozwoli w miarę dobrze poznać mocne i słabe strony inteligencji sześciolatka, odkryć jego inteligencję dominującą i wykreślić tryb pracy z dzieckiem na bazie jego profilu. Może tym samym służyć jako narzędzie ułatwiające nauczycielowi przygotowanie programu wyrównywania szans

edukacyjnych na każdym poziomie kształcenia, biorąc pod uwagę dziecko wstępujące w progi szkoły.

Idea i program „Gospodarki opartej na wiedzy” jako postawa Strategii Lizbońskiej i Programu Bolońskiego eksponuje wartość wiedzy, odnosząc ją do poszczególnych stopni kształcenia, podkreślając jej poczesne miejsce w tworzeniu cywilizacji i rozwoju człowieka. Ponieważ wiedza staje się bazową funkcją życia współczesnych społeczeństw, idea ta oraz jej realizacja w szkolnictwie staje się priorytetem. Ministerialny program reformy szkolnictwa jest potrzebą wynikającą zarówno z wymogów Unii Europejskiej, jak i potrzeb społecznych naszego kraju.

Strategie nabywania wiedzy przez ucznia nastawione na nowatorstwo i innowacyjność, uwzględniają twórczy i kreatywny podmiot, jakim jest dziecko (Klus-Stańska, D., Szczepka-Pustkowska, M., 2009). W programie tym kształcenie językowe-polonistyczne w naszym kraju, słowacystyczne na Słowacji jest elementem niezwykle ważnym.

Uwzględnia ono poszerzające się kręgi przestrzenne: dziecko jest mieszkańcem swojej miejscowości (poznajemy nasze miasto / wieś, jego herb, urzędy), swojej ziemi rodzinnej (mój region np. Śląsk, jego krajobraz kulturowy), swojego kraju (Warszawa jako stolica Polski, godło państwowe, flaga, hymn) Europy (Unia Europejska, Europa Wschodnia), świata (miejsce i rola Polski w gospodarce i kulturze europejskiej i światowej, słynni Polacy, polscy nobliści).

W poszerzonym wymiarze budowania inteligencji językowej nie wolno zapomnieć o ważnych informacjach takich, jak to, że język jest dobrem wspólnym ludzkości, podstawą tożsamości narodowej i kulturowej, najważniejszym przedmiotem i narzędziem kultury, a jego odmiany (np. gwary, tu: gwara śląska) i style (potoczny, artystyczny, urzędowy, naukowy) stanowią bogactwo języka (Bartmiński, J., 1993, s. 13-27). Nie trzeba przy tym zapominać, że wiele dzieci, zwłaszcza ze środowisk wiejskich, dzielnic wielkich miast mówi gwarą i gwarę tę – jako bogactwo kulturowe i narodowe – wnosi w progi przedszkola i szkoły. Instytucje oświatowe, podkreślając wartość rodzimej gwary dla tożsamości regionalnej – małej ojczyzny powinny kształcić znajomość języka ogólnego, tu: ogólnopolskiego jako dobra narodowego i podstawy tożsamości narodowej, z której każdy

obywatel jest dumny. Nauczyciel powinien więc kształcić podwójną kompetencję językową: ogólnopolską i gwarową.

J. Bartmiński (Bartmiński, J., 1993, s. 16) pisze: „Język buduje mosty między jednostkami, wyprowadzając je z izolacji do życia wspólnotowego. Łącząc nas z innymi i służąc wzajemnej komunikacji z otoczeniem tworzy ludzką wspólnotę, kształtuje ją i podtrzymuje (...) Język, dobro wspólne, pełni funkcję humanizującą i socjalizującą”.

Ważne i cytowane są również często słowa papieża Jana Pawła II: „Naród jest prawdziwie wolny, gdy może kształtować się jako wspólnota określona przez jedność kultury, języka, historii” (Jan Paweł II, 1983). Słowa te najpełniej wyrażają główne i fundamentalne zadanie nauczyciela: wychowanie ucznia jako członka jedności kultury, języka, historii danego narodu – pełnoprawnego obywatela jednoczącej się Europy.

W ramach budowy inteligencji językowej nauczyciel powinien twórczo rozwijać wszystkie wymiary języka od warstwy foniczno-fonologicznej → piękna wymowa (ortofonia) poprzez poprawność gramatyczno-składniową (ortoepia) i prawidłowy zapis wyrazu (ortografia) po prawidłowe użycie słowa w kontekście semantycznym i pragmatycznym. Biorąc pod uwagę, iż w wieku sześciu lat kończy się okres nabywania poprawnej artykulacji głosek przez dziecko (Dołęga, Z., 1998, roz. III) praca na ortofonią leży w centrum zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, a wraz z nauką pisma i jedno-odpowiedniością głoska ↔ litera pojawia się problematyka ortografii – poprawnej grafii i poprawnego zapisu ortograficznego danego wyrazu.

Przez cały czas pojawiają się praktyczne i teoretyczne ćwiczenia (klasa II i III) gramatyczno-składniowe, pierwsze wiadomości o częściach mowy i częściach zdania. Niewątpliwie trudnym zadaniem jest kształcenie sprawności semantyczno-logicznej, inaczej mówiąc kognitywno-semantycznej, łączącej poznanie (kognicję) z semantyczno-symboliczną warstwą języka tj. ujęzykowionymi pojęciami i sposobami ich strukturalizacji (także poprzez analogie, metafory i metonimie) i regułami logiki (rachunek kwantyfikatorów, logika wielowartościowa, pragmatyka językowa), pozwalającymi budować zróżnicowane teksty.

Wśród najważniejszych zdolności kognitywnych człowieka R. Langacker (Langacker, R., s. 14) wymienia: rozpoznawanie podobieństw między strukturami, ustalanie

odpowiedności, ujmowanie sceny – bazy semantycznej w kategoriach: figura – tło oraz na różne sposoby (konwencjonalne obrazowanie).

Biorąc pod uwagę kategorię relewancji (istotności) w tworzeniu i poszerzaniu inteligencji językowej, brałyby w niej udział strategie rozwijające sferę konceptualno-semantyczną języka, z nastawieniem na rozwój operacji logicznych, co wzmaga i wzmacnia operacjonalizację (przetwarzanie) danych, tworzenie metainformacji oraz wspiera myślenie abstrakcyjne.

Wymieniając najważniejsze strategie, można przyjąć w tej roli następujące mechanizmy:

- 1) uświadamianie relacji referencji między rzeczywistością a symbolami językowymi i opis symbolizacji w języku procesów konceptualizacyjnych,
- 2) rozbudowę słownictwa i łączenie go w pola semantyczne,
- 3) budowanie pól semantycznych artefaktów, life forms i folk genera,
- 4) tworzenie relacji synonimii, antonimii, polisemii, hipo- i hiperonimii w polu, aby ująć w model sieciowy (ang. network model) skomplikowane relacje semantyczne tworzące sieci struktur znaczeniowych złożonych kategorii językowych,
- 5) budowanie zbioru / kategorii językowych i kognitywnych zarazem,
- 6) formowanie pól tematycznych,
- 7) odślanianie konwencji językowej, analogii między strukturami języka, metonimii i metafory,
- 8) ujawnianie elementów semantycznych eksplikujących strukturę konceptualną pojęcia, zbioru,
- 9) budowanie taksonomii (hierarchii) kategorii konceptualno-języcznych.

Strategie te powinny posłużyć nauczycielom do przygotowania zajęć dla dzieci, uwzględniających wymienione wyżej strategie jako działania prowadzące do budowania (z dziećmi) zbiorów (zbiorów teoriomnogościowych i zbiorów rozmytych) w sensie logicznym, a kategorii językowych w sensie komunikacyjnym. Zajęcia powinny bazować na polisensoryczności doświadczenia oraz jego powtarzalności na różne sposoby przez dziecko. Polisensoryczność doświadczenia dziecka przekazywana w trakcie zajęć bazuje na filozoficznej podstawie realizmu doświadczeniowego, a tym samym – na złożeniu ucieleśnieniu myśli. G. Lakoff (Lakoff, G., 1987, s. XIV-XV) charakteryzuje ucieleśniona

myśl jako nierozzerwalnie związaną z ciałem. Oznacza to, że „struktury tworzące nasz system konceptualny są kształtowane przez nasze doświadczenie. Jądro systemu konceptualnego człowieka jest bezpośrednio związane z postrzeganiem, ruchami ciała, doświadczeniem fizycznym i społeczno-kulturowym” (por. Nowakowska-Kempna, I., 1995, s. 56).

Tytułem przykładu rozpatrzmy pola semantyczne OWOCÓW i WARZYW współtworzące w taksonomii pole JEDZENIA. Umożliwiają one nauczycielowi prezentację różnych owoców i warzyw, pokaz ich przez bliski kontakt, podczas którego dzieci oglądają poszczególne warzywa: marchewkę, pietruszkę, kapustę itp. – ich kształt, kolor, wielkości, wygląd dotykają, wachają, smakują, rozpoznają po kształcie warzywo ukryte w papierowej torebce, przygotowują z nauczycielem sałatkę warzywną lub zupę jarzynową. Wreszcie wkładają do zbioru otoczonego kolorową np. zieloną wstążką z napisem WARZYWA egzemplarze, które należą do zbioru, a do drugiego zbioru wytyczonego np. czerwoną wstążką z napisem OWOCE gruszki, jabłka, śliwki itp., doń należące.

Utrwalenie zbioru bazuje na wielokrotnym powtórzeniu charakterystyki i zawartości zbioru dzięki omówieniu poszczególnych przedstawicieli zbioru, przytoczeniu wierszyków np. wiersza o straganie z warzywami, gotowaniu zupy, czy o ogórkach „w zielonych mundurkach”, lepieniu warzyw z plasteliny, rysowaniu ich wycinaniu, śpiewaniu piosenek, inscenizacji, robieniu sałatek, obieraniu, krojeniu warzyw i gotowaniu zupy itp. Pomagają w tym książeczki prezentujące zbiór WARZYW czy OWOCÓW oraz praca D. Rodak „Od obrazka do słowa”. Znacznie trudniej tworzy się pole semantyczne przedmiotów abstrakcyjnych np. UCZUĆ.

Strategie konceptualno-semantyczne mogą posłużyć również do przygotowaniu testów diagnostycznych w diagnozie pedagogicznej, służącej uchwyceniu stanu poszczególnych inteligencji przy sporządzaniu profilu inteligencji wielorakich ucznia.

Diagnoza pedagogiczna (Rubacha, K., 2008, s. 72-95) łączy się z rozpoznaniem obiektu lub istoty i uwarunkowań jakiegoś stanu rzeczy na podstawie jego cech (przejawów itp.) w nawiązaniu do prawidłowości charakterystycznych dla danej dyscypliny wiedzy, „w celu zdobycia dokładnych informacji i przygotowania się do działań melioracyjnych” (Okoń, W., 1998, s. 68). W rozwiniętej diagnozie pedagogicznej ważną rolę odgrywają testy diagnostyczne (Rubacha, K., 2008, s. 178-203). Za takie należy uznać testy sprawdzające

poziomej danej inteligencji wśród inteligencji wielorakich. Zaproponowane wcześniej strategie budowania inteligencji językowej w jednym tylko wymiarze, a mianowicie rozwoju konceptualno-semantycznego aspektu języka w odniesieniu do podstawowych operacji logicznych, mogą posłużyć do stworzenia cząstkowego testu diagnostycznego na temat tego wymiaru języka. Przywołany test może posłużyć diagnozie klasyfikacyjnej, umożliwiającej zakwalifikowanie danego poziomu rozwoju języka ucznia oraz genetycznej, wyjaśniającej uwarunkowania istniejącego stanu rozwoju języka. Test umożliwia eksplikację danych językowych, ukazujących poziom rozwoju słownictwa, budowy kategorii, przebiegu procesów kategoryzacyjnych oraz sieci powiązanych ze sobą struktur znaczeniowych. Należy do testów ułatwiających diagnozę rozwiniętą, ponieważ nie tylko sprawdza i ocenia inteligencję językową ucznia, lecz ułatwia wyjaśnienie przyczyn obecnego stanu rzeczy, i pozwala prognozować zmianę profilu inteligencji wielorakich po podjęciu działań służących rozwojowi języka dziecka / ucznia. Tak skonstruowany test nie służy tradycyjnemu sprawdzeniu stanu osiągnięć ucznia ani jego ocenie, lecz sięga po całościowy obraz ucznia, zwany tu profilem, całościowy obraz jego możliwości, umiejętności, sprawności i kompetencji, zawierając próbę wyjaśnienia przyczyn (genezy) w odkryciu inteligencji dominującej i specyfiki wiedzy oraz sposobu jej przyswajania przez dziecko, przynosząc przewidywania rozwoju wachlarza pozostałych inteligencji. Przeszłość, związana z rozpoznaniem inteligencji dominującej i collage'u pozostałych inteligencji, stanowi podstawę interpretacji obecnego profilu ucznia i pozwala przygotować zadania uaktywniające słabo dotąd rozwinięte typy inteligencji. W diagnozie pedagogicznej, opartej na takich testach, z których zaprezentowaliśmy tylko jeden z gamy należących do inteligencji językowej, uwzględnia się – ze względu na nowy typ diagnozy oświatowej - także warunki uczenia się, programy, metody, wymagania, osiągnięcia kognitywne i językowe, motywacje i preferencji inteligencji. Diagnozę pedagogiczną wspiera tutaj diagnoza psychologiczna (badanie kognicji) oraz metodyczna (badania stanu polszczyzny, kompetencji językowej i komunikacyjnej ucznia). Ważny jest fakt, iż diagnoza jest wskaźnikiem profilu dla samego ucznia, nauczyciela i rodziców. Zwiększa to szansę na odpowiedni dobór ćwiczeń i zadań w twórczej działalności ucznia.



Biorąc pod uwagę powyższe twierdzenia, można zasadnie uznać, iż teoria inteligencji wielorakich stanowi trafną pozycję wśród strategii nauczania oraz wśród narzędzi diagnostycznych pedagogiki.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

ARYSTOTELES: Konstytucja ateńska. [w:] Pisma wybrane, tłum. L. Piotrowicz, Warszawa: PWN, 1956.

BARTMIŃSKI, J.: Wprowadzenie, [w:] J. Bartmiński (red.), Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Współczesny język polski, Wrocław: Wyd. Wiedza o kulturze, 1993.

CZAJA-CHUDYBA, I.: Możliwości i ograniczenia wielorakiego wspierania inteligencji dziecka – koncepcja Howarda Gardnera w praktyce szkolnej, w: Dylematy edukacji artystycznej, t.1, red. W. Limonit, K. Nielek – Zawadzka, Kraków: Wyd. AP, 2005a.

CZAJA-CHUDYBA, I.: Odkrywanie zdolności. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej, wczesnoszkolnej, Kraków: Wyd. AP, 2005b.

DINEV, V.: Modeli na čoveško povedenie. Filozofsko-metodologičen analiz, Sofija: Wyd. Sofi-R, 1993.

DOŁĘGA, Z.: Promocja rozwoju mowy i języka – wybrane zagadnienia z psychologii rozwojowej dla logopedów i glottodydaktyków. Katowice: Wyd. UŚ, 1998.

FALISZEWSKA, J.: Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera w edukacji wczesnoszkolnej, „*Życie Szkoły*” 2007a, nr 8.

FALISZEWSKA, J.: Teoria inteligencji wielorakich, „*Przegląd Oświatowy*” 2007b, nr 7.

GARDNER, H.: Frames of mind: The theory of multiple intelligence, New York: 1983.

GARDNER, H.: The Multiple intelligence. The theory in practice, New York: 1993a.

GARDNER, H. : Les dimensions de l'intelligence spatiale, „*Mscope revue*” 1993b, nr 6.

GARDNER, H.: Intelligences Reframed. Multiple intelligences for the 21st Century, New York: 1999a.

GARDNER, H.: Multiple approaches to understanding, [w:] Instructional – design theories and models: A new paradigm of instructional theory, red. C. M. Reigeluth, Mahwah, New Jersey: 1999b.

- HALL, A.: Inteligencje wielorakie, „*Edukacja i Dialog*” 2007, nr 9.
- JAN PAWEŁ II.: Homilia wygłoszona w Częstochowie. Częstochowa: 1983.
- KARBOWNICZEK, J.: Inteligencje wielorakie H. Gardnera w edukacji wczesnoszkolnej. [w:] I. Nowakowska-Kempna (red.): Współczesne strategie i nowe wyzwania w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej. Kraków: Wyd. WAM-Ignatianum, 2001 (w druku).
- KLUS-STAŃSKA, D., SZCZEPSKA-PUSTKOWSKA M. (red.): Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne, 2009.
- LAKOFF, G.: *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- LANGACKER, R.: Wykłady z gramatyki kognitywnej. Red. H. Kardela. Lublin: Wyd. UMCS, 1995.
- LANGACKER, R.: Wykłady z gramatyki kognitywnej. Lublin: Wyd. UMCS, 2001.
- MIODUNKA, W.: Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne uwarunkowania. Kraków: Wyd. UJ, 1980.
- NOSAL, Cz.: Psychologiczne modele umysłu. Warszawa: PWN, 1990.
- NOSAL, Cz.: Diagnostyka typów umysłu. Warszawa: PWN, 1992.
- NOWAKOWSKA-KEMPNA, I.: Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Warszawa: Wyd. WSPTWP, 1995.
- OKOŃ, W.: Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”, 1998.
- PIAGET, J.: *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa: Wyd. WP, 1966.
- SMITH, A.: *Umysł*. Warszawa: Wyd. Państw. Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1989.
- STRELAU, J.: *Inteligencja człowieka*, Warszawa: Wyd. PWN, 1997.
- STRELAU, J.: *Każdy wybór ogranicza*, „*Charaktery*” Wydanie specjalne 2009, zeszyt nr 2.
- RUBACHA, K.: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- VON KAROLYI, C., RAMOS-FORD, V.: Gardner H., *Multiple intelligences: A perspective on giftedness*, [w:] *Handbook of gifted education*, red. N. Colangelo, G. Davis, Boston: 2003.

**Iwona Nowakowska – Kempna**  
**Akademia Filozoficzno- Pedagogiczna**  
**„Ignatianum”**  
**Kraków**

## MOŽNOSTI VYŠETŘENÍ SLUCHU U DĚTÍ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

**Yveta Odstrčilíková**

**Abstrakt:** V příspěvku jsou prezentovány možnosti vyšetření sluchu u dětí se specificky narušeným vývojem řeči v předškolním věku. Hlavním cílem vyšetření je vyloučení sluchové vady při logopedickém vyšetření speciálním pedagogem ve speciálně – pedagogickém centru. V obsahu příspěvku jsou dále uvedeny dvě metody vyšetření sluchu: orientační vyšetření sluchu, vyšetření sluchu pomocí přenosného audiologického přístroje a jejich následné porovnání.

**Klíčové slova:** speciálně – pedagogické centrum, specificky narušený vývoj řeči, orientační vyšetření sluchu, přenosný audiologický přístroj

**Abstract:** The contribution presents options of hearing diagnosis for children with specific speech disorders in preschool age. The main purpose of diagnostic procedures is exclusion of eventual hearing disorder during the special logopedic examination in special-pedagogic centre. The contribution further introduces two methods of hearing examination: preliminary hearing examination and a hearing examination using special mobile audiology equipment. A comparison of these two methods is involved as well.

**Key words:** special-pedagogic centre, specific speech disorder, preliminary hearing examination, mobile audiology equipment

### Úvod

Současný stav praxe vyšetřování klientů pedagogickými pracovníky speciálně-pedagogických center (SPC), kteří se zabývají speciálně pedagogickým vyšetřením komunikačních obtíží dětí předškolního věku, vychází z různých dostupných

standardizovaných testů, které jsou však upravovány v závislosti na věku klientů SPC a dle konkrétních projevů klientů při vyšetření. Pedagogičtí pracovníci speciálně - pedagogických center i proto volají po vzniku validních baterií testů, které by jim pomohly k objektivnější diagnostice. Depistáž dětí s poruchami sluchu a dětí s komunikačními problémy probíhá na úrovni zdravotnictví i na úrovni školství. Následná diagnostika komunikačních obtíží u dětí předškolního věku je prováděná školskými logopedy ve školských poradenských zařízeních a klinickými logopedy ve zdravotnických zařízeních. Sluchové vady diagnostikuje pediatr a poté ušní lékař, foniatr. V současné době se v praxi logopedů v SPC setkáváme u dětí předškolního věku stále více s diagnózou – opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie, autismus. Poslední dvě jmenované diagnózy dnes určuje a potvrzuje neurolog.

### **Vyšetření sluchu ve speciálně – pedagogickém centru**

Speciální pedagog – logoped pracující v SPC se při stanovení diagnózy a následných postupů práce v reedukaci řeči rovněž opírá o diferenciální diagnostiku a následně o další odborná vyšetření neurologická, psychologická, vyšetření ORL lékařů. Výše uvedené diagnózy se při prvotním vyšetření dítěte mnohdy projevují podobně. Především reakce dítěte se specificky narušeným vývojem řeči na řeč je neadekvátní, bez zpětné vazby. Vážne výbavnost pojmů, slovní zásoba, zraková, sluchová percepce, motorika.

Mezi první a základní vyšetření klienta předškolního věku ve speciálně- pedagogickém centru patří orientační vyšetření sluchu, kterým zjišťuje speciální pedagog, zda dítě reaguje adekvátně na zvuky a slova. Ne vždy se však podaří dítě motivovat tak, aby spolupracovalo a u klientů, kteří nemají dostatečnou slovní zásobu či jsou nemluvící, nebývá mnohdy téměř žádná odezva při orientačním vyšetření sluchu. Cílem našeho vyšetření sluchu v předškolním věku je potvrdit nebo vyloučit subjektivní metodou ztrátu sluchu. Speciálně pedagogická centra a jejich pracovníci mají možnost provádět depistáže především v předškolních zařízeních. Ještě i dnes stává, že bývá detekováno, „objeveno“ dítě se sluchovou vadou. Souvisí to i se skutečností, že v ČR není stále prováděn **celoplošný sluchový screening** novorozenců. Zde se pak naskytá možnost využití přenosného audiometru, který spolehlivě odhalí možné sluchové ztráty již u 3letých dětí. Sluchové ztráty mají velký vliv na

komunikaci dítěte, jeho rozvoj, zdraví a následně i jeho budoucí školní výsledky. Pozdní identifikace ztrát sluchu může rovněž ovlivnit osvojení si jazyka a řečových dovedností. Rovněž rozpoznávání řeči v hluku je jedním z klíčových dovedností v mateřské škole i škole. Na rozdíl od novorozeneckého screeningu sluchu ve zdravotnických zařízeních mají speciální pedagogové možnost provádět vyšetření sluchu ve větší frekvenci a následně tak poskytnout více specifické a kvantitativní informace o ztrátě sluchu.

### **Přenosný audiologický přístroj**

Přenosný audiometr je vybaven inovačním, klinicky ověřeným audiometrickým testem „MAGIC“ pro děti předškolního i školního věku. Vytváří rychlý a klinicky validní audiogram pro všechny děti od tří let. Dítě si vybírá dotykem obrázků – symbol zvířátka na obrazovce, která spustí akustický podnět. Symbol slouží jako vizuální zesilovač a toto dále posiluje spolupráci dítěte během vyšetření jeho sluchu. Slyší-li dítě zvuk, bude se dál dotýkat usmívajícího se zvířátka – symbolu na obrazovce. Doba testu je krátká. Test pro jedno ucho bývá v průměru nižší než dvě minuty. Po krátké ukázce si dítě vede test samostatně, zpětná vazba je kontrolována přístrojem. Po vybrání posledního symbolu v podobě zvířátka, přístroj ihned určuje limity a generuje audiogram. Výhodou je, že vyšetření sluchu není vázáno na úroveň komunikačních dovedností u dítěte.

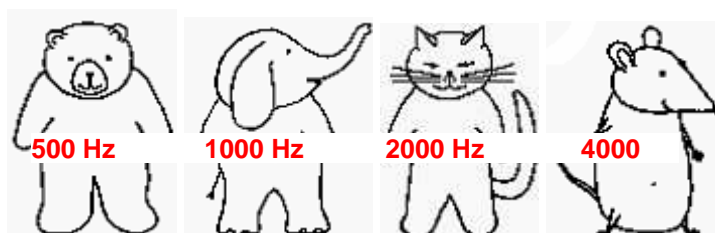
### **Audiometrický test MAGIC**

Po spuštění testu „MAGIC“ se automaticky spustí úvodní instruktážní vyšetřovací mód, abychom vyšetřovanému dítěti vysvětlili postup testu/hry. Dítě musí pochopit princip hry a na tóny, které slyší ve sluchátku, musí odpovídat hodnověrně. Přístroj „pozná“, kdy dítě „hádá“ své odpovědi. Motivujeme dítě příběhem nebo pohádkou. Navedeme dítě k pochopení požadovaného postupu. Motivujeme ho k samostatné práci.



Kliknutím vybere dítě jedno zvířátko na displeji.

**Každé zvířátko reprezentuje jiný vyšetřovací kmitočet.**

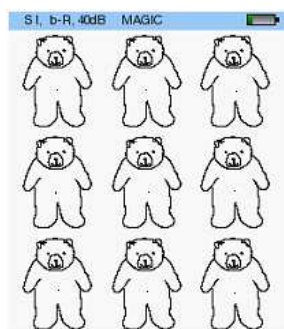


**Pořadí výběru vyšetřovacího kmitočtu/pořadí zvířátek je libovolné.** Doporučuje se: 1000 Hz – 2000 Hz – 4000 Hz – 500 Hz.

**Instruktažní mód vyšetření se skládá ze tří fází.**

**Fáze 1** = úvodní - startující tón, standardně: 40 dB, **pravé ucho**.

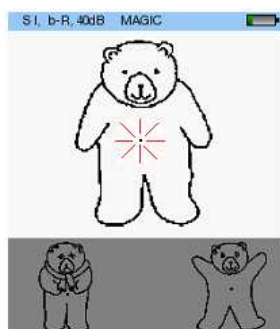
Následující příklad uvažuje s vyšetřením na kmitočtu 500 Hz = medvídek.



Vyberte libovolného z devíti medvídků.

Intenzita tónu všech medvídků je nyní nastavena na 40 dB HL.

~ Aktuálne otázky pedagogiky ~



Kliknutím na bříško medvídka zazní dítěti ve sluchátku tón.

Slyšelo-li dítě tón, ťukne na šťastného medvídka, jestliže ne, ťukne do nešťastného medvídka.

Nešťastné zvířátko



Tón **nebyl** slyšet!

Šťastné zvířátko



Tón **byl** slyšet!

**Fáze 2** (Tóny s intenzitou dle odpovědi ve fázi 1)

Slyšelo – li dítě úvodní instruktážní tón fáze 1 na úrovni 40 dB, potom tón fáze 2 bude 30 dB (tj. o -10 dB nižší).

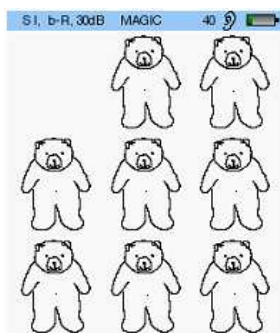
Neslyšelo-li dítě úvodní instruktážní tón fáze 1 na úrovni 1 = 40 dB, potom tón fáze 2 bude 60 dB (tj. o +20 dB vyšší), atd.

Instruktážní fáze 2 probíhá tak dlouho, až odpověď dítěte na tón hodnověrně stanoví správnou odpověď.

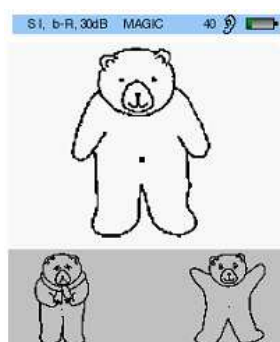
**Poznámka:** U přístroje je maximální úroveň tónu/stimulu 70 dB HL.



~ Aktuálne otázky pedagogiky ~



Vyberte libovolného ze zbývajících osmi medvídků.  
Intenzita tónu všech medvídků je nyní nastavena na stejnou úroveň (30 dB HL).



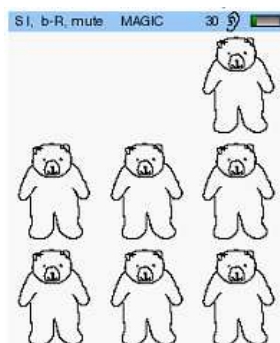
Kliknutím na břicho medvídků zazní dítěti ve sluchátku tón.

Slyšelo-li dítě tón, ťukne na šťastného medvídků, jestliže ne, ťukne do nešťastného medvídků.

### Fáze 3 (Vypnutý tón.)

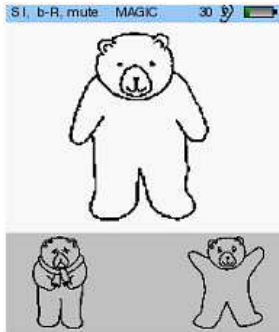
Propustil-li instruktážní mód dítě z fáze 2 do fáze 3 testu MAGIC, bude nyní stimulační tón zcela utlumen – vypnut, jeho intenzita bude 0 dB HL. **Označení v záhlaví displeje „mute“.**

Cílem této 3. fáze instruktážního módu je potvrdit, že dítě vyhodnocuje probíhající test hodnověrně.



Vyberte libovolného ze zbývajících sedmi medvídků.  
Intenzita tónu u všech sedmi medvídků je nyní utlumena (0 dB HL).

~ Aktuálně otázky pedagogiky ~



Kliknutím na břicho medvídky **nezazní** dítěti ve sluchátku tón.

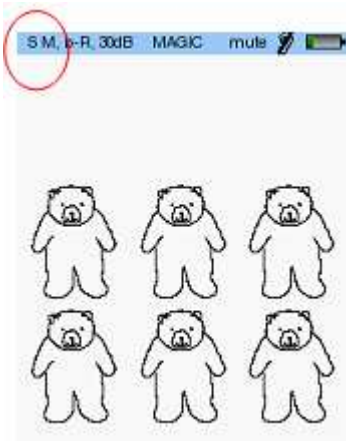
Dítě by mělo vyhodnotit, že neslyšelo tón kliknutím na nešťastného medvídky.

Vyhodnotí-li dítě, že tón slyšelo, přístroj vrátí instruktážní mód do testu 2 ...

### VYŠETŘOVACÍ MÓD

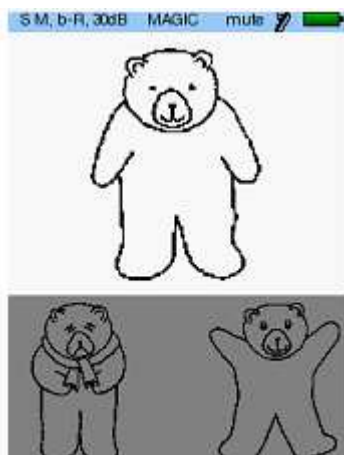
Po úspěšném zakončení fáze 3 instruktážního módu, odstartuje automaticky **na odpovídající úrovni** vyšetřovací mód (na úrovni prahu, který byl stanoven při fázi 2 instruktážního módu).

Během vyšetřovacího módu svítí na levé straně v záhlaví testu písmeno „M“.



Dítě nyní může kliknutím vybrat další zvířátko na displeji.

## ~ Aktuálne otázky pedagogiky ~



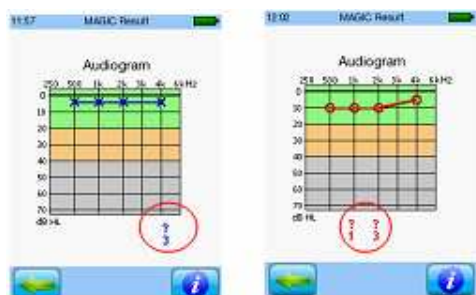
Slyšelo-li dítě tón, klikne na šťastné zvířátko, neslyšelo-li tón, klikne na nešťastné zvířátko.

Tváří-li se dítě nerozhodně, poradíme mu, aby kliklo na břicho velkého zvířátka ještě jednou. Dojde k opakování tónu.

Postupným výběrem dalších zvířátek dojdeme k automatickému ukončení testu.

Tlumený tón bude prezentován každým 4. až 6. zvířátkem za účelem potvrzení správnosti odpovědi dítěte.

### **VÝSLEDKY TESTU MAGIC AUDIO**



Výsledky testů jsou zobrazovány v barevně rozlišeném audiogramu.

Značky: **?** (pravé ucho) a **?** (levé ucho) uvedené pod audiogramem označují body v audiogramu, kde dítě odpovědělo, že „slyší tón“, i když jeho intenzita byla utlumená.

Pod otazníkem je zobrazen počet těchto „falešných“ odpovědí (dítě hádá, domýšlí-si ...).

(Návod k obsluze přístroje, Revize 5, 5. 11. 2010)

### **Vyšetření sluchu ve speciálně – pedagogickém centru**

Následné šetření dokumentuje a porovnává orientační vyšetření sluchu prováděné speciálním pedagogem a vyšetření sluchu subjektivní metodou prováděné dítětem, které spadá

do diagnostiky specificky narušeného vývoje řeči. V oblasti sluchového vnímání se u dětí se specificky narušeným vývojem řeči často setkáváme s poruchou schopnosti sluchem rozlišit jednotlivé prvky řeči, mohou se vyskytovat i poruchy vnímání a užívání jednotlivých hlásek, poruchy rozlišování zvukově podobných hlásek, poruchy vnímání a následné tvorby následující hlásky nebo slabiky. (Škodová a Jedlička, 2003).

**Orientační vyšetření sluchu** je metodou, která závisí na věku dítěte a jeho schopnosti spolupráce a komunikace. Nejprve zkusíme reakci na zvukové hračky, a to zejména u dětí malých a nemluvicích. U větších dětí pak provádíme vyšetření sluchu – reakci na hlasitou a šeptanou řeč. Vyšetření realizujeme v tiché místnosti, jejíž délka je alespoň 6 metrů. Dítě se postaví na opačný konec místnosti bokem k nám a spolupracující pedagog zakryje vnější vchod zvukovodu nevyšetřovaného ucha, které je vně od nás. Dítě opakuje slova, my zaznamenáváme správnost – nesprávnost slov a vzdálenost, ze které dítě slyší všechna slova hlasitou a šeptanou řečí levým a pravým uchem. Můžeme také zhodnotit, zda dítě slyší lépe slova složená z hlásek odpovídajícím hlubokým nebo vysokým tónům. Jako norma se uvádí hlasitá řeč (Vm) na vzdálenost 10 m, šeptaná (Vs) na vzdálenost 6 m. Při posuzování možné poruchy sluchu obecně platí: slyší – li dítě lépe hlubší tóny, může se jednat o percepční poruchu, při převodní poruše slyší lépe šeptanou řeč.

Vyšetření dítěte: **Kasuistika:** chlapec PS, 4 roky

OA: rizikové těhotenství, porod ukončen per S.C, GT: 37, sledován pro neharmonický motorický vývoj, cílenou rehabilitaci nevyžadoval, do roku normalizace stavu, ve 4. letech má stále svůj slovník: papat, ham, rozumí mu jen rodiče, hra začíná být konstruktivní

RA: matka dyslektik, dysgrafik, dlouhodobá docházka do logopedické péče

### **Realizace orientačního vyšetření sluchu**

Chlapec při orientačním vyšetření sluchu spolupracoval, avšak z celkového výsledku je patrný průměrný charakter slovní zásoby, většina slov při realizaci je neúplná, častý je výskyt hlásky „k“ ve slovech. Při vyšetření šeptanou řečí je výsledek horší na pravé i levé ucho, a to frekvenčně u hlubokých i vysokých hlásek. Z těchto závěrů pro nás vyplývá provést

další vyšetření sluchu subjektivní metodou – přenosným audiologickým přístrojem, neboť reakce dítěte a jeho odpovědi mohou dokumentovat i nějakou sluchovou vadu.

### Záznam orientačního vyšetření sluchu

Jméno: PS				Datum narození: 2006			
<b>P hlasitě</b>		<b>P hlasitě</b>		<b>L hlasitě</b>		<b>L hlasitě</b>	
<b>Vm</b>	realizace	<b>Vm</b>	realizace	<b>Vm</b>	realizace	<b>Vm</b>	Realizace
Auto	ako	železo	Sleko	volá	+	čepice	cenika
Balón	+	šašek	Sašek	bota	boka	kočka	koka
Houba	+	zaiíc	+	domov	+	konečně	kone
Oko	+	kvřice	kvřinka	kluk	Kok	tisíc	tikik
Lopata	ionaka	čřsřlice	Čřkv	volno	+	silný	+
Had	iab	řest	Řek	dub	+	kočřřka	kořřinka
Vlak	+	celý	+	umění	akyvo	sněřřekv	křřkřřkv
Buben	+	cesta	Čeka	noha	noka	měřřř	řimekřř
Břřba	+	kvřelý	Ce	dořřa	+	lořřřřka	ořřřřka
Kolo	+	citřřřř	Cřřř	lov	+	kořřoběřřřka	kořřřřka
Vřřřřek	7	vřřřřek	2	vřřřřek	6	vřřřřek	1
<b>P řeptaně</b>		<b>P řeptaně</b>		<b>L řeptaně</b>		<b>L řeptaně</b>	
<b>Vs</b>	realizace	<b>Vs</b>	realizace	<b>Vs</b>	realizace	<b>Vs</b>	realizace
řampa	řava	řlunřřřko	Unřřko	vem	řen	řřřřř	řřřřv
voda	vova	řřřřřřřka	řřřřřřřka	řov	řom	řřřř	řřř
řřř	řovok	řřřřřřř	řom	řovov	řovov	řřřř	řřřřv
řolka	ř	řovřřka	řovřřka	řovřř	řovřř	řřřřřka	řřřřřka
řřřř	řa	řřřř	ř	řřřř	řřřř	řřřřř	řřřřřka
řřř	+	čřř	řř	čřřř	-	řřřřř	čřřřř
čřřř	řeb	vřřř	ve	kvřř	ķep	řřřř	+
okno	okov	řřřř	+	řřřř	řřřř	řřřřřř	ķepřřřřka
řřřř	+	řřřřř	řepa	okno	okov	ķovřřřř	ķovřřřř
řřřřř	řavak	ķovřřř	ķovřřř	volno	vovov	řřřřř	čevřř
vřřřřř	2	vřřřřř	1	vřřřřř	0	vřřřřř	1

Vyšetřil: speciální pedagog SPC

Dne: 21. 03. 2010

Pozn.: + (realizace odpovědi správná v rámci artikulačních možností dítěte)

### Realizace vyšetření sluchu přenosným audiologickým přístrojem

Po krátkém motivačním úvodu a vyzkoušení si instruktážní verze se chlapec začal velmi rychle sám orientovat v požadavcích přenosného audiologického přístroje. Časově vyšetření trvalo pět minut.

V první fázi bylo použito screeningové vyšetření pomocí testu „Magic Screen“ s vyšetřením sluchového prahu na intenzitě tónu 40 dB – střední nedoslýchavost. Odpovědi byly na všech vyšetřovaných kmitočtech pozitivní až na frekvenci 250 Hz vpravo.

Z tohoto důvodu byl ještě proveden audiometrický test „Magic Audio“. Při dětské tónové audiometrii prováděné formou hry byl stanoven sluchový prách na všech kmitočtech na úrovni 20 dB a sluch vyšetřovaného dítěte stanoven jako normální.

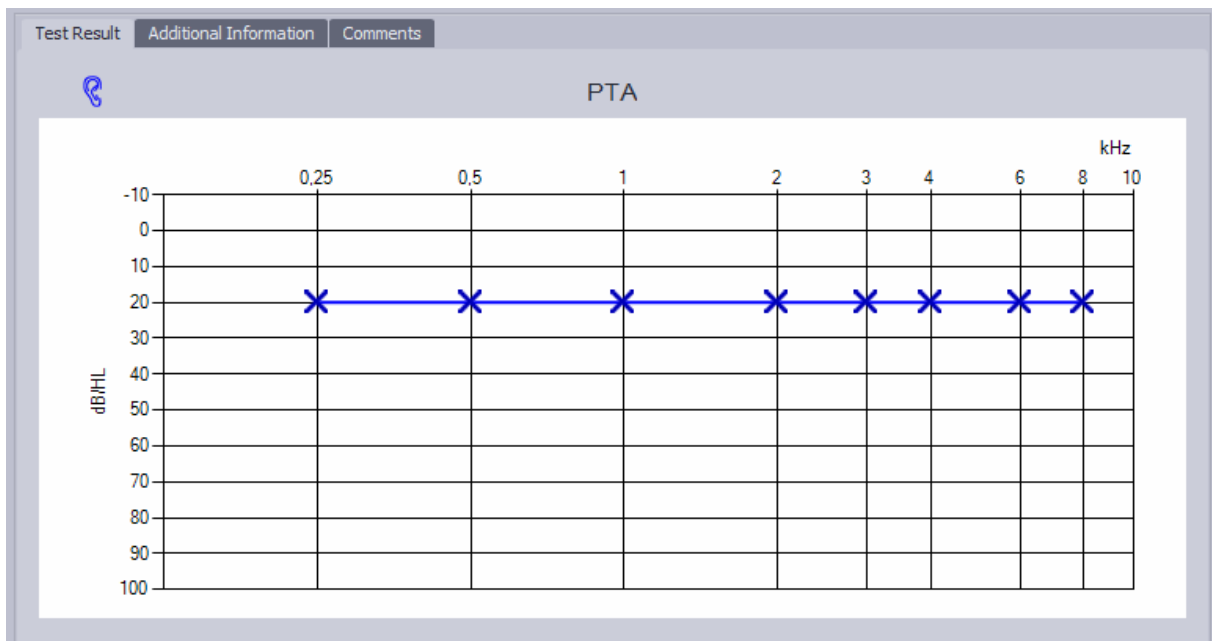
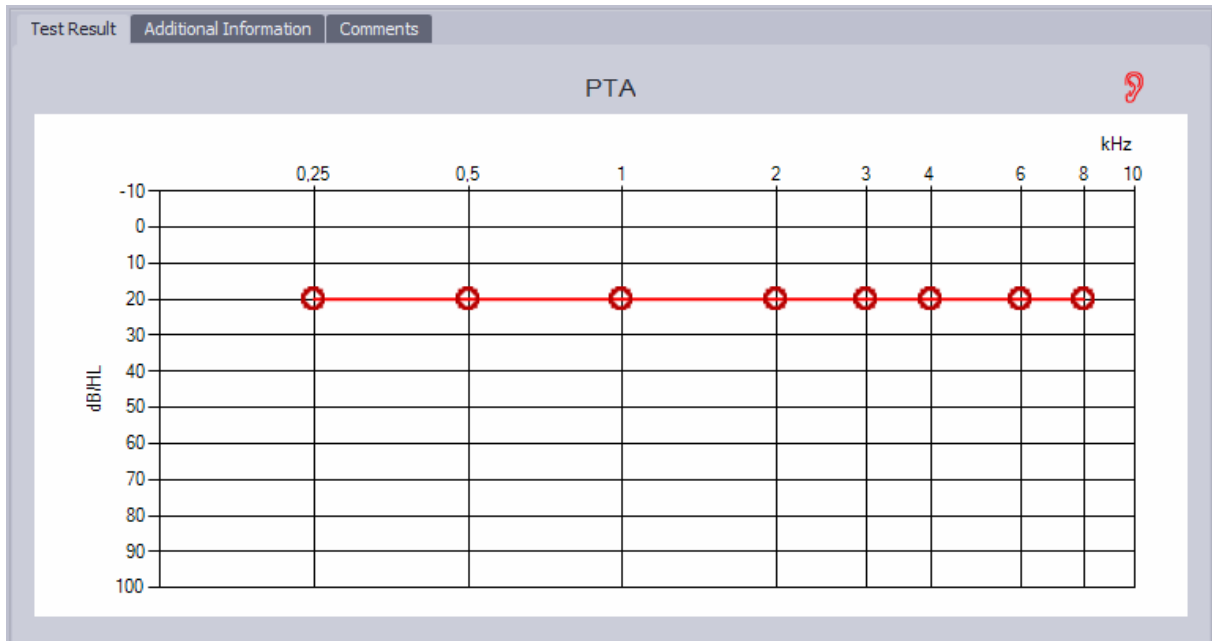
### Záznam vyšetření přenosným audiologickým přístrojem – „Magic Screen“

Level (dB HL)	250 Hz	500 Hz	1 kHz	2 kHz	3 kHz	4 kHz	6 kHz	8 kHz
▶ 40	❌	✅	✅	✅	✅	✅	✅	✅

Level (dB HL)	250 Hz	500 Hz	1 kHz	2 kHz	3 kHz	4 kHz	6 kHz	8 kHz
▶ 40	✅	✅	✅	✅	✅	✅	✅	✅

### Záznam vyšetření přenosným audiologickým přístrojem – „Magic Audio“

~ Aktuálne otázky pedagogiky ~



### Závěrečná shrnutí

Obě vyšetření jsou součástí diferencionální diagnostiky ve speciálně – pedagogickém centru a přispívají k následnému rozhodnutí speciálního pedagoga pro další metodické postupy. U dětí s narušenou komunikační schopností je nutné vyloučit jakoukoliv ztrátu

sluchu, i když symptomatologie někdy těmto deficitům nasvědčuje. Praxe odeslání rodičů s dítětem na odborná vyšetření mívá mnohdy velké časové prodlevy, a to i půlroční. Vyšetření sluchového vnímání a sluchu vůbec je stěžejní a více než potřebné při zahájení včasné intervence v oblasti reedukace řeči, neboť následná terapie je u vad řeči a vad sluchu naprosto odlišná.

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

DLOUHÁ, O. Vývojové poruchy řeči. Praha: Prof. MUDr. Alexej Novák, DrSc, 2003. ISBN: 80-239-1832-X

DVOŘÁK, J. Vývojová fonologická porucha. Žďár nad Sázavou, Logopaedia clinica: 2003. ISBN 80 – 902536-4-4

KUTÁLKOVÁ, D. O vývoji a poruchách dětské řeči. Praha, KPK : 1992. ISBN 80-85267-34-9

LECHTA, V. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Praha, Portál: 2003. ISBN 80-7178-801-5

LECHTA, V. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Praha, Portál: 2002. ISBN 80-7178-572-5

LECHTA, V. Terapie narušené komunikační schopnosti. Praha, Portál: 2005. ISBN 80-7178-961-5

NOVÁK, A. Stolní manuál audiologie. Praha, Unitisk: 2001

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. Klinická logopedie. Praha, Portál: 2003. ISBN 80-7178-546-6

SEDLÁČEK, K. Základy audiologie, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956

### **Další zdroje:**

PATH MEDICAL Návod k obsluze přístroje, Revize 5, 5. 11. 2010

**PaedDr. Yveta Odstrčilíková**

**Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené**

**Vsetínská 454, Valašské Meziříčí**

**+420 576 809 839**

odstrcilikova@val-mez.cz, yveta.odstrcilikova@gmail.com



## HODNOTENIE ŽIACKYCH PRODUKTOV V PROJEKTOVOM VYUČOVANÍ

**Miroslav Prokša, Gabriella Németh**

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá problematikou uplatňovania projektového vyučovania na Slovensku. Porovnáva publikované návrhy realizovaných a nerealizovaných projektov na Slovensku a v Čechách s publikovanými návrhmi krajín, ako napr. Veľká Británia a USA. Zároveň sa sústreďuje na úroveň spracovania problematiky hodnotenia žiackých koncových produktov realizovaných projektov. Príspevok obsahuje ukážky návrhov hodnotenia vybraných typov žiackych produktov vytvorených na základe hodnotiacich metód zaužívaných vo Veľkej Británii a USA.

**Kľúčové slová:** projektové vyučovanie, metódy hodnotenia, návrhy projektov

**Abstract:** The article deals with the analysis of slovak and czech publication of project – based learning. It compares the publicated models of realized and nonrealized projects with publicated models from countries, like Great Britain and USA. At the same time it concentrates on the level of processing the question of assessing student´s end products of realized projects. The article also contains examples of models about methods of assessing some chosen types of student´s products. As examples for the mentioned methodes were the customized assessing methodes of countries as Great Britain, and USA.

**Key words:** project – based learning, assessing methodes, project models

Reforma školstva na Slovensku prieniesla niekoľko zásadných zmien do nášho vzdelávacieho systému. Cieľom školskej reformy bolo modernizovať a prispôbiť medzinárodným štandardom obsah a formu výučby. Tým, že sa zmenili ciele učebných predmetov, vznikla aj potreba použitia nových vyučovacých metód pri ich dosahovaní. Cieľom učebného predmetu chémia sa stalo nielen rozvíjať prírodovednú gramotnosť, ale aj prispieť k rozvíjaniu kľúčových kompetencií (kompetencie k učeniu, komunikačné

schopnosti, kompetencie k riešeniu problémov, manuálne a sociálne kompetencie). Takto sa výraznejšie dostala do popredia približne 100 rokov stará metóda projektového vyučovania, ktorá vytvára priestor pre rozvíjanie uvedených kompetencií žiakov. (ŠPÚ, ISCED 2, ISCED 3, 2009)

Materiály ISCED 2, ISCED 3 obsahujú medzi ukážkami možných voliteľných predmetov školského vzdelávacieho programu predmety ako Chémia v pokusoch a projektoch a Projektové vyučovanie v chémii pre 6., 7., 8., a 9. ročník základných škôl, ktoré predpokladajú využitie projektového vyučovania. (ŠPÚ, Príloha ISCED 2, 2009)

Napriek tomu, že projektové vyučovanie sa dostalo do popredia pozornosti len v posledných rokoch, samotná metóda je už známa v Slovenskej a Českej republike niekoľko desaťročí.

Od začiatku projektového vyučovania v Slovenskej a Českej republike sa uskutočnilo niekoľko žiackých projektov, ktoré poskytli určité skúsenosti s touto metódou. Autori a realizátori týchto projektov postupne šíria svoje vedomosti pomocou internetových stránok a publikácií. (Šulcová, R., Pisková, D., 2008, Beneš P., Pumpr V., 2002, Šulcová, R., 2002, Petrášková, R., 2007, Ganajová, M., Kalafutová, J., Siváková, M., Müllerová, V., 2010, anon.modernyucitel.net, 2011) Dostupné informácie dajú dobrý základ učiteľom, ktorí začínajú s projektovou metódou vyučovania.

Zo spomínaných slovenských a českých publikácií je zrejme a pre každého zrozumiteľné, prečo je dôležité využívať túto metódu, aké prínosy môže mať projektové vyučovanie v rozvoji osobnosti a vedomostí žiakov (rozvoj kľúčových kompetencií), aké nedostatky môže mať metóda PV. Zverejnené metodické príručky dajú dobrý a zrozumiteľný základ o hlavných úlohách pri realizácii PV. Sú jednoznačne vymedzené určité kritériá, podľa ktorých by sa mal učiteľ riadiť pri plánovaní projektu, napr. výber cieľov projektu, výber vhodnej témy (realizovateľné za vymedzený čas a pomocou prístupnej technológie), ako a kedy začleniť žiakov do plánovania (do akej miery dať voľnú ruku žiakom), ako vytvoriť pracovné skupiny, atď. (Šulcová, R., Pisková, D., 2008, Ganajová, M. Kalafutová, J., Siváková, M., Müllerová, V., 2010)

V dostupných návrhoch realizovaných (príp. ešte nerealizovaných) projektoch sú rozpísané jednotlivé kroky, fázy realizácie, časový harmonogram, podtémy k jednotlivým

hlavným témam, spôsob rozdelenia žiakov do skupín. (Šulcová, R., Pisková, D., 2008, Pajková, K., Vaňková, M., 2003, Bendová, R., Turecká, E., Vacková, P., 2003, Šachová, A., 2003, Řádková, O., 2005, Opatrný, P., 2005)

Každý návrh obsahuje aj typy výstupov, ktoré sú očakávané od žiakov na záver projektového vyučovania. Niektoré z najbežnejších zvolených výstupov sú prezentácie výsledkov prostredníctvom rôznych pomocných materiálov, ako napr. ppt (MS Office Power Point) prezentácia, poster, referát, alebo článok v školskom časopise. Zvolením nových žiackých výstupových metód vznikla aj potreba pre vytvorenie kritérií hodnotenia týchto nových metód. Metódy stanovenia vedomostí žiakov sú známe každému učiteľovi, preto im nerobí problém zistiť, aké nové informácie sa žiaci naučili aj napriek tomu, že výstupy žiakov sú netradičné. Charakteristika rôznych autorov sa zhoduje, že projektové vyučovanie sa vyznačuje tým, že pomocou tejto metódy žiaci majú možnosť nielen získať nové vedomosti, ale aj zručnosti v iných oblastiach, ako napríklad prednesenie prezentácie, komunikačné schopnosti, atď. V prípade, ak učitelia hodnotia len vedomostné výsledky žiakov, tak projektové vyučovanie stratí jeden z najvýznamnejších dôvodov realizácie projektu.

V prvých publikáciách o využívaní projektového vyučovania na Slovensku a v Čechách sa nestretáme s dôslednejšou analýzou tejto stránky projektovej metódy. (Hrubý, J., Novotná, Z., 2005, Elefantová, L., Kočí, P., 2003) Postupne ale vznikla potreba pre hlbšie spracovanie tejto problematiky, sa preto vyskytli publikácie, ktoré už mali návrhy obohatené aj o metódu hodnotenia. (Šulcová, R., Pisková, D., 2008, Ganajová, M. Kalafutová, J., Síváková, M., Müllerová, V., 2010, Lášek, T., Potůček, D., Šimek, J., 2010, Kloučková, J., 2010, Nemcová, M., Petrášová, P., Sitarčíková, M., 2010, Hriňáková, D., Lechová, P., Ganajová, M., Sečková, J., 2010, Prášilová, J., 2010) Navrhnuté metódy hodnotenia sa na začiatku sústredili na vyjadrenie pocitov a názorov z projektového vyučovania žiakov aj učiteľov. Často sa zvolila dotazníková metóda na zistenie týchto názorov. (Šulcová, R., Pisková, D., 2008, Hrubý, J., Novotná, Z., 2005, Lášek, T., Potůček, D., Šimek, J., 2010) Výsledné produkty projektového vyučovania sa niekedy môžu zhodnotiť aj širšou verejnosťou, ako napr. výstava plagátov pre rodičov, pre celú školu, kde aj oni môžu vyjadriť svoje názory. (Hrubý, J., Novotná, Z., 2005)

Zistenie názorov pomocou jednoduchých dotazníkov je subjektívna metóda hodnotenia a je ovplyvnená osobnosťou hodnotiteľa. Dnes sa už v publikáciách pri hodnotení výsledných produktov projektového vyučovania môžeme stretnúť s niekoľkými smermi hodnotenia, napr: hodnotenie obsahu, aktivity a originality žiakov, spolupráca, úroveň spracovania úloh a priebeh projektu. (Prášilová, J., 2010) Občas sú stanovené všeobecné kritériá, ktoré sú hodnotené bodmi, napr. hodnotenie formálnej stránky celého projektu – slovný prejav, správnosť formulácie výsledkov, komunikatívnosť. Už sa vyskytuje aj zdôraznenie sebahodnotenia žiakov a hodnotenie rovesníkov. (Ganajová, M. Kalafutová, J., Siváková, M., Müllerová, V., 2010) Hlavné oblasti možného hodnotenia výsledných produktov projektového vyučovania sú stanovené. Pre učiteľa, ktorý s projektovou metódou len začína, tieto hlavné oblasti nemusia byť postačujúce. Kritériá týchto hlavných oblastí nemusia byť pre každého jednoznačné, hlavne v oblasti , ako obsahová stránka, preto je potrebné, aby sa návrhy obohatili presnými ukázkami možných kritérií a ich hodnotení. Práca učiteľa je uľahčená, ak má pred sebou ukážku, na ktoré časti treba dávať pozor pri hodnotení prednesu prezentácie ppt.

Projektové vyučovanie je jedna zo zaužívaných metód v krajinách, ako Veľká Británia a USA. Pri vytvorení kritérií pre hodnotenie žiackych výsledkov publikácie z krajín, ktoré majú viac skúsenosti s projektovou metódou, môžu byť veľmi nápomocné.

V každom prípade kritériá, pomocou ktorých budeme hodnotiť výsledné produkty žiakov (prezentácia, poster, model, atď.), musia byť vypracované už pri plánovaní projektu. Slovenské, české a cudzojazyčné zdroje informácií sa zhodujú v tom, že na začiatku projektu by žiaci mali byť oboznámení s týmito kritériami. (Šulcová, R., Pisková, D., 2008, Ganajová, M. Kalafutová, J., Siváková, M., Müllerová, V., 2010) Zhoda medzi prístupmi našich didaktikov a prácami anglických a amerických didaktikov sa nájde aj pri možných metódach hodnotenia. Podľa nich prácu žiakov, ako aj výsledné produkty žiakov je možné hodnotiť viacerými metódami (z viacerých uhlov pohľadu). (Ganajová, M. Kalafutová, J., Siváková, M., Müllerová, V., 2010, Prášilová, J., 2010, Fleming, D., S., 2000, Bidwell, Sheri, E., 2000, Tal, R., T., Dori, Y., J., Lazarowitz, R., 2000, Mansoor, I., Moss, D., 1997, Brown, C., A., 1997)

**a) Hodnotenie učiteľov**

1. Hodnotenie výsledných produktov (modely, postery, prezentácia)
2. Hodnotenie práce žiaka počas celého projektu (usilovnosť, kooperácia, prístup, atď.)

**b) Sebahodnotenie žiakov** – vlastné názory žiakov o produkte, spolupráci a o projekte

**c) Hodnotenie žiakov žiakmi** – žiacke názory o svojich rovesníkoch, napr. ako spolupracovali, ako komunikovali, atď.

**d) Hodnotenie návštevníkov (obecnosť, rodičov)** – ľudia, ktorí sa nezúčastnili na projekte, nemajú bližšie informácie o téme, vidia len výsledné produkty (napr. výstava posterov, prezentácia výsledkov pred celou školou príp. rodičmi).

Získať jednotlivé pohľady je možné niekoľkými metódami, ako napr. písanie portfólia, pomocou hodnotiacich hárkov, dotazníkov, interview.

**1. Učiteľské hodnotenie:**

Jednoduchá a rýchla metóda je používanie hodnotiacich hárkov (Fleming, D., S., 2000, Bidwell, Sheri, E., 2000), kde na základe škály je možné určiť prítomnosť, resp. neprítomnosť určitého kritéria. Taký hárok je možné využívať pri hodnotení výsledných produktov, ako aj pri priebežnom hodnotení žiackej práce počas projektu. Príklad na taký hárok je uvedený v tab. č.1. a tab. č.2., kde sú vymedzené jednotlivé oblasti a k tomu prislúchajúce kritériá pre hodnotenie prezentácie projektovej práce a výsledkov pomocou ppt.

**Tab. 1: Hodnotiace kritériá**

<b>Hodnotiace kritériá pre konzultantov (učiteľov) k PowerPoint prezentáciám</b>		
<b>DIZAJN PREZENTÁCIE</b>		
<i>Výnimočná práca</i>	<i>Úspešná práca</i>	<i>Neúspešná práca</i>
1. Vzhľad, usporiadanie textu a obrázkov zvýrazňuje podstatu.	1. Vo vzhľade, usporiadaní textu je podstata zrejma s minimálnou distrakciou.	1. Vzhľad odpúta pozornosť od podstaty.
2. Je dobre znázornený systém hlavných a vedľajších faktov.	2. Dôležité fakty sú zvýraznené.	2. Hlavné fakty sa ťažko hľadajú.
3. Z výberu obrázkov, písma a štýlu vyplýva, že žiaci vynaložili veľkú námahu pri ich hľadaní a začleňovaní.	3. Z výberu obrázkov, písma a štýlu vyplýva, že žiaci vynaložili určitú námahu pri ich hľadaní a začleňovaní.	3. Z výberu obrázkov, písma a štýlu vyplýva, že žiaci nevynaložili skoro žiadnu námahu pri ich hľadaní a začleňovaní.
<b>OBSAH PREZENTÁCIE</b>		
<i>Výnimočná práca</i>	<i>Úspešná práca</i>	<i>Neúspešná práca</i>
1. Obsahuje informácie aj nad rámec povinných (očakávaných) informácií. Obsah je obohatený aj zaujímavosťami.	1. Obsahuje presné povinné informácie.	1. Niektoré potrebné informácie sú nedotknuté (nehovorí sa o tom).
2. Všetky informácie sú presné - hlavné aj doplnujúce informácie.	2. Hlavné informácie a definície sú presné, ale nájdu sa malé nedostatky v doplnujúcich informáciách.	2. Prezentované informácie nie sú presné.
3. Prezentuje kľúčové koncepty aj ich rozširuje.	3. Prezentuje kľúčové koncepty, ale ich nerozširuje.	3. Chýbajú niektoré kľúčové koncepty.
<b>PREDNESENIE PREZENTÁCIE</b>		
<i>Výnimočný prednes</i>	<i>Úspešný prednes</i>	<i>Neúspešný prednes</i>
1. Prednes prezentácie je oživená zaujímavosťami.	1. Prezentujúci prezentuje fakty a dôležité informácie.	1. Prezentujúci hovorí v kliše a pomocné slová ("space fillers")
2. Prezentujúca osoba odpovedá na podstatné otázky obecnstva.	2. Prezentujúci je schopný odpovedať na väčšinu otázok obecnstva.	2. Prezentujúci nedokáže odpovedať na kladené otázky.
3. Prezentujúci vedome a sebaiste hovorí o zdrojoch (informačné aj iné) a obsahu.	3. Prezentujúci do určitej miery hovorí o zdrojoch vedome.	3. Prezentujúci nevie bližšie o zdrojoch a obsahu.
4. Výklad prezentujúceho nezávisí od poznámok.	4. Prezentujúci sa občas pozerá do poznámok.	4. Prezentujúci celkovo vyzerá nepripravený.
5. Prezentujúci hovorí zrozumiteľne a zaujímavo.	5. Vystupovanie prezentujúceho je primerané, ale s určitými neistotami.	5. Rušiace vystupovanie.

**Tab. 2: Hodnotiaci hárok**

<b>DIZAJN PREZENTÁCIE</b>		
<i>Výnimočná práca</i>	<i>Úspešná práca</i>	<i>Neúspešná práca</i>
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
<b>OBSAH PREZENTÁCIE</b>		
<i>Výnimočná práca</i>	<i>Úspešná práca</i>	<i>Neúspešná práca</i>
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
<b>PREDNESENIE PREZENTÁCIE</b>		
<i>Výnimočný prednes</i>	<i>Úspešný prednes</i>	<i>Neúspešný prednes</i>
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.

**Navrhovaná metóda hodnotenia:** Učiteľia (konzultanti) majú pred sebou hodnotiaci hárok aj hodnotiace kritériá. Počas prezentácie si v hodnotiacom hárku označia tie body, ktoré charakterizovali výstup žiaka. V jednom riadku sa vždy označí len jedna z troch možností.

*Pri vyhodnotení h.hárku sa riadi podľa nasledovného vzoru:*

Každé označené pole v oblasti **VÝNIMOČNÁ** sa ohodnotí **2 bodmi**.

Každé označené pole v oblasti <b>ÚSPEŠNÁ</b> sa ohodnotí <b>1 bodom</b> .
Každé označené pole v oblasti <b>NEÚSPEŠNÁ</b> sa ohodnotí <b>0 bodmi</b> .

Maximálny počet bodov je 22. Na základe získaných bodov sa vyrátajú získané percentá.

- Pri *hodnotení písomného referátu*, alebo článku sa odporučuje hodnotiť nielen obsahovú stránku, ale celkový vzhľad a pravopis. Niektoré možné kritériá pre úspešne zvládnutý článok sú: po obsahovej stránke je presná, grafické spracovanie zvyrazňuje podstatu, pomer obrázkov a textu je vyvážený, používa sa originálny materiál (vety vlastnou hlavou formulované) a bez gramatických chýb.

V projektovom vyučovaní sú žiaci najčastejšie rozdelení do skupín. Pri hodnotení skupiny, každý člen skupiny je hodnotený na základe skupinového výkonu. Aby sa zistil aj výkon jednotlivca, je dobré využívať sebahodnotiace dotazníky a dotazník, kde žiaci môžu vyjadriť svoje názory aj o ďalších členoch skupiny. Takýmto spôsobom je možné zistiť, ktorý žiak participoval viac v riešení projektových úloh. (Zhang, B., 2009, Levi, D., Kazi, D., 1998)

## 2. Sebahodnotenia žiakov:

Pri sebahodnotení žiakov sa zistia názory a pocity žiakov voči vlastnej práci. Pre zistenie tých informácií je možné využívať krátke dotazníky. Príklad na taký dotazník je v tabuľke č. 3.

**Tab. 3 : Hodnotenie žiackym okom**

<b>Inštrukcie:</b> Ako by ste hodnotili vlastnú prácu počas celého projektu? Na vyjadrenie svojich pocitov používajte škálu od 1 po 5, kde 5 reprezentuje najlepšie hodnotenie.		
<b>Meno:</b>		<b>Hodnotenie:</b>
1.	Urobil(a) som všetky moje úlohy počas projektu.	
2.	Žiadal(a) som o pomoc, keď to bolo potrebné.	
3.	Spolupracoval(a) som s mojou skupinou.	



~ Aktuálne otázky pedagogiky ~

4.	Pomohol(a) som pri plánovaní projektu v skupine.	
5.	Vynaložil(a) som veľkú námahu pri hľadanií informácií.	
6.	Vynaložil(a) som veľkú námahu pri vyhodnotení a spísaní výsledkov.	
7.	Vynaložil(a) som veľkú námahu pri príprave mojej prezentácie.	
<b>Body spolu:</b>		

**3. Hodnotenie rovesníkov:**

Pýta sa na názory spolužiakov o práci v skupine. Príklad na taký dotazník je v tab. č.4.

**Tab. 4: Hodnotenie spolužiakov**

<b>Inštrukcie:</b> Ako by ste hodnotili prácu všetkých partnerov, s ktorými ste pracovali počas celého projektu? Na vyjadrenie svojich pocitov používajte škálu od 1 po 5, kde 5 reprezentuje najlepšie hodnotenie.				
<b>Meno partnerov:</b>				
<b>1.</b>				
<b>2.</b>				
<b>3.</b>				
		<b>Hodnotenie:</b>		
		1.	2.	3.
1.	Urobil(a) všetky svoje úlohy počas projektu.			
2.	Pýtal(a) pomoc, keď to bolo potrebné.			
3.	Spolupracoval(a) so skupinou.			
4.	Pomohol(pomohla) pri plánovaní projektu v skupine.			
5.	Vynaložil(a) veľkú námahu pri hľadanií informácií.			
6.	Vynaložil(a) veľkú námahu pri vyhodnotení a			

	spísaní výsledkov.			
7.	Vynaložil(a) veľkú námahu pri príprave prezentácie.			
	<b>Body spolu:</b>			

Kombináciou dotazníkov z bodov 2. a 3. je možné získať hlbšie informácie o schopnosti žiakov spolupracovať. V prípade vážneho problému v tejto oblasti sa odporúča osobná konzultácia s členmi skupín a zistenie dôvodov nedorozumenia.

V niektorých prípadoch môžu byť aj žiaci začlenení do hodnotenia výsledkov.

#### **4. Hodnotenie návštevníkov:**

Pri väčších projektoch je občas využívaná metóda zistenia názorov obecnstva. Môže sa to uskutočniť napr. krátkym dotazníkom, interview alebo hlasovaním za najlepšiu prezentáciu, najkrajší model, atď. Také hodnotenie je ale silne ovplyvnené osobnosťou hodnotiaceho, a preto nemôže mať veľkú váhu vo výslednom hodnotení. (Výnimkou môže byť, ak v obecnstve sú výlučne len ľudia, ktorí sú odborníci v danej téme.)

Aj z uvedených príkladov vyplýva potreba detailnejšieho vypracovania metódy hodnotenia žiackých výsledkov v projektovom vyučovaní. Hodnotenie žiakov z viacerých pohľadov dáva možnosť na rozvíjanie kľúčových kompetencií. Pomôže žiakom, aby pozerali na vlastnú prácu a prácu spolužiakov kritickejším pohľadom, čo im môže pomôcť v zlepšení pracovných návykov. Schopnosť kritickejšieho pozerania na viaceré aspekty môže priniesť aj výhody v ich budúcich profesiách.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV: Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej Republike ISCED 2 nižšie sekundárne vzdelávanie, Bratislava: ŠPÚ, 2009

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV: Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej Republike ISCED 3 vyššie sekundárne vzdelávanie, Bratislava: ŠPÚ, 2009

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV: Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej Republike ISCED 2 nižšie sekundárne vzdelávanie, Projektové vyučovanie v chémii – voliteľný predmet, Bratislava: ŠPÚ, 2009

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV: Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej Republike ISCED 2 nižšie sekundárne vzdelávanie, Chémia v pokusoch a projektoch – voliteľný predmet, Bratislava: ŠPÚ, 2009

ŠULCOVÁ, R. - PISKOVÁ, D. a kol., Přírodovědné projekty pro gymnázia a střední školy, UK v Praze, PčF. Praha: 2008, ISBN 978-80-86561-66-0.

P.BENEŠ, V.PUMPR, Projektové vyučování jako inovační forma ve výuce chemie, Acta Fac.Paed.Univ.Tyrnaviensis, Ser.D, Supplementum I., 2002, str.11-15.

R. ŠULCOVÁ, Kooperativní výuka a projekty v chemii na gymnáziu, Chemické listy, 2002, roč. 96, č.6, s.458. ISSN 0009-2770

E.PETRÁŠKOVÁ, Projektové vyučovanie, Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2007, ISBN 978-80-8045-463-0.

<http://anon.modernyucitel.net/LearningResources/Stranky/VCTs.aspx> - 04.10.2011

M. GANAJOVÁ, J. KALAFUTOVÁ, M. SIVÁKOVÁ, V. MÜLLEROVÁ, Projektové vyučovanie v chémii, Štátny pedagogický ústav v Bratislave, 2010, ISBN 978-80-8118-058-3

K. PAJKOVÁ, M. VAŇKOVÁ, Chemie u nás doma, In: Projektové vyučování v chemii - Sborník z 3. studentské konference, Pedagogická fakulta - Univerzita Karlova v Praze, 2003, ISBN 80-7290-138-9

R. BENDO VÁ, E. TURECKÁ, P. VACKOVÁ, Chemické detergenty a jejich vliv na životné prostředí, In: Projektové vyučování v chemii - Sborník z 3. studentské konference, Pedagogická fakulta - Univerzita Karlova v Praze, 2003, ISBN 80-7290-138-9

A. ŠACHOVÁ, Mýdla v učivu gymnázia, In: Projektové vyučovanie v chemii - Sborník z 3. studentskej konferencie, Pedagogická fakulta - Univerzita Karlova v Praze, 2003, ISBN 80-7290-138-9

O. ŘÁDKOVÁ, Co je vode, víme, ale pít ji neumíme! aneb Pitný režim na denním pořádku, In: Projektové vyučovanie v chemii - Sborník z 5. studentskej konferencie, Pedagogická fakulta - Univerzita Karlova v Praze, 2005, ISBN 80-7290-234-2

P. OPATRŇÝ, Superabsorbenty – polymery „úžasnych“ vlastností, In: Projektové vyučovanie v chemii - Sborník z 5. studentskej konferencie, Pedagogická fakulta - Univerzita Karlova v Praze, 2005, ISBN 80-7290-234-2

J. HRUBÝ, Z. NOVOTNÁ, „Zákeřná“ zelenina, In: Projektové vyučovanie v chemii - Sborník z 5. studentskej konferencie, Pedagogická fakulta - Univerzita Karlova v Praze, 2005, ISBN 80-7290-234-2

P. KOČÍ, L. ELEFANTOVÁ, Známe plasty, In: Projektové vyučovanie v chemii - Sborník z 3. studentskej konferencie, Pedagogická fakulta - Univerzita Karlova v Praze, 2003, ISBN 80-7290-138-9

T. LÁŠEK, D. POTŮČEK, J. ŠIMEK, Co je víc než zlato?, In: Projektové vyučovanie v chemii - Sborník z 8. studentskej konferencie, Pedagogická fakulta - Univerzita Karlova v Praze, 2010, ISBN 978-80-7290-479-2

J. KLOUČKOVÁ, Kde se pivo vaří, tam se dobře daří (exkurze, ako projekt), In: Projektové vyučovanie v chemii - Sborník z 8. studentskej konferencie, Pedagogická fakulta - Univerzita Karlova v Praze, 2010, ISBN 978-80-7290-479-2

M. NEMCOVÁ, P. PETRÁŠOVÁ, M. SITARČÍKOVÁ, „Mesto, v ktorom žijem...“, In: Projektové vyučovanie v chemii - Sborník z 8. studentskej konferencie, Pedagogická fakulta - Univerzita Karlova v Praze, 2010, ISBN 978-80-7290-479-2

D. HRIŇAKOVÁ, P. LECHOVÁ, M. GANAJOVÁ, J. SEČKOVÁ, Nastanú medové časy?, In: Projektové vyučovanie v chemii - Sborník z 8. studentskej konferencie, Pedagogická fakulta - Univerzita Karlova v Praze, 2010, ISBN 978-80-7290-479-2

J. PRÁŠILOVÁ, Sladká expedice, In: Projektové vyučovanie v chemii - Sborník z 8. studentskej konferencie, Pedagogická fakulta - Univerzita Karlova v Praze, 2010, ISBN 978-80-7290-479-2

D.S.FLEMING, A Teacher's Guide to Project-Based Learning, AEL inc., 2000, ISBN 1-891677-08-X.

BIDWELL, SHERI E., Project – Based Learning for Cosmetology Students, Ohio State University, 2000

R.T. TAL, Y.J. DORI, R. LAZAROWITZ, A project – based alternative assessment system, Studies in Educational Evaluation 26, 2000, str. 171 – 191

I. MANSOOR, D.MOSS, A project – based learning and assessment, Arlington Education and Employment Program, 1997

C. A. BROWN, Building rubrics: A step – by – step process, Library media connection, 2008

B.ZHANG, How to Assign Individualized Scores on a Group Project: An Empirical Evaluation, Applied Measurement in Education, vol. 22, 2009, str. 290 – 308

D. LEVI, D. KAZI, Evaluating team work on student projects: The use of behaviorally anchored scales to evaluate, Psychology and Human Development Department, 1998

**Mgr. Gabriella Németh, Prof. RNDr. Miroslav Prokša, PhD.**

**Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky**

**Prírodovedecká fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Mlynská dolina, 842 15**

**Bratislava**

**00421 2 602 96 348**

nemeth@fns.uniba.sk, proksa@fns.uniba.sk

## KOMPLEXNÉ ÚLOHY - PROSTRIEDOK NA ROZVOJ PRÍRODOVEDNEJ GRAMOTNOSTI

**Miroslav Prokša, Zuzana Vasilová**

**Abstrakt:** V príspevku sa zaoberáme špecifickým typom učebných úloh, tzv. komplexnými úlohami, ktoré sa dajú použiť ako prostriedok na rozvíjanie prírodovednej gramotnosti žiakov. Vzhľadom na novosť tohto pojmu pozornosť zameriavame na konkrétnu ukážku jednej komplexnej úlohy, na ktorej poukazujeme na hlavné špecifiká takýchto úloh.

**Kľúčové slová:** prírodovedná gramotnosť, komplexné úlohy

**Abstract:** The paper deals with specific types of learning tasks so. complex tasks that can be used as a means to develop students of scientific literacy. Given the novelty of the concept of focusing attention on a particular sample of one complex task that highlights the main specificities of these tasks.

**Key words:** scientific literacy, complex tasks

Vzhľadom na požiadavky dnešnej spoločnosti, ktorá od mladých ľudí po ukončení školskej dochádzky požaduje, aby boli čo najskôr schopní aktívne sa zaradiť do spoločnosti a uplatniť sa v praxi, pri vyučovaní sa kladie dôraz na rozvíjanie kľúčových kompetencií. Profil absolventa nižšieho či vyššieho sekundárneho vzdelávania zdôrazňuje práve spôsobilosť uplatniť svoje vzdelanie v pracovnom, občianskom, rodinnom a osobnom živote. Osvojenie si kľúčových kompetencií predstavuje všeobecnú vzdelanosť, keďže v sebe zahŕňa komplex znalostí a vedomostí, schopností, hodnotových postojov, osobných čŕt a iných dispozícií, ktoré jednotlivcovi umožňujú poznávať, konať, hodnotiť a dorozumievať sa i porozumieť si (ŠPÚ, ISCED 3). V súvislosti s kľúčovými kompetenciami sa v pedagogike do popredia dostáva pojem gramotnosti, ktorý už nie je chápaný len v zmysle, že gramotný je ten, kto vie čítať a písať, ale v spojení s určitými spôsobilosťami z rôznych oblastí. Tak sa

dostávame napríklad k čitateľskej, matematickej, informačnej, právnej či umeleckej gramotnosti.

Jednou z oblastí všeobecnej vzdelanosti je práve porozumenie vede a technológií, ktoré v dnešnej modernej spoločnosti zohrávajú významnú úlohu. Pod vplyvom rozvoja a nových objavov dochádza neustále k produkcii nových poznatkov práve z prírodných vied, čo nevyhnutne predpokladá schopnosť tieto poznatky spracovať prípadne aj využiť. V súvislosti so vzdelávaním sa do popredia dostáva pojem prírodovednej gramotnosti. Výučba prírodovedných predmetov by mala zahŕňať nadobudnutie takých vedomostí, zručností a návykov, ktoré by viedli k prírodovedne gramotným žiakom a neskôr aj prírodovedne gramotným občanom. Význam komplexného prírodovedného vzdelávania stúpa, preto sa prírodovedná gramotnosť celosvetovo zaradila medzi nevyhnutné kompetencie potrebné pre život (Čížková, V., Čtrnáctová, H., 2007). Ten kto je schopný pochopiť každodenné novinky týkajúce sa vedeckých tém podobne ako politické či ekonomické otázky, je považovaný za prírodovedne gramotného (Trefil, J., O'Brien-Trefil, W., 2009).

Jedným z cieľov vyučovania prírodovedných predmetov je podieľať sa na rozvoji prírodovednej gramotnosti, čo znamená sústrediť sa v rámci vyučovacieho procesu na konkrétnu aktívnu činnosť žiakov. Ťažisko vyučovania sa musí presunúť z dôrazu na pamäťové zvládnutie množstva vedomostí na rozvoj schopnosti učiť sa, riešiť problémy a tvoriť. Vhodný prostriedok na rozvíjanie prírodovednej gramotnosti ako schopnosti hľadať a využívať vedecké poznatky predstavujú komplexné úlohy (Havlová, M., Janoušková, S., Pumpr, V., 2010).

### **Charakteristika komplexných úloh**

Pojem komplexných úloha je v didaktike relatívne nový, a preto nie je ešte celkom zaužívaný. Pre tieto úlohy je typické, že spájajú do jedného celku viacero operácií, ktoré žiak musí pri ich riešení urobiť (Kompolt, P., 2010). **Komplexná úloha** predstavuje súbor čiastkových úloh obvykle rôzneho typu, ktoré sa zaoberajú jednou témou. Takéto úlohy väčšinou uvádza viac či menej rozsiahly text, graf, obrázok alebo iný písomný materiál, ku ktorému sa úlohy vzťahujú. Komplexné úlohy by mali byť zamerané na bežné životné

situácie, ktoré však len zriedka umožňujú sústrediť sa len na chemickú podstatu problému, ale vyžadujú si holistický pohľad na jeho riešenie (Havlová, M., Janoušková, S., Pumpr, V., 2010). Komplexné úlohy sú charakteristické tým, že sa skladajú z niekoľkých čiastkových úloh, ktoré sa týkajú jednej problematiky, do ktorej je žiak vovedený pomocou úvodného materiálu. Súbor týchto čiastkových úloh, na ktoré žiak odpovedá, je väčšinou usporiadaný od jednoduchších k zložitejším – od úloh vyžadujúcich jednoduchšie myšlienkové operácie až po tvorivé úlohy (Havlová, M., Janoušková, S., Pumpr, V., 2010).

Vzhľadom na charakter sa komplexné úlohy nedajú presne zaradiť do niektorej zo známych taxonómií, či už podľa Tollingerovej, Blooma či Niemierka. Pojem komplexná úloha je relatívne nový, a nie je preto ešte v používaných teóriách úplne akceptovaný. Riešenie komplexných úloh vyžaduje od žiakov preukázanie mnohých schopností i zručností rôzneho druhu. Základným znakom takýchto úloh je práve prenos osvojených vedomostí a schopností z teórie do praxe, pričom sa úlohy zameriavajú na bežné životné situácie. Hľadanie riešenia ponúkaných situácií nielenže v sebe zahŕňa nároky na žiakov od jednoduchých až k zložitejším, ale má skutočný význam pre život. Komplexné úlohy predstavujú veľmi špecifickú skupinu učebných úloh, pričom svojím charakterom sa najviac podobajú na problémové úlohy. Riešenie problémových situácií a praktická aplikácia naučených poznatkov, ktoré tvoria základ komplexných úloh, zároveň predpokladajú tvorivý prístup. Žiak však pri riešení komplexných úloh neprichádza k úplne novému poznatku, ako je to pri úlohách problémových, ale získava pohľad na to, ako sa dajú vedomosti a zručnosti, ktoré nadobudol v škole, aplikovať a využiť v bežnom živote. Z tohto hľadiska teda môžeme tvrdiť, že predsa len dochádza k osvojeniu si určitých nových poznatkov, v tomto prípade týkajúcich sa práve možnosti prenosu vedomosti a zručnosti z teórie do praxe. Riešenie komplexných úloh vedie žiakov k tomu, aby hlbšie pochopili význam nadobudnutých vedomostí a následne ich vedeli efektívne využiť v súvislosti s bežným životom.

### **Ukážka komplexnej úlohy**

Ako sme spomenuli vyššie, komplexne úlohy sú na Slovensku zatiaľ novým pojmom, z čoho vyplýva, že nie sú ešte v praxi úplne bežné a ani dostupné. Ukážku takýchto úloh, síce



použitých s cieľom diagnostikovať dosiahnutú úroveň prírodovednej gramotnosti, sú úlohy použité vo výskume OECD PISA. Jednou z oblastí ktorou sa táto štúdia zaoberá, je práve prírodovedná gramotnosť, ktorá je chápaná ako schopnosť *používať vedecké poznatky, identifikovať otázky a vyvodzovať dôkazmi podložené závery pre pochopenie a tvorbu rozhodnutí o svete prírody a zmenách, ktoré v ňom nastali v dôsledku ľudskej aktivity* (Koršňáková, P., Kováčová, J., 2007). *Podľa OECD PISA medzi základné vlastnosti prírodovednej gramotnosti patrí schopnosť aplikovať vedecké chápanie na životné situácie zahŕňajúce vedu* (Bybee, R., McCrae, B., Laurie, R., 2009). Keďže však cieľom tohto výskumu nie je zistiť, čo žiaci z danej učebnej látky ovládajú, ale to ako svoje poznatky nadobudnuté v škole vedia využiť v reálnom živote, teda ich pripravenosť vysporiadať sa s požiadavkami tejto spoločnosti (Koršňáková, P., Kováčová, J., 2007), sú aj použité úlohy na to prispôbené svojou formou a obsahom. Je teda celkom opodstatnené konštatovanie, že práve tieto úlohy majú charakter komplexných úloh, ktoré ponúkajú žiakom možnosť riešiť situácie z reálneho života, pričom sa zároveň učia objavovať a chápať aj vzájomné vzťahy medzi jednotlivými predmetmi a ich aplikáciu v konkrétnych životných situáciách.

Komplexné úlohy predstavujú omnoho realistickejšie problémy na riešenie ako izolované úlohy, navyše viac odrážajú zložitost' situácií reálneho života (OECD, 1999). Pre lepšie pochopenie tejto problematiky si na vybranej „PISA úlohe“ poukážeme na základné rozdiely, ktorými sa tieto úlohy vo všeobecnosti líšia od učebných úloh, ktoré sa v rámci diagnostickej fázy vyučovacieho procesu používajú na našich školách. Ako príklad typickej „PISA úlohy“ uvádzame jednu z úloh použitú pri hlavnom testovaní prírodovednej gramotnosti v roku 2006 (Koršňáková, P., 2008), pričom v ukážke hneď uvádzame aj správne odpovede k jednotlivým otázkam (Frýzková, M.; Palečková, J., 2007):

### **Prípravky na opaľovanie**

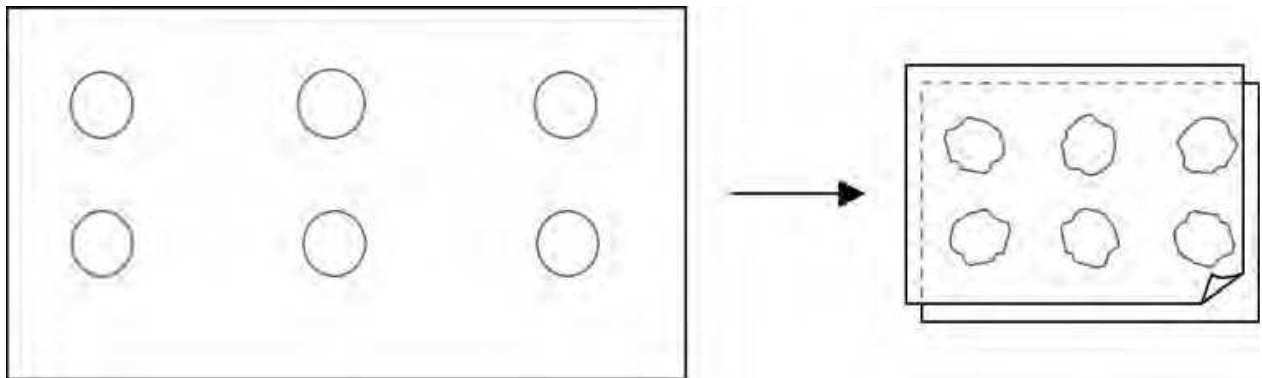
Miška a Dano boli zvedaví, ktorý prípravok na opaľovanie najlepšie chráni ich pokožku. Prípravky na opaľovanie obsahujú ochranný faktor (*SPF*), ktorý udáva, do akej miery tento prípravok pohlcuje ultrafialové žiarenie zo slnka. Prípravok na opaľovanie s vysokým faktorom *SPF* ochraňuje pokožku dlhšie ako prípravok s nižším *SPF*.

Miška rozmýšľala o spôsobe, ako porovnať rôzne prípravky na opaľovanie. Spolu s Danom zhromaždili nasledujúci materiál:

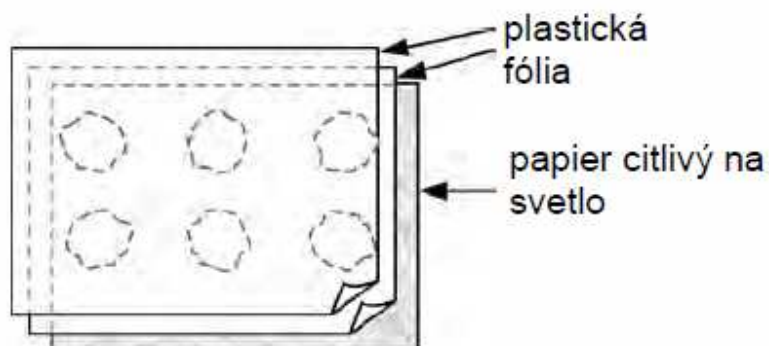
- dve priesvitné plastické fólie, ktoré neabsorbujú slnečné žiarenie;
- list papiera citlivého na svetlo;
- minerálny olej (M) a krém obsahujúci oxid zinočnatý (ZnO);
- štyri rôzne prípravky na opaľovanie, označené ako S1, S2, S3 a S4.

Miška a Dano navrhli minerálny olej, pretože prepúšťa väčšinu slnečných lúčov, a oxid zinočnatý preto, lebo takmer vôbec neprepúšťa slnečné svetlo.

Dano dal kvapku každého prípravku dovnútra kruhu nakresleného na jednej z plastických fólií a na to položil druhú plastickú fóliu. Potom fólie zaťažil veľkou knihou.



Miška potom položila plastické fólie na list papiera citlivého na svetlo. Tento na svetlo citlivý papier sa svetlom mení z tmavosivého na svetlosivý, v závislosti od toho, ako dlho je vystavený pôsobeniu slnečného žiarenia. Nakoniec Dano položil všetky fólie na slnečné svetlo.



### **Otázka 1: PRÍPRAVKY NA OPAĽOVANIE**

Ktoré z týchto tvrdení je vedeckým opisom úlohy minerálneho oleja a oxidu zinočnatého v porovnávaní efektívnosti prípravkov na opaľovanie?

- A Minerálny olej a oxid zinočnatý sú testované látky.
- B Minerálny olej je testovaná látka a oxid zinočnatý je porovnávací látka.
- C Minerálny olej je porovnávací látka a oxid zinočnatý je testovaná látka.
- D Minerálny olej a oxid zinočnatý sú porovnávací látky.

*Správna odpoveď: D*

### **Otázka 2: PRÍPRAVKY NA OPAĽOVANIE**

Ktorú z týchto otázok sa Miška a Dano pokúšali zodpovedať?

- A Ako sa ochranná schopnosť každého prípravku na opaľovanie porovnáva s inými?
- B Ako chránia prípravky na opaľovanie vašu pokožku pred ultrafialovým žiarením?
- C Je niektorý z prípravkov na opaľovanie menej účinný ako minerálny olej?
- D Je niektorý z prípravkov na opaľovanie účinnejší ako oxid zinočnatý?

*Správna odpoveď: A*

### **Otázka 3: PRÍPRAVKY NA OPAĽOVANIE**

Prečo bola druhá plastická fólia zatavená?

- A Aby sa zabránilo zaschnutiu kvapiek.

B Aby sa kvapky roztlačili najviac, ako sa dá.

C Aby sa kvapky udržali vo vyznačených kruhoch.

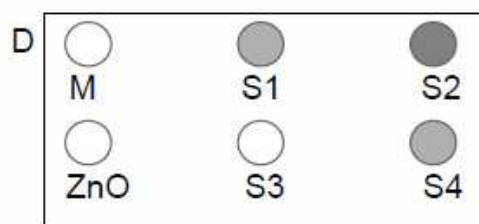
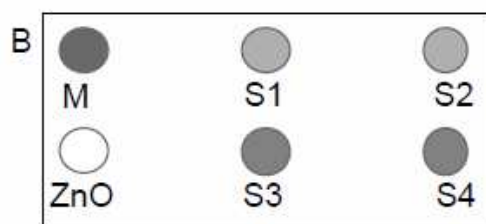
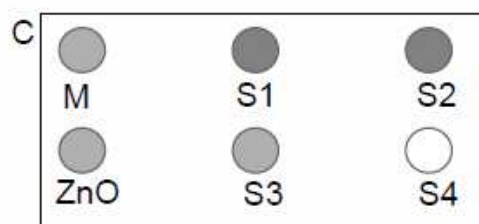
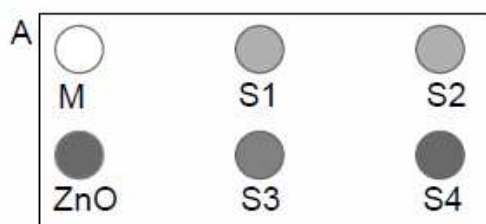
D Aby sa zjednotila hrúbka kvapiek.

*Správna odpoveď: D*

**Otázka 4: PRÍPRAVKY NA OPALOVANIE**

Papier citlivý na svetlo je tmavosivý a mení sa na svetlosivý, keď je vystavený pôsobeniu slnečného žiarenia. Pri intenzívnom pôsobení slnečných lúčov sa mení na biely.

Ktorá z týchto schém predstavuje model toho, čo sa mohlo stať? Vysvetlite, prečo ste si vybrali práve tú možnosť.



Odpoveď: .....

Vysvetlenie: .....

.....

*Správna odpoveď*

- A. Vysvetlenie je, že ZnO vzorka zostáva tmavosivá, pretože blokuje slnečné svetlo, a M vzorka má veľmi svetlú sivú farbu, pretože minerálny olej pohlcuje len veľmi málo slnečného svetla.
- A. ZnO podľa predpokladu neprepustil slnečné svetlo a M slnečné svetlo prepustil.
- Zvolil som A, pretože minerálny olej musí byť najsvetlejšia clona, zatiaľ čo oxid zinočnatý je najtmavšia clona.

Čiastočne správna odpoveď

- A. Je dané vysvetlenie len pre jednu vzorku, ZnO alebo M, nie pre obidve.
- A. Minerálny olej kladie UV žiareniu najmenší odpor. Takže pri použití ostatných látok by papier nebol biely.
- A. Oxid zinočnatý pohlcuje prakticky všetky lúče a diagram to ukazuje.

Nevyhovujúca odpoveď

- iné odpovede resp. chýbajúca odpoveď.
- A pretože ZnO neprepúšťa svetlo a M ho pohlcuje.
- B. ZnO neprepustí slnečné svetlo a minerálny olej ho prepustí.

Hneď po prvom prečítaní tejto úlohy si môžeme všimnúť spôsob, akým je úloha zadaná. Má typickú **štruktúru** každej „PISA úlohy“: začína sa **podnetom**, ktorý žiaka uvedie do problematiky (môže to byť krátky text, ale aj obrázok, graf či tabuľka), za ktorým nasleduje **viacero nezávislých otázok** (tzv. položiek) (Koršňáková, P., 2008). Medzi otázkami úlohy sa objavuje ďalší text, obrázok či graf, ktorý rozvíja alebo hlbšie ilustruje jej nosnú tému (otázka 4), čo je tiež typickým znakom „PISA úloh“. Všetky konkrétne údaje použité pri formulácii otázky tvoria **kontext** úlohy, ktorý je chápaný ako špecifické umiestnenie v rámci situácie a je typický pre každú „PISA úlohu“. Súčasťou prírodovednej gramotnosti je využívanie poznatkov prírodných vied v rôznych situáciách, a preto sa testové úlohy výskumu PISA neobmedzujú len na riešenie „učebnicových problémov“, ale týkajú sa aj situácií z bežného života (Frýzková, M.; Palečková, J., 2007). Kontext uvedenej úlohy je tvorený situáciou, ku ktorej sa vzťahuje – v tomto prípade je to osobný život žiaka (situácia osobná), a oblasťou aplikácie, ktorou je zdravie. Pri bežne používaných učebných úlohách je málokedy zreteľný širší kontext, keďže väčšinou sú to úlohy zamerané na precvičenie učiva či overenie si úrovne osvojenia konkrétnych poznatkov týkajúcich sa danej témy.

Ako úvodné materiály sa v úlohách vždy volia také zdroje informácií, s ktorými sa žiak stretáva v bežnom živote - články z novín a časopisov, internetové texty, fotografie, mapy, informačné letáky a pod. To, že sa k jednej téme vzťahuje viac otázok, umožňuje žiakovi dôkladnejšie sa s touto témou zoznámiť a potom sa na ňu aj lepšie sústrediť (Frýzková, M.; Palečková, J., 2007). Na rozdiel od bežných učebných úloh je teda veľký dôraz kladený na to, aby bol žiak správne a dostatočne oboznámený s danou problematikou a naučil sa spracovávať informácie, ktoré sú mu denne ponúkané v reálnom živote. Súčasťou prírodovednej gramotnosti je využívanie poznatkov prírodných vied v rôznych situáciách, a preto sa testové úlohy výskumu PISA neobmedzujú len na riešenie „učebnicových problémov“, ale týkajú sa aj situácií z bežného života (Frýzková, M., Palečková, J., 2007). V súvislosti. Keďže porozumenie prírodovedným úlohám môže byť ovplyvnené i čitateľskými schopnosťami žiakov, sú úvodné materiály úloh a testové otázky pokiaľ možno jasné, jednoduché a stručné. Vzhľadom na rastúce množstvo informácií, s ktorými sa človek pri svojej činnosti denne stretáva a je nevyhnutné, aby ich dokázal spracovať a využiť, pokladáme aj v oblasti prírodných vied za dôležité rozvíjanie čitateľskej gramotnosti. Naša predstava je taká, že žiaci by sa na vyučovacích hodinách mali naučiť spracovať informácie z oblasti prírodných vied, ktoré im sú denne ponúkané v rôznej forme a to práve riešením komplexných úloh. Porozumenie a poznávanie prírodného sveta je nutne spojené práve s množstvom informácií, ktoré o ňom človek má, respektíve dokáže získať. Zmysluplné čítanie s cieľom porozumieť vede je dôležitou súčasťou prírodovednej gramotnosti.

Ďalšou typickou črtou „PISA úloh“ je použitie rôznych **typov otázok**, čo vidieť aj na uvedenej úlohe. Kým prvé tri otázky patria do skupiny *otázok s výberom odpovede* – žiaci vyberajú jednu odpoveď zo štyroch ponúknutých možností, štvrtú zaradujeme medzi *otvorené otázky s tvorbou odpovede* – vyžadujú vytvorenie pomerne rozsiahlej slovnej odpovede. Okrem toho sa v „PISA úlohách“ vyskytujú aj *otázky s tvorbou krátkej odpovede* a *komplexné otázky s výberom odpovede* – žiaci posudzujú dané tvrdenia podľa zadaného kritéria, väčšinou volia odpoveď áno - nie, správne – nesprávne. V každej „PISA úlohe“ sú obsiahnuté minimálne dva rôzne typy otázok, pričom platí, že jednotlivé otázky v rámci jednej úlohy sú na sebe nezávislé, t.j. také, aby odpoveď žiaka na jednu z nich nepodmieňovala jeho ďalšie odpovede (Oddělení mezinárodních výzkumů, 2006, ). V bežných učebných úlohách

diagnostického charakteru používaných na našich školách sa skôr stretne s tým, že otázky kladené v rámci jednej úlohy na seba navzájom nadväzujú a často sú aj toho istého typu.

V závislosti od typu otázky sa odvíja aj ich hodnotenie a z toho vyplývajúce celkové **hodnotenie** úloh. Zaujímavé je všimnúť si ako, sú v rámci PISA hodnotené práve otázky vyžadujúce tvorbu odpovede, v uvedenom príklade otázka 4. Keďže žiaci v otázkach používaných v PISA často vyjadrujú aj odôvodnenie svojej odpovede, formuláciu názorov či návrh riešenia, prihliada sa pri hodnotení nielen na kvalitu ale aj na spôsob žiakovej odpovede. Pri takýchto otázkach sa namiesto výrazu *správna* a *nesprávna* odpoveď používajú termíny *úplná odpoveď*, *čiastočná odpoveď* a *nevyhovujúca odpoveď*. Mieru úplnosti odpovede určí hodnotiteľ podľa podrobných kritérií uvedených v manuály (Frýzková, M., Palečková, J., 2007).

Keďže výskum OECD PISA sa zameriava na testovanie prírodovednej gramotnosti majú použité úlohy medzipredmetový charakter, ktorý u žiakov predpokladá spájanie poznatkov zo všetkých prírodovedných predmetov. Všimnime si, že aj uvedená úloha, hoci je zaradená medzi úlohy z chémie, vyžaduje od žiakov využitie vedomostí osvojených na iných predmetoch (napr. fyziky - otázka 3, 4). Snaha o rozšírenie vzájomnej spolupráce medzi prírodovednými predmetmi je stálym cieľom vyučovania jednotlivých predmetov, čo úzko súvisí s porozumením podstaty prírodovedných zákonitostí. Jedným zo spôsobov realizácie je práve využitie takých učebných úloh, ktoré nútia žiaka využívať a navzájom prepájať rôzne poznatky.

## **Záver**

Prepájanie vedomostí, zručností a návykov, ktoré žiaci získajú počas povinnej školskej dochádzky, s každodenným životom je v dnešnej dobe jedným z hlavných cieľov vzdelávania vo všetkých odboroch. K tomu nevyhnutne patrí aj rozvíjanie prírodovednej gramotnosti, a to nielen zmenou vyučovacích metód ale aj použitím dostupných a hlavne zaujímavých prostriedkov. Pri vyučovaní prírodovedných predmetov môžu byť týmto prostriedkom aj spomenuté komplexné úlohy. Vzhľadom na ich charakter sa pri riešení komplexných úloh od žiakov vyžaduje práve to, aby získané vedomosti, zručnosti a návyky uplatnili v situáciách

bežného života. Keďže však zatiaľ nie sú úlohy tohto charakteru na Slovensku rozšírené, môže sa vyskytnúť problém súvisiaci s ich dostupnosťou. Preto si myslíme, že nie zbytočné venovať sa problematike vytvárania nových úloh komplexného charakteru zameraných na rozvoj prírodovednej gramotnosti. Vybratím vhodných tematických celkov z chémie, či iných prírodovedných predmetov, by zároveň nemal byť problém s následným zaradením vytvorených úloh do vyučovania. V tomto smere môžu ako vhodná inšpirácia slúžiť práve uvoľnené úlohy výskumu OECD PISA, na ktoré sme sa snažili poukázať aj v tomto príspevku.

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

BYBEE, R., MCCRAE, B., LAURIE, R.: PISA 2006: An assessment of scientific literacy. 2009, In *Journal of research in science teaching*, roč. 46, č. 8, s. 865-883

ČÍŽKOVÁ, V., ČTRNÁCTOVÁ, H.: Přírodovědná gramotnost – realita nebo vize? 2007, In *Prírodovedecká fakulta UK. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Scien Edu – Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodovedných predmetov*, Bratislava: Prírodovedecká fakulta UK, s. 19 – 22. ISBN 978-80-88707-90-5

FRÝZKOVÁ, M.; PALEČKOVÁ, J.: *Přírodovědné úlohy výzkumu PISA*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007. 104 s. ISBN 978-80-211-0540-9

HAVLOVÁ, M., JANOUŠKOVÁ, S., PUMPR, V.: Využití komplexních úloh ve výuce chemie. 2010, *Metodický portál RVP*, [cit. 2010-11-10]. Dostupné na internete:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/7893/VYUZITI-KOMPLEXNICH-ULOH-VE-VYUCE-CHEMIE.html/>

KOMPOLT, P.: Špecifiká a vlastnosti základných druhov položiek v didaktických testoch. 2010, In *Pedagogica*, Univerzita Komenského v Bratislave, roč. 22, s. 93-117, ISBN 978-80-223-2912-5

KORŠŇÁKOVÁ, P.: *PISA - Prírodné vedy. ÚLOHY 2006*. Bratislava: ŠPÚ, 2008. 96 s. ISBN 978-80-89225-42-2.

KORŠŇÁKOVÁ, P.; KOVÁČOVÁ, J.: *Národná správa OECD PISA SK 2006*. 2007, Bratislava: ŠPÚ, 56 s. ISBN 978-80-89225-37-8



KORŠŇÁKOVÁ, P., KOVÁČOVÁ, J., HELDOVÁ, D.: Národná správa OECD PISA Sk 2009. 2010, Bratislava: NÚCEM, 60 s. ISBN 978-80-970261-4-1

ODDĚLENÍ MEZINÁRODNÍCH VÝZKUMŮ: *Koncepce přírodovědné gramotnosti ve výzkumu PISA 2006*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. [online]. [cit. 2009-11-13]. Dostupné na internete: <<http://www.uiv.cz/soubor/2832>>.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV: Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej Republike ISCED 3 vyššie sekundárne vzdelávanie, Bratislava: ŠPÚ, 2009

TREFIL, J., O'BRIEN-TREFIL, W.: The Science Students Need to Know. 2009, In Educational leadership – Teaching for the 21st century, roč. 67, č. 1, s. 28-33

**Mgr. Zuzana Vasilová, Mgr., Prof. RNDr. Miroslav Prokša, PhD.**

**Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky**

**Prírodovedecká fakulta univerzity Komenského v Bratislave, Mlynská dolina,  
Bratislava**

**02 60296348**

**vasilova@fns.uniba.sk, proksa@fns.uniba.sk**

## „PANDORINA SKRINKA“ V PEDAGOGIKE

**Petra Rapošová**

**Abstrakt:** Štúdia prináša vymedzenie základných pojmov blízkyh k zvolenej problematike. Taktiež prináša niektoré výsledky výskumu, ktorý mapuje a opisuje prejavy detskej sexuality u detí predškolského veku.

**Kľúčové slová:** sexualita, sexuálna výchova, prejavy sexuality, dieťa

**Abstrakt:** This paper explains basic notions related to the selected issue. It also presents some results of our survey that maps and describes sexual behaviour of pre-school children.

**Key words:** sexuality, sexual education, expressions of sexuality, child

### Úvod

Niektoré témy pedagogiky sú i v dnešnej dobe „skryté“ pod povrchom pravdy. I keď sa spoločnosť globalizuje „Pandorinu skrinku“ otvára v rúchu poloprávd, či mýtov. V štúdiu ponúkame niektoré vybrané výsledky výskumu, ktorý opisuje a mapuje stále tabuizovanú tému detskej sexuality.

Mnoho ľudí si zamieňa pojem sexualita, za sexuálne správanie. (Pondělíček 1974) Nemôžeme byť potom prekvapení, ak verejnosť voči sexuálnej výchove zastáva negatívny postoj. Ak sexualita pre nich znamená len sexuálne správanie, čo by pre takého laika, rodiča mohla znamenať sexuálna výchova, ktorá je pre dieťa tak veľmi dôležitá.

Podme si teda toto slovo plné nejasností ozrejmiť. Pondělíček (1974) ľudskú sexualitu pokladá za špecifickú oblasť činnosti, za výsledný akt prirodzenosti a kultúry, ktorej subjektom je človek so všetkým, čo toto určenie predstavuje. Ďalej uvádza, že človek nie je len bytosťou fyzicko – biologickou, ale hlavne sociálnepsychologickou, čo samozrejme

vplýva na sexualitu jedinca.

Z toho vyplýva že nie sme zvieratá, ktorých konanie podlieha pudom, ale jedinci, ktorí sú konfrontovaní sami so sebou a so spoločnosťou, v ktorej žijú.

My sa prikláňame k definícii sexuality podľa Zonisa, ktorý ju považuje za neoddeliteľnú súčasť každého človeka. Je súčasťou mravných hodnôt, postojov, viery v seba samého, okolia, zložkou sebavedomia, sexuálneho a rozmnožovacieho zdravia. Tieto dve zložky (sexuálnu a rozmnožovaciu) oddeľujeme, pretože človek je sexuálna bytosť i napriek nereprodukcii z rôznych dôvodov (Zonis, 1996). Preto vnímame sexualitu ako niečo, čo je prítomné v živote každého jedinca už v detstve, pretože budovanie postojov a hodnôt sa nezačína až v dospelosti.

Lukšík a kol. (2003) poukazujú na to, že podľa súčasných zistení deti majú vlastnú sexualitu a časť ich predstáv, aktivít a komunikácie je zviazaná so sexualitou. Deti skúšajú a zažívajú praktiky vedúce niekedy až k orgazmu. Sexuálne prejavy a jazyk, ktorý používajú deti na opisovanie sexuality obklopuje silné napätie a tabuizovanie zo strany dospelých.

Vzťah človeka k sexualite, ale aj k sebe samému sa odvíja tiež od vzťahu k vlastnému telu. Tým, že s deťmi hovoríme o ľudskom tele, pohlavných orgánoch, že im vysvetľujeme ako ľudské telo funguje, im napomáhame prijať vlastnú telesnosť a tým aj vlastnú sexualitu. Pokiaľ sa dieťa stretáva s prudériou a odmietaním akýchkoľvek zmienok o všetkom, čo sa týka pohlavných orgánov či sexuálnych prejavov, môže veľmi rýchlo získať pocit, že ľudské telo je zlé a treba sa za neho hanbiť (L. Šilerová, 2003).

Šulová (2009) sa domnieva, že dieťa dozreje do určitého veku, kedy samo spontánne prejavuje záujem a vnímavosť voči témam, ktoré súvisia so sexualitou, reprodukciou, genderovou identitou, pohlavnými pólami a sexuálne špecifickým správaním. Väčšina detí práve v tomto veku vysloví tú kľúčovú vetu: “ Ako som prišiel na svet?“ a prejaví záujem o to, ako sa zo sveta odchádza. Ako sme sa dozvedeli prostredníctvom výskumu, mnohé deti na otázky týkajúce sa sexuality nedostávajú pravdivé odpovede. A to aj napriek tomu, že sa s impulzami, ktoré v nich budujú otázky týkajúce sa tejto oblasti, stretávajú každý deň.

Represívny prístup zamietá a neposkytuje informácie v dostatočnej miere, alebo vôbec.

Pokiaľ jedinec/ dieťa prejaví záujem, jeho pozornosť sa presúva na iný objekt. Pohlavné pudy hlboko potláča, resp. trestá a odsudzuje. Dieťa sa ocitá v skupine

nezodpovedaných otázok, ktoré môžu mať veľmi negatívny dopad na jeho psychiku a budúce jestvovanie so sebou samým, ale i s inými ľuďmi. V oblasti „sexuálnej inteligencie“ takýto jedinec dosahuje najnižšiu úroveň (Smetanová, 2009).

### **Niektoré vybrané výsledky**

V tejto časti štúdie ponúkame niektoré vybrané výsledky výskumu, ktorý bol orientovaný na prejavy detskej sexuality u detí predškolského veku. Výskumu sa zúčastnili i matky detí a ich učiteľky v materskej škole. V texte ponúkame i autentické ukážky z interview.

#### **„Tati? Čo je to za fľašu trvanlivého mlieka Laktel?“**

*„nevidím dôvod, prečo by som nemala byť voči svojej dcére úprimná. Keď sa moje kamarátky, ktoré majú tiež deti dozvedeli, že nemám problém 5 ročnej Hane vysvetliť ako sa plodia deti, zhrozili sa. (matka č.1)*

U väčšiny rodín v našom výskume pozorujeme hlavne liberálnejšie prvky sexuálnej výchovy. V týchto rodinách je bežné vidieť svojich rodičov nahých, rodičia poznajú kamarátstva svojich detí a pri rozhovoroch s nimi sú trpezlivými poslucháčmi. V takomto vzťahu s rodičom dieťa nemá problém hovoriť svojmu rodičovi všetko. No napriek tomu sa mnohým témam radšej vyhnú, a pri určitých otázkach poskytnú svojmu zvedavému dieťaťu nepravdivú odpoveď, pretože pravdivú by dieťa nepochopilo. Súčasťou detského poznávania sveta je aj svet sexuality, ktorý je pre dieťa neprehliadnuteľný. Dieťa v predškolskom veku je zvedavé hlavne na to, ako prišlo na svet, čo sú to vložky, zaujímajú ho fyzické rozdiely medzi mužom a ženou.

Matky a učiteľky z nášho výskumu uplatňujú postup, ktorý vystihuje reklama na mlieko Laktel. V nej sa dieťa pýta svojho zaujatého otca čítaním novín na novú fľašu mlieka Laktel, ktorú vidí na stole. Synovi sa však odpoveď nedostáva. Keď ani tretíkrát chlapec nedostane odpoveď na svoju otázku, opýta sa na to ako sa robia deti. Otca táto otázka hneď

preberie k odpovedi, avšak nie na to ako sa robia deti, ale konečne začne vysvetľovať synovi prednosti tohto nového mlieka.

Paralelu sexuálnej výchovy a tejto reklamy vidíme predovšetkým v tom, že rodičia pri chúlостivých otázkach svojho dieťaťa si nenechajú ujsť žiadnu možnosť, ktorá by im pravdivú odpoveď pomohla obísť, alebo zodpovedať otázku tak, aby sa dieťa nedozvedelo všetko.

*„Lujza našla na záchode moje tampóny. Maminka to čo je? : pýta sa ma. Tak mi odľahlo keď si vzápätí ďalšou otázkou odpovedala, či sú to čipky do zadku..Ja som jej to samozrejme potvrdila, predsa som jej nemohla povedať pravdu.“(matka č.2)*

Rodičia nevedia koľko môžu z tabuizovaného sveta sexuality odhaliť. Keď boli oni vo veku svojho dieťaťa, tak s rodičmi takéto témy nerozoberali. Žijeme však v dobe, ktorá prostredníctvom masmédií robí z tabuizovaných tém veci každodenné a dostupné aj deťom v predškolskom veku. Sex v televízii už nie je prítomný iba v nočných hodinách, ale je súčasťou rodinných seriálov, reklám, filmov, ktoré sa vysielajú v doobedňajších hodinách. Animované filmy ako napríklad Shrek, alebo Doba ľadová sú prerušované reklamami. Mnohé reklamy sú tvorené veľmi decentne, no napriek tomu nenechávajú detské publikum ľahostajné.

*„Počas reklamy som si odbehla na záchod. Keď som sa vrátila, Lujza si pod tričkom obzerala a ohmatávala prsia. Čudovala som sa, prečo ju počas sledovania rozprávky niečo také napadne robiť. Bola to reklama na sprchový gél, ktorá spustila tento poznávací proces“ (matka č.2.)*

Rodičia vedia dieťaťu obsiahlo a pravdivo rozprávať o slnečnej sústave, živočíchoch alebo sluchovode, ktorým človek disponuje. Majú radosť z toho ak dieťa prahne po informáciách, ktoré rozvíjajú jeho kognitívne zručnosti. Tak prečo sa boja svojmu dieťaťu poskytnúť informácie zo sexuálnej oblasti, keď ho fakty s touto témou súvisiace zaujímajú a takéto informácie bude raz v živote potrebovať?

Nie len rodičia, ale aj učitelia v materskej škole to vnímajú ako príliš chúlostivú tému.

Vzhľadom na tému a väčšiu voľnosť, ktorú nový Štátny vzdelávací program ponúka, je prirodzené, že ani učiteľky nevedia, do akej hĺbky v oblasti sexuality môžu zájsť. Súčasťou výkonových štandardov, ktoré musí dieťa prostredníctvom vedenia učiteľky naplniť je ovládať časti ľudského tela a jeho funkcie.

Učiteľky k problematike sexuálnej výchovy u predškolákov majú takýto postoj:

*Nie je presné dané, čo s súvislosti s pohlavnými orgánmi treba prebrať. Ako poznám niektoré moje kolegyne, netrúfajú si ísť pri preberaní pohlavných orgánov do hĺbky, aby tým deťom neublížili.(učiteľka č1.)*

*„Ja spomeniem, že pohlavné orgány existujú, ale nejako špeciálne to nerozvíjam. Hlavne sa venujem hlave, rukám a srdcu“.* (učiteľka č.2)

Penis a vagína sú orgány ako všetky ostatné, ale s tou výnimkou, že na rozdiel od srdca sú deti v kontakte so svojim pohlavným orgánom každý deň a to nie iba pri cikaní. Domnievame sa, že niektoré deti vedia o nich menej ako o ostatných ľudských orgánoch, pričom ich aktívne používajú omnoho častejšie.

*„Ja penis a vagínu pred deťmi označujem pravým menom a nebojím sa s nimi o tom rozprávať. Hygiena je dôležitá a neviem si predstaviť ako by som ich pri cikaní upozorňovala na to, že si musia chytiť penis, keby som to s nimi pred tým poriadne neprebrala“.*(učiteľka č.3 )

Rodičia a učelia, ktorí neodbávajú od témy pri detských chúlостivých otázkach sa zhodujú na tom, že vhodne zvolené detské knižky im boli veľkým pomocníkom pri zodpovedaní otázok deťom (obrázok 1, 2, 3). Dve z troch učiteliek vidia potrebu reflektovať na detskú sexualitu, ktorú v škôlke vnímajú (detská masturbácia, otázky, hrové prejavy, slovné narážky) avšak odborná literatúra im rady v tejto oblasti neposkytuje. Prostredníctvom internetu navštívili rôzne diskusné fóra, ktoré ich inšpirovali ku kúpe detských kníh a skladacích obrázkov, a pomohli im lepšie pracovať s prejavmi detskej sexuality.

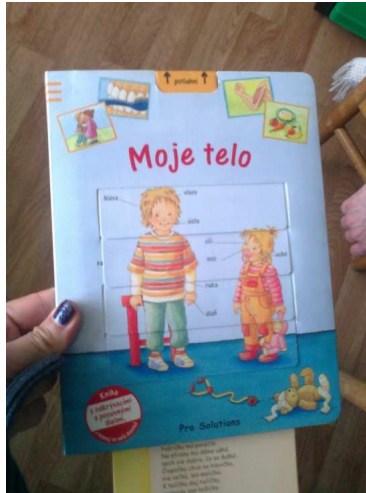
Jedna zo štyroch matiek z nášho výskumu prejavy detskej sexuality svojej dcéry taktiež riešila kúpou knihy. Dieťa si knihu s matkou pravidelne číta a nevhodné prejavy sexuality sa postupne vytrácajú (dotýkanie sa vagíny na verejnosti, dotýkanie sa matkiných prs na verejnosti, neustále otázky súvisiace s pôrodom, menštruáciou, hry s podprsenkou a intímnymi vložkami, provokatívne výroky ohľadom sexu, sexuality). Ak prichádza k nejakému prejavu, tak iba na chvíľu a vzápätí si radšej otvorí knihu - Moja prvá kniha o sexe (obrázok 4) - pri ktorej sa upokojí. Toto dievča prostredníctvom knihy a rozhovorov s matkou získava informácie o tom, kedy začína menštruácia, aký má priebeh a čo sa vtedy deje so ženským telom. Rodičov tohto dievčaťa považujeme za vzdelaných, sčítaných a scestovaných ľudí. Majú tendencie pristupovať k svojim deťom ako k rovnocennému partnerovi, s ktorým nemajú problém diskutovať na každú tému. V tejto rodine som mala možnosť vidieť ako otec svojim deťom objasňuje príčiny finančnej krízy vo svete, ale aj spolu s deťmi analyzujú problematiku sexbiznisu. Otec fakty z oboch tém prezentoval rovnocenne a deti ich prijímali bez ostychu, výsmechu či hanby. Vďaka takémuto prístupu svojich rodičov prijímajú veľa vecí, ktoré ostávajú pre ich rovesníkov tabuizované, ako prirodzenú súčasť života.

Ak by sme mali hovoriť o všestrannom rozvoji osobnosti, ktorú má výchova poskytnúť, nemala by absentovať ani sexuálna výchova. Zahnutie adekvátnych metód do sexuálnej výchovy prinesie dieťaťu v predškolskom veku väčší pokoj, ale aj informácie ktoré raz v živote určite zúročí. Prečo nepomôcť dieťaťu byť o trošku viac vzdelanejší, keď po tom túži?

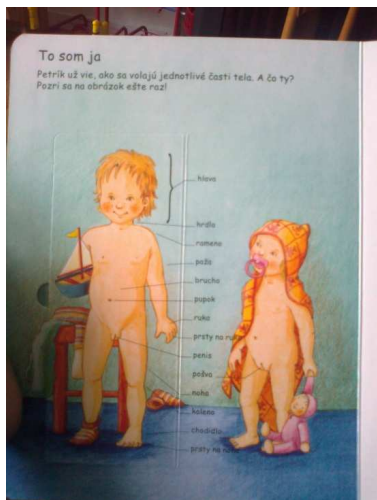
Obrázok 1



Obrázok 2



Obrázok 3



Obrázok 4



## Záver

Naším pránim ostáva, aby súčasťou každej výchovy bola aj sexuálna výchova. Aby dieťa na svoje otázky neostávalo samé, alebo nedostalo skreslené odpovede. Rodičia v sebe sýtia obavy, že svojmu dieťaťu povedia príliš veľa a veľmi skoro a potvoria tak „Pandorinu skrinku“, z ktorej sa uvoľní zlo. Stotožňujeme sa R. Uzlom (2008), ktorý zastáva názor, že dieťa prijíma informácie, ktoré sú jeho veku prípustné a zrozumiteľné a všetko ostatné



okamžite pustí z hlavy. Skôr by sme sa mali snažiť, aby sme dieťaťu nepovedali príliš málo a príliš neskoro.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

LUKŠÍK I., SUPEKOVÁ M. 2003. *Sexualita a rodovosť*. Bratislava: Humanitas, 2003. 172 s. ISBN 80-89124-01-1.

MORFA J. a kol. 2008. *Moja prvá knižka o sexe*. Madrid: Libsa. 2008. 100 s. ISBN 978-80-7360-862-0.

PONDĚLÍČEK, I., PONDĚLÍČKOVÁ – MAŠLOVÁ, J. 1974. *Lidská sexualita*. Praha: Avicenum/zdravotníckeho nakladatelství, 1974. 383 s. ISBN 08-074-74.

SMETANOVÁ, D. 2009. Sexuálna výchova a východiská pre jej realizáciu v školskom i mimoškolskom prostredí. In *Sociálno pedagogické štúdie 2009,(2.)*, zborník KSPG PdF UK na CD-ROMe. ISBN 978-80-223-2959-0.

ŠILEROVÁ, L. 2003. *Sexuální výchova, jak a proč mluvit s dětmi o sexualite*. Praha: Grada Publishing a.s., 2003. 104 s. ISBN 80-247-0291-6

UZEL, R. 2008. In: *Moja prvá knižka o sexe*. Madrid: Libsa. 2008. 100 s. ISBN 978-80-7360-862-0.

ZONIS, C.F. 1996. *Sexualita človeka*. Bratislava: Open society foundation. 1996. ISBN 80-855576-09-0.

**Mgr. Petra Rapošová**

**Pedagogická fakulta UK v Bratislave**

**Ústav pedagogických štúdií**

**raposova@fedu.uniba.sk**

## INTEGRÁCIA TEÓRIE A PRAXE V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV

**Lenka Rovňanová**

**Abstrakt:** Príspevok prezentuje aktuálne problémy integrácie teórie a praxe v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. Opisuje proces premeny základnej gramotnosti študenta na expertné profesijné kompetencie učiteľa. Charakterizuje ciele, funkcie a modely pedagogickej praxe s dôrazom na úlohu cvičných učiteľov v tomto procese.

**Kľúčové slová:** učiteľská profesia, gramotnosť, funkčná gramotnosť, kľúčové kompetencie, profesijné kompetencie, pregraduálna príprava, teoretická a praktická príprava, integrácia; ciele, funkcie a modely praxe; cvičný a uvádzajúci učiteľ, modely a funkcie cvičných učiteľov

**Abstract:** The contribution describes and analyzes the current problems related integration of theory and practice in undergraduate training of future teachers. Characterizes the process of changing literacy to expert professional competences in the context of the objectives, functions and models of undergraduate theoretical and practical teachers training with emphasis on the role of mentors - teacher trainers in this process.

**Key words:** teaching profession, literacy, functional literacy, professional competences, core competences, undergraduate training, theoretical and practical training, integration, objectives, functions and models of good practice, beginning teacher, teacher trainer, models and functions of teacher trainers

### Úvod

Učiteľská profesia a perspektívy jej ďalšieho rozvoja sa stali pod vplyvom zmien a vývoja spoločnosti predmetom diskusií rôznych odborníkov i politikov na medzinárodnej úrovni, zvlášť v posledných dvoch desaťročiach. Meniaci sa kontext školskej výchovy

a vzdelávania prináša nové fakty i požiadavky do vnímania učiteľskej profesie. V odborných kruhoch sa diskutuje o možnostiach a spôsoboch zvyšovania profesionality v učiteľskej profesii súvisiacej aj so zvyšovaním jej spoločenského statusu a s vymedzením výkonových požiadaviek v podobe profesijných štandardov. Súčasná príprava viac akcentuje posun od tradičného modelu tzv. minimálnej kompetencie, kde sa od učiteľa očakáva efektívne odovzdávanie určeného obsahu žiakom k modelu širokej profesionality, považujúc učiteľa za základ zvyšovania kvality vzdelania, chápaný ako sebarozvíjajúceho, sebareflektujúceho, schopného analyzovať vlastnú činnosť, potreby žiakov a adekvátne na ne reagovať. Príprava učiteľa sa na rozdiel od prvého modelu orientuje viac na vzdelávanie podľa kompetencií (*competency-based-education*) tak, aby štátne obsahy vzdelávania boli kompatibilné s cieľmi krajín EÚ i OECD v oblasti vzdelávacej politiky. Zároveň sa akcentuje určovanie cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu a tvorba študijných programov založená na kompetenciách (*competency-based-curriculum*).

### **Kľúčové kompetencie a funkčná gramotnosť**

Požiadavky na učiteľov, aj študentov učiteľstva, sa viac orientujú na rozvíjanie reálnych spôsobilostí – kompetencií viazaných na konkrétny kontext pedagogických situácií tak, aby vo vlastnej pedagogickej praxi dokázali efektívne rozvíjať u žiakov tzv. **funkčnú gramotnosť** prostredníctvom kľúčových kompetencií (Európsky referenčný rámec, 2006). Tie vnímame nielen ako prostriedky na dosiahnutie edukačných cieľov, ale aj ako cieľový očakávaný výstup výchovy a vzdelávania podľa aktuálnej školskej legislatívy (zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní školský zákon) a dokumentov (výchovno-vzdelávacie programy pre školy a školské zariadenia). Považujeme ich za kombináciu vedomostí, zručností, schopností, postojov, ktoré si žiaci rozvíjajú a dokážu ich správne v prípade potreby použiť. Práve funkčná gramotnosť nadobúda v informačnej znalostnej spoločnosti mimoriadny význam. Úzke vnímanie gramotnosti (vedieť čítať, písať) sa už považuje za nedostatočné. Vyžaduje sa širšie vnímanie s jej inštrumentálnym charakterom – naučiť sa základnú gramotnosť (získané vedomosti, zručnosti a návyky) využívať v reálnom svete pri

riešení životných situácií s využitím všetkých dostupných technických a sociokultúrnych nástrojov (Národná správa PISA, 2007).

Získanie funkčnej gramotnosti v súlade s požiadavkami modernej znalostnej multikultúrnej a dynamicky sa meniacej spoločnosti považujeme za zložitý a dlhotrvajúci proces, základy ktorého získava človek v kontexte inštitucionalizovanej výchovy a vzdelávania prostredníctvom procesov vyučovania a učenia sa. Bez dobrých učiteľov ovládajúcich expertné špecifické kompetencie by to nebolo možné. Aj to je dôvod pre silnejšie snahy o profesionalizáciu učiteľstva vedúce k jeho chápaniu ako plnohodnotnej profesie. Podľa B. Kosovej (2009, s. 8) prestáva byť vnímané ako postupne plánovaný a realizovaný technologický proces. Zhodne s autorkou uprednostňujeme jeho chápanie ako zložitého, premenlivého a tvorivého procesu osobného stretávania sa učiteľa a žiaka prostredníctvom obsahu vzdelávania, v ktorom sa učiteľ vníma ako expert uľahčujúci žiakom ich procesy učenia, ako expert pre riešenie školských edukačných situácií.

Základným predpokladom formovania požadovaných kompetencií budúceho učiteľa je jeho *gramotnosť* získaná v teoretickej príprave (čo a prečo učiteľ musí poznať, vedieť). K jej premene na funkčnú gramotnosť – expertné profesijné kompetencie dochádza až v praktickej časti učiteľskej prípravy (pochopenie a realizácia teórie v reálnych školských podmienkach). O tom, ako premeniť gramotnosť na kompetencie K. László uvádza (2010), že študent by sa mal na praxi stretnúť s veľkým množstvom aktivít, ktoré sú súčasťou práce učiteľa a zároveň priamo ovplyvňujú formovanie spôsobilostí (kompetencií) študenta. Súhlasíme s autorom, že sa študent musí naučiť vytvárať žiaduce procesy, ale kvôli časovej o obsahovej náročnosti ich nie je možné zvládnuť komplexne. Preto je potrebné vytvárať dostatok príležitostí na overenie činností v reálnych školských podmienkach individuálnym priamym vstupom študenta do vyučovacieho procesu. Len tak dokáže konfrontovať teóriu s pedagogickou realitou, vďaka ktorej postupne prechádza „od učenia sa niečo, k pochopeniu a realizácii niečoho“ (2010, s. 12). Skvalitnenie praktickej prípravy predpokladá zmenu obsahu a foriem teoretickej prípravy. V uvedených súvislostiach integráciu medzi teóriou a praxou v učiteľskom štúdiu K. László (1996, 2010) chápe ako proces umožňujúci formovanie študentových predpokladov pre vedomú a tvorivú prácu. Práve kvalitná integrácia teórie a praxe podľa neho umožňuje

pedagogické javy teoretického charakteru v praxi odhaľovať, pomenovať, myšlienkovu spracovať a výsledky aplikovať do pedagogickej reality.

Realita efektívnej integrácie teoretickej a praktickej prípravy je však komplikovanejšia. Niektoré vybrané problémy opisujeme a analyzujeme v našom príspevku.

### **Vzťah teórie a praxe v učiteľskom vzdelávaní**

Skúsenosti z našej dlhoročnej pedagogickej praxe potvrdzujú myšlienku M. Zelinu (2010, s. 95) o tom, že najlepšou teóriou je dobrá prax a najpraktickejšou vecou dobrá teória. Podobne aj slová L. Višňovského (1994), že teória pre prax a prax pre teóriu má obrovský význam, lebo obe existujú vo vzájomnej jednote a podmienenosti. Teória vychádza z praxe a prax overuje teóriu. Ukazuje sa aj v podmienkach našej fakulty (Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela), že hľadanie ciest zvyšovania kvality výkonu učiteľov v ich profesii je problematické a jednou z možností je byť dôsledný už na začiatku (výber uchádzačov). Popri posilňovaní kvality kontinuálneho vzdelávania učiteľov v praxi ako špecifického podsystemu celoživotného vzdelávania je dôležité hľadanie efektívneho prístupu v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov, rozvíjanie intervenčných kompetencií učiteľov pri vedení študentov na pedagogickej praxi od začiatku ich štúdia. Analýze uvedenej problematiky sa venujú na našej katedre pedagogiky L. Višňovský (2005), K. László (1996, 2010), P. Zolyomiová (2006) a Z. Škvarková (2006).

Činnosti študentov by mali byť počas pedagogickej praxe zamerané na vytváranie procedurálnych znalostí, konštruovania vlastného individuálneho poňatia výučby a cielený rozvoj profesijných kompetencií. Uvedené predpokladá analýzu súčasného vzťahu teoretického a praktického vzdelávania vo vysokoškolskej príprave učiteľov, postavenie učiteľov vysokých škôl vyučujúcich akademické predmety a učiteľov vedúcich študentov počas pedagogickej praxe v tomto procese.

V minulosti sa príprava učiteľov 2. stupňa základných škôl a všetkých typov stredných škôl zjednotila Zákonom o vysokých školách z roku 1980. Podľa L. Višňovského (2004, s. 17 – 20) bola typická prehĺbením odbornej, pedagogickej, psychologickej, metodickej a praktickej prípravy študentov učiteľstva s komplexným chápaním výchovno-vzdelávacieho

procesu a účinným spájaním teoretickej a praktickej prípravy pod vedením tých istých učiteľov, ktorí dokázali ukázať zložitost' a dynamickosť pedagogickej praxe aj školskej reality s možnosťami uplatnenia získaných vedomostí v praxi. Existovali cvičné školy s cvičnými učiteľmi. Takto koncipovaný systém umožňoval profesionálny rast aj cvičných učiteľov, ktorí sa v tom čase tešili významnému postaveniu. Celý systém sa postupne prestal dôsledne uplatňovať, až sa celkom rozpadol. Pregraduálna príprava nadobudla silné predmetové zameranie s prevahou teoretickej zložky nad praktickou napriek faktu, že samotní študenti učiteľstva uprednostňujú pedagogickú prax pred teóriou a zároveň ju považujú za najprínosnejšiu časť ich štúdia. Tento stav, viac – menej, pretrváva dodnes. Veď súčasné trojročné bakalárske štúdium sa zameriava na odbornú – predmetovú prípravu a učiteľská príprava sa presúva do dvojročného magisterského štúdia. Prikláňame sa k názoru K. Lászlóa (2010, s.12), že dnešná koncepcia je v porovnaní s koncepciou z konca 50. a začiatku 60. rokov horšia a nie je integrálnou súčasťou súčasnej vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov. Zhodne poukazujeme na nevyhnutnosť priebežného kontaktu a aktívnej spolupráce učiteľských fakúlt so skúsenými a ochotnými učiteľmi z praxe, s ktorými by mali jednotlivé katedry aktívne spolupracovať a spolu s nimi upresňovať teoretické vedomosti a praktické predpoklady zodpovedajúce aktuálnym potrebám súčasnej školy. Bolo by to vzájomne veľmi užitočné.

Vzťah teoretickej a praktickej prípravy učiteľov (odborná pedagogicko-psychologická, metodická a praktická príprava) a hľadanie efektívneho modelu ich vzájomnej integrácie sa priebežne a dlhodobo rieši na našich i zahraničných vysokých školách. Svedčí o tom množstvo prác a výskumov autorov venujúcich sa uvedenej problematike vo vzťahu k učiteľskému vzdelávaniu v stupňoch ISCED 0 – 3.: L. Bakoš, O. Baláž, M. Blaško, B. Blížkovský, M. Černotová, Š. Čeliňák, A. Doušková, B. Kosová, J. Ivaničová, B. Kasáčová, K. László, J. Mihálik, J. Maňák, D. Nezvalová, Š. Porubský, J. Skalková, O. Šimoník, V. Švec, J. Šťáva, S. Bendl, J. Solfronk, L. Višňovský, M. Zelina, J. Vašutová a ďalší.

Pedagogická prax tvorí významnú súčasť prípravy budúcich učiteľov, je vstupnou bránou do školskej reality a jej cieľom je postupne zmeniť postoj študenta na postoj učiteľa. Dôležitosť pedagogickej praxe vzrastá aj v súvislosti s faktom vysokej pravdepodobnosti, že začínajúci učitelia opúšťajú svoju profesiu v prvých rokoch kariéry. Napriek tomuto faktu

a jej dôležitosti predstavuje pedagogická prax aktuálne bolestivé miesto mnohých, nielen slovenských, učiteľských fakúlt a nevenujeme jej takú pozornosť, akú by si zaslúžila. S. Bendl (2008, s. 16) uvádza z množstva príčin tohto javu štyri hlavné: nedostatočná prepracovanosť a teoretická nevyjasnenosť chápania pedagogických praxí a jej modelov, organizačná i finančná náročnosť a nízka časová dotácia. Za zmienku stojí aj názor J. Solfronka (1997) navrhujúci uvažovať o pedagogickej praxi ako o predmete samostatnej pedagogickej disciplíny, ktorú navrhol nazvať praxológia alebo pedagogická praxeológia.

Často sa stretávame s konštatovaním *nevyváženej až odtrhnutosti teórie od praxe* v učiteľskom vzdelávaní, s kritikou výrazných rozdielov v ich rozsahu, organizácii a obsahovom zameraní, ich nevyváženej nadväznosti na pedagogické a psychologické disciplíny ako aj na didaktiky odborných predmetov medzi učiteľskými fakultami. V. Švec (2005) prirovnáva vzťah teórie a praxe vo vzdelávaní študentov učiteľstva ku kyvadlu hýbajúcemu sa medzi dvoma polohami – od teórie k praxi a naopak, pričom tento nepretržitý pohyb sa na určitú dobu ustáli – v rozdielnych polohách na rôznych inštitúciách: v niektorých prevláda posun k pedagogickej teórii, v iných zasa k pedagogickej praxi. Za ideálnu polohu spolu s autorom považujeme ich vzájomnú integráciu.

Podľa B. Kosovej (2009, s. 8) sa ukazuje, že miesto praxe v pregraduálnej príprave možno odôvodniť len ak „... sa v obsahu štúdia realizuje jej skutočné prepojenie s teóriou, ak študent získa schopnosť teoretizácie praktického diania.“ Súhlasíme s autorkou v tom, že analýza vzťahu pedagogickej teórie a učiteľskej praxe vyžaduje pochopenie postavenia najmä *didaktiky a psychodidaktiky* (schopnosť učiteľa psychodidakticky myslieť a konať = psychodidaktická citlivosť) v profesionalite učiteľa, jej charakteru a zodpovedajúcich profesijných znalostí. Podstatu učiteľskej profesionality vnímame zhodne ako didaktickú, predstavujúcu integráciu pedagogiky a psychológie v „psychodidaktike a v odborových psychodidaktikách“, pričom ide o špecifickú integráciu teórie a praxe v procese vyučovania a učenia sa. Napriek tomuto konštatovaniu prichádzajú ďalšie, vychádzajúce zo skutočnosti, že budúci učitelia sa túto dôležitú skutočnosť často počas svojho štúdia nedozvedia kvôli komplikovanému vzťahu všeobecnej a odborových didaktík. Tie autorka vyzýva k uskutočneniu zásadného vedecko – metodologického kroku k samostatnému vedeckému statusu. Zhodujeme sa v tom, že napriek určujúcemu postaveniu v profesionalite nie sú

vnímané ako rozhodujúce; nevytvárajú nadväzujúci celok a svojím obsahom často „... *ani teoreticky nevysvetľujú ani prakticky nerealizujú skutočnú integráciu teórie a praxe, ktorá je základom procesu didaktizácie (čohokol'vek)*“ a nakoniec, transmisívnosť ich vyučovania je v rozpore s požadovanými profesijnými kompetenciami učiteľa.

V uvedenom kontexte sa tiež prikláňame k **procesuálne orientovanému charakteru didaktiky**, presadzujúcemu sa v poslednom období pod vplyvom humanistického a konštruktivistického modelu absolventa – *učiteľa ako reflexívneho praktika*. Tento model, na rozdiel od obsahovo orientovaného, podľa B. Kosovej (2009, s. 9) vychádza z presvedčenia, že „*klúčom k riešeniu je ovplyvňovanie učiteľa prostredníctvom znalostí procesov prebiehajúcich v hlavách žiakov, v hlave učiteľa a v klíme triedy pri vyučovaní.*“

### **Ciele, funkcie, modely a druhy pedagogickej praxe**

Nevyhnutnosť pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave vyplýva z jej **cieľov a funkcií**. Za ciele môžeme považovať (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2008, s. 156): prepojenie teórie a praxe všetkých zložiek vysokoškolskej prípravy, uvedenie budúcich učiteľov do podmienok reálneho školského prostredia a ich „zacvičenie“ v profesijných činnostiach učiteľa s výstupom v zmene postoja študenta na postoj učiteľa, v premene pôvodnej prekoncepce na základy raného individuálneho poňatia výučby.

Pri uvádzaní funkcií pedagogickej praxe vychádzame z ich klasifikácie podľa S. Bendla (2008, s. 17), ktorý ich vymedzil spolu deväť:

- *motivačná*,
- *postojovo – transformačná* – mení postoj študenta na postoj učiteľa,
- *reflektívna* – vedie študentov k systematickej sebareflexii a sebahodnoteniu,
- *syntetická* – umožňuje syntézu vedomostí získaných v ostatných študijných predmetoch
- *orientačná* – pomáha študentom orientovať sa v školskej realite, v pedagogických situáciách, zoznamovať sa s kultúrou školy, jej organizáciou, legislatívnymi normami, vzdelávacími programami a pod.,
- *integračná* – spája teóriu a prax všetkých zložiek vysokoškolskej prípravy,



- *aplikačná* – prax ako aplikačná rovina teórie, keď má študent možnosť využiť a overiť svoje teoretické vedomosti v praktickej činnosti,
- *diagnostická* – procesy autodiagnostiky a spätná väzba odborovým didaktikom a cvičným učiteľom o úrovni pripravenosti študenta,
- *poznávacia* – spoznávanie individuálnych zvláštností a jedinečnosti žiakov, diagnostikovanie ich silných a slabých stránok, možností, osobnostných charakteristík, a problémov.

Pregraduálna príprava by mala byť podľa V. Šveca, O. Šimoníka, K. Lászlóa, B. Kasáčovej, A. Douškovej a K. Luptákovéj-Vančíkovej, B. Kosovej, V. Spilkovej a J. Vašutovej, či V. Spilkovej a A. Tomkovej a ďalších odborníkov v súčasnosti zameraná na rozvoj kompetencií v zmysle spôsobilostí tak, aby sa k učiteľskej profesii študenti pripravovali cez konkrétne prežívané pedagogické situácie, sebareflexiu, aby v nich experimentovali a hľadali postupne sami seba, svoj štýl, ale i svoje vzťahy k žiakom, učivu, kolegom. V kontakte s reálnou praxou prebieha komunikácia medzi svetom teórie a praxe cvičného učiteľa (neskôr uvádzajúceho učiteľa) s vlastnou teóriou a novými skúsenosťami študenta. Ten len postupne začína rozumieť širšiemu kontextu pedagogického diania a prostredníctvom systematickej sebareflexie a teoretickej reflexie praktických skúseností si utvára racionálne (teoreticky reflektované) poňatie výučby. Dokáže retrospektívne kriticky analyzovať svoju činnosť a tak posilňovať systém kvalít (osobnostných i odborných) nevyhnutných pre úspešný výkon v učiteľskej profesii – meniť svoju gramotnosť na profesijné kompetencie. V. Švec (2005) v tomto kontexte upozorňuje na problém nielen v Čechách, ale identifikujeme ho aj na Slovensku, keď študenti učiteľstva majú viac tendenciu imitovať postupy a postoje svojich cvičných učiteľov ako utvárať, rozvíjať a rozširovať repertoár vlastných vyučovacích stratégií. Príčinou môže byť aj absencia riešenia konkrétnych modelových situácií na seminároch v spolupráci s viacerými odborníkmi a učiteľmi z praxe v rámci ich štúdia.

Modely praktickej prípravy sa odvíjajú od celkovej koncepcie vzdelávania budúcich učiteľov a musia spĺňať určité kritériá. Tie podrobnejšie analyzuje P. Urbánek (1997, 2004) a uvádza štyri ***základné vlastnosti modelu pedagogickej praxe***: *gradácia* (postupné

systematické spoznávanie školského prostredia – od širších a všeobecných súvislostí ku konkrétnym činnostiam a naopak), *integrácia* (časové, obsahové spojenie teoretických disciplín s praktickými), *komplexnosť* (snaha obsiahnuť všetky stránky učiteľskej profesie – didaktické, sociálne, etické, organizačné...) a *dynamika praktických aktivít* (od príchodu na fakultu až po jej opustenie všetko smeruje k príprave na úspešnú adaptáciu v praxi už začínajúceho učiteľa). Z hľadiska časovej súbežnosti teoretickej a praktickej zložky prípravy učiteľov môžeme uvažovať, vychádzajúc z prác rôznych slovenských a českých autorov o troch základných modeloch:

- postupný model: prax predchádza teórii,
- postupný model: prax nasleduje po teórii,
- paralelný model: prax sa s teóriou paralelne prelína

Prvé dva modely nie sú celkom bežné v našej realite, hoci ich prvky môžeme identifikovať v niektorých formách externého štúdia. Našej príprave je blízky tretí model (orientačná, priebežná, hospitačná, pokusná asistentská a súvislá pedagogická prax). Dnes sa verejne, nielen v odborných kruhoch, konštatuje, že realizácia vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov v rámci štruktúrovaného štúdia je problémová (minimalizuje sa kontakt so školskou realitou) a komplexný prístup k pedagogickým praxiam v jej rámci je nevyhnutný.

### **Cvičný učiteľ, úlohy a modely cvičných učiteľov**

Vo vyspelých krajinách sa dbá na to, aby boli absolventi učiteľstva pripravení na prechod do reálneho prostredia svojho profesijného života kvalitnou pregraduálnou prípravou s vyváženou teoretickou i praktickou zložkou a prepracovaným inštitútom cvičného, resp. uvádzajúceho učiteľa.

Odborná i ľudská kvalita študentov učiteľstva je v čase ich pregraduálnej prípravy, okrem iného, zakotvená podľa M. Černotovej (2002) v dvoch rozhodujúcich priestoroch: *na fakultách a v cvičných školách*. Čas rokov strávených na fakulte ovplyvňuje adaptáciu začínajúceho učiteľa, ale aj proces jeho ďalšieho odborného rastu, identifikácie s profesiou, celoživotného profesijného vývoja, osobných ambícií.

Fakulty v súčasnosti nevytvárajú dostatočný priestor pre sebareflexiu, reálne experimentovanie so žiakmi i so sebou samým. Podmienky naň nachádza študent až na *cvičnej* (fakultnej, resp. zmluvnej) *škole* (ich legislatívne zakotvenie nie je dodnes vyriešené, podobne ako štatút cvičného učiteľa) v čase svojej pedagogickej praxe.

V procese integrácie teórie a praxe zohráva *cvičný učiteľ* veľmi dôležitú úlohu. V minulosti sa im na rozdiel od súčasnosti venovala veľká pozornosť. Legislatívne je novým zákonom č. 317/2009 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch ošetrovaný len *štatút uvádzajúceho učiteľa* plniaceho dôležitú úlohu v procesoch adaptácie začínajúceho učiteľa v praxi. Nemali by sme tieto dva pojmy zamieňať, vyjadrujú dve podobné, ale nie totožné funkcie: cvičný učiteľ pracuje so študentom, uvádzajúci učiteľ s absolventom učiteľského štúdia, ktorý je v riadnom pracovnom pomere a začína svoju profesijnú kariéru s plnou osobnou zodpovednosťou za svoj pracovný výkon.

Napriek tomu máme konkrétnych učiteľov v školskej praxi, ktorí spolupracujú s učiteľskými fakultami pri zabezpečovaní pedagogických praxí, ale nie sú na túto zodpovednú a dôležitú prácu odborne pripravovaní. Neexistuje žiadny profesijný štandard pre výkon tejto funkcie. M. Černotová (2002), A. Doušková a M. Trnka (2009) vymedzujú optimálny profil dobrého cvičného učiteľa ako skúseného poradcu a sprievodcu v profesijnom rozvoji študentov uplatňujúceho participatívny a facilitatívny štýl vedenia s dôrazom na rozvoj a optimalizáciu medziľudských vzťahov. Ako uvádzajú, vzájomná komunikácia a interakcia cvičného učiteľa a študenta nie je orientovaná len výsledkovo, ale hlavne procesuálne.

Samotní cviční učelia však často robia chyby, keď sa úzko pridržia metodických usmernení a menej dbajú na individuálnu jedinečnosť študentov, málo ich podnecujú k samostatnému premýšľaniu a tvorivému prístupu v hľadaní neobvyklých riešení pedagogických situácií v triede. Súhlasíme s V. Švecom (2005), že často majú tendenciu nazerať na činnosť študentov z vlastnej perspektívy, sú málo empatickí a nedostatočne zohľadňujú ich potreby (hlavne vtedy, ak to nerobia z vlastného záujmu, ale z nariadenia). Preto si myslíme, že cvičnými učiteľmi by mali byť skúsení učelia z praxe – experti so záujmom a vôľou aktívne sa podieľať na príprave budúcich učiteľov s vnútorným presvedčením o pozitívnom význame pedagogickej praxe pre rozvoj študenta – budúceho

učiteľa. Mali by to byť ľudia odborne i osobnostne vyspelí, otvorení k alternatívnym prístupom a pedagogickým koncepciám, sociálne zruční so silnou manažérskou schopnosťou viesť iných, organizovať a premyslieť prácu, mať v nej systém, dokázať spolupracovať, efektívne plánovať, realizovať, kontrolovať, hodnotiť prácu študentov. Sme presvedčení, že v záujme ich efektívneho pôsobenia by mali povinne absolvovať špecializovanú pedagogickú prípravu pre kvalitnú a účinnú spoluprácu so študentmi učiteľstva v priebehu ich pedagogických praxí. Tam by sa naučili, že nie je dôležité ich direktívne usmerňovať k svojej predstave o ich činnosti, ale nechať im priestor pre vlastné tvorivé projektovanie vyučovania, objavovanie, experimentovanie pod supervíziou skúseného cvičného učiteľa, resp. odborového didaktika.

Existuje niekoľko prístupov, príkladov dobrej praxe ako uľahčiť profesionálny štart absolventov štúdia učiteľstva – sprevádzanie budúceho učiteľa počas praxe v pregraduálnej príprave skúseným cvičným učiteľom a ako začínajúceho učiteľa skúseným uvádzajúcim učiteľom, ktorí sú, hlavne v zahraničí, priamymi spolupracovníkmi fakulty. V odbornej anglickej literatúre autorov J. M. Coopera (1995), amerických odborníkov V. Jonesa a L. Jonesa (2010), H. Portnera (2008) sa cviční učitelia označujú pojmami „*supervízor*“ alebo „*mentor, radca, sprievodca*“. H. Portner (2008, s. 8 – 10) zdôrazňuje fakt, že efektívnym mentorom sa človek nerodí, ale sa ním stáva. Uvádza a podrobne analyzuje **štyri hlavné funkcie mentora**:

- „**Relating**“ – budovať vzťah so študentom – začínajúcim učiteľom založený na dôvere, rešpekte a profesionalizme.
- „**Assessing**“ – zhromažďovať, diagnostikovať a hodnotiť údaje o študentoch či začínajúcich učiteľoch a ich správaní: metódy výučby a učenia, diagnostikovanie a rešpektovanie učebných štýlov a potrieb žiakov, zvládanie pedagogických situácií; identifikovať jedinečné aspekty školy a komunity, učiť odhaľovať, rešpektovať formálnu a neformálnu kultúru a postupy organizácie.
- „**Coaching**“ – pomáhať vyladiť odbornú kvalifikáciu v zmysle rozvíjania profesijných zručností, zlepšiť pochopenie predmetu, hľadať a získavať zdroje, rozširovať repertoár spôsobov výučby; Trénovať rozhodovanie, pretože výučba zahŕňa neustále

rozhodovanie, pričom každé takéto rozhodnutie súvisí s reflexiou predchádzajúcich rozhodnutí. Úlohou mentora je koučovanie – tréning a rozvíjanie zručností: klásť správne otázky správnym spôsobom a v správny čas tak, aby podporovali premýšľanie študenta – budúceho či začínajúceho učiteľa o jeho rozhodnutiach a ich dôsledkoch na výučbu.

- „**Guiding**“ – vedenie, poradenstvo; ovplyvňovať a stimulovať tvorivosť a kritické myslenie; umožniť študentom - začínajúcim učiteľom predstaviť si, modelovať budúce situácie a povzbudiť ich, aby si uvedomovali riziká, pomôcť im pri budovaní kapacít pre vnímateľné rozhodnutia a prijímanie adekvátnych opatrení.

Uvedené funkcie sa nevyskytujú v izolácii. Dôsledne sa počas trvania procesu mentoringu – vedenia prekrývajú a vzájomne dopĺňajú.

Autor spolu so svojimi kolegami zhromaždili množstvo námetov a pripomienok na základe ktorých sformulovali štandardy – súbor noriem cvičného učiteľa – mentora, vychádzajúc zo základných štandardov národného výboru pre profesionálnu výučbu (*National Board for Professional Teaching Standards* – 1989). Bolo to ich presvedčenie a viera, že štandardy vytvoria dobrý základ pre vedenie nových – začínajúcich učiteľov, pre ktorých je v prvom rade dôležité zvládnuť manažment triedy založený na solídnej znalosti aktuálneho výskumu a teórie o vedení triedy, osobných a psychických potrebách žiakov. Považovali ich za osvedčený a praxou overený program, za výzvu začínajúcim učiteľom, aby rozvíjali vlastné schopnosti vedenia, ktoré by im v budúcnosti umožnili stať sa tiež dobrým mentorom – poradcom.

V súvislosti s rôznymi prístupmi cvičných učiteľov k vedeniu študentov na praxi, resp. uvádzajúcich učiteľov začínajúcich učiteľov štartujúcich svoju pedagogickú kariéru V. Švec (2005, s. 91 - 93) uvádza prehľad troch skupín **modelov** takýchto **cvičných učiteľov**, s ktorými by sme sa mohli stretnúť v školskej praxi:

1. **Pragmatické modely** – založené na pozorovaní konania študenta postupujúceho podľa vopred vypracovanej prípravy; supervízor zaznamenáva svoje pozorovanie do pripraveného hárku, ktorý slúži ako zdroj následnej spätnej väzby pre študenta. Tento model môže mať dve polohy:

- *direktívna supervízia* – cvičný učiteľ ponúka študentovi bezprostredné rady pre ďalší postup;
- *nedirektívna supervízia* – cvičný učiteľ kladie otázky vzťahujúce sa k jeho postupu na vyučovaní a konkrétne odporúčania ponúka len ak ho o to študent sám požiada.

2. **Teoretické modely** ponúkajú tri polohy:

- *pozitivistický model* – cvičný učiteľ posilňuje správne postupy a reakcie študenta počas vyučovania a hodnotí jeho výkon podľa splnenia definovaných cieľov;
- *fenomenologický model* – cvičný učiteľ sa zaujíma o študentove postoje, názory, zážitky z vyučovania a podnecuje vývoj študentovho vlastného vyučovacieho štýlu;
- *model kritickej teórie* – cvičný učiteľ v porovnaní s predchádzajúcimi dvoma modelmi vo väčšej miere podporuje samostatnosť študenta a jeho rozhodovanie aj v problémových situáciách; pomáha mu prevziať na seba väčšiu zodpovednosť pri práci v triede a vedie ho k systematickej sebareflexii.

3. **Alternatívne modely** – sú založené na myšlienke nevyhnutnej zmeny úlohy cvičných učiteľov. Táto zmena by mala spočívať v užšej spolupráci cvičného učiteľa s odborovým didaktikom sprevádzanej zmeneným rozdelením úloh: odborový didaktik by sa stal inšpirátorom pre pedagogické inovácie na školách a garantoval by zapájanie študentov do nich; cvičný učiteľ by prevzal väčšiu zodpovednosť za pedagogické intervencie počas pedagogickej praxe.

V súvislosti s úlohou cvičných učiteľov konštatujeme, okrem vyššie uvedených faktov, ďalší závažný problém – neochotu škôl a učiteľov prevziať na seba zodpovednosť cvičného učiteľa počas vedenia študentov na praxi. Súhlasíme s P. Zolyomiovou, L. Nemcovou a Z. Škvarkovou (2008, s. 102), že hlavnou príčinou môže byť nedostatok času, nízke finančné ohodnotenie, dokonca, cviční učitelia a vychovávatelia v neučiteľských programoch nie sú fakultou finančne odmeňovaní vôbec a pracujú so študentmi len z vlastnej dobrej vôle. Často nám to komplikuje umiestnenie študentov na prax. Môžeme len závidieť našim susedom

v Českej republike ich pracoviská zabezpečujúce personálne aj organizačne všetky formy pedagogickej praxe a systematickú spoluprácu s cvičnými školami.

## **Záver**

Naznačené problémy integrácie teórie a praxe v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov nás vedú k zámeru získať a porovnať názory študentov učiteľstva a učiteľov v praxi v rôznych kariérových stupňoch (začínajúci – samostatný – učiteľ s 1. a učiteľ s 2. atestáciou) na aktuálny stav v integrácii teórie a praxe v pregraduálnej príprave učiteľov v našej dizertačnej práci s cieľom nájsť súvislosti, ktoré ovplyvňujú komplexnú pregraduálnu prípravu učiteľov. Veríme, že sa nám podarí v budúcnosti podeliť sa o zistenia, ktoré prispievajú k hľadaniu nových východísk z vyššie opísanej situácie vzťahu integrácie pedagogickej teórie a praxe v učiteľskom vzdelávaní.

Sme presvedčení, že to, čo môžeme, a čo by sme mali, okrem dobrej teoretickej prípravy, ponúknuť študentom učiteľstva v čase ich vysokoškolskej prípravy je ***kvalitná pregraduálna pedagogická prax pod supervíziou skúsených a odborne pripravených cvičných učiteľov*** – mentorov, sprievodcov či poradcov v duchu známej myšlienky Konfucia o tom, že „*múdry muž učí svojich žiakov tak, že ich vedie, ale nevlečie; poháňa ich vpred, ale netlačí; otvára im cestu, ale neprivádza ich k cieľu... Dobrým učiteľom môžeme nazvať takého muža, ktorý podporuje svojich žiakov k samostatnému mysleniu.*“

## **Zoznam bibliografických odkazov:**

BENDL, S. – KUCHARSKÁ, A. et al: *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie – skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. 1. vyd. Praha: PF Univerzita Karlova, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.

COOPER, J. M.: Supervision in Teacher Education. In ANDERSON, L. W. (ed): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2nd ed. Oxford: Pergamon, 1995. pp 593 – 598.

- ČERNOTOVÁ, M.: Kedy sa začneme venovať príprave učiteľov? In *Učiteľské noviny*, roč. 52, 2002, č. 24, s. 3. ISBN 978-80-8083-867-6.
- DOUŠKOVÁ, A. – TRNKA, M.: *Intervenčné spôsobilosti cvičných učiteľov*. 1. Vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. 74 s. ISBN 978-80-8083-896-6.
- JONES, V. F. – JONES, L.: *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. 9th ed. New Jersey: Pearson Education, 2010. 453 s. ISBN 978-0205-62548-2.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. – KOVÁČOVÁ, J.: *PISA SK 2006 – Národná správa*. 1. vyd. Bratislava: ŠPÚ, 2007. 56 s. ISBN 978-80-89225-37-8.
- KOSOVÁ, B.: Vzťah pedagogickej teórie a učiteľskej praxe v univerzitnom učiteľskom štúdiu. In DOUŠKOVÁ, A. – ĽUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ, K. : *Pedagogická prax v príprave učiteľa*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. s. 8 – 13. ISBN 978- 80-8083-867-6.
- LÁSZLÓ, K.: *Teória a prax vo vzdelávaní učiteľov*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 1996. 141 s. ISBN 80-88825-41-5.
- LÁSZLÓ, K. et al.: *Prostriedky rozvíjania spôsobilostí učiteľa*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2010. 157 s. ISBN 978-80-557-0107-3.
- ODPORÚČANIE EURÓPSKEHO PARLAMENTU A RADY z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. In *Úradný vestník Európskej únie*, 2006/962/ES.
- PORTNER, H.: *Mentoring new teachers*. Third edition. Thousands Oaks, USA-CA : Corwin Press, 2008. 150 s. ISBN 978-1-4129-6009-0.
- SOLFRONK, J. (ed): Pedagogická praxe nebo pedagogická praxeologie? In *Pedagogická praxe – praxeologie. Sborník příspěvků z konference o praxi na PedF UK v Praze 4.-5.11.1996*. 1. vyd. Praha: PedF UK, 1997, s. 7 – 12. ISBN 80-86039-15-3.
- SPILKOVÁ, V. – VAŠUTOVÁ, J. et al.: *Učitel'ská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologické studie*. 1. vyd. Praha : PF UK, 2008. 350 s. ISBN 978-80-7290-384-9.



SPIPKOVÁ, V. – TOMKOVÁ, A. et al.: *Kvalita učiteľa a profesný štandard. Výskumný záměr. Učiteľská profesia v meniacich sa požiadavkách na vzdelávanie*. 1. vyd. Praha : PF UK, 2010. 256 s. ISBN 978–80–7290–496–9.

SVATOŠ, T.: Nová paradigmata v učiteľskom vzdelávaní. In *Zborník pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. Prešov : 2001. s.137 – 143.

ŠIMONÍK, O.: Proměny rolí učitele a pregraduální příprava učitelů. In *Roly edukátora v meniacej sa spoločnosti*. Bratislava : Iuventa, 2003. s. 25 – 32. ISBN 80–8072–006–1.

ŠKVARKOVÁ, Z.: Organizacja praktyk pedagogicznych w Katedrze Pedagogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Mateja Beli. In WEISSBROT\_KOZIARSKA, A. – JANIK, J. (ed): *Profesjonalizm zawodu nauczyciela. Konteksty teoretyczne i empiryczne. Zeszyty naukowe. Forum młodych nauk pedagogicznych polskiej akademii nauk przy komitecie nauk pedagogicznych polskiej akademii nauk. Zeszyt 10*. Opole: 2006, s. 195 - 208. ISBN 83-7395-191-1.

ŠVEC, V.: *Pedagogické znalosti učiteľa : teórie a praxe*. Praha : ASPI Publishing, 2005. 136 s. ISBN 80–7357–072–6.

URBÁNEK, P.: K modelům praktické přípravy studia učitelství. In *Pedagogická praxe – praxeologie. Sborník příspěvků z konference o praxi na PedF UK v Praze 4.-5.11.1996*. 1. vyd. Praha: PedF UK, 1997, s. 16 – 25. ISBN 80-86039-15-3.

URBÁNEK, P.: Kurikulární struktura učitelského studia v návaznosti na problematiku praktické přípravy. In HAVEL, J. – JANÍK, T. (ed.): *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. 1. vyd. Brno: MU, 2004, s.20 – 28. ISBN 80-210-3378-9.

VIŠŇOVSKÝ, L.: Vzťah teórie a praxe v príprave učiteľov všeobecnovzdelávacích predmetov. In *Acta universitatis Matthaei Belii. Pedagogická fakulta č. 1. Zborník vedeckovýskumných prác*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 1994. s. 5 – 16. 94 s. ISBN 80–8055–020–4.

VIŠŇOVSKÝ, L.: *50 rokov vysokoškolského učiteľského vzdelávania v Banskej Bystrici a Pedagogická fakulta*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2004. 196 s. ISBN 80–8055–020–4.

ZÁKON č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)

ZÁKON č. 317/2009 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch

ZELINA, M.: *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. 2. vyd. Bratislava : SPN – Mladé letá, 2010. 232 s. ISBN 978–80–10–01884.

ZOLYOMIOVÁ, P.: Wybór zawodu nauczycielskiego. In WEISSBROT\_KOZIARSKA, A. – JANIK, J. (ed): *Profesjonalizm zawodu nauczyciela. Konteksty teoretyczne i empiryczne. Zeszyty naukowe. Forum młodych nauk pedagogicznych polskiej akademii nauk przy Komitecie nauk pedagogicznych polskiej akademii nauk. Zeszyt 10*. Opole: 2006, s. 71 - 89. ISBN 83-7395-191-1.

ZOLYOMIOVÁ, P. – NEMCOVÁ, L. – ŠKVARKOVÁ, Z.: Miesto a úloha pedagogickej praxe v učiteľských a neučiteľských študijných programoch na katedre pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici. In HAVEL, J. – ŠIMONÍK, O. – ŠŤÁVA (Eds): *Pedagogické praxe a oborové didaktiky. Sborník z mezinárodného seminára*. 1. vyd. Brno: PF MU Katedra pedagogiky, 2008. s. 96 - 104. ISBN 978-80-7392-052-4.

**Mgr. Lenka Rovňanová**

**Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Katedra pedagogiky**

**Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika**

**tel.: +421 48 446 4755**

**E-mail: lenka.rovnanova@umb.sk**

## K NIEKTORÝM ŠPECIFIKÁM INTÍMNEJ KOMUNIKÁCIE A SEXUALITE- MALÁ SONDA DO DIEVČENSKÝCH VZŤAHOV NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

**Dorota Smetanová**

**Abstrakt:** Štúdia prináša malú sondu do dievčenských vzťahov u dievčat štvrtého ročníka základnej školy. Pozornosť je zameraná na opis ich vzájomnej intímnej komunikácie v kontexte sexuality.

**Kľúčové slová:** sexualita, intimita, vzťahy, intímna komunikácia, dieťa- žiak

**Abstract:** We describes communication about sexuality among children of fourth class at elementary school. It concentrates mainly on the characteristics of relationships among girls. The description is based mainly on intimate communication in the context of sexuality.

**Key words:** sexuality, intimacy, realationship, intimate communication, child- student

### Úvod

Jednou z aktuálnych otázok pedagogiky je i „horúca“ téma detskej sexuality, či intimacy.

Tak ako sa mení spoločnosť, tak sa i v súčasnej dobe mení na ňu pohľad. Nie je už striktno zakázaná, neexistujúca, špinavá, či biologicky podmienená. Dostáva voľnosť a slobodu. Témy, ktoré boli v minulosti tabuizované, dnes sú komercializované. Témy, ktoré boli neľudské, dnes nadobudli charakter ľudskosti a prirodzenosti. Témy, ktoré spoločnosť potláčala, dnes búrlivo presadzuje. Sexualita sa oslobodila....

I napriek všetkým „povoleniam“, moderne zmýšľajúcej spoločnosti, je sexualita v spojitosti s nedospelým jedincom, dieťaťom, nepochopená, neexistujúca, alebo tabuizovaná. Sexualitu môžeme členiť na sexualitu vrodenu, čiže biologicky pudovú, alebo sexualitu ako sociálne vytváranú prostredím.

V štúdiu vychádzame z definície D. Markovej, ktorá sexualitu vníma z pohľadu sociálneho konštruktivismu a vymedzuje ju ako proces socializácie, ktorý sa uskutočňuje prostredníctvom symbolov a vzorov, podriadení, očakávaní, predpisov a posolstiev od našich rodičov, rovesníkov a rovesničok, z médií, školy a iných sociálnych inštitúcií. Modelovaním toho, čo vidíme v sociálnych vzťahoch reakciami na sankcie voči niektorým formám správania a posilňovaním iných sa učíme ako byť sexuálnou osobou v kontexte s našou kultúrou (Marková, D., 2007).

Sexualitu vnímame aj ako niečo, čo je prítomné v živote každého jedinca už od detstva, pretože budovanie postojov a hodnôt sa nezačína až v dospelosti. (P. Rapošová, 2009).

Ľudská sexualita je komplexný pojem, ktorý v sebe zastrešuje i intimitu, ktorá je všeobecne sexuálne diskurzívna. Vychádzajúc zo sociálne konštruovaného diskurzu je intimita chápaná ako určitý druh poznania, lásky a bytia spolu s druhou osobou (K. Plummer, 2003).

### **Malá sonda do dievčenských vzťahov základnej školy**

V tejto časti štúdie ponúkame vybrané výsledky výskumu, ktorý bol orientovaný na vzťahy v triede u vybranej vzorky 10-ročných dievčat (4. ročník ZŠ). V centre pozornosti stoja špecifiká ich intímnej komunikácie v kontexte sexuality.

#### **Vzťahy**

Vstupom do školy začína pre každého nového žiaka nová sféra života, ktorá je ovplyvňovaná, ale i tvorená v prvom rade na báze vzťahov či lásky. Vzťah ako taký má veľké množstvo podôb a zákonitostí, ktoré si žiak pretvára a modifikuje podľa nadobudnutých noriem správania, ale i podľa príležitostí, ktoré mu sociálne prostredie školy, konkrétne triedy, poskytuje.

Vzťahy v triede medzi žiakmi štvrtého ročníka vznikajú v medziach rovnakého pohlavia. V tejto súvislosti hovoríme **o vzťahoch homogénnych**. Ide o kamarátstva dievčenské alebo chlapčenské, zmiešané iba ojedinele.

### **Kamaláska medzi dievčatami**

Vzťah – kamarátstvo dievčat je tvorené skupinou maximálne troch osôb. Dievčatá vnímajú svoje kamarátstvo ako určitý druh lásky, ktorá má svoje nepísané pravidlá. Tie sa musia rešpektovať a neporušovať, inak by sa ich vzťah veľmi rýchlo rozpadol. Vzťah dvoch (troch) dievčat má podobu romantickej lásky, ktorú si prejavujú i verejne pred inými deťmi, čím potvrdzujú svoje postavenie v triede. Čím silnejšie a viditeľnejšie kamarátstvo, tým silnejšia je moc v triede.

Rivalita medzi dievčatami má podobu vytvárania „klubov“, čiže znepriatelených skupín dievčat, ktoré si týmto spôsobom posilňujú v triede svoj status moci. Čím silnejší klub, tým viac právomoci. Dievčenská láska má dlhodobý charakter a veľmi vysokú intenzitu.

### **Mimika**

Výrazným prostriedkom komunikácie dievčat sú mimické svaly, ktorých prostredníctvom vyjadrujú svoje sympatie, náklonnosť, ale i negatívne emócie voči iným dievčatám v triede. Najčastejším prvkom je úsmev medzi „kamaláskami“, ktoré ním vyjadrujú radosť z zvitania pri vstupe do školy, resp. pri vstupe do triedy, radosť z malých romantických darčiekov zo strany darcu, ale i zo strany obdarovaného, radosť z vydarených huncútstiev a pod. Úsmev medzi dievčatami slúži aj na odstrašenie konkurenčných dievčenských klubov v triede. V tomto prípade slúži úsmev skôr ako zbraň. Nie je uvoľnený, ale práve naopak, strnulý, ba priam až ironický. Súčasťou výraznej mimiky je i pohľad. Veľmi sústredený je na najbližšiu kamarátku. Môžeme ho nazvať pohľadom láskavým. Poskytuje ochranu, bezpečie a úprimnú lásku medzi dievčatami.

### **Haptika**

Haptika zohráva veľmi dôležitú úlohu v ich priateľstve. Má rôzne formy a podoby, čo úzko súvisí s dominanciou či submisivitou jedinca, alebo intenzity či frekvencie jestvujúceho páru v školskej triede. Dominantnejšie dievča má vo zvyku dotyky voči „kamaláske“ iniciovať. „Kamalásky“ sa veľmi často dotýkajú i prostredníctvom úpravy zovňajšku. Jedna druhej cez prestávky hladia a upravujú vlasy a vymýšľajú účesy, aby sa zreteľne oddelili od iných skupín dievčat. Niektoré kluby majú vlasy rozpustené, iné v rôznych vrkočových variáciách a pod. Konštatujeme, že vlasy sa pre danú skupinku dobrých kamarátok stávajú symbolom, ktorý je súčasťou ich vlastnej subkultúry.

## **Proxemika**

Dievčatá vo vzájomnej pozícii sú v spoločnom prostredí závislé od vzťahov v triede. „Kamalásky“ medzi sebou komunikujú v zóne intimity, čo predstavuje vzdialenosť od 0 do cca 20 cm. Do tohto priestoru vpúšťajú len jedna druhú (tretiu). Ak im niekto ich zónu naruší, považujú to za nepovolený vstup a prichádza na rad súboj v podobe strkania, prípadne odstrašujúce slovo, aby odohnali nepriateľa – narušiteľa. Ich zóna patrí len im a je veľmi intímna. Má blízky súvis aj s dotykovou komunikáciou, ktorú sme už spomínali.

Do osobnej zóny, čo predstavuje cca 20 až 60 cm, si dievčatá vpúšťajú len tzv. „kluby dobrých báb“. Ide o spolužiačky, s ktorými v danom období nemajú otvorené ani skryté konflikty.

Samotná „kamaláska“ dievčat v triede je postavená na **teritoriálnom správaní** – vytváraním vlastníckych vzťahov k určitému priestoru, predmetu alebo osobe. Každé z nich má potrebu niečo vlastniť. Aby sa tak stalo, je potrebné najskôr niekoho „mať“ – týmto spôsobom vznikajú kluby. Klub má potom nárok na vlastníctvo majetku v škole alebo v triede. Každá dvojica (trojica) má v triede alebo v okolí triedy kúsok svojho pozemku, čo predstavuje napr. roh triedy, parapetná doska, stoličky (kreslá) pri triede, ale i vynútená pozornosť dozoru na chodbách školy. Na oné miesta smú vstupovať a sadieť len oni. V prípade, že im iný klub alebo jednotlivec bez vzťahu (nové dieťa v triede) miesto zaberie, vzniká konflikt, ktorý si dieťa rieši bez pomoci učiteľa. Najčastejšie prichádzajú na rad bitky, štuchance alebo vulgárna výmena názorov. Silnejší klub vyhráva a dostáva nepísané a načas rešpektované právo vlastníctva.

## **Produkcia**

Výrazným prvkom komunikácie medzi dievčatami je spôsob, ako sa obliekajú, upravujú a pod. Pre každé dievča je však dôležité aj to, ako sa oblieka. Prvotným faktorom pri výbere oblečenia je finančná situácia rodiny. Je zreteľné, že dievčatá medzi sebou pocitujú i tento faktor a rozlišujú sa medzi sebou na „bohaté“ a „chudobné“. „Bohaté“ kluby tvoria v triede 1/3 a ostatné sú kluby pozostávajúce s dievčat „chudobných“. Nápadne sa odlišujú značkou oblečenia a obliekaním sa podľa najnovších módných trendov. V tomto čase je aktuálna módna ikona Hannah Montana. Bohatšie kluby mali takmer všetko oblečenie zamerané na Hannu Montanu – od šperkov až po tenisky. Chudobnejšie kluby mali len

niektoré kusy oblečenia s potlačou (značkou) tejto mediálne známej detskej ikony. Ak mali napr. nové tričko, nosili ho častejšie, pár dní po sebe, než dievčatá, ktoré mali takýchto tričiek nespočetne veľké množstvo. Čo samozrejme spôsobovalo medzi nimi rozbroje a hádky v podobe vysmievania a zosmiešňovania. Dievčatá sa kamarátia a tvoria vzťah s tými spolužiačkami, ktoré sú na podobnej „finančnej“ úrovni ako oni. Môžeme hovoriť o tzv. povrchnosti pri výbere partnera. Výnimku tvorili dve dievčatá, ktoré sa spolu kamarátili bez ohľadu na výrazný rozdiel vo finančnej situácii rodín. Obe dievčatá skôr inklinovali ku chlapčenskému štýlu obliekania, boli fyzicky omnoho vyspelejšie než ich spolužiačky. Môžeme sa domnievať, že sa pomocou veľkých tričiek a širokých nohavíc snažili zakryvať rastúce prsia a prvotné „zaoblenia“ v oblasti panvy. Skorej fyzicky dospievajú, ako ich rovesníčky a pravdepodobne sa takto vyrovnávajú s dospievaním.

### **Kamalásky v rozhovore**

Dievčatá sa medzi sebou najčastejšie **rozprávajú** v rámci vytvorených klubov. Ich spoločné rozhovory sú láskavé a nežné. „Kamalásky“ považujú rozhovor za niečo dôverné a tajné. Veľmi často spolu diskutujú o spoločných plánoch do budúcnosti. A keďže predstava, že by sa mali prestať spolu kamarátiť, v nich vyvoláva sklúčujúci pocit, aby tomu zabránili, plánujú život po boku jedna druhej. Samozrejmosťou je, že budú spolu bývať a spoločne sa starať o jeden dom, precíznym spôsobom fantazírujú o rodinnom dome, ktorý bude mať veľa miestností, je však pozoruhodné, že budúcnosť plánujú síce v spoločných priestoroch, no v rozdielnych izbách. Túto skutočnosť môžeme pripisovať vplyvu prostredia, z ktorého dostávajú informácie o neprípustnosti spoluzitia ženy so ženou. Svoje plány často premietajú na papier, kde býva zobrazený veľký dom s detailným vykreslením miestností. Súčasťou obrázkov bývajú aj oné dve „kamalásky“ s deťmi, avšak bez prítomnosti zástupcov mužského pohlavia.

Spoločné plánovanie budúcnosti nám potvrdzuje predošlé konštatovania a domnienky o sile lásky medzi dievčatami. Tak ako potrebujú byť neustále v kontakte v tomto období, tak isto a ešte intenzívnejšie premietajú svoje túžby a predstavy do vzdialenej budúcnosti.

„Kamalásky“ často komunikujú aj o móde a hudbe. Módu aj hudbu vnímajú veľmi citlivo a sú ovplyvňované hlavne prostredím. Možno konštatovať, že inklinovanie k určitému módnemu štýlu či hudobnému vzoru, závisí od trhu, ktorý spoločnosť deťom ponúka. Diet'a je

v tomto smere nevinný konzument, ktorý pasívne prijíma falošné hodnoty a priority, čo sa neskôr sekundárne premieta do jeho spolužitia s inými deťmi.

### **Denník Kamalásiek**

Dievčatá v ňom zaznamenávajú každú udalosť, ktorá sa týka ich vzťahu, udalosti zo života v triede s titanmi či inými klubmi „kamalásiek“. Ich denník je špecifický pre každú zo skupinu dievčat – stvárnajú do neho symboliku, ktorá ich vzájomne odlišuje. Hlavným cieľom je čo najväčšia originalita, hlavne na vrchnej strane zošita. Tá vzbudzuje a priťahuje pozornosť iných detí v triede. Obsah denníka je prísne tajný a prispievať môžu do neho len jeho majiteľky. Zaznamenávajú do neho svoj sympatie či nesympatie voči spolužiakom, spolužiačkam, učiteľkám a pod. Denník „kamalások“ nám nápadne pripomína kroniku života dievčat v školskej triede. Výsostné právo mať denník aj doma má dominantnejšie dievča z klubu. Veľkým gestom je, ak dovoľí svojej „kamaláske“ občas denník doma postrážiť. Konflikty dievčat v triede vznikajú, ak si navzájom denníky kradnú, prípadne ničia.

Všeobecne možno konštatovať, že denník „kamalások“ má viacero významov:

- slúži na prejavovanie moci v školskej triede,
- upevňuje a udržiava vzťah – partnerstvo medzi dievčatami,
- je tvorivou dielňou so skrytými významami.

Vzťahy v triede medzi dievčatami majú rôznorodé emocionálne naladenie a rôzne podoby, ako medzi sebou komunikujú. Vzniká medzi nimi veľmi jemné a citlivé kľbko vzťahov, činností, rituálov, skrytých i verejných pravidiel, pomocou ktorých medzi sebou prejavujú citové vzťahy a väzby. „Kamaláska“ v tomto veku je pre ne veľmi dôležitá a má dôležité miesto v ich emocionálnom vývine. **Každá negatívna skúsenosť s prvou detskou láskou k inému dievčaťu môže mať negatívny dopad na neskoršie utváranie vzťahov k iným ľuďom, neskoršie i k sexuálnym partnerom.**

Sexualitu u dievčat v tomto veku môžeme vnímať hlavne cez emocionálne vzťahy, ktoré medzi sebou vytvárajú a sú ich súčasťou. Sexualita je v tomto prípade:

- sociálne konštruovaná prostredím a prejavuje sa najmä vo vzťahovej rovine, kde má nezastupiteľné miesto láska,
- vzniká ako produkt sociálnych interakcií
- nevinná, krehká a objavujúca.



## **Záver**

Na základe analýzy intímnej komunikácie u dievčat v kontexte sexuality si dovoľujeme navrhnúť nasledovné odporúčania pre prax:

- podporovať a akceptovať vytváranie klubov v triede medzi žiačkami;
- podporovať v žiačkach kreativitu a jedinečnosť;
- podporovať a viesť žiačky k morálnym hodnotám, aby v túžbe nájsť čo najviac hodnôt a dobra pre svoj život, nezabudli nájsť samé seba. Aby nestratili svoju identitu (P. Tománek, E. Fulková 2011)
- komunikovať so žiačkami otvorene, bez predsudkov a nenásilne.

Uvedomujeme si, že problematika sexuality, intímnej komunikácie a vzťahov triede je stále málo zmapovaná. A preto je dôležité naďalej danú tému teoreticky rozpracovávať, ale i výskumne prehľbovať.

Záverom dodávame, že sexualita je prirodzená, ľudská, často jednou vetou neopísateľná, ale krásna.

## **Zoznam bibliografických odkazov:**

MARKOVÁ, D. 2007. *Predmanželská sexualita v kontextoch sexuálnej diverzity a variability*. Bratislava: Regent, 2007. ISBN 978-80-88904-59-5.

PLUMMER, K. 2003. *Intimate Citizenship*. Seattle. University of Washington Press. 2003. ISBN 0295983310, 9780295983318.

RAPOŠOVÁ, P. 2009. Sexualita a detská sexualita. In *Sociálno pedagogické štúdie 2009,(2.)*, zborník KSPG PdF UK na CD-ROMe. ISBN 978-80-223-2959-0.

SMETANOVÁ, D. 2010. *Komunikácia v škole o sexualite*. Dizertačná práca. Bratislava: PdF UK, 2010.

SMETANOVÁ, D. 2011. *Sexuálna výchova a východiská pre jej realizáciu*. Bratislava-RAABE. 2011. ISBN 978-80-89182-27-5.

TOMÁNEK, P. - FULKOVÁ, E. 2011. Okultné a synkretické prejavy v súčasnej výchove. In *Disputationes scientificae Universitatis catholicae*. Ružomberok, 2011, č. 3. s. 191-192. ISSN 1335-9185.

**PaedDr. Dorota Smetanová, PhD.**

**Pedagogická fakulta UK v Bratislave**

**Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky**

**smetanova@fedu.uniba.sk**

## SOCIÁLNA PEDAGOGIKA AKO PEDAGOGIKA „VŠEDNÉHO DŇA“

Albín Škoviera

**Abstrakt:** Príspevok sa zameriava na sociálnu pedagogiku ako pedagogiku „všedného dňa“. Autor je presvedčený o tom, že by mala reflektovať aktuálne spoločenské výzvy a byť pedagogikou „všedného dňa“.

**Kľúčové slová:** sociálna pedagogika, všedný deň, exkluzivita

**Abstract:** paper focuses on social pedagogy as „pedagogy of ordinary day“. We think, that social pedagogy should reflect actual social challenges and to be a pedagogy for ordinary day.

**Key words:** social pedagogy, ordinary day, exclusiveness

Je nepochybne zvláštnym, ale výrazným znakom súčasnosti, že pre hodnotenie kvality výstupov z rozličných odvetví spoločenského života používa často ako kritériá napr. novosť poznatkov, netradičné prístupy, pôvodnosť zvolenej témy či vysokú mieru jej publicity. Táto honba za „originalitou“ a publicitou však sama osebe nemusí znamenať kvalitu. Pritom potvrdenie „starých“ poznatkov, tradičné prístupy, známa téma a nízka miera publicity môžu v svojej „poctivosti“ byť pre hľadanie i pri hľadaní pravdy oveľa dôležitejšie.

Platí to aj pre pedagogiku. Zdá sa, že oveľa väčšiu dôležitosť prikladáme novým exkluzívnym témam a oblastiam (od gender pedagogiky, cez informačno-komunikačné technológie, až po inkluzívnu pedagogiku) s dôrazom na technológiu riadenia procesov medzi manažmentom školy, pedagógom a dieťaťom (študentom), ako na ich vzťah. Ak vychádzame z toho, že jednou zo základných paradigiem pedagogiky je, že je to veda o výchove, je pre dnešok príznačné chápanie výchovného procesu viac ako modifikácie správania, než osobnostného „nevýkonového“ rastu dieťaťa a kvality vzťahu medzi dieťaťom (študentom) a pedagógom.

Sme presvedčení, že sociálna pedagogika by sa nemala dať zlákať platformou exkluzivity, ale mala by byť jej protiváhou na akejsi úrovni pedagogiky „všedného dňa“. Pedagogiky, ktorá by reflektovala skutočné aktuálne potreby každodenného života detí, mládeže, ich rodičov i pedagógov. A v nej by mali mať rovnako miesto a svoju hodnotu nielen nové, ale i „staré“ poznatky, nielen netradičné, ale i tradičné prístupy, nielen nové, ale i známe témy.

V základných tézach sme niektoré výzvy pre sociálnu pedagogiku uviedli v inom príspevku (Lukšík, Fülöpová, Svetlíková, Škoviera, Pukančík, 2011). V tomto príspevku, v kontexte našich úvodných úvah, sa ich pokúsime jednak trochu rozšíriť, jednak sa im venovať hlbšie.

- a) Sociálna pedagogika by mala byť odpoveďou na individualizovanú a „individualistickú“ pedagogiku. Nežiaducim vedľajším produktom ideologicky proklamovaného konceptu individuálnych slobôd a jedinečnosti je egoizmus a egocentrizmus. Ochota prijať vyváženosť medzi záujmami jednotlivca, referenčnej skupiny a spoločnosti je nepochybne dôležitou úlohou výchovy.
- b) Sociálna pedagogika by mala reflektovať a analyzovať globálne javy (ekonomická kríza, enviromentálne otázky ap.) z hľadiska sociálnych dopadov, zmien v hodnotových prioritách, výzvach pre výchovu. Tu ide o budovanie základných postojov k životnému prostrediu i životnému štýlu, k potrebe a spotrebe, k tomu, čo považujeme za svoje osobné bohatstvo.
- c) Sociálna pedagogika by sa mala oveľa hlbšie zaoberať detskými právami. Nie ale na „pseudohumanisticko –populistickej“ úrovni bez zodpovednosti a povinností dieťaťa, ale jednak v kontexte s právami rodičov, pedagógov ap., jednak v kontexte miery možnej zodpovednosti a primeraných povinností dieťaťa.
- d) Sociálna pedagogika by sa mala zaoberať multikulturalitou a to najmä
  - edukáciou v multikulturálnom prostredí,
  - obohacovaním inými kultúrami versus stratou kultúrnej identity,
  - medzikultúrnymi antagonizmami, ako možným zdrojom konfliktu.

Na Slovensku je v prvom rade aktuálny široký okruh otázok súvisiacich s rómskym etnikom.

- e) Sociálna pedagogika by sa mala zaujímať o konzumnú spoločnosť a jej krízu hodnôt. S frommovskou dilemou „mať, či byť“ sme my i deti konfrontovaní každý deň. Je príjemné „mať“ a ťažšie „býť“. Práve hodnotu „býť“, až po sebaaktualizáciu, by sme mali prijať ako smerovanie našej výchovnej práce.
- f) Sociálna pedagogika by sa mala zaoberať mediálnym diktátom a vytváraním „mediálnej verejnej mienky“ a ich vplyvom na výchovu. Ide najmä o vytváranie mienky o tom, čo je „norma“ (od sériových partnerstiev, cez hazard, až po aspiráciu byť súčasťou „high society“).
- g) Sociálna pedagogika by mala hľadať odpovede na aktuálne témy rodinného práva vo „výchovnom rámci“ vzťahu otec, matka, dieťa (doplnená rodina, striedavá starostlivosť o dieťa ap.). Je napr. naozaj v záujme dieťaťa, aby bolo pol roka u matky a pol roka u otca? Aké to má dôsledky? Kde má domov? Ak nežijú v jednom meste, bude striedať školy? Sú výhody väčšie, ako riziká?
- h) Sociálna pedagogika by sa mala zaoberať komplexom otázok súvisiacich s výchovou detí, ktoré žijú mimo svojej biologickej rodiny (v náhradných rodinách a na to určených inštitúciách). Typickým príkladom je profesionálna rodina, ktorá potrebuje špecifickú prípravu i pomoc pre rodičov, vlastné deti i dočasne umiestnené deti.
- i) Sociálnu pedagogiku by mali zaujímať otázky medzigeneračnej komunikácie a hrozby medzigeneračného napätia a konfliktov. Je tu latentne prítomný problém, ktorý súvisí s demografickým vývojom a nárastom počtu starších a „neproduktívnych“ ľudí. Hodnota staroby, generačnej kontinuity i vkladu, ktorým človek počas života prispieval do „spoločného koša“, by mali byť v sebaobrazе jednotlivca i vnímaní spoločnosti vyššie, ako to, že je aktuálne ekonomickou záťažou.
- j) Sociálna pedagogika by mala venovať pozornosť pracovnej mobilite a tým zmenenému životnému štýlu – kríze identity, chýbajúcim „koreňom“ (aj hodnotovému ukotveniu). Temer úplná strata pôvodných vzťahov i rady každodenných oporných bodov (od domova po dôverne známe miesta), zvyšujú nároky na adaptáciu a posilňujú tendenciu žiť v izolácii.

- k) Sociálna pedagogika by sa mala zaoberať marginalizáciou istých skupín obyvateľstva. Na jednej strane ide o vnímanie ich hodnoty (kultúrnej, intelektuálnej) a primeranej podpory, na druhej strane o vnímanie rizík, ktoré so sebou pozitívna diskriminácia prináša.
- l) Sociálna pedagogika by mala reflektovať nárast nepriamej komunikácie a jej vplyvu na výchovu ap. Mobily, facebook, či chatovanie sa stali hlbokou súčasťou života najmä mladšej generácie. Napriek tomu sme ani v rodičovskej, ani v „školskej“ výchove detí komplexnejšie nereagovali. Pritom je tu mnoho vážnych komunikačných, vzťahových i etických problémov.

Viacerými otázkami sa už sociálna pedagogika zaoberá. Ostáva tu však stále ako výzva veľa oblastí, komplexných i čiastkových problémov, do ktorých by mohla vstúpiť oveľa razantnejšie. Sme presvedčení, že práve ako pedagogika „všedného dňa“ by mohla potvrdzovať svoju zmysluplnosť.

## **LITERATÚRA:**

FUDALY, P. 2007. Možnosti aplikovaného výskumu v sociálnej pedagogike In: Hladík, J., Chudý, Š.(eds) Sociální pedagogika v současné společnosti společnosti. Zlín: Univerzita Tomáše Baťu

KOMÁRIK, E.: 2008. Výchova a prevýchova. In: Svetlíková J (Ed.). *Psychoedukácia I.* - Bratislava: Univerzita Komenského, s. 7 - 42.

LUKŠÍK,I., FÜLÖPOVÁ, E., SVETLÍKOVÁ,J., ŠKOVIERA, A., PUKANČÍK, M. 2011. Reflexia súčasnosti a budúcnosti v príprave študentov sociálnej pedagogiky. In. Kolektív autorov. Quo vadis, univerzitné vzdelávanie, veda a výskum na pedagogických fakultách? Bratislava: Univerzita Komenského s.129-146

**doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD.**

**Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky**

**Univerzita Komenského**

**Pedagogická fakulta**

**PRÍPRAVA ŠTUDENTOV UČITEĽSKÝCH ŠTUDIJNÝCH PROGRAMOV NA  
UČITEĽSKÉ POVOLANIE Z HĽADISKA PEDAGOGICKEJ PRAXE**

**Zuzana Škvarková**

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá organizáciou a formami pedagogickej praxe v učiteľských študijných programoch s konkretizáciou na pedagogickú prax študentov predmetu Pedagogika na Katedre pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici.

**Kľúčové slová:** pedagogická prax, formy pedagogickej praxe, pedagogická prax študentov učiteľstva predmetu Pedagogika

**Abstract:** The paper deals with the organization and forms of teaching experience in teaching curricula for teaching a specification of the pedagogic practice of students in the Department of Education PF UMB in Banska Bystrica.

**Key words:** pedagogical practices, forms of teaching experience, teaching experience teaching students of the pedagogic

So vznikom vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov, pedagógov sa vždy spájala a spája otázka pomeru teoretickej a praktickej prípravy učiteľov. Názory na túto problematiku sa rôznili. V súvislosti so súčasnou požiadavkou, aby vysoké školy pripravili svojich absolventov pre potreby praxe, zastávame názor, že praktická príprava v učiteľských odboroch má svoje významné miesto, ale je nedocenená. V pedagogických dokumentoch, napokon aj v samotných akreditačných spisoch učiteľských štúdií sa objavuje takmer okrajovo. Na vzťah teoretickej a praktickej prípravy možno nazerať v troch rovinách:

**Prvá rovina** prezentuje systém prípravy učiteľov založený na postupnosti prebratia najprv teórie, po ktorej nasleduje prax. Ide o **postupný systém prípravy** učiteľov. Nedostatkom takéhoto modelu pedagogickej praxe je jej realizácia v krátkom časovom úseku,

s možnosťou získania informácií o špecifikách výučby iba v niektorých obdobiach školského roka. (Špánik, M., 2006, s. 33)

**Druhá rovina** je charakteristická síce súčasným nadobúdaním teoretických vedomostí i praktických zručností, ale často viac alebo menej izolovanými cestami. V tomto prípade hovoríme o **paralelnom systéme prípravy**. V tomto systéme učitelia učiteľských fakúlt vyučovali teóriu a prax viedli cviční učitelia, pričom často dochádzalo k odtrhnutosti teórie od praxe a naopak, lebo každý sa venoval tej oblasti v ktorej pracoval. Učiteľ vysokej školy kládol dôraz na teóriu, cvičný učiteľ na praktickú realizáciu podľa vlastnej koncepcie.

**Tretia rovina** predstavuje model spojenia teoretickej a praktickej prípravy založený na vzájomnom spätno-väzbovom prepojení oboch príprav, t.j. teoretickej i praktickej. Práve tento posledný model považujeme za najvhodnejší aj pre súčasnú prípravu budúcich učiteľov.

**Integráciu medzi teóriou a praxou** v učiteľskom štúdiu je potrebné chápať ako proces, ktorý umožňuje formovať študentove predpoklady na vedomú, tvorivú prácu. Umožňuje pedagogické javy teoretického charakteru v praxi odhaľovať, pomenovať, myšlienково spracovať a výsledky aplikovať do pedagogickej reality. (László, K., 1996, s. 9.)

Veľmi zjednodušene môžeme uviesť, že učiteľské vzdelávanie je tvorené tromi základnými oblasťami:

- pedagogicko-psychologickým a sociálno-vedným základom (označovaný aj ako spoločný základ),
- odbornou-predmetovou zložkou,
- pedagogickou praxou.

V súčasnej štruktúrovanej príprave učiteľov sa študent stáva kvalifikovaným učiteľom až po absolvovaní druhého stupňa vysokoškolského vzdelávania v študijných odboroch 1.1.1 – Učiteľstvo akademických predmetov, 1.1.2 – Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy, 1.1.3 – Učiteľstvo umeleckých a výchovných predmetov.

Podľa profilu absolventa je absolvent daných študijných odborov spôsobilý byť učiteľom predmetov prislúchajúcim jeho špecializácii na úrovni nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania. Ovláda základný obsah disciplín svojej špecializácie, princípy jeho štruktúry, je oboznámený s metodológiou produkcie obsahu odboru a jeho širšími



kultúrnymi a sociálnymi súvislosťami. S týmto obsahom dokáže narábať ako s produktom ľudskej (vedeckej) činnosti, a v tomto kontexte ho dokáže projektovať pre didaktické zámery a účely. Okrem zvládnutia učiteľskej spôsobilosti (projektovania, realizácie a reflexie výučby v triede) je schopný participovať na vývoji metodických materiálov pre výučbu. Má taktiež primerané poznatky z metód výskumu a vývoja v didaktike svojich odborov.

Vzhľadom na uvedené sa praktická príprava študentov realizuje práve v magisterskom štúdiu. Pedagogická prax je na jednotlivých fakultách pripravujúcich svojich absolventov pre vykonávanie učiteľskej profesie zaradená do štúdia rôzne. V niektorých študijných programoch je pedagogická prax zaradená už aj v bakalárskom štúdiu, v poslednom semestri štúdia. V iných študijných programoch je pedagogická prax zaradená do všetkých semestrov magisterského štúdia, prípadne s výnimkou posledného semestra štúdia. Odhliadnuc od jednotlivých rozdielov z hľadiska organizácie, v koncipovaní pedagogickej praxe by nemali chýbať jej nasledovné súčasti:

- pedagogická prax, ktorej náplňou je hospitovanie študentov na vyučovacom procese,
- pedagogické prax, ktorej náplňou sú samostatné výstupy študentov,
- pedagogická prax, ktorej náplňou je strávenie súvislého času študenta v podmienkach reálnej učiteľskej praxe.

Pedagogickú prax chápeme ako súbor štruktúrovaných vyučovacích situácií prebiehajúcich na cvičnej škole pod vedením cvičného učiteľa. Ako súčasť vysokoškolskej prípravy tvorí medzičlánok medzi teoretickým vzdelávaním študentov a ich budúcim profesijným uplatnením. Poskytuje študentom možnosti postupne nadobudnúť pedagogické schopnosti a zručnosti na jednotlivých typoch škôl, v ktorých budú učiteľia budú perspektívne pôsobiť. Zahŕňa v sebe sústavu praktických činností, ktoré podnecujú rozvoj osobnosti študenta a poskytujú mu možnosti osvojenia praktických zručností potrebných v budúcej profesii. (kolektív autorov, 2011, s. 361.)

Vo všeobecnosti cieľom pedagogickej praxe je:

- upevniť a overiť doterajšie získané teoretické vedomosti z pedagogiky, psychológie a odborných predmetov,
- umožniť študentom analyzovať prácu učiteľa a žiaka,

- osvojiť si spôsoby tvorivého riešenia úloh,
- získať zručnosti v oblasti výchovného pôsobenia v škole i mimo nej,
- formovať záujem a lásku k učiteľskému povolaniu,
- oboznámiť sa s prostredím školy, školskou agendou, ekonomikou a organizáciou školy. (kolektív autorov, 2011, s. 362.)

Tieto všeobecné ciele sú konkretizované v cieľoch a čiastkových úlohách jednotlivých **organizačných foriem** pedagogickej praxe.

V podmienkach našej vysokoškolskej prípravy učiteľov ide o nasledovné formy pedagogickej praxe:

- hospitačná pedagogická prax (tiež označovaná ako úvodná, náčuvová),
- výstupová pedagogická prax (označovaná aj ako priebežná),
- súvislá pedagogická prax.

### **Pedagogická prax v učiteľských študijných programoch na Univerzite Mateja Bela**

Pedagogická prax v učiteľských študijných programoch je akreditovaná v rámci pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného základu magisterského štúdia. Jej rozvrhnutie v jednotlivých semestroch štúdia je vyjadrené v T1.

**Tab. 1 Pedagogická prax v jednotlivých semestroch Mgr. štúdia**

Ročník	Semester	Predmety študijného odboru	Typ predmetu	Prednášky	Semináre	Prax	Konakt hod.	Hodnote	Kredity
1.	Z	Prax náčuvová 1. a 2. AP	P	0	0	1	<b>1</b>	/	<b>1</b>
1.	L	Prax priebežná 1. a 2. AP	P	0	0	1	<b>1</b>	/	<b>2</b>
2.	Z	Priebežná prax 1. a 2. AP	P	0	0	1	<b>1</b>	/	<b>2</b>
2.	L	Prax súvislá 1. a 2. AP **	P	0	0	12	<b>12</b>	/	<b>3</b>

Pedagogická prax sa realizuje v každom semestri daného stupňa štúdia a jej obsah je zosúladený s výučbou všeobecnej didaktiky, ktorá sa vyučuje v prvom semestri magisterského štúdia a následne s výučbou jednotlivých predmetových didaktík. Pedagogická prax sa realizuje zvlášť pre každý aprobačný predmet. Realizuje sa v podmienkach základných a stredných škôl, s ktorými je uzatvorená dohoda o vzájomnej spolupráci. Pedagogickú prax v prvých troch semestroch štúdia zabezpečuje študentom daná fakulta, v poslednom semestri štúdia si pedagogickú prax a najmä cvičného učiteľa zabezpečuje študent sám.

Pedagogická prax nie je len záležitosťou študenta a školy kde realizuje pedagogickú prax, ale do samotnej realizácie pedagogickej praxe sú zainteresovaní viacerí partneri.

### **Fakulta poskytujúca učiteľské vzdelávanie**

Vytvára koncepciu pedagogických praxí, zaisťuje a koordinuje spoluprácu so školami, pripravuje zmluvy o spolupráci, zaisťuje, aby každý študent mal miesto pre realizáciu pedagogickej praxe, zaisťuje vedúcich praxí, pripravuje dohody s jednotlivými cvičnými učiteľmi.

### **Riaditeľstvo cvičnej školy**

Koordinuje vzájomné aktivity, podpisuje dohody, určuje počet cvičných učiteľov, prispôsobuje rozvrh vyučovacích hodín potrebám realizácie pedagogickej praxe, vytvára podmienky, aby cvičné učiteľky/cviční učitelia mohli vykonávať svoje povinnosti vyplývajúce z ich funkcie. V deň praxe cvičná učiteľka nie je poverená zastupovaním a vykonávaním iných činností počas vyučovacích hodín.

### **Cvičná učiteľka / cvičný učiteľ**

Pracuje so študentmi v rámci tried, v ktorých vyučuje príslušný vyučovací predmet. Zaujíma sa o pedagogické a didaktické inovácie. Má minimálne 5 ročnú prax. Na základe pracovnej dohody s príslušnou fakultou vykonáva činnosti, ktoré sú zmluvne dohodnuté:

- umožňuje študentom hospitovať na svojich vyučovacích hodinách,

### ~ Aktuálne otázky pedagogiky ~

- realizuje činnosti, ktoré študentom pomáhajú vykonávať učebné činnosti a plniť si úlohy vyplývajúce z cieľov praxe, poskytuje návody a konzultácie k tvorbe príprav (projektov) na vyučovanie,
- poskytuje spätnú väzbu v procese projektovania vyučovacieho procesu a po jeho realizácii,
- dodržiava a nemení vopred dohodnutý a stanovený harmonogram praxe; prípadnú každú zmenu oznámi príslušnému vedúcemu praxe,
- je partnerom vedúcemu praxe a reaguje na potreby praxe,
- vzniknuté prípadné problémy vzťahujúce sa k pedagogickej praxi konzultuje s vedúcim praxe.

#### **Vedúci praxe (didaktik predmetu)**

- pripravuje cieľové a obsahové zameranie pedagogickej praxe,
- spolupracuje s cvičnými učiteľmi a študentmi,
- organizačne pripravuje podmienky na realizáciu praxe – pripravuje harmonogram praxe, aktualizuje požiadavky pre študentov a cvičných učiteľov,
- pripravuje a realizuje inštruktáž pre študentov, aktualizuje úlohy a požiadavky,
- tvorí dokumenty pre študentov ako aj cvičných učiteľov,
- poskytuje študentom konzultácie k tvorbe príprav na vyučovací proces, poskytuje odbornú pomoc pri riešení výchovno-vzdelávacích otázok,
- hospituje na vyučovaní študentov, spolu s cvičným učiteľom realizuje rozbor hodín odučených študentmi,
- kontroluje a hodnotí študentské portfóliá,
- udeľuje konečné hodnotenie na základe informácií od cvičného učiteľa, ale aj na základe spracovaného portfólia.

## **Pedagogická prax študentov študijného programu učiteľstvo pedagogiky**

Absolvent magisterského študijného programu učiteľstvo pedagogiky je spôsobilý byť učiteľom pedagogiky na stredných školách. Je orientovaný v odbore pedagogika, má vhl'ad do širokých súvislostí výchovy a vzdelávania, má osvojenú informačnú gramotnosť. Ovláda základný obsah pedagogických disciplín a disciplín svojej špecializácie, je oboznámený s metodológiou odboru pedagogiky, jeho širšími kultúrnymi a sociálnymi súvislosťami a v tomto kontexte ho dokáže projektovať pre didaktické zámery a účely. Okrem zvládnutia učiteľskej spôsobilosti (projektovanie, realizácia a reflexia výučby v triede) je schopný participovať na vývoji metodických a študijných materiálov pre výučbu pedagogiky. Taktiež je schopný orientovať sa v organizačných podmienkach inštitucionálneho vzdelávania a mimoškolskej výchovy a je spôsobilý realizovať výchovnú činnosť.

V súčasnosti sa Pedagogika, ako samostatný vyučovací predmet vyučuje len na stredných odborných školách učiteľského zamerania (Pedagogické a sociálne akadémie, Stredné pedagogické školy), v minulosti tomu však bolo inak. Predmet Pedagogika sa vyučoval na gymnáziách, kde po roku 1948 bolo vyučovanie organizované v rámci:

- pedagogických gymnázií,
- tried s pedagogickým zameraním,
- pedagogiky, ako povinného vyučovacieho predmetu,
- pedagogiky, ako nepovinného vyučovacieho predmetu. (Vališová, A., 1990, s. 23.)

Okrem gymnázií sa pedagogika, ako vyučovací predmet, vyučovala na konzervatóriách a stredných zdravotníckych školách. V súčasnosti sa na týchto školách obsah predmetu Pedagogika vyučuje súčasne s inými predmetmi (napr. na stredných zdravotníckych školách ako predmet: Psychológia, pedagogika a profesijná komunikácia) alebo je obsah vzťahujúci sa k problematike predmetu pedagogika rozpracovaný v rámci prierezových tém, ktoré sú presne zadefinované v štátnom vzdelávacom programe pre vyššie sekundárne vzdelávanie.

Príprava učiteľov pre vyučovanie predmetu pedagogika sa organizuje na katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela. Štúdium sa realizuje ako kombinačné, t.j. v kombinácii s iným vyučovacím predmetom (napr. hudobná výchova, výtvarné umenie, telesná výchova, psychológia, slovenský jazyk a literatúra). Študenti sa oboznamujú s realitou výučby tohto predmetu v prostredí strednej odbornej školy už od samého začiatku štúdia v magisterskom stupni. Ciele a úlohy jednotlivých foriem praxí sú nasledovné.

### **Náčuvová pedagogická prax**

Náčuvová pedagogická prax z predmetu Pedagogika sa realizuje u cvičných učiteľov na Pedagogických a sociálnych akadémiách počas celého zimného semestra.

Hlavnou náplňou je hospitovanie študentov na vyučovacom procese. Študenti tu získavajú orientáciu v činnosti učiteľa a žiakov, učia sa pozorovať podmienky, v ktorých pedagogická situácia prebieha. Ide o systematické rozvíjanie pedagogických schopností študenta vnímať a orientovať sa v pedagogických situáciách, tieto kvalifikovane popisovať a analyzovať.

Cieľom tejto praxe je prostredníctvom pozorovacích techník a vedenia záznamov získať predstavu a prvé skúsenosti o špecifických aspektoch edukačného procesu, o osobnostných charakteristikách učiteľov a žiakov, o ich prejavoch a pod. Rozbory vyučovacích hodín majú ukázať mieru schopností študentov aplikovať a verifikovať teóriu v konkrétnych pedagogických situáciách. (kolektív autorov, 2011, s. 363 – 364.)

Počas náčuvov študentov na vyučovacích hodinách sa odporúča sledovať:

- **Pripravenosť triedy a prípravu žiakov na vyučovanie** (čistota triedy, príchod vyučujúceho na vyučovanie, pripravenosť učebných pomôcok a technických prostriedkov a ich využitie vo vyučovacom čase a pod.).
- **Pripravenosť žiakov po zvonení, uvítanie učiteľa** (správanie sa učiteľa a žiakov, spôsob kontroly prítomnosti na vyučovaní a pod.).
- **Kontrola domácich úloh** (v ktorej etape vyučovacej hodiny a akým spôsobom bola realizovaná, náročnosť a rozsah domácej úlohy, frekvencia zadávania domácich úloh, uplatnené formy a metódy kontroly, orientácia domácich úloh na tvorivé myslenie

žiacov, spôsob aplikácie teoretických poznatkov na praktické činnosti, slovné hodnotenie a klasifikácia žiackych výkonov a pod.).

- **Preverovanie žiackych vedomostí** (spôsob, obsah a rozsah), aktivizácia sociéty triedy pri individuálnom skúšaní, orientácia vyučujúceho na tvorivé myslenie žiakov, spôsob aplikácie teoretických poznatkov na praktické činnosti, slovné hodnotenie a klasifikácia žiackych výkonov a pod.
- **Vytýčenie témy a cieľa vyučovacej hodiny** (spôsob motivácie na aktívne osvojovanie nového učiva, uplatňovanie interdisciplinárnych a vnútropredmetových vzťahov a pod.).
- **Expozícia učiva** (uplatnené formy a prostriedky práce, aktivita učiteľa a žiakov, zastúpenie formatívnej zložky vo vyučovaní, modernizácia obsahu, foriem a prostriedkov práce a pod.).
- **Fixácia nového učiva** (organizácia upevňovania učiva, druhy fixačných metód, ich vzťah k expozičným metódam, orientácia pozornosti žiakov na možnosti praktickej aplikácie nových poznatkov na prax, formulácia a spôsob zadávania kontrolných otázok, využívanie technických prostriedkov na fixovanie učiva, spätná väzba v etape fixovania učiva a pod.).
- **Domáca úloha** (spôsob jej zadávania, motivácia k domácim úlohám, úlohy individualizované, individuálne, párové, skupinové a pod.).
- **Osobnosť učiteľa** (učiteľova komunikatívnosť, objektívnosť, náročnosť, rešpektovanie žiackych požiadaviek a osobnostných možností, gestikulácia a mimika, jeho upravenosť, pohyb učiteľa po triede, učiteľove reakcie na nepredvídané podnety z triedy, jeho temperament, hlasitosť reči a pod.).

Hodnotenie z pedagogickej praxe sa udeľuje na základe spracovaného portfólia z pedagogickej praxe, ktoré obsahuje nasledovné materiály:

- písomne spracované didaktické náčuvy zo všetkých hospitovaných hodín, vrátane rozboru s cvičnou učiteľkou,
- vlastné hodnotenie pedagogickej praxe – správa z praxe vrátane návrhov a odporúčaní,

- písomne vypracované a vedúcou praxe odkonzultované 3 prípravy na ľubovoľne zvolenú tému z predmetu Pedagogika v rozsahu stredoškolského učiva.

### **Pedagogická prax priebežná**

Pedagogická prax priebežná sa realizuje na Pedagogických a sociálnych akadémiách v letnom semestri prvého ročníka a v zimnom semestri druhého ročníka magisterského štúdia. Študenti sú po skupinkách (3-4 študenti) zadelení k cvičným učiteľom a prax sa realizuje prostredníctvom vlastných výstupov študentov a následnou analýzou týchto výstupov cvičným učiteľom, ako aj vedúcim praxe z príslušnej fakulty, ale aj samotnými študentmi.

Cieľovo je prax zameraná na aplikovanie získaných teoretických vedomostí z predmetov všeobecná didaktika, didaktika pedagogiky, ale aj psychologických disciplín do konkrétnych vyučovacích hodín. Študent sa učí zvládnuť vystupovanie v triede pred žiakmi, zvládnuť sprostredkovanie nového učiva pomocou rôznych metód a s využitím dostupnej didaktickej techniky, učí sa aktivizovať žiakov a realizuje didaktické diagnostikovanie a hodnotenie. Študenti si podľa návodov cvičných učiteľov vypracúvajú podrobné písomné prípravy na vyučovanie, ktoré konzultujú s príslušným didaktikom na katedre.

Hodnotenie z pedagogickej praxe sa udeľuje na základe hodnotenia jednotlivých študentov cvičným učiteľom a na základe spracovaného portfólia z pedagogickej praxe. Portfólio obsahuje nasledovné materiály:

- písomne spracované didaktické náčuvy vyučovacích hodín – 2 náčuvy u cvičného učiteľa a náčuvy všetkých svojich spolužiakov vo svojej skupine, vrátane rozboru vyučovacej hodiny cvičnou učiteľkou, ako aj samotnými spolužiakmi,
- písomne spracované prípravy na priamu vyučovaciu činnosť, vrátane didaktickej analýzy učiva, rozboru s cvičnou učiteľkou, vedúcim praxe a samotnými študentmi,
- vlastné hodnotenie pedagogickej praxe – správa z praxe vrátane návrhov a odporúčaní,
- písomné hodnotenia jednotlivých odučených vyučovacích hodín cvičným učiteľom (k hodnoteniu slúži hodnotiaci hárok, v ktorom sa cvičný učiteľ vyjadruje k jednotlivým položkám vyučovacieho procesu).



Všetky materiály musia mať študenti podpísané cvičným učiteľom.

### **Súvislá pedagogická prax**

Súvislá pedagogická prax sa realizuje v poslednom, štvrtom semestri magisterského štúdia a spravidla ju študenti vykonávajú v mieste bydliska.

Vzhľadom na nepomer medzi počtom končiacich študentov so zameraním na vyučovanie pedagogiky a počtom stredných odborných škôl učiteľského zamerania na Slovensku, môžu študenti túto prax realizovať aj na iných stredných školách v predmetoch, ktoré obsahom zodpovedajú predmetu pedagogika (napr. gymnáziá, konzervatóriá, stredné zdravotnícke školy).

Súvislá pedagogická prax je považovaná za vrcholnú, komplexnú a integrujúcu formu praktickej prípravy študentov učiteľských fakúlt. Integruje mnohoraké praktické skúsenosti, ktoré študenti získali počas predchádzajúcich foriem praxí s novými podmienkami a súvislosťami, ktoré študenti nepoznali. Vytvára možnosti komplexne nazerať na prácu učiteľov so žiakmi na rôznych typoch škôl.

Cieľom súvislej pedagogickej praxe je poskytnúť študentom možnosť komplexného poznania činnosti učiteľa a školy a príležitosť uplatnenia jeho vedomostí a zručností pri riešení konkrétnych výchovných situácií pri vyučovaní i mimo neho. Študenti sa učia zvládnuť úlohy blízke nárokom skutočného učiteľského úväzku, vrátane jeho mimovyučovacích činností.

Od študenta sa vyžaduje, aby bol v škole počas celej pracovnej doby cvičného učiteľa a spolu s ním sa zúčastňoval pracovných porád, spolupracoval s cvičným učiteľom pri dozore na chodbe, ale aj pri mimoškolských akciách.

Študent si zodpovedne vypracúva písomné prípravy na svoje vyučovacie hodiny. Prípravy by mali byť veľmi podrobné a premyslené. V závere každej prípravy by mala byť poznámka o priebehu a výsledkoch vyučovacej hodiny. Po každom výstupe cvičný učiteľ so študentom realizuje rozbor a hodnotenie výstupu. Tak učiteľ poskytne študentovi solídnu spätnú väzbu.

Súvislá pedagogická prax má významnú informatívnu a formatívnu funkciu. Umožňuje študentom dotvoriť si niektoré poznatky z vedných disciplín študovanej aprobácie. Študenti počas súvislej praxe majú možnosť venovať sa predovšetkým takým javom, ktoré „objavili“ ako nové alebo menej známe. Počas súvislej praxe má študent možnosť rozšíriť svoje pohľady na javy, ktoré im učiteľská fakulta nemohla v primeranom rozsahu poskytnúť.

Sústavný a dlhodobjší kontakt študentov s pedagogickou realitou umožňuje študentom systematickejšie riešiť výchovné a vzdelávacie problémy rôzneho charakteru s rôznou obťažnosťou a pod. Študent spoznáva praktickú podobu a význam pravidelného a systematického kontaktu s teóriou.

Hodnotenie z pedagogickej praxe sa udeľuje na základe hodnotenia študenta cvičným učiteľom a na základe spracovaného portfólia z pedagogickej praxe. Portfólio obsahuje nasledovné materiály:

- písomne spracované didaktické náčuvy vyučovacích hodín – náčuvy u cvičného učiteľa, vrátane rozboru vyučovacej hodiny cvičnou učiteľkou,
- písomne spracované prípravy na priamu vyučovaciu činnosť, vrátane didaktickej analýzy učiva, rozboru s cvičnou učiteľkou,
- vlastné hodnotenie pedagogickej praxe – správa z praxe, vrátane návrhov a odporúčaní,
- písomné hodnotenia jednotlivých odučených vyučovacích hodín cvičným učiteľom (k hodnoteniu slúži hodnotiaci hárok, v ktorom sa cvičný učiteľ vyjadruje k jednotlivým položkám vyučovacieho procesu).

Všetky materiály musia mať študenti podpísané cvičným učiteľom.

## **Záver**

Premena študenta učiteľstva na učiteľa je nepredstaviteľná bez jeho kontaktu s reálnou učiteľskou praxou. Vzhľadom na fakt, že učiteľom sa študent stáva až po úspešnom ukončení druhého stupňa vysokoškolského štúdia, je tomu prispôsobená aj „praktická“ príprava. V porovnaní s inými profesiami (napr. lekár, veterinár, teológ) považujeme

štruktúrované učiteľské vzdelávanie za nevhodné a tým aj rozsah „praktickej prípravy“ za nepostačujúci.

Vzdelávanie učiteľov na Slovensku má svoju dlhoročnú históriu v neštruktúrovanom modeli, t.j. v jednoliatom päťročnom štúdiu, na základe ktorého možno realizovať isté porovnania so súčasným štruktúrovaným modelom štúdia. Výrazný rozdiel je už v samotnej dĺžke pedagogickej praxe. V štruktúrovanom štúdiu sa pedagogická prax realizuje počas 4 semestrov (v niektorých študijných programoch len počas 3 semestrov), v neštruktúrovanom štúdiu sa pedagogická prax realizovala počas piatich semestrov (v niektorých študijných programoch až počas 6 semestrov).

Na katedre pedagogiky PF UMB sa pedagogickej praxi dlhodobo venuje prof. PaedDr. Karol László, CSc., ktorý navrhuje nasledovné formy pedagogických praxí, ktorých realizácia je ideálna v neštruktúrovanom učiteľskom štúdiu. Pedagogická prax by sa realizovala v rovnakom rozsahu z oboch aprobačných predmetov.

~ Aktuálne otázky pedagogiky ~

Seme ster	Forma praxe	Časová týždenná dotácia	Náplň praxe
2.	Individuálna konzultačno- hospitačná prax	1 hod/týž.	Študent individuálne sleduje prácu cvičného učiteľa a pozoruje výchovné a vzdelávacie javy a procesy v predmetoch svojej študijnej aprobácie.
3.	Psychologické pozorovania	1 hod/týž.	V spojení s výučbou psychologických disciplín študenti spoznávajú individuálne zvláštnosti práce učiteľov a žiakov. Identifikujú osobnostné vlastnosti žiakov, spoznávajú modely komunikácie vo vyučovaní.
4.	Edukačné etudy z teórie výchovy + pozorovanie	1 hod/týž.	Študenti sledujú rešpektovanie výchovných princípov vo vzdelávacom procese, výber vhodných výchovných metód, spôsoby riešenia výchovných situácií a pod.
5.	Edukačné etudy z didaktiky + pozorovanie	1 hod/týž.	Študenti sledujú organizáciu práce, didaktizovanie obsahu vzdelávania podľa štruktúry society triedy, vymedzovanie cieľov, výber didaktických metód a ich prepojenie s ostatnými prostriedkami vzdelávania a pod.
6.	Priebežná náčuvová pedagogická prax na základnej a strednej škole	1 hod/týž.	Obsah stotožnený s vyššie uvedeným pri náčuvovej – hospitačnej pedagogickej praxi.
7.	Priebežná pedagogická prax na základnej škole	1 hod/týž.	Obsah stotožnený s vyššie uvedeným pri priebežnej výstupovej pedagogickej praxi.
8.	Priebežná pedagogická prax na základnej škole	1 hod/týž.	Obsah stotožnený s vyššie uvedeným pri priebežnej výstupovej pedagogickej praxi.
9.	Súvislá pedagogická prax na základnej škole	12 hodín	Obsah stotožnený s vyššie uvedeným pri súvislej pedagogickej praxi.
10.	Súvislá pedagogická prax na strednej škole	12 hodín	Obsah stotožnený s vyššie uvedeným pri súvislej pedagogickej praxi.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

DOUŠKOVÁ, A. a i.: *Zo študenta učiteľ*. Banská Bystrica : 2011.

Kolektív autorov: *Vybrané kapitoly z didaktiky pedagogiky a sociálnej pedagogiky*. Nitra : 2011. ISBN 978-80-8094-857-3.

LÁSZLÓ, K.: *Teória a prax vo vzdelávaní učiteľov*. 1. vyd. Banská Bystrica : 1996. 141 s. ISBN 80-88825-41-5.

Sprievodca štúdiom. Banská Bystrica : 2010. ISBN 978-80-5570-000-7.

ŠKVARKOVÁ, Z.: Organizacja praktyk pedagogicznych w Katedrze Pedagogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Mateja Beli. In *Zeszyty naukowe forum mlodych pedagogow 10*. Opole : 2006. ISBN 83-7395-191-1.

VALIŠOVÁ, A.: *Didaktika pedagogiky*. Praha : 1990.

ZOLYOMIOVÁ, P. – NEMCOVÁ, L. – ŠKVARKOVÁ, Z.: Miesto a úloha pedagogickej praxe v učiteľských a neučiteľských študijných programoch na Katedre pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici. In *Pedagogické praxe a odborové didaktiky*. Brno : 2008. ISBN 978-80-7392-052-4.

**PhDr. Zuzana Škvarková, PhD.**

**Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela**

**Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica**

**048 446 47 61**

**[zuzana.skvarkova@umb.sk](mailto:zuzana.skvarkova@umb.sk)**

## DETERMINANTY A KORELÁTY VOĽNOČASOVEJ POHYBOVEJ AKTIVITY

Silvia Šuverová

**Abstrakt:** V priebehu nedávnych desaťročí sme boli svedkami dramatického poklesu pohybovej aktivity u celej populácie, čo viedlo k zvýšenému výskytu zdravotných problémov a obezity. Je paradoxné, že aj napriek evidentným pozitívnym účinkom pohybovej aktivity na zdravotný stav jedinca, ju nedokáže zakomponovať do svojho životného štýlu. Nedostatok pohybu je preto označovaný za jeden z kľúčových problémov ľudstva v postindustriálnej spoločnosti. Ak sa má však preferovaný sedavý životný štýl spoločnosti zmeniť na aktívnejší, musíme vyvinúť účinné stratégie, ktoré spropagujú zdravý životný štýl medzi obyvateľstvom. Preto je typickým znakom výskumov zaoberajúcich sa pohybovou aktivitou identifikácia a následná analýza determinánt pohybovej aktivity.

**Kľúčové slová:** pohybová aktivita, voľný čas, determinanta, korelát, self-efficacy, sebapoňatie, sebahodnotenie, vnímaná subjektívna spokojnosť, personálne determinanty, sociálne determinanty, environmentálne determinanty

**Abstract:** In over recent decades we were witnesses of the dramatic decline in physical activity of the whole population, that led to increasing incidence of health problems and obesity. It is paradoxical that despite the obvious positive effects of physical activity on our health status, we can't incorporate it into our lifestyle. Therefore lack of the movement is known as one of the key problems of humanity in the post-industrial society. If we want to change the preferred sedentary lifestyle on active one, we need to develop effective strategies, which will promote a healthy lifestyle among the population. Therefore the identification and analysis of determinants of physical activity is a typical feature of researches dealing with physical activity.

**Key words:** physical activity, leisure time, determinants, correlates, self-efficacy, (self-concept, self-esteem, subjective well-being, personal determinants, social determinants, environmental determinants

Pojmy determinanta a korelát, používajúce sa v empirickom a štatistickom kontexte, sa od seba odlišujú aj napriek tomu, že sa veľmi často zamieňajú. Pod pojmom determinanta sa uvádza, že sa jedná o určujúcu zložku, činiteľ či faktor pre žiaducu či nežiaducu aktivitu človeka a korelátom je označený súvzťažný pojem, ktorý je vo vzájomnom vzťahu k inému pojmu (Slovník cudzích slov, 1997). Determinanta sa používa ako súhrnné označenie pre charakteristiky stavov a udalostí, ktoré ovplyvňujú účasť na pohybovej aktivite, alebo sú v úzkom vzťahu s príčinou (Naul, 2004). Naproti tomu korelát popisuje súvzťažné vzťahy medzi dvomi premennými v prierezových výskumoch.

Determinantami sa označujú tie faktory, ktoré ovplyvňujú správanie jedinca. Sú to **facilitátory** (faktory podporujúce pohybovú aktivitu) a **bariéry** (ktoré naopak bránia, resp. odrádzajú od pohybovej aktivity), ktorým sa venovalo mnoho domácich i zahraničných autorov, napr. Teplý-Adamec (1980), Hrčka-Drácka (1992), Junger (1996), Trnovský (1995), Tóthová (2002), Párnická (1999), Allison et al. (1999a), Allison et al. (1999b) Brown, (2005), Sallis (1992), Sallis (2000), a.i. Medzi facilitátory, podporujúce pohybovú aktivitu sú zaradené: vnímaná osobná zdatnosť (self-efficacy), vhodné školské prostredie, pôžitok zo športovania, ktorý je zároveň hlavným dôvodom, kvôli ktorému jedinca športujú.

Ďalej je to vplyv spoločnosti, športovanie rodičov, pohybová aktivita priateľov, rodičovská podpora a podpora od priateľov alebo možnosti na realizáciu pohybovej aktivity poskytnuté samotným prostredím (Tóthová, 2002). Na druhú stranu, za najčastejšiu bariéru býva označený nedostatok voľného času, ktorý je zároveň označovaný ako primárny faktor pohybovej inaktivity. Sekundárnym faktorom je podpora rodičov, rovesníkov a učiteľov. Za ďalšie bariéry sa považuje nezaujem o pohybovú aktivitu, nedostatok sebadisciplíny, zlý zdravotný stav, či nedostatok motivácie. Okrem spomenutého môžeme medzi ďalšie faktory ovplyvňujúce pohybovú aktivitu, zaradiť i fyziologické schopnosti (napr. telesné a vývinové charakteristiky jedinca, pubertálne zrenie, aeróbne schopnosti, vytrvalosť a i.), a personálne charakteristiky (napr. motivácia, self-efficacy, sebaovládanie a i.), ktoré zaraďujeme pod

**personálne determinanty.** Ďalšiu skupinu tvoria faktory, ktoré označujeme ako **sociokultúrne determinanty**, kam patrí charakter rodičov, idoly, sociodemografické charakteristiky ako vek, pohlavie, rasa a socio-ekonomický status a poslednú veľkú skupinu faktorov označujeme ako **environmentálne determinanty**, kde patrí napr. dostupnosť prostriedkov umožňujúcich športové vyžitie sa, fyzické bezpečie, klimatické podmienky a i.

Samozrejme toto členenie nie je striktné dané a mnoho autorov sa v počte, ale i v pomenovaní jednotlivých kategórií rozchádza. Napr. Sallis et al. (2000) jednotlivé faktory ovplyvňujúce pohybovú aktivitu jednotlivca rozdelil do piatich skupín:

- biologické a demografické premenné (napr. nadváha rodičov, vek),
- psychologické, kognitívne a emocionálne premenné (vnímaná osobná zdatnosť, očakávané benefity od pohybovej aktivity, napr. redukcia váhy),
- sociálne a kultúrne premenné (vzor rodičov, miestne tradície),
- behaviorálne premenné (pozeranie televízie, hranie video hier),
- environmentálne premenné (dostupnosť športovísk, bezpečnosť ulíc, parky a i.).

Podobne i Jose et al. (2011) zaraďuje jednotlivé faktory do 5 skupín: sociodemografické, behaviorálne, sociocultúrne, subjektívne a telesné determinanty. Oproti tomu napr. Ya-Jun Huang et al. (2011) si vystačí len s dvomi skupinami, ktorými všetky relevantné faktory zastrešuje, jedná sa o psychosociálne a environmentálne determinanty. Väčšina autorov (Van der Horst et al., 2007; Heitzler et al, 2006; Kahn et al., 2008; Sallis et al. 1999; Ruiz et al. 2010; Gavin R. McCormack et al., 2011) však delí faktory ovplyvňujúce pohybovú aktivitu do troch veľkých skupín. Tohto delenia sa budeme v prezentovanom príspevku pridŕžať i my a na nasledujúcich stranách budeme analyzovať **personálne, environmentálne a sociálne determinanty** a ich vplyv na pohybovú aktivitu jednotlivca. Tieto determinanty by sme mohli označiť za ovplyvniteľné, nakoľko pri vhodne zvolených stratégiách môže u nich dôjsť k zmene a tým pádom k ovplyvneniu účasti na pohybových aktivitách. Preto na ne zameriavame našu pozornosť. Existujú ešte i nemenné determinanty, ktoré sú známe i širšej verejnosti. Konkrétne sa jedná o vek, pohlavie, rasu a etnickú príslušnosť.



## **Personálne determinanty**

Pod personálnymi determinantami chápeme najmä osobnostné charakteristiky, ktoré utvárajú relatívne harmonický celok, na ktorom sa podieľajú procesy zrenia osobnosti i jej sebaregulácie. Pozornosť konkrétne zameriame na vnímanú osobnú zdatnosť (self efficacy) respondentov, ich sebahodnotenie a sebaponímanie, vnímanú subjektívnu spokojnosť a ich motiváciu ku športovej voľnočasovej aktivite.

Ak chceme mať k iným ľuďom kladný vzťah, musíme najskôr mať kladný vzťah k sebe samému. Predstava, ktorú majú jedinci sami o sebe sa nazýva **sebaponímanie** (self-concept), ktoré vyjadruje postoje a očakávania, ktoré má jedinec voči sebe. Vytvára sa po celý život prostredníctvom sociálnych interakcií a dáva odpoveď na otázky ako: Čo si o mne myslia ostatní ľudia? Som štíhly? Som obézny? Som atraktívny? Som inteligentný? Som dobrý? Som príjemný? Som ženský? Som dobrý človek? a pod. Erudovanejšiu definíciu ponúka Papica (1985 in Blatný, 1993), ktorý uvádza, že sebaponímanie je zložitým konštruktom implikujúcim kognitívnu štruktúru, hoci nie výlučne, pozostávajúcu z verbálne alebo sémanticky zakódovaných generalizácií, do ktorých sa integrujú nové údaje a snád' tiež pre subjekt dôležité behaviorálne vzorky. Tieto zovšeobecnenia zahŕňajú vlastnosti, schopnosti, vedomosti, hodnoty, postoje a sociálne role, všetko čím sa subjekt definuje a zhodnocuje. Sú to predovšetkým tie charakteristiky, ktoré považujeme za sebaprofilujúce, a na nich závisí, ako bude s hociktorou personálnou informáciou naložené. James vo svojich „*Principles of Psychology*“ (1980) rozlišuje dva základné aspekty: self „I“ ako subjekt, ktorý vykazuje vedomie jedinečnosti osobných skúseností vedúcich k odlíšeniu jedinca od ostatných a „*Me-self*“, ktoré je súhrnom všetkého, čo človek považuje za seba. Rogers (1961) uvádza, že sebaponímanie, je výsledkom zvnútorňovania podmienok hodnoty (condition of worth), ktoré sa formuje na základe interakcie s inými ľuďmi, pričom musia byť splnené dve základné potreby a to potreba pozitívnej spätnej väzby a sebaaktualizácia.

Ak je človek pozitívne prijímaný iba podmienene, potom mu strach z nesúhlasu bráni v sebarozvoji. V psychologickú literatúru sa často zamieňajú pojmy sebaopoznanie a sebaponímanie, v niektorých prípadoch sa používajú dokonca ako synonymá. Ak však chápeme sebaopoznanie ako výsledok procesu sebaopoznania vlastného ja, môžu tieto pojmy do

istej miery naozaj splývať (Kohoutek, 1998). Sebaaponímanie funguje v duševnom živote človeka ako nástroj orientácie a stabilizátor činnosti. Je základným faktorom psychickej regulácie správania sa a svoj vplyv neuplatňuje priamo, ale prostredníctvom napr. sebaúcty, sebavedomia, vnímanej osobnej zdatnosti (self-efficacy) a pod. Je predstavou o sebe samom, o svojom tele, vlastnostiach, schopnostiach, plánoch a pod., pričom je charakterizované tromi aspektmi:

- Kognitívnym (obsah sebaaponímanie a jeho štruktúry)
- Afektívnym (emocionálny vzťah k sebe samému)
- Konatívny (motivačný činiteľ)

So sebaaponímaním veľmi úzko súvisí i **sebahodnotenie**, ktoré poukazuje na rozpor medzi reálnym a ideálnym ja. Sebahodnotenie nabáda k zmene seba samého. Vzniká ako zvnútorňovanie hodnotenia vlastnej osoby inými ľuďmi. Predstavuje individuálne hodnotenie vlastných schopností a kompetencií v oblasti telesnej, sociálnej, emocionálnej, ktoré je sýtené najmä citovým aspektom a vzťahuje sa k tomu, ako osoba vníma hodnotenie inými a takisto k citom sebaúcty. Je zásadným indikátorom emocionálnej stability a prispôsobenia sa požiadavkám. Vysoké sebahodnotenie je spojené so subjektívnou životnou spokojnosťou, pozitívnym sociálnym prispôsobením sa, nezávislosťou, odolnosťou voči stresu, vysokou úrovňou výkonu a úspechu v škole, alebo zamestnaní. Na druhej strane nízke sebahodnotenie je spájané s výskytom duševných porúch (depresia, rysy anxiocity, neurózy) a nedostatkom duševnej pohody.

Výsledky množstva výskumov zameraných na koreláciu medzi sebahodnotením a pohybovou aktivitou (Alfermann, Stoll, 2000; Caruso, Gill, 1992; McAuley, 1995; Stein, Motta, 1992) ukázali, že pohybová aktivita zvyšuje sebahodnotenie, bez ohľadu na vek, pohlavie, alebo typ pohybovej aktivity. Pri nespokojnosti s vlastnou osobou a s okruhom svojich príbuzných, priateľov a známych sa vyskytuje viac telesných problémov, depresívne ladenie osobnosti, nízka sociálna rezonancia, neobľúbenosť, nízka sociálna potencia a viac interpersonálnych problémov (Fahrenberg, 2001). Stein, Motta (1992) porovnávali aeróbne cvičenie s anaeróbnym. Výsledky ukázali očakávané zlepšenie sebahodnotenia u oboch skupín, pričom výraznejšie boli u športovcov vykonávajúcich anaeróbnú (silovú) pohybovú aktivitu (čiže bez prítomnosti kyslíka). Autori označili za pravdepodobnú príčinu fakt, že

anaeróbna pohybová aktivita v sebe nesie viac potenciálu k zmene postavy (napr. v podobe vyrysovaných svalov). Pre porovnanie Caruso a Gill (1992) realizovali výskum s podobným zámerom, pričom ich výsledky boli viac nekompaktné. Objavili síce pozitívny vplyv pohybovej aktivity na sebahodnotenie, avšak neevidovali žiadne štatisticky významné rozdiely medzi skupinami aeróbných a anaeróbných pohybových aktivít. Pritom autori sami pripustili, že priebeh samotného výskumu bol krátky (10 týždňov).

Ďalším pojmom, ktorý vypovedá o osobných charakteristikách človeka, je **self-efficacy**. Tento pojem je súčasťou sociálno-kognitívnej teórie od Banduru (1997) a je definovaný ako presvedčenie jedinca o schopnosti úspešne organizovať a vykonávať správanie, potrebné pre dosiahnutie požadovaného cieľa. Self-efficacy ovplyvňuje myslenie ľudí, city, motiváciu a ako uvádza Horáková Hoskovcová (2006) úzko koreluje s kvalitou života, so zvládaním ťažkostí, zmenou zdravotne závažného životného štýlu na zdravotne nezávažný a zároveň vyjadruje postoj jedinca k svojej vnútornej pripravenosti dosiahnuť žiaduce výsledky svojho jednania.

Self-efficacy sa utvára na základe štyroch zdrojov informácií/faktorov :

1. **Zážitok úspechu a prekonanie prekážok (autentická skúsenosť, mastery experience)** je veľmi silným faktorom pre utváranie self-efficacy. Determinuje ju prostredníctvom spätnej väzby. Ak je táto skúsenosť pozitívna, zvyšuje sa úroveň self-efficacy, a naopak. V prípade neúspechu človek stráca vieru vo svoje schopnosti, a self-efficacy sa formuje negatívne.
2. **Sociálne modelovanie (sprostredkovaná skúsenosť)** je druhý faktor, ktorý vplýva na self-efficacy, ktorý predpokladá, že máme možnosť identifikovať sa s inou osobou a možnosťou vidieť iných ľudí pri úspešnom správaní sa, alebo riešení problémov. Sprostredkovaná skúsenosť vychádza zo starého dobrého: „*Keď môže on...tak môžem aj ja.*“
3. **Sociálne presvedčovanie o účinnosti** v sebe zahŕňa používanie sugescie, podpory, povzbudzovania, dokazovania predností, interpretácie a presvedčovania, že jedinec má potrebné schopnosti pre určité správanie sa. V tomto hrajú dôležitú úlohu najmä tréner a rodič. Je nevyhnutné, aby presvedčovanie bolo pozitívne.

4. **Informácie o vlastnom fyziologickom stave, dobrý fyzický stav pozitívne emocionálne nastavenie** (dôležitá je redukcia stresu a depresie) získané prostredníctvom interpretácie vnímaných signálov tela, starostlivosti o psychickú a telesnú kondíciu, relaxáciou, otužovaním a i. Dôležité je to, ako jedinec pociťuje, že emocionálne vzrušenie pôsobí na jeho výkon (Bandura, 1997; Hoskovcová, Štetovská, 2006; Gavora, 2007; Janoušek, 1992).

Ľudia s vyššou mierou self-efficacy ašpirujú na vyššie ciele, sú vytrvalejší vo svojom snažení a menej sa vzdávajú, ak narazia na neúspech. Self-efficacy zvyšuje výkony a pocit vnímanej subjektívnej pohody. Jedinci sú si istí svojimi schopnosťami v danej oblasti a veria si. K obtiažnym úlohám, alebo k prekonávaniu bariér pristupujú skôr ako k výzve, než ako k hrozbe. Ľudia s vyššou mierou self-efficacy sa cítia byť za svoje správanie zodpovední, cítia, že držia „opraty“ pevne v rukách. Sú samostatnejší, odolnejší a mávajú vyššie sebahodnotenie. Oproti tomu, jedinci s nízkou self-efficacy sú psychicky zraniteľní a majú sklon k depresiám a nezvládaniu stresových situácií. Strácajú vieru v seba, svoje schopnosti, cítia sa byť nekompetentní a ľahko sa vzdávajú, keď stoja pred problémom. Žijú s pocitom beznádeje, neustále sa ľutujú a utápajú v žiali, zameriavajú sa na pochybnosti a na to „prečo to nepôjde.“ Na neúspech sa pozerajú ako na vlastné zlyhanie, alebo ako na deficit svojich schopností, sú presvedčení, že sami nedokážu kontrolovať udalosti vo svojom živote, pretože rozhodovacie kompetencie sú mimo ich dosah. Majú menšiu dôveru vo vlastný úsudok a ľahko podľahnú vplyvu okolia. Self-efficacy však nie je iba jeden aspekt, ale ako uvádza Bandura (1997, s. 36) jedná sa o „*diferencovaný súbor vzťahujúci sa k rozdielnym sféram pôsobenia*“ Preto nie je prekvapujúce, že sa stala témou výskumov rôznorodých oblastí ako napr. psychológie, psychiatrie, zdravotníctva, telovýchovy, pedagogiky a pod.

Ďalší pojem, ktorý patrí medzi personálne determinanty pohybovej aktivity je **motivácia**. Podobne ako pri iných analyzovaných pojmoch sme i pri definovaní motivácie narazili na množstvo rozličných definícií. Prakticky všetky definície zastrešuje Psychologický slovník, ktorý uvádza „...*pojmem motivácie je v psychológii zatiaľ značne nejednotný; najčastejšie je chápaný ako intrapsychický proces zvýšenia alebo poklesu aktivity, mobilizácie síl, energetizácie organizmu; prejavuje sa napätím, nepokojom, činnosťou smerujúcou k porušeniu rovnováhy; v zámernej motivácii sa uplatňuje osobnosť jedinca, jeho hierarchia*

*hodnôt i doterajšie skúsenosti, schopnosti a naučené zručnosti; za nežiaducu motiváciu je považovaný strach, úzkosť, bolesť...“ (Hartlová, 2000 s. 328).*

Hvozdič (1994) vymedzuje tri základné znaky motivácie:

- aktivácia správania,
- smerovosť motivácie (uprednostňovanie resp. vyhýbanie sa niečomu)
- cieľovosť – úsilie dosiahnuť cieľ.

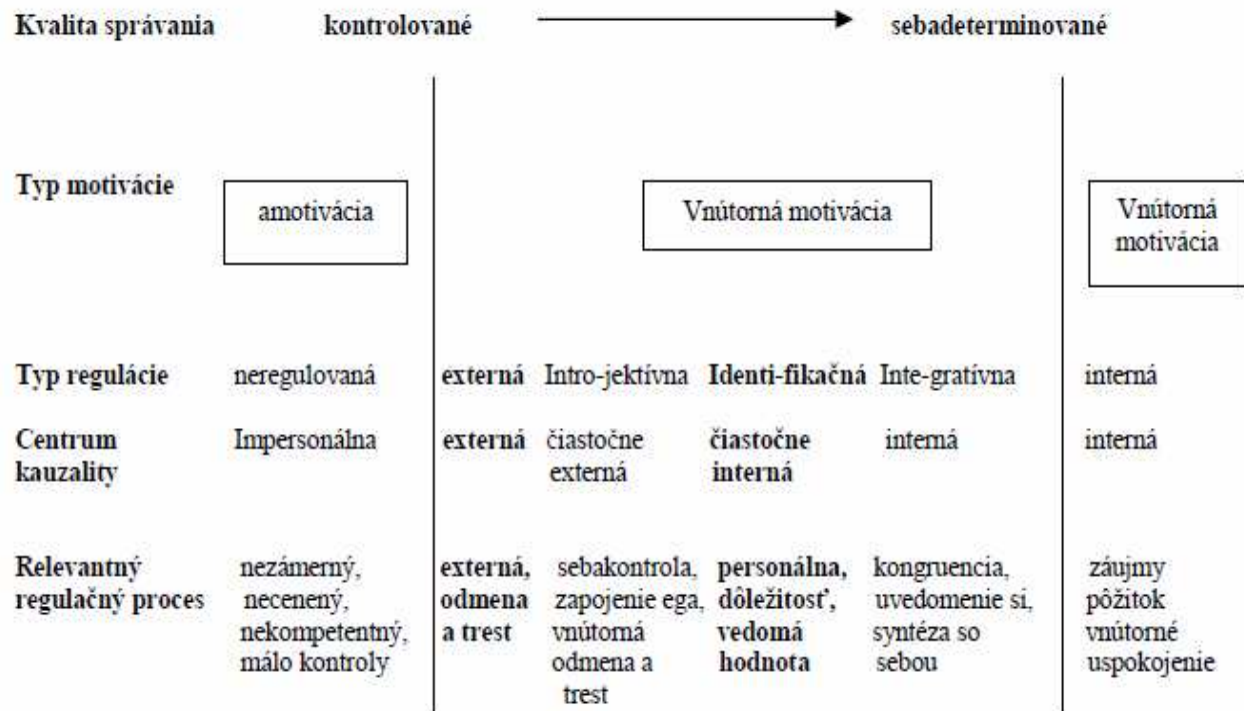
Atkinson (1964) uvádza, že pojmom motivácia sa označuje aktuálny stav, ktorý pozostáva z emocionálnych a kognitívnych procesov, ktoré riadia a podnecujú správanie. Podľa Schneidera a Schmalta (1994) k tomuto stavu patria aj vôľové procesy, predsavzatia (úmysly) a rozhodnutia, ktoré sú uvedomované, teda intencionálne. Človek môže byť takpovediac motivovaný dvojako: môže byť motivovaný vyhýbať sa neúspechom ( $M_{vn}$ ), alebo môže byť motivovaný chcením dosiahnuť úspech ( $M_u$ ). Dôležité je vedieť, že obidva motívy môžu byť v nás prítomné súčasne (Gage a Berliner, 1986). Ako je to s motiváciou k pohybovej aktivite? Motivácia k pohybovej aktivite je v strede záujmu mnohých výskumníkov. Vaňek et al. (1984) uvádzajú, že sa jedná o rozsiahly pojem, ktorý v sebe zahŕňa všetko, čo determinuje jedinca k určitým cieľom, orientácii, aktivitám. Pohybová aktivita je motivovaná prevažne pozitívne, pretože je vykonávaná na základe nášho vlastného rozhodnutia a jej vykonávanie so sebou prináša pozitívne prežívanie.

Vo všeobecnosti môžeme hovoriť o:

- vnútornej a
- vonkajšej motivácii.

Najznámejšou teóriou vnútornej a vonkajšej motivácie je sebadeterminačná teória (Deci a Ryan, 1985), z ktorej vychádzame. Je to model ľudskej motivácie založený na vrodenných potrebách vlastnej kompetencie a centra kauzality (locus of causality).

**Schéma 1 Sebadeterminačné kontinuum (typy motivácie, štýl regulácie, centra kauzality a korešpondujúce procesy)**



*Zdroj Deci a Rayn (2000)*

V procese sebadeterminácie jedinec prechádza od vonkajšej kontrolovanosti k vnútornej. Správanie je viac prežívané ako slobodné, resp. sebadeterminované (Mihinová, 1999). Vnútorne motivované správanie sa realizuje pre zážitok radosti a uspokojenia a vonkajšia motivácia je založená na získaní odmeny, výhod alebo vyhnutí sa sankciám a pod. Kritériom je miera sebadeterminácie, pričom jednotlivé typy vnútornej motivácie sú prejavom rôzneho stupňa externej regulácie. Podstatou **integratívnej** regulácie je viac autonómna forma externe podmienenej motivácie, ktorá má niektoré prvky vnútornej motivácie (napr. záujem a pôžitok). V prípade **identifikačnej** regulácie jedinec koná v súlade s hodnotami a cieľmi, s ktorými má snahu sa identifikovať. Tento druh motivácie je orientovaný na cieľ. Napr. mladík, ktorý sa rozhodol pripojiť k debatnému krúžku, môže nájsť v tejto aktivite pôžitok, pritom však primárnym dôvodom jeho konania je príprava na prijímacie pohovory na vysokú školu.

**Introjektívna** regulácia je založená na realizácii takých aktivít, ktoré korešpondujú so spoločenskými normami, alebo na takom konaní, pomocou ktorého sa jedinec vyhne negatívnym emóciám. Externé pravidlá sú čiastočne internalizované, takže už nie je potrebný externý zdroj na to, aby danú aktivitu vykonával. Je to akýsi prechod medzi vonkajšou kontrolou a spontánnym prijatím pravidiel. Poslednou, najnižšou úrovňou sebadeterminácie je **amotivácia**, spájaná s pocitom chýbajúcej kontroly a nekompetencie (Deci, Ryan, 2000; Baldwin, Caldwell, 2003).

Ak aplikujeme tieto poznatky na pohybovú aktivitu, resp. šport, tak rozdiel medzi vnútornou a vonkajšou motiváciou môžeme uviesť na nasledovnom príklade: „lyžiar, ktorý je vnútorne motivovaný, lyžuje kvôli zábave a dobrému pocitu z pobytu na vzduchu, pohybu a krásy hôr. Lyžiar motivovaný prostredníctvom vonkajšej motivácie, lyžuje kvôli tréningu a túžbe byť „najlepším,<sup>13</sup>“ pohybovo zdatnejším, alebo, aby získal medailu na pretekoch. Čo sa týka **integratívnej** regulácie, tak v športovom kontexte ju môžeme identifikovať u športovcov, ktorí športujú kvôli tomu, aby dostali pochvalu od rodičov, či trénera, alebo sa cítia byť k športovaniu donútení. Športovci, ktorí sú regulovaní **introjektívne**, chcú byť v najlepšej forme kvôli estetickým dôvodom a cítia sa byť rozpačití a zahanbení, keď v tejto forme nie sú.

Základom **identifikačnej** regulácie je športovanie na základe určitých externých dôvodov (napr. dosiahnutie osobných cieľov), ale za spoluúčasti vnútornej regulácie. Športovci športujú na základe predpokladu, že účasť na pohybových aktivitách im prinesie osobný rast a vývoj. Poslednou formou motivácie je **amotivácia**, ktorá je sprevádzaná pocitmi neschopnosti a nedostatku sebakontroly. Športovci sú nemotivovaní, nevedia prečo by mali pokračovať v tréningu a je vysoká pravdepodobnosť, že sa rozhodnú šport zanechať (Pelletier et al. 1995). Autori Martens a Weber (2002) argumentujú, že je potrebné porozumieť vnútornej a vonkajšej motivácii k športovaniu, pretože tieto pojmy sú úzko späté s intenzitou a vytrvalosťou v športe.

---

<sup>13</sup> i keď byť „najlepším“ môže implikovať vnútornú motiváciu

Posledným z analyzovaných pojmov je **subjektívna spokojnosť**, ktorú je možné považovať za základné kritérium kvality života. Pre jej výskum sa používa najmä Bernský dotazník subjektívnej spokojnosti (BSW-A, A. Grob, 1995). Štruktúra dotazníka je tvorená dvomi hlavnými komponentmi well-beingu: kognitívnu a emocionálnou dimenziou, pričom skúma šesť základných prvkov, ktoré túto spokojnosť tvoria: pozitívny postoj k životu, prežívané problémy, somatické potiaže, sebaúcta, depresívne nálady a radosť zo života. Napriek tomu, že koncept životnej spokojnosti nie je dostatočne zadefinovaný, viacerí autori sa zhodujú v tom, že kognitívne a afektívne faktory všetkých oblastí života môžu prispievať k životnej spokojnosti (Fahrenberg, 2001).

Diener (1994) pri meraní subjektívnej spokojnosti odporúča zisťovať tieto komponenty: celková životná spokojnosť, pozitívne rozpoloženie, negatívne rozpoloženie. Celková životná spokojnosť predstavuje kognitívny komponent, ktorý zahŕňa subjektívne hodnotenie spokojnosti s vlastným životom. Pozitívne a negatívne rozpoloženie tvorí emocionálny komponent, ktorý zahŕňa frekvenciu prežívania pozitívnych a negatívnych emócií a neemocionálnych stavov. Ryffová (2003, in Kačmárová, 2004) uvádza, že v súčasnosti je výskum zameraný dvoma hlavnými smermi. Na šťastie a hédonickú úroveň (zahŕňa koncepty: subjektívna pohoda, životná spokojnosť, zažívanie pozitívnych emócií) a na vývin ľudského potenciálu (eudaimonická subjektívna pohoda), ktorý však v klinických smeroch získal len malú pozornosť. Grob et al. (1995) vníma ako hlavné aspekty životnej spokojnosti mieru pociťovania telesných, či psychických ťažkostí, sebaocenenia, depresívneho ladenia atď., pričom životnú pohodu rozdeľuje na habitutálnu a aktuálnu. Habitutálna pohoda má súvis s uspokojovaním prirodzených alebo získaných potrieb a motívov. Aktuálna je závislá na emočných faktoroch a je možné ju dosiahnuť priamo (pozitívnymi zážitkami), alebo nepriamo (odstránením nepriaznivých podmienok).

Aká je však spojitosť medzi subjektívnou spokojnosťou a pohybovou aktivitou v živote človeka? Všeobecne prijímaným faktom je, že pohybová aktivita posilňuje vnímanie spokojnosti so svojim životom. Výskumy ukazujú, že pravidelne vykonávaná pohybová aktivita v trvaní minimálne 30 minút zlepšuje náladu a znižuje výskyt úzkostných stavov a stresu (Mcauley, 1995; Murtie, Biddle, 1995). Vysvetlenie tohto javu môže byť jednoduché. Prostredníctvom pohybovej aktivity môžeme zlepšiť svoju sebaúctu tým, že máme lepšiu



predstavu o svojom vlastnom tele, cítime sa atraktívnejší, schopnejší, nakoľko prostredníctvom pohybovej aktivity rozvíjame pohybové zručnosti a schopnosti, pociťujeme menej zdravotných problémov, ktoré môžu limitovať našu účasť na pohybovej aktivite a v neposlednom rade cítime pozitívnu odozvu zo strany nášho okolia prostredníctvom uznania a pochvalných výrokov, ako i prostredníctvom jednoduchšieho nadväzovania kontaktov. Jednoducho povedané „život sa nám, zdá byť krajší,“ čiže sme evidentne spokojnejší.<sup>14</sup> McAuley (1994) uvádza, že vývin sebaúcty a následne i subjektívnej spokojnosti, je jedným z mnohých pozitívnych benefitov pohybovej aktivity.

### **Environmentálne determinanty**

Tvorí najmenej preskúmanú oblasť a sú definované ako faktory fyzického prostredia, ktoré je možné modifikovať a majú priamy vplyv na účasť na pohybovej aktivite (Gordon-Larsen, 2000). Často bývajú definované ako príležitosť, ktorú prostredie jedincovi poskytuje. Vplyv prostredia na pohybovú aktivitu môže mať **materiálny** (vlastníctvo športového náčinia, dostupnosť športovísk a parkov, škola, komunitné športové akcie, estetická stránka športovísk a i.), **bezpečnostný** (premávka, bezpečnosť na uliciach, kriminalita) alebo **geografický** charakter. Naul a Brettschneider (2004) charakter environmentálnych determinantov rozširujú a zaraďujú pod ne i **psychosociálne a sociálne prostredie**, ktoré v sebe zahŕňa spoločenský kontext v rodine (rodinné prostredie, socio-ekonomický status, vzdelanie a počet súrodencov), **sociálne charakteristiky voľnočasového správania sa** (forma participácie na pohybovej aktivite, druh, frekvencia a intenzita pohybovej aktivity) a **niektoré personálne a behaviorálne charakteristiky**, ako self-efficacy, motivácia a sebapoňatie. My pod environmentálnymi determinantami rozumieme tie faktory prostredia, ktoré majú priamy vplyv na príležitosť angažovať sa na športových voľnočasových aktivitách ako napr.

---

<sup>14</sup> pre porovnanie Tiggerman (2001) a Dietz (1998) uvádzajú, že obezita je spájaná s takými psychosociálnymi komplikáciami ako napr. nízke sebahodnotenie, nízke Body Image, ale i kultúrnou stigmatizáciou v podobe odsudzovania, či sťažného nadväzovania spoločenských kontaktov

spokojnosť s dostupnosťou telovýchovno-športových zariadení, trávnatých a vodných plôch v bezprostrednom okolí respondenta a ich ponukou.

Problematike vnímania environmentálnych faktorov očami mládeže sa vo svojom výskume venoval Ries et al. (2008). Cieľom jeho výskumu bola analýza percepcie týchto faktorov u mládeže a identifikácia podporných stratégií pre propagáciu pohybovej aktivity medzi mládežou. Výskumnú vzorku tvorilo 50 adolescentov a kolekcia dát zahŕňala nasledovné kroky: generácia, usporiadanie, analýza, reprezentácia a výklad. V procese generovania nápadov, bolo úlohou respondentov vyprodukovať čo najväčšie množstvo faktorov, ktoré môžu v pozitívnom alebo v negatívnom smere ovplyvňovať pohybovú aktivitu. Bolo vytvorených 77 položiek, ktoré boli následne triedené do jednotlivých kategórií podľa spoločných znakov. Výskum konkrétne identifikoval 7 domén (kategórií), ktoré ovplyvňujú pohybovú aktivitu mládeže a to:

- Povaha pohybovej aktivity
- Sociálna opora
- Negatívny vplyv spoločnosti
- Rodičovská kontrola
- Negatívny vplyv prostredia
- Technologické a prepravné problémy
- Finančné podmienky

Pod doménou „*Povaha pohybovej aktivity*“ sú zaradené faktory, ktoré hovoria o kvalite propagácie pohybovej aktivity mestami a starostlivosti o športové zariadenia, ktoré má v kompetencii. Respondenti sem zaradili priestor pre realizáciu pohybovej aktivity, údržbu parkov, trávnatých plôch určených pre športové vyžitie, osvetlenie športovísk, udržiavané chodníky, bežecké, cyklistické a turistické trasy, ale i samotnú propagáciu potreby pohybovej aktivity medzi občanmi. Doména „*Sociálna opora*“ zastrešuje medziľudské faktory, ktoré ovplyvňujú pohybovú aktivitu. Priatelia, s ktorými môžu športovať, pohybová aktivita vykonávaná mimo školy, športové tímy, dobrý dozor na športoviskách, podporu od súrodencov, rodičov a priateľov. Za „*negatívne vplyvy spoločnosti*“ bola označená

kriminalita, drogy, sexuálna delikvencia, gangy v susedstve. Pod „*rodičovskú kontrolu*“ respondenti zaradili domáce väzenie, strach rodičov o svoje deti, zákaz vychádzania, nešportujúcich rodičov a starostlivosť o súrodencov. „*Negatívny vplyv prostredia*“ zastrešoval také faktory ako zlé počasie, tmu, pravidlá definované spoločnosťou (napr. nehádzať loptou o stenu domu), zle udržiavané športoviská (myslíme si, že tento faktor je pre Slovensko veľmi bežný jav), zlé osvetlenie a znečistenie športovísk. Doména „*Technologické a prepravné problémy*“ v sebe zahŕňa faktory ako rušnosť ulíc, vzdialenosť a zlá prístupnosť športovísk a médiá.

Podľa dôležitosti, ktorú respondenti priradili k jednotlivým položkám bolo vyselektovaných týchto deväť faktorov, ktoré boli označené ako najvplyvnejšie faktory ovplyvňujúce pohybovú aktivitu:

- Priestor pre realizáciu
- Kriminalita
- Priatelia s ktorými možno športovať
- Pohybová aktivita realizovaná mimo školy
- Drogy
- Sexuálni delikventi v okolí
- Počasie
- Vzdialenosť športovísk
- Neudržiavané športoviská (nebezpečné)

Prezentované výsledky sú založené na vnímaní environmentálnych faktorov, ktoré podľa respondentov ovplyvňujú pohybovú aktivitu. Prostredie, v ktorom jedinec žije a pracuje, naňho pôsobí v rámci rôznych úrovní: rodina, škola, pracovné prostredie, celková spoločenská a kultúrna klíma, ako aj historické obdobie v ktorom žije. Vplyvy prostredia môžu byť facilitujúce, podporujúce a rozvíjajúce, alebo naopak brzdiace, vytvárajúce bariéry, pre pohybovú aktivitu. Prostredie, ktoré podporuje pohybovú aktivitu, má vytvorený systém bežeckých, cyklistických a turistických chodníkov, bezpečné ulice a dostupné športoviská zvyšuje pravdepodobnosť účasti jedincov na pohybových aktivitách, oproti tomu bariéry, ktoré vytvára prostredie, ju znemožňuje. Ako môžeme vidieť respondenti identifikovali väčšinou negatívne faktory, čo svedčí o dôležitosti realizácie ďalších výskumov a následného

štúdiá environmentálnych korelátov, nakoľko ich poznanie je dôležité pre budúce intervenčné zásahy zo strany miest a obcí vedúce k spropagovaniu a samotnému umožneniu pohybovej aktivity v rámci svojich kompetencií.

### **Sociálne determinanty**

Pod sociálnymi determinantami chápeme faktory spoločnosti, ktoré podporujú účasť na pohybovej aktivite, alebo jej naopak bránia. Jedná sa najmä o sociálnu podporu okolia (rodiny, učiteľov, rovesníkov), členstvo v športových ale i iných mládežníckych organizáciách, sociálny kapitál, výchovný štýl v rodine, pohybová aktivita rodičov, súrodencov a priateľov a i. Sociálna opora sa javí ako najsilnejší facilitátor pohybovej aktivity. Sociálna opora môže byť priama (napr. voziť svoje deti k športoviskám, platiť im účasť v športových kluboch, kupovať športovú výstroj), alebo nepriama (napr. povzbudzovať k pohybovej aktivite, hovoriť o jej pozitívnych dopadoch na ľudské zdravie a život jedinca). Výskumy ukázali, že sociálna opora úzko súvisí s pohybovou aktivitou jedinca (Neumark-Sztainer, 2003; Sallis et al., 1992). Najmä podpora rodičov a rovesníkov.

Golan et al.(1998) vo svojom výskume objavili vplyv podpory rodičov na redukciiu váhy u obéznych detí. Podobne je tomu i u rovesníkov, ktorí sú pre podporu pohybovej aktivity v období adolescencie mimoriadne dôležití (Bungum & Vincent, 1997). Podpora od rovesníkov môže byť dvojakého smerovania. Ak jedinec začne športovať na základe preferencií okruhu jeho známych (napr. vytvorí futbalové družstvo v mestskej mini lige), môžeme hovoriť o pozitívnom vplyve rovesníkov. Naopak, ak sa okolie, v ktorom jedinec vyrastá a pohybovú aktivitu neuznáva alebo dokonca odsudzuje, hovoríme o negatívnom vplyve rovesníkov. Pričom sociálny vplyv úzko súvisí s pohybovou aktivitou u všetkých vekových skupín, ale povaha podpory s vekom varuje.

### **Záver**

Pravidelná pohybová aktivita je už dlhšiu dobu považovaná za dôležitú súčasť zdravého životného štýlu. Avšak aj napriek vedecky podloženým výhodám pohybovej

aktivity (napr. zvýšenie svalovej sily, spevnenie kostí, výrazné zlepšenie adaptácie na telesný a duševný stres atď.), výsledky výskumov poukazujú na nedostatočný rozsah a kvalitu pohybovej aktivity väčšiny detí a mládeže. Pohybová aktivita je multifaktorálne podmienená, preto nie je možné ju efektívne podporovať bez toho, aby by sme poznali faktory, ktoré ju signifikantne ovplyvňujú. V predkladanom príspevku sme sa preto snažili čitateľovi ponúknuť stručnú charakteristiku vybraných faktorov pohybovej voľnočasovej aktivity.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

ALFERMANN, D., STOLL, O.: Effects of physical exercise on self concept and well-being. In *International Journal of Sport Psychology*, ISSN1119 7048, 2000, vol. 31, no. 1, p. 47-65.

ALLISON, K. R., DWYER, J. M., MAKIN, S.: Self efficacy and participation in vigorous physical activity by high school students. In *Health Education and Behavior*. ISSN 1552-6127, 1999a, vol. 26, p. 12-24.

ALLISON, K. R., DWYER, J. M., MAKIN, S.: Perceived barriers to physical activity among high school students. *Preventive Medicine*. ISSN 0091-7435, 1999b, vol. 28, p. 608-615.

ATKINSON, J. W.: *An introduction to motivation*. Princeton: Van Nostrand, 1964. Zdroj: DŽUKA, J.: *Motivácia a emócie človeka*. Prešov: Prešovská univerzita, 2003. ISBN 80-8068-169-4.

BALDWIN, CH. K., CALDWELL, L. L.: Development of the Free Time Motivation Scale for Adolescents. In *Journal of Leisure Research*. ISSN 0022-2216. 2003, vol. 35, p. 129–151.

BANDURA, A.: *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997. ISBN 07-1672-626-2.

BRETTSCHEIDER, W. D., NAUL, R. : *Final report on young people's lifestyles and sedentariness. An analysis of the role of sport in the context of education and as a means of restoring the balance*. (Report for the European Commission-Directorate- General for Education and Culture). Germany : University of Paderborn, 2004.

BROWN, S.A.: Measuring perceived benefits and perceived barriers for physical activity. In *American Journal of Health Behavior*. ISSN 1552-6127, 2005, vol.29, no. 2, p. 107-116.

BUNGUM, T., VINCENT, M.: Determinants of Physical Activity among Female Adolescents. In *American Journal of Preventative Medicine*. ISSN 0749-3797, 1997. vol. 13, no. 2, p. 115-122. Zdroj *Girls' Participation in Physical Activities and Sports: benefits, patterns, influences and ways forward*. Cantenbury, UK: Centre for Physical Education and Sport Research.

CARUSO, C.M., GILL, D.L.: Strengthening physical self-perceptions through exercise. In *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*. ISSN 0022 4707, 1992, vol. 32, no. 4, p. 416-427.

DECI, E. L.: Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In *American Psychologist*. ISSN 0003-066X, 2000, vol. 55, no. 1, p. 68-78.

FAHRENBERG, J. et al.: *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum, 2001.

GAGE, N. L., BERLINER, D. C.: *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union/Beltz, 1986, 4. vydanie. Zdroj: DŽUKA, J.: *Základy pedagogickej psychológie*. Prešov : Prešovská univerzita, 2003. ISBN 80-8068-170-8.

GAVORA, P.: Profesionálna zdatnosť vnímaná učiteľom (self-efficacy). Prednáška na konferencii. In *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní*. Bratislava – Velké Bílovice, dec. 2007. Rukopis.

GOLAN, M. et al.: Parents as the exclusive agents of change in the treatment of childhood obesity. In *American Journal of Clinical Nutrition*. ISSN , 0095-9871, 1998, vol. 67, p. 1130-1135. 5

GROB, A. : Subjective well-being and significant life-events across the life span. In *Swiss Journal of Psychology*. ISSN 1421-0185. , 1995, vol. 54, no. 1, p. 3 – 18.

GROB, A.: Subjective well-being and significant life-events across the life span. In *Swiss Journal of Psychology*. ISSN 1421-0185. , 1995, vol. 54, no. 1, p. 3 – 18.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

HEITZLER, C. D. et al. : Correlates of physical activity in a national sample of children aged 9- 13 years. In *Preventive Medicine*. ISSN: 0091-7435. 2006, vol. 42, no 4, p. 254-260.

HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, S.: Self-efficacy in preschool children; In: *Studia psychologica*. ISSN 0039-3320, 2006, roč. 48, č. 2, s. 175-182.

HORÁKOVÁ, S., ŠTETOVSKÁ, I.: Svět školy v tranzitním období. In *Pražské sociální studie*. ISSN 1801-5999, 2006, s. 2- 31.

HRČKA, J., DRÁČKA, B.: *Rekreačná telesná výchova a šport*. Bratislava: SPN, 1992.

HUANG, Y. J., et al.: Reliability and validity of psychosocial and environmental correlates measures of physical activity and screen-based behaviors among Chinese children in Hong Kong. In *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* . ISSN ISSN 1479-5868. 2011, 8:16.

HVOZDÍK, J.: *Motivácia a regulácia v osobnosti žiaka*. Prešov: FF UJPŠ. 1994, ISBN 80-08-00376-6.

JAMES, W.: *The Principles of Psychology* [online]. Classics in the History of Psychology, an internet resource developed by Christopher D. Green of York University, Toronto, Ontario, 1890. [cit. 2008-01-4]. Dostupné na internete: <<http://psychclassics.asu.edu/James/Principles/prin4.htm>>. ISBN 0-486 20382-4.

JANOUŠEK, J.: Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. In *Československá psychologie*. ISSN 0009-062X, 1992, roč. XXXVI, č. 5, s. 385-398.

JOSE, K. A., et al.: Childhood and adolescent predictors of leisure time physical activity during the transition from adolescence to adulthood: a population based cohort study. In *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* . ISSN ISSN 1479-5868. 2011, 8:54

JUAN, F. R., et al.: Role of Individual and School Factors in Physical Activity Patterns of Secondary-Level Spanish Students. In *Journal of School Health*. ISSN 0022-4391. 2010. Vol. 80, no 2, p. 88-95.

JUNGER, J.: Tělesná kultura jako sociální determinant způsobu života rodiny. In *Rodina a jej perspektívy pri výchove detí*. Prešov: PdF UPIŠ, 1994, s. 135-139.

KAČMÁROVÁ, M.: Vzťah medzi subjektívnou pohodou seniorov a ich motivačným systémom. In *Psychologické dimenzie kvality života* [online]. Prešov: Prešovská univerzita, 2004, [citované 2008-2-] s. 294-302. Dostupné na internete: <<http://www.pulib.sk/elpub/FF/Dzuka3/index.htm>>.

- KAHN, J. A., et al.: Patterns and determinants of physical activity in US adolescents. In *Journal of Adolescent Health*. ISSN: 1054-139X. 2008. Vol. 42, no 4, p. 369-377.
- KOHOUTEK, R.: *Poznávaní a utváření osobnosti*. Brno: CERM, 2001. ISBN 8072042009.
- MARTENS, M. P., WEBBER, S. N.: Psychometric properties of the sport motivation scale: An evaluation with college varsity athletes from the US. In *Journal of Sport and Exercise Psychology*. ISSN 1543-2904, 2002, vol. 24, p. 254–270.
- MCAULEY, E., RUDOLPH, D.: Physical activity, aging, and psychological well-being. In *Journal of Aging and Physical Activity*, ISSN 1063-8652, 1995, vol. 3, no. 1, p. 67–96.
- McCORMAC, J. G., et al.: A cross-sectional study of the individual, social, and built environmental correlates of pedometer-based physical activity among elementary school children. In *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. ISSN 1479-5868. 2011; 8: 30.
- MIHINOVÁ, B.: Osobnostné a motivačné súvislosti normatívnych presvedčení (teoretické východiská a projekt výskumu). In *Člověk a společnost* [online] 1999, vol. 2, no. 1, [cit. 2008-01-28], Dostupné na internete:<<http://www.saske.sk/cas/1-99/mihinova2.html>>. ISSN 1335 3608.
- MURTIE, N., BIDDLE, S. J. H.: The effects of exercise on mental health in nonclinical populations. In BIDDLE, S. J. H (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (p. 50–70). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- PÁRNICKÁ, U.: Bariéry aktivity ruchowej kobiet-matek. In *Rocznik Naukowy IWFis w Bialej Podlaskiej*. 1999, vol. VI, p. 81-87. Zdroj: TÓTHOVÁ, D., 2002. Príčiny neúčasti žien na pravidelnom pohybovom aktivite. In *Vybrané aspekty pohybovom činnosti obyvateľov SROV*. Bratislava: FTVŠ UK, 2002, s.37-45.
- PELLETIER, L. G. et al.: Towards a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale. In *Journal of Sport & Exercise Psychology*, ISSN 0895-2779, 1995, vol. 17, p. 35-53.
- RIES, A. V. et al.: Adolescents' Perceptions of Environmental Influences on Physical Activity. In *American Journal Health Behavior*. ISSN 1087-3244, 2008, vol. 32, no. 1, p. 26 – 39.



ROGERS, C. R.: *On Becoming a Person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1961. Zdroj HAYESOVÁ, N.: *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-7367-283-6.

SALLIS, J. F. et al.: Parental behavior in relation to physical activity and fitness in 9-year-old children. In *American Journal of Diseases of Children*, ISSN 0002-922X, 1992, vol. 146, no. 11, p. 1383-1388.

SALLIS, J. F., et al.: Correlates of physical activity in a national sample of girls and boys in grades 4 through 12. In *Health Psychology*. ISSN 0278-6133, 1999. Vo. 18, no 4, p. 410-415.

SALLIS, J. F., PROCHASKA, J. J., TAYLOR, W. C.: A review of correlates of physical activity of children and adolescents. In *Medicine and Science in Sports and Exercise*. ISSN 1530-0315, 2000, vol. 32, no. 5, p. 963 - 975.

*Slovník cudzích slov*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. ISBN 80-08-02054-7

STEIN, P. N., MOTTA, R. W.: Effects of aerobic and anaerobic exercise on depression and self-concept. In *Perceptual and Motor Skills*, ISSN 0031 5125, 1992. vol. 74, p. 79-89.

TEPLÝ, Z., ADAMEC. Č.: *Hnutí „Pohybem ke zdraví“ a jeho obraz v masovém rozvoji tělesné výchovy*. Praha: Sportpropag, 1980.

TÓTHOVÁ, D.: Príčiny neúčasti žien na pravidelnej pohybovej aktivite. In *Vybrané aspekty pohybovej činnosti obyvateľov SR*. Zborník výstupov z vedeckého projektu č. 1/7453/20. Bratislava: FTVŠ UK, 2002, 37-45. ISBN 80 89075-08-8.

TRNOVSKÝ, I.: Faktory determinujúce rozvoj športu pre všetkých. In: *Olympijského hnutí a šport pre všetkých*. Zborník z medzinárodného vedeckého seminára. Bratislava: SOV, FTVŠ UK, 1995, s. 47-52.

VAN DER HORST, K. et al.: A brief review on correlates of physical activity and sedentariness in youth. In *Medicine & Science in Sports & Exercise*. ISSN 1530-0315, 2007, vol. 39, no. 8, p. 1241-1250.

**PaedDr. Silvia Šuverová, PhD.**  
**Univerzita Komenského v Bratislave**  
**Pedagogická fakulta**  
**Ústav špeciálnopedagogických štúdií**  
**Račianska 59**  
**813 34 Bratislava**  
**suverova@fedu.uniba.sk**  
**Slovenská republika**

*Tento príspevok bol napísaný v rámci grantu UK/565/2011: Tvorba študijných materiálov pre predmet: Šport a športové hry u SP*

## **TÝŽDENNÁ VOĽNOČASOVÁ POHYBOVÁ AKTIVITA STREDOŠKOLSKEJ MLÁDEŽE V BRATISLAVSKOM KRAJI**

**Silvia Šuverová**

**Abstrakt:** Cieľom prezentovaného príspevku je analyzovať týždennú pohybovú aktivitu stredoškolskej mládeže v bratislavskom kraji. Výskumnú vzorku tvorilo 545 študentov štyroch stredných škôl bratislavského kraja, vo vekovom rozpätí od 14 do 20 rokov. Ako výskumný nástroj sme si zvolili denník: Previous Day Physical Activity Recall (PDPAR), do ktorého študenti počas jedného týždňa zaznamenávali náplň svojich aktivít v čase od 13.00 do 24.00 v pracovný deň a od 6.00 do 24.00 počas víkendov. Z výsledkov denníkov, ktoré sme od študentov získali, môžeme konštatovať, že naše výsledky bohužiaľ potvrdili všeobecne prijímaný fakt o pasivite mládeže v rámci ich voľného času.

**Kľúčové slová:** voľný čas, pohybová aktivita, mládež, obezita, metabolický ekvivalent činnosti

**Abstract:** This paper deals with analyzing the weekly physical activity of secondary school students in the Bratislava region. The research sample consists of 545 secondary school students from Bratislava region, in the age range 14-20 years. In our study we used self-report instrument: Previous Day Physical Activity Recall (PDPAR). This instrument intended to capture the previous days physical activity of children, specifically after school hours. The PDPAR uses a time-based recall approach by asking the child to recall and record their physical activity from the previous day between 1:00pm and 12:00pm during a week and between 6:00 am and 12:00 pm during a weekend. The physical activity of the child is then determined using the metabolic equivalent, or MET, level. The research confirmed the generally accepted fact about the inactivity of youth in their leisure time.

**Keywords:** leisure time, physical activity, youth, obesity, metabolic equivalent or MET, level

## **Teoretické východiská**

Voľnočasová pohybová aktivita mládeže, je vymedzená prostredníctvom troch pojmov: voľný čas, mládež a pohybová aktivita, a nachádza sa na ich priesečníku. Každý z týchto troch pojmov má svoje špecifiká a uplatnenie vo výchove a vzdelávaní, ale podľa nášho názoru, je to práve ich vzájomná kombinácia, ktorá sa v súčasnosti stáva vysoko aktuálnou a preto je jej potrebné venovať pozornosť.

**Voľný čas** ako taký, je primárne chápaný ako pozitívna sila, ktorá zlepšuje životy nielen jednotlivcov, ale aj spoločnosti ako celku (Kelly, Godbey, 1992). Keďže sa nachádzame v dobe, ktorá prináša zmeny v hodnotovom rebríčku veľkej časti mladej generácie, ide o tému nanajvýš aktuálnu. O tomto fakte svedčí i skutočnosť, že problematika voľného času sa stáva stredobodom záujmu, aj rastúceho znepokojenia, mnohých výskumných pracovníkov z rôznych vedných disciplín, rodičov, učiteľov, vlády i samotnej mládeže.

Na voľný čas sa môžeme pozeráť z troch perspektív. A to ako na: časovú periódu (*Průcha, Mareš, Walterová, 1995, Kratochvílová, 2000*), stav mysle (*Piepper, 1992; Cushman, Laidler, 1974*), alebo aktivitu (*Gray, 1971, Sears, 1982*).

V našich podmienkach sa voľný zväčša chápe ako časová perióda, resp. ako jedna zložka dňa, a vyzdvihujú sa najmä kvantitatívne definície voľného času. - napr. ako uvádza Průcha, Mareš, Walterová (1995): „voľný čas je doba, ktorá zostane z 24 hodín bežného dňa po odčítaní času venovaného práci, starostlivosti o rodinu a o domácnosť, starostlivosti o vlastné fyziologické potreby.“ Kvantitatívne definície voľného času sú založené na ostrom protiklade medzi prácou a voľným časom. Tento prístup, je najviac limitovaný tým, že jestvuje už len veľmi malé množstvo času, ktoré je kompletne oslobodené od povinností. Ďalší problém nastáva pri vymedzení hranice medzi prácou a voľným časom, nakoľko rovnaká aktivita môže byť vykonávaná:

dvomi rôznymi osobami (pričom pre prvá osoba vykonávanú aktivitu zaradí do sféry voľného času a druhá do sféry pracovnej),  
tou istou osobou v inom čase,

tou istou osobou v tom istom čase, ale zahŕňa v sebe charakteristiky rôznych kategórií (Mokhtarian, Salomon, Handry, 2004).

Rozdiel medzi pracovnými povinnosťami a voľným časom je však relatívny a veľmi ťažko vymedziteľný. Tento jav je spôsobený skutočnosťou, že tá istá aktivita môže byť náplňou jednak pracovnej doby, jednak voľného času (napr. varenie, maľovanie, spev, stolárčenie, športovanie a i.). Deliacu hranicu teda tvoria pohnútky, vedúce nás k vykonávaniu aktivity a účel, ktorý sa touto aktivitou sleduje. Rozhodujúcim faktorom teda nie je vykonávaná aktivita, ale skôr motivácia, zážitky plynúce z vykonávanej aktivity, a jej celkový zmysel. Ide teda o rozdiel medzi „tým čo musíme“ a „tým čo chceme resp. môžeme.“

Ďalší problém sa vynára spolu s označením práce ako „nevyhnutnej“ a „neprijemnej povinnosti,“ pretože ako uvádza Meurs (2000), práca je čoraz viac prepojená s pôžitkom, ktorý je nosným prvkom voľného času a v mnohých prípadoch sa začína rovnať záľubám a to až do takej miery, že sa stretávame s novým druhom závislosti - workoholizmom. Voľný čas a práca teda nemôžu byť posudzované oddelene. Rovnako nemôžeme voľný čas chápať ako útek od práce či povinností, ani ako obyčajnú kompenzáciu, nakoľko v oboch sférach musí byť uspokojená ľudská potreba realizácie, relatívna nezávislosť a poskytovanie zmyslu života, čo prispieva k mnohostrannému rozvoju osobnosti (Vážanský, Smékal, 1995).

V literatúre sa popri kvantitatívnych definíciách, vyskytujú i kvalitatívne definície voľného času, ktoré ho chápu ako priestor pre oddych, rekreáciu, zábavu, spoločenské kontakty, pre seberealizáciu na základe vlastných potrieb a záujmov (Bakalář, 1978; (Hamilton-Smith, 1985; Gondová, Brindza, 1992; Němec, 2002). Je to teda čas, v ktorom je človek sám sebou a najviac patrí sám sebe. Činnosti, ktoré vtedy človek vykonáva, si môže vybrať nezávisle na obmedzeniach a vychádzajú z jeho vnútornej motivácie a záujmu (Němec, 2002; Hamilton-Smith, 1985). Ako môžeme vidieť, voľný čas v sebe naozaj skrýva veľký potenciál a preto je dôležité dbať o to, aby bol vyplnený zmysluplnými aktivitami. Voľný čas takto na seba preberá preventívnu funkciu, ktorá spočíva najmä v ochrane detí a mládeže pred sociálno-patologickými javmi.

**Mládež** je pomerne mladá sociologická kategória, ktorá vyplňa priestor nachádzajúci sa medzi obdobím detstva a dospelosti (Hambálek, 2005). Tejto skupine respondentov sme sa rozhodli venovať najmä z dôvodu ich vysokej ovplyvniteľnosti okolím a to už v pozitívnom,

alebo negatívnom zmysle. Z hľadiska európskej politiky mládeže, Európskej komisie a Rady Európy sa pre vymedzenie mládeže používa časový interval 13 – 30 rokov. Rôznorodosť práv, slobôd a povinností mládeže je dôkazom toho, že táto kategória je sociálnym konštruktom. Toto zložité a náročné obdobie nie je len prípravou na dospelosť, je samostatným obdobím, ktoré má u každého jedinca svoj konkrétny obsah a človek by ho mal vedieť hodnotne prežiť. Dnešná mládež teda nie je iba generáciou, či generačným zoskupením v starom zmysle slova, ale „*osobitnou sociálno-vekovou skupinou, či - lepšie povedané - skupinou takýchto skupín, ktorá na báze vekovej spolupatričnosti utvára bohatú nadstavbu najrozličnejších sociálnych vzťahov, rozrastajúcich sa dnes takmer až do rozmerov juvenilnej tieňovej spoločnosti*” (Suchý, 1969, s. 16).

Byť mladým teda znamená byť príslušníkom istej, vekom ohraničenej časti spoločnosti. Je to zmena obdobia detstva na obdobie dospelosti, zmena istej formy závislosti na samostatnosť. Na jednej strane mladí čelia množstvu výziev a príležitostí. Na druhej strane čelia prekážkam a ohrozeniam v oblasti vzdelania, práce, života a uplatnenia v spoločnosti. Mládež podobne ako národ, či spoločnosť nepredstavuje iba kvantitatívnu masu, ale zložitú štruktúru z hľadiska zamerania, orientácie, potrieb, záujmov, hodnôt, teda sociálnu skupinu s hlbokou vnútornou diferenciaciou, z hľadiska vekového, socioprofesijného, vzdelanostného, regionálneho a pod.

Sledovať úroveň pohybovej aktivity mládeže sme sa rozhodli najmä z dôvodu stúpajúceho trendu výskytu obezity, zhoršeného zdravotného stavu, zdatnosti a poklesu výkonnosti obyvateľstva. Sumárne údaje z celého sveta<sup>15</sup> sú nesporným dôkazom toho, že prevalancia obezity vzrástla a Slovensko nie je výnimkou. Zo starších údajov je známe, že na Slovensku trpí nadváhou vyše 60% Slovákov, obezitou viac ako tretina Slovákov, deti a mládež nevynímajúc. Keďže európski občania žijú v "obezogénnom" prostredí, v ktorom sedavý spôsob života zvyšuje riziko obezity, myslíme si, že oblasť výchovy a vzdelávania by

---

<sup>15</sup> V USA, Veľkej Británii a v Kanade stúpla prevalancia obezity o 6-10%. V niektorých arabských krajinách (napr. Saudská Arábia, Kuvajt či Spojené arabské emiráty), prevalancia obezity dosahuje u mužov o 12-32% a u žien o 18-44%. V Európe 10-20% u mužov a 10-25% u žien (INSTITUTE OF MEDICINE, 1995).

sa mala primárne zamerať na také voľnočasové aktivity, ktoré by u mládeže podporovali zmenu životného štýlu. V predkladanom príspevku sa preto zameriame na jednu zo zložiek manažmentu liečby obezity, konkrétne na pohybovú aktivitu, pretože k zmene zdravotného štýlu je potrebné organizovať športové aktivity, vzdelávanie v oblasti zdravej výživy a v neposlednom rade je potrebné umožniť žiakom základných a stredných škôl voľné využívanie všetkých dostupných športovísk (Národný program prevencie obezity, 2008). Zvyšovanie úrovne zdravia občanov, je len jedným z pozitív pohybových aktivít. Nemalý vplyv majú pohybové aktivity pri vytváraní dôležitých hodnôt, akými sú kolektívny duch, solidarita, tolerancia a fair play, ktoré prispievajú k osobnostnému vývoju a naplneniu.

**Pohybová aktivita** je definovaná ako „*pohyb tela spôsobený kontrakciou kostrového svalstva, ktorého výsledkom je výdaj energie*“ (Caspersen, Powell, Christenson, 1985 s. 126). Pod pojem pohybová aktivita teda patrí akákoľvek činnosť, pri ktorej vykonávame pohyb, či už sa jedná o športovanie, záhradkárčenie, upratovanie a iné domáce práce, chôdzu a i. Podstatu svalovej kontrakcie vysvetľuje tzv. sliding teória, u nás známa ako kĺzacia filamentová teória svalovej kontrakcie. Za spúšťačiaci mechanizmus kontrakcie býva označený akčný potenciál, ktorý sa uskutočňuje prostredníctvom zmien v submikroskopickom usporiadaní štruktúr „kontraktilných“ bielkovín – aktínu a myozínu (Štulrajter, 1998; Labudová et al., 2002). Na kontrakciu svalového vlákna (svalu) je potrebný tzv. vonkajší podnet – dráždiaci impulz. Za normálnych fyziologických okolností nastáva kontrakcia svalového vlákna pod vplyvom nervového impulzu (Štulrajter, 1998).

Pri definovaní pojmu pohybová aktivita, sme narazili na rôznorodosť, z ktorej bolo zjavné zamieňanie si tohto pojmu s **cvičením**, ktoré je definované „*ako plánované, usporiadané a opakované pohyby tela vedúce k zlepšeniu resp. udržaniu jednej alebo viacerých súčastí telesného zdravia*“ (Caspersen, Powell, Christenson, 1985 s. 126), ako i **športom**. Súčasné ponímanie športu je širokospektrálne a mnohí autori vo svojich definíciách pojednávajú len o výkonnostnom športe. Svatoň (2001, s. 55) pojem šport chápe ako slobodnú pohybovú aktivitu závodného typ, pre ktorú je charakteristická výkonová motivácia. Podobného názoru je i Jirásek (2005), ktorý za jediný zmysel, účel a cieľ športovej aktivity označuje maximálny výkon a víťazstvo v súťaži. Je teda evidentné, že z tohto pohľadu je šport chápaný iba ako závodná pohybová činnosť, zameraná na dosiahnutie

maximálneho výkonu, úspechu a obdivu svojho okolia, iné pozitívne výsledky plynúce zo športovania nie sú zohľadnené. Samozrejme týmto nijako neznevažujeme takéto ponímanie športu a nepopierame ani silu motivácie, ktorá poháňa jedinca k dosiahnutiu merateľných, či subjektívne hodnotených výkonov, na základe ktorých sa môže porovnať s ostatnými, alebo snažiť sa o prekonanie samého seba.

Iná skupina autorov je ovplyvnená Európskou chartou o športe z roku 1992 a Bielou knihou o športe (2007) a pod pojem šport zaraďujú celú telovýchovnú realitu, čiže všetky formy telesnej aktivity, ktorých cieľom je prostredníctvom príležitostnej alebo organizovanej činnosti preukázateľne zvýšiť telesnú zdatnosť a duševnú pohodu ľudí, formovať sociálne väzby alebo dosiahnuť výsledky v súťažiach na všetkých stupňoch. Šport pri správnom chápaní humanizuje jednotlivca, upevňuje zdravie, poskytuje napätie, radosť, relaxáciu, uspokojenie i družnosť, zároveň napomáha predlžovať aktívny život, stavať si normy, úlohy a ciele. Plní i spoločenské poslanie – ovplyvňuje sociálne vyrovnávanie, vzdelanie, výchovu, medzinárodné vzťahy, boj za mier (Grexa, 2006, s. 37).

Pri definovaní **voľnočasovej pohybovej aktivity mládeže** vychádzame z delenia pohybových aktivít na základe kontextu, v ktorom je pohybová aktivita vykonávaná. V tomto prípade sa jedná o aktivitu vykonávanú v rámci: zamestnania,<sup>16</sup> domácnosti<sup>17</sup>, voľného času<sup>18</sup> a prepravy<sup>19</sup>. Na základe vymedzenia voľného času,<sup>20</sup> do oblasti voľnočasovej pohybovej aktivity nezaraďujeme tie pohybové aktivity, ktoré vykonávame za účelom prepravy, domáce práce, aktivity s uspokojovaním potrieb jedinca a aktivity súvisiace s vykonávaním zamestnania (u žiakov a študentov sa jedná o aktivity súvisiace so školou). Konkrétne svoju pozornosť zameriame na pohybové aktivity realizované v rámci voľného času, čiže na telesné cvičenie, rekreačné a vrcholové športovanie – jedným slovom šport, ktorý chápeme v širšom slova zmysle, teda ako všetky formy pohybovej činnosti, ktoré jedinec vykonáva a to už

---

<sup>16</sup> u detí a mládeže v rámci školy – školská telesná výchova

<sup>17</sup> máme na mysli prácu okolo domu, prácu v záhrade a pod.

<sup>18</sup> v rámci voľného času môžeme pohybovú aktivitu ďalej rozdeliť na cvičenie, rekreačné a vrcholové športovanie

<sup>19</sup> máme na mysli prepravu nerealizovanú motorovým vozidlo, MHD

<sup>20</sup> voľný čas = čas voľnosti a slobody, ktorý zostane jednotlivcovi po splnení (pracovných, študijných a iných) povinností na sebarealizáciu podľa vlastných potrieb a záujmov (E. Kratochvílová, 2004)



organizovane, alebo individuálne. Motívom pre vykonávanie týchto aktivít, je dosiahnutie hmatateľných výsledkov v podobe výhry (pri športových súťažiach), udržania si zdravia a postavy, zdokonalenia si fyzickej a psychickej kondície, zažitie radosť a pocitu sebauspokojenia ako i budovania sociálnych vzťahov.

## **Ciele výskumu**

V súčasnosti sme svedkami toho, ako sa mladí ľudia menia pred našimi očami. Za čias našich rodičov bolo bežné, že len čo prišli deti zo školy hodili školskú tašku do kúta a utekali von hrať hokej či futbal. V súčasnosti sa deti po príchode domov zatvárajú do svojich izieb a ešte ani poriadne nezhodia školskú tašku z chrbta, už zapínajú počítač. Je to novodobý fenomén dnešnej doby. Mnohí moji študenti sa mi dokonca priznali s tým, že aj napriek tomu, že sú so svojimi kamarátkami na jednej izbe komunikujú spolu cez ICQ, SKYPE, alebo facebook. S kludom môžeme povedať, že virtuálna realita postupne opúšťa bezpečné vody vedecko-fantastickej literatúry a premieňa sa na všadeprítomnú realitu, ktorá s agresivitou jej vlastnou nebadane vniká do našich životov, škôl, úradov, firiem, spoločenských inštitúcií, domácností a najmä do voľného času našej mládeže. V súčasnosti sa tak deti rodia do sveta, ktorý je vo veľkej miere vytváraný mediálne a virtuálne, s čím úzko koreluje i zmena trávenia voľného času, ktorá je charakteristická úbytkom pohybovej aktivity. Mládež ani deti, si často krát neuvedomujú, aké dôležité je pre nich efektívne využívanie voľného času. Mnoho mladých nevie svoj voľný čas efektívne využiť a často podliehajú nude. Ani si neuvedomujú, ako mrhajú svojim voľným časom, talentom a energiou, ktoré by sa dali využiť a zúročiť určite oveľa lepšie. Je potrebné deti už od malička viesť k správne mu využívaniu voľného času, aby svoje skúsenosti v tomto období vedeli v živote správne využiť.

V prezentovanom príspevku sa preto zameriavame na analýzu štruktúry voľného času súčasnej mládeže vo veku 14-20 rokov, pričom svoju pozornosť sústredíme na pohybovú aktivitu a športové záujmy bratislavskej mládeže, ktoré sa v súčasnosti dostávajú v porovnaní s informačnými a komunikačnými technológiami do úzadia.

## **Metodologický postup**

### **Charakteristika výskumnej vzorky**

Nami vybranú výskumnú vzorku tvorilo 545 študentov štyroch stredných škôl bratislavského kraja: obchodnej akadémie, strednej odbornej školy a dvoch spojených škôl (gymnazií), vo vekovom rozpätí od 14 do 20 rokov ( $M = 16,32$ ;  $SD = 1,17$ ). Tieto štyri školy sme si zvolili na základe ochoty riaditeľov, ako i učiteľov spolupracovať na našom výskume. Výber vekovej kategórie respondentov vyplýval zo samotného smerovania práce: preskúmania vybraných faktorov pohybovej voľnočasovej aktivity bratislavských stredoškôľakov, ale i z predpokladu primerane rozvinutej kompetencie, pre samostatný výber foriem trávenia voľného času. Výber respondentov bol ovplyvnený najmä ich dostupnosťou a ochotou spolupracovať. Všetky skúmané osoby boli oboznámené s témou i cieľom výskumu, ako i spôsobom zberu dát. Bolo im opakovane zdôraznené, že ich odpovede sa uchovajú v anonymite a budú využité len pre potreby výskumu. Všetkým respondentom sme rozdali denník „Aký bol môj včerajšok,“ avšak ich návratnosť bola pomerne nízka vzhľadom na „časovú angažovanosť“ potrebnú na jeho vyplňanie, či skôr na neochotu respondentov spolupracovať.

### **Výskumné metódy**

Vzhľadom na kvantitatívnu orientáciu výskumu a nami stanovené ciele výskumu, sa nám ako najvhodnejšia metóda javila kvantitatívna sondou do života sledovanej skupiny mládeže, ktorá bola realizovaná prostredníctvom denníka: „*Previous Day Physical Activity Recall*,“ ktorého cieľom bolo zmapovať náplň trávenia voľného času mládeže. Autormi tohto denníka sú Weston, Petosa a Pate (1997) a ako je zrejmé už z jeho názvu, požaduje od respondentov, aby si spomenuli a zaznamenali pohybovú aktivitu, ktorú vykonali predchádzajúci deň. Primárnou oblasťou jeho záujmu je voľný čas respondentov. Od

respondentov je požadované, aby si v 30 minútových intervaloch zaznamenávali aktivity vykonávané v rámci svojho voľného času (od 14. 00 do 24. 00). Pôvodný dotazník obsahoval kódy, resp. „číselník aktivít,“ kde bolo zastúpených 35 každodenných činností napr. spánok, príprava jedla, pozeranie televízie, bicyklovanie a iné. My sme tento spôsob zadávania denníka neprebrali, ale upravili sme ho na základe predvýskumu, v ktorom sme zistili, že denník nepokrýva širokospektrálnosť aktivít mládeže a respondenti boli znechutení neustálym vyhľadávaním kódu, ktorý prináleží k zapisovanej aktivite. Preto sme zvolili pre nás nevýhodnejšiu formu a od respondentov sme vyžadovali len slovné zapisovanie ich voľnočasových aktivít, ktoré sme následne kodovali. Ďalšou úlohou respondentov bolo, aby pri každej aktivite zhodnotili jej intenzitu (fyzicky nenáročná, mierne náročná, stredne náročná a fyzicky náročná). K uľahčeniu rozhodovania denník v úvode obsahoval ilustrované príklady a stručný popis každého stupňa intenzity. Z dotazníka sme následne vyseletovali voľnočasové aktivity, ku ktorým sme podľa špeciálnej grid karty (Weston, Petosa, Pate, 1997) priradili zodpovedajúce hodnoty metabolického ekvivalentu cvičenia (MET). Metabolický ekvivalent (MET) vyjadruje aeróbnu kapacitu organizmu vzhľadom na jeho energetický stav. Z celkového sledovaného času sme následne vylúčili tie aktivity, ktoré podľa definície voľného času do voľnočasových aktivít nespádajú. Čiže sme vylúčili také aktivity ako: cestovanie, jedenie, príprava jedla, aktivity spojené s hygienou, školské povinnosti a príprava na vyučovanie, domáce práce, práce v záhrade atď.

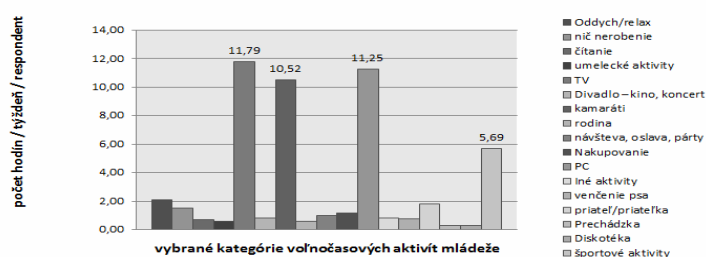
### **Analýza a interpretácia zistených údajov**

V zhode s našimi predpokladmi, trávili respondenti prevažnú časť svojho voľného času tradičnými aktivitami, ktoré sú pre toto obdobie charakteristické: **pozeraním televízie** - 11,41 hodiny týždenne (21,11%), **prácou s počítačom** (hry, chatovanie atď.) – 10,89 hodín týždenne (20,15%) a **trávením času s kamarátmi** – 10,18 hodiny týždenne (18,83%).

**Pohybové a športové aktivity** sa umiestnili na štvrtom mieste a respondenti sa im venovali v priemere 5,51 hodín týždenne (10,19%). Respondenti ďalej trávili svoj voľný čas oddychovaním (3,78%), v spoločnosti svojich partnerov (3,22%), ničnerobením (2,72%), nakupovaním (2,12%), či rôznymi druhmi umeleckých aktivít ako: kreslenie, maľovanie,

písanie knihy, hra na hudobný nástroj – klavír, gitara, akordeón, spev, divadelný krúžok, zbor, orchester, robenie šarkana. Ďalej to boli aktivity ako počúvanie hudby, trávenie času s rodinou, partnermi, či inými aktivitami, ktoré sa nedali zaradiť do jednej strešnej kategórie.

**Graf č. 1: Štruktúra voľného času stredoškolskej mládeže v bratislavskom kraji**

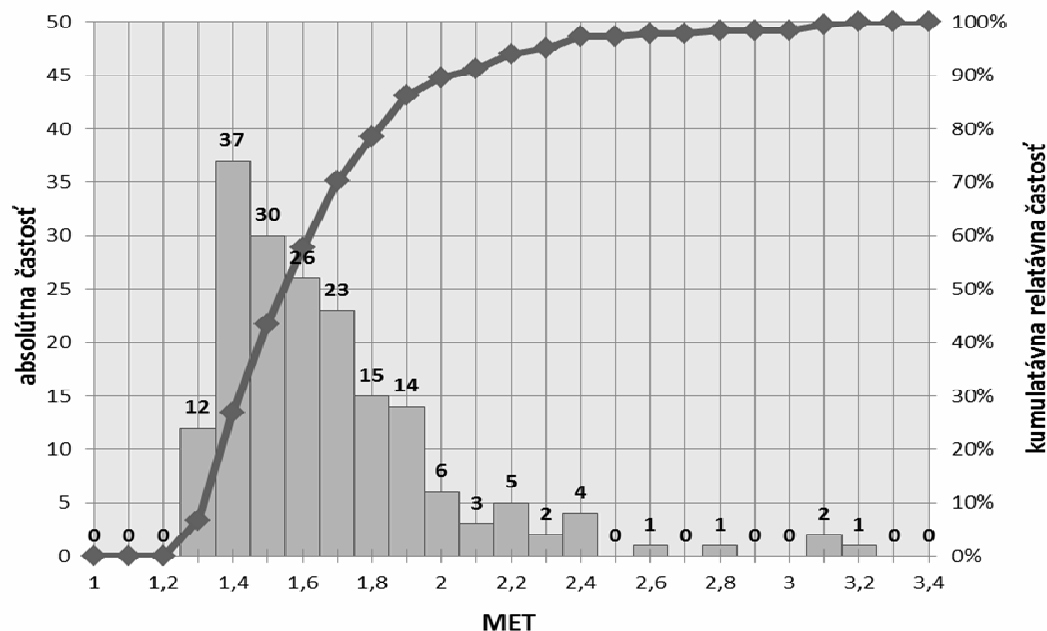


Ako môžeme vidieť pohybové a športové aktivity sa umiestnili až na štvrtom mieste, pričom respondenti trávili priemerne 2,26 hodín týždenne na **športových tréningoch** (volejbal, futbal, aerobik, pozemný hokej, break dance, kanoistika, karate, bojové umenie, Muay-thai, hip-hop, tanec vo folklórnom súbore, box, horolezectvo, florbal, brušné tance, aikido či dokonca i thai box). Druhou najfrekventovanejšou pohybovou aktivitou bolo **nakupovanie** (13,21%), ktoré sme zaradili medzi pohybové aktivity preto, lebo podľa grid karty (A. T. Weston, R. Petosa, and R. R. Pate, 1997) dosahuje úroveň 3 MET, čo znamená že sa jedná o aktivitu mierne náročnú. Tretiu najfrekventovanejšiu pohybovú aktivitu zastupoval najprirodzenejší ľudský pohyb, konkrétnejšie **prechádzky** (11,69%). Na ďalších miestach sa umiestnilo cvičenie doma (10,36%), rekreačné športovanie (8,5%), venčenie psa (8,4%) či posilňovanie (7,19%). Avšak napriek týmto (relatívne pozitívnym) výsledkom fyzická náročnosť voľnočasových aktivít súčasnej mládeže dosahovala pomerne nízku úroveň.

Pri ďalšej analýze voľnočasových aktivít mládeže, sme si ako hodnotiace kritérium zvolili

Priemernú fyzickú náročnosť aktivít realizovaných respondentmi v rámci ich voľného času. Dosiadnutú úroveň pohybovej aktivity sme charakterizovali prostredníctvom metabolického ekvivalentu činnosti (MET), ktorý vyjadruje aeróbnu kapacitu organizmu vzhľadom na jeho energetický stav.

Graf č. 2: Rozloženie metabolického ekvivalentu činnosti – MET



Priemerná hodnota týždenného MET všetkých respondentov dosahuje hodnotu 1,73 čo vypovedá o tom, že väčšina respondentov trávi svoj voľný čas skôr pasívnymi formami, ako aktívnymi. Tento fakt vyplýval už z priebežného kódovania denníka „*Previous Day Physical Activity Recall*“, v ktorom prevažnú časť voľnočasových aktivít tvorilo pozeranie televízie, surfovanie na internete, alebo stretávanie sa s priateľmi. Musíme konštatovať, že u niektorých respondentov, to bol jediný spôsob trávenia voľného času, ktorý bol miestami prerušený hygienou, alebo jedením. Minimálna hodnota týždenného MET bola 1,31 čiže veľmi nízka a maximálna hodnota MET bola 3,24, čo charakterizuje jedinca pravidelne vykonávajúceho pohybovú aktivitu, avšak to bola v našom výskumnom súbore skôr výnimka ako pravidlo.

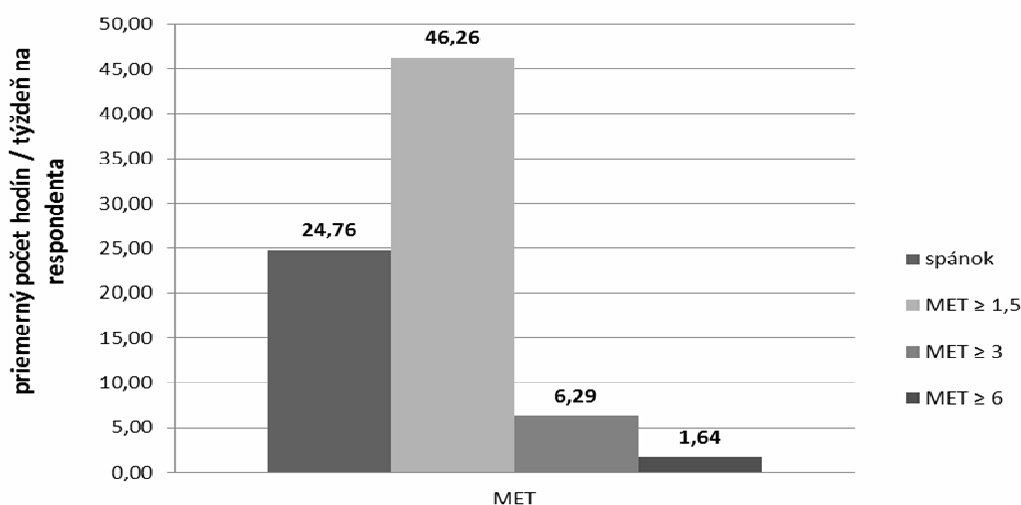
Môžeme polemizovať o tom, či tieto výsledky naozaj odzrkadľujú, dovoľujeme si povedať až deštrukčný, stav trávenia voľného času mládeže, alebo sú spôsobené nedbalosťou a neochotou respondentov pri vyplňovaní denníka „*Previous Day Physical Activity Recall*.“ Avšak ak sa spätne pozrieme na výskumy analyzujúce voľnočasové aktivity mládeže za posledných dvadsať rokov, môžeme konštatovať, že výsledky len potvrdzujú rapídny nezáujem mládeže o pohybové aktivity a preferovanie takých foriem trávenia voľného času,

ako je pozeranie televízie, počúvanie hudby alebo trávenie času za PC (Moravec, 1990; Štatistický úrad Slovenskej republiky, 1994; Mládež na prahu 3. tisíciletí, 2000; Youth in Slovakia, 2003; Youth in Slovakia, 2004; Pétiová, Bieliková, 2000; Pétiová, Bieliková, 2002; Pétiová, Bieliková, 2005; Štursová, Bocan, 2006; Hradiská, Ritomský, 2007). Aj najnovšie výsledky sociologických prieskumov ukazujú, že až 54,4 % respondentov sa viac ako hodinu denne venuje takejto forme trávenia voľného času. Druhou najčastejšou dennou aktivitou mladých ľudí je stretávanie sa s kamarátmi na dvore, v pohostinstve alebo na diskotéke. Tejto činnosti sa viac ako jednu hodinu denne venuje 45 % respondentov (Gallo, Lenčo, 2009). Ak sa na to pozrieme z tohto uhlu pohľadu, tak respondentom naozaj neostáva veľa voľného času na pohybovú aktivitu, najmä ak výskumy potvrdzujú, že priemerné množstvo voľného času mládeže sú 4 hodiny.

V grafe č. 3 ďalej uvádzame, koľko hodín priemerne strávi respondent, v nami sledovanom časovom období, vykonávaním jednotlivých druhov voľnočasových aktivít, zoradených podľa ich fyzickej náročnosti, pričom **MET 1 = spánok a odpočinok na posteli; MET > 1 < 3 = bežné, fyzicky nenáročné aktivity; MET ≥ 3 < 6 = rekreačné športovanie a fyzicky náročná práca; MET ≥ 6 = fyzicky veľmi náročné aktivity.**

Ako môžeme vidieť respondenti vo svojom voľnom čase naozaj uprednostňujú receptívne formy pred aktívnymi. Ak si zoberieme, že z celkového sledovaného času je až 66% venovaných takým aktivitám, ako je ničnerobenie, pozeranie televízie, počúvanie hudby, čítanie, či práca s PC, dalo by sa označiť tento stav za alarmujúci. Najmä ak nedostatok pohybovej aktivity je negatívnym civilizačným faktorom, oslabujúcim zdravie súčasného človeka, ktorý znižuje funkčnú zdatnosť, odolnosť organizmu či psychickú výkonnosť. Druhou najpočetnejšou skupinou sú aktivity ako spánok a odpočívanie, ktorou priemerne strávi 24,76 hodín. Poslednými najmenej početnými skupinami boli tie, ktoré zastrešovali aktívne formy trávenia voľného času, či už na rekreačnej (8,9%), alebo vrcholovej úrovni (2,3%).

**Graf č. 3: Priemerný počet týždenných hodín, ktoré respondent strávi vykonávaním jednotlivých druhov voľnočasových aktivít (podľa ich náročnosti)**



Ako môžeme vidieť, aktívne formy, oproti receptívnym formám trávenia voľného času zaznamenávajú výrazný prepád a rozdiel medzi týmito dvomi skupinami je až 54% v prospech receptívnych foriem. Aj napriek tomu, že sa hovorí: „*aj minimum pohybovej aktivity je lepšie ako žiadna pohybová aktivita a malá až mierna intenzita pohybu je prospešnejšia ako dlhodobý nedostatok pohybu,*“ nemôžeme byť s týmto stavom spokojní a mali by sme začať pozeráť na problematiku inaktivity mládeže nie len z pohľadu jedinca, ale komplexnejšie z pohľadu celej spoločnosti.

## Záver

V predkladanom príspevku sme sa pokúsili poodhaliť, akým spôsobom trávi dnešná mládež svoj voľný čas a nakoľko sú v ňom zastúpené pohybové aktivity. Na základe komparácie našich výsledkov s už realizovanými výskumami (Moravec, 1990; Mládež na prahu 3. tisíciletí, 2000; Youth in Slovakia, 2003; Youth in Slovakia, 2004; Pétiová, Bieliková, 2000; Pétiová, Bieliková, 2002; Pétiová, Bieliková, 2005; Štursová, Bocan, 2006), môžeme skonštatovať zmenu štruktúry voľnočasových záujmov mládeže, pričom sa dominantnými aktivitami stáva sledovanie televízie, hry na počítačoch, návšteva kaviarní a pohostinstiev, stretávanie sa s priateľmi či pasívny oddych a pohybové aktivity sa potláčajú do ústrania. Z uvedeného je zrejmé, že súčasný vývoj voľnočasových aktivít detí a mládeže

nie je veľmi pozitívny. Prehľbuje sa skôr pasivita, konzumnosť a nenáročnosť aktivít a mnoho mladých ľudí neprežíva svoj voľný čas hodnotne. Nedocenené sú najmä aktivity tvorivého charakteru zamerané na čítanie a rozvoj záujmov mladých ľudí.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

BAKALÁŘ, E.: *Umění odpočívát*. Praha : Práce, 1978.

BIELA KNIHA O ŠPORTE: Brusel: Komisia európskych spoločenstiev. KOM (2007) 391, v konečnom znení. [www.education.gov.sk](http://www.education.gov.sk)

BIELIKOVÁ, M., PÉTIOVÁ, M.: *Sociálno politická problematika mládeže*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, 2005.

BIELIKOVÁ, M., PÉTIOVÁ, M.: *Situačná analýza postavenia mládeže v Slovenskej republike*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, 2002, 51s.

BIELIKOVÁ, M., PÉTIOVÁ, M.: *Životný štýl mládeže v Slovenskej republike*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, 2000, 35 s.

CASPERSEN, C. J., POWELL, K. E., CHRISTERSON, G. M.: *Physical activity, Exercise and physical fitness. Public Health Reports*. ISSN 0033-3549, 1985, vol.100, p.125-131.

CUSHMAN, G., LAIDLER A.: *Recreation, Leisure and Social Policy*. Occasional Paper no. 4, Canterbury, NZ, Dept of Parks, Recreation & Tourism, Lincoln University, p.1. Zdroj VEAL, A. J. 1992. Definitions of leisure and recreation. In *Australian Journal of Leisure and Recreation* [online]. 1990, vol. 2, no. 4, [2007-5-19] p. 44-48, Dostupné na internete: <[http://www.business.uts.edu.au/lst/downloads/WP04\\_Veal.pdf](http://www.business.uts.edu.au/lst/downloads/WP04_Veal.pdf) >.

EURÓPSKA CHARTA O ŠPORTE. In *Konferencia európskych ministrov zodpovedných za šport*. Bratislava: Rada Európy, 1992, s. 7-17.

GALLO, O., LENČO, P.: *Čo si myslia mladí-ich voľný čas a aktívna účasť na živote spoločnosti*. Bratislava: Rada mládeže Slovenska. 2007.

GONDOVÁ, A. – BRINDZA, J.: *Teória a metodika výchovy vo voľnom čase*. Žilina: Georg.

GRAY, D. E.: *This alien thing called leisure*. Paper presented at Oregon State, 1971



- GREXA, J. :*Šport a kvalita života – historické paralely. In: Sport a kvalita života. Zborník článkov z medzinárodnej konferencie.* Brno: Fakulta sportovních studií Masarykovej univerzity, 2006.
- HAMBÁLEK, V.: *Úvod do voľnočasových aktivít s klientskými skupinami sociálnej práce.* Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, 2005. ISBN 80 89185-11-8.
- HAMILTON – SMITH, E.: Can the arts be leisure? In *World Leisure and Recreation*, 1985.
- JIRÁSEK, I: *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 356 s. ISBN 80-244-1176-5.
- KELLY, J.R., GODBEY, G.: *The sociology of leisure.* State College, PA: Venture Publishing, Inc. 1992.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E.:*Voľný čas a pedagogika voľného času.* In: *Vychovávateľ*, roč. 45, 2000, č. 5. ISSN 0139-6919.
- LABUDOVÁ, J. et al.: *Šport pre všetkých.* Bratislava: PEEM, 1. vydanie, 2002. ISBN 80-88901-67-7.
- MEURS, H.- KALFS, N.: Leisure and vacation: A forgotten travel market? In *Transport and Leisure*, Report of the Hundred and Eleventh Round Table on Transport Economics on Transport and Leisure, European Conference of Ministers of Transport, Paris. In MOKHTARIAN, P, SOLOMON, I HANDY, S, L. 2004. *A taxonomy of leisure activities: The role of ICT.* [online].[cit. 2007 – 27 -08 ] Dostupné na internete <http://www.its.ucdavis.edu/publications/2004/UCD-ITS-RR-04-44.pdf>.
- MOKHTARIAN, P – SOLOMON, I – HANDY, S, L.: *A taxonomy of leisure activities: The role of ICT.* [online]. [cit. 2007 – 27 -08 ] Dostupné na internete <http://www.its.ucdavis.edu/publications/2004/UCD-ITS-RR-04 44.pdf>.
- MORAVEC, R. a kol.: *Telesný a funkčný rozvoj a pohybová výkonnosť 7. – 18. r. mládeže v ČSFR.* Bratislava: ŠPORT, 1990, s. 5 – 96.
- NĚMEC, J.: Hra a voľný čas v 21. storočí. In *Voľný čas a jeho súčasné problémy.* Olomouc : Hanex Olomouc, s. 83-91. ISBN 80-85783-37-1.
- PIEPER, J. : *Voľný čas, vzdelání, moudrost.* Praha: Křesťanská akademie, 1992.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ J. 1995. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.

RITOMSKÝ, A., HRADISKÁ, E.: *Spôsoby trávenia voľného času v súvislosti so sebahodnotením mládeže a postojmi k extrémizmu*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2007, roč. 27, č. 3, s. 15-19. .

SEARS, S.: A definition of career guidance terms: A national vocational association perspective. In *The Vocational Guidance Quarterly*, 1982, 31, 137-43.

SUCHÝ, J.: Mládež v modernej spoločnosti. In *Sociológia mládeže '69, slovenská ročenka pre teóriu a výskum mládeže*. Smena 1969, s. 13-35.

SVATOŇ, V.: Tradiční a nové sporty a pohybové aktivity mládeže a dospelých. In *Česká kinantropologie*, 1, 2001, s. 55.

ŠTULRAJTER, V.: *Fyziológia človeka pre študentov FTVŠ UK*. Bratislava: Univerzita Komenského. 1998. ISBN 80-223-1286-X.

ŠTURSOVÁ, T., BOCAN, M.: *Aktuální problémy mladé generace ČR*. Praha: Národní Institut dětí a mládeže. Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, 2006.

VÁŽANSKÝ, M., SMÉKAL, V.: *Základy pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno : Paido, 1995. 159 s. ISBN 80-901737-9-9.

WESTON, A. T., PETOSA, R., PATE, R. R. : Validation of an instrument for measurement of physical activity in youth. In *Med. Sci. Sports Exerc.* ISSN 1530-0315, vol. 29, p. 138–143, 1997.

*Youth in Slovakia*. 2003. Bratislava : Ministerstvo školstva SR a IUVENTA 2003.

*Youth in Slovakia*. 2004. Bratislava : Ministerstvo školstva SR a IUVENTA 2004.

**PaedDr. Silvia Šuverová, PhD.**

**Univerzita Komenského v Bratislave**

**Pedagogická fakulta**

**Ústav špeciálnopedagogických štúdií**

**Račianska 59**

**813 34 Bratislava**

**suverova@fedu.uniba.sk**

**Slovenská republika**

*Tento príspevok bol napísaný v rámci grantu UK/565/2011: Tvorba študijných materiálov pre predmet: Šport a športové hry u SP*

## **PRIMÁRNA PREVENCIA V RODINNEJ VÝCHOVE PRED MEDIÁLNYM NÁSILÍM**

**Pavol Tománek**

**Abstrakt:** V predkladanom príspevku sa zaoberáme primárnou prevenciou v rodinnej výchove pred mediálnym násilím, ktoré sa v poslednej dobe čoraz viac stupňuje a nepozná hranice tolerance a slušnosti. Ponúkame teoretické východiská pôsobenia masovokomunikačných prostriedkov na človeka, ale aj praktické usmernenia, ako sa vyhýbať negatívnym vplyvom, resp. ako im predchádzať. Medzi základné opatrenia proti negatívnemu vplyvu mediálneho násillia považujeme reštrikciu, alternatívu, prevenciu, mediálnu a rodinnú výchovu, sebareguláciu.

**Kľúčové slová:** Rodina. Výchova. Násillie. Médiá. Reštrikcia. Prevencia. Regulácia.

**Abstract:** The article dealt with primary prevention in family upbringing against media violence which is growing in the past years and does not set any limits of tolerance and politeness. It offered theoretical starting points of the media affecting man as well as practical guidance how to avoid or prevent negative influence of the media. The basic precautions against negative influence of media violence were restriction, alternative, prevention, media and family upbringing, self regulation. Family upbringing is nowadays presented as an urgent appeal and vision for carrying out and building up fundamental ethical, social and religious values. Family as a core cell of society forms future personalities focusing on the holistic picture of man in relation to himself, others, nature, divinity, culture.

**Key words:** Family. Education. Obtrusion. Mass media. Restriction. Regulation. Sex.

Sociálne prostredie, v ktorom sa uskutočňuje primárna socializácia, je rodina. Intímne spolužitie v jednej domácnosti, spolupráca a pomoc, tolerancia a vzájomná komunikácia sú často charakteristickými znakmi tejto významnej inštitúcie. Vzťahy v rodine nie sú vždy ideálne, avšak atmosféra rodinného prostredia musí byť sofistikovane premyslená, pretože

v nej nejde len o vzájomné vzťahy detí a rodičov, ale kreujú sa aj základy ostatných budúcich vzťahov, pretože dieťa si práve podľa rodinných vzťahov vyhľadáva a formuje vzťahy nielen v rodinnom prostredí, v ktorom vyrastá. Podľa L. Stašovej (2001. s. 78) charakterizujeme rodinu ako *inštitucionalizovaný sociálny útvar najmenej troch osôb, medzi ktorými existujú rodičovské, príbuzenské alebo manželské väzby*. Je postavená na trvalom partnerstve a rodičovstve dvoch osôb opačného pohlavia. Rodina, i keď je v dnešnej dobe vystavená posmedernému liberalizmu, si na Slovensku udržuje stále svoj kredit, hodnotu a opodstatnenie. Rodina sa charakterizuje ako základná bunka spoločnosti. Čo to presne znamená?

Rodina vzniká manželstvom. Manželstvo je v slovenskom právnom systéme (postup pred uzavretím manželstva upravuje zákon č. 154/1994 Z.z. NR SR o matrikách, jeho druhá časť - paragrafy § 27-30) definované ako vzťah muža a ženy, ktorí sú otvorení pre možnosť prijatia dieťaťa. Základná znamená, že nemôže byť ničím iným nahradená na jednej strane a na strane druhej, že je schopná delenia, čiže odovzdávania života. A bunka znamená život. Len živé dokáže odovzdávať život. Ťažiskom socializačného pôsobenia v rodine je výchova a cieľom v nej je všestranný rozvoj osobnosti. Výchova alebo edukácia pochádza z latinského „*educare*“ = vychovávam, pestujem a „*educere*“ = vyvádzam niekoho z niečoho, vezmem so sebou, sprevádzam... (Zelina, 2004, s. 27). Pod pojmom výchova sa obyčajne rozumejú zámerné i nezámerné pôsobenia na osobnosť človeka, pričom výsledkom je kvalitatívna zmena. Podľa M. Zelinu (Zelina, M., 2004, s. 28) je výchova „*profesionálne, odborné a cieľavedomé udržiavanie, zdokonaľovanie a rozvíjanie pozitívnych a funkčných možností človeka, psychických funkcií, procesov a vlastností osobnosti*“. Múdrosť starých rodičov hovorí, že výchova je uväzovanie palice k stromčeku, aby dobre rástol a aby sa v mladosti nezlomil a v zrelosti prinášal veľa ovocia. Príspevok sa však zaoberá rodinnou výchovou. Rodinná výchova vychádza z pedagogickej subdisciplíny pedagogiky rodiny. Pedagogika rodiny je v podstate teóriou a metodológiou rodiny. Rodinná výchova je praxou pedagogiky rodiny. Rodinná výchova vo všeobecnosti odráža všetko, čo sa v rodine deje – rodinné vzťahy, ktoré sa vytvárajú na základe osobnostných a hodnotových kvalít rodičov a ich vzájomnej komunikácie, ako aj sociálnoeconomickej situácie a spoločenského vývoja. Podľa H. Rozinajovej (1996) „*rodinnú výchovu môžeme chápať ako proces odovzdávania*

*spoločensko-historických skúseností s cieľom pripraviť mladú generáciu na usporiadaný rodinný život a na prácu v nových spoločenských podmienkach.*“ Súčasná rodinná výchova sa na jednej strane charakterizuje ako láskyplná inštitúcia, no na strane druhej prestáva vymedzovať výchovné ciele, nanajvýš, je často zarážajúce, ak tieto výchovné ciele stanovujú deti svojim rodičom trucovaním, odhováraním a pod. Súčasná kríza výchovy v rodine má pramene najmä v celospoločenskej kríze hodnôt. Rodina sa tak stáva veľmi zraniteľnou. Korene výchovných problémov (Potočárová, M., 1999, s. 10) v rodine možno nájsť vo viacerých zdrojoch: perfekcionizmus alebo naopak ľahostajnosť rodičov, jednostrannosť, neprimeranosť výchovných nástrojov a postupov k veku dieťaťa, zanedbávanie, preťažovanie.

Z. Brunclíková (Brunclíková, 2011, s. 70) navyše uvádza, že výchovným problémom sa postupne môže stať aj autoevalvácia, poznanie seba samého, pretože autoevalvácia reguluje činnosti kultivujúcej sa osobnosti. V rámci rodinnej výchovy treba zohľadniť nasledovné body výchovy podľa D. L. Nolt (In: Heller, M., 2008) – *deti sa učia tomu čím žijú:*

- ak dieťa žije v trvalej kritike, naučí sa zavrhnúť,
- ak je dieťa obklopené nepriateľstvom, naučí sa „bojovať“,
- ak dieťa žije v uštipačných poznámkach, naučí sa hanbiť,
- ak dieťa žije v prostredí, ktoré vytvára pocity viny, naučí sa byť vinné,
- ak dieťa žije v atmosfére tolerancie, naučí sa trpezlivosti,
- ak dieťa žije v atmosfére podporujúcej duševný pokoj, naučí sa poznať svoje hodnoty a bude „silné“,
- ak dieťa žije v atmosfére pochvál, naučí sa doceňovať iných,
- ak dieťa žije v spravodlivosti, naučí sa spravodlivosti,
- ak dieťa žije v prostredí, ktoré ho akceptuje, naučí ho akceptovať seba samého.

Média vstupujú do každej oblasti nášho života. Často ovplyvňujú naše správanie, naše činy, dokonca i naše rozhodovanie. Divák sa stotožňuje s výzorom hercov, preberá ich maniere a začína vnášať do svojho života často zahmlené a prekrútené hodnoty. Opakovaný zlý, resp. nevhodný alebo amorálny skutok sa mu javí ako niečo normálne a moderné až do takej miery, že stráca zdravý úsudok a istý nadhľad nad vecou. Práve aktuálna scenéria posledných dní nás prinútila akútne reagovať na podnety, ktoré sa k nám dostávajú vplyvom

masovokomunikačných prostriedkov, nevynímajúc bilbordy a iné. Chceme poukázať, že niektoré skutočnosti sa stávajú spoločenským problémom, a preto sa k nim spoločnosť aj často rezervovane správa. Osobne sa zaangažujeme za vec vtedy, keď sa spoločenské postupy menia na rodinné, čiže keď problém už nie je vzdialeným teoretickým uvažovaním, ale – bohužiaľ – prirodzenou realitou našich domácností, prípadne škôl. Príspevok je venovaný všetkým tým, ktorí sú otvorení pre pedagogiku rodiny, rodinnú výchovu, sociálnu prácu a pod. Masmédiá vznikli v 20. rokoch 20. storočia. Podľa Slovníka spoločenských vied (1997, s. 142) je masmédiom alebo masmediálne, či masovokomunikačné prostriedky hromadným oznamovacím prostriedkom, čiže prostriedkom hromadnej komunikácie. Zaraďujeme sem: televíziu, počítač, rádio, časopisy, noviny, komiks, internet... Podľa B. Kopplovej a J. Jiráka (Kopplová, B. – Jiráček, J., 2007, s. 3) sú médiami označované rôzne prejavy medziľudskej komunikácie, ktorých základom je sprostredkovanie informácií.

Spoločenské prostredie sa vyvíja. Donedávna sme mohli reflektovať 4 základné typy sociálnych skupín: spoločnosť (štát, cirkev), škola, rovesnícke skupiny, rodina. V dnešnej dobe môžeme k týmto štyrom aspektom pridať aj médiá. Média so sebou prinášajú pozitívnu stránku (lepší prínos informácií, komunikácia, vzdelávanie, kratšia vzdialenosť, otvorenosť, flexibilita...), ale aj negatívnu (časté dezinformácie, tvorba hyperreality, fikcie a pod.). Začínajú ovplyvňovať život človeka do takej miery, že človek stráca súkromie. R. Guardini (Guardini, R., 2001, s. 23) vo svojej spomienkovej reči pod názvom Sloboda, prednesenej 19. júla 1960 povedal: *„Existuje tu však vzájomný vzťah medzi verejnou sférou a jej požiadavkami na jednej strane a súkromnou sférou a jej požiadavkami na strane druhej. Požiadavky verejnej sféry sú široko presadzované. A práve to často vyvoláva dojem, že verejnosť má právo nahliadnuť a dozvedieť sa všetko bez toho, aby bola chránená úcta, takt, ostýchavosť. Média chcú senzácie. Čím súkromnejší charakter udalosť má, tým naliehavejšia je túžba dozvedieť sa o nej.“* Východisko vidíme v autoregulácii vlastného ja, prehodnoteniu často laxnej rodinnej výchovy, ktorá dáva rodičov do pozície počúvajúcich a ich detí do pozície hrdinov.

Rodina je ohrozovaná viacerými vonkajšími i vnútornými činiteľmi, ktorý sú (podľa Kovačič, V., 2002, 48):

- spoločenské vplyvy, trendy, postoje a zámery,

- podnikateľské a trhové prostredie,
- nedostatočné opatrenia zo strany spoločnosti,
- modernizácia a liberalizácia spoločnosti,
- zníženie priaznivého vplyvu náboženstva a religiozity,
- dehonestovanie kultúry,
- deštrukcia rodinných vzťahov,
- nestabilita manželstiev,
- nepripravenosť k založeniu rodiny,
- konzumný spôsob života
- iné.

I vďaka týmto aspektom sa často stretávame s názormi, že súčasná rodina a s ňou súvisiaca rodinná výchova sú v kríze. Ale pravda je kdesi oveľa skôr, pri manželstve. Dnešní ľudia užívajú „dobrá“ manželstva, no do inštitúcie manželstva sa často nehrnú, resp. vyhľadávajú iné alternatívy, ktoré už vo svojej podstate nemôžu naplniť podstatu manželstva a v neposlednom rade aj rodiny, a to plodenie detí. Rodina sa v dnešnej dobe nezaobíde bez masovokomunikačných prostriedkov. Informovanosť sa dostáva do popredných priečok aj rodinného života. Lenže, kde badať hranice, za ktoré si médiá nepustíť? Každý deň sa nám dostávajú informácie o rozpade etických noriem spoločnosti, o rozpade manželstiev, rodín, brutalite, násilí...Postupne strácame kontrolu nad svojimi citmi, upadáme do osamelosti a akejsi citovej otupenosti a bezohľadnosti v našich rodinných, pracovných vzťahoch. Tieto skutočnosti potvrdzujú i výsledky porovnávacieho výskumu, ktorý realizovala Koldeová, L. (2005) v Slovenskej republike i Nemeckej spolkovej republike. Rodina sa stáva prioritným záujmom trhu, je vystavená virtuálnemu svetu, ktorého predstaviteľom je virtuálny hrdina, nebojácny, „agresívny, ale aj nevyrovnaný a citovo labilný“ (Gálik, S., 2003, s. 16). Trh cez médiá prezentuje voľné zväzky, homosexuálne partnerstvá, ktoré sa dožadujú manželských práv, spoločné bývanie aj s viacerými osobami (príklad: seriál Priatelia) a iné. Výskum, ktorý robila M. Manková (Manková, M., 2006, s. 3-8) v roku 2006, prezentuje vyššie uvedené skutočnosti. Deti a mládež v rámci rodín:

- 89 % svojho času sa nudia, sú vonku,



- 83 % sledujú televíziu,
- 76 % sa učí,
- 69% športuje,
- 60 % hrá počítačové hry,
- 46 % je rodičmi (rozhovory).

Práve posledný bod (46% trávenia voľného času s rodičmi) je alarmujúci. Rodina nemôže pripustiť, aby jej základnú funkciu výchovy preberali médiá, či multimédiá.

**Základné body možných rodinných** (a s nimi často súvisiacich aj školských) **problémov vidíme predovšetkým v:**

- prezentácii liberálnych zväzkov bez riadne uzavretého a platného manželstva(partnerstvá – druh a družka, homosexuálne partnerstvá, trend chcem dieťa – nechcem muža a iné),
- dehonestácii ľudskej sexuality formou prezentácie na bilbordoch (napr. predajstavebného materiálu, okuliarov, hudobných nástrojov, šatstva, topánok na pozadí s polonahou alebo nahou ženou, či mužom),
- tolerovaní zvierat ako členov rodiny (uprednostňovanie zvierat pred ľuďmi, krmivo, úcta, opatera, oblečenie, prechádzky v parkoch),
- bulvárnych správach,
- sociálnych sieťach,
- a pod.

**Možné návrhy prevencie:**

- zahrnúť do učebných osnov väčší priestor mediálnej výchove, aby sa žiaci dozvedeli o správnom používaní médií,
- zintenzívniť spoluprácu rodičov a pedagógov,
- zaviesť opätovné zavedenie fyzických trestov vo výchove: treba však poukázať na dôležitý výskum, ktorý robili V. Břicháček a O. Mikšík (1982) Skúmali vplyv extrémne prísnej a naopak voľnej výchovy na osobnosť človeka. Zistili, že štýl rodinnej výchovy výraznejšie pôsobí u žien. Prísna výchova v rodine je v dospelosti

častejšie spojená s rigidným spôsobom života, častejšími výkyvmi nálad, vedie k vysokej emocionálnej citlivosti, k prežívaniu situačného napätia, tenziám a úzkosti. Naproti tomu povolujujúci, liberálny štýl výchovy vedie skôr k dynamickejším reakciám, povzbudzuje zvedavosť, jedinci majú často pocit šťastného detstva. Znižuje však regulačné zábrany, uvoľňuje reaktivitu, sťažuje adaptáciu človeka na bežné pracovné podmienky a vedie k určitým negatívnym povahovým vlastnostiam dieťaťa.

- správne využiť voľného času: obmedziť počítač len na školské povinnosti: viac športovať, hrať na hudobný nástroj, kresliť, robiť výtvarné a dramatické umenie,
- zintenzívniť predmanželskú prípravu: výchova k manželstvu a rodičovstvu (prednášky, prezentácie, diskusie), ako aj výchovu k zodpovednej sexualite. Podľa D. Smetanovej (Smetanová, 2008) má sexualita dôležité miesto aj v mediálnej výchove. Postoj k sexualite nemožno prehliadať, zanedbávať a ani ignorovať, resp. zastaviť navždy. Je totiž súčasťou celej osobnosti človeka.
- klásť dôraz na rodinu, manželstvo, plodenie a výchovu detí v rámci učebných osnov náboženskej a etickej výchovy,
- klásť dôraz na prevenciu na školách (pozyvať aj zahraničných hostí, ktorí sú kompetentní vyjadriť sa k danej problematike),
- dávať podnety proti nevhodným programom: napr. na Arbitrážnu komisiu Rady pre reklamu - [www.rpr.sk](http://www.rpr.sk),
- prezentovať pozitívne hodnotové vzory (nie celebrity a pod.).

### **Odporúčania pre prax:**

- reštrikcia: spočíva v dôslednom dodržiavaní zákona o vysielaní a retransmisii, Z. z 308/2000, a aj v postihoch pri nedodržiavaní zákonov, spojených s ochranou detí a mládeže pred negatívnym vplyvom médií
- záujmy: v dnešnej dobe ponúkajú mnohé neziskové, štátne, ale i cirkevné organizácie rôznu paletu možností využitia voľného času. Preto dbať na to, kde deti trávajú voľné chvíle. Nenechať to len tak. Treba im dať na výber.

- prevencia: predovšetkým na školách cez písanie a prezentáciu projektov negatívnych dopadov na spoločnosť,
- autoregulácia: každý musí poznať hranice dovoleného a zakázaného. Zbytočne neposúvajte mantinely. Bez pravidiel by sme tu neboli. Známe rímske príslovie hovorí: „Zachovaj poriadok a poriadok zachová Teba!“

Média majú upevňovať primerané správanie, ale nemajú navádzať k agresivite. Mladému divákovi, ktorý túži po vzrušení, asi márne predložíme správnu ideovú líniu, no i napriek tomu, môžeme urobiť dôraznú selekciu toho, čo pozerá, čomu sa venuje a pod. Rodičia majú základné právo korigovať výchovu. Nemajú sa len prizerať a schvaľovať možné výkyvy svojich detí, majú byť regulátormi.

#### **Zoznam bibliografických odkazov:**

- BRICHÁČEK, V., MIKŠÍK, O. 1982. Vztah medzi stylem rodinné výchovy v dětství a strukturou psychické záteže v dospelosti. In *Československá psychologie*, roč. 26, č.3.
- BRUNCLÍKOVÁ, Z. 2011. *Autoevalvácia vyučovacieho procesu v primárnom vzdelávaní*. (dizertačná práca). Bratislava : UK, 2011. 138 s.
- GÁLIK, S. 2003. *Kultúra, globalizácia a médiá*. In *Médiá na prahu 3. tisícročia*. Trnava : UCM. 190 s. ISBN 80-8903-434-9.
- GUARDINI, R. 2001. *Sloboda a zodpovednosť*. Trnava : Dobrá kniha. 77 s. ISBN 80-7141-332-4.
- HELLER, M. 2008. *Skuteczność wychowania w szkole*. In: [http://www.snep.ids.bielsko.pl/pub\\_skuteczność.htm](http://www.snep.ids.bielsko.pl/pub_skuteczność.htm) Dostupné na internete (19.8.2011)
- KOLDEOVÁ, L.: Odmeny a tresty v rodinnej výchove. In: *Pedagogická revue*, roč. 57, 2005, č.4, s.377-392.
- KOPPLOVÁ, B. – JIRÁK, J. 2007. *Médiá a spoločnosť*. Praha : Portál. 207 s. ISBN 978-80-7397-287-4.
- KOVAČIČ, V. 2002. *Model funkčnej rodiny a formovanie osobnosti podľa princípov SVD a SJ*. Vrútky : Pro Konzult. 216 s. ISBN 80-8875-409-7.

MANKOVÁ, M. 2006. *Vplyv masmédií na voľný čas detí*. In *Prevenca*, roč. 5, č. 2, s. 3-8. ISBN 1336-3689.

POTOČÁROVÁ, M. 2005. *Zrelé prežívanie hodnôt v rodine a ich úloha vo výchove*. In Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Ružomberok : PdF KU, 24.-25.05.2005. s. 56. ISBN 8080840652.

POTOČÁROVÁ, M.1999. *Čo ovplyvňuje úspešnú výchovu v rodine*. Bratislava: In: Rodina a škola, ročník 47, č. 3, ISSN 0231-6463.

ROZINAJOVÁ, H. 1996. *Základy rodinnej a sexuálnej výchovy*. Bratislava : SPN. ISBN 80-08-01212-9.

Slovník spoločenských vied. Bratislava : SPN, 1997. ISBN neuvedené.

SMETANOVÁ, D. Možnosti sexuálnej výchovy (výchovy k manželstvu a rodičovstvu) za pomoci metodickéj príručky. [online]. Bratislava: AKO Slovensko, 2008. Dostupné na [http://alternativa.sk/uploads/tx\\_clanok/Smetanova\\_PB.pdf](http://alternativa.sk/uploads/tx_clanok/Smetanova_PB.pdf) (citované: 08.10.2011)

STAŠOVÁ, L. 2001. *Rodina jako výchovný a socializační činitel*. In: Člověk-prostředí-výchova. Brno : Paido. s. 78-85. ISBN neuvedené.

ZÁKON č. 154/1994 Z.z. NR SR o matrikách, druhá časť - paragrafy § 27-30.

ZÁKON č. 40/1964. Občiansky zákonník. Bezpodielové spoluvlastníctvo manželov, § 143-151.

ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava : Slovenské pedagogickén Nakladateľstvo, ISBN 80-00456-1.

**PaedDr. Mgr. Pavol Tománek, PhD.**

**Katedra pedagogiky PdF UK, Moskovská 2, Bratislava**

**Pedagogická fakulta UK, Moskovská 2, Bratislava**

**0908 831 894**

tomanek@fedu.uniba.sk

## **INKLUZIVNÍ PŘÍSTUPY V PEDAGOGICE OSOB SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM**

**Eliška Vymazalová**

**Abstrakt:** Příspěvek se zaměřuje na aktuální změny v oblasti vzdělávání osob se speciálními potřebami v kontextu legislativních změn směřujících k inkluzivnímu vzdělávání v České republice. Dále se zaměřuje na význam vzdělávání a celoživotního učení jako forma seberealizace osob se zdravotním postižením a následný život ve většinové společnosti vycházejícího z výzkumu provedeného ve čtyřech zemích Evropské unie, a to na Slovensku, v Německu, Francii a v České republice.

**Klíčová slova:** osoby se speciálními potřebami, inkluzivní vzdělávání, celoživotní učení, majoritní společnost, legislativní změny, školský zákon, seberealizace.

**Abstract:** The article is focused on the current changes in the department of education people with special needs in the context of the legislation establishment, which is aimed at inclusive education in the Czech Republic. The article is also concentrated on the importance of the education and lifelong learning like the form of self-realization of people with handicap and the subsequent life in the majority society. The study was realized in four countries of European Union, in Slovakia, Germany, France and the Czech Republic.

**Key words:** people with special needs, inclusive education, lifelong learning, majority society, education act, self-realization.

„Naše školy jsou obrovskou laboratoří, v níž se střetávají děti směřující k pozdější plnohodnotné účasti na lidském společenském konání. V minulých desetiletích se osudy dětí s postižením dostaly mimo hlavní laboratorní místnost a byly pěstovány ve speciálních

institucích, v prostředí upraveném, nekonfliktním, a slovy laboratorní terminologie, značně sterilním.“ (Michalík, J., 2005, s. 5)

V úvodu příspěvku se nejdříve zaměříme na vymezení pojmů integrace a inkluze, neboť bývají často nepřesně zaměňovány, respektive označovány jako synonyma.

V Defektologickém slovníku (Edelsberger, L., 2000, s. 217) je integrace vymezena jako „sjednocování postojů, hodnot, chování, jednání a směřování aktivit. Ovlivňuje jak interpersonální a skupinové vztahy, tak identitu jednotlivců a skupin. Její potřeba vzniká při vzájemném kontaktu, přičemž může dojít ke stresům, konfliktům a problémům narušujícím rovnováhu a harmonii vztahů, jistotu a spokojenost.“ Integrace bývá považována za nejvyšší stupeň socializace a zároveň je to naprostým opakem segregace. Integrační postupy jsou metody, které využívají speciálních prostředků, podpory a péče tak, aby mohli být jedinci zapojováni do většiny činností v každodenním životě.

Integraci ve speciální pedagogice můžeme dělit do několika oblastí působnosti (Slowik, 2007):

- a) **školní integrace** – žáci se zdravotním postižením jsou začleňováni do běžných tříd základních škol, případně jim může být přidělen osobní asistent,
- b) **pracovní integrace** – zaměstnávání osob se zdravotním postižením je stanoveno zákonem (viz kapitola právo...), o pracovní integraci usilují také agentury podporovaného zaměstnávání,
- c) **společenská/ komunitní integrace** – sociální pomoc a podpora nezávislého způsobu života, výstavba bezbariérových bytů, domů bydlení či veřejných budov.

Salend popisuje inkluzi jako princip a filosofii, která předznamenává, že školy by měly vytvořit jednotný systém vzdělávání všech žáků dohromady, a to při zachování stejné úrovně kvality, v adekvátních věkových skupinách, raději než zachovávat již existující strukturu postavenou na kombinovaném systému, který segreguje studenty a učitele (in: Bazalová, 2006, s. 7). Inkluze se dá chápat jako stav, kdy se jedinec s postižením rodí do společnosti, která přijímá jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný. Takové dítě se rodí do otevřené společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje (Bazalová, 2006). Slowik (2007) pak poukazuje na ideální stav inkluze, kdy

pokud je to možné, tak nejsou využívány žádné speciální prostředky a postupy k dosahování jejich cílů.

Pro větší názornost můžeme vztah mezi integrací a inkluzí vymezit následovně (Kocurová, 2002, s. 17):

**Tab. 1: Vztah mezi integrací a inkluzí**

<b>Integrace</b>	<b>Inkluze</b>
zaměření na potřeby jedince s postižením	zaměření na potřeby všech vzdělávaných
expertízy specialistů	expertízy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného žáka	prospěch pro všechny žáky
dílčí změna prostředí	dílčí změna školy
zaměření na vzdělávaného žáka s postižením	zaměření na skupinu a školu
speciální programy pro žáka s postižením	celková strategie učitele
hodnocení studenta expertem	hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

### Legislativní změny

Takzvanou vlašťovkou v cestě za inkluzivním vzděláváním byl v roce 2005 Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který přinesl několik revolučních změn v oblasti speciálního vzdělávání. Z pedagogického slovníku vymizel pojem nevzdělavatelný a nevychovatelný. Přístup ke vzdělávání tak mají i jedinci s těžkým či kombinovaným postižením. Zvláštní a pomocné školy byly přejmenovány na základní školy praktické a základní školy speciální. Další zásadní změnou byl postupný zánik školních osnov, které nahradil Rámcový vzdělávací program. Každá škola si pak musela vytvořit svůj vlastní školní vzdělávací program. Pro základní školu praktickou je od 1. 9. 2007 závazný Rámcový vzdělávací program upravující vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací (RVP ZV-LMP). Od 1. září 2010 pak změnil obsah vzdělávání Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní školy speciální (RVP ZŠS), který

rozděluje programy pro osoby se středně těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Školský zákon dále specifikuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, jimiž jsou žáci se „zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, dále žáci se zdravotním znevýhodněním – zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování a nakonec žáci se sociálním znevýhodněním – z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, žáci ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu.“ Speciální vzdělávací potřeby jsou dle zákona zjišťovány školským poradenským zařízením.

Danou problematiku rozvádí a specifikuje původní vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V ní se např. dozvíme, že speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení do režimu speciálního vzdělávání.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečňuje pomocí podpůrných opatření a od 1. 9. 2011, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., může být vzdělávání uskutečňováno pomocí vyrovnávacích opatření. Vyrovnávacími opatřeními žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku. Nadále je možné využívat poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, IVP (individuální vzdělávací program) a služeb asistenta pedagoga.

Podpůrným opatřením při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se nadále rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, rehabilitačních, kompenzačních a učebních pomůcek, didaktických materiálů, speciálních učebnic, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče a poskytování pedagogicko-psychologických služeb.



Důležitým faktorem je i využití služeb asistenta pedagoga, možnost snížení počtu žáků ve třídě či studijní skupině.

Vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno:

1. formou individuální integrace (Individuální integrací je míněno vzdělávání žáka v běžné škole nebo v případech hodného zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným typem zdravotního postižení.),
2. formou skupinové integrace (Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným typem.),
3. ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením,
4. nebo kombinací výše uvedených forem.

Významnou změnou ve vyhlášce je ustanovení, které se soustřeďuje na vzdělávání žáka bez zdravotního postižení. Ten může být jen výjimečně a pouze po dobu nezbytně nutnou vzděláván ve škole, třídě či studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Škola musí nejméně jedenkrát za školní rok posoudit, zda důvody pro vzdělávání žáka se zdravotním znevýhodněním dále trvají, pokud pominuly, navrhne zákonnému zástupci návrat do původní či jiné běžné školy.

Žák se sociálním znevýhodněním, který dlouhodobě selhává, může být nejdéle po dobu 5 měsíců zařazen do speciální školy, třídy či studijní skupiny. Nadále však zůstává žákem původní školy. Význačným momentem je pak ustanovení, že žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a podmínkám a možnostem školy.

Dalším významným krokem směrem k inkluzivnímu vzdělávání byl vznik poradenských pracovišť, jimiž byla speciálně pedagogická centra (SPC), která začala vznikat v 90. letech, ale legislativně byla zakotvena až ve vyhlášce 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních (změněná vyhláškou 116/2011).

Tato vyhláška stanovuje standardní činnosti center, mezi něž patří např. vyhledávání žáků se zdravotním postižením, komplexní diagnostika žáka (speciálně pedagogická a psychologická), konzultace pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení, pomoc při integraci žáků se zdravotním postižením do mateřských, základních

a středních škol, zapůjčování rehabilitačních a kompenzačních pomůcek, instruktáž a úprava prostředí, zpracování návrhů individuálních vzdělávacích plánů atd. Tato centra mají krajskou působnost a jsou institucí, která dává návrh na integraci konkrétního žáka do konkrétní školy. Tomuto návrhu samozřejmě předchází zvážení všech pozitivních i negativních aspektů, součástí procesu je provedení komplexní diagnostiky, konzultace s rodiči a učiteli. Na základě jejich doporučení pak ředitel školy rozhoduje o přijetí či nepřijetí daného žáka.

Zaměříme-li se na třetí stupeň vzdělávání pro žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami výuka je realizována v následujících typech škol, které upravuje vyhláška 147/2011, jsou jimi: střední škola pro zrakově postižené (střední odborné učiliště pro zrakově postižené, odborné učiliště pro zrakově postižené, praktická škola pro zrakově postižené, gymnázium pro zrakově postižené, střední odborná škola pro zrakově postižené) a konzervatoř pro zrakově postižené, s obdobnými druhy se setkáváme u středních škol pro sluchově a tělesně postižené, vyjma konzervatoře.

Osoby s mentálním postižením pak mohou být vzdělávány na odborných učilištích, případně jednoletých a dvouletých praktických školách. Novinkou pak bude od následujícího školního roku zavedení Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání praktická škola jednoletá a RVP pro obor vzdělávání praktická škola dvouletá.

### **Životní dráha jedince s mentálním postižením v systému vzdělávání**

Pro lepší představu dané problematiky si na závěr článku uvedeme životní dráhu jedince s mentálním postižením v kontextu vzdělávání. V rámci Evropské unie patří Česká republika do skupiny systémů s kombinovaným vzděláváním žáků. Narodí-li se tedy rodičům dítě, například se středně těžkým mentálním postižením, mají jeho zákonní zástupci možnost rozhodnout se, zdali dítě ve třech, příp. čtyřech letech umístí do speciální mateřské školy speciální, nebo bude integrováno do běžné mateřské školy. Další rozhodování přichází před nástupem do povinné školní docházky, kdy má rodič opět možnost vybrat si mezi klasickou základní školou, či v tomto případě, základní školou speciální. V prvním případě vydává školní poradenské zařízení doporučení o zařazení dítěte do běžné ZŠ, přičemž je nutný souhlas ředitele školy a nejpozději do 1 měsíce po nástupu do školy musí být vypracován

individuální vzdělávací plán (IVP), na kterém se podílejí vyučující, školské poradenské zařízení a zákonní zástupci. Zodpovědnost za IVP pak nese ředitel školy. Pro žáka s tímto typem postižení by pak měl být k dispozici asistent pedagoga, který bývá po podání žádosti v kladném případě schvalován krajem.

Po dokončení základní školní docházky žák většinou absolvuje praktickou školu, přičemž nezískává výuční list, ale závěrečné vysvědčení.

V případě, že se absolventům nedaří najít pracovní uplatnění, existuje program zvaný Tranzit, který se však už řadí do služeb sociální rehabilitace. Je to služba, která by prostřednictvím individuální práce a nácviku pracovních a sociálních dovedností měla vyústit v možnost zaměstnávání na otevřeném trhu práce.

I jedinec se středně těžkým mentálním postižením má potřebu se seberealizovat a osamostatnit se nejen v oblasti pracovní, ale i v oblasti bydlení. Pokud se jedná o člověka žijícího v rodině, ale i případně v institucionálním zařízení, bývá vhodnou volbou tréninkové bydlení, které je v České i Slovenské republice zatím v počátcích. V západních zemích, jakými jsou Německo či Francie se jeví tato možnost jako efektivní nácvik nových dovedností a získání zkušeností, které jedince mohou posunout na cestě k inkluzi.

Dalším zvyšováním kvalifikace dospělého člověka mohou být specializované rekvalifikační kurzy pro osoby se zdravotním postižením, které bývají akreditovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR a jsou tak součástí celoživotního vzdělávání osob s handicapem.

Z výše uvedeného textu tedy vyplývá, že nejenom inkluze, ale i cesta k ní směřující, je důležitá nejen pro člověka s postižením, ale pro každého jedince, neboť každý z nás je významným článkem společnosti a přináší jí určité obohacení. Směřování cestou inkluze je zároveň explicitním krokem k dodržování lidských práv, kdy každý člověk má již ze své podstaty právo na plnohodnotný život uvnitř společnosti a nesmí být segregován na její okraj.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

BARTOŇOVÁ, M.: Současné trendy v edukaci žáků se speciálně pedagogickými potřebami v ČR. 1. vyd. Brno: MSD, 2005. 400 s. ISBN 80-86633-37-3.

BAZALOVÁ, B.: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích. Brno: MU, 2006. 188 s. ISBN 80-210-3971-X.

EDELSBERGER, L. a kol.: Defektologický slovník. 3. vyd. Jinočany: Nakladatelství H&H, 417 s. ISBN 80-86022-76-5.

FRANIOK, P.: Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením. 1. Vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. 145 s. ISBN 978-80-7368-622-2.

KOCUROVÁ, M. a kol.: *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: ZČU 2002. 209s. ISBN 80-7082-844-7.

MICHALÍK, J.: Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice. Olomouc: UP v Olomouc, 2005. 297 s. ISBN 80-244-1045-1.

PANČOCHA, K.: Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí. 1. vyd. Brno: MU 2010. 185 s. ISBN 978-80-210-5340-3.

SLOWIK, J.: Speciální pedagogika. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3

VÍTKOVÁ, M. , HAVEL, J.: Inkluzivní vzdělávání v primární škole. 1. vyd. Brno: MU, 2010. 100 s. ISBN 978-80-7315-199-7.

Některé aktuálně platné právní normy a předpisy v České republice týkající se inkluze:

Vyhláška 116/2011, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky 147/2011.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Internetové zdroje:

[www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)

[www.nrzp.cz](http://www.nrzp.cz)

**Mgr. Eliška Vymazalová**  
**Ústav speciálněpedagogických studií,**  
**Pedagogická fakulta,**  
**Univerzita Palackého v Olomouci,**  
**Žižkovo nám. 5**  
**771 40 Olomouc**  
**00420 775 326 967**  
**ela.vymazalova@gmail.com**

**Aktuálne otázky pedagogiky**

Vedecký zborník

**Vedecká redaktorka:**

Doc. PhDr. Emília Fulková, CSc., mim. prof.

**Editori:**

PaedDr. Mgr. Pavol Tománek, PhD.

PaedDr. Lujza Koldeová, PhD.

**Recenzenti:**

prof. RNDr. Miroslav Prokša, PhD.

doc. PhDr. Mária Matulčíková, Csc.

**Technická a grafická úprava:**

PaedDr. Lujza Koldeová, PhD.

PaedDr. Mgr. Pavol Tománek, PhD.

PaedDr. Dorota Smetanová, PhD.

**Grafický návrh obalu CD-ROM:**

Mgr. Jaroslav Sýkora

Za obsahovú a jazykovú stránku zodpovedajú príslušní autori.

**Vydavateľ:** Univerzita Komenského v Bratislave

**Rok vydania:** 2011

**Rozsah:** 526 strán

**Náklad:** 80 ks

**ISBN:** 978-80-223-3121-0