

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy
Ročník 8, 2017

Vydáva
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV
Námestie J. Herdu 2, Trnava 917 01

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

Slovak Journal for Educational Sciences

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Hlavní redaktori/Editors-in-Chief

Martin Kuruc, Štefánia Ferková
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Redakčná rada/Editorial Board

Zlatica Bakošová, Pedagogická fakulta UK, Bratislava; **Vlasta Cabanová**, Fakulta humanitných vied ŽU, Žilina; **Peter Gavora**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Paulína Koršňáková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta PU, Prešov; **Silvia Dončevová**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Peter Ondrejko**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Štefan Porubský**, Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica; **Štefan Švec**, Filozofická fakulta UK, Bratislava.

Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

Marija Barkauskaitė, Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius, Litva; **Majda Cencič**, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold Franzens University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdanka Gojkov**, Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové; **Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno; **Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

Výkonní redaktori/Editors

Martin Kuruc, Štefánia Ferková
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV
(kuruc@fedu.uniba.sk, ferkova@fedu.uniba.sk)

PEDAGOGIKA SK, ročník 8, 2017, číslo 1. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vedú hlavní redaktori s redakčnou radou. Časopis vychádza štvrťročne.

ISSN 1338 – 0982

Ročník 8, 2017, č. 1, s. 53

Obsah

Štúdie

B e l i k o v á, Vladimíra: Metódy merania klímy v triede s výnimočným žiakom.....	5
L ö r i n c z o v á, Eva, T o m š i k, Robert: Komparácia sociálnych zručností žiakov intaktných a žiakov so špeciálnymi výchovno - vzdelávacími potrebami na bežnej základnej škole.....	16
M i n á r e c h o v á, Michaela: Organizácia režimu dňa v školskom klube detí.....	30

Správy

K u d l á č o v á, Blanka, R a j s k ý, Andrej: Medzinárodné sympóziom <i>Kontinentálna „pedagogika“</i> – jej problémy a výzvy v historickej a filozofickej optike	39
K r u t á, Katarína: Slovenské združenie boduje vo vyučovaní cudzích jazykov celosvetovo.....	42
V a l i h o r o v á, Marta, S o k o l o v á, Lenka: Ďuričove dni 2016 – konferencia Asociácie školskej psychológie	44

Recenzie

Č e r n á, Olga: Čtení není žádná nuda. Náměty k rozvíjení gramotnosti a radosti ze čtení (Dana Vicherková).....	46
Š p a t e n k o v á, Nadežda; S m é k a l o v á, Lucie: Edukace seniorů (Petronela Lauková).....	49
P i r o h o v á, Ivana: Teórie vzdelávania dospelých (Július Matulčík).....	52

Contents

Studies

B e l i k o v á, Vladimíra: Methods of Climate Measurement in Class with Exceptional Pupil.....	5
L ö r i n c z o v á, Eva, T o m š i k, Robert: The Comparison of Social Skills between Intact Pupils and Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Primary Schools.....	16
M i n á r e c h o v á, Michaela: Organization of the Day in School Clubs for Children.....	30

Reports

K u d l á č o v á, Blanka, R a j s k ý, Andrej: International Symposium "Continental Education" - its Problems and Challenges in Historical and Philosophical Optics.....	39
K r u t á, Katarína: Slovak Association collects points in the Teaching of Foreign Languages worldwide.....	42
V a l i h o r o v á, Marta, S o k o l o v á, Lenka: Ďurič Days 2016 - Conference of the Association of School Psychology.....	44

Reviews

Č e r n á, Olga: Reading is not boring. Suggestions to Develop of Literacy and the Joy of Reading (Dana Vicherková).....	46
Š p a t e n k o v á, Nadežda; S m é k a l o v á, Lucie: Education of Seniors (Petronela Lauková).....	49
P i r o h o v á, Ivana: Theories of Education of Adults (Július Matulčík).....	52

Metódy merania klímy v triede s výnimočným žiakom

Vladimíra Beliková
Katedra pedagogiky, PF UKF, Nitra

Anotácia: Príspevok rieši problematiku merania klímy triedy v podmienkach integrácie. V súčasnosti si je škola vedomá náročnejších úloh, prudko sa zvyšujú požiadavky na vedomosti žiakov, je nutné dôsledne pripravovať žiakov do budúcnosti, sú snahy o inovácie a inovatívne metódy vo vzdelávaní. Pojmy kreativita, spolupráca, samostatnosť sú samozrejmosťou v edukácii. E. Petlák (2006) zdôrazňuje požiadavku, aby škola a učitelia nevideli napredovanie len v nových didaktických metódach, „je celý rad činiteľov, ktoré významne ovplyvňujú činnosti žiakov a ich učebné výsledky, avšak sa javí, že v reálnej výchovno-vzdelávacej práci niektoré činitele nie sú docenené, často sa považujú za samozrejmé alebo menej dôležité“. Autor naznačuje sledovať aj klímu školy a klímu triedy, a hovorí o tom, že každý dobrý učiteľ vie, že plnenie edukačných cieľov nezávisí len od vyučovacích metód, ale aj od celkovej klímy v škole a najmä v triede. V tomto príspevku sa budeme venovať najmä metódam merania klímy triedy, ktorá je v procese integrácie a domnievame sa, že inakosť, akou sa prejavuje výnimočný žiak má vplyv na inakosť triedy.

KLúčové slová: Klíma triedy. Výnimočný žiak. Integrácia. Metódy merania klímy triedy.

Methods of climate measurement in class with exceptional pupil. This paper addresses the issue of measuring change class in terms of integration. At present the school is aware of the demanding tasks, dramatically increases the demands on pupils' knowledge, it is necessary to thoroughly prepare students for the future, the efforts on innovation and innovative methods in education. The concepts of creativity, cooperation, self-reliance are commonplace in education. Petlák E. (2006) insists that schools and teachers seen as progress in the new teaching method „is a range of factors that significantly influence the activities of students and their learning outcomes, but it appears that the real educational – educational work of some factors they are not appreciated, it is often taken for granted or less important.“ Author suggests to follow the school climate and climate class and says that every good teacher knows that meeting the educational objectives depends not only on teaching methods, but also on the overall climate in the school, especially in the classroom. In this paper we will discuss in particular the methods of measuring the climate class that is in the process of integration and we believe that otherness with which manifests outstanding pupil affects the otherness class.

Keywords: Climate class. Exceptional student. Integration. Methods of measuring the climate class.

Úvodné vymedzenie výnimočnosti

Terminologické problémy má každá veda, nevynímajúc špeciálnu pedagogiku, kde terminologická nejednotnosť je veľká. V polovici minulého storočia sa používali termíny ako chybní, obmedzení, poškodení, zmrzačení jedinci. Tieto až hanlivé označenia časom ustúpili termínom handicapovaní či defektní žiaci alebo termínu „jedinci so špeciálnymi edukačnými potrebami.“ Pejoratívne termíny urážali základné atribúty ľudskej dôstojnosti. Rovnosť práv ľudských osôb, ako uvádza A. H. Maslow (2000), vyplýva z rovnakej osobnej dôstojnosti všetkých ľudí, nezávisle od ich fyzickej či intelektuálnej zdatnosti alebo stupňa spoločenskej úrovne. Š. Vašek a kol. (1994) v terminologickom a výkladovom slovníku špeciálnej pedagogiky definuje pojem defekt ako „trvalý výrazný nedostatok (chybu) integrity alebo funkciu ľudského organizmu alebo jeho významnej časti.“ Ľahší nedostatok sa popisuje ako deficit, porucha alebo narušenie (Vašek a kol., 1994). V. Merlin (1995, In: E. Petlák, 2005) sa prikláňa k tým odborníkom, ktorí za najvhodnejší považujú termín „žiaci so špeciálnymi edukačnými potrebami“ a z hľadiska školstva upozorňuje, že sú pre nás dôležité hlavne vzdelávacie potreby. Ako najvýstižnejší preferuje termín „žiaci so špeciálnymi (špecifickými) vzdelávacími potrebami“, a nie používaný medzirezortný termín „zdravotne postihnutý žiak.“ V súčasnej pedagogickej praxi sa bežne používa pojem žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Odkazuje najmä na vytváranie vhodných podmienok na výchovu a vzdelávanie všetkých detí, teda aj tých, ktoré sa navzájom líšia svojím individuálnym potenciálom. Pri slovách „žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“ si nezainteresovaný čitateľ môže mylne vysvetliť, že ide iba o žiaka, ktorý má viditeľné zdravotné postihnutie, no špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby môže mať i žiak s vývinovými poruchami učenia a správania, žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale práve aj žiak nadaný a talentovaný. Preto sa domnievame, že do tejto kategórie rovnako patria aj žiaci s výnimočným nadaním a talentom. Keby sme sa spýtali mám, aké majú deti, určite by každá bez váhania odpovedala: „Moje dieťa je talentované, geniálne, výnimočné, ...“ Pri takejto odpovedi by sme nemohli protestovať, pretože každý človek je jedinečný, geniálny a výnimočný v jeho najzákladnejšej podstate. Š. Vašek (2005) v publikácii Základy špeciálnej pedagogiky spomína, že sociálne správanie jedinca je determinované dodržiavaním rôznych noriem (etických, spoločenských, právnych a pod.). Pristúpiť na špeciálnu výchovu je potrebné vtedy, ak sa nedodržiavajú alebo porušujú spomínané normy. Dôvodom pre špeciálnu

výchovnú starostlivosť sú zvyčajne aj výrazné nedostatky v sfére kognitívnej, motorickej, komunikačnej, sociálno-emočnej alebo ich kombinácie. V tejto súvislosti je potrebné vymedziť pojem „normálny a abnormálny“. Štatistická norma je priestor, ktorý sa vytvára na osi okolo strednej hodnoty (aritmetický priemer). O odchýlkach v miestach mimo tohto rozpätia hovoríme, že nie sú v norme. A. Gordošová (1981) pojem „normálny“ hodnotí ako čosi pravidelné, časté, zaužívané a z druhej strany termín „abnormálny“ popisuje ako niečo nepravidelné, nepredvídateľné, neočakávateľné, odlišné od priemerného (In: Š. Vašek, 2005). Ako normálne alebo abnormálne môžeme považovať i schopnosť videnia, počutia, kognície, spôsob komunikácie a pod. V publikácii *Základy špeciálnej pedagogiky* sa uvádza, že výrazné negatívne vybočenie z pásma normality je indikáciou pre špeciálnu starostlivosť. Platí to ale aj na opačnej strane vybočenia na osi. Myslí sa tým, že ide o nadpriemernú dispozíciu určitej schopnosti, spôsobilosti, funkcie orgánu a pod. Ak by sme zobrali do úvahy fakt, že väčšina populácie by mohla byť klasifikovaná (označená) ako „normálna“, alebo priemerná, tak všetky odchýlky od „normálu“ by sme mohli klasifikovať (označiť) ako výnimočnosť. Ak by sme sa na spomínanej osi odklonili na kladnú či zápornú stranu, stále budeme hovoriť o inom stupni výnimočnosti, inakosti, a tá je v takomto prípade vítaná a môže byť chápaná ako príležitosť na rozvíjanie rešpektu k sebe samému, ale aj k ostatným. Je to priestor na kreovanie svojej empatie, tolerancie, ohľaduplnosti a zodpovednosti. Preto by sme mali rozumieť ako výnimočnosť nielen talent a nadanie, ale aj telesnú, zmyslovú a psychickú inakosť. Takí žiaci v dôsledku svojej inakosti si vyžadujú špecifickú pomoc zo strany učiteľa. Pod špecifickou pomocou máme na mysli nielen výber primeraných metód, postupov, aplikovanie špeciálno-pedagogických prístupov, ale veľakrát aj technické úpravy vyučovacích priestorov, použitie kompenzačných pomôcok a mnoho ďalších aktivít učiteľa. G. R. Lefrancois píše, že „termín výnimočný sa rovnako vzťahuje na tých, ku ktorým príroda a výchovná starostlivosť bola viditeľne štedrá, ako i na tých, ku ktorým bola menej láskavá“ (In: Seidler – Kurincová, 2005). Preto žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami môže byť žiak zdravotne postihnutý, žiak s vývinovými poruchami učenia, žiak sociálne znevýhodnený, či žiak nadaný a talentovaný. V každom prípade prítomnosť integrovaného žiaka ovplyvňuje školskú klímu triedy a ovplyvňuje správanie sa žiakov tak výnimočných, ako aj intaktných a v neposlednom rade aj pravidiel, či hodnotové normy tejto triedy.

1 Klíma školy a klíma triedy

E. Petlák (2006) uvádza, že pojem „klíma školy“ považuje teoreticky aj prakticky za nadradený k ostatným súvisiacim pojmom. Ďalej dopĺňa, že klíma

sa vymedzuje pojmami, napr. atmosféra školy, duch školy, étos školy, prostredie, sociálny systém školy a pod. L. Plytka navyše uvádza, že klíma školy je subjektívny obraz javov nachádzajúcich sa v prostredí, ďalej sa k tomu pridávajú spôsoby správania sa každého člena tejto inštitúcie, jeho správanie vzhľadom na organizačný poriadok (In: Petlák, 2006). T. Pilch (2003) zosumarizoval a analyzoval viaceré definície z poľskej aj zo zahraničnej literatúry a dospel k záverom, že niektoré definície vymedzujú klímu školy komplexnejšie (širšie), iné menej komplexne (zúžene). V popise komplexnejšieho vymedzenia sú udávané: vzájomné vzťahy: prostredie – osobnosť, kultúra školy s jej normami či názormi, klíma ako zoskupenie individuálnych pohľadov participujúcich jedincov, vzájomné vzťahy členov školy a pod. V popise užšieho zamerania sú uvádzané: klíma ako organizačná ideológia – ciele a hodnoty školy, klíma ako sprostredkovateľ medzi učiteľmi a žiakmi, psychický stav ako sociálna klíma typická pre triedu, klíma ako všetky pravidlá života v triede (In: E. Petlák, 2006). Kvalita klímy školy, píše E. Petlák (2006), je ovplyvňovaná mnohými vonkajšími aj vnútornými faktormi: učiteľom, žiakmi, rodičmi, ich vzájomným vzťahom: učiteľ – žiak, žiak – žiak, učiteľ – rodič, žiak – rodič, správaním sa učiteľov medzi sebou aj smerovaním školy, tvorivosťou učiteľov, vnútorným vybavením aj celkovým riešením školy a pod. V literatúre sa často pojem klíma triedy nahrádza aj inými pojmami, napr. učebné prostredie v triede, atmosféra v triede, nálada v triede, duch triedy, étos triedy a pod. (J. Mareš 1998, In: E. Petlák, 2006). udáva, že učiteľia, ale i experti k termínom pridávajú rôzne prívlastky, napr. edukačná, učebná, sociálna, psychosociálna atď. Tak vzniká veľa terminologických variantov a definícií. R. Čapek (2008) chápe školskú klímu v triede ako trvalejšie sociálne a emocionálne naladenie žiakov, ktoré tvoria a prežívajú učiteľia a žiaci v interakcii (In: J. Hanuliaková, 2010). P. Gavora (1999) je toho názoru, že školská klíma v triede vyjadruje, do akej miery je žiak v triede spokojný, či si žiaci vzájomne pomáhajú, rozumejú a aká je miera súťaživosti a konkurencie medzi nimi a aká je kohézia triedy. J. Průcha (2002) konštatuje, že klíma triedy je sociálno-psychologická premenná, ktorá pod pedagogickým pôsobením predstavuje dlhotrvajúcejšie sociálno-emocionálne naladenie, zaužívané postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov danej triedy na udalosti. Z definícií možno zistiť, že sa prevažne opakujú viaceré činitele: učiteľ, žiak, rodič, súdržnosť, konkurencia, porozumenie, trvalejšie naladenie žiakov, empatia, pravidlá atď. a ich vzájomné vzťahy, ktoré navzájom súvisia, ovplyvňujú sa. Tak sa vytvárajú rôzne typy školských klím, ktoré sú vždy jedinečné a neopakovateľné. Klíma sa buduje aj mimo triedy či školy, a to na prestávkach, výletoch, exkurziách, spoločenských akciách triedy, prípravou programu na vystúpenia, či inými akciami organizovanými učiteľom vo voľnom čase žiakov. Klíma triedy teda nesúvisí len s výučbou v triede. Preto je

každá trieda špecifická svojou klímou a na jednej škole môžu byť triedy s rozdielnymi klímami. Musíme dodať, že životom v triede v rôznych situáciách sa žiaci učia vzájomnej komunikácii. Pod takýmto pôsobením sa kvalita interpersonálnych vzťahov zvyšuje a pravidlá vytvorené triedou, ustálené spôsoby jednania im môžu byť nápomocné aj v ďalšom osobnom, študijnom, či profesijnom živote mimo triedy. I napriek svojej relatívnej stálosti je klíma triedy neustále sa meniaci proces, pričom jej vývoj ovplyvňuje viacero faktorov. Pozitívne a priateľské vzťahy vytvárajú priestor na vzájomnú inšpiráciu, ale, samozrejme, i akceptáciu. Učiteľ počas svojho pôsobenia v triede veľavýznamne ovplyvňuje aktuálnu klímu. Dôležitým a významným predpokladom je, aby učiteľ dokázal viesť svojich žiakov k akceptácii a rešpektovaniu jedinečnosti každého žiaka v triede, k tolerancii odlišnosti názorov, návrhov a presvedčení. Učiteľ vytvára klímu aj svojím pedagogickým pôsobením a pozitívnym prístupom k žiakom, ku každému žiakovi. G. Porubská, P. Seidler, V. Kurincová (2001) upozorňujú, že vhodnú atmosféru v triede, kde je vzdelávaný žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, dokáže a vie budovať len ten učiteľ, ktorý sám prejavuje snahu žiakovi pomôcť a dokáže jeho výnimočnosť tolerovať.

1.1 Žiak ako tvorca školskej klímy v triede

Každodenné skúsenosti pedagógov, špeciálnych pedagógov, výchovných a špeciálnych poradcov nasvedčujú tomu, že učenie a správanie sa žiakov nie je iba individuálnou záležitosťou, ale je ovplyvňovaná mikrosociálnym prostredím, ktoré predstavuje škola a trieda, v ktorej sa žiak väčšiu časť dňa pohybuje. J. Mareš (1998) popisuje termín sociálna klíma ako jav dlhodobý, typický pre danú triedu a učiteľa počas niekoľkých mesiacov až rokov. Jej tvorcami sú: žiaci celej triedy, skupinky žiakov v danej triede, jednotliví žiaci, ale aj všetci učitelia, ktorí v triede učia. Vzájomná interakcia medzi učiteľom a žiakom je významne ovplyvňovaná učiteľovým poňatím roly žiaka, píše E. Petlák (2005). Rodina a rodičia doma vytvárajú svojmu dieťaťu isté zázemie, podobné sa očakáva od učiteľa v škole. V prvých dňoch vyučovania má interakcia učiteľ – žiak svoje špecifiká. Učiteľ v prvom ročníku má pre žiaka väčší význam ako kedykoľvek neskôr. Nadviazanie kontaktu medzi žiakmi navzájom v prvých dňoch je nevyhnutným predpokladom úspešného napredovania žiaka, píše A. Hučíková a J. Hučík (2011). V prvom ročníku žiak prijíma všetky inštrukcie bezvýhradne a nekriticky. Potrebuje prekonať prvé neistoty v novej a neznámej situácii. V triede sa stretáva so skupinou rovesníkov a plní spolu s nimi spoločný cieľ výchovy a vzdelávania. Treba si uvedomiť, že triedu tvoria odlišné individuality žiakov, čo dáva priestor na vznik rôznych skupinových štruktúr. Môžeme rozlišovať formálne skupiny

(predseda triedy, týždenník, pokladník a pod.) a neformálne skupiny, ktoré sú dané statusom žiaka v triede (hviezda – líder, vodca, triedny šašo, odmietaný – outsider a pod.). Trieda sa vytvára formálne, píše E. Petlák a kol. (2005) a myslí tím, že členovia si nemôžu vyberať ostatných členov skupiny. To, aký status žiak v triede získa, záleží na samotnom žiakovi, ale, samozrejme, určuje ho viacero činiteľov. Medzi najvýznamnejšie činitele patrí prospech, vzhľad, schopnosti, ale i vek a pod. V nižších ročníkoch závisí postavenie žiaka od prospechu, školskej úspešnosti, učenia a správania sa. V puberte a v adolescencii sa skôr posudzuje žiak podľa osobnostných vlastností. Medzi najdôležitejšie kritériá patria vlastnosti emocionálne, potom vôľové, intelektuálne a až potom ďalšie. Nemenej dôležitým činiteľom pri vytváraní statusu žiaka v triede je vzhľad. Za vodcov si vyberajú žiaci spomedzi seba šikovných, múdrych, aktívnych a vzhľadovo atraktívnych spolužiakov. Ďalej autor uvádza, že medzi odmietanými sú na druhej strane skôr žiaci obézni, ryšaví, s telesnými zvláštnosťami, s poruchami reči a pod. V takom prípade učiteľ musí cielene pracovať na tom, aby napomohol nielen správne mu vývoju dotknutého žiaka, ale predišiel možnému nesprávne mu pohľadu na neho. Snaží sa zabrániť menším či väčším problémom na vyučovaní nielen v prvej triede, ale v priebehu celej školskej dochádzky. Pretože „dobrý štart“ hneď spočiatku ovplyvní veľa i v budúcnosti. Zážitok veľkého neúspechu môže mať vplyv na žiaka a na postoj ku školskej práci, na jeho postavenie v triede medzi spolužiakmi, ale i k práci vôbec a môže ovplyvniť jeho celkové uplatnenie v živote. Každý žiak ovplyvňuje triedu a, naopak, každý žiak je ovplyvňovaný a členovia triedy sú na sebe závislí. V triede, kde jej členovia zdieľajú rovnaké hodnoty a normy, sa často uplatňuje duch solidarity. Solidarita sa prejavuje najčastejšie vtedy, ak niektorý jej člen je ohrozený, má krátkodobé alebo dlhodobé problémy a pod. Členovia takej triedy majú v danom prípade snahu zomknúť sa a postaviť sa za seba, pomáhať si. Práve v triede so žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú žiaci denne prizývaní navzájom si pomáhať, učia sa adekvátne reagovať na očakávané aj neočakávané bežné denné situácie. V triede s výnimočným žiakom sa učia solidarite, ochote pomáhať si i na úkor svojich výhod, či už dopredu stratených víťazstiev, prispôbovať sa a kontrolovať svoje správanie, reagovať ústretovým správaním. P. Seidler, V. Kurincová (2005) píše, že veľakrát si ani neuvedomujeme, ako žiak so svojou výnimočnosťou zasahuje do celého výchovno-vzdelávacieho procesu a ako svojou prítomnosťou formuje povahy svojich spolužiakov. Rôznorodosť v triede je teda vítaná, pretože sa môže vnímať ako možnosť rozvoja rešpektovania iného vzhľadu, iných schopností, iných názorov ostatných žiakov. Je to priestor na kreovanie tolerancie a ohľaduplnosti k iným členom triedy. Vzniká priestor na spoluprácu medzi jednotlivými členmi triedy, kde sa namiesto súťaže učia pracovať v tíme.

Uskutočňovanie vlastných cieľov podriaďujú tímovej spolupráci a myšlienke, že žiadny žiak by nemal byť vylúčený z kolektívu pre svoj hendikep. Pri skupinovej spolupráci žiaci prichádzajú k poznatku, že každý žiak má v tíme svoje miesto a napriek svojmu hendikepu môže byť platným členom skupiny a prispieť k úspešnému dosiahnutiu vytýčeného cieľa kolektívu a, samozrejme, môžu byť nápomocní pri dosahovaní individuálnych cieľov. Ak na takéto poznatky prídu žiaci sami, je o to hodnotnejší a trvalejší. V bežných školských situáciách, nielen v triede na vyučovaní, ale aj na chodbách počas prestávok, v jedálni, výletoch a pod., sa žiaci učia komunikovať so žiakmi výnimočnými. Je nutné si uvedomiť i to, že plnohodnotná komunikácia má dopad aj na vývin psychiky intaktného, ale i výnimočného žiaka. Vzájomná komunikácia má vplyv na formovanie medziludských vzťahov. Rozvoj komunikačných zručností u žiaka s rozličným druhom postihnutia je dôležitý. A práve v triede bežného typu sa žiak výnimočný môže zdokonaľovať v komunikačných zručnostiach, ktoré bude môcť neskôr v bežnom živote využívať. Myslíme si, že v plnej miere to platí aj pre žiaka intaktného. Výnimočný žiak musí nájsť vo svojom okolí pochopenie pre svoju inakosť, a to nielen v rodine, ale aj v prostredí školy, triedy, medzi spolužiakmi a učiteľmi. Socializácia patrí medzi najdôležitejšie oblasti pri včleňovaní výnimočných žiakov do bežnej základnej školy. Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale aj intaktní žiaci, píše A. Hučíková a J. Hučík (2011), sa denne musia prispôbovať rôznym životným situáciám, riešiť ľahšie alebo ťažšie vzájomné problémy. A tak sa postupne vytvárajú súdržnosť a kohézia triedy. Prispôbovanie, akceptáciu a toleranciu pri komunikácii alebo práci si berú aj so sebou do ďalšieho života mimo školy. Heterogénnosť, a teda inakosť žiakov v triede je v takomto prípade na prospech žiakom a môže byť vnímaná ako príležitosť na rozvíjanie rešpektu k sebe samému, ale aj k ostatným. Je to priestor na kreovanie svojej empatie, tolerancie, ohľaduplnosti a zodpovednosti voči iným. Učiteľ – facilitátor, ako tretia nezaujatá strana, poznajúci špecifiká svojich žiakov, môže významne ovplyvniť a výchovne usmerniť kreovanie triedy. Učiteľ pomáha pri formovaní vzájomných korektných vzťahov žiakov bez konfliktov. Práve riešením, a nie zakrývaním problémov sa žiaci učia vhodne spracovať záťažové situácie, učia sa vzájomnej úcte voči sebe navzájom a k sebe samému, vedú sa k zmysluplnej spolupráci aj zdravej súťaživosti a potrebe po sebazdokonaľovaní. Je dôležité uvedomiť si, že pri edukácii v triede s integrovaným žiakom sa na učiteľa kladú požiadavky, na ktoré nebol zvyknutý a často ani pripravený, pričom ide o požiadavky, ktoré od neho v minulosti neboli vyžadované. Ak integráciu chápeme ako začlenenie jednotlivca do prostredia spoločnosti, tak učiteľ môže mať zásadný vplyv na orientovanie a smerovanie klímy triedy, a to nielen na prvom stupni, ale aj v jej ďalších rokoch.

2 Metódy merania a diagnostikovania klímy v triede aplikovateľné aj v podmienkach inklúzie

Pozitívnu a priaznivú klímu v triede môžeme podporovať zadávaním aplikovaných úloh, ktoré vyžadujú spoluprácu. Týmto sa podporuje kohézia triedy a pokojná práca v triede medzi žiakmi, pretože nemá tendenciu smerovať k súťaživosti. Všeobecne je známe, že učebný úspech, prípadne neúspech žiaka vplyva na pozíciu žiaka v triede a poskytuje celkový obraz každému žiakovi o svojej triede. Štandardizovaný výskumný nástroj „AKO DRŽÍME SPOLU“ (M. A. Bany – L. V. Johnson, 1970, In: Gavora, P., 1999) slúži na analýzu kohézie triedy s tým, že použité výsledky nám slúžia ako všeobecný prehľad k jednotlivým otázkam, vyvodíme z nich kľúčové slová a zostavíme tabuľku s kľúčovými slovami a zapíšeme do nej frekvencie odpovedí. Interpretáciu údajov musí dopĺňať znalosť triedy.

Druhý štandardizovaný výskumný nástroj „DOTAZNÍK CES NA DIAGNOSTIKOVANIE KLÍMY V TRIEDE“ (J. Lašek - J. Mareš, 1991) poskytuje ucelenejší obraz o integrovanej triede a o učiteľovi. Meria sociálnu klímu v triede. Odpovede v dotazníkoch sú áno/nie, ktoré skórujú danými bodmi. Z údajov sa vypočíta medián. Oblasť otázok je zameraná na zaujatie žiaka učením, vzťahy medzi žiakmi, učiteľovu pomoc žiakom, orientáciu žiakov na úlohy, poriadok a organizovanosť, jasnosť pravidiel v triede.

Tretí štandardizovaný výskumný nástroj „ŠKÁLA SKUPINOVEJ ATMOSFÉRY“, ktorého autorom je T. Kollárik (1998), slúži na analýzu a diagnostiku klímy a kohézie triedy. Škála je založená na princípe sémantického diferenciálu. Cieľom výskumného nástroja bolo zistiť, ako zmýšľajú žiaci o svojej triede. Pre priaznivú a pozitívnu klímu triedy je zmýšľanie o svojej triede veľmi dôležité. Spomínaný výskumný nástroj vyjadruje na jednom póle priaznivý znak atmosféry triedy vyjadrený číslom osem a nepriaznivý znak atmosféry triedy vyjadrený číslom jeden. Čísla dva až sedem tvoria prechod od jedného pólu k druhému. Škála poskytuje zhodnotenie atmosféry triedy danou charakteristikou a najprimeranejšie vyjadruje názor žiakov.

Kombinácia vyššie spomínaných nástrojov v tej istej skupine poskytne komparačnou metódou množstvo údajov, ktoré overujú platnosť klímy a kohézie triedy v praxi vychádzajúce z výsledkov.

Vzťahy medzi žiakmi sa dajú skúmať prostredníctvom „SOCIOMETRIE“ (J. L. Moreno, 1947, In: P. Gavora, 1999). Sociometriu predkladá autor ako určitú teóriu, na základe ktorej možno analyzovať štruktúru skupiny, má sociálny základ a najlepšie sa uplatňuje v skupine, kde sa členovia vzájomne poznajú a sú v kontakte. Kvalitatívnou mierou postavenia žiaka v triede je sociálny status. Pre potreby zisťovania sa zvolia dve sociálne situácie –

pozvanie na narodeninovú párty a sedenie v lavici, a v prvej sociálnej situácii sa zvolí pozitívna a negatívna možnosť. Vzhľadom na zámer diagnostikovania a zisťovania sa dajú sledovať ich písomné odpovede najmä v súvislosti so žiakmi so sluchovým postihnutím, či intaktní žiaci budú voliť v odpovediach aj žiaka so sluchovým postihnutím, či sú opätované vzájomné voľby.

Pozorovacou metódou sa dajú skúmať vzťahy medzi žiakom so sluchovým postihnutím a žiakmi intaktnými. Cieľom by malo byť: citlivosť, pomoc, ochota, povzbudzovanie a spolupráca zo strany intaktných žiakov a zo strany žiaka so sluchovým postihnutím, prijímanie pomoci, držanie sa zámeru a rozhodnutia intaktného spolužiaka, zdvorilosť, poďakovanie, ocenenie pomoci.

Záver

V procese edukácie v podmienkach integrácie sa do centra záujmu dostala osobnosť výnimočného žiaka. Od jeho osobnosti sa odvíjajú aj významné ciele výchovy a vzdelávania, ktoré apelujú na výchovu samostatných a nezávisle mysliacich ľudí. Okrem kognitívnych kompetencií je však nevyhnutné podporovať a rozvíjať u výnimočných žiakov kompetencie spojené s nonkognitívnym vnímaním sveta, máme na mysli predovšetkým sociálne a komunikačné kompetencie. Úroveň participácie výnimočného žiaka a jeho efektívne pôsobenie v spoločnosti rozvíjajú všetky zložky jeho osobnosti. Vyžaduje si okrem iného aj optimálne miesto, priestor, v ktorom prebieha integratívna edukácia. Z uvedeného usudzujeme, že prostredie školy a klíma školskej triedy je jav, ktorý by mal byť v centre pozornosti všetkých zainteresovaných odborníkov (špeciálny školský pedagóg, školský psychológ), edukátorov cez riaditeľa školy až po žiakov. To, ako sa v škole žiaci cítia, či sa do školy tešia alebo nie, má veľký vplyv na celkový postoj ku škole, k triede a k práci v nej, čo sa odrazí vo výchovno-vzdelávacích výsledkoch. Tie môžu v minimálnej miere ovplyvniť výchovu a vzdelávanie výnimočných žiakov. Vieme, že integrácia výnimočného žiaka v bežnej triede si vyžaduje špecifický prístup k jeho výchove a vzdelávaniu, je preto dôležité vytvoriť takú klímu triedy, aby mu umožnila výchovu a vzdelávanie za týchto podmienok. Odporúčame pedagógom, aby klíme triedy vo svojich pedagogických prácach venovali náležitú pozornosť, aby sa pokúšali klímu vo svojich triedach diagnostikovať v určitých časových intervaloch a predovšetkým ju neustále optimalizovať, a to v záujme zlepšenia vlastnej pedagogickej práce i práce svojich žiakov. Myslíme si, že v oblasti ďalšieho využitia v teórii a praxi by bolo vhodné zamerať sa na sledovanie týchto determinantov sociálnej klímy triedy:

- výchovno-vzdelávací proces s dôrazom na sociálny aspekt výchovy;
- prístup a vzájomné vzťahy učiteľa k výnimočnému žiakovi a, naopak;

- vzájomné vzťahy medzi výnimočným žiakom a jeho spolužiakmi.

Na záver si dovoľíme skonštatovať, že štandardizované výskumné dotazníky spĺňajú svoju funkciu, ale je potrebné prihliadať na individuálne potreby výnimočného, na individualitu triedy a aktérov, ktorí klímu v triede utvárajú. Zo spomínaných diagnostických metód najviac priblíži sociálnu klímu a kohéziu triedy „Škála skupinovej atmosféry“ od T. Kollárika a Sociometria (J. L. Moreno). Rozbory výsledkov ukazujú, že použité metódy sú vhodné na diagnostikovanie klímy triedy. Škála je najvhodnejšou metódou, i keď z praktického pohľadu má svoje úskalia, napr. že u niektorých žiakov môže viesť k nedbalému, neresnému vyplňovaniu (snaha žiakov „mať to za sebou“). Použitím spomínaných metód sme zistili, že existujú rozdiely v úrovni sociálnej klímy v jednotlivých triedach. Samotná participácia výnimočného žiaka nie je predpokladom úspešnej integrácie, preto zdôrazňujeme nutnosť venovať sa aj otázkam intervencie, ktoré podporujú rozvoj sociálnych a komunikačných zručností samotného žiaka a zároveň aj sociálnej intervencie triedy.

LITERATÚRA

- ČAPEK, R. 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: GRADA, 2010, s.325. ISBN 978-80-247-2742-4.
- GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci?* Bratislava: Práca, 1999, s.216. ISBN 80-7094-335-1.
- HANULIAKOVÁ, J. 2010. *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava: IRIS, 2006. 102 s. ISBN 978-80-89256-51-8.
- HUČÍKOVÁ, A. – HUČÍK, J. 2011. *Deti trochu iné v školskej edukácii*. Liptovský Ján: Prohu, 2011. 71 s. ISBN 9788089535019.
- KOLLÁRIK, T.: *Diagnostikovanie sociálnej klímy v školskej triede*. In: Vec, Š. a kol.: Metodológia vied o výchove, Iris, Bratislava, 1998, s. 283 – 286.
- LAŠEK, J., MAREŠ, J. *Jak změřit sociální klima školní třídy?* Pedagogická revue. 1991, roč. 43, č. 6, s. 401 –410. ISSN 1335-1982.
- MAREŠ, J. 1998. *Sociální klima školní třídy (přehledová studie)*. Praha: Asociace školní psychologie ČR a SR, 1998, s.15.
- MASLOW, A. 2000. *Ku psychologii bytia*. Modra: Persona, 2000. 223 s. ISBN 8096798049.
- ONDREJKOVIČ, P. 1998. *Úvod do sociológie výchovy*. Bratislava: SAV, 1998, s.381. ISBN 80-224-0579-5.
- PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS, 2006. 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
- PETLÁK, E. a kol. 2005. *Diferenciácia ako prostriedok zefektívnenia pedagogickej činnosti v školských zariadeniach*. Nitra: PF UKF, 2005. 271 s. ISBN 80-8050-900-X.

- PORUBSKÁ, G. – SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. 2001. *Diferenciácia, integrácia a kooperácia v edukačnom prostredí*. Nitra: PF UKF, 2001. 242 s. ISBN 80-8050-415-6.
- PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
- SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. 2005. *(In)akosti v edukačnom prostredí*. Nitra: PF UKF, 2005. 241 s. ISBN 80-8050-839-9.
- VÁŠEK, Š. 1994. *Špeciálna pedagogika : terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1994. 245 s. ISBN 80-08-01217-X.
- VÁŠEK, Š. 2005. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2005. 142 s. ISBN 8086723136.

Vladimíra Beliková je absolventkou bakalárskeho stupňa odboru Výchovná dramatika pre nepočujúcich na JAMU v Brne (2004) a magisterského stupňa študijného programu Pedagogika a vychovávateľstvo PF UKF v Nitre (2006). V roku 2009 obhájila rigoróznou prácu. Vedecko-akademickú hodnot' z odboru Pedagogika získala v roku 2012 po obhájení dizertačnej práce na tému: Výchovné aspekty v inkluzívnych výchovno-vzdelávacích programoch výnimočných žiakov na základných školách. V minulosti dlhoročne pracovala ako asistent pedagóga na bežnej ZŠ, v ktorej boli integrovaní žiaci so sluchovým postihnutím. Pracovala s nimi v triede, zažila mnohé situácie, ktoré ju podnietili venovať sa tejto problematike. Od roku 2012 pôsobí na Katedre pedagogiky ako odborný asistent, vyučuje predmety súvisiace s dramatickou výchovou, špeciálnou pedagogikou a pod. Súbežne v súčasnosti vedie Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami a rieši otázky inklúzie, poradenstva a pomoci pri adaptácii študentov so zdravotným znevýhodnením na vysokej škole.

PaedDr. Vladimíra Beliková, PhD.
Katedra pedagogiky PF UKF
Dražovská 4,
949 74 Nitra
E – mail: vbelikova@ukf.sk

Komparácia sociálnych zručností žiakov intaktných a žiakov so špeciálnymi výchovno - vzdelávacími potrebami na bežnej základnej škole

Eva Lörinczová, Robert Tomšík
Katedra pedagogiky, PF UKF, Nitra

Anotácia: Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami môžu mať v školskej triede ťažkosti pri budovaní vzťahov so svojimi rovesníkmi. Dôležitou podmienkou pre rozvíjanie pozitívnych vzťahov, participácie s rovesníkmi je disponovať relevantnými sociálnymi zručnosťami. Táto štúdia opisuje sociálne zručnosti intaktných žiakov a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Prostredníctvom upravenej posudzovacej škály (SSRS; Gresham, Elliott, 1990) sa vykonával zber dát na vzorke 105 žiakov 9. tried bežných základných škôl. Analýza sa zakladala na troch premenných: Spolupráca, Asertivita, Empatia. Výsledky naznačujú, že priemerné hodnoty sociálnych zručností intaktných žiakov sú vyššie ako u žiakov so ŠVVP a možno konštatovať, že žiaci so ŠVVP majú väčší problém s empatickými prejavmi voči svojim rovesníkom, čo môže postupne viesť k pocitom osamelosti alebo odlúčenia.

Kľúčové slová: inkluzívne vzdelávanie, sociálne zručnosti, žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, spolupráca, asertivita, empatia.

The comparison of social skills between intact pupils and pupils with special educational needs in mainstream primary schools. When pupils with special educational needs are trying to build relationships with their classmates, they may encounter some difficulties. In this context, an important condition for the development of positive relationships and participation with peers is to possess relevant social skills. Hence, the present study concentrates on the social skills of intact pupils and pupils with special educational needs. The data were collected through modified Assessment scale (SSRS; Gresham, Elliott, 1990). The research sample consisted of 105 students in 9th grade of Slovak mainstream primary schools. The results were analyzed on the basis of the following three variables: Cooperation, Assertiveness, and Empathy. The results proved that intact pupils reached higher average value of social skills than pupils with special educational needs and it can be concluded that students with special educational needs have greater problems with empathic behavior when interacting with their peers which can gradually lead to the feelings of loneliness or separation.

Key words: *inclusive education, social skills, pupils with special needs, cooperation, assertion, empathy.*

Úvod

Vo všeobecnosti žijeme v čase silného tlaku na ľudskú psychiku. Je to čas veľkých nádejí, ale aj veľkých sklamaní. Čas plný dynamiky, rýchlosti, čas útekov do prírody a samoty, útekov k sebe samému. Súčasnosť vyžaduje človeka, pre ktorého jedinou istotou bude to, že si bude veriť, že bude vedieť, chcieť, milovať a tvoriť (Zelina, 2011). V školskom prostredí by sme mali pre žiakov vytvárať relatívne pokojné, nestresové prostredie, kde by sa cítili príjemne, viac sa sústredili na školskú prácu, lepšie využívali svoje kapacity a rozvíjali svoju samostatnosť, tvorivosť, nadanie, talent, akceptáciu druhých, komunikatívnosť. Takéto prostredie by bolo vhodné aj pre inkluzívnu školu, ktorá sa primárne nesústreďuje len na žiakov takých a onakých, ale na efektívne spolunažívanie všetkých členov skupiny. Predpokladom úspešnej sociálnej inklúzie v školskom prostredí je aj adaptácia, socializácia a komunikácia. Pokiaľ absentuje jedna z týchto paradigiem, je možnosť, že to bude mať na žiaka so špecifickými potrebami dopad, hlavne na jeho psychiku. Preto príspevok orientujeme na časť problematiky inkluzívneho vzdelávania, ktorej sa vo všeobecnosti venuje menšia pozornosť. Je to doména participácie, socializácie s dôrazom na sociálne zručnosti žiakov intaktných a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej už len ŠVVV) na bežnej základnej škole. Konkrétne sa zameriavame na sociálne zručnosti, ktoré sú považované za prediktor kvalitných sociálnych vzťahov v školskom prostredí (Elliott, Demeray, Malecki, 2001). Explicitne sa venujeme empatii, kooperácii a asertivite, pretože nedostatok sociálneho kontaktu s kamarátmi, nízka miera ovládania svojich emócií a negatívne sebaopätie môžu viesť k problémom, ktoré sa neskôr môžu prejavovať agresívnym správaním (Bender, Wall, 1994; Cambra, Silvestre, 2003) alebo sa žiak môže dostať na okraj skupiny.

Sociálny aspekt inkluzívneho vzdelávania

Vzdelávanie žiakov so ŠVVV v inkluzívnych triedach je dôležitým cieľom vzdelávacej politiky viacerých krajín¹. Aj samotní rodičia vo väčšej miere začleňujú svoje deti do bežných škôl (Ferguson, 2008). Za najväčšie výhody nepomenovávajú len akademické výhody, ale aj pozitívne prínosy socializácie

¹ V SR podporujú akceptáciu inklúzie: Ústava SR č. 460/1992 (II. hlava, čl. 42); Zákon č. 365/2004 Z. z. (§32a, §32b, §32c); Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (§3, pís. c, d, e), následne aj ďalšie oficiálne dokumenty: Dohovor o právach ľudí s postihnutím; Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania.

(Frederickson, Dunsmuir, Lang, Monsen, 2004). Tie sa spájajú s príležitosťou dieťaťa rozvíjať si pozitívne vzťahy so svojimi rovesníkmi a začleňovať sa do spoločenského života (Scheepstra, Nakken, Pijl, 1999; Sloper, Tyler, 1992).

Na druhej strane medzinárodné štúdie opakovane ukázali, že zaradenie žiakov so ŠVVP nevedú automaticky k nárastu priateľstva medzi týmito žiakmi a ich rovesníkmi (Buysse, Davis Goldman, Skinner, 2002; Guralnick, Neville, Hammond, Connor, 2007; Lee, Yoo, Bak, 2003). Takéto sociálne vylúčenie môže viesť neskôr k úplnej izolácii v spoločenskom živote. Nedostatok sociálneho kontaktu s kamarátmi, nízka miera ovládania sociálnych zručností a negatívne sebaponaňovanie vedú k problémom, ktoré sa môžu prejavovať spomínaným agresívnym správaním (Bender, Wall, 1994; Cambra, Silvestre, 2003).

Vyčlenenie sociálneho aspektu inklúzie uvádzajú Koster, Nakken, Pijl, Van Houten (2009), ktorí rozlíšili a popísali sociálnu dimenziu inklúzie do troch zastrešujúcich konceptov – sociálna participácia, interakcia a sociálna inklúzia. S participáciou všetkých členov skupiny spájame sociálne zručnosti, ktoré vo všeobecnosti predstavujú schopnosť interakcie s ostatnými, či už prostredníctvom verbálnej alebo neverbálnej komunikácie. V školskom prostredí potom medzi intaktnými žiakmi a žiakmi so ŠVVP prebieha proces sociálneho učenia, kde majú možnosť rozvíjať svoje sociálne zručnosti (Sollárová, 2008). Zahraničné výskumy upriamujú tiež pozornosť na sociálne učenie s dôrazom aj na prvky emocionálneho prežívania (Chien, Harbin, 2012; Delate-O'Connor, Farley, 2012; Guzman, Caal, 2014). Školy a rôzne organizácie hľadajú cesty, ako efektívne integrovať sociálne učenie do školských tried a ich učebných plánov. Napríklad Nadácia Child Trends sa zameriava na sociálne zručnosti, ktoré pomáhajú žiakom zvládať svoje emócie, správanie, vytrvať vo svojich cieľoch, zmeniť hodnotu učenia, vedieť kooperovať s ostatnými a veriť vo svoje vlastné akademické úspechy.

Sociálne zručnosti ako prediktor úspešnej socializácie

Sociálne zručnosti definuje Elkins (In Hájková, Strnadová, 2010) v oblasti medzilidských vzťahov (angl. interpersonal behaviours) pomáhajúce nám vytvárať priateľské vzťahy, zručnosť predstaviť sa, vedieť sa zapojiť, požiadať o láskavosť, ponúknuť pomoc, dávať a prijímať komplimenty, ospravedlniť sa; spojené s vrstovníkmi (angl. peer-related social skills), ktoré sú hodnotené vrstovníkmi a úzko súvisia i s prijatím zo strany vrstovníkov, napríklad zručnosť kooperácie alebo požiadania o informáciu a jej prijatie; zamerané na potešenie učiteľa (angl. teacher-pleasing social skills), ktoré sú spojené s úspechom v škole a zahŕňajú počúvanie inštrukcií a počúvanie učiteľa;

správanie zamerané na vlastnú osobu (angl. self-related behaviours), ktoré umožňujú žiakovi ohodnotiť sociálnu situáciu, zvoliť vhodnú zručnosť a určiť jej efektivitu, ďalej zvládať stres, porozumenie pocitov a schopnosť kontrolovať hnev; asertívne zručnosti (angl. assertiveness skills), ktoré pomáhajú žiakovi vyjadriť svoje potreby bez toho, aby musel použiť agresiu; a v neposlednom rade komunikačné zručnosti (angl. communication skills), ktoré zahŕňajú vnímavosť poslucháča, striedanie sa a poskytovanie vzájomnej spätnej väzby.

Sociálne zručnosti v kontexte školského prostredia predstavujú súbor kompetencií, ktoré uľahčujú začatie a udržiavanie pozitívnych sociálnych vzťahov (aj s opačným pohlavím), prispievajú k rovesníckemu prijatiu a rozvoju priateľstva, vedú k uspokojivej úprave v škole, umožňujú jednotlivcom vyrovnávať sa a prispôbiť sa požiadavkám sociálneho prostredia (Gresham, Van, Cook, 2006). V tomto kontexte svoju pozornosť upriamujú Gresham, Elliott (1990) na zručnosť spolupráce, ktorá predstavuje správanie prejavujúce pomoc spolužiakom, dodržiavanie pravidiel a rešpektovanie iných. Ďalej na zručnosť asertivity, ktorú považujú za iniciatívne správanie, schopnosť vedieť žiadať iných o informácie, presadzovanie vlastnej osoby bez konfliktov a primerané reagovanie na iné osoby. A v neposlednom rade na zručnosť empatie, ktorá vedie k záujmu a úcte k pocitom a názorom iných, schopnosť vedieť aktívne počúvať a vcítiť sa do pocitov svojich spolužiakov, vrstovníkov. Goleman (1995) uvádza, že empatia je porozumenie záujmom a emóciám druhých ľudí, čiže schopnosť vidieť situáciu z ich hľadiska. Elliott et al. (2001) považujú tieto sociálne zručnosti za dôležité v úspešnej socializácii i v akademickom úspechu u všetkých žiakov. Významné sú aj v prevencii negatívneho hodnotenia zo strany iných, a preto sa považujú za dôležité aspekty inkluzívnej školy. Jednotliví žiaci môžu mať sociálne zručnosti rozvinuté na odlišnej úrovni. Kým jeden žiak toleruje ostatných v triede, vie sa skamarátiť, vie počúvať druhých, tak iný žiak sa môže prejavovať ako samotár, prípadne nevie, akým spôsobom nadviazať bežnú komunikáciu. Takéto rozdiely v školskom prostredí je nutné eliminovať, aby sme predišli konfliktom v triede, agresívnemu správaniu, prípadne až sociálnemu vylúčeniu. Sociálnym zručnostiam môžeme rozumieť cez schopnosti, ktoré využívame pri styku s inými ľuďmi v spoločnosti (Patrick, 2011). Sú založené na sociálnych normách našej spoločnosti a hovoria nám, aké správanie a postoje sa považujú za normálne a prijateľné v určitých spoločenských situáciách. Dovoľujú nám komunikovať medzi sebou s určitou predvídateľnosťou, t. j. môžeme lepšie rozumieť jeden druhému. Žiaci s rozvinutými sociálnymi zručnosťami sú v spoločnosti považovaní za schopných a úspešných. Ostatní ich majú väčšinou radi, zatiaľ čo žiaci, ktorí sociálne zručnosti neovládajú, sú považovaní za neschopných. Potom následné zlyhanie v učení sociálnych zručností môže

viest' k izolácii, k pocitu samoty, k frustrácii, pocitu odmietnutia a k nízkemu sebedovomiu. Preto ich Kročanová (2003, 2012) považuje za kľúčový faktor determinujúci úspešnosť sociálnej integrácie. Prítomné sociálne zručnosti ovplyvňujú, ako je žiak prijímaný vrstovníkmi, ako sa k nemu správajú a ako ho rešpektujú. Štúdie má autorka zamerané hlavne na žiakov so sluchovým postihnutím, ale aj u iných druhov znevýhodnenia hrajú sociálne zručnosti ústrednú úlohu v participácii žiakov v sociálnej skupine. Aj výsledky výskumov Zbortekovej (2012) naznačujú, že žiaci so zdravotným postihnutím sú v dennom kontakte so svojimi intaktnými spolužiakmi opakovane konfrontovaní s pocitom osamelosti, prejavov ľahostajnosti, či dokonca odmietania. Nedostatočné sociálne začlenenie vnímame ako závažný problém, ktorý môže komplikovať formovanie identity jedinca. Z toho dôvodu by sme sa v prvom rade mali zamerať na rozvíjanie sociálnych zručností tak u žiakov so ŠVVP, ako aj u žiakov intaktných. Eliminácia rozdielov sociálnych zručností u týchto žiakov by mohla mať za následok aktívne sociálne začleňovanie, dobrú spoluprácu a porozumenie medzi žiakmi navzájom.

Zahraniční autori Acker, Bost, Coe, Farmer, Henley Pearl, Rodkin (1998) sa zaoberajú sociálnou interakciou žiakov s postihnutím v bežných školách. Elliott, Demarey, Maleckie (2001) zastávajú názor, že práve sociálne zručnosti sú dôležité v úspešnej socializácii i v akademickom úspechu u všetkých žiakov a považujú ich za významné aj v prevencii negatívneho hodnotenia zo strany iných. Uvádzajú, že sociálne zručnosti sú dôležité aspekty inkluzívnej školy a vidia súvislosť medzi akademickými kompetenciami a sociálnymi zručnosťami, ktorým je potrebné venovať pozornosť tak na základnej, ako aj na strednej škole. Priamy vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a akademickými kompetenciami potvrdili viaceré výskumy (Asher, Bursuch, 1986; Coie, Krehbiel, 1984; Maleckie, Elliott, 1999), ktoré zdôrazňujú aj relevantnosť medzi sociálnymi zručnosťami a druhom znevýhodnenia, resp. stupňom postihnutia žiaka. Guralnick, Neville, Hammond, Connor (2006) popisujú, ako sú priateľstvá podstatné vo vzťahoch medzi žiakmi a poskytujú komplex rozvoja osobnosti žiaka. Z toho dôvodu je problematika sociálnych zručností v školskom prostredí značná. Preto chceme zistiť, do akej miery ovládajú sociálne zručnosti intaktní žiaci a žiaci so ŠVVP v podmienkach bežnej základnej školy.

Výskumná vzorka

Výskumná vzorka je tvorená 105 respondentmi nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania, resp. žiakmi 9. ročníka vo veku od 14 do 15 rokov. Dôvod výberu žiakov 9. ročníka považujeme za najefektívnejší, pretože žiaci sa nachádzajú v tranzitnom období školovania, kde možno záverom konštatovať ich pripravenosť adaptácie na nové pokračujúce školské prostredie.

Z celkového počtu respondentov je 44 (42 %) chlapcov a 61 (58 %) dievčat. Výskumná vzorka je tvorená žiakmi zo slovenských bežných základných škôl v Nitre a v Košiciach. Výskum sa realizoval v rozmedzí október 2015 – november 2015.

Metódy

Škála sociálnych zručností (SSR) je výskumný nástroj zameraný na detekciu miery sociálnych zručností u žiakov na druhom stupni základných škôl. Výskumný nástroj vznikol ako inšpirácia na základe v zahraničí často používaného dotazníka Social Skills Rating System – Student Forms (SSRS) od Greshama a Elliotta z roku 1990, ktorý je pôvodne zameraný na meranie miery niekoľkých osobných vlastností prejavujúcich sa u žiakov v školskom prostredí. Identifikuje nevhodné/problémové správanie žiakov, sociálne zručnosti žiakov a schopnosť učiť sa. Pôvodná škála je zameraná na sociálne zručnosti, problémové správanie a akademické kompetencie detí a dospelých od 5 až 18 rokov. Pôvodnú škálu vyplňajú žiaci (sociálne zručnosti), učitelia (sociálne zručnosti, problémové správanie, akademické kompetencie) a rodičia (sociálne zručnosti, problémové správanie). Nástroj je určený pre deti a dospelých, ktorí sa prejavujú v problémovom správaní.

Pre potreby nášho výskumu bola preložená subškála *Sociálne zručnosti*, ktorá je zameraná na detekciu miery sociálnych zručností žiakov. Preklad škály do slovenčiny bol uskutočnený obvyklým spôsobom s následným spätným prekladom (preklad prebiehal v časovom rozpätí od júna do septembra 2015). Jednotlivé položky v pôvodnej škále sú formulované na porozumenie textu deťom a dospelým od 5 až 18 rokov. Z toho dôvodu boli položky prispôbené cieľovej výskumnej skupine (14- a 15-roční žiaci). Prispôbenie spočívalo v zameraní položiek konkrétne na spolužiakov, ale pritom bola zachovaná obsahová štruktúra jednotlivých položiek.

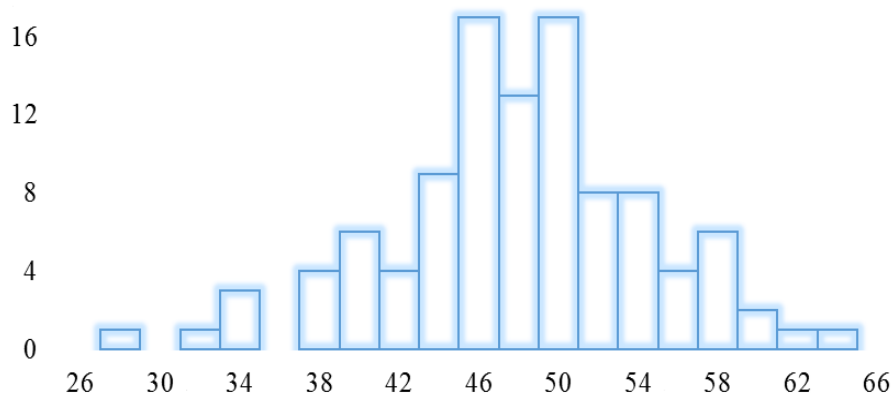
Vnútoraná homogenita výskumného nástroja bola overená pomocou faktorovej analýzy (Principal Axis Factoring; rotácia Varimax; obmedzenie faktorov na tri pomocou Eigenvalues), na základe ktorej boli identifikované tri subškály. Jednotlivé subškály sú sýtené faktormi od 0.32 až 0.70 (*Spolupráca: 0.39-0.56; Asertivita: 0.49-0.70; Empatia: 0.32-0.41*). V jednotlivých subškálach sme nebrali do úvahy položky, ktoré nesýtia faktor na minimálnej hladine 0.30. Ako problematický faktor sa javí subškála *Sebakontrola*, kde položky tejto subškály nedosahovali minimálne stanovené sýtenie faktoru (0.30). Z toho dôvodu bola subškála odstránená, čo si vyžaduje ďalšiu konštrukciu, či rekonštrukciu položiek.

Následne upravená subškála *Sociálne zručnosti* pozostáva z troch premenných/subškál: *Spolupráca, Asertivita a Empatia*. Jednotlivé subškály sú

tvorené štyrmi položkami pre *Spoluprácu*, *Asertivitu* a piatimi položkami pre premennú *Empatiu*. Pri administrácii žiaci odpovedajú na otázky pomocou miery súhlasu na škále Likertovského typu pozostávajúcej z piatich stupňov. Reliabilita nástroja meraná Cronbachovým Alfa koeficientom celého nástroja bola uspokojivá ($\alpha = 0.740$). Pre jednotlivé subškály koeficient reliability nadobúda: *Spolupráca* $\alpha = 0.53$; *Asertivita*: $\alpha = 0.59$; *Empatia*: $\alpha = 0.75$.

Výsledky

Výsledky štatistických analýz sú prezentované v tabuľkách 1 a 2 a v grafoch 1 a 2. Štatistické analýzy boli realizované v štatistickom programe IBM SPSS 20. Na popis a komparáciu výskumných skupín v jednotlivých premenných dotazníka SSRS boli použité metódy deskriptívnej štatistiky (M, SD, SEM, Min, Max, šikmost', špicatost') a metódy inferenčnej štatistiky (Kolmogorov-Smirnov R test; Studentov t- test). Grafy boli spracované v programe MS Excel.



Graf 1: Rozloženie získaných dát.

Pri zisťovaní normality výskumných dát boli použité metódy: šikmost' rozdelenia (Skewness), špicatost' údajov (Kurtosis) a Kolmogorov-Smirnov R koeficient. Šikmost' rozdelenia pre celú množinu údajov je $SK = -0.34$, kým na úrovni jednotlivých škál sa pohybuje od $SK = -0.64$ až $SK = -0.43$. Špicatost' pre celú množinu údajov je $KU = 0.16$, kým na úrovni jednotlivých škál sa pohybuje od $KU = 0.08$ až $KU = 1.51$ (tabuľka 1). Vzhľadom na to, že sa špicatost' množiny údajov v premennej *Spolupráca* pohybuje mimo stanoveného intervalu (-1 až 1), bola aplikovaná metóda Kolmogorov-Smirnov R test, na základe ktorej sme potvrdili normalitu množiny údajov ($R = 1.193$; $p = 0.116$) a na ďalšie analýzy sme volili parametrické testy. Kolmogorov-Smirnov R koeficient nebol štatisticky významný ani na úrovni jednotlivých

výskumných skupín (*Intaktní žiaci*: $R = 1.197$; $p = 0.114$; *Žiaci so ŠVVP*: $R = 0.696$; $p = 0.719$).

Tabuľka 1: Deskriptívna štatistika výskumných dát

Faktor	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>SK</i>	<i>KU</i>
<i>Spolupráca</i>	105	15.10	2.51	0.25	5	20	-0.64	1.51
<i>Asertivita</i>	105	14.14	3.29	0.32	4	20	-0.55	0.40
<i>Empatia</i>	105	17.95	3.61	0.35	7	25	-0.43	0.08

***Pozn.:** *N*- počet; *M*- priemer; *SD*- štandardná odchýlka; *SEM*- štandardná chyba priemeru; *Min*- minimálne získané skóre v príslušnej skupine; *Max*- maximálne získané skóre v príslušnej skupine; *SK*- šikmosť rozdelenia; *KU*- špicatosť množiny údajov.

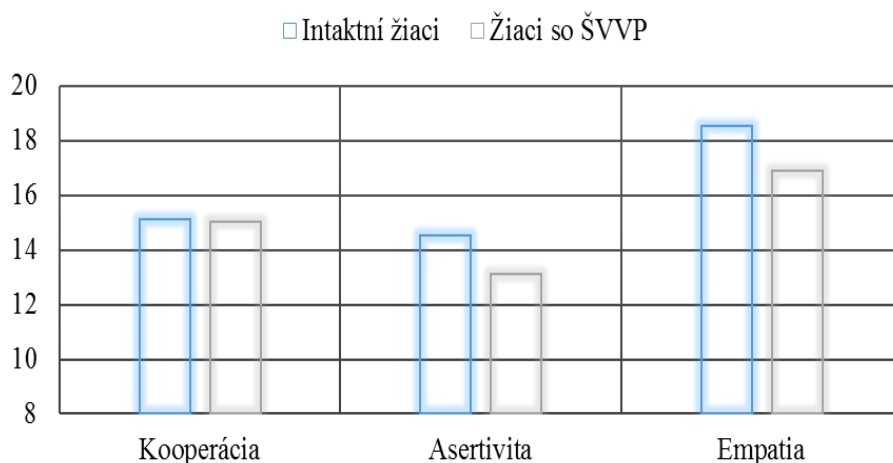
V tabuľke 1 sú prezentované popisné údaje o intenzite jednotlivých premenných v celom výskumnom súbore. Skóre všetkých premenných sa pohybuje nad aritmetickým priemerom (pre premenné *Kooperácia* a *Asertivita* $M = 12.00$; pre premennú *Empatia* $M = 15$).

Tabuľka 2: Rozdiely v premenných dotazníka SRSS u intaktných žiakov a žiakov so

Premenná	Skupina	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Df</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
<i>Spolupráca</i>	<i>INT</i>	83	15.12	2.510	103	0.124	0.902
	<i>ŠVVP</i>	22	15.05	2.572			
<i>Asertivita</i>	<i>INT</i>	83	14.42	3.254	103	1.643	0.104
	<i>ŠVVP</i>	22	13.14	3.299			
<i>Empatia</i>	<i>INT</i>	83	18.34	3.651	103	2.231	0.028*
	<i>ŠVVP</i>	22	16.45	3.082			

***Pozn.:** INT- intaktní žiaci; ŠVVP- žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami; n- počet; M- priemer; SD- štandardná odchýlka; df- stupne voľnosti; t- Studentov t- test; p- hladina štatistickej významnosti; *- signifikantný rozdiel na hladine štatistickej významnosti 0.05.

Pri hodnotení sociálnych zručností na úrovni jednotlivých subškál dotazníka SSRS u intaktných žiakov a žiakov so ŠVVP sme zistili štatisticky významný rozdiel v premennej *Empatia* ($t = 2.231$; $p = 0.028$) na hladine 0.05 (tabuľka 2). Intaktní žiaci vykázali signifikantne vyššie priemerné skóre o 1.89 bodu, v porovnaní so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Intaktní žiaci prejavili vyššie priemerné skóre aj na úrovni ostatných premenných dotazníka SSRS (v premennej *Spolupráca* o 0.07 bodu a v premennej *Asertivita* o 1.28 bodu). Tieto rozdiely ale neboli štatisticky významné.



Graf 2: Rozdiely v premenných dotazníka SRSS u intaktných žiakov a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Diskusia a záver

Štúdia je adresovaná na sociálne zručnosti dvoch typov žiakov (intaktní a žiaci so ŠVVP) bežnej základnej školy. Rozdiely v priemeroch sme pozorovali v premennej *Kooperácia* o 0.07 bodu a v premennej *Asertivita* o 1.28 bodu, ale štatisticky významný rozdiel bol zistený v premennej *Empatia*

($F = 2.231$; $p = 0.028$) na hladine 0.05 (tabuľka 2). Výsledky štúdie (Frostd, Pijl, 2007) tiež poukazujú na fakt, že intaktní žiaci dosahovali v priemere lepšie hodnoty sociálnych zručností ako ich spolužiaci so ŠVVP. Sme toho názoru, že premenná *Empatia* poukazuje na dôležitý problém v školskom prostredí, ktorý je potrebný riešiť. Za hlavný dôvod, prečo žiaci so ŠVVP mali signifikantne nižšie skóre, považujeme fakt, že títo žiaci často vzbudzujú u druhých ľútosť (Vágnerová, 2008). V triede sa to môže prejavovať slabou komunikáciou alebo asertivitou zo strany žiakov so ŠVVP. Ďalej sa domnievame, že títo žiaci nechcú byť v centre pozornosti a aj z toho dôvodu sa radšej siahnu a svoje názory, postoje v triede neprejavujú. Viaceré výskumy (Greenspan, Granfield, 1992; Garrison-Harrell, Kamps, 1997; Pfiffner, McBurnett, 1997; Scheepstra et al., 1999; Soresi, Nota, 2000; Monchy et al., 2004) upriamujú pozornosť na žiakov so ŠVVP dosahujúc nižšiu mieru sociálnych zručností, čo spájajú s nedostatočným nadväzovaním vzťahov medzi členmi skupiny. S tým úzko súvisia výskumy Matejčka, Vágnerovej (2006), Trlicovej (1995), Učna (2001, 2002), ktorí poukazujú zase na nízke sociálne postavenie žiakov so ŠVVP v bežnom školskom prostredí. Seidler, Beliková, Dufeková (2013) uvádzajú, že práve jednou z dôležitých podmienok inkluzívneho procesu je vybudovanie takého sociálneho priestoru, ktorý umožní žiakovi zvládnuť úlohy, ktoré škola prináša. Žiaci sa stretávajú s novou situáciou, s ktorou nemajú skúsenosť z bežného života, čo na druhej strane nemusí platiť vždy. V takejto triede na základnej škole sa špecifikuje sociálna interakcia, sociálna komunikácia, vytvárajú sa nové sociálne vzťahy na škále akceptácie, solidárnosti, pomoci alebo aj, naopak, nevraživosti, odporu či odmietania, čo má súvis aj s empatickým prejavom. Z toho by nám mala vyplývať aj zmena našich názorov, postojov a vnútornej motivácie, pretože len zmenou našej filozofie (samotného jedinca) môžeme zmeniť aj celú spoločnosť. Vágnerová (2008) uvádza, že postoje spoločnosti môžu byť natoľko silné, že dokážu ovplyvňovať aj subjektívne hodnotenie žiaka s postihnutím. Nízka miera empatie môže viesť k odmietaniu kontaktov a priateľstiev, čo sa môže diať práve v školskom prostredí.

Záver

Konštatujeme, že by sme sa mali zamerať na zvyšovanie sociálnych zručností u žiakov so ŠVVP, napríklad tréningom sociálnych zručností. Zámerom by malo byť rozvíjanie a udržiavanie kontaktov, vzťahov a priateľstiev medzi rovesníkmi, eliminácia sociálneho vylúčenia, agresívnych prejavov alebo nízkeho sebapoňatia. Sociálne zručnosti teda považujeme za prediktor úspešnosti v živote žiakov nielen v ich ďalšom pokračujúcom štúdiu, ale v ich živote ako takom, kde sa budú neustále stretávať s intaktnou populáciou. Jordán et al. (1991) interpretuje, že takéto programy vzájomne

podporujú zdravý duševný a sociálny vývoj. Sú založené na sociálnych a emocionálnych aspektoch poukazujúcich na pevný základ sociálnych zručností zameraných na pomoc žiakom vyrovnáť sa s viacerými výzvami vo svojom živote (Elias, 1995; Elias et al., 1997). Sú navrhnuté tak, aby vytvorili bezpečné a kooperatívne prostredie v triede orientované na intelektuálny, sociálny a emocionálny vývoj žiakov. Programy na rozvoj sociálnych zručností zdôrazňujú aj elimináciu nevhodného až agresívneho správania (Grossman et al., 1997), zlepšenie sociálneho prispôsobenia, vrstovníckych vzťahov (Battistich, 2003) a prejavov vlastných pocitov (Greenberg et al., 1995).

LITERATÚRA

- BENDER, W. N. – WALL, M. E. 1994. Social-Emotional Development of Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, pp. 323 – 341.
- BURSUCH, W. D. – ASHER, S. R. 1986. The Relationship Between Social Competence and Achievement in Elementary School Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, pp. 41 – 49.
- BUYSSE, V. – DAVIS GOLDMAN, B. – SKINNER, M. L. 2002. Setting Effects on Friendship Formation among Young Children with and without Disabilities. *Exceptional Children*, 68, pp. 503 – 517.
- CAMBRA, C. – SILVESTRE, N. 2003. Students with Special Educational Needs in the Inclusive Classroom: Social Integration and Self-Concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18, pp. 197 – 208.
- CHIEN, N. – HARBIN, V. 2012. Encouraging the Development of Key Life Skills In Elementary School-Age Children: A Literature Review and Recommendations to the Tauck Family Foundation. *Child Trends* 28, pp. 1 – 11.
- COIE, J. D. – KREHBIEL, G. 1984. Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially-rejected children. *Child Development*. 55 (4), pp. 1465 – 1478.
- DELALE-O'CONNOR, L. – FARLEY, CH. et al. 2012. Essential Self Management Skills: Summary of Research. *Child Trends*. 27, pp. 1 – 6.
- ELLIOTT, S. N. – MALECKI, CH. K. – DEMARAY, M. K. 2001. *New Directions in Social Skills Assessment and Intervention for Elementary and Middle School Students*.
- FERGUSON, D. L. 2008. International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each One and Everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23, pp. 109 – 120.
- FREDERICKSON, N. – DUNSMUIR, S. – LANG, J. – MONSEN, J. J. 2004. Mainstream Special School Inclusion Partnerships: Pupil, Parent and Teacher Perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8, pp. 37 – 57.
- FROSTAD, P. – PIJL, S. J. 2007. Does Being Friendly Help in Making Friends? The Relation between the Social Position and Social Skills of Pupils with Special Needs in Mainstream Education. *European Journal of Special Needs Education*.

- HÁJKOVÁ, V. – STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- GARRISON-HARRELL, L. – KAMPS, D. 1997 The Effects of Peer Networks on Social-Communicative Behaviors for Students with Autism, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(4), pp. 241 – 254.
- GOLEMAN, D. 1995. *Emoční inteligence*. 2. vyd. Praha : Metafora.
- GREENSPAN, S. – GRANFIELD, J. R. 1992. Reconsidering the construct of mental retardation: implication of a model of social competence, *American Journal of Mental Retardation*, 96, pp. 442 – 453.
- GRESHAM, F. M. – ELLIOTT, S. N. 1990. *Social Skills Rating Systems*.
- GRESHAM, F. M. – VAN, M. B. – COOK, C. R. 2006. Social Skills Training for Teaching Replacement Behaviors: Remediating Acquisition Deficits in At-Risk Students. *Behavioral Disorders*. 2006, 31(4), pp. 363 – 377.
- GURALNICK, M. J. – NEVILLE, B. – HAMMOND, M. A. – CONNOR, R. T. 2007. The friendships of young children with developmental delays. A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, pp. 64 – 79.
- GURALNICK, M. J. – NEVILLE, B. – HAMMOND, M. – CONNOR, R. T. 2006. The Friendships of Young Children with Developmental Delays: A Longitudinal Analysis. *J Appl Dev Psychol*, 28(1), pp. 64 – 79.
- GUZMAN, L. – S. CAAL et al. 2014. Memo: Tauck Family Foundation-Social Competence Item Development and Pilot Project. *Child Trends*.
- KOSTER, M. – NAKKEN, H. – PIJL, S. J. – VAN HOUTEN, E. J. 2009. Being part of the peer group: A literature study focussing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, pp. 117 – 140.
- KROČANOVÁ, L. 2003. Osobnostné a sociálne determinanty dieťaťa s postihnutím v integrovanom prostredí. *Sociálne procesy a osobnosť*, pp. 181 – 183.
- KROČANOVÁ, L. 2012. Sociálne zručnosti detí so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole. *Efeta*. 2(XXII), pp. 16 – 20.
- LEE, S. H. – YOO, S. Y. – BAK, S. H. 2003. Characteristics of Friendships Between Children with and without Mild Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, pp. 157 – 166.
- MALECKI, CH. K. – ELLIOTT, S. N. 2002. Children's Social Behaviors as Predictors of Academic Achievement: A longitudinal Analysis. *School Psychology Quarterly*. 17 (1), pp. 1 – 23.
- MATĚJČEK, Z. – VÁGNEROVÁ, M. 2006. *Sociální aspekt dyslexie*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- MONCHY, M. – PIJL, S. J. – ZANDBERG, T. 2004. Discrepancies in Judging Social Inclusion and Bullying of Pupils with Behaviour Problems, *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), pp. 317 – 330.
- PATRICK, N. J., 2011. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: typy a strategie pro každodenní život*. Praha: Portál, s. r. o.
- PEARL, R. – FARMER, T. W. – ACKER, R. W. – RODKIN, P. C. – BOST, K. K. – COE, M. – HENLEY, W. 1998. The Social Integration of Students with Mild Disabilities in General Education Classrooms: Peer Group Membership and Peer-Assessed Social Behavior. *The Elementary School Journal*. 99(2), pp. 167 – 185.

- PFIFFNER, L. J. – McBURNETT, K. 1997. Social Skills Training with Parent Generalization: Treatment Effects for Children with Attention Deficit Disorder, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(5), pp. 749 – 757.
- SEIDLER, P. – BELIKOVÁ, V. – DUFEKOVÁ, A. 2013. *[In]jakosti v terciárnom vzdelávaní*. Nitra: PF UKF v Nitre.
- SCHEEPSTRA, A. J. M. – NAKKEN, H. – PIJL, S. J. 1999. Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14, pp. 212 – 220.
- SLOPER, T. – TYLER, S. 1992. Integration of children with severe learning difficulties in mainstream schools: Evaluation of a pilot study. *Educational and Child Psychology*, 9, pp. 35 – 45.
- SOLLÁROVÁ, E. 2008. Socializácia. *Sociálna psychológia*. Bratislava : Polygrafické stredisko UK, pp. 168 – 180.
- SORESI, S. – NOTA, L. 2000. A social skill training for persons with Down's syndrome, *European Psychologist*, 5(1), pp. 34 – 43.
- TRLICOVÁ, K. 1995. Sociálny status postihnutého žiaka medzi zdravými. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30(3), pp. 302 – 307.
- UČEŇ, I. 2001. Sociálny status žiakov v integrovaných triedach základných škôl. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 36(4), pp. 329 – 337.
- UČEŇ, I. 2002. Individuálny sociálny status žiakov základných integrovaných škôl verzus postoje k integrácii. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 37, 4, pp. 351 – 356.
- VÁGNEROVÁ, M. 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál.
- ZBORTEKOVÁ, K. 2012. Sociálna inklúzia žiakov so sluchovým postihnutím a možnosti jej podpory. *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, s. r. o., pp. 260 – 272.

Eva Lörinczová je internou doktorandkou na Katedre pedagogiky Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Magisterský titul získala na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre v odbore Pedagogika. V rámci svojej dizertačnej práce rieši problematiku sociálnych kompetencií žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach bežných škôl. Je autorkou publikácií týkajúcich sa problematiky inkluzívneho vzdelávania s dôrazom na sociálny aspekt výchovno-vzdelávacieho procesu.

Robert Tomšík je doktorandom Katedry pedagogiky Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Magisterský titul získal v odbore Učiteľstvo akademických predmetov: Pedagogika a Psychológia. Je tvorcom psychodiagnostických nástrojov SMVUP(1-2)-S a SMVUP(1-2)-U na zisťovanie motivácie voľby výkonu učiteľského povolania. Je autorom vyše tridsiatich publikácií, v ktorých rieši témy z oblasti pedeutológie, štatistiky, metodológie, sociálnej patológie a psychodiagnostiky.

Mgr. Eva Lörinczová
Katedra pedagogiky UKF v Nitre
Dražovská cesta 4
949 01 Nitra
E - mail: eva.lorinczova@ukf.sk

Mgr. Robert Tomšík
Katedra pedagogiky UKF v Nitre
Dražovská cesta 4
949 01 Nitra
E – mail: robert.tomsik@ukf.sk

Organizácia režimu dňa v školskom klube detí

Michaela Minárechová
Katedra školskej pedagogiky, PF TU, Trnava

***Anotácia:** Rok 2013 priniesol zmenu v činnosti ŠKD v sústave výchovno-vzdelávacích zariadení. Zmeny v zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) týkajúce sa vypustenia školských stredísk záujmovej činnosti zo školských výchovno-vzdelávacích zariadení a ich transformácia na centrá voľného času priamo zasiahli do činnosti školských klubov detí. Príspevok poukazuje na to, ako sa tieto zmeny, ktoré priamo vyplývajú z úpravy školského zákona, dotýkajú organizácie činností v režime dňa ŠKD. Okrem toho predostiera návrh možných riešení a odporúčania do praxe týkajúce sa uvedenej problematiky.*

***Kľúčové slová:** režim dňa, školský klub detí, tematické oblasti výchovy, záujmová činnosť.*

***Organization of the day in school clubs for children.** The year 2013 has brought a change in the activities of school club in the system of educational institutions. The club of leisure-time activities were removed from school educational institutions and transformed into leisure centres by act No. 245/2008 Coll. about education (the Education Act). These changes have affected the activities in the out of school clubs. In the article, we point out to the changes relating to the organization of activities in the regime of day in out of school clubs. We also make proposals for possible solutions and recommendations for the practise.*

***Key words:** regime of day, out of school clubs, thematic areas of education, leisure time activities.*

Úvod

Školský klub detí (ďalej už len ŠKD) patrí k najrozšírenejším zariadeniam zabezpečujúcim výchovno-vzdelávaciu činnosť pre deti v čase mimo vyučovania. Zaraďujeme ho medzi školské výchovno-vzdelávacie zariadenia. Objasnenie činností a zamerania ŠKD vysvetľuje zákon č. 245/2008 Z. z. (ďalej už len školský zákon): „Školský klub detí zabezpečuje pre deti, ktoré plnia povinnú školskú dochádzku na základnej škole, činnosť podľa výchovného programu školského zariadenia zameranú na ich prípravu na vyučovanie a na oddych v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin. Činnosť, ktorú zabezpečuje školský klub detí, nie je totožná s činnosťou

zabezpečenou centrom voľného času podľa § 116² (245/2008). To znamená, že ŠKD sú určené pre všetkých žiakov základnej školy vo veku od 6 do 16 rokov. ŠKD existujú pri základných školách, ale môžu byť zriadené aj ako samostatné zariadenia pre žiakov viacerých škôl (Pávková, 2014).

Okrem ŠKD ku školským výchovno-vzdelávacím zariadeniam patrí centrum voľného času a školský internát. V pôvodnom znení zákona, t. j. z roku 2008 (resp. pred rokom 2013), sme do tejto skupiny zariadení zaraďovali aj školské stredisko záujmovej činnosti, centrum voľného času, školský internát, školské hospodárstvo a stredisko odbornej praxe. Keďže zmeny v školskom zákone² týkajúce sa školských výchovno-vzdelávacích zariadení priamo ovplyvnili režim dňa v ŠKD, považujeme za nutné ich ozrejmiť.

Prvé zmeny týkajúce sa týchto zariadení nastali v roku 2013³, kedy sa školské stredisko záujmovej činnosti zriadené podľa predpisov účinných do 31. decembra 2012 stalo centrom voľného času. Jednoducho povedané, tieto strediská sa vypustili zo školského zákona a boli transformované na centra voľného času. Okrem tejto zmeny priniesla novelizácia zákona zmenu aj v charaktere náplne práce ŠKD a centra voľného času (ďalej už len CVČ). Keďže sa strediská záujmovej činnosti, ktoré zabezpečovali pre deti oddychové a záujmové činnosti v ich voľnom čase podľa výchovného programu školského zariadenia, pretransformovali na CVČ, bolo potrebné jednoznačne odlíšiť zameranie činností v CVČ a ŠKD. Pred uvedenou zmenou zabezpečoval ŠKD pre deti, ktoré plnia povinnú školskú dochádzku na základnej škole, nenáročnú **záujmovú činnosť** podľa výchovného programu školského zariadenia zameranú **na ich prípravu na vyučovanie** a na uspokojovanie a rozvíjanie ich záujmov v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin. V súčasnom znení sa v školskom zákone o ŠKD hovorí ako o zariadení, ktoré poskytuje školopovinným deťom miesto na prípravu na vyučovanie a pre oddych v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin. Zo súčasného znenia zákona bola pri ŠKD vyňatá záujmová činnosť, ktorá sa stala dominantou CVČ: „Centrum voľného času zabezpečuje podľa výchovného programu školského zariadenia **výchovno-vzdelávaciu, záujmovú a rekreačnú činnosť detí**, rodičov a iných osôb do veku 30 rokov v ich voľnom čase“ (zákon č. 245/2008 Z. z.).

Snahu o jednoznačné odlíšenie týchto dvoch zariadení podčiarkuje aj nasledujúca veta zo školského zákona: „Činnosť, ktorú zabezpečuje školský

² Od roku 2008 sa školský zákon viackrát upravoval. V našom príspevku sa však zameriavame len na tie zmeny, ktoré ovplyvnili režim dňa v ŠKD.

³ Zákon č. 324/2012.

klub detí, nie je totožná s činnosťou zabezpečovanou centrom voľného času podľa § 116“ (245/2008).

Vypustenie záujmovej činnosti zo ŠKD prinieslo zmenu aj v rámci režimu dňa v ŠKD. Najnovšou zmenou, ktorá sa týka zariadení spadajúcich do školských výchovno-vzdelávacích zariadení, je zmena s účinnosťou od 1. apríla 2015: ku školským výchovno-vzdelávacím zariadeniam sa už nezaraďuje ani školské hospodárstvo a stredisko odbornej praxe. Uvedené zariadenia zriadené podľa predpisov účinných do 31. marca 2015 zostávajú zachované a vykonávajú svoju činnosť za podmienok ustanovených predpismi účinnými do 31. marca 2015 až do svojho vyradenia zo siete škôl a školských zariadení a zrušenia (zákon č. 61/2015 Z. z.).⁴

Ďalšie zmeny v zákone, ktoré sa zameriavali na ŠKD, sa týkali napr. aj počtu detí v ŠKD⁵, či pedagogickej dokumentácie.⁶ Vzhľadom na zameranie príspevku (organizácia režimových činností v ŠKD) sa budeme venovať len tým zmenám, ktoré vplývajú na charakter a realizáciu činností v ŠKD. Predtým však považujeme za dôležité stručne objasniť činnosť ŠKD.

Režimové činnosti v ŠKD

Organizovanie režimu dňa v školskom klube detí má svoju štruktúru. Pozostáva z viacerých činností, ktoré majú svoje opodstatnenie. Pred úpravou v znení školského zákona, ktoré sa dotýkalo charakteru ŠKD, sme zaraďovali do režimu dňa päť činností, a to: záujmovú, oddychovú (relaxačnú), pohybovo-rekreačnú činnosť, sebaobslužné a spoločensky prospešné činnosti. Ich usporiadanie v režime dňa ŠKD nie je presne stanovené. Vychovávateľa by mali dodržiavať zásadu striedania času oddychu s časom povinností. Popritom je potrebné brať do úvahy aj biorytmus dieťaťa a zohľadňovať jeho výkonnosť v priebehu dňa (pozri bližšie Pávková, 2014).

V rámci záujmových činností sa realizovali tematické oblasti výchovy (ďalej už len TOV). Výchova a vzdelávanie v ŠKD sa realizovali pôvodne v piatich tematických oblastiach výchovy: spoločenskovednej, pracovno-technickej, prírodovedno-environmentálnej, estetickovýchovnej a telovýchovnej, zdravotnej a športovej (turistickej).

Ako sme už naznačili vyššie, uvedená úprava v znení školského zákona priniesla zmenu aj v režime dňa ŠKD. Keďže záujmová činnosť sa stala

⁴ Prechodné ustanovenia k úpravám účinným od 1. apríla 2015 podľa § 161 zákona č. 245/2008 Z. z.

⁵ Zákon č. 390/2011 Z. z.

⁶ Zákon č. 464/2013 Z. z.

dominantou CVČ, z režimu dňa v ŠKD bola odstránená. Navyše k TOV pribudla ďalšia oblasť, a tou je vzdelávacia (rozumová) TOV.

Vychádzajúc zo štúdia súčasných platných zákonov, správ (ŠI, Belejíková, 2016), ale i vlastnej skúsenosti v oblasti organizovania hospitačnej praxe študentov v ŠKD, v súčasnej činnosti ŠKD vystupujú najmä dva hlavné problémy: (1) organizácia režimu dňa ŠKD bez zaraďovania záujmovej činnosti do programu ŠKD; (2) vymedzenie obsahu jednotlivých tematických oblastí výchovy, predovšetkým vzdelávacej oblasti výchovy, ktorá je v praxi často stotožňovaná s prípravou na vyučovanie.

V roku 2016 realizovala Belejíková prieskum zameraný na organizáciu režimu dňa ŠKD. Prostredníctvom rozhovoru s vychovávateľkami pracujúcimi v ŠKD zisťovala, aké činnosti v režime dňa realizujú, čo je ich obsahom, ako často a do ktorej činnosti zaraďujú TOV v priebehu dňa. Autorka prieskumu zistila, že v niektorých ŠKD sa stále realizuje záujmová činnosť, alebo je jednoducho premenovaná na TOV. To znamená, že aj keď ŠKD nepoužíva pojem záujmová činnosť, do režimu dňa zaraďuje TOV ako samostatnú činnosť. Tento krok však nemožno považovať za vhodný, nakoľko TOV (ako sám názov napovedá) predstavujú oblasti výchovy, ktoré by sa mali zaraďovať do činností v režime dňa ŠKD (pohybovo-rekreačná, oddychová a pod.), a nie tvoriť samostatnú činnosť. Keďže súčasné znenie zákona ani existujúce dokumenty (napr. Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach, ukážka, 2009) venujúce sa tvorbe výchovných plánov a programov túto situáciu bližšie neobjasňujú, v praxi nastáva nejednotnosť pri zaraďovaní TOV do režimu dňa. I keď výskumný súbor v realizovanom prieskume nebol reprezentatívny, zistenia podčiarkujú skutočnosť, že vyňatie záujmovej činnosti z režimu dňa ŠKD spôsobuje v praxi problémy.

Výsledky aj tohto prieskumu poukazujú na to, že vychovávateľom chýbajú relevantné materiály a zdroje, ktoré by im pomohli v organizácii činností v ŠKD v súlade s aktuálnym znením zákona.

Túto situáciu potvrdzuje aj správa štátnej školskej inšpekcie z roku 2013/14 a 2014/2015⁷. Okrem toho sa v správach školskej inšpekcie uvádza absencia odbornej terminológie v zmysle školského zákona, či stanovovanie minimálneho počtu výchovno-vzdelávacích činností vo všetkých tematických oblastiach výchovy. Príčinou vzniku týchto nedostatkov je podľa nášho názoru práve absencia relevantne spracovaných informácií pre vychovávateľov, ktoré by objasňovali a na konkrétnom príklade prezentovali teoretické a legislatívne

⁷ Pozri bližšie Správu školskej inšpekcie o stave zabezpečenia podmienok a priebehu výchovno-vzdelávacej činnosti v školskom klube detí v školskom roku 2013/14 a 2014/2015 v SR (Štátna školská inšpekcia, 2015).

platné súvislosti v danej oblasti. V správe sa taktiež uvádzajú odporúčania a podnety na zlepšenie tejto situácie, ako napr.: riaditeľom odporúčajú venovať zvýšenú pozornosť aktualizácii a kvalite vypracovania výchovných programov, vydanie metodického materiálu obsahujúceho zostavu aktivít a úloh, ktoré plnia ciele všetkých tematických oblastí výchovy, či ponúkať vychovávateľkám vzdelávacie moduly zamerané na aktivity a úlohy rozvíjajúce vedomosti, zručnosti a postoje detí získané vo výchovno-vzdelávacej činnosti v škole.

Príčinu tohto stavu vidíme najmä v tom, že žiadny súčasný dokument vychovávateľom neobjasňuje tieto zmeny, ktoré dramaticky zasiahli aj do praxe vychovávateľov. Navyše aj stále platná vyhláška č. 306/2009 Z. z. o školskom klube detí, školskom stredisku záujmovej činnosti, centre voľného času, školskom hospodárstve a stredisku odbornej praxe stále operuje so záujmovými činnosťami a prezentuje staré znenie zákona. Na druhej strane si uvedomujeme, že v rámci právnej hierarchie sú zákony nadradené nad vyhláškami, avšak táto skutočnosť taktiež prispieva k zmätku pri plánovaní a realizácii činností v ŠKD.

Rovnaký problém nachádzame aj vo vzorovom Výchovnom programe, ktorý je verejne dostupný na internetovej stránke Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR (Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach, ukážka, 2009).

Následne tu tiež vystupuje otázka, s ktorou sa každý ŠKD vysporiadava po svojom: Kam zaradiť TOV, keď do režimu dňa ŠKD už záujmové činnosti nezaradujeme?

Keďže TOV boli pôvodne súčasťou záujmovej činnosti, ktorá však už nie je súčasťou režimu dňa ŠKD, je potrebné ich zaradiť do ostatných činností v rámci režimu dňa ŠKD. Túto situáciu možno riešiť nasledujúcim spôsobom:

1. TOV je možné zaradiť do oddychovej činnosti;
2. TOV je možné zaradiť do pohybovo-rekreačnej činnosti;
3. TOV je možné zaradiť buď do oddychovej, alebo do pohybovo-rekreačnej činnosti (v závislosti od charakteru aktivít).

Keďže v žiadnom súčasne platnom nariadení (zákone, vyhláške) nie je ošetrené ani vysvetlené, ako túto situáciu riešiť (zaradenie TOV do režimu dňa), možno zaradenie TOV riešiť nami uvedeným spôsobom – čo potvrdzuje napr. aj prieskum od Belejíkovej (2016), kde vychovávatelia riešili túto situáciu podobným spôsobom.

Na druhej strane stojí funkcia a charakter uvedených činností, pretože každá má svoj charakter a opodstatnenie v režime dňa ŠKD a nemali by sa narúšať zaradovaním TOV do ich realizácie:

- Oddychová činnosť – je určená predovšetkým na odpočinok a relax. Ide o činnosť, ktorá je veľmi pokojná, pohybovo a fyzicky nenáročná;

- Pohybovo-rekreačná činnosť – má, naopak, charakter pohybových aktivít, ktoré sa vyznačujú výraznou pohybovou aktivitou, spravidla na čerstvom vzduchu (Pávková, 2014).

Ako sme už uviedli, žiadny zákon ani vyhláška nestanovuje, kam by sa mali TOV zaradiť, je na posúdení každého vychovávateľa, do ktorej činnosti TOV zaradiť – či do pohybovo-rekreačnej, oddychovej, alebo inej činnosti. Podľa nášho názoru sa tento krok odvíja aj od charakteru samotnej aktivity. Do pohybovo-rekreačnej činnosti je možné zaradiť napr. aj spoločenskovednú TOV (dodržiavanie pravidiel pri hre, riešenie konfliktov a pod). A naopak, do oddychovej činnosti možno zaradiť pracovno-technickú TOV, ktorá môže mať podobu (fyzicky nenáročnej) manuálnej činnosti.

Na úvod k druhému, nami stanovenému problému týkajúceho sa vymedzenia obsahu jednotlivých tematických oblastí výchovy je potrebné podotknúť, že pri vytváraní organizácie jednotlivých TOV do výchovného plánu sa dodržiava zásada, podľa ktorej sa v priebehu jedného až dvoch týždňov postupne a systematicky realizujú všetky tematické oblasti výchovy, pričom sa každý deň realizuje minimálne jedna výchovno - vzdelávacia aktivita so zaradenou TOV (Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach, 2009).

Vzdelávacia TOV je jednou zo šiestich TOV a mala by sa ako rovnocenná oblasť s ostatnými TOV realizovať minimálne raz v priebehu dvoch týždňov. Ako aj samotný názov naznačuje, ide o oblasť výchovy, a nie činnosť. Z toho dôvodu by sa nemala stotožňovať s prípravou na vyučovanie, i keď na túto skutočnosť narážame vo vzorovom výchovnom programe, kde má táto TOV päťnásobne väčšiu časovú dotáciu ako iné TOV (to znamená, že sa zaradiť denne). Rovnakú situáciu nachádzame vo väčšine výchovných programov, ktoré školy zverejňujú na svojich webových stránkach. Ak by však malo toto platiť, tak by sa museli denne realizovať dve pravidelné aktivity podľa výchovného programu.

Pre činnosť Príprava na vyučovanie platí (podobne ako pre ostatné činnosti), že sa vykonáva denne a je zameraná na precvičovanie preberaného učiva v škole (napr. pamäťové osvojenie si učiva, precvičovanie a upevňovanie učiva, písomné úlohy, práca s textom atď.). Na jej obsah vplývajú najmä požiadavky rodičov, požiadavky učiteľov, čas pobytu dieťaťa v klube, priestory a materiálne vybavenie, počty detí v oddeleniach, organizácia a chod klubu, individuálne osobitosti detí (Hájek, Pávková a kol., 2003). Z toho nám vyplýva, že vzdelávacia TOV by sa podobne, ako ostatné TOV mala realizovať s rovnakou (príp. podobnou) časovou dotáciou v rámci režimových činností, a nie denne v činnosti Príprava na vyučovanie.

Záver a odporúčania

V texte sme sa pokúsili načrtnúť podľa nás problematické oblasti v organizácii činností režimu dňa ŠKD, ktoré podľa nášho názoru najviac zasahujú do činnosti ŠKD. Okrem toho sme naznačili možnosti ich riešenia, najmä v rámci realizácie a zaradenia TOV do súčasne platného režimu dňa ŠKD.

Ako sme uviedli už vyššie, zmeny v nariadeniach týkajúce sa ŠKD priamo ovplyvnili činnosť ŠKD. Vzhľadom na vyššie uvedené skutočnosti odporúčame vypracovanie relevantných a predovšetkým voľne dostupných zdrojov (metodické príručky na tvorbu výchovných programov), ktoré by sa venovali týmto zmenám a ich zapracovaniu do praxe, t. j. činnosti ŠKD, ktoré by boli doplnené školeniami vychovávateľov. Zároveň odporúčame stiahnutie verejne prístupných dokumentov, ktoré vo svojom obsahu stále operujú so starým znením zákona.

Vychádzajúc z prezentovaných správ i prieskumu sme zistili rozdiely medzi jednotlivými ŠKD v chápaní skladby režimu dňa ŠKD. Z toho dôvodu za podnetné považujeme organizovanie pravidelných stretnutí vychovávateľov v meste, prípadne okrese (napr. vždy pred začiatkom školského roku, príp. každý polrok), kde by si vychovávatelia mohli vymieňať názory a skúsenosti. Okrem nich by bola podľa nášho názoru prospešná aj prítomnosť reprezentanta štátnej školskej inšpekcie, ktorá by pomohla vychovávateľom objasniť prípadné nejasnosti.

Domnievame sa, že ak by sa tieto zmeny jasne vysvetlili a zaradili aj do základných dokumentov⁸ (napr. Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach – ukážka, 2009; vyhláška č. 306/2009 Z. z. o školskom klube detí, školskom stredisku záujmovej činnosti, centre voľného času, školskom hospodárstve a stredisku odbornej praxe⁹), o ktoré sa vychovávatelia počas plánovania výchovno-vzdelávacej činnosti opierajú, zodpovedali by sme si aj

⁸ Podobné odporúčania sme našli aj v správe školskej inšpekcie (2016), ktorá odporúča Metodicko-pedagogickému centru zabezpečiť vzdelávanie vychovávateľov v oblasti tvorby VP školského zariadenia a Štátnemu pedagogickému ústavu, aby vypracovali inovovaný vzorový výchovný program a metodiku tvorby výchovných programov pre školské kluby detí.

⁹ Podnet na aktualizáciu uvedenej vyhlášky je uvedený v Správe o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2014/2015 v časti Podnety a odporúčania zo zistení v školských zariadeniach.

Viac na:

http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/velka_sprava/sprava_14_15.pdf.

na nami vyššie naznačené otázky a vyhli by sme sa mnohým nejasnostiam v praxi.

LITERATÚRA

- BELEJÍKOVÁ, Z. 2016. *Režim dňa v ŠKD*: diplomová práca. Trnava: TU. 88 s.
- HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol. 2003: *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.
- PÁVKOVÁ, J. 2014. *Pedagogika voľného času*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-666-6.
- Štátna školská inšpekcia (2015). *Správa o stave zabezpečenia podmienok a priebehu výchovno-vzdelávacej činnosti v školskom klube detí v školskom roku 2013/2014 v SR*. Bratislava: ŠŠI SR. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/web_192_NI_CVC_SR_2013_2014.pdf.
- Štátna školská inšpekcia (2015). *Správa o stave zabezpečenia podmienok a priebehu výchovno-vzdelávacej činnosti v školskom klube detí v školskom roku 2014/2015 v SR*. Bratislava: ŠŠI SR. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2015/181_TI_SKD_SR_45.pdf.
- Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach (ukážka)* [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009 [cit. 2012-07-28]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/4107.pdf>.
- Vyhľadávka č. 131/1997 Zb. Ministerstva školstva Slovenskej republiky zo 7. mája 1997 o doktorandskom štúdiu.*
- Vyhľadávka č. 306/2009 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 15. júla 2009 o školskom klube detí, školskom stredisku záujmovej činnosti, centre voľného času, školskom hospodárstve a stredisku odbornej praxe.*
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*
- Zákon č. 324/2012 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 184/2009 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony.*
- Zákon č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov (školské hospodárstvo a stredisko odbornej praxe).*
- Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*
- Zákon č. 464/2013 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony.*

Michaela Minárechová pôsobí ako odborná asistentka na Katedre školskej pedagogiky Pedagogickej fakulty v Trnave. Venuje sa výučbe voľnočasových a prírodovedných predmetov v príprave budúcich učiteľov materských škôl a prvého stupňa základnej školy.

Mgr. Michaela Minárechová, PhD.
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
Katedra školskej pedagogiky
Priemyselná 4
P. O. BOX 9
918 43 Trnava
E – mail: Michaela.minarechova@truni.sk

Správy

Medzinárodné sympóziu *Kontinentálna „pedagogika“ – jej problémy a výzvy v historickej a filozofickej optike*, Smolenický zámok, 17. – 18. október 2016

V dňoch 17. – 18. októbra 2016 sa v Smolenickom zámku zišli odborníci z trinástich krajín strednej, južnej a juhovýchodnej Európy na medzinárodnom sympóziu *Kontinentálna „pedagogika“ – jej problémy a výzvy v historickej a filozofickej optike*, ktoré organizovala Katedra pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave spoločne s *Central European Philosophy of Education Society* so sídlom v Prahe. Cieľom sympózia bola reflexia súčasnej kontinentálnej pedagogiky v historickom a filozofickom pohľade. Kontinentálna pedagogika sa v súčasnosti dostáva do kontaktu s anglosaskou tradíciou pedagogického myslenia, ktoré vychádza z odlišných princípov. To spôsobuje „prelínanie sa dvoch svetov“, ktoré nie sú vždy kompatibilné, a otvára viacero otázok: napr. problém pedagogiky ako vedeckej disciplíny, problém pedagogickej terminológie, problém obsahovej štruktúry a zamerania študijných programov v oblasti vied o výchove, problém prípravy pedagógov a pod. Toto „stretávanie sa“ dvoch pedagogických tradícií však môže mať aj pozitívny efekt a viesť k jasnejšiemu vymedzeniu identity súčasnej kontinentálnej pedagogiky. Sympóziu nadviazalo na tradíciu v organizovaní podobne zameraných podujatí v trojročnej frekvencii, ktoré sa uskutočnili rovnako v malebnom Smolenickom zámku (2010, 2013).

Záštitu nad sympóziom prevzali rektor Trnavskej univerzity v Trnave Marek Šmid a dekan Pedagogickej fakulty TU v Trnave René Bílik. Účastníkmi konferencie boli viacerí významní mienkotvorní odborníci zastupujúci spoločnosti filozofie výchovy a histórie výchovy na národnej úrovni svojich krajín a tiež na medzinárodnej úrovni, ako členovia *International Network of Philosophers of Education* (INPE) a *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE). Rokovanie sympózia otvorila Simonetta Polenghi z Catholic University of the Sacred Heart v Miláne, ktorá je členkou výkonného výboru ISCHE.

V rámci plenárnych prednášok boli prvé dve zamerané na konceptualizáciu filozofie výchovy v súčasnej situácii nejasného prelínania sa kontinentálnej a anglosaskej tradície pedagogického myslenia (Zdenko Kodelja, Educational Research Institut, Ľubl'ana: *What is Philosophy of Education?* a Rafał Godoń, University of Warsaw, Varšava: *Reflection and Action in Philosophy of Education. Questioning Anglo-Saxon Pedagogical Tradition*). Ďalšie dve plenárne prednášky boli historickou reflexiou pedagogiky; vychádzajúc z národných špecifik v období kreovania pedagogiky ako vedeckej a

akademickej disciplíny a jej rozvoja v konkrétnych politických podmienkach, poukázali aj na súčasné problémy, ktoré sa javia ako spoločné v širšom európskom kontexte (Simonetta Polenghi, Catholic University of the Sacred Heart, Miláno: *Academic Pedagogy in the Last Two Hundred Years: the Italian Case* a Suzana Miovska - Spaseva, Ss. Cyril and Methodius University, Skopje: *Pedagogy as Academic Discipline between Tradition and Modernity: Case of Macedonia*). Nasledujúce rokovanie bolo rozdelené do dvoch paralelných sekcií: filozofickej a historickej. Vo filozofickej sekcií odznelo desať príspevkov, rovnako ako v historickej sekcií. Treba konštatovať, že počas plénarneho rokovania a tiež počas rokovaní v sekciách bolo veľa času venovaného diskusiám, ktoré často pokračovali aj počas prestávok.

V podvečer prvého dňa sympózia bola prezentovaná publikácia kolektívu autorov, spracovanej pod editorským vedením Blanky Kudláčovej: *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918 – 1945*. Ako konštatoval jeden z jej recenzentov, Milan Katuninec, dekan Filozofickej fakulty TU v Trnave, publikácia vyplňa prázdne miesta v dejinách slovenskej pedagogickej vedy, školstva a vzdelávania v 20. storočí.

Vychádzajúc z plodných diskusií, participanti v záveroch sympózia identifikovali viaceré skutočnosti, ktoré sú predmetom súčasnej pedagogickej diskusie: zmätocnosť a nevyjasnenosť v oblasti pedagogickej terminológie; fragmentácia spôsobená presahom neoliberalných tendencií, často vychádzajúcich z administratívy Európskej únie; funkcionálna podriadenosť pedagogiky a výchovy, ktoré sa stávajú opäť – ako už neraz v dejinách – prostriedkom na presadzovanie záujmových a mocenských cieľov; narušenie pôvodného modelu pregraduálnej prípravy budúcich pedagógov; potreba znovupremyslenia štruktúry vied o výchove a ich obsahu; marginalizácia základného pedagogického výskumu, a pod. V záveroch boli tiež načrtnuté niektoré trendy a východiská, ktoré môžu viesť k hľadaniu odpovedí na množstvo nastolených otázok: napr. potreba internacionalizácie v bádaniach v oblasti filozofie a histórie výchovy; vytváranie spoločných personálnych sietí a platforiem, ktoré by vytvárali priestor pre spomenutú internacionalizáciu; spojenie filozofického a historického prístupu, ktorým je možné prekonávať fragmentáciu a ktorý pomáha pri odhaľovaní príležitostí a nástrah nových trendov a smerovania vo vedách o výchove; postupné čírenie a vyjasňovanie pedagogickej terminológie a pod. Nasledujúce, v poradí 4. sympóziu, je plánované na október 2019. Keďže tohtoročné sympóziu, jeho dopady, následné diskusie a výstup v podobe spoločnej publikácie nám môže pomôcť s vyjasnením identity kontinentálnej pedagogiky, naším budúcim zámerom je prekročiť jej rámec a vytvoriť priestor pre stretnutie sa odborníkov z kontinentálnej a anglosaskej tradície pedagogického myslenia, a priame

vyjasňovanie si pozícií, porozumenia a vízie chápania vied o výchove a samotnej výchovy a vzdelávania.

Blanka Kudláčová, Andrej Rajský

Slovenské združenie boduje vo vyučovaní cudzích jazykov celosvetovo

Slovenské občianske združenie E@I (Edukácia@Internet, www.ikso.net) so sídlom v meste Partizánske pracuje na projektoch celoživotného vzdelávania – venuje sa najmä vytváraniu bezplatných mnohojazyčných jazykových portálov, z ktorých viaceré získavajú veľkú popularitu po celom svete. Ktoré su tie naj?

Slovenčina: portál Slovakie.eu je bezplatný portál na učenie sa slovenčiny cez internet. E-learning je v súčasnosti bežným a častým spôsobom učenia sa. O výučbu slovenského jazyka online sa zaujímajú predovšetkým cudzinci žijúci na území Slovenska, partneri v zmiešaných manželstvách, obyvatelia v pohraničných oblastiach, imigranti, študenti či turisti. Všetkým týmto skupinám záujemcov poskytuje stránka **slovakie.eu** možnosť oboznámiť sa so slovenčinou už doma – vo svojej krajine, prípadne sa jej základy môžu naučiť ešte pred príchodom na Slovensko. Online vzdelávanie umožňuje ľuďom naučiť sa jazyk rýchlejšie, flexibilnejšie (vo svojom voľnom čase) a zábavnou formou (hry, testy, súťaže). Na stránke je už vyše 41.000 registrovaných užívateľov z 203 krajín sveta a denne portál navštívi viac ako 2000 ľudí. Projekt bol agentúrou EACEA v Bruseli zaradený medzi najlepšie jazykové projekty obdobia rokov 2007-2013 a uverejnený aj v zborníku takýchto naj - projektov: príklady dobrej praxe (best practice projects): **European multilingualism experiences from the lifelong learning programme: key activity 2: languages 2007-2013** (Na stiahnutie tu: <http://bookshop.europa.eu/en/erasmus--pbEC0115616> - projekt je uverejnený na strane 36.).

Nemčina: združenie E@I podporuje a vytvára projekty aj pre výučbu iných európskych jazykov. Portál Deutsch.info je portál určený na učenie sa nemčiny. Pýtate sa, prečo sa učiť práve nemecký jazyk? Odpoveď znie jednoducho: viac ako 100 miliónov ľudí hovorí po nemecky ako rodení hovoriaci, takmer 20 miliónov ľudí v EÚ sa nemčinu učí ako cudzí jazyk, a nemčina je podľa Eurostatu druhým najčastejším jazykom v únii. Web deutsch.info funguje v 19. jazykoch, spolu je tu už vyše 346.000 registrovaných užívateľov, denná návštevnosť je 14000 ľudí.

Čeština: výučba cez internet je dnes jednoduchým a účinným spôsobom vzdelávania a pre jazyky to platí dvojnásobne. Preto, ak študujete, pracujete alebo chcete pracovať v Českej republike, alebo vás čeština osobne zaujala, bude stránka Mluvtecesky.net vaša jazyková „prvá pomoc“. Portál ponúka základné online kurzy, špecializovaný kurz odbornej lekárskej češtiny aj základné informácie o Českej republike.

Ruština: vďaka podpore slovenskej národnej agentúry SAAIC sa v rámci programu Erasmus+ pripravuje aj internetový portál **russky.info**, ktorý sa spustí na jar 2017 a má za cieľ poskytnúť mnohojazyčnú a interaktívnu platformu určenú na učenie sa ruského jazyka online. Projekt „Russian Online“ bude obsahovať nielen kurz ruského jazyka, ale taktiež aj rôzne praktické informácie zamerané na podnikanie v Rusku.

Španielčina: stránka www.espa2.eu vám ponúkne kurz španielčiny pre mierne pokročilých. Hlavnou témou je obchodná španielčina, doplnená o slovník, dialógy, audio - nahrávky, cvičenia.

Študenti: projekt Speak and Learn má za cieľ aspoň čiastočne pomôcť Erasmus - študentom s jazykom krajiny, do ktorej prídu študovať – obsahuje základné vety a frázy v 20. európskych jazykoch v textovej ale aj audio podobe. Samozrejme, využívať ju môže ktokoľvek, nielen študenti. Ide o bezplatnú aplikáciu na stiahnutie pre všetky platformy (iOS, Android, Windows), detaily možno nájsť na: www.speaklearn.eu

Mnohojazyčnosť: pre viac informácií o 28 jazykoch v Európe, ale aj rôzne zaujímavosti o jazykoch či lingvistike, navštívte stránku **lingvo.info**. Viacjazyčná stránka poskytuje hravou formou informácie o jazykoch a existujúcich webových kurzoch či slovníkoch na výučbu jazyka, rovnako aj jazykovú hru či jednoduchý úvod do jazykovedy. Táto stránka je dôkazom, že učenie sa jazykov môže byť zábavné a zároveň aj užitočné.

Esperanto: stránka www.lernu.net vás ľahko a rýchlo (za 3 až 6 mesiacov) dokáže naučiť esperanto – najjednoduchší jazyk na svete, ktorý vznikol s cieľom byť spoločným neutrálnym jazykom na medzinárodnú komunikáciu. Práve esperanto a portál lernu.net bol prvým projektom združenia E@I. Zároveň ide o prvý, ale aj najväčší mnohojazyčný bezplatný web na učenie sa esperanta. Má už vyše 200.000 registrovaných užívateľov. Po jeho vzore následne začala organizácia s tvorbou portálov aj pre iné jazyky. Ako vidno, aj na Slovensku existujú šikovní ľudia a rodia sa zaujímavé projekty. Dúfajme, že ich bude stále viac, nie len v oblasti učenia sa jazykov, ale aj v iných témach. Viac informácií na <http://www.ikso.net/sk/projektoj/index.php>

Katarína Krutá

Ďuričove dni 2016 – konferencia Asociácie školskej psychológie

V dňoch 10. a 11.11.2016 sa na pôde Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre konala medzinárodná vedecká konferencia Asociácie školskej psychológie pod názvom *Ďuričove dni 2016: Psychológ v systéme školy*. Cieľom tohto vedeckého podujatia, ktoré má viac ako 20-ročnú tradíciu, je vytvárať priestor pre odborné stretnutie a výmenu skúseností výskumníkov a výskumníčok aj školských psychológov a psychologičiek z praxe.

Blok plenárnych prednášok otvorila Eva Gajdošová príspevkom, ktorý bol venovaný súčasným výzvam pre školskú psychológiu, napr. v kontexte podpory duševného zdravia. Aj ďalšie plenárne vystúpenia slovenských a českých odborníkov a odborníčok v oblasti školskej psychológie Oľgy Orosovej, Jiřího Mareša, Bohumíry Lazarovej, Michala Čerešníka zdôraznili, že školská psychológia musí reagovať na viaceré aktuálne potreby edukačnej aj spoločenskej praxe. V rámci štyroch tematických sekcií a troch workshopov odznelo viac ako 40 príspevkov zameraných na diagnostickú, preventívnu aj intervenčnú činnosť školského psychológa. Z plenárnych vystúpení aj z rokovania sekcií vyplynuli závery pre prax aj prípravu školských psychológov a psychologičiek:

1. V edukačnej praxi aj v činnosti školských psychológov a psychologičiek je potrebné naplňať európsku a slovenskú stratégiu zdravia do roku 2020, ktorá by sa mala odraziť aj v príprave učiteľov a psychológov.
2. Publikované výskumné zistenia, ako aj problémy, ktoré sa v edukačnej praxi vyskytujú, jednoznačne naznačili potrebu zvyšovať počty školských psychológov a psychologičiek na základných aj stredných školách. Uvedenú skutočnosť podporili i výsledky hodnotenia projektu PRINED.
3. Neustále rezonuje aj potreba skvalitňovať spoluprácu školských psychológov a psychologičiek s pedagogickými zamestnancami školy, osobitne s vedením školy, s rodičmi, ako aj s ďalšími odbornými zamestnancami školy, resp. odbornými pracoviskami (CPPP a pod.).
4. Rokovania aj odborné diskusie naznačili významnú potrebu ďalšieho vzdelávania školských psychológov a psychologičiek a vytvorenia koncepcie systému ďalšieho vzdelávania v spolupráci s Asociáciou školskej psychológie a akademickými pracoviskami.
5. Výzvou pre školských psychológov a psychologičky, ale aj učiteľov/učiteľky a rodičov, je angažovať sa v školskej politike, diskutovať na rôznej úrovni, publikovať a tým vysielat' signály smerom k Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR aj k ďalším inštitúciám o potrebe školských psychológov/psychologičiek v školách.

6. Primárna prevencia výskytu sociálno-patologických javov v školách by sa mala realizovať zodpovednejšie a systematickejšie, aby prinášala dlhodobý efekt.
7. Zamerať sa musíme aj na kvalitu a kompetencie v oblasti diagnostickej činnosti školských psychológov a psychologičiek.
8. Viac pozornosti treba v školách venovať aj práci s deťmi po rozvode ich rodičov, s ohľadom na trend rozvodovosti a rozpadu partnerstiev rodičov sa ukazuje aj potreba vypracovať v tejto oblasti pre školských psychológov a psychologičky metodický materiál.

Súčasťou programu konferencie bol aj 12. zjazd Asociácie školskej psychológie, na ktorom bol zvolený nový výkonný výbor v zložení: Eva Gajdošová, Marta Valihorová, Lada Kaliská, Janka Pilková, Gabriela Herényiová, Viktor Gatial. Za predsedníčku Asociácie školskej psychológie bola zvolená Marta Valihorová. Mimoriadnymi členmi výboru sú aj kolegovia a kolegyne z Českej republiky (Jiří Mareš, Stanislav Štech, Bohumíra Lazarová, Jan Mareš).

Organizátorom konferencie aj účastníkom a účastníčkam patrí vďaka za podnetné a dobre zorganizované podujatie. Záujemcov a záujemkyne o témy školskej psychológie pozýva Asociácia školskej psychológie na ďalší ročník konferencie, ktorý sa pod názvom „*Novinky v pedagogické a školní psychologii*“ bude konať 8. a 9. 11. 2017 na pôde Masarykovej univerzity v Brne.

Marta Valihorová, Lenka Sokolová

Recenzie

ČERNÁ, Olga: Čtení není žádná nuda. Náměty k rozvíjení gramotnosti a radosti ze čtení.

Praha: Portál, 2014. 118 s., ISBN 978-80-262-0720-7

Text se zabývá problematikou rozvoje čtenářské gramotnosti a zamýšlí se nad aspekty čtení pro radost. Jde o osobní (autorské) vyprávěcí zamyšlení, sdílení i čtenářských zkušeností regionální jihočeské knihovnice k tématu výchovy čtenáře.

V první části knihy odpovídá autorka na problémové otázky vztahu dětí ke čtení s uvedením konkrétních příkladů použitých textů a pracovních materiálů v edukační a poradenské čtenářské praxi.

V kapitole „Čtou děti? A proč by měly?“ (O. Černá, 2014, s. 8) se zamýšlí autorka nad potřebou dětí číst. Vyjmenováním důvodů, proč děti čtou (rozšiřují si slovní zásobu, naučí se vyjadřovat, respektují gramatická pravidla, učí se porozumění textu pomocí zpracování a zapamatování informací) je nastolena problémová otázka, zda čtením získají děti dostatečný všeobecný přehled pro vstup do světa dospělých. Text zdůrazňuje především potřebu čtení pro radost, zábavu, odpočinek, pomoc v nesnázích, prožitků.

Dalším směrem tématu knihy je poznatek, aby se nehovořilo o potřebě číst pouze v dětství, ale o potřebě číst po celý život (čtení jako celoživotní proces i potřeba). Čtenářský vzor se vytváří v rodině, ve škole i mimo školu, neboť „většina dětí považuje za normální a dělá právě to, co kolem sebe vidí... a naopak.“ (O. Černá, 2014, s. 8) Za přínosný považujeme záznam otevřených zpovědí rodičů i dospělé veřejnosti, které autorka ze své pozice v textu uvádí.

Dále se text věnuje autorským postřehům k práci učitelů ve výchově čtenáře s poznatkem, že ve škole není důležité přečíst určitý počet stránek, ale je důležité probudit u žáků zájem o literaturu a čtení. Pokud potřebu výchovy pro radost nenaplní domácí nebo školní zázemí, přichází na řadu knihovny a jiné instituce podporující čtenářský zájem. Pečlivě uspořádané knihy v regálech však nenahradí opravdový čtenářský vzor člověka s vlastní čtenářskou zkušeností a radostným čtením pro zážitek. Autorka tvrdí, že dětský čtenář pozná, kdo chápe čtenářské potřeby, aby četl text s porozuměním a diskutoval přirozeně o přečteném.

V kapitole „Desatero podle Pennaca“ (O. Černá, 2014, s. 9) se autorka zmiňuje o citlivém respektování zájmů a názorů žáků, ovšem bez manipulace a podbízení. Čtením vychováváme osobnost člověka. Nedostatečná výchova čtenáře v předškolním věku a především na začátku školní docházky jsou jedny z klíčových důvodů, proč děti nečtou. Autorsky kritický postoj je v textu zřejmý k poznáním, že se děti ve škole neučí číst pro radost, ale věnují se příliš

technice čtení (rychlosti, plynulosti číst). V dalších úvahách se text věnuje „Právu nečíst“. Knihovna je vnímána nejen jako prostor pro čtení a půjčování knih, ale i jako místo k setkávání a povídání. „Právo knihu nedočíst“ naznačuje vnímat knihu jako přítele, s kterým se můžeme i nemusíme sejít. „Právo přeskakovat stránky“ hovoří o respektu dětského názoru k výběru textu (jeho části). „Právo číst tutéž knihu znovu“ znamená mít možnost, důvod, přání se ke knize vrátit. „Právo číst cokoli“ je právem vlastního výběru knih k četbě, což vede k tříbení čtenářského vkusu. „Právo na bovarysmus (choroba přenosná textem)“ přináší úvahu o tzv. čtenářské módě, která se má respektovat. Desatero čtenářských práv uzavírají „Právo číst kdekoli“, „Právo jen tak listovat“, „Právo číst nahlas“, „Právo mlčet“. Text zmiňuje důležitost práva žáků na soukromý názor. „Naše důvody, proč čteme, jsou stejně podivné jako naše důvody, proč žijeme. A nikdo není oprávněn požadovat od nás, abychom se mu z tohoto soukromí zpovídali.“ (O. Černá, 2014, s. 16).

Těžiště knihy tvoří kapitola „Moje knihovna“ (pořady „Čtení pro mámy“, „Noc s Andersenem“, „Čtení podle nočního období“) aj., ve kterých autorka popisuje konkrétní údaje, za jakých podmínek čtení v knihovně pro děti organizovala, co a jak se četlo a s jakými úspěchy (oceňuje také práci dobrovolníků při realizaci čtenářských knihovnických aktivit). Text je doplněn databází ilustračních textů dle žánrového rozlišení (pohádky, básně).

Lze říci, že jednotlivé subkapitoly knihy prezentují různá tematická čtení a čtenářské aktivity s rozбором a návodem k činnosti dle zkušenosti autorky textu (např. „Čtení pro školáky“, „Testy“, „Co jsme četli“, „Společně“, „Strašidelně“) (O. Černá, 2014, s. 26-36).

Ojedinelá je také kapitola „Besedy pro jiné knihovny a školy“ (O. Černá, 2014, s. 37-41), která přináší informace o autorských uměleckých i didaktických počinech O. Černé.

Knihla zmiňuje také další zdroje informací, které podporují výchovu čtenáře (časopisy, webové odkazy, konference apod.).

Za klíčový údaj publikace můžeme považovat sdílení zkušenosti o výuce čtenářských strategií s využitím průřezových témat a čtenářství, což je aktivita nad rámec práce v knihovnách.

Závěrečnou kapitolu knihy tvoří přílohy (ukázky vybraných ilustračních materiálů z autorčiny knihovnické praxe a ukázky z autorské tvorby O. Černé).

Knihla poskytuje potřebné nástroje, návody, teoretická zamyšlení k výchově čtenáře a výcviku čtenářských strategií (jde o databázi příkladů dobré praxe). Využít knihu mohou pedagogové, rodiče, studenti pedagogického studia, knihovníci i nepedagogická veřejnost.

Knihla je zajímavá svým obsahem i svěžím a srozumitelným autorským jazykem, který vychází z autentických zkušeností při práci s textem a

kontaktem s mládeží. Za formální nedostatek textu považujeme absenci shrnující literatury.

Dana Vicherková
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií

ŠPATENKOVÁ, Nadežda; SMÉKALOVÁ, Lucie. Edukace seniorů.
Praha : Grada, 2015. 232 s. ISBN 978-80-247-5446-8

Starnutie v postindustriálnej spoločnosti prestáva byť pasívnym procesom. Staroba sa stáva plnohodnotnou etapou života. Stále väčší dôraz sa kladie na „zdravé“ starnutie a na jeho dôsledky v každodennom živote starnúceho jednotlivca. Aktívny senior a aktívne prežívanie staroby sú hlavnými motívmi pre formujúci sa názor a postoj k procesu starnutia v súčasnej modernej, kultúrnej vyspelej spoločnosti. Ako zdôrazňuje prof. Hegyi: „Súhrnne sa dá povedať, že kým problémom 19. storočia bolo žiť do staroby, problémom 20. storočia bolo starobu zabezpečiť, problémom 21. storočia je naplniť ju obsahom“.

Na základe aktuálnych výsledkov výskumov z oblasti gerontopsychiatrie možno v súčasnosti sledovať oslabovanie dominujúceho bio-medicínskeho modelu pri štúdiu a vysvetľovaní procesov starnutia. Rozšírenie ľudského starnutia na bio-psycho-sociálny proces, umožňuje komplexnejší pohľad na starnutie a starobu a obohatenie ho o pozitívne aspekty.

Publikácia Nadeždy Špatenkovej a Lucie Smékalovej predstavuje významný prínos v riešení predmetnej problematiky, nakoľko prináša ucelené poznatky v oblasti edukácie seniorov ako významného nástroja ich participácie a mobilizácie vlastného potenciálu. Publikácia je členená do jedenástich kapitol, obsahuje úvod, záver, resumé, stručnú biografiu autoriek a použitú literatúru.

Autorky v úvode zdôrazňujú význam a hlavný motív k spracovaniu edukácie seniorov a taktiež multidisciplinárny prístup v jej riešení. Prvá kapitola pod názvom *Starnutie populácie ako výzva pre edukáciu* je obsahovo zameraná na aktuálny demografický vývoj, starnutie populácie s akcentom na aktívne starnutie a z toho vyplývajúce úlohy pre spoločnosť.

V druhej kapitole sa autorky venujú *Geragogike*, vymedzeniu pojmu, hlavným zdrojom, charakteru geragogiky, historickému kontextu a dimenziám. Treba oceniť, že vychádzajú zo všetkých dostupných českých ako i zahraničných odborných prameňov a literatúry.

Tretia kapitola podáva ucelený pohľad na predmet geragogiky, ciele, funkcie edukácie seniorov, teórie starnutia v kontexte edukácie seniorov, najmä na edukáciu seniorov ako príprave na starobu a na cestu ku kvalite života v starobe. Edukáciu vyzdvihuje ako významný prostriedok oddaľovania pasívnej staroby, ako aj prostriedok efektívneho naplňovania života starého človeka zmysluplnými aktivitami. Medzi vzdelávacími aktivitami a poznávacími funkciami je recipročný vzťah (keď sa senior cieľavedome, sústavne, didakticky vhodne vzdeláva, potom jeho edukačnými aktivitami spätne skvalitňuje svoje kognitívne funkcie a osobnostné aktivity).

Pozitívny vplyv edukácie seniorov objasňuje taktiež mechanizmus účinku expektačných (očakávaných) aktivít na citovú sféru človeka. Všetky subjektívne želané aktivity človeka patria medzi činitele, ktoré navodzujú pozitívne zážitky zo psychického stavu očakávania.

Charakteristika cieľovej skupiny, seniorov a ich špecifiká ako účastníkov vzdelávania sú spracované v štvrtej a piatej kapitole, v ktorej autorky objasňujú aktuálne prístupy ku vzdelávaniu seniorov, vychádzajúc z pohľadu na ľudského starnutie ako na bio-psycho-sociálny proces.

V 6. kapitole sú podrobne charakterizované špecifiká vzdelávania seniorov, ich motivácia, podmienky a prostriedky, znaky učenia seniorov, bariéry, predsudky a stereotypy o starobe a aktuálne témy vo vzdelávaní seniorov.

Za významnú možno považovať kapitolu *Vzdelávanie seniorov v Českej republike*, ktorá charakterizuje Univerzity tretieho veku s vhodne zvolenými príkladmi z dobrej praxe. Taktiež sa venuje Akadémiám tretieho veku, Univerzitám voľného času, experimentálnym univerzitám pre prarodičov a vnúčatá, virtuálnym univerzitám tretieho veku, klubom seniorov a tréningom pamäte seniorov.

V ôsmej kapitole je spracované vzdelávanie seniorov v zahraničí, kde sú komparované vybrané krajiny nielen z Európskej únie, ale taktiež z USA, Austrálie a Afriky.

Najrozsiahlejšia je deviata kapitola, ktorá sa venuje gerontodidaktike. Za prínosné možno považovať spracovanie nielen didaktického procesu a psychodidaktiky, ale najmä metód a princípov, uplatňovaných vo vzdelávaní seniorov.

Desiata kapitola je zameraná na charakteristiku lektora vo vzdelávaní seniorov, analyzuje jeho kompetencie, sebareflexiu a profesionalitu v kontexte vzdelávania vzdelávateľov. Pozornosť je venovaná interakcii seniorských účastníkov vzdelávania a lektora s akcentom na prístup orientovaný na účastníkov. V závere kapitoly je spracovaný návrh kompetenčného modelu lektora.

V poslednej kapitole *Komunikácia v geragogike* sú vymedzené špecifiká pri práci so seniorom. Obohatená je príkladmi a skúsenosťami lektorov i samotných seniorov.

Na záver možno konštatovať, že recenzovaná odborná publikácia *Edukace seniorů* významnou mierou prispieva k sprehl'adneniu problematiky vzdelávania seniorov. Autorky v nej preukázali nielen vysokú odbornú erudovanosť v predmetnej oblasti, ale taktiež svoje skúsenosti a poznatky z oblasti edukácie seniorov. Publikácia významnou mierou prispieva k rozvoju vied o výchove. Určená je a súčasne môže byť užitočná nielen pre andragógov, profesionálnych pracovníkov v sociálnej práci, zdravotníkov ale i študentov odborov, ktorých sa tematika dotýka.

Petronela Lauková
FiF UK Bratislava, Katedra andragogiky

PIROHOVÁ, Ivana: Teórie vzdelávania dospelých.

Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2015. 89 s. ISBN 978-80-555-1321-8

Teoretické koncepcie a prístupy k edukácii dospelých sa v odbornej literatúre vo zvýšenej miere začali objavovať približne od druhej polovice 20. storočia. Významnou teoretickou koncepciou aj pre súčasnú teóriu a prax edukácie dospelých na Slovensku sa stali idey publikované v monografiách Heinricha Hanselmann (1951) a Franza Pöggelera (1957) ktoré priniesli aj nový termín pre teóriu edukácie dospelých – andragogika. S rastúcim významom a rozširovaním vzdelávania dospelých a ďalšieho vzdelávania sa rozličné teórie vzdelávania dospelých, reprezentované významnými predstaviteľmi z rozličných krajín, stretávajú s čoraz väčším záujmom odborníkov pôsobiacich v andragogickom výskume a samozrejme aj v oblasti prípravy profesionálnych pracovníkov – andragógov pôsobiacich v rozličných oblastiach andragogickej praxe.

Z týchto dôvodov treba preto privítať vydanie publikácie *Teórie vzdelávania dospelých*, ktorej autorkou je vysokoškolská učiteľka Ivana Pirohová z Katedry andragogiky Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove.

Publikácia, ako uvádza aj sama autorka, má charakter učebných textov a je určená najmä pre študentov magisterského štúdia andragogiky, konkrétne pre predmet *Teórie vzdelávania dospelých*. Tomuto cieľu zodpovedá aj koncepcia publikácie. Okrem úvodu ju tvoria tri základné kapitoly:

1. Humanisticko-liberálna teória vzdelávania dospelých – Malcolm Shepherd Knowles;
2. Kritické teórie vzdelávania dospelých, učenia sa dospelých – Stephen D. Brookfield, Jack Mezirow;
3. Vzdelávanie dospelých v postmodernite, dominantné teórie vzdelávania dospelých z perspektívy postmodernizmu.

V úvode každej kapitoly sú formulované didaktické ciele v podobe očakávania, čo by mal čitateľ po jej preštudovaní vedieť. Záver kapitol obsahuje otázky a úlohy vzťahujúce sa k najdôležitejším poznatkom ich obsahu.

Prvá kapitola je venovaná humanisticko-liberálnej teórii vzdelávania dospelých, ktorej najvýznamnejším predstaviteľom je zakladateľ americkej andragogiky M. S. Knowles. Autorka v nej postupne, na základe analýzy teoretických zdrojov, východísk a princípov približuje známejšie, ale i menej známe a dosiaľ nepublikované poznatky andragogickej koncepcie učenia sa a vzdelávania dospelých v interpretácii M. S. Knowlesa.

Druhá kapitola je zameraná na kritické teórie vzdelávania a učenia sa dospelých, ktoré reprezentujú S. D. Brookfield a J. Mezirow. Autorka sa pomerne podrobne zaoberá teoretickými východiskami (K. Marx, A. Gramsci, L. P. Althusser, Frankfurtská škola, M. P. Foucault, P. Freire). Subkapitoly venované S. Brookfieldovi *Vízia spoločnosti a úlohy učenia sa vo vzdelávaní dospelých* a *Teória transformatívneho učenia sa* J. Mezirowa obsahujú cenné a na Slovensku dosiaľ nepublikované informácie a poznatky.

Podobne obsahovo originálnym spôsobom je vypracovaná aj tretia kapitola, v ktorej sa autorka zaoberá pomerne zoširoka otázkami modernity, postmodernity, postmodernizmu vo vzťahu ku vzdelávaniu, resp. vzdelávaniu dospelých. Na rozdiel od predchádzajúcich kapitol, v ktorých sú názvy neutrálne, autorka zmenila štýl názvov niektorých subkapitol (3.2 - 3.4) na poetickejší: *Koniec veľkých príbehov poznania – vzdelávania*; *Od veľkých príbehov o slobode /pravde k efektívnosti/ výkonnosti*; *Príbeh moci a vedomostí, subjekt vzdelávania motivovaný túžbou*. Ťažiskovými subkapitolami tretej kapitoly sú z hľadiska teórií vzdelávania dospelých subkapitoly 3.5. a 3.6: *Vzdelávanie na základe skúsenosti, zážitku*; *Dominantné teórie z aspektu postmodernizmu*.

Recenzovaná publikácia Ivany Pirohovej *Teórie vzdelávania dospelých* má 92 strán a bola vypracovaná na základe 78, prevažne zahraničných, literárnych zdrojov resp. pôvodných prác.

Teórie vzdelávania dospelých predstavuje didakticky a štylisticky kvalitne spracovaný odborný študijný text, ktorý poskytuje množstvo nových a originálnych poznatkov z oblasti teórií vzdelávania dospelých.

Autorka v nej prejavila vysokú odbornú rozhladenosť a erudovanosť v predmetnej oblasti. Ako učebný text ho možno odporučiť nielen vysokoškolským študentom, ale aj ostatným odborníkom andragogickej teórie a praxe, ktorí sa hlbšie zaujímajú o teoretické otázky edukácie dospelých. Publikácia prináša množstvo, na Slovensku doposiaľ nepublikovaných, poznatkov. Obsahovým spracovaním prekračuje rámec vysokoškolskej učebnice a je nesporne obohatením slovenskej odbornej literatúry z oblasti edukácie dospelých.

Július Matulčík,
Katedra andragogiky, FiF UK Bratislava