

**INTERRA 15**

**ANDRAGOGICKÉ A MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE  
V EDUKAČNÍ, SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNICKÉ PRÁCI  
POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ**

**Jaroslav Balvín, Tomáš Turzák, Renáta Polakovičová (eds.)**

**Praha, Hnutí R 2015**

**Název:**

***InteRRa 15* Andragogické a multikulturní kompetence v edukační, sociální a zdravotnické práci pomáhajících profesí**

**Výstup z mezinárodní vědecké konference, konané ve dnech 11.-12. října 2012 na Ústavu pedagogických věd FHS UTB Zlín**

**Editoři:**

**Doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc., Ústav pedagogických věd FHS UTB Zlín**

**PaedDr. Tomáš Turzák, PhD., Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty UKF Nitra**

**PaedDr. Renáta Polakovičová, PhD., Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty UKF Nitra**

**Recenzenti:**

**Doc. PhDr. Boris Titzl, PhD., Univerzita Hradec Králové**

**Mgr. Jakub Hladík, PhD. Univerzita Tomáše Bati, Ústav pedagogických věd FHS**

**Rok vydání:**

**2015**

**Místo vydání:**

**Praha**

**Vydalo:**

**Hnutí R, nakladatelství s mezinárodní vědeckou radou jako svou 87. publikaci**

**Za odbornou a jazykovou stránku sborníku odpovídají autoři jednotlivých příspěvků**

**ISBN 978-80-86798-49-3**

## Obsah

	5
<b>Jaroslav Balvín:</b> O podstatě sociální, edukační a zdravotnické práce v pomáhajících profesích - úvod	
<b>1. kapitola: Andragogické kompetence u pracovníků pomáhajících profesí</b>	7
<b>Jan Kalenda:</b> Teorie kompetencí a sociologie	7
<b>Vladimír Šik:</b> Využití supervize jako nástroje zvyšování kompetencí u pracovníků pomáhajících profesí	19
	31
<b>2. kapitola: Multikulturní kompetence</b>	
<b>Lukasz Kwadrans:</b> Probation and interculturalism	31
<b>Ivana Kratochvílová, Michal Slavík:</b> Kulturní specifika romského etnika	37
<b>Marek Lukáč:</b> Rómska rodina ako kľúčový aktér formovania vzťahu k vzdelaniu	43
<b>Monika Farkašová:</b> Rómske ženy v 21. Storočí	52
<b>Denisa Selická:</b> Problematika voľného času u rómskych detí	57
<b>Jolana Manniová:</b> Multikultúrna výchova ako edukčná výzva súčasnosti	84
<b>Eliška Suchánková:</b> Multikulturní kompetence v předškolním vzdělávání	95
<b>3. kapitola: Edukační práce a kompetence pracovníků v inkluzivním prostředí</b>	106
<b>Beata Pitula:</b> Teacher's Self-Portrayal Outlined by the Time	106
<b>Katarína Gežová:</b> Kurikulárne otázky vzdelávania seniorov	116
<b>Ján Štubňa:</b> Význam motivácie študentov pre štúdium prírodovedných odborov	122
<b>Renáta Polakovičová:</b> Viacstrannosť terminológie inkluzívnej edukačnej reality zo špeciálno-pedagogického aspektu	130
<b>Michaela Jurtíková:</b> Role učiteľa jako interkulturního mediátora	138
<b>Renáta Polakovičová, Tomáš Turzák:</b> Diverzita ľudskej populácie v kontexte inkluzívnej edukačnej reality	146
<b>Dagmar Kubátová, Hana Horklová, Marie Pavelková, Lenka Valtlová:</b> Stimulační program k rozvoji tělesné zdatnosti a motorických dovedností v multikulturní edukaci	153
<b>Renáta Polakovičová, Tomáš Turzák:</b> Diverzita v školskej triede – učiteľ a žiaci v inkluzívnom prostredí	160
<b>Alena Litvik Dufeková, Tomáš Turzák:</b> Podpora inkluzívneho výchovno-vzdelávacieho prostredia pomocou hrových výtvarných aktivít	165
<b>Alena Litvik Dufeková, Erik Žovinec:</b> Profil dyslektika vysokoškolača v súbore skúšok RE(a)DY vysokoškolača	172
<b>Tomáš Turzák:</b> Teacher assistants and parents partnership in the inclusion educational environment	179

<b>4. kapitola: Sociální práce</b>	184
<b>Katarína Kotradyová:</b> Rozvoj špecializovaného sociálneho poradenstva v podmienkach SR	184
<b>Radana Kroutilová Nováková:</b> Sociální kompetence jako jedna z klíčových kompetencí dobrovolníka	191
<b>Pavel Kliment:</b> Nedobrovolný klient v sociální práci	196
<b>5. kapitola: Zdravotnická práce a multikulturní kompetence</b>	200
<b>Jana Kutnohorská, Petr Snopek:</b> Multikulturní kompetence v ošetrovatelství	200
<b>Silvia Václavíková:</b> Integrácia občanov so zdravotným postihnutím	209
<b>Závěr</b>	216

## O podstatě sociální, edukační a zdravotnické práce v pomáhajících profesích - úvod

**Jaroslav Balvín, Ústav pedagogických věd FHS UTB Zlín**

Vážení čtenáři, vážení autoři. Dostáváte do rukou sborník prací s názvem *Andragogické a multikulturní kompetence v edukační, sociální a zdravotnické práci pomáhajících profesí*.

Soubor textů by sestaven do jednotlivých částí práce podle významových obsahů. Těmito částmi jsou:

- Andragogické kompetence u pracovníků pomáhajících profesí.
- Multikulturní kompetence.
- Edukační práce a kompetence pracovníků v inkluzivním prostředí.
- Sociální práce.
- Zdravotnická práce a multikulturní kompetence.

V části s názvem *Andragogické kompetence u pracovníků pomáhajících profesí* vymezují ve svých příspěvcích dva autoři otázku kompetencí ve vztahu k sociologii (**Jan Kalenda**) a problematiku využití supervize v pomáhajících profesích (**Vladimír Šik**). Tyto dva články tvoří první kapitolu publikace.

V druhé části, nazvané *Multikulturní kompetence* jsou vymezovány otázky kompetencí v pomáhajících profesích i v edukačních souvislostech. Do souvislosti jsou dávány otázky probace a multikulturality (**Łukasz Kwadrans**), jsou zkoumána kulturní specifika romského etnika a postavení romské ženy v 21. století. (**Ivana Kratochvílová, Michal Slavík, Monika Farkašová**), romská rodina jako klíčový činitel při formování vztahu ke vzdělání (**Marek Lukáč**). Rozsahově nejdelší studiu je příspěvek (**Denisi Selickej**), ve kterém autorka podrobně analyzuje problematiku volného času u romských dětí.

Neméně významný a shrnující je článek o multikulturní výchově jako edukační výzvě současnosti (**Jolana Manniová**) a text o multikulturní výchově v předškolním vzdělávání (**Eliška Suchánková**).

Třetí část práce, nazvaná *Edukační práce a kompetence pracovníků v inkluzivním prostředí*, se zabývá otázkami inkuzivity převážně zaměřené na edukační prostředí. Z hlediska učitele se tímto tématem zabývá polská specialistka **Beata Piłula**. Kurikulárními otázkami ve vzdělávání seniorů se zabývá text **Kataríny Gežové** a vícerozměrnost terminologie inkuzivní edukační reality rozebírá **Renáta Polakovičová**. Význam motivace studentů přírodovědných oborů rozebírá **Ján Štubňa** a roli učitele jako interkulturního mediátora se zabývá **Michaela Jurtíková**.

Diverzitu lidské populace v kontextu inkuzivní edukační reality analyzují dva slovenští autoři, **Renáta Polakovičová a Tomáš Turzák**. Kolektiv českých autorů, **Dagmar Kubátová, Hana Horkelová, Marie Pavelková, Lenka Valtlová**, se zabývá stimulačním programem k rozvoji tělesné zdatnosti a motorických dovedností v multikulturní edukaci.

**Renáta Polakovičová a Tomáš Turzák** se zabývají znovu otázkou diverzity, ale přímo ve školní třídě a ve vztahu učitel-žák. **Alena Litvík Dufeková a Tomáš Turzák** doplňují tento soubor textů se společným jmenovatelem diverzita článkem o podpoře inkluzivního vzdělávání prostřednictvím her ve výtvarné výchově. Otázkami dyslexie u vysokoškoláků se zabývají dále autoři **Alena Litvík Dufeková a Erik Žovinec**. Tento soubor textů uzavírá **Tomáš Turzák**, který pojednává o významu spolupráce asistenta učitele s rodiči v inkluzivním edukačním prostředí.

Čtvrtá část naší publikace s názvem Sociální práce se zaměřuje na konkrétní teoretické i praktické otázky této pomáhající profese. **Katarína Kotradyová** se zabývá problematikou rozvoje speciálního poradenství ve Slovenské republice, **Radana Kroutilová Nováková** sociálními kompetencemi jako jednou z klíčových kompetencí dobrovolníka a **Pavel Kliment** tematikou nedobrovolných klientů v sociální práci.

Poslední, pátá část naší publikace s názvem *Zdravotnická práce a multikulturní kompetence*, se zaměřuje na multikulturní kompetence v ošetrovatelství (**Jana Kutnohorská, Petr Snopek**) a na integraci občanů se sociálním postižením (**Silvia Václavíková**).

Význam naší publikace s názvem **ANDRAGOGICKÉ A MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE V EDUKAČNÍ, SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNICKÉ PRÁCI POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ** vidí editoři především v tom, že tvorba této publikace ve formě sborníku z patnácté mezinárodní vědecké konference konané na Ústavu pedagogických věd FHS UTB ve Zlíně ve dnech 11.-12. října 2012 pod titulem **INTERRA 15 A 35. SETKÁNÍ HNUTÍ SPOLUPRACUJÍCÍCH ŠKOL R**, vidíme ve shromáždění odborníků z České republiky, Polska a Slovenska, kteří jsou v otázkách andragogiky a multikulturních kompetencí v edukační oblasti, sociální a zdravotnické sféře, uznávanými odborníky.

Tímto děkujeme také za jejich příspěvky a věříme, že takto tématicky zkompleťovaná publikace se stane dalším prostředkem zkvalitňování jak teoretické, tak praktické analýzy v oblasti pomáhajících profesí.

**Za editory napsal Jaroslav Balvín, Ústav pedagogických věd FHS UTB Zlín, balvin@fhs.utb.cz**

# 1. kapitola: ANDRAGOGICKÉ KOMPETENCE U PRACOVNÍKŮ POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ

## Teorie kompetencí a sociologie

*Jan Kalenda (ČR)*

### **Abstrakt**

*Studie se zabývá analýzou teorie kompetencí z pohledu sociologie. V tomto ohledu se snaží navázat dialog mezi sociologií jako a andragogikou jako vědou základní a aplikovanou. Domníváme se přitom, že sociologie může přispět k rozboru a rozvoji teorie kompetencí hned na třech úrovních: (1) v rámci diskuse kompetenčního přístupu v souvislosti s předmětem studia „sociologie práce“, respektive na případu sociální změny, vážící se k přechodu od fordistické k post-fordistické ekonomice; (2) na úrovni „obecné sociologie“, zabývající se analýzou lidského chování a jednání; (3) a na případu sociologie vědy a vědění. V tomto ohledu se věnujeme jak vědeckému kontextu užívání teorie kompetencí, tak i jejich epistemologickému statusu. Stať se v takto vymezeném rámci snaží nabídnout nejenom některé z korekcí kompetenčního přístupu, ale načrtnout též jeho možné teoretické a epistemologické alternativy.*

### **Abstract**

*The study deals with the analysis of the competency approach from sociological perspective. In this regard we try to establish a dialog between sociology and andragogy as one of the basic and one of the applied sciences. We assume that sociology can contribute to the analysis and development of the theory of competency at three levels: (1) at level of the sociology of work which focuses on contemporary social change, related to transition from Fordism to post-Fordism economy; (2) at level of social theory that is devoted to the analysis of human behavior and action; (3) and on the case of sociology of science and knowledge. In this respect we focus on a scientific context in which is the theory of competency used, as well as on its epistemological status. The text tries to offer not just only some of the corrections of the competency approach, but also outlines its possible theoretical and epistemological alternatives.*

### **Klíčová slova**

*Kompetence. Andragogika. Sociologie práce. Sociologie vědy. Sociální role. Epistemologie.*

### **Key words**

*Competency. Andragogy. Sociology of work. Sociology of science. Social role. Epistemology.*

## **Předmět dialogu**

Ačkoliv kompetence jsou v andragogice (Veteška a kol. 2009, Veteška 2010; Veteška, Vacíková a kol. 2011) a v jejích aplikačních sférách (Bartoňková 2010; Hroník 2010; Vodák, Kucharčíková 2011) velmi skloňovaným pojmem, v sociologii, potažmo sociální teorii, se o nich prakticky mlčí. Hlavním cílem tohoto příspěvku je tudíž pokus o prolomení onoho mlčení a navázání jakkoliv problematického a strastiplného dialogu mezi andragogikou a sociologií; tzn. rozvinout komunikaci mezi jednou z aplikovaných věd a jednou z věd základních, byť by nám toto rozlišení nemělo podsouvat jakoukoliv hierarchickou nadřazenost/podřazenost jedné nad druhou. V takto volně vymezeném prostoru hodláme upozornit na to, že sociologie může představovat pro teorii kompetencí velmi podnětný, ne-li zcela klíčový, inspirační zdroj, z něhož může v budoucnu čerpat. Je tomu podle nás proto, že současné kompetenční přístupy jsou nedostatečně „sociologizovány“, díky čemuž podceňují úlohu *dispozičních a situačních* podmínek lidského jednání, jejichž studiem se sociologie dlouhodobě zabývá.

Leit motivem vtěleným do dalších odstavců tudíž není jen pokus o položení základů pro snad déletrvající transdisciplinární dialog mezi andragogikou a sociologií, ale i pokus o „navrácení společnosti“ zpět do kompetenčního přístupu. Neaspirujeme přitom na to, abychom nabídli kategorické odpovědi na některé z klíčových otázek, jež se váží ke stanovení obsahu určitých kompetencí. Namísto toho hodláme mapovat terén pro potencionální obohacení obou disciplín a pro stanovení klíčových heuristických limitů kompetenčního přístupu. A snad právě díky těmto znakům lze námi předložený text číst nejenom jako analýzu teorie kompetencí z hlediska jiné vědy, nýbrž i jako studii z andragogické metateorie.

## **Peripetie terminologického vymezení**

Abychom předešli terminologickým nedorozuměním, měli bychom nejprve uvést, že kompetence budeme chápat jako skupinu znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, projevujících se coby způsobilost dosahovat určitého cíle (např. Hroník 2006, 2010; Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004; Vodák, Kucharčíková 2011, aj.). Rovněž se přikláníme k užívání té varianty významu kompetencí, která se váže k anglickému slovu „competency“ a nikoliv „competence“, podle něhož kompetence představují v první řadě schopnost dosahovat cíle, jak upozorňuje Armstrong (2002: 280-282).

V rámci diskuse vymezení tohoto ústředního pojmu pak musíme upozornit ještě na tři další klíčové aspekty, a sice že:

- (1) Kompetence jsou vymezovány a identifikovány jako pozorovatelné chování a jednání, které objektivně směřuje k určitému cíli. Následkem čehož se mohou stát, jako jakékoliv jiné lidské jednání, včetně jeho cílů a předpokladů (a jejich vědeckých konceptualizací), předmětem sociologické analýzy (srov. např. Giddens 1984, 1993; Weber 1998).
- (2) Kompetence pak nepovažujeme za množinu psychologických charakteristik jedince. Jsme toho názoru, že kompetence svým obsahem překračují rysy osobnosti, neboť jsou mnohem komplexnější a odpovídají rovněž na momentální situaci aktérů. Třebaže je tato teze autory (Hroník 2006, 2010) spíše deklarována, než že by byla skutečně integrována do kompetenčního přístupu.



- (3) V neposlední řadě si dovoluujeme odlišit kompetence jako vědecký pojem a pojem „laický“ či aplikovaný (kvazi-vědecký). Zatímco v prvním případě je nutné ke kompetencím přistupovat jako k nástroji analýzy předpokladů, průběhu, cílů a změny lidského chování a jednání, v druhém případě se jedná o „typizační pojem“ (Schütz 1972), sloužící k osvětlení některých jevů ve světě práce a vzdělávání; je to nástroj „porozumění“ sociální praxi v těchto dvou oblastech. V tomto ohledu se samozřejmě liší kritéria, jimiž lze tento pojem poměřovat. Zatímco v případě vědy musíme sledovat jeho heuristický přínos a validitu, v druhém případě je jediným kritériem to, nakolik pomáhá aktérům žít: rozumět jejich činností a napomáhat řešit problémy, s nimiž se potýkají. Doplňme, že naše úvahy omezíme z převážné části jen na vědecké pojetí kompetencí.

### **Výzvy radikální epistemologické pochybnosti**

Jedním z nejprínosnějších konceptů, jímž moderní sociologická teorie přispěla společenskovední teorii, se nazývá „radikální epistemologická pochybnost“. Jejím autor, francouzský sociolog Pierre Bourdieu (1998), nás v rámci ní nabádá k tomu, abychom i o těch nejběžnějších jevech a pojmech, počítaje v to i jejich zažitá obsahy a vysvětlení ze strany vědy, nepřestávali pochybovat. Čím zřejmější a jasnější se nám mohou zdát, o to pravděpodobnější je, že došlo k jejich reifikaci a zastření skutečného obsahu. Když navíc něco pozorujeme či analyzujeme, činíme to vždy z určité pozice, která je sociálně podmíněná, a v rámci určité více či méně implicitní epistemologie. Stávají-li se tedy kompetence zcela běžným termínem nejenom andragogiky, ale ve stále větší míře i aplikované praxe, je třeba se v duchu epistemologické pochybnosti ptát po jejich zamlčené sociální podstatě a po pozici a epistemologii těch, kdo kompetence vědecky konstruují (viz též Knorr-Cetina 1981).

S odkazem na tuto široce vymezenou problematiku vystupuje celá řada zajímavých otázek, které stojí alespoň za pokus o zodpovězení: Jsou kompetence sociálně podmíněny? A jestli ano, jakým způsobem k tomu dochází? Jak kompetence souvisejí se sociální výbavou aktéra?<sup>1</sup> Nejenom tedy s psychologickými, ale rovněž i *sociálními* dispozicemi jedinců, vycházejícími ze sociální struktury společnosti, např. z držení různých mocenských zdrojů. Jak kompetence souvisejí se situačními determinantami lidského jednání? Jak se teorie kompetencí dotýká dynamika současných věd, respektive způsobu konstrukce jejich teorií a pojmů, stejně jako vzájemného vymezování jednotlivých oborů vůči sobě? Jaký je epistemologický status kompetencí a jaký je jejich heuristický přínosem oproti alternativním pojmům a přístupům, jež se zabývají stejnou anebo obdobnou tematikou?

Danými otázkami se samozřejmě sociologizující tázání po podstatě kompetencí nevyčerpává, nicméně se domníváme, že právě ony vyznačují potenciální sféry dotyků obou disciplín, na jejichž základě je možný transdisciplinární dialog mezi andragogikou a sociologií. V dále uvedeném textu pak nenabídne odpovědi na všechny výše položené otázky, pokusíme se však naznačit cestu k zodpovězení alespoň části z nich. Jsme totiž toho názoru, že mnohé z nich lze sdružit do tří ucelených tematických okruhů – námětů pro dialog, jejichž analýzou je možné dospět k lepšímu provázání některých stěžejních problémů teorie kompetencí a sociologické teorie.

První z těchto námětů vychází z problematiky, již se dlouhodobě věnuje *sociologie práce*. V jejím případě se jedná o analýzu soudobé socioekonomické změny, která je v první řadě svázána s transformací tzv. fordismu v post-fordismus (Amin 1994; Jessop

<sup>1</sup> Termíny sociální aktér, jedinec, individuum, případně pouze aktér zde používáme jako synonymum.

Sum 2006). Domníváme se pak, že nástup a rozšíření užívání kompetencí jak ve vědě, tak v sociální praxi je spojen právě s klíčovými vývojovými trendy post-fordismu. Druhý námět lze nalézt v *obecné sociologii*, která se zaměřuje na analýzu lidského jednání. Zde se nabízí diskuse kompetenčního přístupu jakožto analytického nástroje, sloužícího k vysvětlení a popisu sociálního jednání, počítaje v to i jeho předpoklady. V daném kontextu pak soudíme, že může být zvláště podnětné srovnání teorie kompetencí s alternativními sociologickými koncepty, jež slouží k rozboru jednání a které mohou potenciálně přispět k doplnění teorie kompetencí. V neposlední řadě je možné nahlížet teorii kompetencí prostřednictvím optiky, jíž nám nabízí *sociologie vědy a vědění*. V tomto ohledu bychom se měli zabývat nejenom příčinami tak širokého užívání kompetenčního přístupu v aplikovaných vědách, ale i samotným epistemologickým statutem kompetencí.

### **Post-fordismus jako kontext kompetencí a kompetence jako jeden ze znaků post-fordismu**

Pro hlubší porozumění vzniku a rozšíření kompetenčního přístupu je třeba se blížeji zaobírat jeho sociálním kontextem. Za něj lze považovat nástup *post-fordismu*, který představuje nejenom ekonomickou transformaci – tj. změnu vzorců výroby, směny a akumulace kapitálu –, ale rovněž i sociální transformaci, jež se dotýká regulace široké sítě sociálních vztahů. Post-fordismus proměnil v tomto ohledu sociální solidaritu a vzájemnou závislost jedinců, díky čemuž zbavuje aktéry sociálních pout a omezení v podobě dlouhodobé závislosti na zaměstnavateli či nukleární rodině (Jessop, Sum 2006). Nicméně tato změna nepřináší jen emancipaci, ale v neméně míře též růst individuálních nejistot a rizik (Beck 2006). Zatímco v USA a ve zbytku západního světa se přechod k post-fordismu odehrál v průběhu 80. a začátkem 90. let, Česká republika začala kritéria post-fordistické ekonomiky splňovat až po roce 2000. Souběhem těchto okolností se jevy a mechanismy s tím spjaté začaly v ČR projevovat až s patnácti či dvaceti letým zpožděním.

Pro post-fordismus jsou příznačné čtyři klíčové tendence:

- (1) Změna *organizace práce*, jíž dominuje flexibilita firem i pracovníků. Outcorcingové strategie a techniky se společně s prekarizovanými formami pracovních poměrů staly určujícími rysy post-fordismu (Castells 1996; Lash Urry 1987).
- (2) Převažující způsob *regulace sociálního jednání* v pracovním procesu, který nabral podobu sebekontroly jednotlivců.
- (3) Klíčovou *ideologii* post-fordismu se stal étos sebe-realizace, podle něhož má veškerá lidská praxe, včetně pracovní/zaměstnanecké flexibility a sebekontroly mířit k utváření vlastního „Já“ (Self) a kariéry, k růstu osobnostních a sociálních dispozic jedince (Boltanski, Chiapello 2006).
- (4) Požadavky kladené post-fordismem navíc přispěly ke vzniku prostoru pro transdisciplinární a multidisciplinární obory, studující (ať si to sami uvědomují či ne) jevy právě úzce spjaté s post-fordismem (Holmwood 2011; Steinmetz 2005, 2007).

Vyjdeme-li z těchto čtyř dominujících trendů, můžeme načrtnout hlavní spojitosti mezi post-fordismem, jakožto sociálním kontextem, a teorií kompetencí, coby jevem zasazeným do tohoto kontextu. Samo sebou nám v tomto případě – i z prostorových důvodů – nejde o nějak hlubokou a podrobnou analýzu. Naším cílem je spíše stanovit hlavní osy sociálního působení, jež vytvářejí jak obecnější předpoklady, tak přímé

podmínky pro emergenci a rozšíření kompetenčního přístupu v oblasti andragogiky a jejich aplikačních sfér. S ohledem na toto vymezení bychom měli uvést, že:

- (1) Změna organizace práce vytváří nové druhy požadavků na manažery a pracovníky v některých druzích profesí. Jelikož je pak velká část z těchto požadavků proměnlivá, tradiční formy přísně vymezených pracovních míst (a rolí) se ukazují být jako nedostatečné pro výběr zaměstnanců a řízení jejich výkonu. Shodou těchto okolností tak vzniká poptávka nejenom po rychle se přizpůsobujících pracovnících, ale i po dispozicích obecnějšího charakteru, které by aktérům umožnily adaptovat se na větší okruh úkolů, než jen na ty, které jsou definovány prostřednictvím relativně úzce vymezených popisů práce. Jako jeden z nástrojů pro řešení daného problému tak vzniká kompetenční přístup, který si bere za cíl identifikovat vhodné typy pracovníků, respektive stanovit jejich zvýhodňující dispozice, jimž vtiskává název kompetence.
- (2) Důraz na sebekontrolu aktérů ústí v individuální zodpovědnost jedinců za jejich činy a implicitně předpokládá, že veškerá lidská činnost je podmíněna pouze jedincem. Post-fordismus tak vytváří podmínky pro vznik extrémně atomizovaného subjektu<sup>2</sup>, na jehož bedrech leží zodpovědnost za jeho jednání, za to, je-li považován za kompetentního nebo ne. Příčinný řetězec lidského chování tak není hledán mimo individuum, ale v první řadě v něm. Daný stav věci následně otvírá cestu k tomu, že je jedinec považován za hlavní zdroj kapitálu organizace, stejně jako za hlavní důvod jejího případného neúspěchu. Kompetenční přístup navíc díky těmto souvislostem přebírá vizi individualizované aktéra, který je do určité míry vytržen z jakýchkoliv sociálních pout a vazeb, čímž dílem redukuje sociální rozměr jedince a dílem replikuje ideologii a rétoriku post-fordismu.
- (3) Akcent na rozvoj a seberealizaci aktéra jak ve sféře práce, tak ve sféře vzdělávání se stává převažujícím étosem věd o výchově a post-fordistického vzdělávání vůbec. Kompetentního aktéra totiž nelze pouze nalézt či najmout, ale lze jej vytvořit. Za pomoci vzdělávání je možné u „*homo individualis*“ rozvíjet téměř jakékoliv kompetence [*sic*], což vzbuzuje zájem o kompetenční přístup právě u andragogiky.
- (4) Moderní andragogika se profiluje jakožto víceoborová aplikovaná disciplína v post-fordistickém režimu, následkem čehož se v převažující míře zaobírá právě jevy, jež jsou s ním spjaty.<sup>3</sup> Z toho důvodu není nelogické, vezmeme-li navíc v potaz bod (1), (2) a (3), že jedním z jejich hlavních předmětů zájmu a důležitým teoreticko-metodologickým nástrojem se stávají kompetence.

Následkem těchto změn se podle našeho soudu nejprve v USA a posléze i v Evropě objevují první studie o kompetencích (Boyatzis 1982) či výzkumy, které je nějakým způsobem předjímají či anticipují (Mintzberg 1973). Za stejných socioekonomických souvislostí pak i v ČR dochází v poslední dekádě k rostoucímu zájmu o kompetence a kompetenční přístup, a to zejména v andragogice. Vznik a rozšíření kompetencí jak ve vědě, tak aplikované praxi má své specifické společenskohistorické souvislosti, jimiž se andragogika musí v budoucnu podrobněji věnovat, neboť souvisejí s její metateorií (viz např. Ritzer 2001, s. 25-32).

---

<sup>2</sup> Jakkoliv je tento subjekt jen domněle konstruovaný.

<sup>3</sup> To dosvědčují některá z vymezení andragogiky, které post-fordistický étos vstřebávají do své sebedefinice (Šimek 1998, s. 472-478, Bartoňková 2004, s. 177-178).

## Kompetence jako analýza jednání

Zdůrazňuje-li kompetenční přístup, že usiluje o analýzu lidského chování a jednání, je vhodné se zabývat jeho srovnáním s těmi sociologickými koncepcemi, které si kladou stejný cíl. Domníváme se totiž, že inspirace některými ze sociologických modelů lidského jednání – především těmi, jež dbají na strukturální a situační podmíněnost jednání – může být pro kompetenční přístup nejenom inspirující, ale dokonce může korigovat některé z nedostatků kompetenčního přístupu. Ty spočívají ve výrazném *metodologickém individualismu*, který podceňuje sociální dispozice aktérů a situační determinanty jednání.

Většina přístupů ke studiu kompetencí vysvětluje lidské jednání především skrze výchozí podmínky tohoto jednání, přičemž zdůrazňuje, že tyto podmínky vycházejí z jednajícího aktéra (metodologický individualismus). Jedinec je tudíž podle teorie kompetencí nadán souborem znalostí, zkušeností aj. dispozic, na jejichž základě jedná a za jejichž pomoci dosahuje určitých cílů. Ze sociologického hlediska tedy kompetenční přístup usiluje o stanovení korespondence mezi určitými dispozicemi individua (souborem jeho vlastností) a formami jednání, vedoucích k dosažení cílů. V tomto ohledu se tedy kompetenční přístup nijak neliší od snahy sociologů vysvětlit elementární strukturu lidského jednání (viz např. Parsons 1937, Coleman 1994).

Teorie kompetencí se však při tomto úkolu dopouští dvou základních chyb. Za prvé, usuzuje na dispozice (předpoklady) jednání na základě různých cest, jež individua volí k dosažení určitého cíle. Usuzují tudíž na dispozice jednání poukazem k prostředkům jednání a nikoliv k samotným dispozicím, díky čemuž nejsou schopny zcela adekvátně stanovit aktérové dispozice. Z toho také plyne jeden ze zásadních důvodů, proč se kompetenční přístup při stanovení těchto předpokladů často mýlí. Neexistuje totiž trvalá a jasná korespondence mezi aktérovými vlastnostmi a prostředky volenými k jednání, potažmo k dosahování cílů. Prostředky jsou totiž situačně podmíněny. Až na základě konkrétní situace, jsou stanovovány postupy jednání, které z velké části závisejí na druhu cíle, jenž je před jedincem položen – na jeho hodnotě a obtížnosti dosažení. Libovolný aktér pak volí zcela odlišné postupy jednání, pakliže je jeho cíl obtížně dosažitelný, a jiné, je-li naopak dosažitelný snadno. Totéž se týká i samotné hodnoty cíle. V tomto ohledu je nutné kriticky poznamenat, že skutečný faktor, od něhož je možné poměřovat, jestli je někdo kompetentní či ne, nejsou dispozice jedince, ale samotný cíl jednání. Má-li před sebou aktér cíl snadný, bude automaticky považován za kompetentního při jakékoliv skladbě dispozic. Bude-li však mít před sebou stejně vybavený jedinec cíl velmi obtížný, bude jeho jednání popisováno jako nekompetentní.

Za druhé, dispozice, jimiž aktér disponuje, nejsou jen individuálního rázu, nejde pouze o psychologické rysy. Dispozice jsou rovněž a především sociálního rázu, dané různým stupněm internalizace různých typů sociální struktur (např. národní, třídní, městské, vrstevnické, genderové aj.), jež skrze kognitivní schémata klasifikují sociální realitu a dodávají jí význam (srov. např. Turner 2010). V rámci takovéto charakteristiky je tudíž nutné si uvědomit, že ne všechny z těchto dispozic lze transformovat (např. rozvíjet či změnit za pomoci edukačních strategií a technik), jelikož nejsou jen vlastnostmi individua, ale též vlastnostmi různých druhů sociálních struktur. Aby došlo k jejich změně, je nejprve nutné změnit dané sociální struktury. A to je úkol velmi nesnadný, protože mechanismy, které vycházejí ze sociálních struktur, mají pro jedince i společnost mnohočetné sociální funkce (Bhaskar 1979, 2008).

Z těchto dvou bodů vyplývají dvě základní omezení kompetenčního přístupu jakožto modelu analýzy lidského jednání, a to jak ve své vědecké podobě, tak jako nástroje

aplikované praxe. Stávající kompetenční modely tudíž nemohou popisovat lidské jednání odpovídajícím způsobem, a proto ani implikace z nich vyvozené nemohou vést ke stanovení správných předpokladů o možnostech modifikace lidského jednání. Odpověď na klíčovou otázku kompetenčního přístupu, proč má/může mít jednání vedoucí ke stejnému cíli u různých aktérů odlišný průběh, se potýká s tradičním problémem společenských věd – tzv. dilematem „aktér versus struktura“. Přičemž kompetenční přístup podceňuje právě ty aspekty jednání, jež jsou spojeny se strukturálními rysy a na něž však musí být kladen přinejmenším stejný akcent jako na individuální/voluntaristické jednání aktéra (srov. např. Archer 1995, Giddens 1984, 1993). Neznamená to ovšem, že by bylo na druhou stranu možné redukovat toto jednání pouze na strukturální prvky, např. nepsychologické či jiné rysy. Lidské jednání je vždy výslednicí obou faktorů, individuální vůle a reflexe situace, stejně jako strukturálních determinant, ať už internalizovaných nebo v podobě institucionálních omezení.

Jsme toho názoru, že daný problém je do určité míry řešitelný zapojením dvou klíčových sociologických konceptů do úvah o kompetenčním přístupu. Na jedné straně jde o koncept *sociálních dispozic* jedince, odvozený z tzv. teorie *habitu* Pierra Bourdieu (1977, 1998), a na straně druhé se jedná o koncept *situačního jednání*. Za jeho model nám může sloužit *více-dimenzionální koncept rolí* z práce Talcotta Parsonse (1951). Zatímco koncept habitu je vhodný jako předpoklad pro vytváření kompetenčnímu přístupu, který počítá se sociálně-strukturálními omezeními lidského jednání, multi-dimenzionální koncept rolí nabízí možnost osvětlit, jak lidé v závislosti na své konkrétní sociální situaci jednají. Obě složky – habitus i role – jsou pak ve vzájemné interakci. Na základě čehož můžeme říci, že se jedná o dva různé typy strukturace lidského jednání, které mohou doplnit individualistickou/voluntaristickou složku kompetenčních modelů.

Koncept habitu vychází z teze, podle níž je člověk díky své pozici v sociálním prostoru – vertikální i horizontální struktuře společnosti – nadán různým souborem kapitálů, jež podmiňují vytváření klasifikačních a hodnotících schémat. Na základě svých vtělených dispozic, daných různými typy kapitálů, pak člověk určitým způsobem jedná. Podle Bourdieuho (2004) máme co do činění především se třemi formami kapitálů: (1) ekonomickým v podobě materiálních statků a hospodářských zdrojů; (2) kulturním, který v sobě obsahuje tři dílčí složky: kulturní objekty (knihy, umělecká díla a techniku), kulturní kompetence (schopnosti, dovednosti a vzdělání) a doklady o kulturní kompetenci (vysvědčení, diplomy a tituly); (3) symbolickým, jenž představuje sociální recepci obou předcházejících kapitálů.

Z hlediska debaty o kompetencích jsou pro nás relevantní především poslední dva jmenované typy, neboť ty ovlivňují naše vnímání kompetencí. Kulturní kapitál v sobě obsahuje dva druhy vlastností, které úzce korelují s andragogickým pojetím kompetencí, čímž může být pro kompetenční přístup relativně snadnou využitelný. Dílem jsou jeho součástí schopnosti, jimiž aktér za pomoci (funkcionálního i intencionálního) učení disponuje a dílem se skládá z dokladů o těchto schopnostech, čili tím co je v andragogice zpravidla nazýváno jako kvalifikace. Podstatné je, že se obě tyto dimenze nemusejí vůbec překrývat. Jedinec může mít určité schopnosti, ale nemusí mít o nich žádný doklad, žádnou formu institucionalizovaného posvěcení svých schopností, a naopak. Neméně významné je také to, že tyto schopnosti nejsou pouze vlastnostmi jedince, ale jsou přinejmenším zčásti vlastností sociální struktury. Lidé z různých pozic sociálního prostoru totiž disponují odlišnou skladbou kulturního kapitálu, což zásadním způsobem podmiňuje, nakolik je možné jejich kulturní kapitál rozvíjet, navyšovat či transformovat. S ohledem na kompetenční přístup je navíc nutné zdůraznit, že velkou

roli, ne-li zcela zásadní, v posuzování toho, je-li někdo kompetentní či ne, sehrává symbolický kapitál. Na něm, jako na formě sociální prestiže a symbolického významu, závisí, bude-li člověk považován za kompetentního. Jde o „umění“ sebe prezentace, které vede k objektivizaci kulturního kapitálu.

Role oproti habitu představuje soubor práv a povinností, vážících se nikoliv k pozici v sociálním prostoru, ale k pozici v určité společenské instituci (např. škole či firmě), jíž aktér v určité chvíli zastává. K této roli se vztahuje poměrně rozsáhlý soubor očekávaného chování a jednání. Tyto faktory pak následně spolu-podmiňují to, jak se bude konkrétní jedinec v určité situaci chovat. Důležité je v tomto ohledu, že na rozdíl od habitu jsou rolové atributy podmíněny vnějším prostředím, zvláště normami sociálních institucí, v nichž k lidskému jednání dochází.

Role jsou pak zároveň významné z toho důvodu, že stanovují nejenom (explicitní, ale i implicitní) cíle lidského jednání, ale i způsoby jejich dosahování. Respektive cíle, které jsou považovány za sociálně přijatelné a které již nikoliv. Role ovšem nesmíme pokládat za doslovné soupisy předepsaného a zakázaného jednání, nýbrž spíše za volně ohraničený soubor možností lidského jednání, které před aktéry stojí a které je ve výsledku různě posuzováno na základě obtížnosti a významu cíle jednání.

K takto načrtnutému pojetí rolí však musíme poznamenat, že v něm existuje jeden významný rozdíl, a sice v míře striktnosti vymezení role. V tomto ohledu rozlišujeme mezi rolemi relativně úzce vymezenými a rolemi difúzními, nabízejícími širší škálu prostředků/způsobu jednání, jimiž je možné cílů dosáhnout. Sociální role lze navíc dále vymežit ještě za pomoci čtyř obecných znaků: požaduje-li se od držitele role afektivní neutralita nebo převážně afektivnost; má-li být vykonavatel role ve svém jednání a rozhodování univerzální či spíše přihlížet k situaci (být partikulární); je-li role dominantně vymezena askriptivními znaky nebo výkonem aktéra; a v neposlední řadě, jestli má být držitel role orientován spíše na kolektiv či spíše na sebe (Parsons 1951, s. 60-66; srov. též 1953 a Parsons, Shils 1951).

S odkazem na toto členění a nástup post-fordismu, který považujeme za sociální kontext kompetenčního přístupu, bychom měli uvést, že kompetence nepředstavují nový jev ve smyslu vzniku nových forem sociálních rolí. Namísto toho představují položení akcentu na jinou část klíčových znaků, jimiž byly role ve sféře práce dříve vymežovány. Zatímco pro fordismus byly typické úzce vymezené sociální role, dbající na afektivní neutralitu, askriptivní znaky (třídní, genderovou a rasovou příslušnost), univerzalizmus jednání a orientaci na sebe (viz např. Mills 1951), v post-fordismu začínají převažovat (1) difúzně vymezené role (flexibilní přizpůsobování prostředků cílům jednání) s (2) afektivním podtextem (součástí rozvoje jedince je i jeho osobní/emocionální účast, manažeři pak mají být co nejvíce autentičtí) a (3) důrazem na partikularismus (každá situace si vyžaduje vlastní přístup), (4) výkon (kompetentní je ten, kdo dosahuje cílů) a (5) orientaci na kolektiv (ceněna je týmová práce).

V této pasáži jsme samozřejmě nenabídli, ani to nebylo naším cílem, zcela integrovaný teoretický model kompetencí, který by počítal se sociálními dispozicemi aktérů, stejně jako se situačními podmínkami jednání. Načrtli jsme pouze dvě z možných cest doplnění teorie kompetencí, které by snad mohli v budoucnu vrátit společnost (jak tu, jež je součástí člověka, tak tu, která jej obklopuje) zpět do kompetenčního přístupu.

## **Kompetence ve vědě a kompetence jako vědění**

Sociologie vědy a vědění nám umožňuje zabývat se kompetencemi na dvou doplňujících se úrovních: (1) jednak na úrovni mezioborových vztahů a zasadit tak kompetenční přístup do logiky/dynamiky fungování věd v post-fordistické éře, pro niž je charakteristický intenzivní rozvoj víceoborových a aplikovaných disciplín, včetně pokusů o institucionalizaci těch novějších (Steinmetz 2005, 2007); (2) a jednak na úrovni povahy vědění, jež současný kompetenční přístup nabízí. Zejména se jedná o heuristickou hodnotu, jíž kompetenční přístup zprostředkovává, a typ epistemologie.

V prvním případě je třeba říci, že kompetenční přístup se rozvíjí především v aplikovaných a transdisciplinárních oborech jako jsou andragogika či management, zatímco kupříkladu v sociologii není těmto problémům věnována velká pozornost. Domníváme se přitom, že příčiny tohoto stavu tkví, alespoň v případě andragogiky a jejich aplikačních sfér, ve způsobu vzájemného vymezování vůči jiným badatelským polím. Aby se byla určitá vědní disciplína s to institucionalizovat a legitimizovat ve vědecké komunitě, musí se odlišit od ostatních oborů (srov. např. Moran 2005). Jinými slovy řečeno, musí obstát ve zkoušce své „totožnosti a odlišnosti“. Čím jsou si některé obory ve svém předmětu, metodách a teoriích podobnější, tím je pro ně obtížnější udržet si svou odlišnost. Jestliže ji pak nejsou schopny docílit, potýkají se s problémem udržení vlastní identity.

Na základě toho soudíme, že jedním z takovýchto pokusů o odlišení andragogiky od ostatních (příbuzných) věd je právě užívání kompetenčního přístupu ke konceptualizaci lidského chování a jednání na úkor terminologie a nástrojů jiných věd, zejména sociologie a psychologie. Rozšíření užívání teorie kompetencí má tudíž své opodstatnění z hlediska dynamiky fungování současných vědeckých oborů a andragogice slouží především jako nástroj nastolování její legitimacy. Ne nadarmo se proto někteří autoři (Veteška 2009) snaží z kompetenčního přístupu vytvořit nové paradigma [*sic*] andragogiky.

Musíme mít však na paměti, že klíčovým kritériem vědecké teorie či metody je pouze její heuristický přínos, jak upozorňuje Niklas Luhmann (1997). Proto nelze kompetenční přístup obhajovat snahami o legitimizaci andragogiky, ale je nutné jej poměřovat pouze a jen kritérii vědy. V tomto ohledu se domníváme, že pokus o emancipaci andragogiky – nastolení odlišnosti – od sociologie, který představuje užívání kompetenčního přístupu jakožto nástroje vysvětlování lidského chování/jednání a jejich transformace, může paradoxně působit proti této emancipaci. Úspěšnost teoretických modelů a s nimi i úspěšnost určité vědy je totiž v prvé řadě závislá na jejich schopnosti adekvátně a validně vysvětlovat sociálních skutečností, v čemž kompetenční přístup doposud zčásti selhává.

Není tomu jen z toho důvodu, že teorie kompetencí není s to se vypořádat s problematikou dispozičních a situačních omezení lidského jednání, ale rovněž proto, že ve své epistemologii vychází z „naivního“ pozitivismu, který předpokládá automatickou příčinnost mezi dispozicemi aktéra a jeho jednáním, respektive cíli, k nimž toho jednání směřuje. Dlouhá kritika pozitivismu v sociálních vědách ze strany hermeneutických přístupů (srov. např. Alexander 1988, 2011; Geertz 2000; Sewell 1992) a kritického realismu (srov. např. Bhaskar 1979, 2008, 2010; Collier 1994, Danemark a kol. 2002; Sayer 2000, 2010) tuto tezi zpochybňuje. Chce-li tudíž andragogika zbudovat validní vědecké koncepty pro porozumění a vysvětlení jednání a transformaci jeho předpokladů, musí se obrátit k jiným epistemologickým přístupům, a

sice právě k hermeneutice a kritickému realismu. A tím také ze sebe skutečnou učinit multiparadigmatickou vědu. Neboť pouze základní epistemologické přístupy představují ve společenských vědách jediná „skutečná“ paradigmata a nikoliv pouze obecné teorie („general theories“) různě řešící některá z dilemat sociálních věd (viz Alexander 1987, kap. č. 1.).

\* \* \*

Chceme-li náš exkurz do zkoumání kompetencí a kompetenčního přístupu ze strany sociologie či lépe řešeno sociální teorie shrnout a uzavřít, měli bychom podotknout, že sociologie nabízí (nikoliv však vnucuje) andragogice podněty, které mohou sloužit dalšímu rozvoji jedné z jejích teorií. V první řadě jí umožňuje reflektovat sociální kontext vzniku a rozšíření určité formy teoretizování o sociálních aktérech (objektu andragogiky) a jejich vlastnostech, včetně jejich změny a rozvoje (předmětu andragogiky). Díky čemuž také přispívá k prohloubení andragogické metateorie. V druhém sledu nabízí některé teoretické nástroje a koncepty, jež mohou sloužit ke korekci a prohloubení vlastních teoretických modelů. A v neposlední řadě, nikoliv však svým významem, umožňuje vidět praxi andragogiky ve světle dynamiky vědních disciplín, jež je příznačná pro post-fordistickou éru. Domníváme se pak, že takovouto nabídku, třebaže může být doplněna mnoha kritickými výtkami, by měla andragogika přijmout a pokusit se o prohloubení spolupráce právě se sociologií, jelikož ta jí může i v mnoha dalších ohledech obohatit.

Obavy, že takovýto druh spolupráce by mohl ještě více nerušit již nestálou legitimitu andragogiky, jsou podle našeho soudu liché, neboť právě post-fordismus otevírá prostor pro existenci nových forem mezioborové spolupráce, jejichž jediným kritériem je přínos jimi vytvářeného vědění. V neposlední řadě bychom měli podotknout, že takovýto přístup může být především podnětný tam, kde máme co do činění s obecnými vědeckými koncepcemi (ontologického a epistemologického charakteru), rozvíjejícími se v současných sociálních vědách, a které jsou podle našeho soudu do andragogiky relativně snadno aplikovatelné. Máme tím především na mysli již jmenovaný kritický realismus a tzv. kulturalisticky orientovanou analýzu, reagující na jazykový/lingvistický obrat ve vědě. Právě rozpracování teoretických analýz na dané bázi by mohlo jak teorii kompetencí, tak andragogickou teorii dále rozvinout.

## Literatura

ALEXANDER, J., C. 1987. *Twenty Lectures. Sociological Theory Since World War II*. New York: Columbia University Press.

ALEXANDER, J., C. Action and its Environment. In: Alexander, J., C. (ed.). *Action and its Environments, Toward a New Synthesis*. New York: Columbia University Press, 1988.

ALEXANDER, J., C. Clifford Geertz and the Strong Program: The Human Sciences and Cultural Sociology. In: Alexander, J.; Smith, P.; Norton, M. (eds.). *Interpreting Clifford Geertz. Cultural Investigation in the Social Sciences*. New York: Palgrave, 2011.

AMIN, A. (ed.). *Post-fordism*. New York: Blackwell Publisher, 1994.

ARCHER, M. *Culture and Agency. The Place of Culture in Social Agency*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ARMSTRONG, M. *Rízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2002.

BARTOŇKOVÁ, H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. Praha: UK Praha, 2004



- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání. Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2010.
- BECK, U. *Riziková společnost. Na cestě k jiné moderně*. Praha: SLON, 2006.
- BHASKAR, R. *Possibility of Naturalism*. London: Routledge, 1979.
- BHASKAR, R. *A Realist Theory of Science*. London: Verso, 2008.
- BHASKAR, R. *Reclaiming Reality*. London: Routledge, 2011.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *The New Spirit of Capitalism*. London: Verso, 2006.
- BOURDIEU, P. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998.
- BOURDIEU, P. The Forms of Capital. In: Ball, S. (ed.). *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*. London, New York: Routledge, 2004.
- BOYATZIS, R. E. *The Competent Manager*. London: John Wiley & Sons, 1982.
- CASTELLS, M. *The Information Age: Economy, Society and Culture I.: The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell, 1996.
- COLEMAN, J., S. *Foundations of Social Theory*. Harvard: Harvard University Press, 1994.
- COLLIER, A. *Critical Realism. An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*. London: Verso, 1994.
- DANEMARK, B. a kol. *Explaining Society. Critical Realism in the Social Sciences*. London: Routledge, 2002.
- GEERTZ, C. *Interpretace kultur*. Praha: SLON, 2000.
- GIDDENS, A. *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Oxford: Polity Press, 1984.
- GIDDENS, A. *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. Stanford: Stanford University Press, 1993.
- HOLMWOOD, J. Sociology After Fordism: Prospects and Problems. In: *European Journal of Social Theory* 14 (4): 537-556, 2011.
- HROŇÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada, 2006.
- HROŇÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2010.
- JESSOP, B.; SUM, N. *Beyond The Regulation Approach. Putting Capitalist Economies in their Place*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2006.
- KNORR-CETINA, K. *Manufacture of Knowledge*. Oxford: Pergamon, 1981.
- KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence*. Grada Publishing, 2004.
- LASH, S.; URRY, J. *The End of Organized Capitalism*. Cambridge: Polity Press, 1987.
- LUHMANN, N. *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
- MILLS, Ch., W. *White Collars*. New York: Oxford University Press, 1951.
- MINTZBERG, H. 1973. *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
- MORAN, J. *Interdisciplinarity: The New Critical Idiom*. London, New York: Routledge, 2002.
- PARSONS, T. *The Structure of Social Action*. New York: Free Press, 1937.
- PARSONS, T. *The Social System*. New York: Free Press, 1951.
- PARSONS, T.; SHILS, E. *Toward A General Theory of Action*. Harvard: Harvard University Press, 1951.
- PARSONS, T. Some Comments on the State of the General Theory of Action. In: *American Sociological Review* 18 (6), 1953.

- RITZER, G. *Explorations in Social Theory. From Metatheorizing to Rationalization*. London: Sage Publication, 2001.
- SAYER, A. *Realism and Social Science*. London: Sage Publication, 2000.
- SAYER, A. *Method in Social Science. A Realist Approach*. London: Routledge, 2010.
- SEWELL, W. H. jr. A theory of Structure: Duality, Agency and Transformation. In: *American Journal of Sociology* 98 (1): 1-29, 1992.
- SCHÜTZ, A. *The Phenomenology of the Social World*. London: Heineman, 1972.
- STEINMETZ, G. Scientific Authority and the Transition to Post-Fordism: the Plausibility of Positivism in U. S. Sociology since 1945. In: Steinmetz, G. (ed.). *The Politics of Method in the Human Science. The Positivism and its Epistemological Others*. Durham: Duke University Press, 2005.
- STEINMETZ, G. Transdisciplinarity as a Non-imperial Encounter: For an Open Sociology. In: *Thesis Eleven* 91 (1): 48-65, 2007.

## Využití supervize jako nástroje zvyšování kompetencí u pracovníků pomáhajících profesí

Vladimír Šik (ČR)

### Anotace

*Autor se ve svém příspěvku zabývá problematikou zvyšování kompetencí sociálních pracovníků prostřednictvím supervize. V úvodní části vymezuje problematiku kompetencí z pohledu graduálního i celoživotního vzdělávání, z pohledu legislativy, hlavně pak zákona č.108/2006 Sb., o sociálních službách a následných prováděcích předpisů. Dále komentuje problémy souvisejícími s praktickým naplňováním těchto předpisů v praxi. V závěrečné části pak navrhuje využití supervize, jako andragogicky orientované metody dalšího vzdělávání v rámci sociální práce a jako účinnou možnost posilování kompetencí v reálné praxi.*

### Text práce

V České republice se graduálnímu vzdělávání v oblasti sociální práce věnují střední školy, vyšší odborné školy a ve specifických studijních programech fakulty škol vysokých. Sociální pracovníci a pracovníci v sociálních službách se však musí prakticky po celý život dále vzdělávat i v rámci celoživotního vzdělávání. Celoživotní vzdělávání je velice důležité a v přímo nezbytné v několika rovinách. První rovinou je požadavek na profesionalitu pracovníka a jím poskytovaných služeb, jinými slovy na výkon jeho role z hlediska přístupu ke klientovi. Dále pak také rovina vlastního vnímání kompetentnosti ve složitých a náročných situacích a tím i prevence syndromu vyhoření. A v neposlední řadě také zakomponování vývoje oboru, metod, technik a tím i nárůst kvalifikačních požadavků u těchto profesí, kde je často kladen důraz na sebeřízení a samostatnost ve vzdělávání.

Pokusíme-li si definovat cílovou skupinu pracovníků v sociální oblasti, dostaneme odborníky, kteří se zabývají poskytováním určitého spektra služeb klientům (slovy zákona uživatelům), kteří z nějakých důvodů vykazují různě velikou míru závislosti na systému, společnosti a tím i na těchto službách, a tím i na profesionalitě osob, které jim tyto služby poskytují a zprostředkovávají.

Mezi tyto uživatele můžeme zařadit seniory, nezaměstnané, tělesně a smyslově postižené, psychiatrické pacienty, bezdomovce, prostitutky, lidi před a po výkonu trestu, rodiny, které nezvládají výchovu svých dětí, matky v krizi, různě vyloučené dospělí i děti, lidi v nějaké dočasné krizi a řadu dalších specifických skupin.

Sociální práce je profesní obor. V něm se pak sociální pracovník může ocitnout v řadě nesrovnatelných rolí. V některých svým klientům nabízí informace, pomáhá vyřizovat dávky, a různou pomoc a služby pouze zprostředkovává. V jiných rolích se však od něho očekávají specificky odborné dovednosti, zahrnující například poradenství, či krizovou intervenci, zahrnující až prvky psychoterapie, nebo medicínské či psychologické podpory. Pracovník je také často při svém výkonu s klientem sám, bez přímé vnější kontroly ale i podpory. Očekává se od něj vysoká míra empatie, někdy až potlačení svých osobních zásad a postojů na úkor nastavení pracovního vztahu s klientem, dodržování etických principů a norem. Často se jedná o psychicky, ale i

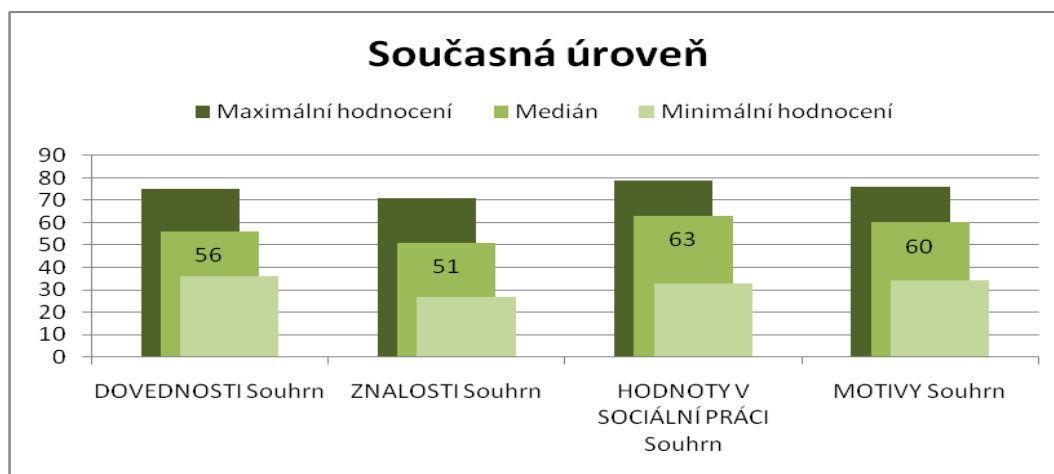
fyzicky náročnou a zodpovědnou práci, vyžadující plné nasazení a dlouhodobou pozornost a také přesnost. Pracovník má nad klientem i určitou moc, ve které rozhoduje o osudu a dalším fungování klienta (odebrání dítěte, přiznání nějaké úlevy či dávky) která je dokonce až zneužitelná. Na druhé straně zas mnohdy bojuje se svou bezmocí tam, kde má jeho podpora a intervence své omezené hranice (např. nefunkční rodina neuvolní dítě do náhradní rodinné péče).

Sociální práce vyžaduje určité osobnostní předpoklady a dispozice. Ne každý je schopen efektivně a dlouhodobě pracovat s těžce postiženými, drogově závislými, starými a umírajícími nebo s lidmi s antisociálním chováním.

Zároveň není tato práce zdaleka tak ohodnocená, jak by naznačovala její náročnost. Proto také jsou určité role, o které není zvláště u kvalifikovaných odborníků přílišný zájem. Ústavy a zařízení jsou navíc mnohdy situovány (jako pozůstatek z minulé doby) daleko od velkých měst a aglomerací, v pohraničí, kde je kvalifikovanost v potřebných profesích o to horší.

Nutnost celoživotního vzdělávání pracovníků v sociální oblasti, je tedy jednou ze základních priorit a podmínek zdárného fungování sociálních služeb vůbec. V sociálních službách dnes často pracují lidé, kde jejich původní vzdělání a kvalifikace má od sociální práce velice daleko. Osobně jsem se v rámci rekvalifikačních forem vzdělávání setkal s prodavačkami, různými techniky, malířkami porcelánu, zahradnicí a jinými profesemi.

**Tab. 1 Subjektivně vnímaná úroveň jednotlivých složek kompetencí**



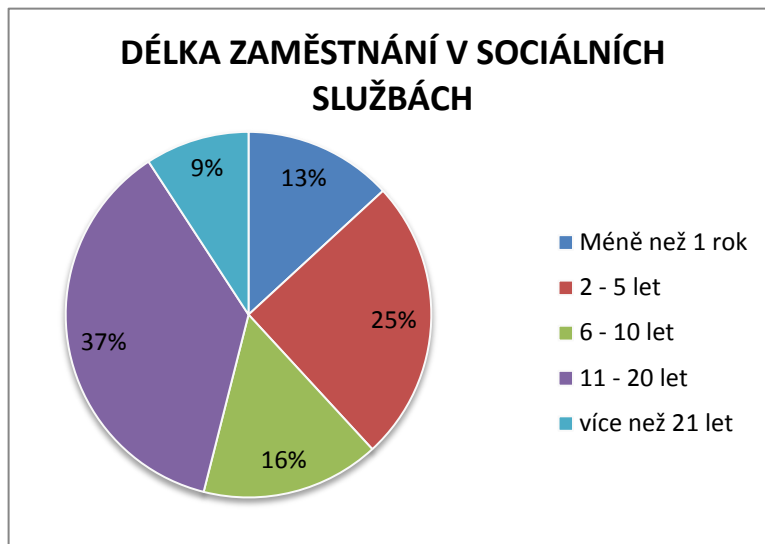
**Zdroj<sup>4</sup>: BP vedená autorem**

Tabulka 1. potvrzuje předchozí úvahy z textu o nedostatečné kvalifikovanosti pracovníků v sociálních službách. Výsledky ukazují, že **průměrná subjektivně vnímaná úroveň znalostí a dovedností zaměstnanců v tomto výzkumu se pohybuje**

<sup>4</sup> Pro ilustraci uvádím v Tab.1. dílčí výstupy z pilotní studie provedené v rámci let 2009/2010 na vzorku 160 zaměstnancích v ÚSS Jirkov. Cílem studie byla analýza vzdělávacích potřeb zaměstnanců v oblasti sociálních služeb v rámci této organizace. Ve výzkumné sondě byla předložena zaměstnancům v rámci dotazníku (na základě výsledků z předchozích fokusních skupin) určitá suma znalostí, dovedností, hodnot a motivů vztahujících se k jejich profesní roli. Zaměstnanci měli v první fázi na základě subjektivního vnímání ohodnotit důležitosti jednotlivých navržených položek (znalostí, dovedností, hodnot a motivů) ve vztahu ke své vykonávané práci. Ve druhé fázi, pak měli subjektivně posoudit a zhodnotit, svoji současnou úroveň znalostí, dovedností, hodnot a motivů v těchto položkách.

na úrovni lehce pod 60%, což není, vzhledem k míře závislosti klienta na práci sociálního pracovníka, příliš optimistická hodnota. A to si troufám tvrdit, že ÚSS Jirkov klade na zvyšování kompetencí svých zaměstnanců poměrně velký důraz.

**Tab. 2 Délka zaměstnání účastníků sondy v sociálních službách**



**Zdroj: BP vedená autorem**

Tabulka 2. dále ukazuje, že většina zaměstnanců kteří se zúčastnili výzkumu pracuje navíc již v oboru řadu let a měli by být v práci zběhlí a kompetentní. Na druhou stranu zákon 108/2006Sb. vymezil kvalitu služeb to standardů, které před platností zákona nebyly běžné. Již z tohoto příkladu zde je naprosto zřejmá v sociální práci potřeba kvalitního celoživotního vzdělávání.

### **Vzdělávání sociálních pracovníků a legislativa**

Platností zákona č.108/2006 Sb., o sociálních službách, a vydanou vyhláškou 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, došlo k výrazným změnám, jejichž cílem bylo garantovat zmíněnou kvalitu sociálních služeb. Tento náročný proces zavádění a standardizace kvality v sociálních službách závisí na kvalitním, kvalifikovaném, ale také motivovaném zaměstnanci. Bohužel reálná praxe ukazuje, že nároky na kvalifikační předpoklady zaměstnanců nejsou však v současné době vždy v souladu s možnostmi jednotlivých poskytovatelů sociálních služeb.

V současnosti pracuje v zařízeních sociálních služeb velké množství pracovníků, kteří většinou mají snahu odvádět kvalitní výkon, ale k tomu, aby byli kompetentní, jim mnohdy chybí dostatečné znalosti a dovednosti<sup>5</sup>.

Dle výkladu zákona do okruhu pracovníků v sociálních službách, kteří vykonávají odbornou činnost, patří **sociální pracovníci, pracovníci v sociálních službách, zdravotničtí pracovníci**, pedagogičtí pracovníci, manželští a rodinní poradci spolu s ostatními odbornými pracovníky.

<sup>5</sup> Podkladem pro toto tvrzení je autorova několikaletá zkušenost z řady supervizí v různých sociálně orientovaných organizacích v Ústeckém kraji a také pilotní studie provedená v rámci let 2009/2010 na 160 zaměstnancích v ÚSS Jirkov.

Předpokladem k výkonu zmiňovaných povolání je bezúhonnost, způsobilost k právním úkonům, zdravotní způsobilost a také odborná způsobilost. Odborná způsobilost je u jednotlivých profesí také vymezena zákonem. Pracovníci, kteří v době účinnosti zákona nesplňovali tyto kvalifikační předpoklady, dostali možnost projít akreditovanými vzdělávacími moduly, které měly za cíl, připravit je na jednotlivé pracovní pozice. Změny plynoucí z novely zákona ovšem byly tak zásadní, že zaměstnanci, kteří pracující převážně v přímé péči, se s těmito změnami nestačili dosud ztotožnit. Skutečnost, že většina z nich pracovala v sociálních službách i řadu let před rokem platnosti zákona, je pro ně spíše (podle informací od vedoucích několika sociálně orientovaných organizací), určitou nevýhodou. Hlavně pak důraz na individuální přístup, na nějž navazuje dovednost individuálního plánování, která je v současné době asi největším problémem u všech popisovaných profesí.

Rekvalifikační a kvalifikační akreditované kurzy v rozsahu 150 – 200 hodin sice naplňují požadovaný doklad o splněném kvalifikačním předpokladu, nestačí však doplnit chybějící odborné znalosti, dovednosti, informace a souvislosti, které nová legislativa pozměnila.

Podle § 111 zákona č. 108/2006 Sb, o sociálních službách a poslední novelizace z roku 2012, má pak zaměstnavatel povinnost zabezpečit sociálnímu pracovníku další vzdělávání v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok, jehož cílem je upevnění, obnovení a také doplnění kvalifikace. Zaměstnavatel je povinen zabezpečit stejný rozsah hodin i pracovníku v sociálních službách, kterým si obnovuje a upevňuje kvalifikaci. Účast na dalším vzdělávání se považuje za prohlubování kvalifikace (Zákon č. 108/2006 Sb., § 111 a jeho novely).

Toto vzdělávání (v rozsahu 24 hodin ročně) by mělo vycházet z potřeb jednotlivých profesí a plánovat vzdělávací moduly v oblastech, ve kterých zaměstnanci potřebují podporu formou doplnění znalostí, případně dovedností. Cílem pak je kompetentní pracovník- profesionál, který se aktivně podílí a zapojuje do procesu zvyšování kvality poskytované služby a využívá k tomu své odborné a profesní kompetence. Pracovní povinnosti jednotlivých pracovníků by v souladu s katalogem prací, se mohou výrazně lišit v potřebných kompetencích. Kompetence jednotlivých profesí jsou dány mimo jiné i organizační strukturou konkrétního zařízení a předepsaným vzděláním jednotlivých pracovních kategorií.

### **Překážky ve vzdělávání**

Překážky ve vzdělávání sociálních pracovníků by šlo rozdělit na tři základní skupiny. A to na překážky na straně vzdělávaných, překážky na straně poskytovatelů a třetí skupinou by byly nevhodné metody využívané při vlastním vzdělávání.

Základní překážkou na straně sociálních pracovníků je nízká motivovanost. Nebo možná ještě přesněji, nevhodná motivovanost. Kvalifikace a celoživotní vzdělávání je dáno zákonem, je to nutnou podmínkou jeho výkonu a tak je nutné jeho objem splnit. Tím však cílem řady frekventantů zůstává, získat certifikát či potvrzení o účasti, splnit předepsaný objem hodin (za co nejmenšího úsilí), a tím mít věc vyřešenu. Důvodem je i skutečnost, že ve stávajícím systému není jisté, za jsou pro ně předkládaná témata využitelná v praxi. Témata jsou povětšinou vybírána předem, bez předchozí analýzy vzdělávacích potřeb "vybraných na míru konkrétní roli a konkrétnímu zařízení". Tomu nahrává i povinnost pro vzdělávací subjekty, aby měli předem kreditovaný vzdělávacího programu a jeho obsahovou náplň, a nijak se neočekává a ani nepředpokládá žádné jeho pružné přizpůsobování.

Překážky na straně zaměstnavatele jsou dány hlavně finančními náklady. Vzdělávání je legislativně vymezené a zaměstnavatel je povinen jej zajistit. Řada zařízení poskytující sociální služby funguje v nepřetržitém režimu. To přináší, že zaměstnanci jsou často nuceni absolvovat vzdělávání ve svém volném čase, i často po noční směně, na úkor svého odpočinku a osobního prostoru. Vzdělávání je navíc nákladnou záležitostí, takže řada zaměstnavatelů přenáší alespoň část nákladů na své zaměstnance. V praxi to znamená, že si hodiny musí následně "zdarma" odpracovat nad rámec své pracovní doby, případně se musí zavázat k uhrazení vymezené částky při předčasném odchodu z organizace.

Zvláště organizace s více zaměstnanci, pak také zákonitě preferují metody vzdělávání, kde je možno v jednom prostoru a čase vzdělávat co nejvíce zaměstnanců, to znamená hlavně formu přednášky místo efektivnějších metod využitelných pouze v malých skupinách. Často také témata a jejich obsahy kopírují podobné předměty z výuky na různých stupních sociálně orientovaných škol a vzdělávání se tak stává jakýmsi encyklopedickým výkladem látky.

Další problém vnímám v samotné koncepci dalšího vzdělávání. Už samotná představa, že zaměstnanec, který se rekvalifikuje ze zcela odlišného oboru (např. zahradnice či malířka porcelánu), který nemá žádné předchozí znalosti z oblasti sociální práce, získá v rámci 150-200 hodin kurzu (což může být zhruba 30 výukových dnů) kvalifikaci k vykonávání takto složité role, je k zamyšlení. Víím, že se situace postupně zlepšuje, ale snad kromě Hestia Praha, jsem nenašel u vzdělávacích organizací a kurzů informaci, že by se program výrazněji utvářel podle potřeb vzdělávaných zaměstnanců.

Přitom, budeme-li předpokládat že cílem tohoto vzdělávání, je získat určitou kompetenci, a dopustíme-li se určitého zjednodušujícího výkladu tohoto pojmu a přijmeme za platnou jednu z mnoha definic dostaneme: „*Kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti*“ (VÚP, 2007)

To znamená že, kromě získání encyklopedických znalostí je potřeba v rámci vzdělávání **utvářet hlavně dovednosti, postoje a hodnotový systém.**

Na to však je již potřeba využít zcela jiné metody a přístupy, které předpokládají lektory s vlastní výcvikovou zkušeností, s dovednostmi z oblasti metod skupinové sociální práce, principů andragogiky, psychologie a dalších specifických oborů.

Mluvíme-li o dovednostech, tak je zřejmé, že **dovednosti se utvářejí v činnosti**, tedy v rámci něčeho, co můžeme zařadit pod výcvikové metody. Pouze tak může docházet k nácviku dovedností, ať již v první fázi v rámci modelových situací, nebo daleko lépe na situacích z přímé praxe frekventantů, které pro ně jsou obtížné, se kterými si nevědí rady, ve kterých se necítí příliš kompetentní.

Tyto metody za využití prvků dynamiky v malé sociální skupině ovšem znamenají také respektování jejích principů. To znamená, že optimální velikost takové skupiny je do 15 účastníků, aby se mohli všichni dostatečně zapojit, bylo možné využít všechny potenciální interakce jak mezi účastníky navzájem, tak i mezi nimi a lektorem. Dále je nutné přesné nastavení cílů skupiny přes definování společné objednávky na témata a okruhy které potřebují pro svoji práci a koncové výstupy, tedy konkrétní klíčové dovednosti.

Také nesmíme zapomenout na vhodnou volbu evaluačních prostředků, které nám zajistí zpětnou vazbu o tom, zda jsou vytyčené cíle opravdu naplňovány. Ne tedy pouze to: "jak a zda se vzdělávání účastníkům líbí, jestli je baví", ale spíš hlediska "co mi výukový blok dal, co jsem v něm získal, čím jsem do něj sám přispěl, se kterými otázkami a obavami odcházím". Jen tak, v atmosféře koheze a důvěry může docházet k formování zmíněných postojů, autokorektivní zkušenosti, přetváření dispozic v dovednosti a uvědomování si hodnot a etických rovin pomáhající profese. Tento přístup ale znamená zapojení vzdělaných a zkušených lektorů andragogů, rezignaci na přednášení pro velké vzdělávací skupiny a bloky, ale citlivý a individuální přístup. Tento přístup je samozřejmě nákladnější, ale ve výsledku také mnohem efektivnější.

Přes výše uvedené potíže, řešení jak motivovat zaměstnance k celoživotnímu vzdělávání, analyzovat jejich vzdělávací potřeby, zvolit následně účinnou formu a metodu, prostě vzdělávat efektivně, podle andragogických principů a zásad existují. V rámci celoživotního učení se nabízí celá škála využitelných podob a metod. Z hlediska rozsahu této práce se chci zmínit pouze o jedné konkrétní vybrané metodě.

Pelech a Bednářová (2003) v tomto kontextu uvádějí tři možné metody zvyšování profesních kompetencí: metodickou pomoc, intervizi a supervizi. Metodickou pomocí - jako určitou aktivitu organizované shora, které se příliš neorientují na vnitřní prožívání pracovníka a jeho potřeb. Jde např. poradenství, pomoc se zajišťováním vzdělávacích programů a stáží o předávání či doporučování odborných materiálů, apod. Intervize je dnes často řazena jako forma supervize, založená na společném rozboru a reflexi konkrétního případu s kolegou na partnerské úrovni, bez přítomnosti supervizora. Ani tato metoda však nemůže objektivně nabídnout hlubší reflexi a nadhled.

Takže pouze třetí metodu, tedy supervizi lze v tomto ohledu považovat za specifickou metodu učení, s širokou škálou možností. Matoušek (2001) v tomto pojetí supervizi vymezuje takto

*„Supervize je celoživotní forma učení, zaměřená na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných, při níž je kladen důraz na aktivaci jejich vlastního potenciálu v bezpečném a tvořivém prostředí... Ve vzájemné spolupráci mezi supervizorem a supervidovaným jde o společné hledání řešení v atmosféře důvěry, o rozvíjení sebereflexe vedoucí k pochopení dosud neuvědomovaných souvislostí, vztahů, pocitů a jejich odrazu v pracovní činnosti.“ (Matoušek, 2001, s. 349)*

Podle McIntoshe a Phelpse (2000) lze supervizi tedy lze vnímat jako **jakousi interakci probíhající mezi dvěma nebo více jedinci, za účelem sdílení určitých poznatků, oceňování profesionálních kompetencí a poskytování zpětné vazby, s konečným cílem rozvoje stávajících i nových kompetencí**, které usnadňují poskytování efektivních (psychologických) služeb a rozvíjejí profesionální kompetence.

Supervize by měla naplňovat tři základní funkce. **Funkci vzdělávací**, která pomáhá pracovníkům se stále učit a odborně rozvíjet, takže jsou schopni zvládat společenské požadavky, požadavky na výkon profesní role, ale i požadavky a potřeby organizace (např. zavádět nové přístupy k práci podle měnících se potřeb). Dále **funkci administrativní**, která zajišťuje, že jsou chápány a dodržovány cíle a praktické postupy organizace, princip stanovování priorit v přidělování práce a zvládnání jejího určitého objemu. Také stanovování cílů a hodnocení efektivity v činnosti. A v neposlední řadě také **funkci podpůrnou**, která ve svém naplnění umožňuje pracovníkům zvládat množství stresu, který tato práce přináší.

Za velice šťastnou lze považovat skutečnost, že se supervize podle zmíněného zákona č. 108/2006 Sb, o sociálních službách také stala jedním z nástrojů rozvoje



kompetencí. Byla jí „povýšena“ na úroveň povinnosti. Zákon tím vlastně předurčil její plošné zavedení do všech sociálních zařízení spadajících pod gesci zákona. Problém ale je v tom, že zákon zároveň nevymezil žádné sankce za jeho nedodržení, takže řada organizací tuto povinnost dosud nedodrží.

Stanovení plošného zavedení supervize, rozpoutala mezi odborníky některé debaty o možných dopadech tohoto kroku. Bylo často poukazováno na nedostatečnou připravenost vstupních podmínek pro tento krok.

V první řadě se objevovaly námitky, že bude nedostatek kvalifikovaných a zkušených supervizorů pro praxi. Stále ještě nejsou totiž zcela zřejmé a neexistují jednotné požadavky na vzdělávání supervizorů, stejně tak jako kritéria pro vstup do pozice a role supervizora. Původní požadavky na supervizory jsou stále víceméně odvíjeny od požadavků na supervizory v oblasti psychoterapie, kde supervize profesně vznikla. Ale úkoly a problematika supervize v rámci sociální práce je značně odlišná a je tak třeba modifikovat také výcvik supervizorů pro tento obor.

Námitky se také týkaly nedostatečné přípravy organizací a samotných pracovníků na supervizi. A také reálných obav z nízké vyspělosti organizační kultury organizací pro zavádění supervize, a také rizik ze zavádění supervize pod tlakem zákona.

Lze konstatovat, že i několik let po zavedení se stále supervize v ČR vyvíjí v mnoha oblastech, bez nějaké společné koncepce. Nejednotnosti napomáhá i fakt, že je supervize a tím i vzdělání a výcviky supervizorů stále opírána o velké psychoterapeutické systémy a školy a tím i o velice rozdílná kotvící pojetí. Supervize tak může být v pojetí různých supervizorů pojmána jak psychoanalyticky, tak systemicky, Rogersovsky, nebo jinak. I styl supervize může být manažerský, poradenský, vzdělávací anebo technický. Na druhou stranu by supervizor měl být kompetentní odborník a dokázat vytvořit se supervidovanými takový kontrakt, který bude více ovlivněn jejich potřebami než vlastním pojetím jeho školy.

Obavy z plošného zavedení supervize do praxe, se nakonec potvrdily pouze částečně. Ze svého pohledu a praxe se domnívám, že výsledek zákonné podpory plošného zavedení přináší daleko více pozitivních prvků než možných negativ. Supervize má totiž ve svém vlastním pojetí integrovány určité samoregulační mechanismy, které pokus o nesprávně vedenou formu supervize odsoudí k nefunkčnosti. Supervize je navíc dle legislativy je již dnes zařaditelná a započitatelná v určitém rozsahu do celoživotního vzdělávání, takže její další rozšiřování je jen otázkou času (ale bohužel i peněz).

### **Problematika supervize v praxi**

Supervize jako taková, vytváří své cíle, na základě **trojstranného kontraktu** (vedení-supervidovaní-supervizor), tedy na základě objednávky a potřeb supervidovaných.

Proces utváření této objednávky se nazývá "**kontraktování**". Je podmínkou k zahájení účinné supervize a vlastně ve skutečnosti definuje, "*na čem by chtěli účastníci v supervizním setkání pracovat*", jinými slovy jaký je jejich cíl a objednávka.

**Rozpracování vlastního kontraktu** může trvat i několik setkání a není vhodné tuto fázi uměle urychlovat. Přílišný tlak na vytvoření objednávky může vést k obavám supervidovaných, jejich "uzavření" a důsledkům, které mohou znemožnit další práci. Často se také stává, že se první zakázka postupem času změní, nebo spíše zpřesní a konkretizuje. Utváření objednávky, je jedním z nejtěžších fází celé supervizní práce.

Musí mu totiž předcházet proces vyladění zaměstnanců a supervizora v supervizním vztahu.

To znamená, že dříve než se může proces setkávání (tedy supervize) mezi supervidovanými a supervizorem rozvinout, tak je potřeba mezi nimi navázat spojení, které lze nazvat **supervizní vztah**.

Tento vztah se utváří velmi postupně a je v celém procesu podmíněný:

- **pocitem bezpečí** supervidovaných (*"mohu zde mluvit o svých potřebách, nejistotách, nekompetentnosti a chybách bez obavy že to bude vnímáno jako moje selhání a budu se muset obávat o svoji budoucnost" to co zde řeknu, nebude mít vliv na mé hodnocení nadřízenými či kolegy*"),
- **pocitem důvěry v supervizi** (*"mohu zde otevřeně vyslovit a formulovat své potřeby a otázky", "věřím, že na ně dostanu v rámci supervize odpověď, něco nového se mohu naučit", "získám podporu v nejistotě a radu když o ni požádám"*),
- **pocitu pomoci** (*"získané rady a reflexe mohu použít ke své práci, pouze když se rozhodnu sám a o své vůli, supervizor respektuje, že pouze já jsem odpovědný za své chování a rozhodování"*),
- a dokonce i **pocitu kontroly** (*"mohu si zde odzrcadlit, jestli dělám věci správně a podle standardů, mohu požádat o radu, zda existují jiná a výhodnější řešení, někdo nade mnou bdí a pomáhá mi věci dělat dobře, případně mi včas pomůže je tak dělat", "někdo mi pomáhá, abych i nevědomě neublížil klientovi"*).

Pokud se tyto podmínky v rámci uzavírání a vytváření supervizního kontraktu neinteriorizují a nejsou základním kamenem supervizního procesu, pokud supervizor nedokáže přesvědčit supervidované o svých záměrech, nabídkách a společné cestě, nebo pokud nezíská jejich důvěru a nemotivuje je ke společné práci, tak supervize nemůže a nebude fungovat.

V takovém případě, od pracovníků kteří nemají dostatek důvěry v supervizora či supervizi samotnou, bude obvykle slyšet výroky typu: *"nic nepotřebuji", "vše je nám jasné", "vše umíme, vše tady funguje", "s žádnými problémy se nepotýkáme, není nic co bychom měli zrovna teď řešit", "nemáme v týmu žádné potíže"*. Supervize tím vlastně zkolabuje a přestává plnit svoji funkci, protože zde není objednávka, nelze vytvořit kontrakt a jakékoli snahy u supervizora (zvláště externího a neznajícího přesně poměry) se vlastně nestávají pomocí, ale kontrolou.

Před vlastním zahájením supervize, je tedy z nezbytně nutné vysvětlit supervidovaným:

- co vůbec supervize je a čím zase naopak není,
- jaké má cíle a možnosti, jaká omezení,
- co jim může ve své roli a technikách supervizor nabídnout, v čem jim pomoci,
- jaké pojetí supervizor nabízí a jak s ním bude pracovat,
- pravidla bezpečí a důvěry ve skupině (tak jak se utváří i v jiných formách skupinové sociální práce,
- zjistit jejich obavy ve vztahu k supervizi, supervizorovi, zveřejnění citlivých informací,
- vztah a dohody mezi vedením supervizorem a týmem.

Velice složité je také, když se zaměstnanci již v předchozí době setkali s ne právě "podařenou" formou supervize. Osobně mám zkušenost s jednou organizací (pracující s klienty alkoholiky), kde se v krátké době vystřídal tři různí supervizoři a ani jednomu se nepodařilo navázat vztah buď s týmem, nebo vedením, takže po několika

neúspěšných setkání odešli. V takovém případě je navázání vztahu s takto nedůvěřivým týmem otázkou velmi citlivému přístupu. Je nutné naslouchání, strategie otevřené hry, svěřením se i s vlastními obavami co se může dít, diskuse o jejich potřebách a obavách. Pokud se tým vůči supervizorovi uzavře a spojí v hostilní či negativní přístup, tak v daném domácím prostředí týmu a při jejich společném odporu, má supervizor malou šanci věci následně měnit. Tyto jevy jsou dobře popsány a zmapovány např. u Kratochvíla v práci v terapeutických komunit.

Respektovat je také nutné, již zmíněný supervizní trojúhelník. Organizace a tedy vedení, zadává supervizi s určitým svým očekáváním a objednávkou. Ta může být (a obvykle i bývá) jiná, než má supervidovaný tým. Pak je na supervizorovi aby dokázal mediovat mezi těmito dvěma stranami tak, aby kontrakt odpovídal potřebám týmu a byl přijatelným kompromisem i pro vedení, tedy zadavatele.

Pastí se stává, pokud se supervizor nechá „zlákat“ k jakékoli koalici z jednou ze zbývajících stran. Prakticky to znamená, pokud buď naslouchá a podporuje tým v nekonstruktivní kritice jejich vedení, aniž by hledal cesty pro společnou řeč těchto stran. Nebo naopak pokud se supervizor nechá vedením zmanipulovat k jakémusi hodnocení či kritice supervidovaných na základě výstupů "vynesených" ze supervizních setkání. Vyváženost mezi stranami a nezávislost supervizora na kontrolních a řídicích mechanismech organizace, je tak jednou ze základních podmínek této práce. Na druhou stranu musí pomáhat požadavky, vzájemná očekávání a komunikaci těchto stran podporovat a rozvíjet. V tom často také spočívá jeho role.

Obecně je ale nutno podotknout, že obvykle vedení chápe intimitu supervizního vztahu, je spokojeno, pokud je v zařízení supervize komentována jako účinná a užitečná, pokud dostane od supervizora obecněji formulované informace o řešených tématech se zachovanou anonymitou konkrétních jmen a příběhů.

Důležité je také poznamenat, že supervizor není „Bůh“ ani nějaký "guru" a často nezná žádná zdánlivě lepší řešení, než mají a uplatnili v případech sami sociální pracovníci. Přesto však je pro ně důležité i potvrzení, že ideální řešení prostě neexistuje a není a zaměstnanec pro věc udělal vše, co mohl.

Příkladem mohou být dilemata sociálních pracovníků magistrátu z OSPOD (Oddělení sociálně právní ochrany dětí), rozhodujících ve své roli poměrně často o odebrání dítěte z rodiny, a jeho umístění do ústavní výchovy. Jejich rozhodování bývá volbou mezi dvěma zly a dobré řešení neexistuje. Rodina nefunguje, dítě často žije v podmínkách agrese, špíny a patologického, výchovném prostředí a na druhé straně je varianta ústavního zařízení, které svým složením, možnostmi, metodami (a často opět i profesionalitou pracovníků), nedává šanci na reálnou změnu, dlouhodobé zlepšení a resocializaci dítěte. Supervize pak v takových případech, nabízí často pracovníkovi hlavně oporu v potvrzení, že nic nezanedbal, jeho rozhodnutí bylo správné, kompetentní a ideální řešení neexistuje.

**Supervize se také výrazně liší podle profesního zaměření** supervidovaných. Jak již bylo zmíněno dříve, je sociální práce obor či profese, za kterou se skrývá, velké množství, často velmi odlišných rolí. Některé mohou mít převážně administrativní charakter a neočekává se v nich, od pracovníka žádné výrazné lidské nasazení a osobní angažovanost. Příkladem mohou být různí dávkoví specialisté, kteří na základě splnění zákonných podmínek vyřizují s klientem jejich konkrétní nárok na finanční podporu. Problémy a vzdělávací potřeby těchto pracovníků se většinou týkají legislativních předpisů a problémy oblasti zvládání stresu a agrese, s důrazem na efektivní komunikaci a řešení vznikajících konfliktů u „složitých“ klientů. Zákon a předpisy je de facto chrání

a zaštiťují před nutností vlastního spouřozhodování a subjektivní volby řešení. Většinou tak ani nemusí řešit žádná etická ani jiná dilemata.

Na druhé straně jsou pracovní role, kde se naopak očekává velká lidská angažovanost, empatie a nasazení, kde legislativa naopak může být určitým svazujícím elementem. Ze své supervizní praxe, mohu pro příklad uvést roli pracovnice "tety" (teta je oficiální název role) v zařízení Fondu ohrožených dětí - Klokánek. Tyto pracovnice střídavě, po dobu jednoho týdne, (nepřetržitě 7x24 hodin) vytvářejí, v jakémisi služebním bytě, něco jako náhradní rodinu, obvykle 2-4 svěřeným dětem. To znamená, že se v tomto prostoru a čase, starají prakticky tak jako rodič o svěřené děti se všemi procesy a povinnostmi z toho vyplývajícími. Samozřejmě také v kontextu všech vlastních individualit, výchovných modelů a dovedností. Nutno podotknout, že tyto děti jsou prakticky vždy z problémového prostředí, často i různě handicapované, často s různými psychickými problémy a posttraumaty, různého věku (od 0,5 roku do 18 let), intelektu a schopností. Některé děti zde pobudou několik dnů až týdnů, jiné prožijí v tomto zařízení i několik let. Klokánek a "teta" jsou tak pro ně vlastně náhradní rodinou a výrazným socializačním činitelem.

A tak, jak v předchozím příkladu dávkových specialistek, je jasně vymezený zákon chránil před dilematy a nutností spouřozhodování, tak zde naopak může zákon a předpisy být pro pracovnice určitým omezením a složitým etickým dilematem. Například v tom, že u vlastních dospívajících dětí postupně přenecháváme zodpovědnost za jeho chování mladému člověku (např. z hlediska večerních návratů domů a některých jiných voleb), ale v tomto pobytovém zařízení je i toto omezeno striktními předpisy a nelze to řešit z hlediska vlastního uvážení, zralosti dítěte a výchovného přístupu. To znamená, že mladý člověk (i když je mu třeba 17let), byť se přes den běžně pohybuje v komunitě města, musí být v 19 až 20 hodin zpět bytě. Podobných příkladů by se dala nalézt celá řada. Supervize je tedy také hodně odlišná z hlediska specifik těchto profesních rolí a z nich vyplývajících specifických potřeb a očekávání. V prvním příkladě je tedy daleko více posilována vzdělávací složka, ve druhém příkladě je daleko výraznější prvek podpory a poradenství.

Hledisek a faktorů, na která je třeba brát zřetel při praktickém výkonu supervize, bychom našli ještě mnoho a přesahují rámec této práce. I z popsání je ale patrné, že supervize je pojem poměrně široký, různě pojímatelný a vymezitelný. Ještě považuji za důležitou zdůraznit, že vlastní zaměření supervize na problematiku související s výkonem profese (role) ji odlišuje od terapie. Osobně vnímám supervizi jako určitý pohyblivý bod na úsece, kde na jednom jejím konci by bylo vzdělávání a na druhém konci terapie. Jak moc se tento bod (a tedy pojetí supervize) přiblíží spíš jednomu či druhému konci těchto limitů, závisí na druhu činnosti kterou pracovník vykonává, jeho objednavce a také supervizorových dovednostech. Přesto je vždy supervize zaměřena především na profesní posun pracovníka, i když vždy s kontextem jeho vlastní osobnosti a sociální okolí.

Supervize tedy nutně musí vždy brát v úvahu individualitu zúčastněných a specifikou výše popsání supervizního vztahu. Více než v klasickém vzdělávání, je podmínkou vlastní angažovanost pracovníka a tím i jeho spoluzodpovědnost za její výsledek. Nejdůležitějším „nástrojem“ a potenciálem supervize v rámci pomáhajících profesí, není tedy ani samotná supervize, ani nějaká vybraná či preferovaná metoda vzdělávání a podpory, ale konkrétní člověk, jako jedinečná osobnost.

## Závěr

Zajistit kvalitní a kvalifikovaný tým pracovníků v pomáhajících profesích, je v současných podmínkách velice náročný úkol. Ukazuje se, že ani zaměstnanci, kteří pracují v sociálních službách dlouhá léta, nemají často odpovídající znalosti a dovednosti. A i když často absolvovali v posledních letech předepsané kvalifikační kurzy a vzdělávání, jsou většinou orientováni k práci na výkon a nejsou schopni pracovat s individuálními plány klientů a novými aktivizačními metodami. Noví absolventi škol zase logicky postrádají praktické dovednosti a často mají i nereálné představy o výkonu profese, do které přicházejí a mají vykonávat. Přitom z hlediska dlouhodobé strategie je nutné budovat v organizacích kvalifikované týmy profesionálů, kteří jsou schopni jak individuálního výkonu u různých klientů s respektováním jejich specifických potřeb, tak umět pracovat a kooperovat v týmu. Proto je nutné podporovat motivaci pracovníků v sociálních službách k dalšímu vzdělávání, zjišťovat jejich potřeby, posilovat jejich kompetenci, a využívat k tomu moderní nástroje jakým v sociální práci jistě je i supervize.

## Seznam literatury

- ARMSTRONG, M.: *Řízení lidských zdrojů*. Praha, Grada Publishing 2007, ISBN 978-80-247-1407-3.
- BELZ, H., SIEGRIEST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-479-6.
- BENEŠ, M.: *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, 2008, ISBN 978-80-247-2580-2
- EGER, L.: *Technologie vzdělávání dospělých*. Plzeň, ZČU v Plzni, 2005, ISBN 80-7043-398-1
- HAVRDOVÁ, Z.: *Kompetence v praxi sociální práce*, Osmium, Praha 1999, ISBN 80-902081-8-5.
- GABURA, J., PRUŽINSKÁ J.: *Poradenský proces*. Praha, SLON 1995, ISBN 80-85850-10-9
- KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R.: *Manažerské kompetence. Způsobilosti vyjimečných manažerů*. Praha, Grada Publishing 2004, ISBN 80-247-0698-9
- MACÁKOVÁ, M.: *Supervize v NNO poskytující sociální služby*. Kurz řízení NO. 2001 [online]. [citováno 11.12. 2007] [Dostupné na World Wide Web: <http://www.tratipatro.cz/>]
- MATOUŠEK, O.: *Základy sociální práce*. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-473-7
- MATOUŠEK, O.: *Metody a řízení sociální práce*, Portál, Praha 2003, ISBN 80-7178-548-2
- MATOUŠEK, O. a kol.: *Sociální práce v praxi*. Praha: Portál, 2006. Praha, 2006, ISBN 80-7367-002-X
- MCINTOSH, D. E.; PHELPS, L.: *Supervision in school psychology: where will the future take us?* Psychology in Schools, 2000, č. 37(1).
- MLČÁK, Z.: *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty*, Ostravská univerzita 2005, ISBN 80-7368-129-3
- MUŽÍK, J.: *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň, FRAUS, 2005, ISBN 80-7238-220-9
- PAYNE, M.: *Modern social work theory*. 3th. edn. Lyceum Books, Chicago 2005

PELECH, L., BEDNÁŘOVÁ, Z.: *Slabikář sociální práce na ulici: supervize, streetwork, financování*. Brno: Doplněk, 2003. ISBN 80-7239-148-8.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, VÚP Praha, 2007,

ŠIK, V.: *Dilemata utváření profesních kompetencí u pracovníků v pomáhajících profesích*. In: Sborník Mezinárodní konference: Současná sociální práce – teorie a praxe. UJEP Ústí nad Labem. 2010 (v tisku)

ŠIK, V.: *Vzdělání a utváření kompetencí jako základ lidského kapitálu*. In: Sociální potenciál starého průmyslového regionu FSE UJEP Ústí nad Labem 2009. ISBN 978-80-7431-016-4

ŠULCOVÁ, E.: *Analýza potřeb směřující k posílení kompetencí pracovníků v sociálních službách*. Bakalářská práce: vedoucí Šik, V. m UJEP Ústí nad Labem 2010

TURECKIOVÁ, M.: *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing 2004. ISBN 80-247-0405-6.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M.: *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

ZÁKON Č. 108/2006 SB. O SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH [dostupné na World Wide Web: <<http://www.mpsv.cz/>>]

### **Kontakt**

PaedDr. Vladimír Šik

Autor je předsedou ASPP (Asociace supervizorů pomáhajících profesí)

Kontaktní e-mail: [supervize.sik@gmail.com](mailto:supervize.sik@gmail.com)

## 2. kapitola: MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE

### Probation and interculturalism

*Lukasz Kwadrans (PL)*

#### **Abstract**

*This paper is a short reflection upon possible problems in contacts between Roma and probation services. It is of crucial significance to present the idea of interculturalism as a solution to potential problems in such contacts.*

#### **Key words**

*Roma. Reasons of prejudices. Situation of minorities. Probation. Social work. Cooperation. Multiculturalism. Interculturalism.*

Romanis/Gypsies<sup>6</sup> are the most numerous ethnic minorities in Europe. There are 6-12 million Gypsies dispersed around Europe with two-thirds living in Central and Eastern Europe. It is impossible to eliminate deep-rooted prejudice and racial stereotypes without acquiring rudimentary knowledge about the Romani community, their history, ethnic identity, structure, proper names, population, and social situation.

The Romani community is divided and dispersed in many countries, its representatives present various (often contradicting) views. Therefore, they need to define the common political space for themselves, for which they are ready to fight in the international, but mostly national, arena. This is related to the politics of the countries whose territories are inhabited by Roma. They are the most defenceless and at the same time unwanted among European minorities. What can be observed is the growing poverty of some sectors of the Romani community, the tendencies to isolate its members by the societies of majority countries, unemployment, declining health condition, low levels of education of both the young and adults<sup>7</sup>.

The negative attitude to Roma is manifested in the distance towards this ethnic group, in hate-permeated statements, and – with growing frequency – in acts of aggression and violence addressed to its members.

What becomes a dangerous phenomenon is stereotypization in thinking about Roma. It is difficult to change the attitudes due to hardly any direct far-reaching contacts between the representatives of the majority and the Roma community. Among Romani people, there are still few emancipated individuals who, by their presence in public life, could create a new image of a Roma – free from simplification, distorted truth and understatements. In many consecutive social studies, the respondents declare

---

<sup>6</sup> The name “Romani/Roma” is consistently used throughout the text in reference to its political meaning rather than ethnic. Despite some negative linguistic connotations brought in by the name “Gypsies”, it is still used due to historical and factual correctness. Not forgetting about group diversification of the discussed community, the name “Romani” is used here in its political sense, comprising all Romani groups. At the same time, the author is fully aware that a part of them do not use this ethnonym.

<sup>7</sup> A. Mirga, N. Gheorghe, *Romowie w XXI wieku. Studium polityczne*. Kraków 1998, pp. 40-41.

unwillingness to people of Romani origin and Roma are the least tolerated minority according to social opinion polls. How powerful is the load of negative emotions in the society has been confirmed by the events colloquially called *Gypsy riots* as well as by individual and group acts of intolerance.

**Attitudes of Czechs, Poles, Slovaks and Hungarians to Roma.**

<b>Attitudes to Roma</b>	<b>Czechs</b>	<b>Poles</b>	<b>Slovaks</b>	<b>Hungarians</b>
No acceptance, unfavourable attitude	57.00%	33.00%	71.00%	52.00%
Ambivalent attitude	12.00%	17.00%	11.00%	13.00%
Acceptance, favourable attitude	31.00%	50.00%	18.00%	35.00%

Source: M. Feliksiak, *Postawy wobec Romów w Polsce, Czechach, na Węgrzech i Słowacji. Komunikat z badań*, Warszawa, June 2008, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K\\_104\\_08.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_104_08.PDF) (access: 19.09.2011)

Documenting the cases of breaking the law and discrimination of Roma has become a task of many Romani and Polish non-government organizations, including *European Roma Right Centre*. This extensive and constantly growing documentation comprises the cases of hate-permeated statements, compulsory resettlement, refusing jobs, residence and access to public places due to ethnic origin as well as the cases of violent attacks of racist groups<sup>8</sup>.

In many reports, Roma complain about the biased, discriminating and unjust application of law. Inappropriate conduct or complete lack of reaction in many matters, also during the investigation and later in courts, enhances hostile attitudes to Romani people. Among Roma, this strengthens the belief that the state administration has no will to act according to the binding law.

What this study aims at is collecting comments of probation services, specifying the problems in mutual relations and suggestions for solving them.

However, at first it seems worth explaining what are the causes of prejudices and problems in mutual contacts, which will be done on the basis of some studies conducted by social psychologists and sociologists.

It is commonly assumed that negative attitudes (prejudices) and stereotypes trigger biased and discriminating behaviour. However, it has been empirically confirmed that these behaviour patterns are moderate and that intergroup relations should be focused on – not only interpersonal processes. Yet, stereotypes are substantially associated both with discrimination and prejudices. According to Elliot Aronson, the most frequent reasons for prejudices, which might bring about problems in contacts and work as well as cause acts of intolerance, are the following: economic and political rivalry or conflict, transferred aggression, personality needs, conforming to existing social norms<sup>9</sup>.

However, most of the definitions of minority groups deal with the unfavourable

<sup>8</sup> See: A. Mirga, N. Gheorghe, *op. cit.*, pp. 63-66.

<sup>9</sup> See: E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2002, pp. 304-334.



situation of such communities as Roma. Many legal acts and guarantees have been assigned to other minorities owing to bilateral legal agreements between states - obviously Roma neither can conclude such documents nor benefit from them. The situation in Europe is diversified because there are states in which the legal system does not recognize national and ethnic minorities but they are protected by clearly articulated citizen rights guaranteed by liberal constitutions and the rule of law. In some countries, Roma have their political representation gained in democratic parliamentary elections. Lately, the ethnicity of Roma in some countries has been questioned as, according to the authorities, their situation has considerably improved.

Taking into account their diversification, at the beginning of the 21<sup>st</sup> century Roma themselves wonder what kind of group identity they should create. The Romani community is divided and dispersed over many countries, its members represent various, often contradicting, views. Therefore, Roma have to define the common political space for themselves, for which they want to struggle in the international, and first of all national, arena<sup>10</sup>.

The Romani are the most defenceless and unwanted among European minorities and they feel this acutely in many countries. What can be observed is the growing pauperization of Roma, tendencies to isolate them from the societies of particular states, leaving the Romani jobless, their deteriorating health condition and constantly lowering level of education among Romani children, youth and adults.

These briefly discussed psychological and sociological causes of differentiating Roma from the majority society lead to high risk of discrimination, intolerance and lack of acceptance triggered by representatives of Roma communities in many countries. This is particularly visible in the countries subjected to political, economic and social transformation in the last decade.

The issues below are discussed on the basis of the experiences resulting from functioning of probation services and their contacts with Roma<sup>11</sup>. The study involves reports from the undertaken probation measures and the opinions of the supervised. Some problems in mutual contacts (which might be associated with prejudice) will be presented as well as suggestions for eliminating them. This will be described in reference to the presented determinants and possibilities of applying the ideas of intercultural education. The problems discussed below may also take place in the relations between Roma and social workers (these two groups meet most frequently in formal contacts).

Five fundamental problems in mutual contacts are the following:

- problems resulting from the specificity of work as a probation officer or social worker. Apart from representing the majority community (*gadjos*), administration workers are also state officials. This often gives rise to double feeling of distance in mutual contacts. It should be remembered that the state's control and intervention into inner matters of the Roma community or family is viewed as negative. The work of social and probation services is associated with interference into private life (community interview, visits at the supervised people's residence places, mobilizing to particular behaviours, individual talks to family members). This is often incomprehensible and unwanted by the

---

<sup>10</sup> See: A. Mirga, N. Gheorghe, *op. cit.*

<sup>11</sup> Probation officers fulfil legally specified tasks of educational, resocialization, diagnostic, preventive and controlling nature, which are associated with implementation of court decisions. Probation officers implement decisions taken in criminal and family cases as well as with cases concerning the underaged. See: Act of 27th July 2001 on probation officers (Journal of Acts No 98, item 1071).

supervised. Thus, the specificity of work brings about unwillingness of Roma charges (supervised people). The problems are related to entering the Roma environment and family home. The charges are distrustful and most frequently have a negative attitude to services, which disturbs effective communication and cooperation. Quite often, the Romani do not want to let the workers of such services into their homes.

- lack of training of probation officers and social workers in work with minority members. Most often, administration workers know little about the Roma minority, which gives rise to many difficulties. There is no training which prepares for work with Roma and which provides basic knowledge of this minority as well as of other culturally different groups.

- stereotypical perception of Roma charges. It is associated with the image of Roma promoted in media and spread in relations with friends and co-workers. Going for a community interview, a probation officer or social worker is frequently already biased as, due to the personal files, earlier reports, the sound of the surname or some private knowledge, s/he knows it is going to be an interview in a Roma family. Entering the supervised person's home, the administration worker brings some colloquial knowledge – not necessarily true. In this way, s/he *a priori* gets prejudiced against the person with whom s/he has to cooperate for a certain time.

- language and worldview problems. Language is a basic tool in the work of a probation officer or social worker. Many problems and disturbances in mutual contacts result from not knowing it and the supervised people's preying on this. The situation gets more complicated due to frequent cases of illiteracy among Roma. The supervised do not know what the work of a probation officer consists in, they often do not accept the requirements as well as the mobilization to some desired behaviours, treating them as not compliant with the Roma culture and customs. Cooperation with a court worker is frequently considered as inappropriate.

- treating supervised Roma charges in a different way than the others. Many events are viewed as inner Roma affairs into which one should not interfere. In this way, many inappropriate behaviours of the supervised are allowed for. Lack of consequence in formulating requirements and implementing the court decisions by probation officers seems to be frequently justified by stereotypical perception of Roma, as incoherent people, who are unwilling to collaborate and aim at fast effects or who are impatient.

The Romani view probation officers and social workers as officials who have come to control them and limit their freedom. They often complain about the bias, lack of objectivism or understanding and the ill will of visitors. The administration decisions taken by courts or social aid centres are viewed as influenced by the visitors who, according to Roma charges, as single persons have decided about changing the educational (resocialization) measure or about not attributing social benefits. They usually do not understand that the probation officer or social worker fulfil the decisions of state organs which result from legal regulations.

The problems discussed above are so general that they can refer to all groups of state administration officials. Probation officers rarely get involved in open conflicts with their charges regardless their ethnic origin. This usually results from the requirements of staff recruitment for these services. Most frequently, people working in this profession have pedagogical experience and certain psychological training. Therefore, after acquiring some general knowledge of the Roma community, its culture, history and customs, probation officers and social workers can become even more efficient in their activities. Additionally, the following is needed in work with culturally

different people: empathy, a system of appropriate training, mutual trust and cooperation, in-depth contact and intercultural sensitivity. What constitutes one of the desired models of cultural differentiation of societies (a model which ensures harmonious and safe functioning and integration of many groups) is interculturalism. It occurs when different cultures, national, ethnic, social, religious, etc. groups live in the same area and enter mutual open, regular and lasting interactions – the exchange, mutual respect and even understanding of particular lifestyles, behaviour patterns, and the recognized values and norms takes place in this situation. This allows for creating a new harmonious quality, without eliminating the differences, somehow beyond them. Diversification becomes a factor which activates social, political and economic development. What takes place within such a society is active tolerance, just social relations and coexistence and cooperation of representatives of various groups in different disciplines. Members of such societies tend to solve tensions and conflicts through negotiation and compromise, social balance and mutual integration of the minority and the majority becomes possible then. Social relations are viewed from the perspective of individuals, they are granted the right to cherish and express their own identity and otherness provided this does not infringe the rights of other people<sup>12</sup>. Thus, in intercultural society, members of different communities resolve their cultural and ethnic differences through an open dialogue. The concept implies a positive endorsement, celebration of communal diversity based on the right of different groups to respect and recognition irrespective of their origin, traditional values, cultural heritage, religion and a lifestyle. In multiculturalism, different groups and their representatives live next to each other without interacting. Agreeing with the arguments of Jerzy Nikitorowicz, it can be said that multiculturalism is a fact while interculturalism is a challenge. Since the multicultural society is the effect of civilization social development, interculturalism implies coexistence that promotes equality between distinct cultures, transculturation of different needs and aspirations represented by various individuals and groups. An adverse reaction to diversity has been replaced by social interaction encouraging conscious recognition, understanding, cooperation and dialogue between the cultures facilitating smooth transition from multiculturalism to interculturalism<sup>13</sup>. Thus, what can be observed is the transition from the reaction to otherness to the interaction with it, in other words – to conscious cognition, willingness to understand, cooperation and dialogue, which leads from multiculturalism towards creating interculturalism. Such sensitivity seems to be indispensable in the work of probation officers and social workers.

## Literature

ARONSON E. *Człowiek istota społeczna*. Warszawa 2002.

BALVIN J. KWADRANS Ł. *Situation of Roma Minority in Czech, Poland and Slovakia*. Wrocław 2009.

---

<sup>12</sup> M. Taylor, "Každy inny – wszyscy równi" – rzecz o edukacji międzykulturowej, [in:] *Edukacja w świecie współczesnym. Wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, R. Leppert (ed.), Kraków 2000, p. 118. Cf. P. P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*, Kraków 2007.

<sup>13</sup> J. Nikitorowicz, *Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji*, [in:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, A. Paszko (ed.), Kraków 2004, pp. 13–15.

- BALVIN J. KWADRANS Ł. *Situation of Roma Minority in Czech, Hungary, Poland and Slovakia*. Wrocław 2010.
- BALVIN J. KWADRANS Ł. *Situation of Roma Minority in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia. Vol. 2*, Wrocław 2011.
- GRZYBOWSKI P. P. *Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*, Kraków 2007.
- KWADRANS Ł. *Edukacja Romów. Studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski i Słowacji*. Wrocław-Wałbrzych 2008.
- KWADRANS Ł. *Education of the Roma in the Czech Republic, Poland and Slovakia - gap confrontation between expectations and reality – comparative research*, Wrocław 2011.
- KWADRANS Ł. *Międzykulturowość a edukacja Romów*, [in:] *Spoleczeństwo wielokulturowe wyzwaniem w pracy nauczyciela andragoga*, J. Horyń, J. Maciejewski (eds), Wrocław 2011.
- KWADRANS Ł. *Praca kuratora sądowego w środowisku odmiennym kulturowo*, „Probacja”, kwartalnik I/2013, Ministerstwo Sprawiedliwości.
- LEWOWICKI T. *Edukacja międzykulturowa-konteksty polityczne i ideologiczne, idea pedagogiczna. Doświadczenia społeczne i praktyka edukacyjna (zderzenia deklaracji i działań-czas próby?)*, [in:] *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, (eds): Cieszyn-Warszawa 2006.
- MACRAE C.N. STANGOR CH. HEWSTONE M. *Stereotypy i uprzedzenia*. Gdańsk 1999.
- MIRGA A. GHEORGHE N. *Romowie w XXI wieku. Studium polityczne*. Kraków 1998.
- MUCHA J. *Kultura dominująca jako kultura obca*. Warszawa 1999.
- NIKITOROWICZ J. *Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji*, [in:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, A. Paszko (ed.), Kraków 2004.
- TAYLOR M. *“Każdy inny – wszyscy równi” – rzecz o edukacji międzykulturowej*, [in:] *Edukacja w świecie współczesnym. Wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, R. Leppert (ed), Kraków 2000.
- ZAWICKI M. PASZKO A. *Polityka wspierania romskiej mniejszości etnicznej na rynku pracy*. Kraków 2010.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2001r. o kuratorach sądowych. (Dz. U. Nr 98, poz. 1071) /Act of 27<sup>th</sup> July 2001 on probation officers (Journal of Acts No 98, item 1071)/
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym. (Dz. U. Nr 17, poz. 141) /Act of 6<sup>th</sup> January 2005 on national and ethnic minorities and on regional language (Journal of Acts No 17, item 141)/
- Ustawa z dnia 12 marca 2004r. o pomocy społecznej (Dz. U. Nr 64, poz. 593) /Act of 12<sup>th</sup> March 2004 on social aid (Journal of Acts No 64, item 593)/

## Contact

dr Łukasz Kwadrans

Faculty of Ethnology and Education Sciences in Cieszyn

University of Silesia, Katowice, Poland

e-mail: lukaszkwadrans@poczta.fm

## **Kulturní specifika romského etnika**

*Ivana Kratochvílová, Michal Slavík (ČR)*

### **Anotace**

*Příspěvek předkládá nejvýznamnější odlišnosti romské kultury, jejichž neznalost může, a často působí konflikty mezi příslušníky romského etnika a majoritní společnosti. Upozorňuje na skutečnosti, které jsou pro majoritní společnost odchylkou od normy, ale pro romské etnikum jsou součástí jejich kultury.*

### **Klíčová slova**

*Kultura. Etnikum. Odlišnost. Hodnota. Výchova. Rodina.*

### **Úvod**

Dnešní doba přináší mnoho rozmanitostí, a to samozřejmě i v setkávání mnoha kultur na jednom území. Pokud majoritní společnost nebude respektovat odlišnosti minoritních kultur a naopak, lze předpokládat střety, a to nejen názorové. Do dnešní doby se nenašel jednoznačný efektivní návod, jak těmto střetům předcházet. Významným krokem v této problematice je multikulturní výchova, která je zakotvena i v Rámcovém vzdělávacím programu. Multikulturní výchova usiluje o to, aby příslušníci jednotlivých kultur byli schopni chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Abychom tedy byli schopni lépe pochopit jednání různých etnik, je nutné se seznámit s jejich kulturou, pak mnohé lépe pochopíme. Je třeba si však uvědomit, že jen poznání odlišností jiných kultur jen těžko změní negativní postoje k odlišnostem, jistému stereotypnímu pohledu na danou národnostní menšinu. K tomu je potřeba více empatie a porozumění druhému. Tady je však potřeba aby příslušníci každé kultury respektovali odlišnosti jiné kultury.

### **Kulturní odlišnosti**

Podívejme se tedy na některé kulturní odlišnosti romského etnika od majoritní kultury. Mentalita romského etnika je v některých ohledech značně odlišná od mentality majoritní společnosti. Češi preferují zajištění životních jistot s výhledem do budoucnosti, pro Romy je hlavně dnešek, zítřek a budoucnost je u nich příliš vzdálená. Za nejpodstatnější rys romské mentality můžeme považovat odolnost vůči asimilačním snahám ze strany majoritní společnosti. Životní styl Romů odolává změnám v průběhu střídání generací – uznávají jen dnes! Každodenní odlišnost Romů pramení z jejich neschopnosti odlišit sen od reality, negace individualismu. Romům je cizí individualismus ve své podstatě (nechápejí jeho všeobecnou rovinu). (Repková, 2008).

Rodiče romské komunity preferují na výkon nenáročný a stereotypní způsob života, v němž nedochází ke změnám, na druhé straně je nutné brát v úvahu, že tento stav neznamená „stabilní situaci“, která by umožňovala dlouhodobější plánování do budoucna. Jde spíše o adaptaci na nestabilitu a její pasivní překlenutí. Rodiče dětí, kteří nechodí do práce, dopoledne často spí, sledují televizi, uklízejí, pijí kávu nebo jsou s ostatními venku. Děti pak přijímají spíše tyto každodenní pasivní modely, podle nichž rodina skutečně žije a které jsou víceméně efektivní v dané situaci, než proklamace o

důležitosti vzdělání, kterých se jim občas od rodičů dostává, tj. modely založené na dlouhodobosti a aktivitě či systematicky rozvrhovaných a plánovaných činnostech, které by vzhledem k mnoha faktorům (např. kombinace kolektivismu rodin s reálnou socioekonomickou situací) byly vlastně zbytečné. (Morvayová, 2010). Tím, že Romové žijí dneškem a vůbec se nezaobírají myšlenkami, co bude zítra, natož např. až za rok vyplývá, že životní cíle si většinou nekladou, nemají tedy ani motivaci pro jejich dosažení.

Životní cíle korespondují s otázkou vzdělání. Vzdělávání je vnímáno u romské komunity rozporuplně. Postoj rodičů ke vzdělávání dětí je zpravidla výrazně determinován mírou jejich dosaženého vzdělání ve vztahu s mírou jeho faktické uplatnitelnosti. Rodiče romského etnika mají zpravidla základní nebo nedokončené vzdělání, často získané na (bývalé) zvláštní škole. Tato úroveň je tedy akceptovatelnou laťkou i pro jejich děti. Škola nadto rodičům nepřinesla prakticky nic, čím by mohli ovlivnit svoji životní situaci. I rodiče, kteří absolvovali v učňovských zařízeních v současnosti ve většině případů, trpí dlouhodobou nebo opakovanou nezaměstnaností. V České republice došlo k výraznějšímu zhodnocení vzdělání a tím posílení tlaku na flexibilitu pracovní síly a takovou pracovní silou příslušníci tohoto etnika jsou jen v malé míře (Mareš, 1994). Dovednosti Romů nabyté v průběhu vzdělávání jsou na současném otevřeném trhu práce s ohledem na zvyšující se nároky takřka neuplatnitelné. V přirozeném okolí často zcela absentují osoby, jež je možné vnímat jako vzory úspěchu, dosaženého prostřednictvím vzdělání. Z uvedeného vyplývá, že romské etnikum má ztížený přístup na trh práce, ať již vlivem zmíněné možné diskriminace, tak i z důvodu nízké úrovně vzdělání. V mnoha rodinách je přímou motivací pro vyslovení faktického zákazu dalšího vzdělávání dítěte život v hmotné nouzi. V případě, kdy rodina pobírá sociální dávky, může zároveň využít dítě jako další možný zdroj příjmů (z příležitostné práce, sběru druhotných surovin, práce na černo, v horším případě z prostituce či trestné činnosti). Z krátkodobého hlediska je tato strategie nepochybně ekonomicky výhodnější. (Svoboda, 2010). Na druhou stranu romské rodiny nemohou (nejen) vzhledem k nízké úrovni svého vzdělání i odlišnému situačnímu kontextu úspěšně pomáhat svým dětem v získávání potřebných dovedností, otevírat jim určité možnosti a předávat jim schopnosti, které nudou dětem ku prospěchu mimo komunitu (tj. napomáhat jim v rozvoji adaptivních strategií, které jsou v souladu s jejich zájmy i zájmy společnosti. Rodiče sami nevědí, jaké strategie jsou pro úspěch ve společnosti důležité a nutné, tyto strategie a dovednosti neovládají a co více, v romské komunitě tyto dovednosti neovládá téměř nikdo ani v širším společenství. Pokud si rodiny uvědomují, že některé procesy by mohly situaci dětí zlepšit do budoucna, pak často neznají konkrétní postupy, které by měly tyto procesy nastartovat a udržet (to platí právě pro oblast vzdělávání, kdy si někteří rodiče uvědomují jeho důležitost, ale nejsou schopni k jeho dosažení dětem účinně napomoci a po opakovaných neúspěších jakoukoliv snahu vzdávají) nebo jsou v konkrétní vazbě na situaci rodiny nerealizovatelné. V tomto směru nemohou dětem pomoci ani rodiče, ani sourozenci, sousedé, neboť jejich situace je přinejmenším obdobná (Morvayová, 2010).

Tímto se dostáváme k materiální stránce. Materiální stránka kvality života každého jednotlivce je posuzována na základě ekonomické úrovně celé rodiny. Rodina je většinou chápána jako tzv. základ společnosti. To ovšem platí o rodině, která plní všechny základní funkce (Kolář, 2003). Jednou ze základních funkcí rodiny je právě ekonomicko-zabezpečovací funkce rodiny, která spočívá v začlenění rodinných příslušníků do výrobní nebo nevýrobní sféry v určitých profesích, v místech s určitými

nároky na pracovní síly, jejich kvalifikaci apod. Rodina má dispozici určité finanční a materiální prostředky, které využívá, investuje, ukládá a tím více či méně přispívá ke stabilitě ekonomického systému společnosti. Na rodičích spočívá podstatná část odpovědnosti za zabezpečení materiálních podmínek pro zdravý a plnohodnotný vývoj dětí. Většina romských rodin má však k dispozici pouze omezené množství prostředků, což se promítá i do naplňování této funkce rodiny. Pro Romy jsou však peníze nutné jen na obživu. Soukromé vlastnictví čokoliv v romské komunitě nahrazuje vlastnictví rodinné – co je moje, je i tvoje. Z toho pramení i neschopnost akceptovat vlastnictví majoritní společnosti a do značné míry tento přístup vysvětluje časté podvody, drobné krádeže, delikvenci v dospělosti. Neděkují a ani neprosí, peníze nevrátí, co si půjčí, považují za svoje (Repková, 2008).

Významným sociálním faktorem je působení rodiny, vliv spoluvrstevnických skupin. K dalším významným sociálním faktorům patří dosažená úroveň vzdělání a snížené postavení ve společnosti, nezaměstnanost. Výrazně vyšší počet delikventů se rekrutuje z městského prostředí, kde je vyšší anonymita a často nedostatečná sociální kontrola. Vyšší míra kriminality vzniká ve městech průmyslového charakteru a v oblastech s vyšší mírou migrace. Velmi častou primární příčinou následné delikvence je zneužívání drog.

Jestliže se podíváme na výše uvedené sociální faktory delikventního chování, v romské komunitě jsou značně zastoupeny. Již byla zmíněna celkově nízká vzdělanostní úroveň, postavení romské komunity na okraji společnosti, celkově velmi vysoká nezaměstnanost. Mnoho Romů žije v sociálně vyloučených lokalitách na okraji měst, tedy v prostředí, kde je nedostatečná sociální kontrola.

Z uvedeného vyplývá, že příslušníci romské komunity často ohrožují bezpečí majoritní společnosti. Kriminalita je vedle nevzdělanosti, nezaměstnanosti, prostituce, bytových problémů, největším současným problémem. Avšak na druhou stranu je stálý pocit ohrožení pro Romy typickou povahovou vlastností. Mají obavu z příchodu dalšího dítěte do rodiny, které bude ohrožovat jejich vlastní postavení v rodině. Mají obavy v souvislosti s lokalitami, kde žijí, a to např. z krys, narkomanů, obavy srážky s autem, hluku apod. (Morvayová, 2010). Největší obavy však u romského etnika vyvolávají extremistické skupiny. Obávají se útoků na svá obydlí, na členy rodin. V některých lokalitách v období vyostřených střetů odmítají opustit svoji komunitu, odmítají posílat děti do škol, pokud je mimo jejich komunitu.

Sociální situace a chování jednotlivých členů rodiny vyvolává v romských dětech i obavy do budoucna, strach ze smrti někoho z rodiny nebo vážný úraz někoho z nich, obavy z umístění do dětského domova či ústavu, obavy z nemožnosti sehnat bydlení až budou dospělí, z bití, z trestu, z prozrazení jejich prostředků (Morvayová, 2010).

Již jsme několikrát zmínili významný vliv rodiny. Velice důležité jsou rodinné vazby. Kvalita vazby mezi dítětem a matkou, později i mezi dítětem a otcem a dítětem a dalšími členy rodiny je klíčovým činitelem osobnostního rozvoje (Matoušek; Kroftová, 1998). Vrozeným základem pevné vazby mezi osobami v rodině je tzv. vazbové chování, pozorovatelné i u zvířat. Nejmocnější instinkt novorozeného mláděte je hledání ochrany u nejbližšího dospělého.

Dobrá rodina dává každému, kdo do ní patří, pocit bezpečného zázemí. Upozorňuje však na skutečnost, že rodina je i zdrojem stresu. Děti jsou vydávány všanc rozmarům dospělých. Rodiče musí být k dispozici stále, ať unavení, či odpočatí nebo nemocní. Také dospělí se musí jeden druhému stále přizpůsobovat. Mnoho individuálních plánů se může uskutečnit jen se souhlasem partnera nebo musí být složitě vyjednáváno o

kompromisech mezi přáními jednotlivců. V některých situacích se jednatel musí zcela podřídit zájmu rodiny (Matoušek, 1997). I dospělý člověk potřebuje rodinné společenství, které mu poskytuje pocit bezpečí rodinného zázemí (jež však sám ve větší míře spoluvytváří), umožňuje mu získat určité sociální role a sdílet zkušenosti.

Pro Roma je rodina jednou z největších hodnot, ještě vyšší hodnotou pro ně představuje láska. Romské rodiny jsou početné. Díky velkorodině se romské dítě vždy rychle učilo navazovat sociální kontakty. Dítě, jako odraz stability pozice a kvality rodiny, je v centru pozornosti. Zabezpečuje rodině prestiž v rámci komunity, bývá hýčkané, přinejmenším do doby, než přijde další. Mateřství romských žen se začíná naplňovat již před osmnáctým rokem věku a je aktivně naplňované zvyšováním počtu dětí po mnoho dalších roků. Pokud romská rodina nemá děti nebo jen jedno bývá komunitou odsuzována.

Všeobecně je výchova dětí velmi volná, což má za následek nedostatek respektu a delikvenci již ve školním věku. Tělesné tresty jsou v romské komunitě jako prostředky výchovy využívány jen velmi zřídka. Často nejsou cíleně vedené ani k hygienickým návykům, očekává se, že sociální dovednosti získají přirozeně přítomností v kruhu dospělých. Romové tráví dny společně v širokém rozvětveném společenství (Repková, 2008). Jde tedy o velmi soudržnou komunitu. V tomto prostředí jsou radosti i starosti sdíleny v rámci skupiny, žádný z příslušníků komunity by se neměl cítit osamoceně, vždy je v blízkosti někdo, kdo se stane partnerem v rozličných aktivitách.

Další významnou oblastí je zdraví a péče o ně. Zdraví je předpokladem všech ostatních aktivit a základního životního pocitu spokojenosti. Bez zdraví ztrácí plno věcí svůj význam, láska nemůže být plně prožita, materiální statky se stávají bezcenné, na rozličných životních událostech se nelze podílet.

Zdravotní péče se orientuje na jednotlivce, rodinu, komunitu. Akceptování kulturního rozměru příslušníků komunit současnou ošetřovatelskou teorií a praxí vytváří prostor pro poznání, pochopení a zohlednění specifických znaků, které mají dopad i na přístup k otázkám zdraví, zdraví jako hodnotě a kvalitě života.

Nicméně harmonie se hledá mnohem snáze, stojí-li zdraví na pevných základech – zdraví je totiž stav fyziologicky podmíněný a nepracuje-li organismus optimálně, nemůže být o celkovém zdraví ani řeč (Vlach, 2006).

Subjektivní přístup Romů k otázce zdraví je determinovaný souborem pozitivních, ale i negativních charakteristik komunity. Pro romskou komunitu je příznačné, že její příslušníci tradičně projevují úctu ke starším, žádají je o radu. Vzorně se starají o své staré nebo nemocné rodiče, což pramení z vícegeneračního soužití. Typické jsou návštěvy celého širokého příbuzenstva v případě onemocnění někoho z komunity. Nejsou zřídkavé případy, kdy rodina tráví čas v okolí nemocnice, pokud je nemocný člen rodiny hospitalizován. V případě úmrtí příslušníka komunity zpravidla drží smutek celý rok. Po dobu hospitalizace Romové těžko přežívají odloučení od komunity a samoty. Sociální segregace bývá u Romů považována za nejtěžší trest. Romové nedůvěřují zdravotnickému personálu, informace žádají od nejvyššího managementu, žádají poskytování péče nejvyšší odbornou kapacitou. Dožadují se návštěv mimo návštěvní hodiny, žádají přístup na oddělení pro širokou rodinu v kteroukoliv dobu. Žijí přítomností, preferují pozitivky, nejsou schopni odlišit sen od reality, a tak je pro ně těžké akceptovat a dodržovat režim oddělení, léčebný režim či zásady rehabilitace.

Všeobecně mají Romové nižší hygienický status života oproti majoritní společnosti, prvky prevence a ochrany zdraví z jejich pohledu nemají význam. Preventivní prohlídky u stomatologa absolvují pouze nepravidelně, na preventivní prohlídky k praktickému



lékaři se často nedostaví ani přesto, že obdrží pozvánku na toto preventivní vyšetření. Problémem je rovněž neabsolvování všech dávek očkování, nedostaví se na kontrolní vyšetření nebo další ošetření, nevyberou celou dávku antibiotik. Často nedokážou objektivně zhodnotit první příznaky nemoci, na ošetření k lékaři tedy často přicházejí opožděně (až po výrazném rozvoji komplikací). Rovněž nevěnují náležitou pozornost péči o nemocné děti, nechávají je bez dozoru, pomoci, což může mít fatální následky. Nedodržování léčebného režimu, nedoužívání dávek léků, nedodržování dietetických opatření rovněž nepřispívá k podpoře zdraví. Vážný a dlouhodobý problém je i to, že příslušníci romské komunity nedovedou správně určit závažnost onemocnění nebo úrazu – zdravotnickou pomoc vyhledají pozdě, kdy je již zdravotní poškození natolik rozvinuté, že ani urgentní pomoc nemůže pomoci zachránit život.

Kliničtí činitelé – atributy zdraví u příslušníků romské komunity jsou specifické. Vlivem nevhodného sociálního prostředí a stylu života se projevuje celkem vysoká nemocnost, přechod neléčených akutních stavů do chronického stadia s následkem invalidity. (Repková, 2008) Porody mladistvých matek, které navíc nenavštěvují těhotenskou poradnu a neprocházejí ani přípravou na porod, jsou vážným problémem, neboť zanedbáním primární prevence vznikají vážné důsledky ve smyslu narušení zdraví. Plánované rodičovství, či regulace početí jsou tématy, na která romská komunita reflektuje minimálně. (Leifer, 2004). Děti jsou pro tuto komunitu bohatstvím, čím více dětí rodina má, tím je na vyšším žebříčku vnitřní stratifikace. V romské komunitě je kulturně akceptované, že žena po porodu dítě opustí a vrátí se domů k manželovi a ostatním dětem. Pro dítě se po několika dnech obvykle vrátí. Samostatný problém porodů dětí s nízkou porodní vahou a vysoký podíl novorozenců s vrozenými vývojovými vadami je následkem abúzů, nevhodné výživy, stylu života a genetické zátěže. Péče o dítě, které je chronicky nemocné, romská rodina často nezvládá, progres klinického stavu dítěte si vyžaduje opakované hospitalizace. Příčinou je nevhodný přístup komunity k dodržování léčebného režimu. Někdy, v případě souhry negativních faktorů přeroste únosnou míru, bývají mladší (nesamostatné) děti umístěny do ústavní péče.

### **Závěr**

Pro Romy je nejdůležitější rodina, a to rodina široká, nejen dvougenerační, ale vícegenerační, včetně strýců, tet, synovců a neteří prioritní životní hodnotou. Životní styl Romů odolává změnám v průběhu střídání generací. Každodenní odlišnost Romů pramení z jejich neschopnosti odlišit sen od reality, negace individualismu. Obecně mají Romové jiný denní režim. Dlouho spí, špatně se orientují podle hodin (Repková, 2008). Rovněž způsob vyjadřování a celkový naturel romského etnika je mnohem emotivnější a expresivnější než u většinové populace, především u dětí. To, co příslušník české populace považuje za agresi, hádku, hluk, většinou bývá ne agresivním, ale emotivním vyjádřením běžné hry a diskuse.

### **Literatura**

- KOLÁŘ, Z. Rodina jako součást sociálního prostředí a jako výchovný činitel. In: Kol. autorů. *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Ústí nad Labem: UJEP, 2003, 190 s. ISBN 80-7044-458-4
- LEIFER, G. *Úvod do porodnického a pediatrického ošetřovatelství*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0668-7

MAREŠ, P.: *Nezaměstnanost jako sociální problém*. Praha: SLON, 1994, 151 s. ISBN 80-901424-9-4

MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997, 144 s. ISBN 80-85850-24-9

MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998, 335 s. ISBN 80-7178-226-2

MORVAYOVÁ, P. Děti „All Exclusive“ – Prostředí sociálně vyloučené lokality a jeho vliv na školní (ne)úspěch. In MORVAYOVÁ, P. SVOBODA, Z. a kolektiv. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem, 2010 ISBN 978-80-7414-221-5

REPKOVÁ, A. Determinanty kvality života rómského etnika. In *Kvalita života II*. Ústí nad Labem, 2008, ISBN 978-80-7414-045-7

SVOBODA, Z. Pedagogické etnobraje aneb tanec mezi hady. In MORVAYOVÁ, P. SVOBODA, Z. a kolektiv. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem, 2010 ISBN 978-80-7414-221-5

VLACH, R. *Základ zdraví* [online], 2006 [cit. 2012-28-05]. Dostupné z: <http://navolnenoze.cz/blog/zaklad-zdravi/>

#### **Kontakt**

Ing. Ivana Kratochvílová  
katedra pedagogiky  
Pedagogická fakulta UJEP  
Hoření 13  
400 96 Ústí nad Labem  
Česká republika  
ivana.kratochvilova@ujep.cz

PaedDr. Michal Slavík  
katedra pedagogiky  
Pedagogická fakulta UJEP  
Hoření 13  
400 96 Ústí nad Labem  
Česká republika  
michal.slavik@ujep.cz

## Rómska rodina ako kľúčový aktér formovania vzťahu k vzdelaniu

*Marek Lukáč (SR)*

### **Abstrakt**

*V príspevku sa venujeme významu rodinného prostredia v procese formovania predpokladov rómskych detí vo vzťahu k ich školskej úspešnosti. Analyzujeme relevantné poznatky o vplyve rodinnej výchovy na školskú úspešnosť, ktoré doplníme našimi výskumnými zisteniami. Kľúčovou kategóriou determinujúcou podobu školskej kariéry je charakter vzťahu dieťaťa k vzdelaniu. Vzťah k vzdelaniu je pojem, ktorý syntetizuje motiváciu a postoje k škole a vzdelávaniu, pričom má výrazný kontextuálny charakter. V závere príspevku si kladieme otázky súvisiace s profesijnými kompetenciami andragógov ako aj ďalších odborníkov z pomáhajúcich profesií v prostredí rómskych komunít.*

### **Kľúčové slová**

*Vzdelanie. Vzťah k vzdelaniu. Postoje k vzdelaniu. Kultúrny kapitál rodiny. Výchovné štýly. Sociálna andragogika.*

Vplyv rodinnej výchovy na prístup dieťaťa a celoživotný postoj k učeniu je dlhodobo konštatovaný ako samozrejmosť. Je výsledkom realizácie špecifických činností rodiny (rodičov) v rámci socializačno-výchovnej funkcie rodiny. Vzťah medzi výchovou a prístupom k vzdelávaniu rómskych detí rovnako teoreticky i výskumne potvrdzujú viacerí autori (napr. Horňák, 2001; Vašečka a kol. 2002; Cangár 2002; Matulay, 2003; Rosinský, 2006). Vzdelanie však malo u Rómov historicky iný význam. Školou bol samotný život a vzdelanie predstavovalo súbor poznatkov, schopností a zručností ako sa v živote orientovať, ako prežiť. Preto malo učenie vždy vysokú hodnotu, ale myslelo sa tým učenie a vzdelávanie v rómskej kultúre, jazyku a remeslách. Vzdelanie malo zabezpečiť, aby sa dieťa naučilo všetko potrebné pre život v komunite. Na to samozrejme nepotrebovalo knihy, nepotrebovalo chodiť do školy. Súčasná nepriaznivá situácia v oblasti vzdelávania rómskej menšiny je spôsobená najmä významom, ktorý Rómovia vzdelaniu prikladajú. Ten sa odvíja od ich životnej situácie a spoločenského postavenia najmä na trhu práce. Odlišné vnímanie hodnoty vzdelania teda okrem iného pramení z odlišného kultúrneho a normatívneho prostredia<sup>14</sup>.

Školou pre rómske deti bola a stále je hlavne rodina a komunita, v ktorej žijú. Silná viazanosť na vlastnú rodinu, život v akejsi uzavretej spoločnosti je prameňom problémov, súvisiacich s prostredím školy a samotným učením. Dieťa má oprávnené pocity vytrhnutia z každodenného, zaužívaného spôsobu života a voľnej výchovy, na ktorej sa podieľajú viacerí členovia komunity. Dôsledkom ostrého rozporu požiadaviek školy na správanie dieťaťa s výchovnými štýlmi v rómskej rodine je často obraz

---

<sup>14</sup> V súčasnosti sa na úkor kultúrne a psychologicky orientovaných teórií vysvetľujúcich príčiny odlišností v rôznych oblastiach života Rómov viac presadzujú teórie, ktorých základom je sociologická reflexia a explanácia vzťahu k vzdelaniu. Teda nie „rómstvo“ ale viac sociálna odkázanosť a sociálne vylúčenie sú konštrukty, odkazujúce na nedostatočne rozvíjaný vzťah Rómov k vzdelaniu.

rómskeho žiaka ako neposlušného a nevychovaného dieťaťa, ktoré sa nechce učiť<sup>15</sup>. Podľa našich zistení je vzdelaniu pripisovaná vysoká miera dôležitosti, ale hlavne v deklaratívnej rovine, pretože jeho hodnota nie je u Rómov znútornená pod vplyvom nízkeho edukačného potenciálu prostredia, v ktorom žijú. Rómovia viac prikladajú význam životným skúsenostiam ako formálnej kvalifikácii. Napriek tomu, že nízky vzdelanostný status im spôsobuje celoživotné problémy s uplatnením sa na trhu práce, nie sú motivovaní k doplneniu si vzdelania. Príčiny tohto javu zjavne súvisia s motiváciou k vzdelávaniu, ktorá je všeobecne nedostatočná a má historické, socio-kultúrne, socio-ekonomické i pedagogické príčiny. Je celkom prirodzené, že ľudia nechotne vynakladajú úsilie a čas na činnosti, ktoré pre nich nemajú zmysel. Rómovia veľmi dobre vedia, že po skončení školskej dochádzky ich trh práce len ťažko absorbuje, a že postoj k nim ako ku pracovnej sile je zo strany majority silne stereotypizovaný.

Odlišné normy správania a komunikácie v rodine sa u rómskeho dieťaťa môžu prejavovať ako problémy s chápaním a akceptovaním legitímnych noriem majoritnej spoločnosti reprezentovaných školskou inštitúciou. Rómske dieťa si osvojuje komunikačné a behaviorálne vzorce svojich rodičov a členov komunity a premieta ich do svojho správania. Obstarávanie prostriedkov na obživu je v kultúre chudoby diametrálne odlišné a často v rozpore s platným právnym poriadkom. Rómske dieťa v školskom prostredí nemusí z tohto dôvodu pociťovať zábrany v drobných krádežiach a agresívnych prejavoch, pretože vníma takéto správanie ako bežné. L. Horňák (2005) zdôrazňuje aj rozdielne normy spoločenského správania, keď sa v rómskej rodine napr. nepoužívajú často slová prosím a ďakujem, čo má tiež negatívne dôsledky v komunikácii v školskom prostredí.

Z pohľadu formovania osobnostných vlastností rodinným prostredím chceme upriamiť pozornosť na tie dimenzie osobnosti, ktoré sú v edukačnej praxi pokladané za najproblémovejšie a zároveň vyžadujúce intervenciu<sup>16</sup>. Najvýznamnejším efektom výchovy v rodine je z nášho pohľadu vzťah k učeniu a vzdelaniu. Podoba vzťahu dieťaťa k vzdelaniu a vzdelávaniu je determinovaná podľa našich zistení hlavne postojom rodičov k vzdelaniu, menej sociálno-ekonomickými faktormi, ako napr. príjmovou úrovňou rodiny. Kľúčovú úlohu v procese formovania vzťahu dieťaťa k učeniu zohráva spôsob výchovy, emocionálna podpora zo strany rodičov a celkovo množstvo času, ktorý deťom venujú. Hlavné zistenia z kvalitatívneho výskumu, ktorý sme realizovali v lokalite Stará Tehelňa v Prešove, zhŕňame do tvrdenia, že *v procese formovania vzťahu dieťaťa k škole a vzdelávaniu sa javí uplatňovaný výchovný štýl a kultúrny kapitál rodičov dôležitejší ako sociálno-ekonomické podmienky rodiny*. K obdobným záverom dochádza aj M. Portik (2003), keď tvrdí, že hlavným determinantom školskej úspešnosti rómskych žiakov je lokalizácia ich bývania a vzťah rodičov k vzdelaniu, menej významný je ekonomický status rodiny.

Vzťah k vzdelaniu je formovaný viacerými činiteľmi. Dôležitú úlohu okrem iných zohráva aj postavenie dieťaťa v rodine. V rómskej rodine sú prítomné rozdielne očakávania od plnenia rôznych úloh chlapcami a dievčatami. Problémy so školským

---

<sup>15</sup> Rozpor medzi normatívnym systémom rómskej rodiny a komunity a majoritným normatívnym systémom je najcitlivejší pre najcitlivejšieho – pre rómske dieťa, ktoré nastupuje do školy. Ide o fenomén tzv. dvojitej socializácie, ktorá má často fatálne následky nielen v nízkej školskej úspešnosti ale sťažuje proces formovania vnútornej osobnostnej integrity.

<sup>16</sup> Bližšie o psychických osobitostiach rómskych detí vo vzťahu k vzdelávaniu pozri napr. L. Horňák (2005, s. 62-74).

prospechom, ktoré vyúsťujú do nízkeho vzdelanostného statusu, sú ovplyvnené rodovo rozdelenými funkciami detí v rodine. U dievčat je jednou z príčin predčasného ukončenia školskej dochádzky a horšieho prospechu *nedostatok času na učenie* spôsobený vysokou mierou angažovanosti v rodine a u chlapcov *nedostatok záujmu o učenie* spôsobený preferenciou voľnočasových aktivít na úkor povinností.

Proces formovania vzťahu dieťaťa k vzdelaniu implikuje dôležitosť ďalších externých a interných činiteľov rodinného systému. V našom výskume sme identifikovali ako najdôležitejšie tieto:

- vzťah rodičov k vzdelaniu (determinovaný ich kultúrnym kapitálom, vzdelanostnou úrovňou, záujmami, aspiráciami, hodnotovou orientáciou atď.), ktorý sa premieta do miery ich angažovanosti pri učení sa dieťaťa ako aj do ich nárokov na vzdelanie dieťaťa,
- lokalizáciu rodiny (mestské prostredie, vidiecke prostredie, segregovaná osada),
- aplikované spôsoby výchovy v rodine,
- rozdelenie rolí v rodine,
- vzťah k majorite (používanie slovenského jazyka, zmiešané triedy<sup>17</sup>).

Azda najproblémovejšou v edukácii Rómov sa javí oblasť motivácie k učeniu, ktorá bezprostredne súvisí s postojmi a hodnotou vzdelania v rómskej komunite. „Neúspechy rómskych žiakov v škole aj napriek úsiliu učiteľov možno pripísať aj osobitostiam ich motivácie k učeniu“ (Hornák, 2005, s. 71). Autori terminologického slovníka *Výchova a vzdelávanie dospelých...* (2000, s. 270) poukazujú na význam teórie motivácie k celoživotnému vzdelávaniu a motiváciu definujú ako „utváranie a podnecovanie vnútorných pohnútok k vzdelávaniu mládeže i dospelých“. Celoživotný aspekt tejto definície považujeme za kľúčový aj vo vzťahu k vzdelávaniu Rómov, pretože zvyšovanie vzdelanostnej úrovne nemôže prebiehať izolovane len vo vzťahu k deťom a mládeži. Rodičia rómskych detí majú preto byť rovnako v centre záujmu vzdelávacej politiky.

O hodnote vzdelania v rodine výrazne rozhoduje aj vzdelanostná úroveň rodičov, keďže prirodzene dochádza k reprodukcii vzdelanostného statusu. Je predpoklad, že rodičia s vyšším vzdelaním budú pristupovať zodpovednejšie k učeniu sa svojich detí, pretože cítia zodpovednosť za to, aký stupeň vzdelania ich dieťa v živote dosiahne. Zároveň očakávajú, že ich dieťa dosiahne aspoň taký stupeň vzdelania ako majú oni. Na druhej strane, ak rodičia pochádzajú z nižšej spoločenskej vrstvy (robotnícka, roľnícka), aj keď nepopierajú, že vzdelanie je dôležité, v ich reálnom živote mu neprikladajú dostatočný význam. „Rómovia s vyšším vzdelaním si uvedomujú jeho dôležitosť aj napriek tomu, že im ich vyššia kvalifikácia neumožnila uplatniť sa na trhu práce“ (Kriglerová, 2002, s. 750).

Keďže hodnotová orientácia rómskych detí často nie je cielene formovaná, resp. je v určitých oblastiach v rozpore s hodnotovou orientáciou majority, preberajú rómske deti ako prirodzenú hodnotu vzdelania skôr v podobe deklarovanej, ako reálnej a žitej hodnoty. Nízky dôraz rodičov na vzdelanie v kombinácii s málo podnetným prostredím vytvára nízke životné aspirácie. Aj preto je nízka motivácia k učeniu typická hlavne pre Rómov z marginalizovaných osád a má podiel na nízkych vzdelávacích výsledkoch.

---

<sup>17</sup> Podľa výskumu M. Vašečku et al. (2002) Rómovia nechcú, aby sa ich deti učili v etnicky homogénnych triedach. Aj v našom výskume sme zistili, že Rómovia vnímajú „bielych“ spolužiakov ako dôležitý socializačný prvok, ktorý im poskytuje vzory pre vhodné správanie, hodnotovú orientáciu a školský prospech. Vnímajú spoločné vzdelávanie ako motivujúcejšie prostredie pre ich školský výkon.

Štruktúru motivácie k učeniu u rómskych detí skúmal R. Rosinský (2006, s. 161). Z výsledkov výskumu vyplýva, že rómski žiaci sú oproti ostatným žiakom štvornásobne menej motivovaní k učeniu<sup>18</sup>. Zatiaľ čo žiaci majority sú motivovaní snahou dozvedieť sa niečo nové, odhaliť zákonitosti fungovania javov a vecí, rómski žiaci sú prednostne motivovaní reakciou okolia na ich vzdelávanie, motivuje ich v prvom rade očakávanie ich okolia. V súlade s týmito zisteniami aj Nadežda Krajčová a Lenka Pasternáková (2005) zdôrazňujú dôležitosť pozitívneho povzbudzovania zo strany učiteľa. Učiteľom rómskych žiakov sa odporúča, aby často menili spôsob výkladu, sledovali praktický aspekt prednášanej látky, používali prirovnania. Motivácia rómskych detí je totiž krátkodobá, nie je orientovaná na dlhodobé ciele a je charakteristická utilitárnymi pohnútkami ako napr. vyhnúť sa neúspechu. V štruktúre motivácie rómskych žiakov teda prevažujú vonkajšie motívy. Ak učiteľ negatívne hodnotí dieťa na hodine, je rómsky žiak často apatický a prestáva pracovať.

Pre rómske deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia je pochvala a neustále povzbudzovanie kľúčové pre ich vzdelávacie výsledky. Naproti tomu sa ale stretávame často s tým, že práve tieto deti sú v školách skôr trpené – tak zo strany majoritných spolužiakov ako i učiteľov. V našom výskume tiež vystúpil ako významný fakt spôsob, akým sa učiteľ správa k dieťaťu v škole. Z rozhovorov s našimi respondentmi vyplynulo, že učiteľov vnímali ako výrazné autority v ich živote a vysoko hodnotia to, že sa k nim učiteľia správali spravodlivo.

Spôsob života rómskej rodiny, komunikačné vzorce, jej interné a externé vzťahy a ďalšie faktory spolupôsobia na formovaní hodnotovej orientácie rómskeho dieťaťa. Vo vzťahu k vzdelávaniu možno o hodnotách hovoriť v týchto polohách:

- vo význame hodnotených skutočností (vecí, javov, procesov, ideí...), ktoré sa premietajú do hodnotovej orientácie dieťaťa a ovplyvňujú jeho motiváciu k učeniu,
- vo význame vzdelania ako hodnoty samej o sebe (*Výchova a vzdelávanie dospelých...*, 2000).

To, čo Rómovia považujú za dôležité „na papieri“ sa veľmi odlišuje od skutočných činností, ktoré smerujú k napĺňaniu deklarovaných hodnôt. To dokazuje tendenciu odpovedať na otázky položené výskumníkom sociálne žiaducim spôsobom, čo je tiež jedna z komunikačných stratégií dlhodobo marginalizovaného etnika. M. Lenczová (1999, s. 9) konštatuje, že „u respondentov s lepšou ekonomickou situáciou a s vyšším vzdelaním mali tieto odpovede skôr charakter konkrétnych činov než u respondentov s horšou ekonomickou situáciou, resp. nižším vzdelaním“. Preto neprekvapuje ani skutočnosť, že až 71,9 % rómskych rodičov považuje za veľmi dôležité, aby ich deti chodili do školy. Z výskumu ďalej vyplýva, že pre respondentov so základným a nižším ako základným vzdelaním predstavuje vzdelanie hlavne väčšiu možnosť zamestnať sa. Pre respondentov s vyšším ako základným vzdelaním je viac spojené s predstavami o „slušnom živote na úrovni“. Naše výskumné zistenia potvrdzujú, že Rómovia vnímajú vzdelanie najmä inštrumentálne. Považujú získanie vzdelania za priamu „vstupenku“ na trh práce. Priame vyjadrenia rómskych detí k významu práce sú tiež zaujímavé. Väčšina detí nedokázala uviesť konkrétne zamestnanie, ktoré by chcela v dospelosti vykonávať. Konkrétne spôsoby zarábania peňazí boli spomenuté v troch prípadoch: hrať v karty o peniaze, byť futbalistom a založiť si hudobnú skupinu. Je zjavné, že v prostredí

<sup>18</sup> V štruktúre motivácie rómskych žiakov II. stupňa ZŠ prevláda efektová (morálna, výkonová) motivácia. Druhé miesto patrí afektívnej motivácii a na treťom mieste je kognitívna motivácia, zatiaľ čo u ostatných žiakov (majoritných) prevláda kognitívna motivácia k učeniu.

marginalizovaných osád, kde je väčšina dospelých nezamestnaných, nemôžu mať ani deti reálnu predstavu o svete práce.

Jitka Čížková (2001) dáva postoj Rómov k vzdelávaniu do súvislosti s tradičnými hodnotami rómskej komunity. Hodnota prežitia, ktorá sa odvíjala od pôvodného kočovného spôsobu života, je v súčasnom životnom spôsobe dospelých Rómov reprezentovaná prioritou zabezpečiť základné materiálne a sociálne potreby nutné k prežitiu. Priamym dôsledkom takéhoto správania je slabý dôraz na osobný rozvoj jedinca so zameraním na budúcnosť. Ďalšou tradičnou hodnotou je hodnota prežívať okamih, teda orientácia na prítomnosť. Umenie prežívať okamihy, tešiť sa z drobností, sú mimoriadne pozitívne prvky rómskej kultúry, avšak vo vzťahu k vzdelávaniu, ktoré nevyhnutne produkuje potrebu sebadisciplíny, sebazapretia pôsobí skôr kontraproduktívne. Znovu to potvrdzuje, že rómska rodina vychováva dieťa pre život v rodine a komunite, nie pre jeho uplatnenie v širšej spoločnosti.

Postoje Rómov k vzdelávaniu sú v rámci problematiky edukácie rómskeho etnika už tradičnou výskumnou témou. Podrobnejšie sa nimi zaoberala E. Kriglerová (2002), ktorá konštatuje, že konkrétne postoje Rómov k vzdelávaniu sú determinované veľkým množstvom faktorov, pričom často ide o kombináciu odlišných hodnotových orientácií a málo podnetného sociálneho prostredia. Autorka čerpá z poznatkov, ktoré priniesol spomínaný výskum M. Vašečku et al. (2002), a uvádza tri základné oblasti, ktoré výskum mapoval:

1. postoje k vzdelávaniu ako podmienke dosiahnutia úspechu v živote. K základným faktorom, ktoré ovplyvňujú postoj Rómov k vzdelaniu, možno zaradiť:
  - výška dosiahnutého vzdelania – pričom platí, že čím vyššie vzdelanie majú respondenti, tým častejšie ho uvádzajú ako jednu z podmienok na dosiahnutie úspechu. Aj Rómovia si uvedomujú jeho dôležitosť aj napriek ťažkostiam vyskytujúcim sa pri uplatnení na trhu práce;
  - ďalším znakom je vek respondentov, pričom aj keď nie sú výrazné rozdiely medzi vekovými kategóriami, je jedna kategória, kde viac ako polovica respondentov uviedla vzdelanie medzi tri najdôležitejšie podmienky a to príslušníci najnižšej vekovej kategórie (15-25 rokov);
  - región a miera integrácie. V integrovanom prostredí sú Rómovia súčasťou širších sociálnych sietí. Výrazné rozdiely sa prejavujú v segregovaných osídleniach, kde významný faktor, ktorý ovplyvňuje nezaujem Rómov o vzdelanie svojich detí, je ekonomický faktor, pretože návšteva školy je spojená s finančnými nákladmi. K tomu je potrebné zaradiť aj apatiu a rezignáciu na riešenie vlastných problémov, stotožnenie sa so situáciou, ako základné znaky kultúry chudoby.
2. názory na potrebnú výšku dosiahnutého vzdelania. Viac ako polovica respondentov uviedla, že je potrebné mať aspoň učňovské vzdelanie. „Vo všeobecnosti možno konštatovať, že vzdelanejší Rómovia si častejšie uvedomujú dôležitosť vzdelania svojich detí“ (Vašečka et al., 2002, s. 25). Zároveň sa dá hovoriť o reprodukciu vzorov správania, t.j. rodičia očakávajú, že deti dosiahnu minimálne takú úroveň vzdelania, ako oni, prípadne vyššiu. Z tohto výskumu jednoznačne vyplýva, že tí, ktorí očakávajú od detí dosiahnutie minimálne učňovského vzdelania (a to viac ako polovica), zaradili vzdelanie medzi tri základné podmienky na dosiahnutie úspechu v živote. Naopak tí, ktorí sa domnievajú, že im postačí základné vzdelanie, túto podmienku neuviedli;

3. názory na optimálny systém vzdelávania z pohľadu Rómov. Samotní Rómovia sa najčastejšie vyjadrujú, že spôsob, akým zabezpečiť rovnaký prístup k vzdelaniu je vzdelávať rómske deti spoločne s deťmi majority. Rómovia odmietajú možnosť, aby sa ich deti vzdelávali v samostatných rómskych školách v rómskom jazyku. Ďalším významným názorom bolo, že rómske deti by mali absolvovať prípravné jazykové kurzy s cieľom vyrovnáť jazykový hendikep.

Súhrnne možno povedať, že všetko, čím je rómske dieťa v rodine, vo svojom prostredí obklopené, s čím je denno-denne konfrontované, formuje jeho hodnotovú orientáciu, jeho svetonázor a jeho vzťah k vzdelaniu, vzdelávaniu a škole. Hodnotová orientácia je determinovaná odlišným životným spôsobom, kultúrnymi, sociálnymi a ekonomickými faktormi. Životné stratégie v segregovaných rómskych komunitách ponúkajú najmladšej generácii obraz o svete a živote, kde Róm musí prežiť v tých najhorších podmienkach. Rodinné a kolektívne životné stratégie (na rozdiel od individuálnych životných stratégií majority) sú typické pre spoločenstvá s nízkym sociálnym statusom, kde prevláda inklinovanie k spoločnému riešeniu problémov, kooperácii. Uvedomenie si dôležitosti vzdelania a formovanie pozitívneho vzťahu k vzdelávaniu zaraďujeme k dlhodobým životným stratégiám. Orientácia na krátkodobé stratégie<sup>19</sup> prežitia preto hlavne u segregovaných Rómov všeobecne nevytvára priestor na zvýšenie hodnoty vzdelania v rómskej komunite. Pre rómske komunity existujúce v najbiednejších podmienkach sú typické životné stratégie spojené s kriminalitou a úžerou. Ak aj tvrdíme, že pre podobu vzťahu k vzdelaniu sú záujem a podpora rodičov dôležitejšie, ako ekonomické faktory neznamená to, že zvyšovanie životnej úrovne Rómov prostredníctvom ich integrácie na trh práce by nemalo pozitívny vplyv na oblasť vzdelávania.

Vplyv sociálnych podmienok na vzťah detí k vzdelaniu a vzdelávaniu zhŕňa Iveta Radičová (2001, s. 22): „V segregovaných osadách neexistuje sociálny vzor orientovaný na vzdelanie. Rómovia žijúci v stave sociálnej závislosti orientujú svoje aktivity na zabezpečenie základných materiálnych potrieb, a tak sa škola a vzdelávanie detí stáva okrajovou oblasťou záujmu“. V našom výskume sme dospeli k zisteniam, že aj Rómovia v mestskom prostredí vykazujú orientáciu na krátkodobé životné stratégie, ktoré sú podmienené ich nízkym vzdelanostným statusom a marginálnym spoločenským postavením v zásadných spoločenských otázkach. Prejavujú sa napr. inštrumentálno-pracovnou orientáciou, krátkodobými víziami svojej budúcnosti, ktoré spájajú najmä s materiálnou úrovňou rodiny a hlavne nízkou ochotou riskovať a ohroziť tak existujúci stav na úkor investícií do budúcnosti (investovanie do vzdelania, úspory, hypotekárny úver).

Postoje Rómov k vzdelávaniu sú determinované skôr sociálnou situáciou než tradičnými hodnotami a často krát nie sú také negatívne, ako je to prezentované v médiách a odbornej literatúre. Čím vyššia je životná úroveň rómskej rodiny, tým viac jej hodnotový a normatívny systém pripomína bežnú rodinu majoritnú.

## Zhrnutie

Z našich zistení vyplýva, že vzťah dieťaťa k vzdelaniu a vzdelávaniu je v rómskej rodine primárne odvodený od vzťahu rodičov k vzdelaniu, od hodnoty, ktorá mu je rodičmi prikladaná a od kvality interakcií medzi rodičmi a deťmi. Kľúčovou kategóriou

---

<sup>19</sup> Zaujímavovo napr. pôsobí spôsob, akým sa nakladá s prípadným nárazovým prístupom k financiám. Rómovia s obľubou okázalo demonštrujú momentálnu finančnú pohodu a nakupujú predmety, ktoré ich aspoň symbolicky oprávňujú cítiť sa členmi širšej konzumnej spoločnosti.



sa v procese formovania vzťahu k vzdelaniu javí kultúrny kapitál rodiny, bez ohľadu na to, či ide o rodinu rómsku alebo nie. Štúdie o generačnom prenose chudoby dostatočne empiricky preukazujú priamy vzťah úrovne a charakteru kultúrneho kapitálu s ďalšími druhmi kapitálu – sociálnym a ekonomickým, ich vzájomnú prepojenosť a podmienenosť. Kultúrny kapitál predstavuje predovšetkým úroveň vzdelania rodičov, s ňou spojené očakávania na vzdelanie svojich detí a v konatívnej rovine pripravenosť a ochotu pomáhať deťom v ich vzdelávaní. Zahŕňa tiež intenzitu kultúrnych aktivít v rodine (čítanie kníh, návštevy kultúrnych zariadení atď.). Aj keď je kultúrny kapitál spätý s ekonomickou úrovňou rodiny, domnievame sa, že práve tejto oblasti je potrebné venovať viac cielenej pozornosti – výskumnej i prakticky orientovanej. Vo svojej práci pomenováva tento vzťah Tomáš Katrňák (2004, s. 70) nasledovne: „Okrem školskej selekcie a veľkosti ekonomického a kultúrneho kapitálu hrajú v procese vzdelanostnej reprodukcie veľmi významnú úlohu praktiky a jednanie rodičov a detí vzhľadom k škole a vzdelaniu“. Aký charakter majú jednotlivé druhy kapitálu v rómskej rodine, za akých podmienok dochádza k ich transformácii z rodičov na deti, aké sú možnosti komunitných pracovníkov v posilňovaní kultúrneho kapitálu rómskej rodiny – to sú otázky, ktoré si podľa nášho názoru zasluhujú empirické skúmanie. Koncept kapitálu ako kategórie zjednocujúcej ľudský potenciál členov rodiny ako aj potenciál komunity, je pre školskú úspešnosť rómskych detí teoretickým rámcom, ktorého skúmanie a pozitívne ovplyvňovanie nie je len v kompetencii pedagógov, sociálnych pracovníkov a andragógov, ale i lokálnych autorít a mimovládnych organizácií.

V našom príspevku vyzdvihujeme kľúčovú úlohu rodiny v zlepšovaní výchovno-vzdelávacích výsledkov rómskych žiakov, je ale potrebné sa aspoň čiastočne zmieniť o úlohe školy v tomto procese. Na Slovensku prebieha v posledných týždňoch živá diskusia o vplyve školy na vzdelávacie výsledky a kvalitu života rómskeho etnika – čo je určite pozitívny posun. Oficiálne stanoviská súčasnej politickej elity však stoja bohužiaľ na predpoklade, že rómski rodičia nie sú schopní prispievať k skvalitňovaniu školskej dráhy svojich detí. Celkom logicky potom tento diskurz vyúsťuje k záverom, že to majú byť školy (teda hlavne štát), kto sa má ujať úlohy výraznejšie pozdvihnúť vzdelanostnú úroveň Rómov. Preto sa diskutuje o internátnych školách, o „zadržiavaní“ rómskych žiakov čo možno najdlhšie v školskom prostredí. Zdá sa, akoby došlo k určitému spoločenskému konsenzu, resp. minimálne k jeho prezentácii na najvyššej politickej úrovni, že teda rómska rodina nie je schopná z vlastných zdrojov skvalitňovať vlastný kultúrny kapitál.

Domnievame sa však, že namiesto ústavných úvah o školskej dochádzke Rómov je potrebné sa o to viac venovať rómskym rodičom – ich rodičovským kompetenciám. Z pohľadu odbornej literatúry ako aj množstva odborníkov pôsobiacich v praxi, tu vidíme priestor pre pôsobenie odborníkov v pomáhajúcich profesiách. Otázkou je, ako môžeme zasiahnuť do procesu formovania vzťahu k vzdelaniu priamo v rómskej rodine. Určite nie tak, že posilníme rady sociálnych pracovníkov, andragógov, či sociálnych pedagógov pred dverami rómskych chatrčí. Východisko je v tvorbe a realizácii takých aktivít, ktorých cieľom je posilňovanie komunitného života v obciach, kde Rómovia žijú. Je to priestor pre fundovaných a odhodlaných andragógov – v oblasti riešenia sociálnych problémov spoluzití Rómov a majority, komunitného plánovania a na celospoločenskej úrovni najmä v oblasti mediálnej komunikácie a osvetu vo vzťahu k majorite i minorite. Sme presvedčení, že študijné programy vedného odboru andragogika, by mali výraznejšie zohľadňovať narastajúce napätie prameniace z prehlbujúcich sa problémov v spoluzití Rómov a majority a pripravovať cielene

odborníkov na prácu v oblasti komunitného rozvoja a riadenia sociálnych procesov s dôrazom na edukačný rozmer ich aktivít.

### **Zoznam bibliografických odkazov**

- ČÍŽKOVÁ, J. 2001. Hodnotové orientácie v integrácii romských detí do českej školy. In PORTIK, M. (Ed.). 2001. *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie : zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Prešov, 21. 9. 2000*. Prešov : PdF PU, s. 63-67. ISBN 80-8068-022-1
- HORŇÁK, L. 2005. *Rómsky žiak v škole*. Prešov : PdF PU, 357 s. ISBN 80-8068-356-5
- KATRŇÁK, Tomáš. 2004. *Odsouzení k manuální práci*. Praha : SLON, 190 s. ISBN 80-86429-29-6
- KOZUBÍK, M. 2012. Sociálne vylúčené spoločenstvá v kontexte segregovaných rómskych osád v Slovenskej republike. In ROSKOVÁ, L. (Ed.). 2012. *Lidské práva v proměnách času. Sborník příspěvků. I. ročník mezinárodní konference, 8. listopad 2011, České Budějovice*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, s. 103. ISBN 978-80-7394-358-5
- KRAJČOVÁ, N., PASTERŇÁKOVÁ, L. 2005. Kto a ako vzdeláva rómske deti. BALVÍN, J. (Ed.). 2005. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha : Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, s. 285-288. ISBN 80-902972-8-9
- KRIGLEROVÁ, E. 2002. Postoje a aspirácie Rómov vo vzťahu k vzdelávaniu. In VAŠEČKA, M. (ed.). 2002. *Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava : IVO, s. 745-756. ISBN 80-88935-41-5
- LUKÁČ, E. 2007. K niektorým víziám školy a vzdelávania v informačnej spoločnosti. In *Technológia vzdelávania*, ISSN 1335-003X, roč. XV, č. 1, s. 5-8.
- LUKÁČ, M., FRK, B. 2003. Základné východiská komunitnej práce s rómskou menšinou. In KOLTHOF, W., LUKÁČ, M. (eds.). 2003. *Zlepšení podmínek pro vstup mladých Rómův na trh práce. SK 0002.01. Zborník príspevkov z teoreticko-praktického seminára*. [CD]. Prešov : OZ Potenciál, s. 33-37. ISBN 80-969073-0-1
- PIROHOVÁ, I. 2008. *Andragogická diagnostika*. Prešov : Akcent Print, 162 s. ISBN 978-80-89295-11-1
- PORTIK, M. 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov : PdF PU, 177 s. ISBN 80-8068-155-4
- RADIČOVÁ, I. 2001. *Hic Sunt Romales*. Bratislava : Nadácia S.P.A.C.E., 318 s. ISBN 80-88991-13-7
- ROSINSKÝ, R. 2006. *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeníu*. Nitra : Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF, 263 s. ISBN 80-8050-955-7.
- ŠLOSÁR, D. 2010. Budovanie partnerstiev. In ŠLOSÁR, D., SEDLÁKOVÁ, M. (eds.). 2010. *Budovanie spoločnej cesty v sociálnej inklúzii. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, Košice, 8.10.2010*. Košice : Regionálne združenie partnerstiev sociálnej inklúzie, Katedra sociálnej práce FF UPJŠ Košice, s. 85-90. ISBN 978-80-970543-1-1
- VAŠEČKA, M. (Ed.). 2002. *Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava : IVO, 911 s. ISBN 80-88935-41-5
- Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. 2000. Zostavili Viliam S. Hotár a kol. Bratislava : SPN, 547 s. ISBN 80-08-02814-9

**Kontakt**

PhDr. Marek Lukáč, PhD.

Katedra andragogiky

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie

Fakulta humanitných a prírodných vied

Prešovská univerzita v Prešove

17. novembra 1, 080 01 Prešov

marek.lukac@unipo.sk

## Rómske ženy v 21. storočí

*Monika Farkašová, (SR)*

### **Anotácia**

*Témou príspevku je emancipácia rómskych žien v Slovenskej republike, ich postavenie v spoločnosti spolu s vymedzením ich sociálneho statusu a role. Jedná sa o porovnanie rómskych žien a žien z majoritnej spoločnosti. Venuje sa popisu jestvujúcich prekážok k formovaniu samostatnej a emancipovanej rómskej ženy v dnešnej spoločnosti, pre ktorú je pojem emancipácie a zrovnoprávnenia úplne neznámy až nemožný. Emancipácia a zrovnoprávnenie rómskych žien sa týka hlavne otázok úrovne a možnosti vzdelania, zamestnania, postavenia v spoločnosti a právneho uvedomenia. Predpokladá prezentovanie vzdelaných, úspešných, samostatných a rovnoprávných rómskych žien, osvetu medzi rómskym obyvateľstvom, zapájanie rómskych žien do verejného a spoločenského diania a ich podporu prostredníctvom rôznych mimovládnych organizácií, občianskych združení, projektov a i.*

### **Kľúčová slova**

*Žena, rómska žena, emancipácia žien, týranie, osвета, rómske komunity, integrovaní Rómovia.*

### **Úvod**

Napriek tomu, že žijeme v 21. storočí, na Slovensku jestvuje už na pohľad zrejmy a neporovnateľný rozdiel medzi rómskymi ženami a ženami z majoritnej spoločnosti. Tento rozdiel je viditeľný v ich odlišnom spoločenskom postavení a v rozdielnom sociálnom statuse. Jedná sa o status, ktorý má svoj pôvod v Indii, odkiaľ Rómovia prišli do Európy. Na rozdiel od rómskych žien majú ženy z majoritnej spoločnosti väčšinou vyššie postavenie v spoločnosti, vyššiu úroveň vzdelanosti, zamestnanosti a celkovej emancipácie. Sú ekonomicky nezávislé od mužov a nechýba im právne povedomie. Sú si vedomé svojich práv a možností ich uplatnenia. *Emancipácia* žien znamená oslobodenie, vymanenie sa spod útlaku, podriadenosti, závislosti a ich celkové zrovnoprávnenie (Slovník, 2014). Žena bola až do 19. storočia vnímaná ako nesvojprávna a nesamostatná osoba. Nezasahovala do spoločenského a politického života. Bolo jej upierané právo na vyššie vzdelanie a vykonávanie celého radu profesií. Zdôrazňovalo sa jej nerovnocenné postavenie s mužom a jej vnímanie ako menej dôležitej bytosti. Postupom času však došlo k rozvoju ženského hnutia a začala tzv. emancipácia žien. V prvom rade išlo o zlepšenie prístupu žien k vzdelaniu. Predsudky proti ženskej práci sa výraznejšie odstránili až v období prvej svetovej vojny. Ženy preukázali, že sú schopné fyzickej práce rovnako ako muži. Iné postavenie v spoločnosti mali rómske ženy oproti nerómskym.

### **Emancipácia žien v rómskych komunitách**

*Emancipácia žien sa dodnes nedostala predovšetkým do prostredia rómskych komunit (Redakcia 1, 2013). Súvisí to hlavne s odlišnou a uzavretou rómskou kultúrou, rodinnými zvykmi, tradíciami a predstavami o postavení a úlohe ženy v rodine, ktoré sa prenášajú z generácie na generáciu. Život rómskych žien a ich sociálne postavenie tu pripomína obdobie stredoveku. Prečo je tomu tak? Príčin tohto stavu je viacero. Rovnocennosť, vzájomná tolerancia, rešpekt, úcta, láska a pochopenie sú pre prevažnú*

väčšinu z nich neznáme a tabuizované pojmy. Rómska žena po boku muža nie je rovnocennou partnerkou. Ústny prejav ženy nemá veľkú váhu. Svoje názory môže presadzovať iba medzi ostatnými ženami. Zdôveriť sa môže iba svojmu mužovi, ktorý je reprezentantom svojej rodiny. Tieto hodnoty sú stále platné aj medzi integrovanými Rómami. V patriarchálnej rómskej rodine má tak dominantné postavenie muž. Žena je po boku svojho muža až druhoradou osobou a svojho muža musí poslúchať za každých okolností. Úlohou ženy je porodiť a vychovávať deti, starať sa o ne a o domácnosť. V tradičnej rómskej rodine je žena zárukou prežitia rodu. Pre to, aby dosiahla nejakú úctu, musí čo najskôr založiť rodinu a jej hodnota, spoločenský status a mužovo uznanie stúpa priamo úmerne počtu jej zdravých detí (Poláková, 2005, s. 32 - 63). Zatiaľ čo od nej sa vyžaduje absolútna vernosť, nie je tomu tak u jej muža. Ženy od dávna majú nižšiu kultúrnu úroveň ako muži a zdržiavajú sa hlavne v domácom prostredí. Úloha muža je predovšetkým zabezpečiť rodinu po finančnej stránke.

### **Sociálne podmienky vzťahu medzi rómskymi mužmi a ženami**

Ženy prevažne s nižšou úrovňou vzdelania sú nezamestnané a závislé na mužovi a jeho schopnostiach. V súčasnosti sa muži ako živitelia rodiny viac spoliehajú na to, že dokážu prežiť aj bez práce, vďaka sociálnym dávkam. Ako upresňuje Poláková (2005), stávajú sa nezodpovednými a bezmocnými s nemožnosťou prelomiť bludný kruh sociálnej exklúzie a chudoby. Ženy závislé od mužov strácajú potrebnú oporu, nakoľko muž nie je schopný uživiť rodinu. A to aj z dôvodu nedostatočnej úrovne vzdelanosti a kvalifikácie, nedostatku možností pracovných príležitostí a v neposlednom rade aj z dôvodu diskriminácie. Svoju budúcnosť žena vníma z pohľadu beznádeje, nemá stanovené žiadne ciele a jej svet je založený na neustálych neistotách. Častokrát sú to práve muži, ktorí bránia svojej žene zarabať a chodiť do práce s tým, že by nezniesli pomyslenie, aby žena plnila jeho úlohu. Taktiež tak činia aj zo žiarlivosti, svoju ženu chcú mať pod dohľadom a nevystavovať ju „cudzím pohľadom“. Neznesú predstavu, že iný muž by sa na jeho ženu pozeral so sexuálnym podtextom. Často svoju ženu nepúšťajú von, nedovolia, aby sa pekne obliekala a nesmie sa rozprávať s iným mužom. Odhaľovanie ženy je v tomto sociokultúrnom kolektíve tabu (Hrušková, 2013 In Prohuman).

### **Sexualita a pohlavný život v rómskych rodinách**

Celkovo sexualita a pohlavný život sú pre rómsku komunitu vo všeobecnosti tabu, jedná sa o veci, o ktorých je „hanbou“ hovoriť. Tak sa stáva, že vo výchove absentuje príprava na pohlavný život, manželstvo a rodičovstvo (Poláková, 2005). Problematická otázka pre súčasnú mladú generáciu Rómov je otázka vzdelanosti, zamestnanosti a osamostatnenia. Ide hlavne o situáciu, kedy mladé rómske dievča vďaka miestnym zvykom a očakávaniam neukončí ani základné vzdelanie a založí svoju rodinu, má v skorom veku deti a je závislá plne od svojho muža/partnera. Veľkou výzvou je v súčasnosti *možnosť budovania rómskeho školstva*, hlavne škôl, ktoré by sa nachádzali *v blízkosti rómskych komunit*, aby rómske ženy mali *možnosť popri starostlivosti o rodinu zvyšovať svoju kvalifikáciu* napr. aj prostredníctvom rôznych kurzov, školení a pod. Jedná sa však aj o *integrované mladé rómske ženy, ktoré je potrebné podporovať nielen k tomu, aby získali istý stupeň vzdelanosti ale hlavne k tomu, aby následne po ukončení školy mali možnosť získať vhodné zamestnanie*. Pretože dnes mladé dievča ukončí hoc aj vysokú školu, má problém sa zamestnať a osamostatniť sa.

### **Potreba podporovať emancipáciu rómskych žien**

*Stále viac mladých vzdelaných ľudí z radu Rómov odchádza za prácou do zahraničia. Minimálne percento mladých rómskych žien po ukončení školy pokračuje vo vysokoškolskom štúdiu a následne sa úspešne zamestná, osamostatní a je rovnocenné vo vzťahu k svojmu partnerovi. Takéto prípady sú hlavne u tých žien, ktoré žijú so svojou nukleárnou rodinou akoby oddelene od rómskej komunity a ich konanie ovplyvňuje predovšetkým rozhodnutie a podpora rodičov. Preto u rómskych žien je treba začať podporou sebedomia, vzdelanosti (náležitej motivácie), zamestnanosti, samostatnosti a emancipácie. A to aj cez neustále prezentovanie a podporu vzdelaných, úspešných, samostatných a rovnoprávných rómskych žien, osvetu a zapájanie rómskych žien do verejného a spoločenského diania a zvyšovania ich vzdelanostnej úrovne a právneho povedomia.*

### **Problematika týrania rómskych žien**

Ďalšou negatívnou skutočnosťou je, že mnohé rómske ženy sú fyzicky a psychicky týrané svojim mužom. Považujú to na jednej strane za prejav toho, že ich mužovi na nej záleží a že ich má rád. Na druhej strane má z jeho vyhrážok a z neho samotného strach. Často je izolovaná od priateľov a ostatných ľudí. *Žena odkázaná na starostlivosť o domácnosť a obmedzená príkazmi muža má nedostatok sociálnych interakcií, podpornej a opornej sociálnej siete, nemá kontakt s vonkajším svetom majority hlavne ak sa nachádza v segregovanom prostredí. Odísť od muža, ktorý jej ubližuje a pri ktorom trpí, je pre ňu nemožné z rôznych dôvodov. Naivne dúfajú v zmenu správania svojho muža a toho, že ju má v skutočnosti rád a váži si ju ako matku jeho detí. Inokedy nevedia, na koho sa obrátiť o pomoc, kde by našli prístrešie pre seba a svoje deti a dostatok peňažných prostriedkov. Jej najbližšia rodina by s takýmto odchodom nesúhlasila, pretože žena má byť so svojim mužom za každých okolností a byť mu verná v dobrom aj zlom. Prirodzený je u nich aj strach zo samoty, z toho, že ostanú odkázané samé na seba bez najbližšej rodiny a opory. Sú mimoriadne fixované na svojich manželov / partnerov a na deti, ktoré nechcú opustiť (Redakcia 1, 2013). V tomto ohľade je potrebné zabezpečiť osvetu a vzdelávanie mužov k tomu, aby ženy začali vnímať v inom postavení. Rómske ženy by mali byť vedené k tomu, aby neakceptovali násilnícke, znevažujúce, neúctivé a obmedzujúce správanie svojho muža a aby dokázali čeliť a postaviť sa otvorene proti takémuto jednaniu. Musia dať najavo svoju samostatnosť a nezávislosť a vyžadovať náležitú úctu a rešpekt od mužov ako k rovnoprávnym a rovnocenným. Dôležité je u nich plné uvedomenie si svojich práv a toho, kedy a ako muži zneužívajú svoje postavenie a moc.*

Agresívne správanie, fyzické ako aj psychické týranie, obmedzovanie, znevažovanie muža vo vzťahu ku svojej žene, má *negatívny dopad hlavne na deti v rodine, ktoré následne preberajú dané modely a vzorce správania svojho otca k ich matke a je veľký predpoklad, že ich budú aplikovať v budúcnosti vo svojej vlastnej rodine.* Ako uvádza Lukáč (2013), deti sú väčšinou ponechané, aby sami poznávali svet, experimentovali a učili sa pozorovaním každodenných činností v rodine. Ich účasť na každodenných aktivitách rodiny a komunity je primárnym zdrojom sociálneho učenia. Sú vedené k *samostatnosti.* Učia sa participovať na ekonomických aktivitách rodiny, čo vedie k osvojovaniu si ne/verbálnych komunikačných vzorcov dospelých.

### **Výchova detí v rómskej rodine**

V sociálnej pedagogike je výchova vnímaná ako „regulovanie, zámerné a cielené vstupovanie do celoživotného procesu zospoločenš'ovania jedinca v istom konkrétnom kultúrno-spoločenskom systéme“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 41). Výchova detí v rómskej rodine je predovšetkým záležitosťou matky a starších súrodencov. Socializácia dieťaťa prebieha predovšetkým v rodine. Do výchovy zasahuje však aj širšie príbuzenstvo a celá komunita ako sieť emocionálnej a psychickej podpory (Smith, 1997, s. 1). Ondrejkovič (2002) uvádza najčastejšie adjektíva etnocentrického rozmeru pripisované charakteru výchovy v rómskych rodinách: *nedostatočná, nepodnetná, obmedzujúca* a pod. Tieto súvisia s očakávaním prispôsobenia výchovy v rómskej rodine normatívnemu systému majoritnej spoločnosti. Ak by sme teoreticky izolovali rómsku komunitu od ostatnej spoločnosti, tak realizácia výchovno-socializačnej funkcie rómskej rodiny je v rámci uzavretej komunity pre potreby života dostatočná. Rodina odovzdáva dieťaťu rómsku kultúru, jej hodnoty, normy, vzorce správania, ktoré sú v rozpore s kultúrnymi vzorcami majority. V rómskej rodine prevažuje liberálny štýl výchovy dieťaťa a voľnosť vo výchove, v ktorej nie je toľko zákazov, príkazov a pod. ako vo výchovnom procese detí majority. *Dieťa je vychovávané pre život v rodine a vlastnej komunite* (Lukáč, 2013, s. 107).

Vo výchove dievčat a chlapcov prevažujú tzv. rodové stereotypy. Deti sa učia hlavne napodobňovaním a sú na rodičov silne naviazané. Veľmi skoro sa zúčastňujú domácich prác, chlapec pracuje s otcom a dievča pomáha matke v domácnosti. Svet dieťaťa nie je striktno oddelený od sveta dospelých. Rómske dieťa je intenzívne zasväcované do problémov dospelých ľudí. Ako uvádza Dubayová (2001 In Lukáč, 2013, s. 108), vo vývine dieťaťa *chýba typické obdobie dospievania*. Pretrváva archaická cyklizácia života, kedy sa dieťa z obdobia detstva ocitá priamo v dospelosti, so všetkými dôsledkami v jeho emocionálnom, rodinnom a profesijno-orientačnom živote.

### **Osveta ako prostriedok zmeny postojov rómskych žien**

*Emancipácia a zrovnoprávnenie rómskych žien sa týka hlavne otázok úrovne a možnosti vzdelania, zamestnania, postavenia v spoločnosti a právneho uvedomenia. Predovšetkým inteligentné, vzdelané a samostatné – emancipované rómske ženy (ako aj muži) sa musia zasadiť o osvetu a zmenu postojov medzi rómskymi ženami, ktorým by mali slúžiť ako pozitívne vzory a potrebná podpora k samostatnosti, nezávislosti. Dôležité je intenzívne pôsobenie na zmenu myslenia rómskych žien pochádzajúcich z prostredia rómskych osád, ale aj takých žien, ktoré sú integrované do spoločnosti. Osveta a podpora rómskych žien spočíva v presadzovaní zásady rovnosti rómskych mužov a žien; podpore rovnoprávnosti a rovnosti príležitostí rómskych žien rodovej demokracie a pri stvárňovaní života a podpora dôstojného partnerstva rómskych mužov a žien (Poláčková, 2005). Tiež je nevyhnutné neustále zvyšovať ich právne povedomie a kvalifikáciu napr. prostredníctvom rôznych kurzov, školení a štipendií umožňujúcich získať potrebné vzdelanie. Jedná sa o veľmi náročnú úlohu, do ktorej musia byť zapojení sociálni pracovníci, komunitní pracovníci, právnici, poradcovia, psychológovia, sociológovia, pracovníci úradov miestnych samospráv a i. Významný pozitívny vplyv majú aj kresťanské organizácie a hnutia, ktoré pomáhajú dosiahnuť u Rómov výrazné sociálne zmeny a zmeny postojov. Preto by mali jednotlivé pomáhajúce inštitúcie s nimi viac spolupracovať. Podpora rómskych žien je možná aj pomocou vytvárania a posilňovania ženských sietí. Môže ísť aj o rôzne podporné projekty, aktivity mimovládnych organizácií, združení, hnutí, spolkov a i. Viac by sa mali prezentovať samostatné a vzdelané rómske ženy a hlavne rómska inteligencia by sa*

*mala zasadiť o to, aby sa medzi rómskym obyvateľstvom šírila osвета vo všetkých oblastiach života.*

### **Záver**

Ako uvádza Poláková (2002, s. 63), každé rómske spoločenstvo je odlišné a má svoje špecifické charakteristiky a sociálne prostredie. Uplatňovať adekvátne prístupy s relevantnými výsledkami je možné v prvom rade na základe porozumeniu danému prostrediu, v ktorom rómske ženy žijú, poznania podmienok, z akých pochádzajú a rešpektovania miestnej kultúry, sociálnej štruktúry, vzťahových dimenzií a kultúrnych vzorcov.

### **LITERATÚRA**

ĎURIČEKOVÁ M. 2000. *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov: MC. 44 s. ISBN 80-8045-211-3.

KRAUS, B. - POLÁČKOVÁ, V. 2001. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno : Paido, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

LUKÁČ, M. (ed.). 2013. Špecifiká výchovy v rómskej rodine ako východisko pre sociálno-andragogickú činnosť. In *Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21.storočie*: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 11. 12. 2012. Prešov : Prešovská univerzita, 2013. ISBN 978-80-555-0825-2, s. 105 – 109.

SMITH, T. 1997. *Recognising Difference: The Romani „Gypsy“ Child Socialisation and Education Process*. In *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18, Issue 2, p. 243.

ONDREJKOVIČ, P. 2004. *Socializácia v sociológii výchovy*. Veda.197 s. ISBN 80-224-0781-X.

POLÁKOVÁ, E. 2002. *Štúdie na tému etika a rómska problematika*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2002. 32 - 63 s. ISBN 80-8050-525-X.

POLÁKOVÁ, E. a kol. 2005. *Postavenie a rola rómskej ženy v spoločnosti*. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM Trnava, 2005. 204 s. ISBN 80-89220-06-1.

HRUŠKOVÁ, L. 2013. *Genderové aspekty identity rómskej ženy v sociálnej exklúzii segregovanej rómskej osady Letanovce*. In *Prohuman – vedecko-odborný internetový časopis*. [online]. 2014, [cit. 2014-11-16]. Dostupné na internete: <<http://www.prohuman.sk/socialna-praca/genderove-aspekty-identity-romskej-zeny-v-socialnej-exkluzii-segregovanej-romskej-osady-letanovce>>.

*Slovník.sk*. [online]. 2014, [cit. 2014-06-13]. Dostupné na internete: <<http://slovník.azet.sk/pravopis/slovník-sj/?q=emancip%C3%A1cia>>.

*Redakcia 1 - rómski blogeri. Týraným ženám*. [online]. 2013, [cit. 2014-06-12]. Dostupné na internete: <<http://www.redakcia1.com/2013/01/tyranym-zenam.html>>.

### **Kontakt:**

Bc. Monika Farkašová

Ústav romologických štúdií

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

e –mail: [1monikafarkasova@centrum.sk](mailto:1monikafarkasova@centrum.sk)



## **Problematika voľného času u rómskych detí**

*Denisa Selická, (SR)*

### **Anotácia**

*Výchova a vzdelávanie rómskych žiakov je základným predpokladom úspešného riešenia otázok vyskytujúcich sa v rómskom spoločenstve. Cielená výchova a vzdelávanie vytvárajú predpoklad postupnej zmeny hodnotového systému vo vnútri rómskych rodín tak, aby sa vzdelanosť stala akceptovanou hodnotou a zároveň predpokladom na úspešné zvládnutie sociálnych, ekonomických problémov aj samotnými Rómami. (Longauer, 2001). Témou príspevku je preto práve problematika voľného času u rómskych detí a cieľavedomej výchovy a vzdelávania mimo vyučovania.*

### **Kľúčová slova**

*Rómsky žiaci, voľný čas, cielená výchova, hodnotový systém*

### **Úvod**

Problémy rómskej populácie sú často spájané práve s nedostatočným vzdelaním, od ktorého sa odvíjajú ďalšie problémy tohto etnika, a to nezamestnanosť, zlé bytové podmienky, kriminalita a iné sociálno – patologické javy. Prvé snahy o vzdelávanie Rómov prebiehali za čias Márie Terézie a jej syna Jozefa II. (Horváthová, 1964) Vzdelávanie zamerané na rómske deti však bolo, vzhľadom na kočovný život Rómov, málo účinné. Do roku 1954 neboli zaznamenané výraznejšie snahy o vzdelávanie Rómov. V roku 1947 na území vtedajšej Československej republiky evidovali 101 200 Rómov, z toho asi 5 000 kočovných. Vzdelávanie dospelých Rómov sa v 50 – tých rokoch 20. storočia zverilo vedúcim závodov, ktorí mali urobiť všetko preto, aby udržali Rómov v práci. Rozšírila sa osvetová práca v rómskych osadách, kde mala najväčší prínos zdravotná osveta. Vytvárali sa kurzy zamerané na odstránenie negramotnosti medzi Rómami, ako hlavnej prekážky pri ich ďalšom vzdelávaní. Rómovia na Slovensku po roku 1989 sa ocitli v zmenených socio- politických a socio-ekonomických podmienkach, tento fakt priniesol so sebou i zmenu postoja k výchove a vzdelávaniu rómskeho etnika. Vedomie potreby výchovy a vzdelávania Rómov sa stalo súčasťou vládnej koncepcie riešenia rómskej otázky, z čoho vyplynula štátna a medzinárodná podpora realizácie rozmanitých programov vzdelávacieho a osvetového charakteru. Začali sa realizovať rôzne alternatívne projekty vzdelávania rómskych žiakov pod záštitou neziskových organizácií, medzinárodných spoločenstiev zameraných na podporu vzdelávania, ale i vysokoškolských pracovísk. Medzi alternatívne projekty vzdelávania uvádzajú Končoková, Šimčáková a Kriglerová (In Vašečka, 2002) Projekt akcelerácie školskej úspešnosti rómskych žiakov, Reintegráciu rómskych žiakov zo sociálne a výchovne menej podnetného prostredia špeciálnych základných škôl medzi majoritnú populáciu. Menované projekty sú už experimentálne overené a je možné preštudovať ich výsledky. K ďalším projektom patria projekty zamerané na deti predškolského veku – Alternatívny program vzdelávania rómskych detí predškolského veku, Projekt domácej predškolskej výchovy rómskych detí za priamej účasti rodičov hej Rup, projekty zamerané na deti navštevujúce základné a stredné školy – Rómske dieťa a škola, Ghándiho škola, projekty zamerané na vzdelávanie dospelých Rómov – Pomáhame Rómom pomáhať Rómom a iné.

Takýmto projektom bol napr. Krok za krokom Nadácie Škola dokorán, ktorý bol zameraný na riešenie výchovno – vzdelávacích problémov rómskych žiakov a vychádzal z ich individuálnych potrieb s orientáciou na rozvoj celostnej osobnosti žiaka. Podobným bol aj projekt Akcelerácia vzdelania rómskych žiakov podporujúci výchovu a vzdelávanie rómskych žiakov na základných školách. Jednou z prínosných iniciatív bolo vytvorenie a zavedenie funkcie asistenta učiteľa v základných školách. Asistent pracuje priamo v triede spolu s učiteľom a jeho úlohou je pomôcť rómskym deťom i pedagógovi prekonať jazykovú bariéru, odbúrať počiatočné obavy žiakov zo školského prostredia, ako aj pomáhať v zlepšovaní komunikácie rodičov a školy. Okrem iniciatív tretieho sektora a univerzít sa do riešenia problematiky zapojilo i Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. V roku 1992 bol schválený návrh na experimentálne zavedenie nultých ročníkov, ktorých cieľom je cieľavedomé celodenné výchovno – vzdelávacie pôsobenie zamerané čiastočne na výchovný program materských škôl a čiastočne na plnenie učebných osnov 1. ročníka základnej školy. (Gálišová, 2006) Aj na Orechovom dvore v Nitre sa realizuje výchovno–vzdelávací proces nultého ročníka. V školskom roku 2013/2014 navštevovalo nultý ročník na Orechovom dvore v Nitre 12 žiakov. Existencia nultých ročníkov je jedným zo signálov pozitívnych zmien, ktorá so sebou nesie možnosť tieto rozdiely odstrániť, prípadne zmenšiť. (Gálišová, 2006)

O zhrnutie overených metód a foriem práce s rómskymi žiakmi do jednotného systému sa pokúsili Valachová a Zelina (2001). Tento systém znamená prezentáciu prístupu k zlepšeniu vzdelávania Rómov aj iných minorít a sociálne znevýhodnených skupín. Systém má nasledovné východiská:

1. vzdelanie môže podstatnou mierou prispieť k riešeniu problémov, ktoré existujú s časťou rómskej populácie,
2. v tejto problematike musí existovať úzka spolupráca medzi rómskymi a nerómskymi odborníkmi, spolupráca vlády, odborníkov, parlamentu, rómskych združení, teda snaha celej spoločnosti zlepšiť stav aj v náväznosti na medzinárodné súvislosti,
3. existuje téza o koexistencii Rómov a Nerómov v jednom štáte, o koexistencii minorít a majorít, o koexistencii kultúr,
4. existujú mentálne, kultúrne, historické špecifiká rómskej populácie, aj keď nie sú jednotné, konzistentné v jednotlivých rómskych lokalitách,
5. relevantné zmeny sa nedajú urobiť rýchlo, vyžaduje si to zmeny v dlhších časových dimenziách.

Slovo *DROMUS* je akronym, v ktorom jednotlivé písmená tohto slova znamenajú jednotlivé štrukturálne oblasti systému vzdelávania Rómov. Poznávame, že systém sa môže týkať celkovej populácie, ale zdôraznenie niektorých prvkov je zvláštnosťou u znevýhodnených Rómov. Systém *DROMUS* prezentujeme teda skôr ako špecifický systém pre znevýhodnených Rómov, a pre znevýhodnené deti vôbec. (Valachová, Zelina, 2001)

### **Vzdelávanie a výchova Rómov**

V súčasnosti je vzdelávanie Rómov značne komplikovanou oblasťou skúmania a jedným z najzávažnejších problémov spätých so súčasnou situáciou Rómov. Postavenie Rómov na trhu práce, resp. ich neúspešný vstup na trh práce a ich závislosť na štátnej sociálnej podpore sú do veľkej miery determinované úrovňou dosiahnutého vzdelania. Možnosť štúdia rómskej problematiky ponúka i Ústav romologických štúdií

(bývalá Katedra rómskej kultúry) FSV a Z UKF v Nitre, ktorý vznikol v apríli 1990 s cieľom pripravovať učiteľov so špecializáciou pre rómskych žiakov a rómsku kultúru. Založením Ústavu romologických štúdií FSV a Z UKF v Nitre bola vytvorená možnosť pripravovať kvalifikovanú rómsku inteligenciu (pedagogických a neskôr osvetových a sociálnych pracovníkov), ako aj uchádzačov o štúdium z radov Slovákov s cieľom optimalizovať sociálno-kultúrne pomery Rómov v SR.

Ako sme už spomínali, hodnota vzdelania v rómskej rodine je dlhodobo diskutovanou témou a výrazným spoločenským problémom. Aj z nášho výskumu vyplýva, že vážnou prekážkou v úspešnosti školského pôsobenia na rómske dieťa je nízke ocenenie vzdelania v hodnotovom systéme rómskej rodiny. Z kvalitatívnej analýzy na Orechovom dvore v Nitre vyplýva, že najstaršia generácia je takmer úplne negramotná, z rozprávania strednej generácie je možné usúdiť, že o ich vzdelanie sa rodičia vôbec nezaujímali a v navštevovaní školy videli skôr stratu času, organizačné a finančné problémy. Z 10 opýtaných rómskych žien vedeli čítať a písať len dve. Dôležité je poznamenať, že sociálne prostredie vo vzťahu ku vzdelaniu zohráva kľúčovú úlohu a nakoľko samotní rodičia sú negramotní, deti prichádzajú do školy bez osvojených základných návykov a zručností podmieňujúcich ich školskú úspešnosť.

**Obrázok č. 1: Vzťah ku vzdelaniu podľa generácii**

	<p><b>najstaršia generácia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• deti nevedeli k žiadnemu vzdelaniu</li> <li>• sami nevedia čítať a písať</li> <li>• "voľakedy mamy nechceli dávať deti do školy"</li> </ul>
	<p><b>stredná generácia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• podporujú deti k ukončeniu ZŠ, chlapcov k vyučeniu</li> <li>• len výnimočne vedia čítať a písať</li> <li>• "keď prídu domov, idú si robiť úlohy"</li> <li>• "chlapci by bala najlepšie, keby sa vyučili, dievčatá keď výjdu zo ZŠ majú 15 rokov a musia sa vydať"</li> </ul>
	<p><b>najmladšia generácia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• k ukončeniu ZŠ sú vedení rodičmi a majú aj sami záujem vedieť čítať a písať</li> <li>• chlapci sa chcú vyučiť</li> <li>• "ja sa vyučím za policajta"</li> <li>• "ja sa vyučím za automechanika"</li> </ul>

Rómske ženy v diskusii sa vyjadrili o dôležitosti vzdelania ich detí (pozn. pod vzdelaním rozumejú predovšetkým vedieť čítať a písať), na navštevovaní školy svojich detí im záleží, do akej miery ale svoje deti dokážu motivovať je otázne. Je možné hovoriť o istom posune vo vnímaní vzdelania, keďže o vzdelanie strednej generácie sa nikto nezaujímal, ale strednej generácii už na navštevovaní školy svojich detí záleží.

Oslovené rómske ženy sa snažia svojim deťom poskytnúť priestor na učenie, záleží im na tom, aby ich deti vedeli čítať a písať, od chlapcov očakávajú už aj vyučenie. Stredná generácia si uvedomuje potrebu vzdelania pri hľadaní práce.

V dokončení povinnej školskej dochádzky vidia predovšetkým vedieť čítať, písať a jedinou možnosť ako sa vyučiť.

**Obrázok č. 2: Trieda nultého ročníka na Orechovom dvore v Nitre**



Hovoriť o význame a dôležitosti vzdelania v súčasnej spoločnosti z pohľadu Rómov je však možné len veľmi zjednodušene (úplne stredoškolské či vysokoškolské vzdelanie je deťom cudzie). Dievčatá sú stále v súvislosti so vzdelaním vnímané inak ako chlapci. Od dievčat a rodičia neočakávajú, že sa vyučia lebo v tom veku by už mala byť pripravená na vydaj. To je pre nich prvoradé.

Nasledujúca tabuľka ukazuje koľko detí, s ktorými bola diskusia vedená, chodí do školy a čím by chceli v živote byť, za čo by sa chceli vyučiť (resp. čo by chceli v živote robiť).

**Tabuľka č. 1: Vzťah medzi školou a zamestnaním u rómskych detí na Orechovom dvore v Nitre**

	Vek	Chodí do školy	Čím chce byť/ čo chce robiť
<b>R1</b>	12	Áno	kuchárka
<b>R2</b>	16	Nie	nechce sa vyučiť
<b>R3</b>	12	Áno	nechce sa vyučiť
<b>R4</b>	16	Nie	nechce sa vyučiť
<b>R5</b>	18	Áno	neodpovedal
<b>R6</b>	13	Áno	prokurátor
<b>R7</b>	12	Áno	nechce sa vyučiť
<b>R8</b>	14	Áno	automechanik
<b>R9</b>	12	Áno	nechce sa vyučiť
<b>R10</b>	13	Áno	nechce sa vyučiť
<b>R11</b>	12	Áno	automechanik
<b>R12</b>	12	Áno	policajt

Ako môžeme vidieť, väčšina detí školu navštevuje, napriek tomu nie je možné hovoriť o tom, že majú jasné predstavy o svojom pôsobení na trhu práce. Odpovede na otázku čím by chceli byť boli spontánne, nie je možné očakávať, že deti budú robiť všetko pre to, aby dané vyučenie dosiahli. Polovica detí otvorene povedala, že v živote nechce robiť nič. Na doplňujúce otázky, či nechcú aspoň chodiť predávať veci („kšeftovať“) ako ich otcovia, odpovedali, že by chceli chodiť predávať veci do Poľska. Z ich vyjadrení je zrejmé, že o svoju budúcnosť sa nezaujímajú a v ich chápaní vzdelanie vôbec nesúvisí s uplatnením sa na trhu práce. Druhá polovica detí mala o niečo jasnejšie predstavy o svojej budúcnosti. Išlo predovšetkým o deti, ktoré škola baví a chodia do nej s radosťou. Môžeme konštatovať, že je možné vidieť záujem rodičov o vzdelanie svojich detí a deti do školy chodia, napriek tomu polovica z nich nemá záujem o vyššie vzdelanie, ani sa snažiť o adekvátne uplatnenie na trhu práce.

Výchova detí v rómskej rodine je priamo závislá od spôsobu života týchto rodín. Všetky socializačné procesy v rómskej rodine sú riadené len inštitúciou rodiny, v nasledujúcom obrázku môžeme vidieť, čo rodičia deťom najčastejšie zakazujú a zároveň, ako deti tieto povinnosti a zákazy vnímajú.

**Obrázok č. 3: Domáce práce**



Na obrázku je ilustračne znázornené, že zatiaľ čo rodičia od detí vyžadujú, aby chodili do školy a robili si úlohy, deti túto možnosť samé od seba vôbec nespomínajú. Samotné deti nevnímajú, že by niečo museli robiť. Hoci rodičia tvrdia, že deti si doma musia robiť úlohy a učiť sa, zrejme deťom nedávajú striktné najavo, že na tom trvajú a už vôbec nie, že je to dôležité pre ich budúcnosť.

Výsledky, ktoré sa ukázali v našom výskume o vzťahu a prístupe rodičov k vzdelaniu svojich detí, potvrdzujú, že je niekoľko základných skutočností, ktoré priamo vplyvajú na riziko prenosu chudoby v rodine, a tým aj na možnosť jej pretrvania v rámci niekoľkých generácií. Je možné hovoriť o niekoľkých základných faktoroch, z ktorých každý veľmi výrazne vplyva na rómsku populáciu: vzdelanie, vzťah k trhu práce, štruktúra rodiny, sociálny a kultúrny kapitál a kvalita rodinného prostredia.

„Jedným z príkladov širokého konsenzu vo výskumoch chudoby je presvedčenie o stabilnom a silnom vplyve rodiny, rodinného prostredia a rodinnej klímy na vznik

rizika reprodukcie chudoby v ďalšej generácii.“ (Bodnárová a kol., 2005, s. 9) Vychádzame z Možného (1999), ktorý rozlišuje tri dôležité spôsoby ako rodina ovplyvňuje životné šance jednotlivca.

1. Podmienky, ktoré vytvára jednotlivcovi na jeho výkon v škole rodina, rozhodujú o jeho úspechu na skúškach. Výsledky v škole vplývajú na ďalšie štúdium a tým aj na prístup k určitým typom povolania a spoločenské postavenie. Tieto podmienky sú uložené v kultúrnom kapitály rodiny, vo vzdelaní a kultivovanosti rodičov, ktorý prenášajú cez svoju schopnosť stimulovať a podporovať svoje deti pri vzdelávaní a rozvoji duševných schopností i kultúrnych zručností.
2. Ekonomický kapitál, ktorý je značný pri kúpe kvalitných školských pomôcok, organizovaní výletov, poskytovaní kvalitnejšej stravy a stravovacích návykov, ako aj k pestovaniu koníčkov a rôznych voľno časových aktivít. Ekonomický kapitál je badateľný aj pri zabezpečení podmienok bývania a s tým priamo súvisiacich sociálnych vzťahov (susedské vzťahy, lepšia úroveň škôlky, školy, jazykové kurzy a pod.).
3. Sociálny kapitál rodiny, ktorý pozostáva z kontaktov a stykov, vo výhodných známostiach a priateľstvách. Teóriou sociálneho kapitálu sa v sociológii zaoberá niekoľko autorov. V súvislosti s vplyvom rodiny na medzigeneračnú reprodukciu súhlasíme s Colemanom (1988), že rodiny hrajú pri transformovaní a prenose sociálneho kapitálu dôležitú úlohu. Rodina a jej stratégie môžu výrazne pomôcť (alebo naopak uškodiť) možnostiam detí pri ďalšom uplatňovaní sa. V dnešnej dobe sme svedkami toho, že práve rodina a jej sociálny kapitál sa stávajú významným činiteľom pri riešení situácií ako napr. hľadani zamestnania, zdravotnej starostlivosti a každej inej sfére osobného života ľudí.

Zastávame názor, že príjmová diferenciácia vplýva na rozdielne vnímanie životných šancí v rodinách, motiváciu a aspirácie detí a ich rodičov. V súčasnej spoločnosti je možné dokonca hovoriť, že deti a ich rodičia, ktorí sa v spoločenskej stratifikácii nachádzajú na nižších priečkach sú častokrát znechutení a deprimovaní. V takýchto rodinách narastá vyššie napätie či spory, čo bezpodmienečne vplýva na rodinnú klímu a výsledky detí v škole. „Chudobné rodiny vykazujú nižšiu úroveň interpersonálnej dôvery a zároveň dôvery v inštitúcie, s čím súvisí zvýšenie pocit individuálnej anómie.“ (Bodnárová a kol., 2005, s. 10)

Dovolíme si tvrdiť, že deti pochádzajúce z rodín s vyšším príjmom sú už počas socializácie vedené k školskému prostrediu ako kanálu k úspešnej životnej dráhe, vzdelanie považujú za jeden z hlavných kanálov pre dosiahnutie atraktívnej pozície na trhu práce. Podľa Katrňáka (2004) sú rodičia z vyšších sociálnych tried aktívnejší nielen v starostlivosti, ale aj pomoci pri domácej príprave dieťaťa do školy a v zdôrazňovaní nevyhnutnosti rozvíjania vedomostí ako rodičia z nižších sociálnych tried.

Vzťahy medzi socio-ekonomickým statusom rodiny a vzdelaním detí potvrdzujú aj výskumy OECD. Aj výsledky projektu PISA, z roku 2009, ktorý je primárne zameraný na evaluáciu základných zručností žiakov základných škôl a ich školských výsledkov ukázali, že slabé školské výkony nie sú síce automaticky dôsledkom znevýhodneného rodinného prostredia, ale domáce prostredie patrí k najsilnejším faktorom ovplyvňujúcim výkon v škole. (Bodnárová a kol., 2006)

## **Problematika voľného času u rómskych detí**

Pri riešení rómskej otázky na Slovensku rezonuje jednoznačný záver: kľúčom k riešeniu problémov Rómov a problémov spoločnosti s Rómami je vzdelanie a vzdelávanie tejto časti obyvateľov Slovenska ako súčasť celoživotnej edukácie. (Ondrejko, Bednár, Majerčíková, 2003) Ak samotná rodina nevníma vzdelanie ako pozitívnu hodnotu a jeden z najdôležitejších vkladov do budúcnosti pre svoje dieťa, ak neprejavuje záujem o jeho školskú prácu, potom je prirodzené, že dieťa začne pokladať školu a vzdelanie za málo významné pre život.

Domnievame sa, že vzdelanostná úroveň sa premieta do všetkých oblastí života, pričom okrem školskej neúspešnosti a záškoláctva dochádza ku zvyšovaniu kriminality, drogovej závislosti, iných sociálno-patologických javov a vo vyššom veku sa to odzrkadľuje v úrovni kultúrneho vývoja, bývania, zdravotného stavu. (Rigová, Maczejková In: Vašečka, 2002) Šanca rómskeho etnika na začlenenie sa na trh práce je teda limitovaná v dôsledku nízkeho vzdelania a kvalifikácie, zlým zdravotným stavom, sociálnou neprispôsobivosťou, nespoľahlivosťou, slabou motiváciou k pracovnému výkonu, nízkou úrovňou pracovnej morálky, častou absenciou v práci. Z čoho vyplýva, že zlepšenie kvality života Rómov je determinované i zvýšením ich vzdelanostnej úrovne. Zvyšovanie možnosti zamestnanosti prostredníctvom zvyšovania kvalifikácie, poskytovania profesijného poradenstva, využívania psychologickéj diagnostiky a poradenstva sociálne znevýhodneným skupinám obyvateľstva môže viesť k zlepšeniu ekonomickej situácie občanov, ich nižšej sociálnej odkázanosti, vo všeobecnosti k zvýšeniu ich kvality života, čo má vplyv na ekonomické ukazovatele krajiny a jej celkový obraz.

Základnou kvalitou rodinného prostredia z hľadiska výchovy k efektívnemu využívaniu voľného času je spôsob života rodiny. V ňom sa odráža vzťah rodičov k najrozmanitejším životným skutočnostiam, javom a činnostiam, predovšetkým vzťah k práci, k majetku, k ľuďom i k svojmu voľnému času. Spôsob života rodiny zahŕňa tiež vzťah rodičov k sebe samým, napríklad k vlastnému rozvoju a seba výchove. Pre životný spôsob rodiny je rozhodujúce zameranie rodičov k určitým hodnotám a z nich vyplývajúcich cieľov. Stanoviská rodičov sú často dôležité pri nadväzovaní kontaktov detí s mimo rodinnými výchovnými činiteľmi. Vo voľnom čase teda môžu rodičia ovplyvňovať svoje deti dvoma spôsobmi, a to prostredníctvom životného spôsobu rodiny, svojimi postojmi k mimo rodinným aktivitám detí. Súčasťou životného spôsobu rodiny je aj rodinné prostredie. Spoločnosť od rodiny očakáva, že vytvorí prostredie, v ktorom dieťa uplatní svoje záujmy, bude ich ďalej rozvíjať v prospech individuálneho rozvoja. Rodina plní nenahraditeľnú funkciu pri organizovaní a efektívnom využívaní voľného času detí. Je dôležitá pre psychickú rovnováhu človeka a obnovu jeho fyzických síl. Fungujúca rodina je kladným príkladom využívania voľného času. Správne organizovaný voľný čas detí znamená veľkú príležitosť na správne výchovné pôsobenie. Rómskemu dieťaťu sú prisudzované rovnaké práva ako dospelým. Trávi s nimi veľa času, pričom sa navzájom podporujú a chránia. Neuvedomene preberá ich vzorce správania. Žije vo veľkopočetnej rodine, obklopené niekoľkými generáciami. Rómski rodičia dieťa často izolujú od nepriateľského „gadžovského“ sveta v snahe ochrániť ho. Dieťa sa môže hrať, či pohybovať len v blízkosti svojej komunity. Vždy tak, aby o tom rodičia vedeli. Deti, aj dospelí, každému tykajú – je to ich gesto prijatia a rovnocennej pozície. V rómskej rodine sú vytvorené silné citové väzby, ale napriek tomu rodičia nevenujú dieťaťu dostatočnú pozornosť. Nerozprávajú s ním o veciach, ktoré by ho zaujímali, nekupujú mu hračky, knihy, chýba pomoc vo vzdelávaní.

Deťom je prenechávaná veľká voľnosť, nie sú vedené k disciplíne. Tieto deti nevedia, že im niečo chýba, pokiaľ sa s tým nestretnú priamo – napr. nechýba im kniha, pretože žiadnu vo svojom okolí nevidia. Každý člen komunity je do určitého obdobia dieťaťom a potom rovno dospelým. V očiach komunity sa dospelými stávajú hneď po skončení základnej školy. Očakáva sa, že sa začnú starať o ďalších členov komunity. Dievča odbremeňuje matku od jej povinností a chlapec zastáva časť úlohy otca. V praxi to znamená, že obdobie tínedžerstva sa u nich zužuje na vek medzi 10-14 rokov. Takže v čase, keď majorita hovorí o prvých tínedžeroch, rómski tínedžeri sú už takmer mladými dospelými. Fungujúca rodina je kladným príkladom využívania voľného času. Využiť voľný čas a naučiť dieťa, ako ho vyplňať, je veľmi dôležitá úloha pri formovaní jeho osobnosti. Preto treba v prvom rade brať do úvahy aj tieto skutočnosti pri riešení rómskeho problému. Ak rodič nejaví záujem, kde a s kým trávi voľný čas jeho dieťa, je to vážny problém, ktorý môže zapríčiniť zlé smerovanie dieťaťa. (Liégeois 1995)

S pojmom – voľný čas sa stretávame nielen v odbornej literatúre, ale aj na stránkach dennej tlače, či v televíznych alebo aj rozhlasových programoch. Zhodujeme sa s viacerými autormi, ktorí považujú voľný čas za čas oddychu, relaxu a pohody, ktorý nám zostáva po splnení pracovných, či školských povinností. Voľný čas je potrebný nielen pre dieťa, ale aj pre dospelého. Sociológia sa na voľný čas pozerá ako na symbol veku, profesie, spoločenského úspechu, či vzdelania. Psychológia ho poníma ako jeden zo spôsobov prežívania reality. Z pedagogického hľadiska sa rozlišuje výchova pre voľný čas a výchova vo voľnom čase. (Šerák, 2009)

#### **Obrázok č. 4: Trávenie voľného času detí z Orechovho dvora v Nitre**



Pri charakteristike voľného času sa vychádza z toho, že človek predstavuje jednotu pracovnej a voľnočasovej aktivity. Z toho dôvodu sa pracovný a voľný čas nedá mechanicky oddeliť, musí sa vzájomne skúmať ako jednota. Voľný čas sa dá chápať pozitívne, ale aj negatívne. Z pozitívneho hľadiska sa voľný čas chápe ako slobodný čas potrebný pre uskutočnenie potrieb človeka, pričom si s ním sám disponuje. Z negatívneho hľadiska voľný čas predstavuje „zostatkovú časovú hodnotu po splnení všetkých pracovných (študijných), sociálnych povinností a biologických potrieb“ (Kominarec, 2003, s. 19).



Kategória voľného času nie je tak ľahko definovateľná ako sa na prvý pohľad môže zdať. Podľa určitých sociológov je ponímaný ako podiel času každého jednotlivca, iní ho považujú za kvalitu zážitku bez ohraničenia presným časom. (Tamášová, 2006)

Voľný čas predstavuje a tvorí oblasť ľudského života, podporuje radovanie sa zo slobody, miesto pre tvorivosť, uspokojenie potrieb, radosť, spokojnosť. Je jeden z najpodstatnejších zdrojov osobnostného, spoločenského a ekonomického rozvoja, pričom prispieva aj ku kvalite života, pričom je potrebný pre naše zdravie a pohodu. Voľný čas vytvára aj príležitosti, ktoré umožňujú jednotlivcom a skupinám vybrať si činnosti a skúsenosti zodpovedajúce ich potrebám, záujmom i hodnotám. Tak isto sa považuje za základné ľudské právo, ktoré sa človeku nesmie odopierať. Voľný čas je súčasťou našich životných cieľov. Jeho rozvoj nám pomáha zaisťovať potrebné životné podmienky, či už je to bezpečnosť, bývanie, finančné zdroje, stravovanie a iné. Je známe, že voľný čas je potrebný pre jedinca na dosiahnutie telesnej, psychickej a sociálnej pohody, pôsobí proti stresu, nude, nedostatku pohybu. (Kominarec, 2003)

Kratochvílová (2010) sa k voľnému času vyjadruje ako ku špecifickej a dôležitej súčasťi života detí i dospelých. Voľný čas je príbuzný človeku v každom veku. Predstavuje čas oddychu, spoločenského stretnutia, rekreácie, uvoľnenia, zotavenia fyzických i psychických síl. Je to čas, ktorú si organizuje človek sám, podľa vlastných potrieb, túžob, hodnôt a aspirácií.

Voľný čas podľa Hofbauera (2004, s. 13) znamená „čas, keď človek nevykonáva činnosť pod tlakom záväzkov, ktoré vyplývajú z jeho sociálnych rolí a nutnosti zachovať a rozvíjať svoj život.“

Pávková (2002) definuje voľný čas cez činnosti detí, ktoré do neho nepatria ako napríklad:

- ⇒ vyučovanie a činnosti s ním súvisiace,
- ⇒ starostlivosť o zovňajšok a osobné veci,
- ⇒ povinnosti v domácnosti.

Súčasní odborníci, ktorí sa zaoberajú problematikou voľného času, vymedzujú voľný čas podobne v týchto dimenziách. Na jednej strane ide o aktivity, ktoré človek vykonáva na základe svojej slobodnej vôle. Na strane druhej tieto aktivity stoja v opozícii k povinnostiam súvisiacich s prácou či rodinou. Tamášová (2006, s. 98) upozorňuje, že kategóriu voľný čas nie je možné ľahko definovať. „Niektorí sociológovia ho považujú za určitý podiel času každého jednotlivca, iní za kvalitu zážitku, ktorý nie je ohraňovaný presným časom. Do voľného času sa môžu zahrnúť činnosti ako športové hry, umenie, literatúra, kultúra, masmédiá, dobrovoľné aktivity, profesionálne rekreačné aktivity, hobby atď.“

Do voľného času možno tiež zahrnúť odpočinok, rekreáciu, zábavu, záujmové činnosti, záujmové vzdelanie, dobrovoľnú spoločensky prospešnú činnosť i časové straty, ktoré sú s týmito činnosťami spojené. Naopak do voľného času mládeže nezahrňujeme výučbu a činnosť s tým súvisiacu, povinnosti súvisiace s rodinou, domácnosťou, činnosti zabezpečujúce základné životné potreby – priestor na jedlo, pitie, osobnú hygienu. (Pávková a kol., 2002) Myslíme si, že práve zábava je forma voľného času, ktorá je typická pre Rómov, čo vyplýva z ich temperamentu a povahových čŕt. A nakoniec aj rómska hudba má svoje opodstatnenie a čaro.

Na základe toho môžeme povedať, že do voľného času patrí množstvo aktivít, činností, či už záujmových, spoločenských alebo dobrovoľných, ktoré nám prinášajú

potešenie, radosť, slobodu. Výučba v škole, písanie domácich úloh ako i celková príprava na štúdium, rodinné povinnosti a biologické potreby do voľného času nezahŕňame. Voľný čas je teda „čas voľnosti a slobody, ktorý má jednotlivec mimo svojich povinností (pracovných, študijných a iných) na sebavyjadrenie a sebarealizáciu podľa vlastných potrieb a záujmov“ (Kratochvílová, 2010, s.21). Alebo inak je to „čas, keď človek nevykonáva činnosti pod tlakom záväzkov, ktoré vyplývajú z jeho sociálnych rolí a nutnosti zachovať a rozvíjať svoj život“ (Hofbauer, 2004, s. 13).

Voľný čas mládeže je z hľadiska času ohraničený úsekom dňa medzi školskými a inými povinnosťami žiaka, v ktorom má priestor pre seba. Spôsob trávenia voľného času by mal byť slobodným rozhodnutím. Rozsah voľného času u študujúcej mládeže je teda rozdielny. Rovnako aj sloboda pri rozhodovaní je podmienená nielen podmienkami, ktoré utvárajú možnosti voľby, ale aj výchovou rodičov, vychovávateľov a inými dospelými, ktorí sú zodpovední za výchovu dieťaťa. (Kratochvílová, 2010)

Práve výchova zo strany dospelých je dôležitá pri utváraní aktivít voľného času. Výchovné pôsobenie má dosah na formovanie takých činností, ktoré majú svoju podstatu, zmysel a toto pôsobenie sa hlavne v súvislosti s mládežou môže kladne odraziť v spôsobe trávenia voľného času i v dospelosti. V školskom roku 2013/2014 komunitné centrum v lokalite Orechov dvor v Nitre navštevovalo 50 rómskych detí spolu s ich rodičmi. Má to pozitívny dopad na formovanie osobnosti dieťaťa. Tu vidieť aj snahu rodičov o vzájomnú spoluprácu, čo má tiež pozitívny dopad.

Je dôležité uvedomiť si, že pre deti, mládež, voľný čas znamená dlhodobú perspektívu života a výchovy, spôsob a šancu na rozvoj a sebarealizáciu. Umožňuje, aby každý mladý človek poznával, ako k svojmu voľnému času zodpovedne pristupovať nielen v detskom veku, ale aj v dospelosti. (Hájek a kol., 2008)

Z vyššie uvedených definícií možno povedať, že voľný čas má byť časom slobodným. Činnosti, ktoré spadajú do voľného času človek nemá vykonávať pod tlakom, ale na základe svojej vlastnej potreby a záujmov. Ide o aktivity, pri ktorých si človek oddýchne, zabaví sa, ale môže pri nich rozvíjať i svoje schopnosti a zručnosti. Dôležité hlavne v období detstva a mladosti je výchovné pôsobenie dospelých vo sfére voľného času. To by malo zabezpečiť, aby deti a mládež trávili svoj voľný čas aktívne, zmysluplne, plnohodnotne, čo sa odrazí i vo využívaní voľného času v dospelosti.

Kultúrno-osvetová práca a aktívne využívanie voľného času sa osobitne týka rómskej sociéty, nakoľko dnes Rómovia žijú na nízkej sociálnej úrovni, vysoký počet rómskych občanov je nezamestnaných, z toho vyplýva, že majú dostatok voľného času. Práve pre túto skupinu rómskych občanov je potrebné pripravovať vzdelávacie programy, ktoré by im zabezpečovali vyššiu kvalifikáciu a možnosť uplatniť sa na trhu práce. Klubová činnosť úzko súvisí so záujmovou umeleckou tvorivosťou. Obsahovou orientáciou klubov môže byť umelecká, vzdelávacia, spoločenská, zberateľská činnosť. Práve klubová práca ponúka možnosť utvárania klubov pre rómske deti i dospelých špecificky vyhranenú záujmovú činnosť. (Seman, Lehoczská, 1997)

Myslíme si, že voľný čas má dôležitú úlohu v živote človeka. Má dôležité poslanie, a to zabezpečenie oddychu, odreagovania a zábavy pre deti a mládež, a tak isto aj pre dospelých. Hofbauer (2004) poukazuje na tri základné funkcie voľného času. Prvá funkcia spočíva v odpočinku, pri ktorom si človek regeneruje svoje pracovné sily. Po odpočinku nasleduje zábava, počas ktorej človek regeneruje svoje duševné zdravie. V poslednom rade ide o rozvoj osobnosti, kedy sa človek podieľa na budovaní kultúrnych hodnôt. (Hofbauer, 2004). Ďalšie funkcie vymedzuje Kratochvílová (2010):

- **Zdravotno-hygienická funkcia** – spočíva v kompenzácií zaťažnosti študentov z výučby v škole a iných povinností, či už rodinných alebo školských. Mladý človek by mal mať primeraný rozsah voľného času zahrňujúci odpočinok, uvoľnenie, počúvanie hudby, hry, stretnutia s priateľmi.
- **Seberealizačná funkcia** – vyžaduje si najmä vytváranie podmienok uspokojujúce potreby, záujmy, schopnosti v záujmovej činnosti podľa osobného výberu. Dôležité je uvedomenie si toho, že uspokojovanie potrieb v rôznych aktivitách môže mať pozitívny, ale i negatívny charakter.
- **Formatívno-výchovná funkcia** – spočíva v cieľavedomom vytváraní možností, príležitostí na ovplyvňovanie formovania, výchovu, rozvoj osobnosti, a tak isto aj vo vytváraní motivácie, tvorivosti, schopnosti, či spomínaných potrieb a záujmov.
- **Socializačná funkcia** – požaduje vytváranie podmienok pre široké rovesnícke skupiny a iné sociálne kontakty. Základom je aj vytváranie vzťahov poskytujúce príležitosti pre osvojenie spoločenských noriem a vzorov správania.
- **Preventívna funkcia** – jej základom je vytváranie rozličných príležitostí na hodnotné využívanie voľnočasových aktivít v záujmovej či inej činnosti. Voľný čas je významnou súčasťou človeka, pre ktorého plní dôležité funkcie.

Funkcie môžeme vymedziť v zmysle jeho významu alebo významov pre jednotlivca a spoločnosť. Niektoré funkcie sú základné a vychádzajú zo samotnej podstaty a prvotného zmyslu voľného času. Ďalšie funkcie sa postupne vynárajú a objavujú v závislosti od spoločenských podmienok v dôsledku doby a spoločenského života. (Kratochvílová, 2004) V súvislosti s danými funkciami je potrebné povšimnúť si i podstatu aktivít vo voľnom čase v spoločenskom systéme, práve preto lebo „vo sfére voľného času sú naštartované spoločenské inovácie, ktoré spočiatku narážajú na bariéry rigidity spoločenských a ekonomických inštitúcií. Spoločnosť si uvedomuje túto funkciu voľného času pre svoj rozvoj a vytváraním podmienok sa usiluje o optimálne naplňovanie tejto spoločenskej funkcie voľného času.“ (Sak – Saková, 2004, s. 59)

Voľný čas je neodmysliteľnou súčasťou života každého jednotlivca. Nesie v sebe obrovský význam a dosah a z toho plynú aj jeho dôležité funkcie pre človeka a spoločnosť. V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s uvádzaním rôznych funkcií voľného času. Hofbauer si všíma tri základné funkcie voľného času. Prvou funkciou je odpočinok, pri ktorom si jedinec regeneruje pracovné sily. Nasleduje zábava, v ktorej môže jedinec nájsť regeneráciu duševného zdravia a v neposlednom rade je to rozvoj osobnosti, kedy sa jedinec podieľa na vytváraní kultúrnych hodnôt. (Hofbauer, 2004)

Najmä spoločenská zábava v rámci voľného času poskytuje oddych a zábavu. U Rómov sú obľúbené predovšetkým discotéky. Ako ďalšie podujatie tohto typu možno uviesť aj spoločenské plesy, ktoré v poslednej dobe organizujú rómske občianske združenia a rómski podnikatelia. Aj v spomínanej lokalite Orechov dvor v Nitre obľubujú rómske ženy najmä rómsku hudbu a tanec. Rómski muži skôr pasívne oddychujú pri sledovaní televíznych programov. Myslíme si, že aj pasívne využívanie foriem voľného času má pozitívny dopad, ako predchádzať sociálno – patologickým javom.

Masariková a Masarik (2002) uvádzajú, že v snahe predchádzať nežiaducemu správaniu sa rozpracovávajú rôzne programy prevencie, ktoré sa chápu v troch rovinách:

1. Primárna prevencia – je určená všetkým ľuďom bez rozdielu a je zameraná na skúmanie príčin drogovej závislosti, kriminality i na dôsledky týchto javov.
2. Sekundárna prevencia – je zameraná už nie na celú populáciu, ale na rizikové skupiny a jednotlivcov, u ktorých je predpoklad, že sa stanú nositeľmi protispoločenskej činnosti.
3. Terciárna prevencia – predstavuje liečenie, resocializáciu s cieľom zabrániť recidíve.

Funkcie voľného času majú zabezpečiť deťom a mládeži oddych, odreagovanie, zábavu po skončení školy a iných povinnostiach. Voľný čas je takisto zameraný na rozvíjanie záujmov, schopností, zručností, na formovanie osobnosti a jeho úlohou je i poskytovanie príležitostí na osvojovanie si spoločenských hodnôt a noriem. Dôležitou funkciou je prevencia, ktorá má zabezpečiť vhodné trávenie voľného času, a tak predchádzať nežiaducemu správaniu.

Sak a Saková (2004) okrem relaxačnej, rekreačnej a rozvojovej funkcií voľného času dopĺňajú, že voľnočasové aktivity plnia aj mnoho funkcií v spoločenskom systéme. Podľa nich „práve vo sfére voľného času sú naštartované spoločenské inovácie, ktoré spočiatku narážajú na bariéry rigidity spoločenských a ekonomických inštitúcií. Spoločnosť si uvedomuje túto funkciu voľného času pre svoj rozvoj a vytváraním podmienok usiluje o optimálne naplňovanie tejto spoločenskej funkcie voľného času.“ (Sak – Saková, 2004, s. 59)

Oblasť voľného času je rýchlo rozvíjajúcou sa kategóriou. V spoločnosti sa stále objavujú nové formy trávenia voľného času, ktoré na začiatku spoločnosť mnohokrát vníma rezervovane. Avšak tým, že sa tieto aktivity dostávajú do centra pozornosti viacerých ľudí, je potrebné, aby spoločnosť vytvárala podmienky aj pre takéto inovatívne spôsoby trávenia voľného času. Otvorenosť spoločnosti k novým formám voľného času je dôležitá ako pre jedinca, tak i pre samotný rozvoj spoločnosti. Novou inovatívnou formou najmä v komunitných centrách je práca s literatúrou. Pre Rómov sa pripravujú besedy s autormi rómskej literatúry, autogramiády, prehliadky umeleckého prednesu poézie a prózy v slovenskom a rómskom jazyku. Myslíme si, že aj táto cesta edukácie poukazuje na pozitívne vzory v rómskom spoločenstve.

Charta výchovy pre voľný čas (World Leisure and Recreation Assosiaton), sa k pojmu vyjadruje nasledovne: voľný čas predstavuje špecifickú oblasť ľudského života, prinášajúcu človeku osobitný prospech: radosť zo slobody, priestor pre tvorivosť, uspokojenie, radosť, potešenie a šťastie. Predstavuje jeden z najdôležitejších zdrojov osobnostného, spoločenského, ekonomického rozvoja a významne prispieva ku kvalite života človeka. Podporuje celkové zdravie a pohodu, ponúka rad príležitostí umožňujúcich výber činností a skúseností zodpovedajúcich potrebám, záujmom a hodnotám ľudí. Je základným ľudským právom a nikomu nesmie byť upieraný na základe veku, pohlavia, rasy, náboženstva, zdravotného stavu, postihnutia a ekonomického zabezpečenia. (Kratochvílová, 2004)

Vychádzajúc z uvedených definícií môžeme kapacitu času rozdeliť nasledovne (Masariková, Masarik, 2002):

1. **sféra povinností** - povinná práca, povinná školská dochádzka
2. **rozšírená sféra povinností** - uspokojenie biologických, psychických a sociálnych potrieb
3. **sféra voľného času** - rekreácia, relaxácia, regenerácia, záujmová činnosť, dobrovoľná činnosť, seba výchova, sebarealizácia, zábava a rozptýlenie.

Zvyčajne sa o voľnom čase hovorí len v protiklade s prácou alebo štúdiom, takže sa o ňom uvažuje predovšetkým u starších detí a dospelých. V skutočnosti oblasť voľného času je aktuálnou témou už od ranného detstva v súvislosti s hrou v pravom slova zmysle. Spočiatku je vlastne dominantnou sférou aktivít a postupne ustupuje v prospech ostatných. (Határ, Paška, Perhács a kol., 2000)

Voľný čas sa realizuje prostredníctvom aktivít, ktoré vykonávame. Tieto aktivity majú rozličné zameranie. Každý jedinec vo svojom voľnom čase sa zameriava na to, čo má rád, čo preferuje, a nie vždy sa to zhoduje s aktivitami tých druhých. Pri výbere aktivity vo svojom voľnom čase je dôležitý záujem jednotlivca. K záujmu sa vyjadruje aj Hájek a kol. (2008, s. 164), ktorý vymedzuje tento termín ako „relatívne stále zameranie osobnosti. Zaujímavému predmetu alebo činnosti prikladá jedinec zvláštnu hodnotu, a preto je vedený snahou po aktívnom styku s ním, pretože mu prináša kladné citové naladenie a uspokojenie.“

Rozlišuje aktívne záujmy, pri ktorých jedinec sám produkuje hodnoty a prejavuje záujem o aktivity. Ďalej spomína receptívne záujmy, pri ktorých je podstatná aktivita redukujúca sa na vnímanie predmetu záujmu. Tieto záujmy rozdeľuje na žiadúce, ktoré vedú k žiadúcemu spoločenskému rozvoju osobnosti jedinca a aj jeho vlôh. No sú tu aj záujmy, ktoré porušujú spoločensky platné normy, ktoré predstavujú práve tie nežiadúce záujmy. (Hájek a kol., 2008)

Duffková (2007) sa zaoberá aktivitami voľného času. Aktivity rozdeľuje na:

⇒ **Kultúrne aktivity vo voľnom čase** – tie sa členia na receptívne, na základe ktorých jedinec získava kultúrne hodnoty. Perceptívne predstavujú aktivity s umelecko kreatívnym charakterom, pri ktorých je dôležité samovytváranie kultúrnych hodnôt (spev, maľovanie).

⇒ **Športové aktivity vo voľnom čase** – tie sa členia na aktívne, ktoré predstavujú vykonávanie daného druhu športu. Pasívne sledovanie športu a nezapájanie jedinca do danej aktivity predstavuje negatívnu činnosť.

⇒ **Rekreačné a cestovateľské aktivity vo voľnom čase** - dosť často sa spájajú so športovými aktivitami, no práve rekreačné a cestovateľské aktivity predstavujú najmä hobby vo forme záhradkárčenia, zbierania húb, lovenia rýb.

⇒ **Hobby a manuálne aktivity** – ide o rôzne činnosti, ktoré sa vykonávajú na základe špecifického záujmu jedinca, ktorý má silný citový vzťah k týmto aktivitám a do istej miery je aj odborníkom v tejto činnosti ako napríklad modelárstvo či zberateľstvo.

⇒ **Vzdelávacie aktivity vo voľnom čase** – zahrňujú aktivity od individuálneho seba vzdelávania až po krúžky, spolky, stretnutia na prednáškach.

⇒ **Sociálne aktivity vo voľnom čase** – spočívajú v rozvíjaní sociálnych kontaktov, sociálnych interakcií s priateľmi a rodinou.

⇒ **Verejné aktivity vo voľnom čase** – predstavujú aktivity, ktoré súvisia so zapojením človeka do verejných záležitostí, do ktorých spadajú rôzne vystúpenia, demonštrácie, akcie. Uvedené aktivity voľného času sú typické i pre Rómov.

Práve sociálne a verejné aktivity sa organizujú aj v lokalite Orechov dvor v Nitre.

Uvádžeme niekoľko príkladov úspešných realizácii podujatí a akcií pre deti a mládež.

1. Pri príležitosti MDD sa dňa 5.6.2014 v podaní divadelného súboru Svetielko, ktoré pôsobí pri Materskom centre Klokanček pripravilo pre škôlkarov a žiakov 0-tého ročníka v Komunitnom centre na Orechovom dvore v Nitre bábkové divadlo „O psíčkovi a mačičke – ako spolu gazdovali“. Na predstavení sa zúčastnilo asi 20 detí. Dňa 15.5.2014 sa v Komunitnom centre na Orechovom dvore v Nitre uskutočnilo posedenie s mamičkami pri príležitosti Dňa matiek. Rehoľné sestry nacvičili s deťmi zábavný program – pásmo piesní a básničiek, v rámci voľnočasových aktivít vyrobili deti pre svoje matky ozdobné vázičky aj s kvetmi a na stretnutí podávali aj malé občerstvenie. Stretnutie ukončili modlitbovou májovou pobožnosťou pri soche Panny Márie. Týmto programom chceli deti poďakovať svojim mamám za ich starostlivosť, ktorú im venujú. Na stretnutí sa zúčastnilo asi 15 žien – matiek z Orechovho dvora.
2. Dňa 8.4.2014 sa na Orechovom dvore v Nitre uskutočnil kultúrno-zábavný program pri príležitosti Dňa Rómov. Terénni sociálni pracovníci v spolupráci s rehoľnými sestrami z Komunitného centra na Orechovom dvore pripravili pre deti 10 rôznych športovo zábavných úloh. Deti spolu so svojimi rodičmi veľmi dobre zvládli jazdu s fúrikom, skákanie vo vreci, obhrýzanie jablčka na šnúrke, hádzanie loptičky do vedra, či rôzne vedomostné úlohy. Za každú splnenú úlohu získali pečaťku na svoju kartičku. V cieľi ich potom čakala sladká odmena. Je potešiteľné, že k príjemnej atmosfére stretnutia prispeli aj študenti sociálnej a misijnej práce z UKF v Nitre. Na programe sa zúčastnilo asi 60 detí. (Interný materiál MsÚ Nitra, 2014)

Voľný čas je prezentovaný aktivitám, činnosťami, ktoré počas tohto času vykonávame. Voľnočasové aktivity môžu mať rôzne zameranie, čo je dané tým, že každý jedinec vykonáva rád počas svojho voľného času niečo iné. Základom všetkých voľnočasových aktivít sú činnosti založené na záujme. Hájek termín záujem vymedzuje ako „relatívne stále zameranie osobnosti. Zaujímavému predmetu alebo činnosti prikladá jedinec zvláštnu hodnotu, a preto je vedení snahou po aktívnom styku s ním, pretože mu prináša kladné citové naladenie a uspokojenie.“ (Hájek a kol., 2008, s. 164) Záujmy rozlišujeme na základe úrovne činnosti, časového trvania, koncentrácie, spoločenskej hodnoty a podľa obsahu. (Hájek a kol., 2008)

Podľa úrovne činnosti rozlišujeme:

- aktívne (produktívne) záujmy – tie záujmy, pri ktorých jedinec sám vyvíja činnosť, produkuje hodnoty, aktívne sa zaujíma o predmet svojho záujmu (hrá futbal, kreslí, spieva a pod.)
- receptívne záujmy – také záujmy, pri ktorých sa aktivita redukuje na vnímanie predmetu záujmu (sledovanie filmu, fankluby a pod). U záujmov tohto druhu je riziko pasivity a konzumu.

Podľa spoločenských noriem rozlišujeme:

- A. žiaduce záujmy – chápeme ich aj ako hodnotné. Ide o spoločensky ovplyvňovanú záujmovú činnosť, ktorá vedie k spoločensky žiaducemu rozvoju osobnosti, talentu a pod.
- B. nežiaduce záujmy – záujmy, ktoré porušujú platné spoločenské normy. Nájdeme ich vo voľnom čase, ktorý nie je naplnený záujmom a má tendenciu k protispoločenskému správaniu.

Na základe intenzity záujmu rozlišujeme záujmy hlboké a povrchné. Iné rozlíšenie sa ponúka z hľadiska trvania záujmov, kde hovoríme o krátkodobých, dočasných, prechodných a naopak trvalých záujmoch. Z hľadiska stupňa koncentrácie na predmet záujmu možno rozlíšiť záujmy jednostranné a mnohostranné. Z pohľadu obsahu záujmu môžeme záujmové činnosti rozdeliť do záujmových oblastí, avšak presná hranica medzi jednotlivými oblasťami nie je. Hájek rozlišuje tieto záujmové oblasti: manuálna činnosť, technická činnosť, prírodovedná záujmová činnosť, esteticko-výchovná činnosť, telovýchova a šport, turistika, spoločenskovedná záujmová činnosť, činnosť spojená s PC. (Hájek a kol., 2008)

Iní autori ponúkajú takéto oblasti záujmových činností: spoločenskovedné činnosti, kultúrno-umelecké činnosti, prírodno-ekologické činnosti, pracovno-technické činnosti, telovýchovné činnosti, športové a turistické činnosti. (Masariková – Masarik, 2002)

Ponúka sa mnoho oblastí voľnočasových aktivít, v ktorých sa môžu jedinci nájsť. Každý človek preferuje inú oblasť činností, čo závisí i od samotnej osobnosti človeka, jeho schopností a zručností ako i jeho zameranosti na predmet záujmu. Je dôležité uvedomiť si i to, že voľnočasové aktivity majú i rôznu mieru organizovanosti, usporiadanosti a pravidelnosti. V zásade prebieha trávenie voľného času dvoma spôsobmi, a to buď:

4. spontánne – pri spontánnych voľnočasových aktivitách si jedinec sám alebo v rámci neformálnej skupiny volí a usporadúva vybranú aktivitu (Slepičková, 2005)
5. organizovane – organizovaná forma znamená určitú ponuku voľnočasových aktivít zo strany formálnych organizácií. Jedinec alebo skupina môže využiť túto ponuku, pokiaľ vyhovuje jedincovým potrebám, záujmom a ktorú si zvolí slobodne. (Slepičková, 2005) Organizovaná forma trávenia voľného času má mnohé výhody. Zabezpečuje, aby mladí jedinci prechádzajú sociálnym dospievaním trávili svoj čas kvalitne. Takto pripravený a strávený voľný čas má pozitívne dopady, pretože pôsobí ako najefektívnejšia prevencia sociálnej deviácie. (Sak-Saková, 2004)

Z hľadiska organizovanosti voľného času sa spontánne aktivity odohrávajú zväčša na ihrisku, v parku a pod., pričom nie sú ohraničené časom. Tým, že takéto aktivity nie sú pod dohľadom odborníka môžu mať často protispoločenský charakter. Z hľadiska zmysluplného, kvalitného trávenia voľného času mládeže má pozitívny vplyv na jedincov práve organizovaná forma. Väčšinou je takáto aktivita vedená odborníkom, ktorý má výchovné pôsobenie na účastníka. V súčasnosti najmä v rómskych komunitných centrách môžeme vidieť možnosti využívania týchto foriem, či pre mládež, ale aj dospelých. Kratochvílová (2004) člení organizačné formy činností do skupín:

1. Organizačné formy podľa počtu účastníkov
  - hromadné formy – predstavujú spoločnú činnosť väčšej skupiny
  - skupinové formy – predstavujú činnosť skupiny so spoločnými záujmami
  - individuálne formy – predstavujú individuálnu prácu s jedincom
  - zmiešané formy – predstavujú kombináciu predchádzajúcich foriem výchovy.

V lokalite Orechov dvor v Nitre sa osvedčili tieto skupinové formy:

1. Organizačné formy podľa času, dĺžky trvania
  - formy pravidelnej činnosti – pravidelné stretnutia predovšetkým dlhodobej činnosti

- formy príležitostnej činnosti – nepravidelné, krátkodobé, príležitostné činnosti. Môžeme konštatovať, že v lokalite Orechov dvor v Nitre sa osvedčili a zaviedli formy pravidelnej činnosti, a to najmä vzdelávacieho charakteru.

2. Organizačné formy výchovy podľa zamerania obsahu, druhu činnosti

- pravidelné činnosti – najmä záujmové útvary rozličného zamerania

- príležitostné činnosti – sú to organizované podujatia zamerané na vybranú oblasť činnosti napr. Deň matiek.

3. Organizačné formy podľa druhu aktivity

- pasívne formy – kde sa jedinec zúčastňuje ako divák, poslucháč

- aktívne a tvorivé formy – dávajú možnosti aktívnej účasti vlastného podielu na činnosti

4. Organizačné formy podľa výchovy a podľa stupňa organizovanosti

- s pevnou organizáciou činnosti a stabilným zaužívaným programom, postupmi činností, ktoré využívajú menej tvoriví a neskúsení pracovníci so sklonom k autoritatívnej výchove, tieto formy vedú až k zániku záujmového útvaru

- s voľnejšou organizáciou s priestorom a možnosťami pre spontánne aktivity uplatňujú v praxi tvorivejší a skúsenejší pracovníci, pozitívne vplývajú na rozvoj prirodzených záujmov, spontánnu aktivitu a tvorivosť. Pri praktickom využívaní môžeme uplatňovať rozličné kombinácie a variácie foriem činností, ktoré sa často vzájomne prelínajú a dopĺňajú. Aj tieto formy sa uplatňujú v lokalite Orechov dvor v Nitre, najmä v komunitnom centre sa realizujú rôzne druhy poradenskej činnosti, a to najmä z radov odborníkov z pomáhajúcich profesií, čím vplývajú pozitívne na mládež, ale aj dospelých.

Na voľný čas mládeže možno pozeráť z dvoch hľadísk. Na jednej strane môže byť voľný čas prvkom pozitívneho formovania osobnosti, môže rozvíjať individualitu, záujmy, môže prispieť k aktívnemu a hodnotnému osobnému či spoločenskému životu. Na druhej strane sa môže takisto podieľať na deformovaní osobnosti mladého človeka a negatívne trávenie voľného času môže viesť k pasivite, asociálnym či protispoločenským činom. (Jurkovičová, 2010). Kraus poukazuje na to, že „prevažná časť mládeže voľný čas má, chce i mohla by, ale nevedia ho využiť. Nevedia sa orientovať v ponukách, sú bezradní ako s časom naložiť, chýbajú potrebné informácie i zručnosti. Tým sa však otvára priestor pre nudu a asociálne činnosti.“ (Kraus, 2004, s. 62)

Problém v oblasti nežiaduceho spôsobu trávenia voľného času je v tom, že aj napriek tomu, že objem voľného času oproti minulosti neustále narastá, mladí ľudia tento čas nevedia správne využívať. Mládež v takomto prípade koná asociálne, protispoločensky. V širokej spoločnosti považujeme najzávažnejšie riziká alkohol, drogy a gamblérstvo, čo nám potvrdil aj výskum na Orechovom dvore v Nitre, kde Rómovia voľný čas majú, ale nevedia ho efektívne využiť. Rodičia ani ich deti sa neorientujú v ponukách, chýbajú im základné zručnosti a potrebné informácie. Trávenie voľného času v tejto osade je neefektívne a v niektorých prípadoch dokonca nežiaduce. Rómske deti, ktoré sa zúčastnili skupinovej diskusie boli vo veku od 12 do 16 rokov a všetci chlapci majú skúsenosti s hraním kariet o peniaze či fajčením.



**Obrázok č. 5: Zdevastované futbalové ihrisko na Orechovom dvore v Nitre**



Vychádzajúc z teoretických poznatkov o trávení voľného času môžeme trávenie voľného času Rómov z Orechovho dvora v Nitre zaradiť ako skupinové, pravidelné, s voľnou organizáciou. Hoci trávenie voľného času na Orechovom dvore môžeme zaradiť medzi sociálne aktivity spočívajúce v rozvíjaní sociálnych kontaktov a sociálnych interakcií s priateľmi a rodinou, je veľmi dôležité intenzívne sa venovať vedeniu Rómov k plnohodnotným formám trávenia voľného času. Obzvlášť pre deti v mladšom veku, o čo sa svojim aktivitami snažia reholné sestry, ktoré organizujú tábory a výlety pre deti z nultého ročníka. Vzhľadom na kapacitné dôvody sa však tento spôsob trávenia voľného času podarí zrealizovať len pre časť detí.

Ako sme už spomínali, z výskumu realizovaného na Orechovom dvore v Nitre vyplýva, že Rómovia trávia voľný čas nežiadúco. Nasledujúci obrázok ponúka zoznam najčastejších odpovedí na otázku, čo robia vo svojom voľnom čase.

**Obrázok č. 6: Činnosti trávenia voľného času na Orechovom dvore v Nitre**



najstaršia generácia	<ul style="list-style-type: none"><li>• zabávali sa</li><li>• tancovali</li><li>• spievali</li></ul>
stredná generácia	<ul style="list-style-type: none"><li>• pijú kávu</li><li>• sedia na dvore</li><li>• fajčia</li></ul>
najmladšia generácia	<ul style="list-style-type: none"><li>• hrajú karty</li><li>• fajčia</li><li>• hrajú futbal</li></ul>

Práve preto, že už najmladšia generácia sa dennodenne stretáva s hraním kariet je dôsledité hovoriť o nežiaducom trávení voľného času akým rozhodne je patologické hráčstvo alebo inak gambling. Na rozdiel od alkoholu alebo marihuany nedochádza k priamemu poškodzovaniu zdravia nejakou látkou, i keď v prípade psychiky sú následky často podobné. Objavujú sa psychické problémy ako tieseň, obava, strach z veriteľov, ale často i začiatok kriminálnej kariéry. (Ondrejkoovič a kol., 2009)

Smolík (1996, s.388) gambling definuje ako „časté, opakujúce sa epizódy, ktoré dominujú v živote jedinca a vedú k poškodzovaniu sociálnych, pracovných, materiálnych a rodinných hodnôt a k zadĺženiu.“ Vieme, že nie každý, kto hrá hry na automatoch, hazardné hry a pod. musí byť patologickým hráčom. Patologické hráčstvo sa obvykle vyvíja veľmi pomaly. Začína sa na spoločensky akceptovateľnej úrovni (napr. stávky na rôzne druhy športových zápasov), ale po niekoľkých rokoch môže prísť k vytvoreniu závislosti. Fisher a Škoda (2009, s.129) tvrdia, že „v niektorých prípadoch sa však môže spoločensky prijateľná úroveň hráčstva zvrhnúť do podoby patologického hráčstva.“

Z toho dôvodu je potrebné, aby boli mladí ľudia vedení k plnohodnotným formám trávenia voľného času. Takýto dosah na trávenie voľného času detí a mládeže má rodina, učitelia ako i spoločnosť. Práve v rómskych osadách je život na nízkej sociálnej úrovni, problémy sa premietajú do rôznych oblastí života, preto je nevyhnutné vplývať na deti, dospelých aktívnymi metódami v rámci voľno – časových aktivít.

Jednou z možností, ako zaujať a pôsobiť na rómske spoločenstvo je realizovať podujatia tohto typu (Seman, Lehoczká, 1997):

- prednášky z mravnej, etickej, právnej, rodinnej, zdravotnej výchovy
- vzdelávacie kurzy, rodinné školy
- pobytové letné tábory pred deti
- poradenstvo pre dospelých
- vytváranie priestoru pre rómsky folklór
- rozvoj umeleckých žánrov.

V lokalite Orechovho dvora v Nitre sa osvedčili i náboženské pobožnosti a pastoračné poradenstvo, a to v spolupráci so sestrami verbistkami v priestoroch komunitného centra i vo vonkajších priestoroch pri soche Panny Márie. Myslíme si, že to pozitívne vplýva na formovanie osobnosti rómskych detí, mládeže i dospelých. Sak a Saková (2004, s.59) kladú dôraz práve na spoločnosť, ktorá pokiaľ „zabezpečí kvalitné trávenie voľného času detí a mládeže, urýchli tým rozvoj obecných i špecifických schopností mladej generácie a potlačí rozvoj negatívnych sociálnych rysov.“ Bohatý a zmysluplný voľnočasový život mladého jedinca spoluvytvára hodnotový systém a zvyšuje kvalitu života nie len jeho samého, ale aj spoločnosti.

**Obrázok č. 7: Komunitné centrum na Orechovom dvore v Nitre**



### **Záver**

Ďalším problémom, ktorým sme sa zaoberali je edukácia Rómov. Vzdelávanie Rómov naráža na prekážky viažuce sa na prejavy ich národnostnej odlišnosti od majoritného obyvateľstva. Hlavným problémom, ktorý sme identifikovali je hodnota vzdelania v rómskej rodine. Stále pretrváva, že budúcnosť a vízie do nej, nie sú pre Rómov natoľko dôležité, aby ju riešili v prítomnosti. Väčšina procesov, od socializačných až po vnútrokultúrne, sú v rómskom spoločenstve riadené výhradne inštitúciou rodiny. Z analýzy na Orechovom dvore je zrejmé, že najstaršia generácia je úplne negramotná, tým pádom sa o vzdelanie svojich detí- súčasnej strednej generácie, vôbec nezaujímali. Spoločenské podmienky sa však výrazne zmenili (aj pre majoritnú spoločnosť) a vzdelanie sa dostalo na popredné miesta v hodnotovom rebríčku spoločnosti. Rómovia sa ale zatiaľ s touto situáciou nedokázali vysporiadať a prispôbiť sa jej je pre nich veľmi náročné. Považujeme ale za dôležité poukázať na to, že hoci vzdelaní nie sú, o vzdelanie svojich detí prejavujú aspoň čiastočný záujem. To sme v minulej generácii nemohli vidieť. Je teda určite možné hovoriť o medzigeneračnom posune a vplyve vzniknutej spoločenskej situácie. Rómske ženy sa zaujímajú o to, aby ich deti do školy chodili a snažia sa poskytnúť deťom priestor na učenie, na druhej strane očakávajú od nich len základné vzdelanie, v prípade chlapcov vyučenie sa remeslu. Význam a dôležitosť vzdelania v súčasnej spoločnosti z pohľadu Rómov je veľmi zjednodušený.

### **Lieratúra :**

BALABÁNOVÁ, H.: Rómské deti v systéme českého základného školství a jejich následní profesionální příprava a uplatnění. In: Společenské minority a sociální práce. České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta JU, 2000. ISBN 80-7040-408-6.  
BAKOŠOVÁ, Z.: Sociální pedagogika. Bratislava: SPN, 2005. ISBN 80-10-00485-5.  
BÁN, J. - MAJCHRÁK, J.: Neexistuje kriminalita etnickej skupiny. (Rozhovor s antropológom a pedagógom Prešovskej univerzity Alexandrom Mušinkom o kriminalite

- v rómskych komunitách a jej príčinách) In: <http://www.tyzden.sk/casopis/2009/33/neexistuje-kriminalita-etnickej-skupiny.htm>
- BERNASOVSKÁ, J. - BERNASOVSKÝ, I.: Optimálny somatický vývin rómskych detí ako jeden z dôležitých faktorov edukácie. In: [www.unipo.sk/public/media/files/docs/fs\\_veda/svk/vychova\\_rom.pdf](http://www.unipo.sk/public/media/files/docs/fs_veda/svk/vychova_rom.pdf)
- BOTOŠOVÁ, A.: Rómska rodina a miesto rómskej ženy v nej. In: Romano nevoľil – nezávislé kultúrno-spoločenské noviny Rómov na Slovensku. Prešov: Spolu, 2008. č. 830-834. roč. XVII- XVIII.
- BAKALÁŘ, P.: Psychologie Romů. Praha: Votobia, 2004. ISBN 80-72220-180-8.
- BALVÍN, J.: Výchova a vzdelávaní romských žáků jako pedagogický systém. Praha: Radix, spol. s.r.o., 2004. ISBN 80-86031-48-9.
- BERGER, P. – LUCKMANN, T.: Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědení. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-85959461.
- BODNÁROVÁ, B. a kol.: Medzigeneračná reprodukcia chudoby. Priebežná správa. Bratislava: Stredisko pre štúdium práce a rodiny. 2005.
- CANGÁR, J.: Ľudia z rodiny Rómov. Nové Zámky: Crocus, 2003. ISBN 80-88992-42-7.
- CIPRO, M.: Úvaha o výchově sociálně handicapovaných skupin. In: Romové a sociální pedagogika. Ústí nad Labem, Design Radix, spol. s.r.o., 2001. ISBN 80902461-4-1.
- ČEREŠNÍKOVÁ, M.: Spolupráca rómskej rodiny a školy. In: Prierez socio – kultúrnymi vrstvami identity Rómov. Nitra : UKF, 2006. ISBN 80 – 8050 – 981 – 6.
- DAŇO, J.: Príčiny delikvencie rómskej mládeže a ich prevencia. In: Humanitné noviny. Prešov: FHPV PU, 1999.
- DAVIDOVÁ, E.: Bez kolíb a šiatrov. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1965.
- DAVIDOVÁ, E.: Ke způsobu bydlení, obživy a odívání. In: Romové – O Roma. Tradice a současnost. Brno: Muzeum romské kultury, 1999. ISBN 80-85956-14-4.
- DURANKOVÁ, S. - BERNASOVSKÝ, I.: Vplyv veku a vášky matky na pôrodnú hmotnosť a pôrodnú dĺžku novorodencov. In: [www.onference.osu.cz/svk/sbornik2014/pdf/budoucnost/biologieEkologie/vb\\_Durankova.pdf](http://www.onference.osu.cz/svk/sbornik2014/pdf/budoucnost/biologieEkologie/vb_Durankova.pdf)
- DŽAMBAZOVIČ, R.: Chudoba na Slovensku, Diskurz, rozsah a profil chudoby. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. ISBN 978-80-223-2428-1.
- DEMETEROVÁ, H.: Jak byli stvoření Romové. In: Jdeme dlouhou cestou. Praha: Arbor Vitae, 1998.
- DENCIOVÁ, E.: Generačné odkazy - odovzdávanie kultúrnych tradícií. In: Čornaničvá R. *Obohacovanie života starších ľudí edukačnými aktivitami II: Zborník príspevkov z vedeckej konferencie*, Bratislava: Národné osvetové centrum. 2000. ISBN 80-7121-196-6.
- DUBAYOVÁ, M.: Rómovia v procesoch kultúrnej zmeny. Prešov: FF PU, 2001. ISBN 80-8068-059-0.
- DUFFKOVÁ, J. A KOL.: *Sociologie životného stylu*. Praha: Policejní akademie České republiky, 2007. ISBN 978-80-7251-266-9.
- DUNOVSKÝ, J.: *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicentrum, 1986. ISBN 08-040-86.
- FABIANOVÁ, V.: Etnografický obraz rómskeho etnika a rómskej ženy. In: Postavenie a rola rómskej ženy v spoločnosti. Trnava: FMK UCM, 2005. ISBN 80-89220-06-1.
- FERJENČÍK, J.: Vplyv špecifickej organizácie zaškoľovania na výkony rómskych detí. In: Pedagogická revue, 1995, roč. 47, č. 3, s. 34.
- FILADELFIOVÁ, J.: Životný cyklus. In: Gerbery a kol. *Kniha o chudobe*. Bratislava: Priatelia Zeme - CEPA, 2007. s. 9 - 28. ISBN 978-80-968918-9-4.

- FISHER, S. – ŠKODA, J.: Sociální patologie: Analýza příčin a možnosti ovplyvňování závažných sociálně patologických jevů. Praha: Grada publishing a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.
- FLIEGEL, Ľ.: Výchova a vzdelávanie rómskych detí v školskom systéme. In: Neznámi Rómovia. Bratislava: Ister Science Press, 1992. ISBN 80-900486-2-3.
- FRASER, A.: Cikáni. Praha: Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-212-X.
- FRIŠTENSKÁ, H.: Romové a státní politika. In: Romové – reflexe problémů. Praha: Pastelka, 1997. ISBN 80-902439-0-8.
- FUKUYAMA, F.: Veľký rozvrat. Ľudská prirodzenosť a opätovné nastolenie spoločenského poriadku. Bratislava: AGORA, 2005. ISBN 80-969394-1-6.
- GABURA, J.: Teória rodiny a proces práce s rodinou. Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-892556-95-2.
- HAMAROVÁ J. - HOLKOVIČ Ľ.: Rodina, spoločnosť, výchova. Bratislava: Veda, 1987. 71-049-87.
- HATÁR, C. – PAŠKA, J. – PERHÁCS, J. A KOL.: Andragogický teminologický výkladový slovník. Bratislava: Media Trade, 2000. ISBN 80-08-02814-9.
- HARTL, P.: Psychologický slovník. Praha: Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5.
- HÁBOVČÍKOVÁ, B.: Škola a rómska rodina. In: Učiteľské noviny, 1997, č. 24, roč. XLVII, s. 3.
- HÁJEK, B. – HOFBAUER, B. – PÁVKOVÁ, J.: Pedagogické ovplyvňovanie voľného času: súčasné trendy. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HEGYI, L.: Vybrané kapitoly zo sociálnej gerontológie a geriatrickej. Bratislava: IVZ, 1996. ISBN 80-7163-005-5.
- HERETIK, A.: Základy forenznjej psychológie. Bratislava: SPN, 1994. ISBN 80-08-01870-4.
- HLUBOCKÝ, P.: Hlubockého úvod do psychiatrickej romológie. Nové Zámky: Psychoprof, 1992.
- HOFBAUER, B.: Děti, mládež a volný čas. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- HORVÁTHOVÁ, E.: Cigáni na Slovensku. Bratislava: SAV, 1964.
- HOTVÁTHOVÁ, J.: Kapitoly z dejín Romů. Praha: NLN, 2002.
- HRONCOVÁ, J.: Sociálna patológia. Banská Bystrica: PF UMB, 2004. ISBN 808055926-0.
- HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I.: Sociálna pedagogika, Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2004. ISBN: 80-8083-028-2.
- HRONCOVÁ, J. - ŠEBIAN, M.: Výskum kriminality a delikvencie u rómskeho etnika s osobitným zreteľom na deti a mládež. In: Zborník vedecko – výskumných prác z riešenia štátnej objednávky “Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa”. Banská Bystrica: PF UMB, 2006. s.79-95. ISBN 80-8083-231-5.
- HROZENSKÁ, M. A KOL.: Sociálna práca so staršími ľuďmi a jej teoreticko – praktické východiská. Martin : Osveta, 2008. ISBN 978-80-8063-282-3.
- HŮBSCHMANNOVÁ, M.: Jak známe a neznáme cikánskou rodinu. In: Děti a my, 1977, č. 3, s. 7 – 8.
- HŮBSCHMANNOVÁ, M.: Postavení snachy v tradiční romské komunitě. In: Čačipen pal o Roma. Bratislava: PaP, 2002. ISBN 80-88935-41-5.
- Interný materiál MsÚ Nitra, 2014
- JAKOUBEK, M. (EDS.): Romové v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006. s. 11-69 ISBN 80-86898-76-8.

- JAKOUBEK, M.: Multikulturalismus vs. Kultura (na příkladu tzv. Romů a „jejich“ kultury). In: Hirt, J., Jakoubek. (eds.): Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: antropologická perspektiva. Plzeň: Čeněk, 2005. str. 227-230.
- JAKOUBEK, M.: Přemýšlení (rethinking) “Romů” aneb “Chudoba Romů” má povahu Janusovy tváře. In Romové v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006. s. 322-400 ISBN 80-86898-76-8.
- JAKOUBEK, M.: Romové, konec (ne)jednoho mýtu. Praha: Socioklub, 2004. ISBN 80-86140-21-0.
- JAKOUBEK, M. – HIRT, T.: Rómske osady na východnom Slovensku z hľadiska terénneho antropologického výskumu 1999 - 2005. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti, 2008. ISBN 97880-969271-5-9.
- JANKŮV, J.: Definícia pojmu národnostná menšina v medzinárodnom práve. In Človek a spoločnosť. – internetový časopis pre pôvodné, teoretické a výskumné štúdie z oblasti spoločenských vied. Č. 1/2000.
- JURKOVIČOVÁ, A.: Voľný čas, jeho aktívne a zmysluplné využívanie ako prevencia sociálno-patologických javov mládeže. In: Mládež a spoločnosť. 2010, roč. XVI, č.3 ISSN 1335-1109.
- KASANOVÁ, A.: Sprievodca sociálneho pracovníka In: Rodina a deti, UKF, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2008. ISBN 978-80-8094-277-9.
- KASANOVÁ, A.: Sprievodca sociálneho pracovníka II : Seniori a samospráva. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2008. ISBN 978-80-8094-254-0.
- KATRŇÁK, T.: Odsouzení k manuální práci. Vzdelanostná reprodukcie v dělnické rodině. Praha: SLON, 2004. ISBN 80-86429-29-6.
- KLÍMA, P.: Poznámky k vývoji, výchově a vzdělávání romského dítěte. In: Patopsychologie dítěte pro speciální pedagogy. Praha: SPN, 1988.
- KOLLÁROVÁ, Z.: K vývoju rómskej society na Spiši do roku 1945. In: Neznámi Rómovia. Bratislava: Ister Science Press, 1992. ISBN 80-900486-2-3.
- KOMINAREC, I.: Úvod do pedagogiky voľného času. Prešov: Grafotlač, 2003. ISBN 80-968608-5-2.
- KONČOKOVÁ, E. - ŠIMČÁKOVÁ, Ľ. - KRIGLEROVÁ, E.: Alternatívne projekty vzdelávania rómskych žiakov. In: Vašečka, Michal. Čačipen pal o roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, s. 725 – 743. ISBN 80-88935-41-5.
- KONEČNÁ, K.: História a súčasnosť rómskej rodiny. Košice: Štátna vedecká knižnica, 1994. ISBN 80-85-328-17-8.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E.: Pedagogika voľného času. Trnava: Typi universitatis tyrnaviensis, 2010. ISBN 978-80-8082-330-6.
- KRAUS, B. A KOL.: Jak žije středoškolská mládež na počátku XXI. století : Výzkum v Královéhradeckém kraji v letech 2000-2003. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-738-2.
- KRAUS, B.: Základy sociálnej pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRECH, D. – CRUTCHFIELD, R. S. – BALLACHEY, E. L.: Človek v spoločnosti. Bratislava: SAV, 1968.
- KRIŠTOF, R.: Způsoby obživy romských populací související s trestnou činností (známé na území České republiky a Slovenska). In: Hirt, J., Jakoubek. (eds.): Romové v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-76-8. s. 156-164.

- LÁZNIČKOVÁ, I.: Tradiční rodinní vztahy, obřady a obyčeje. In: Romové – O Roma. Tradice a současnost. Brno: Muzeum romské kultury, 1999, s. 74. ISBN 80-5956144.
- LIÉGEOIS, J. P. 1995: Rómovia, Cigáni, Kočovníci. Bratislava: Charis, 1995. ISBN 80967380-4-6.
- LEHOCZKÁ, L.: Národná identita Rómov v kontexte ekonomicko – sociálnych a etno / kulturologických aspektov. In: Prierez socio-kultúrnymi vrstvami identity Rómov. Nitra: UKF, 2006. ISBN 80 – 8050 – 981 – 6.
- LEHOCZKÁ, L. – HABURAJOVÁ-ILAVSKÁ, L.: Stimuly, bariéry a ďalšie determinanty utvárania identity a integrity v marginalizovaných rómskych komunitách. In: Multidimenzionálny rozmer edukácie sociálnej práce v rómskych komunitách. Nitra: UKF, 2009. ISBN 978-80-8094-502-2.
- LENCZOVÁ, T.: Z redakčného stola. In: Rodina a zodpovedné rodičovstvo dnes. Bratislava: Spoločnosť pre rodinu a zodpovedné rodičovstvo, 2005. 42 s., č.5. ISSN 1335-7980.
- LEWIS, O.: La vida. A puerto Rican Family in the Culture of Poverty –San Juan and New York. New York: Random House, 1966.
- LEWIS, O.: Kultúra chudoby. In: Hirt, J., Jakoubek, M. (eds.): Romové v osidloch sociálneho vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-76-8. s. 401-412.
- LONGAUER, V.: Metodologický náčrt vzdelávania rómskych žiakov. In: Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra. Zborník referátov z 2. medzinárodnej konferencie konanej 27. novembra 2001v Nitre. Nitra: UKF, 2001. ISBN 80-8050-498-9.
- LUŽICA, R.: Rómska rodina. In: Sociálna práca s rodinou. Trnava: Mosty, n.f. a FZ a SP TU, 2004. ISBN 80-89074-93-6.
- LUŽICA, R.: Kapitoly z rómskej kultúry. Bratislava: Slovak Academic Press, 2004. ISBN 80-89104-34-7.
- MAGDOLENOVÁ, K.: Rómovia robia viac ako si myslíme. In: [www.sme.sk/c/3426089/Kristina-Magdolenova-Romovia-robia-viac-ako-si-myslime.html](http://www.sme.sk/c/3426089/Kristina-Magdolenova-Romovia-robia-viac-ako-si-myslime.html)
- MANN, A. B.: Neznámi Rómovia. Bratislava: Ister Science Press, 1992. ISBN 80900486-2-3.
- MANN, A. B.: Rómsky dejepis. Bratislava: Kalligram, s.r.o., 2000. ISBN 80-1493163.
- Masariková, A. – Masarik. P.: Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2002. ISBN 80-968735-0-4.
- MATOUŠEK, O. - KROFTOVÁ, A.: Mládež a delikvence. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-226-2.
- MATULAY, S. – BOŽIK, J. – VALACH, M.: O etnických Rómoch žijúcich na Slovensku v osídleniach na nízkom stupni socio-kultúrneho rozvoja. Bratislava: VŠZaSPsv. Alžbety, 2011. ISBN 978-80-8132-002-6.
- MATULAY, S.: Rómske etnikum. In: Rómovia včera dnes a zajtra. Zborník z konferencie Spišská Nová Ves. Nitra: KRK Pedagogická fakulta UKF, 2000. ISBN 86 s. 80-8050-302-8.
- MLÝNKOVÁ J.: Péče o staré občany. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3872-7.
- MORAVEC, Š.: Nástin problému sociálneho vyloučení romských populací. In: Hirt, J., Jakoubek, M. (eds.): Romové v osidloch sociálneho vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006. s. 11-69 ISBN 80-86898-76-8.
- MOŽNÝ, I.: Sociologie rodiny. Praha: SLON, 1999. ISBN 80-86429-04-0.
- MUŠINKA, A.: Bývanie Rómov. In: Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2002. ISBN 80-88935-41-5.

- MUŠINKA, A.: Aktuálne možnosti riešenia rómskej problematiky. In: Global magazín. Bratislava, 2014.
- NAVRÁTIL, P.: Romové v české společnosti. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-741-8.
- NEČAS, C.: Romové v České republice včera a dnes. Olomouc: PF UP, 1993. ISBN 80-7067-310-9.
- ODLEROVÁ A.: Medzigeneračné problémy v rodine. In: Problémy súčasnej rodiny a náhradná rodinná starostlivosť II.: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, konanej 10. - 11. júna 2010 v Banskej Bystrici. - Banská Bystrica: UMB, 2010. s. 195-196. ISBN 978-80-557-0103-5.
- ONDREJKOVIČ, P. – BEDNÁRIK, R. – MAJERČÍKOVÁ, J.: Rodina na Slovensku po roku 1989. Východiská medzinárodného komparatívneho výskumu Slovenská rodina na prahu nového tisícročia v medzinárodnom porovnaní. In: Empirické poznatky z edukácie rómskych detí. Vplyv rodiny a rola matky vo výchove a vzdelávaní rómskych detí. Zborník príspevkov z vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou. Nitra: UKF, 2003. ISBN 80-8050-667-1.
- ONDREJKOVIČ, P. a kol.: Sociálna patológia. Bratislava: Veda: 2009. ISBN 978-80-224-1074-8.
- ORAVCOVÁ, J.: Kapitoly z psychológie rodiny, Žilina: EDIS, 2006. ISBN 80-8070-570-4.
- ORAVCOVÁ, J. - ĎURICOVÁ, L. - BINDASOVÁ, O.: Psychológia rodiny. Banská Bystrica: UMB FHV, 2007. ISBN 978-80-8083-490-6.
- PACOVSKÝ, V.: O stárnutí a stáří. Praha: Avicenum, 1990. ISBN 80-201-0076-8.
- PÁVKOVÁ, J. a kol.: Pedagogika voľného času. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- PEKÁREK, P.: Zánik sociálneho systému Romů. In: Demografie, 1997, roč. 39, č. 1.
- POCKLANOVÁ, Z.: Zo sekcie starostlivosti o deti z rómskych rodín. In: Na pomoc učiteľom rómskych žiakov. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, mládeže a telovýchovy, 1992.
- POLÁKOVÁ, E.: Postavenie a rola rómskej ženy v spoločnosti. Nitra: PF UKF, 2004. ISBN 80-8050-738-4.
- POLEDNÍKOVÁ, E. a kol.: Geriatrické a gerontologické ošetrovatel'stvo. Martin: Osveta, 2006. ISBN 80-8063-208-1.
- POTOČÁROVÁ M.: Pedagogika rodiny. Bratislava: UK, 2008. ISBN 978-80-223-2458-8.
- PROCHÁZKOVÁ, E.: Axiologické vnímanie a posun hodnotovej orientácie rómskej minority. In: Slovenskí Rómovia optikou výskumu. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej 6.12.1995. Nitra: KRK PF VŠPg, 1995. s. 65-71. ISBN 80-8050-145-9.
- PRŮCHA, J.: Interkulturní psychologie. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6.
- RADIČOVÁ, I.: Rómovia na prahu transformácie. In: Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2002. ISBN 80-88935-41-5.
- REICHEL, J.: Kapitoly systematické sociológie. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 978-80-247-2594-9.
- RIGOVÁ, S. - MACZEJKOVÁ, M.: Vzdelávací systém a Rómovia. In: Vašečka, M. Čačipen pal o roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky, s. 695 – 724. ISBN 80-88935-41-5.



- RIESMANN, D.: Osamělý dav. Praha: Kalich. 2007. ISBN 978-80-7017-062-5.
- ROSZKOWSKA, A.: Dobro dziecka a prawo dziadków do uregulowania osobistych kontaktów z wnukami. In: STANIK J.M. Psychologiczno-pedagogiczne problemy trudności i zaniedbań opiekuńczo-wychowawczych w rodzinie oraz sposoby ich rozwiązywania. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2009. 219 s.
- ROSINSKÝ, R.: Čhavale Romale alebo Motivácia rómskych žiakov k učeniu. Nitra: FSVaZ UKF, 2006. ISBN 80-8050-955-7.
- ROSINSKÝ, R.: Pohľad na edukáciu rómskych detí. In: Prierez socio – kultúrnymi vrstvami identity Rómov. Nitra: UKF, 2006. ISBN 80–8050–981–6.
- ŘÍČAN, P.: S Romy žít budeme – jde o to jak. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.
- SAK, P.- SAKOVÁ, K.: Mládež na křižovatce: Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-33-2.
- SEKYT, V.: Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností. In: Výchova k toleranci a proti rasizmu. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.
- SELICKÁ, D.: Miesto starých ľudí v rodine. In: Vychovávateľ. 2003, roč. 51, 12/2003, s. 27 – 28. ISSN 0139-6919.
- SEMAN, K. - LEHOCZKÁ, L.: Osvetová práca pre rómske spoločenstvo a jej sociálne aspekty. Nitra: VŠPg., 1997. ISBN 80–8050–50155–6.
- SKUPNIK, J.: Pohled z druhé strany potoka. Sociopsychologická dynamika marginalizovanosti. In: Romská marginalita. Zborník z medzinárodnej konferencie. Prešov: Centrum antropologických výskumov, 2004, 219s. ISBN 80-968905-3-0.
- SOMOROVÁ, L.: Národnostné menšiny, vážny ľudsko-právny problém. In: Človek a spoločnosť – internetový časopis pre pôvodné, teoretické a výskumné štúdie z oblasti spoločenských vied.č. 1/2000.
- STOJKA, P. – PIVOŇ, R.: Náš život. Bratislava: Slavomír Drozd studio pre Nadáciu Inforoma, 2003. ISBN 80-969055-0-3.
- SUMEC M.: Medzigeneračné vzťahy v súčasnej rodinnej kultúre. In: Rodina a zodpovedné rodičovstvo dnes. Bratislava: Spoločnosť pre rodinu a zodpovedné rodičovstvo, 2005, č.9. - 42 s.- ISSN 1335-7980.
- ŠERÁK, M.: Zájmové vzdelávanie dospelých. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.
- ŠKODÁČEK, J.: Mravné tradície Rómov a rómska rodina. In: Rómska rodina a škola v multikultúrnom priestore. Nitra: Kultúrne združenie národností a etník SR a KRK PF UKF, 1998. ISBN 80-967937-1-3.
- ŠPANKOVÁ, J.: Rodina – jej aktuálnosť, nadčasovosť a význam pre spoločnosť. In: Rodina na prelome tisícročia: zborník referátov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2005. ISBN 80-8050-914-X.
- ŠPROCHA B. – POTANČOKOVÁ M.: Vzdelanie ako diferenčný faktor reprodukčného správania. Bratislava: Actá. 2010 ISBN 978-80-89398-18-8
- ŠTĚCHOVÁ, M. - VEČERKA, K.: Faktory ovlivňující kriminalitu mladistvých Romů. In: Sborník Kriminalita – aktuálny problém súčasnej spoločnosti. Bratislava: Inštitút FMV, 1991, s.114-123. ISBN 80- 526483-2-4.
- ŠÚRYOVÁ E.: Rómovia a kriminalita. In: Sociológia, roč. 33, 2001, č. 5 SAV Bratislava. ISSN 0049-1225.
- TAMÁŠOVÁ, V.: Teória a prax rodinnej edukácie. Bratislava: Sapientia, 2006. ISBN 80-89229-01-8.

TOMOVA, I.: The Gypsies in the Transition Period. Sofia: International Center for Minority Studies and Intercultural Relations, 1995.

VALACHOVÁ, D. – ZELINA, M.: Systém vzdelávania Rómov. In: Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra. Zborník referátov z 2. medzinárodnej konferencie konanej dňa 27. novembra 2001 v Nitre. Nitra: PF UKF, 2001. ISBN 80-8050-498-9.

VAŠEČKA, M.: Čačipen pal o Roma - Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku. Bratislava: IVO, 2002. ISBN 8088935415

VÁGNEROVÁ, M.: Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9.

VIKOVÁ, L.: Romska rodina z pohledu dětí ve věku 9 – 10 let. In: Romano Džaniben, 1996, roč. 3, č. 1 – 2.

VIŠŇOVSKÝ, L.: Teória výchovy. Banská Bystrica: PF UMB, 1998. ISBN 80-8055-135-9.

VODIČKA, K.: Rómovia na Slovensku: Prekážka na ceste do Európskej únie? In: Fórum občianskej spoločnosti. Bratislava: Kalligram, 2003. s. 12–15. ISSN 1335-2296.

UHEREK, Z. - NOVÁK, K.: Kultúra a identita Rómov. In: Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku. Bratislava: IVO, 2002, s.93-113. ISBN 80-88935-41-5.

UHL, P.: Právo a jeho účinky v sociálně vyloučených lokalitách s přihlédnutím k problematice diskriminace a ochrany před ní. In: Hirt, J., Jakoubek, M. (eds.): Romové v osídlech sociálního vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006. s. 70-90 ISBN 80-86898-76-8.

Uhrín, S.: Právna výchova ako výskumný socializačný faktor výchovy rómskeho etnika. In: Slovenskí Rómovia optikou výskumu. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej 6.12.1995. Nitra: KRK PF VŠPg, 1995. s.36-45. ISBN 80-8050-145-9.

ZELINA, M.: Cesty edukácie Rómov. In: Cesta ku vzdelaniu – Way to education. Zborník príspevkov z celoslovenskej konferencie o vzdelávaní. Zvolen: QUO – VADIS, 2010. ISBN 978 – 80 – 97 0452 – 0-3.

ZIEMSKA, M.: Rodina a osobnosť. Bratislava: Smena, 1980.

ŽÁKOVÁ, H.: Některé poznatky z výzkumu sociální adaptace a příčin psychické retardace cikánských dětí. Ústí nad Labem: Ústav školských informací při MŠČSR, 1976.

#### **Elektronické zdroje:**

[www.portal.statistics.sk](http://www.portal.statistics.sk)

[www.slovak.statistics.sk/wps/wcm/connect/8677d85c-c3e3-4aae-a9da-633c86df754/Obyvatelstvo\\_SR\\_podla\\_narodnosti\\_a\\_materinskeho\\_jazyka.pdf?MOD=AJPERES](http://www.slovak.statistics.sk/wps/wcm/connect/8677d85c-c3e3-4aae-a9da-633c86df754/Obyvatelstvo_SR_podla_narodnosti_a_materinskeho_jazyka.pdf?MOD=AJPERES)

[www.prohuman.sk](http://www.prohuman.sk)

[www.prohuman.sk/socialna-praca/romska-komunita-a-socialno-patologicke-javy](http://www.prohuman.sk/socialna-praca/romska-komunita-a-socialno-patologicke-javy)

[www.minv.sk](http://www.minv.sk)

[www.minv.sk/?atlas\\_2013&subor=180024](http://www.minv.sk/?atlas_2013&subor=180024)

[www.minv.sk/?atlas\\_2013&subor=180025](http://www.minv.sk/?atlas_2013&subor=180025)

[www.minv.sk/?atlas\\_2013&subor=180032](http://www.minv.sk/?atlas_2013&subor=180032)

[www.minv.sk/romske komunity](http://www.minv.sk/romske_komunity)

[www.foruminst.sk](http://www.foruminst.sk)

[www.foruminst.sk/publ/neks/2003\\_sk\\_6.pdf](http://www.foruminst.sk/publ/neks/2003_sk_6.pdf)

[www.euroactiv.sk](http://www.euroactiv.sk)

[www.euractiv.sk/rovnost.../diskriminacia-romov-na-trhu-prace\\_ek5ho](http://www.euractiv.sk/rovnost.../diskriminacia-romov-na-trhu-prace_ek5ho)  
[www.hn.hnonilne.sk](http://www.hn.hnonilne.sk)  
[www.hn.hnonline.sk/.../eliminacia-diskriminacie-romov-na-trhu-prace-193600](http://www.hn.hnonline.sk/.../eliminacia-diskriminacie-romov-na-trhu-prace-193600)  
[www.lekarsky.herba.sk](http://www.lekarsky.herba.sk)  
[www.lekarsky.herba.sk/lekarsky-obzor-4-2010/zdravotne-problemy-romskeho-etnika](http://www.lekarsky.herba.sk/lekarsky-obzor-4-2010/zdravotne-problemy-romskeho-etnika)  
[www.romovia.vlada.gov.sk](http://www.romovia.vlada.gov.sk)  
[www.romovia.vlada.gov.sk/data/att/3417\\_subor-rtf](http://www.romovia.vlada.gov.sk/data/att/3417_subor-rtf)

**Kontakt:**

PaedDr. PhDr. Denisa Selická, PhD.  
Katedra sociológie FF UKF  
B. Slančíkovej 1  
94974 Nitra

## Mulikultúrna výchova ako edukačná výzva súčasnosti

*Jolana Manniová (SR)*

### **Anotácia**

*Kultúra je produktom sociálneho života ľudí. Multikultúrna výchova je poznávaním a chápaním iných kultúr. V jej multidimenzionálnom procese je potrebné využiť syntézu prostriedkov a cieľov edukácie, ktorými sa posilňuje kultúrna a sociálna identita jedinca, sú edukačnou výzvou v súčasnej dynamickej dobe.*

### **Kľúčové slová**

*Kultúra. Multikultúrnosť. Multikultúrna výchova – proces. Program. Vymedzenie aspektov a cieľov multikultúrnej výchovy. Multikultúrna výchova. Programy. Kompetencie. Multikultúrny učiteľ.*

### **Úvod**

Charakteristickým rysom súčasnej pedagogiky, kultúrnej antropológie, interkultúrnej psychológie, sociolingvistiky je intenzívne hľadanie nových horizontov a teoretických koncepcií, ktoré rešpektujú rýchlo sa meniaci svet, ktorý kladie vysoké nároky na dobrú osobnostnú výbavu človeka a preveruje jeho kultúru správania sa na každom kroku.

Pedagogická veda reflektuje na požiadavky súčasnej edukácie, v ktorej si má jednotlivec osvojiť základné kultúrne hodnoty, ako aj potrebné vedomosti, zručnosti, schopnosti, hodnotové postoje, motívy a iné osobnostné kvality. Z hľadiska obsahu sa zložky výchovy v súčasnosti obohacujú o socioemočné, sociokultúrne, kultúrnohodnotové, mravné výchovné pôsobenie, alebo aj o konkrétne vzdelávacie programy, ktoré rozvíjajú intelektovú, kognitívnu, poznatkovú vzdelanosť vychádzajúce z multikulturalizmu.

Škola však nie je schopná ani podľa J. Skalkovej (1993) uspokojivo plniť svoje funkcie v príprave mládeže pre život. Aj podľa M. Matulčíkovej (2001) a i., chýba filozofia, rozpracované zložky a ciele v kontexte tradičnej duality výchovy a vzdelávania pre život v spoločnosti.

Vstup do európskych štruktúr podnecuje tvorivý prístup k riešeniu komplexu otázok v edukácii a ponúka viacspektrálne možnosti, ako pripraviť mladého človeka s vyššou kultúrnou a sociálnou identitou do multikultúrnej spoločnosti.

Príspevok v úvode definuje pojmy kultúra, multikultúrnosť, multikultúrna výchova. Poukazuje na význam a jednotlivé dimenzie multikultúrnej výchovy, ako aj na ciele, ktoré majú výrazne formujúci vplyv na utváranie multikultúrnych kompetencií žiakov v škole.

### **Kultúra a multikultúrnosť**

**Kultúra** je tak výrazom (prejavom), ako aj produktom sociálneho života ľudí. Má svoj nadindividuálny a historický rozmer, je súhrnom výdobytkov, výsledkov všeludskej vzdelanosti, súhrnom materiálnych a duchovných hodnôt utvorených fyzickou a psychickou prácou v priebehu vývoja ľudskej spoločnosti, spôsobom ich osvojovania, odovzdávania, utvárania, uchovávaní a rozvíjania. Vytvára sa materiálnou

kultúrou (súhrn materiálnych, spoločensky uznávaných hodnôt, výsledkov, výtvarným, hudobným umením, technikou a i.), mravnou, pracovnou, telesnou kultúrou, kultúrou bývania, politickou kultúrou a pod.

Podľa Ch. I. Bennettovej (In E. Mistrík, 1999a) je kultúra naučené, zdieľané, odovzdávané interpretovanie sociálnej aktivity, skupiny ľudí, vytvorená časťou životného prostredia, ktorá uspokojuje všetky základné potreby, nutné pre prežitie a adaptáciu na toto prostredie.

**Kultúra** podľa F. Naumana (1999) predstavuje špecifický spôsob materiálneho i duchovného života človeka a spoločnosti. Je to sociálne odovzdávané poznanie vlastné určitej sociálnej skupine. Nie je to nič konečné, absolútne, homogénne, ale naopak, veľmi premenlivé, s relatívnymi kultúrnymi hodnotami. Obsahuje normy, hodnoty a znaky správania sa, ktoré sú vzájomne zviazanými a pohyblivými štruktúrami. Práve táto kongruentná previazanosť umožňuje kultúru chápať z viacerých systémov.

Kultúra môže vystupovať ako **kognitívny systém**, ktorý sústreďuje, spracováva a odovzdáva informácie (nielen overené poznatky, ale aj pocity, emócie, mýty, predstavy a fantázie) o svete. Môže vystupovať ako **znakový systém**, pretože obsahuje spredmetnené idey a informácie v znakoch, symboloch, šifrách, inštrukciách a záznamoch - rôzne podoby jazykovej a mimojazykovej komunikácie a zachycuje iracionálne a mimojazykové predstavy a pomocou nich už vystupuje ako **činnostný systém**, ktorý formuje v prvom rade ich užívateľa. Diferenciácia kultúr a výmena obsahov medzi nimi sa rodia a môžu existovať len vtedy, ak sa kultúry neuzatvárajú do seba, ale vzájomne medzi sebou komunikujú, spolupracujú, rešpektujú a poskytujú priestor pre rozvoj iných sociálnych skupín. Tak vzniká kultúrna tradícia, v ktorej sa formujú a pretvárajú kultúrne vzory ako konfigurácie hodnôt, ideí, či noriem. Reflexia vlastných a cudzích kultúrnych vzorov je dôležitým krokom k sebareflexii, v ktorej si človek uvedomuje korene svojej i prieniky cudzej kultúry.

**Multikultúrnosť** znamená podľa S. Haapanena a H. Heikkinena (In E. Mistrík, 1999a) postoj alebo hnutie, ktoré sa opiera aj o iné kultúry a práva, pričom len živá kultúra, verná svojmu pôvodu a zároveň tvorivá v oblasti umenia, literatúry, filozofie a duchovného života je schopná zniesť stretnutie s inými kultúrami a nielen zniesť, ale aj dať tomuto stretnutiu zmysel. Multikultúrnosť znamená aj množstvo (rôznorodých) štruktúr kultúry, ktoré vznikajú na základe ich rôznorodosti. Multikultúrnosť znamená aj stretávanie sa kultúr, ktorá nie je len obyčajnou koexistenciou rôznych kultúr vedľa seba. Až vzájomným rešpektovaním zložitých vzťahoch rôznych kultúr, ako aj spoločným systematickým úsilím o porozumenie, sa začína skutočný proces multikultúrnosti, ktorý vychádza z medzikultúrneho porozumenia a medzikultúrnej empatie v atmosfére bezpečia a vzájomnej spolupráce.

A. Perotti (1994) v tejto súvislosti hovorí aj o neakceptovaní tejto rôznorodosti a nedostatočnom uvedomovaní si mnohokultúrnosti každého spoločenstva. Problémom je aj uznanie rozdielov vo vnútri vlastnej kultúry a tým aj uznanie odlišnosti iných kultúr. Túto myšlienku ďalej rozvíja W. Damme (In E. Mistrík, 1999a) na základe analýzy etických a estetických hodnotových orientácií v rôznych častiach sveta. W. Welsch (In E. Mistrík, 1999a) následne rozlišuje a definuje mnohokultúrnosť, transkultúrnosť a medzikultúrnosť, ako aj všetky univerzálne princípy platné v mnohých (prípadne vo všetkých) kultúrach. Kultúra je svojou podstatou naduniverzálna, pretože vie vykresliť obrazy a vyrozprávať príbehy, v ktorých sa spája minulosť, prítomnosť i idea budúcnosti, či už pomocou slova, hudby, obrazu, alebo virtuálneho prostredia. Ako

komplex materiálnych a nemateriálnych výtvorov sa ako kultúrne dedičstvo prenáša z generáciu na generáciu zložitými procesmi enkulturácie.

### **Multikultúrna výchova**

Podľa J. Průchu (2001, s. 43) je multikultúrna výchova **procesom**, v ktorom sa u žiakov formujú pozitívne vzťahy a postoje k príslušníkom iných národov, národností a kultúr v škole i mimo nej. Zároveň to môže byť **konkrétny vzdelávací program**, ktorý zabezpečuje žiakom z etnických, rasových, náboženských a iných minorít také **učebné prostredie** a taký **obsah** výchovy a vzdelávania, ktorý rešpektuje ich jazykové, psychické a kultúrne potreby. Je to určitý druh edukácie so špecifickým výchovno-vzdelávacím obsahom, ktorým možno u žiakov formovať pozitívne postoje k sebe samým i príslušníkom iných kultúr.

Multikultúrna výchova sa realizuje predovšetkým v škole, v ktorej má svoje opodstatnené miesto, pretože aj podľa J. A. Banksa (viď E. Mistrík, 1999, s. 112) napomáha jedincom chápať kultúru svojho spoločenstva, tvoriť a upevňovať ich kultúrnu identitu, pomocou ktorej sa oslobodzujú od svojich kultúrnych obmedzení, umožňuje im utvárať a spravovať občianske spoločenstvo. Multikultúrna výchova je otázkou filozofie, spôsobu nazerania na svet, ktorý má byť prítomný v celej škole a kvôli ktorému treba zmeniť celé učebné osnovy.

I. Ch. Bennetová (In E. Mistrík, 1999) definuje **multikultúrnu výchovu** pomocou **štyroch aspektov**:

1. kontinuálny pohyb smerujúci k dosiahnutiu rovnosti príležitostí na vzdelanie a život v rovnoprávnejšom a demokratickom svete;
2. holistický kurikulárny prístup;
3. kontinuálny proces smerujúci k osvojeniu si odlišných názorov, v dôsledku čoho sa u jedinca rozvíjajú kompetencie umožňujúce hodnotiť, veriť a robiť viacerými spôsobmi;
4. zaangažovanosť v boji s rasizmom, sexizmom a všetkými formami predsudkov a diskriminácie.

Tieto aspekty napomáhajú prekonávať vlastné kultúrne obmedzenia, ako aj rešpektovať menšinové kultúry ako právoplatné súčasti systému. Podporujú hľadanie spoločných etických princípov, zamýšľajú sa nad aspektmi rovnosti, spravodlivosti a lepšieho sveta, ktoré sa stávajú základnými prvkami pedagogickej činnosti učiteľov v škole.

Multikultúrna výchova je súčasne výchovou, ktorú chápeme ako syntézu možností, prostriedkov a cieľov výchovy v meniacej sa spoločnosti v etickej výchove, estetickej výchove, výchove umením (zážitky, artefakty, obsahy, modely, významy, hodnoty), dramatickej výchove (budovanie dramatického zážitku, vnímanie dramatickej štruktúry), výchove k občianstvu, výchove k európanstvu v kontexte rozvoja mravnej osobnosti, výchove k tolerancii, výchove k ľudským právam, globálnej výchove a pod.

Pracuje s pojmami ako sú kultúra, starostlivosť o kultúru, identita, tolerancia, empatia, spolužitie, menšina a väčšina, etnikum, stereotyp, predsudky, rovnosť, sebauvedomenie, starostlivosť o iných, o iné kultúry, rozvoj porozumenia, spolupráce a pod.

Čo je potrebné pre úspešnú multikultúrnu výchovu? V prvom rade je to citlivosť na kultúrnu odlišnosť ako podmienka konceptualizácie i hlbšieho pochopenia multikultúrnosti. Táto sa môže rozvinúť len vtedy, ak sa analyzuje odlišnosť, pričom sa pozornosť zameriava na očakávania učiteľa, uvedomujúc si vlastné očakávania na mýty

a predsudky, na prostredie podporujúce pozitívnu interakciu, na učebné osnovy a v nich na to, aby do ich obsahov bola začlenená multikultúrna výchova, rôzne štýly vyučovania, otvorenosť kultúry diskusie a pod.

### Ciele multikultúrnej výchovy

Cieľ je dôležitou kategóriou v pedagogickej teórii i v praxi. Má svoju historickú podstatu, mení sa spoločenským zriadením, štátom, národom, filozofiou a kultúrou. Vyjadruje spoločensky potrebné a žiadúce požiadavky, ktoré majú pripraviť jedinca pre život.

Ciele výchovy vychádzajú zo všeľudských hodnôt a smerujú k vzájomnej tolerancii, znášanlivosti, k porozumeniu ľudí rôznych národov a kultúr v rámci pluralitnej spoločnosti, pričom sa berie do úvahy aj existujúci sociopolitický kontext, v ktorom sa výchova uskutočňuje. Z vymedzenia multikultúrnej výchovy celkom zreteľne vyplývajú jej ciele. Za najbežnejší cieľ multikultúrnej výchovy sa považuje rozvoj schopnosti tolerovať iné kultúry, alebo inak povedané, rozvoj schopnosti rešpektovať existenciu iných kultúr, čo však nemôžeme považovať za dostatočné, pretože ak jednotlivec rešpektuje inú kultúru, ešte neznamená, že obmedzí svoju nepriateľskú aktivitu voči nej. Spoznanie odlišnosti je len **počiatočným cieľom multikultúrnej výchovy**. Na jej základe sa multikultúrna výchova snaží rozvíjať hlbšie pochopenie druhej kultúry tak, aby podľa E. Mistríka (1999a, s. 118) výsledkom bolo po poznaní aj **akceptovanie odlišnosti**. Vrcholným cieľom sa považuje rozvoj starostlivosti o odlišnú kultúru, teda **aktívne zaangažovanie sa** jednotlivca v prospech odlišnej kultúry.

Dôležitým cieľom multikultúrnej výchovy je podľa I. Ch. Bennetovej (vid' E. Mistrík, 1999a) podporiť a udržať kultúrny pluralizmus v kultúrnej rôznorodej spoločnosti a vo vzájomne závislom **svete posilňovať kultúrnu identitu v deťoch a v mládeži** a pomôcť im v tomto smere rozvinúť celý ich potenciál.

Z hľadiska obsahu sú **ciele výchovy** zamerané na:

- ušľachtilé ľudské hodnoty a všeľudskú morálku, vlasteneckú a štátoobčiansku výchovu;
- internacionálnu dimenziu výchovy v súlade s všeobecnými prijatými medzinárodnými mravnými a právnymi normami spoluzitia a kooperácie;
- estetickú výchovu osobnosti, kultiváciu vo svete krásna a slobodu výberu obsahového a inštitucionálneho zamerania výkonov v súlade s potrebnou toleranciou;
- formovanie vzťahu k vlastnému a cudziemu majetku, vlastníctvu, úcty k práci;
- rozvíjanie schopnosti racionálne, ekonomicky a ekologicky myslieť, správať sa a žiť, starať sa o vlastné zdravie, o zdravie, prácu a život iných ľudí, starať sa o prírodu a jej zdroje;
- vytváranie návykov kultúrnej komunikácie, kultúry medziľudského styku;
- formovanie úcty a zodpovednosti k zákonom, k demokratickým inštitúciám, k tradíciám, vyjadrenie úcty k národným symbolom, na výchovu k participatívne občianstvu v multikultúrnom svete a pod.;
- na celkový rozvoj človeka, ktorý bude schopný aktívnej seberealizácie v rôznorodej spoločnosti v kontexte univerzálnych hodnôt súčasnej civilizácie.

Ďalším cieľom je zabezpečiť rovnaké vzdelávanie pre všetkých, ako aj podporovať záujem o dosahovanie dobrých výsledkov u každého žiaka, študenta, rozvíjať ich osobnostný potenciál pri zachovaní ich sociálnej a kultúrnej jedinečnosti.

Rešpektovanie ľudských práv a demokratických hodnôt, uvedomenie si vzájomnej závislosti sveta a jeho nepretržitého vývoja, vedú jednotlivca k vybudovaniu si

vlastného názoru na multikultúrnu výchovu. V kultúrnom živote spoločnosti prináša multikultúrna výchova spoluprácu kultúr rôznych menších a najmä menších s väčšími kultúrami. V politickom živote pomáha svojim cieľavedomým pôsobením prekonávať rasizmus a xenofóbiu. V škole pomáha prekračovať vlastné kultúrne limity, potláčať predsudky a uvoľňovať skryté zábrany.

Pri premietaní cieľov multikultúrnej výchovy do školskej praxe je potrebné upozorniť na skutočnosť, že nestačí iba doplnenie učebných osnov o problematiku iných kultúr, ale je potrebné, aby etnická a kultúrna rôznorodosť v duchu kultúry školy prenikala celým školským prostredím prostredníctvom vyučovacích predmetov na vyučovaní, ale aj vo voľnom čase.

### **Škola a multikultúrna výchova**

**Škola** ako edukačná inštitúcia je miestom socializácie žiakov, podporuje ich osobnostný a sociálny rozvoj, ako aj pripravuje na život osobný, pracovný a občiansky. Je miestom, kde sú rozvíjané a kultivované osobnostné kvality pozitívnym prístupom, s väčším dôrazom na sebarozvíjanie, individuálnu sebarealizáciu, zdravý duševný i telesný vývoj.

Škola je miestom, kde sa žiaci naučia počúvať, identifikovať, diskutovať a chrániť svoje názory, rozhodovať, posudzovať a prijímať odlišnosti, vytvárať pozitívne osobné vzťahy, riešiť konflikty, prijímať zodpovednosť za pomoci učiteľa. Tu sa predovšetkým naučia pripraviť sa na stretnutie s inými kultúrami, na spoločný život a spoluprácu s nimi tak, aby si zachovali vlastnú identitu a rešpektovali kultúrnu rôznorodosť.

Školy potrebujú v tomto zmysle na prvom, druhom i treťom stupni škôl množstvo formálnych i neformálnych **vzdelávacích programov**, v ktorých je potrebné rozlišovať:

- **programy zamerané na obsah** (programy pre kultúrne porozumenie, alebo programy o kultúrnych rozdieloch) - obyčajne sa zameriavajú na zaradenie dvoch či troch kultúrnych perspektív do školských kurikúl spolu so štúdiom jedného či viacerých etníc/minorít;
- **programy zamerané na žiakov, študentov** (kompenzačné alebo tranzitné programy) - kultúrna alebo jazyková pomoc žiakom, študentom pochádzajúcich zvyčajne z menších, ktorá im má uľahčiť zaradenie sa do väčšinového vzdelávacieho prostredia, realizuje sa v kombinácii s kurzami cudzieho a materinského jazyka;
- **programy orientované na spoločnosť** (programy pre spoločnú obnovu alebo programy medziľudských vzťahov - navrhnuté na zlepšenie vzťahov ku škole a spoločnosti, šírením interkultúrneho porozumenia a odstraňovaním predsudkov a rasizmu, ako aj reformovaním kurikúl a politicko-kultúrneho kontextu vyučovania. Zameriava sa na učenie pomocou spolupráce a spoločenských iniciatív v prostredí školy.

A. Perotti (1994), J. A. Bank (1995) a C. E. Sleeter (1996) v tejto súvislosti uvažujú nad zavedením nových pojmov a postupov, ako sú:

- *oboznámenie spoločnosti s úlohou školy pri dosahovaní cieľov multikultúrnej výchovy;*
- *existenciu mnohotvárných a flexibilných učebných možností s využitím nových perspektív učenia sa. Ďalej pripájame:*
- *atmosféru školy a étos, vrátane noriem správania sa, postojov, názorov, ktoré zvyšujú dôstojnosť a osobnú zodpovednosť jedinca, minimalizujú nejasnosť kurikúl a napomáhajú demokratizácii vzťahov (učiteľ, žiak, rodič, vedenie školy);*



- *dôveru učiteľov a žiakov, vysoké očakávania od výchovno-vzdelávacieho procesu ako aj seba samých, vieru učiteľov i žiakov v úspech pri dosahovaní osobných i sociálnych cieľov učením;*
- *partnerstvo medzi školami a ďalšími výchovno-vzdelávacími i nevzdelávacími inštitúciami na národnej i medzinárodnej úrovni (výskumné centrá, mimovládne organizácie, profesijné a komunitné združenia, odbory, médiá, cirkev a i.).*

V multikultúrnej výchove sa základné zručnosti získavajú **cieľavedomou edukáciou s využitím rôznorodých prístupov**, v ktorých sa integrovaná minulosť spája so súčasnosťou a dynamicky prechádza celým edukačným prostredím školy. Žiaci sa naučia:

- včleniť rôznorodé kultúry a spoločensvá do svetovej histórie a prekonať egocentrický pohľad na svet, spoznávať kultúrnu diferenciaciu;
- vidieť a chápať vzájomnú komunikáciu a dynamiku kultúr v histórii, viesť dialóg s inými kultúrami, prípadne vstúpiť do aktívneho tvorivého dialógu s inými kultúrami;
- chápať vzťahy vlastnej kultúry s inými kultúrami a vidieť ich vzájomné prepojenie a ovplyvňovanie, chápať popri výhodách aj obmedzenia vlastnej kultúry a iných kultúr;
- byť tolerantnými a empatickými voči iným kultúram, schopnými poskytnúť pomoc a starostlivosť voči nim, spolupracovať a pod.;
- byť schopnými prekonávať bariéry medzi ľuďmi a žiť s nimi v optimálnej integrácii.

Kognitívne výsledky sú viditeľné v schopnosti jednotlivca vidieť veci v inej perspektíve, afektívne výsledky možno vidieť v rozvoji jeho etickej a emocionálnej koorientácii s druhými ľuďmi a čo sa týka správania sa, jednotlivec je schopný vykonávať mnohé z požadovaných sociálnych rôľ v inej kultúre a v inej situácii. Pozitívnu zmenou je podľa neho aj kritická reflexia a hlavne sebareflexia v spojení s činnosťou a rečou.

V tejto súvislosti aj M. Fuchs (1990) i N. Seibert (2001) poukazujú na zjavné nové spôsoby myslenia s rozvinutými zručnosťami, ovplyvňujúce multikultúrne správanie učiacich sa, ich zmysel pre toleranciu, zásady demokracie, ochranu ľudských práv, ako aj povinnosti človeka voči človeku, rešpekt a oceňovanie ľudskej rozmanitosti. Konkrétne úlohy z pedagogickej praxe posilňujú transformačné učenie o uvedomenie si toho, aby učenie bolo medzikultúrne kompetentné v stimulujúcom prostredí, ako aj o to, aby obsahy multikultúrnej výchovy a ich vymedzené ciele boli prispôsobené špecifickým potrebám žiakov. Takto organizované edukačné prostredie vedie žiakov k postupnému formovaniu percepčných, postojoyých a komunikačných dispozícií, založených na vedomostiach získaných z iných predmetov cez problémy sveta i života v ňom.

Rozvoj poznania prostredníctvom rozvoja zručností, multikultúrnou výchovou zabezpečuje rozvoj **multikultúrnych kompetencií**, ako sú:

- schopnosť neustále sa zodpovedne učiť a poznávať rôznorodé kultúry a spoločensvá svetovej histórie a odhaľovať ich kultúrne súvislosti, životný spôsob, tradície;
- schopnosť kriticky myslieť, vidieť a chápať vzájomnú komunikáciu a dynamiku iných kultúr v histórii, prípadne otvoriť sa a vstúpiť do aktívneho tvorivého dialógu s inými kultúrami s využitím rôznych výrazových prostriedkov v rôznych jazykoch;

- schopnosť chápať vzťahy, pestovať vlastnú kultúru s inými kultúrami, pestovať, rozvíjať a chrániť svoju kultúrnu identitu i identitu príslušníka inojazyčnej kultúry;
- schopnosť tolerancie, solidarity a starostlivosti o iné kultúry, schopnosť riešiť nenásilne a asertívne konflikty jednotlivcov a skupín, žiť s nimi a spolupracovať v mieri;
- schopnosť flexibility a dynamickosti vzhľadom k trvalému procesu zmien;
- schopnosť chrániť multikulturálnosť a multiperspektívnosť života, ako aj kultúrne dedičstvo v celej jeho rozmanitosti a pod.

Multikultúrna výchova ako zložitý mnohostranný proces vyžaduje, aby školy prijali nové vzdelávacie prístupy a stratégie ako súčasť edukačnú výzvu, pretože pozitívna klíma s vytváraním nových kvalitatívnych interpersonálnych vzťahov založených na pozitívnom vnímaní a hodnotení odlišných kultúrnych systémov zabezpečuje žiakom z etnických, rasových, náboženských a iných minorít také modely výchovy, v ktorých si novou kultúrou učenia osvoja vedomosti a postoje bezkonfliktného spolužitia na základe komunikácie, spolupráce a partnerstva. To znamená, že v školách je potrebná zmena spôsobu učenia, ktoré mení školy z formatívnych (na vyučovanie zameraných) na **konštruktívne a transformatívne** (na učenie zamerané), ktoré nevštepujú vedomosti a modely správania sa podľa zažívaných existujúcich kritérií, ale v prvom rade rozvíjajú kognitívne a afektívne zručnosti žiakov s cieľom utvárania pozitívneho vnímania a hodnotenia kultúrnych systémov, odlišných od ich vlastnej kultúry. Potom aj podľa N. Seiberta (2001) vytvárajú podmienky pre osobný rast v procese širšej sociálnej integrácie a kultúrnej orientácie života detí a mládeže. Túto výzvu, ako súčasť požiadavku edukácie dokáže škola len vtedy zvládnuť, ak bude venovať systematickú pozornosť oboznamovať žiakov s mnohorakosťou kultúr sveta a spoznávať ich. Má vychádzať zo systémového poňatia vzťahov a polarít spôsobov života, ktoré jedinec žije vo svojom živote. Proces učenia ako determinátora rôznych činností si vyžaduje od učiteľov praktizovanie kultúrnej citlivosti rôznymi spôsobmi: čítaním, počúvaním, pozeraním, štúdiom, cestovaním, stykom s rôznymi ľuďmi a i. Z konkrétnych didaktických stratégií navrhuje M. Matulčíková (2004, s. 386) využívať hlavne tie, ktoré kladú dôraz na zážitkové vyučovanie, indukčné stratégie výučby, tímové a projektové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie, tematickú integráciu a celostné učenie, experimentálne učenie, učenie sa spoluprácou, interkultúrne a kontextové učenie, multidimenzionálny rozvoj osobnosti žiaka (teória multiple intelligence H. Gardnera). Aj keď si mnohé interkultúrne programy kladú za cieľ dosiahnuť kultúrny pluralizmus, len málo učebných materiálov skutočne zavádza princíp kultúrnej spolupráce v zmysle kultúrnej výmeny a multikultúrnej výchovy.

### **Učiteľ**

Súčasná humanizačná tendencia vo vzdelávaní si vyžadujú učiteľov, ktorí preferujú postoje všeludskej hodnoty vo vyváženej proporčionalite rozvoja kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti. Stať sa multikultúrne uvedomelým **učiteľom** je procesom, v ktorom si uvedomelý a kompetentný učiteľ postupne uvedomuje a zaoberá sa problematikou multikultúrnosti:

1. nájsť sa v multikultúrnosti a nájsť multikultúrnosť v sebe;
2. byť schopný analyzovať sociálny kontext, v ktorom žije, ako i analyzovať všeobecný stav a vzájomnú závislosť sveta;
3. byť ochotný profesionálne, multikultúrne sa vyvíjať.

Multikultúrne kompetentným učiteľom je ten učiteľ, ktorý chápe nielen nevyhnutnosť vytvárania multikultúrnych vzťahov medzi ľuďmi rôznych národností, ale na základe svojho vnútorného emocionálno-psychologického rozhodnutia realizuje ciele a princípy multikultúrnej výchovy v praktickom živote vo svete školy a mimo nej. Pri ich určovaní rešpektuje také postuláty, ako sú všeľudské mravné hodnoty, základné ľudské a občianske práva, ktoré svojim univerzálnym charakterom zjednocujú a posilňujú porozumenie, znášanlivosť a medziľudské vzťahy založené na úcte a dôstojnosti. Neoddeliteľnou súčasťou je i mravná múdrosť a humanistický étos učiteľa, v ktorom sa reflektuje hlboké poznanie vlastnej histórie a pochopenie princípov vzájomnej závislosti i odlišnosti sveta s cieľom nájdania kompromisov. Sústreďuje sa na diplomatické riešenie konfliktov a pripravuje žiakov na život a vzájomnú spoluprácu s inými kultúrami pri zachovaní si vlastnej identity, práv dieťaťa, sveta hodnôt a kultúrnu jedinečnosť etnických skupín.

Má posilňovať pochopenie, rešpektovanie a empatiu majoritnej spoločnosti voči minoritným skupinám, ako aj podporovať spoluprácu ľudí s rôznymi kultúrami a prehĺbovať toleranciu a empatiu k nim, má sa angažovať aj v boji proti nerovnosti, rasizmu, diskriminácii.

Podľa Z. Obdržálka a K. Horváthovej (2004) má mať aj vedomosti týkajúce sa štruktúry a organizácie jeho práce, manažmentu a manažérskych schopností, hlavne pri vypracovávaní konštruktívnych stratégií a riadenia edukačnej činnosti. Pri realizácii programov by mal učiteľ zabezpečiť väčší výber a flexibilitu, ako aj integrovať do kurikúl regionálne a medzinárodné aspekty. Prostredníctvom kreovania orientácií poskytuje pomoc žiakovi, budúcemu občanovi, aby sa dopracoval ku kvalite vlastnej osobnosti, k postojom, sociálnej roli a k spoločenskému statusu. Vychovávať k uznávaniu a prijatiu hodnôt, ako aj k vytváraniu interkultúrnej senzitivity a porozumenia napomáha aj výučba cudzích jazykov v školskej edukácii.

Učiteľ sa tak stáva iniciátorom a činiteľom potenciálnych zmien v celom edukačnom procese. Tvorivo dokáže uplatňovať v rôznych predmetoch medzikultúrne chápanie s využitím kultúrnych hodnôt a hodnotových orientácií platných v spoločnosti v ktorej žije i chápať odlišnosti mimo nej. V konečnom dôsledku dokáže učiteľ pripraviť budúce generácie na stretnutie s inými kultúrami, na spoločný život a spoluprácu s nimi tak, aby si vychovávaní jedinci zachovali vlastnú identitu i svoju kultúru.

Učiteľ je tvorcom a realizátorom multikultúrnej výchovy. Kladie si napríklad takéto otázky:

Plnia sa ciele multikultúrnej výchovy? Ako? Úplne? Čiastočne? Aké vonkajšie a vnútorné faktory ovplyvňujú učebné osnovy? (Národné, medzinárodné, lokálna politika, vnímanosť a schopnosti učiteľského personálu?)

Prezentujú učebné osnovy multikultúrnej výchovy tri úrovne (miestnu, národnú a environmentálnu) a tri rozmery (kultúrny, sociálny a environmentálny)? Sú v nich zahrnuté negatívne postoje k niektorým rasistickým alebo nacionalistickým skupinám, či k iným ľuďom? Aké postupy sa zvolili na dosiahnutie cieľov? Zhodujú sa s hodnotami obsiahnutými v cieľoch multikultúrnej výchovy? Aké sú stratégie vyučovania a učenia? Je potrebné ich zmeniť? Berie sa pri hodnotení do úvahy rozdielnosť žiakov a študentov? Odrážajú moje kritériá globálne, multikultúrne záujmy a ciele naznačené vyššie? Kontrolujú sa ciele

multikultúrnej výchovy v edukačnej činnosti škôl? Využívajú sa nové materiály, nové prístupy, ďalšie vzdelávanie?

Multikultúrny učiteľ má reálny potenciál urýchľovať požadované zmeny, ako aj aktualizovať hodnoty modernej kultúry a hodnotové priority. Je schopný reagovať na nové situácie a aktualizovať svoju prácu v zmysle požiadaviek súčasnej doby, je pripravený vedomostne i osobnostne. V jeho pedagogickej činnosti rezonujú myšlienky multikultúrnej výchovy, ktorú chápe ako dlhodobý, systematický a cieľavedomý proces kultivácie ľudskej identity.

### **Záver**

Multikultúrna výchova zameraná na formovanie, rozvíjanie a kultivovanie individuálneho potenciálu každého jednotlivca v kontexte multiperspektívnych prístupov sociokultúrneho rozvoja - získať interkultúrnú senzitivitu, rešpektovať bikultúrnych vzťahov, tolerovať menšiny i spolužitie na národnostne zmiešaných územiach, ako aj chrániť kultúrnu identitu príslušníka inojazyčnej kultúry, je edukačnou výzvou, i výzvou spoločnosti. Škola má v tomto smere do obsahov vyučovacích predmetov zakomponovať programy s cieľom pripraviť žiakov na život a prácu v rôznorodej spoločnosti. Zároveň má operacionalizovať ciele edukácie a tak zabezpečovať multikultúrnú výchovu osobnosti s medzikultúrnou empatiou, ktorá bude schopná medzikultúrneho porozumenia v triede, v škole i mimo nej. Rešpektovaním rôznorodosti, názorov, vyjadrení a rovností šance tak stimuluje interkultúrne správanie sa, akceptuje kultúrne rôznorodosti i potreby. Vypracovaním programov s komplexnou zameranosťou na rozvoj osobnostných kvalít s multiperspektívnym riešením problémov a metodickým postupom sa môžu ciele multikultúrnej výchovy v škole plniť, pretože ciele edukácie sú dané, ale pre potreby školskej praxe nie sú rozpracované.

Prechod od monolitnej kultúry k pluralite hodnôt je zložitým procesom, ktorý si vyžaduje systematickú multikultúrnú výchovu v škole, pretože napomáha spoznávať seba samých, učiť sa žiť s inými kultúrami. Multikultúrna výchova je výzvou modernej doby a právom patrí do obsahov súčasného edukačného systému.

### **Resumé**

Multikultúrna výchova napomáha poznávať a chápať iné kultúry, poznať ich rozdiely. Zamiera sa na výchovu osobnosti s medzikultúrnou empatiou, ktorá bude schopná medzikultúrneho porozumenia v harmonickej koexistencii odlišných kultúrnych a etnických skupín v pluralitnej spoločnosti. V jej mnohotvárnom a multidimenzionálnom procese má škola pod vedením učiteľov využívať syntézu možností, prostriedkov a cieľov, ktorými bude posilňovať kultúrnu identitu detí a mládeže tak, aby vychovávala multikultúrne gramotné osobnosti schopné akceptovať odlišnosť, aktívne sa zaangažovať a v konečnom dôsledku žiť a spolupracovať s inými kultúrami.

### **Resumé**

Multicultural education contributes to learn, recognise and comprehend other cultures and their divergences. In its polymorphous and multidimensional process, school has under the teacher's guidance to exploit synthesis of alternatives, resources and targets, that will fortify the cultural identity within children and youth, to raise multicultural literate personalities that are able to live and interact with other cultures.

### **Literatúra**

BANKS, J. A. 1995. *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York : Simon and Schuster Macmillan, 1995. 198 s.

- BENNET, Ch. I. 1995. *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*. Needham Heights, Ma : Allyn&Bacon. 296 s.
- DIETRICH, T. 1991. *Zeit und Grundfragen der Pädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt. 272 s. ISBN 3-7815-0612-6
- DOLEŽALOVÁ, J. 2004. *Vzdělávání - výuka - cíle - obsah*. Hradec Králové : Gaudeamus. 71 s. ISBN 80-7041-030-2
- FUCHS, M. 1990. Kulturpädagogik und gesellschaftlicher Anspruch. *Theorie und Praxis*, Remscheid : RAT, s. 13 – 15.
- OBDRŽÁLEK, Z. - HORVÁTHOVÁ, K. 2004. *Organizácia a manažment školstva*. Bratislava : SPN. 419 s. ISBN 80-10-00022-1
- MCLAREN, P. 1995. *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. London : Routledge. 269 s.
- MANNIOVÁ, J. 2004. *Kapitoly z pedagogiky*. Bratislava : Luskpress. 169 s. ISBN 80-968956-2-1
- MATULČÍKOVÁ, M. 2004. Modely vnútornej premeny školy - zdroj inšpirácie pre rozvoj školstva. In: *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha . UK, s. 374 – 390.
- MISTRÍK, E. – HAAPANEN, S. a i. 1999a. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava : IRIS. 240 s. ISBN 80-88778-81-6
- MISTRÍK, E. 1999. *Integrujúca sa Európa*. Bratislava : EVYAN. 154 s. ISBN 80-968199-0-9
- MISTRÍK, E. 2005. *Slovenská kultúra v multikulturalizme*. Nitra : UKF. 128 s. ISBN 80-8050-909-3
- NAUMAN, F. 1999. *Kultúra a výchova*. Banská Bystrica : Adade. 96 s. ISBN 80-88976-00-6
- NIETO, S. 1996. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York : Longman. 169 s.
- PEROTTI, A. 1994. *The Case for Intercultural Education*. Strassbourg : The Council of Europe Press. 169 s.
- PRŮCHA, J. 1991. Multikultúrní výchova a vzdělávání. *Pedagogika*, roč. 41, č. 3, s. 269.
- PRŮCHA, J. 2001. *Multikultúrní výchova*. Praha : ISV. 211 s. ISBN 80-8566-72-2
- RÖHRS, H. 1998. *Die Reformpädagogik*. Weiheim : Deutscher Studier Verlag. 391 s.
- SEIBERT, N. 2001. *Probleme der Lehrerbildung. Analyse, Positionen, Lösungsversuche*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt. 281 s. ISBN 9-7815-1167-7
- SLEETER, C. E. 1996. *Empowerment Through Multicultural Education*. Albany, N.Y. : State University of New York. 183 s.
- SKALKOVÁ, J. 1993. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem : ÚJEP. 138 s.
- TAYLOR, P. 1994. A Learning Model for Becoming Interculturally Competent. *International Journal on Intercultural Relations*, 18, No. 3, p. 389 – 408.
- VAN DAMME, W. 1996. *Beauty in Context Towards and Anthropological Approach to Aesthetics*. Leiden - New York - Köln : E. J. Brill. 268 s.
- VALIŠOVÁ, A. 2004. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : UK. s. 440.
- WELSCH, W. 1996. *Transculturality - The Form of Cultures Today. Le Shuttle: Tunnelreallitäten Paris -London -Berlin*. Berlin : Künstlerhaus Bethanien. 301 s.

**Kontakt**

PaedDr. Jolana Manniová, CSc.  
Katedra pedagogiky PdF UK  
Moskovská 3, 813 34 Bratislava  
e-mail: Jolana.Manniova@fedu.uniba.sk

## **Multikulturní kompetence v předškolním vzdělávání**

### **Multicultural Competence in Preschool Education**

*Eliška Suchánková (ČR)*

#### **Abstrakt**

*Príspevek se zaměřuje na problematiku multikulturní kompetence v předškolním vzdělávání. Jako terminologická východiska předkládá pojednání o pojmech multikulturní kompetence a multikulturní výchova z pohledu vybraných autorů. Záměrem příspěvku je poukázat na začlenění multikulturní kompetence v obsahu současného předškolního kurikula Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004). Na základě analýzy kurikula jsme se pokusili definovat multikulturní kompetenci pro období předškolního vzdělávání a její kategorie sestávající z kompetencí dílčích. Za tyto považujeme: Sebepojetí, seberozvoj a sebevyjádření; Utváření kulturní identity, znalosti jiných kultur; Chápání odlišností, tolerance, respekt; Hodnoty, normy a pravidla; Komunikace; Řešení problémů, spolupráce; Vzájemné vztahy, emoce a empatie. V poslední části příspěvku diskutujeme nad možnostmi výzkumu v této oblasti a předkládáme doporučení.*

#### **Abstract**

*The paper focuses on the issue of multicultural competence in preschool education. As terminological basis, we present discourse about the concepts of multicultural competence and multicultural education from perspective of chosen authors. The aim of this paper is to point out inclusion of multicultural competences in the content of the current preschool curriculum Framework Educational Program for Pre-school Education (2004). Based on the curriculum analysis, we defined the multicultural competence in pre-school education and its categories consisting of subcompetences. Among them we include: Self-Concept, Self-Development and Self-Expression; Formation of Cultural Identity, Knowledge of Other Cultures; Understanding of Differences, Tolerance, Respect; Values, Standards and Rules; Communication, Problem Solving, Cooperation; Relationships, Emotions and Empathy. In the last part of the paper we discuss the possibilities for research in this area and we present recommendations.*

#### **Klíčová slova**

*Multikulturní kompetence. Multikulturní výchova. Předškolní vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.*

#### **Keywords**

*Multicultural competence. Multicultural education. Preschool education. Framework Educational Program for Pre-school Education.*

## Úvod

V současné době globalizace se člověk již od dětství setkává s různými názory, pohledy na život a na svět, způsoby chování a jednání, s konflikty ve společnosti. Jednotlivé kultury se mísí, zanikají tradiční hodnoty a specifika jednotlivých zemí a kultur, svět se propojuje. Člověk je chtě nechtě ovlivněn řadou informací, čím dál častěji nepravdivého charakteru či jednostranného pohledu, působících na jeho úsudky a mínění. V této souvislosti jsou kladeny stále vyšší nároky na vzdělávání dětí, žáků, studentů, člověka vůbec. Hledáme cesty a způsoby, jak se v současném světě orientovat a jak se s řadou nových změn vyrovnat. Na tento jev reagovala evropská společnost kurikulární reformou. Vytvořeny byly nové vzdělávací programy tak, aby si jedinec osvojil klíčové kompetence<sup>20</sup> potřebné pro svůj osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti. Začleněna byla také nová témata zaměřená na osobnostní a sociální rozvoj, občanství, globální problematiku, životní prostředí, média a multikulturu, která mají člověku v dalším rozvoji pomoci.

Cílem příspěvku je poukázat na dílčí problematiku této široké oblasti, a to na problematiku multikulturní kompetence<sup>21</sup> v předškolním vzdělávání. Předškolní vzdělávání doplňuje prvotní výchovu v rodině a umožňuje dítěti získat elementární znalosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty. Cílená a propracovaná multikulturní výchova se v našich podmínkách zaměřuje spíše do oblasti primárního, sekundárního a terciárního vzdělávání, my se však domníváme, že základy by měly být položeny mnohem dříve, než v období povinné školní docházky.

V první části příspěvku považujeme za podstatné vymezit základní pojmy související se zaměřením příspěvku jako východisko pro sledovanou problematiku. Jedná se o pojmy multikulturní výchova a multikulturní kompetence. Seznamujeme s pojetím autorů českých i zahraničních, vytyčujeme vztah mezi těmito pojmy. Druhá část příspěvku seznamuje se začleněním multikulturní kompetence v obsahu současného předškolního kurikula Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004; dále jen RVP PV), tuto část spolu s poslední částí, kde diskutujeme nad možnostmi výzkumu v této oblasti a předkládáme doporučení, považujeme za stěžejní. Poukazujeme na význam zabývat se cíleněji touto problematikou již u dětí předškolního věku.

## 1 Terminologická východiska

V souvislosti s kompetencemi i s výchovou jsou u nás i v zahraničí paralelně užívána dvě adjektiva – **multikulturní a interkulturní**. Hladík (2010) uvádí přehled hlavních autorů příklánějících se k jednotlivým pojmům včetně jejich publikací. Vzhledem k záměrům tohoto příspěvku můžeme považovat pojmy multikulturní a interkulturní za totožné a v případě vnímání jejich rozdílnosti uvažovat nad všemi skutečnostmi, které oba tyto pojmy zahrnují. V příspěvku obecně užíváme adjektivum multikulturní, při uvádění definic se však příkláníme k pojmosloví konkrétního autora.

---

<sup>20</sup> Klíčové kompetence definujeme vzhledem k zaměření příspěvku dle kurikulárních dokumentů, užíváme tedy definice a terminologii RVP PV (2004, s. 11). Klíčové kompetence jsou zde chápány jako „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“. Jsme si vědomi, že se pojmy kompetence a klíčové kompetence však stále vyvíjejí.

<sup>21</sup> Pojem kompetence užíváme dále v holistickém pojetí (ang. competence, competences).



**Multikulturní kompetence** definuje řada autorů. Ze zahraničních můžeme zmínit např. Bankse (1996 in Hladík, 2010), Byrama (1997), Popeovou, Reynoldsovou a Muellera (2004). V českém prostředí poukazuje Morgensternová a Šulová (2009, s. 9) na to, že by měl člověk „disponovat určitými interkulturními kompetencemi, které by mu napomohly orientovat se a prosadit se v dnešní kulturně různorodé společnosti“. Hladík (2006) definuje multikulturní kompetenci jako souhrn znalostí, vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které si žáci osvojují v procesu multikulturní výchovy. Dále poukazuje na definici z USA Deardorffové (2006 in Hladík, 2010), která chápe multikulturní kompetenci jako schopnost efektivně a adekvátně komunikovat v interkulturní situaci. Z českých autorů se vymezením této kompetence zabývá dále např. Průcha (2001, 2010) a Buryánek (2002, s. 14), který považuje interkulturní kompetence za „znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti; dovednosti orientovat se v kulturně pluralitním světě a využívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých; postoje tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám a životním formám, včetně vědomí potřebnosti osobní angažovanosti“.

Za významné dále považujeme se zmínit o modelování multikulturní kompetence jako procesu konceptualizace a systematizace dílčích prvků, tj. dílčích kompetencí v komplexnější útvar - model (Hladík, 2010). Průcha (2006) a v jeho návaznosti Hladík (2010, 2011) poukazují na význam znalostí při konstrukci multikulturní kompetence ve směru poznat - pochopit – kooperovat. Explicitně vyjádřenou multikulturní kompetenci založenou na třech složkách – vědomí, znalost, dovednost předkládá Popeová a Reynoldsová (1997, in Hladík, 2010). Obecnou charakteristiku interkulturní kompetence uvádí Fantini (2000), za významnou považuje schopnost vytvořit a udržet vztahy, efektivně komunikovat, dohodnout se a spolupracovat. Důraz klade na jazykovou složku (tj. zvládnutí cizího jazyka) v souvislosti s osvojováním si interkulturní komunikační kompetence. Pojetí Deardorffové (2006 in Hladík, 2010) jsme uvedli výše. Výsledky jejího výzkumu poukázaly na skutečnost, že je interkulturní kompetence komplexem několika složek. V rámci svého Pyramidového modelu poukazuje na základní složku postojů a znalostí, dále zdůrazňuje vnitřní intrapersonální a vnější interpersonální výstupy. V našem prostředí kognitivní, afektivní a behaviorální interkulturní kompetence uvádějí Morgensternová a Šulová (2009), zdůrazňují jejich propojenost.

V současné době můžeme konstatovat, že je multikulturní kompetence v obecné míře definována. Autoři však stále poukazují na skutečnost, kdy i přes definování pojmu samotného není stále explicitně vyjádřen obsah multikulturní kompetence (Hladík, 2010). V tomto případě tak můžeme hovořit o tzv. dílčích kompetencích<sup>22</sup> (i dle pojetí Deardorffové výše) či subkompetencích (tento pojem užívá Hladík a Pagáčová, 2012), což odpovídá holistickému chápání pojmu kompetence – competences (ang.), kdy jednotlivé kompetence ve spojení tvoří kompetenci celistvou. Pokud chápeme pojem multikulturní kompetence jako výsledek multikulturní výchovy, můžeme při jejím přesnějším vymezení vyjít z definice či obsahu multikulturní výchovy. Pro

---

<sup>22</sup> Na tento termín poukazuje např. RVP PV (2004, s. 16): „Očekávané výstupy jsou dílčí výstupy vzdělávání (pro výstupy v rámci oblastí se v praxi vžil pojem „dílčí kompetence“; není to výraz přesný, ale pracovní je možno jej užívat jako synonymum pro „dílčí (oblastní) výstupy“), které je možno obecně považovat v této úrovni vzdělávání za dosažitelné. Jsou formulovány tak, aby měly charakter způsobilostí (kompetencí). Tyto způsobilosti se stávají stále komplexnější a kvalitativně dokonalejší a proměňují se v základ kompetencí na úrovni kompetencí klíčových.“

explicitní vymezení termínu multikulturní kompetence je však potřeba podrobnějších výzkumných šetření.

Definice **multikulturní výchovy** není v zahraničí jednotná. Zaměřuje se na problematiku rasy, etnik, genderová témata, oblast jazykovou či náboženskou (Hladík, 2009). V českém prostředí je multikulturní výchova definována většinou totožně. Zahrnuje jak oblast teorie a výzkumu, tak praktické aktivity. Cílem je vytvářet způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury, oslabovat a eliminovat předsudky jak rasové, tak etnické. Záměrem je také vytvářet postoje vůči imigrantům, příslušníkům jiných kultur, národů, ras atd. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Balvín (2012) hovoří o významu multikulturní výchovy pro prosazování multikulturalismu jako „ideologie“ dobrých vztahů mezi kulturami. Za cíl pedagogického působení na dítě, mládež a dospělé považuje získávání postojů a přesvědčení, že příslušníci každé kultury mají přirozené právo na její existenci, uchování a další rozvoj.

Různorodost se objevuje opět v pojmosloví multikulturní / interkulturní a také v termínu výchova / vzdělávání<sup>23</sup>. Buryánek (2002, s. 13) se přiklání ke spojení interkulturní vzdělávání. Toto „umožňuje jedinci rozvíjet chápání a přijímání různorodosti jako pozitivního jevu a hodnotit rozdíly mezi lidmi z různých kultur jako přínosné“. Na základě koncepcí zahraničních autorů odvozuje Průcha (2001, s. 43) dvě základní koncepce multikulturní výchovy. První koncepce chápe multikulturní výchovu jako „proces, jehož prostřednictvím si jednotlivci mají vytvářet způsoby svého pozitivního vnímání a hodnocení kulturních systémů odlišných od jejich vlastní kultury a na tomto základě mají regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur“. Z této koncepce v příspěvku vycházíme. Druhá koncepce nahlíží na multikulturní výchovu jako na „konkrétní vzdělávací program, který zabezpečuje žákům z etnických, rasových, náboženských a jiných minorit takové učební prostředí a takové vzdělávací obsahy, jež jsou přizpůsobeny specifickým jazykovým, psychickým a kulturním potřebám těchto žáků“.

V pojetí současného vzdělávání<sup>24</sup> tedy chápeme *multikulturní kompetenci jako cílovou kategorii vzdělávání v rámci multikulturní výchovy*.

## **2 Multikulturní kompetence v pojetí současného předškolního kurikula**

Multikulturní kompetence ani multikulturní výchova nejsou v RVP PV přímo definovány. Problematika multikulturní výchovy je ve vzdělávacím systému blíže rozpracována a vymezena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2007, s. 97, 98; dále jen RVP ZV) v podobě průřezového tématu. Její obsah je členěn do dvou oblastí, a to ve směru osvojení vědomostí, dovedností a schopností a dále se zaměřením na postoje a hodnoty.

Záměrem příspěvku je dle současného předškolního kurikula RVP PV (2004) vymežit základní multikulturní kompetence (ve smyslu dílčích kompetencí – ang. competences), které by si měly děti před nástupem povinné školní docházky osvojit, a

---

<sup>23</sup> Termín výchova je možno chápat jako formování postojů a pěstování hodnot na rozdíl od komplexnějšího pojmu vzdělávání, které navíc vybavuje znalostmi a dovednostmi. V procesu vzdělávání tak hovoříme o rozvoji celého systému kompetencí (Buryánek, 2002). Obsahově se přikláníme k pojmu vzdělávání, neboť se v příspěvku zaměřujeme na kompetence. Vzhledem k zachování častější terminologie a vymezení tohoto pojmu v kurikulárních dokumentech však budeme dále obecně užívat pojmu „multikulturní výchova“. Pojmosloví zachováme opět při uvádění pojetí konkrétního autora.

<sup>24</sup> „Klíčové kompetence reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorii“ (RVP PV, 2004, s. 11).

poukázat tak na jejich postavení v předškolním vzdělávání. Tyto dílčí multikulturální kompetence, dohromady tvořící multikulturální kompetenci celistvou, by měly tvořit základ, na který navazuje multikulturální výchova v základním vzdělávání, tedy obsah rozpracovaný v RVP ZV. Při jejich vymezení vycházíme jak z obecných definic multikulturální či interkulturální kompetence, tak z obsahu multikulturální výchovy (interkulturálního vzdělávání).

Tabulka 1 seznamuje s dílčími kompetencemi, které lze dle výše uvedeného pojetí považovat za multikulturální. Vycházeli jsme z vymezení jednotlivých klíčových kompetencí v RVP PV (2004, s. 12 - 14). Dílčí kompetence těchto klíčových kompetencí jsme dále rozčlenili do *kategorií multikulturální kompetence*, které nám na základě analýzy tohoto dokumentu vznikly: *Sebepojetí, seberozvoj a sebevyjádření; Utváření kulturní identity, znalosti jiných kultur; Chápání odlišností, tolerance, respekt; Hodnoty, normy a pravidla; Komunikace; Řešení problémů, spolupráce; Vzájemné vztahy, emoce a empatie*. Je patrné, že jsou dílčí kompetence vzájemně provázané, prolínají se a mohou tedy spadat i do jiné z kategorií, než ve které jsou námi začleněny.

**Tabulka 1:** Začlenění dílčích multikulturálních kompetencí v klíčových kompetencích RVP PV (2004)

<b>Kategorie multikulturální kompetence</b>	<b>Dílčí kompetence</b>	<b>Zařazení v RVP PV</b>
Sebepojetí, seberozvoj a sebevyjádření	odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých	Kompetence k učení
	samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej	Kompetence sociální a personální
	uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky	Kompetence sociální a personální
	dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky	Kompetence činnostní a občanské
Utváření kulturní identity, znalosti jiných kultur	chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá	Kompetence činnostní a občanské
	má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije	Kompetence k učení
Chápání odlišností, tolerance, respekt	aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí	Kompetence k učení
	ke schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy	Kompetence sociální a personální
Chápání odlišností, tolerance, respekt	je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem	Kompetence sociální a personální
	uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu	Kompetence činnostní a občanské
Hodnoty, normy a pravidla	v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku	Kompetence sociální a personální

	má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat	Kompetence činnostní a občanské
	spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat	
Komunikace	domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci	Komunikativní kompetence
	v běžných situacích komunikuje bez zábrán a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou	
	ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku	
Řešení problémů, spolupráce	řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého	Kompetence k řešení problémů
	problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti	
	chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit	
	při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje	Kompetence sociální a personální
Vzájemné vztahy, emoce a empatie	dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost	Kompetence sociální a personální
	ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídit	
	při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích se chová obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout	

Pokud bychom považovali výše uvedené kategorie za stěžejní pro multikulturní výchovu a rozvoj multikulturní kompetence u dětí předškolního věku, můžeme konstatovat, že jsou, co se týká jejich rozsahu, vcelku rovnocenné. Mírně převažuje zaměření se na kategorii sebepojetí, seberozvoje a sebevyjádření, oblast související s tematikou poznání vlastní kultury a kultur jiných je však začleněna nejméně. Toto však nemůžeme brát za striktně směrodatné. Záleží na dalším rozpracování vzdělávacího obsahu (jehož osvojení vede k získání a rozvoji klíčových kompetencí) jak v rámci kurikulárních dokumentů státních (RVP PV, rozpracováno níže v Tabulce 2), tak v rámci školních vzdělávacích programů na úrovni školní a také na práci každého učitele s touto problematikou, tedy na úrovni tvorby třídních vzdělávacích programů.

Klíčové kompetence vymezené pro období předškolního vzdělávání jsou v RVP PV (2004, s. 16 - 31) dále operacionalizovány do podoby očekávaných výstupů (dílků

kompetencí)<sup>25</sup> v jednotlivých vzdělávacích oblastech biologické (Dítě a jeho tělo), psychologické (Dítě a jeho psychika), interpersonální (Dítě a ten druhý), sociálně kulturní (Dítě a společnost) a environmentální (Dítě a svět). Pro přehled uvádíme Tabulku 2, v které seznamujeme se *vzdělávacími oblastmi, v nichž jsou dílčí kompetence jednotlivých kategorií multikulturní kompetence v RVP PV začleněny.*

**Tabulka 2** Začlenění kategorií multikulturní kompetence ve vzdělávacích oblastech RVP PV (2004)

<b>Kategorie multikulturní kompetence</b>	<b>Začlenění ve vzdělávací oblasti</b>
Sebepojetí, seberozvoj a sebevyjádření	Dítě a jeho psychika (Jazyk a řeč; Sebepojetí, city, vůle)
Utváření kulturní identity, znalosti jiných kultur	Dítě a společnost, Dítě a svět
Chápání odlišností, tolerance, respekt	Dítě a ten druhý, Dítě a společnost
Hodnoty, normy a pravidla	Dítě a jeho psychika (Sebepojetí, city, vůle), Dítě a ten druhý, Dítě a společnost
Komunikace	Dítě a jeho psychika (Jazyk a řeč), Dítě a ten druhý, Dítě a společnost
Řešení problémů, spolupráce	Dítě a jeho psychika (Poznávací schopnosti a funkce,...), Dítě a ten druhý, Dítě a společnost
Vzájemné vztahy, emoce a empatie	Dítě a jeho psychika (Sebepojetí, city, vůle), Dítě a ten druhý

RVP PV (2004, s. 7) uvádí, že má předškolní vzdělávání usnadňovat dítěti jeho další cestu, jak vzdělávací, tak životní. Má rozvíjet osobnost dítěte, jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho spokojenost a pohodu, usnadňovat dítěti pochopit okolní svět a učit jej žít ve společnosti ostatních také tím, že mu budou přibližovány normy a hodnoty touto společností uznávané. Nakolik je v této souvislosti však chápáno rozvíjet dítě ve vztahu k vlastní kultuře a národu a nakolik ve vztahu ke kulturám, národům a etnikům jiným, zůstává předmětem dalších otázek a zkoumání (více níže v části věnované diskuzi a doporučení). Za významné v období předškolního vzdělávání tak můžeme chápat zejména rozvoj sebepojetí, dále osvojení si základních poznatků o vlastní kultuře a uvědomění si tak vlastních kulturních hodnot, norem, tradic apod. Tyto kompetence uvádí podobně, i když na úrovni vyššího stupně vzdělávání, také Buryánek (2002, s. 16) v rámci první etapy procesu interkulturního vzdělávání.

RVP ZV (2007, s. 97), který ve svém vzdělávacím obsahu multikulturní výchovu rozpracovává, uvádí, že „multikulturní výchova umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami“. Vazba na ostatní oblasti<sup>26</sup> je dána pak zejména tématy, která se zabývají vzájemným vztahem mezi příslušníky různých národů a etnických skupin. Podobně můžeme multikulturní výchovu vymezit

<sup>25</sup> Osvojení očekávaných výstupů směřuje k dosažení klíčových kompetencí, v pojetí RVP PV jsou tedy očekávané výstupy chápány jako dílčí kompetence (RVP PV, 2004).

<sup>26</sup> V etapě základního vzdělávání se jedná o oblast Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a příroda - především vzdělávací obor Zeměpis (RVP ZV, 2007). Podobně pro období předškolního vzdělávání můžeme hovořit o vazbě na vzdělávací oblasti uvedené v Tabulce 2.

na obecné úrovni i pro období předškolního vzdělávání. V této souvislosti je rozmanitost kultur, jejich tradic a hodnot vymezena v *obsahu vzdělávací oblasti environmentální Dítě a svět*. Zde jsou uvedeny dílčí kompetence (očekávané výstupy) v následující podobě:

- „osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi,
- mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte,
- vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý - jak svět přírody, tak i svět lidí (mít elementární povědomí o existenci různých národů a kultur, různých zemích, o planetě Zemi, vesmíru apod.).“ (RVP PV, 2004, s. 30)

Doplňující dokument k RVP PV (MŠMT, 2012, s. 17, 18) tyto výstupy dále konkretizuje následovně:

- „mít poznatky z nejrůznějších oblastí života a poznání v rozsahu podle toho, s čím se v praxi setkává, co kolem sebe vidí, co prožívá, co mu bylo zprostředkováno či vysvětleno (např. poznatky o přírodě živé i neživé, o přírodních jevech a dějích, o lidech a jejich životě, o kultuře či technice),
- uvědomovat si, že jak svět přírody, tak i svět lidí je na různých částech naší planety různorodý a pestrý a ne vždy šťastný,
- mít poznatky o své zemi (znát název státu, státní vlajku, hymnu, prezidenta, hlavní město, významné svátky a události),
- mít poznatky o existenci jiných zemí, národů a kultur (znát typické znaky některých významných národů - přírodní podmínky, oblečení, zvyky, strava, stavby, kde co roste, nebo se pěstuje, žijí zvířata apod.),
- mít poznatky o zvycích a tradicích kraje, přijmout tradici oslav.“

Na základě výše uvedených zjištění, v souladu s obecnými definicemi multikulturní kompetence (dle autorů zmíněných výše) a také v pojetí současného předškolního kurikula (RVP PV 2004, s. 11, 12)<sup>27</sup> můžeme multikulturní kompetenci (ve smyslu ang. competence) pro oblast předškolního vzdělávání definovat jako *soubor elementárních znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot významných pro osobní rozvoj dítěte, orientaci a prosazení se v dnešní kulturně pluralitní společnosti*.

V užším smyslu, vzhledem k vzájemnému vztahu jednotlivých kategorií, pak chápeme multikulturní kompetenci dosažitelnou dítětem v předškolním vzdělávání jako *způsobilost dítěte na základě seberozvoje, vzájemných pozitivních vztahů, efektivní komunikace, adekvátního řešení problémů a spolupráce, tolerance, chápání odlišností a jejich respektování, chápání základních norem, hodnot a pravidel společnosti, v návaznosti na základní poznatky o zemi a světě lidí, žít a prosadit se jak v rámci vlastní kulturní společnosti, tak v současné době a v budoucnu v interakci s dalšími kulturami, národy a etniky*.<sup>28</sup>

<sup>27</sup> Definice klíčových kompetencí a pojednání o významu vytváření základů klíčových kompetencí u dětí předškolního věku důležitých pro celoživotní učení.

<sup>28</sup> viz Příloha 1

### 3 Diskuse a doporučení

V oblasti multikulturní výchovy a multikulturní kompetence je dosavadní pozornost věnována zejména oblasti primárního, sekundárního a terciárního vzdělávání.<sup>29</sup> Za významný výzkum, z něž můžeme vzhledem k našim potřebám vycházet, považujeme výzkum Hladíka (2011). Výsledky poukazují na vztah mezi znalostní a postojovou složkou multikulturních kompetencí. Bylo prokázáno, že se zvyšující se úrovní znalostí o objektech multikulturní reality (Češi, Romové, Vietnamci atd.), se zvyšuje úroveň pozitivního hodnocení těchto objektů. Stejně tak studenti středních škol vykazující střední úroveň znalostí mají významně rozdílné postoje k této problematice oproti studentům s nejvyšší úrovní znalostí. U žáků základních škol se znalost jako významný faktor ovlivňující postoje neprokázala. I přes skutečnost, že se v rámci daného výzkumu znalost prokázala jako významný faktor pro utváření postojů až u studentů středních škol, domníváme se, že je nutné pokládat základy těchto znalostí u dětí co nejdříve, samozřejmě s ohledem na jejich věková specifika.

V mateřských školách jsou ze zkušeností praxe činnosti související s multikulturní tematikou uskutečňovány. Není však známo, jak jsou záměry a cíle z této oblasti proklamované v kurikulech fakticky realizovány a jaká je úroveň osvojení multikulturní kompetence dětí po ukončení předškolního vzdělávání. Učitelé mateřských škol vycházejí ze současného kurikula, k dispozici však mají oficiálně stanovené pouze rámcové výstupy<sup>30</sup>. Za pozitivní shledáváme aktivity organizací pro děti předškolního věku, věnující se multikulturním tématům<sup>31</sup>. V současné době však nejsou širší doklady o tom, jak efektivně děti v této oblasti učitelé v rámci předškolního vzdělávání rozvíjejí, jaké metody, formy, prostředky využívají, na jaká témata a v jaké intenzitě se zaměřují, zda využívají také nabídky programů jiných organizací a zda intervence učitelů působí na vytváření multikulturní kompetence dětí. Je nutné se zamýšlet nad tím, jaké znalosti mají děti v rámci předškolního vzdělávání získat a na jaké úrovni tyto znalosti skutečně jsou. Zda je možné rozvíjet dovednosti a schopnosti dětí, utvářet jejich postoje již v tomto věku, a pokud ano, jak. Bude mít systematická multikulturní výchova vliv na utváření jejich postojů ve vyšším věku? Není také známo, jak jsou učitelé mateřských škol připraveni k tomu, aby děti v oblasti multikulturní výchovy rozvíjeli a co si pod pojmy multikulturní výchova a kompetence v souvislosti se svou prací představují<sup>32</sup>. Je významné se také zamýšlet nad tím, jaké postoje k dané problematice zauímají sami učitelé a zda má jejich postoj vliv na utváření kompetence dětí.

Vše toto směřuje k jádru problematiky. Považujeme za potřebné nejdříve precizně identifikovat multikulturní kompetence vůbec, dále je specifikovat pro jednotlivé věkové kategorie. Teprve poté můžeme v oblasti základního a vyššího vzdělávání mapovat, jaké úrovně dosahují multikulturní kompetence jedinců, jak jsou tyto

---

<sup>29</sup> Stručný přehled výzkumů v České republice i v zahraničí k nalezení ve studii Hladíka (2011).

<sup>30</sup> I v podobě konkretizovaných výstupů zůstávají dle našeho mínění výstupy příliš obecné.

<sup>31</sup> Příkladem může být projekt Prvák realizovaný organizací Adra. Záměrem programu je vést děti k uvědomění, že existují jiné země, než je ta naše, a jiné světadíly, než je Evropa; že existují rozdílní lidé různě vypadající, různě se oblékající, bydlící v různých obydlích, mající rozdílné zvyky, tradice apod. Cílem je však také zjistit, že i přes tyto rozdíly jsou si všichni lidé podobní a mají stejné potřeby. Tyto odlišnosti a podobnosti se v rámci projektu ukazují na příbězích vrstevníků dětí z jiných zemí, kdy se děti dokáží s dítětem z jiné země lépe identifikovat a pochopit jeho chování (Adra, 2012).

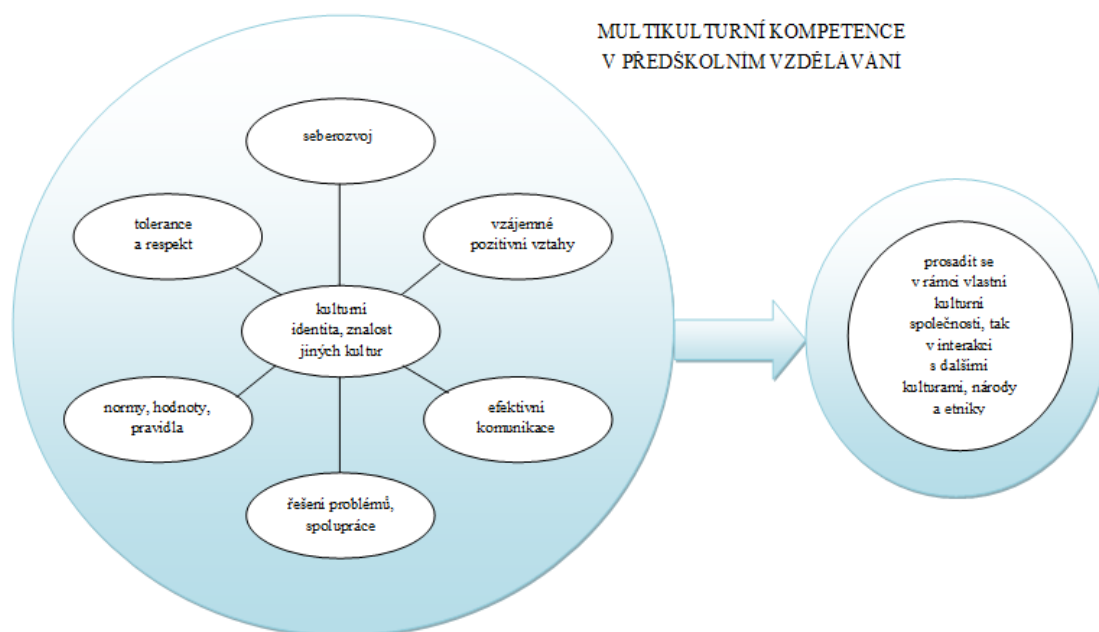
<sup>32</sup> Některé tyto otázky se však netýkají pouze oblasti multikulturní výchovy a kompetencí. Existuje málo výzkumů věnujících se mapování úrovně jakýchkoliv klíčových kompetencí u dětí předškolního věku (Zajitzová, 2011) včetně sledování intervence ze strany učitelů.

kompetence prostřednictvím multikulturní výchovy naplňovány a na co bychom se měli zaměřit v období předškolním.

### Závěr

V příspěvku jsme chtěli poukázat na problematiku multikulturní kompetence v předškolním vzdělávání. Na základě základního vymezení pojmů souvisejících se sledovaným tématem jsme se pokusili definovat pojem multikulturní kompetence dětí ukončujících předškolní vzdělávání a poukázat na dílčí kompetence vymezené v současném předškolním kurikulu RVP PV (2004), které k osvojení této kompetence směřují. V poslední části příspěvku si klademe otázky, které by měly vést k dalšímu zkoumání této problematiky a poukazujeme na potřebu se této problematice dále věnovat.

### Příloha 1 Multikulturní kompetence v předškolním vzdělávání



### Literatura

- ADRA. Prvák. *Adra.cz* [online]. [cit. 2012-11-02]. Dostupné z: <http://www.adra.cz/prvak/pro-skoly/matenske-skoly>
- Balvín, J. (2012). *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R.
- Buryánek, J. et al. (2002). *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni.
- Byram, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- Fantini, A. E. A Central Concern: Developing Intercultural Competence. In *SIT Occasional Papers Series Addressing Intercultural Education, Training & Service*. Spring 2000. [online]. [cit. 2012-10-23]. Dostupné z: <http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/sitops01.pdf>.
- Hladík, J. (2009). Paradigmatický dualismus ve výzkumu v multikulturní výchově. *Pedagogická orientace*, 19(4), 38–50.



- Hladík, J. (2010). Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. *Pedagogická orientace*, 20(4), 27–47.
- Hladík, J. (2011). Vztah kognitivní a afektivní složky multikulturních kompetencí. *Pedagogika* (1), 53–65.
- Hladík, J., & Pagáčová, V. (2012). *Explicitace významu multikulturních subkompetencí učitelů a žáků na ZŠ*. Projekt IGA. Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.
- Konkretizované očekávané výstupy RVP PV*. Materiál pro PV, č.j. MSMT-9482/2012-22 (2012). Praha: MŠMT.
- Morgensternová, M., & Šulová, L. et al. (2009). *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum.
- Pope, R. L., Reynolds, A. L., & Mueller, J. A. (2004). *Multicultural competence in student affairs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Průcha, J. (2001). *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV nakladatelství
- Průcha, J. (2006). *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2004). Praha: VÚP.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2007). Praha: VÚP.
- Zajitzová, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R.

### **Kontaktní údaje**

Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D. (roz. Zajitzová)  
Ústav pedagogických věd  
Fakulta humanitních studií  
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Mostní 5139  
760 01 Zlín  
Česká republika  
e-mail: suchankova@fhs.utb.cz

### **3. kapitola: EDUKAČNÍ PRÁCE A KOMPETENCE PRACOVNÍKŮ V INKLUZIVNÍM PROSTŘEDÍ**

#### **Teacher's Self-Portrayal Outlined by the Time**

*Beata Pitula*

##### **Abstract**

*The text aims at reconstructing the way of teachers' professional role perception from the perspective of the time for which it has been performed. The fundamental basis for the teacher self-portrayal outline was the narration of 32 examined teachers, however, the paper presents only 6 selected ones which constitute representative sample interviews.*

##### **Key words**

*Teacher. Professional role.*

##### **Introduction**

The construction of the contemporary school is constituted by a conglomerate of the social, economic and cultural processes. Unfortunately, the transformation process apart from the positive changes brought also some disadvantageous ones. At present one can perceive difficulties which have not been known before. The decreasing social status implying the lack of respect or even aggression towards teachers, the growing pauperization of the society which generates pathological situations and more and more numerous spheres of social activity, in particular intense narcotics abuse and alcoholism among children and youth, as well as inefficiency of families in terms of upbringing, etc.<sup>33</sup>.

The increasing axiological relativism, insecurity and the individual's confusion in the times of "common opportunities" make teachers face an incredibly difficult task which is to prepare an individual to create a permanently changing reality.

Thus, the teachers' situation in the contemporary world is rather complicated and the requirements list seems to be endless. A contemporary teacher is obliged not only to acquire new skills which are the means of implementation of the following tasks: devising their own vision of the school, creating the programs of school development, drafting the school curricula, laying out their own professional development plans, making resultant work plans, diagnosing students' needs and problems, evaluating their own didactic and educational work, measuring the quality of the school performance<sup>34</sup>. The list is infinite. Teachers are burdened with numerous duties, they have to not only participate in training session and conferences, but also to accomplish continuously their qualifications. Simultaneously, having so many duties imposed, the teacher struggles with a low remuneration for their work. What is more, teachers are criticized by various groups, and they do not always cope with the accumulating educational

---

<sup>33</sup> T. Lewandowska - Kidoń, *Nauczyciel wobec wyzwań współczesnej szkoły*, in: S. Popek, A. Winiarz (eds.), *Nauczyciel: zawód, powołanie, pasja*, Lublin 2009, p. 91.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 95.

difficulties resulting from the social changes, unstable authorities and examples to follow, inconsistent and inhomogeneous hierarchy of values, changes in the social awareness. A certain paradox may be observed, i.e. on one hand there is a growing emphasis on education as a sort of means to find one's own place of belonging in the society, on the other hand there are more obstacles in the teachers' professional role implementation. The problems mentioned by the specialists and researchers of the issue are the objective ones (insufficient elaboration of the educational system reform concept, economic problems of education which is visible in the unsatisfactory teachers' working conditions and the increasing depreciation of the profession), as well as subjective ones (insecurity marked by professional destabilization, sense of being exploited, uncompleted professional identification or the lack or insufficient professional aptitude).

The galloping transformation in all areas of the contemporary reality entails the increase of the role of mass media. A human being is "bombarded" with various influences, often incoherent and contradicting each other. Finding oneself in the present reality demands far more knowledge, criticism, self-criticism and consequence in actions<sup>35</sup>. Contemporary education puts a particular emphasis on the achievement by an individual the ability to get to know oneself, to manage one's own life and to be responsible for one's own life. Therefore the role of the teacher in this process is vital for whom it is a chance for self-cognition and enables them to control their own behavior and constitutes a significant component of self-improvement and one's personal work<sup>36</sup>. The process of self-cognition is immanently combined with self-assessment and self-esteem constituted on the basis of a deep and systematic reflection and is a process of valuation of one's own person and one's own professional activity<sup>37</sup>.

The reflexive attitude towards one's work is the foundation of the evaluation. The results of teachers' actions ought to be and usually are valorized basing on miscellaneous criteria. Two types of evaluation, i.e. internal and external, have entered the pragmatics of teachers' valorizing conduct. Each of them is delineated by the risk of error. The external one is implemented by the pedagogical supervision representatives and thus criticized for formalism, the internal one is administered by the school head and criticized for subjectivism and the forbearance of judgment.

The attempt to break this impasse is self-evaluation carried out by teachers, this one is considered to be the most valuable but also the most difficult one. When it is done correctly it is perceived as an individual's professional maturity test<sup>38</sup>.

The outcome of the self-cognition process is one's image and professional career. Through one's personal image one can understand "a collection of judgments and opinions which a human being refers to themselves, the represented physical features, talents, intellect, life expectations, emotional maturity, relations with other people, ability to undertake and perform tasks – gained by a human in the process of self-

---

<sup>35</sup> W. Rachalska, *Obiektywne i subiektywne trudności nauczyciela w pracy dydaktycznej i wychowawczej*, in: R. Cierzniewska (ed.), *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Bydgoszcz 2003, p. 112-118.

<sup>36</sup> M. Żmudzka, *Samooceena nauczyciela – między ideą głoszoną a spełnioną*, in: R. Cierzniewska (ed.), *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Bydgoszcz 2003, p. 178.

<sup>37</sup> *Ibid*, p.185-186.

<sup>38</sup> *Ibid*, p. 119-120.

cognition in an intentional or unintentional way”<sup>39</sup>. The image of oneself is not innate, ascribed once and for ever but results from the experience generalization made upon one’s own person and the profession in which the most significant role is played by the experiences referring to one’s self-esteem. Personal judgments are rather stable and most commonly are changed only when faced with a crisis situation.

A human being undertaking any actions is driven by their self-image. Basing on one’s own image a belief of one’s own worth and importance is shaped and expectations connected with the authenticity of this conviction is generated<sup>40</sup>.

The perception of oneself as a person is directly manifested in the teachers’ professional activity as work is a basic element of each human being’s life. It affects not only one’s personality, attitudes, expectations and ambitions, hierarchy of values but also the entirety of social life<sup>41</sup>. In pedeutology it is assumed that “the teaching profession is a value (a collection of values) existing objectively, although not in the naturalistic sense, and legitimization to formulate teachers’ professional work and in this way it is an opulent collection of general features and specific properties, endowed by teachers in the historical process of its performance”<sup>42</sup>.

In the context of the quoted concepts as to the relations between one’s own image and professional work performance I found it extremely interesting from the cognitive point of view to look closely at teachers’ opinions on their profession from the perspective of the time spent performing this role.

### **Methodological assumption of the personal research**

The aim of the research was to gain knowledge on the perception of the teacher’s profession from the perspective of the time spent in the profession.

The main investigated issue has taken on the form of the following question: If, and to what extent the time of professional functioning has changed the way of the professional role perception?

The question put forward in such a way implies the selection of the research quality strategy, thus a narrative interview was applied which allowed of the respondent’s unconstrained expression of one’s own story in reference with the perspective of being a teacher.<sup>43</sup>

32 interviews of that type were conducted which constituted a vast research material permitting to carry out the reconstruction of the role of the teacher perceived from the temporal perspective.

### **Results of the scientific explorations**

For the purpose of this elaboration 6 stories, which, in the authoress’ opinion, are representative. The collected stories were grouped according to the duration of the teacher’s professional performance (10 years and more, 20 years and more, 30 years and more) and in compliance with the adopted ordering categories (i.e. the motives for choosing the profession, the description of the teaching profession, crises situations

---

<sup>39</sup> R.E. Bernacka, *Obraz własny nauczycieli w świetle wyników badań*, in: S. Popek, A. Winiarz (eds.), *Nauczyciel: zawód, powołanie, pasja*, Lublin 2009, p.275

<sup>40</sup> Ibid, p.275-276.

<sup>41</sup> R. Miszczuk, *Praca zawodowa w systemie wartości nauczyciela. Analiza wypowiedzi studiujących nauczycieli*, in: S. Popek, A. Winiarz (eds.), *Nauczyciel: zawód, powołanie, pasja*, Lublin 2009, p.337).

<sup>42</sup> A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska (eds.), *Pedeutologia. Badania i koncepcje*, Warszawa 1993, p. 64.

<sup>43</sup> J.S. Bruner.: *Życie jako narracja*, in: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, No. 4

entailed by performing the professional work, the description of the relation between the teacher and the student, all in all – the professional balance) and in such a way they will be presented below.

### **Silhouettes of the examined teachers**

#### **Ms. Kornela, German teacher, slightly over 10 years in the profession**

##### **Motif of the profession choice**

The choice of this profession was accidental as the respondent was applying for the admission to a different faculty but she did not succeed, persuaded by her parents in order not to waste her time she started studies at the Department of German Philology. In fact being incited by an impulse she chose the teaching specialization, however, at the beginning “she was having second thoughts” that she would not teach at school. The fear of school and students was overcome owing to the professional practice and apprentice as after their accomplishment she discovered that it was not a wrong decision and immediately after her graduation she accepted a post at secondary school. Since that time slightly over 10 years have passed.

##### **Professional role perceived from the time perspective**

So far she has not observed any major changes in the professional role implementation. Even though she sometimes admits that she has an impression that there are too many requirements solely for one teacher, she still considers the choice of her profession to be right.

##### **Crises in the professional role implementation**

In the case of the respondent the crisis came at the point of delivering a child and consequently a permanent sense of feeling guilty due to the fact that she did not accomplish all the tasks as well as she should, that she lacked patience for her students and that constant fatigue. But after a year the situation stabilized and she commenced her duties with complete engagement. She also recalls one peculiar class of students, who in her opinion, were a sort of test for her professional aptitude. She succeeded and gained the conviction that she would manage with any situation.

##### **Description of the teaching profession**

In her opinion it is not only a profession but mission and vocation. Being a teacher is to her exceptional, unique and gives a sense of being important in other people's lives.

##### **Description of the students – teacher relations**

Ms Kornela considers herself to be a friendly but still demanding teacher. She respects her students, tries to get to know each of them but she does not make allowances for anyone. She thinks that her students can count on her but she does not permit to take freedoms with her. She assesses her relations with the students as satisfying.

##### **All in all**

On the plus side definitely there are the following aspects: her students pass the matriculation exam with high results which is the source of anxiety but also satisfaction, being in touch with young people is energizing and does not let her get older. Moreover,

the friendly atmosphere of her workplace, the opportunities of personal development and didactic experimentation are also crucial.

Definitely she assesses negatively the bureaucracy of teaching and the professional promotion procedures which entail the necessity of participation in any courses or training sessions irrespective of the fact whether they will be useful or not.

### **Ms. Maria, Mathematics teacher, 10 years in the profession**

#### **Motif of the profession choice**

The choice of the profession was accidental. The respondent was studying Transportation and Logistics and as she herself admits she was not considering the option of becoming a teacher at all. During her studies it turned out, however, that she was really interested in Mathematics, thus after the second year she changed her faculty and continued her studies at the Department of Mathematics, and probably “foolishly” chose the pedagogical specialization. When she was in the fourth year it turned out that her parents were not in a position to support her any longer and she started to look for a job. An acquaintance of hers, a school head mistress offered her to fill in part-time for a teacher who was at a health leave. She accepted the offer, mainly due to the fact “there was not anything better available”. She recalls that during the first lesson in the fourth grade she felt as if “that was the thing she had always wanted to do”. She still works at the same primary school and although she teaches classes from the fourth to the sixth grade, it seems to her that she has a sort of sentiment for the fourth grade.

#### **Professional role perceived from the time perspective**

The respondent assessing herself in the role of a teacher admitted that at the beginning she was a terribly stressed teacher. The first steps were difficult but she recalls them in a very pleasant way. With time she was gaining some professional experience and becoming more and more open. From the time perspective her attitude towards her students has changed a lot because, as she claims, everything is up to the students – to what extent they show the willingness to be open and to cooperate.

#### **Crises in the professional role implementation**

There were moments that she recalls badly, 5 years ago she had a class where the students were particularly difficult to cooperate with and their parents were not able to find some common ground with the youngsters. School is not in the possession of any tool to cope with students who cause conduct problems. In the respondent’s professional career there were some worse and better times, still, despite everything she has never experienced a critical situation which would make her change the course of her professional career because she thinks it is an interesting profession which brings enormous satisfaction.

#### **Description of the students – teacher relations**

The relations between the teacher and the students are dependent on the students. At first the teacher does not know the class and the students who create it, the teacher treats the students as one entity where some people stand out and thus one gets to know the individuals. Everything is up to the class, the relations between the students, how they build and shape their relations with the teachers. The way of the lesson conduct does not change much, everything is about the tools, if we are provided with suitable working tools the classes look different.

### **All in all**

The teacher thinks that too many requirements and claims are put forward to teachers. They “bring too much work” home. There is no division between the private and professional time, parents do not refrain themselves from calling even on Saturdays or Sundays, even in trivial matters. School is not the proper place for preparation indispensable teaching aids, either. There is no quiet room to take advantage of the break and have some rest. But, above all, the positive side prevails. One cannot underestimate the moments when a child, unable to focus, starts paying attention, when a little bully apologizes and promises to be better and finally when they leave school they say they miss it, etc.

### **Ms. Justyna, Biology teacher, 20 years in the profession**

#### **Why this particular profession?...**

The respondent has known that she would become a teacher since she was a child. First she had graduated from Early School Education Academy, then she decided to take up Biology. She has been working at the same school till now.

#### **From the time perspective...**

While choosing this profession it seemed to her that there are only advantages, and the greatest of them – the long holidays. Preparation for the lessons and participation various professional development trainings are most time consuming. With time she notices that work at school is more and more difficult. Students are less motivated for learning, unwilling to cooperate, their parents with pretentious demands and claims. She feels that the upbringing and educating work is much more laborious than it used to be. The remuneration is not adequate to the expectations and requirements.

#### **Crisis situations..**

She did not experience any major crisis situations or problems with children or their parents. There were not any significant misunderstandings or conflicts, only minor problems appeared.

#### **Greatest satisfaction...**

She is most satisfied when her students achieve very good results learning, when the class is gets on well and she feels that “she and the class are one team”.

#### **Teacher vs. student**

In her opinion students are less and less self-reliant, only putting forward more claims. They expect that “everything will be done for them somehow”. Working out a good relation requires enormous engagement and exceptional patience on the part of the teacher.

### **Ms. Iwona, Integrated Education teacher, over 20 years in the profession**

#### **Why this profession?**

The choice of the career was accidental. Persuaded by her parents she commenced to attend a newly-built pre-school education secondary school. During the school year she was obliged to do her apprenticeship in kindergartens, still, she could not imagine herself performing that profession. After final exams she continued her education in Teachers' Academy. After graduation she completed her education at university.

### **From the time perspective...**

She perceives distinct changes in the professional tasks implementation. At the beginning she thought that the priority was what the student learnt and that lessons must be orderly and accurate. The way of her functioning changed when she gave birth to her own children. Now she thinks that far more important is what the child wants to learn and what brings joy.

### **Positive and negative aspects of the profession...**

She regrets that the previous division into particular lessons was changed. Artistic subjects such as drawing, technical skills development and music lost their own identity. There used to be one particular hour which was devoted to a particular subject and there was order. Nowadays a lot of things are slipping away. She does not approve of the reform concerning six-year old children. She thinks that there are very few children at this age who are “apt” for the first grade. She claims that a kindergarten teacher ought to decide whether a child should go to school or not as parents are not always objective in the assessment of their child’s maturity.

This profession requires a lot of activity and the respondent feels comfortable with that. She assesses positively the opportunities of “doing” new things all the time, and being in touch with the unconstrained spontaneity of children. She evaluates negatively the necessity of keeping record of each single activity and “formal report” on the undertaken tasks.

### **Crises?...**

In her career she has not experienced crisis situations, only difficult ones, mostly resulting from the upbringing negligence of a child on the part of its parents.

### **Ms. Barbara, Integrated Education teacher, over 30 years in the profession**

#### **Why this profession?**

The choice of the profession was probably accidental and unintentional. After secondary school she did not have specified plans what to do for living and she started attending Teachers’ Academy; the school – as she says – was just round the corner. Afterwards she got a job without any effort and then it turned out that she really felt good in children’s company. She completed her education by gaining the Master’s Degree, specializing in Early School Education. She does not even realize how fast the 30 years of work have passed.

#### **Professional role perceived from the time perspective**

She recalls her first year of work as pleasant, as the time of cognition for “everything that we get to know and find out is very nice and interesting, and the successive years was only the time of discovering certain things”.

From the very beginning she enjoyed children’s company which brought her a lot of joy and pleasure, and – she claims – she was a work Titan, she worked from dusk to dawn preparing various classes. At that time it seemed to her that she was the one who was going to change the system of education. She could not think of working in any other way. But later on it became evident that one person was not in a position to change anything and “on your own you cannot do much”. Despite the fact that there is a lot of publicity concerning teachers’ autonomy, she considers this phrase a cliché.



## **Relations**

She discovered only recently that in the teacher-student relation “being human” affects negatively the requirements set for students, and the teacher cannot exact the performance of action. She regrets to notice that “once children were brought up by their parents in the way that they were aware of certain limits, they knew that they came to school to study”. These days there are very few students who come to school to learn, to find something out. Teachers now “spare no pains” to make their students interested in the lesson.

Gathering from the respondent’s observations it appears that every stage of life entailed the change of attitude towards her students. She connects the change of the perception and interpretation of facts with her own children growing up. She also thinks that over the years she has become more permissible and understanding for students’ mischief.

## **Crises...**

Crises usually came along with the introduction of consecutive reforms. Every time she asked herself “what is the point of that and who will benefit from this change?” But every time she took a decision, she was bearing in mind her students’ benefits and welfare, and she also attached importance to “keeping the papers in order.”

## **All in all**

Teachers are constantly at work even though they do not spend the whole time at school, they simply carry out a lot of work at home. The respondent opts for steady working hours: “for a couple of years I have been of the opinion that I would like to come to work at 7 am, and leave at 3 pm”.

She is tired of being permanently in the state of role conflict. She always puts forward professional tasks over family commitments, but she is not able to act differently. She feels responsible for the knowledge passed on to her students and the results. Teaching is what she does enjoy, and despite a very common belief that “teachers keep repeating the same things”, the truth is that each lesson is different. Students’ reaction is always interesting, as well as the questions they might ask. Even if there are the days when she is fed up with everything, she thinks that she could not follow any other career.

## **Ms. Bożena, retired Mathematics teacher, over 36 years in the profession**

### **Motives of the profession choice**

She had always dreamt about being a teacher, probably due to the fact that she was reared in the teachers’ home. Her father was a Math teacher, her mother taught Polish. She chose Mathematics as her specialisation probably because her father used to present more amusing arguments with reference to which subject is superior when he was bantering with her mother. Still, she always paid attention to the language correctness at her lessons. She graduated from Higher School of Pedagogy in Cracow, Faculty of Mathematics. She did not have any problems with finding a job after studies. Her first place of work was primary school where she worked for 8 years till the moment of giving a birth to her child. The next 23 years she spent teaching Mathematics at secondary school. When she retired she returned to primary school for the so called contracted hours.

### **From the time perspective...**

The teacher assessing herself from the time perspective admits that at the beginning of her professional career she was definitely stricter, she was “a clerk”. “At present after so many years at work and bringing up my own children I am more understanding and milder and I know how to separate particular priorities”.

### **Crises...**

The biggest crisis happened when after a two-month break due to the fact that she had broken her leg, she came back to school and found out that two days before one of her students committed suicide. Till now she can see this student in her mind thinking why he did so. Then she kept asking herself the question why she had not foreseen this, why she had not noticed anything. She was seriously considering the option of resigning from her professional career. She gave up this idea because her family and other teachers dissuaded her from taking this decision. Still, she thinks that the attitude of one of her students, a very cultured and well-mannered girl, influenced her most and the words that she uttered spontaneously when she found out about the teacher’s intention to leave: “You cannot do anything more stupid than this.” She knew that the girl was right.

### **Teacher – student...**

The respondent is satisfied with her work, she enjoys teaching both children and youth. She thinks that it is necessary simply to like and respect the students and then it will be “reciprocated”. She clearly defines the rules and expects the performance, and always gives the student a chance to speak, to question, to voice their doubts. She likes when the students argue during the lesson because then she knows that “the real learning is taking place”.

### **All in all**

The teacher hates „that rubbish” popularized by the media that a teacher works only 18 hours per week, has no limits in the escalation of their demands as to the pay rise and improvement of their working conditions. She admits that as in any other profession there are people who are not apt for it.

She claims that the teaching profession is “a never-ending journey to curious and unknown places. And like no other profession teaches humility and patience, but also as no other offers a chance to create a better world”. She assesses negatively the introduction of the professional promotion procedure and formalization of the teachers’ work: “first goes the paper, then the student”.

### **A teacher’s reconstructed outline**

On the basis of the collected relations there emerges a picture of a person being overworked, having difficulties in combining the tasks entailed by the social and professional roles, constantly experiencing the dilemma connected with low self-esteem in the role of a mother. A person who systematically attempts to accomplish their skills not only by self-study and self improvement but also through a variety of courses, conferences, workshops or post-graduate studies. A person who questions the point of the changes introduced into the system of education perceiving that process as the cause of the professional role crisis. Dissatisfied with the work and payment conditions. Having a sense of illusion of their alleged autonomy, criticizing formalism and the

ostentation of the professional performance evaluation procedures. Grieving over the constant depreciation of the profession prestige and the increase of social criticism. But still experiencing professional satisfaction coming from the inexhaustible source which is constituted by being surrounded by children and youth and the sense of being needed, fulfilling a sort of mission and an obligation which is effectively and conscientiously fulfilled.

The perception of the profession and the way of professional tasks implementation undergo changes, mostly due to the experiences resulting from maternity and age (both factors affect considerably the growth of mildness and forbearance in reference with the students' grades, requirements and the way of exacting their performance), yet, it is not determined by the motif of the profession choice, as no matter the reason is, it seems to confirm the assumption that a person becomes a teacher in the course of professional tasks implementation.

### References

- Bernacka, R.E., *Obraz własny nauczycieli w świetle wyników badań*, in: S. Popek, A. Winiarz (eds.), *Nauczyciel: zawód, powołanie, pasja*, Lublin 2009.
- Bruner, J.S., *Życie jako narracja*, in: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, No. 4
- Kotusiewicz, A., Kwiatkowska H. (eds.), *Pedeutologia. Badania i koncepcje*, Warszawa 1993.
- Lewandowska – Kidoń, T., *Nauczyciel wobec wyzwań współczesnej szkoły*, in: S. Popek, A. Winiarz (eds.), *Nauczyciel: zawód, powołanie, pasja*, Lublin 2009.
- Miszczuk, R., *Praca zawodowa w systemie wartości nauczyciela. Analiza wypowiedzi studiujących nauczycieli*, in: S. Popek, A. Winiarz (eds.), *Nauczyciel: zawód, powołanie, pasja*, Lublin 2009.
- Rachalska, W., *Obiektywne i subiektywne trudności nauczyciela w pracy dydaktycznej i wychowawczej*, in: R. Cierzniewska (ed.), *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Bydgoszcz 2003.
- Żegnałek, K., *Metodologia badań dla autorów prac magisterskich i licencjackich z pedagogiki*, Warszawa 2010.
- Żmudzka, M., *Samoocena nauczyciela – między ideą głoszoną a spełnioną*, in: R. Cierzniewska (ed.), *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Bydgoszcz 2003.

Beata Pitula  
Silesian University

## **Kurikulárne otázky vzdelávania seniorov**

**Katarína Gežová (SR)**

### **Abstrakt**

*Vzdelávanie patrí medzi najvýznamnejšie aktivity v živote človeka a celého ľudského spoločenstva. Edukačné aktivity prostredníctvom nových informácií poskytujú seniorom možnosť voľby, ako si usporiadať vlastný život, byť psychicky vyrovnanejší a spokojnejší. Starší človek v sebe ukrýva značný potenciál, zdroj informácií a životných skúseností, ktoré potrebuje ďalej rozvíjať zmysluplnými aktivitami. Zvyšovanie vzdelania u ľudí v staršom veku pozitívne vplyva na zdravý životný štýl, pozitívne postoje k životu a k starobe. Aké je vnímanie edukácie seniorov ako hodnoty v našej spoločnosti? Čo je to vlastne kurikulum? Je potrebné kurikulum pri vzdelávaní seniorov? Na jednotlivé otázky sa budeme snažiť nájsť odpovede v nasledujúcom príspevku.*

### **Abstract**

*Education is one of the most important activities in the life of a person and the human community. Outreach through new information provides seniors the option to organize your own life, be psychologically balanced and happier. Elderly man conceals significant potential source of information and life experience, it needs to further develop meaningful activities. Improving education for people in old age has a positive impact on healthy lifestyle, positive attitude towards life and old age. The perception of the value of education as a senior in our company in the value chain of high or low status? What exactly is the curriculum? There is a need for education curriculum seniors, For each question we will try to find answers in the next post.*

### **Kľúčové slová**

*Kurikulum. Vzdelávanie. Senior. Andragogika.*

### **Key words**

*Curriculum. Education. Senior. Adult education.*

Téma vzdelávania seniorov je v súčasnej dobe veľmi prezentovaná a publikovaná. Na jednej strane sú seniori považovaní za nositeľov múdrosti a skúsenosti a na strane druhej sú odsúvaní na okraj našej spoločnosti a mnohí neprípíšu význam samotnému vzdelávaniu seniorov. Môžeme ho chápať ako zámerné rozvíjanie možností človeka a jeho „kultiváciu“ výchovnými prostriedkami, ktoré má svoje opodstatnenie už v historickom vývoji ľudskej civilizácie. Súčasná doba ktorá je charakterizovaná predovšetkým integráciou a globalizáciou sa nám potvrdzuje platnosť slov „veľkého človeka“ Jána Amosa Komenského ktorý v 4. knihe – Vševýchova definuje tri základné postuláty:

1. Vzdelávanie všetkých ľudí (bez rozdielu veku, pohlavia, náboženstva a pod);
2. Vzdelávanie vo všetkom (v tom, čo človeka robí múdrom a šťastným);
3. Vzdelávanie všestranne (poznanie má byť úplné a celistvé, ale aj pevné a skutočné, aby bolo ľahké a lahodné).

C. Határ (2005, s. 58) hovorí, že: „Každý senior je totiž schopný vplyvom sociálnych faktorov z prostredia a vlastnou aktivitou pretvárať, formovať a kultivovať svoju vlastnú osobnosť, čo v konečnom dôsledku znamená, že je ďalej vychovávateľný a vzdelávateľný“. Cieľom edukácie v seniorskom veku už nie je príprava na profesiu, ale zvládanie a držanie tempa vedeckotechnického rozmachu, pozitívne využívanie voľného času, nadväzovanie nových sociálnych kontaktov, snaha nájsť zmysel života ako aj naďalej sa spolupodieľať na dianí v našej spoločnosti.

Pri vymedzení cieľov edukácie vychádzame zo všeobecnej formulácie požiadaviek ako sú konzistentnosť, realizovateľnosť, primeranosť, potrebnosť a kontrolovateľnosť cieľov. Pri určení cieľa edukácie musíme brať do úvahy bio-psycho-sociálne potreby a možnosti seniora. V závislosti od požiadaviek uvádzame klasifikáciu cieľov edukácie podľa C. Határa (2005, s. 63):

**Z hľadiska zamerania edukácie** na súčasnosť alebo budúcnosť ide o:

- *adaptačné ciele edukácie* – podstata spočíva v tom, že dospelý človek sa musí prispôbiť novým sociálnym podmienkam, ale aj ich aktívne pretvárať,
- *anticipačné ciele edukácie* – vystupujú do popredia v prípade celoživotného vzdelávania dospelých.

**Z hľadiska subjektu edukácie:**

- *autonómne* – ktoré si určuje jedinec sám,
- *heteronómne* – ktoré stanovuje sociálna inštitúcia.

**Z hľadiska časového:**

- *perspektívne* – zamerané do budúcnosti,
- *blízke* – určené pre súčasnosť.

Pri edukácii seniorov je potrebné dodržiavať isté princípy ktoré podľa L. Višňovského (2001, s. 136) „rozumieme základné, najvšeobecnejšie požiadavky, pravidlá, ktoré je potrebné pri výchove dodržiavať. Sú východiskom pri voľbe vhodných metód, foriem a prostriedkov výchovného pôsobenia“. M. Krystoň vymedzuje princípy, ktoré sa špecificky vzťahujú k edukácii dospelých. Tieto princípy však majú platnosť a funkčnosť aj v edukácii seniorov:

- *princíp dostupnosti* – edukačné aktivity majú byť plne dostupné pre všetkých seniorov, ktorí ich chcú alebo potrebujú,
- *princíp zodpovednosti za kvalitu* – ide o požiadavku kontinuálneho zvyšovania kvality edukačných procesov ako základného kritéria ich hodnotenia a efektívnosti. Zodpovednosť v tomto smere preberá štát, ktorý zodpovedá za kvalitu legislatívneho prostredia a kontrolu kvality, vzdelávacie inštitúcie zodpovedajú za kvalitný priebeh a podmienky edukácie (materiálne, personálne, obsahové) a zodpovednosť preberá hlavne senior ako občan využívajúci svoje právo na vzdelávanie a výchovu,
- *princíp legislatívneho zabezpečenia* – oblasť edukácie seniorov je legislatívne upravovaná celou štruktúrou legislatívnych noriem so všeobecnou platnosťou. I keď nie je špecificky zadefinovaná (prevažne sa v súčasnej dobe hovorí len o edukácii dospelých), všetky normy, ktoré sa zaoberajú vzdelávaním, sú platné aj pre seniorov. Ide napríklad o Ústavu (právo na vzdelanie), Zákon o vysokých školách, Zákon o ďalšom vzdelávaní a iné. Naš štát ratifikoval viaceré dokumenty zaoberajúce sa aj edukáciou seniorov. Základným dokumentom je Memorandum o celoživotnom vzdelávaní, Charta práv a slobôd starších ľudí, Národný program ochrany starších ľudí a pod.

- *princíp adaptability a flexibility* – systém edukácie seniorov musí byť konštruovaný tak, aby dokázal reagovať na neustále sa meniace požiadavky seniorov ako občanov, ale aj potreby celej spoločnosti (Krystoň, - Sabolová, 2003, s. 38 – 39).

Obsah edukácie seniorov nie je stanovený školskými, alebo podnikovými potrebami. Seniori ho individuálne špecifikujú, podľa svojich potrieb na základe svojho záujmu. Obsah edukácie podľa M. Krystoňa (2003, s. 39) je najdynamickejší element edukácie. Súvisí to najmä s neustálym vedeckým, kultúrnym, technologickým a sociálnym rozvojom spoločnosti. Pre seniorov obsah edukácie nie je striktné zameraný na osvojovanie si nových vedomostí, zručností a návykov, skôr na precvičovanie si kognitívnych, afektívnych a psychomotorických stránok. Pri vzdelávaní seniorov je potrebné dodržiavať nasledovné zásady:

- Starší človek potrebuje k pochopeniu nového svoj vlastný spôsob a vlastné tempo.
- Potrebujú mať k dispozícii prehľadné a názorné písomné informácie.
- Príliš veľa informácii naraz nezvládne senior prijať, je treba rozdeliť ich na niekoľko častí.
- Pri výučbe a vzdelávaní seniorov je treba objaviť ich schopnosti a oprieť sa o ich možnosti a zručnosti.
- Je treba sa vyjadrovať pomaly a zrozumiteľne a pýtať sa, či to bolo povedané zrozumiteľne.
- Pri nácviku používania nových pomôcok je potrebné jednotlivé kroky opakovať a dbať na to, aby senior sám skúšal. Jedine tak sa vyhneme chybám v prvopočiatku. Každý krok má svoj význam, je treba ho riadne objasniť, aby jednotlivé úlohy na seba logicky nadväzovali.
- Nie je vhodné dávať seniorom príliš veľa úloh naraz.
- Po starom človeku nemožno chcieť, aby sa učil naspamäť. Naučené je nutné opakovaním uložiť do dlhodobej pamäti. Starý človek potrebuje poznať limity svojich možností, vedieť prečo to robí, a k čomu to vedie.
- Senior potrebuje za svoju snahu ocenenie. Pocit úspechu prináša motiváciu k zvládnutiu ďalších úloh.
- Ak zvolíme správny prístup, senior sám v sebe objaví nové schopnosti a presvedčenie, že nikdy nie je neskoro chcieť niečo dokázať (Klevetová, - Dladalová, 2008, s. 55).

Podľa R. Čornaničovej (1998) pri vzdelávaní seniorov by sme mali vychádzať z toho, že senior:

- je schopný učiť sa aj v starobe,
- je obmedzovaný zdravotným stavom, poklesom funkcií napr. pamäte,
- sa vzdeláva na báze dobrovoľnosti,
- vzdelávaním neprijíma len informácie, ale vzdelávanie má na neho aj formatívny vplyv s cieľom skvalitniť a uľahčiť život s rešpektovaním jeho potrieb,
- sa učí pomalším tempom a potrebuje dlhší čas na porozumenie a učenie.

Pre úspešnosť a efektívnosť edukácie seniorov je potrebné mať na zreteli aj metódy a formy. Z. Palán (2002, s. 118) pod pojmom metóda rozumie „spôsob zámerného usporiadania činností a opatrení pre zaistenie realizácie vzdelávacieho procesu a jeho účinnosti smerom k vzdelávaniu tak, aby sa čo najefektívnejšie dosiahol vzdelávací cieľ“. J. Mužík (2004) delí didaktické metódy na:

- a) *teoretické* – sú založené na verbálnom prejave lektora, jeho monológ, aktivita edukanta je obmedzená,
- b) *teoreticko – praktické* – ich cieľom je viesť edukanta k priamemu konaniu, riešeniu, rozhodovaniu,
- c) *praktické* – slúžia na rozvoj nových individuálnych hodnôt, zručností a pracovných návykov.

Akú metódu si zvolíme závisí od konkrétnej vzdelávacej situácie, cieľov ktoré chceme dosiahnuť, obsahu výučby, predbežných znalostí účastníkov vzdelávania, fáz vyučovacieho procesu, organizácii výučby a pod.

Andragogika je veda o vzdelávaní dospelých a vzťahuje sa na inštitucionalizovaný, alebo iným spôsobom organizovaný učebný proces ktorý musí mať kurikulárny základ bez ktorého by sme stanovené ciele vo vzdelávaní nemohli dosiahnuť. Čo je to vlastne kurikulum? „Pojem kurikulum sa používa v pedagogickej terminológii už vo väčšine jazykov štátov EÚ i OECD, ako aj v susedných štátoch, Českej republike, Maďarsku i Poľsku. Obsah pojmu nie je zatiaľ ustálený a všeobecne akceptovaný napr. len v anglickom jazyku písanej pedagogickej literatúre sa vyskytuje takmer 100 rôznych významov tohto pojmu“ (Turek, 2008, s. 192). „Pojem kurikulum je odvodený z latinského slova curro – bežať. Čitateľ ho iste pozná v spojení curriculum vitae – životopis. Podobne by sme ho mohli vysvetliť aj ako projektovanie a realizáciu životopisu školy, vyučovacieho procesu, na ktorom sa okrem žiakov podieľajú aj učitelia a tvorcovia vzdelávacích programov (Turek, 2008, s. 192).

„V súčasnosti prevládajú dva významy pojmu kurikulum:

1. *vzdelávací program, projekt, plán vzdelávania (vyučovania),*
2. *vlastný vyučovací proces, jeho obsah a priebeh.*

Prvý význam pojmu kurikulum sa v slovenskom jazyku vzťahuje na všetky pedagogické dokumenty zamerané na plánovanie, projektovanie vzdelávania. Pretože kurikulum je viacznačný pojem, preklad pojmu kurikulum z anglického jazyka odporúčame robiť na základe kontextu, ako:

- učivo, obsah vzdelávania,
- učebný plán, študijný program,
- učebná osnova,
- časovo – tematický plán vyučovania,
- písomná príprava na vyučovaciu jednotku.

Čo sa týka druhého významu pojmu kurikulum – vlastného vyučovacieho procesu, terminologicky sa zvykne rozlišovať formálne, neformálne a skryté kurikulum.

*Formálne kurikulum* je komplexný projekt cieľov, učiva, prostriedkov a organizácie vyučovacieho procesu (približne to, čo predpisujú naše učebné plány a učebné osnovy), jeho realizácia vo vyučovacom procese a predpísané spôsoby kontroly a hodnotenia výsledkov.

*Neformálne kurikulum* sú aktivity a skúsenosti žiakov v mimotriednych a mimoškolských aktivitách organizovaných školou, napr. v rámci exkurzií, športovej činnosti, rôznych súťaží a pod.

*Skryté kurikulum* sú skúsenosti žiakov, ktoré nie sú obsiahnuté vo formálnom i neformálnom kurikule, ale ktoré vznikajú skôr náhodne, nesystematicky v rámci sociálnej interakcie v triede, škole, ich vzťahov s učiteľmi, odrážajú étos, klímu školy, ale aj vplyv mimoškolských zdrojov vzdelávania a výchovy. V podstate je skryté kurikulum to, čo sa žiak naučí, čo si osvojí mimo učebných osnov, mimo cieľov vedomej činnosti školy, napr. žiaci sa môžu v rámci skrytého kurikula naučiť

trpezlivosti, disciplíny, pomáhať si navzájom, osvojiť si hygienické návyky“ (Turek, 2008, s. 193 – 194).

A naša odpoveď na v úvode položenú otázku: Je potrebné kurikulum pri vzdelávaní seniorov? Jednoznačne áno. Je jedno v akom veku máme cieľovú skupinu na dosiahnutie stanovených cieľov v oblasti vzdelávania bez kurikula ich nemôžeme dosiahnuť. A je potrebné si uvedomiť, že vzdelávanie seniorov sa uskutočňuje predovšetkým na základe záujmového vzdelávania, teda kurikulum je koncipované ako otvorené, má umožňovať inováciu, systém má byť pružný, aby bol dostatočný priestor pre ich záujmy, potreby, a pod. Kurikulum by nám malo dať odpoveď na nasledovné otázky:

- „*prečo* – (zmysel, hodnoty, funkcie a ciele vzdelávania),
- *koho* – (ktorú časť populácie),
- *v čom* – (s akým obsahom – učivo),
- *ako* – (pomocou akých vyučovacích metód a foriem),
- *kedy* – (v ktorých obdobiach života, v akých časových úsekoch a s akými časovými dotáciami),
- *za akých podmienok* – (v akom prostredí – legislatívny rámec, riadenie, financovanie, organizácia vzdelávania),
- *s akým efektom vzdelávať* (aké sú očakávané výsledky, ako sa budú hodnotiť – kontrola a hodnotenie) (Turek, 2008, s. 193).

Otázkam kurikula sa v kontexte so zvyšovaním kvality venuje aj v ďalšom vzdelávaní osobitná pozornosť. Napr. novela zákona o ďalšom vzdelávaní z roku 2001 presne stanovuje požiadavku základnej kurikulárnej dokumentácie ako sú učebné plány a učebné osnovy. Uvádza sa v nej, že o akreditáciu vzdelávacej aktivity môže požiadať vzdelávacia ustanovizeň, ktorá splňa nasledovné podmienky:

- a) má v predmete činnosti vzdelávaciu činnosť,
- b) vypracuje projekt a pedagogickú dokumentáciu vzdelávacej aktivity,
- c) zabezpečí zodpovedajúci lektorský zbor pre vzdelávaciu aktivitu,
- d) zabezpečí zodpovedajúce materiálne – technické podmienky na vzdelávaciu aktivitu (Zákon o ďalšom vzdelávaní, 2001).

Pri postupe tvorby kurikula môžeme zvoliť rozličné stratégie. Podľa M. Beneša sa jedná o:

- *deduktívnu* – odvodzovať kurikulum z noriem, teórií, cieľov,
- *induktívnu* - empirickým zisťovaním potrieb vzdelávania, kvalifikačných deficitov,
- *analytickú* – rozvojom už jestvujúcich kurikulárnych programov,
- *edukatívnu* – za participácie účastníkov, expertov a pod. (Beneš, 2003, s. 168).

## **Záver**

Edukácia v seniorskom veku prispieva k zlepšeniu kvality života starších ľudí. Senior prostredníctvom vzdelávania získava možnosť lepšie sa vedieť adaptovať na nové životné podmienky, začleniť sa do spoločnosti čím získava nové sociálne kontakty a v konečnom dôsledku prežíva plnohodnotný život a zlepšuje sa jeho kvalita života. Kurikulum aj pri tejto cieľovej skupine zohráva dôležitú úlohu, nakoľko pre tvorbu kurikula sú východiskom jasne, konkrétne a primerane stanovené ciele, ktoré konkretizujú čo máme dosiahnuť.

„Pri rozvíjaní osobnosti dospelého človeka vychádzame z perspektívneho výchovného cieľa, ktorý nazývame celospoločenským cieľom – výchovným ideálom. Je



to výchova demokraticky zmýšľajúceho človeka, humánneho a tolerantného, ktorý sleduje nielen vlastný rozvoj ale aj rozvoj svojho národa a vlasti, v širšom poňatí aj rozvoj a pokrok ľudskej civilizácie“ (Perhács, Paška, 1998, s. 45).

„Príspevok je výstupom riešenia výskumnej úlohy VEGA MŠ SR č. 1/1208/12 *Integračné a diferenciacné trendy v tvorbe kurikula vo vzdelávaní dospelých*“.

### **Literatúra**

BENEŠ, M. 2003. *Andragogika – teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 216 s. ISBN 80-86432-23-8

BENEŠ, M. 2008. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, a. s. 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2

ČORNANIČOVÁ, R. 1998. *Edukácia seniorov*. Bratislava: UK, 164 s, ISBN 80-223-2287-4

HATÁR, C. 2005. *Inštitucionálna edukatívna starostlivosť o seniorov v Slovenskej republike*. Nitra: PF UKF, 104 s. ISBN 80-8050-821-6

KLEVETOVÁ, D. – DLADALOVÁ, I. 2008. *Motivačné prvky pri práci so seniormi*. Praha: Grada Publishing. 208 s. ISBN 978-80-247-2169-9

KRYSTOŇ, M. – SABOLOVÁ, G. 2003. *Úvod do andragogiky a psychológie dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB, 108 s. ISBN 80-8055-851-5

PALÁN, Z. 2002. *Výkladový slovník. Ľudské zdroje*. Praha: Academie. 283 s. ISBN 80-200-0950-7

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: IURA EDITION, 596 s. ISBN 978-80-8078-198-9

VIŠŇOVSKÝ, Ľ – KAČÁNI, V. a. i. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava. 227 s. ISBN 80-89018-25-4

### **Kontakt**

PhDr. Katarína Gežová, PhD.

Pedagogická fakulta UMB

Katedra andragogiky

Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

# Význam motivácie študentov pre štúdium prírodovedných odborov

*Ján Štubňa (SR)*

## **Abstrakt**

*Motivácia je jedným z faktorov, ktorý sa významnou mierou podieľa na kvalite vyučovacieho procesu. Viacero prieskumov a výskumov, poukazujú na skutočnosť, že pri správnej motivácii študentov dochádza k vytváraniu pozitívnych postojov k prírodovedným predmetom na strednej škole. Cieľom príspevku je prezentovať výsledky prieskumov vykonaných na stredných školách a identifikovať význam motivácie pre štúdium prírodovedných odborov na vysokých školách.*

## **Abstract**

*Motivation is one of the factors that significantly contributes to the quality of the teaching process. Several surveys and studies point to the fact that, with proper motivation of students leads to the formation of positive attitudes towards science in high school. The aim of this paper is to present the results of surveys conducted in secondary schools and to identify the importance of motivation for the study of natural sciences at universities.*

## **Kľúčové slová**

*Motivácia. Prírodovedné predmety. Film. Aktivizačné metódy.*

## **Key words**

*Motivation. Science. Film. Actuating methods.*

## **Úvod do problematiky**

Jednou z úloh školy je rozvíjať aktivity u študentov a ich túžby po poznání. Vzťah študentov k učeniu sa odvíja od konkrétnych postojov a vzťahov k jednotlivým vyučovacím predmetom. Postoje študenta k jednotlivým učebným predmetom úzko súvisia s motiváciou študentovej učebnej činnosti (Hrubišková et. al. 2007).

V súčasnosti neustále rastie dôležitosť funkčného a efektívneho prírodovedného vzdelávania jednotlivcov pre život a prácu v modernej a na poznanie orientovanej spoločnosti. Základným predpokladom je vzdelanosť jednotlivcov v prírodovednej oblasti, aby dokázali v osobnom živote a pri vykonávaní svojej profesie účinne využívať výdobytky prírodovedného výskumu. Ide predovšetkým o viacodborové vzdelanie, ktoré integruje rôzne prístupy k prírodovedným objektom a témam (Veselský, 2010). Vo viacerých výskumoch bolo zistené, že motiváciu k štúdiu prírodovedných predmetov ma klesajúcu tendenciu v priebehu dospievania (Anderman, Young, 1994; Vedder-Weiss, Fortus, 2011). Záujem žiakov a študentov o prírodné vedy u nás je pomerne nízky alebo má klesajúcu tendenciu (Veselský, 1997; Held, 2007).

S týmto súvisí zaujímavé zistenie v štúdiu (Schreiner, Sjøberg, 2007), ktorí zistili, že 15-roční žiaci z technologicky menej vyspelých krajín prejavujú vyšší záujem o prírodné vedy a ich vyučovanie v škole v porovnaní so žiakmi vo vyspelých krajinách západnej Európy.

Zájmy sú významnou zložkou motivačnej štruktúry študenta. Činnosti ktoré sú podnecované študentmi výrazne prispievajú k rozvoju človeka v danej oblasti, obohacujú jeho život a v mnohom ho aj naplňujú. Záujem sa prejavuje snahou použiť predmet, na ktorý je zameraný, zaoberať sa s ním, lepšie ho poznať a často tiež snahou zdieľať činnosti s ním spojené s inými študentmi. Keď sú zdrojom záujmu o problematiku učebného predmetu poznávacie potreby, študent je ochotný z vlastného popudu, na základe vzbudenej zvedavosti a mentálnej angažovanosti dozvedieť sa niečo nové o predmete svojho záujmu. Záujem študentov skôr či neskôr vyhasína, ak dochádza k sústavnej absencii podnetov, ktoré by mali pre nich poznávaciu hodnotu, ktoré by podnecovali ich zvedavosť a rozvíjali poznávacie potreby a aj ich uspokojovali a tiež pri nedostatku možností uplatňovať vlastné aktivity v procese poznávania (Veselský, 2010).

Motivácia je vnútorný stav alebo podmienka, ktorá energizuje, aktivizuje a usmerňuje správanie alebo prežívanie jednotlivca (Kleinginna, Kleinginna, 1981). Podľa Browna (1994) motivácia je vnútorná pohnútko, impulz, emócia alebo túžba. Podľa Pintrich a Schunk (2002) motivácia je proces cieľovej činnosti, ktorá podnecuje a posilňuje. Tieto definície ukazujú dôležitosť vnútornej a vonkajšej motivácie, ktorých cieľom je cieľná orientácia, sebaurčenie, sebauplatnenia a hodnotenie túžby (Mustafa et. al., 2010).

Poznáme dva základné druhy motivácie, a to motiváciu vonkajšiu a vnútornú (Deci, Ryan, 1985; Atkinson, 2000; Bastick, 2000; Eccles, Wigfield, 2002). Vonkajšia motivácia sprevádza činnosti, ktoré vykonávame aby sme niečo získali. Môžeme sa snažiť o získanie nejakého materiálneho objektu, peňažnej odmeny alebo o nejaký sociálny prospech či status. Ak hovoríme o školskom prostredí, veľmi často je tento typ motivácie zastúpený ziskom dobrej známky, pochvaly či prestíže v kolektíve. Vonkajšia motivácia je taktiež vyjadrená konaním pod nátlakom alebo snahou vyhnúť sa niečomu neželanému. Do tejto kategórie často spadá strach z neúspechu alebo trestu (Veselský, 2005).

Vnútorná motivácia sa vyznačuje vykonávaním určitej činnosti, ktorá samotná je dostačujúcou odmenou alebo uspokojením. Žiak teda koná spontánne, pre vlastné potešenie, zo záujmu, zo zvedavosti, v snahe niečo nové sa dozvedieť, alebo z vlastného presvedčenia, ktoré nás „núti“ konať určitým spôsobom. Z uvedeného vieme, že pokiaľ je to možné, učiteľ by sa mal snažiť predovšetkým o zvyšovanie vnútornej motivácie žiakov nakoľko je v porovnaní s vonkajšou podstatne účinnejšia a teda aj dlhodobejšia (Veselský, 2005). Vnútorná motivácia sa týka tej zložky motivácie, aby sa študent vo vlastnom záujme zapojil do činnosti. Študenti, ktorí sú vnútorne motivovaní na úlohách nachádzajú radosť a vonkajšej motivácie je definovaná ako motivácia, aby sa zapojili do činnosti, ako prostriedok na dosiahnutie cieľa (Pintrich a Schunk, 2002).

Motivácia je jedným z najdôležitejších predpokladov učenia. Keď žiaci nie sú ochotní učiť sa, venovať pozornosť a vynakladať úsilie na rôzne učebné činnosti, potom je snaha učiteľov márna. Zjednodušene povedané, motivácia zahrňuje odpoveď na otázku, prečo človek koná, tak ako koná (Veselský, 2005; Veselský, 2010).

Pre učiteľov nie je až tak dôležité, či sú žiaci motivovaní, ale skôr ich zaujíma to, čím sa žiaci zaoberajú, čomu venujú pozornosť, čo sa snažia dosiahnuť, teda v akom smere sú motivovaní (Veselský, 2010). Motiváciu žiakov učiť sa môžeme špecifikovať ako dispozíciu žiakov vykonávať vhodné a hodnotné učebné činnosti a zároveň pokúšať sa nachádzať v nich pre seba nejaký úžitok (Brophy, 2004). Tento prístup k motivácii je v súlade s konštruktivistickou teóriou, ktorá predpokladá kognitívnu zaangažovanosť,

vynakladanie úsilia, teda motiváciu v procese zmysluplného učenia. V posledných rokoch veľké množstvo štúdií prezentujú, že motivácia zohráva dôležitú úlohu v učení prírodovedných vied (Dalgety et. al., 2003; Zusho et. al. 2003; Schlarmannová et. al., 2006; Illášová, Sandanusová, 2006; Tüysüza et. al., 2010).

Existuje niekoľko spôsobov, ktorými môže učiteľ zvýšiť u žiakov motiváciu. Je dôležité napríklad vytvoriť pozitívnu učebnú klímu, zaktivizovať žiakov na vyučovaní a podnietiť tak ich túžbu po vedomostiach. Jednou z ciest je aj zavedenie alebo obmieňanie metód vyučovania prípadne zavádzanie nových alternatívnych metód výučby (Veselský, 2005). Ich príkladom sú audiovizuálne metódy ako napríklad premietanie filmov či videosekvencií alebo rôzne formy aktivizujúcich metód. Pre žiakov sú okrem prameňa poznatkov často aj zdrojom potešenia a zábavy. Viaceré štúdie ukazujú, že jedným z úspešných spôsobov, ako zvýšiť motiváciu žiakov k štúdiu prírodovedných predmetov je pomocou integrácie vizualizácie a animácie do vyučovacieho procesu (Barak, Dori 2005; Barak et al 2011).

Aplikácia animácií a vizualizácie prispieva študentom ku konceptuálnemu porozumeniu (Barak, Dori 2005), k úspechu v učení (Dori et al 2003, Dori, Belcher 2005), k priestorovej orientácii (Barnea a Dori, 2000), a motivácii k učeniu sa vedeckým poznatkom (Barak et al., 2011). Použitie filmov ako výučbový materiál má pozitívny vplyv na študenta motivácie (Kumar, 1991, Hagen, 2002, Štubňa, Vreštiaková, 2008; Host'ovecký et.al., 2012).

Zisťovanie vplyvu dynamickej projekcie na motiváciu žiakov bolo predmetom výskumu v roku 2010 v Izraeli. Cieľom tohto výskumu bolo zistiť v akej miere ovplyvňuje dynamická projekcia motiváciu žiakov štvrtého a piateho ročníka základných škôl. Učitelia vytvorili pre svojich žiakov webovú stránku, na ktorej sa nachádzali niekoľko minútové videá, ktoré zábavným spôsobom vysvetľovali stovky teoretických vedeckých konceptov. Takáto projekcia im bola premietaná minimálne jedenkrát týždenne a vždy súvisela s aktuálnym učivom. Po skončení výskumu žiaci vykazovali značný pokrok týkajúci sa sebahodnotenia, zmien v postojoch a ich záujmoch. Často sa vyjadrovali o dôležitosti vedy pre človeka a jej prepojenosti s každodenným životom. Film teda značne zvýšil ich vnútornú motiváciu a prehĺbil záujem o prírodné javy aj vedu samotnú (Barak et al., 2011). Samotný film je teda okrem priameho využitia pri konkrétnych učivách veľmi vhodný aj na podnietenie diskusií o kontroverzných témach. Žiaci môžu takýmto spôsobom spájať vedu s potenciálnou realitou, čo ich vedie k motivácii zaoberať sa vedeckými faktami a ich vplyvom na človeka aj spoločnosť (Rose, 2007).

### **Metodika výskumu**

Pre naplnenie cieľa článku vychádzame z dotazníkových výskumov. Prvý výskum je zameraný na zistenie vplyvu rôznych aktivizačných metód zo stredno-dlhodobého hľadiska vo vyučovacom procese prírodovedného predmetu ekológia na strednej škole. Druhý výskum je zameraný na zistenie vplyvu komerčného filmu na zvýšenie záujmu o prírodné vedy na hodinách geografie so zameraním na neživú zložku prírody. Tretí výskum je zameraný na zistenie vplyvu didaktických hier na vyučovací proces predmetu biológia na strednej škole.

Prvý dotazníkový výskum sme urobili na hodinách ekológie na strednej škole technického zamerania. Druhý dotazníkový výskum sme urobili na hodinách geografie na všeobecne zameranom type školy. Tretí dotazníkový výskum sme urobili na hodinách biológie na všeobecne zameranom type školy. Dotácia predmetov bola jedna

hodina týždenne a vyučovací proces prebiehal v poobedných hodinách t.j. siedma príp. ôsma vyučovacia hodina.

Prvý výskum sme urobili v mesiacoch január až jún 2009 na vzorke 78 študentov zo štyroch tried na strednej priemyselnej škole strojníckej. V mesiacoch september až december 2008 prebiehala aklimatizačná fáza, v ktorej si žiaci zvykli na učebný štýl pedagóga. Vyučovací proces obsahoval zvýšenú frekvenciu aplikácie aktivizačných metód (didaktická hra, projektové vyučovanie,...). Rovnaký dotazník bol zadaný na začiatku a na konci experimentu. Dotazník bol anonymný, mal 15 položiek, ktoré boli škálované od 0 po 10, čo vyjadrovalo silu súhlasu. Pre potreby článku boli vhodné 3 položky (č. 3, 5 a 15) „Učivo ekológie je pre mňa zaujímavé“, „Ekológia je zaujímavá“ a Vyučujúci spestruje hodiny ekológie rôznymi aktivitami“. Na zistenia závislosti jednotlivých položiek sme získané údaje zapisovali do kontingenčných tabuliek a štatisticky vyhodnotili základné parametre ako sú priemer, modus a medián jednotlivých položiek. Preukaznosť jednotlivých závislostí položiek sme testovali pomocou chí-kvadrát testu.

Druhý výskum sme urobili v mesiacoch január až apríl 2013 na vzorke 22 študentov gymnázia. Dotazník slúžil na zistenie vplyvu sci-fi filmu na záujem študentov o neživú prírodu. Dotazník sme upravili na podmienky použitia jedného filmu z výskumu Laprise, Winrich (2010). Dotazník bol anonymný, mal 8 položiek a odpovede boli zaznamenané na 5 bodovej Likertovej škále. Pre účely článku boli vhodné 3 položky (č. 3, 6 a 7). „Sledovanie filmu Jadro mi pomohlo pochopiť učivo o stavbe Zeme.“, „Učivo bolo zaujímavejšie, keď sme sledovali aj film.“ a „Po zhliadnutí filmu Jadro, som sa začal/a viac zaujímať o vedu.“ Na zistenia závislosti jednotlivých položiek sme získané údaje zapisovali do kontingenčných tabuliek. Preukaznosť jednotlivých hypotéz sme testovali pomocou chí-kvadrát testu.

Tretí výskum sme urobili v mesiacoch február až marec 2008 na vzorke 19 študentov z jednej triedy osemročného gymnázia. Vyučovací proces bol obohatený o minimálne jednu didaktickú hru na každej hodine. Rovnaký dotazník bol zadaný na začiatku a na konci experimentu. Dotazník bol anonymný, mal 15 položiek, ktoré boli škálované od 0 po 10, čo vyjadrovalo silu súhlasu. Pre potreby článku boli vhodné 3 položky (č. 3, 5 a 15) „Učivo biológie je pre mňa zaujímavé“, „Biológia je zaujímavá“ a Vyučujúci spestruje hodiny ekológie rôznymi aktivitami“. Na zistenia závislosti jednotlivých položiek sme získané údaje zapisovali do kontingenčných tabuliek. Preukaznosť jednotlivých závislostí položiek sme testovali pomocou chí-kvadrát testu.

### **Výsledky a diskusia**

Preukazné výsledky (obr. 1) hodnoty Chí kvadrát testu ( $p > 0,05$ ) sme zaznamenali v troch prípadoch v dvoch triedach. A to v prípade, keď je učivo ekológie zaujímavé, je aj záujem študentov o ekológiu. Toto sme zistili aj na začiatku aj na konci experimentu v jednej triede. V jednej triede sme zaznamenali preukazné výsledky na začiatku experimentu. Na konci už boli výsledky nepreukazné, čiže keď je učivo ekológie zaujímavé, neznamená to, že aj ekológia je zaujímavá. Preukazné výsledky (obr. 2) na začiatku a na konci experimentu sme hodnotu Chí kvadrát testu ( $p > 0,05$ ) zaznamenali len v jednom prípade a v jednej triede, kde študenti registrovali zmeny zvýšenia frekvencie aktivít na spestrenie hodiny.

			3 a 5 položka	3 a 15 položka	5 a 15 položka
1. trieda (22 študentov)	január	chi-kvadrat	<b>83,8750</b>	68,2000	81,8889
		stupen voľnosti	<b>63</b>	56	72
	jún	chi-kvadrat	<b>78,1667</b>	64,3125	57,9250
		stupen voľnosti	<b>42</b>	49	42
2. trieda (20 študentov)	január	chi-kvadrat	70,1111	43,0167	39,0833
		stupen voľnosti	64	40	40
	jún	chi-kvadrat	56,8333	61,746	66,5476
		stupen voľnosti	49	63	63
3. trieda (22 študentov)	január	chi-kvadrat	<b>86,47222</b>	47,3917	68,9333
		stupen voľnosti	<b>64</b>	56	56
	jún	chi-kvadrat	56,3444	55,9472	42,1667
		stupen voľnosti	49	49	49
4. trieda (14 študentov)	január	chi-kvadrat	51,5278	49,9333	42,9333
		stupen voľnosti	42	42	36
	jún	chi-kvadrat	42,3889	38,5000	43,4583
		stupen voľnosti	36	30	30

Obr. 1. Hodnoty chí-kvadrát testu pre jednotlivé triedy

		3 a 3 položka	5 a 5 položka	15 a 15 položka
1. trieda (22 študentov)	chi-kvadrat	46,3750	44,3042	51,8175
	stupen voľnosti	49	54	56
2. trieda (20 študentov)	chi-kvadrat	51,7222	70,9722	51,3571
	stupen voľnosti	56	56	45
3. trieda (22 študentov)	chi-kvadrat	57,0525	55,2444	<b>77,1161</b>
	stupen voľnosti	56	56	<b>49</b>
4. trieda (14 študentov)	chi-kvadrat	37,7222	45,5000	31,5000
	stupen voľnosti	42	36	30

Obr. 2 Hodnoty chí-kvadrát testu pre jednotlivé triedy

V druhom dotazníkovom výskume sa za pozitívny súhlas vyjadrilo 55% žiakov s položkou 3. V položke 6 pozitívny súhlas vyjadrilo 77% študentov a nesúhlas 9% študentov. Na položku 7 úplný súhlas alebo súhlas vyjadrilo len 14% študentov a nesúhlasné stanovisko 55% študentov. Študenti vo všeobecnosti obľubujú vyučovanie, ktoré obsahuje netradičný prvok vyučovania ako je napríklad film a v dôsledku toho pokladajú vyučovanie za zaujímavejšie. Aj keď vedecké poznatky sú vsadené do príbehu, ktorý má prvky sci-fi, akcie, veľmi malá skupina študentov zmení názor, že veda je zaujímavá.

		3 a 6 položka	3 a 7 položka
trieda (22 študentov)	chi-kvadrat	16,9800	13,165
	stupen voľnosti	12	12

Obr. 3. Obr. 4 Hodnoty chí-kvadrát testu

Aj keď väčšina (obr. 3) odpovedí má súhlasné stanovisko a to v 12 prípadoch, napriek tomu hodnota Chí kvadrát testu ( $p > 0,05$ ) vyšla 0,15. Keďže táto hodnota je menšia ako hodnota kritická, musíme usúdiť, aj keď učivo bolo zaujímavé pre študentov kvôli filmu, nemá to vplyv na pochopenie učiva. Väčšina odpovedí študentov (obr. 3) mala neutrálne prípadne nesúhlasné stanovisko. Toto tvrdenie podporuje aj zistenie

pomocou Chí kvadrát testu, kde hodnota je 0,36 ( $p > 0,05$ ). Z výsledkov môžeme povedať, aj keď žiaci lepšie pochopia súvislosti, nezmení to ich záujem o geológiu či geografiu.

V treťom dotazníkovom výskume sme nezaznamenali preukazné výsledky (obr. 4) hodnoty Chí kvadrát testu ( $p > 0,05$ ). Preukazné výsledky (obr. 5) sme nezaznamenali ani na začiatku ani na konci experimentu pre hodnotu Chí kvadrát testu ( $p > 0,05$ )

			3 a 5 položka	3 a 15 položka	5 a 15 položka
trieda (19 študentov)	Február	chi-kvadrát	57,8972	51,7644	58,4778
		stupeň voľnosti	49	56	56
	Marec	chi-kvadrát	71,144	51,1944	36,0736
		stupeň voľnosti	63	54	42

Obr. 4 Hodnoty chí-kvadrát testu pre jednotlivé triedy

		3 a 3 položka	5 a 5 položka	15 a 15 položka
trieda (19 študentov)	chi-kvadrát	62,8056	43,4361	37,7889
	stupeň voľnosti	63	49	48

Obr. 5 Hodnoty chí-kvadrát testu

## Záver

V dnešnej dobe je trend vo vyučovacom procese využívať nové technológie a inovovať vyučovací proces a prírodovedné predmety nie sú výnimkou. Od týchto podnetov sa očakáva, že u študentov zvýšia a prehĺbia záujem štúdiu o prírodovedných predmetov. Cieľom nášho článku bolo potvrdiť súčasný trend aplikácie inovácii do vyučovacieho procesu so zreteľom na motiváciu k budúcemu štúdiu prírodovedných odborov na vysokých školách. Avšak prakticky sme nenašli dostatočné množstvo relevantných dôkazov toho, že zavedenie inovácií do vyučovacieho procesu ani z krátkodobého ani stredne-dlhodobého hľadiska, by zvýšilo záujem študentov stredných škôl o prírodné vedy. Príčinu teda treba hľadať asi niekde inde. Naše experimenty sme vykonali po reforme, kde v rámci štátnych vzdelávacích programov došlo k redukcii počtu hodín (hlavne prírodovedné predmety) v prospech rozhodnutia školy, ktorým vyučovacím predmetom zvýši hodinovú dotáciu v rámci školského vzdelávacieho programu. Predmety zaradené do experimentu mali iba jednohodinovú dotáciu a prebiehali v poobedných hodinách. Často sa stávalo, že predmet žiaci mali v priebehu mesiaca len jeden alebo dvakrát. Toto dávame do súvisu so spomenutou absenciou podnetov, čím dochádza k procesu vyhasínania (Veselský, 2010) opierame sa už o spomenuté výskumy (Barak et. al. 2011; Laprise, Winrich, 2010; Schreiner, Sjøberg, 2007), v ktorých poukazujú na zvýšenie záujmu o prírodné vedy, avšak zistenia vo výskumoch mali evidentne vyššiu hodinovú dotáciu, ako naše experimenty. Preto je na zvážení, ako škola bude postupovať pri rozdeľovaní voľných hodín, či jedna vyučovacia hodina pre skupinu prírodovedných predmetov (biológia, chémia, geografia) do týždňa je dostatočná na to, aby študenta motivovalo k ďalšiemu štúdiu na vysokej škole.

## Použitá literatura

- ANDERMAN, E. M., YOUNG, A. J. 1994. Motivation and Strategy Use in Science - Individual-Differences and Classroom Effects. In *Journal of Research in Science Teaching*, ISSN 1098-2736, vol. 31, no. 8, pp. 811-831.
- ATKINSON, E. S. 2000. An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. In *Educational Psychology*, ISSN 0144-3410, 2000, vol. 20, no. 1, pp. 45–57.
- BARAK, M., ASHKAR, T., DORI, J. Y. 2011. Learning science via animated movies: Its effect on students' thinking and motivation. In *Computers & Education*. ISSN 0360-1315, 2011, vol. 56, No. 3, pp. 839-846.
- BASTICK, T. 2000. Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. In *International Review of Education*, ISSN 0020-8566, vol. 46, no. 3-4, pp. 343–349.
- BROPHY, J. 2004. *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004. 432 pp. ISBN 978-080-584-772-7
- BROWN, H. D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. (3rd ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 347 pp. ISBN 0-13-191966-0.
- DALGETY, J., COLL, R.K., JONES, A. 2003. The development of the chemistry attitudes and experiences questionnaire (CAEQ). In *Journal of Research in Science Teaching*, ISSN 1098-2736, 2003, vol. 40, no. 7, pp. 649–668
- DALGETY, J., COLL, R.K., JONES, A. 2003. The development of the chemistry attitudes and experiences questionnaire (CAEQ). In *Journal of Research in Science Teaching*, ISSN 1098-2736, 2003, vol. 40, no. 7, pp. 649–668
- DECI, E., RYAN, R. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press. 1985, 372 pp., ISBN 978-1-4899-2271-7
- ECCLES, J. S., WIGFIELD, A. 2002. Motivational beliefs, values, and goals. In *Annual Review of Psychology*, ISSN 0066-4308, 2002, vol. 53, pp. 109 – 132.
- HELD, L. 2007. The education that supports science, research and innovations (The situation of the science education in Trnava region as a precondition for the use of science in social and manufacturing practice). *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis*, Ser. D, 2007, no. 11, pp. 16-35
- HOSŤOVECKÝ, M., ŠTUBŇA, J., STANKOVSKÝ, J. 2012. The potential implementation of 3D technology in science education. In *ICETA 2012, Stará Lesná, , Slovakia*. - Danvers : Copyright Clearance Center, 2012. P. 135-138. ISBN 978-146735122-5.
- HRUBIŠKOVÁ, H., HYŽOVÁ, D., PRAVNĀANOVÁ, A. 2007. Motivation to study biology of students attending grammar school and its intuitive diagnostic by the teacher. In *Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodovedných predmetov*, Bratislava : Ševt, 2007. p. 105 – 108. ISBN 978-80-88707-90-5.
- ILLAŠOVÁ, Ľ. , SANDANUSOVÁ, A. Využitie výsledkov výskumu v edukačnom procese. In *Vyzkum v oborových didaktikách prírodovedných, zemědělských a príbuzných oborů*, Praha: PF UK, 2006, s. 146-151. ISBN 80-86651-29-1.
- LAPRISE, S. L., WINRICH, Ch. 2010. The Impact of Science Fiction Films on Student Interest in Science. In *Journal of College Science Teaching*. ISSN. 0047-231X, Vol. 40, No. 2, pp.45-49.
- PINTRICH, P., SCHUNK, D. 2002. *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall, 460 pp. ISBN 978-01-301-6009-6



- ROSE, CH. S. 2007. Biology in the movies: Using the Double- Edged Sword of Popular Culture to Enhance Public Understanding of Science. In *Evolutionary Biology*. ISSN 1934-2845, 2007, vol. 34, No. 1-2, pp. 49-54.
- SCHLARMANOVA, J., ŽAČOK, Ľ., TVRDOŇOVA, M. Vyučovacia hodina trochu inak. In *Metody, formy, a prostriedky pro vyuku prírodovedných, zemédělskych a príbuznych oborů*, Praha: PF UK, 2006, s. 92-94. ISBN 80-86561-28-3.
- SCHREINER, C., SJØBERG, S. 2007. Science education and youth's identity construction - two incompatible projects? In D. Corrigan, Dillon, J. & Gunstone, R. (Eds.), *The Re-emergence of Values in the Science Curriculum*. Rotterdam: Sense Publishers, 2007. [cit. 2014-06-26] available : <http://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/rose/publications/sciens-education.pdf>
- ŠTUBŇA, J., VREŠTIAKOVÁ, L. 2008. Analýzy prírodopisných filmov z hľadiska dostupnosti rôznych audiovizuálnych prostriedkov pre vyučovanie prírodovedných predmetov. In *Paidagogos časopis pro pedagogiku a s ní související vědy*. [online]. 2008, č. 2-3 [cit. 2013-02-03]. Dostupné na internete: <[www.paidagogos.net](http://www.paidagogos.net) >. ISSN 1213-3809.
- TÜYSÜZA, M. YILDIRANB, D., DEMIRCIB, N. 2010. What is the motivation difference between university students and high school students? In *Procedia Social and Behavioral Sciences*, ISSN 1877-0428, 2010, vol. 2, no. 2, pp. 1543–1548
- VEDDER-WEISS, D., FORTUS, D. 2011. Adolescents' Declining Motivation to Learn Science: Inevitable or Not? In *Journal of Research in Science Teaching*, ISSN 1098-2736, vol. 48, no. 2, pp. 199-216
- VESELSKÝ, M. 1997. Postoje a pripomenky žiakov 1. ročníkov gymnázia, stredných odborných škól a učilíšť k obsahu učebného predmetu chémia na základnej škole. *Biológia, ekológia, chémia*, ISSN 1338-1024, 1997, vol. 2, no. 2, pp. 24-25.
- VESELSKÝ, M. 2005. *Pedagogická psychológia 2*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2005. 168 pp. ISBN 978-80-223-1911-2.
- VESELSKÝ, M. 2010. *Motivácia žiakov učiť sa*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. 116 pp. ISBN 978-80-223-2820-3
- ZUSHO, A., PINTRICH, P.R., COPPOLA, B. 2003. Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. In *International Journal of Science Education*, ISSN 1464-5289, 2003, vol. 25, no. 9, pp. 1081–1094

### **Kontakt**

PaedDr. Ján Štubňa, PhD.  
 Gemologický ústav  
 Fakulta prírodných vied  
 Univerzita Konštantína Filozofa  
 Nábřežie mládeže 91  
 949 74 Nitra, Slovenská republika  
[janstubna@gmail.com](mailto:janstubna@gmail.com)

## **Viacstrannosť terminológie inkluzívnej edukačnej reality zo špeciálno-pedagogického aspektu**

### **Inclusive education, the diversity of the terminology from the special educational aspect**

*Renáta Polakovičová (SR)*

#### **Abstrakt**

*Vedecká štúdia pojednáva o dvoch hľadiskách teoretických koncepcií vzdelávania inklúzie, s akcentom na ich praktické stanoviská. Autorka objasňuje viacstrannosť terminologického vymedzenia pojmového aparátu zo špeciálno-pedagogického aspektu, nevynímajúc pojmy ako porucha, handicap, znevýhodnenie, poškodenie, obmedzená schopnosť, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby v súvislosti s kategóriami žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a ich formami vzdelávania. Interesantná je aj problematika východísk edukácie vzhľadom na inkluzívnu edukačnú realitu s identifikovaním jej heterogénnych fundamentov.*

#### **Abstract**

*In this paper we introduce two aspects of theoretical concepts of inclusion education. The author explain the diversity of the terminology from the special pedagogical aspect. We define notions of fault, handicap, disability, injury, limited ability, special educational needs related to the categories of pupils with special educational needs and forms of education.*

#### **Kľúčové slová**

*Pojmový aparát zo špeciálno-pedagogického aspektu. Koncepcie vzdelávania inklúzie. Inkluzívna edukačná realita.*

#### **Key words**

*Special educational aspect of terminology. Concept of inclusive education. Inclusive educational reality.*

#### **Úvod**

„Všetky deti majú v určitom období svojho života špeciálne potreby, naše deti majú väčšinou potreby normálne.“  
(otec dieťaťa s postihnutím)

Existujú minimálne dve teoretické koncepcie vzdelávania inklúzie, ako sa o tom zmieňujú V. Hájková a I. Strnadová (2010, s. 7), ktoré sa vo vzdelávacích systémoch mnohých krajín Európy prakticky realizujú často paralelne.

V rámci prvej z nich sú ku vzdelávaniu privádzaní noví žiaci, ktorí boli skôr z edukačného procesu v dôsledku ťažkého zdravotného postihnutia úplne vylúčení – t.j. „oslobodení“ od školskej dochádzky. Takto chápaná inkluzívna vzdelávacia prax sleduje rešpektovanie práva každého dieťaťa na vzdelávanie, či už v bežnej alebo špeciálnej škole, v domácom alebo ústavnom prostredí, v zdravotníckom zariadení a i.

Druhá koncepcia inklúzie smeruje k tomu, že všetky deti z jednej územnej oblasti navštevujú rovnakú miestnu školu a sú spoločne vzdelávané primerane svojim záujmom, schopnostiam i nadaniu. Táto koncepcia so sebou prináša praktický predpoklad, že sa všetky školy a školské systémy otvoria všetkým deťom a štruktúralne sa menia tak, aby ako inkluzívne vzdelávacie zariadenia začleňovali žiakov s postihnutím i bez postihnutia a umožňovali im spoločne sa vzdelávať. Ideovým východiskom takto poňatej inklúzie je skutočnosť, že ľudstvo je integrovanou komunitou ľudí rôznych rás, národností, schopností, postihnutia či rôzneho pohlavia, náboženského vyznania a pod.

A práve preto je nevyhnutné, aby v rámci trendu inklúzie dochádzalo k akceptovaniu filozofie vzdelávania založenom na nových hodnotách, ako sú otvorenosť, participácia, či rôznorodosť.

### **1 Terminologické vymedzenie pojmového aparátu zo špeciálno-pedagogického aspektu**

V odbornej literatúre i v praxi sa doposiaľ do povedomia verejnosti dostáva špeciálna terminológia len pomaly, častokrát nie celkom správne pochopená. Preto je zrejmé, že je potrebné upozorniť na značnú terminologickú nejednotnosť. Paradigmy súčasnej špeciálnej pedagogiky sa podľa slov S. Fischera a J. Škodu (2008, s. 19) v rôznom rozsahu premietajú do jednotlivých kategórií a pojmov:

- Porucha – môže sa vymedziť ako akákoľvek strata alebo abnormalita v psychologickú, fyziologickú alebo anatomickej štruktúre či funkcii.
- Handicap – sa určuje ako nepriaznivý stav alebo situácia pre daného jedinca, vyplývajúca z poruchy alebo defektu, ktorý obmedzuje či neumožňuje plnenie úloh, sťažuje jeho uplatnenie v porovnaní s väčšinou populáciou, komplikuje dosahovanie bežných spoločenských cieľov. Handicap (znevýhodnenie) dopĺňa O. Obst (2002, s. 81) tým, že je našim jednaním ovplyviteľnou mierou nevýhody, ktorej je jedinec vystavený vinou poruchy. Postihnutie môže vyvolať problémy (handicap) iba v určitom prostredí. Rozsah handicapu jedinca je dôsledkom toho, nakoľko pomoc poskytnutá spoločnosťou zodpovedá závažnosti poruchy (Pasch, M., 2005, s. 296).
- Znevýhodnenie – je totožné s pojmom handicap, znevýhodnený jedinec je handicapovaný v dôsledku poruchy alebo defektu.

Staršie termíny anomália a zvlášť defekt, defektivita je možné považovať za stigmatizujúce, pejoratívne a od ich používania sa v dlhodobom trende všeobecne upúšťa (Lechta, V., 2010, s. 23).

Špeciálna pedagogika prechádzala vývojom už od 19. storočia, keď boli založené prvé ústavy pre „úchylnú mládež“ (výraz „úchylné dieťa“ nemal pejoratívny význam, pretože „úchylnka“ bola chápaná v zmysle medicínskom ako „odchýlka“, „odlišnosť“ od zdravotnej normy bežnej populácie) a začala sa rozvíjať i príslušná teória (Průcha, J., 2006, s. 81).

Pre predmetnú populáciu sa u nás v súčasnosti používajú termíny žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, žiak so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, znevýhodnený žiak, žiak so zdravotným znevýhodnením.

V zahraničnej literatúre (Obst, O., 2002, s. 81; Lechta, V., 2010, s. 23-24) sa používajú aj iné pojmy, ktoré sú prenášané i do domácich publikácií. V popredí je v súčasnosti anglická terminológia. Najfrekvencovanejšie anglické termíny sú napr. handicapované deti (handicapped children) – jeden z najširších pojmov; výnimočné deti

(exceptional children) – tento pojem na rozdiel od predchádzajúceho zahrňuje nie iba deti s nejakým postihnutím, ale napr. i nadpriemerne nadané deti; poškodenie (impairment) – poškodenie predovšetkým v zmysle orgánového, telesného poškodenia; narušená, obmedzená schopnosť (disability) – vzniká často v dôsledku poškodenia; handicap (handicap) – obvykle v širšom, psychosociálnom chápaní; špeciálne vzdelávacie potreby (special educational needs). Môžeme sa stretnúť aj s výrazmi ako znevýhodnené, obmedzené, neprispôsobivé či narušené deti a pod. Americkí autori hovoria o žiakoch s poruchami komplikujúcimi vzdelávanie. V súčasnej dobe sa objavuje tendencia upustiť od termínu „postihnuté dieťa“ (napr. vo Veľkej Británii je zaužívaný termín dieťa so špeciálnymi potrebami). V rozmanitej terminológii môžeme podľa J. Průchu (2006, s. 82) pozorovať zmeny snažiace sa i jazykovými výrazmi zaviesť humanistické hľadisko do problematiky a eliminovať necitlivé vyjadrovanie, ktoré by mohlo znižovať ľudskú dôstojnosť osôb, ktorých sa týka.

Slovné spojenie special educational needs sa po prvý raz objavilo v roku 1978 v správe britskej vládnej komisie na riešenie problémov edukácie hendikepovaných detí, ktorú viedla Mary Warnocková. Podľa odporúčaní komisie treba špeciálno-pedagogickú pomoc poskytnúť nielen postihnutému dieťaťu, ale každému, ktoré ju potrebuje. Spomenutý termín sa spočiatku prekladal rôzne (zvláštne vzdelávacie potreby, špeciálne vzdelávacie potreby, ale aj špeciálne pedagogické či špeciálnopedagogické potreby) (Dočkal, V., 2004, s. 140-141).

Dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je podľa J. Duchovičovej (2008, s. 75) spravidla:

- 1) dieťa so zdravotným znevýhodnením;
  - dieťa so zdravotným postihnutím (s mentálnym postihnutím, so sluchovým postihnutím, so zrakovým postihnutím, s telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo inými pervazívnymi vývinovými poruchami, s viacnásobným postihnutím),
  - dieťa v hraničnom pásme mentálnej retardácie,
  - dieťa choré alebo zdravotne oslabené,
  - dieťa s vývinovými poruchami (poruchou aktivity a pozornosti, s oneskoreným alebo nerovnomerným psychomotorickým vývinom).

2) dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia (znevýhodnenie chudobou alebo kultúrou); ide o prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti;

3) dieťa s nadaním je dieťa s vysoko nadpriemerne rozvinutými poznávacími schopnosťami v jednej alebo viacerých intelektových oblastiach.

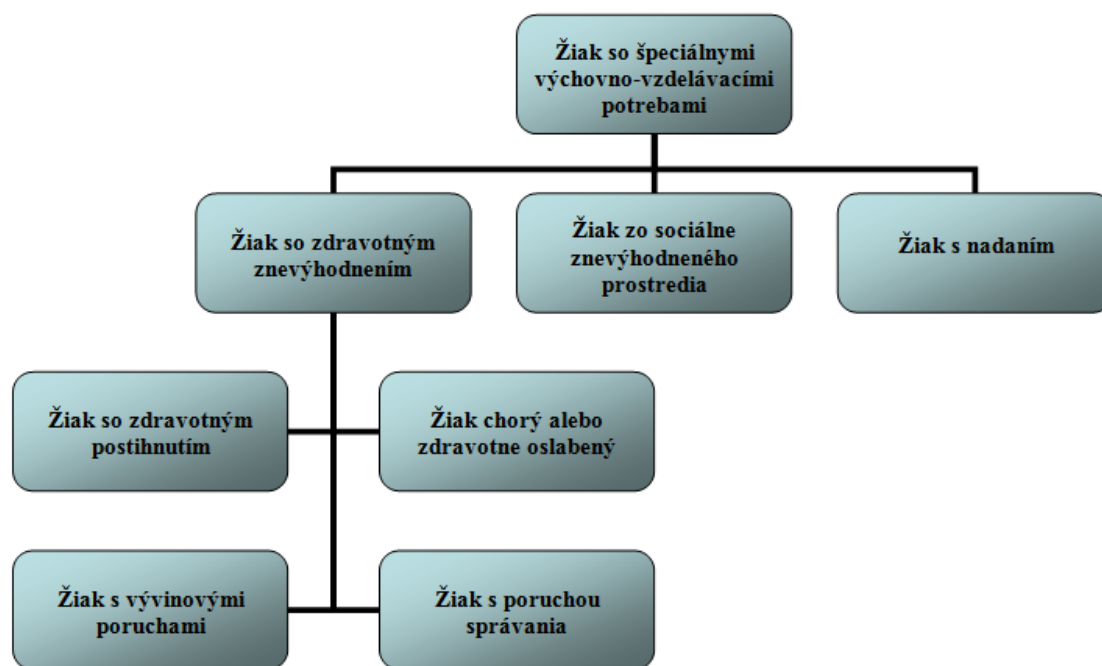
Na základe viacerých úprav legislatívy, ako uvádza aj A. Vančová (2010, s. 18), je aktuálne možné na Slovensku vzdelávať všetkých akokoľvek postihnutých jednotlivcov vo veku školopovinnosti, ktorí sú nositeľmi špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

Súčasnú vymedzenie pojmov v predmetnej oblasti obsahuje zákon o výchove a vzdelávaní č. 245 Z.z. z 22. mája 2008. Naša legislatívna umožňuje spoločné vzdelávanie žiakov s postihnutím a žiakov intaktných, čím sa rozšírila rôznosť – diverzita školskej populácie.

Školský zákon o výchove a vzdelávaní (č. 245/2008 Z.z., §3) vychádza z nasledovných všeobecných princípov výchovy a vzdelávania:

- bezplatnosť vzdelávania v štátnom školstve;
- rovnoprávnosť prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a jeho spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie;
- zákaz všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie;
- rovnocennosť a neoddeliteľnosť výchovy a vzdelávania vo výchovno-vzdelávacom procese;
- slobodná voľba vzdelávania s prihliadnutím na očakávania a predpoklady detí a žiakov v súlade s možnosťami výchovno-vzdelávacej sústavy;
- vyvážený rozvoj všetkých stránok osobnosti dieťaťa a žiaka v školskom vzdelávaní;
- zákaz poskytovania alebo sprístupňovania informácií alebo zneužívania informačných prostriedkov, ktoré by mohli viesť k narušeniu mravnosti alebo k podnecovaniu k národnostnej, rasovej a etnickej nenávisti alebo k ďalším formám intolerancie a iné.

Na základe týchto princípov výchovy a vzdelávania zabezpečuje podmienky na edukáciu žiakov (detí) so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a v rámci nich veľmi kategoricky formuluje striktný zákaz všetkých foriem diskriminácie. V obrázku 1 znázorňujeme kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.



**Obr. 1 Kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami**  
(Spracované podľa zákona o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. z.)

Žiaci nadobúdajú vzdelanie buď v špeciálnych školách, alebo v ostatných školách, a to:

- v špeciálnych triedach – zriaďujú sa spravidla pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami s rovnakým druhom zdravotného znevýhodnenia (časť predmetov dieťa absolvuje v triede spoločne s ostatnými žiakmi, t.j. mimo špeciálnej triedy);

- v triedach alebo výchovných skupinách spolu s ostatnými žiakmi – do triedy je začlenený žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V takýchto prípadoch je spravidla vypracovaný individuálny vzdelávací program, ktorý zostavuje škola so školským zariadením výchovnej prevencie a poradenstva. Rodič alebo zákonný zástupca má právo sa s programom oboznámiť. V tomto prípade potom hovoríme o integrácii žiaka do podmienok bežnej školy.

Pre uvedené formy vzdelávania, ktoré existujú na úrovni materských, základných a stredných škôl platia osobitné predpisy, a to vzhľadom k počtu umiestnených žiakov, počtu učiteľov, pomocných učiteľov, asistentov učiteľov, obsahu, metód a foriem vyučovania a hodnotenia školských výkonov, financovaniu, podmienkam prijímania žiakov do školy a pod.

## **2 Východiská edukácie vzhľadom na inkluzívnu edukačnú realitu**

Pre starostlivosť o spomínanú populáciu má zásadný význam základné vymedzenie odpovedaním na otázku: Ktoré deti môžeme všeobecne považovať za deti s určitým postihnutím, narušením alebo ohrozením? V našej odbornej literatúre (Vašek, Š., 2008) sa v rámci bežných špeciálnopedagogických prístupov chápe zo symptomatologického hľadiska postihnutie ako relatívne trvalý, ireparabilný stav jedinca v kognitívnej, komunikačnej, motorickej či emocionálne-vôľovej oblasti, ktorý sa manifestuje signifikantnými problémami pri učení a sociálnom správaní (dieťa/žiak s relatívne ireparabilným, ale nie nemenným, zmyslovým, telesným alebo kognitívnym postihnutím). Pri narušení môžu mať patogénne faktory charakter limitovaného pôsobenia, čo znamená, že sú reparable (dieťa/žiak s potenciálne reparablem narušením, obzvlášť narušením komunikačných schopností a poruchami správania). Ohrozením sa rozumie dlhodobé nepriaznivé pôsobenie rôznych fyzikálnych, biologických, chemických, psychických alebo sociálnych faktorov, ktoré v prípade nepriaznivých okolností môžu narušiť integritu organizmu a spôsobiť narušenie (dieťa/žiak so zjavným alebo skrytým ohrozením, t.j. s rizikom, že skôr alebo neskôr sa u neho môže vyvinúť narušenie alebo postihnutie, príp. chronické ochorenie).

V poslednej dobe sa podľa J. Michalíka (In Müller, O. a kol., 2001, s. 10) stále viac uvádza a operuje s termínom inklúzia, ktorá je prekladaná ako začlenenie či prijatie dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami napr. do prostredia tzv. bežnej triedy a niekedy je považovaná za nutný predpoklad integrácie. Inak povedané, inklúzia znamená vytvoriť v triede také prostredie, ktoré víta, oceňuje odlišnosť v neohrozenej a otvorenej atmosfére bez diskriminácie a predsudkov (Lang, G., Berberichová, Ch., 1998). Prikláňame sa k názoru V. Lechtu (2009, s. 10), podľa ktorého „inklúziu“ charakterizuje skôr pojem „akceptovanie“. J. Corbett (In Resman, M., 2003, s. 164) inklúziu vyjadruje formuláciou „vstúp, tu si ctíme odlišnosti, tu môžeš byť taký, aký si...“.

Pojem inklúzia (z lat. inclusio – zahrnutie) sa opiera o poznanie, že ľudské spoločenstvo je zložené, z viac či menej odlišných jedincov, ktorí spoločne vytvárajú rôznorodú jednotu, rešpektujúcu individuálne rozdiely v schopnostiach a premieňajú ich na prínos celku. Inklúziu môžeme chápať ešte širšie ako integráciu, pretože jej cieľom je začlenenie výnimočných jedincov do spoločenskej štruktúry. Usiluje tak o zmenu v spoločnosti, aby odlišnosť (výnimočnosť) bola považovaná za normálny, prirodzený jav (Ivančíková, J., Grofčíková, S., 2005, s. 147).

Podľa M. Resmana (2003) inklúzia je cielený dlhodobý spoločenský proces zameraný na začlenenie jednotlivcov a skupín ohrozených sociálnym vylúčením.

Usiluje sa o navodenie alebo vytvorenie optimálnych vonkajších a vnútorných podmienok na bezvýhradné prijímanie skupín, vykazujúcich – oproti väčšinovej časti spoločnosti – znaky inakosti, rôznosti. Inklúzia predstavuje zásadnú zmenu v myslení ľudí, v pohľade na život, spolunažívanie v spoločnosti a značí vyšší stupeň zaradenia než je integrácia.

Inklúzia nie je pojem, ktorý by sa mohol aplikovať ako náhrada za pojem integrácia. A. Vančová (2010, s. 16, 412) sa zmieňuje o tom, že „kým integrácia sa poníma ako koncept, kedy sa má jednotlivec s postihnutím plne prispôbiť, včleniť do existujúceho prostredia („nastaveného“ pre majoritnú intaktnú populáciu) bez jeho úprav, inklúzia znamená koncept, kedy sa majoritná aj minoritná komunita budú prispôbovať navzájom a upravovať životné prostredie v najširšom zmysle slova tak, aby vyhovovalo obom komunitám“.

Učítelia súčasnej školy sú postavení pred neľahkú úlohu napĺňať rôznorodé potreby žiakov bez najmenšieho pocítienia vylúčenia. Preto by sa v oblasti edukácie (ako i v ostatných oblastiach) mali vytvárať také systémy, stratégie i modely, ktoré budú rešpektovať individuálne potreby jednotlivca a umožnia každému viacero alternatív s možnosťou voľby. Práve jednotlivci so špeciálnymi edukačnými potrebami vyžadujú väčšiu pružnosť systému, viac alternatív, širšiu možnosť voľby a prechodu od alternatívy k alternatíve ako ostatní intaktní jednotlivci. Má ísť o ponúknutie špeciálnych podmienok, ale len po potrebnú dobu a v oblastiach zohľadňujúcich ich špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.

## **Záver**

„Nevnucujme deťom svoje vzdelávanie, pretože sa narodili v inom čase.“

(Projekt EÚ)

Z uvedeného môžeme zovšeobecniť, že „orientácia edukácie na individuálnu osobnosť uprednostňuje potreby sebarealizujúceho sa jedinca, považuje žiaka za jedinečnú, hodnotnú osobnosť, za spoluautora procesu výchovy a sebarozvoja, ktoré sú učiteľom zámerne facilitované smerom k jeho celostnému rozvoju s vyváženým rozvojom všetkých jej stránok a všetkých jej vzťahov k svetu“ (Ivančíková, J., Grofčíková, S., 2005, s. 139).

## **Výskumný zámer**

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy v rámci VEGA č. 1/0184/11 „Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy a východisko inovácií v súčasnej škole“, ktorá je riešená na Katedre pedagogiky PF UKF v Nitre.

## **Literatúra**

DOČKAL, V. 2004. Deti so špeciálnymi edukačnými potrebami: minority vo výchovno-vzdelávacom procese. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574, 2004, roč. 39, č. 2-3, s. 140-149.

DUCHOVIČOVÁ, J. 2008. Profesionalita učiteľky materskej školy a jej reflexívny rámec. In *DUCHOVIČOVÁ, J. – LAZÍKOVÁ, A.: Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole: stimulačno - obohacujúci program KO-SE-TO pre materské školy*. 1. vyd. Bratislava : IRIS, 2008. ISBN 978-80-89256-28-0. s. 10-88.

- FISCHER, J. – ŠKODA, J. 2008. Speciální pedagogika : edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. 1. vyd. Praha : TRITON, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7387-014-0.
- HÁJKOVÁ, V. – STRNADOVÁ, I. Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- IVANČÍKOVÁ, J. – GROFČÍKOVÁ, S. 2005. Diferenciácia vo vyučovaní vzhľadom na schopnosti žiakov. In PETLÁK, E. a kol.: Kapitoly zo súčasnej didaktiky. Bratislava : Iris, 2005. ISBN 80-89018-89-0. s. 137-159.
- KALHOUS, Z. – OBST, O. a kol. 2002. Školní didaktika. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- LANG, G. – BERBERICHOVÁ, CH. 1998. Každé dítě potřebuje speciální přístup. Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 152 s. ISBN 80-7178-144-4.
- LECHTA, V. 2010. Inkluzivní pedagogika – základní vymezení. In: LECHTA, V. (ed.): Základy inkluzivní pedagogiky : dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. 1. vyd. Praha : Portál, 2010. s. 20-41. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V. a kol. 2009. Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky. 1. vyd. Martin : Osveta, 2009. 127 s. ISBN 80-8063-303-5.
- MÜLLER, O. a kol., 2001. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci – VUP, 2001. 290 s. ISBN 80-244-0231-9.
- PASCH, M. et al. 2005. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině : jak pracovat s kurikulem. 2. vyd. Praha : Portál, 2005, 416 s. ISBN 80-7367-054-2.
- POLAKOVIČOVÁ, R. – TURZÁK, T. 2010. Východiská špeciálnej pedagogiky v kontexte terminologickej rozmanitosti a širokospektrálneho pojmového aparátu. In Trendy a nové výzvy v špeciálnej pedagogike : zborník príspevkov z III. medzinárodnej špeciálnopedagogickej konferencie, Bratislava 23. - 24. september 2010. Bratislava : UK. ISBN 978-80-89238-36-1, s. 114-124.
- PRŮCHA, J. 2006. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 2. vyd. Praha : Portál, 2006. 272 s. ISBN 80-7178-944-5.
- RESMAN, M. 2003. Integrácia/inklúzia medzi zámerom a uskutočnením. In Psychológia a patopsychológia dieťaťa. ISSN 0555-5574, 2003, roč. 38, č. 2, s. 161-174.
- ŠVEC, Š. 2010. Humanistická koncepcia výučby. In Komenský. ISSN 0323-049, 2010, roč. 134, č. 3, s. 6-11.
- VANČOVÁ, A. a kol. 2010. Edukácia mentálne postihnutých. Špeciálne metodiky predmetov špeciálnej základnej školy. 1. vyd. Bratislava : IRIS, 2010. 500 s. ISBN 978-80-89256-53-2.
- VAŠEK, Š. 2008. Základy špeciálnej pedagogiky. 4. vyd. Bratislava : Sapiaientia, 2008. 226 s. ISBN 978-80-89229-11-6.
- Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2008. In Zbierka zákonov 2008, čiastka 96, č. 245. [Online]. 2008. [Cit. 2012-07-07]. Dostupné na internete: <[http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245\\_2008.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf)>.
- Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť – Projekt Mesta Vrútky a ZŠ s MŠ. 2009. Nevnučujme deťom svoje vzdelávanie, pretože sa narodili v inom čase. [Online]. 2009. [Cit. 2012-08-19]. Dostupné na internete: <<http://www.projekt-vrutky.php5.sk/>>.



**Kontakt**

PaedDr. Renáta Polakovičová, PhD.  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky  
Dražovská cesta 4  
949 74 Nitra  
+421 37 6408 237  
[rpolakovicova@ukf.sk](mailto:rpolakovicova@ukf.sk)

## **Role učitele jako interkulturního mediátora**

### **Role of the teacher as intercultural mediator**

*Michaela Jurtíková (ČR)*

#### **Abstrakt**

*Příspěvek je zaměřen na možnost řešení kulturních konfliktů ve školním prostředí prostřednictvím interkulturní mediace. Autor vymezuje kritéria pro kulturně senzitivní mediaci se zaměřením na elementy interkulturní kompetence (kulturní senzitivity a empatie) a definuje interkulturní mediaci. Rámec kulturní mediace ve škole, který je založen na šesti souborech vztahů uvádí, jak je důležité vytvářet vazby mezi všemi stranami, které jsou zapojené na vzdělávacím procesu, aby usnadnili dětem jejich úspěch ve škole.*

#### **Abstract**

*The paper is focused on solutions of cultural conflicts within the school environment through intercultural mediation. Author establishes criteria for culturally sensitive mediation focusing on elements of intercultural competence (cultural sensitivity and empathy) and defines intercultural mediation. The framework of cultural mediation in the school, based on six sets of relationships, points to the need to create linkages among all parties involved in the educational process in order to clear the way for school success.*

#### **Klíčová slova**

*Kulturní konflikt. Interkulturní mediace. Interkulturní kompetence.*

#### **Key words**

*Cultural conflict. Intercultural mediation. Intercultural competence.*

#### **Úvod**

Problematika kulturní, či přímo specificky interkulturní mediace ve školním prostředí, není dosud v české pedagogické literatuře dostatečně popsána. Kromě USA a Kanady jsou mediační služby nejvíce rozšířeny ve Francii, Německu a Velké Británii. Zde se interetnická mediace, jako alternativní způsob řešení kulturního konfliktu mírovým zásahem třetí neutrální stranou, rozvíjí již několik desítek let.

Vzhledem ke zvýšenému používání pojmu kulturního konfliktu, se více pozornosti soustřeďuje na řešení konfliktu a zvládání konfliktních situací v rámci různých prostředí. Kulturní konflikty můžeme chápat z různých hledisek. Může se jednat o spory mezi většinou a národnostní menšinou, o etnické spory, z hlediska mezinárodní politiky, jde o politickou moc, ale pojem kulturní konflikt se také objevuje ve vztahu mezi tradiční evropskou společností a přistěhovaleckými komunitami z neevropských zemí. (Scheu, 2011)

Je jisté, že pojem kulturní konflikt získává specifický význam v kontextu migrace osob z jiných kulturních okruhů do evropských států a integrace příslušníků různých

etnických komunit, které se vytvářely a stabilizovaly do většinové společnosti evropských států je jedna z klíčových výzev současné doby.

Díky vysoké míře migrace ve většině evropských zemí se podstatně změnilo etnické složení populace žáků, a proto i tato etnická rozmanitost ve školách představuje velké výzvy pro jejich vzdělávací systémy. Až donedávna výuku na školách ve většině evropských zemí provázal relativně jednotný soubor kulturních nástrojů, jako jsou například společný jazyk, kulturní tradice a společné zázemí pro všechny, kteří se účastnili vzdělávacího procesu. Rodiče, učitelé i vychovatel, kteří často byli vzděláváni v relativně jednojazyčné a homogenní kultuře, se musí vyrovnat s vývojem dětí ve společnosti, která je vícejazyčná a kulturně různorodá. Národnostně odlišné rodiny, ale i rodiny mainstreamové společnosti, se ve škole mohou setkávat s nedorozuměním s těmito odlišnými hodnotami, postoji, či kulturními tradicemi. Proto, aby interakce mezi jednotlivými účastníky vzdělávacího procesu byla úspěšná, multikulturní školy musí reagovat na sociální, kulturní a jazykové různorodosti svých studentů.

### **Kritéria pro kulturně senzitivní mediaci**

V kontextu mediace, kultura znamená soubor hodnot a víry získaných učením, zkušeností a sociální výchovou, jež utváří absolutní sociální pravidla či etický kodex a chování mezi specifickými skupinami. Kultura utváří cesty, jak člověk vnímá svět. Mnoho evropských zemí se stává stále více multikulturních, s mnoha kulturami, subkulturami. Proto je důležité, aby v zemích s kulturně rozmanitými společnostmi, jež oslavují různorodost a rozmanitost, byla poskytována služba kulturní mediace. (Law, 2009)

Pokud pojednáváme o kritériích ke kulturně senzitivní mediaci Law (2009) uvádí, že interkulturní mediátoři by měli získat znalosti a zkušenosti o kulturních souvislostech, které jsou relevantní k mediaci a mezi které můžeme zařadit:

- zkušenosti mediace v interkulturních nebo mezikulturních situacích či souvislostech
- mediace s překladatelem
- zprostředkování spolupráce s mediátorem odlišného kulturního prostředí
- hodnocení interkulturních případů pro vhodnost mediace
- reflexe vlastní praxe a umět poskytovat podnětné domněnky před, během i po mediaci.

V mediačním „průmyslu“ má kultura rozhodující dopad na vedení mediace. Od roku 2000 National Alternative Dispute Resolution Advisory Council (NADRAC) uvádí, že mediátoři by měli mít znalosti o významu kultury pro různé aspekty konfliktů a sporů:

- význam kultury ve vztahu k řešení konfliktů a sporů
- význam kultury ve vztahu k vyjednávání, ústupků a kompromis
- kulturní rozdíly ve vztahu k písemné, mluvené i neverbální komunikace
- kulturní postoje vůči fyzickému prostoru, místo a čas
- kulturní postoje k roli outsiderů při řešení sporů
- kulturní postoje ve vztahu k úloze práva, právníků a odborných poradců
- kulturní význam jednotlivce a skupiny v řešení sporů.

Mediace vyžaduje mnoho rozmanitých dovedností, jako je práce s emocemi, zvládnání obtížných dialogů, zprostředkování spolupráce atd. Proto, abychom dobře zvládli interkulturní dialog, musíme být tzv. *kulturně senzitivní*.

Kulturní senzitivita vyjadřuje naši míru adaptability a vnímavosti vůči cizí kultuře a vychází zejména z našeho osobnostního vybavení. Mezi tyto osobnostní rysy můžeme zařadit orientaci na lidi, vnímavost, otevřenost. (Morgensternová, 2007)

Law (2009) uvádí kvality, které by měl mít kulturně uvědomělý a senzitivní mediátor:

- Sebeuvědomění, introspekci, kapacity být překvapený a chtít se učit
- Být si vědom důležitosti reflexe
- Chápání mezikulturních komunikačních modelů (př. Střídání se, krátké či déle trávající ticho, implikace úsměvů a smíchu, tón hlasu, řeč těla, výraz obličeje, gesta, apod.)
- Plné porozumění jak využívat překladatele
- Dobré chápání vztahu mezi jazykem, kulturou a mocí.

Mediátor musí být dbalý a vědomý celého kulturně senzitivního mediačního procesu. To znamená, že by měl opatrně před mediací zhodnotit danou situaci a připravit si veškeré informace, které bude během procesu potřebovat, tzn. informace o obou stranách, jazykových dovednostech, kulturního a náboženského pozadí, komunikační styly, hodnoty kolem daného problému, možné percepce, postoje a očekávání ve vztahu k mediaci obecně, a jak je využívána moc v mediačním procesu.

Mediátor by měl věnovat pozornost specifickým kulturním potřebám (př. posazení, či pořadí v mluvení). Některé kulturní skupiny si mohou přivést mluvčího, podporu (př. člena rodiny, či vysoce váženého člena sociální skupiny). Mediátoři by si měli dát pozor na neverbální komunikaci (stimulování, mlčenlivost, vyhýbání se očnímu kontaktu) jež se může v rámci různých kultur velmi měnit.

Mediátor musí být schopen chápat specifickým kulturním kontextům sporu (zda pochází spor z rodiny, komunity, pracoviště, organizační, obchodní či mezinárodní). Problém času je také signifikantní pro některé kulturní skupiny, protože pravý čas indikuje „zralost“ určitého problému či sporu. Mediátoři by si také měli být vědomi toho, na jakém místě proběhne mediace, zda se jedná o oficiální, př. vládní místo, či nepůjde o neoficiální prostředí komunity. I tyto vlivy mohou způsobit odlišné problémy, percepce či interpretace členů sporu. (Law, 2009)

Následujícím kritériem pro kulturně senzitivní mediaci je *empatie*. Empatie jde ruku v ruce s interkulturní mediací z důvodu, že mediátoři musí pochopit pozadí reakcí ostatních lidí, jež mohou mít spojitost s danou kulturou. Mezikulturní komunikace si vyžaduje více empatie – jako vysoké míře pochopení skutečných kulturních odlišností a vzorců. Empatie pomáhá učitelům nastavit pozitivní podporující a efektivní vzdělávací prostředí. Uvedené pojmy kulturní senzitivita a empatie jsou *elementy interkulturní kompetence*. Být interkulturně kompetentní znamená být otevřený k druhým kulturám, podporovat mezikulturní vztahy a rozvíjet objektivní pohled na vlastní kulturu. Dle Deardorff (2006) je to „schopnost efektivně a vhodně komunikovat v interkulturní situaci, která je založena na interkulturních znalostech, dovednostech a postojích.“

### **Kulturní mediace**

V rámci multikulturního prostředí školy a role učitele v ní se stále aktivněji hovoří o kulturně senzitivní výchově a vyučování. Proto, aby se pedagogika stala kulturně citlivá, vyžaduje to od učitelů určité klíčové role a povinnosti.

Gay (2010) zorganizoval tyto role učitele do tří hlavních kategorií: kulturní organizátoři (*cultural organizers*), kulturní mediátoři (*cultural mediators*), a strůjci sociálních kontextů pro vzdělávání (*orchestrators of social contexts for learning*).

Gentemann a Whitehead (In Gay 2010) sloučili tyto role a uvádí pojem kulturní zprostředkovatel, či dohodce (*cultural broker*).

Jako **kulturní organizátoři**, musí učitelé pochopit, jak kultura funguje v každodenní dynamice třídy, musí vytvořit prostředí, ze kterého vyzařuje etnická a kulturní rozmanitost a musí umožnit dětem dosáhnout co nejvyššího vzdělání pro všechny studenty. Všichni žáci by měli mít příležitost k volnému osobnímu i kulturnímu vyjádření se, aby jejich hlasy a zkušenosti mohli být pravidelně začleněny ve vzdělávacím procesu. Takové přizpůsobení vyžaduje použití různých kulturně zaměřených způsobů poznávání, myšlení, mluvení, cítění a chování.

Jako **kulturní mediátoři** (*cultural mediators*) učitelé poskytují příležitost pro studenty ke kritickému dialogu o konfliktech mezi kulturami a analyzovat rozpory mezi tradičními kulturními ideály a realitou odlišných kulturních systémů. Pomáhají dětem objasnit jejich etnickou identitu, ctít jiné kultury, rozvíjet pozitivní mezietnické a mezikulturní vztahy a vyhnout se udržování předsudků, stereotypu a rasismu. Cílem je vytvořit společenství kulturně rozmanitých studentů, kteří oslavují a potvrzují jeden druhého a spolupracují na jejich vzájemné úspěšnosti, kde posílení nahradí bezmocnost a útisk.

Jako **strůjci sociálních kontextů pro učení**, učitelé by si měli být vědomi, že kultura má významný vliv na učení a vyučování a měli by vytvářet takové vzdělávací postupy, které budou kompatibilní se sociokulturními souvislostmi a původních vzdělávacích programů etnicky odlišných studentů. Učitelé by také měli naučit studenty využívat jejich kulturní kompetence ve školních vzdělávacích zdrojích. (Gay, 2010)

V české i zahraniční literatuře se můžeme setkat s užíváním více termínů: kulturní mediace, interetnická mediace, či interkulturní mediace, multikulturní mediace. Jsme si vědomi rozdílů, které adjektiva mohou znamenat, avšak jejich definice vymezují tentýž význam, kdy se jedná řešení sporů a nedorozumění, které vyplývají z nesprávné komunikace a nepřesného pochopení stran pocházejících z různých kultur, menšin, etnik. (Holá, 2011, Šišková, 2005)

Interetnická mediace je klidným, mírovým zásahem třetí neutrální stranou - mediátora - do konfliktu dvou a více etnických skupin či do konfliktu jedinců, jehož podstatou je jejich etnická příslušnost. (Holá, 2011) Bercovitch, Houston (1996) uvádí pojem mezinárodní mediace (*international mediation*).

Kulturní mediace může být definována jako proces, jehož prostřednictvím člověk, různorodě označen jako **kulturní mediátor** (*cultural mediator* – Vargas (1999), Banks (2006), Gonzales (2009), či **multikulturní spojenec** (*multicultural liaison officer – cultural liaison*) Gonzales (2009), Vargas (1999) usnadňuje komunikaci, pokud konflikt či nedorozumění kvůli kulturním a jazykovým bariérám kladou aktuální či potenciální překážky mezi lidmi kulturně odlišnými (jiné etnické či národnostní menšiny) a například poskytovatelem služby.

K takovým konfliktům může docházet i v prostředí školy. Předmětem kulturní mediace ve škole jsou konflikty mezi žáky, mezi žáky a učiteli, mezi učiteli, mezi učiteli a vedením školy, mezi rodiči a školou, mezi rodiči a obcí, která školu spravuje.

Aby tyto konflikty (z důvodů jazykových a kulturních bariér) byly překonány, obě strany mohou benefitovat z využití role kulturního mediátora, který přeloží doslovný význam míněného, i jemné kulturní podtexty v komunikaci, aby došlo k následné efektivní komunikaci mezi stranami. Marsela (In Vargas, 1999) uvádí, že efektivní komunikace vyžaduje znalosti nejen vlastní kultury, ale i kultur ostatních.

Kulturní mediace poskytuje most porozumění, zejména mezi profesionály hostitelské kultury a nově příchozích, skrze znalosti a senzitivitu ke kulturním rozdílům. Mediátoři zvětšují povědomí a jsou senzitivní k etnicko-kulturním rozdílům. (Vargas, 1999)

Kulturní mediace je proces plánovaného zásahu, ve kterém učitelé působí jako kulturní mediátoři (zprostředkovatelé) mezi tradiční kulturou (mainstreamovou) a kulturou menšin dětí přistěhovalců. Tento proces zahrnuje poznatky o úloze vzdělávání v utváření identity v multikulturní společnosti a rozhodnutí jednat jménem těchto studentů ve třídě i mimo ni. (Major, 2006)

### **Kulturní mediace ve škole**

Kulturní mediátor hraje zásadní roli v usnadňování úspěšné komunikace se studenty a rodinami, kteří hovoří jazykem odlišným od mainstreamové společnosti. Jeho významným postavením je také role „spojovacího článku“ mezi kulturou školy a kulturou rodiny dítěte. Kulturní mediátor interpretuje rodině důležité informace, týkající se školní výuky, doporučuje rodině programy, kterých by se mohly zúčastnit, ale také poskytuje vedení školy informace týkající se rodiny – o její historii, rodinné dynamice a obavách.

Role učitele jako kulturního mediátora je zásadní. Ve vzdělávacím sektoru, role kulturního mediátora obsahuje:

- facilitování komunikace mezi př. žáky pocházející s kulturně odlišného prostředí a jejich učiteli, ale také mezi rodinami žáků pocházející z kulturně odlišného prostředí a učiteli.
- Kulturní mediátoři mohou být také překladatelé, jež budou dočasně asistovat učitelům s žáky, kteří mají problémy s jazykem mainstreamové společnosti.
- Učitel jako kulturní mediátor poskytuje poradenství učitelům, aby jim usnadnili pochopení problematickému chování, které se objevilo u dětí cizinců.
- Kulturní mediátoři ve školách také mohou poskytovat kurzy, či semináře, kde si osvěží znalosti z oblasti multikulturních témat.
- Účastní se setkání mezi učiteli a rodiči žáků pocházející z odlišného kulturního prostředí.

Navíc zprostředkovatel (mediátor) poskytuje vysvětlení pro učitele a rodiny zahraničních žáků o různých vzdělávacích modelech, zveřejňuje informace týkající se způsobů zápisů o přijetí do školy, vytváří informační materiály v cizím jazyce o konkrétní škole, přebírá iniciativu v prepisování žádostí o přijetí na danou školu v rodném jazyce žáka, připravuje vzdělávací materiály v rodném jazyce žáka, účastní se na podpoře a valorizaci jiných kultur, poskytuje radu v multikulturním vzdělávacím projektu.

### **Rámec kulturní mediace**

Rámec kulturní mediace prezentuje Vargas (1999), ve kterém se zaměřuje na šest typů vztahu mezi subjekty, jež mají vliv na chod školy. Mezi tyto subjekty patří imigranti (žáci, jejich rodiče, komunita) na jedné straně a vzdělávacími profesionály na straně druhé. Tyto vazby jsou nezbytné ve vzdělávacím procesu, protože mohou mít vliv na dobré výsledky žáků a jejich pozitivní zkušenost se školou, ale ovlivní, do jaké míry budou rodiče a komunita participovat na chodu školy.

Prvním vztahem je **student – pedagog**, jež může překonat kulturní nedorozumění, které by mohli blokovat snahy studentů ve školním úspěchu. Mohou být definovány jako „**neinstruktážní redukce bariér**“ (**non-instructional barrier reduction**).

Může se jednat o základní přístupy, ke kterým patří znalost jazyka mainstreamové společnosti a multikulturní výchova. V anglicky mluvících zemích se studenti, jejichž rodným jazykem není angličtina, nazývají ESL student (English as a Second Language) a je k nim směřována pozornost z hlediska výuky angličtiny v rámci různých jazykových kurzů. Dalším přístupem může být multikulturní výchova, v rámci, které se všichni účastníci vzdělávacího systému mohou učit o různých kulturách a náboženství.

Konkrétně ve vyučování poté může mediátor synchronizovat chod výuky, tak aby nedocházelo k nedorozuměním s dětmi imigrantů, protože mohou mít zkušenost s jinou organizací vyučovací hodiny.

Druhým vztahem je **rodič – učitel**. Toto spojení může doplnit mezery při jednání s imigranty a v tomto modelu jej nazýváme jako **posílení rodičovských kompetencí, či posílení postavení rodičů (parental empowerment)**. Rodiny imigrantů považují vzdělávání za důležitý faktor pro integraci do jejich nové kultury. Pro učitele by tento vztah měl být velmi významný a mělo by se dosáhnout co největší zapojenosti rodičů na vzdělání dětí, během i po výuce, a aby se integrovali a participovali ve školní komunitě.

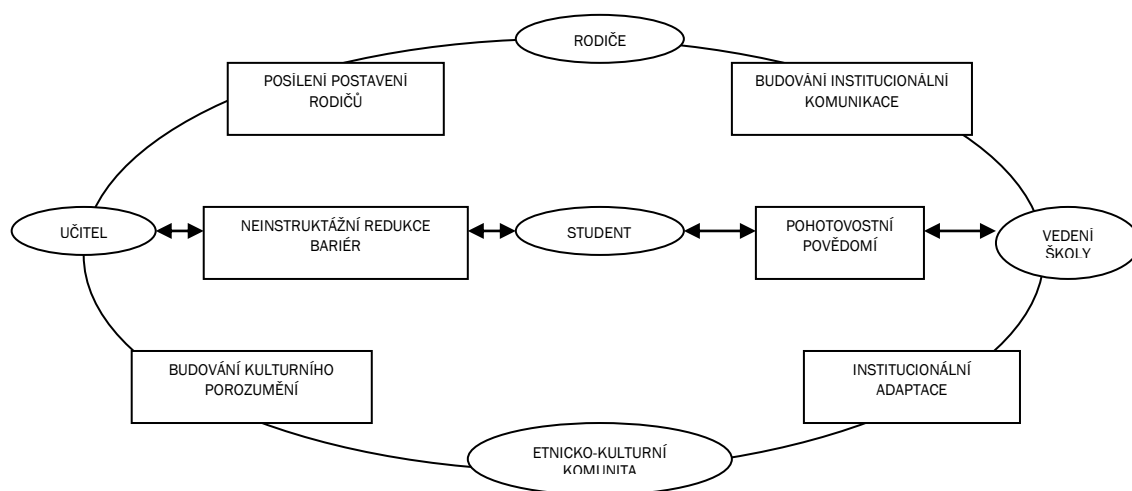
Třetím vztahem je **učitel – komunita**, jež v tomto modelu můžeme nazvat jako „**konstrukce kulturního porozumění**“ (**building cultural understanding**), jež může determinovat, zda jsou pedagogové schopni čerpat zdroje z kulturních komunit, aby si obohatili edukační zkušenosti.

Čtvrtým vztahem je **student – ředitel**. Tento vztah v modelu nazýváme „**pohotovostní povědomí**“ (**contingency awareness**). Ředitel (řzení školy) by si měl být vědom toho, do jaké míry může mít chování jednotlivce vliv na ekologické prostředí školy. Jedná se o specifické důsledky ovlivňující kurikulární rozhodnutí, disciplinární politiku, či školí odezvu na kulturní či náboženskou zkušenost.

Pátým vztahem je **ředitel – rodič**, v modelu nazvaná budování **institucionální komunikace (institutional communication building)**. Tento vztah může mít vliv na to, do jaké míry se budou rodiče účastnit na chodu školy, zda ředitel poskytne takové možnosti. Měl by si být vědom, zda jsou rodičům předkládány zprávy o pokroku dětí ve škole, zda jim rodiče rozumí, zda jsou dostatečně, vhodně informováni o poradách mezi učiteli a rodiči. Pokud se v rámci školy vyskytují odlišné národnostní menšiny, ředitel by měl být o nich náležitě obeznámen a informován.

**Ředitel – komunita vztah**, nazvaný v modelu jako „**institucionální adaptace**“ (**institutional adaptation**). Základní formou utváření tohoto vztahu může být organizování dnů otevřených dveří. Tím i kulturní komunity mají možnost participovat a integrovat se ve školní komunitě. Pokud se úspěšně vytvoří tyto vazby, může čím dál méně docházet k dalším traumatickým zkušenostem dětí imigrantů.

**Obrázek 1** Rámec kulturní mediace ve škole



Tato efektivní síť vazeb usnadňuje rychlou diagnózu a lokaci potřeb kulturního mediátora v praxi. Mediátoři se zaměřují na tři stěžejní oblasti: úspěšná integrace, zapojení rodičů a interkulturní trénink zaměstnanců školy (workshop, prezentace, diskuse,...). Aby se žáci, jejich rodiče, ale i celá komunita integrovala do nového prostředí, mohou být organizovány festivaly s tematikou „oslavujeme multikulturalitu“. Kulturní komunita je představena všem kteří participují na školní komunitě, prostřednictvím prezentací, diskusí, či přednášky. Součástí kultury školy se mohou také stát multikulturní večere, jež mohou posílit vztah mezi školou a komunitou. Kulturní mediátoři ve školním prostředí předávají informace o školním systému té dané země, mediuje nedorozumění, které vyvstává mezi studenty a rodiči pedagogy, ale také na straně druhé učí děti mainstreamové společnosti, aby poznávali druhé kultury a dokázali chápat odlišnosti.

Pro odborníky i tvůrce legislativy by rámec kulturní mediace ve škole měl sloužit jako základní kámen k propojování odborné literatury do holistického pohledu, aby se posílilo budování teorie v oblasti řešení kulturních konfliktů prostřednictvím mediace, ale i pro hodnocení politiky a pro výzkum.

## Závěr

V předložené studii jsme stručně nahlédli do tematiky interkulturní mediace, se zaměřením na kulturní konflikty ve školním prostředí.

Z praktického pohledu navrhuje holistický, integrovaný, systémový přístup, který může stavět mosty mezi rodinou dětí imigrantů a školní komunitou přispívající k blahobytu všech zúčastněných. Tento proces umožní dětem zaměřit se na jejich studium a učitelům na výuku, s tím, že zahrne do svého života školy rodiče i kulturní komunitu. Tyto snahy se zaměřují na budování a udržování klíčových vazeb, které jdou dále než jsou jen otázky týkající se jazykových bariér. Každá z těchto šesti vazeb přispívá k charakteru a kvalitě vývoje dítěte a jeho učení (vzdělávání).

Analýza tohoto modelu z teoretického pohledu navrhuje užitečný rámec pro hodnocení programů, následný výzkum, tvorbu legislativních změn, vzhledem k přístupu a práci s dětmi imigrantů. Pokládáme za důležité, aby se v českém



pedagogickém prostředí toto téma diskutovalo a dále zpracovávalo. V centru naší pozornosti by také měl stát výzkum, který je rozpracován také pouze v zahraničí.

### **Literatura**

- BANKS, J.A. *Race, culture and education: the selected works of James A. Banks*. Abingdon : Routledge, 2006. ISBN 978-0-415-39819-0.
- BERCOVITCH, J. HOUSTON, A. *The study of international mediation: theoretical issues and empiric evidence*. In BERCOVITCH, J. (ed.) *Resolving international conflicts: the theory and practice of mediation*. Colorado: Lynne Rienner Pub., 1996. ISBN 1-55587-601-3.
- DEARDORFF, D. K. *Journal of Studies in International Education*, 2006, roč. 10, č.3, str. 241-266.
- GAY, G. *Culturally responsive teaching: theory, research and practice*. Vyd.2. New York : Teachers College Press, 2010. ISBN 978-0-8077-5078-0.
- GONZALES, V. *Young Learners, Diverse Children: Celebrating Diversity in Early Childhood*. California: Corwin, 2009. ISBN 978-1-4129-6813-3.
- HOLÁ, L. *Mediace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3134-6.
- LAW, S. F. *Culturally sensitive mediation: The Importance of culture in mediation accreditation*. Australasian Dispute Resolution Journal (ADRJ), 2009, č. 20, str. 162-171. ISSN 14417847.
- MAJOR, E. M. *Secondary teachers as cultural mediators for language minority students*. A journal of educational strategies, Issues and Ideas, 2006, roč. 80, č. 1, str. 29-32. ISSN 0009-8655.
- MORGENSTERNOVÁ, M. *Interkulturní senzitivita a adaptabilita*. In MORGENSTERNOVÁ, M. ŠULOVÁ, L. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1361-1.
- National Alternative Dispute Resolution Advisory Council (NADRAC). *The development of standards for ADR. Discussion Paper*. Commonwealth of Australia, 2000. ISBN 0-642-21003-9.
- SCHEU, H. CH. *Migrace a kulturní konflikty*. Praha: Auditorium, 2011. ISBN 978-80-87284-07-0.
- ŠIŠKOVÁ, T. *Mediace umožňuje rychlé a kultivované mimosoudní řešení konfliktů*. In Sociální práce: probace a mediace. Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2005,4, str. 20-31. ISSN 1213-62-04.
- VARGAS, C. M. *Cultural Mediation for refugee children: A comparative derived model*. Journal of Refugee Studies, 1999, roč. 12, č. 3, str. 284-306. ISSN 09516328.

### **Kontaktní adresa**

Mgr. Michaela Jurtíková  
Ústav pedagogických věd  
Fakulta humanitních studií  
Nám. T. G. Masaryka 1279  
760 01 Zlín  
Tel.: 576 037 450  
Email: Jurtikova@fhs.utb.cz

## **Diverzita ľudskej populácie v kontexte inkluzívnej edukačnej reality**

### **Human population diversity in the context of inclusive educational reality**

*Renáta Polakovičová, Tomáš Turzák (SR)*

#### **Abstrakt**

*Dejiny ľudskej spoločnosti sú odrazom existencie širokej variety ľudských individualít, a to vzhľadom na individuálne charakteristiky osobnosti a ich príslušnosť k rôznym kultúrno-spoločenským entitám. Potreba zaoberať sa diverzitou ľudskej populácie vyplýva z potreby dotknúť sa ekvity, zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie, so zohľadnením prirodzených potrieb jednotlivca v súčasnom svete. Diverzita je vnímaná ako afirmatívna akcia, orientovaná tak na väčšinovú populáciu a ich antropogénny, psychogénny a sociokultúrny kontext, ako aj na populáciu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Našou snahou je poukázať na nevyhnutnosť, aby sa jednotlivým osobitným odlišnostiam individualít dostala možnosť byť vnímanými ako zdroj vzájomného obohacovania. Príspevok zároveň svojím obsahom nadväzuje na riešenie výskumnej úlohy v rámci VEGA č. 1/0184/11 „Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy a východisko inovácií v súčasnej škole“ a úlohy KEGA č. 052 UKF – 4/2011 „Budovanie inkluzívneho prostredia v podmienkach vysokej školy“, ktoré sú riešené na Katedre pedagogiky PF UKF v Nitre.*

#### **Abstract**

*The history of human society is a reflection of the existence of a wide variety of human individualities. In the humanistic society is valid prohibition of all forms of discrimination and segregation. It is therefore important to systematically address the topic of the diversity of human populations. Diversity is seen as affirmative action, which is oriented to the majority population, and the population with special educational needs. Our intention is to emphasize the understanding of diversity as a source of mutual enrichment. The paper also continues to address the research project VEGA no. 1/0184/11 "Diversity of the school population as an object of pedagogical science and innovations in the current schools" and their search project KEGA no. 052 UKF - 4/2011 "Building an inclusive environment in conditions of high schools". Research projects have been accomplished at the Department of Education PF UKF in Nitra.*

#### **Kľúčové slová**

*Diverzita ľudskej spoločnosti. Individualita. Koncepcie vzdelávania. Inkluzívna edukačná realita.*

#### **Keywords**

*Diversity of human society. Individuality. Concepts of education. Inclusive educational reality.*

## Úvod

„Cesta je dôležitejšia ako cieľ.“

Centrom záujmu odborníkov sa čoraz častejšie stávajú rozdiely ľuďstva, ktoré vyvolávajú diskusie o ich rešpektovaní a následnom individuálnom prístupe, pretože v tomto prípade sa nepožadujú zvláštne úľavy či mimoriadny prístup, len sa vyžaduje, aby boli uspokojované jeho potreby rovnako ako potreby všetkých ostatných.

V súvislosti s uvedeným je stále častejšie zdôrazňovaný pojem diverzita, pretože práve on vyzdvihuje rozmanitosť, ktorá z nás všetkých robí „jedinečné osobnosti“. Diverzita nám umožňuje pochopiť, že nie je dôležité poukazovať iba na spoločnú stránku, ale omnoho dôležitejšie je vedieť vyjadriť, ako sa každý z nás odlišuje od tých ostatných. Práve to môže byť základným pilierom vytvorenia rovnováhy medzi zvláštnosťami a podobnosťami, ktoré odzrkadľujú našu originálnu hodnotu.

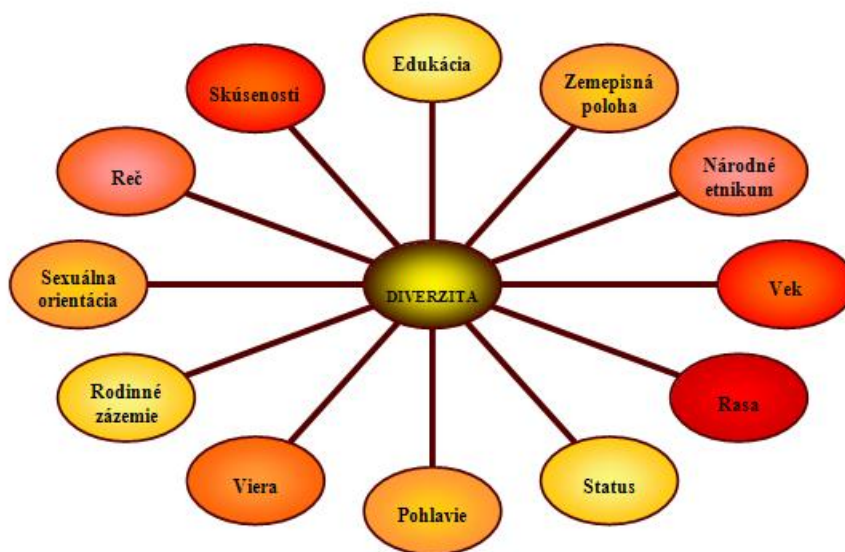
Potreba zaoberať sa uvedenou problematikou spočíva práve v snahe nerozlišovať ľudí len na dobrých a zlých, či na obľúbených a menej obľúbených, ale dosiahnuť individuálnym prístupom u každého z nich pozitívny rozvoj jednotlivých zložiek jeho osobnosti.

### **Diverzita ľudskej populácie v kontexte inkluzívnej edukačnej reality**

Ak neustále zdôrazňujeme, že každý človek by mal byť akceptovaný ako jedinečná bytosť, potom musíme byť pripravení na to, že sa stretieme s jeho rozličnými potrebami, odlišnými vlastnosťami a rôznorodými schopnosťami. Často sa stáva, že výrazné individuálne rozdiely sú zvyčajne považované za nedostatky, za odchýlky od normy, ktoré sú mnohokrát príčinou vyskytujúcich sa problémov. Navzdory tomuto všeobecnému presvedčeniu sa však stretávame s ľuďmi, ktorí vidia individuálnu diverzitu ako hodnotnú a obohacujúcu. Prejavuje sa kedykoľvek a kdekoľvek v našich životoch. Je nevyhnutné zamerať našu pozornosť na možnosti, ktoré poskytuje a na spôsoby, ako sa vyrovnáť s komplikáciami, ktoré môžu tieto odchýlky so sebou prinášať. V princípe diverzity je dôležité, aby sme vedeli identifikovať základné fenomény homogenity a diverzity:

- *Homogenita*, t.j. rovnírodosť, znamená, že je niečo rovnakého druhu ako niečo iné a že sa skladá z častí, ktoré sú rovnakého druhu.
- *Diverzita (diverzifikácia)*, t.j. rôznorodosť, rôznosť či rozmanitosť, znamená opak, pretože sa skladá z rôznych druhov alebo je sformovaná z rôznych častí (Lauberová, L., Kalinová, M., Weissová, P. a kol., 2005, s. 46).
- *Rôznorodosť (diverzita)* je normálna – ide o dovŕšenie procesu inklúzie, pričom inklúzia sa stáva samozrejmosťou. Jednou zo základných charakteristík inklúzie je *heterogenosť* jednotlivcov.

Mali by sme neustále kalkulovať so skutočnosťou, že v určitých kritériách sú si všetci jedinci podobní (homogenita) a zároveň sú všetci nejakým spôsobom odlišní jeden od druhého (diverzita) (viď. obrázok 1) (Morvayová, P., 2006, s. 5).



**Obr. 1 Diverzita populácie**  
(Spracované a upravené podľa E. Gettelmana, 2009)

Pojem diverzita je v slovenskom pedagogickom kontexte pojmom menej známym a tiež málo frekventovaným. Používanie odbornej zahraničnej literatúry a medzinárodné kontakty sú dôkazom toho, že tento pojem sa začína používať aj v spektre edukačných vied.

Z predmetnej oblasti bolo v poslednom období vydaných mnoho monografických prác (Duchovičová, J., 2007; Kolektív autorov, 2008a), vedeckých štúdií (Seidler, P., Kurincová, V., Komora, J. a kol., 2008; Petlák, E. a kol., 2005), zborníkov (Kolektív autorov, 2008b) a publikácií (Seidler, P., Žovinec, E., Kurincová, V., 2008; Seidler, P., Kurincová, V., 2004; Horňák, L., 2001), ktoré prezentovali rôzne aspekty výskumného sledovania problematiky diferencovanej populácie.

Termín diverzita sa často objavuje v oblasti prírodných vied, ktorý vymedzuje realitu existencie rozmanitosti živočíšnych a rastlinných druhov. Podľa V. Kurincovej (Kurincová, V., Seidler, P., 2009, s. 152) je z pohľadu ľudského jednotlivca východiskovým momentom jeho jedinečné určenie cez individuálnu kombináciu jeho genotypu a fenotypu. Tieto, ako prirodzený výsledok genetického dedičstva a individuálnej skúsenosti v príslušnom životnom poli a čase, predurčujú reagicie ľudského individua na podnety svojho okolia, vrátane edukačných stimulov a reakcií na ne. Prírodná diverzita, ako vidíme, je nesmierne široká, avšak v istom slova zmysle zahŕňa aj človeka, u ktorého má ale aj svoj prirodzený socio-psychologický rozmer.

Jedným z možných vymedzení diverzity zahŕňajú aj iné evidentné rozdiely medzi individualitami, ktoré sme už sčasti naznačili v predchádzajúcom obrázku č. 1 – pohlavie, gender, rodinné zázemie a jeho úroveň, záujmy a úroveň sociálnych zručností atď.

Homogénnu skupinu tvoria jednotlivci, ktorí sú v určitých ohľadoch rovnakého „druhu“ (kritériom tu môže byť vek, pohlavie, jazyk, sociálne zázemie a pod.). Heterogénnosť skupiny je možné takisto identifikovať na základe veku, pohlavia, jazyka, sociokultúrneho zázemia, národnosti, etnicity, triedy, pôvodu, možností, schopností a pod. Existuje mnoho rôznych faktorov, ktoré môžeme zohľadňovať pri určovaní kritéria homogenity či diverzity (Morvayová, P., 2006, s. 5).

Pri prechode od prístupu prevažne presadzujúceho homogenitu k prístupu uprednostňujúcemu diverzitu a individuálny prístup, ktorý uznáva a pracuje s rozdielmi jedincov, registrujeme určité výhody i možnosť vzniku problémov.

V skutočnosti sú to veľmi abstraktné predstavy, ktoré je v osobnom živote ťažké rozpoznať. Fungujú viac alebo menej ako póly kontinua, ktoré sú v hre súčasne naraz, avšak v rôznej miere. O prístupe presadzujúcom homogenitu hovoríme vtedy, pokiaľ zdôrazňujeme podobnosť medzi ľuďmi a konáme tak, akoby si všetci mysleli či očakávali viac alebo menej to isté, učili sa a správali sa rovnako. Na prístup presadzujúci diverzitu myslíme vtedy, keď si uvedomujeme odlišnosti jednotlivcov, uznávame ich a zameriavame sa na ne, aby sme navrhli užitočné postupy pre akceptovanie rôznorodosti (voľne podľa Lauberová, L., Kalinová, M., Weissová, P. a kol., 2005, s. 46).

Uvedenou problematikou súčasného poňatia diverzity v pedagogickej sfére sa zaoberá aj riešiteľský tím (doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD., prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc., doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD., PaedDr. Zuzana Babulicová, PhD., PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD., PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD., PaedDr. Katarína Hollá, PhD., PhDr. Anna Klimentová, PhD., PaedDr. Renáta Polakovičová, PhD., PaedDr. Tatiana Slezáková, PhD., PaedDr. Tomáš Turzák, PhD., PaedDr. Katarína Vyrostecková, PhD., PaedDr. Erik Žovinec, PhD., Mgr. Denisa Gunišová, Mgr. Michal Sedláček) na Katedre pedagogiky PF UKF v Nitre, ktorému bol schválený vedecko-výskumný projekt Vedeckou grantovou agentúrou Ministerstva školstva SR a Slovenskou akadémiou vied. Zodpovednou riešiteľkou projektu je doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD. Výskumná úloha začínajúca v roku 2011 v rámci VEGA č. 1/0184/11 nesie názov „Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy a východisko inovácií v súčasnej škole“. V roku 2013 uplynie doba riešenia vedeckých cieľov projektu, ktoré pevne veríme, že sa podarí v čo najkvalitnejšej miere naplniť. Na tomto mieste ponúkame niektoré z nich:

- Spracovať teoreticko-koncepcné a filozofické východiská súčasného poňatia diverzity v pedagogickej sfére v medzinárodnom diskurze a ich konotáciu v modernej filozofii edukačného prostredia v SR. Zjednotenie filozofie edukačných zámerov európskeho vzdelávacieho priestoru má potenciál stať sa stimulátorom konkurencieschopnosti Slovenska z hľadiska prípravy absolventov smerom k očakávaniam trhu práce s dôrazom na požiadavku sociálnej inklúzie, demokratického občianstva a potreby znalostnej spoločnosti.
- Objasniť pojmovú náplň pojmu diverzita, rozšíriť existujúce teoretické poznanie v oblasti diverzity detskej, žiackej a študentskej populácie v našich podmienkach a hranice súvzťažnej terminológie (diverzifikácia, pedagogická diferenciacia, sociálna a pedagogická inklúzia, sociálna kohézia, individuálna výchovno-vzdelávacia potreba, sociálna, skupinová pozícia atď.).
- Zmapovať varietu školskej populácie, zistiť zastúpenie jednotlivých potrieb v školskom prostredí a ich relačnú intencionalitu.
- Zistiť pripravenosť škôl naplňať individuálne edukačné potreby detí, žiakov i študentov a jej limity v SR.
- Identifikovať spôsoby možnej koordinácie rôznorodých požiadaviek kurikula s požiadavkami klientov školy a optimalizovať plnenie vyplývajúcich úloh.
- Detekovať a rozšíriť diagnostické kompetencie učiteľa so zreteľom na stanovenie pedagogickej diagnózy v kontexte diverzity v špecifických edukačných podmienkach školy (MŠ – VŠ).

- Experimentálne overiť program rozvíjania didakticko-psychologických kompetencií učiteľov pre efektívne vyučovacie stratégie a interakčné štýly transformované do pozitívnej školskej klímy, rešpektujúcej diverzitu školskej triedy.
- Venovať pozornosť diverzite v škole v oblasti učebných štýlov a učebných stratégií z pohľadu rôznej osobnostnej, etnickej, sociálnej determinácie, ale i z pohľadu variability špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (nadaných, jednotlivcov s poruchami učenia, správania, sociálnymi a emocionálnymi poruchami a pod.).

Problematika diverzity v škole na úrovni predprimárneho, primárneho a sekundárneho vzdelávania je v poslednej dobe aktuálnou a výskumne riešenou témou, ktorá je podporovaná pedagogickou a špeciálnopedagogickou praxou. V tomto kontexte sa však menej pozornosti venuje oblasti vysokého školstva. Vysoké školy, ako inštitúcie poskytujúce najvyšší stupeň vzdelania zatiaľ skôr proklamatívne, než systematicky a komplexne riešia otázky inkluzívneho edukačného prostredia. V tejto súvislosti sa na Katedre pedagogiky PF UKF v Nitre rieši projekt *KEGA č. 052 UKF – 4/2011 s názvom „Budovanie inkluzívneho prostredia v podmienkach vysokej školy“*. Jeho čiastkové ciele sú nasledovné:

- Analyzovať koncepciu vysokoškolského vzdelávania študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len ŠŠVVP) na Slovensku a porovnať ju s vybranými krajinami.
- Analyzovať pedagogickú a administratívno-právnu dokumentáciu vysokých škôl vo vzťahu k podmienkam štúdia ŠŠVVP a zmapovať personálne, materiálne-finančné a administratívne riadenie a podporu procesu integrácie ŠŠVVP.
- Zistiť štatistické dáta o ŠŠVVP (sprístupnené) v iných rozmeroch diverzity študentskej populácie.
- Zmapovať a analyzovať názory a postoje vysokoškolských učiteľov a intaktných študentov na inklúziu v podmienkach vysokej školy.
- Zmapovať a analyzovať názory a postoje ŠŠVVP k vysokoškolskému štúdiu a prostrediu.
- Aplikovať index inklúzie na podmienky vysokej školy a zmapovať spolupracujúce subjekty v podpore štúdia ŠŠVVP (vrátane rešpektovania rodičovského záujmu a vysokoškolskej pedagogicko-psychologickej poradne). zistiť úroveň vedomostí a pedagogických zručností vysokoškolských učiteľov v oblasti integrácie a inkluzívnej pedagogiky.
- Vypracovať návrh na úpravu pedagogickej dokumentácie UKF (Manuál pre učiteľov, študentov a správnych zamestnancov k tvorbe inkluzívneho prostredia) a pripraviť webovú stránku PF UKF k podpore štúdia ŠŠVVP.

Stotožňujeme sa s názorom V. Kurincovej (Kurincová, V., Seidler, P., 2009, s. 253), podľa ktorej *pochopenie ľudskej diverzity je základným predpokladom aj pre podporu myšlienky rovnoprávnosti a pre filozofiu vytvárania podmienok na napĺňanie individuálnych potrieb jednotlivcov*.

Ako sme už uviedli, je dôležité si uvedomiť, že pokiaľ sme si všetci nejakým spôsobom podobní, tak sme tiež iným spôsobom odlišní a práve kľúčovou úlohou je zistenie toho, čo máme spoločné a ako sa od ostatných líšime. Pokiaľ by sa tento proces chápal ako spoločná úloha, tento prístup by v ľudskej existencii mohol byť veľmi užitočný.

## Záver

V duchu humanistickej psychológie veľmi podnetne opisuje človeka ako osobnosť V. Smékal (2009), ktorou sme vtedy, keď: máme svoju tvár; sme autormi svojich činov; nekopírujeme a nenapodobňujeme; zodpovedne stojíme za tým, čo robíme; jednáme s vedomím dôsledkov svojich činov, t.j. ako dokážeme kontrolovať svoju činnosť svojim svedomím a tým, ako uvedomelo, zodpovedne a ohľaduplne riešime úlohy svojho života.

## Výskumný zámer

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy v rámci VEGA č. 1/0184/11 „Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy a východisko inovácií v súčasnej škole“ a výskumnej úlohy KEGA č. 052 UKF – 4/2011 „Budovanie inkluzívneho prostredia v podmienkach vysokej školy“, ktoré sú riešené na Katedre pedagogiky PF UKF v Nitre.

## Literatúra

- DUCHOVIČOVÁ, J. 2007. *Aspekty diferenciacie v edukácii nadaných žiakov*. 1. vyd. Nitra : PF UKF, 2007. 312 s. ISBN 978-80-8094-099-7.
- GETTELMAN, E. 2009. *Journey into the Heart of Whiteness*. [online]. 2009. [cit. 2010-07-02]. Dostupné na internete: <<http://thehui.wordpress.com/2009/12>>.
- HORNÁK, L. 2001. *Prospechovo slabší žiak v škole*. 1. vyd. Prešov : PF PU, 2001. 137 s. ISBN 80-8068-049-3.
- Kolektív autorov. 2008a. *Pedagogica actualis I. Pedagogické otázky prípravy učiteľov*. 1. vyd. Trnava : UCM, 2008. 242 s. ISBN 978-80-8105-017-6.
- Kolektív autorov. 2008b. *Pohľady na súčasnú edukológiu v teoretickom, empirickom a metodickom kontexte: zborník príspevkov z vedeckej konferencie doktorandov*. Nitra : PF UKF, 2008. 230 s. ISBN 978-80-8094-281-6.
- KURINCOVÁ, V. – SEIDLER, P. 2009. Riešenie problémov diverzity školskej populácie ako znak kultúrnej úrovne spoločnosti a výzva pre edukáciu. In *Odkrywanie – wyjaśnianie rzeczywistości. Perspektywa artystyczna i edukacyjna. Praca zbiorowa pod redakcją Katarzyny Krason i Małgorzaty Łącznyk*. Katowice : Waclaw Wałasek. 2009. s. 250-257. ISBN 978-83-60743-20-1.
- LAUBEOVÁ, L. – KALINOVÁ, M. – WEISSOVÁ, P. a kol. 2005. *Průvodce INTER. Praktický průvodce implementací interkulturního vzdělávání ve školách*. Socrates Comenius 2.1 INTER Project, 106223-CP1-2002-1-COMENIUS-C21. [online]. 2005. [cit. 2008-10-06]. Dostupné na internete: <<http://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/aliance-civilizaci/INTERPRUVODCEFINAL.pdf>>.
- MORVAYOVÁ, P. 2006. *Vymezení role terciálního vzdělávání v přípravě budoucích pedagogů pro multikulturní prostředí vzdělávacích zařízení*. [online]. 2006. [cit. 2009-03-22]. Dostupné na internete: <[http://pf.ujep.cz/files/data/KPR\\_konferenceprispvek11.pdf](http://pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispvek11.pdf)>.
- PETLÁK, E. a kol.: 2005. *Diferenciácia ako prostriedok zefektívnenia pedagogickej činnosti v školských zariadeniach. (Výskumná úloha VEGA č. 1/0092/03)* [online]. 1. vyd. Nitra : PF UKF, 2005. s. 89-96. [cit. 2008-11-02]. Dostupné na internete: <<http://www.efporadna.sk/body-elearning.php>>. ISBN 80-8050-900-X.
- SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. 2004. *(In)akosti v edukačnom prostredí*. 1. vyd. Nitra : PF UKF, 2004. 242 s. ISBN 80-0850-839-9.

SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. – KOMORA, J. 2008. *Cesty k inklúzii – východiská inkluzívnej pedagogiky a ich implementácia v pedagogickej praxi v kontexte novodobých trendov edukácie*. Nitra : UKF, 2008. s. 7-38. ISBN 978-80-8094-446-9.

SEIDLER, P. – ŽOVINEC, E. – KURINCOVÁ, V. 2008. *Edukácia a inklúzia žiakov so špeciálnymi potrebami*. 1. vyd. Nitra : CCV PF UKF, 2008. 80 s. ISBN 978-80-8094-292-2.

SMÉKAL, V. 2009. *Pozvání do psychologie osobnosti : člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 3. vyd. Brno: Barrister&Principal, 2009. 523 s. ISBN 978-80-87209-62-6.

### **Kontakt**

PaedDr. Renáta Polakovičová, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Dražovská cesta 4

949 74 Nitra

Tel.: +421 37 6408 237

e-mail: rpolakovicova@ukf.sk

PaedDr. Tomáš Turzák, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Dražovská cesta 4

949 74 Nitra

Tel.: +421 37 6408 253

e-mail: tturzak@ukf.sk



## **Stimulační program k rozvoji tělesné zdatnosti a motorických dovedností v multikulturní edukaci**

### **Stimulation programme to development of the fitness and motor skills in the multicultural education**

*Dagmar Kubátová, Hana Horklová, Marie Pavelková, Lenka Valtlová (ČR)*

#### **Abstrakt**

*Příspěvek se zabývá motivací žáků základní školy k pohybu s pomocí výuky tanců a kreativního pohybu, tj. s pomocí aktivit, které preferují žáci všech etnik.*

#### **Abstract**

*The paper deals with the motivation of primary school pupils to practice physical exercise, using dance training and creative movement – e.g. the activities preferred by pupils of all ethnic groups.*

#### **Klíčová slova**

*Pohybová aktivita. Mladší školní věk. Postoje žáků čtyř etnik k tělesné výchově. Taneční prvky a tance. Vybrané dílčí výsledky stimulačního programu.*

#### **Key words**

*Physical exercise. Younger school children. Approach of pupils of four ethnic groups towards physical education. The dance elements and dance. Partial outcomes of stimulation programme.*

## **1. Úvod**

Tělesná zdatnost (*tělesná kondice, fitness*) je dána především aerobní zdatností (schopností organismu zásobovat tkáně kyslíkem), dále svalovou silou, pohyblivostí kloubů, šlach a vazů, koordinací pohybu (nervosvalovou souhrou) a „*je spojena i s dobrým duševním a emocionálním zdravím*“ (MÍČEK, L., 1986). Je výsledkem několika faktorů: genetiky, věku, tělesné stavby a psychického založení, tréninku, zdravotního stavu, výchovy v rodině, sociální a ekonomické situace i lokálních geografických podmínek. Tyto faktory se uplatňují u každého člověka, u příslušníků všech etnik, u dětí i dospělých. Fyzická síla, obratnost a kondice je velmi oceňována i v dětských kolektivech. Nedostatky v tomto směru jsou na překážku úspěšné integrace dítěte do školního prostředí.

Být zdatný tedy v praxi pro každého jedince znamená: udržovat si přiměřenou hmotnost vzhledem k tělesné výšce (hodnotu indexu BMI), mít zdravé a výkonné srdce (neporušené dýchání, schopnost vydržet zátěž při tělesné aktivitě), přiměřeně silné svalstvo, šlachy a vazy, pohyblivé klouby a v neposlední řadě i disponovat pozitivním myšlením a duševní odolností (schopností zvládat stres) (MACHOVÁ, J., KUBÁTOVÁ, D. a kol., 2009, s. 48)

## 2. Tělesná zdatnost a pohyb

Na tělesnou zdatnost má značný vliv pohyb, který je pro správný fyzický a psychický vývoj dítěte přímo nezbytný. Pohybová aktivita v dětství se v dospělosti promítne nejen do kladného vztahu ke sportu, ale i do úrovně zdraví dospělého jedince a do pohybových a pracovních dovedností (BALHAROVÁ, J a KUKLA, L., 2004, s. 54). Jak uvádí BURSOVÁ aj. (2001), pohyb kromě fyziologického významu umožňuje příjemné trávení volného času, ovlivňuje psychickou stránku jedince a jeho vlastnosti, napomáhá formovat jedince po stránce sociální.

Každý člověk si vytváří své vlastní pohybové návyky a pohybový režim již od narození. Pojmem *pohybový režim* se rozumí souhrn všech motorických aktivit, které jsou vykonávány víceméně pravidelně a jsou začleněny do způsobu života v určitém, cyklicky se opakujícím časovém úseku. Základ pohybového režimu dětí prioritně formuje rodina. Ta hraje podstatnou roli v tom, do jaké míry je zaměřena na aktivní pohyb; zda přímo podporuje tělesnou aktivitu svého dítěte a zda si rodiče uvědomují, jak důležitý vliv má sportovní aktivita dětí nejen na jeho fyzický vývoj, ale i na stránku psychickou a sociální.

Tělesná zdatnost je jednou z podstatných složek sebepojetí a sebevědomí, což platí zejména u chlapců. Z dosavadních výzkumů Světové zdravotnické organizace vyplývá, že zatímco dívky již od nejmladší věkové skupiny věnují větší pozornost své postavě a stravovacím návykům, chlapci tráví pohybovou aktivitou a sportem denně více času než dívky.

V denním režimu současné populace dochází k výraznému poklesu pohybové aktivity v důsledku odstranění fyzicky namáhavé práce jak v zaměstnání, tak v mimopracovní době, zejména pak v důsledku převážně sedavého způsobu trávení volného času. Uvádí se, že pouze 11 % ekonomicky činného obyvatelstva v ČR dnes vykonává zaměstnání spjaté s fyzicky náročnou prací (MACHOVÁ, J., KUBÁTOVÁ, D. a kol., 2009, s. 44).

V rodině se pohybový režim vytváří zpravidla spontánně, na základě vnějších okolností a při dnešním způsobu života a charakteru činností obvykle nestačí k potřebnému rozvoji normálních fyziologických funkcí a k udržení dobré tělesné zdatnosti. Pohybová aktivita člověka včetně dítěte záleží především na jeho *motivaci a vůli* „pohybovat se“. (MACHOVÁ, J., KUBÁTOVÁ, D. a kol., 2009, s. 55).

Nechť k pohybovým aktivitám je dnes pozorována již u žáků základních a středních škol (HELCLOVÁ, 2007) a řada studií v posledních desetiletích upozorňuje na zhoršující se fyzickou kondici mládeže. Na vině není jen povinná školní docházka, která dítě výrazně omezuje v pohybu zejména v první polovině dne a odstranění fyzicky namáhavé práce z běžného života. Rozvoj médií, mnohahodinové vysedávání u televizorů a počítačů, dálkové ovladače a další technické vymoženosti způsobují, že i ve volném čase převažují aktivity konzumentského typu spjaté s fyzickou nečinností.

Trend snižování pohybové aktivity u dětí většinové populace, ale i u romských dětí, lze dokumentovat i na klesající délce odpoledního pobytu dětí venku, zaznamenané při komparaci výsledků výzkumů z roku 2001 a 2007 (Tab. 1)

**Tab. 1:** Četnost každodenního odpoledního pobytu venku u dětí českého a romského etnika v letech 2001 a 2007 (Upraveno dle KUBÁTOVÁ, 2011 A RYŠAVÁ, 2007).

Chodíš denně ven?		Rok 2001				Rok 2007			
		Ano		Ne		Ano		Ne	
		n	%	n	%	n	%	N	%
<b>Většinová populace</b>	chlapci	92	100	0		17	71	<b>7</b>	<b>29</b>
	dívky	87	96	<b>3</b>	<b>4</b>	18	67	<b>9</b>	<b>33</b>
	celkem	179	98	<b>3</b>	<b>2</b>	35	69	<b>16</b>	<b>31</b>
<b>Romské etnikum</b>	chlapci	374	100	0	0	23	100	0	0
	dívky	361	100	0	0	25	96	<b>1</b>	<b>4</b>
	celkem	735	100	0	0	48	98	<b>1</b>	<b>2</b>

**Tab. 2:** Četnosti každodenního odpoledního pobytu venku u 10-14letých žáků tří etnik ze ZŠ v Ústí nad Labem a v Chabařovicích (dle RYŠAVÁ, 2007)

Soubor 10-14letých žáků ZŠ		Chodíš denně ven?			
		Ano		Ne	
		n	%	n	%
etničtí Romové	chlapci	23	100	-	-
	Dívky	25	96,2	1	3,8
	celkem	48	98,0	1	2,0
Vietnamci	chlapci	13	72,2	5	27,8
	Dívky	14	82	3	18
	celkem	27	77,1	8	22,9
české etnikum	chlapci	17	70,8	7	29,2
	Dívky	18	66,7	9	33,3
	celkem	35	68,6	16	31,4

Z údajů v Tab. 1 jednoznačně vyplývá, že trend snižování pohybové aktivity není záležitostí pouze žáků většinové populace. Zatímco v roce 2001 se v souboru 735 dětí romského etnika nevyskytlo jediné, které by vůbec nechodilo po skončení výuky ve škole ven, o 6 let později, v roce 2007, v poměrně málo početném souboru 48 dětí romského etnika, se tento jev již vyskytl u jedné dívky.

Z údajů v Tab. 2 je zřejmé, že se u českého etnika v roce 2007 relativní četnost dětí, které nechodí po škole ven, oproti roku 2001 výrazně zvýšila, zhruba o tři desítky procent (z 2 % na 31 %). Poměrně vysoké procento dětí, které nechodí ven, bylo v roce 2007 zaznamenáno i u dětí vietnamského etnika žijícího na našem území (22,9 %).

Na základě rozboru průběžných a souvislých prací a vyhodnocení seminárních prací studentů studijních programů Učitelství pro 1.stupeň na PF UJEP v Ústí nad Labem (HORKLOVÁ aj., 2011) jsme došli k závěru, že se žákům na 1.stupni ZŠ líbí cvičení s hudbou, děti takové cvičení vyžadují a těší se na ně. Rovněž poznatky studentek při zpracování diplomových prací s tematikou hudebně pohybové a taneční výchovy nás utvrzují v tom, že žáci hudebně pohybové aktivity a tanec vyhledávají a líbí se jim zařazení těchto aktivit do školní tělesné výchovy.

Hudebně pohybovými a tanečními aktivitami ve školní tělesné výchově můžeme žáky naučit dovednostem, které mohou kladně ovlivnit rozvoj pohybových schopností, především koordinačních, a mohou mít pozitivní vliv na individuálně optimální držení těla. Dítě, které si osvojí správnou techniku provádění pohybových a tanečních prvků, je provázeno při pohybu libými pocity, a lze tak předpokládat, že se bude v budoucnu k takovým pohybovým aktivitám vracet. Kromě toho, cvičení s hudbou a taneční výchova zvyšuje soustředěnost, posiluje emocionální stránku pohybového projevu a harmonizuje pohyby celého těla. Jak uvádí Mihule (In. NOVOTNÁ, 2012), hudebně pohybová výchova směřuje do oblasti sportu pro zdraví a nese s sebou neustále i moment estetický. Hudebně pohybová výchova je součástí rytmické gymnastiky a společně s tancem je obsahem školní tělesné výchovy. Významně se podílí na rozvoji estetického cítění žáků a na jejich tvořivosti, která se projevuje při společné tvorbě pohybových skladeb. Zároveň má vliv i na utváření vzájemných vztahů ve skupině (HORKLOVÁ, 2008). Zatímco většina pohybových aktivit je motivována soutěžením, je v rytmické gymnastice a tanci hlavní ideou spolupráce při společném vyjádření hudby nebo spontánní pohybová realizace citových prožitků.

### **3. Cíle stimulačního programu**

Cílem projektu IGA je vytvořit program, který by inicioval zájem žáků v péči o vlastní tělo včetně držení těla a zvyšování tělesné zdatnosti v současné době, kdy klesá zájem žáků o školní tělesnou výchovu. Hlavní přínos programu spočívá v tom, že k motivaci využívá aktivity, které umožňují žákům lépe poznat své tělo a kontrolovat svou tělesnou zdatnost (přispívá k autoevaluaci). Využívá zájmu rodičů a dětí o televizní pořady typu „Star Dance“ „Hvězdy tančí“ a vnáší do pravidelných hodin školní tělesné výchovy systematické využívání tanečních prvků, výuku tanců a kreativní pohyb s hudebním doprovodem, což jsou aktivity, které preferují žáci mnoha etnik.

### **4. Realizace stimulačního programu a dílčí výsledky**

Stimulační program je realizován studujícími oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ při PF UJEP v Ústí nad Labem na sedmi vybraných školách v Ústeckém a Karlovarském kraji s velkým podílem žáků různých etnik (celkem 446 žáků, z nichž 50 % tvoří české etnikum, 44 % romské etnikum, 3 % Vietnamců, 2 % Ukrajinců a 1 % jiných národností, mezi nimiž je i jedna arabská dívka a jedna Kubánka).

Přípravná fáze projektu proběhla v červnu 2012 (ve školním roce 2011-12), kdy žáci končili výuku v 1.-4. ročníku. Byly jim promítnuty videonahrávky s ukázkami aktivit, kterým se budou věnovat v rámci programu a vyplnili vstupní dotazník, kde mimo jiné mohli projevovat přání, jaké tance a taneční prvky by chtěli zvládnout.

Ze 446 žáků čtyř etnik získalo rodiče pro projekt a jejich souhlas s průběžným měřením tělesných parametrů a motorické výkonnosti celkem 389 žáků, tj. 87, 2 % (87 % žáků českého etnika, 89, 5 % romského etnika, 69 % vietnamských žáků a 86 % ukrajinských žáků). Nejmenší zájem rodičů a nejnižší úspěšnost získání souhlasu rodičů k měření tělesných parametrů a motorické výkonnosti žáků byla zjištěna v 1. ročníku. Ve vyšších ročnících se zájem rodičů o projekt zvyšoval, nejvyšší úspěšnost byla zjištěna ve 4. ročníku. Vstřícnější než čeští rodiče se ukázali být romští rodiče, což je překvapivé a velmi pozitivní zjištění, které může souviset s tradičním zájmem romského etnika o tanec a taneční aktivity.

Z vyhodnocení vstupního dotazníku předloženého žákům je zřejmé, že 90,4 % chlapců a 92,6 % dívek vyučovací předmět Tělesná výchova na 1. stupni ZŠ velice

zajímá a baví. Na dotaz, jak obtížná se jim školní tělesná výchova jeví, odpovědělo celkem 93 % chlapců a 87 % dívek, že se jim zdá snadná. Pro 6 % chlapců a 11 % dívek je školní tělesná výchova středně těžká (konkrétně pro 20 žáků českého etnika, 15 žáků romského etnika a 1 chlapce z Anglie). Pro 1 % chlapců a 2 % dívek je tělesná výchova velmi těžká (pro 4 žáky českého etnika a 2 žáky romského etnika). Bylo konstatováno, že počet nepříznivých odpovědí na tuto otázku je ve 3. a 4. ročnících vyšší než v 1. a 2. ročníku (33 žáků ze 3.-4. ročníku oproti devíti žákům z 1.-2. ročníku) a tyto odpovědi se vyskytly v podstatě jen u žáků českého a romského etnika. S vyšším ročníkem tedy stoupá četnost dětí, které považují tělesnou výchovu za obtížnou, a to jak mezi žáky českého, tak romského etnika) (Tab. 3).

Na dotaz, jaký názor mají žáci na význam tělesné výchovy pro jejich budoucnost, odpovědělo 93,3 % chlapců a 94,5 % dívek, že je pro jejich budoucnost významná až velmi významná, 3,3 % chlapců a 4,1 % dívek ji považují za středně významnou a 3,3 % chlapců a 1,4 % dívek ji považuje za nevýznamnou, až zcela nevýznamnou (Tab. 3). Lze dodat, že nepříznivé odpovědi byly zaznamenány jen u žáků českého a romského etnika. Žáci jiných etnik zařazených do výzkumu bez výjimky doceňovali význam tělesné výchovy pro své zdraví a budoucnost. Počet nepříznivých odpovědí byl ve 3. a 4. ročníku opět vyšší než v 1. a 2. ročníku (7 žáků ze 3.-4. ročníku oproti 9 žákům z 1.-2. ročníku).

**Tab. 3:** Názory žáků na jejich zájem o tělesnou výchovu, na obtížnost a význam tělesné výchovy pro jejich budoucnost (IGA 2012)

Otázky dotazníku	Velmi (%)		Středně (%)		Málo až vůbec (%)	
	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky
Jak mne předmět Tělesná výchova baví:	90,4	92,6	6,7	6,4	2,9	1,0
Jak je pro mne tělesná výchova obtížná:	1,0	2,0	5,7	11,0	93,3	87
Jak je tělesná výchova pro mne významná:	93,3	94,5	3,3	4,1	3,3	1,4

Ve vstupním dotazníku žáci též odpovídali na dotaz, které tance by se chtěli naučit. Z vyhodnocení odpovědí je zřejmé, že chlapci všech etnik si nejvíce přejí naučit se tančit tance typu Hip Hop a Break Dance, chlapci romského etnika by se navíc rádi naučili tančit čardáš. Dívky všech etnik projevily největší zájem o tanec typu Hip Hop a balet. Dívky romského a českého etnika mají dále zájem naučit se tančit společenské tance (klasické i moderní) a zumbu. Dívky romského etnika si navíc přejí naučit se tančit romské tance a čardáš (Tab. 4).

**Tab. 4:** Tance, které by se žáci 1.-4. ročníků ZŠ chtěli naučit  
(rozdíly dle pohlaví a etnika)

Chlapci (tance, které by chtěli umět, viz vysvětlivky)					Dívky (tance, které by chtěly umět, viz vysvětlivky)				
čeští	romští	vietn.	ukrajin	jiní	české	romské	vietn.	ukrajin	jiné
1	2	2	2	1	1	4	1	2	1
2	1	1			3	1	3	3	
6	6				5	3	5		
5	8				4	7	7		
10	3				7	9			
4	4				2	8			

**Vysvětlivky:** V tabulce jsou tance uvedeny pod následujícími čísly:

- 1 Hip Hop
- 2 Break Dance
- 3 Balet
- 4 Společenské tance (polka, valčík, mazurka, tango, cha-cha, rumba, samba)
- 5 Disko
- 6 Street Dance
- 7 Zumba
- 8 Čardáš
- 9 Romské tance (mosa)
- 10 Country Dance

Stimulační program je realizován v hodinách pravidelné školní tělesné výchovy, v průběhu celé vyučovací jednotky, ve které je dodržována její základní struktura (část a) úvodní, b) průpravná, c) hlavní – nácviková s výukou nového učiva nebo výcviková s kondičním zaměřením a d) závěrečná). Do jednotlivých částí jsou zařazovány pohybové činnosti podle jejich charakteru, převážně s hudebním či rytmickým doprovodem. V průběhu projektu dostávají žáci za úkol zopakovat si či naučit se doma určité pohybové dovednosti a je předpoklad, že se o ně začnou zajímat rodiče i další členové rodin žáků. V závěru projektu by měli žáci ve společném vystoupení předvést rodičům, co se naučili a na záznamném listu z měření vybraných antropometrických parametrů a testování motorických dovedností na začátku a na konci projektu ukázat, nakolik pravidelné taneční aktivity ovlivnily jejich držení těla a motorickou výkonnost.

V konečném důsledku by tak měl „Stimulační program k rozvoji tělesné zdatnosti a motorických dovedností v multikulturní edukaci“ přispět nejen ke zlepšení tělesné zdatnosti a příslušných dovedností, ale i ke zvýšení důvěry rodičů dětí zúčastněných etnik k práci školy a k podpoře vzájemné spolupráce mezi rodinou a školou.

## Literatura

- BALHAROVÁ, J., KUKLA, L. Tělesná zdatnost dětské populace. In: Smékal, V., Lacinová, L., Kukla, L. [eds.] *Dítě na prahu dospívání*. Brno: Centrum výzkumu vývoje osobnosti a etnicity, FSS MU, 2004: 54-66. ISBN 80-86598-84-5
- BURSOVÁ, M., RUBÁŠ, K. *Základy teorie tělesných cvičení*. Plzeň, ZU, 2001, ISBN 80-7082-822-6
- HELCLOVÁ, Š. *Obezita v dětském věku*. – MS. (Dipl. práce, depon in knihovna PF UJEP). Ústí nad Labem, 2007.
- HORKLOVÁ, H. Člověk a zdraví – tělesná výchova. In: ŠIKULOVÁ, R. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka*. Ústí nad Labem: UJEP, 2008, ISBN 978-80-7414-004-4
- HORKLOVÁ, H., HORKEL, V. *Cvičení ve školní tělesné výchově nejen s hudbou*. Sborník příspěvků ze semináře České kinantropologické společnosti, sekce pedagogické kinantropologie, 2011.
- KUBÁTOVÁ, D. Výživa a stravovací režim romských dětí v Ústeckém kraji. *Kontakt*, 2009 (2): 346-357. ISSN 1212-4117.
- KUBÁTOVÁ, D. *Biologický vývoj a vzdělávání dětí romského etnika v Ústeckém kraji*. Acta Universitatis Purkynianae 166, Studia Paedagogica. 267 s. Ústí nad Labem, 2011. ISBN 978-80-7414-405-9
- MACHOVÁ, J., KUBÁTOVÁ, D. et al. *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada, 2009, 250 stran. ISBN 80-7044-768-0
- MÍČEK, L. *Duševní hygiena*. Praha: SPN, 1986.
- MIHULE, J. Tvořivost a pohybová skladba. In: NOVOTNÁ, V aj. *Gymnastika jako tvůrčí akt*. Praha: Karolinum 2012, ISBN 978-80-246-2116-6
- RYŠAVÁ, M. *Úzkostné stavy u dětí a interkulturní bariéry*. – MS. (Dipl. práce, depon in knihovna PF UJEP). Ústí nad Labem, 2007.

## Diverzita v školskej triede – učiteľ a žiaci v inkluzívnom prostredí

### Diversity in the school class – teacher and pupils in an inclusive classroom

*Renáta Polakovičová, Tomáš Turzák (SR)*

#### **Abstrakt**

*Predmetom príspevku sú súvislosti v oblasti diverzity školskej triedy ako skupiny, v ktorej sa nachádzajú žiaci intaktní, ako aj žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Ukazuje sa, ako problematika diverzitého pôsobenia učiteľa na žiakov súvisí s inkluzívnym procesom a aké miesto zohráva edukačné prostredie triedy vo výchovno-vzdelávacích kontextoch.*

#### **Abstract**

*The subject of contribution is in the context of diversity in the classroom as a group in which pupils are intact, as well as pupils with special educational needs. It turns out that the issue of action diversity of the teacher to students related to the inclusive process and what the place has a class educational environment in educational contexts.*

#### **Kľúčové slová**

*Charakteristika školskej triedy. Potreby triedy ako skupiny. Diverzité pôsobenie učiteľa. Inkluzívny proces.*

#### **Key words**

*Characteristics of the classroom. The class needs as a group. Diversity activity of teacher. Inclusive process.*

#### **Charakteristika triedy ako skupiny**

Ako ideálne považujeme vytvoriť triedne spoločenstvo, ktoré by bolo charakteristické vysokou mierou kohézie, podporovalo by rozvoj každého žiaka, vytváralo by príležitosti participácie žiakov na tvorbe, priaznivom prežívaní a skvalitňovaní triedneho života.

Podľa J. Průchu (2009, s. 184) je edukačné prostredie akékoľvek prostredie, v ktorom prebieha riadený proces učenia. **Edukačné prostredie triedy** tvorí súbor fyzikálnych a psychosociálnych faktorov. Pod školskou triedou rozumieme jednak priestorovú jednotku, v ktorej prebieha vyučovanie, jednak skupinu žiakov, ktorí sú spoločne vyučovaní v škole.

**Školskú triedu** charakterizuje E. Petlák a L. Fenyvesiová (2009, s. 14) ako malú, formálnu (s možnosťou vývoja v neformálnu) sociálnu skupinu, organizovanú určitou sociálnou inštitúciou, ktorá významne determinuje rozvoj osobnosti každého žiaka. V triede si žiaci osvojujú predovšetkým také vedomosti, zručnosti, postoje a formy správania, ktoré nemôžu získať od dospelých jednotlivcov.



Formuláciou niekoľkých všeobecných pravidiel, ktoré sa hodia na väčšinu situácií v triede, sa zaoberá D. Fontana (2003, s. 349-354). Problémy s riadením a zvládaním triedy bývajú často vyvolané nie žiakmi, ako by sme si mohli myslieť, ale triedou ako celkom. Napríklad aj najsvedomitejšia a najpracovitejšia trieda môže byť príležitostne neviazaná, môže si nového učiteľa preverovať a zisťovať, kde sú limitované hranice atď. V takomto prípade môžu byť učiteľom nápomocné nasledujúce pravidlá, ktoré sú uvádzané bez ohľadu na poradie ich dôležitosti:

- Zaujmite triedu!
- Vyvarujte sa podivnostiam!
- Buďte spravodliví!
- Buďte zábavní!
- Vyvarujte sa zbytočnému vyhrážaniu!
- Buďte dochvilní!
- Nepodliehajte hnevu!
- Vystríhajte sa prílišnej dôvernosti!
- Poskytujte príležitosti pre zodpovednosť!
- Usmerňujte pozornosť!
- Vyvarujte sa pokorovaniu žiakov!
- Buďte v strehu!
- Užívajte pozitívnu formuláciu viet!
- Buďte si istí!
- Majte vo veciach poriadok!
- Preukážte, že máte žiakov radi!

Uvedené zásady by sme mohli doplniť tradičnými prístupmi k riadeniu triedy, navrhnuté M. Paschom (2005, s. 322-331), do ktorých spadajú: filozofia zdravého rozumu; behaviorizmus – riadené poskytovanie odmien, náhodne poskytované spevňujúce odmeny; humanizmus – vyjadrovanie rozumných prehovorov, neprehliadanie pocitov, odbúravanie stereotypov a šablón v myslení, rozvážne používanie chvály, budovanie prostredia spolupráce a pod.

Ponúknuté pravidlá, či skôr námety majú podporiť učiteľovu výbavu zovšeobecňujúcich poznatkov, založených nielen na edukačnej teórii, ale aj na výsledkoch výskumov realizovaných priamo v školách, ako sú zhrnuté i v jednotlivých výrokoch. Za inšpirujúcu radu, ktorú dostal autor D. Fontana (2003) a s ktorou patrične súhlasíme, považujeme nasledovnú myšlienku: Učiteľ vždy dostane od triedy to, čo od nej očakáva.

### **Potreby triedy ako skupiny**

Z hľadiska kategórie potrieb sa Z. Zaborowski (In Petlák, E., Fenyvesiová, L., 2009, s. 19-20) zmieňuje o interakčných vzťahoch s nasledovným členením:

- **Vzťahy, v ktorých dominuje afilácia (vzájomnosť, „pričlenenie sa“)** – ide o symetrické a priateľské vzťahy.
- **Vzťahy, v ktorých dominuje potreba „vládnutia“, „moci“, „kontroly“** – jednotlivec, ktorý dominuje, si podriaďuje iného alebo iných, kontroluje ich, vnucuje im svoju starostlivosť o nich atď. U podriadeného, slabšieho človeka sa vytvára odpor, nenávisť a nepriateľstvo voči dominujúcemu jedincovi. Niektorí nižšie podradení jednotlivci sú „vdáční za takúto pomoc“, pretože inak by nevedeli konať.

- **Vzťahy, v ktorých vystupuje spojenie potreby starostlivosti, obetovania sa potrebe závislosti** – v tomto prípade sa jedná o jednotlivca, ktorý upriamuje a uspokojuje svoje potreby sústredením sa na slabšie osoby, pretože rád pomáha. Hrozí však nebezpečenstvo, že za svoje dobro sa môže stretnúť aj s nevďačnosťou.
- **Vzťahy spočívajúce na spoločnej činnosti a potrebe úspechu** – ľudia majú spoločný cieľ, ktorý i realizujú, dopĺňajú a podporujú sa v mnohých oblastiach so snahou dosiahnuť najlepší výsledok.
- **Vzťahy spočívajúce na kultúrnom a svetonázorovom vedení** – rozumie sa tým vedenie starším, „zrelým“ človekom, ktorý formuje kultúrny a svetonázorový pohľad mladších jedincov, vedie ich k systému hodnôt a pod.
- **Partnerské vzťahy vychádzajúce zo vzájomných vzťahov medzi rovesníkmi** – tieto spätosti môžu mať potreby kladné (združovanie sa, hľadanie pocitu bezpečia, výmena názorov, priateľské a športové zábavy atď.), avšak aj v tomto prípade môžeme tiež hovoriť o negatívnych možnostiach (konzumácia alkoholu, drog atď.).

Školská trieda vytvára okrem iných dôležitých funkcií tiež priestor pre socializáciu žiakov. Práve pohoda v sociálnej skupine – akou je školská trieda – je určovaná predovšetkým spôsobmi, ktorými sa ľudia navzájom k sebe správajú. Osobný vzťah k druhému človeku, vzťahy, v ktorých sú aktéri skupiny v škole a nositelia školských rolí sa odráža v správaní každého, či už vo vzťahoch rodič – žiak, žiak – žiak, žiak – učiteľ, učiteľ – rodič, učiteľ – učiteľ, učiteľ – riaditeľ, riaditeľ – ostatní členovia (Hanuliaková, J., 2010, s. 31-32).

Súhlasíme s tvrdením, ktoré vo svojej spoločnej publikácii udávajú E. Petlák a L. Fenyvesiová (2009, s. 16), že *„dobrý učiteľ je v každej situácii nielen učiteľom, ale aj „skúmateľom“ osobnosti žiaka a triedy, z čoho čerpá pri svojej ďalšej práci“*.

### **Oblasti diverzného pôsobenia učiteľa na žiakov v kontexte inkluzívneho vzdelávania**

Inklúzia ako stratégia vníma diverzitu ako pozitívny aspekt pomáhajúci prekonávať bariéry a postupne ich nevnímať ako prekážky. Vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných školách zohráva významnú úlohu pri ich začleňovaní do intaktnej spoločnosti. Preto je nutné hľadať také progresívne možnosti ich vzdelávania a výchovy, ktoré budú pre výnimočných žiakov prospešné (Grofčíková, S., 2007, s. 30).

Bližšie popisujeme vymedzenie inkluzívneho vzdelávania so zameraním na učiteľa podľa C. Crawforda a G. L. Portera (2004, s. 8). Navrhovaný rámec pre inkluzívne vzdelávanie je založený na predpoklade, že učitelia by mali mať vzdelávaciu a ďalšiu podporu k:

- uvítaniu a zahrnutiu všetkých žiakov, v ich celej rôznorodosti a výnimočnosti, v bežných triedach, v blízkosti s ich rovesníkmi,
- podporovať zapojenie a čo najúplnejší rozvoj potenciálu žiakov,
- podporovať zapojenie všetkých žiakov v sociálne cenných vzťahoch s rozmanitými vrstovníkmi a dospelými.

V osobnosti pedagóga vidíme najsilnejší nástroj pri výchove a vzdelávaní žiakov. **Učiteľ v kontexte inkluzívneho vzdelávania** je profesionálom (všeobecným edukátorom) v oblasti edukácie všetkých žiakov (intaktných aj výnimočných) v podmienkach bežných škôl s komplexnými úlohami a celoplošnými kompetenciami.

Je samozrejmé, že každé dieťa, bez ohľadu na to, či má zdravotné postihnutie, môže potrebovať individuálnu pozornosť a podporu zo strany učiteľa, ku ktorému sú adresované každodenné náročné situácie s učebnými osnovami. Z výsledkov výskumu uverejnených v zahraničí jasne vyplýva, že úroveň vzdelávania závisí od vedenia učiteľov v triede. Výskum vo vývoji dieťaťa tiež potvrdzuje ústrednú úlohu učiteľov a prostredia, ktoré sú bohaté na príležitosti na vzdelávanie (C. Crawford, C., Porter, G. L., 2004, s. 8).

V skúmaní funkcie učiteľa v inkluzívnom procese hrajú rozhodujúcu rolu nielen rozšírený interakčný vzťah ale aj jeho osobnostné vlastnosti a profesijné schopnosti. Takýto učiteľ by mal ovládať základy špeciálnej pedagogiky v oblasti prevencie, diagnostiky a intervencie špeciálnopedagogického poradenstva v disciplíne, ktorá sa bezprostredne dotýka jeho žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Špeciálny pedagóg je úzkym spolupracovníkom učiteľa v kontexte inkluzívnej edukácie ako konzultant pre riešenie výučbových úloh a problémov, pomocník a podporovateľ jeho činnosti v etape prípravy, realizácie a hodnotenia výučby (Matuška, O., Jablonský, T., 2010, s. 123).

Oduševnení a zodpovední učitelia, ktorí sa zaviazali k inklúzii žiakov v stimulujucom vzdelávacom prostredí, sú kľúčom nielen k zaisteniu prístupu žiakov do triedy, ale aj kvality vzdelania, ktorého výsledky sú preukázané v ich pozitívnom vývine. Keď majú učitelia vedomosti, triednu podporu, oporu zo strany vedenia a správcov škôl, širšieho vzdelávacieho systému, vrátane inkluzívneho prístupu ku kvalitnému vzdelaniu pre všetkých žiakov, môže to byť prospešné v bežných triedach a bežných školách (C. Crawford, C., Porter, G. L., 2004, s. 9).

Zmena postojov podľa J. O'Gormana (Candusse, K., Eigner, W., Freyhoff, G., O'Gorman, J., 2008, s. 56, 64) nie je ľahká. Začína v srdci a myslí jednotlivca a až potom v spoločnosti v prelomení bariér. Zmeny vyplývajú z jasnej vízie založenej na otvorenej spoločnosti, ktorá rešpektuje rovnaké práva všetkých občanov. Aj jednotlivci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami majú rovnaké právo byť zahrnutí do spoločnosti, bez ohľadu na stupeň ich postihnutia. „Chcú práva a nie láskavosť.“

Počiatok inklúzie vidíme v tom, že učiteľ pripustí odlišnosti medzi žiakmi. Jeho záujem by mal prameniť z pohľadu celej osobnosti žiaka, pretože ak by sa sústredil iba na jej jeden aspekt, ostatné hľadiská by mu mohli uniknúť. Preto je potrebné, aby učiteľ prestal myslieť v stereotypoch a pri vývoji inkluzívnych prístupov k výučbe a učeniu staval na rešpektovaní diverzity.

## Literatúra

CANDUSSE, K. – EIGNER, W. – FREYHOFF, G. – O'GORMAN, J. 2008. *Change. A Journey to Inclusion*. Brussels : Inclusion Europe aisbl., 2008. 72 p. ISBN 2-8746-086-5.

CRAWFORD, C. – PORTER, G. L. 2004. *Supporting teachers. A foundation for advancing inclusive education*. Toronto, Ont. : L'Institut Roeher Institute, 2004. 23 p. ISBN 1-896989-88-8.

FONTANA, D. 2003. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.

GROFČÍKOVÁ, S. 2007. Rôzne ponímanie pojmu inkluzívne vzdelávanie žiakov so špeciálnymi potrebami v bežných školách. In *Vzdelávanie v zrkadle doby (2. diel). Súčasné teórie edukačných premien v školstve: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Nitra : PF UKF, 2007. ISBN 987-80-8094-085-0, s. 30-34.

- HANULIAKOVÁ, J. 2010. *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. 1. vyd. Bratislava : IRIS, 2010. 104 s. ISBN 978-80-89256-51-8.
- KOMORA J. – POLAKOVIČOVÁ, R. 2010. *Inkluzívne vzdelávanie ako dôležitá súčasť skvalitňovania školy = Inclusive education as an important part of school improvement*. 2010. In Tradície a inovácie vo vzdelávaní a modernej generácie učiteľov V : zborník z II. medzinárodnej vedeckej konferencie, Levoča 10.-11. 11. 2010. Ružomberok : KU, 2010. s. 33-40. ISBN 978-80-8084-618-3.
- MATUŠKA, O. – JABLONSKÝ, T. 2010. Východiska inkluzívnej didaktiky. In: LECHTA, V. (ed.): *Základy inkluzívnej pedagogiky : dítě s postižením, narušením a ohrozením ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 2010. s. 120-143. ISBN 978-80-7367-679-7.
- PETLÁK, E. – FENYVESIOVÁ, L. 2009. *Interakcia vo vyučovaní*. 1. vyd. Bratislava : IRIS, 2009. 138 s. ISBN 978-80-89256-31-0.
- PASCH, M. et al. 2005. *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám : jak pracovat s kurikulem*. 2. vyd. Praha : Portál, 2005, 416 s. ISBN 80-7367-054-2.
- PORUBSKÁ, G., SEIDLER, P., KURINCOVÁ, V. 2001. *Diferenciácia, integrácia a kooperácia v edukačnom prostredí*. Nitra : PF UKF. 242 s. ISBN 80-8050-415-6.
- PRŮCHA, J. (ed.) 2009. *Pedagogická encyklopedie* 1. vyd. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

### **Výskumný zámer, projekt**

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy v rámci VEGA č. 1/0184/11 „Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy a východisko inovácií v súčasnej škole“.

### **Kontakt**

PaedDr. Renáta Polakovičová, PhD.  
Univerzita Konštantína Filozofa  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky  
Dražovská cesta 4  
949 74 Nitra  
Tel.: +421 37 6408 237  
e-mail: rpolakovicova@ukf.sk

PaedDr. Tomáš Turzák, PhD.  
Univerzita Konštantína Filozofa  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky  
Dražovská cesta 4  
949 74 Nitra  
Tel.: +421 37 6408 253  
e-mail: tturzak@ukf.sk

## Podpora inkluzívneho výchovno-vzdelávacieho prostredia pomocou hrových výtvarných aktivít

### Inclusive educational environments and support of an inclusive environment by using playful creative activities

Alena Litvik Dufeková, Tomáš Turzák (SR)

**Abstrakt:** V príspevku autori venujú pozornosť budovaniu inkluzívneho prostredia v základnej škole prostredníctvom výtvarných a artefietických aktivít. Zostavený a experimentálne overený program nazvaný Farbičky bez formičky je zameraný na podporu pozitívnej sociálnej klímy v triede, kde sa nachádza žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Aplikácia projektu v experimentálnej skupine pozitívne ovplyvnila zníženie konfliktov žiakov v skupine v porovnaní s kontrolnou skupinou, kde vyučovací proces prebiehal tradičným spôsobom

**Kľúčové slová:** žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, hra, terapia hrou, arteterapia, artefietika, inkluzívne edukačné prostredie

**Abstract:** The authors examine various ways to support an inclusive environment in primary school by using playful creative activities in this paper. We describe experimentally verified program called „Colored pencils without structures“. The aim of the program is to promote a positive social climate in the classroom with a pupil with special educational needs. Application of the project in the experimental group resulted in reduced conflicts between pupils, as compared to the control group.

**Keywords:** pupils with special educational needs, game, play therapy, art therapy, inclusive educational environment

### Úvod

Hra je jednou zo základných foriem ľudskej činnosti a má význam pre človeka v celom jeho živote. V období detstva je dominantnou činnosťou, ktorá predstavuje spôsob vyrovnávania sa dieťaťa s okolitou realitou, spôsobom porozumenia svetu a zaobchádzania s dostupnými reáliami (Svetlíková, J., 2008, s.145-146). Hra môže byť chápaná ako *prirodzená ľudská potreba* (J. A. Komenský), *prostriedok k prirodzenému odpočinku* (A. Lazarus) alebo *k odčerpávaniu prebytočnej energie* (H. Spencer). G. S. Hall spája hru s rekapituláciou fylogenetických období v ontogenetickom vývoji (*atavistická teória hry*), K. Gross hre prisudzuje funkciu *prípravy a prípravného učenia*. Hra môže slúžiť ako *stimulant rastu*, či *k precvičovaniu naučených úkonov* (teória následných cvičení). Okrem iného môže prinášať *slasť, funkčnú ľubovôľu* či umožňovať *katartické odreagovanie* (S. Freud, K. Bühler, D. Carr). Vďaka hre sa tiež môžu *riešiť problémy* (M. H. Erickson) alebo môže *pomáhať pri asimilácii* (J. Piaget), *nevedome plniť nerealistické priania* (L. S. Vygotskij) či poskytovať *zdanlivé uspokojenie potreby moci a sebauplatnenia* (A. Adler). S. L. Rubinštejn pragmaticky dodáva, že hra je pre dieťa prácou (napr. príslovie: „Kto sa hrá, nehnevá“).

Doposiaľ nebola vytvorená jasná a precízna *teória hry* (autori tých najznámejších, ako napr. H. Spencer, G. S. Hall, K. Gross atď. vždy zdôrazňovali iba niektorý z jednotlivých aspektov hry, prípadne sa zameriavajú len na niektoré vývojové obdobie ľudského života.

Počiatkom dvadsiatich rokov 20. storočia prichádza na psychodiagnostickú a psychotherapeutickú scénu (bližšie Humpolíček, P., 2005, s. 2-3) celá oblasť tzv. diagnostiky a terapie hrou. V Európe je to najmä vďaka H. von Hug Helmuthovej a M. Lowenfeldovej. V psychologickej praxi sa hry najviac využívajú (*diagnosticky i terapeuticky*) v rámci tzv. hrových projektívnych metód (napr. Testy sveta, Test mikrosвета, Test dediny, metóda Erica, Hra so psíkom, Scénotest a i.). Možnosti využitia hry sú však nielen pri práci s konkrétnou metódou, pretože hrové správanie – predovšetkým u detí – vyvoláva veľmi rôznorodé podnety – prvok hry tak môžeme preniesť napr. do kresby, manipulácie s rôznymi predmetmi, do práce so skupinami (rodinou) a pod.

S cieľom využiť terapeutický potenciál hrových aktivít sme zostavili metodiku intervenčného programu *Farbičky bez formičky*. Naším zámerom bolo overiť jeho efektívnosť v oblasti podpory pozitívnej sociálnej klímy v triede, kde sa nachádza žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Názov vytvoreného intervenčného programu *Farbičky bez formičky zdôrazňuje chápanie jedinečnosti akéhokoľvek žiaka bez ohľadu na jeho výnimočnosť*. Trend inkluzívneho vzdelávania hovorí o „premyslenom a zámernom postupe vyučovania, kde sú rešpektované rozdiely medzi deťmi a právo všetkých na rovnaký prístup ku vzdelaniu, pričom cieľom inklúzie je vybudovať spoločenstvá starajúce sa o všetkých (a otvorené pre všetkých), vytvoriť prostredie, kde má každý jedinec svoj význam a môže sa vzdelávať v bezpečnom a otvorenom prostredí bez diskriminácie a predsudkov“ (Lang, G., Berberichová, Ch., 1998).

Vytvorený program *Farbičky bez formičky*, ktorý sme skoncipovali, je zameraný prevažne na aktivity výtvarného typu s použitím prvkov arteterapie a artefiletiky. J. Šicková - Fabrici (2002) definuje arteterapiu ako liečbu psychiky prostredníctvom výtvarných aktivít, tzn. prostredníctvom vlastnej tvorby alebo prostredníctvom produktov výtvarnej tvorby. To rozdeľuje arteterapiu na oblasť *aktívnu* a *pasívnu*, alebo inými slovami na produktívnu a receptívnu. Pre doplnenie P. Hrouzek (2006) hovorí, že akékoľvek snahy o preloženie jednotnej definície pre arteterapiu sú viazané na okolnosti jej vyčlenenia ako samostatného odboru. Pôvodné tendencie možno rozdeliť do dvoch hlavných prúdov, ktoré sú odlišné v pohľade na pozície umenia v liečebnom procese. K týmto smerom je možné priradiť anglické termíny *Art as therapy* a *Art psychotherapy*, t.j. výtvarné umenie ako liečba a výtvarná psychotherapia.

Ďalej P. Hrouzek (2006, s. 125) uvádza vymedzenie arteterapie vzhľadom na špeciálnu pedagogiku: „Arteterapia predstavuje liečebný systém odvodený od teórie a aplikačných postupov psychotherapie, ktorý obsahuje jasne definované nástroje. Do terapeutického vzťahu vstupuje výtvarný artefakt a proces výtvarnej tvorby, ktoré sa sčasti alebo úplne stávajú základným terapeutickým prostredím, tvorivá činnosť vedie nielen k otváraniu ale i k spracovaniu terapeutického obsahu a vedie k požadovanej zmene.“

S arteterapiou úzko súvisí artefiletika, niektorí autori dokonca tieto dva pojmy stotožňujú alebo ich spájajú do veľmi úzkych konštalácií. V súlade J. Slavíka (2000) je v artefiletike pozornosť upriamená najmä na rozvoj sociálnych a reflexných schopností

žiaka. Pre docielenie tohto výsledného efektu je podstatný výtvarný zážitok, imaginácia, dialóg.

Podľa J. Satkovej (2007), artefiletika je pedagogická disciplína, ktorá využíva podobné postupy ako arteterapia v oblasti výchovy, rozvoja pozitívnych vlastností osobnosti a prevencie psychických a sociálnych patológií. Podporuje spontánnu expresivitu a zameriava sa na zážitkovú stránku tvorby. Rozvíja citlivosť a vnímavosť voči estetickým kvalitám života, vzťahom, rozvíja tvorivosť. Využíva potenciál osobnej a skupinovej reflexie.

Prepojením výtvarných aktivít a princípov inkluzívneho vzdelávania sme sa snažili poukázať na pozitívne vplyvy a široké možnosti využitia výtvarnej výchovy na základných školách. Program Farbičky bez formičky je určený predovšetkým na zlepšenie celkovej sociálnej klímy v skupine alebo triede žiakov druhého stupňa základnej školy. Celková koncepcia projektu sa skladá z piatich lekcii realizovaných na dvojhodinových blokoch. Realizácia projektu bez vstupného a výstupného testovania trvá päť týždňov.

### **Popis hrovej metodiky intervenčného programu**

D. Kráčalová a V. Holúbek (In Bednařík, A. a kol., 2004) poukazujú na niektoré sociálne kompetencie, ktoré je potrebné rozvíjať u so žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Ide o komunikovanie, spolunažívanie, uvedomovanie si vlastných práv a povinností, uvádzajú taktiež zručnosť prijímať odlišnosť medzi ľuďmi, čo možno taktiež nazvať ako tolerantnosť. Autori uvádzajú, že tieto zručnosti je potrebné rozvíjať u ľudí s inakosťou, pretože v týchto oblastiach vykazujú deficit. My sme sa snažili realizovaním projektu Farbičky bez formičky zamerať práve na vyššie uvádzané sociálne kompetencie a zručnosti. Stručný náčrt obsahu jednotlivých lekcii uvádzame v nasledujúcom texte:

#### *1. lekcia: ČO VIEME O ĽUDSKÝCH PRÁVACH?*

Lekcia „Čo vieme o ľudských právach?“ tvorí prvú zložku projektu a je predovšetkým je zameraná na oboznámenie sa so znením a funkciou základných ľudských práv. Vychádza z presvedčenia, že pri rasizme a šikane ktoré vyplývajú z nerešpektovania inakosti dochádza k porušovaniu základných ľudských práv. Pri pokusoch o čo najvýstižnejšie grafické prevedenie jednotlivých ľudských práv si žiaci lepšie osvoja podstatu znenia, ale i významu ľudských práv. Pri diskusii je priestor na vysvetlenie a poukázanie dôležitosti dodržiavania tohto základného ľudského kánonu.

#### *2. lekcia: PAS ZA ĽUDSKÉ PRÁVA*

Druhá lekcia je zameraná predovšetkým na osvojenie si jednoduchej zručnosti pri tvorbe autorského písma a jeho použitia v jednoduchej brožúre. Lekcia Pas za ľudské práva taktiež slúži na utvrdenie si poznatkov o ľudských právach a dodáva im určitú vážnosť, keďže žiaci sami spracujú malú brožúru v podobe cestovného pasu. Pas za ľudské práva nám dáva určitú identitu, utvrdenie sa v spôsobe života, ktorý ľudské práva chráni a neodopiera. Táto časť projektu je určitým plynulým pokračovaním prvej lekcii, keďže v pase za ľudské práva sa používajú vytvorené značky pre jednotlivé ľudské práva.

### 3. lekcia: *AUTOPORTRÉT BUDÚCNOSTI*

Lekcia Autoportrét budúcnosti využíva rôzne spôsoby alegorického a symbolického vyjadrenia, prostredníctvom ktorého tvorca približuje špecifiká a prvky svojej osobnosti a osobnej mytológie. Orientuje sa na zobrazenie psychickej a fyzickej jedinečnosti osobnosti, kde môže absentovať psychická a fyzická podobnosť a závislosť medzi nimi. Využívaním a interpretáciou symbolov sa dostávame k poznaniu osobnostnej, emocionálnej a psycho – sociálnej stránky osobnosti žiaka. Autoportrét budúcnosti sa stáva mostom spájajúcim osobitný vnútorný svet žiaka s vonkajším svetom, ale hlavne s predstavou vlastností, schopností, zručností a spôsobilostí, ktorými by žiak chcel a mal disponovať pre spokojný a harmonický život. Tu sa nám poskytuje priestor ponúknuť žiakom myšlienky a presvedčenia inkluzívne zmysľajúcej osobnosti, ktorá by mala oplývať toleranciou a empatiou voči seba ako aj druhým

### 4. lekcia: *POCITY DRUHÝCH SÚ DÔLEŽITÉ*

Lekcia Pocity druhých sú dôležité využíva predovšetkým emocionálne pôsobenie na formovanie osobnosti žiaka. Orientuje sa na zobrazenie psychickej a fyzickej jedinečnosti osobnosti. Využívaním a interpretáciou symbolov sa dostávame k poznaniu osobnostnej, emocionálnej a psycho – sociálnej stránky osobnosti žiaka. Lekcia pocity druhých sú dôležité sa stáva určitou spojkou medzi osobitým, vnútorným svetom žiaka a navonok pôsobiacimi prejavmi správania sa. Tu sa nám naskytuje priestor ponúknuť žiakom možnosť emocionálne rásť, podpora empatie asertivity a akceptácie.

### 5. lekcia: *NAŠE MESTO*

Posledná lekcia nášho projektu je zameraná na uvedomenie si potreby základných bezbariérových prístupov alebo základných prvkov bezpečnosti, napr. na priechodoch pre chodcov a podobne, ktoré by mali byť súčasťou moderne fungujúcej spoločnosti. V tejto lekcii ide aj o uvedomenie si faktu, že potreby ľudí s postihnutím alebo znevýhodnením by nemali byť žiadny nadštandard, ale práve naopak, bežný štandard moderne fungujúcej a inkluzívne zmysľajúcej spoločnosti. Orientuje sa hlavne na postojovú stránku každého žiaka v tejto oblasti. Cieľom tejto lekcie je zvnútorňovanie myšlienky, že potreby všetkých ľudí sú rovnako dôležité.

## **Vybrané výsledky experimentálneho overovania programu**

### *Metódy a metodika výskumu*

Pre zistenie efektívnosti využitia projektu Farbičky bez formičky na zlepšenie celkovej sociálnej klímy v inkluzívnej triede sme apikovali metódu kvázi experimentu.

Pre kváziexperiment sme si zvolili plán využívajúci kontrolnú skupinu. Z meracích nástrojov sme si vybrali dotazník Naša trieda (Lašek, J., 1988).

Dotazník umožňuje posúdiť sociálnu klímu triedy podľa piatich premenných:

1. Spokojnosť v triede - zisťuje sa vzťah žiakov ku svojej triede; miera uspokojenia a pohody.
2. Konflikty v triede - zisťujú sa komplikácie vo vzťahoch medzi žiakmi; miera napätia a sporov.
3. Súťaživosť v triede - Zisťujú sa konkurenčné vzťahy medzi žiakmi; miera snahy po vyniknutí a prežívanie školských neúspechov.



4. Obtiažnosť učenia - zisťuje sa, ako žiaci prežívajú nároky školy, na koľko sa im zdá učenie namáhavé.
5. Súdržnosť triedy - zisťujú sa priateľské a nepriateľské vzťahy medzi žiakmi, miera pospolitosti danej skupiny.

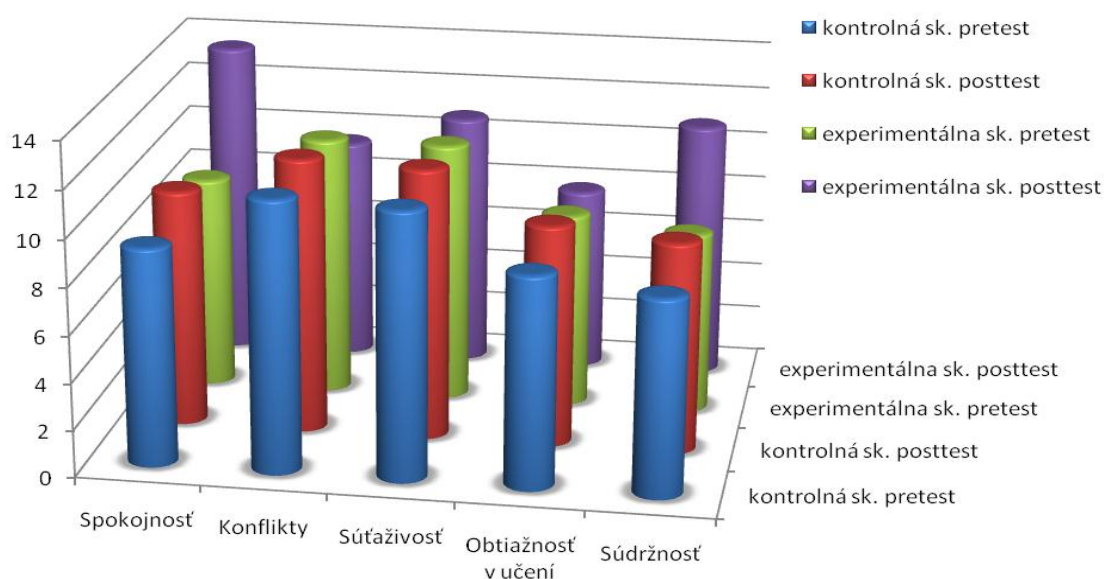
#### Výskumný súbor

Kvázi experiment sa uskutočnil v prirodzených podmienkach dvoch základných škôl v okrese Levice na hodinách záujmového výtvarného krúžku. Základným kritériom výberu výskumného súboru bola príslušnosť žiakov do 5. – 9. ročníka základnej školy. Druhým kritériom výberu výskumného súboru bola prítomnosť integrovaného žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vo výskumnej skupine. Výskumu sa zúčastnilo celkovo 20 žiakov.

#### Vybrané výsledky

Dotazník Naša trieda sme použili na začiatku aj na konci kvázi experimentu v experimentálnej aj kontrolnej skupine. Vyhodnocovali sme úroveň všetkých piatich premenných. Pre lepšie zosumarizovanie výsledkov výskumu uvádzame graficky znázornené skóre (viď. Graf 1), získané v pretestoch a posttestoch v oboch skupinách. Skóre uvádzané v grafickom znázornení sme získali na základe výpočtov aritmetického priemeru jednotlivých premenných v dotazníku Naša trieda.

**Graf č. 1** Skóre uvedených premenných zistených v dotazníku Naša trieda v kontrolnej a experimentálnej skupine pri vstupnom aj výstupnom testovaní



Z výsledkov skúmania, v ktorom sme na zistenie úrovne sociálnej klímy v skupine použili dotazník Naša trieda, môžeme zhrnúť nasledujúce závery. Výsledky, ktoré sme uviedli v grafickom znázornení, nám potvrdili predpoklad, že aplikácia projektu Farbičky bez formičky v experimentálnej skupine bude mať pozitívny vplyv na zlepšenie spokojnosti a súdržnosti žiakov v skupine v porovnaní s kontrolnou skupinou, kde edukácia prebiehala tradičným spôsobom. Môžeme konštatovať, že aplikáciou vyššie uvádzaného projektu v experimentálnej skupine sa pozitívne ovplyvní zníženie

konfliktov žiakov v skupine v porovnaní s kontrolnou skupinou, kde vyučovací proces prebiehal tradičným spôsobom.

## Závery

Použitý projekt, ktorý sme nazvali Farbičky bez formičky s implementáciou prvkov na rozvoj sociálnych zručností a sociálnych interakcií v experimentálnej skupine sa ukázal ako efektívny. V porovnaní experimentálnej a kontrolnej skupiny sme dospeli k zisteniam, že obe skupiny dosiahli v testovaní skóre spadajúce do pásma bežných hodnôt. Ale musíme potvrdiť, že experimentálna skupina sa svojím skóre v premenných „Spokojnosť“ a „Súdržnosť“ priblížila k hornej hranici pásma bežných hodnôt oproti kontrolnej skupine, ktorá zostala na spodnej hranici pásma bežných hodnôt v spomínaných premenných „Spokojnosť“ a „Súdržnosť“. Môžno usudzovať, že u žiakov v experimentálnej skupine sme spozorovali podstatné zlepšenia v správaní. Vyučovanie prebiehalo hravou a zábavnou formou, žiaci boli zujatí, motivovaní a zvedaví. Výtvarné hry sú efektívny nástroj ktorý môže slúžiť pre rozvíjanie sociálnych zručností a sociálnych interakcií, čím sa zlepšuje celková sociálna klíma skupiny.

## Zoznam použitej literatúry

- BEDNAŘÍK, A. et al. 2004. Životné zručnosti. In *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi*. Bratislava : Nadácia pre deti Slovenska, 2004. ISBN 80-969209-52.
- DUFEKOVÁ, A. 2012. *Rozvoj sociálnej interakcie a sociálnych zručností v inkluzívnom prostredí základnej školy*. Nitra 2012. Diplomová práca. Nitra : UKF, 2012, vedúci práce PaedDr. Erik Žovinec, PhD.
- HUMPOLÍČEK, P. 2005. Diagnostika a terapie hrou – historie a současnost. In *Psychologie dnes*, roč. 11, č. 1., 2005. s. 30-32. [online]. [citované 13.11.2012]. Dostupné na internete: [http://www.phil.muni.cz/~hump/psychoterapie/deti/Papers/IV\\_2004.pdf](http://www.phil.muni.cz/~hump/psychoterapie/deti/Papers/IV_2004.pdf)
- HROUZEK, P. 2006. *Arteterapie ve speciální pedagogice. Účinné faktory vývojové arteterapie - integrativní přístup*. Disertační práce. Brno : MU, 2006, 203 s.
- LANG, G. – BERBERICHOVÁ, CH. 2008. *Každé dítě potřebuje speciální přístup. Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha : Portál, 1998. 152 s. ISBN 80-7178-144-4.
- LAŠEK, J. *Česká verze dotazníku MCI „Naše třída“*. Se souhlasem autorů B. J. Freasera a D. L. Fishera přeloženo a upraveno z australského originálu. 25 položek typu ano-ne. Hradec Králové, 1988.
- LEVINE P. A. – KLINEOVÁ, M. 2012. *Trauma očima dítěte : probouzení obyčejného zázraku léčení : od raného dětství po dospívání*. 1. vyd. Praha : Maitrea, 2012. 611 s. ISBN 978-80-87249-27-7.
- POKORNÁ, V. 2008. *Intervenční program instrumentálního obohacení (Instrumental Enricment) Reuvena Feuersteina*. Študijný materiál kurzu Inštrumentálneho obohacenia R. Feuersteina I.
- SATKOVÁ, J. 2007. *Animocentrický prúd vo výtvarnej tvorbe a výchove* : rigorózna práca. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2007. 101 s.

SEIDLER, P. – ŽOVINEC, E. 2008. Cesty k inklúzii ako proces skvalitňovania pedagogickej integrácie žiakov a študentov so ŠEP In SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. – KOMORA, J. a kol. *Cesty k inklúzii*. (Výskumná úloha VEGA č.1/3632/06). Nitra : PF UKF, 2008, s. 7-38. ISBN 978-80-8094-446-9.

SLAVÍK, J. 2000. *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Praha : Univerzita Karlova, 2000. 184 s. ISBN 80-7290-004-8.

SVETLÍKOVÁ, J. 2008. Rozvoj funkcií osobnosti v činnostiach : hra. In *Psychoedukácia I*. Bratislava : UK, 2008. s. 145-157. ISBN 978-80-223-2556-1.

SVETLÍKOVÁ, J. 1999. Špeciálna výchova hrou. In Žbirková, V. a kol. 1999. *Hra a jej sociálne súvislosti*. Nitra : FF UKF, 1999. s. 84-100. ISBN 80-8050-216-1.

ŠICKOVÁ - FABRICI, J. 2002. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-616-0.

### **Kontakt**

Mgr. Alena Litvik DUFEKOVÁ  
Univerzita Konštantína Filozofa  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky  
Dražovská cesta 4  
949 74 Nitra  
e-mail: alena.dufekova@ukf.sk

PaedDr. Tomáš Turzák, PhD.  
Univerzita Konštantína Filozofa  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky  
Dražovská cesta 4  
949 74 Nitra  
e-mail: tturzak@ukf.sk

## **Profil dyslektika vysokoškolačka v súbore skúšok RE(a)DY vysokoškolačka.**

*Alena Litvik Dufeková, Erik Žovinec (SR)*

**Abstrakt:** Cieľom predloženého príspevku je priblíženie a hlbšie rozpracovanie problematiky špeciálnopedagogickej diagnostiky vzhľadom na diagnostikovanie čítania v kontexte špecifických porúch učenia u študentov terciárneho vzdelávania. Primárne sme sa zamerali na objasnenie profilu dyslektika vysokoškolačka v súbore skúšok RE(a)DY vysokoškolačka.

**Kľúčové slová:** čítanie, dyslexia, diagnostika dyslexie, súbor skúšok RE(a)DY vysokoškolačka.

**Abstract:** The objective of this thesis is the closer and deeper elaboration of the issue of special pedagogical diagnosis with respect to reading diagnosing in the context of specific learning disabilities in students in tertiary education. Primarily we focus on clarifying profile dyslexic college student in a set of tests RE ( a ) DY undergraduate.

**Keywords:** reading, dyslexia, dyslexia diagnosis, a set of tests called the RE(a)DY undergraduate.

### **ÚVOD**

V súčasnej dobe sa pri štúdiu alebo pri vyučovaní na vysokej škole môžeme stretnúť s rôznorodými skupinami vysokoškolských študentov. Vzhľadom na narastajúci trend konceptu vzdelanostnej spoločnosti narastajú nielen počty študentov vysokých škôl, ale mení sa aj ich vekové zloženie a v neposlednom rade rôznorodosť z hľadiska špecifických potrieb. Preto, ako ustanovuje aj zákon č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov, má každý právo študovať na vysokej škole zvolený študijný program, ak splní základné podmienky prijatia na štúdium podľa § 56, ďalšie podmienky určené vysokou školou poskytujúcou zvolený študijný program podľa § 57 ods. 1, podmienky určené v dohode § 54a ods. 2 a podmienky podľa § 58a ods. 4. Študenti študujúci na vysokých školách majú podporu v už spomínanom legislatívnom zakotvení zákona č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách § 100, v ktorom sa hovorí, že „vysoká škola vytvára zodpovedajúce podmienky štúdia pre študentov so špecifickými potrebami vzhľadom na ich špeciálne študijné potreby bez znižovania požiadaviek na študijný výkon“. Pričom k zodpovedajúcim podmienkam štúdia patrí: umožnenie štúdia podľa individuálneho študijného plánu; v odôvodniteľných prípadoch predĺženie dĺžky štúdia s odpustením poplatkov za štúdium; zabezpečenie podmienok súvisiacich s návštevou školy študentov so zdravotným postihnutím. Uvedené podmienky vzhľadom na legislatívne zakotvenie musia vysoké školy splniť.

K orientácii na problematiku špecifických porúch učenia sme sa dostali vzhľadom na naše pôsobenie v Centre podpory študentov so špecifickými potrebami na PF UKF v Nitre (CPŠŠP). Počas tohto pôsobenia a snáh pracovníkov zabezpečiť objektívne a progresívne fungovanie CPŠŠP na PF UKF sme absolvovali viacero pracovných stretnutí s odborníkmi a pracovníkmi Centier podpory pôsobiacimi najmä na univerzitách v Českej republike, keďže tu sa snahy o zabezpečenie potrieb študentov so

špecifickými potrebami v akademickom prostredí rozbehli a legislatívne zabezpečili o niečo skôr. S ohľadom na štatistické ukazovatele počtu študentov so špecifickými poruchami učenia evidovaných v centrách podpory na jednotlivých univerzitách a diskutované témy sme spoločne dospeli k záveru, že študentov s poruchami učenia vo vysokoškolskom prostredí pribúda a nástroje na diagnostikovanie, rediagnostikovanie a intervenciu v našich podmienkach chýbajú. Odborníci v danej oblasti v Českej republike promptne zareagovali na danú požiadavku a v tejto dobe už disponujú štandardizovaným diagnostickým nástrojom na diagnostiku dyslexie. Jedným s prvotných podnetov pre ďalšie uvažovanie o tejto problematike bolo využívanie diagnostických nástrojov pre mladšiu vekovú kategóriu v podmienkach CPŠŠP na PF UKF, ktoré však nevyhovujú štandardom vysokoškolskej populácie. Túto stratégiu doposiaľ využívali aj Centrá podpory pre študentov so špecifickými potrebami v Českej republike, ktoré však začali pracovať na svojej diagnostickej batérii o niečo skôr. Ďalším podnetom bol taktiež záujem niektorých CPŠŠP v ČR o relevantný diagnostický nástroj v slovenskej verzii, vzhľadom na skutočnosť, že ich univerzity navštevuje mnoho slovenských študentov.

## **1. Súbor skúšok RE(a)DY vysokoškolák**

Diagnostika dyslexie sa teda pre nás stala primárnou záležitosťou a začali sme pracovať na vytváraní informačnej bázy, k predmetnej problematike. A následne sme začali pracovať na výskumnom šetrení, ktorého sa zúčastnilo celkovo 573 študentov z 18 verejných vysokých škôl na Slovensku. O výskyte a profile slovenských vysokoškolákov s dyslexiou máme len veľmi obmedzené informácie. Preto sme sa pokúsili v rámci výskumného šetrenia stanoviť profil dyslektika vysokoškoláka v súbore skúšok RE(a)DY vysokoškolák.

Súbor skúšok je odvodený z rozsiahleho empirického skúmania slovenských dyslektikov a čitateľov bez dyslexie. Výskum a procedúra štandardizácie prebiehala v rokoch 2013-2015. Prvý návrh súboru skúšok sme vytvorili v roku 2013 a prešiel viacnásobným pilotným testovaním. V roku 2013 prebehlo viac pilotážnych meraní s následnými modifikáciami testu. Definitívnu podobu test získal v roku 2014 (5. verzia). Štandardizácia mala 2 ciele: urobiť nové skúšky a vytvoriť orientačné normy pre vybrané používané nástroje tak, aby bol vytvorený základ testov pre komplexnú diagnostiku čítania u študentov terciárneho vzdelávania. Niektoré psychometrické vlastnosti jednotlivých skúšok boli overované na rôznom počte študentov. Nie všetkých 573 študentov bolo komplexne testovaných, komplexného testovania sa zúčastnilo 345 študentov, ale z dôvodu skvalitnenia odhadov niektorých psychometrických vlastností skúšok sme využili väčší počet získaných dát na ich stanovenie.

***Výsledná podoba súboru skúšok RE(a)DY vysokoškolák sa skladá z nasledovných skúšok:***

1. Dyslektický dotazník pre starších a dospelých (ADC) – slovenská modifikácia Adult Dyslexia Checklist (M. D. Vinograd, 1994).

2. Skúška porozumenie textu (PT)

- úlohy na identifikáciu hlavnej myšlienky textu (HM)
- úlohy na vyhľadanie detailu (DET)
- úlohy na inferenciu (INF)
- úlohy na negatívnu inferenciu (NEG)
- úlohy na priradenie kľúčových slov k odseku (ODSK)

- úlohy zamerané na serialitu (SERIAL)
  - úlohy zamerané na priradenie kľúčového slova (KS)
3. Skúška Delenie slov (DS)
  4. Opis textu (OT)
  5. Skúška Latyš
  6. Skúška N-Back
  7. Skúška Pracovná pamäť.

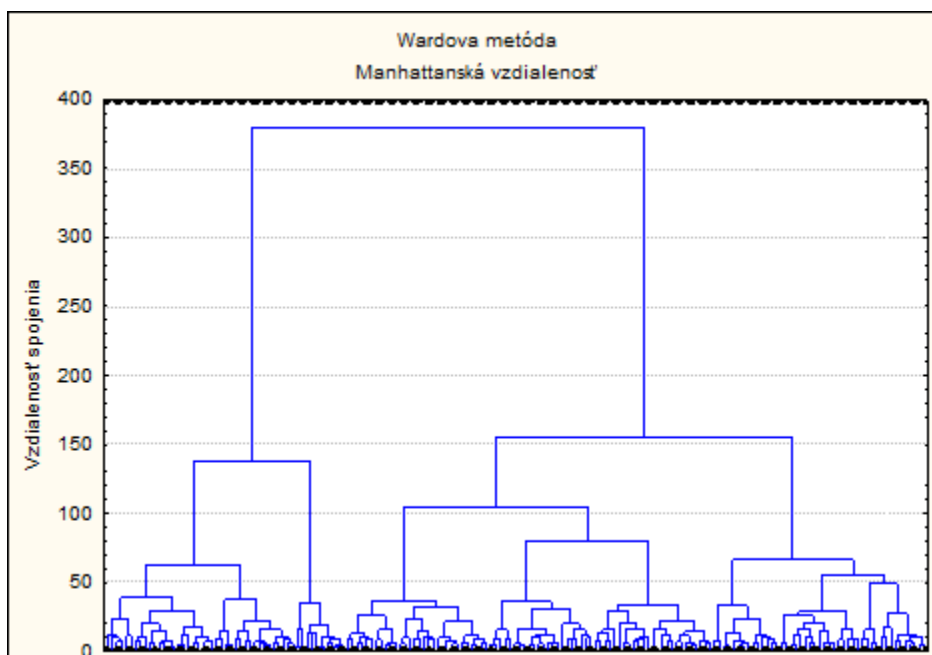
Skúšky sú formátované na typ ceruzka-papier. Priemerný čas potrebný na vyriešenie úloh v predstavenom korpuse skúšok je 65 minút u intaktnej populácie vysokoškolákov a priemerný čas testovania študentov VŠ s dyslexiou je 120 minút. Od II. polovice roka 2014 do apríla 2015 prebiehalo štatistické spracovanie údajov a tvorba noriem.

## 2. Profil dyslektika vysokoškoláka v súbore skúšok RE(a)DY vysokoškolák

Na základe výsledkov 345 študentov VŠ v ôsmych skúškach sme sa zaujímali o to, či existujú skupiny študentov s podobnými profilmi tak, že v rámci skupiny sú si študenti svojimi profilmi podobní a zároveň jednotlivé skupiny sú si profilmi svojich študentov nepodobné. Nakoľko nepoznáme počet takýchto skupín (kategorizačnú štruktúru - rozdelenie študentov do určitého systému kategórií), tak použijeme metódu zhlukovej analýzy.

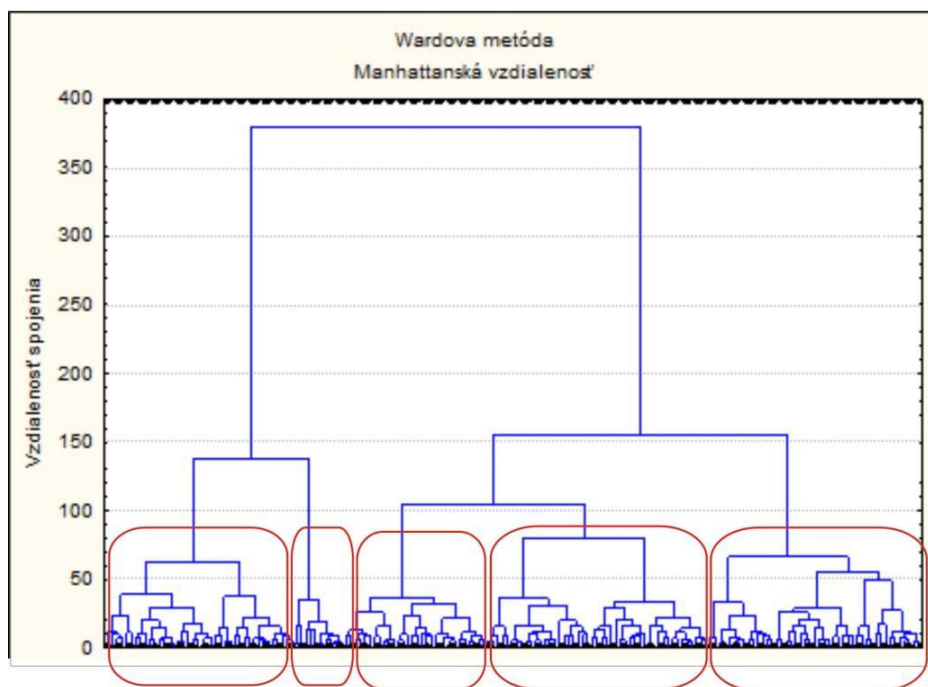
Najskôr sme hodnoty jednotlivých premenných (skúšok) štandardizovali. V rámci zhlukovej analýzy je viacero metód, ktorými je možné údaje analyzovať. My sme údaje analyzovali Wardovou metódou (z toho dôvodu, že táto metóda minimalizuje vnútrozhlukový rozptyl), pri použití Manhattanskej metriky. Pri interpretácii výsledkov budeme vychádzať z dendrogramu získaného Wardovou metódou.

**Graf č. 1: Dendrogram získaný Wardovou metódou pre zhlukovú analýzu**



Objekty (študenti), ktorí sú v dendrograme spojení na nižšej úrovni (vzdialenosti spojenia), sú si viac podobní svojimi profilmi (výsledkami v skúškach) ako tí študenti, ktorí sú v dendrograme spojení na vyššej úrovni. Ukazuje sa, že na základe výsledkov Wardovej metódy by sme mohli uvažovať o piatich skupinách študentov (o 5 zhlukoch).

**Graf č. 2: Dendrogram pre zhlukovú analýzu s vyznačenými zhlukmi**



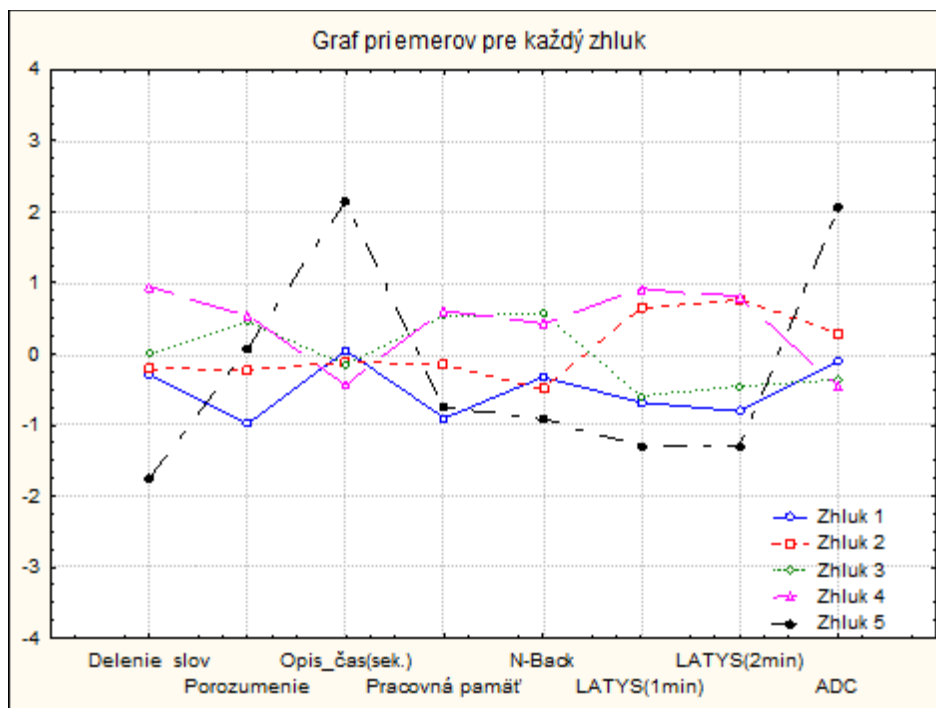
Samozrejme nás zaujíma, aký je profil študentov v jednotlivých zhlukoch. V nasledujúcej tabuľke sú uvedené priemerné hodnoty a smerodajné odchýlky štandardizovaných hodnôt študentov patriacich do zhlukov v jednotlivých skúškach.

**Tabuľka č. 1: Priemerné hodnoty a smerodajné odchýlky štandardizovaných hodnôt v zhlukovej analýze**

Skúška	Zhluk 1		Zhluk 2		Zhluk 3		Zhluk 4		Zhluk 5	
	Priemer	Sm.odch.	Priemer	Sm.odch.	Priemer	Sm.odch.	Priemer	Sm.odch.	Priemer	Sm.odch.
Delenie slov	-0,29	0,78	-0,22	0,67	0,02	0,91	0,94	0,58	-1,74	0,44
Porozumenie	-0,98	0,99	-0,23	0,82	0,47	0,65	0,54	0,85	0,07	0,68
Opis čas(sek.)	0,05	0,54	-0,11	0,59	-0,15	0,77	-0,45	0,78	2,16	1,48
Pracovná pamäť	-0,90	0,78	-0,17	0,68	0,54	0,81	0,60	0,89	-0,75	0,77
N-Back	-0,32	0,87	-0,48	0,97	0,57	0,76	0,43	0,84	-0,92	0,87
LATYS(1min)	-0,68	0,65	0,66	0,54	-0,59	0,47	0,93	0,74	-1,30	0,75
LATYS(2min)	-0,81	0,77	0,77	0,62	-0,47	0,57	0,81	0,57	-1,29	0,55
ADC	-0,10	0,67	0,31	0,95	-0,38	0,57	-0,45	0,67	2,07	1,07

Z dôvodu jednoduchšej interpretácie uvádzame priemery pre každý zhluk aj v grafickej podobe.

**Graf č. 3: Lineárny graf priemerov pre každý zhluk v zhlukovej analýze**



Z grafu môžeme zistiť, že študenti v zhluku 5 dosahujú veľmi slabé výsledky vo všetkých ôsmich skúškach. Práve naopak je tomu u študentov v zhluku 4, ktorí vo všetkých skúškach dosahujú najlepšie výsledky. Nakoniec zistíme, aké je zastúpenie jednotlivých zhlukov vzhľadom na diagnózu dyslexie. Výsledky sú uvedené v nasledujúcej tabuľke.

**Tabuľka č.2: Príslušnosť študentov do zhlukov na základe diagnózy**

diagnóza	Zhluk 1	Zhluk 2	Zhluk 3	Zhluk 4	Zhluk 5	spolu
intaktní	68	76	82	86	6	318
dys	3	2	2	0	20	27
spolu	71	78	84	86	26	345

Najmenej zastúpený je zhluk 5, teda študenti, ktorí v teste dosahovali najslabšie výsledky. V tomto zhluku sa nachádza až 20 (74%) študentov, ktorí majú diagnostikovanú dyslexiu a zároveň sa tu nachádza 6 (1,9%) študentov, ktorí nemajú diagnostikovanú dyslexiu. Zhluk 4, ktorí tvoria študenti s najlepšimi výsledkami v teste (a podobnými profilmi výsledkov v skúškach), je najpočetnejší (86 študentov). Zaujímavé je, že sa tu nenachádza ani jeden študent s diagnostikovanou dyslexiou. Možno teda povedať, že zhluk 5 vyjadruje profil dyslektika vysokoškolača v súbore skúšok RE(a)DY vysokoškolač. A možno ho charakterizovať nasledovne:



- Študent vysokej školy s dyslexiou dosahuje v štandardizovanom skóre v skúške ADC v priemere 2,07 bodov, čo je oproti ostatným zhlukom, ktoré možno s veľkou pravdepodobnosťou označiť ako “intaktné“, významný rozdiel. Možno teda povedať, že samotné sebahodnotenie študenta s dyslexiou je voči svojej poruche kritické.
- V skúške Latyš za 1. a aj za 2. minútu dosahuje študent zaradený v 5 zhluku výrazne nižšie skóre ako študenti zaradení v iných zhlukoch. Z toho nám vyplýva, že študent s dyslexiou na vysokej škole má stále pretrvávajúce problémy v dekódovaní pseudoslov v nezmyselnom texte.
- V skúškach zameraných na pracovnú pamäť a pozornosť, teda v skúškach N-Back a Pracovná pamäť študent z 5 zhluku, ktorého môžeme označiť so 75% pravdepodobnosťou ako študenta s dyslexiou, dosahuje podpriemerné štandardizované skóre oproti študentom z ostatných zhlukov.
- Najmarkantnejší rozdiel v dosiahnutom skóre je pri skúške opis textu, kde dyslektický študent potrebuje na opis textu neúmerne viac času ako bežný študent, čo je vidieť aj v grafickom znázornení.
- Typický študent s dyslexiou v skúške Porozumenie textu dosahuje priemerné hodnoty, je to očakávaný jav. U študentov terciárneho vzdelávania sa prirodzene očakáva, že budú vedieť tento deficit vedieť kompenzovať primeranými kompenzačnými mechanizmami a čiastočne aj nadpriemernou inteligenciou.
- V skúške Delenie slov študent s dyslexiou taktiež zlyháva a oproti študentom z ostatných zhlukov dosahuje výrazne nižšie skóre.

Takto v krátkosti je teda možné zhrnúť základný profil dyslektického študenta v súbore skúšok RE(a)DÝ vysokoškolák.

## ZÁVER

Podľa S. Moodyho (2007) sa prevalencia študentov so ŠVPU odhaduje na 1% z celkovej populácie VŠ študentov. Na Slovensku podľa tohto pravidla z verejných VŠ, kde celkový počet študentov je 112 449, by 1% predstavovalo približne 1100 študentov s poruchami učenia. Musíme však poznamenať, že ide naozaj o odhad, keďže štatistika o počte študentov s poruchami učenia na VŠ na Slovensku nie je doposiaľ vedená. Ide o skupinu študentov, ktorí si vyžadujú osobitú požiadavku na úpravu edukačného prostredia školy, modifikáciu študijného plánu; aplikáciu špeciálnych vzdelávacích postupov; uplatňovanie špecifických postupov hodnotenia učebných výsledkov; prispôbenie organizácie a foriem vzdelávania; zabezpečenie kompenzačných pomôcok a špeciálnych učebných pomôcok; zabezpečenie servisu odborníkov (viď z. 245/2008, z. 131/2002). Domnievame sa, že bolo potrebné vytvoriť súbor skúšok RE(a)DÝ Vysokoškolák, ktorý dokáže identifikovať nielen študentov s poruchami učenia, ale aj iných, ktorí nevykazujú „čisté“ kritéria tejto diagnózy, ale vyžadujú si aj na úrovni terciárneho vzdelávania pedagogickú, špeciálnopedagogickú, psychologickú či inú intervenciu.

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy **UGA V/4/2015 Využitie testu ČÍ(S)TA VYSOKOŠKOLÁK v špeciálnopedagogickej diagnostike.**

**Kontakt**

Mgr. Alena Litvik DUFEKOVÁ  
Univerzita Konštantína Filozofa  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky  
Dražovská cesta 4  
949 74 Nitra  
e-mail: [alena.dufekova@ukf.sk](mailto:alena.dufekova@ukf.sk)

doc. PaedDr. Erik Žovinec, PhD.  
Univerzita Konštantína Filozofa  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky  
Dražovská cesta 4  
949 74 Nitra  
e-mail: [ezovinec@ukf.sk](mailto:ezovinec@ukf.sk)

# **Teacher assistants and parents partnership in the inclusion educational environment**

**Tomáš Turzák, SR**

## **Abstract**

*This article deals with the issue of tasks that teacher aide (assistant) faces by education of children with special educational needs who are integrated in common classes in Slovak republic. Author concerns with theoretical issues of cooperation of teacher aide and parents of child with special educational needs. Author deals with the field of special competence of teacher aides in details.*

„If optimal personal, cognitive and social-emotional development of children with special educational needs should be ensured, one of the basic conditions is appropriate cooperation of teachers with another professionals who should participate in this process.“

(Kmeť, M. 2002).

**Key words:** *teacher assistants, teacher aide, inclusion educational environment, children with special educational needs, parents, cooperation, partnership*

## **Introduction**

Optimal development of a healthy child needs a lot of effort of parents, school and the whole environment. Situation is much more complicated when raising a child with special educational needs. The family of the child with special educational needs should always feel help and support. Support of professionals is important especially in various key phases of family life.

One of the most important phases of family life is when the child starts to attend school. This step means crucial change in the life of the whole family. The family is ending one important phase and starting another one. Now, the school should try to enter into effective communication with the family. When diagnosing special needs of the child is finished, parent, teacher and another professionals should try to create partnership. They should have one common aim – the highest grade of child's development.

Cooperation with parents and support of parent's participating by realizing educational program should be one of the basic tasks of professionals who participate in the process of integrated education of the child.

## **1 Teacher assistants – basic tasks and duties**

Every child with disabilities has right on being provided with the same opportunities and stimulation for his growth and development like his or her healthy contemporaries. Of course, on the condition that the child is able to take advantage of these opportunities.

„Of course, not every pupil with special educational needs should be educated in integrated classes and not every pupil should be necessarily educated in segregated classes (Požár, 2002 In: Gatiaľ, V. – Roľková, H. 2004, p. 110).

Author agrees with Vítková, M. (2004) who doesn't consider important to differentiate children in groups of healthy children and children with disabilities. The starting point is accepting the child in consideration of his unique personality and social relationships and not only label him or her by social or health handicap.

One of the authors dealing with issue of integrated education and it's conditions is Seidler, P. (2005). He defines integration as teaching of healthy children and children with special educational needs together in standard schools when specific methods and forms are respected.

The integration itself is influenced by creating a set of necessary conditions. There are three types of these conditions: conditions focused on family, conditions of cooperation of school and counselor centers and pedagogical conditions of integration.

One of the pedagogical conditions of integration is the role of the teacher aide in the educational process. Teacher aides are only slowly becoming a common part of schools. The profession of teacher aide is closely connected with start of integrated education in our country (Teplá, M. 2007). The role of school aide was at first performed by recruits instead of standard military training. After this regulation is no more in force schools have to look for the teacher aides on their own. The schools win teacher aides from office of labor, social and family issues or civil associations.

Nowadays the teacher aides are operate in schools for education of children with special educational needs in pre-school institutions, primary schools and special schools in Slovak republic. Their basic tasks and duties are defined in following fields:

- Field of educational process
- Field of leisure time activities organized by school
- Field of cooperation with family
- Field of educational activities

The teacher aide participates in creating conditions necessary for managing health and social barriers of one or more children with special educational needs when ensuring effective educational process.

The basic task of teacher aide in everyday reality is:

- Systematic assistance to teacher by education in the field of social behavior and basic work, hygiene and another habits.
- Intentional practicing of social behavior of children
- Teaching children to be independent
- Helping children when moving in school
- Helping children when tidying school aids and toys
- Individual work with children

When defining terms connected with this topic author considers important to deal with the term “paraprofessionals.” This term is widely used especially in the USA. Author works with the book of Ghery, G. – Barr, J. Y. (In: Pickett, 1994). They define paraprofessionals as teacher aides and counselors. They should be responsible for contribution to individual or group education. They help teacher with implementing all aspects of individual educational program. The duty of teacher and teacher aide is to provide counseling to parents of the child with special educational needs and to contribute to his or her socialization.

Teacher aides have crucial role not only by cooperation with teacher but especially by working with the child and the family. The topic of teacher aide's competence is very broad and comprehensive and this article focuses only on

basic terminology. Now we pay more attention to the topic of cooperation of teacher aide and family of the child with special educational needs.

## **2 Cooperation of teacher aides with families and special competence**

Teacher aide works intensively with a child with special educational needs. He or she has many opportunities to notice details in his progress or difficulties. It is impossible for the teacher who works with all the pupils in the class. All this information is very useful for teacher, special education teacher, school psychologist and especially parent. In the process of cooperation with family the task number one is communication of teacher aides and parents (according to ordinance of Department of education of SR n. 184/2003 – 095).

Teacher aide and parent of child with special educational needs should respect each other. Cooperation is successful only when the fact that parents know their children best is realized and accepted. It is what Kysučan, J. (2007) means by the words, that parent is the first teacher of his or her child. Parents offer stimulation, encourage and praise, help the child to learn all the needed skills. Parents know their child better than anyone else and have experience that professional can never gain and should appreciate. Understanding this fact helps teacher aides learn more about the environment where the child is raised. For the teacher aide is important to have all the possible information – how the health conditions of the child change, how is the atmosphere in the family, etc. This information influences importantly educational process and helps the teacher aide to make the best decisions every day.

Substantial question in this issue is education and special competence of teacher aide. They represent basic condition of effective education of a child with special educational needs. The education of teacher aide in Slovak republic is instituted by ordinance of Government of SR n. 341/2004.

Activities performed by teacher aide are determined by achieving a bachelor degree.

For this purpose especially teacher programs of pre-school and elementary pedagogy focused on pedagogy of socially handicapped groups are appropriate.

The need of special qualification of teacher aides emphasizes Teplá M. (2007), too.

Teacher aide can achieve special qualification:

- University study (study programme of pedagogical sciences)
- secondary education focused on pedagogy
- elementary degree (programme for teacher aides realized by centers of next education of teachers ).“

(Teplá, M. 2007)

Special competence of teacher aides is substantial issue we should focus on. In foreign countries (especially in the USA) there are many models that enable parents to work as a teacher aide. In our country can these parents work voluntarily with no right for remuneration because their education is usually not sufficient. Parents and other family members of children with special educational needs working at schools with integrated education and various organizations have useful experience. They are very helpful and their contribution is significant.

One of the alternatives is adaptation of the APEL model (Accreditation of Prior Experiential Learning). It includes accepting of prior experience of parents of children with special educational needs and it enables these parents to work as a teacher aide or paraprofessionals. We should be motivated by well-working abroad models.

Very inspiring are the models implemented in the USA, where the teacher aide is a common part of educational process, for example the program „No child left behind act“. This model deals with all the tasks of teacher aide in the process of cooperation with family of a child with special educational needs. Teacher aide should:

- Share all the information of the headway of the child with parents
- Use strategies that are successful in the classroom and learn about strategies that work at home
- Help the parents to identify their concerns
- Assist the parents with no sufficient knowledge of the language
- Help the parents to communicate effectively with the teacher
- Assist the teacher when creating materials for parents including for example tips for effective learning at home
- Regularly contact parents and point out successes of a child
- Give information about future projects for children and their families
- Get feedback from parents (surveys, inquiries)

Many of these tasks implement teacher aides in our schools intuitively. It is needed to legislative define this aspect of the competence of teacher aide in our country.

## **Conclusion**

The topic of cooperation of school and family with the child with special educational needs integrated in the common class has many aspects. These aspects influence in every field the effectiveness of the educational process. Teacher should understand the pressure parents of children with special education needs feel. Teacher have to identify and respect individual emotional experience of parents, the importance of various aims they have chosen and look for appropriate solution. According to law, common schools do not must educate a child with special educational needs. Integrated education and teacher aide's participation are considered to represent high standard of education and care in our country. Especially parents require the teacher aide for their child. But the problem of finance is more and more urgent and it is causing difficulties by realizing needs. Many parents of child with special educational needs are willing and able to work as teacher aide. Implementing them in the educational system in the roles of teacher aides requires legislative ordinance.

## **Literature**

BALVÍN, J. 2012. K filozofii prístupu k edukaci romského žaka se speciálnimi vzdéľavacími potrebami (zejména k žákům ze sociálne znevýhodneného prostredí). In Speciální pedagogika. ISSN 1211-2720, 2012, roč. 22, č. 4, s. 279 – 294.

DANIELSOVÁ, E. R. – STAFFORDOVÁ, K. 2002. Vytváranie integrovaných tried, program krok za krokom pre školy a rodiny. Žiar nad Hronom : Čertex. 2002. 177 s. ISBN: 80-968292-7.

GATIAL, V. – ROJKOVÁ, H. 2004. Spolupráca učiteľa, školského psychológa a rodiča v starostlivosti o žiakov so špeciálno-pedagogickými potrebami. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie: Retrospektíva a perspektívy v edukácii. Nitra: PF UKF, 2004, ISBN: 80-8050-918-2.

HORŇÁK, L. 2005. Poslanie asistenta učiteľa v triede z pohľadu pedagógov vzdelávajúcich rómskych žiakov. In: BALVÍN, J. (ed.). Metódy výchovy a vzdelávania ve vzťahu k národnostným menšinám. Praha : Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin. 2008. ISBN: 80-902972-8-9. s. 265 – 280.

GHERE, G – BARR, J. Y. 2003. Employing, Developing, and Directing Special Education Paraprofessionals in Inclusive Education Programs: Findings from a Multi-Site Case Stud.

[online], [cited 18.12.2013], available at: <<http://goo.gl/16HLPj>>

GHERE, G - BARR, J. Y. 2003. The Role of Paraprofessionals in Special Education.

[online], [cited 18.12.2013], available at: <<http://goo.gl/7DeDJD>>

HEVARD, W.L. – ORLANSKY, M.D. 1988. Exceptional children. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company. ISBN 0-675-20890-4.

KMEŤ, M. 2002. Formy medziodborovej spolupráce pri edukácii postihnutých detí integrovaných v bežných triedach ZŠ: Realita a potreba. In: Psychológia a patopsychológia dieťaťa, Bratislava. Roč. 37, 2002, č 2 s. 157 – 164.

KYSUČAN, J. 2007. K partnerství rodičů a profesionálů ve speciální výchově. IN: Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – sborník příspěvků z mezinárodní konference, 2007 Ostrava : Ostravská Univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-287-7, str. 117 – 119.

SEIDLER P. – KURINCOVÁ V. 2005. Inakosti v edukačnom prostredí. Nitra: PF UKF v Nitre, ISBN 80-8050-839-9.

TEPLÁ, M. 2007. Jak dostat do škol asistenty pedagoga. Učitel'ské noviny č. 18/2007 [online], [cited 04.01.2013], available at: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/>>

TURZÁK, T. 2009. Úloha a postavenie asistenta učiteľa u nás a v zahraničí. In: Vychovávateľ – časopis pedagógov, č. 2/2009. roč. 58. ISSN 0139-6916, s. 29 – 32.

VÍTKOVÁ, M. et al. 2004. Integrativní speciální pedagogika. Brno: Paido, 463 s. ISBN: 80-7315-071-9.

#### **Another documents**

*Best practices in special education – Teacher aides and special education.* The Newark teachers Union [online], [cited 17.12.2013], available at: <<http://goo.gl/orSgac>>

*New Jersey Inclusive Child Care Project, Finding Our Way Together A Resource Guide,* 2002 [online], [cited 17.12.2013], available at: < [www.ntuaft.com](http://www.ntuaft.com)>

*Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ* [online], [cited 04.01.2013] available at:< <http://goo.gl/F0qWVO> >00

#### **Contact:**

PaedDr. Tomáš TURZÁK, PhD.

Department of Education

Faculty of Education, Constantine The Philosopher University in Nitra

Dražovská cesta 4

Nitra 949 01

Slovakia

tturzak@ukf.sk

## 4. kapitola: SOCIÁLNÍ PRÁCE

### Rozvoj špecializovaného sociálneho poradenstva v podmienkach SR

*Katarína Kotradyová (SR)*

#### **Abstrakt**

*Autorka v článku podáva ucelený vedecký obraz o rozvoji špecializovaného sociálneho poradenstva v podmienkach SR. Špecializované sociálne poradenstvo sa začalo rozvíjať po prijatí zákona o sociálnych službách č. 448 v roku 2008. Dnes je na území SR niekoľko desiatok poradní špecializovaného sociálneho poradenstva, ktoré vytvárajú poradenskú sieť a sú napojené na rozpočty samosprávnych krajov. V závere autorka upriamuje svoju pozornosť na zistenia, na ktoré v rámci špecializovaného sociálneho poradenstva prišla, pričom sa tieto zistenia týkajú sociálneho vylúčenia a multikultúrnej integrácie.*

#### **Kľúčové slová**

*Poradenstvo. Klient. Zákon. Financovanie. Sociálna práca.*

Autori nemeckého slovníka sociálnej práce priradujú sociálnemu poradenstvu v právnom štáte centrálnu funkciu. Sociálne poradenstvo umožňuje na báze dobrovoľnosti interakciu so sociálne slabšími skupinami, a ich integráciu s prihliadnutím na chyby v správaní, ktoré ich vyčleňujú zo spoločnosti.<sup>44</sup>

Sociálne poradenstvo by malo v spoločnosti plniť dve základné úlohy:

- Zabezpečovať na jednotlivých úrovniach štátnej správy, samosprávy a neštátnych subjektoch prostredníctvom príslušných pracovníkov plnú informovanosť o nárokoch, ktoré vyplývajú pre občanov z právnych noriem upravujúcich systémy sociálnej ochrany, prípadne poskytovať informácie občanom v prípade potreby a tiež konkrétnu pomoc prostredníctvom poradenských inštitúcií,
- Pomáhať občanom prostredníctvom odborných poradenských aktivít vrátane socioterapie.<sup>45</sup>

„Vznik poradenstva ako špecializovanej profesionálnej odbornej činnosti možno charakterizovať i ako špecifický odraz a tvorivú reakciu na nové úlohy a problémy ľudí a doby, ktoré sa objavujú v zložitých náročných a konfliktných podmienkach historicko – spoločenského, ekonomického a kultúrneho vývoja ľudstva od jeho vstupu do monopolistického štádia kapitalizmu.“<sup>46</sup> Podstatou poradenstva je pritom za každých

---

<sup>44</sup>Porov. SCHAVEL. Sociálne poradenstvo – historický kontext a súčasnosť. In *Sociální práce 3 / 2003*, Teórie a metódy sociálnej práce. BRNO: Fakulta sociálnich štúdií MU, 2003, s. 76 .

<sup>45</sup>Porov. BAMRUKOVÁ, P. a kol. *Obce, miesta, regiony a sociálne služby*. Praha: Socioklub, 1997.

<sup>46</sup>KOŠČO, J. a kol. *Poradenská psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987, s. 10.



okolností pomáhať ľuďom k náhľadu a k sebapoznaniu, pretože človek je živý systém, ktorý sa neustále premieňa.<sup>47</sup>

Pre hlbšie pochopenie významu slova poradenstvo by sme si mohli v úvode povedať, čo poradenstvo nie je. WindyDryden vo svojej knihe „Poradenstvo – stručný prehľad“ uvádza, že poradenstvo nie je byť kamarátom, poradenstvo nie je priateľiť sa, poradenstvo nezahrňuje rodičovskú starostlivosť, poradenstvo nie je liečba ako u lekára, poradenstvo nie je kurz ani výuka, poradenstvo neznamena byť klientovi vodcom, poradenstvo nie je len poskytovanie rád a v konečnom dôsledku poradenstvo nie je iba používanie poradenských zručností.<sup>48</sup>

Inštitucionálne zakotvenie poradenstva v podmienkach Slovenskej republiky je vo viacerých líniach. Existuje sieť tzv. Centier poradensko – psychologických služieb, ktoré spadajú pod MPSVaR, ďalej je to Pedagogicko – psychologické poradenstvo, ktoré patrí do siete MŠ, ale i

Centrá výchovy a psychologickéj prevencie, ktoré realizujú systémovú prácu s rodinou takisto v pôsobnosti MŠ. Okrem toho sa poradenstvo ako také rozvíja aj v rámci charitatívnych a svojpomocných organizáciách, ale i v rôznych nadáciách a združeniach. Objavujú sa i súkromné poradenské centrá pre platiacu klientelu. Sociálne poradenstvo sa ako také etablovalo až zákonom o sociálnych službách z roku 2008, s účinnosťou od roku 2009.

ZÁKON 448 z 30. októbra 2008 o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní v znení neskorších predpisov charakterizuje v § 19 sociálne poradenstvo ako odbornú činnosť, ktorá je zameraná na pomoc fyzickej osobe v nepriaznivej sociálnej situácii. Sociálne poradenstvo sa pritom vykonáva na úrovni základného sociálneho poradenstva a špecializovaného sociálneho poradenstva.

Pri **základnom sociálnom poradenstve** ide predovšetkým o posúdenie povahy problému fyzickej osoby, rodiny alebo komunity, a o poskytnutie základných informácií o možnostiach riešenia problému a podľa potreby aj odporúčanie a sprostredkovanie ďalšej odbornej pomoci. Základné sociálne poradenstvo je súčasťou každej sociálnej služby poskytovanej podľa zákona 448/2008 Z. z.

**Špecializované sociálne poradenstvo** je charakterizované ako odborná činnosť, ktorá je zameraná na zistenie príčin vzniku, charakteru a rozsahu problémov fyzickej osoby, rodiny alebo komunity a poskytnutie im konkrétnej odbornej pomoci.

Sociálne poradenstvo možno vykonávať ambulatnou formou prostredníctvom poradní sociálneho poradenstva zriadených na tento účel a terénnou formou prostredníctvom terénnych programov.<sup>49</sup>

Čo sa týka supervízie tak táto odborná činnosť je vyňatá z absolvovania povinnej supervízie oproti ostatným sociálnym službám. Z toho vyplýva, že poskytovatelia špecializovaného sociálneho poradenstva nie sú povinní absolvovať ročne ani

---

<sup>47</sup>Porov. BOBEK, M. – PENIŠKA, P. *Práce s ľuďmi. Učebnice poradenstvá, koučováci, terapie a socioterapie propomáhajúci profesie*. s. 76.

<sup>48</sup>Porov. DRYDEN, W. *Poradenstvo – Stručný prehľad*. Praha: Portál, 2008, s 23 – 25.

<sup>49</sup>Porov. ZÁKON 448 z 30. októbra 2008 o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb.

o živnostenskom podnikaní v znení neskorších predpisov.

minimálny počet supervíznych hodín, čo je škoda, pretože supervízia napomáha profesionálnemu rastu sociálnych pracovníkov a poradcov.<sup>50</sup>

Samotnému zriadeniu poradne špecializovaného sociálneho poradenstva predchádza akreditačný proces, ktorý sa uskutočňuje na MPSVaR. Žiadateľom môže byť tak právnicka ako aj fyzická osoba. Po získaní akreditácie, ktorá sa udeľuje najdlhšie na dobu piatich rokov, sa akreditovaná osoba uchádza o zápis do registra poskytovateľov sociálnych služieb na príslušnom samosprávnom kraji. Po zápise do registra sa môže fyzická alebo právnická osoba uchádzať o finančné prostriedky buď na MPSVaR, alebo sa môže na základe vypracovaného projektu pokúsiť dostať do siete poradní špecializovaného sociálneho poradenstva v danom kraji. Ak je úspešná tak ročný príspevok na prevádzku a plat sa na jedného poradcu pohybuje od 8 000 eur do cca 10 000. Jeho výška je rozličných krajoch rozdielna. Plat sociálneho poradcu sa tak po odrátaní všetkých nákladov, ktoré sú spojené s prevádzkovou réžiou pohybuje od 400 do 450 eur, čo nie je zďaleka, vzhľadom na spoločenskú hodnotu tohto povolania, vysoká suma. Zriaďovatelia poradní špecializovaného sociálneho poradenstva tak hľadajú ďalšie formy financovania a obracajú sa na príslušné mestá a obce, alebo na sponzorov, pričom zväčša nie sú úspešní.

Na území Slovenska sú však aj kraje, kde počet akreditovaných špecializovaných poradcov veľmi nízky a nemôže spĺňať podmienky pre optimálnu sieť poradní. Existuje aj kraj, kde je počet poradcov ku koncu roka 2011 nulový, čo je pre nás alarmujúce, nakoľko zákon o sociálnych službách platí už tri roky. Pre lepší prehľad uvádzame čísla týkajúci sa počtu špecializovaných sociálnych poradcov v jednotlivých krajoch.

Košice - 29, Žilina - 31, Bratislava - 22, Prešov - 10, Trnava - 4, Nitra - 4, Trenčín - 0, Banská Bystrica - 7.

Zaujímavosťou je, že tieto čísla ešte neznamenajú, že v jednotlivých krajoch je aj toľko samostatne fungujúcich poradní špecializovaného sociálneho poradenstva.

Vysvetlenie je veľmi jednoduché. Mnohé DSS, ktoré poskytovali podľa predošlého zákona o sociálnej pomoci sociálne poradenstvo pre svojich klientov, po prijatí zákona o sociálnych službách požiadali o akreditáciu, bolo im vyhovené a dokonca tým, že niektoré kraje si výkon špecializovaného sociálneho poradenstva vysvetlili nesprávne, dostali aj pridelené finančné prostriedky. Nemôžeme však kvalitatívne ani kvantitatívne porovnať prácu špecializovaného sociálneho poradcu v DSS, ktorý má stálu klientelu cca 25 ľudí, so špecializovaným sociálnym poradcom ktorý pracuje samostatne a počty jeho klientov sú diametrálne, a to obsahovo aj kvantitatívne každý mesiac odlišné. Niektoré samosprávne kraje už na túto chybu prišli a v nasledujúcom roku s takýmito akreditovanými subjektmi zmluvy neuzatvorili.

Špecializované sociálne poradenstvo je založené na budovaní vzťahu medzi poradcom a klientom a vníma človeka ako aktívnu bytosť s potencióalom k ďalšiemu rastu. V rámci poradenského prístupu využíva špecializovaný sociálny poradca prevažne experienciálny prístup.<sup>51</sup>

Experienciálny prístup totiž vidí patologický koncept v strate zhody medzi vonkajším a vnútorným prežívaním. Poradca slúži často iba ako katalyzátor, pričom

<sup>50</sup> ŠOLTÉSOVÁ D. Význam tútorskej supervízie v pregraduálnej príprave sociálnych pracovníkov. In Supervize v sociálnej práci a jej inštitucionálnouvislosti. Sborník z mezinárodnej konferencie, 19. a 20. května 2005. Ústí nad Labem : FSE, s. 74 – 77.

<sup>51</sup> Niekedy môže poradca využiť aj prístup dynamický a behaviorálny, závisí to od daného problému, alebo môže prístupy kombinovať.

vzťah medzi poradcom a klientom je emocionálne naplnený ľudský vzťah, založený na ľudskom spojení človek – človek. Tento prístup je založený na princípoch humanistickej psychológie, pracuje s akceptáciou, empatiou a kongruenciou a jeho základnou metódou je neštruktúrovaný poradenský rozhovor.<sup>52</sup>

Štruktúra poradenského procesu je pritom postavená tak, že klienta prevádzame postupným uvedomovaním si jeho skutočných potrieb, formulovaním cieľov, hľadaním ciest ako sa k nim čo najlepšie priblížiť a nakoniec ich realizovať.<sup>53</sup>

Výber a použitie metód v rámci špecializovaného sociálneho poradenstva vždy závisí od rozhodnutia špecializovaného sociálneho poradcu, pretože každý prípad potrebuje neopakovateľný postup a prístup.<sup>54</sup>

Na rozdiel od iných poradenských systémov je klientom poradne špecializovaného sociálneho poradenstva vždy iba klient, ktorý sa nachádza v hmotnej a sociálnej núdzi. Tieto mantinely nám vymedzujú práve sociálne problémy, s ktorými do poradní prichádzajú klienti. Je nutné pripomenúť, že aj keď klient prichádza za nami so sociálnym problémom často sa na hmotnú a sociálnu núdzu nabaľujú ďalšie problémy. Nie zriedka je to klinická depresia, strata zmyslu života, fatalizmus alebo dokonca psychické ochorenia. Je preto viac ako opodstatnené aby poradca spolupracoval aj so psychiatrom. Počas trojročného výkonu špecializovaného sociálneho poradenstva sme sa najčastejšie stretávali s klientmi dlhodobo nezamestnanými a to hlavne s Rómami. Ambulancie špecializovaného sociálneho poradenstva sa tak stávajú významným ohniskom v rámci **multikultúrnej integrácie Rómov do spoločnosti**. Rómovia, ktorí sa dlhodobo nachádzali v hmotnej alebo sociálnej núdzi prejavovali okrem spomínaných znakov aj prejavy sociálneho vylúčenia teda sociálnej exklúzie práve preto, že u nich neprebehol proces multikultúrnej integrácie.

Ak teda obrátíme svoju pozornosť na sociálnu exklúziu rómskych spoluobčanov, tak je na mieste položiť si otázku, či sociálna exklúzia nevznikla ako reťazová reakcia na súčasný spoločenský vývoj a či ju v tomto kontexte nemáme chápať ako významný rys súčasnej postmodernej spoločnosti, čo by znamenalo, že vývoj spoločnosti bude v budúcnosti poznamenaný ďalším vylučovaním rôznych spoločenských skupín na participácii napr. na verejnom živote spoločnosti.

Prijať tento fakt by znamenalo, že postmoderná spoločnosť teda na jednej strane zlyháva v procese **multikultúrnej integrácie** niektorých marginalizovaných skupín, pritom na strane druhej je jej významným rysom kultúrny relativizmus, čo v nás vyvoláva nie málo otázok.

Stávame sa vplyvom kultúrneho relativizmu síce otvorenými voči iným kultúram, ale zároveň nechápeme a podceňujeme kultúru života chudobných a jej prejavy. Pochopiť správanie ľudí, ktorí dlhodobo žijú v chudobe, poprípade v medzigeneračnej chudobe a u ktorých sa začal prejavovať proces sociálnej exklúzie je síce náročné a vyžaduje si určitú mieru pochopenia a porozumenia tomu, kde sa takýto jedinec nachádza a ako prežíva svoj stav, no bez tohto pochopenia nemôžeme takýmto ľuďom pomôcť vymaniť sa z ich neutešeného stavu.

---

<sup>52</sup>Porov. GABURA, J. *Prvý kontakt s klientom* in MYDLÍKOVÁ, E., GABURA, J., SCHAVEL, M.: *Sociálne poradenstvo*, ASSP, Bratislava 2005, s. 9.

<sup>53</sup>Porov. BOBEK, M. – PENIŠKA, P. *Práce s lidmi. Učebnice poradenství, koučování, terapie a socioterapie*. NC PUBLISHING: Brno, 2008, S. 153.

<sup>54</sup>Porov. MYDLÍKOVÁ, E., - GABURA, J., - SCHAVEL, M. *Sociálne poradenstvo*, s. 38.

Správanie a kultúra prežívania rómskych spoluobčanov, ktorí sa nachádzajú v procese sociálnej exklúzie spôsobenej chudobou, je priamo úmerné tomu, ako dlho sú títo jedinci chudobe vystavení. Ak sa jedná o krátke obdobie, kedy napr. otec rodiny príde o prácu, a nepracuje napr. rok, rodina nevykazuje žiadne známky a prejavy sociálnej exklúzie.

No rómska rodina, u ktorej prežívanie v chudobe je viac ako dlhoročné, napr. viac ako desať rokov, poprípade medzigeneračné, vykazuje úplne iné prejavy života.

Spájanie sociálnej exklúzie s chudobou je určite na mieste, no pochopiť samotný proces exklúzie a jej prejavy si vyžaduje výskum v teréne a prácu práve s touto marginalizovanou skupinou.

Skúmaniu chudoby a sociálnej exklúzie rómskych spoluobčanov v rámci špecializovaného sociálneho poradenstva a ich prejavov sme sa venovali približne tri roky.

Z našich zistení vyplýva nasledovné:

- Sociálna exklúzia sa začína prejavovať približne po desiatich rokoch prežívania v chudobe.
- Najmarkantnejšie prejavy sú u tých rodín a jedincov, ktorí prežívajú medzigeneračný prenos chudoby.
- Sociálna exklúzia vedie k znižovaniu záujmu o spoločnosť ako takú.
- Jedinec, ktorý je v procese sociálnej exklúzie nemá záujem o participáciu na živote spoločnosti.
- Človek, u ktorého začal proces sociálnej exklúzie sa nezúčastňuje na spoločenských a kultúrnych aktivitách.
- Takýto človek nemá názor na spoločenský vývoj.
- Neuznáva spoločensky akceptované hodnoty.
- Je podráždený pokiaľ sa od neho niečo vyžaduje a nezastaví sa pred poškodzovaním spoločenských hodnôt.
- Jedinec v procese sociálnej exklúzie dokáže ničiť a poškodzovať verejný majetok bez pocitu viny.
- Neuvedomuje si následky svojho konania, pretože mu už na ničom nezáleží.
- Vie rozoznať, čo je trestným činom ale koná tak, aby uspokojil svoje aspoň základné potreby, pričom jeho konanie vychádza z jeho spoločenského postavenia.
- Žije pre prítomnosť a často sa u neho prejavujú negatívne spoločenské javy ako je alkoholizmus a drogy.
- U jedincov, u ktorých sa začala prejavovať sociálna exklúzia sú častejšie psychické poruchy, trpia depresiou a frustráciou.
- Prejavy sociálnej exklúzie sú rovnaké tak u majoritnej spoločnosti ako u etnickej skupiny Rómov.
- Sociálne kontakty takýchto jedincov sú obmedzené na komunitu, ktorá zápasí s podobnými existenčnými problémami.

Obmedzenosť zdrojov jedincov, u ktorých sa prejavuje sociálna exklúzia, pritom len napomáha tomu, aby sa jednotlivci nezaradili do spoločnosti, pretože táto obmedzenosť zdrojov vytvára bariéru pre kultúrny a sociálny kapitál, ktorý chudobní jedinci tak potrebujú. Na základe toho sa im zhoršujú ich životné šance.<sup>55</sup>

Ak sa zameriame na Slovensko, tak proces sociálnej exklúzie hlboko zasiahol rómsku etnickú skupinu, ale nevyhol sa ani obyvateľom z majoritnej skupiny.

---

<sup>55</sup>Porov. [www.ktfke.sk](http://www.ktfke.sk)

Sociálna exklúzia rómskej etnickej skupiny je preto taká markantná, pretože je často sústredená na jedno miesto. Špina, hlad, zlé hygienické prostredie, dlhodobý pobyt v chudobe, to sú prejavy mnohých rómskych osád na Východnom Slovensku.

Jedinci z majoritnej spoločnosti nie sú koncentrovaní na jedno miesto, preto ani ich prejavy sociálneho vylúčenia nie sú tak viditeľné, ale predsa ak sa pozrieme bližšie tak sú a podobajú sa prejavom rómskej etnickej skupiny.

Počas troch rokov sme navštívili cca 120 rodín z majoritnej spoločnosti, ktoré už viac ako desať rokov žijú na sociálnych dávkach. Viac ako polovica z nich vykazovala podobné prejavy ako príslušníci chudobných rómskych osád. Bol to predovšetkým nezáujem o spoločenské dianie, nechť vyjadrovať sa k spoločenským témam, ale sústredenie sa na to, aby prežili.

Mnohí z nich žili na pokraji zákonného konania, neupratovali a netrvali na vzdelaní svojich detí. Najmarkatnejší však bol ich nezáujem o spoločnosť ako takú. Z dvesto oslovených jedincov, u ktorých sme zaznamenali prejavy sociálnej exklúzie viac ako jedna tretina počas kresebného testu postavičky, označila postavu, ktorá je ku všetkým otočená chrbtom.

Môžeme sa len domnievať, či sa jedná o hnev na seba, alebo o hnev na okolie, alebo je to len pocit, že sú už dávno mimo spoločenského diania. Zaujímavé sú i zistenia týkajúce sa skrytých pravidiel správania sa. Chudobný jednotlivec marginalizovaný sociálnou exklúziou si so sebou nesie nepísané pravidlá spoločenskej vrstvy, v ktorej vyrastal, alebo v ktorej prebýval dlhšiu dobu. Uvádžeme niektoré z nich:

- Život pre prítomnosť, ktorý vychádza z momentálnej potreby prežiť tento poprípade nasledujúci deň.
- Pri jedle je dôležitá jeho kvantita, už vôbec nie kvalita
- S peniazmi sa nedá hospodáriť.
- Vzdelanie nie je potrebné.
- Stretávať sa s ľuďmi s rovnakým alebo podobným osudom.
- Fatalizmus, ktorý sa prejavuje v tom, že na svojom živote už nič nemôžem zmeniť.

Sociálna exklúzia je významným rysom postmodernej doby a znamená vylúčenie sociálnych skupín alebo jednotlivcov z politického, ekonomického a kultúrneho života spoločnosti, ktoré môže byť spojené aj s priestorovou segregáciou, ktorá je charakteristická sťaženým prístupom k rôznym spoločenským atribútom modernej spoločnosti. Koncepcia sociálnej exklúzie sa dostala do centra akademického diskurzu západoeurópskej sociálnej politiky asi pred dvoma desaťročiami a v súčasnosti sa stáva dominantnou koncepciou v diskusiách o chudobe a v boji proti nej v krajinách Európskej únie.<sup>56</sup>

Vzhľadom k zisteným skutočnostiam by tak špecializované sociálne poradenstvo mohlo byť nosnou interakčnou líniou v boji proti sociálnej exklúzii a tým aj v boji proti chudobe, pričom výraznou mierou sa môže pričiniť o multikultúrnu integráciu rómskej etnickej skupiny a o to aby sa v tejto etnickej skupiny zvýšila sociálna inteligencia jej jednotlivých členov.<sup>57</sup>

<sup>56</sup>Porov. DŽAMBAZOVIČ, R., GERBERY, D. Od chudoby k sociálnemu vylúčeniu. In: *Sociológia* 37, roč.2, 2005, s. 143-176.

<sup>57</sup>Porov. FRANKOVSKÝ, M., BIRKNEROVÁ, Z. 2011. Sociálna inteligencia a jej prosociálny náboj. In *Osobnosť v kontexte kognícií, emocionality a motívácií III: kniha abstraktov*. Bratislava : Univerzita Komenského, Filozofická fakulta, 2011, s. 23. ISBN 978-80-8127-034-5.

### **Použitá literatúra**

- BAMRUKOVÁ, P. a kol. *Obce, miesta, regióny a sociálne služby*. Praha: Socioklub, 1997.
- DŽAMBAZOVIČ, R., GERBERY, D. Od chudoby k sociálnemu vylúčeniu. In: *Sociológia 37*, roč.2, 2005, s. 143-176.
- GABURA, J. *Prvý kontakt s klientom* in MYDLÍKOVÁ, E., GABURA, J., SCHAVEL, M. *Sociálne poradenstvo*, ASSP, Bratislava, 2005, s. 9.
- BOBEK, M. – PENIŠKA, P. *Práce s lidmi. Učebnice poradenství, koučování, terapie a socioterapiepropomáhajícíprofese*. NC PUBLISHING: Brno, 2008, S. 153.
- FRANKOVSKÝ, M., BIRKNEROVÁ, Z. 2011. Sociálna inteligencia a jej prosociálny náboj. In *Osobnosť v kontexte kognícií, emocionality a motivácií III: kniha abstraktov*. Bratislava : Univerzita Komenského, Filozofická fakulta, 2011, s. 23.
- MYDLÍKOVÁ, E, - GABURA, J, - SCHAVEL, M. *Sociálne poradenstvo*, s. 38.
- KOŠČO, J. a kol. *Poradenská psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987, s. 10.
- BOBEK, M. – PENIŠKA, P. *Práce s lidmi. Učebnice poradenství, koučování, terapie a socioterapiepropomáhajícíprofese*. s. 76.
- DRYDEN, W. *Poradenstvo – Stručný prehľad*. Praha: Portál, 2008, s. 23 – 25.
- SCHAVEL. Sociálne poradenstvo – historický kontext a súčasnosť. In *Sociální práce 3 / 2003*, Teórie a metódy sociálnej práce. BRNO: Fakulta sociálnich štúdií MU, 2003, s. 76.
- ŠOLTÉSOVÁ D. Význam tútorskej supervízie v pregraduálnej príprave sociálnych pracovníkov. In *Supervize v sociální práci a její institucionální souvislosti*. Sborník z mezinárodní konference, 19. a 20. května 2005. Ústí nad Labem : FSE, s. 74 – 77.
- ZÁKON 448 z 30. októbra 2008 o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní v znení neskorších predpisov.

### **Kontakt:**

Mgr. Katarína Kotradyová, PhD.  
Teologická fakulta Košice  
KU – Ružomberok

## **Sociální kompetence jako jedna z klíčových kompetencí dobrovolníka**

### **Social Competency as one of the Key Competencies of a Volunteer**

**Radana Kroutilová Nováková (ČR)**

#### **Abstrakt**

*Cílem příspěvku je poukázat na význam sociálních kompetencí v procesu zaškolování dobrovolníků a následné dobrovolnické činnosti. Autorka se soustředí na vymezení sociálních kompetencí dobrovolníka, přičemž zdůrazňuje vliv humanistické tradice dobrovolnictví. Na strukturu sociálních kompetencí přitom nahlíží, v souladu s Riggim (1989), jako na souhrn komunikačních dovedností.*

#### **Abstract**

*The aim of this paper is to highlight the importance of social competency as a key characteristic of volunteers both in the training process and in volunteering practice. The author focuses on the definition of social competencies of volunteers whilst emphasizing the influence humanistic tradition has on volunteering. In accordance with Riggio (1989), the author views the structure of social competencies as the interplay of communication skills.*

#### **Klíčová slova**

*Dobrovolnická činnost. Dobrovolník. Klíčové kompetence. Sociální kompetence. Humanistická tradice dobrovolnictví. Sociální kompetence jako komunikační dovednost.*

#### **Key words**

*Volunteering. Volunteer. Key competencies. Social competency. Humanistic tradition of volunteering. Social competency as a communication skill.*

#### **Úvod**

Povaha dobrovolnické činnosti je značně rozmanitá. Dobrovolník může, dle zákona č. 198/2002 Sb., o dobrovolnické službě, poskytovat celé spektrum pomoci, postihující pestrou škálu oblastí a zahrnující odlišné cílové skupiny. Je nesporné, že právě dobrovolník, který bezprostředně pracuje s lidmi, by měl disponovat rozsáhlým souborem sociálních a personálních schopností. Z těchto důvodů hraje rozvoj sociálních kompetencí významnou roli nejen v procesu zaškolování dobrovolníků, ale i v průběhu další dobrovolnické činnosti. Dobrovolník je každodenně konfrontován s realitou, je nucen řešit vzniklé problémy, flexibilně reagovat na měnící se podmínky a na aktuální životní potřeby svých klientů. Proto musí disponovat příslušnými kompetencemi, které v sobě zahrnují určitý souhrn vědomostí, zručností, způsobilostí a osobnostních vlastností.

#### **Sociální kompetence jako jedna z klíčových kompetencí dobrovolníka**

*„Sociální kompetencí se rozumí schopnost týmové spolupráce, kooperativnost, schopnost čelit konfliktním situacím a komunikativnost“ (Belz, Siegrist, 2006, s. 167).*

Spolu s kompetencemi ve vztahu k vlastní osobě a kompetencemi v oblasti metod, tvoří triádu klíčových kompetencí. Hupková (2006) hovoří o tom, že se v současné době uplatňují tři přístupy: sociální kompetence jakou souhrn určitých sociálních způsobilostí, sociální kompetence jako funkce zpracování sociálních informací a sociální kompetence jako efektivní sociální chování. Zvládnutí těchto kompetencí vede k tomu, že je dobrovolník schopen nabitě znalosti a vědomosti propojovat s dalšími schopnostmi a flexibilně uplatňovat to, co se při dobrovolnickém výcviku naučil. Dobrovolník tím dospěje k individuální kompetenci v jednání, uvědomování (přesněji sebeuvědomování) svého chování. Bude znát a využívat své silné stránky, avšak na druhou stranu bude respektovat své hranice a možnosti.

Získání klíčových kompetencí bývá spojováno se schopností učit se po celý život. Vycházíme-li z obecně přijímané definice dobrovolníků, jako osob, které věnující svůj čas, energii, své znalosti, schopnosti a dovednosti, bez nároku na odměnu (Tošner, Sozanská, 2001), pak mají dobrovolníci ty nejlepší předpoklady pro to, aby se stali osobami otevřenými k učení. Tedy lidmi, kteří se těší na nové poznatky, kriticky zkoumají vlastní obraz, reflektují způsoby vlastního jednání a mohou naplnit charakteristiku osob připravených k učení, tak jak ji vymezil Belz a Siegrist (2006).

Argyle (in Nakonečný, 1999) ztotožnil sociální kompetenci se sociální obratností, kterou chápal jako analogickou motorické obratnosti. V našem případě by šlo tedy o jakousi "šikovnost", kterou dobrovolník vykazuje v čase zahájení, vedení, rozvíjení a kontroly sociální interakce.

Tab. 1: Hierarchický model struktury sociální kompetence

Sociální vlastnosti	Sociální motivace	Sociální způsobilost	Sociální chování
Sociabilita	Potřeby	Sociální percepce	Asertivita
Průbojnost	Zájmy	Sociální komunikace	Prosociální chování
Přátelskost	Přiměřené cíle	Asertivní komunikace	Kooperace
Kooperace	Hodnoty	Zvládání interpersonálního konfliktu	
Otevřenost	Ideály	Zvládání zátěžových situací	
Empatie	Postoje	Kreativita	
Schopnost sebereflexe			

Zdroj: Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004.

Požadavky na dobrovolnickou činnost jsou velmi proměnlivé v čase. Za poslední desetiletí vnímáme stále větší poptávku po metodice profesionálně řízeného a organizacemi podporovaného dobrovolnictví. Znalosti a rutinní dovednosti nestačí dobrovolníkovi k tomu, aby byl schopen zodpovědně plnit úkoly, které z dobrovolnické činnosti vyplývají, a řešil problémy v různých situacích. Proto jsou, kromě odborných kompetencí, výcviky dobrovolníků zaměřeny také na oblast interpersonální percepce a komunikace, kooperace, řešení konfliktů, asertivních technik, psychohygieny a zvládání zátěže. Při dobrovolnické činnosti hrají tyto tzv. měkké dovednosti, vztahující se k sociální inteligenci člověka, klíčovou roli. Sociální inteligenci, respektive sociálně inteligentnímu doprovázení, se v českém prostředí systematicky věnuje Vávrová, která



pod sociální inteligencí rozumí schopnost jedince orientovat se v mezilidských vztazích, identifikovat a řešit problémy vycházející z interpersonálních interakcí. „*V obecném měřítku zaštiťuje sociální interakce vzájemné působení člověka člověkem. Sociální interakce tak zahrnuje komunikaci, ovlivňování (možnou manipulaci), moc, kooperaci, sociální konflikt, směnu, konfrontaci a identifikaci s druhými a další formy mezilidských kontaktů*“ (Vávrová, 2012, s. 105).

### **Humanistická tradice dobrovolnictví jako inspirace ke struktuře sociálních kompetencí**

Inspiraci ke struktuře sociálních kompetencí dobrovolníků můžeme nacházet v humanistické koncepci, která usiluje o dosažení sebeaktualizace a seberealizace jedince. Humanistická psychologie vnáší do popředí zájmu obyčejného člověka, kterého chápe jako vědomého a aktivního tvůrce své existence. Všechny vlivné humanistické školy ve svých tezích hovoří o tom, že nejsilnější strach v životě člověka pramení z vlastní izolace a z faktu, že člověk si může porozumět jen ve vztahu k druhým lidem.

Za zakladatele humanistické psychologie je považován Carl Ransom Rogers (1902 – 1987), který popisuje přirozenou tendenci lidí k všestrannému a plnějšímu rozvoji. K tomu, aby atmosféra podporovala osobnostní růst člověka, musí být splněny tři univerzální podmínky, které platí stejně tak ve vztahu mezi terapeutem a klientem, jako mezi dobrovolníkem a obdarovaným. První předpoklad nazývá autentičností (kongruencí, opravdovostí). V našem případě se jedná o skutečnost, že čím více je dobrovolník ve vztahu k obdarovávanému sám sebou a nenasazuje žádnou masku, tím je větší pravděpodobnost, že se bude obdarovaný proměňovat a růst. Dobrovolník vystupuje otevřeně a jedná autenticky. Druhým aspektem vztahu je akceptace, zájem, bezpodmínečné přijetí. Pozitivní, přijímající postoj dobrovolníka je ve vztahu ke klientovi rozhodující. Třetím předpokladem pro vytvoření atmosféry změny je empatie. Dobrovolník si uvědomuje pocity a významy, které klient prožívá. Toto opravdové naslouchání je velmi obtížné, avšak jeho zvládnutí podporuje kýženu změnu osobnosti. Naslouchám-li druhým lidem, naslouchám lépe sám sobě (Rogers, 1998).

Specifický význam seberealizace člověka představuje Abraham Harold Maslow (1908 – 1970), americký psycholog a zakladatel Společnosti pro humanistickou psychologii. Základnu jeho pyramidu potřeb tvoří potřeby fyziologické zahrnující potřebu potravy, tepla, vyměšování. Maslow hovoří o tom, že teprve po naplnění této základní úrovně nastupují potřeby další. Jinými slovy, aby se mohla uspokojit potřeba jiná, je nutné nejdříve uspokojit všechny potřeby v hierarchii předcházející této. Potřeba bezpečí a jistoty se projevuje vyhýbáním neznámému, podivnému či hrozivému. Potřeba lásky a sounáležitosti je vedena touhou někam patřit, být bez podmínek milován a přijímán okolím. Potřeba uznání a úcty je v dobrovolnictví naplňována na několika úrovních. Dobrovolník by měl cítit, že práce, kterou vykonává, je oceňována a významně přispívá k činnosti organizace nebo společenství. Vhodná, ale také pestrá a zajímavá forma oceňování (valuing, volunteerrecognition) je velkou výzvou pro mnoho koordinátorů dobrovolnických programů.

Mít úspěch v očích lidí a na tomto základě být hodnocen, není jedinou úrovní uznání, důležité je také hodnocení sama sebe. Zdravá míra sebereflexe je jednou z podmínek úspěšné dobrovolné činnosti. Zjišťování a sdělování potřeb jednotlivců, ale i zainteresovaných skupin (koordinátorů, personálu, týmu dobrovolníků) by mělo být pravidelnou součástí dobrovolnického programu. Potřeba seberealizace, která lidského jedince významně odlišuje od jiných živočišných druhů, v sobě zahrnuje možnost

osobního růstu a rozvoje. Dobrovolník s dobře nastavenou potřebou seberealizace vnímá život jasně a své výkony hodnotí s patřičnou dávkou sebereflexe. Dokáže rozpoznat správné od nesprávného, ve svých činech je rozhodný, nemá problémy s pocitem vlastní hodnoty a sebeúctou.

### **Sociální kompetence dobrovolníka jako souhra komunikačních dovedností**

Komunikační dovednosti dobrovolníka jsou pro jeho činnost naprosto určující. Proto se v následující pasáži budeme blíže věnovat Riggiovu modelu, který vymezuje sociální kompetenci jako souhru komunikačních dovedností – dovednost informace přijímat (komunikační senzitivita), dovednost informace vysílat (komunikační expresivita) a dovednost komunikaci kontrolovat. Všechny tři jmenované dovednosti se vztahují jak k oblasti verbální, kterou označuje jako sociální, tak v oblasti neverbální (tzv. emocionální). Kombinací výše zmíněného získal Riggio (1989) šest různých sociálních dovedností: emocionální expresivitu, emocionální senzitivitu, emocionální kontrolu, sociální expresivitu, sociální senzitivitu a sociální kontrolu. Zmíněné dovednosti uplatňuje dobrovolník v různých situacích a u odlišných cílových skupin klientů- dětí, seniorů žijících v domácnostech i pobytových zařízeních sociálních služeb, nezaměstnaných, osob bez přístřeší, pacientů nemocničních zařízení, osob v terminálním stadiu života. Dobrovolnická činnost představuje, nejen v paliativní péči, extrémní zátěž v podobě vysokých nároků na odolnost dobrovolníků a schopnost zvládat mezní situace. Dobrovolníci musí hledat strategie, které by jim umožnili zachovat psychickou stabilitu charakteristickou minimální emocionální změnou, představující schopnost udržet osobnost bez výkyvu při zátěži (Hartl, Hartlová, 2000). Tyto prostředky, které dobrovolník aktivně používá k udržení homeostázy s vnitřním i vnějším prostředím, zajišťují charakteristické způsoby vyrovnávání se s úkoly a požadavky dobrovolnické práce. Z těchto důvodů hraje rozvoj sociálních kompetencí naprosto zásadní a nezastupitelnou roli v celém procesu dobrovolnické činnosti.

### **Závěr**

Dobrovolník je každodenně konfrontován s realitou, je nucen řešit vzniklé situace, pružně reagovat na měnící se podmínky a na aktuální životní potřeby svých klientů. Praxe ukazuje, že dobrovolníkům přestávají postačovat rutinní znalosti a dovednosti. Důvodem je výrazná proměna dobrovolnické činnosti v jednání profesionálně řízené a organizované. Aby byli dobrovolníci schopni vyhovět těmto měnícím se požadavkům, musí disponovat příslušnými sociálními kompetencemi, které jim napomohou adekvátně řešit nejen problematiku mezních situací, ale i každodenní úkoly, které jsou s dobrovolnickou činností spojeny.

### **Použitá literatura**

BELZ, H., SIEGRIEST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-479-6.

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

HUPKOVÁ, M. Sociálna kompetencia ako jedna z kľúčových kompetencií andragóga a vybrané nástroje jej rozvíjania. In VETEŠKA, J. a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: EducaService, 2001. ISBN 978-80-97306-09-3.

KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-069-89.  
NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7  
RIGGIO, R. E. *Social Skills Inventory. Manual, research edition*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1989.  
ROGERS, C. R. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.  
TOŠNER, J., SOZANSKÁ, O. *Dobrovolnictví a metodika práce s nimi v organizacích*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-514-8.  
VÁVROVÁ, S. *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0087-1.

**Kontakt:**

Mgr. Radana Kroutilová Nováková, Ph.D.  
Ústav pedagogických věd  
Fakulta humanitních studií  
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Mostní 5139  
760 01 Zlín  
Česká republika

## Nedobrovolný klient v sociální práci

**Pavel Kliment (ČR)**

### **Abstrakt**

*Studie se zabývá tematikou nedobrovolných klientů v sociální práci. Jedná se o klientskou skupinu, která bývá v naší odborné literatuře poněkud opomíjena. Lze konstatovat, že většina studií věnovaná práci s klienty v procesu pomoci předpokládá elementární motivovanost jednotlivých klientů nebo celých klientských skupin. V reálné praxi však často vystupují klienti, kteří nejsou připraveni vstupovat do procesu pomoci, či na průběhu procesu pomoci konstruktivně participovat. Ve statí je vymezen termín nedobrovolný klient v sociální práci, je podána klasifikace takových klientů a jsou naznačeny některé zásady práce s takovými klienty.*

### **Abstact**

*The study deals with the issue of involuntary patients at social work. They are a client group which is partly neglected in our special literature. The most studies dedicated to assistance work with clients assume elementary motivation of individual clients or entire client groups. But the clients are practically not ready for enetering the process of assistance or constructively participate therein. The article defines the term of involuntary client at social work, classifies such clients and suggests some principles of work with such clients.*

### **Klíčová slova**

*Nedobrovolný klient v sociální práci, dělení nedobrovolných klientů v sociální práci*

### **Key words**

*Involuntary client at social work, classification of involuntary clients at social work*

Tematika nedobrovolných klientů v sociální práci je v naší literatuře poněkud opomíjena. Většina studií věnovaná práci s klienty v procesu pomoci předpokládá jistou míru motivovanosti na straně klientů, ať se již týká vstupu do procesu pomoci, nebo jejich participaci na tomto procesu. Z praxe sociální práce však zřetelně vyplývá, že nedobrovolní klienti jsou její nedílnou součástí. Rooney v úvodu své knihy dokonce konstatuje, že většina vztahů v sociální práci má nedobrovolný charakter (Rooney, 2009). Nedobrovolní klienti často bývají označováni za problémové klienty, pomáhajícím pracovníkům mnohdy chybí návody, jak k těmto klientům přistupovat, což tyto pracovníky leckdy znejišťuje. Uvedené se týká například (ale samozřejmě ne jenom) sociální práce s minoritami, potažmo etnickými minoritami.

V naší literatuře se o vymezení pojmu nedobrovolný klient (v sociální práci) pokouší Úlehla. Ten v této souvislosti užívá dělení klientů na ty, kteří jsou držiteli problému a ty, kteří těmito držiteli nejsou. Konstatuje pak, že klienti první kategorie, tedy dobrovolní a motivovaní klienti, jsou příjemci pomoci, zatímco klientům druhé kategorie, které lze označit za nedobrovolné a nemotivované, je určena intervence v podobě kontroly. Úlehla pak rozlišuje následující podoby pomoci, kterými jsou dle něj doprovázení, vzdělávání, poradenství a terapie. Kontrolu pak klasifikuje na opatrování, dozor, přesvědčování a vyjasňování (Úlehla, 1996, s. 28-35).

Z Úlehlova poněkud úsporného konceptu, lze odvodit celou řadu charakteristik, které se váží na nedobrovolné klienty.

Předně je zřejmé, že klienti v sociální práci se nedělí do dvou typů, na ty dobrovolné a ty nedobrovolné. Dobrovolnost a nedobrovolnost účasti v procesu pomoci tvoří kontinuum, které lze vyjádřit pomocí škály. Jeden krajní bod uvedené škály tvoří jedinci, kteří jsou extrémně nedobrovolní, je jim vnucena sociální intervence, druhý bod pak tvoří jedinci, kteří zcela dobrovolně, na základě vnitřního svobodného rozhodnutí, vstupují do procesu pomoci. Reálný klient v sociální práci se umísťuje mezi zmíněnými krajními body. Jak vyplývá z Úlehlovy klasifikace kontroly a pomoci, lze takové postavení na sledované škále považovat za jedno z možných kritérií dělení nedobrovolných klientů.

V krajní pozici dobrovolných klientů se nachází například manželé, kteří dobrovolně vyhledávají pomoc v rámci manželského poradenství. Nedobrovolnými klienty jsou například vězni a jiní institucionalizovaní klienti v nápravných a zdravotních zařízeních, stejně jako klienti, jimž byly tyto služby nařízeny soudem. Ve středních oblastech škály dobrovolnosti a nedobrovolnosti jsou ti klienti, kteří jsou k hledání pomoci nuceni důležitými osobami z jejich vlastního prostředí, například když jeden z partnerů žádá druhého o participaci v procesu manželského poradenství (Ivanoff, Blythe, Tripodi, 1994, s. 4-7).

Dalším charakteristickým diferenciativním znakem dobrovolných a nedobrovolných klientů je podoba pobídkových sil, které je přivedly do procesu pomoci. Dobrovolní klienti jsou vnitřně motivovaní, uvědomují si, že jsou držiteli problému, vědí, že na vzniku a existenci daného problému se nějakým způsobem podílí. Dobrovolní klienti od sociálního pracovníka očekávají některou z forem pomoci, která jim umožní zorientovat se v nastalé situaci a pomůže jim v hledání cest řešení této problémové situace. Jedná se tedy o hledání pomoci na cestě transformace problémové životní situace v situaci neproblémovou. Nedobrovolní klienti jsou do procesu pomoci tlačeni z vnějšku. Jsou k této své účasti stimulováni: „...jsou nuceni lidmi, kterými jsou obklopeni, rodiči, partneři, sousedy a policií (Murdach, 1980, 458).“ Zřejmě by šlo nalézt i jiné nátlakové jedince nebo instituce jako jsou lékaři, zaměstnavatelé nebo soudy. Vtlačení těchto klientů do procesu pomoci lze brát za podobu jejich disciplinace ve Foucaultově slova smyslu. Foucault disciplinací rozumí proces, kterým jsou jedinci nuceni ke společensky přijatelnému jednání, například prostřednictvím sociální kontroly, ale i předpisů, nařízení, řádů. Disciplinační moc je podle Foucaulta v moderní společnosti všudypřítomná a převážně latentní, v některých institucích však vystupuje na povrch výrazněji (Foucault, 2000). Uvedené se poměrně zřetelně týká právě nedobrovolných klientů.

Úlehla se rovněž pokouší o klasifikaci nedobrovolných klientů. Tyto dělí podle přístupů, které jsou vůči nim ze strany pomáhajících voleny. Zmíněné přístupy jsou od sebe diametrálně odlišné. Lze pak konstatovat, že nedobrovolní klienti vystupují v podobě objektu pomoci, zatímco dobrovolní klienti v podobě subjektu pomoci. U nedobrovolných klientů se předpokládá mocenská převaha ve prospěch pracovníka, interakce mezi pracovníkem a klientem v sobě může obsahovat projevy kompetice, v některých ohledech i společensky akcentovaných forem agresivního jednání. U dobrovolných klientů se jedná spíše o vztahy rovnosti, kdy převládající formou interakce jsou vztahy pomoci a kooperativní jednání. Z Úlehlových podob kontroly lze vysoudit i možné kategorie nedobrovolných klientů. V případě opatrování se jedná o klienty, kteří mají v různé míře omezenou autonomii, nejsou kompetentní rozhodovat o

svém jednání a jeho následcích, rozhodovací pravomoci tedy přebírá druhá, k tomu pověřená osoba. V případě dozoru se jedná o jedince, kterým je již přiznaná kompetence o sobě rozhodovat, některé jejich rozhodovací akty však byly z pohledu sociálního prostředí klasifikovány jako škodlivé. Je shledáno, že jednání má škodlivé následky pro samotného nositele jednání nebo negativně dopadá na jeho sociální prostředí. Dozor v sobě obsahuje předpoklad určování hranic a dohledu, zda jsou ony hranice dodržovány. Jedná se o klienty, kteří vstupují do resocializačních procesů. Přesvědčování má vést ke změně postojů a navazujícího jednání. Klient má změnit postoj vůči sobě nebo objektům jeho životního prostředí, což se má odrazit ve změně jeho jednání, kdy se má stát nositelem žádoucích forem takového jednání. Pracovník tak přivádí klienta k žádoucímu náhledu na jeho životní situaci, eventuálně na příčiny jeho selhávání. Vyjasňování předpokládá větší zapojení klienta do procesu pomoci, ten formuluje svá přání, hledají se společná témata, na kterých se obě strany shodnou, na druhé straně dochází k vyjasňování vzájemných pozic a existujících omezení. Jedná se o předstupeň vlastního procesu pomoci.

Jiným možným přístupem je dělení nedobrovolných klientů do jednotlivých více či méně homogenních klientských skupin. Za takové skupiny lze považovat děti a dospívající umístěné v ústavní výchově, osoby s duševní poruchou, které jsou nedobrovolně hospitalizovány, osoby závislé, kterým je soudem nařízena ústavní nebo ambulantní léčba, nositele sexuálních deviací, kterým je soudem nařízena ústavní nebo ambulantní léčba, osoby s nakažlivou chorobou, které jsou nedobrovolně hospitalizovány, osoby nacházející se ve věznicích, osoby vykonávající alternativní tresty, některé bezdomovce, kteří jsou kontaktováni prostřednictvím streetworkerů, obecně jedince vyhledávané streetworkery.

Je zjevné, že vztah mezi nedobrovolným klientem a pomáhajícím se vyznačuje jistou mírou mocenské asymetrie. Platí zde Kopřivovo konstatování, že čím větší pravomoc pomáhající má, tím větší je tendence jeho protějšku k odstupu a nedůvěře. Mocenský systém pak vede k oboustranné manipulaci (Kopřiva, 1997, s. 40). Obranou proti uvedenému je otevřenost vůči klientovi, kdy asymetrie vzájemného vztahu je snižována poskytnutím všech relevantních informací týkajících se poradenské situace. Nucenému klientovi tak poradce nastíní situaci, ve které se oba nacházejí. Společně pak oddělují vztahové rámce ukázkování a klientovy emancipace, ke kterým by měla poradenská činnost v ideálním případě směřovat. Dochází tak k otevřenému vymezení vztahů kontroly a vztahů pomoci. Uvedené systémy mají zůstat nepropojeny, aby nedocházelo ke vzájemné kontaminaci jak jednotlivých rolí poradce (naplňovatel sociální zakázky - pomáhající), tak i možných rolí klienta (označený deviant - možný příjemce pomoci). (Kliment, Klimentová, 2002, s. 180). O dvojí roli pracovníka ve vztahu k nedobrovolnému klientovi hovoří rovněž Pope a Kang, kteří předpokládají, že pracovník musí na jedné straně striktně dodržovat zákony a mít nad nedobrovolnými klienty kontrolu, na straně druhé souběžně zastává terapeutickou či pomáhající roli (Pope, Kang, 2011, s. 445-456). Stěžejním v práci s nedobrovolnými klienty je vybudování nosného vztahu. Kromě otevřenosti by měl být pomáhající empatický a měl by respektovat individuální potřeby klientů (Smith, 2012, s. 10-11).

Proces pomoci by měl tedy být budován stejně jako u dobrovolných klientů na odpovídajícím vztahu pomoci, přičemž poradenský rozhovor by zde měl navíc směřovat k vytvoření motivace ke změně. Motivace ke změně je určena interpersonálním působením, má dynamickou povahu, je v proměnlivá v čase a v různých situacích (Miller, Rollnick, 2004, s. 14, 32). Prostřednictvím motivačního rozhovoru

(nedobrovolný) klient lépe pochopí svůj problém. Pracovník naslouchá v rámci rozhovoru obavám klienta, pomáhá mu překonávat ambivalenci a provází ho procesem změny. V optimálním případě se pomáhající vyhýbá konfrontaci a ve vztahu pomoci upřednostňuje kooperativní ráz jednání (Walsh, Corcoran, 2010, s. 253).

### **Literatura**

- FOUCAULT, M. Dohlížet a trestat. Praha: Dauphin, 2000.
- IVANOFF, A., BLYTHE, B. J., TRIPODI, T. *Involuntary Clients in Social Work Practice. A Research-Based Approach*. New York: Aldine de Gruyter, 1994.
- KLIMENT, P., KLIMENTOVÁ, E. *Nositel deviantního chování v poradenském procesu. Problematika sociálních deviací v poradenském procesu*. In Hodovský, I., Dopita, M. (ed.). *Etika a sociální deviace*. Olomouc: VUP, 2002, s. 176-180.
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 1997.
- MILLER, W., ROLLNICK, S. *Motivační rozhovory. Příprava lidí ke změně závislého chování*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2004).
- MURDACH, A. Bargaining and Persuasion with Nonvoluntary clients. *Social Work*, 1985, 26 (5): 458–461.
- POPE, N., KANG, B. Social Work Student's Attitudes about Working with Involuntary Clients. *Journal of Teaching in Social Work*, 2011, 31 (4): 442-456.
- ROONEY, R. *Strategies for Work with Involuntary Clients*. United States: Columbia University Press, 2009.
- SMITH, M. et al. Engaging with Involuntary Service Users in Social Work: Findings from a Knowledge Exchange Project. *British Journal Of Social Work* [online], 2012, 42 (8): 1-18. [cit.6.5.2015]
- ÚLEHLA, I. *Umění pomáhat*. Písek: Renesance, 1996.
- WALSH, J., CORCORAN, J. Motivational Interviewing. In Walsh, J. (ed.) *Theories for Direct Social Work Practise*. Wadsworth: Cengage Learning, 2010.

### **Kontakt**

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.  
Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie  
Filozofická fakulta UP  
Třída Svobody 26  
779 00 Olomouc  
pavel.kliment@upol.cz

## 5. kapitola: ZDRAVOTNICKÁ PRÁCE A MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE

### Multikulturní kompetence v ošetrovatelství

*Jana Kutnohorská, Petr Snopek (ČR)*

#### **Abstrakt**

*Kompetence dle slovníku cizích slov znamenají: rozsah působnosti, souhrn oprávnění a činnosti. Pojem kompetence znamená schopnost fungovat určitým způsobem. Být kompetentní v multikulturním ošetrovatelství znamená učit se nové vzorce chování a efektivně je uplatňovat v ošetrovatelském procesu.<sup>58</sup> Kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, prolínají se různými způsoby, jsou multifunkční.*

#### **Abstract**

*Competence in a dictionary of foreign words means: a scope of influence, a combination of authority and activity. Competence as a term defines an ability to behave in a defined way: being competent in multicultural nursing means adopting new behavioural patterns and applying them effectively in the process of nursing. Competences are not isolated; they mingle in different ways and are multipurpose.*

#### **Klíčová slova**

*Kompetence. Sestra. Multikultura. Model.*

#### **Key words**

*Kompetence. Nurse. Multiculture. Model.*

#### **Text**

Multikulturní kompetence se stávají centrem pozornosti v 80. letech 20. století v psychologii. Sue a kol. jako první popsali tři složky multikulturních kompetencí: vědomí, znalost a dovednost. Tento trojsložkový model měl sloužit ke zlepšování kvality poskytovaného psychologického poradenství v multikulturním prostředí. Reflekoval potřebu zkvalitnění komunikace.<sup>59</sup>

Kompetence se charakterizují jako širší pojem, který může zahrnovat určité podřazené pojmy ve vzájemných vztazích. Ve snaze postihnout strukturu kompetence se uvažuje o znalostech, dovednostech, zkušenostech, někdy se přidávají postoje,

---

<sup>58</sup> CROSS, T., BAZRON, B., DENNIS, K., Isaacs *Cultural Competence*. In: Cultural diversity in Nursing. [Online]. [cit. 2012-04-10]. Dostupné z URL <<http://www.culturediversity.org/cultcomp.htm>>

<sup>59</sup> SUE D. W. et al. *Multicultural Counseling Competencies and Standards: A Call to the Profession*. Journal of Counseling and Development, 1992, roč. 70, č. 4, s. 477–486. In: HLADÍK, J. *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí*: 2010. s. 31



hodnoty, osobnostní charakteristiky, dispozice.<sup>60</sup> Kompetence se chápe jako soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také např. postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací, a které mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací. Pojem kompetence lze definovat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.<sup>61</sup>

Být kulturně kompetentní představuje pro zdravotníka schopnost respektovat kulturní rozmanitost a neustále tomu přizpůsobovat chování. Citlivé chápání kulturních potřeb klienta ze strany sestry / zdravotníků je závislé také na jejich morálních kompetencích a morálních postojích. Jestliže považujeme ošetřovatelství za morální umění, pak si musíme vymežit pojem morální kompetence.

Každý máme představu, co pojem morálka představuje, ale definovat ji nebo dokonce objektivizovat je mnohem obtížnější.<sup>62</sup>

**Morální kompetence** je chápána jako jedincova způsobilost dospívat na základě svých vnitřních zásad k morálním soudům a způsobilost jednat v souladu s těmito soudy<sup>63</sup>.

**Morální postoje** představují převážně hodnotící vztah, ve kterém se částečně odráží rozumové poznání, ale hlavně subjektivní emocionální hodnocení mravních problémů<sup>64</sup>.

### **Kulturní kompetence**

Kulturní kompetenci lze definovat prakticky tolika způsoby jako kulturu samotnou. Vymezení pojmu multikulturní kompetence se odvíjí od pochopení kulturní kompetence, ale ani zde není vymezení jednoznačné.

Ve snaze postihnout strukturu kulturní kompetence se uvažuje o znalostech, dovednostech, zkušenostech, někdy se přidávají postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky, dispozice. V současnosti je časté pojetí pojmu kompetence jako souboru znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také např. postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací, a které mu umožňují naplnění jeho životních aspirací. Pojem kompetence lze definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.<sup>65</sup>

V ošetřovatelské literatuře se setkáváme s různým pojetím kulturní kompetence.

---

<sup>60</sup> JANÍK, T. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Brno: 2005. s.14. In: HLADÍK, J. *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí*: In: [Online]. [cit. 2012-09-06]. Dostupné z URL <[http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2010/PedOr\\_10\\_4\\_KonstrukceAModelyMK\\_Hladik.pdf](http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2010/PedOr_10_4_KonstrukceAModelyMK_Hladik.pdf)>

<sup>61</sup> HLADÍK, J. *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí*: In: [Online]. [cit. 2012-09-06]. Dostupné z URL <[http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2010/PedOr\\_10\\_4\\_KonstrukceAModelyMK\\_Hladik.pdf](http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2010/PedOr_10_4_KonstrukceAModelyMK_Hladik.pdf)>

<sup>62</sup> Slováčková, B. Moral Judgement Competence and Moral Attitudes of Medical Students [Online]. [cit. 2012-05-05]. Dostupné z URL <<http://nej.sagepub.com/content/14/3/320.abstract>>

<sup>63</sup> Tamtéž

<sup>64</sup> Tamtéž

<sup>65</sup> HLADÍK, J. *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí*: 2010. s. 29

- Kulturní kompetence představuje znalost jistého společného systému symbolů, významů, norem a pravidel ovlivňujících chování a jednání. Jinými slovy, každý ví, jak se v dané situaci odpovídajícím způsobem zachovat.<sup>66</sup>
- Kulturní kompetence je chování odborníků, které umožňuje efektivní interakci při setkání s příslušníkem jiné kultury.
- Kulturní kompetence je schopnost jednotlivců a systémů reagovat laskavě a efektivně na lidi všech kultur, tříd, ras, etnických skupin a náboženství takovým způsobem, který uznává a ctí kulturní rozdíly jednotlivců, rodin a chrání a zachovává důstojnost každého člověka.
- Kulturní kompetence zahrnuje uznání a respektování.
- Kulturní kompetence je vývojový proces, který představuje schopnost efektivně poskytovat péči na úrovni poskytovatele a to jako organizace, i na individuální úrovni, tj. jako zdravotník pacientům / klientům a jejich rodinám, případně komunitám při respektování jejich kulturního chování a kulturních potřeb.
- Kulturní kompetence znamená odpovědnost za kulturně poskytovanou péči.
- Kulturní kompetence představuje poskytování kvalifikované, kvalitní a citlivé péče různorodým vrstvám obyvatelstva, při čemž by měla být brána v úvahu nejen kulturní rozmanitost, ale také rozmanitost sociální.
- Kulturní kompetence označuje dlouhodobý proces sebevzdělávání, sbírání zkušeností a rozvoje vnímavosti i interaktivních dovedností. Tento proces se promítá do osobností těch, kdo péči poskytují, i do péče samotné.
- Pro kulturní způsobilost je nutné stále usilovat o takovou ošetrovatelskou praxi a postoje, které dovolují proměnit všechny ošetrovatelské intervence na příspěvek k lepšímu zdraví klienta, snížení morbidit a mortality, a také na pocit spokojenosti z pohledu klienta i personálu.

### **Multikulturní kompetence v ošetrovatelství**

Vymezení pojmu „multikulturní kompetence“ není v ošetrovatelství jednoznačné. Obecně to znamená způsobilost pro kvalifikovanou kulturní péči. Od počátku 90. let 20. století se vede v anglicky mluvících zemích diskuze o tom, jak multikulturní kompetence vymežit.

Campinha – Bacote (1994)<sup>67</sup>, autorka modelu „kulturně kompetentní péče“ definuje dosažení kulturní kompetence jako proces, nikoli jako koncový bod, v němž sestra neustále usiluje o možnost pochopit kulturní kontext klienta a jeho rodiny, komunity.<sup>68</sup>

Leiningerová (1995) představuje kulturní kompetence jako zvláštní pojem transkulturní ošetrovatelské péče, který zahrnuje celou řadu schopností a kulturních dovedností.

Smithová (1998) dochází k závěru, že kulturní kompetence má dynamický, pružný charakter. Umožňuje jednotlivcům, institucím a celým systémům poskytovat kulturně uzpůsobenou péči, která využívá účinných ošetrovatelských strategií, vycházejících z postojů, přesvědčení, chování a kulturního dědictví těch, k nimž je péče směřována.

### **Osvojování si kulturní způsobilosti**

<sup>66</sup> ANASTASSIADOU, H. *Aspekt transkulturality v ošetrovatelském pojetí*. 2003. s.8, s.15

<sup>67</sup> Campinha-Bacote, Josepha. Ohio State University and University of Cincinnati

<sup>68</sup> CAMPINHA-BACOTE, J. *The Process of Cultural Competence in the Delivery of Healthcare Services: A Model of Care*. [Online]. [cit. 2012-04-12]. Dostupné z URL <<http://tcn.sagepub.com/content/13/3/181.short> >

V osvojování si kulturní způsobilosti hraje důležitou roli myšlenkové zpracování profesních ošetrovatelských modelů. Jde ale o víc – o vyšší, propracovanější úroveň kognitivních a psychomotorických dovedností, postojů a hodnot. Získání kulturní způsobilosti hraje důležitou roli v úsilí o dosažení optimálního zdravotního stavu lidí všech ras, národů a kulturních skupin.

Centrálním faktorem transkulturní / multikulturní kompetence v ošetrovatelském procesu však není odlišná kultura, nýbrž sama interakce zúčastněných, kulturně svébytných jedinců, vyžadující vzájemnou spolupráci, oboustrannou ochotu poznání pomocí výměny názorů, myšlenek, očekávání, obav, návrhů různých možností řešení vzniklých potíží.<sup>69</sup>

Purnellová a Paulanková (1998) uvádějí, že kulturní kompetence znamená uvědomění si samotné existence člověka s jeho způsobem myšlení, vjemy a vlivem prostředí, aniž by to mělo nežádoucí vliv na péči poskytovanou tomu kterému klientovi. Dále dodávají, že kulturní kompetence je vlastně schopnost přizpůsobit péči klientovi.<sup>70</sup> Navrhovali, aby kulturně kompetentní přístup spočíval v rozvíjení povědomí o vlastní existenci a aby ti, kteří ošetřují cizince, prokazovali znalosti a chápání kultury klienta, respektovali kulturní rozdíly a přizpůsobili péči klientově kultuře.<sup>71</sup>

### **Model kulturní kompetence**

Model Larry Purnella, který vytvořil jako nástroj pro klinické využití kulturního hodnocení pacienta, je doporučován pro všechny úrovně péče. Grafickým znázorněním představuje kruh, který je rozdělen na 12 částí = kulturních domén, které jsou organizační strukturou modelu.<sup>72</sup>

### **Model multikulturní kompetence Larry Purnella<sup>73</sup>**

---

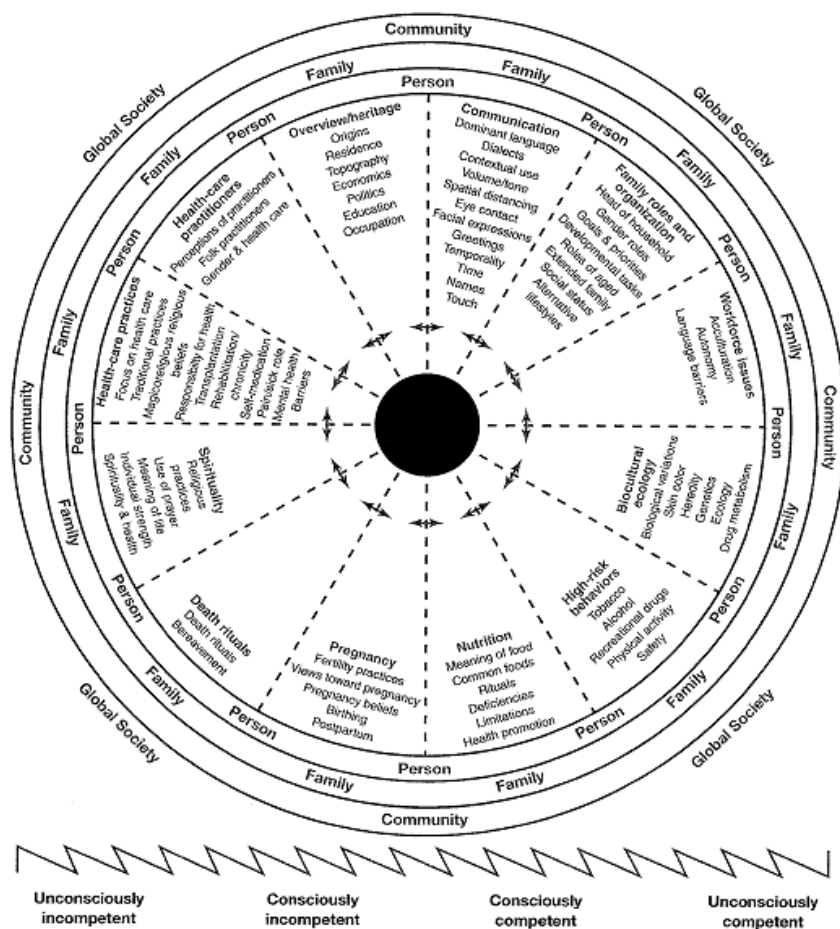
<sup>69</sup> ANASTASSIADOU, H. *Aspekt transkulturality v ošetrovatelském pojetí*. 2003. s. 8, s. 15

<sup>70</sup> LARRY PURNELL, PhD, RN, FAAN, University of Delaware (USA), autor jednoho z modelů „kulturní kompetence“

<sup>71</sup> PURNELL, LARRY D. *The Purnell Modell for Cultural Competence*. 2003. s. 19-53.

<sup>72</sup> VACHKOVÁ, E. *Pacientovo pojetí nemoci v kontextu transkulturního ošetrovatelství*. 2011. s. 44

<sup>73</sup> *Purnell's model includes 12 domains to assess the ethnocultural attributes of an individual, family, or group*. In: [Online]. [cit. 2012-09-09]. Dostupné z URL <<http://www.radford.edu/~kcastleb/purnell.htm> >



## 12 kulturních oblastí / domén<sup>74</sup>

### 1. obecný přehled kulturního dědictví

Tato oblast zprostředkovává informace o pacientově původu, o současném pobytu, o jeho ekonomickém i politickém postavení, důvody k emigraci, o výchově a vzdělání, o zaměstnání,

### 2. Komunikace

Zahrnuje představy vztahující se k dominantnímu jazyku a dialektu, využití jazyka, paralingvistické aspekty řeči (např. hlasitost, tón, intonace a další). Neverbální komunikace a dále organizace prostoru, akceptace uvítání, pojetí času, oslovení.

### 3. Rodina – role a organizace

Vypovídá o mužské a ženské roli v rodině, prioritách rodiny, o počtu dětí a úkolech dětí, dospívajících, stařecké roli, o roli členů širší rodiny. Dále uvádí individuální a rodinné sociální postavení v komunitě, názory směřující k alternativnímu životnímu stylu. Také některá specifika týkající se sexuální orientace, rozvod.

<sup>74</sup> VACHKOVÁ, E. Pacientovo pojetí nemoci v kontextu transkulturního ošetrovatelství. 2011. Taktéž Purnell's model includes 12 domains to assess the ethnocultural attributes of an individual, family, or group. In: [Online]. [cit. 2012-09-09]. Dostupné z URL <<http://www.radford.edu/~kcastleb/purnell.htm> >

#### **4. Problematika pracovní síly**

Vztahuje se otázkám nezávislosti, akulturace, asimilace, gender rolím, komunikačním stylům, praktikám zdravotní péče v zemi původu.

#### **5. Biokulturní ekologie**

Zahrnuje odlišnosti týkající se původu – např. barva kůže, tělesné odlišnosti stavby těla, genetické, dědičné, endemické, geografické choroby a rozdíly atd.

#### **6. Vysoce rizikové chování**

Představuje kouření, konzumaci alkoholu, drog, nedostatek fyzické aktivity, zvýšený přísun kalorií, nebezpečné chování, promiskuitní chování a rizikové sexuální praktiky.

#### **7. Výživa**

Zde patří adekvátní strava pro uspokojení hladu, význam potravy, stravování, rituály a tabu. Výživa k podpoře zdraví a v průběhu nemoci.

#### **8. Praktiky těhotenství a porodu**

Zde náleží péče během těhotenství, kulturně akceptované, zakazované a tabuizované metody vedení porodu a péče o rodičku a dítě v šestinedělí.

#### **9. Ritualizace smrti**

Ukazuje, jak jedinec a kultura nahlíží na smrt, jak se chová k umírajícím, jaké jsou pohřební praktiky, do této oblasti ještě patří rituály umírání a truchlení.

#### **10. Spiritualita**

Obsahem této domény jsou náboženské praktiky, modlitby, význam smyslu života, osobní zdroje životní síly.

#### **11. Praktiky zdravotní péče**

Zahrnuje zaměření zdravotní péče jak akutní tak preventivní, dále péči generickou (laická, lidová) a profesionální. Patří sem kulturní vnímání bolesti a vliv kultury na roli nemocného, názory na dárcovství orgánů a transplantace, dále bariéry zdravotní péče.

#### **12. Poskytovatelé zdravotní péče**

System organizování zdravotní péče a také pohlaví poskytovatelů individuální zdravotní péče (např. u muslimských pacientů).

### **Multikulturně kompetentní sestra / zdravotník**

Multikulturně kompetentní sestra by měla:

- Poznat vlastní interpretační vzory a předsudky.
- Znat své vlastní obavy a stavy napětí, vlastní přání.
- Poznat a chápat vlastní perspektivu jako jednu z mnohých.
- Seznámit se s nezvyklým chováním a akceptovat jej.
- Zůstat empatická.<sup>75</sup>
- Být si vědoma svých vlastních pohledů na svět a získávat informace o kultuře pacienta / klienta a ty aplikovat v praxi,
- Být dostatečně flexibilní a mít úctu ke kultuře pacienta / klienta,
- Umět spojit kulturní porozumění s ošetřováním pacienta,
- Mít schopnost a znalosti, jak komunikovat a porozumět chování ve zdravotnickém prostředí a při hledání péče, které je ovlivněné kulturou.

---

<sup>75</sup> ANASTASSIADOU, H. *Aspekt transkulturality v ošetřovatelském pojetí*. 2003. s. 8, s. 15

## **Kulturně svébytný jedinec**

Při zajišťování kvalitní kulturně uzpůsobené péče je třeba myslet na to, že každý jedinec je svébytnou osobností s vlastním kulturním profilem, vlastní sumou prožitků, zkušeností a vlastním inventářem kulturních norem. Identita člověka nalézá své vyjádření i v osvojených kulturních zvyklostech. Přes tuto jedinečnost je však užitečným východiskem obecná znalost o dané kulturní skupině.<sup>76</sup> Kulturně svébytným jedincem je jak poskytovatel ošetrovatelské / zdravotnické péče, tj. sestra, případně jiný zdravotnický pracovník, tak příjemce ošetrovatelské / zdravotnické péče. Kulturně svébytným jedincem se člověk stává rozvojem své osobnostní výbavy, tj. získává v průběhu času určité kulturní kompetence.

## **Získání kulturní kompetence**

Výchovně vzdělávací proces, který vede k získání multikulturní kompetence, je realizován ve třech rovinách:

- Sebeanalýza: uvědomění si své vlastní identity a příslušnosti, hodnot, tradic.
- Vzdělávání: sociologie, kulturní antropologie, filosofie, transkulturní ošetrovatelství.
- Zkušenost: ve vlastní zemi i v cizině, v rámci profese, v občanském životě, při cestování, zahraničních pobytech a stážích.<sup>77</sup>

## **Co získáme vzděláváním v oblasti kultur jako zdravotničtí profesionálové**

- Větší rozlišovací schopnost a citlivost k etnickým, kulturním a sociálním specifikům.
- Schopnost lépe rozlišovat jevy etnicky, kulturně determinované od sociálně patologických jevů.
- Vyšší profesionální jistotu v péči o lidi jiné kultury, etnika či sociální vrstvy.
- Umění lépe komunikovat a být citlivější a obratnější i v oblasti nonverbální komunikace a paralingvistiky
- Vlastní osobnostní růst a rozvoj humanity....<sup>78</sup>

## **Závěr**

Každá situace pacienta / klienta má kulturní, sociální a politické dimenze, které neznamenají pro sestru jen etickou povinnost, ale jsou výzvou k úsilí podporovat zdraví.

V současné době již není pochyb o tom, že zdraví jedince ovlivňuje také kulturní atmosféra. Lidé potřebují kulturně orientovanou léčbu, ale nikoliv jen ve smyslu respektování jiné kultury, ale ve smyslu respektování obecně přijímaných kulturních hodnot. S nárůstem kulturního vědomí klientů zdravotní péče vyvstalo jako samozřejmost očekávání, že sestry a lékaři jsou morálně a profesně zavázáni přizpůsobit svou péči klientově kultuře. Tento společenský imperativ žádá od zdravotnického personálu znalost různých kultur. Nejde o náhodnou znalost. V určitém prostředí

<sup>76</sup> MASTILIAKOVÁ, D. *Transkulturní ošetrovatelské zhodnocení. Aplikace kulturně specifických ošetrovatelských modelů*. 2003, s.14-15

<sup>77</sup> ŠPIRUDOVÁ et al. *Pečujeme o klienty odlišných etnik a kultur. Transkulturní péče v praxi*. 2004. s. 46-47

<sup>78</sup> What is Culturall Competency. In: [Online]. [cit. 2012-04-10]. Dostupné z URL <<http://minorityhealth.hhs.gov/templates/browse.aspx?lvl=2&lvlIID=11> >

se setkáváme s určitými kulturami a to v závislosti na migračních proudech. Proto i znalosti kultur se mohou v čase měnit podle toho, jak se mění migrační proudy. Potřebu orientace ve světě kulturních hodnot zesiluje rovněž různá role mužů a žen v různých společnostech a přihlídnutí k právům dítěte i právu rodičů o něm rozhodovat.

### **Literatura a odkazy**

ANASTASSIADOU, H., *Transkulturní péče – podněty z praxe*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0563-2

CAMPINHA-BACOTE, J. *The Process of Cultural Competence in the Delivery of Healthcare Services: A Model of Care*. In: [Online]. [cit. 2012-04-12]. Dostupné z URL:< <http://tcn.sagepub.com/content/13/3/181.short> >

CROSS, T., BAZRON, B., DENNIS, K., Isaacs *Cultural Competence*. In: Cultural diversity in Nursing. In: [Online]. [cit. 2012-04-10]. Dostupné z URL: <<http://www.culturediversity.org/cultcomp.htm>>

HLADÍK, J. *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí*: In: Pedagogická orientace, 2010, roč. 20, č. 4, s. 27-47. ISSN 1211-4669. In: [Online]. [cit. 2012-09-09]. Dostupné z URL <[http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2010/PedOr\\_10\\_4\\_KonstrukceAModelyMK\\_Hladik.pdf](http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2010/PedOr_10_4_KonstrukceAModelyMK_Hladik.pdf)>

MASTILIAKOVÁ, D. *Transkulturní ošetrovatelské zhodnocení. Aplikace kulturně specifických ošetrovatelských modelů*. s. 11-21. In: KOLEKTIV: *Komunikace s cizinci při poskytování zdravotní péče a respektování jejich transkulturní/ multikulturní odlišnosti v rámci českého právního řádu*. Ostrava: Repronis. 2002. ISBN 80-7042-344-7

PURNELL, LARRY D. *The Purnell Modell for Cultural Competence*. s. 19-53. In: PURNELL, LARRY D.; PAULANKA, BETTY, J. *Transcultural Health Care: A Culturally Competent Approach*. 2<sup>th</sup>ed. Philadelphia (USA): F.A.Davis Company. 2003. 376 s. ISBN-10: 0803610572. ISBN-13: 978-0803610576

*Purnell's model includes 12 domains to assess the ethnocultural attributes of an individual, family, or group*. In: [Online]. [cit. 2012-09-09]. Dostupné z URL <<http://www.radford.edu/~kcastleb/purnell.htm> >

SLOVÁČKOVÁ, B., SLOVÁČEK, L. *Moral Judgement Competence and Moral Attitudes of Medical Students*. In: Nursing Ethics. An International Journal for Health Care Professionals. Rok 2007, roč.14, číslo 5, s. 320-328. In: [Online]. [cit. 2012-05-05]. Dostupné z URL <<http://nej.sagepub.com/content/14/3/320.abstract> >

ŠPIRUDOVÁ, L. a kol.: *Překonávání kulturních a komunikačních bariér při péči o pacienty odlišných etnik a kultur. (Pečujeme o klienty odlišných etnik a kultur, Multikulturní ošetrovatelství ve vzdělávání sester na středních a vyšších zdravotnických školách)*. Olomouc:Ústav teorie a praxe ošetrovatelství, Lékařská fakulta, Univerzita Palackého, 2002-2003. Grant Ministerstva zdravotnictví ČR. Program podpory Integrace cizinců v ČR. Výzkumná zpráva.

VACHKOVÁ, E. *Pacientovo pojetí nemoci v kontextu transkulturního ošetrovatelství*. s. 29 - 52. In: MAREŠ, J., VACHKOVÁ, E. a kol. *Pacientovo pojetí nemoci III*. 2011. *What is Cultural Competency*. In: [Online]. [cit. 2012-04-10]. Dostupné z URL <<http://minorityhealth.hhs.gov/templates/browse.aspx?lvl=2&lvlID=11> >

**Kontakt**

Doc. PhDr. Jana Kutnohorská, CSc.

Mgr. Petr Snopek, Dis, R.N.

Institut zdravotnických studií

Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně



## **Integrácia občanov so zdravotným postihnutím**

*Silvia Václavíková (SR)*

### **Abstrakt**

*Posledná dekáda tohto storočia a tisícročia je v celosvetovom meradle charakterizovaná významnými zmenami, ku ktorým patria tiež i zmeny v oblasti integrácie občanov so zdravotným postihnutím. Príspevok ponúka pohľad na svet ľudí so zdravotným postihnutím, ktorý sa bezprostredne dotýka aj ich rodinných príslušníkov a ovplyvňuje širšie sociálne štruktúry. Článok sa zaoberá charakteristikou samotného zdravotného postihnutia z rôznych pohľadov. Osobitnú pozornosť autorka venuje možnostiam a formám integrácie občanov so zdravotným postihnutím. Záver príspevku poukazuje na potrebnosť sociálnej práce ako nástroja proti sociálnemu vylúčeniu.*

### **Kľúčové slová**

*Zdravotné postihnutie. Integrácia. Handicap. Legislatíva. Sociálna práca.*

Význam spojenia zdravotne postihnutie je v sociálnej sfére daný zložitou, vnútorným systémom, existenciou viacerých subsystémov, v ktorých sa otázky zdravotného postihnutia občana definujú v rôznych kontextoch a na rôzne účely.<sup>79</sup>

Podľa medzinárodnej zdravotníckej organizácie WHO sa vymedzuje zdravotné postihnutie ako závažná porucha fyzickej, psychickej alebo intelektovej funkcie jedincov s trvalými následkami, ktoré sú charakteristické obmedzenou schopnosťou, zníženou kvalitou života a zvýšenými nárokmi na zdravotnú a sociálnu starostlivosť.

#### **Podľa WHO má zdravotné postihnutie tri formy:**

- porucha (impairment) je akákoľvek strata, alebo abnormálnosť v psychologickej, fyziologickej alebo anatomickej štruktúre, alebo funkcii,
- obmedzenie (disability) je charakterizované ako obmedzenie alebo nedostatok schopností vykonávať činnosti v plnom rozsahu ako zdravá populácia,
- sociálne znevýhodnenie (handicap) predstavuje obmedzenie príležitosti mať rovnaký podiel na živote ako ostatní.<sup>80</sup>

Z komplexnejšieho pohľadu odborníkov definujeme zdravotné postihnutie ako „ujmu spôsobenú telesnou alebo duševnou poruchou, alebo ich kombináciou. Porucha zabraňuje vykonávaniu takých činností, ktoré sú bežné u zdravého občana. Zdravotné postihnutie sa posudzuje na základe odporúčania ošetrojúceho lekára. Rozlišuje sa zdravotne postihnutý občan a ťažko zdravotne postihnutý občan.“<sup>81</sup>

Rozdiel medzi zdravotným postihnutím a ťažkým zdravotným postihnutím je určený stupňom poruchy a jej lokalizáciou. Pojem ťažko zdravotne postihnutý občan bol vyvinutý pre potreby sociálnej starostlivosti. Slúži na lepšiu orientáciu pre poskytovanie primárnych potrieb a služieb. Zdravotné postihnutie je bližšie určené:

<sup>79</sup> Porov. REPKOVÁ, K. *Občania so zdravotným postihnutím v procese spoločenskej integrácie*. Bratislava : EPOS, 1998, s. 8.

<sup>80</sup> Porov. REPKOVÁ, K. et al. *Zdravotné postihnutie v kontexte novodobej sociálnej politiky*. Bratislava : Informačná Kancelária Rady Európy, 2003, s.17.

<sup>81</sup> STRIEŽENEC, Š. *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava : Sapientia, 1996, s. 158.

- druhom postihnutia,
- dĺžkou trvania,
- stupňom poruchy,
- dobou vzniku.<sup>82</sup>

Občanov so zdravotným postihnutím považujeme za „skupinu osôb, ktorá je svojbytná, vnútorne členená a vyznačuje sa určitými charakteristikami, ktoré sú odlišné od občanov intaktných.“<sup>83</sup>

**Termínom handicap** označujeme stratu, alebo obmedzenie príležitostí mať rovnaký podiel na živote spoločnosti ako ostatní. Označuje sa ním nezhoda medzi osobou s postihnutím a prostredím. Kladie dôraz na nedostatky prostredia a niektorých druhov organizovanej činnosti spoločnosti, ktoré zdravotne postihnutým osobám bránia, aby ich využívali vo svoj prospech za rovnakých podmienok.<sup>84</sup>

Handicapom nazývame „znevýhodnenie určitého jedinca v dôsledku postihnutia, ktoré obmedzuje jeho možnosti spoločenského uplatnenia. Je závislé od veku, pohlavia, vzdelania, kvalifikácie a ďalších sociálnych a kultúrnych faktorov.“<sup>85</sup>

V štandardných pravidlách na vytvorenie rovnakých príležitostí pre osoby so zdravotným postihnutím je uvedené nasledovné delenie zdravotného postihnutia:

- zrakové postihnutie,
- sluchové postihnutie,
- mentálne postihnutie,
- telesné postihnutie,
- rečové postihnutie – poruchy komunikácie.<sup>86</sup>

Človek sa nerodí ako osobnosť, ale sa ňou stáva, keď si v sociálnom prostredí uvedomuje svoju jedinečnosť. Každý človek po narodení prechádza procesom osobnej socializácie, ktorá sa uskutočňuje výchovou, napodobňovaním a prispôsobovaním sa. V každom veku prebieha tento proces odlišne, a tak sa vytvárajú osobnosti s variabilným správaním, schopnosťou rešpektovať vzory správania, rozvíjať myslenie.<sup>87</sup>

**Socializácia** „je proces sociálneho učenia, v ktorom si jednotlivec osvojuje kultúru vlastnej spoločnosti a formuje sa ako sociálna bytosť a ako individuálna osobnosť.“<sup>88</sup>

Cieľom socializácie je čo najväčšie a najúspešnejšie zapojenie občanov so zdravotným postihnutím do spoločnosti, ich pracovné, spoločenské a osobné uplatnenie. Rozoznávame štyri stupne socializácie, z ktorých najdôležitejšia je práve **integrácia**, pretože tvorí najvyšší stupeň socializácie teda úplného zapojenia osoby so zdravotným postihnutím medzi zdravých ľudí. Jednotlivec sa postupne stáva nezávislý a samostatný. Ďalej sem patrí **adaptácia** (prispôsobenie osoby so ZP iba za určitých podmienok), **utilita** (zaradenie osoby so ZP do spoločnosti len za predpokladu celoživotnej spoločenskej ochrany a pomoci najčastejšie v ústavoch sociálnej starostlivosti), **inferiorita** (neschopnosť spoločenského a pracovného zaradenia).<sup>89</sup>

**Socializácia v celoživotnom procese má dve základné fázy:**

<sup>82</sup> Porov. STRIEŽENEC, Š. *Úvod do sociálnej práce*. Trnava : Tripsoft, 2001, s. 61.

<sup>83</sup> KRHUTOVÁ, L. et al. *Občané se zdravotním postižením a veřejná správa*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 17.

<sup>84</sup> Porov. REPKOVÁ, K. *Občania so zdravotným postihnutím v procese spoločenskej integrácie*. Bratislava : EPOS, 1998, s. 162.

<sup>85</sup> Porov. VITKOVIČOVÁ, K. Poradenstvo pre handicapovaných. In: TOKÁROVÁ, A. et al.: *Sociálna práca*. Prešov : Akcent Print, 2003, s. 513.

<sup>86</sup> Porov. REPKOVÁ, K. et al. *Zdravotné postihnutie v kontexte novodobej sociálnej politiky*. Bratislava: Informačná Kancelária Rady Európy, 2003, s. 82.

<sup>87</sup> Porov. DRAGANOVÁ, H. et al. *Sociálna starostlivosť*. Martin : Osveta, 2006, s. 31.

<sup>88</sup> DRAGANOVÁ, H. et al. *Sociálna starostlivosť*. Martin : Osveta, 2006, s. 31.

<sup>89</sup> Porov. SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. PRAHA : SPN, 1980, s. 46-47.

• *primárnu* – tá je podstatná v období detstva. Ide predovšetkým o učenie sa budúcim rolám

a hlavným socializačným činiteľom je rodina, skupina rovesníkov, predškolské zariadenia.

Nazývame ju tiež pasívnou fázou ;

• *sekundárna* – podstatná v období dospelosti a staroby, v ktorej ide predovšetkým o aktívny prístup jednotlivca v procese socializácie, čiže už to nie je iba pasívne prijímanie.

**Integrácia** je „plné splynutie handicapovaného jedinca so spoločnosťou zdravých ľudí, a to vo výchove, vzdelávaní, v pracovnom uplatnení a spoločenskom súžití.“<sup>90</sup>

Integráciou nazývame „proces, ktorým sa vytvára celistvosť, spojovanie čiastkových funkcií do celku, komplexný celok je zvyčajne na vyššej úrovni ako časti.“<sup>91</sup>

**Hlavným kritériom k určovaniu stupňa integrácie človeka je kvalita spoločenských vzťahov. Tieto vzťahy môžu vykazovať niekoľko stupňov :**

• úplná sociálna integrácia – stav spoločenskej a osobnej pohody a úplná účasť na sociálnych vzťahoch.

• inhibovaná integrácia – znamená znevýhodnenie, nie však znemožnenie normálnych sociálnych vzťahov (napr. tréma, hanba, malé sebavedomie a pod.).

• obmedzená účasť v sociálnych vzťahoch – rezignácia alebo nemožnosť realizovať činnosti a niektoré vzťahy (napr. zákaz náročnejších telesných úkonov).

• zmenšená účasť v sociálnych vzťahoch – obmedzenie vzťahov na mikroprostredie jedinca (rodina, priatelia).

• ochudobnené vzťahy – rezignácia na širšie spoločenské kontakty mimo rodiny, inštitúcie, v ktorých sa jedinec nachádza v dôsledku telesných a psychických zvláštností bez možnosti zlepšenia stavu .

• redukované vzťahy – typické pre osoby s kontaktom na výrazne obmedzený počet osôb

( rodič, lekár) alebo pre osoby uzavreté do svojho sveta.

• narušené vzťahy – osoby, ktoré nemajú schopnosť udržiavať kontakty v dôsledku ich špecifickej poruchy alebo neprispôsobivosti, ktorá ich vyradzuje zo života v rodine.

• spoločenská izolácia – u týchto osôb sa nedá zistiť schopnosť spoločenských vzťahov pre ich izolovanosť (osoby v ústavoch sociálnej starostlivosti, osoby s fatálnymi telesnými poruchami).<sup>92</sup>

**Školská integrácia alebo školské začlenenie** - sa u nás začalo rozvíjať v prvej polovici deväťdesiatych rokov. V školskom systéme podľa staršieho zákona č.29/1984 o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) sa vymedzuje školská integrácia ako výchova a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi potrebami.<sup>93</sup>

Školskou integráciou v najnovšom legislatívnom ponímaní sa rozumie „výchova a vzdelávanie detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len ŠVVP) v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez ŠVVP.“<sup>94</sup>

**Pri integrácii škola má za povinnosť:**

<sup>90</sup> TOKÁROVÁ, A. et al. *Sociálna práca*. Prešov : Akcent Print, 2007, s. 514.

<sup>91</sup> STRIEŽENEC, Š. *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava : Sapientia, 1996, s. 83.

<sup>92</sup> Porov. MATOUŠEK, O. et al. *Sociální práce v praxi*. Praha : Portál, 2005, s. 97-98.

<sup>93</sup> Porov. REPKOVÁ, K. *Zdravotné postihnutie v kontexte novodobej sociálnej politiky*. Bratislava : Informačná Kancelária Rady Európy, 2003, s. 16.

<sup>94</sup> ZÁKON 245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

- vypracovať žiakovi individuálny výchovno-vzdelávací program;
- vypracováva ho triedny učiteľ spolu s ostatnými učiteľmi, ktorí integrovaného žiaka učia a spolu so špeciálnym pedagógom školy alebo poradenského zariadenia, kde je žiak evidovaný;
- na IVP program nadväzuje individuálny vzdelávací plán z predmetov, z ktorých to žiak potrebuje;
- individuálne integrovaný žiak musí mať vypracovaný IVP plán aspoň z jedného predmetu;
- ak má vypracovaný IVP plán, uvedie sa v doložke vysvedčenia;
- IVP program sa prerokuje so zákonným zástupcom dieťaťa.

#### **Úlohy zákonného zástupcu dieťaťa:**

- intenzívne spolupracuje so školou – konzultuje s výchovným poradcom, triednym učiteľom, učiteľmi ostatných predmetov a so špeciálnym pedagógom;
- vytvára adekvátne domáce podmienky v príprave svojho dieťaťa do školy;
- zabezpečí dopravu do školy;
- spolupracuje s poradenským zariadením;
- zabezpečí vhodnú rehabilitačno-relaxačnú starostlivosť adekvátnu ku konkrétnemu postihnutiu.<sup>95</sup>

**Pracovná integrácia** – sociálna politika dlhé roky chápala ľudí so zdravotným postihnutím (a nezriedka stále chápe) ako pasívnych poberateľov kompenzačných sociálnych dávok a po celé roky bol vyvíjaný verejný tlak na tvorbu takých životných a pracovných podmienok, ktoré by prirodzeným spôsobom zohľadňovali variabilné funkčné schopnosti ľudí.<sup>96</sup>

Za hlavné prekážky zamestnávania občanov so zdravotným postihnutím, zamestnávateľia považujú, faktory súvisiace s úpravou pracoviska alebo prispôbením pracovného miesta pre výkon zamestnania pracovníkov so zdravotným postihnutím a s finančnými aspektmi. Je veľkou nutnosťou zabezpečiť bezbariérový prístup na pracovisko, prispôbenie pracovného miesta zdravotnému stavu pracovníka a finančné náklady spojené s uvedenými úpravami. Tieto faktory ako prekážky zreteľnejšie rezonujú najmä u malých zamestnávateľov s počtom zamestnancov od 20 do 49.<sup>97</sup>

V Slovenskej legislatíve poznáme nasledovné zákony, ktoré zasahujú do oblasti zamestnanosti občanov s ťažkým zdravotným postihnutím:

- zákon č. 311/2001 Z.z. - Zákonník práce,
- zákon č. 447/2008 Z.z. - o peňažných príspevkoch na kompenzáciu ťažkého zdravotného postihnutia,
- zákon č. 461/2003 Z.z. – o sociálnom poistení,
- zákon č.5/2004 Z.z. - o službách zamestnanosti, ktorému predchádzal zákon č.387/1996 o zamestnanosti.

#### **Možnosti zamestnania občanov so zdravotným postihnutím**

Zákon č. 5/2004 Z.z o službách zamestnanosti ponúka pre občanov so zdravotným postihnutím niekoľko nástrojov na trhu práce:

<sup>95</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY: *Pokyny na prijatie žiaka so ŠVVP*. In: <http://ww.statpedu.sk/buxus/docs/integracia/pokynyfor17271.pdf>.

<sup>96</sup> SREDISKO PRE ŠTÚDIUM PRÁCE A RODINY: *Účasť spoločenských vied na rozvoji spoločnosti*. In: [http://www.sspr.gov.sk/texty/File/transformacia/Zaverecna\\_sprava](http://www.sspr.gov.sk/texty/File/transformacia/Zaverecna_sprava).

<sup>97</sup> INŠTITÚT PRE VÝSKUM PRÁCE A RODINY: *Zamestnávanie osôb so zdravotným postihnutím*. In: <http://www.sspr.gov.sk/texty/File/Pondelok/Hanzelova.pps#1>.

Príspevok občanovi so zdravotným postihnutím na prevádzkovanie alebo vykonávanie samostatnej zárobkovej činnosti;

Príspevok na zriadenie chránenej dielne alebo chráneného pracoviska;

Príspevok na udržanie občana so zdravotným postihnutím v zamestnaní;

Príspevok na obnovu a technické zhodnotenie majetku chránenej dielne alebo chráneného pracoviska;

Príspevok na činnosť pracovného asistenta;

Príspevok na úhradu prevádzkových nákladov chránenej dielne alebo chráneného pracoviska a na úhradu nákladov na dopravu zamestnancov.<sup>98</sup>

**Spoločenská integrácia** - V tejto časti je dôležité spomenúť sociálne služby, nakoľko aj tento zákon podporuje integráciu občanov so zdravotným postihnutím, a to najmä prostredníctvom sociálnej práce, postupmi zodpovedajúcimi poznatkom spoločenských vied a poznatkom o stave a vývoji poskytovania sociálnych služieb.<sup>99</sup>

Podľa platnej právnej legislatívy sa sociálna služba definuje ako „odborná činnosť, obslužná činnosť, alebo ďalšia činnosť či súbor týchto činností, ktoré sú zamerané na: prevenciu vzniku nepriaznivej sociálnej situácie, zachovanie, obnovu alebo rozvoj schopnosti fyzickej osoby viesť samostatný život a na podporu jej začlenenia do spoločnosti, zabezpečenie nevyhnutných podmienok na uspokojovanie základných životných potrieb fyzickej osoby, riešenie kritickej sociálnej situácie fyzickej osoby a rodiny a prevenciu sociálneho vylúčenia fyzickej osoby a rodiny.“<sup>100</sup>

#### **Za dôležité pri integrácii pokladáme formy:**

Opatrovateľská služba - je poskytovaná fyzickej osobe (ďalej len FO), ktorá je odkázaná na pomoc inej osoby pri úkonoch sebaobsluhy, úkonoch starostlivosti o svoju domácnosť a základných sociálnych aktivít.

Prepravná služba - sa poskytuje FO s ŤZP odkázanej na individuálnu prepravu osobným motorovým vozidlom alebo FO s nepriaznivým zdravotným stavom a obmedzenou schopnosťou pohybu.

Sprievodcovská služba a predčitateľská služba - je poskytovaná FO, ktorá je nevidiaca, prakticky nevidiaca alebo FO s mentálnym postihnutím.

Tlmočnická služba - poskytuje sa FO odkázanej na tlmočenie v posunkovej reči alebo taktilné tlmočenie.

Sprostredkovanie tlmočnickej služby - poskytuje sa FO so zdravotným postihnutím, ktorej sa poskytuje tlmočnická služba pri vykonávaní administratívnych úkonov.

Sprostredkovanie osobnej asistencie - je služba poskytovaná FO s ŤZP, ktorej sa poskytuje peňažný príspevok na osobnú asistenciu na vykonávanie administratívnych úkonov, vedenie databázy osobných asistentov, vzdelávanie užívateľov osobnej asistencie a osobných asistentov.

Požičiavanie pomôcok - služba poskytovaná FO s nepriaznivým zdravotným stavom odkázaným na pomôcku.

Podľa zistených skutočností osoby so zdravotným postihnutím sami potvrdzujú, že nestoja o súcit, nechcú byť iba „obsluhovanými,“ ale takisto ako všetci ostatní ľudia

<sup>98</sup> Porov. ZÁKON 5 zo 4. decembra 2003 o službách zamestnanosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

<sup>99</sup> Porov. ZÁKON 448 z 30. októbra 2008 o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb.

o živnostenskom podnikaní v znení neskorších predpisov.

<sup>100</sup> ZÁKON 448 z 30. októbra 2008 o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní v znení neskorších predpisov.

chcú žiť v spoločnosti, chcú viesť osobný a rodinný život, mať zamestnanie, rozhodovať sami o tom ako budú tráviť voľný čas.<sup>101</sup>

**Sociálna práca ako nástroj proti sociálnemu vylúčeniu** - Sociálna práca s občanmi so zdravotným postihnutím zohráva dôležitú úlohu pri integrácii, pretože sa musí využívať princíp partnerstva a handicap vnímať viac sociálne než ako fyzické znevýhodnenie.<sup>102</sup>

Ľudia so zdravotným postihnutím, predovšetkým s ťažkým zdravotným postihnutím patria vo všetkých krajinách sveta k najohrozenejším skupinám obyvateľstva. Musia čeliť hrozbe vyčleňovania z hlavného spoločenského prúdu, ako aj zvýšenému nebezpečenstvu chudoby. Problémy, s ktorými sa zdravotne handicapovaní ľudia a ich okolie stretávajú, by sme mohli zaradiť do týchto kategórií: prostredie s fyzickými bariérami, zdravotnícka starostlivosť, prístup ku vzdelaniu, pracovné uplatnenie, poskytovanie sociálnych služieb, kompenzácia sociálnych dôsledkov postihnutia.<sup>103</sup>

Tradičná sociálna práca so zdravotne znevýhodnenými ľuďmi na individuálnom modeli osobnej tragédie sa sústreďovala na posudzovanie nedostatku schopností. Pre dobrú prax sociálnej práce je podstatná znalosť faktorov, ktoré ovplyvňujú život so zdravotným znevýhodnením. Súvisí s potrebami, ktorým treba venovať zvýšenú pozornosť.<sup>104</sup>

Celá história ľudstva je poznačená dlhými obdobiami, keď občania so zdravotným postihnutím boli stigmatizovaní a dôsledkom svojho postihnutia vylúčení zo života spoločnosti. Títo ľudia si nikde na svete tento neľahký údol nezvolili dobrovoľne.<sup>105</sup> V rozvinutých demokratických krajinách sa uplatňuje trend aktívnej podpory s cieľom čo najefektívnejšej integrácie občanov so zdravotným postihnutím do spoločnosti a vytvorenie rovnakých podmienok pre všetkých ľudí bez rozdielu.

### **Použitá literatúra**

- DRAGANOVÁ, H. et al. *Sociálna starostlivosť*. Martin : Osveta, 2006, s. 31.
- KOTRADYOVÁ, Katarína. Komplexný pohľad na potreby nevyliciteľne chorých v rámci paliatívnej starostlivosti, 2007. In : *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*. ISSN 1335-9185, Roč. 7, č. 4 (2007), s. 136-145.
- KRHUTOVÁ, L. et al. *Občané se zdravotním postižením a veřejná správa*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 17.
- MATOUŠEK, O. et.al. *Sociální práce v praxi*. Praha : Portál, 2005, s. 90 - 100.
- REPKOVÁ, K. Občania so zdravotným postihnutím v procese spoločenskej integrácie. Bratislava : EPOS, 1998, s. 8 – 162.
- REPKOVÁ, K. et al. *Zdravotné postihnutie v kontexte novodobej sociálnej politiky*. Bratislava: Informačná Kancelária Rady Európy, 2003, s.16- 82.
- SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. PRAHA : SPN, 1980, s. 46-47.
- STRIEŽENEC, Š. *Slovník sociálního pracovníka*. Trnava : Sapientia, 1996, s. 83 -158.
- STRIEŽENEC, Š. *Úvod do sociální práce*. Trnava : Tripsoft, 2001, s. 61.

<sup>101</sup> Porov. MATOUŠEK, O. et al. *Sociální práce v praxi*. Praha : Portál, 2005, s. 90.

<sup>102</sup> Porov. MATOUŠEK, O. et.al. *Sociální práce v praxi*. Praha : Portál, 2005, s. 100.

<sup>103</sup> Porov. ORGONÁŠOVÁ, M. *Osoby s těžkým tělesným alebo zmyslovým postihnutím*. In: <http://referaty.atlas.sk/odborne-humanitne/pedagogika/>.

<sup>104</sup> Porov. MATOUŠEK, O. et.al. *Sociální práce v praxi*. Praha : Portál, 2005, s. 100.

<sup>105</sup> KOTRADYOVÁ, K. Komplexný pohľad na potreby nevyliciteľne chorých v rámci paliatívnej starostlivosti, 2007. In : *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*. - ISSN 1335-9185, Roč. 7, č. 4 (2007), s. 136-145.

TOKÁROVÁ, A. et al. *Sociálna práca*. Prešov : Akcent Print, 2007, s. 514.  
VITKOVIČOVÁ, K. Poradenstvo pre handicapovaných. In: TOKÁROVÁ, A. et al.: *Sociálna práca*. Prešov : Akcent Print, 2003, s. 513.  
ZÁKON 5 zo 4. decembra 2003 o službách zamestnanosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov.  
ZÁKON 245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.  
ZÁKON 448 z 30. októbra 2008 o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní v znení neskorších predpisov.

#### **Internetové zdroje**

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY: *Pokyny na prijatie žiaka so ŠVVP*. In: <http://www.statpedu.sk/buxus/docs/integracia/pokynyfor17271.pdf>  
SREDISKO PRE ŠTÚDIUM PRÁCE A RODINY: *Účasť spoločenských vied na rozvoji spoločnosti*. In: [http://www.sspr.gov.sk/texty/File/transformacia/Zaverecna\\_sprava](http://www.sspr.gov.sk/texty/File/transformacia/Zaverecna_sprava)  
INŠTITÚT PRE VÝSKUM PRÁCE A RODINY: *Zamestnávanie osôb so zdravotným postihnutím* In: <http://www.sspr.gov.sk/texty/File/Pondelok/Hanzelova.pps#1>

#### **Autorka**

Mgr. Silvia Václavíková  
Teologická fakulta Košice  
KU – Ružomberok

## Závěr

Je zvykem, že z každé mezinárodní vědecké konference vyjde publikace, sborník. To platí i o mezinárodní vědecké konferenci, která se konala ve Zlíně na půdě Fakulty humanitních studií univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Tato konference, pod gescí ředitele Ústavu pedagogických věd FHS UTB pana Jakuba Hladíka a z iniciativy pana Jaroslava Balvína, akademického pracovníka ÚPV FHS UTB ve Zlíně a předsedy Hnutí spolupracujících škol R, se konala ve Zlíně ve dnech 11.-12. října 2012.

**Konference nesla název *INTERRA 15 - ANDRAGOGICKÉ A MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE V EDUKAČNÍ, SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNICKÉ PRÁCI POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ. TATO KONFERENCE BYLA SPOJENA S AKCÍ 35. SETKÁNÍ HNUTÍ SPOLUPRACUJÍCÍCH ŠKOL R.***

Bohužel, anebo možná bohudík, z objektivních i subjektivních důvodů nastala větší prodleva mezi konáním konference a vydáním materiálů, které na konferenci byly předneseny a autory dodány k vydání. V roce 2015 se vytvořil tým česko-slovenských editorů, Jaroslava Balvína, Tomáše Turzáka a Renáty Polakovičové, kteří vydání publikace relativně urychlili.

Budeme rádi, když publikace najde své čtenáře, že podá další pohled na dané téma a bude uceleným odborným příspěvkem k teorii i praxi pomáhajících profesí.

Děkujeme všem autorům, kteří jsou specialisty a zabývají se otázkami pomáhajících profesí v edukačních, sociálních a zdravotnických souvislostech a kteří zde uveřejnili své aktuální výzkumy.

Konference s názvem *InteRRa* a Setkání Hnutí spolupracujících škol R budou dále pokračovat a pokračují, Na podzim roku 2015 se bude konat *InteRRa 25 a 45. Setkání Hnutí spolupracujících škol R* v polské Lodži.

Pokud budou autoři mít zájem o účast na této mezinárodní vědecké konferenci s pracovním názvem *ANDRAGOGIKA A MULTIKULTURALITA: DIDAKTICKÉ OTÁZKY EDUKACE, SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNICKÉ PRÁCE*, mohou zaslat o tom předběžnou informaci, aby dostali potom oficiální pozvání.

Adresa kontaktu pro přihlášení i pro jiné připomínky a náměty: [balvin@fhs.utb.cz](mailto:balvin@fhs.utb.cz).

Závěr napsali editoři publikace:

Jaroslav Balvín, Ústav pedagogických věd FHS UTB Zlín,

PaedDr. Tomáš Turzák, PhD., Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty UKF Nitra,

PaedDr. Renáta Polakovičová, PhD., Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty UKF Nitra.



**Název:**

***InteRRa 15* Andragogické a multikulturní kompetence v edukační, sociální a zdravotnické práci pomáhajících profesí**

**Výstup z mezinárodní vědecké konference, konané ve dnech 11.-12. října 2012 na Ústavu pedagogických věd FHS UTB Zlín**

**Editoři:**

**Doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc., Ústav pedagogických věd FHS UTB Zlín**

**PaedDr. Tomáš Turzák, PhD., Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty UKF Nitra**

**PaedDr. Renáta Polakovičová, PhD., Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty UKF Nitra**

**Recenzenti:**

**Doc. PhDr. Boris Titzl, PhD., Univerzita Hradec Králové**

**Mgr. Jakub Hladík, PhD. Univerzita Tomáše Bati, Ústav pedagogických věd FHS**

**Rok vydání:**

**2015**

**Místo vydání:**

**Praha**

**Vydalo:**

**Hnutí R, nakladatelství s mezinárodní vědeckou radou jako svou 87. publikaci**

**Za odbornou a jazykovou stránku sborníku odpovídají autoři jednotlivých příspěvků**

**ISBN 978-80-86798-49-3**