

Školský psycholog

časopis Asociácie školskej psychológie SR a ČR

VSTUPUJEME DO NOVÉHO ROČNÍKU (J. Mareš)		1
KAM KRÁČAŠ ISPA? (O. Orosová, A. Furman)		2
Studie		
VÝUKA V "PŘEBRANÝCH" TŘÍDÁCH OČIMA PSYCHOLOGIE (J. Mareš)		4
HODNOTY, HODNOTENIE V PROCESE VÝVINU SEBAPOZNÁVANIA DIEŤAŤA (Z. Macková)		16
VÝSKUM NIEKTORÝCH ASPEKTOV AGRESIVITY A ŠIKANOVANIA NA VYBRANÝCH BRATISLAVSKÝCH ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH (S. Bogárová)		20
Zkušenosti z praxe		
KTO SI - ŠKOLSKÝ PSYCHOLOG? (D. Rešetková)		30
Dokumenty doby		
NÁVRH SYSTÉMU PÉČE O KVALITU PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLSTVÍ (IPPP, AŠP a APPŠ)		33

VSTUPUJEME DO NOVÉHO ROČNÍKU

Máme před sebou poslední rok letopočtu, který začíná jedničkou - rok 1999. Máme před sebou rok, který představuje další krůček ke hledání identity školní psychologie v obou našich republikách. Zatímco v České republice se pozice školní psychologie přinejmenším stabilizovala, ve Slovenské republice se relativně příznivá situace začíná poněkud problematizovat. Opět se objevují dílčí tlaky, které zpochybňují roli školního psychologa v systému psychologických služeb. Je tedy třeba znovu (a pokolikáté už v novodobé historii) obhajovat postavení oboru, jenž ve vyspělých zemích dostatečně prokázal svou opodstatněnost.

Příznivou zprávou je, že v České republice již byly zahájeny práce na přípravě postgraduálního specializačního studia školní psychologie. Své síly spojují dvě fakulty (Pedagogická fakulta UK Praha a Filozofická fakulta UK Praha) a dvě asociace (Asociace školní psychologie ČR a SR, Asociace poradenských pracovníků ve školství), což je dobře. Bude-li vše postupovat tak jako doposud, zdá se reálné, aby už v r. 2000 odstartoval první studijní běh.

Pravidelným odběratelům časopisu Školský psycholog sdělujeme, že z finančních i administrativních důvodů jsme se pro rok 1999 rozhodli vydat dvě dvojčísla, nikoli čtyři jednotlivá čísla. Podražil tisk a podražilo poštovné... Budeme se však snažit, abychom Vás neošidili ani rozsahem čísel, ani - pokud bude dost kvalitních příspěvků - ani obsahem čísel.

První dvojčíslo začíná bilancováním 21. kolokvia ISPA v Rize. Otištěné stati upozorňují na tři problémy: předčasnou selekci žáků základních škol a problémy, které vznikají v "přebraných třídách" odchodem části žáků do víceletých gymnázií; na problematiku hodnot a hodnocení a jejich vlivu na sebepoznávání žáků; na agresivitu a šikanu na základních školách.

V rubrice Dokumenty doby předkládáme první část návrhu koncepčních materiálů, které připravil Institut pedagogicko-psychologického poradenství Praha pro MŠMT ČR. Osud těchto dokumentů by sám byl námětem pro kvalitativní výzkum. V dalším dvojčíslu uveřejníme druhou část návrhu koncepčních materiálů.

Doc.dr. Jiří Mareš, CSc.

KAM KRÁČAŠ ISPA?

OLGA OROSOVÁ

Katedra pedagogiky, filozofie a psychológie PF UPJŠ, Košice

ANTON FURMAN

Katedra psychológie Pedagogickej fakulty UMB, Banská Bystrica

XXI International School Psychology Colloquium prebehlo v dňoch od 31. júla do 4. augusta 1998 v Rige - Jurmala v Lolyšsku. Organizátormi Colloquia bola International School Psychology Association (ISPA), Latvian Association of School Psychologists (LASP), Latvian Association of Professional Psychologists (LAPP), Faculty of Education and Psychology, University of Latvia. Slávnostnému otvoreniu Colloquia 371 účastníkov z 37 krajín sveta predchádzal ISPA Leadership Workshop, ktorého sme sa zúčastnili. Kam kráčaš Medzinárodná Asociácia Školskej Psychológie? Aké sú, vychádzajú z doterajších skúseností, silné a slabé stránky ISPA, možnosti a úskalia Asociácie. To sú otázky, ktorým sa venoval Leadership Workshop vedený Bernie Stein z Izraela.

ISPA je jedinou medzinárodnou organizáciou školských psychológov. ISPA je otvorená pre všetkých školských psychológov. ISPA združuje psychológov, ktorí so školskými "radosťami a starosťami" žijú. ISPA sa usiluje o rozvoj kontaktov s UNESCO a národnými asociáciami školských psychológov. Zvláštnu pozornosť venuje ISPA podpore detských práv. Dobrá a jednoduchá vnútorná organizácia ISPA, ktorá rovnako prispieva k vysokej akcieschopnosti. Každoročné Colloquia sú pre školskú psychológiu významnou profesionálnou udalosťou, pre školských psychológov príležitosťou k rozvoju pracovných a osobných kontaktov, upevňovaniu pocitov ľudskej blízkosti. To sú len niektoré najpodstatnejších silných stránok ISPA, ktoré sumarizoval ISPA Leadership Workshop, význam ktorých, vychádzajúc z analýzy názorov členov ISPA, oceňujú aj členovia Asociácie.

Nedostatočné posilňovanie prestíže a významu ISPA školskými psychológmi mimo USA, nedostatok možností k prekonávaniu jazykových bariér, málo nových projektov, úroveň rozvoja vedecko - výskumnej činnosti a vedecko - výskumnej spolupráce s praxou, to sú slabosti ISPA, pociťované spolu s feminizáciou obce školských psychológov, nízkymi platmi psychológov v mnohých krajinách. Označenie aktuálne pociťovaných slabostí ISPA jej členmi, aj vedením, je užitočným východným bodom k hľadaniu ďalších možností. Medzinárodné vedecko - výskumné projekty aj s výraznejším zapojením bývalých socialistických krajín, výcvikové programy pre školských psychológov, programy zamerané na výmenu skúseností školských

psychológov, utvorenie fondu pre podporu projektov, to sú možnosti pre ďalší rozvoj Školskej psychológie v národných asociáciách, to sú potencie ďalšieho rozvoja školskej psychológie posilňovane spoluprácou národných asociácií a koordinačnou silou ISPA. Je však nevyhnutné, aby ISPA nestratila svoju identitu, svoju energiu, invenčnosť a motiváciu.

Ubehne rok, kým sa školskí psychológovia stretnú na XXII International School Psychology Colloquium vo Švajčiarsku. Možno mnohé očakávania budú v priebehu roka naplnené aj vďaka Soros Open Society Participants Meetings, ktoré holi súčasťou programu XXI International School Psychology Colloquium v Rige a ktoré dali príležitosť k zrodu niekoľkých medzinárodných projektov.

Studie

VÝUKA V "PŘEBRANÝCH" TŘÍDÁCH
OČIMA PSYCHOLOGIE

doc. PhDr. JIŘÍ MAREŠ, CSc.

Univerzita Karlova, Lékařská fakulta v Hradci Králové

Jádro problému

Po roce 1989 se v našem školství objevil fenomén, který v totalitním období neexistoval: výrazná vnější diferenciací žáků a současně selekce žáků v raném věku. Objevila se víceletá gymnázia, kam přecházejí studijně schopnější žáci během období, kdy většina žákovské populace navštěvuje základní školu. Podle toho, zda se jedná o osmiletá gymnázia nebo o gymnázia šestiletá, nastává odliv "lepších" žáků buď po skončení prvního stupně ZŠ anebo během docházky na 2. stupeň ZŠ. E. Walterová (1998) upozorňuje, že nejde ani o zanedbatelné počty žáků, ani o zanedbatelný trend, neboť v r.1995 přešlo v České republice do víceletých gymnázií 15 000 žáků, v r.1997 přibližně 14 000 žáků.

Podle statistické ročenky resortu školství ČR tvoří podíl žáků víceletých gymnázií na všech žácích studujících na gymnáziích téměř dvě třetiny (viz tab.1).

Tab.1 Počet žáků gymnázií v ČR k 30.9. 1997 (Statistická ročenka, 1998, s. D-65)

Typ gymnázia (bez spec.gym.)	Počet žáků abs.	Počet žáků v %	Nově přijatých abs.	Nově přijatých v %
Studium 4 leté	41 000	32,5 %	12 812	48,0 %
Studium 5 leté	1 803	1,4 %	0	0
Studium 6 leté	13 411	10,7 %	2 791	10,5 %
Studium 7 leté	27 911	22,2 %	0	0
Studium 8 leté	41 755	33,2 %	11 077	41,5 %
Celkem žáků	125 880	100,0 %	26 680	100,0 %

Podíl nově přijatých žáků do *víceletých* gymnázií naznačuje, že tvoří polovinu všech přijatých žáků do gymnázií a že se začínají koncentrovat do 6 letého a především 8 letého typu studia. Absolutní počty nově přijímaných žáků nejsou zanedbatelné, pohybují se kolem 14 000, o něž jsou každoročně ochuzovány základní školy. Přitom zahraniční odborníci varují před negativními důsledky rané selekce a

argumentují jednak nerovností přístupu ke vzdělání, jednak zásahem do vyváženosti školského systému (OECD, 1996).

Český vzdělávací systém zatím na tato doporučení nereagoval, a proto před učiteli mnohých základních škol vyvstal nový problém, na jehož řešení nebyli připravováni. Na některých základních školách zůstávají žáci "přebraní", tedy ti, kteří nemohli nebo nechtěli přestoupit do víceletých gymnázií. Na základních školách zůstávají třídy, jejichž složení se proměňuje, neboť v nich *ubýlo* žáků prospěchově lepších, žáků aktivních, dobře spolupracujících s učitelem, žáků úspěšnějších. Tím se v oněch "přebraných" třídách relativně *zvyšuje* počet žáků prospěchově slabších, méně aktivních, žáků, kteří se nesnaží spolupracovat s učitelem, žáků méně úspěšných a žáků, s nimiž jsou problémy. Práce učitele v oněch "přebraných" třídách se stává složitější, náročnější, ale nelze ji nevykonávat. Dobří učitelé se snaží po svém vyrovnat s novým jevem, méně dobří se snaží vyhnout výuce v takových třídách, neboť jde o velmi náročnou výchovnou i vzdělávací práci.

V tomto příspěvku se pokusíme zamyslet nad problémem z několika pohledů: historického, pedagogicko-psychologického a psychodidaktického. Původní impuls k napsání tohoto článku vzešel od učitelů fyziky (proto se v textu objevuje řada odkazů na vyučování fyzice), ale jde o problém, který výrazně přesahuje rámec jednoho vyučovacího předmětu, stává se problémem obecným.

Historický pohled

Existence víceletých gymnázií není žádným objevem devadesátých let, ale spíše reminiscencí a pokusem o návrat - pokud se omezíme na české teritorium - do období Rakousko-Uherska a první Československé republiky. Právě v 19. století na začátku 20. století vznikaly různé typy výběrových středních škol: osmiletá klasická gymnázia, reálná gymnázia, reformní reálná gymnázia atd. Čím se zřejmě lišily od současných gymnázií? Tehdejšími gymnázii procházela relativně menší část žakovské populace než dnes; ve školském systému dominovala právě víceletá gymnázia; pro výuku tak velkého věkového rozpětí žáků byli profesori speciálně připravováni; při ucházení se o možnost studovat na střední škole nebyly ve hře jen osobnostní předpoklady žáků ke studiu, do hry vstupovaly též majetkové poměry uchazečů a možnost "dovolit si" středoškolské studium neměl každý; absolvent tehdejšího gymnázia buď volil úřednickou kariéru anebo pokračoval ve studiu na vysoké škole. Jinak řečeno: problém "přebranosti" tříd nebyl v oné době tak výrazný a naléhavý.

Problém vnější diferenciaci a rané selekce žáků se dá posuzovat také v celoevropském kontextu. V současné Evropě pozorujeme spíše *ústup* od škol tohoto typu a příklon k šířeji koncipovaným studijním programům akcentujícím spíše integraci než diferenciaci.

Např. Bílá kniha Evropské unie o vzdělávání a odborné přípravě zdůrazňuje mj. důležitost široké poznatkové základny oproti rané specializaci,

Doslova se v ní praví: "Ve společnosti, která bude od jedince vyžadovat, aby chápal složité, nepředvídatelně se měnící situace, a v níž bude zaplavován obrovským množstvím rozmanitých informací, vzniká nebezpečí propasti mezi těmi, kteří, kteří je dokážou interpretovat, těmi, kteří je dokážou pouze užívat a těmi, kteří nedokážou ani to, ani ono. Jinými slovy mezi těmi kdo znají a kdo neznají. Vybudovat širokou poznatkovou základnu, a tím nástroj k chápání smyslu věcí, k porozumění a tvoření, je základní funkcí školy. A je to i přední činitel umožňující přizpůsobit se situaci v ekonomice a zaměstnanosti." (Vyučování a učení, 1997, s. 6-7).

Pedagogicko-psychologický pohled

Problém rané selekce žáků lze zaregistrovat nejvýrazněji v 5. postupném ročníku. V Pražské skupině školní etnografie se nad *rodící se* selekcí inspirativně zamýšlí D. Doubek. Upozorňuje, že ve hře je několik aspektů: nejobecnější je tlak budoucnosti provázený tlakem na osobní identitu žáka i tlakem na sociální vztahy ve třídě.

Škola sice připravuje děti na budoucí život, ale zde se najednou jedná o zásadní rozhodnutí o školní budoucnosti. "Budoucnost" je sice ve škole přítomna stále, ale zde už nemá podobu vzdáleného výhledu prostřednictvím postupných přechodů (z 1. na 2. stupeň a pak možná z 2. na 3. stupeň), nýbrž podobu okamžité a nevratné změny. Perspektiva "gymnazistů" je jiná, než těch, co zbudou. A pro ty zbývající se rýsuje několikero ohrožení. D. Doubek zde používá metafory - žák jako "symbolický nikdo". Je to hrozba selhání, symbolického nebytí, hrozba být neúspěšný, kdy dojde k odhalení chybějících předpokladů pro náročnější studium; před žákem vyvstává hrozba *neúspěšné budoucnosti*. Žák se snaží této hrozbě unikat celou školní docházkou, ale zvýšené tempo, zvýšené nároky, speciální zkoušky jej konfrontují s rozřadovací strategií. Ať už je míněna jejími realizátory jako konstruktivní nebo restruktivní, žáci ji vnímají po svém. "Gymnazisté" se na studium těší, čerpají z této možnosti jakousi převahu nad svými spolužáky, i když i pro ně představují přijímací zkoušky nápor a vážnou zkoušku jejich ambicí. Pro "negymnazisty" je situace jiná. Ze autorem sledované třídy odcházejí děvčata prospěchově nejlepší, schopná a ještě i "atraktivní" pro hochy; všichni, co zůstanou, přijdou o kamarádky, někdy i o lásky, rozpoutá se nový boj o mocenské pozice. Rýsuje se též další hrozba. Pro úbytek žáků bude třeba spojit stávající třídu s obávanou třídou A, která má na škole špatnou pověst a děti mají z této změny strach. Navíc sama vyučující vidí tuto možnost jako reálnou, neboť gymnázia "ted' shánějí každou duši". Autor říká: ve třídě je cítit, jak se tu život rozlévá do koryt; u jednotlivých skupinek jde čím dál víc jen o jejich věci, ve kterých

se vzájemně ignorují... začalo rozpojování toho, co se již nikdy nespojí (Doubek, 1999).

Po odchodu "lepších" žáků do víceletých gymnázií vznikají na školách, kterých se tento problém týká, specifické jevy. Dotýkají jak tříd "přebraných", tak tříd nově vzniklých, "elitních".

V "přebraných" třídách se mění složení žáků a tím i sociální klima třídy. V řadě případů odcházejí žáci, kteří plnili roli vzoru, měřítko požadovaného výkonu a chování jak pro učitele, tak pro spolužáky. Ve třídě zůstávají žáci prospěchově průměrní a prospěchově slabší, relativně se zvyšuje počet žáků, s nimiž bývají problémy vzdělávací i výchovné. Aktivita, samostatnost, zvědavost, tvořivost, ale i soutěživost, často i spolupráce se v "přebraných" třídách snižuje. Tím se zvyšuje námaha učitele, aby dosáhl u svěřených žáků přijatelných výsledků. Pokud odejde z jedné třídy na víceletá gymnázia větší počet žáků, je nutné složení "přebraných" tříd přeskupit, takže se narušují přirozeně vzniklé sociální vztahy mezi žáky, mění se klima pro učení a vyučování.

Mění se také pohled učitelů na tyto třídy: učitelé vědí, že jde o "zbytkové" třídy a podle toho se mění jejich požadavky, postoje, očekávání, připisování příčin úspěšnosti či neúspěšnosti. Vyučovací metody, které jim zajišťovaly přijatelné výchovně-vzdělávací výsledky ve "standardních" třídách, nejednou selhávají. A tak učitelé po prvních komplikacích, místo aby hledali cesty, jak jinak pracovat se "zbylymi" žáky, často rezignují anebo se obracejí proti "přebraným" třídám.

Hledání příčin neúspěchu pak probíhá podle osvědčeného mechanismu: pokud jsou moji žáci úspěšní, je to převážně moje zásluha, pokud jsou moji žáci neúspěšní, mohou si za převážně sami (Mareš, Skalská, Kantorková, 1994). Já jsem dostal "špatný materiál", s ním by si těžko někdo poradil. Mění se rovněž učitelovy postoje vůči jednotlivým žákům a celým třídám, z emocionálního pohledu začíná u učitelů převládat negativnější naladění. Snižuje se také učitelovo očekávání vůči jednotlivým žákům a celým třídám. Vzniká reálné nebezpečí efektu "sebesplňující předpovědi", kdy učitel očekává špatné výsledky a jedná s "přebranými" třídami tak, aby se negativní předpověď naplnila, aby na jeho pesimistická slova došlo. Podrobněji o vlivu učitelových postojů a učitelova očekávání na žáky viz např. Mareš, Krivohlavý (1995, s.132-142).

Situace žáků v "přebraných" třídách není snadná. Zůstali ve třídě, do které řadu let chodili, měli v ní kamarády; nerozlišovali tolik, zda jsou to (z pohledu učitelů) kamarádi "lepší" či horší", posuzovali spolužáky podle svých měřítek. Měli ve třídě vždy někoho, na koho se mohli obrátit, když něčemu nerozuměli, měli i někoho, na koho mohli být vůči ostatním třídám pyšní. Najednou se někteří spolužáci dostali do kategorie "elity" a buď z vlastního rozhodnutí (častěji však z rozhodnutí rodičů) odešli na "výběrovou" školu.

Zbylí žáci poprvé výrazněji zažívají pocit "nálepkování" dětí, navíc úředně potvrzený. Odchodem spolužáků se náhle ocitají v kategorii "podřadnějších" a část učitelů jim to začíná dávat najevo. Způsob, jakým se dosud učili a chovali, se dostává do nových souvislostí a začíná být apriorně označován jako nedostačující, neperspektivní. "Zbylí" žáci se dostávají do zátěžových situací, v nichž postrádají účinnou sociální oporu jak u spolužáků (nebývají na tom o mnoho lépe), tak u učitelů (u nichž se změnilo výše zmíněné postoje, očekávání, výchovně-vzdělávací výsledky).

Není tedy divu, že po určitých marných pokusech vymanit se z této situace volí různá, vesměs neadekvátní řešení: stažení se do sebe, rezignaci na dosažení změny, bagatelizování neúspěchů, provokování učitelů, šikanování mladších či slabších spolužáků, mimoškolní orientaci (na sport, ale též na život v partě) atd. Tyto neadekvátní postupy jen utvrzují učitele (a zčásti i rodiče) v tom, že daný žák nemá v sobě potenciality pro učení, nedokáže se vhodně chovat, nemá perspektivu a je zbytečně vyvíjet úsilí, aby se mu pomohlo. Tím se bludný kruh uzavírá a ve svých důsledcích postihuje žáka, jeho rodiče, učitele, ale i celou společnost. Rozetnout ho, je úkolem profesionálů - učitelů, školních a poradenských psychologů i těch, kdo zajišťují pregraduální přípravu učitelů a další vzdělávání učitelů v činné službě; v neposlední řadě též úkolem těch, kdo koncipují vzdělávací politiku našeho státu.

Pro úplnost dodejme, že ani situace žáků, kteří přešli na vývěrové střední školy není jednoduchá. Dosud byli zvyklí, že ve svých třídách na základní školách patřili mezi nejlepší. Učitelé s nimi uměli jednat, chválili je, povzbuzovali je. Tito žáci zažívali i uznání ze strany spolužáků, třída k nim byla (s výjimkou "šprtů", "šplhounů", "protěžovaných dětí") obvykle vstřícná, platili mezi spolužáky za autoritu. Rodiče byli u nich zvyklí na vynikající známky. Přejedem na víceletá gymnázia se postavení i zážitky těchto žáků mění. Najednou zjišťují, že obdobně dobrých žáků je mnoho, že jsou i žáci lepší, než oni sami. Ztrácejí své výsadní postavení ve třídě, spolužáci je vnímají spíše jako konkurenty, než kamarády. Zejména zpočátku převládá v nové třídě soutěživost nad spoluprací. Nárůstem požadavků ze strany výběrové školy se nejednou se ocitají v roli průměrných žáků, poprvé výrazněji zažívají i pocity neúspěchu, selhání.

Středoškolští učitelé (zejména ti, kteří léta vyučovali na čtyřletých gymnáziích a či jiných středních školách) si nevědí rady s mladšími ročníky. Vyučovací a výchovné metody, které se jim osvědčovaly u studentů patnáctiletých a starších nefungují příliš úspěšně u primánů. Rodiče žáků víceletých gymnázií zažívají momenty, kdy pochybují, zda jejich rozhodnutí o budoucnosti dítěte bylo nejlepší, neboť se ukazuje, že přechod do náročnějších škol není pro mnohé bývalé "jedničkáře" vůbec snadný. Má-li jejich dítě trvale problémy s prospěchem, ocitá-li se v různých žebříčcích výkonnosti pravidleně na konci, "v pásmu sestupu", je ohrožena pověst žáka i pověst rodiny. Cesta zpátky na základní školu však není společensky přijatelná ani pro dítě,

ani pro rodiče. Problémy se tedy objevují i u “elitních” tříd, ale ty nejsou předmětem našeho uvažování.

Psychodidaktický pohled

Jaké cesty připadají v úvahu, když bychom chtěli zkvalitnit výuku v “přebraných” třídách? Zčásti se můžeme opřít o zahraniční zkušenosti, současně je třeba využít tvořivého potenciálu našich učitelů.

Snažení ředitelů základních škol, snažení učitelů příslušných tříd i snažení žáků samotných můžeme zaměřit do těchto oblastí.

Změna učitelova pojetí výuky.

Na jednu z prvních míst klademe změnu pedagogického myšlení učitelů, kteří vyučují v “přebraných” třídách. Posun od pocitů “nemožnosti úkolu”, beznadějnosti úsilí, rezignování či agresivity pramenící z dojmu, že přidělení takové třídy je vlastně “trestem pro učitele” ke konstruktivnějším úvahám. Úvahám typu: podobné problémy se přece řeší i jinde, musí existovat postupy, které mně i žákům pomohou, až po snahu změnit svůj způsob přemýšlení o “zbylých” žácích a změnit způsob jednání s nimi.

K tomu může posloužit kategorie učitelovo pojetí výuky (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996). Učitelovo pojetí výuky totiž plní řadu funkcí:

- projektivní (co a jak chce učitel dělat)
- selektivní (co on sám pokládá za důležité a co za okrajové)
- motivační (co jej motivuje k určité činnosti, co jej nechává lhostejným a co jej podněcuje k odporu)
- regulační (jak se rozhoduje, které postupy řízení preferuje)
- konativní (o co se snaží, jak v konkrétních situacích reálně jedná)
- hodnotící (jak a podle čeho hodnotí pedagogickou skutečnost, sebe sama, další aktéry pedagogického procesu a co z toho vyvozuje)
- rezultativní (jakých výsledků dosahuje a které výsledky naopak leží mimo jeho dosah)

Učitelovo pojetí výuky zahrnuje několik dílčích pojetí a to zejména: pojetí cílů výchovy a vzdělávání (co daný učitel považuje za důležité a co za okrajové), pojetí učiva (které partie zdůrazňuje, které “nemá rád”, které rozšiřuje a obohacuje), pojetí organizačních forem (které formy se mu osvědčily a používá je, které odmítá), pojetí vyučovacích metod, forem a prostředků (které metody a prostředky preferuje, které užívá zřídka a které nechce používat), pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení (viz např. Gunstone, 1994) a pojetí žákova rozvoje (jakými vlastnostmi se musí vyznačovat žák, který to má u něho “dobré” a jaké vlastnosti u žáků jako učitel nesnáší), pojetí skupiny žáků a školní třídy (jak má vypadat podle daného učitele “správná” pracovní skupina, jakými vlastnostmi se musí vyznačovat “dobrá” třída a

keré vlastnosti u tříd nesnáší), pojetí učitelé role a sebe sama jako učitele (co učitelé podle jeho názoru přísluší a co nikoli, jak on sám sebe hodnotí jako učitele), pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu (co přísluší a co nepřisluší kolegům ve sboru, nadřízeným, rodičům apod.).

Učitelovo pojetí výuky se dá diagnostikovat a cíleně měnit buď zvenku (účas učitelé v kursech, cílené změny v práci sboru organizované vedením školy či přistoupením školy k některému inovačnímu projektu) anebo zevnitř (sebereflexe učitelé, zdokonalování sebe sama, posilování role autoregulace, zvyšování kompetentnosti v určité oblasti).

Změna některých složek učitelovy osobnosti.

Ti, kdo čtou tento text, si možná v duchu kladou otázku, proč se obírat tolik učitelé? Vždyť nejdůležitější zřejmě bude změnit žáky, jejich motivaci k učení v "přebraných" třídách. Žáci sami musí chtít se učít a mít zájem se něčemu užitečnému naučit.

Potíž je v tom, že uvažovaná změna nastane až ve chvílích, kdy žák začne pociťovat odpovědnost za svůj osud, a kdy dokáže převzít odpovědnost za své učení. Řečeno psychologickou terminologií - až ve chvíli, kdy je schopen autoregulace. Autoregulace se však může rozvíjet jen tehdy, když jí učitel dá prostor a postupně naučí žáka řídit sebe sama. V. Kulič výstižně mluví o situaci, kdy učitelovo vnější řízení žáka postupně likviduje samo sebe (Kulič, 1992). Iniciativa (podle našeho názoru) tedy musí vyjít od učitelé.

Prakticky vzato: musí se nejprve změnit učitel, aby se mohl změnit žák. V čem by se měl změnit učitel? Mj. v osobnostní proměnné, která je u nás známá, přestože je důležitá. Proměnná, pro níž se obtížně hledá český název. V angličtině se nazývá *self-efficacy* a propracoval ji americký psycholog A. Bandura. My ji označujeme jako **vnímanou osobní zdatnost**. Týká jedincova posouzení vlastních schopností, způsobilosti něco vykonávat, něčeho dosáhnout. Jde o záležitost podloženou racionálními úvahami, podpořenou argumenty. Osobní zdatnost se dá analyzovat podle cílů, které si jedinec klade, způsobů, jimiž se snaží cíle dosáhnout, podle kvality podávaných výkonů atd. Jedinec může vnímat a hodnotit sebe sama jako málo zdatného nebo průměrně zdatného anebo vysoce zdatného, vynikajícího v určité oblasti (volně podle Bandura, 1997, s.11).

Také učitelé hodnotí sám sebe v dimenzi osobní zdatnosti, osobní kompetence. Výzkumy naznačují, že učitelé s nízkou nebo vysokou osobní zdatností postupují při vyučování rozdílně, odlišným způsobem "zacházejí" se svými žáky. Projevuje se to zejména v případech, kdy musejí pracovat s obtížnými žáky, překonávat problémy, které vznikají z nezájmu rodiny o žákovo učení atd. Učitelé s vysokou mírou osobní pedagogické zdatnosti jsou přesvědčeni, že problémoví žáci (a třídy) jsou

vzdělavatelní a vychovatelní, že to však od učitele vyžaduje mimořádné úsilí a hledání nejvhodnějších metod, získání rodiny k účinné spolupráci. Naopak učitelé s nízkou mírou osobní pedagogické zdatnosti jsou přesvědčeni, že nemá cenu se vůbec namáhat, že tito žáci jsou nemotivovaní, že učitel i při sebevětší snaze nemůže překonat omezenou intelektovou kapacitu těchto žáků, že rodina stejně nebude spolupracovat atd. S. Gibson a M. Dembo (1984) provedli mikroanalýzu hodin těch učitelů, kteří se vyznačovali vysokou pedagogickou zdatností. Zjistili, že věnovali v hodině více času školním záležitostem, snažili se, aby žáci mající problémy zažili pocit úspěchu, povzbuzovali je, aby dosáhli zlepšení. Dodejme, že učitel jistě může obohatit svůj repertoár motivačních postupů. Některé náměty uvádějí odborné publikace (viz např. Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Jde však o víc, než jen o motivační techniky. Jde o změnu učitelovy osobnosti (zájemce o detaily odkazujeme na práci A. Bandury, 1997, s.240 a násl.).

Změna žakovského pojetí učiva.

Mnohé obtíže v učení určitému vyučovacímú předmětu pramení z toho, že nejsou u žáků včas odhaleny a napraveny nepřesné či mylné subjektivní představy o pojmech, jevech, procesech, zákonitostech. Učitelé neberou v úvahu značné rozdíly v žakovských pojetích konkrétního učiva v rámci jedné třídy. Značné rozdíly v tom, co odborníci nazývají žakovské předběžné, neúplné, rané koncepce učiva čili prekoncepce učiva, dětské naivní teorie určitého jevu. Mohou se vyskytovat též žakovské chybné koncepce učiva čili miskoncepce. Právě u žáků průměrných a slabších se naznačené obtíže vyskytují častěji.

Vždyť osvojování nového učiva je - nebo by mělo být - u každého žáka spojeno s rekonstruováním dosavadních poznatků. Právě akcent na konstruktivistický přístup může slabším žákům pomoci; může pomoci i učitelům, v jejichž třídě se sejdou žáci se slabšími nebo velmi odlišnými mentálními schopnostmi (Casareno et al., 1995). Netradiční pohled by se dal heslovitě vyjádřit takto: nejen konstruování nových poznatků, ale současně **rekonstruování** poznatků dosavadních a navíc nové orientování - **reorientování** žakovských úvah o učivu. Pokud učitel po nedostacích v pochopení klíčových partií učiva u žáků cíleně nepátrá (nezjišťuje, jak si jev žák sám pro sebe představuje, jak si jej konstruuje, čím si jej vysvětluje, co z něho vyvozuje) a spokojí s odříkáváním vět, školních "definic" z učebnice nebo ze sešitu, spokojí se s řešením jednoduchých standardních, dříve nacvičených příkladů, pak zmnožuje žakovy obtíže v pochopení dalšího, navazujícího učiva. Přiděluje tím práci žákovi i sobě.

Z praktického hlediska by se učitelé měli zaměřit na čtyři okruhy problémů (Mareš, Ouhrabka, 1992): 1. žakovské představy o učivu před tím, než se o něm začne ve škole systematicky učit, 2. žakovské představy o učivu během výuky (střetávání naivních a vědeckých pojetí), 3. žakovské představy o učivu po skončení výuky, po

probrání určitého tematického celku, 4. diagnostikování a cílené ovlivňování nevhodných žákovských pojetí učiva (viz též Gang, 1993).

Z pohledu učitele fyziky může být zajímavé zkoumání žákovského a studentského pojetí učiva v určitých tematických celcích, např.: stavba hmoty (Mareš, Křivohlavý, 1995, s.74-76), Archimedův zákon (Gang, 1995), mechanika, vlnění, optika (Dickie, 1988).

Změna žákovských stylů učení.

Dalším zdrojem obtíží žáků v "přebraných" třídách (ale nejen v nich, platí to o všech třídách obecně) je skutečnost, že ani žáci sami, natož jejich učitelé přesně neznají zvláštnosti stylu učení, který daný žák používá. S velkou pravděpodobností se dá říci, že průměrní a slabší žáci používá takový styl učení, který jim komplikuje nebo dokonce zabraňuje dosáhnout lepších výsledků v učení.

Styly učení jsou jenné projevy individuality člověka, invariantní v různých učebních situacích. Představují potenciál člověka pro to, aby poznal, jak vlastně poznává, jak se učí (metakognice). Jsou to postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje. Postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, propracovaností, pružností použití. Vyvíjejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují se během jedincova života jak záměrně, tak bezděčně. Člověk jich užívá ve většině situací pedagogického typu, jsou relativně méně závislé na obsahové stránce učení.

Styly učení mají charakter nadřazené strategie učení, metastrategie, která zahrnuje svébytné učební strategie a učební taktiky. Monitoruje je, vyhodnocuje je, orientuje určitým směrem, reguluje s ohledem na podmínky učení, vlastní průběh učení, dosahované výsledky učení a s ohledem na sociální kontext učení. Styly vedou jedince k učebním výsledkům určitého typu, ale znesnadňují dosažení výsledků jiných (často lepších). Člověk si své styly učení zpravidla neuvědomuje, systematicky je neanalyzuje, promyšleně je nezlepšuje. Svému nositeli se styly učení jeví jako postupy samozřejmé, běžné, navyklé, jemu vyhovující (v některých případech je chápe jako postupy pro něj optimální. Dají se diagnostikovat a měnit, třebaže ne snadno, a to sociálním okolím a/nebo jedincem samotným. Jejich poznání může být užitečné pro cílené a individualizované zásahy do průběhu učení (volba adekvátních vyučovacích či autoinstrukčních strategií, výběr vhodných podmínek, prostředků a prostředí pro učení ap.).

O diagnostice a ovlivňování stylů učení u žáků viz podrobněji Mareš (1998). Jednou z variant zlepšování žákovských výsledků při učení je tato varianta: učitel při své vyučovací činnosti bere v úvahu ten styl učení, který preferuje konkrétní podprůměrný žák. Učitel však zpočátku vyučuje jinak, než odpovídá žákovskému stylu učení. Teprve v pozdějších fázích, kdy žák dosahuje určitého pokroku, učitel

přechází na takovou vyučovací strategii, která se stále více přizpůsobuje postupu, který žákovi vyhovuje (viz např. Braio et al., 1997).

Změna sociálního klimatu ve třídě.

Učení není jen individuální záležitostí a vyučování není jen záležitostí dvojice učitel-žák. Velmi mnoho záleží na klimatu, které *společně* vytváří daná školní třída a příslušný vyučující. Sociální jevy, které zde vznikají, mohou napomáhat úspěšnému učení a přijatelnému chování žáků, ale mohou se obrátit také proti škole, proti dobrým známám, proti vzdělávání, proti přijatelnému chování. Žák jako jednotlivec se jen obtížně postaví proti mínění třídy, i kdyby sám zastával odlišné postoje. Ví, že by v dané třídě neobstál, že by mu to spolužáci dali znát při výuce, o přestávkách i mimo školu. Také učitel zná situace, kdy se celá třída někomu z vyučujících "vzepře" a ví, jak je pak obtížné takovou třídu zvládnout.

Sociální klima určité třídy tedy citlivě vnímají i sami učitelé. Typický je výrok, který zaznamenal M. Klusák (1994): *Každá třída má své "fluidum", jednu máte nejraději a jednu nejméně. Prakticky neexistují dvě třídy, kde by to bylo stejné. Je třída, kam jdete nerad a třída, kterou milujete...*

Co se přesně rozumí pod výrazem sociální klima školní třídy? Jde o dlouhodobý sociální jev, typický pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jeho tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též klimatem celé školy a klimatem učitelského sboru. Obsahově klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování na to, co se ve třídě odehrává. Obvykle jde o třídy koedukované. Specifické jsou případy, kdy se v určité třídě sejdou buď jen chlapci nebo jen děvčata, což má své důsledky pro klima při výuce řady předmětů, i fyziky (Gierl, 1994).

O diagnostice a měnění sociálního klimatu třídy se lze dočíst v odborných publikacích. V domácí literatuře např. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s.147-157). Pokud jde o měnění klimatu, dal by celý postup heslovitě shrnout takto: nejprve je vhodné diagnostikovat stav, který si jeho aktéři, tj. žáci i učitelé přejí (tzv. preferovaný stav). Potom s nejméně týdenním odstupem se zjišťuje, jak aktéři vidí momentální stav (tzv. aktuální stav klimatu). Rozdíly mezi preferovaným a aktuálním stavem naznačují míru sociálních problémů ve třídě, rozdíly mezi vnímáním klimatu žáky a jejich učiteli signalizují míru odlišnosti vidění situace ve třídě oběma hlavními aktéry. Často se dají ještě očekávat rozdíly ve vnímání klimatu třídy mezi chlapci a děvčaty. Poté je třeba promyslet citlivá i riziková místa současného stavu klimatu. Rozhodnout o změnách, vybrat proměnné, které je nutno zlepšit především a proměnné, které stačí udržet na stávající úrovni. Promyslet pedagogické postupy, jimiž by se toho dalo dosáhnout. Zásahy do klimatu třídy se musí provádět systematicky a dlouhodobě (řádově měsíce).

Je třeba průběžně sledovat účinnost pedagogických zásahů a v případě potřeby je modifikovat. Nakonec se diagnostikuje výsledek zásahů, směr i velikost změn

Změna vyučovacích metod

Další velkou oblastí, která si zaslouží pozornost v "přebraných" třídách, jsou používané vyučovací metody. Uvědomme si, že je zde nutné pracovat se žáky, kteří nejsou pro učení příliš motivováni, kteří nevydrží sami dlouho intenzivně pracovat, kteří jsou orientováni na praktické využití poznatků. Odborná literatura naznačuje, že existuje několik cest, jak je aktivovat a získat pro určitý vyučovací předmět, v daném případě pro fyziku.

Jednak jsou to metody, které probouzejí zvědavost a zvědavost jednotlivců, např. řešení zajímavých problémů, užití analogií ve výuce (Clement, 1993), diskuse v rámci celé třídy.

Dále jde o využití skupinové dynamiky, o využití sociální facilitace. Staví se na myšlence, že výkonnost skupiny bývá vyšší, než výkonnost jejích jednotlivých členů, neboť vzájemná pomoc i vzájemná kritika nakonec vyústí v solidní řešení. Proto je vhodné zavádět skupinové vyučování, příp. kolaborativní učení, či kooperativní učení (Kasiková, 1997), tedy učení založené na spolupráci. Obezřetně je třeba pracovat s prvky soutěžení, neboť při nadměrném používání může zhoršit vztahy ve třídě.

Pro fyziku je typické a pro "přebrané" třídy užitečné zapojovat žáky do laboratorních prací a provádění pečlivě vybraných pokusů. Odpovídá to zájmům těchto žáků o praktické otázky a u chlapců tohoto věku také preferování takových stylů učení, v nichž dominuje manipulování s materiálem a přístroji, konstruování, experimentování (Mareš, 1998).

Konečně je možné využít zájmu žáků o výpočetní techniku a videotechniku. Jak ukazují zahraniční zkušenosti, mohou počítačové programy (cíleně vytvořené pro žáky ohrožené školní neúspěšností, rizikem nezájmu a selhávání) přispět ke zkvalitnění výuky, zlepšení postojů žáků k fyzice i k učení (Bliss, 1991).

Existují i metody, které vedou žáky k nácviu nových forem chování při výuce, ke změně postojů vůči fyzice (Crawley, Carolyn, 1990).

Závěr

Výuka v "přebraných" třídách je svébytným polistopadovým fenoménem, který zatím intuitivně řeší česká školní praxe, zatímco naše pedagogická a psychologická teorie ji ponechává stranou svého zájmu. Je nejvyšší čas zasadit tento problém do širšího kontextu, přesně popsat jeho podobu a stávající pokusy o řešení, spočítat jeho prevalenci v žákovské populaci a zmapovat jeho důsledky. Vyhodnotit zahraniční zkušenosti a ověřit, nakolik jsou použitelné i v našich podmínkách. Ukázat tvůrcům školské politiky všechny souvislosti přijatých rozhodnutí a vybavit učitele základních

škol nezbytnými metodickými materiály i praktickými dovednostmi, jak vzniklé obtíže řešit ve prospěch žáků, rodičů i společnosti.

Literatura

- Bandura, A.: Self-Efficacy - The Exercise of Control. New York, Freeman 1997.
- Bliss, K.: Technology and At-Risk Students. The TLTG Science Project at Robbins. Austin, Texas Office of Research and Evaluation, 1991.
- Braio, A., Beasley, T.M., Dunn, R., Quinn, P., Buchanan, K.: Incremental Implementation of Learning Style Strategies Among Urban Low Achievers. *Journal of Educational Research*, 91, 1997, č.1, s.15-25.
- Casareno, A.B. et al.: Learning Through Reflection - Development of Constructivist Thinking in MAP. *Canadian Journal of Special Education*, 10, 1995, č.1/2, s.32-66.
- Clement, J.: Using Bridging Analogies and Anchoring Intuitions to Deal With Students' Preconceptions in Physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 1993, č.10, s.1241-1257.
- Crawley, F.E., Carolyn, B.: Attitude and Secondary Science Students' Intention To Enroll in Physics. An Application of the Theory of Planned Behavior. Texas, 1990. ERIC Document č.ED319631.
- De Ture, L. R. et al.: Assessment and Investigation of Science Laboratory Skills Among Year 5 Students. *Research in Science Education*, 25, 1995, č.3, s.253-266.
- Dickie, I.O.: Preconcepts in Physics. Report to the John Abbott College Research and Development Comitee. Quebec, John Abbott College, 1988.
- Doubek, D.: Šplhání a podvádění. In: Pražská skupina školní etnografie. 5. třída. Dílčí zpráva o řešení grantového projektu GA ČR 406/94/1417. Praha, Pedagogická fakulta UK 1999, s.289-302.
- Gang, S.: Students' Preconceptions and Special Self-Regulation. *Physic Teacher*, 31, 1993, č.7, s.14-18.
- Gang, S.: Removing Preconceptions With a Learning Cycle. *Physic Teacher*, 33, 1995, č.6, s.346-354.
- Gibson, S., Dembo, M. H.: Teacher Efficacy - A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1984, s.569-582.
- Gierl, M.J. et al.: A Student's Perspective on the Intrinsic Characteristics of the Single-Sex Physic Class. (výzkumná zpráva) Illinois, 1994, Clearinghouse No. SE054562.
- Gunstone, R. et al.: Conceptions of Quality Learning Held by High School and University Physic Teachers. Referát přednesený na Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Luisiana, 5.-8. 4. 1994, 33 s.
- Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1984.
- Kasíková, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha, Portál 1997.
- Klusák, M.: Vidit, jak zacházet s klimatem ve třídě. *Pedagogika*, 44, 1994, č.1, s.61-67.
- Kulič, V.: Psychologie řízeného učení. Praha, Academia 1992.
- Mareš, J.: Styly učení u žáků a studentů. Praha, Portál, 1998.
- Mareš, J., Krívohlavý, J.: Komunikace ve škole. Brno, Centrum pro další vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity 1995.
- Mareš, J., Ouhrabka, M.: Žákovo pojetí učiva, *Pedagogika*, 42, 1992, č.1, s.83-94.
- Mareš, J., Skalská, H., Kantorková, H.: Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*, 44, 1994, č.1, s.23-36.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., Švec, V.: Učitelovo pojetí výuky. Brno, Centrum pro další vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity 1996.
- Neto, A., Valente, M.O.: Problem Solving in Physic - Towards a Metacognitively Developed Approach. Referát přednesený na Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Oak Brook, Illinois, 21.-24. 3. 1997, 30 s.

- OECD: Zprávy o národní politice ve vzdělávání - Česká republika. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1996.
- Schlichter, C.L. et al.: Partners in Enrichment - Preparing Teachers for Multiple Ability Classroom. *Exceptional Children*, 29, 1997, č.4, s.4-9.
- Statistická ročenka školství 1997/1998. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1998.
- Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1997.
- Walterová, E.: Česká základní škola na 21. století: od reality k reflexi - od reflexe k realitě. Referát na 6. konferenci České asociace pedagogického výzkumu. České Budějovice 2.7.1998, 5 s.

HODNOTY, HODNOTENIE V PROCESE VÝVINU SEBAPOZNÁVANIA DIEŤAŤA

ZDENKA MACKOVÁ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Vytváranie hodnôt u človeka sa pripisuje identifikácii dieťaťa s blízkymi osobami a ich hodnotami (klasická psychoanalýza), procesu zvnútornňovaniu hodnôt vštepovaných výchovou (teórie interiorizácie) apod. Na mimoriadny význam vplyvu prostredia na vytváranie obrazu o sebe upozornili tiež sociálni psychológovia C. Cooley, G. Mead (in Burns, 1982) a ich nasledovníci pričom s týmto vplyvom počíta prakticky každá psychologická škola.

Ako uvádza S. Tageson (1982) klinické skúsenosti humanistických psychológov, najmä počnúc J. Nuttinom ukazujú, že dieťa sa rýchle učí potláčať impulzy z vnútra svojho organizmu, ktoré prichádzajú do konfliktu s prostredím. Tieto impulzy alebo formy správania sa potom stávajú súčasťou súkromnej sféry vedomia (intímneho vedomia) pričom medzi ním a verejnou maskou vzniká napätie. Po fáze sebaakceptácie (udržaním kontaktu s intímnyim vedomím) a identifikácie s tými sociálnymi rolami, formami vyjadrenia, ktoré sú najbližšie k obsahu intímneho vedomia, môže nastať proces integrácie. V rámci neho uvedené dve sféry smerujú k zjednoteniu. K. Rogers (podľa Tageson, tamtiež) k tomu dodáva, že malé dieťa prežíva ako pozitívne tie zážitky, ktoré sú v súhlase s aktualizačnou tendenciou jeho organizmu. Na základe klinických skúseností uvádza, že v kontakte so sociálnym prostredím dieťa pociťuje mimoriadne silnú potrebu úcty. Prejavy úcty voči dieťaťu, najmä zo strany rodičov, sa stávajú integrálnou súčasťou detského obrazu o sebe a do značnej miery určujú jeho sebaúctu. Celý organizmus sa snaží rozvíjať v smere aktualizačnej tendencie, ale aj obraz o sebe sa usiluje uplatniť. Citlivosť dieťaťa voči

podmienkam, jeho potreba akceptácie zo strany rodičov a signifikantných dospelých určuje výsledok.

Hlboké nazretie do oblasti vplyvu hodnôt prostredia na bytosť dieťaťa i jeho sebahodnotenie ponúka teoretik waldorfskej pedagogiky R. Steiner (1993). Podľa neho to, čo dospelý vníma iba okom, prežíva dieťa predškolského veku celým telom a vôľové impulzy sa u neho objavujú bezprostredne ako reflexné javy, bez toho, že by dieťa o nich uvažovalo. Tak celé detské telo ako zmyslový orgán reflektuje to, čo sa deje v jeho okolí. Duch, duša a telo dieťaťa nie sú ani rozčlenené ani diferencované, sú ešte vzájomne spojené, jeden celok. Preto každé podráždenie vychádzajúce z okolia prechádza až do telesnosti dieťaťa (napríklad výbuchy cholerického učiteľa, ktorý sa nevie ovládať). V tom je to zvláštne, že to preniká až do základov bytia a to, čo prechádza do tela vyvíjajúceho sa človeka, sa objaví neskôr. Tak ako semeno, ktoré je vložené na jeseň do pôdy, sa objaví na jar ako rastlina, tak sa to, čo sa do dieťaťa vložilo povedzme v jeho ôsmom, deviatom roku, prejaví vo veku štyridsať päť, päťdesiat rokov (v poruchách látkovej výmeny, reumatizme apod.) Podľa Steinera teda to, čo sa v okolí dieťaťa deje, čo vyjadruje vnútorný zmysel a hodnoty tohoto diania, akoby sa “vnáralo” alebo “vpíjalo” do celej detskej bytosti, až do úrovne jeho organizmu a odtiaľ potom ovplyvňovalo ďalšie prežívanie človeka.

Áké kritéria hodnotenia ponúka individu naša kultúra a doba? S. Kokot, J. Colman (1997) uvádzajú, že v súčasnej západnej kultúre sociálne ja súvisí s rolou, ako sa stávať lepším (čo si vyžaduje značnú energiu), spája sa so získavaním istých presvedčení, poznatkov, názorov, ideálov prevládajúcich vo spoločnosti, je na cieľ orientované, súťaživé, potláča sociálne nežiadúce prežívanie, správanie, je protektívne (vyhľadáva ochranu skupiny), sústreďuje sa na príčinu a následok, skôr odpovede než otázky, existuje v rámci dualít (napr. dobrý – zlý), spája sa s ďalšími kvalitami (ja sa rozširuje o schopnosť spievať, počítať a pod.), je projektívne (premieta vlastné problémy do vonkajšieho sveta) atď. Podľa autorov toto sociálne ja súvisí s konvenčným spôsobom bytia (akoby čiastkovým bytím v jednotlivých rolách) a so sebadôverou. Naproti tomu “skutočné ja” sa spája s podstatou bytia, kedy sa človek vníma ako celok a charakterizuje ho prirodzená dôvera. Sebadôvera ako obranný mechanizmus chráni prirodzené bytie. Neskôr človek na bytie zabúda a ukazuje svoje sociálne ja ako skutočné bytie.

So sociálnym ja, hodnotami, ktoré si človek pod vplyvom prostredia utvára, súvisí psychoanalytický pojem inštancie “nadja” (superego), ako aj pojem svedomia, pri ktorom sa trochu zastavíme. Podľa Allporta (uvádza Nakonečný, 1995) často je svedomie (ktoré presnejšie nevymedzuje) v spojení s náboženským myslením, ale aj nenábožensky založení ľudia si môžu vyvinúť jasné svedomie. Jeho vývoj je – s výnimkou určitých psychopatických osobností – normálnym javom. V detstve sa vytvára “svedomie musenia” založené na poslušnosti (u dieťaťa sebvýčitky, že neposlúchalo nejaký príkaz rodiča). Na druhej strane je známe, že teistickom chápaní

svedomie predstavuje niečo ako vnútorný alebo "boží hlas", ktorý je v človeku a ktorý môže, keď sa rozhodne, počúvať. V tejto súvislosti napríklad R. Steiner (1993) hovorí, že "dieťa nesie svoju polovicu sveta, totiž duchovnú (napríklad mravnú a metafyzické názory) už hotovú a naučenú v sebe". Blízke tomuto chápaniu je i názor psychiatra a psychoterapeuta V. Frankla (1997), podľa ktorého "človek načúva volaniu transcencie v svojom svedomí." V tomto zmysle možno potom rozumieť hodnotám obsiahnutým v svedomí ako hodnotám všeobecnejším alebo vyšším (láska, dobro, pravda, krása, spravodlivosť, a pod.), ku ktorým sa môže jednotlivec dostávať cez ponáranie sa do seba, do podstaty svojho bytia.

K problematike sebahodnotenia dnes existuje množstvo experimentálnych štúdií, ktoré sa koncentrujú najmä na obdobie dospievania, adolescencie a prechodu do dospelosti. Napríklad L. Kročanová (1995) upozorňuje na dôležitosť pohľadu na seba, sebaakceptácie v súvislosti s vlastným telom u dospievajúcich pričom výsledky výskumov ukazujú, že mladí ľudia si často vytvárajú nesprávne, skreslené predstavy o sebe a vidia sa negatívnejšie v porovnaní s tým ako ich vidia iní. M. Blatný, L. Osecká (1994) na základe viacerých empirických zistení konštatujú, že v súčasnosti sa sebahodnotenie spája s emotivitou, resp. negatívnou emotivitou. Pritom emócie sa nechápu ako dôsledok sociálneho usudzovania, ale naopak, ako faktor ktorý ovplyvňuje posudzovanie ostatných ľudí i seba, ako aj posudzovanie postojov ostatných ľudí k sebe. Ukazuje sa tiež, že najlepším prediktorom životnej spokojnosti nie sú objektívne fakty, ale pozitívna a negatívna emotivita. Podobne napr. L. Deihl et al. (1997) zisťujú, že emociálne naladenie hrá, popri vzťahoch v rodine a vzťahoch medzi vrstovníkmi, podstatnú úlohu v sebahodnotení mladého človeka. Na druhej strane možno pozorovať aj opačný efekt. Ako uvádza napr. E. Medved'ová (1997) sebaopímanie je základom vnútornej integrity osobnosti a ak je nízke, nestále a nejasne štruktúrované, vzniká predpoklad pre vzrast negatívnych emócií. V zhode K. Rogersom (1995) sa nazdávame, že mladý človek má šancu dospieť k posunu, kedy začína pripisovať väčšiu váhu vlastnému vnútornému hodnoteniu ako hodnoteniu zo strany prostredia.

Vyššie uvedené úvahy, klinické i experimentálne zistenia naznačujú, že v prenikaní hodnotiaceho aspektu vytvárania obrazu o sebe hrajú dôležitú rolu hodnoty a príklad prostredia, emocionálne prežívanie dieťaťa spojené s uspokojovaním jeho potrieb, prejavmi úcty k dieťaťu zo strany prostredia, inštancia svedomí živé z vnútorných i vonkajších zdrojov. Za výstižný považujeme tiež názor R. Burnsa (1982), podľa ktorého "signifikantné osoby ovplyvňujú, ako sa človek vníma a každý kontakt s nimi naznačuje na nejakú úroveň jeho schopnosti a významnosti. Ale od toho momentu, čo sa začne utvárať obraz o sebe, tento sa aktívne zúčastňuje na interpretácii skúsenosti, zachovávaní vnútornej konzistencie a vytváraní očakávaní do budúcnosti."

Záver

Prenikanie hodnotiaceho aspektu do sebapoznávania človeka vo významnej miere ovplyvňuje jeho vývin a duševný rast. Domnievame sa, že z hľadiska školského psychológa sa javí mimoriadne dôležité podnecovať u detí posun v hodnotení "zvonku" k hodnoteniu "zvnútra". Pozornosť v tomto smere si vyžadujú však i samotní učitelia, ktorí bývajú na hodnotení "zvonka" obzvlášť závislí. V neposlednom rade si táto práca vyžaduje hľadanie a posilňovanie vlastných vnútorných zdrojov hodnotenia u samotného psychológa, čo považujeme za predpoklad jeho ľudského i odborného rastu. Dnes, najmä v rámci humanistickej psychológie, existuje už rad praktických postupov, ktoré je možné v tejto súvislosti uplatňovať.

Literatúra:

- Blatný, M., Osecká, L.: Rosenbergova škála sebahodnocení: Struktura globálneho vzťahu k sobě. Československá psychologie, 1994, XXXVIII, 6, 481-502.
- Burns, R.B.: Self-concept development and education. Dorset Press, Dorchester, 1982.
- Deihl, L.M., Vicary, J.R., Deike, R.C.: Longitudinal trajectories of self-esteem from early to middle adolescence and related psychological variables among rural adolescents. Journal of research on adolescence, 7 (4), 1997, 393-411.
- Frankl, V.E.: Vůle ke smyslu. Cesta, Brno, 1997, s. 82, 62.
- Kokot, S.J., Colman, J.: The creative mode of being. Journal of creative behavior, Vol. 31, No. 3, Third Quarter 1997, 212-226.
- Medved'ová, L.: Štruktúry sebahodnotenia a lokalizácia kontroly ako moderátory zvládania stresu u pubescentov. Psychológia a patopsychológia dieťaťa. V 31, č.2, s. 120-134.
- Nakonečný, M.: Psychologie osobnosti. Academia, Praha, 1995, s. 45, 179.
- Tageson, C.W.: Humanistic psychology. A synthesis. Dorsey Press, USA, 1982. s. 146

VÝSKUM NIEKTORÝCH ASPEKTOV AGRESIVITY A ŠIKANOVANIA NA VYBRANÝCH BRATISLAVSKÝCH ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

Mgr. SILVIA BOGÁROVÁ

Šikanovanie je na základných školách veľmi rozšírené. Je známe, že počet prípadov šikanovania medzi deťmi, ale žiaľ aj šikanovania zo strany učiteľov, stále narastá. Z tohto dôvodu ale aj z osobného záujmu o danú problematiku sme sa rozhodli zmapovať situáciu na niektorých bratislavských základných školách a zistiť aktuálny stav výskytu agresívneho a šikanujúceho správania na školách medzi žiakmi navzájom ale aj zo strany učiteľov k žiakom.

Domnievame sa, že niektoré závery a poznatky z nášho výskumu by mohli byť skromným prínosom pre prax.

Pojem "agresivita" a "šikanovanie"

Agresivita a agresia bývajú v literatúre používané voľne a zameniteľne s alternatívnymi výrazmi - násilie, hostilita, deštruktivita. Existuje množstvo definícií týchto pojmov.

Pojem "šikanovanie" pochádza z francúzskeho slova "chicané", čo znamená zlomyseľné obťažovanie, týranie, sužovanie, prenasledovanie, byrokratické lipnutie na lítere predpisov, napr. voči podriadeným alebo občanom. Šikanovanie je vlastne zneužívanie sily alebo právomoci, s ktorým sa stále znovu a znovu stretávame v najrôznejších inštitúciách.

Výskumný cieľ a hypotézy

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť aktuálny stav problému agresivity a šikanovania na vybraných bratislavských základných školách a to ako medzi žiakmi navzájom, tak aj vo vzťahu učiteľ - žiak. Na základe preštudovanej odbornej literatúry ako aj výsledkov výskumov, ktoré sa doteraz v tejto problémovej oblasti urobili, sme sformulovali nasledovné hypotézy, ktoré sme sa pokúsili v našom výskume overiť:

1. Predpokladali sme, že v súčasnosti sa veľké % žiakov základných škôl už často, resp. veľmi často stretáva s prejavmi agresívneho a šikanujúceho správania sa voči sebe. Ďalej sme predpokladali, že iba nízke % žiakov sa stretlo s agresívnym a šikanujúcim správaním sa učiteľov voči žiakom.
2. Predpokladali sme, že medzi najčastejšie prejavy agresívneho a šikanujúceho správania sa žiakov voči sebe ako aj učiteľov voči žiakom patria verbálne prejavy - vulgárne nadávky, ironizovanie, ignorovanie, vyhrážanie sa. Fyzické prejavy agresívneho a šikanujúceho správania sa sú nečasté.
3. Predpokladali sme štatisticky významné rozdiely v šikanovaní v závislosti od faktoru - vek, pohlavie, typ školy.
 - a) Žiaci vyšších ročníkov (8. ročník) sa častejšie stretávajú s agresívnym a šikanujúcim správaním sa ako žiaci nižších ročníkov (6. ročník).
 - b) Chlapci sú častejšie obeťami aj aktérmi šikanovania ako dievčatá.
 - c) Na štátnych školách sa výrazne častejšie vyskytujú prejavy agresívneho a šikanujúceho správania sa žiakov voči sebe ako na školách zapojených do projektu "Zdravá škola" a na cirkevných školách.
 - d) Cirkevné školy a školy zapojené do projektu "Zdravá škola" vykazujú menej prejavov agresívneho a šikanujúceho správania sa učiteľov voči žiakom v porovnaní so štátnymi školami.

Výskumné metódy

Na overenie stanovených hypotéz sme vybrali dve metódy - dotazník a posudzovaciu škálu, ktoré sme si sami zostavili.

Cieľom nášho dotazníka bolo orientačne zmapovať názory žiakov na agresivitu a šikanovanie a zistiť, či sa tento jav vyskytuje aj na ich škole a do akej miery.

Dotazník obsahoval 16 otázok, ktoré sme sformulovali na základe predvýskumu. Pri 12 otázkach mali žiaci možnosť vybrať si z predložených variantov odpovedí tú, ktorá najviac zodpovedala názoru na danú problematiku, pričom ak ani jedna z predložených alternatív nevyhovovala, mohli napísať svoj názor v bode "iné". 4 otázky holi otvorené, probanti mali možnosť vyjadriť v nich svoj vlastný názor.

Škála mala za cieľ zistiť, do akej miery sa jednotlivé prejavy agresívneho a šikanujúceho správania vyskytujú na ich škole a to ako medzi žiakmi navzájom, tak aj vo vzťahu učiteľ - žiak a ako často sa žiaci s týmito prejavmi stretávajú. Jednalo sa o 14 prejavov správania (bitie po tele, hrubé nadávky, fackovanie po tvári, ironizovanie druhého, kopanie do vecí, ničenie vecí, vyhrážanie sa, nútenie do rôznych činností, kopanie do žiaka, fyzické týranie, zamykanie do miestností, ignorovanie, sexuálne obťažovanie, vymáhanie peňazí). Hoci mali ku každému prejavu správania k dispozícii škálu s číselnými hodnotami 0 - 3, pričom každé číslo predstavovalo určitý stupeň výskytu hodnoteného prejavu správania. (0-s týmto prejavom správania sa na našej škole vôbec nestretávam, 1-stretávam sa len občas, 2-stretávam sa často, 3-s týmto prejavom správania sa na našej škole stretávam veľmi často)

Organizácia výskumu, výskumná vzorka

Výskum sme uskutočnili v období október - december 1997. Výskumnú vzorku tvorilo 247 žiakov (128 dievčat a 119 chlapcov) zo šiestich vybraných bratislavských základných škôl vo veku 11 - 15 rokov. Výskumu sa zúčastnili 2 štátne školy, 2 školy zapojené do projektu "Zdravá škola" a 2 cirkevné školy. Z každej školy sa výskumu zúčastnili žiaci jednej šiestej a jednej ôsmej triedy. Danú výskumnú vzorku sme si zvolili z dvoch dôvodov.

Prvým dôvodom bolo vývinové hľadisko - ide o deti v období puberty, je to obdobie veľkých zmien, deti sa menia po psychickej aj fyzickej stránke, je to komplikované obdobie charakterizované nedisciplinovanosťou, apatiou, provokáciami, problémami v správaní a pod.. Druhým dôvodom bol výskum Ríčana (1995) - nakoľko zistil, že žiaci sa so šikanovaním stretávajú po prvýkrát približne v 5. - 6. ročníku základných škôl, čo sme si výskumom chceli overiť.

Výsledky výskumu

Výskum priniesol vcelku pozoruhodné informácie o existujúcom jave šikanovania a agresivity na našich školách a o intenzite vytypovaných ukazovateľov šikanovania.

Viacere výsledky, ktoré sme v našom výskume dosiahli, sme od začiatku očakávali. Niektoré dosiahnuté poznatky sú však dosť prekvapujúce a nepočítali sme s nimi.

Šikanujúce a agresívne prejavy správania sa žiakov voči sebe navzájom

Predpokladali sme, že relatívne vysoké percento žiakov sa s agresívnym správaním na škole stretlo, čo sa v našom výskume skutočne potvrdilo. Na základe analýzy odpovedí žiakov vo vybraných ukazovateľoch na posudzovacej škále možno však konštatovať, že v uplatňovaných prejavoch agresívneho a šikanujúceho správania sa žiakov voči spolužiakom sú výrazné rozdiely. Až 75,3% žiakov sa často alebo veľmi často stretáva s vulgárnymi a hrubými nadávkami, iba 8,1% uviedlo, že sa s nimi nestretlo. 61,1% žiakov má skúsenosti s veľmi častým a častým ironizovaním spolužiakov a približne rovnaké percento - 60,7% dokonca aj s takým agresívnym správaním ako je kopanie do vecí. S týmto prejavom agresivity sa nestretlo 11,3% detí. Takmer polovica všetkých respondentov uviedla, že na školách sa často ba dokonca aj veľmi často stretávajú s vyhrázaním sa žiakov voči sebe navzájom (47%)7 ignorovaním (40%), bitím po tele (44,5%) a kopaním do žiakov (38,1%). Približne 15% a 11% žiakov sa s dvomi poslednými prejavmi správania doteraz na škole nestretlo. Už menej často sa vyskytuje ničenie vecí (36,8%), ale aj fackovanie po tvári (34,8%), s ktorými sa už často stretla jedna tretina žiakov. Fackovanie vôbec neuviedlo 24% respondentov.

60% respondentov nalej výskumnej vzorky sa tiež vyjadrilo, že sa doteraz na škole nestretli so sexuálnym obťažovaním žiakov navzájom alebo s vymáhaním peňazí či zamykaním sa žiakov vzájomne do miestností za účelom šikany. Aj napriek týmto vysokým percentám je pre nás zarážajúce, že predsa len 28 detí našej výskumnej vzorky (11,4%) priznalo, že sa so sexuálnym obťažovaním spolužiakov stretlo často a veľmi často a 19% zriedkavejšie.

Predpokladali sme tiež, že mladší žiaci, teda vo veku 11 a 12 rokov, sa zriedkavejšie stretávajú s prejavmi šikany než vekovo starší žiaci, teda 13, 14 a 15 roční, ktorí budú vyjadrovať časté alebo dokonca aj veľmi časté skúsenosti s agresívnym a šikanujúcim správaním sa spolužiakov voči nim a to dokonca aj fyzického charakteru. Hypotéza sa nám opäť potvrdila. Zistili sme použitím Mann-Whitney U-testu, že žiaci 8. ročníkov sa štatisticky významne častejšie stretávajú s takými prejavmi agresivity a šikany na škole akými je fackovanie ($p=0,01$), fyzické týranie ($p=0,001$), ničenie vecí ($p=0,01$) a hrubé vulgárne nadávky ($p=0,01$) takisto sme našli významné rozdiely medzi staršími a mladšími žiakmi v sexuálnom

obnažovaní ($p=0,001$), vymáhaní peňazí ($p=0,001$) a zamykanie do miestností ($p=0,01$), ktoré sa objavujú práve v období puberty.

Štatisticky nevýznamné rozdiely holi v bití po tele, v ironizovaní druhého, v kopaní do vecí, vo vyhrážaní sa, v násilnom nútení do činností, v kopaní do žiaka a taktiež v ignorovaní.

Na základe dosiahnutých štatistických výsledkov možno konštatovať, že na školách sa v súčasnosti častejšie uplatňujú verbálne prejavy agresívneho a šikanujúceho správania sa žiakmi k sebe navzájom, a to v poradí vulgárne nadávky, ironizovanie druhých a vyhrážanie sa, čo sme nakoniec aj predpokladali v hypotéze, ktorá sa týmto potvrdila. Na posledných miestach sa nachádza vymáhanie peňazí, sexuálne obťažovanie a násilné nútenie robiť rôzne činnosti.

Šikanujúce a agresívne správanie sa učiteľov voči žiakom z pohľadu žiakov

Boli sme tiež zvedaví, do akej miery pociťujú šikanujúce a agresívne správanie sa učiteľov žiaci voči sebe, aké prejavy šikany zo strany učiteľov sa vyskytujú z pohľadu žiakov najčastejšie a aký je v tejto oblasti rozdiel medzi dievčatami a chlapcami, žiakmi staršími a mladšími a medzi rôznymi druhmi škôl.

Na základe analýzy výsledkov výskumu získaných z odpovedí žiakov možno konštatovať relatívne priaznivý výsledok a to, že vo všeobecnosti sa vine ako tri štvrtiny žiakov doteraz nestretla s agresívnym a šikanujúcim správaním sa učiteľov voči nim, prirodzene, sú však rozdiely v jednotlivých prejavoch šikanujúceho správania.

Vysoké percento žiakov konštatuje, že u učiteľov sa vôbec nestretlo so sexuálnym obťažovaním (96%), kopaním do žiakov (94%), ničením vecí (90%) a fyzickým týraním (90%). Tieto prejavy agresívneho a šikanujúceho správania na školách uviedlo iba 1,2%, 1,2%, 4,4% a 2,4% žiakov. Aj napriek týmto nízkym percentám je zarážajúce, že občasné, resp. časté sexuálne obťažovanie žiaka učiteľom sme zistili u 10 detí (4%) zo vzorky 247 a to nemožno nechať bez povšimnutia.

Na základe rozboru získaných výsledkov o agresívnom a šikanujúcom správaní sa učiteľov voči žiakom z pohľadu žiakov oboch vekových skupín sa možno domnievať, že na školách sa ešte aj v súčasnosti vyskytujú zo strany učiteľov viaceré prejavy fyzického násillia voči žiakom. Štatisticky významné rozdiely sú však medzi žiakmi rôzneho veku. Žiaci 8. ročníkov udávajú častejšie negatívne prejavy správania sa učiteľov voči sebe. Nazdávame sa, že to môže do istej miery súvisieť aj so samotným správaním sa žiakov na vyučovaní v tomto skutočne komplikovanom a problémovom vekovom období puberty (nedisciplinovanosť, nesústredenosť, provokácie, apatia a pod.), ktoré môžu vyvolať u učiteľov neadekvátne výchovné postupy a prístupy.

Na prvom mieste v poradí sa umiestnilo fackovanie (36% sa stretlo s fackovaním

občas, 18,6% často a veľmi často). Na druhom mieste v poradí udávajú žiaci bitie po tele (34% respondentov sa vyjadrilo, že malo občas skúsenosti a zážitky s bitkou zo strany učiteľov voči žiakom a 12,6% respondentov dalo odpoveď "často" resp. "veľmi často"), potom nadávky (28% občas a 11,3% často a veľmi často) a ironizovanie (21% občas, 13% často a veľmi často).

Štatisticky vysoko významné rozdiely ($p=0,001$) vzhľadom na obe sledované vekové kategórie sme zistili (využitím Mann-Whitney U-testu) predovšetkým v prípade vyhrážania sa učiteľov žiakom, ignorovania žiakov učiteľmi, ironizovania a ničenie vecí zo strany učiteľov, ktoré častejšie uvádzajú žiaci 8. ročníkov ZŠ než žiaci nižších ročníkov, štatisticky významné rozdiely ($p=0,01$) boli aj v bití po tele, hrubých vulgárnych nadávkach, fyzickom týraní, zamykaní do miestností, sexuálnom obťažovaní a vymáhaní peňazí. Ostatné rozdiely v jednotlivých prejavoch správania holi štatisticky nevýznamné.

Na základe dosiahnutých štatistických výsledkov možno konštatovať, že na školách sa v súčasnosti žiaľ častejšie uplatňujú fyzické prejavy agresívneho a šikanujúceho správania zo strany učiteľov k žiakom, a to v poradí fackovanie po tvári, kopanie do vecí, verbálne prejavy (ironizovanie) a opäť Fyzický prejav - bitie po tele, čo sme nepredpokladali v hypotéze, ktorá sa nám teda nepotvrdila. Na posledných miestach sa nachádzali fyzické týranie, kopanie do žiaka a sexuálne obťažovanie.

Šikanovanie žiakov v závislosti od typu základnej školy

Vo výskume sme tiež chceli zistiť, či sú rozdiely v šikanovaní žiakov v závislosti od typu školy. Výskum sme uskutočnili na štátnych základných školách, školách zapojených do projektu "zdravá škola" a cirkevných školách.

Predpokladali sme, že medzi školami budú v ukazovateli šikanovanie sa žiakov navzájom výrazné rozdiely. Domnievali sme sa, že práve respondenti zo "zdravých škôl" uvedú že šikanovanie a agresivita sa na ich škole vyskytuje len sporadicky a veľmi nečasto, keďže tieto školy majú základný cieľ zabezpečiť zdravý spôsob života v školských podmienkach a psychické zdravie žiakov. Dôraz, ako je známe, tiež kladú na humanizáciu školy a výchovno vzdelávacieho procesu.

Výsledky nás do istej miery prekvapili, pretože sme nezistili žiadne štatisticky významné rozdiely medzi školami štátnymi a zdravými. Výsledky holi približne rovnaké, a len percentuálne údaje ukázali v niektorých ukazovateľoch rozdiely, väčšinou však v neprospech "zdravých škôl", kde boli tieto prejavy percentuálne viac zastúpené ako na štátnych školách. Znamená to, že humanizácia výchovy a vzdelávania sa na vybrané zdravé školy uskutočňuje len postupne a pomaly a že tieto školy majú v procese humanizácie ešte veľké rezervy. Nazdávame sa, že jedným z možných zdôvodnení je aj predpoklad, že vedenie zdravých škôl ako aj pedagógovia chápu zdravie veľmi úzko, iba v biologickom a fyziologickom rozmere a zabúdajú na

psychologický rozmer a na psychické zdravie žiakov a učiteľov na školách. Dôraz v podstate kladú iba na zdravý spôsob stravovania, režim dňa či hygienické aspekty vyučovania a nie na humanizáciu školy smerom k sociálnej klíme a atmosfére, medziľudským vzťahom, rozvoju osobnosti žiakov. Jav šikanovania a agresivity medzi žiakmi sa tu stále do značnej miery vyskytuje a z pohľadov samotných žiakov je v niektorých ukazovateľoch dosť výrazný. Jedná sa najmä o verbálne prejavovanú agresivitu, ako vulgárne nadávky, ignorovanie a ironizovanie jeden druhého, či vyhrážanie sa ale aj kopanie a bitky.

Na základe analýzy získaných výsledkov však možno konštatovať, že sú to najmä cirkevné školy, kde jav šikanovania a agresivity žiakov navzájom má pomerne nízku úroveň, je oveľa menej častý ako na štátnych a zdravých školách.

Ďalej sme tiež chceli vedieť, či sa na týchto troch typoch škôl vyskytuje agresivita a šikanovanie učiteľov voči žiakom, v ktorých ukazovateľoch a kde sú najvýraznejšie rozdiely medzi školami.

Z výsledkov je zrejmé, že opäť sú to cirkevné školy, kde sa jav šikanovanie žiakov učiteľmi vyskytuje menej často a je štatisticky vysoko významný v niektorých sledovaných ukazovateľoch. Žiaci na cirkevných školách uvádzajú, že sa s niektorými prejavmi agresívneho a šikanujúceho správania nestretli vôbec, alebo iba zriedkavo. Ide o hrubé a vulgárne nadávky (vôbec sa nimi na škole nestretlo 81,9% žiakov, 18,1% iba zriedkavo), kopanie do vecí (vôbec sa s týmto agresívnym správaním nestretlo 91,6% žiakov a 8,4% len zriedkavo), kopanie do žiaka (vôbec sa s ním nestretlo 98,6% žiakov a 1,2% sa stretlo len zriedkavo) avšak toto agresívne správanie uvádza ako časté a veľmi časté aj 0% žiakov štátnych škôl. Fyzické týranie je tiež jeden z prejavov, ktorý žiaci cirkevných škôl uvádzajú ako nečastý. Nestretlo sa s ním 90,4% žiakov a 9,6% žiakov sa s týmto prejavom stretlo iba zriedkavo, zamykanie do miestností uvádzajú ako veľmi časté 2 (2,4%) žiaci cirkevných škôl, ostatní sa s týmto prejavom stretli len zriedkavo (7,2%) alebo vôbec (90,4%). Pri sexuálnom obnažovaní uvádza 0% žiakov všetkých troch typov škôl odpovedi "často", na cirkevných školách aj odpoveď "veľmi často". Žiaľ 1(1,4%) žiak zo štátnych škôl a 2 (2,2%) žiaci zo "zdravých škôl" uvádzajú tento prejav ako veľmi častý, čo je pre nás veľmi zarážajúce. Nikto zo žiakov cirkevných škôl taktiež neuviedol odpoveď "často" a "veľmi často" pri vymáhaní peňazí, zriedkavo sa s ním stretlo 4,8% žiakov.

Ignorovanie ako veľmi časté neuviedol nikto zo štátnych škôl, vôbec sa s týmto prejavom zo strany učiteľov nestretlo 80,6% žiakov, zriedkavo 16,7% a často 2,8% žiakov. Takisto pri zamykaní do miestností nikto zo žiakov štátnych škôl neuviedol odpoveď "veľmi často", 5,6% uviedlo "často", 6,9% sa s týmto prejavom stretáva zriedkavo a 87,5% vôbec.

Analýza a interpretácia výsledkov získaných z dotazníka

Cieľom nášho výskumu, ako sme už uviedli, bolo zistiť, do akej miery sa vyskytuje šikanovanie na vybraných školách v Bratislave, aké prejavy agresívneho a šikanujúceho správania sa najčastejšie vyskytujú jednak medzi žiakmi navzájom ale aj vo vzťahu učiteľ - žiak. Na to všetko nám slúžila posudzovacia škála. Zvolili sme však aj dotazník, ktorý bol takpovediac doplnkovou metódou, slúžil nám na zmapovanie niektorých problémov, ktoré nás zaujímali. Odpovede v dotazníku sme vyhodnocovali iba percentuálne.

Na tretiu otázku : *“Stretol si sa už so šikanovaním na vašej škole?”*, odpovedalo 184 (74,5%) probantov áno, 61 (24,7%) probantov nie, a 2 probanti neodpovedali vôbec.

Na štvrtú otázku: *“Kedy, v ktorom ročníku?”* uviedlo 24 (9,7%) probantov v prvom ročníku, 26 (10,5%) probantov v druhom ročníku, 36 (14,6%) probantov v treťom ročníku, 48 (19,4%) probantov vo štvrtom ročníku, 76 (30,8%) probantov v piatom ročníku, 79 (32%) probantov v šiestom ročníku, 72 (29,1%) probantov v siedmom ročníku, 52 (21,1%) probantov v ôsmom ročníku, nakoľko žiaci mohli uviesť každý ročník, v ktorom sa s takýmito prejavmi stretli, takže mohli v jednej odpovedi uviesť aj všetkých osem ročníkov.

Na piatu otázku: *“Ako sa to prejavovalo?”* uvádzalo bitie 115 (46,6%) žiakov, kopanie 74 (30%) žiakov, vyhrážanie 83 (33,6%) žiakov, nadávanie 125 (50,6%) žiakov, ponižovanie 90 (36,4%) žiakov a týranie 22 (8,9%) žiakov. Žiaci mali opäť možnosť uviesť toľko prejavov, s koľkými sa stretli.

Na šiestu otázku: *“Kto bol aktérom šikanovania?”* uviedlo 150 probantov (77 chlapcov a 73 dievčat), čo je 82%, za aktéra chlapca 33 probantov (5 chlapcov a 28 dievčat), čo je 18%, uviedlo za aktéra šikanovania dievča.

Na siedmu otázku: *“Kto bol obeťou šikanovania?”* uviedlo za obeť šikanovania chlapca 130 probantov (79 chlapcov a 51 dievčat), čo je 71%,

53 probantov (3 chlapci a 50 dievčat), čo predstavuje 29%, uviedlo za aktéra šikanovania dievča. Týmto sa nám potvrdila hypotéza, že chlapci sú častejšie aktérmi aj obeťami šikanovania ako dievčatá.

Na ôsmu otázku: *“Bol si už ty sám šikanovaný?”* odpovedalo 102 (41,3%) žiakov áno, 143 (57,9%) žiakov nie, 2 (0,8%) žiaci neodpovedali vôbec.

Na deviatu otázku: *“Kedy, v ktorom ročníku?”* z tých čo na ôsmu otázku odpovedali kladne, uviedlo 6 (5,8%) probantov prvý ročník, 10 (9,8%) probantov druhý ročník, 21 (20,5%) probantov tretí ročník, 28 (27,4%) probantov štvrtý ročník, 42 (41,1%) probantov piaty ročník, 28 (27,4%) probantov šiesty ročník, 31 (12,6%) probantov siedmy ročník a 17 (16,6%) probantov ôsmy ročník.

Na desiatu otázku: *“Jedným človekom, alebo skupinou?”* odpovedalo 53 (21,5%)

probandov jedným človekom, 47 (19%) probantov skupinou ľudí a 147 (59,5%) probantov neodpovedalo vôbec.

Na trinástu otázku: *“Kde podľa teba dochádza najčastejšie k šikanovaniu?”* mali žiaci možnosť vybrať si z 8 možností maximálne tri odpovede.

156 (63,1%) žiakov uviedlo triedu za najčastejšie miesto na šikanovanie,

70 (28,3%) žiakov uviedlo “chodbu”,

22 (7,6%) žiakov uviedlo “WC”,

99 (40%) žiakov uviedlo “ihrisko”,

71 (28,7%) žiakov uviedlo “jedáleň”,

22 (8,9%) žiakov uviedlo telocvičňu a 23 (9,3%) žiakov uviedlo odpoveď “inde”.

Na štrnástu otázku: *“Kedy podľa teba dochádza najčastejšie k šikanovaniu?”* uvádzali žiaci najčastejšie dve odpovede.

132 (53,4%) žiakov uviedlo “cez prestávky”,

15 (6,1%) žiakov uviedlo „cez hodinu”,

148 (59,9%) žiakov uviedlo “po škole” a

13 (5,2%) žiakov uviedlo odpoveď “inokedy”.

Na pätnástu otázku: *“Kedy môže podľa teba človek použiť násilie?”* uviedlo odpoveď „iba v ohrození zdravia, života” 194 probantov (78,5%),

30 (12,1%) probantov uviedlo “kedykoľvek”,

6 (2,4%) probantov uviedlo “inokedy” a

13 (5,3%) probantov uviedlo “nikdy”.

Na poslednú otázku: *“Čo sa dá podľa teba robiť proti šikanovaniu?”* odpovedalo

57 (23,1%) “vyhodit’ žiaka, resp. učiteľa zo školy”,

106 (42,9%) probantov - “povedať to riaditeľovi, učiteľovi a pod.”,

53 (21,5%) probantov - “hovoriť o tom”,

12 (4,9%) probantov - “iné”,

15 (6,1%) probantov - “nič, nedá sa”.

Záver

Podrobnejšie výsledky s vlastným komentárom, grafmi, tabuľkami, ako aj teoretické otázky týkajúce sa agresivity a šikanovania vám poskytne moja diplomová práca, ktorú som na danú problematiku vypracovala na FFUK - Katedra psychológie v Bratislave v roku 1998 pod vedením doc. PhDr. Evy Gajdošovej, CSc..

Výskum sme realizovali len na niektorých vybraných školách v Bratislave a preto sme si vedomí viacerých obmedzení takto koncipovaného výskumu najmä s ohľadom na jeho rezervy pri zovšeobecňovaní získaných výsledkov výskumu. Plne si

uvedomujeme, že získanie objektívnych výsledkov, ktoré možno zovšeobecniť na širšiu vzorku škôl a žiakov, si vyžaduje uskutočniť ďalšie výskumy na stredných školách rôzneho druhu a typu (napr. aj učňovských školách) a zapojiť do výskumu žiakov a študentov rôznych vekových kategórií a vývinových období. Tiež je však potrebné realizovať výskum aj mimo Bratislavu, a zapojiť doň školy v mestách i na dedinách rôznych krajoch Slovenska, a tak zvýšiť jeho reprezentatívnosť.

Domnievame sa zároveň, že v budúcnosti by bolo tiež zaujímavé urobiť výskum názorov učiteľov na šikanovanie na školách a sledoval, ako riešia učitelia, riaditelia a ostatní pracovníci prípady agresívneho a šikanujúceho správania, ktoré sa už na ich škole vyskytli.

Boli by sme radi, keby sa v blízkej budúcnosti rozširovali a podporovali práce so žiakmi, ktorí sa stretli so šikanovaním pasívne, ale najmä s tými, ktorí holi aktívni účastníci. Myslíme si, že je v záujme všetkých škôl, aby sa u nich týkalo prejavy správania vyskytovali čo najmenej, dokonca vôbec. Treba však podotknúť, že takáto práca si vyžaduje vysokú profesionálnu úroveň riaditeľa, učiteľov a samozrejme aktívnu spoluprácu školy so psychológom.

S príklonom k uvedeným skutočnostiam, by podľa nášho názoru bola prínosná práca celého pedagogického zboru s psychológom na každom type školy, čím by sa často predišlo mnohým neželaným situáciám, medzi ktoré patria aj agresívne a šikanujúce prejavy správania.

Literatúra

- Kolář, M.: Skrytý svět šikanování ve školách. Portál, Praha 1997
Perry, J. - Carrington, G.: Čelíme šikanování. Sborník metod. Metodický materiál Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1995
Říčan, P. : Agresivita a šikana mezi dětmi. Portál, Praha 1995

Zkušenosti z praxe

KTO SI - ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG?

Mgr. DANIELA REŠETKOVÁ

Pozícia školského psychológa je zložitá. Dodnes nie je uspokojivo doriešená otázka personálneho zaradenia školského psychológa (o aký typ pracovníka ide) a nie je ani legislatívne doriešená s nim súvisiaca otázka finančná. V prospech zriadenia funkcie školského psychológa hovoria dva zákony. Jeden z 21.3.93, ďalej vyhláška, ktorá vstúpila do platnosti 1.3.96.

Ako je však zaradenie školského psychológa v praxi, a aké je jeho finančné ohodnotenie? Pre školského psychológa neexistuje platová kolónka. V školstve sú dva typy pracovníkov: **pedagogickí a správni**, alebo tzv. ostatní pracovníci. Ekonomovia zaradujú školského psychológa medzi správnych zamestnancov. **Je však školský psychológ skutočne správny zamestnanec?**

Teda školský psychológ pracujúci individuálne i skupinovo s deťmi, učiaci dva predmety, vykonávajúci pedagogicko-psychologickú prácu i po vyučovaní, pripravujúci sa doma na vyučovanie, pravidelne vstupujúci do vyučovania - je správny pracovník.

Výhody? O 200 Sk nižší plat oproti pedagógom v tej istej platovej triede (10), 8,5 hod. pracovný čas, žiadne prázdniny. Okrem funkcie školského psychológa som bola zároveň výchovnou poradkyňou, učila som dva predmety, zastávala som funkciu školského koordinátora protidrogovej prevencie i okresného koordinátora protidrogovej prevencie v rámci stredných škôl. Skutočne som mohla povedať - celý život bola moja práca.

Pracovala som vo funkcii školského psychológa tri roky. Prvý rok - keďže sa "nenašli" peniaze na funkciu som túto prácu vykonávala v rámci tzv. verejno-prospešných prác za Sk 2.650,-- mesačne (podpora v nezamestnanosti by bola vyššia). Vzala som túto prácu aj za takýchto podmienok, pretože som bola ňou fascinovaná. Bola som fanatikom školskej psychológie a veľmi som fandila jej rozvoju na školách.

Druhý rok môjho pôsobenia sa niesol v znamení permanentného boja o získanie peňazí na funkciu školského psychológa. Napriek tomu, že už platil zákon o pridelení financií na túto funkciu, na ministerstve "nebolo kompetentného", nikto nič nevedel, prehadzovali kompetenciu jeden na druhého, ten zas na ďalšieho a nakoniec nikto nedisponoval príslušnou kompetenciou a nikto nič o probléme nevedel... Nakoniec však peniaze horko-ťažko uvoľnila príslušná školská správa, ktorá predtým neúnavne odmietala poskytnúť peniaze na funkciu.

Tretí rok som mala síce plat "riadny", avšak ako tzv. správny, alebo ostatný pracovník s príslušným "postihom" vo finančnej oblasti, v oblasti pracovnej doby, i dovolenky. Ako som už vyššie uviedla okrem funkcie psychológa som pracovala v štyroch ďalších.

Ak som chcela byť cez jarné prázdniny doma a nečerpala pritom dovolenku, pretože túto som si musela šetriť na leto, dostala som toľko práce na doma, že by som v skutočnosti potrebovala na jej vykonanie dva týždne, nie jeden. A tak mi nezostal žiaden čas na oddych, relax, práve naopak - práca po večeroch.

Školský psychológ potrebuje oddych rovnako ako učiteľ. Pracuje v rovnako rušnom prostredí, s tými istými deťmi (alebo len so samými tzv. problémovými) ako učiteľ, navyše 8,5 hod. denne.

Po skončení tretieho roku praxe školského psychológa mi bolo vedením oznámené, že z dôvodu nedostatku finančných prostriedkov rušia funkciu školského psychológa i pedagóga voľného času k nasledujúcemu školskému roku.

Záverom, v krátkom zhrnutí problémov v súvislosti s funkciou školského psychológa chcem poprosiť o doriešenie nasledujúceho:

1. Zohľadnenie jeho pedagogickej práce s odrazom na dĺžke dovolenky i pracovnej dobe.
2. Vytvoriť finančnú kolónku pre školského psychológa s prislušnou finančnou tarifou. Zatiaľ školský psychológ funguje ako správny pracovník.
3. Doriešiť ochranu psychológa, ktorý pracuje priamo na škole (teda nie je po záštitu poradne). Psychológ pracujúci priamo na škole je vo všetkom závislý od riaditeľa školy. Môže dochádzať k manipulácii a k zneužívaniu školského psychológa.
4. Doriešiť supervíziu školského psychológa. Kto ochráni psychológa, ak urobí neúmyselne chybu? Nutne potrebuje supervízora, ktorý by mu pomáhal v začiatkoch.
5. Zasadit' sa za školského psychológa. Upozorňovať aj OPPP, že na školy budú prichádzať noví školskí psychológovia, ktorí nemusia byť jednodboroví, klinickí psychológovia, že je potrebné rovnako ich akceptovať a pomáhať im.

Nie však takým spôsobom, ako v našom meste: vedenie OPPP oznámilo všetkým riaditeľom škôl, ktorí majú školského psychológa že nesmú, nemajú právo žiakov diagnostikovať. Pokiaľ sme sa na poradňu v minulosti obrátili s prosbou o pomoc, nedočkali sme sa jej .

Moja práca znamenala pre mňa veľmi veľa. Zostanú mi krásne spomienky na svojich milých žiakov i kolegov. Napriek určitým negatívnym skúsenostiam vo funkcii

školského psychológa zostávam naďalej jej fandom, a verím , že sa k nej ešte niekedy vrátim.

Dokumenty doby

*Předkládáme čtenářům první část materiálu, který vznikl v Institutu pedagogicko-psychologického poradenství Praha ve spolupráci s Asociací školní psychologie ČR a SR a Asociací poradenských pracovníků ve školství. Návrh byl předán MŠMT ČR, ale nakonec nebyl projednáván. Zůstal tedy v poloze **nerealizovaného návrhu**. Domníváme se však, že obsahuje zajímavé myšlenky, které mohou posloužit nejen jako historický dokument určité doby a určitých snah o vymezení role školského poradenství, ale také jako diskusní materiál pro budoucí legislativní snahy. Druhou část materiálu přineseme v příštím dvojčísle Školského psychologa.*

**Ministerstvo školství,
mládeže a tělovýchovy**

Čj.:

G.P.

V Praze dne 29.7. 1999

Pro jednání gremiální porady skupiny 2

Věc: Návrh systému péče o kvalitu poradenských služeb ve školství:

Systém profesí ve školském poradenství

Systém kariérového růstu poradenských pracovníků

Systém dalšího vzdělávání poradenských pracovníků

Systém supervize a přezkumu odborných stanovisek

Efektivita poradenských služeb ve školství významně ovlivňuje řešení základ. problémů společnosti: prevence sociálně-patologických jevů a nezaměstnanosti. Katalogizace činností, systémy kariérového růstu a dalšího vzdělávání pracovníků (zvl. psychologů a speciálních pedagogů) poskytujících poradenské služby, a odborné metodické podpory dosud nebyly v oblasti školského poradenství řešeny. Navrhované systémy jsou vzájemně propojeny, a proto jsou předkládány společně. Jejich potřebnost je velmi aktuální.

Návrh usnesení:

1. Porada přijímá předložený materiál s těmito připomínkami:
2. Vkládá ŘO 24 zpracovat připomínky a připravit materiál k předložení do porady vedení

Předkládá: PaedDr. Jiří Pilarš
Zpracoval: IPPP ČR

Obsah

Důvodová zpráva

Resumé návrhu a jeho souvislost s projektem " Odborný růst pedagogických pracovníků

1. Úvod
2. Návrh systému profesí ve školském poradenství
3. Návrh systému kariérního růstu poradenských pracovníků ve školství
4. Návrh systému dalšího vzdělávání poradenských pracovníků ve školství
5. Návrh systému supervize a přezkumu odborných stanovisek ve školském poradenství
6. Závěry a návrhy opatření
7. Příloha 1. Specifikace odborných činností při poskytování poradenských služeb ve školství (současný stav)
8. Příloha 2. Návrh specifikace odborných činností při poskytování poradenských služeb ve školství po zavedení kvalifikačních stupňů

Důvodová zpráva

Předkládaný materiál navazuje na analytický materiál „pedagogicko-psychologické poradenství ve školství ČR“ čj. 16799/97-2, přijatý poradou vedení MŠMT dne 7.4. 1997.

Poradenské služby v rezortu školství mohou významně přispět a přispívají k individuálnímu vývoji a vzdělávání dětí a žáků stejně jako k transformaci školy jako základního článku školského systému. Této úloze by měl odpovídat obdobně i systém kariérního růstu poradenských pracovníků působících ve školství v rámci systému výchovného poradenství. Efektivita poradenských služeb ve školství významně závisí na odborné připravenosti a vzájemné spolupráci pracovníků, zejména těch, kteří se na poskytování poradenských služeb přímo podílejí. Naopak, neodborné poskytování poradenských služeb může přímo ohrozit i vývoj osobnosti a duševní zdraví dítěte, resp. žáka nebo negativně ovlivnit činnost školy.

Dosud zpracované materiály MŠMT, zabývající se kvalifikačními předpoklady, dalším vzděláváním a kariérním růstem pracovníků ve školství, se zaměřovaly na pedagogické pracovníky a jejich činnosti při vzdělávání.

Předkládaný materiál navrhuje systémové řešení uvedených problémů pro školské pracovníky poskytující poradenská služba školám, předškolním zařízením, školským zařízením, jejich žákům, učitelům a rodičům. Materiál systemizuje odborné profese, které ve školském poradenství již působí a navrhuje další, které umožní tuto soustavu dále rozvíjet. Pro její další rozvoj je nepochybně významné její převzetí do nové připravované školské legislativy. Systematická péče o další vzdělávání a kariérový růst těchto pracovníků je nutná již nyní a může se začít postupně zavádět před přijetím nového školského zákona.

Navrhaný systém kvalifikačních stupňů s atestací se týká pracovníků, kteří mají vysokoškolské vzdělání a svou činností významně ovlivňují vzdělávání a chování žáků. Nemají však statut pedagogického pracovníka. Jejich počet cca 1200 odpovídá cca 1% pedagogických pracovníků ve školství. Vzhledem k tomu, že předkládaný projekt vychází ze zavedení kvalifikačních stupňů a v systému dalšího vzdělávání poradenských pracovníků ze stejných principů jako připravované systému pro učitele, je možno jeho zaváděním výhodně pilotně ověřovat i principy a zavádění kvalifikačních stupňů pro pedagogické pracovníky (učitele) a vyžaduje náklady cca 50 tis. Kč ročně na kvalifikační řízení a cca 15 mil. Kč mzdové (dle zvolené varianty). Návrh opatření obsahuje úkoly, jejichž splnění je nutné pro realizaci návrhů systémů kariérového růstu nepedagogických pracovníků a systému dalšího vzdělávání. Jsou termínována tak, aby zejména systém kariérového růstu bylo možno postupně zavádět od 1.9. 1999.

Smyslem systému odborné supervize a přezkumu odborných stanovisek je podpora kvality poradenských činností, supervize má spíše (na rozdíl od ČSI) metodický charakter. Je založena na systému odborné pomoci vybraných pracovníků s vyšší kvalifikací nebo specializovaných na určitou problematiku, ostatním pracovníkům a institucím poskytujícím poradenské služby nebo tyto služby využívajícím. Zapojením těchto pracovníků i do systému dalšího vzdělávání se významně a účelně prohloubí a decentralizuje i systém dalšího vzdělávání.

Jakkoli jsou systémy dalšího vzdělávání, kariérního růstu, supervize a přezkumu odborných stanovisek vzájemně provázány, jsou koncipovány tak, aby je bylo možno zavádět na přechodnou dobu i odděleně.

Souvislost s projektem "Odborný růst pedagogického pracovníka"

Předkládaný materiál má 4 části:

První část uvádí přehled profesí pracovníků aktivně a přímo vstupujících do kontaktu s klientem při poskytování poradenských služeb ve školství a rámcově vymezuje jejich

kvalifikační předpoklady, obsahuje i návrhy změn odpovídající současným trendům ve školském poradenství a ve školském vzdělávání.

Druhá část je ideovým návrhem systému kariérního růstu nepedagogických poradenských pracovníků. Navrhuje se zavedení kvalifikačních stupňů, což je jistou analogií návrhu systému kariérního růstu pedagogických pracovníků. Odlišnosti v náplni práce mezi oběma kategoriemi a potřeba kompatibility kariérního růstu poradenských psychologů a speciálních pedagogů (tj. nepedagogických pracovníků), kteří pracují ve školství, s kariérním růstem psychologů a speciálních pedagogů v ostatních rezortech, však umožňují (a současně vyžadují) větší důslednost v odlišení odborného růstu od funkčního postupu. Aby mohly být dobře odlišeny odborné kompetence pracovníků, navrhuje se pro odborný růst poradenských psychologů a speciálních pedagogů pracujících ve školách a školských zařízeních systém 3 kvalifikačních stupňů (na rozdíl od čtyř stupňů kariérního růstu pedagogických pracovníků). Při zavedení 3 stupňů umožňují specifika odborných psychologických a speciálně pedagogických činnosti (poradenských, klinických, apod.) odlišení kompetencí v jednotlivých stupních zcela zřetelné. Činnost pracovníka ve vyšším kvalifikačním stupni je pak spojena s náročnějšími odbornými výkony, v případě pedagogických pracovníků přímo zapojených do poradenských činností oba systémy propojuje. Pro psychology a speciální pedagogy pracující ve školských zařízeních, se navrhuje systém 3 kvalifikačních stupňů propojených se systémem funkcí. Postup do vyššího kvalifikačního stupně je pro pracovníka dobrovolný, povinně je vyžadován jen pro výkon vybraných funkcí, čímž se systém odborného růstu propojuje se systémem finančního postupu. K získání vyššího kvalifikačního stupně je třeba úspěšně absolvovat atestační řízení.

Podobně jako v navrženém systému kariérního růstu pedagogických pracovníků se v předkládaném materiálu navrhuje, aby získání vyššího kvalifikačního stupně zakládalo nárok na kvalifikační příplatek. V souladu s výše zmíněnou důsledností při odlišování odborného růstu poradenských pracovníků od jejich postupu finančního, je tento příplatek přiznáván za vyšší kvalitu odborné práce, podobně jako je tomu např. ve zdravotnictví.

Pro pedagogické pracovníky předkládaný materiál navrhuje uznat jejich odbornou přípravu a další vzdělávání na poskytování poradenských služeb v programech akreditovaných MŠMT jako součást přípravy učitelů ke zvýšení kvalifikačních stupňů dle projektu kariérového růstu pedagogických pracovníků.

Ve všech variantách se pro vyšší kvalifikační stupně poradenských pracovníků navrhuje částky nižší nežli se uvádějí v analogických kategoriích pedagogických pracovníků. Návrh je tak reálnější a snáze realizovatelný, není vyjádřením nižší úrovně nebo významnosti práce poradenských pracovníků, bylo tak přihlíženo k naléhavosti

zavedení kvalifikačních stupňů v poradenství. V případě splynutí obou systémů není obtížné výši příplatků pro poradenské pracovníky sladit s výši příplatků pro pedagogické pracovníky.

Třetí část je ideový návrh systému dalšího vzdělávání pro školské pracovníky přímo zapojené do poradenských služeb ve školství, jehož cílem je rozvíjení kvalifikace pracovníků.

Podmínky pro další vzdělávání pracovníků poskytujících poradenské služby ve školství jsou nestejně: pro pedagogické pracovníky existují školské předpisy i ekonomický rámec dalšího vzdělávání, nepedagogickým pracovníkům však rezort školství takto pozornost nevěnoval (ke škodě věci). Proto předložený návrh vychází i z této skutečnosti. Je kompatibilní s návrhem systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, v případě pedagogických pracovníků poskytujících i poradenské služby (např. výchovný poradce) jej vhodně doplňuje, v případě nepedagogických poradenských pracovníků je rovněž kompatibilní, i když ze specifík těchto profesí vyplývají jisté odlišnosti organizace vzdělávání. Návrh účelně do systému zapojuje pracovníky pověřené odbornou supervizí v poradenství, čímž se synergeticky zvyšuje uplatnění, jejich kvalifikace i motivace. Současně se tím systém významně decentralizuje. Díky roli IPPP a jeho provázanosti s MŠMT je dána možnost uplatnit v systému záměry školské politiky MŠMT.

Čtvrtá část je ideovým návrhem systému odborné metodické podpory supervize a přezkumu odborných stanovisek.

Smyslem odborné metodické podpory (supervize) je péče o kvalitu odborných výkonů jednotlivých pracovníků poskytujících poradenské služby formou pomoci, (jejich odbornému rozvoji), poradenská podpora výkonu jejich profese (na rozdíl od inspekční činnosti, která je zaměřena především na hodnocení činnosti poradenského zařízení či jiné instituce).

Supervize se uskutečňuje především formou individuálních a skupinových konzultací, poskytováním odborných rad, přezkoumáváním odborných stanovisek a účastí na systému dalšího vzdělávání poradenských pracovníků. Konzultace jsou zaměřeny na optimalizaci odborných přístupů ke klientům a metod práce s nimi a na nacházení efektivních řešení v náročných či sporných případech.

Supervize se týká služeb poskytovaných výchovnými poradci, koordinátory prevence, školními psychology a školními speciálními pedagogy ve školách, psychology a speciálními pedagogy v pedagogicko-psychologických poradnách, speciálně pedagogických centrech a střediscích výchovné péče, které jsou realizovány ve smyslu legislativních a organizačních předpisů o pedagogicko-psychologickém (výchovném) poradenství. Významnou roli v systému má IPPP Čni, který systém sleduje, koordinuje a metodicky podporuje.

Supervize je proto účelně provázán se systémem kariérního růstu pracovníků a se systémem dalšího vzdělávání poradenských pracovníků. Možnost požádat o přezkum odborného stanoviska u expertů z veřejně známé sítě odborníků dostatečně fundovaných a majících důvěru MŠMT posiluje demokratičnost a objektivitu poradenských služeb ve školství.

1. ÚVOD

Služby pedagogicko-psychologického poradenství ve školství, jsou-li správně poskytovány, významně ovlivňují individuální vývoj a vzdělávání dětí a žáků i činnost školy. Význam poradenských služeb ve školství vzrůstá. Vhodně koncipovaný a dobře fungující systém poskytování poradenských služeb ve školství je efektivním nástrojem prevence zneužívání návykových látek a dalších sociálně patologických jevů i prevence nezaměstnanosti absolventů škol .

Předpokladem účelného a účinného poskytování poradenských služeb ve školství je kromě systémového propojení organizace služeb, jejich odpovídajícího ekonomického zabezpečení i náležitá odborná připravenost pracovníků a odpovídající systém péče a motivace jejich odborného růstu a celoživotního vzdělávání.

V posledním období nepochybně došlo k výrazným posunům ve skladbě úkolů a organizace činností práce učitelů, výchovných poradců a poradenských pracovníků škol a školských zalezení.

Žádoucí změny v obsahu poradenských služeb lze shrnout do následujících okruhů:

- a) začlenit do výchovného poradenství i oblast prevence sociálně patologických jevů včetně prevence zneužívání návykových látek
- b) změnit metody a obsah profesního poradenství na širěji pojaté poradenství kariérové
- e) posílit poskytování služby výchovného poradenství na školách
- c) posílit vliv školních psychologů a speciálních pedagogů na obsah a metody vzdělávání
- d) zlepšit podmínky vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných typech škol

Žádoucí změny v poskytování poradenských služeb lze shrnout do požadavků:

- a) propojit poskytování poradenských služeb ve školství do efektivně a účinně působícího systému
- b) zabezpečit trvale se zlepšující kvalitu a odbornost poradenských služeb

- c) převést organizaci poskytování poradenských služeb do regionů
- d) propojit poradenství ve školství s poradenskými službami poskytovanými v ostatních rezortech
- e) lépe využívat odborného potenciálu pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center a středisek výchovné péče
- f) zavést poradenské služby i do vyšších odborných škol
- g) zavést systém zpětných vazeb evaluace poradenských služeb ve školství

V současnosti se trvale posiluje opodstatněný důraz na kompetence pracovníků poskytujících poradenské služby nebo participujících na poskytování poradenských služeb ve školství. Výsledkem jejich studia by měly být nejen znalosti, ale také dovednosti vést skupinu, rozumět a vyhodnocovat verbální i nonverbální komunikaci klienta, vést rozhovor, naučit klienta rozhodovat se a rozhodnutí realizovat.

Existující rozdíly v pregraduální přípravě poradenských pracovníků, vývoj poradenství a potřeba zajistit dostatečnou odbornost služeb, vedou k nutnosti definovat požadavky na přípravu pracovníků poskytujících poradenské služby a koncipovat vzájemně propojené systémy kariérního růstu pracovníků v poradenství propojený se systémem dalšího (celoživotního) vzdělávání poradenských pracovníků (DVPoP) a systému supervize a přezkumu odborných stanovisek ve školském poradenství.

Pozn.: Příspěvky neprošly jazykovou úpravou.

Pokyny pro příspěvatele & Redakce

Přijímáme příspěvky do všech typů rubrik našeho časopisu, zejména nás zajímají zkušenosti z praxe. Studie a další rozsáhlejší texty procházejí recenzním řízením. Příspěvatele prosíme, aby své příspěvky zaslali na 3,5" disketách na adresu redakce, nebo přímo na tuto internetovou adresu: mares@lfhk.cuni.cz. Umíme si poradit s příspěvky napsanými v T602, WordPerfect, AmiPro, MS Word. Velmi nám usnadníte práci, přiložíte-li k disketě jeden exemplář vytištěného textu a bude-li vaše disketa obsahovat i záložní kopii (soubor s příponou *bak*) a naopak nebude obsahovat viry. Těšíme na spolupráci

redakce

Redakce

vedoucí redaktor: doc. PhDr. Jiří Mareš, CSc., *členové redakční rady:* PhDr. Anton Furman, CSc., PhDr. Gabriela Herényiová, CSc., PhDr. Stanislav Hvozdík, CSc., PhDr. Jarmila Rejlová, PhDr. Eva Žiaková, CSc.,

technický redaktor: Mgr. Jan Mareš

Školský psycholog - časopis Asociácie školskej psychológie SR a ČR

Vydává: Asociácia školskej psychológie SR a ČR

ISSN 1212 - 0529

Tisk: ASTRA PRINT Hradec Králové

Adresa redakce: doc. PhDr. Jiří Mareš, CSc.
Lékařská fakulta UK
Šimkova 870
500 01 Hradec Králové

tel. 049-5816426

fax 049-5513597

e-mail: mares@lfhk.cuni.cz

internet <http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/index.htm>

Cena jednotlivého výtisku 10 Kč, roční předplatné 40 Kč plus poštovné a balné.