



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



SLEZSKÁ  
UNIVERZITA  
V OPAVĚ

**Rodina, škola a přátelé na cestě ke kvalitnímu společnému  
vzdělávání. Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní  
vědecké a odborné konference**

**Martin Kaleja**

**Eva Nyklová**

**Marie Vítková (Eds.)**

**Opava 2019**



*Recenzovaný sborník je výstupem realizovaného projektu s názvem „Přímá a jasná podpora školské inkluze - otázka školy, rodiny, okolí“ (reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000239), jenž byl finančně podpořen z prostředků OP VVV a z rozpočtu České republiky. Hlavním řešitelem celého projektového týmu Slezské univerzity v Opavě byl doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.*

*Recenzenti:*

**prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.**

*Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě*

**doc. PhDr. Mgr. Jarmila Pipeková, Ph.D.**

*Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta*

**prof. UJD, dr hab. Daniel Kukla**

*Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Dlugosza w Czestochowie,*

*Wydział Nauk Społecznych*

**Editori:**

**doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.**

**Ing. Eva Nyklová**

**prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.**

© Výzkumné centrum pro sociální začleňování, Fakulta veřejných politik v Opavě,  
Slezská univerzita v Opavě, 2019

Za obsahovou a jazykovou stránku jednotlivých příspěvků zodpovídají sami autoři.

**ISBN 978-80-7510-381-9 (online)**

## PŘEDMLUVA

Recenzovaný sborník příspěvků kolektivu českých, slovenských a polských autorů nabízí čtenářům vybraná téma prezentovaná na mezinárodní odborné a vědecké konferenci s názvem „*Rodina, škola a přátelé na cestě ke společnému kvalitnímu vzdělávání*“, kterou realizovalo Výzkumné centrum pro sociální začleňování Fakulty veřejných politik v Opavě dne 11. dubna 2019.

Konferenční setkání otevřel zdravící děkan fakulty, prof. PhDr. Rudolf Žáček, Dr. Svým pozdravem přivítala hosty i kolegy proděkanka pro studijní a sociální záležitosti Mgr. et Mgr. Marta Kolaříková, Ph.D. Úvodní konferenciérkou, jež ohlásila přítomným kulturní vystoupení dětského pěveckého sboru DOMINO, který byl doprovázen dirigentkou PaedDr. Ivanou Kleinovou z partnerské Základní školy I. Hurníka v Opavě, byla ředitelka jedné z partnerských škol projektu Mgr. Monika Jarošová.

Konference byla jedním z výstupů rozvojového projektu finančně podpořeného z prostředků OP VVV a projekt nesl název „*Přímá a jasná podpora školské inkluze - otázka školy, rodiny, okolí*“ (reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000239). Byl řešen týmem pracovníků z Fakulty veřejných politik v Opavě Slezské univerzity v Opavě. Celé akce se účastnili profesionálové, pracovníci a experti v oblasti školství, výchovy a vzdělání. Přítomni byli také odborníci z jiným profesním zaměřením, rodiče žáků a široká veřejnost zapojující se do věci školního vzdělávání. Společné setkání realizátorů projektu, akademických pracovníků a pedagogů z terénu se uskutečnilo v prostorách historické budovy Fakulty veřejných politik v Opavě Slezské univerzity v Opavě. Jednacími jazyky byly čeština, polština a slovenština. **Celé akce se zúčastnilo celkem 95 účastníků.**

Mezinárodní rozměr se nesl v participaci zahraničních partnerských a spřátelených institucí, které se nejenže účastnily této akce, ale přispěly rovněž s koordinací a participací na celém dení. Jednalo se o zástupce z polských univerzit – například z měst **Czestochowa, Warszawa, Opole, Katowice, Lodz, Szczecin** a zástupce z univerzit ze **Slovenska – z Prešova, Bratislavě, Ružomberka, Bankej Bystrice**. Z domácích akademických pracovišť byly zastoupeny **Univerzita Karlova, Masarykova univerzita, Univerzita Palackého v Olomouci a Ostravská univerzita**. O problematiku kvalitního a inkluzivního vzdělávání se zajímali rovněž představitelé veřejné správy a sociální politiky, kupříkladu zástupci z **Úřadu vlády ČR, občanského sdružení ROMEA, kanceláře Veřejného ochránce práv, České školní inspekce, Krajského úřadu Moravskoslezského kraje a zástupci Magistrátu města Ostravy, Opavy a Bruntálu**.

Významná akce byla rozdělená do dvou základních částí.

První část byla tvořena plenárními přednáškami. V plénu zazněly zajímavé příspěvky. Jako první vystoupila s přednáškou „**Psychické zdraví jako jeden z indikátorů kvality života žáků se SVP v inkluzivní škole**“ prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D., z Univerzity Karlovy. Následovala přednáška PhDr. Hany Slané, ředitelky Moravskoslezského inspektorátu České školní inspekce s názvem „**Česká školní inspekce - Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání**“. Zajímavé pojetí inkluze přednesla Gwendolyn Albert, expertka, konzultantka na řešenou oblast působící v několika světových a národních platformách, která současně působí v Romea. V závěru pléna vystoupil vedoucí Výzkumného centra pro sociální začleňování a hlavní řešitel projektu, doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D., s příspěvkem „**Realizace projektových záměrů, cílů a problémů na příkladu školsky inkluzivně orientovaného projektu Slezské univerzity v Opavě**“.

Druhou část konference tvořilo jednání v tematických sekcích.

V rámci **první sekce**, kterou moderovaly kolegyně z Ostravské univerzity, doc. Mgr. et Mgr. Alena Seberová, Ph.D. a Mgr. Tatána Göbelová, Ph.D., zazněly příspěvky související s dvěma propojenými tematickými celky společného vzdělávání žáků: edukaci žáků a kompetencí pedagogických pracovníků. Prezentovaná témata společné edukace žáků se týkala především oblasti hodnot, podpory učení, nebezpečí internetových výzev a zdravého způsobu života žáků. Oblast rozvoje pedagogických kompetencí byla zastoupena příspěvky týkající se možností mentoringu pedagogických pracovníků a systému profesní přípravy učitelů. Po každém prezentovaném příspěvku následovala diskuse, pro kterou byla obohacující účast představitelů různých institucí v oblasti společného vzdělávání a také samozřejmě možnost sdílet zkušenosti na mezinárodní česko-polště úrovni.

Příspěvky **druhé sekce**, jejíž moderátoři byli členové Výzkumného centra pro sociální začleňování, prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D. a Ing. Eva Nyklová, byly zaměřeny na otázky sociální, společenské, dotýkající se vztahů a relací dětí, žáků a pedagogů. Účastníci sekce diskutovali se zájetím, řešili současné výzvy nejen v základním školství, ale dotkli se také pregraduální přípravy budoucích pedagogických pracovníků.

**Třetí sekci** moderovala prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D., v tandemu s prof. PhDr. Marií Vítkovou, Ph.D., působící na Výzkumném centru pro sociální začleňování na Slezské univerzitě v Opavě. Tematizace sekce byla zaměřena na aktuální problematiku edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami společně s intaktními spolužáky v inkluzivní třídě školy hlavního vzdělávacího proudu. Inkluze cílila k tématu vzdělávání, vyučování a didaktika. Pamatovalo se také na individualizaci a diferenciaci ve vyučování s použitím adekvátních strategií, metod a forem práce. V závěru jednání pak v jednotlivých sekcích proběhly diskuze k předneseným příspěvkům.

Řešitelský tým a účastníci konferenčního setkání nejen celou akci, ale i významnou podporu inkluzivního vzdělávání dotčených žáklů základních škol ze čtyř měst a dvou krajů v ČR vnímali jako společensky žádoucí a uskutečněné projektové intervence vyhodnocovali jako zdařilé.

PŘEDMLUVA .....	3
1 POSUŇME INKLIZI VE VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ O KROK DÁL.....	6
2 PŘÍSTUPY PEDAGOGŮ A ASISTENTŮ PEDAGOGA Z PERSPEKTIVY KVANTITATIVNĚ ORIENTOVANÉ SONDY .....	15
3 SPOLEČNÉ VYUČOVÁNÍ A TEORIE SPOLEČNÉHO PŘEDMĚTU V INKLUZIVNÍ TŘÍDĚ .....	25
4 PODPORA UČENÍ ŽÁKŮ VE SPOLEČNÉM VZDĚLÁVÁNÍ NA 1. STUPNI ZŠ.....	34
5 CHILDREN ARE THE FUTURE – AND WHAT WILL IT LOOK LIKE?.....	43
6 MENTORING AKO FORMA PODPORY DIEŤAŤA .....	47
7 CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVÁNIE AKO DETERMINANT KVALITY PEDAGOGICKÉHO PROCESU.....	55
8 DOUČOVÁNÍ JAKO INDIVIDUÁLNÍ PODPORA DÍTĚTE V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ .....	61
9 MENTORINGEM K POSÍLENÍ KOMPETENCÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V PROCESU SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	69
10 ROLA EWALUACJI PARTYCYPACYJNEJ W ROZWOJU SZKOŁY I JEJ ŚRODOWISKA SPOŁECZNEGO.....	74
11 RODINA A DILEMY VO VÝCHOVE .....	83
12 RELACJE RÓWIEŚNICZE W DOŚWIADCZENIACH NIELETNICH PRZEBYWAJĄCYCH W PLACÓWKACH RESOCJALIZACYJNYCH .....	89
ZÁVĚR .....	105

# 1 POSUŇME INKLUZI VE VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ O KROK DÁL

Martin Kaleja



**Anotace:** Příspěvek tematizovaný k inkluzi ve vzdělávání romských dětí a žáků povinné školní docházky svým obsahem posouvá často diskutované otázky, týkající se institucionalizovaného školního vzdělávání, v jehož rámci se hojně, a jak se také zdá zdlouhavě, prolongovaně, ovšem nadále bez jasnéjšího posunu v dané věci, či hmatatelného výsledku, řeší problémy segregovaného školství a tzv. systémová pochybení ve smyslu diagnostických procesů a jejich zkreslených či obecně generalizovaných závěrů. Text cílí k záměrnému posunu v inkluzivních tendencích, a to směrem k jazyku, k osobnímu a osobnostnímu nastavení pedagogických pracovníků, v jehož rámci bude reálné pedagogické působení v souladu se standardy výkonu profese. Součástí textu je krátká prezentace dosažených projektových výstupů, které díky vlastní realizaci projektu celý řešitelský tým svým proangažovaným úsilím a nasazením zajistil, za co všem projektovým pracovníkům jako řešitel projektu upřímně děkuji.

**Klíčová slova:** romské dítě, žák, škola, povinná školní docházka, pedagog, vzdělávání, výchova, profese, aspekty edukace, rodič, inkluze, zohlednění

## 1 NASTÍNĚNÍ ŘEŠENÉHO FENOMÉNU

V celospolečenském kontextu se v uplynulých letech u nás v Evropě zdůrazňují otázky týkající se rovnosti, spravedlnosti a inkluze ve vzdělávání. Krom hojných diskuzí, poradních, věcně odborných a profesních setkání, se objevují také ambivalentní konfrontace. Některé rozporují to, co druhé podporují. Jiná postojová ladění různě vymezeného uskupení osob ve společnosti umocňují, podporují a v některých případech prosazují dané věci stejně, nebo rázně, přestože se v tématu neorientují. Příkladem je pedagogická veřejnost, u které neexistuje jednotnost v percepci, pak vůbec ne v realizaci inkluzivního vzdělávání. Jevy integrační a jevy inkluzivní se stávají předmětem komunikačních zádrhelů, přestože svou podstatou by měly konfliktům u aktérů vzdělávání předcházet. A kontext školního institucionálního vzdělávání romských dětí, žáků a doospělých Romů je naprosto stejný. Nejen v pedagogickém terénu, ale především v kontextu všeobecně společenského vnímání je koncipován naprosto stejně, totožně.

I proto se ve dnech 10. a 11. října 2019 na půdě Rady Evropy ve Štrasburku sešli zástupci jednotlivých členských států Evropy, aby na již 8. mezinárodním setkání v rámci **Dialogu mezi Radou Evropy s Romy a Trevelery** diskutovali o nelehkých otázkách, problémech a bariérách, se kterými se Romové ve své vzdělávací dráze potýkají. Narážejí na limity, omezení, redukci, vyčlenění. Vzdělávací potenciál u některých Romů již v předškolním věku není adekvátně stimulován. Neúčast v předškolním vzdělávání zajišťuje ztrátu toho, co účast v mateřské škole, nebo alespoň to, co jednoletá účast v přípravné třídě základní školy jinému dítěti přináší.

Socializace dítěte je tak ochuzena. Komunikační a jazykové kompetence nejsou požadovanými vlivy rozvíjeny. Jazyk je přitom prostředkem pro komunikaci, jeho prostřednictvím dochází k procesům učení a učení se. Komunikace se musí s ontogenetickým vývojem přiměřeně rozvíjet a obohacovat, a to ve všech jazykových rovinách a lingvistických dimenzích. Jazyk a komunikace jsou mechanizmy rozvíjející kognitivní procesy. Jejich omezenost, limitovanost znamenají ztráty a výrazný limitující zásah pro/do oblasti školního vzdělávání, pak pochopitelně také do kvality života člověka.

Vzdělání je entitou ovlivňující celé naše bytí. Jeho prostřednictvím člověk provádí rozhodnutí, určuje, vybírá si z nabídky, volí, schvaluje a nastavuje pro sebe sama vlastní podobu a úroveň konformity svého chování a jednání, hodnocení a posouzení normality, včetně otázky otevřenosti k disponibilitám, variacím a jiným modalitám. Vzdělání, jak je patrné, je více než jen „papír“ v podobě „vysvědčení“, nebo v podobě diplomu konfirmujícího to, co vzdělání by v sobě sama zahrnovat mělo.

## 2 KLÍČOVÉ OBLASTI A ZNALOST JEJICH STAVU PREDIKUJÍ AKCI DALŠÍCH KROKŮ

Podle dostupných pramenů téměř polovina romských dětí předškolního věku se stále neúčastní školního vzdělávání. Rodiče, rozhodnou-li se pro institucionální formu vzdělávání, preferují přípravné třídy ZŠ před mateřskými školami. (Kolaříková, M. 2015) S platností od září kalendářního roku 2017 Školský zákon nově počítá již s obligatorní účastí na předškolním vzdělávání, které se realizuje v intencích kurikula *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*. Přípravné třídy ZŠ od září 2016 již začaly naplňovat charakter obsahu kurikula MŠ, jsou tedy jednou z možných legitimních alternativ, ve kterých se uskutečňuje v plném rozsahu státem garantované a obligatorní vzdělávání. (Kaleja, M. 2019)

Vysoký počet romských žáků své povinné základní vzdělávání realizuje mimo hlavní vzdělávací proud. Podle šetření České školní inspekce z roku 2015 vyplývá, že v celkovém souhrnu 15,1% (5 167) ze všech 34 191 romských žáků celkem ze 4 098 základních škol se vzdělávalo podle rámcového vzdělávacího programu s redukovaným obsahem a s nižšími nároky, což v praxi představuje nejen nižší očekávané výstupy klíčových kompetencí, ale také pochybnost o korektnosti postupů v procesech diagnostiky a následných opatření. (Úřad vlády ČR, 2016)

Vzdělání není ekvivalentem znalosti, vědomosti, ani zkušenosti a rovněž nepředstavuje ochotu, sílu, nebo vzdor. Přestože je dosti možné, že jsme se s výše vyjmenovanými jevy během školních let naší povinné docházky, nebo všeobecně v období svého vzdělávání, všichni nebo alespoň někteří z nás, setkávali.

Pedagogická veřejnost se ve svých řadách z logiky věci, stejně tak jako každé jiné společenské uskupení, ve vztahu k druhým, ale i k sobě navzájem, různí. Svými vlastnostmi různorodého charakteru je heterogenní. Učitelé jako lidské bytosti se mohou mylit, nemusí se vyznačovat dokonalou znalostí předmětného tématu, nebo jakéhokoliv tematizovaného celku. Jejich orientace v jevech a procesech nemusí dosahovat mimořádné úrovně a ani jejich schopnosti nemusejí dosahovat stupeň nepřekonatelnosti. **Ve výkonu své profese se však musí nejen při svých odborných pedagogických činnostech, ale také v kontextu všeobecně společenském a v kontextu globálně percepčně nastaveném pojetí demonstrovat očekávanou, žádoucí a všeobecně striktní konformitou danou společenskými zvyklostmi.** V mnoha případech profesní autoreflexe, garantující rozvoj, zdokonalení, zpevnění atp. v praxi pedagogických pracovníků je nedostatečná.

Postrádá systemizaci. Ve smyslu tematizovaného zaměření příspěvku by zcela jistě prospělo pedagogům ve výchově a vzdělávání romských dětí a žáků konstruktivistické zamýšlení (se) nad některými skutečnostmi, jež spojují školní edukaci (a) děti, žáky romského etnika a jejich rodiny. Pro ilustraci lze uvést následující prosté, ovšem výstižné a vše říkající otázky adresované právě pedagogické, nejen učitelské, veřejnosti:

- *S čím vstupuje romské dítě do školního prostředí a kdo mu může být v procesech školní výchovy a vzdělávání nápomocen a jak?*
- *Jakým způsobem ve školském terénu pedagogičtí profesionálové formují, rozvíjejí a v komplexním schématu pedagogizují osobnost dítěte, žáka a jakým způsobem se podílejí na rozvoji jeho osobnosti?*
- *Jak vidí a vnímá romské dítě pedagogického pracovníka v procesu vzdělávání? Je tato percepce během celé vzdělávací dráhy konstantní? Kdo a jak se podílí na její změně, v jakém slova smyslu a s jakým efektem či dopadem?*
- *Jakým způsobem, pokud vůbec, pracovníci ve školách a školských zařízeních odbourávají své osobní animozity, předsudky, stereotypy a jak se jim daří zajistit odklon od perspektivy osobního nastavení k perspektivě profesionála?*
- *Jakými slovy, v jakých spojeních a souvislostech pedagogická veřejnost v komunikaci s rodiči a zákonnými zástupci dětí a žáků interpretuje charakteristiky, vlastnosti a jiné, na osobnost a projevy chování vážící se jevy?*
- *A jaká je v závislosti na této podstatě vlastní percepce rodičů a zákonných zástupců o přístupu a vztahu k dětem a žákům toho pracovníka, který jako profesionál vyhovává a vzdělává v systému zákonné povinné školní docházky, jejich dítě?*

Výše uvedené podněty k zamýšlení se nad jistými skutečnostmi terénní školské praxe, ve které se ocitají děti a žáci Romové, sice mohou generovat na základě logických dedukcí jasné, ale ne zcela přízviné pozadí školního instituciálního vzdělávání v českých podmírkách, ve kterém se dotčení nacházejí a které bezprostředně determinují všechny jejich procesy spojené s procesy učení (se). Počínaje motivací ke čtení, přístupem k zodpovědnosti, vnímáním a hodnocením své školní úspěšnosti, popřípadě neúspěšnosti, včetně charakteru copingových strategií. (Dubayová, T. , Kožarová, J., 2018)

Působnost se bezpochyby promítá také do celkového vztahu ke škole, k pedagogům, ke společnosti vůbec. Pracovní personál škol a školých zařízení se svou dosaženou pedagogickou erudití proto při svém odborném pedagogickém působení ve výchově a vzdělávání na tyto aspekty musí vždy pamatovat. Teorie a terén školské praxe poukazují na preventivní, profylaktické a jiné pedagogické či speciálněpedagogické postupy, nebo opatření a mechanizmy, jejíž přínos tkví především v eliminaci, v redukci, v korekci a podpoře pozitivně laděných atributů pro procesy učení (se), stimulaci zdravého sociálního klimatu ve třídním kolektivu a pro pedagogicky žádoucí komunikační schéma mezi pedagogy a žáky, jejich rodiči a naopak. Patří k nim kupříkladu:

- *Respekt k jazykové odlišnosti a dostatečná orientace v její interferenci v jazyku českém, a to jak v písemném, tak mluveném projevu je umocněn vlastním zájmem pedagoga o základy mateřského jazyka dětí a žáků, na které svým odborným pedagogicky laděným působením má přímý vliv.*

- *Osvojení si těchto základů jazyka, včetně základů společensko-kulturních zvyklostí té které společenské či sociální skupiny, generují hmatatelný přínos pro vlastní pedagogickou praxi profesionála. Zejména při aplikaci, konfrontaci dosud pro něj s cizími výrazy, slovy, se kterými se při výchovně vzdělávacích procesech setkával, kterým dříve nerozuměl, neznal jejich podstatu a eventuálně které dříve způsobovaly jistá nedorozumění nebo neporozumění.*
- *Efektem projeveného zájmu, ochoty poznat odlišné, signalizuje žákovi, a stejně tak jeho rodičům, autentičnost zájmu pedagoga o žáka, o jeho vzdělání a zároveň deklaruje uznání a jeho osobní přístup k etnicitě či jiné charakteristice žáka.*

S výukou romského jazyka se v českém školském systému v institucích předškolního vzdělávání a na základních školách, z hlediska celého prostoru ČR, nesetkáme. Výuka romštiny se realizuje pouze na několika málo středních školách v republice. Pokud se vyučuje na středních školách, vyučuje se na oborech blízkých problematice sociální práce, resp. sociální péče. Zvláště tam, kde je zastoupení žáků romského etnika zcela úplné nebo významně převažující. Výuka romského jazyka v terciárním stupni vzdělávání je implementována především do studijních programů se sociálním a pedagogickým základem. (Úřad vlády ČR, 2019)

Některé veřejné vysoké školy výuku romštiny nabízejí jako volitelný (jazykově orientovaný) předmět v kategorii univerzitního základu, eventuálně je předmět vázaný na výuku romského jazyka zařazen do nabídky povinně volitelných předmětů. Zejména u studijních programů tzv. zaměřených na pomáhající profese. Opírajíc se o retrospektivní pohled<sup>1</sup> na stav nabídky předmětů zaměřených na výuku romštiny na vybrané veřejné vysoké škole a jeho obsahu zaměřeného na specifika a edukativní zvláštnosti aktérů vzdělávání, reálný stav prokazatelného zájmu studentů absolvovat takto orientovaný studijní předmět, který sami vnímali jako velice prospěšný pro budoucí výkon jejich profese (v případě pedagogických pracovníků) a agendu vlastního povolání, shrnujeme následující:

- Studenti nejen pedagogických studií mají zájem rozvíjet své oborové (pedagogické) kompetence zaměřené i na skupiny dětí a žáků romského etnika.
- Nabídka takto zaměřených a jim podobných předmětů, zvláště u studijních programů pedagogicky orientovaných, je velmi neuspokojivá. Alarmující je, že tvůrci studijních programů a ti, kteří mají ve své gesci kompetenci tento výrazný nedostatek napravit, změnit, jsou v dané věci lhostejní.
- Pedagogický terén postrádá tento element kurikulární povahy, v jehož rámci by se studenti seznámili s jazykovými zvláštnostmi, porozuměli by a chápali jevy objevující se ve školské terénní praxi.
- Aplikace takového kurikula zcela jistě zajistí bazální předpoklad pro úspěšně vyhodnocenou pedagogickou či speciálně pedagogickou intervenci implikovanou při řízení výchovně vzdělávacích procesů.

Naše dlouholetá pedagogická, nejen akademická praxe, ukazuje na stav dnešního vysokoškolského vzdělávání s akcentem na fakulty připravující pedagogické pracovníky:

---

<sup>1</sup> Autor textu od roku 2006 do roku 2019 působil jako akademický pracovník na jedné z veřejných vysokých škol, kde garantoval a vedl výuku romského jazyka (romština 1 – 6) a výuku zaměřenou na romologické základy (romologie 1 – 2).

- Zájem studentů nejenom pedagogických studijních programů o výuku romštiny minimálně v kategorii volitelných předmětů nadále trvá.
- Absolvování takových předmětů zcela jistě prospěje studentovi v jeho praxi tím, že mu umožní setkat se s realitou školství, poznat a porozumět ji, pochopit a náležitě pedagogicky k ní přistupovat. Kurikulum této přípravy na výkon profese má evidentní pragmatický přínos v několika rovinách: *v rovině individuální, kdy znalost a vědomost rozšířila jisté obzory, v rovině profesní, kdy hovoříme o implikaci do aplikace, v tomto případě se jedná o vzorec ve smyslu: „vím, znám, chápu, rozumím, proto to i dělám“.*
- Exekutivní rozhodnutí o nasazení takového studijního předmětu náleží osobě v akademickém prostředí, které byla přidělena kompetence, nebo kompetenci získala relevantní zastávanou pozici. Ač se může zdát, že apel k vazbě na pozici, funkci a kompetenci je zde nadbytečný, textem příspěvku chceme zdůraznit osobní a osobností postojové atributy směrem k předmětné kategorii a entitě (v tomto případě k Romům, k romskému etniku), mající determinaci při finálním postoji a rozhodnutí dotčené osoby.
- V některých případech vysoké školy výuku romského jazyka zařazují do kategorie předmětů celouniverzitních, kdy si je může volit student z kterékoliv součásti, v rámci kteréhokoliv studijního programu. Toto lze vnímat příznivě. Nicméně toto nemůže kompenzovat to, co by mělo být věcí obligatorní pro studijní programy tzv. pomáhajících profesí.
- Studijní program zaměřený na vědní obor filologie v oblasti romistiky je akreditován na Univerzitě Karlově. Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2015 (Úřad vlády ČR, 2016) uvádí, že rozvoj jazyka narází na překážky dvojího směru. Na jedné straně je poměrně velký nezájem potencionálních dětí, žáků a studentů, případně jejich rodin o výuku romského jazyka. Na druhé straně existuje dosti málo kvalifikovaných a pedagogicky zdatných lektorů romského jazyka, kteří by výkon profese pedagoga v plném rozsahu mohli zajistit, pokrýt jako plně kvalifikovaní profesionálové.
- Pro uvědomnění si závažnosti rezerv resortu školství, které agendu výchovy a vzdělávání v celém prostoru ČR koordinuje, má ve své správě, podtrhujeme právní dikci příslušného zákonného předpisu, ve kterém stojí, že Romové jsou uznanou národnostní menšinou na území České republiky. Pokud se v teritoriálně ohraničeném prostoru při pravidelném sčítání lidí, bytů a domů přihlásí ke své národnosti součtem nejméně 10% obyvatelstva daného celku, právní řád pak plně garantuje jejich právo na vzdělávání v mateřském jazyce, a možnost rezort školství opomíjí.

### **3 PROJEKT ZAMĚŘENÝ NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ**

Projektový záměr, jehož název byl „*Přímá a jasná podpora školské inkluze - otázka školy, rodiny, okolí, reg. č.: CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000239*“, byl realizován Slezskou univerzitou v Opavě, pod přímým vedením autora příspěvku. Územně-teritoriálně dopad jeho realizace sahal do dvou krajů České republiky, konkrétně se jednalo o Moravskoslezský kraj a Zlínský kraj. Délka realizace všech šesti klíčových aktivit byla tříletá, trvala od roku 2016 do roku 2019. Řešitelský tým dílčími aktivitami zapojil celkem 52 základních škol ze čtyř měst zmiňovaných krajů v republice: Opava, Krnov, Ostrava, Vsetín.

**Klíčová aktivita 1** nabízela programy zaměřené na usnadňování přechodu žáků základní školy mezi stupni vzdělání. V nabídce bylo celkem 8 ucelených vzdělávacích modulů k podpoře klíčových kompetencí žáků ZŠ, přičemž 4 se realizovaly v rámci volného času na půdě školy a 4 byly realizovány vždy individuálně v domácím prostředím dotčených žáků za přítomnosti jejich rodičů. Mimo to v nabídce stály 2 kroužky pro žáky ZŠ k podpoře čtenářské a matematické gramotnosti.

**Klíčová aktivita 2** představovala posílení členů týmu pracovníků školního poradenského pracoviště o pozici školního speciálního pedagoga, jehož působnost měla dvojí charakter: působnost přímo na instituci školy, působnost mimo tuto instituci, tj. terénní dosah. V posledním roce realizace projektu tato pozice byla, jak projekt žádal, změněna za agendu koordinátora školské inkluze.

**Klíčová aktivita 3** přinesla dvěma partnerským školám pozici školního asistenta, jehož působnost se týkala individualizovaného vzdělávání žáků se speciálnimi vzdělávacími potřebami.

**Klíčová aktivita 4** nabízela podporu vybraným cílovým skupinám prostřednictvím aktivní účasti na 3 tematicky koncipovaných workshopech, které obsahem směřovaly k pedagogické veřejnosti, rodičovské veřejnosti, pracovníkům z neziskového sektoru a počítaly také s účastí jiných aktérů, kteří jsou součinní ve vzdělávání dětí a žáků z prostředí sociální exkluze.

**Klíčová aktivita 5** přinesla modulová vzdělávání v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Do koncepce této klíčové aktivity byly zakomponovány také konzultační setkání prostřednictvím realizace pedagogických konzilií, výměnné pobytu učitelů a ředitelů základních škol.

Výše uvedená koncepce záměru projektu představovala výzkumně podloženou žádoucí podporu inkluzivní politiky vzdělávání romských žáků ZŠ s předmětným zásahem do otázek rodinného prostředí, školního prostředí, otázek poradenství a kompetencí pedagogů a jiných pracovníků, angažujících se do řešení problematiky. Cíle projektu zohledňovaly aktuální potřeby terénní školské praxe, jak vyplynulo z realizace výzkumně orientovaného projektového záměru s názvem „**Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice (CZ.1.07/1.2.00/47.0009)**“, který tomuto rozvojovému projektu předcházel. I tento výzkumně nastavený projekt byl řešen Slezskou univerzitou v Opavě, pod přímým vedením jeho hlavního řešitele, autora tohoto textu. Výzkum, který autor příspěvku řídil, měl jasnou diverzifikaci v následujících oblastech výzkumu:

- *subjektivně vnímaná připravenost pedagogů vzdělávat různé skupiny dětí a žáků,*
- *čtenářská a matematická gramotnost žáků, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- *bariéry předškolního vzdělávání dětí z prostředí sociální exkluze,*
- *místní školská vzdělávací politika ve dvou vybraných městech v České republice.*

Jak je patrné, oba projekty svými koncepcemi mají jasný ráz a vyznačují se jasnou provázaností. Reflekují relevantní, heterogenně oborově koncipované zákonitosti školní edukace dětí a žáků. Vzdělávání žáků základní školy z prostředí sociální exkluze představuje problém pedagogický, speciálněpedagogický, sociálněpedagogický, psychologický a sociologický. Pedagogický pohled řešeného tématu zastřešuje všechny obecné pedagogické otázky v širších a v užších kontextech školního vzdělávání. Obor speciální pedagogika se angažuje do procesů socializace a školní edukace cílové skupiny v intencích speciálních vzdělávacích potřeb a potřeb podpůrných

opatření. Do oborově věcné relevance sociální pedagogiky patří všechny souvislosti týkající se socializačních procesů, které probíhají v jednotlivých formách sociálního prostředí, přičemž důraz je kladen na (sociální) relace a jejich vzájemnou determinaci. Psychologie do procesu školního vzdělávání zasahuje, mimo diagnostický proces, také procesem poradenským. Další disciplínou, která má vztah k řešenému tématu, je sociologie podávající deskripcí o společenských jevech zasahujících do celkové kvality života. Svou interpretací objasňuje klíčové okolnosti vzdělávání sociálně vyloučených žáků a pomáhá terénní školní praxi optimálně nastavovat edukativní mechanizmy a strategie směrem k podpoře osobnostního rozvoje žáků.

Následující tabulky prezentují přehledy o realizovaných projektových aktivitách a jejich indikátozech, které projektový tým svým nemalým úsilím zajistil.

*Tabulka 1 Přehled projektových indikátorů*

počet krajů v ČR	počet ZŠ	počet pedagogů v systému DVPP	počet podpořených žáků ZŠ
<b>2</b>	<b>52</b>	<b>320</b>	<b>2589</b>

*Zdroj: Data řešitele projektu*

*Tabulka 2 Přehled projektových aktivit a jejich indikátorů*

Realizované aktivity	Počet aktivit			Počet účastníků		
	Opavsko, Krnovsko	Ostravsko, Vsetínsko	Celkem	Opavsko, Krnovsko	Ostravsko, Vsetínsko	Celkem
KA2 školní speciální pedagog	2	2	4	2	2	4
KA3 školní asistenti	3	6	9	3	6	9
KA4 workshopy	6	6	12	43	50	93
KA5 kurzy DVPP	10	12	22	134	186	320
KA5 výměnné pobyt	4	4	8	4	4	8
Koordinátor školské inkluze	7	6	13	7	6	13
Konzilia	6	4	10	143	125	268

*Zdroj: Data řešitele projektu*

#### **4 ZÁVĚREM K TÉMATU POSUNU INKLUZE**

A jaké jsou vize, tendenze vzdělávací politiky zohledňující zvláštnosti školní edukace romských dětí, žáků a studentů v prostoru Evropské unie? Rada Evropy spolu se zástupci Romů a Trevelerů, jak bylo na svém již osmém zasedání uskutečněném ve dnech 10. – 11. října 2019 ve Štrasburku deklarováno, v následných letech bude prosazovat:

- Změnu pedagogických přístupů aplikovaných do procesů vzdělávání, včetně změny vlastního osobního přístupu pedagoga. Nastavení působení pedagogických pracovníků do nastavení reálně pedagogického, neboť dnešní podoba k pedagogickým paradigmám má mnohdy daleko.
- Změna pohledu na žáka, na jeho rodinný kontext a změna vlastní atribuce směrem k žákovi.
- Podpora romského jazyka, jeho rozvoje a podpora jeho šíření a interpretace, včetně vnímání jeho kulturního atributu a vnímání významu realizovat výzkum v oblasti romského jazyka a literatury.
- V návaznosti na to pak definovat možnosti uplatnění mateřského jazyka (romštiny) i v úředním styku a při procesech školního vzdělávání.
- Odstranění systemizovaných pochybení, díky kterým se enormní počet dětí a žáků vzdělává mimo hlavní vzdělávací proud, a v neposlední řadě se zaměřovat na cílenou aktivní participaci na společenském dění a rozhodování.

#### **Literatura:**

1. DUBAYOVÁ, T., KOŽÁROVÁ, J. *Coping strategies of pupils with special educational needs in inclusion and their relation to school*. Brno: Tribun EU, 2018. ISBN 978-80-263-1422-6.
2. KALEJA, M. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik. 2015. ISBN 978-80-7510-160-0.
3. KALEJA, M. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita. 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.
4. KALEJA, M. et al. *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik. 2015. ISBN 978-80-7510-192-1.
5. KALEJA, M. *Vzdělávací modul pro lektory a účastníky kurzu: Jak pracovat s dítětem, žákem s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019.
6. KOLAŘÍKOVÁ, M. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě. ISBN: 978-80-7510-161-7.
7. *Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky*
8. *Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod*
9. Vláda České republiky. *Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2015*. Praha: Úřad vlády ČR, 2016.

10. Vláda České republiky. *Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2018*. Praha: Úřad vlády ČR, 2016.
11. Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů
12. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

*Příspěvek vznikl v rámci realizace projektu OP VVV s názvem „Přímá a jasná podpora školské inkluze - otázka školy, rodiny, okolí, s reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000239, jehož hlavním řešitelem je autor textu.*

**doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.**

Výzkumné centrum pro sociální začleňování

Fakulta veřejných politik v Opavě

Slezská univerzita v Opavě

Bezručovo náměstí 885/14,

746 01 Opava, Česká republika

e-mail: [martin.kaleja@fvp.slu.cz](mailto:martin.kaleja@fvp.slu.cz)

## **2 PŘÍSTUPY PEDAGOGŮ A ASISTENTŮ PEDAGOGA Z PERSPEKTIVY KVANTITATIVNĚ ORIENTOVANÉ SONDY**

**Eva Nyklová, Martin Kaleja**



**Anotace:** Vzdělávání romských a sociálně vyloučených romských žáků stojí dlouhodobě v centru zájmu aktérů podílejících se v České republice na přípravě a tvorbě strategických vzdělávacích dokumentů. Navzdory očekávání plynoucích z deklarovaných cílů je současný stav vzdělávacích výstupů dotčených žáků jen málo účinný. Školní úspěšnost těchto žáků tak mnohdy závisí především na osobnosti pedagoga, jehož výraznou roli v kontextu vzdělávání žáků potvrzují výsledky pedagogických výzkumů realizovaných v této oblasti. Na rozdílnost v pedagogických aplikovaných přístupech se zaměřuje také náš výzkum. Teoretickou a empirickou analýzou pedagogických přístupů chceme sestavit holistický obraz reality popisující přístupy pedagogů k romským a exkludovaným žákům ve vzdělávání na základní škole. Hlavní důraz přitom klademe na pedagogickou angažovanost, kterou vnímáme jako velmi důležitou, smysluplnou a potřebnou.

**Klíčová slova:** romský/sociálně vyloučený žák, pedagogický přístup, angažovanost

### **1 ZDŮVODNĚNÍ A VYMEZENÍ PROBLÉMU**

Navzdory očekávání všech strategických dokumentů, které se vyjadřují k problematice vzdělávání romských a sociálně vyloučených romských žáků a stanovují jeho cíle, je současný stav školské praxe z pohledu vzdělávacích výstupů jen málo účinný. Dokládají to jak domácí, tak mezinárodní výzkumy realizované v této oblasti. Na potřebu řešit nevyhovující stav českého školství upozorňuje rovněž Evropská komise a nespokojenost se současným stavem vyjadřují i samotní pedagogové. Z výsledků pedagogických výzkumů vyplývá, že výraznou roli v kontextu vzdělávání žáků hraje osobnost pedagoga. Ve vzdělávání žáků romských/sociálně vyloučených je tato role ještě významnější, neboť pedagogové jsou mnohdy jedinými žákům bližšími osobami, od nichž mohou přebírat společensky žádoucí vzorce chování. Rozdílní pedagogové aplikují rozdílné přístupy. Na oblast pedagogických přístupů se zaměřuje také náš výzkum. Teoretickou a empirickou analýzou pedagogických přístupů chceme sestavit holistický obraz reality v přístupech pedagogů, konkrétně učitelů/asistentů pedagoga k romským/exkludovaným žákům ve vzdělávání na základní škole, které vnímáme jako velmi důležité, smysluplné a potřebné. Identifikací faktorů angažovanosti a jejich setříděním do skupin podle charakteristických znaků se pokusíme vytvořit typologii pedagogické angažovanosti.

Mnoholetá praxe na pozici učitelky základní školy vzdělávající romské/sociálně vyloučené žáky mne přivedla k hlubšímu přemýšlení nad problematikou jejich vzdělávání. Veškeré úvahy nad tímto tématem končily otázkou "Proč...?" Proč se zvyšuje nezájem dotčených žáků o vzdělávání, jejich nekázeň v hodinách i o přestávkách? Proč je pro učitele stále obtížnější zvládat výchovně

vzdělávací proces? Proč mají někteří žáci podprůměrný až nedostatečný prospěch? Proč někteří žáci končí základní školu v nižším než devátém ročníku? Proč mají někteří žáci vysokou absenci? Proč se někteří žáci neúčastní aktivit pořádaných školou? Proč rodiče více nepodporují své žáky ve vzdělávání? Proč někteří učitelé mají respekt u svých žáků a jiní ne? Proč jsou některé třídy "v pohodě" a jiné ne? Proč...?

Každá z otázek na sebe nabalovala další. Bylo velmi obtížné hledat na ně objektivní odpovědi. V každém vysvětlení hrála nějakou roli osobnost pedagoga jako osoby, která konkrétní jev svým konáním pozitivně či negativně ovlivnila, případně mohla ovlivnit. Z komunikace s učiteli vyplynulo, že vzdělávat romské/sociálně vyloučené žáky je náročné, vzdělávací výstupy těchto žáků jsou často neadekvátní vynaloženému úsilí učitele. Zároveň je pro některé pedagogy velmi obtížné uvědomit si a přiznat si svou moc nad žáky a jejich vzdělávacími výsledky. Přitom, vzhledem k prostředí, z něhož žáci pocházejí, jsou v jejich socializaci jedni z mála, ne-li jediní, kteří jim poskytují pozitivní a pro spokojený život užitečné vzorce chování. Rozhodli jsme se tedy blíže prozkoumat, v čem se jednotliví učitelé vzájemně odlišují, jaké pedagogické přístupy aplikují ve vzdělávání svých žáků, jak se angažují pro to, aby jejich žáci dosahovali lepších výsledků.

Ve školské praxi týkající se vzdělávání romských a sociálně vyloučených romských žáků selhávají strategické cíle národní vzdělávací politiky. Nekompatibilita jednotlivých provázaných dokumentů, včetně legislativních, vztahujících se k inkluzivnímu vzdělávání a nemožnost jejich efektivní aplikace (teoretické vymezení cílů je prakticky neuchopitelné) ve školách vzdělávajících dotčené žáky vede ke stále se zhoršujícím vzdělávacím podmínkám na homogenních (segregovaných) školách, kde většinu žáků tvoří právě žáci romští/sociálně vyloučení. Na zvýšení kvality a efektivity vzdělávacích systémů a usnadnění přístupu ke vzdělávání se členské země EU dohodly již v roce 2000. Rovně příležitosti, růst kvality vzdělávání romských žáků, zákaz diskriminace, rozvoj romské kultury a jazyka deklarují v této souvislosti také dlouhodobé záměry a strategie vzdělávací politiky ČR, včetně strategií romské integrace. Vytyčené cíle se však dlouhodobě nedaří dosahovat. Na neuspokojivý stav v oblasti vzdělávání romských a sociálně vyloučených romských žáků a zároveň na smysluplnost věnovat se tomuto tématu upozorňují rovněž výsledky výzkumů provedených našimi (srov. Bartoňová, 2009; Hájková & Strnadová, 2010; Bittnerová, Doubek & Levínská, 2014; Kaleja, 2015; Lechta, 2016) i zahraničními výzkumníky a agenturami (srov. Jimerzon, Campos & Greif, 2003; Brewster & Bowen, 2004; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2005; Eurobarometr, 2008; Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008; Rosinský, 2009). Ze závěrů výzkumů vyplývá, že ve vzdělávání žáků hraje osobnost učitele významnou roli.

Důvodů, proč je potřebné řešit nevyhovující stav, je několik, od nízké účasti romských dětí na předškolním vzdělávání, přes segregaci výuky, nízkou míru gramotnosti žáků, až po vysokou míru předčasného ukončení školní docházky. K přijetí opatření, která zvyšují začlenění znevýhodněných dětí (včetně romských) do vzdělávání, nabádá Českou republiku také Doporučení Evropské komise (2015).

## **2 EXISTUJÍCÍ TYPOLOGIE (KLASIFIKACE) PŘÍSTUPŮ OBJEVUJÍCÍCH SE VE ŠKOLSKÉ PRAXI A KAUZALITY**

Pedagogové aplikují různé přístupy ke své práci, k žákům a jejich rodičům, ke škole, ke kolegům, atd. Pedagogickým přístupem rozumíme konkrétní postoje pedagoga, projevy chování, metody, formy a organizace práce, způsoby komunikace, míru zájmu o žáka a jeho okolí, vázané na peda-

gogické a osobnostní kompetence, motivaci, oddanost a spokojenost s prací a jejími výsledky. Poskytovat žákům potřebnou podporu znamená pro učitele nutnost pochopit, s jakými žáky pracují, co a jak mají ve své práci dělat, jaké mají pro tuto práci předpoklady a kompetence. Typy pedagogického působení souvisí s osobností učitele, stylem a kvalitou jeho práce. Na kvalitu a efektivitu výuky se zaměřuje řada autorů (srov. Pelikán, 1991; Grecmanová, Holoušová & Urbanovská, 1999; Švec, 2002; Vašutová, 2004; Pol et al., 2005; Dytrtová, 2009; Mareš, 2010; Janík, 2013, Kaleja, 2014). Kvalit výuky a školní úspěšnost žáků je snadno měřitelná na základě jejich vzdělávacích výstupů, délku setrvání ve vzdělávacím systému, mírou uplatnění absolventů na pracovním trhu. Stejně důležitý je způsob práce, který pedagogové uplatňují ve výuce a jakým dosahují svých výsledků, přesto zůstává v evaluaci v pozadí, ačkoliv je v kontextu výše uvedeného při vzdělávání žáků významný.

Náročnost současného výkonu učitelského povolání zahrnující nutnost zvládat specifické vzdělávací potřeby žáků, znalost jejich kulturního, sociálního a rodinného prostředí, i společenská netolerance ve vztahu k romské menšině, vnáší do řad učitelů emocionální naladění, které se může zrcadlit v přístupu učitele ke vzdělávání žáků. Jak dokládají výsledky některých výzkumů (srov. Eurobarometr, 2008; Rosinský, 2009; Kaleja, 2015), velké procento učitelů by ve své třídě romského žáka vůbec nechtělo. U učitelů existují diametrální rozdíly ve vnímání různých etnic (Jarkovská, Lišková, Obrovská & Souralová, 2015), kdy právě romská je nejméně akceptovaná. Romský žák je v nerovném postavení také z dalších důvodů, např. nadhodnocením významu mezinárodních srovnávacích testů a s tím spojeným „žebříčkováním“ škol, ekonomizací vzdělávacího prostoru, oslabením vyjednávací síly v kontextu sociálních a ekonomických podmínek (Štech, 2007; Kaščák & Pupala, 2011), aj.

## 2.1 Pedagogická angažovanost

Významnou úlohu ve vzdělávání romských/sociálně vyloučených žáků sehrává úroveň dispozice pedagogických kompetencí v kombinaci s motivací pedagoga, které v našem výzkumu ohraničují pojem angažovanost. Pro naplnění obsahu tohoto pojmu vycházíme z konkrétní náplně práce definované katalogem prací pro danou pedagogickou pozici. Míra plnění povinností se u různých pedagogů může lišit, od extrémního neplnění povinností až po konání práci přesahující její rámec. Přístupy pedagogů zahrnující kromě očekávaných aktivit další činnosti, které nejsou obsahem náplně práce, jsou pro nás výzkum v systémovém kontextu chápány jako angažovanost. Tyto činnosti se vyznačují přidanou hodnotou v práci pedagogického pracovníka a stojí v popředí našeho zájmu, zejména týkají-li se vzdělávání romských/sociálně exkludovaných žáků, kde mohou podpořit jejich školní úspěšnost. Angažovanost chápeme jako osobní výchovně vzdělávací strategii pedagoga. Základem je osobnost pedagoga, jeho ochota vyhledávat a vykonávat obecně neočekávané činnosti, snaha o pochopení individuálních a specifických potřeb žáka, zájem o spolupráci s kolegy, apod., přičemž cílem jeho úsilí je podpora žáka, jeho školní úspěšnosti. Pedagogicky angažovaný učitel nebo asistent pedagoga do svého výkonu vkládá vlastní „já“ a přesvědčení o smysluplnosti své práce.

Příklad našeho chápání rozdílnosti mezi klasickým a angažovaným pedagogickým přístupem ukazuje tab. č. 1.

Ne každý pedagog disponuje dostatečnými zdroji a motivací k tomu, aby se angažoval. Základem pro angažovanost jsou fyzické, psychické a osobnostní dispozice každého pedagoga, které však mohou zároveň omezovat jeho výkon. Ve srovnání s okolím by tak mohl být i angažovaný pedagog vnímán jako neangažovaný, i když jeho pracovní výkon přesahuje požadovanou úroveň. Abychom

zamezili takto zkresleným výsledkům, angažovaným bude pro náš výzkum ten pedagogický pracovník, který se za angažovaného sám považuje.

**Tab. 1 Diference přístupů pedagoga při realizaci školní edukace na základní škole**

Klasický přístup	Angažovaná edukace	Angažovaná edukace ve vztahu k romským žákům
uzpůsobuje vzdělávací činnosti a podmínky potřebám žáka,	aktivně se zajímá o mimoškolní vzdělávací podmínky žáka,	aktivně se zajímá o mimoškolní vzdělávací podmínky žáka, specifika jeho rodinného zázemí,
rozvíjí kulturnost v poznávání, konání, hodnocení,	vnáší prvky multikulturality do vyučovacího procesu,	toleruje specifika a vnáší prvky minoritní kultury do vyučovacího procesu,
zušlechtuje dorozumívání se, porozumění si,	Rozlišuje a zprostředkovává způsoby komunikace různých kultur, vzájemné dorozumívání se,	poznává jazyk a způsoby komunikace minority, ujišťuje se, že žáci správně porozuměli sdělovanému,
podporuje společensky žádoucí jevy nezbytné pro kompetentnost a seberealizaci,	k podpoře využívá efektivně všechny i nahodilé situace ve škole i mimo ni,	k podpoře využívá efektivně všechny i nahodilé situace ve škole i mimo ni, s důrazem na společensky očekávané jevy a vysvětlením rozdílností,
podporuje důstojnost, prosociálnost a morálně intelektuální sebedůvěru.	využívá / zprostředkovává situace, kdy se minorita potkává s majoritou, a vede žáky k úspěšnému zvládání a efektivnímu využití těchto sociálních interakcí pro život.	využívá / zprostředkovává situace, kdy se minorita potkává s majoritou, vede žáky k úspěšnému zvládání a efektivnímu využití těchto sociálních interakcí pro život, zdůrazňuje pozitiva, poukazuje na negativu, sám je pro žáky vzorem.

Zdroj: Vlastní zpracování

## 2.2 Teoretické vymezení výzkumného rámce

Pro vymezení pojmu angažovanost vycházíme z definice postoje a jeho kognitivní, afektivní a kognitivní složky, (srov. Atkinson et al., 2003, Výrost, 2008, Nakonečný, 2009) a z definice osobní pracovní angažovanosti W. Kahna (1990), které má nejblíže k našemu chápání pedagogické angažovanosti. Podle Kahna osobně angažovaný jedinec ve svých pracovních rolích zohledňuje své vlastní „já“, sebezapojení a sebevyjádření, a při práci využívá kognitivní, fyzickou i emocionální složku osobnosti. Angažovanost je měřitelná smysluplností práce (meaningfulness) jako návratnosti vložených osobních investic zaměstnance do jeho pracovní role, psychologickou bezpečností (safety), což je chápáno jako absence obavy z následků projevení svého Já, a přístupností práce (availability) danou pocitem dostatku osobních zdrojů vnášených zaměstnancem do pracovní role.

Analýzou textů teoretických zdrojů jsme operacionalizovali definici angažovanosti vycházející z osobního postoje pedagoga a jeho kompetencí (obr. č. 1).

Dostáváme tak čtyři kvadranty vymezující různé typy angažovanosti v závislosti na míře motivace (zájmu) a znalostí a uplatnění kompetencí (hnow how) pedagoga. V oblasti průsečíků os se nachází pásmo očekávaných činností pedagoga, které korespondují s běžnou náplní jeho práce. V modelu jsou zároveň vymezeny maticně fyzických, psychických a osobnostních dispozic a kompetencí pedagoga, jejichž překročení může být nežádoucí a může na jedné straně vést k syndromu vyhoření, na druhé pak k překročení kompetencí, kdy pedagog jedná v oblasti, která mu nepřísluší.



Obr. 1 **Kombinace vlastního vkladu a kompetencí v angažovanosti učitele**

Zdroj: Vlastní zpracování

Ve vzdělávání žáků jsou největším přínosem zdravě angažovaní pedagogové. Jsou vnitřně motivovaní, znají a dokáží naplno využívat své pedagogické kompetence a zároveň je nepřekračují. Také pedagogové s dostatečnou vnitřní motivací, ale s neostatečnými kompetencemi nebo neschopností je využívat, které jsme označili jako rizikově angažované, mají perspektivu stát se zdravě angažovanými. Existenci rizika negativního dopadu výchovně vzdělávací činnosti na žáka vyvolané nevhodnou aplikací pedagogického přístupu lze eliminovat např. vzájemnou kooperací s erudovanými pedagogy, poskytováním kolegiální i manažerské podpory, samostudiem, vzájemnými hospitacemi, dalším vzděláváním.

U pedagogů, kteří ztratili vnitřní motivaci, ale stále disponují dostatečnými kompetencemi, je transformace směrem ke zdravé angažovanosti obtížná, ale ne nemožná. Obnovení ztráty zájmu dělat něco navíc lze např. posílením jejich vnitřní motivace, opakovaným přesvědčováním o potřebnosti a smysluplnosti jejich práce, případně vnější motivací. Poslední skupina pedagogů s nízkým zájmem, nedostatečnou úrovní potřebných kompetencí nebo neznalostí jejich uplatnění nepřináší vzdělávacímu procesu příliš pozitivních aspektů, bez vnějšího zásahu nelze očekávat žádnou angažovanost, zároveň je potřebné zvážit, zda je tento zásah efektivní a zda má vůbec smysl.

Naše operacionalizovaná definice pedagogické angažovanosti je modifikována z kognitivní, afektivní a behaviorální složky postoje, sestává tak z kodifikované, konativní, auto-normativní angažovanosti. Tyto tři kategorie posuzujeme z pohledu čtyř dimenzí: žák, škola, rodič, společnost (tab. č. 2).

Kodifikovaná angažovanost je založena na kognitivní složce postoje. Řadíme sem přemýšlivost nad vlastní prací, ochotu vyvíjet úsilí nezbytné pro to, aby se žák všestranně rozvíjel. Jde o angažovanost v obecně očekávaných činnostech vyplývajících z legislativních norem a vzdělávacích předpisů. Žák očekává, že učitel bude podporovat jeho rozvoj, rodič očekává učitelovu zodpovědnost za rozvoj jeho dítěte, škola očekává naplnění požadavků vyplývajících z norem a nařízení a společnost očekává společensky akceptovatelného žáka.

Konvencionální angažovanost vychází z emocionální (afektivní) složky postoje. Zahrnuje pozitivní i negativní reakce subjektů, jejich vazbu ke škole, ochotu pracovat, dohodnutý ustálený způsob jednání, který se stává pro zaměstnance školy, žáky a jejich rodiče společenským pravidlem a je tak kontrolovatelný. Jde o míru zájmu žáka o vzdělávání se, víru žáka v učitele a akceptaci jeho jednání, apod. Ve vztahu k rodičům jde např. o vynaložené úsilí a udržování vzájemné komunikace, ochotu spolupracovat se školou, schopen přijímat edukační záměry učitele. Ve škole se jedná o její celkovou kulturu, vztahy mezi žáky a učiteli, míru zvládání žáků ve třídě, konkrétní klima třídy a školy, dodržování ustálených pravidel, školního řádu apod. Z pohledu společnosti sem řadíme např. budování dobrého jména školy nebo to, jak kvalitní a úspěšné žáky škola produkuje.

**Tab. 2 Kategorie pedagogické angažovanosti**

DIMENZE ANGAŽOVANOST	ŽÁK	RODIČ	ŠKOLA	SPOLEČNOST
KODIFIKOVANÁ	<i>podpora rozvoje</i>	<i>zodpovědnost za rozvoj</i>	<i>naplnění požadavků a norem</i>	<i>společensky akceptovatelný žák</i>
KONVENTIONÁLNÍ	<i>ochota a přátelský vztah, víra v učitele</i>	<i>vzájemná komunikace</i>	<i>dohodnutý způsob jednání, zájem žáků, ochota pracovat</i>	<i>dodržování společenských pravidel</i>
AUTO NORMATIVNÍ	<i>účast na aktivitách</i>	<i>vynaložené úsilí zapojení se</i>	<i>výkon</i>	<i>setrvání v systému, míra uplatnění na pracovním trhu</i>

Zdroj: Vlastní zpracování

Auto-normativní angažovanost má základ v behaviorální složce postoje, vychází z myšlenky účasti. Zahrnuje zapojení žáka, učitele, školy do školních, mimoškolních a sociálních aktivit. Je považována za zásadní pro dosažení pozitivních výsledků žáka a prevenci jeho vypadnutí ze vzdělávacího systému. Rodič pozoruje zapojení se svého dítěte a vnímá vynaložené úsilí učitele. Ve

vztahu ke škole jde o její výkon, vzdělávací výstupy žáků, ve vztahu ke společnosti jde o setrvání žáka ve vzdělávacím systému a mírou uplatnění žáka na pracovním trhu.

### **3 NASTÍNĚNÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU DISERTAČNÍ PRÁCE**

Výzkum řeší celkem tři vzájemně provázané úkoly: hledání a nalezení definice řešení problému studiem tištěné i elektronické české i zahraniční odborné literatury k tématu, empirické zjištění reálného stavu pedagogických přístupů s využitím konzultací s odborníky na vzdělávání romských žáků a individuálních nestrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky škol různých pozic a funkcí, doplněné o kvantitativní dotazníkové šetření dokreslující popisu reálného stavu, a analýza a interpretace dat směřující ke konstrukci typologie pedagogické angažovanosti.

Hlavním cílem práce je teoretická a empirická analýza pedagogických přístupů učitelů/asistentů pedagoga ve vzdělávání romských žáků základních škol v Moravskoslezském kraji České republiky. Dílčími cíli jsou hledání a nalezení definice pedagogické angažovanosti studiem teorie, popis sociální reality jedné školy na základě pedagogických přístupů učitelů ve vzdělávání romských žáků, identifikace projevů a faktorů charakterizujících rozdílnost pedagogických přístupů a výběr těch, které podporují školní úspěšnost/působí jako prevence proti školnímu neúspěchu romských žáků na základní škole, a konstrukce typologie pedagogické angažovanosti založená na faktorech angažovanosti, které jsou specifické a charakteristické pro jednotlivé pedagogické přístupy.

Výzkum bude realizován na základních školách v Moravskoslezském kraji. Respondenty budou pedagogičtí pracovníci, konkrétně učitelé a s nimi spolupracující asistenti pedagoga. Pro realizaci výzkumu jsme zvolili smíšený design sestávající z kvalitativního etnografického výzkumu (Švaříček & Šed'ová, 2007; Gavora, 2007) realizovaného metodou pozorování a interview s učiteli a asistenty pedagoga (Strauss & Corbinová, 1999). Zde sledujeme potřebu objasnění a snazšího pochopení sledovaného jevu, zároveň umožňujeme pohled optikou samotných pedagogů. Na jedné konkrétní škole budeme hledat odpověď na otázku, jaká je sociální realita učitelů realizovaných pedagogických přístupů ve vzdělávání romských žáků v české škole. Z důvodu subjektivního porozumení a omezení platnosti závěrů výzkumu pouze pro dané pedagogy a danou školu jsou takto získaná zjištění pouze pravděpodobná, proto jsme se rozhodli doplnit náš výzkum o kvantitativní dotazníkovou metodu. Zajímá nás, jaká je míra angažovanosti pedagogických pracovníků běžných základních škol v Moravskoslezském kraji České republiky v závislosti na přítomnosti žáka s vybranou etnicitou ve vyučovacím procesu, který řídí. Metodou verifikace hypotéz (Chráska, 2016, s. 16) budeme zkoumat, zda se liší míra angažovanosti v závislosti na tom, s jakým žákem pedagogický pracovník pracuje, zjišťovat a porovnávat míru angažovanosti pedagogických pracovníků působících na různých pozicích a v různých pracovních funkcích. Významná je pro nás angažovanost zaměřená směrem k žákům a speciálně pak k žákům romským/sociálně vyloučeným. Zvolené metody se navzájem doplňují, obohacují a v souhrnu podávají hlubší a komplexnější pohled na zkoumaný jev.

Výzkum je zaměřen na vzdělávání romských/sociálně vyloučených žáků v podmírkách českého vzdělávacího systému. Výstupem bude popis různých pedagogických přístupů a identifikace faktorů, které jednotlivé přístupy charakterizují. Z nich budou vybrány ty, které spadají do angažovanosti, v praxi se osvědčily a mohou pozitivně působit na školní úspěšnost dotčených žáků. Práce obohatí teorii o popis současného stavu pedagogických přístupů ve vzdělávání romských žáků a přinese přehled typů pedagogické angažovanosti učitelů/asistentů pedagoga při vzdělávání

romských žáků na základní škole s vymezením determinujících indikátorů. Studijní program pedagogika může závěry výzkumu využít k identifikaci požadavků na budoucího učitele, jak a na co ho pro praxi připravit. Praktické využití spatřujeme např. v oblasti stanovování kritérií pro motiváční a hodnotící rozhovory, v motivaci pedagogů ke změně, pro zvážení potřeby dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, atd.

## Literatura

1. ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D. J. & NOLEN-HOEKSEMA, S. *Psychologie*. Praha: Portál. 2003. 750 s. ISBN: 80-7178-640-3.
2. BARTOŇOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. 2009. 223 s. ISBN: 978-80-210-5103-4.
3. BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., & LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova. 2004. 312 s. ISBN 978-80-87398-61-6.
4. BREWSTER, A., B., BOWEN, G., L. Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1). 2004. s. 47–67. ISSN: 1573-2797.
5. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada. 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
6. GAVORA, P. *Sprievodca metodológiou kvalitatívного výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. 2007. 230 s. ISBN 80-223-2317-8.
7. GRECMANOVÁ, H.; HOLOUŠOVÁ, D.; & URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex. 1999. 231 s. ISBN: 80-85783-20-7.
8. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. 2010. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
9. HAKANEN, J., J., BAKKER, A., B. & SCHAFELI, W., B. Burnout and Work Engagement among Teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), s. 495 – 513. 2006. [on line, cit. 17. 4. 2019]. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>.
10. HUGHES, J., N., LUO, W., M., KWOK, O., L., LOYD, L., K. Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 100(1), s. 1-14. 2008. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.1.
11. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2. aktualizované vydání*. Praha: Grada. 2016. 256 s. ISBN: 978-80-247-5326-3.
12. JANÍK, T. el al. Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. Brno: Masarykova univerzita. 2013. 434 s. ISBN 978-80-210-6349-5.
13. JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K., OBROVSKÁ, J. & SOURALOVÁ, A. *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*. Praha: Portál. 2015. 256 s. ISBN 978-80-262-0792-4.
14. JIMERSON, S. R., CAMPOS, E., & GREIF, J. L. Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *California School Psychologist*, 8(1), s. 7-27. 2003. ISSN 2161-1505.

15. KAHN, W. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*. 33, s. 692-724. 1990. DOI 10.2307/256287.
16. KALEJA, M. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita. 2014. 248 s. ISBN 978-80-7464-544-0.
17. KALEJA, M. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik. 2015. 112 s. ISBN 978-80-7510-160-0.
18. KAŠČÁK, O., PUPALA, B. *Škola zlatých golierov: vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladatelství. 2012. 208 s. ISBN 9788074191138.
19. LECHTA, V. a kol. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portal. 2016. 464 s. 978-80-262-1123-5.
20. MAREŠ, J. Individualizovaná diagnostika člověka – inspirace pro metodologii pedagogiky. *Pedagogika*, 60(2), s. 138-161. 2010. ISSN 2336-2189.
21. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, 2., rozšířené a přepracované vydání. Praha: Academia. 2009. 500 s. 978-80-200-1679-9.
22. PELIKÁN, J. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha: Univerzita Karlova. 1991. 147 s. ISBN 80-7066-398-7.
23. POL, M., et al. *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita. 2005. 217 s. ISBN 80-210-3746-6.
24. ROSINSKÝ, R. *Etnické postoje učitel'ov, študentov a žiakov I. stupňa ZŠ (s akcentom na rómsku etnickú skupinu)*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva. 2009. 290 s. ISBN 978-80-8094-510-7. [on line, cit. 2018-10-20]. Dostupné na: [https://www.academia.edu/9109961/Etnické\\_postoje\\_učiteľov\\_študentov\\_a\\_žiakov\\_I.\\_stupňa\\_ZŠ\\_s\\_akcentom\\_na\\_rómsku\\_etnickú\\_skupinu](https://www.academia.edu/9109961/Etnické_postoje_učiteľov_študentov_a_žiakov_I._stupňa_ZŠ_s_akcentom_na_rómsku_etnickú_skupinu).
25. SPECIAL EUROBAROMETER 296 / Wave 69.1 – TNS opinion & social. Discrimination in the European Union: Perceptions, Experiences and Attitudes. Directorate-General for Communication. Zveřejněno: červenec 2008. [on line, cit. 2018-11-25]. Dostupné na: [https://data.europa.eu/euodp/data/dataset/S656\\_69\\_1\\_EBS296](https://data.europa.eu/euodp/data/dataset/S656_69_1_EBS296).
26. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Naklad. Albert. 1999. 196 s. ISBN: 80-85834-60-X.
27. ŠTECH, S.. Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4). s. 326-337. 2007. ISSN 2336-2189. [on line, cit. 2017-5-21]. Dostupné na: <http://kdm.karlin.mff.cuni.cz//konf-cd2/data/ostatni/stech2.pdf>.
28. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 2007. 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
29. ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido. 2002. 306 s. ISBN 80-7315-035-2.
30. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. 2004. 190 s. ISBN: 80-7315-082-4.
31. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*, 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. 2008. 416 s. ISBN: 978-80-247-1428-8.

*Příspěvek vznikl v rámci projektu OP VVV s názvem „Přímá a jasná podpora školské inkluze - otázka školy, rodiny, okolí, s reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000239.*

**Ing. Eva Nyklová**

Výzkumné centrum pro sociální začleňování  
Fakulta veřejných politik v Opavě  
Slezská univerzita v Opavě  
Bezručovo náměstí 885/14,  
746 01 Opava, Česká republika  
e-mail: [eva.nyklova@fvp.slu.cz](mailto:eva.nyklova@fvp.slu.cz)

**doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.**

Výzkumné centrum pro sociální začleňování  
Fakulta veřejných politik v Opavě  
Slezská univerzita v Opavě  
Bezručovo náměstí 885/14,  
746 01 Opava, Česká republika  
e-mail: [martin.kaleja@fvp.slu.cz](mailto:martin.kaleja@fvp.slu.cz)

### **3 SPOLEČNÉ VYUČOVÁNÍ A TEORIE SPOLEČNÉHO PŘEDMĚTU V INKLUSIVNÍ TŘÍDĚ**

**Miroslava Bartoňová, Marie Vítková**



**Anotace:** V článku je prezentována problematika společného vyučování a teorie společného předmětu v inkluzivní třídě, ve které jsou vzděláváni žáci s lehkým mentálním postižením s intaktními spolužáky. Pozornost je změřena na inkluzivní didaktiku a používané metody, jako je otevřené učení a vnitřní diferenciace.

**Klíčová slova:** společné vyučování, společný předmět, inkluzivní třída, heterogenita, žák s lehkým mentálním postižením, otevřené učení, vnitřní diferenciace.

#### **1 TEORIE SPOLEČNÉHO PŘEDMĚTU**

Společné vyučování ve smyslu inkluze lze popsat jako vyučování, které bere na zřetel jakoukoliv dimenzi heterogenity v třídním kolektivu žáků (Hinz, 2002). Rozdíly v kognitivních, motorických, řečových, sociálních, emocionálních oblastech, stejně jako v diverzi pohlaví a v sociálně kulturní diverzi by měly být brány na zřetel stejným způsobem ve vyučování v běžné škole. S požadavkem na inkluzi žáků s mentálním postižením se rozšiřuje spektrum předpokladů učení (Bartoňová, 2013, Bartoňová, Vítková, 2018).

Teorie společného předmětu (Feuser, 1989) představuje základ vývoje teorií pro společné vyučování. Feuser (1989, s. 170) zdůrazňuje nutnost kooperace na společném tématu v rámci projektů, záměru a ve formách otevřeného učení. Proti variantám vnější diferenciace je postavena individualizace formou vnitřní diferenciace, aby se vyloučily procesy vyčleňování. Feuser určuje základní vztahy ve společném vyučování, které se pohybují mezi kooperací a individualizací. Teorie vývoje vrcholí podle Feusera (1989) ve vývojově logické didaktice. Jeho model komplexní didaktické oblasti při tom rozlišuje tzv. stranu objektu (předmětu), která obsahuje analýzu věcného obsahu a stranu subjektu, která předpokládá vývojovou diagnostiku žáka. Poznatky z těchto procesů analýzy ústí do analýzy struktury jednání, ve které se potkává problematika obou směrů analýzy, např. který žák si může osvojit obsah předmětu na jakém stupni a jakým způsobem.

#### **1.1 Společné vyučování žáků s lehkým mentálním postižením**

Tendence inkluzivního vzdělávání se týkají žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které patří i žáci s mentálním postižením. V sociokulturním kontextu, ve kterém se klade menší důraz na teoretické znalosti, nemusí lehký stupeň mentální retardace působit žádné vážnější problémy. Důsledky mentálního postižení se projeví, pokud je jedinec s postižením značně emočně a

sociálně nezralý, nedokáže samostatně řešit problémy plynoucí z nezávislého života, jako je získání a udržení si odpovídajícího zaměstnání či jiného finančního zabezpečení, zajištění úrovně bydlení, zdravotní péče atd. (Švarcová, 2011).

Na základě dlouhodobého pozorování, realizované ankety v inkluzívních třídách základní školy a s přihlédnutím k teorii společného předmětu (Feuser, 1989) konkretizoval a rozšířil Reiser (1991, s 24) teoretické uvažování o inkluzi. Společné vyučování v heterogenních učebních skupinách se pohybuje v balancování mezi stejností a diferencí. Moment stejnosti se nachází např. ve společných témaech, záměrech a projektech. Aspekt diference nastupuje v individuálních příspěvcích, učebních sekvencích a v subjektivně relevantním učebním obsahu a témaech dne.

Ve společném vyučování lze analyzovat čtyři různé učební situace:

- Koexistence učební situace – zde dominují individuální plány jednání. Žáci se učí ve stejnou dobu na stejném místě, ale jejich téma a obsah může být individuálně různý.
- Komunikativní učební situace – vznikají především o přestávce nebo v rozhovorech otevřeného učení. Tyto učební situace se příliš netýkají obsahu a učebních cílů vyučování, spíše sjednocují kvalitu mezilidské kultury rozhovoru.
- Subsidiární učební situace – přinášejí obsahové a sociální faktory, neboť tyto učební situace obsahují asymetrický přístup k podpoře. Wocken (1998) rozlišuje dvě formy učebních situací. V podporované učební situaci asistent pedagoga neopomíjí svoje vlastní cíle jednání (např. vysvětlí úkol žákovi ještě jednou). V prosociální učební situaci se asistent pedagoga vzdává svých cílů ve prospěch žáka, který potřebuje podporu (např. žák pomáhá po delší dobu druhému žákovi).
- Kooperativní učební situace – rozlišuje Wocken (1998) vzhledem ke svým cílům na doplňkové a společné. V doplňkových učebních situacích jsou potřeba dvě osoby/skupiny, které vzájemně spolupracují, aby dosáhly různých cílů při společné činnosti. Společné situace jsou charakterizovány společným cílem. Při tom závisí jeho splnění na každém z nich.

### **Průřez teoriemi společného vyučování**

Jádro základních teorií společného vyučování představuje Hinz (2002). Konsenzus (shoda) prezentovaných teorií je v napětí mezi pospolitostí a individualitou, ve kterém se pohybuje společné vyučování (Feuser, 1989, Reiser, 1991, Wocken, 1998). Rozdílné dimenze heterogenity (Hinz, 2002) jsou při tom podstatným východiskem a základem.

Pospolitost spočívá v kooperativních nebo doplňkových učebních situacích na společných témaech nebo na společném předmětu. Vedle toho existují rovněž společné momenty a setkání ve formě subsidiárních nebo komunikativních učebních situací. Pozornost věnovanou individualitě lze nalézt v individuálních příspěvcích nebo v koexistenci učební situace. Akcent na individuální učební cíle lze také nastavit formou mírných forem vnější diferenciace (Reiser, 1991). Ratz (2004) sledoval především tyto vnější formy individualizace a jejich logistické a didakticko-metodické potřeby v inkluzívních třídách. V zásadě platí ve všech institucích, ve kterých probíhá společné vyučování, vzájemně propojit logiku věci a vývoj žáka (Feuser, 1989).

## **1.2 Didaktické principy ve vyučování žáků s mentálním postižením**

Didaktické vyrovnaní se se společným vyučováním žáků s mentálním postižením potřebuje prohloubení diferencovaných didaktických požadavků v podpoře psychického vývoje. Při přiblížení se k odpovídajícím didaktickým principům vyučování je zřetelné, že tato všeobecná orientace na učení a vyučování obecné didaktiky, školní pedagogiky a speciální pedagogiky vlastní množství významných obsahových průniků. Přitom je nápadné, že vyučovací principy z perspektivy speciální pedagogiky se zaměřením na mentální postižení (Mühl, 2000, Straßmeier, 2000, Speck, 2016, Stöppler, Wachsmuth, 2010) jsou založené na delším setrvání žáků v určitých vývojových etapách. Vyučovací principy pro žáky s mentálním postižením se zakládají na konceptech a poznatkách odůvodněných pedagogickou a vývojovou psychologií, která platí v jakémkoli vyučování pro všechny žáky. Dále je představen výběr relevantních vyučovacích principů.

### **Princip individualizace a diferenciace**

Heterogenita je v každé třídě realitou. Vzhledem k tomu musí vyučování navazovat na různé výchozí situace: kognitivní, sociální, emocionální, motorické, řečové a úroveň vnímání. Na základě toho je stanovena individuální výchozí situace pro učení (Mühl, 2000, 113). Fischer (1995, 22) se zaměřuje na pozorování individuálních silných a slabých stránek, zvláštností žáka, stejně jako na jeho zájmy a potřeby učení. Důsledkem individualizace a orientace na subjekt na základě plánu podpory se uskutečňuje diferenciace vyučování (Fischer, 1995, Straßmeier, 2000, Glöckel, 2003, Krieger, 2005, Stöppler/Wachsmuth, 2010). Tato diferenciace se týká jak vnější organizační úrovně školy, tak vnitřní úrovně vyučování.

### **Princip aktivity**

Už od Jeana Piageta (1969) je známo, že základní kognitivní schémata věcí světa jsou vštípna prostřednictvím motoricko-perceptivní, popř. senzomotorické explorace (zkoumání) prostředí v kojeneckém a raném věku (Leyendecker, Kallenbach, 1989). Zvláště je třeba vyzvednout, že aktivita je možná na všech stupních kognitivního vývoje. To sahá od motoricko-manuální činnosti na stupni senzomotorického vývoje až po mentální úroveň sledování vyprávění, příběhů a dějů ve formálně-operacním stadiu. Podle Specka (2016) je učení zvnitřněná činnost, co znamená, že kognitivní poznatky mohou být zvnitřněny jen konáním. Kromě toho posiluje vlastní konání, tedy nápodoba, pokusy, zkoušení a experimentování motivaci učení. Podle Specka (2016) má princip aktivity dvě funkce: poznání a motivaci.

### **Princip celostního učení**

Učení má být schopné operace ve smyslu celku, protože každý učební předmět představuje jen výsek ze života, popř. ze světa jako celku (Speck, 2016, s. 256). Celostnost závisí na zkušenostech, které jsme získali činností. Žádný učební předmět v životě není jen podnět a reakce, kterých bychom mohli dosáhnout, když má být učební předmět opravdu zvnitřněn. Spíše by měly být učební předměty spojeny ve smysluplný celek nebo jednotku činnosti (Speck, 2016, s. 257). Vyučování a jeho obsah by měly vykazovat blízkost k životu, takže následuje zvnitřnění a nakonec může být každodenním používáním zpracováno v samostatnost. Dále princip celostnosti vyzvedá možnost zapojení všech vývojových oblastí: kognice, motorika, sociální chování, emocionální chování, vnímání a komunikace/řeč. Cílem principu celistvosti je podle toho připravenost ze zařízených oblastí učení získat zkušenosť, jejíž prostřednictvím společné reflexe může následovat pochopení. Celostní zkušenosť vyžadují používání různých metod a materiálů.

### **Princip strukturování cíle učení**

Principem strukturování cíle učení se míní rozčlenění učebního předmětu na jeho základní pojmy nebo do dílčích částí. Strukturování cíle učení tedy znamená odstranit nedůležité detaily, aby byla pozornost zaměřena na podstatné dosažitelné cíle. S jasně stanoveným cílem se směřuje k úspěšnému osvojení si vědomostí (Speck, 2016, 258). K tomu učitel se zaměřením na pozornost systematicky poskytuje obsah znalostí, který může být propojen s dřívějšími znalostmi žáků, Přitom by se měl transfer už osвоjených schopností a struktur poznatků jen opatrně posouvat do podobného kontextu. S ohledem na kognitivní předpoklady žáků s mentálním postižením to odpovídá blízkému transferu (Steiner, 2006).

Stöppler, Wachsmuth (2010), stejně jako Fornefeld (2013) dává tzv. zjednodušení do obsahové blízkosti tohoto principu. Při tom následuje osvojení tématu vhodnou adaptací/redukcí znázornění, stejně jako výběrem/redukcí obsahu, popř. rozsahu učební látky. Požadavky jsou členěny do malých učebních kroků, ale také jsou zahrnuty do souvislosti celého děje. Tak například se nejdříve může uskutečnit hravá podpora motoriky ruky, aby později bylo zprostředkována věcná pravidelnost se zacházením nástroje. Tím nastává úspěšná diferenciace kognitivních schémat – rozšíření poznatků.

### **Princip názornosti a transferu**

Vyučování musí být konkrétní. Je třeba vyčerpat celé spektrum bezprostředních a zprostředkovaných možností setkání s učebním obsahem (popis, obrázky, modely, experimenty, originály a originální setkání, vyučovací cesty, průzkumy, montáže/demonstrace atd.). Jen tak může být učební obsah vnímán všemi smysly a budou vzpomenuty mentálně reprezentované, stejně jako vnitřní kognitivní spojení (Speck, 2006). Názornost ve vyučování zaujímá vztah k psychologickým předpokladům paměti: porozumění a motivace (Stöppler, Wachsmuth, 2010), Princip transferu směřuje na nutnost různých konkrétních zkušeností jedince v různých kontextech. Transfer je přenos naučeného na nové situace a obsah (Steiner, 2006). Transfer se koná, když nové zkušenosti jedince obsahují stále více známých elementů už známé situace. Souvislost principu názornosti a transferu lze ukázat na příkladu:

- Nákupy v různých supermarketech a nákupy různých věcí (prakticky-předmětová činnost)
- Různá pozorování nakoupeného (bezprostřední pohled)
- Jmenovat jednotlivé kroky nákupu bez nahlížení (řečově-pojmový poznatek)

### **Princip přiměřenosti vývoji**

Podle Specka (2016) musí vyučování odpovídat vývojové úrovni žáků, aby bylo vyloučeno jejich přetěžování nebo nedostatečné zatížení. Vývojová přiměřenost existuje, když žák musí překonávat diferenci mezi požadavkem a schopnostmi. Tento rozdíl může působit motivačně.

### **1.3 Senzorická integrace**

Pod pojmem senzorická integrace rozumíme jak neurologický proces, tak teoretický model, který popisuje souvislost mezi neurologickým procesem a chováním. V rámci teorie senzorické inte-

grace popisujeme vztah mezi činností mozku a chováním. Teorie nám pomáhá myslit cíleně, zaměřit naši pozornost na určité informace. Senzorická integrace se rozvíjela a představuje souvislost mezi deficitu při interpretaci smyslových podnětů vycházejících z vlastního těla a prostředí a deficitu kognitivního a neuromotorického učení, které mohou u některých jedinců ústít v poruchy učení nebo dyspraxii.

Teorii senzorické integrace dělíme do tří oblastí. První oblast se vztahuje k vývoji jedince. Obsahuje popis běžně se odehrávajících procesů senzorické integrace. Ve druhé oblasti je definován pojem senzoricko-integrativní dysfunkce. Ve třetí oblasti se pojednává o uvedení teorie senzorické integrace do programů aplikace. Každá dílčí oblast obsahuje nadřazené hlavní teze. První teze teorie senzorické integrace uvádí, že schopnost učení vyvinutého jedince závisí, jak dalece je schopen přijímat senzorické informace o prostředí nebo pohybech těla, zpracovat je CNS, integrovat je a následně použít tyto informace pro plánování svého chování. Druhá teze uvádí, že u jedinců, kteří správně nezpracovávají smyslové podněty a nemohou je integrovat, dochází k poruchám při plánování a vytváření chování, které negativně působí na koncepční a motorické učební procesy. Třetí teze, na které jsou založeny metody podpory, vychází z toho, že zpracování a integrace smyslových zážitků v CNS, a tím také koncepční a motorické učení lze zlepšit cíleným přivedením podnětů v rámci smysluplně vybraných aktivit a vytvořením možnosti plánování a organizace adaptivního chování. Teorie senzorické integrace představuje postupy a možné techniky podpory. Když hovoříme o senzorické integraci, rozumíme tím tři spojené elementy praxe: vlastní teorie, postupy posuzování (hodnocení), a s tím související klinické pozorování neuromotorického chování (Ayres, 1989) a speciální techniky podpory ke zlepšení senzorické integrace.

Stupně kognitivního vývoje (podle J. Piageta, 1995. s. 30, Siegler et al. 2005, s. 184)

- Senzomotorické stadium: reflexy, senzomotorické vnímání a motorické ovlivnění tvoří základ bezprostředních senzomotorických zkušeností s lidmi a předměty.
- Předoperační stadium: zkušenosti jsou reprezentovány řečí a mohou být zvnitřněny. Operace ještě nejsou psychicky prováděny, jsou spojené s konkrétním zážitkem.
- Konkrétně-operační stadium: konkrétní operace, činnosti mohou být reprezentovány psychicky. Mohou být logicky předjímané.
- Formálně-operační stadium: Přemýšlení o konkrétních zážitcích, činnostech a zevšeobecnění, stejně jako jsou možné hypotézy (Siegler et al. 2005).

Stupně dominující činnosti (podle S. Wygotskoho in Feuser, 1989, s. 30)

- |                                     |                      |
|-------------------------------------|----------------------|
| • Senzorická nebo percepční činnost | • Symbolická činnost |
| • Manipulující činnost              | • Učení              |
| • Předmětná činnost                 | • Práce              |

Přiměřeností vývoje se však nemyslí výlučně orientace na stupně kognitivního vývoje nebo úrovně činnosti, nýbrž také návaznost na zájmy a životní prožitky. Tato problematika se uší ve vyšších ročnících, až je osvojen proces psaní až po adolescenty. Na tomto pozadí jsou koncipovány texty ke čtení, odpovídající určité fázi života.

## **Princip řeči doprovázející činnost**

Řeč a myšlení jsou bezprostředně spojeny. Zejména v preverbálních vývojových fázích je řeč nutná, protože lidé se slyšenou řečí označují svoje prostředí, zkušenosti a činnost. Kognitivní schéma a duševní kategorie jsou tímto způsobem doloženy slovy. Doprovodná řeč podporuje tento proces označování. Řeč doprovázející činnost má také důležitou funkci při regulování jednání (Speck, 2016). S ohledem na princip strukturalizace je třeba dbát na to, aby řečový vzor byl jasný, jednoznačný a konstantní. Řečově-rétorické vyjadřovací prostředky (použití synonyma, propojení, ironie) jsou v této souvislosti nepodstatné. V běžném životě se naskytá řada možností pro použití řeči doprovázející činnost.

## **Princip strukturalizace**

Princip strukturalizace je založen na vytváření procesů učení a učebních procesů. Strukturalizaci obvykle doprovází rytmizace procesů učení, které je třeba žákům vizualizovat.

Strukturalizace podle Stöppler, Wachsmuth (2010)

- Objasnění postupů: Opakování postupů, malá variabilita v nabídkách, stabilní pořádek na pracovním místě
- Řízení chování, zviditelnění důsledků: vizualizované pracovní plány a plány k upevnění
- Čas: zviditelnění průběhu času a budoucnosti prostřednictvím denních, hodinových a pracovních plánů s ohledem na reprezentativní úrovně (originální předměty příslušné činnosti v pořadí: ikonicky: obrázky příslušné činnosti: symbolicky: spisovné ustálení označení příslušné činnosti), tzv. Time-Timer nebo strukturovaný čas
- Prostor: Vizualizace určité funkce prostoru s odpovídajícími charakteristickými originály, obrazy nebo pojmy: vizuální oddělení (místo pro učení, klidový koutek, koutek ke čtení, kruh k rozhovoru).

## **Princip sociální motivace učení**

Sociální kompetence jako nejvyšší cíl vzdělávání a výchovy je primárně daný v sociálních formách práce (projekty, záměr, partnerská skupinová práce). Učitel má za ovinnost hledat oblasti, ve kterých všichni žáci podle své vývojové úrovně by mohli pracovat společně. K tomu musí použít možnosti horizontální a vertikální diferenciace, stejně jako různé sociální pracovní formy (Klauß, 2000).

## **Princip odborné orientace**

Vyučování vyžaduje podle Fischera (1995) balanc v poznatcích a umění učitele mezi odborným způsobem pohledu, modely a pracovními technikami na jedné straně (např. znalost pravopisu) a na druhé straně mezi koncepty, metodami a způsoby speciálněpedagogické práce u žáků s různým druhem postižení. V běžném školském systému se vyučuje přednostně v předmětech, což vyžaduje vyrovnání se s odborným obsahem a s metodami. Proto je potřeba kombinace s odbornou didaktikou a speciálněpedagogickým způsobem práce. Pokud přeneseme tento princip do inkluzivní praxe, pak je nutná spolupráce mezi učiteli a speciálními pedagogy.

## **Princip orientace na činnost a vztah k činnosti**

S orientací na činnost, s vyučováním nebo učením orientovaném na činnost je v obecné didaktice a ve školní didaktice míňena cesta od činnosti k pochopení (Glöckel, 2003, 145). „V ideálním případě je činnost motivovaným, cíleným, plánovaným, regulovaným, vědomým chováním (Mühl, 1998, 92). V souladu s uvedenou definicí směruje činnostní vyučování na cílené zhotovení produktu vztaženého k realitě s vlastní odpovědností, vlastním řízením a v sociálně upraveném učebním prostředí. Odůvodnění pro činnostní vyučování vychází z různých okolností. Za prvé má být překonáno umělé oddělení školy od života. Za druhé mají být kompenzovány dnešní podmínky nárůstu zvýšené konzumace medií, chybějící sociální kontakty v rodině a volném čase žáků. Z toho se vyplývá, že samostatnost vytváří vyšší stupeň zpracování naučeného (Krieger, 2005).

## **Sebeurčení**

V této souvislosti se hodně mluví o vyučování vztaženém k činnosti (činnostní vyučování) (Mühl, 1998). Tento vyučovací princip je pro žáky s mentálním postižením odůvodněn tím, že jejich schopnost činnosti je omezená, a proto musí být podporovaná. Z toho plyně, že schopnost činnosti představuje cíl a současně předpoklad pro sebeurčení. Jednání zaměřené k sebeurčení znamená stanovit si a plánovat cíle tak, aby rozhodnutí odpovídalo vlastním zájmům, potřebám a sklonům. V tomto smyslu podporuje vztah k činnosti ve vyučování také tzv. vlastní schopnost, popř. subjektivní úroveň „Empowerment“ (posilování (Kulig, Theunissen, 2006, Niehoff, 1997)).

## **1.4 Závěr**

Z diferencovaného vyučování vyplývá vysoká míra společných aktivit, které představují sociální výzvu všech členů. Žáci s a bez mentálního postižení mohou mít radost a povzbuzení z respektu spolužáků. Společné učení s partnerem nebo ve skupině působí pozitivně na motivaci k učení. Jestliže však existuje uvnitř třídy atmosféra zvláštnosti nebo vyřazování, chybějící sociální normy třídy a menší vzájemná úcta tak může způsobit blokádu v učení a podpořit demotivaci (Speck, 2016).

## **Literatura**

1. AYRES, A. J. (1989) Sensory Integration and Praxis Tests. Los Angeles: Western Psychological Services.
2. BARTOŇOVÁ, M. (2013) Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením. Brno: Masarykova univerzita.
3. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. (2018) Inkluzivní didaktika v praxi základní školy se zřetelem na specifika žáků s lehkým mentálním postižením. Brno: Masarykova univerzita.
4. FEUSER, G. (1989) Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter 28(1), 4-48.
5. FISCHER, E. (1995) Vorhaben und Unterrichtseinheiten. Lehren und Lernen im Förderungspunkt geistige Entwicklung. 4. Aufl. Dortmund: Borgmann.

6. FORNEFELD, B. (2013) Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. 5. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt.
7. GLÖCKEL, H. (2003) Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
8. HINZ, A. (2002) Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Wechselspiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. Zeitschrift für Heilpädagogik 53(9), 354-361.
9. KLAUß, T. (2000) Überwindung defizitärer Sichtweisen und Ermöglichung von Selbstbestimmung durch handlungsorientierten Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung. In Klauß, T. (Hrsg.) 105-150.
10. KRIEGER, G. G. (2005) Wege zu Offenen Arbeitsformen. Leitfaden zur Unterrichtsgestaltung für die Sekundarstufe. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
11. KULIG, W., THENNISSEN, G. (2006) Selbstbestimmung und Empowerment. In Wüllenweber, E., Thennissen, G., Mühl, H. (Hrsg.) Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 237-250.
12. LEYENDECKER, C. H., KALLENBACH, K. (1989) Behinderungen und Schule. Einführung in behindertenpädagogische Probleme an allgemeinen Schulen. Studienbrief Motorische Störungen. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universitäten Tübingen.
13. MÜHL, H. (1998) Einführung in die Schulpädagogik bei geistiger Behinderung. 3. Aufl. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Carl von Osietsky Universität.
14. NIEHOFF, U. (1997) Grundbegriffe selbstbestimmten Lebens. In Bundesvereinigung Lebenshilfe Menschen mit geistiger Behinderung e. V. (Hrsg.) Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 55-64.
15. PIAGET, J. (1969, 1995) Intelligenz und Affektivitäten in der Entwicklung des Kindes. Herausgegeben und überetzt von Aloys Leber. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
16. RATZ, C. (2004) Planung von integrativem Unterricht. In Fischer, E. (Hrsg.) Welt verstehen. Wirklichkeit konstruieren. Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Dortmund: Borgmann, 197-220.
17. REISER, H. (1991) Wege und Irrwege zur Integration. In Sander, A., Raidt, P. (Hrsg.) Integration und Sonderpädagogik. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik. Band 6. Röhring. St. Ingbert, 13-33.
18. SIEGLER, R. et al. (2005) Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. München: Spektrum Akademischer Verlag.
19. SPECK, O. (2016) Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 12. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt.
20. STÖPPLER, R., WACHSMUTH, S. (2010) Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Eine Einführung in die didaktische Handlungsfelder. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
21. STRAßMEIER, W. (2000) Didaktik für den Unterricht mit geistigbehinderten Schülern. 2. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt.

22. ŠVARCOVÁ, I. (2011) Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Praha: Portál.
23. WOCKEN, H. (1998) Gemeinsame Lernsituation. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In Hildenschmidt, A., Schnell, I. (Hrsg.) Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Juventa, 37-52.

*Příspěvek vznikl v rámci projektu OP VVV s názvem „Přímá a jasná podpora školské inkluze - otázka školy, rodiny, okolí, s reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000239.*

**Prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.**

Katedra speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta, Karlova univerzita,  
e-mail: [Miroslava.bartonova@pedf.cuni.cz](mailto:Miroslava.bartonova@pedf.cuni.cz)

**Prof. PhDr. Marie Vítková, CS.**

Výzkumné centrum po sociální začleňování  
Fakulta veřejných politik, v Opavě,  
Slezská univerzita v Opavě  
e-mail:[marie.vitkova@fvp.slu.cz](mailto:marie.vitkova@fvp.slu.cz)

## **4 PODPORA UČENÍ ŽÁKŮ VE SPOLEČNÉM VZDĚLÁVÁNÍ NA 1. STUPNI ZŠ**

**Tat'ána Göbelová, Alena Seberová**



**Anotace:** Jednou z priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je společné vzdělávání - vzdělávání všech dětí a žáků dohromady v hlavním vzdělávacím proudu. Stěžejním úkolem, který stojí před každým učitelem realizujícím společné vzdělávání, je zajistit každému žákovi co nejlepší přístupy a možnosti ke vzdělávání. Pro úspěšnou realizaci společného vzdělávání je mimo jiné stěžejní analyzovat a vypracovat strategie k podpoře učení žáků při respektování jejich individuálních potřeb. Realizované empirické šetření umožnilo zachytit formy a zdroje podpor učení, které poskytují učitelé žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí. Z kvalitativní obsahové analýzy individuálních interview s šesti učiteli 1. st. ZŠ byly generovány čtyři základní scaffoldingové formy podpory učení: individuální, sociální, emoční a vizuální.

**Klíčová slova:** společné vzdělávání, žák se sociálním znevýhodněním, podpora učení, scaffolding, individuální scaffolding, sociální scaffolding, emoční scaffolding, vizuální scaffolding.

### **1 PODPORA UČENÍ ŽÁKŮ VE SPOLEČNÉM VZDĚLÁVÁNÍ**

„(2) Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám.“

Všeobecná deklarace lidských práv a svobod, článek 26

Myšlenka práva na vzdělání směřujícího k plnému rozvoji lidské osobnosti zakotvená ve Všeobecné deklaraci lidských práv a svobod je náročným pedagogickým úkolem, což dokládají nejednotné názory, mnohdy vypjaté diskuse a samotné problémy v oblasti společného vzdělávání žáků v České republice.

Jednou z priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je společné vzdělávání - vzdělávání všech dětí a žáků dohromady v hlavním vzdělávacím proudu.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Úpravy RVP ZV z roku 2016 vycházejí ze zákona č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č.561/2005 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Stěžejní pro úpravu RVP ZV byla změna § 16 (16a, 16b) školského zákona, jehož účinnost je od 1. 9. 2016. Tato úprava je legislativním ukotvením tzv. společného vzdělávání a zahájením procesu nového způsobu podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Na základě zmocnění v § 19, 23 odst. 3 a § 26 odst. 4 této novely školského zákona byla vy-

Novela školského zákona garantuje s účinností od 1. září 2016 právo dětí na tzv. podpůrná opatření. Tím novým, co přináší novela školského zákona platná s účinností od 1. září 2016, je garance podpory každého žáka, který ji potřebuje k tomu, aby mohl překonat překážky při vzdělávání, a požádá o ni. Těmito překážkami může být zdravotní postižení, specifická porucha učení nebo nedostatečná znalost vyučovacího jazyka a podobně. Tato opatření pomohou překonávat jejich znevýhodnění – at’ už se jedná o děti a žáky ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, děti a žáky zdravotně postižené a znevýhodněné, nebo žáky (mimořádně) nadané.

To, že nastoupená cesta ke společnému vzdělávání je náročná, dokládá Audit vzdělávacího systému ČR za rok 2018 realizovaný obecně prospěšnou společností EDUIN, který na rizika a ohrožení společného vzdělávání upozorňuje ve své zprávě.

*„Společné vzdělávání neboli **inkluze** je třetím významným tématem uplynulého roku. Tlak na tzv. optimalizaci inkluze ze strany politiků a některých profesních organizací vytváří reálnou hrozbu toho, že místo snahy zlepšit podmínky škol při naplňování principů společného vzdělávání, dojde v prvé řadě na populisticke zkrácení výdajů. K němu ministerstvo školství směřuje aktualizací vyhlášky, která praktické provedení inkluze určuje – na stole leží omezení počtu asistentů ve třídě nebo zrušení zaměření speciálních škol. Myšlenku společného vzdělávání se snažil rozbourat rovněž návrh Asociace krajů, která prosazuje nepodkročitelnou hranici u přijímacích zkoušek na SŠ, tzv. cut-off skóre. Audit konstatuje, že by tím došlo k prohloubení segregace a zejména upevnění rozdílů mezi dětmi na půdorysu jejich zázemí a podnětnosti prostředí, v němž vyrůstají.“<sup>3</sup>*

Pro úspěšnou realizaci společného vzdělávání je mimo jiné stěžejní analyzovat a vypracovat strategie k podpoře učení žáků při respektování jejich individuálních potřeb.

## 1.1 Podpora učení žáků ve společném vzdělávání

Stěžejním úkolem, který stojí před každým učitelem realizujícím společné vzdělávání, je zajistit každému žáku co nejlepší přístupy a možnosti ke vzdělávání. Mezi klíčové principy společného vzdělávání patří participace a vytváření pozitivních strategií podporující pozitivní názory a postoje žáků ke vzdělávání. Tento nárok je realizovatelný podporujícím klimatem třídy, důrazem na učící se společenství, využíváním efektivního prostředí pro učení s důrazem na procesuálnost učení a volbou holisticko-ekologického přístupu k hodnocení.

Kurikulum samo o sobě není cílem a účelem: je prostředkem, jenž má žákům pomoci naučit se tomu, co je považováno za zásadní. Klíčovým principem pro inkluzivní vzdělávání pro oblast volby učiva a výukových činností je vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (IVP) či podobného individualizovaného plánu výuky pro některé žáky (například s komplikovanějšími vzdělávacími potřebami), pro které je potřeba zvolit více specificky zaměřený přístup k učení. IVP by měly být vytvářeny tak, aby maximalizovaly nezávislost žáka, jeho účast na určování cílů a spolupráci s rodiči a rodinou. Druhým principem je pak pohled na učení jako na proces, přičemž hlavním cílem

---

dána vyhláška č. 27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Součástí vyhlášky je i přehled podpůrných opatření a další přílohy. Zdroj: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6433>

<sup>3</sup> Zdroj: <https://www.eduin.cz/clanky/silne-a-slabe-stranky-ceskeho-skolstvi-odpovi-audit-vzdelavaciho-systemu-cr-za-rok-2018/>

všech žáků by měl být rozvoj učení za účelem získat dovednosti, nikoli pouze znalosti v určitém předmětu (Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání, 2009).

### **Scaffolding jako individuálně podmíněná forma podpory učení žáků**

Jako první využili metaforu scaffoldingu, v přímém překladu lešení, Wood, Bruner a Ross (1976) pro vysvětlení role, kterou mohou hrát dospělí v interakci s dětmi při společně sdílených, problémově zaměřených učebních aktivitách. Tak, jako má lešení v oblasti stavebnictví charakter dočasné podpory, která umožňuje konstruovat stavbu, stejně i v procesu učení může učitel poskytnout žákovi dočasnou podporu k vyřešení úkolu, který by žák bez této pomoci nebyl schopen dokončit. Důležitým principem je však v tomto procesu jeho podmíněnost v interaktivitě a aktivní, zúčastněné participaci učitele a žáka na řešení úkolu. Tento klíčový aspekt, který je kritiky široké konceptualizace scaffoldingu zdůrazňován (Stone, 1998), je vázán k výchozímu paradigmatickému rámci, ze kterého fenomén scaffoldingu vzešel. Hovoříme zde o Vygotského teorii socio-kulturní podmíněnosti učení, sociálního původu vyšších psychických funkcí a významu komunikace a dialogu ve školním vzdělávání (1978a, b).

Abychom mohli scaffoldingu lépe porozumět a mohli vymezit jeho specifika ve vztahu k obecněji vnímané podpoře učení žáka, je potřeba nahlížet tento konstrukt jako proces zahrnující čtyři klíčové fáze: (i) učební obtíže žáka (contingency), (ii) identifikace a diagnostika těchto obtíží učitelem, (iii) výběr a využití podpůrné strategie, (iv) zvnitřnění osvojované dovednosti spojené s oslabováním podpory a přebíráním zodpovědnosti žáka za své učení (Pol, Volman & Beishuizen, 2010).

V případě scaffoldingu hovoříme o dynamické intervenci laděné do individuálně podmíněného učebního pokroku každého jednotlivého žáka s vlivem celé řady situačních prvků. Výběr a využití scaffoldingové strategie je touto individualitou silně podmíněno, proto nemůže být aplikována stejným způsobem v rozličných pedagogických situacích a nemůžeme o ni uvažovat jako o univerzální podpůrné výukové strategii. (Pol, Volman & Beishuizen, 2010). Právě tyto klíčové aspekty umožňují uvažovat o scaffoldingu v kontextu inkluzivního vzdělávacího prostředí. Váže se totiž nejen na žáky s potřebou podpůrných opatření, ale rovněž a ve výchozí konceptualizaci ke každému jednotlivému žákovi, o němž sociokonstruktivistické a sociokognitivní přístupy uvažují jako o ryzí individualitě, jejíž vývoj je podmíněn učením a zejména specifickými podmínkami, které učitel tomuto učení vytvoří.

### **1.2 Podpora učení žáků se sociálním znevýhodněním**

Termín „žák se sociálním znevýhodněním“ je pojem, se kterým se v české školské legislativě setkáváme od r. 2004, kdy byl zaveden k identifikaci dětí, kterým naleží zvýšená míra podpory v prostředí školy.

Zákon č. 561/2004 Sb. – ve znění platném v době vzniku Katalogu – začleňuje žáky se sociálním znevýhodněním mezi osoby se speciálními vzdělávacími potřebami. V § 16 tohoto zákona je sociální znevýhodnění vymezeno takto:

- rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením nebo ohrožení sociálně patologickými jevy;
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova; -

- postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR.<sup>4</sup>

Na sociální znevýhodnění můžeme nahlížet širší optikou, z více úhlů. Jak uvádí M. Habrová (In Felcmanová, Habrová a kol., 2015, s. 9) v obecné rovině je žák ze sociálně znevýhodněného prostředí:

*„a) žijící v prostředí, kde není dlouhodobě dostatečně podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (například z důvodu nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině);*

*b) jehož zákonné zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují a je to na újmu oprávněných zájmů žáka;*

*c) žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených;*

*d) který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka.“*

Sociální vyloučení neboli sociální exkluze představuje závažný problém, protože zasahuje všechny oblasti kvality života jedinců a skupin, kterých se dotýká (Kaleja, 2015). Sociální znevýhodnění žáků představuje možné překážky v oblasti potenciálu jeho učení a dalšího vzdělávání a rozvoje jeho dovedností a schopností. Pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí při vstupu do institucionálního vzdělávání můžeme nejčastěji narazit na obtíže spojené se problematikou základních hygienických návyků, s psychosociální stránkou osobnosti, komunikací, jemnou motorikou a základními poznatkami a všeobecným rozhledem (Kaleja, 2015). Je to právě učitel a jeho osobnost, která sehrává podstatnou roli v podpoře učení žáků se sociálním znevýhodněním a jejich celkového přístupu ke vzdělávání.

### **Podpora učení žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí – empirická sonda**

Ve výzkumné sondě zaměřené na podporu učení žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí na 1. stupni ZŠ jsme se zaměřili na zkoumání konkrétních zdrojů a forem podpory učení těchto žáků poskytovaných jejich učiteli.

Výzkumné otázky byly formulovány následovně:

*Jaká konkrétní podpora učení je poskytována žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí?*

*Jaké jsou názory učitelů na potřeby konkrétní podpory při osvojování učiva u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí?*

Pro sběr dat byla využita metoda hloubkového interview se dvěma výchozími otázkami:

*Jakou podporu v učení poskytujete svým žákům? Pokuste se prosím popsat i s konkrétními příklady.*

---

<sup>4</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

*Jakou podporu potřebují Vaši žáci při osvojování učiva? Pokuste se prosím popsat i s konkrétními příklady.*

Dostupný výzkumný vzorek tvořilo šest kvalifikovaných učitelek 1. st. ZŠ vzdělávající žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí (1 – 21 let pedagogické praxe).<sup>5</sup>

Pro účely kvalitativní obsahové analýzy jsme využili kvalitativní techniku strukturace s tvorbou deduktivních kategorií P. Mayringa (2000). Za výchozí rámec souboru kategorií jsme využili druhy scaffoldingu tak, jak jsou definovány v odborných zdrojích (viz níže u každé kategorie), k nimž jsme přiřazovali tematicky a obsahově přiléhající výpovědi respondentů.

**Tab 1 Analýza dat: výpovědi vs. kategorie**

<p><b>Vizuální scaffolding</b> <i>(visual scaffolding)</i> je zaměřen na podpůrné strategie využívající všechny formy materiálního, grafického a imaginativního znázornění reality vycházející z principu názornosti (obrazy, mapy - včetně pojmových nebo mentálních, grafy, schémata, tabulky, diagramy, nákresy). V kontextu mentální vizualizace se může jednat o příběhy či metafore (Alibali 2006).</p>	<p><b>Učitelka 1, let 21 let praxe, 1. třída, 10 žáků, z toho 8 ze sociálně vyloučeného prostředí.</b> Důležitá je názornost, at' už ve čtení, psaní, vrouce, matematice, aby měli žáci možnost se podívat, zachytit se pohledem, třeba na nějaké nástěnné tabule, nebo mít vyložený přehled gramatiky u sebe, nebo mít názorné praktické pomůcky (kaštany, barevné žetony, číselné osy), ukazovat konkrétní předměty – počet kříd, pastelek. Když si potřebují zafixovat písmo, používat nástěnné tabule, kde je psací i tiskací písmo. Pokud to dítěti nestačí, opět mít pomůcku u sebe na lavici, a kdykoli se do ní podívat.</p> <p><b>Učitelka 5, 8 let praxe, 5. třída, 21 žáků ve třídě, z toho 6 ze sociálně vyloučeného prostředí</b> „Snažím se učivo žákům přiblížit at' už přirovnáním nebo využitím v praxi. Pokud je to možné, používám mnemotechnické pomůcky a názorné ukázky. Pokud si mohou žáci danou věc vyzkoušet, zažít na vlastní kůži, tak proč do toho nejít.“</p>
<p><b>Sociální scaffolding</b> (<i>social scaffolding</i>) je vymezován jako podpora poskytovaná prostřednictvím budování sociální sounáležitosti a sdíleného společenství. V zásadě se jedná o podmínku jakéhokoli učení v sociokognitivních a sociokonstruktivistických teoriích, které je považováno za sociálně podmíněné (White, F., Livesey, D. Hayes, B. (2012).</p>	<p><b>Učitelka 6, 10 let praxe, 4. třída, 18 žáků ve třídě, z toho 9 ze sociálně vyloučeného prostředí</b> „Jsem pro děti takovou vrbou. Svěřují se mi a mnohdy také já sama pátrám, co je trápí, abych jim mohla pomoc. Snažím se, aby každé dítě zažilo pocit úspěchu a podle toho je také povzbuzuji. Oceňuji všechny</p>

<sup>5</sup> Na sběru dat pro výzkumnou sondu se také podílela studentka programu celoživotního vzdělávání PdF OU T. Košťálová v rámci své závěrečné práce *Podpora učení u dětí ze sociálně vyloučeného prostředí na 1. stupni ZŠ*.

<p><b>Emoční scaffolding</b> (<i>emotional scaffolding</i>) souvisí s jednou z klíčových funkcí scaffoldingu, kterou je snaha podpořit a udržovat motivaci a aktivizaci žáka při překonávání obtíží s řešením učebních úloh. Týká se emoční podpory jako povzbuzení, pochvaly, poskytování formativní zpětné vazby apod. (Yelland, Masters, 2007).</p>	<p>malé pokroky v učení. Tyhle děti to opravdu potřebují. Doma to mají kolikrát těžké, že je vidět, že ve škole jsou rády. Taky se je snažím motivovat, že to, co se učíme, je pro ně důležité a proč.“</p> <p><b>Učitelka D, 3 roky praxe, 4. třída, 21 žáků ve třídě, z toho 10 ze sociálně vyloučeného prostředí.</b></p> <p>„Myslím si, že učitelky na prvním stupni základní školy jsou takovými „druhými maminkami“ dětí. Vzhledem k tomu, že některým dětem se rodiče nevěnují, možná jim neprojevují dostatek lásky a něhy, některé děti za mnou chodí a chtějí mě obejmout. Vím, že některé učitelky toto odmítají, protože je jim to nepříjemné a rovnou dětem vymezují hranice, že toto není možné dělat. Avšak já si myslím, že tímhle chováním děti mnohdy opravdu dávají najevo nedostatek lásky doma a pokud jim to nějak pomůže a sami to vyhledávají, nevadí mi je při loučení na konci vyučování obejmout. Kdo ví, možná i tyto maličkosti pomohou zabránit některým budoucím psychickým problémům dětí.“</p> <p><b>Učitelka 1, let 21 let praxe, 1. třída, 10 žáků, z toho 8 ze sociálně vyloučeného prostředí.</b></p> <p>„Z hlediska sociálního pomáhá už to, jak se učitel k tomu dítěti chová. My se tady k dětem asi mnohdy chováme lépe a dáváme jim příjemnější a pěknější vzor, než mají doma v rodině. Už jen to, že jsou tady s námi a že jsou tady s někým dospělým, kdo má rozum, kdo to má v hlavě pohromadě, ví jak se k tomu dítěti chovat, jak ho povzbudit, motivovat, potěšit ho a udělat mu radost. Byla jsem na jednom školení, kde lektor hovořil o tom, že i kdyby měl být učitel tím jediným, kdo pro to dítě jednou v životě udělá něco dobrého, tak to stojí za to. Takhle to mám v hlavě zafixované. Ty děti to mají někdy doma tak těžké, náročné a špatné, že do školy chodí rády, rády tady tráví čas a naopak nemají rády víkendy.“</p>
<p><b>Individuální scaffolding</b> (tzv. <i>soft scaffolding</i>) je cíleně zaměřen na jednoho žáka a jeho situacně a individuálně podmíněné učební potřeby. Naproti tomu skupinový scaffolding (tzv. <i>hard scaffolding</i>) využívá učitel ve výuce celé třídy nebo skupiny žáků, u nichž reflekтуje obtíže s řešením učebních úloh (Saye, Brush 2002).</p>	<p><b>Učitelka 3, 1 rok praxe, 3. třída, 17 žáků ve třídě, z toho 11 z vyloučeného prostředí.</b></p> <p>„Dětem se snažím pomáhat tak, že pokud dítě něčemu nerozumí, snažím se k němu přijít individuálně, případně si na něj udělám čas o přestávce. Mám doučování, na které si vybírám děti, které mají problém a hrozí u nich propadnutí nebo</p>

	<p><i>špatná známka na vysvědčení. Mám také asistentku pedagoga, která mi pomáhá zejména, když se hlásí hodně dětí, že něčemu nerozumí.“</i></p> <p><b>Učitelka 4, 3 roky praxe, 4. třída, 21 žáků ve třídě, z toho 10 ze sociálně vyloučeného prostředí.</b></p> <p><i>„Žákům, kteří mají problémy, poskytuji doučování. Tam můžu dohlížet na to, aby opravdu pracovali, což je při klasickém vyučování problém. Navíc na doučování máme čas věnovat se znova a opravdu důkladně učivu, kterému žáci nerozumí, nemusím se v tu chvíli ohlížet na ostatní žáky, kteří učivo již ovládají, nebo ztráct čas zadáváním jiné práce. Tito žáci na doučování také lépe pracují, protože se jedná o žáky, kteří mají ve větším kolektivu tendence se buď předvádět před vyrušováním, případně hřeší na to, že se musím věnovat i ostatním a nedělají nic.“</i></p> <p><i>Ve třídě mám také asistentku pedagoga, která pracuje zejména s jedním chlapcem, který by bez její pomoci nemohl fungovat, ale v případě potřeby se na ni obracejí i jiné děti.“</i></p> <p><b>Učitelka 5, 8 let praxe, 5. třída, 21 žáků ve třídě, z toho 6 ze sociálně vyloučeného prostředí</b></p> <p><i>„Ve výuce samotné mám mnohdy možnost zejména při procvičování učiva zadávat žákům úkoly dle stupně, na kterém se zrovna nacházejí. Se slabšími procvičit a upevnit základy učiva a až teprve poté s nimi jít dál. A zvídavějším a silnějším jedincům zadat cvičení či úkoly náročnější, a aby také oni mohli zapojit buňky šedé kůry mozkové, jak pravil H. Poirot.“</i></p> <p><i>Za domácí úkol dávám matematické příklady či úkoly a to od úterý do čtvrtku. Žáci mají za úkol vypočítat třeba jen dva příklady. Mým cílem není je umořit nebo jim zařídit program na odpoledne. Chci, aby měli motivaci a povinnost na chvíli doma učivo otevřít a procvičit.</i></p> <p><i>Zmínit určitě musím projektové vyučování. Do něj jako do splnění jakési zakázky, jakéhosi díla jsou mnohdy žáci i citově zainteresováni a nepřímo se dostávají do procesu učení a zpracovávání informací.“</i></p>
--	--

Analýza dat individuálních rozhovorů umožnila zachytit čtyři formy podpory učení, kterou učitelé žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí reflektují jako potřebnou a významnou. Popsané formy podpory mají oporu v popisovaných druzích scaffoldingu. Musíme však konstatovat, že tzv. individuální, sociální a emoční scaffolding v zásadě vychází ze základních postulátů Vygotského teorie sociálně podmíněného učení jako podmínky kognitivního vývoje dítěte (Vygotskij, 1978a). Hovořit o těchto podmírkách jako o druzích scaffoldingu je tímto sporné, nicméně se v realizovaném šetření ukázalo, že učitelé našeho vzorku reflektují jako zásadní individuálně podmíněné učební potřeby žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí stejně jako potřebu rozvíjet sociálně sdílené společenství mezi učitelem a žákem podpořené emoční podporou a stabilitou. Jako specifická výuková forma podpory učení se v našem šetření ukázal princip názornosti v podobě tzv. vizuálního scaffoldingu. Podle učitelů našeho vzorku pomáhá žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí jakýkoli prostředek umožňující s názorem vizualizovat učební látku pomocí obrazů, schémat, nákresů, haptických nástrojů a mnemotechnických pomůcek.

## Literatura

1. ALIBALI, M. *Does visual scaffolding facilitate students' mathematics learning? Evidence from early algebra.* 2006. <http://ies.ed.gov/funding/grantsearch/details.asp?ID=54>
2. Audit vzdělávacího systému ČR za rok 2018. EDUIN. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/silne-a-slabe-stranky-ceskeho-skolstvi-odpovi-audit-vzdelavaciho-systemu-cr-za-rok-2018/>
3. Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2009. *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzívního vzdělávání – Doporučení odpovědným politickým činitelům, Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.* Dostupné z: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-CS.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-CS.pdf)
4. FELCMANOVÁ, L., HABROVÁ, M. et al. *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. 1. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4692-9 (elektronická verze).
5. KALEJA, Martin. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkuze.* Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-160-0.
6. KOŠŤÁLOVÁ, T. *Podpora učení u dětí ze sociálně vyloučeného prostředí na 1. stupni ZŠ. Závěrečná práce. Rozšiřující studium učitelství 1. stupně ZŠ.* Ostrava: PdF OU, 2019. Ne-publikováno.
7. MAYRING, P. Qualitative Content Analysis. In Forum: *Qualitative Social Research.* 2000, 1(2), 125-162.
8. SAYE, J., BRUSH, T. Scaffolding critical reasoning about history and social issues in multimedia-supported learning environments. *Educational Technology Research and Development.* 2002, 50, 77-96. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02505026>
9. STONE, C. A. The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities.* 1998, 31, 344-364.
10. VAN DE POL, J., VOLMAN, M. a BEISHUIZEN, J. Scaffolding in Teacher-Students Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review.* 2010, 22 (3), 271-296.

11. VYGOTSKIJ, L.S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN, 1978a.
12. VYGOTSKIJ, L.S. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1978b.
13. WHITE, F., LIVESEY, D., a HAYES, B. *Developmental Psychology: From Infancy to Development*. Sydney, Australia: 2012. ISBN 9781486018277.
14. WOOD, D., BRUNER, J., a ROSS, G. The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976, 17, 89-100.
15. YELLAND, N., MASTERS, J. Rethinking scaffolding in the information age. *Computers & Education*. 2007, 48, 362-382.
16. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>.

**Mgr. Taťána Göbelová, Ph.D.**

katedra preprimární a primární pedagogiky  
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity  
Fr. Šrámka 3, Ostrava  
tel:+420 553 46 2677  
email: [tatana.gobelova@osu.cz](mailto:tatana.gobelova@osu.cz)

**doc. Mgr. et Mgr. Alena Seberová, Ph.D.**

katedra preprimární a primární pedagogiky  
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity  
Fr. Šrámka 3, Ostrava  
tel:+420 553 46 2677  
email: [alena.seberova@osu.cz](mailto:alena.seberova@osu.cz)

## 5 CHILDREN ARE THE FUTURE – AND WHAT WILL IT LOOK LIKE?

**Gwendolyn Albert**



**Abstract:** The term “inclusion” has become colloquially associated with a particular system for funding work with children with special needs in the Czech Republic recently. This contribution seeks to discuss the broader philosophical concept of inclusion as a civic or public good, and to give examples of how a civic approach to inclusion has recently impacted educational arrangements in the Czech system.

**Key words:** inclusion, school, Roma pupil, educator, differences

Inclusion is rooted in the notion of acceptance – agreeing to accept others as belonging to a group, welcoming them, acknowledging or considering them as members of that group. The practice of inclusion is a social skill, an ability to facilitate communication and interaction with our fellow human beings and to negotiate social relationships and rules with them, both non-verbally and verbally. It is part of the so-called “soft” skills that are difficult to measure (and for some, difficult or impossible to practice), but education *per se* includes developing them, even if in many cases educators are unaware of what they actually practice in this regard. We are all constantly engaged in the practice of such interactions, much as we are constantly breathing air, and social exclusion as a practice is also necessarily intimately related to this social skill.

In a 2019 assessment of educational outcomes in the Czech Republic, the Organization for Economic Cooperation and Development found that “In addition to significant economic and educational differences among the Czech regions, there exists evidence of growing inequality in the education attained on the basis of socioeconomic background, most strongly among Romani youth.”<sup>1</sup> In other words, social exclusion is preventing equal access to education for disadvantaged Roma, who are not being included by the schools.

That Romani children have been excluded from equal access to education in the past is a matter of historical record and was acknowledged by the European Court of Human Rights in its 2007 judgment *D.H. and Others v. the Czech Republic*, which found the Czech state had indirectly discriminated against children on the basis of their Romani ethnicity in their access to education as part of a larger, systemic set of practices whereby identifying such children as having special needs facilitated their segregation away from mainstream education into separate special schools (the case was first brought to the domestic courts in 1997 and reflected the circumstances of that time).

---

<sup>1</sup> <http://www.oecd.org/czech/Skills-Strategy-CzechRepublic-EN.pdf>

Remedying this practice has been a somewhat reluctant goal of education policy designers ever since; the court is still supervising the implementation of this judgment and slowly, mechanisms for monitoring the persistence of ethnic discrimination, as reflected in the distribution of Romani children in the schools, have been developed over time, including the changes to the funding of the provision of special education known as “inclusion” today.

Many educators are vocal about their resentment of the changes that have been caused by the policy responses to *D.H.*, but it is important to understand that the judgment did not investigate or comment on what happened inside the schools (special or otherwise) once children were attending them. Its focus was purely on the patterns of enrolment and on the fact that Romani children were experiencing ethnic discrimination that disadvantaged them, as education in the special schools rendered them less employable (and indeed, during the 1990s, legally unable to continue on to higher education).

It is also the case that segregating children away from each other on an ethnic basis deprives them of opportunities to **develop the social skill of accepting those who seem to be different**. Indeed, it is not just the Romani children who are disadvantaged by such segregation, but also **non-Romani children, who fail to develop this crucial capacity**. In this sense, until the schools become fully inclusive, the education they offer will also necessarily fall short when it comes to developing this skill.

The emotional, intellectual and social skills and habits that children cultivate in school environments are formative of their future adult personalities. Whether children are learning to be socially more constructive, more destructive or more passive through their school experiences is a question that educators should reflect upon and seek to influence in the direction of constructive behavior. The skill of accepting difference and diversity is crucial to learning how to be socially constructive and how to give and receive constructive feedback – and its inverse, the social rejection of difference, results in discrimination and segregation. This is one of the reasons it is necessary to prevent schools from developing the social practice of exclusion and why this is not just a question of education and educators, but a civic matter of concern to the general public.

In the immediate aftermath of the *D.H.* judgment, several members of the public decided to make sure the judgment’s message about ethnic discrimination in education would be understood. A coalition of 13 nonprofit organizations, most of them involved with the Romani community and human rights issues generally, launched a campaign called “Together to School” (*Společně do školy*).<sup>2</sup> The organizations called on the Education Ministry to adopt clear, fast measures preventing the discrimination of Romani pupils during enrollments. One of their demands that has yet to be realized was that the state engage in a media campaign explaining to society that Romani children are educable and deserve an equal opportunity to education, as this is, broadly speaking, simply not believed by the vast majority of people, including many educators.

It is regrettable that while many changes to education policy have been undertaken in response to the need to make educational opportunity more equal, the Government has done a poor job of explaining to the public why these changes will actually improve education for all children, not just for those who have been excluded and educated in segregated, separate settings. Indeed, after

---

<sup>2</sup> The author was involved in convening the gathering at which this decision was taken.

hearing some educators' resentments about these changes, many political leaders have unfortunately seized the opportunity to exploit prejudice not just against Romani children, but also against children with disabilities by rejecting the notion of inclusion.

In the meantime, the emigration of many Czech and Slovak citizens, both non-Roma and Roma, to the United Kingdom in the wake of the Czech Republic's accession to the European Union has generated a very interesting opportunity to compare how Romani children from these countries would fare in the different educational culture of the UK. In 2011, researcher Lucie Fremlová was engaged by the British Government to research the educational experiences of Romani children from the Czech Republic and Slovakia specifically and published her findings as "From Segregation to Inclusion: Roma pupils in the United Kingdom" (2011).<sup>3</sup> She analyzed the impact of being included into mainstream education in the UK on Romani students who had been educated in their home countries in segregated schools, including special schools, and found that according to the educators in the UK, far fewer Romani pupils genuinely had special educational needs than educators in their home countries had claimed. There was also evidence that if classes and schools were skilled at including these Romani pupils, there would be fewer problems with community cohesion both at school and in the larger neighborhood. Romani parents also said they felt welcomed by the British schools, that they did not experience discrimination there, and that the educators were supportive and willing to work with them.

As a result of this finding, Ms Fremlová and others in the UK established a group called the Roma Education Support Trust in 2012.<sup>4</sup> Its aim was to help schools improve their skills and raise their expectations when working with Romani pupils. REST established partnerships with schools in the Czech Republic and facilitated visits in which educators from Czech schools visited a particular institution in the UK for several days to experience its approach and then were visited in turn by British educators who experienced the approach in the Czech schools and provided constructive feedback about it based on their observations. The methodology was based on building constructive, long-term, multi-year relationships between the schools, establishing aims for improvement, and receiving constructive, honest feedback about progress or the lack thereof.

One of the aspects of the UK system that made these exchanges possible was the institution of National Support Schools there, which are accredited by the Government as able to mentor other educators. The financial support for the travel (the educators and all others involved are volunteers) was provided first by the British Embassy to the Czech Republic, then by the Council of Europe and most recently by Bader Philanthropies, a US-based foundation. The progress on including Romani children demonstrated by one of REST's partner schools has been recognized by the US Embassy, which gave its Alice Masaryk award to the principal of the Trmice Primary School, while REST itself has been awarded the European Roma Spirit prize.

A Czech NGO called Pramení decided to create a documentary film about this process, *Evrópa: Na jakých dětech zaleží? (Europe: Which Children Matter?)*.<sup>5</sup> The film captures the experiences of Romani parents and children with bullying and disparagement at some schools in the Czech Republic

---

<sup>3</sup> See

[https://www.researchgate.net/publication/318323012\\_From\\_Segregation\\_to\\_Inclusion\\_Roma\\_pupils\\_in\\_the\\_United\\_Kingdom](https://www.researchgate.net/publication/318323012_From_Segregation_to_Inclusion_Roma_pupils_in_the_United_Kingdom)

<sup>4</sup> The author joined the board of this group some years later.

<sup>5</sup> The author is on the board of this NGO (<http://prameni.org/>) and participated in the process of producing the film.

and Slovakia and then shows the example of a school in the UK attended by Romani emigrés from those countries and how its constructive, inclusive, open environment transforms the children's motivation and situations. The film then shows the example of a Czech school where a similarly inclusive, open environment is benefiting a diverse collective of children.

It is unfortunately still the case that discrimination against Romani children persists in Czech schools despite the adoption of inclusive jargon. An example from 2014 is that of a school involved in a project called "School with Room for All" („Škola s místem pro všechny“) which ran a "project day" for a preparatory class (six and seven-year-olds not yet in first grade) focused on the future career of "cleaning woman". The publicly available project materials claim that "the profession of cleaning woman is, for children (especially girls) with sociocultural disadvantages, a rather attractive one given the low level of its theoretical sophistication" ( „... profese uklízečky je pro děti (zvláště dívky) se **sociokulturním znevýhodněním** poměrně atraktivní s ohledem na **nízkou teoretickou náročnost**“).<sup>6</sup> This kind of predetermination of children's future place in society does not represent a "school with room for all", but is discriminatory and very harmful – in fact, it is destructive of these children's self-belief in their capacity for future intellectual work.

If we agree, as a society, that we want the adults of the future to be more constructive than they will be either destructive or passive, then we must not be deterred by our concerns over the potential complications that are bound to occur in transitioning to a more constructive, inclusive approach to education. Most of the aspects of schoolchildren's lives are influenced and shaped by their backgrounds, circumstances and families, but however complicated their lives are, each child still has the right to be included as a full-fledged member of a school community and to be educated to the maximum of his or her capacity.

What policy designers have yet to understand is that this change in approach is not merely a question of financing. Rather, this is about the adults who create school communities – all of them, including parents and paraprofessionals – becoming aware of whether and how they can embody this constructive approach, both among themselves and with all the children whom they are meant to educate. Those who are not yet able to do this need to be assisted in developing the necessary skills, and those who cannot or will not do this should not be encouraged to work in education at all.

*Příspěvek vznikl v rámci projektu OP VVV s názvem „Přímá a jasná podpora školské inkluze - otázka školy, rodiny, okolí, s reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000239.*

**Gwendolyn Albert, B.A.**

Občanské sdružení ROMEA, o. p. s.

Žitná 49, Praha 1

<http://www.romea.cz/>

e-mail: [Gwendolyn.albert@gmail.com](mailto:Gwendolyn.albert@gmail.com)

---

<sup>6</sup> Gardoňová, Marcela, press release, "Projektový den v přípravné třídě – profese uklízečky", 13 May 2014, available at: <http://www.zsvizina.com/skola-s-mistem-pro-vsechny/>

## 6 MENTORING AKO FORMA PODPORY DIEŤAŤA

Hedviga Hafičová, Tatiana Dubayová



**Anotace:** Mentoring je metóda zameraná na optimalizáciu vývinu dieťaťa a rozvoja jeho schopností a zručností na základe vytvorenia osobného a angažovaného vzťahu mentora s dieťaťom. Na Slovensku sa podporou detí z ohrozených skupín obyvateľstva zaoberá viacero štátnych inštitúcií, avšak ich limitovaná flexibilita a obmedzené možnosti priamej interakcie odborníka s dieťaťom spôsobujú, že existuje stále mnoho detí, ktoré vyrastajú odkázané na pomoc okolia, dobrovoľnícke aktivity a pomoc mimovládnych organizácií. Cieľom príspevku je popísať mentoring ako formu podpory detí v školskom a mimoškolskom prostredí, ktorý má, ako metóda práce s dieťaťom, potenciál stať sa súčasťou systémovej podpory detí, ktoré sa potýkajú s rôznymi typmi tiažkostí. Zahraničné štúdie potvrdzujú jeho významný vplyv na zvyšovanie kvality života detí z ohrozených skupín obyvateľstva, na zlepšenie ich výsledkov v škole a na efektívne sociálne začlenenie.

**Klíčová slova:** mentoring, mentor, sociálna podpora

## 1 SOCIÁLNA OPORA ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

V praxi prevláda presvedčenie, že dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia je dieťa s horším školským prospechom. Prúcha (2009) v svojej definícii žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia vychádza z teórie sociálnej nerovnosti a výstižne ho charakterizuje ako žiaka, ktorý nemá rovnaké príležitosti ku vzdelávaniu ako žiaci väčšinovej populácie z dôvodu nepriaznivých socio-kultúrnych podmienok rodiny, v ktorej vyrastajú. Podľa školského zákona (245/2008 Z. z.) je toto prostredie typické tým, že rodina si neplní svoju socializačnú, výchovnú, emocionálnu funkciu, aspoň jeden z rodičov je dlhodobo nezamestnaný, nedostatočné vzdelanie zákonnych zástupcov dieťaťa, nevyhovujúce prostredie na učenie a život v chudobe. V niektorých prípadoch môžu byť tieto charakteristiky prostredia komplikované inojazyčným, prípadne iným kultúrnym, prostredím. Na základe naplnenia podmienok stanovených zákonom môže byť dieťaťu priznaný status žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, s ktorým je spojený nárok na výchovno-poradenskú starostlivosť. Na základe týchto charakteristík by u detí mala byť stanovená intervencia, ktorá by vplyv tohto prostredia mala, aspoň do istej miery, kompenzovať.

Sociálne znevýhodnené prostredie sa na správaní dieťaťa podpisuje rôzne, avšak vo všeobecnosti Richman a kol. (1998) uvádzajú, že tieto deti majú častejšie ako iné problémy s adaptáciou a osvojením si sociálnych zručností potrebných pre edukáciu. Ich školská úspešnosť je v priemere nižšia ako ostatných žiakov z primerane podnetného prostredia a je výrazne determinovaná postojom sociálneho okolia.

Najefektívnejším nástrojom kompenzácie vplyvu sociálneho znevýhodnenia je, už z charakteru problému vyplývajúca, sociálna opora a individuálny prístup, ktoré zároveň posilňujú rezilienciu dieťaťa. Sommers a kol. (2008) preukázali, že podpora zo stany rodičov a učiteľov súvisí nie len

so školským prospachom, ale aj s úmyslom vzdelávať sa a plnením si úloh súvisiacich so vzdelávaním. Richman a kol. (1993) uvádzajú 8 základných typov sociálnej opory, ktoré súvisia s jej úlohami:

- *Podpora vo forme počúvania* (bez udeľovania rád alebo posudzovania)
- *Emocionálna podpora* – ubezpečenie, že osoba je “na strane” podporovaného
- *Poskytovanie emocionálnych výziev* – osoba pomáha podporovanému prehodnocovať jeho postoje, hodnoty a pocity
- *Potvrdenie reality* – poskytnutie potvrdenia toho, že podporovaný vidí/hodnotí situáciu správne
- *Ocenenie plnenia úloh* - posilňovaním motivácie smerom k splneniu cieľov a podporovaním snaženia podporovaného
- *Poskytovanie výziev z hľadiska plnenia úloh* - poskytovanie námetov a výziev, ktorými podporovaný môže rozvíjať svoje vedomosti a zručnosti
- *Poskytnutie hmotnej podpory* - financií, zabezpečenia materiálnych podmienok k životu, darovanie
- *Podpora vo forme osobnej asistencie* – poskytnutie služby alebo pomoci, napr. odviezť autom, sprevádzanie na úradoch a pod.

Mentoring, ako forma sociálnej podpory, zahŕňa všetky z nich. Viacerými štúdiami bolo potvrdené, že je to silná intervenčná metóda založená na osobnej väzbe medzi mentorem a mentorovaným. Česká asociácia mentoringu vo vzdelávaní definuje mentoring aj ako akronym: M-motivácia, E-energia, N-nápady, T-tvorivosť, O-opora, R-reflexia, I-inšpirácia, N-načúvanie, G-garancia. Vytvára bezpečný priestor pre sebaexploráciu mentorovaného, v ktorom sú napĺňané individuálne potreby nie len prostredníctvom udeľovania rád, ale v ktorom mentorovaný premýšľa o možnostach, učí sa ich hodnotiť a je posmeľovaný k ich realizácii (Leake, Burgstahler, Izzo, 2011; Hobson, 2012) a má významný vplyv na zvyšovanie jeho školskej úspešnosti. Crisp a Cruz (2009) vo svojej snahe špecifikovať definíciu mentoringu zistili, že existuje približne 50 jeho definícii, ktoré sa odlišujú ako v obsahu, tak v obšírnosti popisu.

Školskú úspešnosť môžeme v širšom vymedzení chápať ako koncept rozvoja individuálnych schopností žiaka, zahŕňajúci aj motiváciu k učeniu, vzťah ku škole, postoj k vzdelávaniu a pod. Jedným z ukazovateľom školskej úspešnosti žiaka je školský prospech (podrobnejšie o školskej úspešnosti a školskom prospechu pojednávajú napr. Holubková, Glasová (2011), Hrebeňárová, Kožárová (2015) a iní). Odráža žiakov školský výkon, avšak nedokážeme z neho usudzovať na motiváciu alebo postoj ku vzdelaniu.

## 2 MENTORING

Mentoring sa môže realizovať v rôznych podobách a úrovniach sociálnych vzťahov. V edukačnom procese ho konkrétnie môžeme pozorovať na úrovni skúsenejší učiteľ-začínajúci učiteľ, pedagóg-žiak alebo aj medzi žiakmi navzájom. Z hľadiska formálneho uchopenia ho delíme na neformálny, ktorého priebeh je spontánny a väzby, ktoré sa utvoria, často trvajú po celý život. V pomienkach

edukácie skôr pozorujeme tzv. Formálny typ mentoringu, ktorý sa vytvára s určitým zámerom a jeho trvanie je obmedzené na dobu naplnenia cieľa. Karcher a kol. (2005, In Brumovská, Seidlová Málková 2010) uvádzajú rozdelenie mentoringu na základe formy vzťahu na:

- *Klasický mentoring*, pri ktorom ide o spoluprácu skúsenejšieho mentora, ktorý poskytuje radu a podporu menej skúsenému.
- *Vrstovnícky (peer) mentoring*. Táto forma mentoringu sa odohráva v rámci jednej generácie detí a dospievajúcich, pričom ich vek nie je rovnaký, ale ani vekový rozdiel nie je výrazný. Z pohľadu odborníkov je táto forma mentoringu prínosná pre obidve strany. Prítomnosť dospelého podporného odborníka je pre mentora odporúčaná.
- *Medzigeneračný mentoring* – mentoring, v ktorom sa stretávajú dve generácie s výrazným vekovým rozdielom. Mentor má obyčajne vek nad 55 rokov a mentorovaný je dieťa, resp. dospievajúci.
- *E-mentoring* – komunikácia medzi mentorom a mentorovaným prebieha hlavne prostredníctvom elektronickej komunikácie (email, chat, skype a pod.).

Formálny mentoring je štruktúrovanejší a pre profesionála je to prirodzenejší typ vzťahu, avšak z pohľadu efektívnosti, uvádzajú Ragins a Cotton (1999), lepšie výsledky prináša práve neformálny mentoring.

Mentoring môžeme tiež vnímať ako jeden z prirodzene sa vyskytujúcich vzťahov, kde mentorom nemusí byť len učiteľ, ale rôzne typy osôb z prostredia dieťaťa. Philip and Hendry (2000) identifikovali 5 prirodzene sa vyskytujúcich mentorských vzťahov v živote mladého človeka:

1. Klasický mentoring – tento vzťah, podobne ako v predchádzajúcim delení, zahŕňa skúsenejšiu staršiu osobu a menej skúsenú mladšiu.
2. Mentoring jedinec-skupina – v tomto vzťahu hľadá skupina mladých hľadá radu a vedenie u jednej skúsenejšej osoby
3. Mentoring typu priateľ-priateľ - vzťah odohráva v bezpečnej sieti priateľov a výmene skúseností medzi nimi. Rola mentora sa mení podľa individuálnej skúsenosti.
4. Rovesnícka skupina – tento typ je podobný ako klasický mentoring, mentorom je však rovesník, ktorý si už zažil rizikové správanie a dokáže s ostatnými rozprávať z pohľadu "experta"

Všetky doteraz spomenuté typy môžu mať podobu individuálnu alebo skupinovú, pričom skupinový mentoring je vzťah viacerých mentorovaných s jedným alebo viacerými mentormi. Prostredníctvom aktivít v skupine sa rozvíjajú jednotlivci skupiny, sila skupiny je v pomoci každému členovi. Brumovská a Seidlová Málková (2010) uvádzajú, že tento typ sa realizuje hlavne v školskom alebo komunitnom prostredí, napr. o skupinou žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo žiaci s problémami v učení. Formou skupinového mentoringu je team mentoring, v ktorom sa jednotliví členovia rozvíjajú ako individualisti, ale zároveň aj ako skupina, kde tvoria riešenia pre tímové úlohy. V školskom prostredí by to mohla byť trieda žiakov, členovia záujmového útvaru, ktorí pracujú na spoločnom cieli. Špeciálnou formou je tzv. svojpomocná skupina, ktorú spája spoločná skúsenosť a problémy. Jej členovia sa neučia len od mentora, ale aj jeden od druhého a čerpajú z osobnej interakcie a vzájomnej podpory. Viac o formách skupinovej práce pojednávajú Mátel a Vasilescu (2013).

## **2.1 Mentoring v Českej republike**

Girves a kol. (2005) na základe analýz mnohých programov podpory študentov stredných a vysokých škôl konštatujú, že rozvoj mentoringu sa stal jednou z národných priorít v Spojených štátach amerických. Jedným z dôvodov je nárast populácie študentov z minorít, ktorí tvoria v súčasnosti až jednu tretinu všetkých študentov stredných a vysokých škôl. Crisp a Cruz (2009) registrujú stovky formálnych mentoringových programov, ktoré boli v USA vytvorené školami a implementované do praxe komunitných alebo dokonca štátnych výučbových postupov. Vychádzajú z potrieb danej populácie a bývajú zamerané napríklad na tieto ohrozené skupiny detí: deti so zhoršeným školským prospechom, deti s problémami v oblasti duševného zdravia, deti s poruchami správania, deti bezdomovcov, deti v náhradnej starostlivosti a pod. Niektoré z nich prebiehajú v rámci školy, niektoré sú súčasťou podpory realizovanej ako mimoškolské aktivity (Ontario Mentoring Coalition, 2016).

V nám najbližšej krajinie, Českej republike, sa mentoring v školskom prostredí chápe hlavne v zmysle podpory a vedenia menej skúseného učiteľa expertnejším kolegom kolegom. Na základe štúdia rôznych prameňov si dovoľujeme tvrdiť, že, podobne ako u nás, programov zameraných na mentoring ako metódu podpory detí dospelými/učiteľmi je tiež poskromne. Tieto programy existujú hlavne na lokálnej úrovni a sú financované z mimorozpočtových zdrojov ako projektové aktivity, napr. *Město Brno zvyšuje kvalitu vzdělávání v základních školách* (Európsky sociálny fond, č. projektu CZ.1.07/1.1.00/46.0015) do ktorého bolo zapojených až 67 škôl na území mesta Brno a v rámci ktorého pracovali mentori so žiakmi ohrozenými školským neúspechom. Mentoring bol tiež súčasťou projektu *Centrum nových metod a příležitostí ve vzdělávání* (Európsky sociálny fond, č. projektu CZ.1.07/1.2.00/14.0011) a bol spracovaný aj v publikácii *Mentoring a využití jeho metod na strední škole*. Pre žiakov stredných škôl meste Svitavy bola pomocou *Krizového centra J. J. Pestalozziho* a občianskeho združenia Bonanza poskytnutá pomoc vo forme mentora 41 študentom s problémami v učení alebo s poruchami správania a finančne bol projekt podporený grantovým programom Odboru prevencie kriminality Ministerstva vnútra Českej republiky. Alternatívou k projektom je činnosť neziskových organizácií. V rámci projektu *Kámoš* pomáha touto formou sociálne slabým a znevýhodneným rodinám aj nezisková organizácia *Barevný svět detí* s pôsobnosťou v Prahe. Ďalšie pražské občianske združenie Lata poskytuje detom a mladým rodinám zvládať ich nepriaznivú situáciu pomocou mentoringu poskytovanom dobrovoľníkmi. V Prahe pôsobí aj ústav *HESTIA – Centrum pro dobrovolnictví*, z. ú., ktorý pre deti z ohrozených skupín od 6 do 15 rokov poskytuje podporu vo forme vzťahu s dospelým dobrovoľníkom. Aj úspešné projekty sú málokedy implementované do systémových riešení ministerstva školstva alebo ostávajú ako aktivity neziskových organizácií.

## **2.2 Mentoring v Slovenskej republike**

Mentoring na Slovensku je, podľa nami dostupných prameňov, realizovaný v školskom prostredí v dvoch podobách: pri podpore a vedení učiteľa expertnejším kolegom, pri pomoci žiakom. *LEAF Academy* ponúka Individuálny rozvojový program pre učiteľa, kde mentoring má podobu získavania nezaujatej späťnej väzby a inšpiratívnych rád zo strany skúseného mentora. V tomto kontexte organizácia ponúka program aj pre celú školu, kde by techniky mentorstva využívajú učitelia navzájom medzi sebou.

K podpore detí dospelými/učiteľmi štátny tajomník Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MŠ VVaŠ SR) Mgr. Peter Krajňák vo svojej prednáške Aktuálne otázky v oblasti školstva (26. 10. 2017, UK PU v Prešove) uviedol: "...my ako ministerstvo školstva

sme zatiaľ nenaštartovali reálny štipendijný program pre Rómov“ a dodal, že momentálne podporu študentov z tohto sektora zastupujú organizácie a združenia tzv. tretieho sektora. Ministerstvo vnútra SR v rámci programu Ľudské zdroje v roku 2017 vyhlásilo výzvu zameranú na poskytovanie mentorskej a tútorskej podpory pre žiakov z marginalizovaných rómskych komunít (MRK). Hlavným cieľom výzvy bolo (momentálne už uzavretá) zvýšiť vzdelanostnú úroveň žiakov druhého stupňa základných a stredných škôl, ktorí pochádzajú z prostredia marginalizovaných rómskych komunít pomocou poskytovania mentorskej a tútorskej podpory. Systém výzvy je nastavený tak, aby posúval žiakov v čo najväčšej miere nielen smerom k vyššiemu a kvalitnejšiemu vzdelávaniu, ale aj k osobnostnému rozvoju. O finančnú podporu mohli žiadať mimovládne neziskové organizácie, občianske združenia, nadácie a cirkevné organizácie. Aj keď tento krok vnímame ako pozitívny, nepovažujeme ho ako systémový.

K organizáciám, o ktorých vieme, že sa venujú mentoringu žiakov, ktorí potrebujú sociálnu oporu a ponúkajú rôzne podporné programy patria *Rómsky vzdelávací fond* (REF), *Divé maky*, *ETP Slovensko*. REF je organizačnou zložkou zahraničnej nadácie *Roma Education Fund – Roma Oktatási Alap* (REF), ktorá vznikla v rámci Dekády inklúzie Rómov v roku 2005. Jej misiou a hlavným cieľom je prispieť k zmenšeniu rozdielov vo vzdelávacích výsledkoch Rómov a Nerómov prostredníctvom programov a krokov, ktoré podporujú kvalitné vzdelávanie Rómov vrátane zблиžovania vzdelávacích systémov. Hlavným cieľom Rómskeho vzdelávacieho fondu je podporovať rozvoj a implementáciu vzdelávacích politík, ktoré prispievajú k včleňovaniu Rómov do vzdelávacích systémov. Jedným z základných oblastí, ktorým sa fond venuje je širokospektrálny štipendijný program, buď priamo pod svojou organizáciou alebo v podpore iných organizácií (na Slovensku bol napríklad z REF podporený v školskom roku 2010/2011 projekt občianskeho združenia QUO VA-DIS Zvolen). Divé maky vznikli v roku 2005 ako program, ktorý bol súčasťou občianskeho združenia PRO DONUM. Od októbra 2008 sa osamostatnili ako občianske združenie a v súčasnosti pôsobia ako mimovládna nezisková organizácia. ETP Slovensko – Centrum pre udržateľný rozvoj pôsobí na miestnej, regionálnej, národnej a európskej úrovni je nezisková konzultačno-vzdelávacia organizácia – priamy pokračovateľ medzinárodného programu Environmental Training Project for the Central and Eastern Europe. Spoluprácou so samosprávami, školami, cirkvami, podnikateľmi, firmami, mimovládnymi organizáciami, ako aj jednotlivcami. V ETP sa prvýkrát stretávame s e-mentoringom. V nasledujúcej časti príspevku predstavíme ponuku programov mentoringu na Slovensku pre podporu detí.

Organizácia: *Divé maky*

Názov programu: *Mladí rómski lídri*

Popis programu: cieľovou skupinou projektu je talentovaná mládež vo veku 15-23 rokov zapojená do programu Divé maky. Z týchto boli vybraní, ktorí okrem talentu majú potenciál stať sa mladými lídrami. Títo mladí majú záujem viac sa aktivizovať na miestnej, regionálnej aj národnej úrovni a majú na to aj všetky predpoklady, len potrebujú správny tréning, koučing a mentoring. Projekt im má priniesť príležitosť stať sa rešpektovanými mládežníckymi lídrami, aby pomohli ďalším mladým zo znevýhodneného prostredia v ich občianskej aktivizácii. Práca s mládežou bude prebiehať prostredníctvom podpory rozvoja ich talentu a potenciálu v súlade s modernými trendmi a atraktívnymi prístupmi. Celkovým cieľom projektu je rozvoj kompetencií mladých a mládežníckych vedúcich a pracovníkov s mládežou, ktorí budú následne zapojení do rôznych aktivít na aktiváciu mládeže v ohrození cez budovanie líderských kapacít Divých makov.

Názov programu: *Rastieme do kvality*

Popis programu: Projekt je zameraný na realizáciu tréningov s cieľom zlepšovať prácu s rómskymi deťmi a mládežou zapojených do programu Divé maky. Tréningy sú chápané ako prínos k zlepšovaniu ich školských výsledkov a celkového záujmu o vzdelanie a prácu na osobnostnom rozvoji, ktorý zvyšuje ich budúcu šancu na uplatnenie sa na trhu práce a celkovú integráciu do spoločnosti.

Organizácia: *REF*

Názov programu: *Štipendiá pre rómskych študentov stredných škôl*

Popis programu: Štipendiá sú určené rómskym študentom stredných škôl (maturitných odborov) s cieľom preklenúť nepriaznivé životné situácie a motivovať študentov k dosahovaniu čo najlepších študijných výsledkov, úspešnému ukončeniu štúdia a k pokračovaniu štúdia na vyššom stupni vzdelávania. Zámerom projektu je pomôcť študentom nadobudnúť vzdelanie, vďaka ktorému sa vytvorí predpoklad zvýšených šancí na adekvátne uplatnenie a vytváranie pozitívnych vzorov v spoločnosti.

Názov programu: *Podpora rómskych študentiek stredných pedagogických škôl na Slovensku*

Popis programu: Hlavným cieľom projektu je zvýšiť počet rómskych učiteľiek v materských školách na Slovensku. Program predpokladá, že zvýšený počet rómskych učiteľiek v škôlkach bude mať vplyv na zvýšený počet rómskych detí v materských školách, čo sa odrazí na ich lepšej príprave na vstup do základnej školy.

Organizácia: *ETP*

Názov programu: *Schopné deti*

Popis programu: Prostredníctvom mentoringu, online mentoringu, projektového a zážitkového učenia inšpirovať študentov zo sociálne vylúčených komunít učiť sa, aby si rozšírili svoj obzor, víziu svojej budúcnosti a mali pozitívny vplyv na komunitu.

### **3 ZHRNUTIE**

Mentorstvo a mentoringové programy majú v západných krajinách dlhú história a tešia sa podpore zo strany inštitúcií. Ich efektívnosť je merateľná pokrokom žiakov, akceleráciou ich vývinu, zvyšovaním ich sebavedomia a celkovej zrelosti. Pomáhajú žiakom na osobnej úrovni a využívajú silu osobného vzťahu a angažovanosti. Aj našom kultúrnom priestore sa začínajú objavovať prvé snahy o podporu detí z ohrozených skupín prostredníctvom mentoringu, ktorý je zatiaľ orientovaný na deti z marginalizovaných rómskych komunít, hlavne formou projektov. Nevýhodou takto financovaných projektov je ich dočasnosť, ktorá znamená, že ak skončí projekt, skončia aj aktivity. Výzvou pre ďalšiu činnosť v tomto smere je znova otvoriť program vzdelávania a tréningu mentorov, vytvoriť sieť organizácií a dobrovoľníkov-mentorov a pokúsiť sa implementovať pozíciu mentora ako učiteľa-špecialistu na základných a stredných školách. Mentoring ako metóda práce predstavuje potenciálnu cestu efektívnej pomoci a podpory, vďaka ktorej deti zo sociálne znevýhodneného prostredia a z ohrozených skupín obyvateľstva získajú šancu viest' úspešnejší život ako ich rodičia.

## Literatura

1. BARKER, R. L. *The Social Work Dictionary*. Washington: NASW, 2003. ISBN 0-87101-355-X.
2. BRUMOVSKÁ, T., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Mentoring*. Praha: Portál, 2010 ISBN 978-80-7367-772-5.
3. CRISP, G., CRUZ, I. Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. In: *Research in High Education*, 2009, roč. 50, č. 6, s. 525–545. ISSN 1573-188X.
4. CROCKETT, L., SMINK, J. *The Mentoring Guidebook: A Practical Manual for Designing and Managing a Mentoring Program*. Clemson: National Dropout Prevention Center, 1991. ISBN nemá.
5. GIRVES, J. E., ZEPEDA, Y., GWATHMEY, J. K. Mentoring in a post-affirmative action world. In: *Journal of Social Issues*. 2005, Volume 61, Number 3, pp. 449–479. ISSN 1540-4560.
6. JONES, A. C. The Effects of Out-of-Class Support on Student Satisfaction and Motivation to Learn. In: *Communication Education*. 2008, Volume 55, Number 3. pp. 373 – 388. ISSN 1479-5795.
7. HOBSON, A. J.. Fostering face-to-face mentoring and coaching. In: FLETCHER, S. J., MULLEN, C. A. Eds. *Mentoring and coaching in education*. Thousand Oaks (CA): SAGE Publication, Inc., 2012. ISBN 978-0-85702-753-5.
8. HYLAN, I., POSTLETHWAITE, K. The success of teacher-pupil mentoring in raising standards of achievement. In: *Education and Training*. 1998, Volume 40, Number 2, pp. 68-77. ISSN 0040-0912.
9. HOLUBKOVÁ, K., GLASOVÁ, M. *Stratégie podpory školskej úspešnosti v diskurze učiteľov*. In: Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov. Prešov: Katedra Pedagogiky FHPV PU, 2011, s. 186-194. ISBN 978-80-555-0482-7.
10. HREBEŇÁROVÁ, L., KOŽÁROVÁ, J. Epistemologické východiská školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v kontexte inkluzívneho vzdelávania. In: HREBEŇÁROVÁ, L., KOŽÁROVÁ, J. eds. *Dilemy inkluzívneho procesu v edukácii so zameraním na socializáciu osôb so špeciálnymi potrebami*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015, s. 143-150. ISBN 978-80-555-1423-9
11. KRAJNÁK, P. *Aktuálne otázky v oblasti školstva*. Prednáška pre UK PU v Prešove (26. 10. 2017).
12. KOCHOVÁ, H., DUBAYOVÁ, T. Učiteľ v pozícii mentora - nová potreba kontinuálneho vzdelávania. In: KÓNYA, P. ed. *Univerzita v kontexte zmien*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 2014, s. 161 – 165. ISBN 978-80-555-1279-2.
13. LEAKE, D. W., BURGSTAHLER, S. IZZO, M. Promotin transition success for culturally and linquistically diverse students with disabilities: the value of mentoring. In: *Creative Education*. 2011, Volume 2, Number 2, pp. 121-129. ISSN 2151-4771

14. MÁTEL, A., VASILESCU, A. Skupinová sociálna práca. In *Prohuman, odborný internetový časopis*. [online] 2013-10-01]. Dostupné na interne: <<https://www.prohuman.sk/socialna-praca/skupinova-socialna-praca>>. ISSN 1338-1415.
15. Ontario Mentoring Coalition. *Toolkit on effective mentoring for youth and facing barriers to success*. Ontario: Ontario Mentoring Coalition, 2016. ISBN nemá
16. PHILIP, K., HENDRY, L. B. Making sense of mentoring making sense? Reflections on the mentoring process by adult mentors with young people. In: *Journal of Community and Applied Social Psychology*. 2000, Volume 10, Number 3, s. 211–223. ISSN 1099-1298.
17. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopédie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
18. RAGINS, B. R., COTTON, J. L. Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. In: *Journal of Applied Psychology*. 2009, Volume 84, Number 4, pp. 529-550. ISSN 1939-1854.
19. RICHMAN, J. M., ROSENFIELD, L. B., HARDY, Ch. J. The social support survey: an initial validation studyof a clinical measure and practice model of the social support process. In: *Research on Social Work practice*. 1993, Volume 3, Number 3, pp. 23-33. ISSN 1552-7581.
20. RICHMAN, J. M., ROSENFIELD, L. B., BOWEN, G. L. Social support for adolescents at risk of school failure. In: *Social Work*. 1998, Volume 43, Number 4, pp. 309 – 323. ISSN 0037-8046.
21. SOMMERS, Ch. L., OWENS, D., PILIAWSKY, M. Individual and social factors related to urban african american adolescents’school performance. In: *High School Journal*. 2008, Volume 91, Number 3, pp. 1-11. ISSN 1534-5157.
22. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 245/2008.
23. [www.barevnysvetdeti.cz](http://www.barevnysvetdeti.cz)
24. [www.camv.cz](http://www.camv.cz)
25. [www.lata.cz](http://www.lata.cz)
26. [www.minv.sk](http://www.minv.sk)
27. [www.unimentoru.cz](http://www.unimentoru.cz)

*Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu International Visegrad Fund, č. 21830131 Analysis of Roma University Students Narratives - Examples of Good Practice of Mentoring.*

**Hedviga Haficová, Mgr. PhD.**

Katedra prírodovedných a technických disciplín  
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove  
Ul. 17. Novembra 15, 08001 Prešov  
E-mail: [hedviga.haficova@unipo.sk](mailto:hedviga.haficova@unipo.sk)

**Tatiana Dubayová, Mgr. PhD.**

Katedra špeciálnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove  
Ul. 17. Novembra 15, 08001 Prešov  
E-mail: [tatiana.dubayova@unipo.sk](mailto:tatiana.dubayova@unipo.sk)

## **7 CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE AKO DETERMINANT KVALITY PEDAGOGICKÉHO PROCESU**

**Petronela Šebestová**



**Anotácia:** Pod celoživotným vzdelávaním chápeme všetky aktivity, ktoré sa uskutočňujú v priebehu života s cieľom zlepšiť vedomosti, zručnosti a schopnosti človeka. Celoživotné vzdelávanie ako základný princíp výchovy a vzdelávania (edukácia) uplatňovaný vo vzdelávacej sústave Slovenskej republiky tvorí školské vzdelávanie a ďalšie vzdelávanie. Ďalšie vzdelávanie umožňuje získať čiastočnú kvalifikáciu alebo úplnú kvalifikáciu. Celoživotným vzdelávaním nemožno získať stupeň vzdelania resp. odborné vzdelanie. Avšak môžeme si ním doplniť, obnoviť, rozšíriť alebo prehĺbiť kvalifikáciu nadobudnutú v školskom vzdelávaní, alebo uspokojiť záujmy a získať spôsobilosť zapájať sa do života občianskej spoločnosti. Celoživotné vzdelávanie pedagógov v pedagogickom procese znamená permanentné zvyšovanie kvality ich vzdelanostného potenciálu. Každý pedagóg by mal byť garantom zvyšovania kvality a modernizácie výučbového procesu.

**Klúčové slová:** vzdelávanie, kvalita, výučba, kvalifikácia, pedagóg, vedomosti, výchova.

### **ÚVOD**

Potreba celoživotného vzdelávania (ďalej CŽV) je v súčasnosti veľmi často diskutovaný problém, ktorý môžeme analyzovať z rôznych uhlov pohľadu. Aktuálnym trendom nazerania na CŽV je snaha o prispôsobovanie vzdelávacích cieľov v rámci členských štátov EÚ, ktoré sú ukotvené v medzinárodných zmluvných dokumentoch. Napr. Memorandum o celoživotnom vzdelávaní, ktoré vypracovala Európska komisia v roku 2000, s cieľom vytvoriť ucelenú stratégiu celoživotného vzdelávania v Európe. Vychádza z myšlienky nevyhnutnej potreby celoživotného vzdelávania, cieľom ktorého je podpora aktívneho občianstva a zamestnanosti. Presadzovanie celoživotného vzdelávania sa sústredí na šest kľúčových posolstiev, ktoré tvoria podstatnú časť textu Memoranda. Klíčové odporúčania naznačujú, na čo by sa mala zameráť súhrnná a súdržná stratégia CŽV pre Európu. Ako prvé klíčové posolstvo pre krajinu EÚ je zaručiť všeobecný a stály prístup ku vzdelávaniu sa pre nadobúdanie a obnovovanie zručností, ktoré sú potrebné pre trvalé zapojenie sa do života spoločnosti založenej na vedomostach. Ďalším posolstvom je viditeľné zvýšenie úrovne investícií do ľudských zdrojov a tým zdôrazniť prioritu najdôležitejšieho bohatstva Európy – jej ľudí. Členské krajinamajú vyvinúť účinné metódy vyučovania a také kontexty vzdelávania sa, ktoré zohľadňujú časové kontinuum. Ďalším posolstvom je zabezpečiť zrozumiteľné spôsoby hodnotenia CŽV najmä pri neformálnom a neinštitucionálnom vzdelávaní. Dôležité je modernizovať národné certifikačné systémy a postupy pre nové ekonomicke a sociálne podmienky. V tejto súvislosti predstavujú získané diplomy, certifikáty a kvalifikácie dôležitý referenčný bod pre zamestnávateľa, ale i jednotlivca. Rastúci dopyt po kvalifikovanej práci zo strany zamestnávateľov a zvyšujúca sa konkurencia medzi jednotlivcami pri získavaní a udržiavaní si

zamestnania vedú k d'aleko väčšiemu dopytu po oficiálne uznávanom vzdelaní sa, než kedykol' vek predtým. Integrovaná Európa si vyžaduje, aby vedomosti, zručnosti a kvalifikácie jednotlivca boli l'ahšie čitateľné a l'ahšie „prenosné“ v rámci celej Únie.

Medzi záverečné posolstvá Memoranda 2000 patrí aby členské štáty zabezpečili nenáročný prístup ku kvalitnému poradenstvu o možnostiach vzdelávania sa v celej Európe a počas celého života. Tieto poradenské služby musia byť prístupné lokálne čo najbližšie k vzdelávajúcim sa v ich vlastných komunitách a v maximálnej možnej miere ich podporovať aj prostriedkami IKT.

## 1 KVALITA PEDAGOGICKÉHO PROCESU

Predpokladáme svojbytnej a otvorenej osobnosti. Čiže vstupy, ciele a výstupy vo vzdelávacom systéme tvoria akúsi triádu, ktorá je základom riadenia celého pedagogického procesu, ktorý má svoje ustálené pravidlá, ale to neznamená, že obsah týchto pravidiel sa nemôže meniť napr. v zmysle prispôsobovania sa novým poznatkom a inováciou taxonómie cielov vyučovacieho procesu.

Základ každého vyučovacieho procesu spočíva v rozvíjaní **kognitívnych, afektívnych a psychomotorických** schopností študenta. Rozvíjanie uvedených schopností má viacero techník a prostriedkov, ktorých správny výber závisí od predmetu výučby. Malo by byť samozrejmost'ou, že každý pedagóg ovláda didaktické zásady vyučovacieho procesu a snaží sa ich implementovať tak, aby komplexne rozvíjal osobnosť študenta.

**V kognitívnej oblasti** ide predovšetkým o porozumenie nových informácií z hľadiska ich definovania, interpretácie nových poznatkov vlastnými slovami študenta, d'alej o aplikáciu získaných informácií v iných súvislostiach (analýza-syntéza, indukcia, dedukcia) a napokon o ich obhajobu a argumentáciu.

**V afektívnej (postojovej) oblasti** pedagóg formuje vzťah študenta k určitým hodnotám, resp. všeobecne uznávaným štandardom v súlade s preberaným učivom. Bajtoš (2013) opisuje Kratwohlove rozlišovanie 5 formálnych kategórií na základe ktorých je možné formovať postoje študenta. Ide o *vnímavosť, reakciu, oceňovanie hodnoty, integrovanie hodnoty a stotožnenie sa hodnoty* so štruktúrou osobnosti študenta.

V rámci psychomotorického rozvoja schopností, zručností uvádzajú viacerí autori taxonómiu M. Simpsona, ktorý zdôrazňuje najmä *vnímanie* činností - študent dokáže použiť zmyslové orgány na získanie predstavy o budúcej motorickej činnosti a na posúdenie vhodnosti a správnosti činnosti. *Pripravenosť* - študent je psychicky, fyzicky a emocionálne (ochota, motivácia) pripravený vykonať určitú činnosť. Má reálnu predstavu o budúcej činnosti.

*Imitácia* - študent najprv impulzívne a neskôr vedome opakuje úkony. Napodobňovanie činností, riadená činnosť - študent opakuje úkony demonštrované učiteľom. Ide o počiatocné štádium pri učení sa komplexným zručnostiam. Správnosť výkonu činnosti študenta posudzuje učiteľ alebo aj študent, podľa súboru príslušných kritérií. *Mechanická činnosť*, zručnosť - študent vykonáva činnosti spôsobivo, bezpečne, presne a zručne. Ide však o menej komplexné činnosti. *Komplexná automatická činnosť* - študent vykonáva l'ahko, presne, rýchlo, bezchybne a automaticky komplexné a zložité činnosti. *Prispôsobovanie, adaptácia činností* - študent dokáže meniť, modifikovať, prispôsobovať činnosť zmeneným podmienkam alebo v problémovej situácii. *Tvorivá činnosť* - štu-

dent používa osvojené spôsoby činnosti v nových, neznámych a problémových situáciách. Uznávaný slovenský pedagóg J. Bajtoš (2013) zosumarizoval Simpsonovu taxonómiu v psychomotorickej oblasti do taxonómie PIMKAT (pripravenosť, imitácia, manipulácia, koordinácia, automatizácia, tvorivosť).

### **1.1 Klúčová osobnosť reformy vzdelávania je pedagóg**

V prvej polovici 20. storočia J. Uher (1932) napísal: *osobnosť pedagóga je vo výchove a vzdelávaní najdôležitejším činiteľom.* (Bajtoš 2013). Nespasí nás ani nová organizácia, ani taxonómia cieľov v rôznych oblastiach pedagogického procesu, aj keď je dôležitá, nezachránia nás ani reformy, aj keď sú tiež dôležité. To všetko sú len prostriedky. Hlavným problémom školskej reformy je osobnosť pedagóga. Ak sa nám nepodarí zreformovať niečo v tomto smere – nič sme nezreformovali. V súčasnej praxi, ktorej sme svedkami myslíme si, že myšlienka J. Uhera je stále aktuálna.

Podľa Douškovej (2004) povolanie pedagóga patrí do tej skupiny profesíí, ktoré si stále viac vyžadujú nielen teoretické vedomosti, ale aj plánované a systematické nadobúdanie skúseností v kontexte so študentmi v reálnych podmienkach vzdelávacej ustanovizne. Pedagogické kompetencie predstavujú otvorený a inovácie schopný systém profesijných kvalít, ktoré pokrývajú celý rozsah výkonu profesie v komponentoch vedomostí, zručností, skúseností, postojov a osobných predpokladov, ktoré sú vzájomne previazané a chápane celostne.

Kompetencie sú konštruktom, ktorý charakterizuje efektívne a korektné správanie pedagóga v jednotlivých procesoch jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolách.

Úsilie o reformu vzdelávania sa zmení na realitu v závislosti od toho, do akej miery ich budú pedagógovia akceptovať vo svojej každodennej práci. Pedagóg by sa nemal nikdy uspokojiť s tým, čo vie, a že už nie je nič nové, čo by sa mohol naučiť. Takéto myslenie je veľmi toxické. Vždy je niečo, čo sa môžeme naučiť, čo zlepší spôsob, akým riadime naše životy a robíme našu prácu. Vzdelávanie však nie je všetko. Okrem všetkých týchto praktík je tiež dôležité, aby sme sa zapojili, diskutovali a experimentovali s poznatkami, ktoré získavame. Vždy je niečo, čo sa môžeme dozviedieť.

Odbornými diskusiami v akademickom prostredí a rôznymi postojmi na tematizovaný problém získavajú obidve zainteresované strany - pedagóg-študent. Učia sa kreatívne mysleniu, čím vznikajú novšie sofistikovanejšie názory, prístupy a metodiky.

Pedagógovia s pozitívnym prístupom k celoživotnému vzdelávaniu považujú chyby a výzvy za súčasť procesu učenia. Nevidia chyby ako zlyhania. Chyby im dávajú nové informácie, ktoré môžu použiť, pretože nadálej hľadajú spôsoby, ako vyriešiť problém alebo výzvu. Pedagógovia nikdy nevedia, aké typy otázok budú klásiť študenti. Preto je pre nich nevyhnutné prijať, rešpektovať a prispôsobiť sa zmenám a študentským požiadavkám a nie naopak. Nové IKT nás premenili na vynikajúcich zberateľov informácií. Prístup k súčasným nástrojom, ktoré môžu posilniť našu vôle vzdelávať sa, je neporovnatelný s akýmkol' veľkým iným časom v histórii.

Pedagógovia sú celoživotní študenti a očakáva sa, že budú motorom inovácie a vzorom neustáleho zdokonalovania sa. Novodobý status pedagóga má paradoxne svoje korene v histórii. Slová rímskeho stoického filozofa Seneca nám to potvrdzujú „*keby mi bola ponúknutá múdrost za podmienky, že by som ju mal držať a neprezradziť ju nikomu, tak by som ju odmietol. Neexistuje žiadna radosť z vlastníctva čohokoľvek hodnotného, pokial' nie je niekto, s kým by som sa o túto hodnotu podelil*“.

Zdielanie vedomostí tvorí základ celého pedagogického procesu. Inými slovami, aby zo školského systému vychádzali kvalitní študenti, sú potrební dobrí pedagógovia. Preto sa právom považujú za najdôležitejší prvok v rámci škôl, ovplyvňujúci vzdelávanie sa študentov. Rozsah a komplexnosť kompetencií vyžadovaných pri vyučovaní v 21. storočí sú však také veľké, že je nepravdepodobné, aby akákol'vek osoba disponovala všetkými, alebo ich mala rozvinuté všetky na rovnako vysokej úrovni. Zdielanie informácií je teda jeden z najvýznamnejších faktorov v rozvoji osobnosti pedagóga. Vyžaduje sa však, aby zdielanie bolo systémovo prepojené s ostatnými parciálnymi činnosťami a podprocesmi manažmentu pedagogického procesu. Cielové zdielanie vedomostí v školskom systéme má byť v prvom rade záležitosťou bezprostredných medziľudských vzťahov vrátane mûdrych pedagogických vplyvov. Na Slovensku nie je v súčasnej dobe vypracovaný žiadny štandard učiteľského povolania. Meniace sa spoločenské podmienky, čoraz väčšie možnosti medzinárodnej spolupráce, oveľa rozsiahlejšia a rýchlejšia výmena informácií a možnosti porovnávania so zahraničím, ako aj rastúce nároky na skvalitňovanie a modernizáciu vysokoškolskej prípravy, považujeme dnes za faktory ovplyvňujúce aktivity smerujúce ku skvalitňovaniu prípravy pedagógov.

I napriek tomu, že nám chýbajú štandardy učiteľského povolania, kvalita vzdelávania napr. na vysokých školách je zabezpečená aplikáciou medzinárodných systémov kvality (ISO, EFQM, CAF), ktorých kritériá sú konštituované na procesoch, ktoré sú postavené na dôslednom aplikovaní Demingovho cyklu PDCA (Plan, Do, Check, Act), teda neustáleho zlepšovania a inovácie, nie len v komunikovaní poznatkov, ale aj v manažmente vzdelávacej ustanovizne ako inštitúcie.

## **2 ROLA PEDAGÓGA V CELOŽIVOTNOM VZDELÁVANÍ**

Celoživotné vzdelávanie zahrnuje spolu výchovné a vzdelávacie aktivity uskutočňované v školskom subsystéme vzdelávania (materské, základné, stredné a vysoké školy) a v subsystéme miemoškolského vzdelávania (podnikové, rezortné, záujmové, občianske, iné vzdelávanie). Prvý subsystém označujeme aj ako formálne vzdelávanie, druhý ako neformálne vzdelávanie. Oba subsystémy vzdelávania možno charakterizovať ako organizovanú činnosť cielenú na získanie vedomostí, schopností a zručností potrebných pre výkon konkrétnych činností, pričom v oboch systémoch je uskutočňovaná inštitucionálne, je štruktúrovaná podľa cieľov, počtu hodín a podpory učenia sa. Európska komisia však v poslednom období kladie zvýšený dôraz na činnosť vzdelávajúceho sa subjektu a k obom uvedeným subsystémom pripája informálne (neinštitucionálne) učenie sa - vychádzajúce z každodenných aktivít spojených s prácou, rôznymi aktivitami, vol'ným časom a pod.; toto učenie sa nie je štruktúrované, nevedie k získaniu osvedčenia, je skôr príležitostné, nezámerné.

Celoživotné vzdelávanie je na Slovensku upravené zákonom č. 568/2009 Z.z. o celoživotnom vzdelávaní. Od pedagóga, ako osoby, ktorá implikuje formálne, neformálne, ale aj informálne vzdelávanie sa očakáva, že by mal disponovať určitými osobnosťnými charakteristikami a manažérskymi zručnosťami a schopnosťami. Stotožňujeme sa s Jemalom (2001), ktorý tvrdí, že mûdrost' je viac ako vzdelanosť, viac ako získanie akéhokoľvek diplому alebo certifikátu. Mûdrost' myslenia a správania pedagógov, ako manažérov pedagogického procesu, určujú aj také prvoradé výsostné hodnoty ako vysoká osobná kultúra, pokora, skromnosť, morálka, spravodlivosť, etika, disciplína a tiež rešpektovanie a dôsledné uplatňovanie zákonov a zákonitostí v praxi. Vzorové konanie všetkého druhu v osobnom živote aj v profesionálnej oblasti je u pedagógov mimoriadne dôležité a nevyhnutné. Mûdry pedagóg vie študenta povzbudiť a zlý pedagóg znechutniť. Mûdry

pedagóg je k dispozícii študentovi a zlý pedagóg pred študentom uniká, resp. okázalo dáva najavo svoje nadradené postavenie vo vzájomnom vzťahu.

Autorita učiteľa nespočíva v prísnosti, ale v múdrosti vedieť prepojiť prirodzenú autoritu s pozornosťou študenta a podporou jeho myslenia. Niektorí pedagógovia žijú v domnienke, že sú veľmi oblúbení, spoločenskí, majú svoje čaro už len preto, že dbajú na svoj vonkajší imidž a možno sú o trochu viac komunikatívni ako iní. No toto všetko sú často len sebaklamy. Podľa posledných zistení oblúbenosť závisí od úplne niečoho iného. Tým zázrakom, na základe ktorého sa pedagóg v dnešnej dobe stáva oblúbeným, je emocionálna inteligencia. Oblúbení pedagógovia sa dokážu v rozhovore zbaviť pocitu vlastnej dôležitosti a plne sa sústredia na svojich študentov. Počúvajú nielen ušami, ale aj srdcom, vedia sa dokonale sústredit, zahŕňať do témy, a tak v prípade potreby vedia správne zareagovať alebo sa správne pýtať. Snažia sa byť trpežliví. Študentov teší, keď sú vypočutí a človeka, ktorý ich dokáže aktívne počúvať si ľahko oblúbia. (Koničková 2019).

## ZÁVER

V dnešnej dobe preplnenej informáciami a rôznymi vplyvmi, práve pedagóg môže byť okrem odborníka na sprostredkovanie vedomostí aj človekom, u ktorého študent môže nájsť predovšetkým pochopenie, usmernenie, komunikáciu z očí do očí a dobrú radu. Pedagóg v poslednom období začína mať úplne nové poslanie a to je tiež kurikulom celoživotného vzdelávania pedagóga. Podľa Marekovej (2018), stojíme pred výzvou ako sa postaviť k problémom sveta, ktorý nás obklopuje. Nastupujúce generácia musia nanovo riešiť otázky, ktoré sa zdali byť už vyriešené.

Študent teda nie je iba vstupom do vzdelávacieho procesu, ako sme už uvideli, ale je súčasne aj výstupom a je pripravený využívať nadobudnuté vedomosti pre sebarealizáciu a v prospech rozvoja spoločnosti.

Náš príspevok ukončíme citátom J. A. Komenského, ktorý povedal, že „vyučovanie je prácou pováh vznešených“.

## Literatúra

1. BAJTOŠ, J., 2013. *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Wolters Kluwer 2013. 400 s., ISBN 978-80-8078-652-6
2. DOUŠKOVÁ, A. 2004. *Rozvíjanie didaktických zručností a odborná učiteľská prax*. Banská Bystrica: UMB, s. 24-30. ISBN 80-8055-899-X.
3. JEMAL, Ľ., *Vedomosti premenené na múdrost*. (on line) [cit.2019-02-03] Dostupné na: [https://noveslovo.sk/archiv-clankov-noveslovo?search\\_api\\_views\\_fulltext..](https://noveslovo.sk/archiv-clankov-noveslovo?search_api_views_fulltext..)
4. KONÍČKOVÁ, J., *Motívacia a sebarozvoj učiteľa*. (on line) [cit.2019-24-03] Dostupné na: <https://eduworld.sk/cl/20/pre-ucitelov/motivacia-a-sebarozvoj-ucitela>
5. MAREKOVÁ, H., 2018. Udržateľnosť hodnôt kultúrneho sveta. In: *Svetový deň sociálnej práce IV. Zborník vedeckých prác*. Sládkovičovo: Vysoká škola Danubius, 2018. ISBN 978-80-8167-065-7. s. 96-107.
6. MEMORANDUM o celoživotnom vzdelávaní. Pracovný materiál EK. 2000. Brusel: KES 2000. 40 s.

7. VINCEJOVÁ, E., 2013. *Plánovanie edukačných procesov*. Bratislava: MPC 2013. 64 s.  
ISBN 978-80-8052-527-9.

**PhDr. P. Šebestová, PhD.**

Fakulta sociálnych štúdií

Vysoká škola Danubius

Fučíkova 269

Sládkovičovo

e-mail: [petronela.sebestova@gmail.com](mailto:petronela.sebestova@gmail.com)

## **8 DOUČOVÁNÍ JAKO INDIVIDUÁLNÍ PODPORA DÍTĚTE V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ**

**Lenka Šebestová, Ivana Dvořáková**



**Anotace:** Práce pojednává o doučování, jako součásti formálního vzdělávání dětí. V úvodu tento fenomén stručně zařazuje do kontextu pedagogické činnosti z pohledu současnosti i s ohledem do historie, na území České republiky i v zahraničí. Dále vymezuje její definici v literatuře a objasňuje význam této činnosti v pedagogické praxi. Článek především popisuje službu doučování poskytovanou Charitou Frýdek-Místek, její cílovou skupinu a metody a formy výuky v rámci doučování. Nedlouhou součástí je i popis funkce doučovatele, který působí v rodinách, v nichž doučování probíhá.

**Klíčová slova:** doučování, školní neúspěch, efektivita učení, didaktické pomůcky

### **1 DOUČOVÁNÍ JAKO PODPORA DÍTĚTE**

Doučování začíná být fenomén, který se v České republice rozvíjí stále více. Jeden z mála, kdo se u nás touto problematikou aktivně zabývá je Vít Štastný. Větší oporu o tomto tématu můžeme najít v mezinárodní odborné literatuře. V zahraničí se dlouhodobě tomuto tématu věnuje mimo jiné Mark Bray. Tento autor napsal několik prací, které se zabývají pojmem soukromé doučování. V souvislosti s tímto pojmem autor zmiňuje také pojem „stínové vzdělávání“, které hovoří o vlivu formálního vzdělávání na soukromé doučování. (Štastný, 2014) Hlavním cílem tohoto článku je seznámit čtenáře s dlouhodobou praxí Charity Frýdek-Místek, která úzce navazuje na teorii, která je v článku zmíněna.

#### **1.1 Metodologie**

První zmínky o pojmu doučování nalezneme v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 59). Zde je doučování definováno jako „*forma pomoci žákům, kteří mají z různých důvodů učební problémy, nestačí tempu školního vyučování nebo dosahují slabších studijních výsledků.*“ Autoři mimo jiné také hovoří o tom, že doučování je pomoc, která zpravidla není organizovaná školou a probíhá převážně z iniciativy rodičů a to zejména soukromými učiteli. Bohužel ve slovníku nenalezneme definici pojmu soukromý učitel. Ovšem pod atributem „soukromé“ si můžeme představit buď soukromou osobu anebo instituci, která doučování zprostředkuje, a to jak v ziskové, tak i v neziskové sféře.

Doučování provozuje spoustu organizací jak ziskových tak i neziskových, nicméně v této práci se budu věnovat doučování, které realizuje Charita Frýdek-Místek. Tuto činnost začala organizace realizovat již od roku 2016. Jednalo se o potřebu, která vzešla z řad uživatelů různých sociálních služeb, kteří pracují s rodinou ve Frýdku-Místku. Postupem času, kdy se tato informace dostala i do povědomí širší veřejnosti začaly službu využívat i rodiny, které žádnou sociální službu nevyužívaly, ale splňovaly podmínky pro zprostředkování doučování, které jsou stanovené Charitou

Frydek-Místek. Podmínky pro zprostředkování, tedy cílová skupina, pro kterou je doučování určeno, jsou zmíněny v následující kapitole. Doučování je zprostředkováno rodinám zdarma. Financování je zajištěno více zdrojově a to z darů nebo finančních prostředků získaných z projektů.

## 1.2 Cílová skupina doučování

Rozebereme-li si definici doučování, která je zmíněna výše, je na první pohled zřejmé, že doučování pomáhá žákům škol, kteří mají nevyhovující studijní výsledky, tzn. že, mají podprůměrné známky, nestačí učivu, případně mohou opakovat ročník či dokonce předčasně ukončit studium. Takové chování můžeme označit jako „školní neúspěšnost“. V pedagogickém slovníku autoři Průcha, Walterová, & Mareš, popsal tento termín takto: „... podprůměrné až nevyhovující výsledky při školním hodnocení vzdělávacích výsledků žáků. Charakteristickým symptomem školní neúspěšnosti bývá strach ze školy nebo naopak záškoláctví. To vše bývá způsobováno jak faktory psychickými na straně žáka (učební obtíže, nedostatky v učební motivaci aj.), tak sociálními (kulturní deprivace aj.). ve hře mohou být i faktory sociální, které souvisejí se spolužáky (klima třídy vyvíjí na žáka tlak, aby se neučil).“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 300).

Prozkoumáme-li definici více do hloubky, můžeme, si všimnout důležitého pojmu, který je současně také úzce spojen s doučováním. Jde o pojem „učební potíže“, který souvisí s působením různých vlivů na jedince. Průcha, Walterová, & Mareš hovoří o vlivech, které působí na jedince takto: „Může jít o vlivy biologické (zdravotní stav, typy postižení, vlivy léků), vlivy životního stylu (denní režim, životospráva), vlivy psychologické (psychické stavy, psychické vlastnosti, psychické procesy), vlivy pedagogické (kvalita vyučování, způsob zkoušení, obtížnost učiva, nedostatky v předchozích vědomostech a návycích), vlivy mikrosociální (konflikty s rodiči, spolužáky, učiteli)“. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 322). Chramostová říká, že „míra komplikací roste, pokud žák trpí specifickou poruchou učení, hyperaktivitou, poruchou pozornosti, či pochází ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, z minority, z etnika odlišujícího se od majority nebo pokud je mentálně či zdravotně znevýhodněn.“ (Chramostová, 2014, s. 7-8)

Charita Frýdek-Místek zprostředkovává doučování těmto dětem:

- dítě pochází ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí,
- dítě pochází z neúplné rodiny,
- dítě je svěřeno do alternativního způsobu péče (pěstounská rodina, osvojení, adopce),
- dítě žije v sociálním zařízení (azylový dům pro matky s dětmi, aj.),
- dítě cizinců žijící v ČR.

Jak už je z výčtu patrné, Charita Frýdek-Místek pomáhá dětem, na které může, působí hned několik vlivů najednou a jejich případné selhání ve škole je jenom vyústěním dané situace, kterou dítě prochází. Proto je důležité těmto dětem pomoci, podpořit je nejen v přípravě na školní výuku, ale podpořit je i v jejich osobnostním růstu a v tom, že i ony mohou přes horší a složitější start ve svém životě něco dokázat.

## 1.3 Individuální doučování

Podle Průchy (2009) patří individuální forma výuky k nejstarším organizačním formám výuky. Z dlouhodobé praxe doučovatelů Charity Frýdek-Místek je individuální přístup k dítěti během doučování a vytvořený vztahem mezi konkrétním doučovatelem a dítětem podstatným prvkem

k smysluplnému doučování. Díky dlouhodobé spolupráci mezi doučovatelem a doučovaným se mohou doučovatelé systematičtěji zaměřit na potřeby daného dítěte.

Ve výjimečných případech probíhá doučování v malých skupinkách maximálním počtu tři děti. I tento přístup má svá pozitiva převážně ve vzájemné motivaci dětí mezi sebou. Ale i tak je individuální přístup nejčastější formou doučování.

#### **1.4 Strategie doučování**

Komenský (1992, str. 143) ve své knize říká: „*Neboť to teprve znamená vědět, jestliže víme, co každá věc sama o sobě je, ne jaká se říká, že je. Vědět něco podle cizího rozumu neznamená vědět, ale věřit; jako jíst cizími ústy neznamená jíst, ale vidět jiné jíst.*“ Je důležité, aby všechny věci byly předváděny lidským smyslů, protože jedině smysly zachycují věci bezprostředně, naopak rozum zachycuje pouze stíny. Komenský hovořil také o tom, že sice smysly bezprostředně vtiskují pravdu věci, ale nechají se snadno zmást. Právě proto je nutné využívat i rozum k nalezení pravdy. Protože právě rozum dokáže odlišit pravdu od klamu. V případě, že rozum nespolupracuje se smysly, nejsme schopni rozpoznat pravdu věci. Známá je také Komenského téze, že „*nic není v rozumu, co dříve nebylo ve smyslech.*“

Snahou doučovatelů Charity Frýdek-Místek je zapojit u doučovaného co nejvíce smyslů a udělat z doučování něco zábavného než jenom suché memorování. Dá se říci, že doučovatelé se snaží pracovat s prožitkem na základně zkušenosti doučovaného dítěte.

V roce 1969 definoval Carle Rogerse strategii učení, která je dle mého názoru přenositelné do současné doby (Bartrand, 1998, str. 48-49):

1. „*Zkušenostní učení je především osobním angažováním; a zapojit do něj se musí celá osoba.*
2. *Učení se opírá o iniciativu žáka.*
3. *Toto učení zasahuje do hloubky a promenuje žákovo chování, jeho postoje, celou osobnost.*
4. *Hodnocení výsledku učení je svěřeno samotnému žákovi.*
5. *Lidské bytosti v sobě mají přirozenou schopnost učit se. Jsou zvídavé a chtějí se rozvíjet tak dluho, dokud zkušenosti se školním systémem v nich tuto touhu nezničí.*
6. *Učení se evidentně a významně realizuje tam, kde žák vnímá důležitost poznatků, které může získat.*
7. *Učení, které s sebou přináší změnu v organizaci mého já nebo v pohledu na mé já, je pociťováno jako hrozba a člověk se mu snaží vzdorovat.*
8. *Obsahy takového učení, které ohrožuje mé já, jsou snadněji přijímány a asimilovány, jestliže jsou vnější hrozby redukovány na minimum.*
9. *Je-li hrozba, namířená proti mému já, slabá, prožívaná zkušenost muže být vnímána jinak a učení může proběhnout.*
10. *Dobrému učení evidentně napomáhá činnost. K pochopení a uchování poznatků dojde často při vykonávání činností. Takové učební zkušenosti nás trvale poznamenávají.*
11. *Učení je usnadněno, nese-li žák v procesu učení svou část zodpovědnosti. Proces učení je skutečně maximalizován, když žák formuluje své vlastní problémy, vybírá si prameny, určuje postup, kterého se bude držet, a žije s důsledky své volby.*

12. *Vyučování, při němž je řízení procesu svěřeno subjektu učení (autodeterminované učení), do nějž je zapojena celá osoba – se svými city právě tak, jako svou inteligencí – je vyučováním, které proniká nejhloběji a je nejdéle uchováno.*
13. *Žák získává větší myšlenkovou nezávislost, větší tvořivost a větší důvěru v sebe sama tehdy, pokládá-li sebekritiku a sebehodnocení za prvotní a základní, zatímco hodnocení jinými pokládá za druhotné.*
14. *V současném světě je sociálně nejužitečnějším učením naučit se učit se. Patří sem také schopnost učit se zůstávat stále otevřeným vůči své vlastní zkušenosti a integrovat do sebe samého proces proměny. Podmínkou obnovy naší společnosti jsou jedinci, kteří přijímají proměnu sebe samého.“*

Doučování v praxi probíhá tak, že začíná buď krátkým popovídáním o tom, jak se dítě má nebo jednoduchou hrou, která dokáže dítě na jednu stranu nabudit a na druhou stranu rozbít případné ledy. Doučovatelé jsou si vědomi toho, že pohoda a uvolnění jsou důležité pro zdárný průběh doučování. A proto by mělo být doučování zábavné a hravé, než běžné memorování, a proto jsou při doučování používány různé metody, techniky či didaktické pomůcky. Pro lepší udržení pozornosti a soustředění doučujících doučovatelé bud' různě střídají aktivity anebo prokládají doučování krátkými přestávkami. U menších dětí se používá technika „žákovské knížky“, kdy se dítě samo ohodnotí za výkon v daný den pomocí razítka, které si následně může samo dle své fantazie vybarvit. U větších dětí doučovatelé pracovali také s technikou „žákovské knížky“ ovšem tak, že děti hodnotili doučovatele za jejich práci. Takto pracovat s dětmi znamenalo vysvětlit dítěti, že nehodnotí sympatie nýbrž práci a výkon doučovatele. Dítě si samo na vlastní kůži mohlo vyzkoušet, že hodnotit druhého není tak snadné jak se na první pohled může zdát a při hodnocení je potřeba vzít v úvahu více faktorů.

## **1.5 Způsoby efektivního učení**

Psychoterapeut Libor Činka potvrdil závěry předních světových expertů a sděluje, že: „*Pokud člověk nemá možnost použít svůj ideální způsob učení, narůstá u něj pocit frustrace, napětí a stresu*“ a dále dodává „*hodnocení ve škole a negativní komentáře rodičů a učitelů často dítěti vsugerují, že se danou látku nikdy nenaučí a dítě pak svou snahu vzdá*“. (<https://liborcinka.cz/4-velka-odhaleni-jak-se-snadneji-ucit-a-naucit/>)

Pro zlepšení učení je důležité přerušení sugescí, které doučovanému brání k postupu, seberealizaci a úspěchu. Pro efektivní učení je zásadní být v klidu a cítit se uvolněně. (<https://liborcinka.cz/4-velka-odhaleni-jak-se-snadneji-ucit-a-naucit/>)

Proto také jednou z podmínek Charity Frýdek-Místek při realizaci doučování je zachování klidného a bezpečného prostředí. Je důležité se nyní zmínit, že doučování probíhá převážně v přirozeném prostředí dítěte. Ve výjimečných a zvláště závažných situacích rodiny probíhá doučování v doučovatelské místnosti, která se nachází ve vyloučené lokalitě ve městě Frýdek-Místek a je určena pouze pro děti z této lokality.

Součástí učení je silná motivace. K tomu může pomoci si jasné určit, čeho chci učením dosáhnout. Motivaci má ve formálním vzdělávání na starosti učitel, jehož úkolem je žáka zaujmout a dokázat v něm probudit jeho přirozenou touhu pro poznání. Pokud toto nedokáže, přejímá tento úkol zákonny zástupce dítěte. (<https://liborcinka.cz/4-velka-odhaleni-jak-se-snadneji-ucit-a-naucit/>)

V praxi se můžeme setkat s tím, že motivaci doučovaného může převzít doučovatel dítěte nejlépe ve spolupráci se zástupcem dítěte. V žádném případě doučovatel nepřebírá kompetence zákonného zástupce. Nyní bych chtěla uvést demonstrativní případ z praxe. Jedná se o dívku, která pochází ze sociálně slabého prostředí a v současné době je na druhém stupni základní školy. Tuto dívku se podařilo správně motivovat a sama si ujasnila, čeho chce učením dosáhnout. Doučovatelka dívce pomohla v tom, že si dívka uvědomila, kam chce svůj život směřovat. Její nastavení se v tu chvíli výrazně změnilo a zároveň také náhled na samotné učení a přípravu do školy. Nyní už dívka ví, proč se učí a jaký je její cíl.

Činka dále hovoří také o tom, že k rychlému a trvalému ukotvení informací nám pomáhá síla prožitku při učení. Znamená to, že pokud se chceme k informacím dostat i v situaci, kdy nás blokuje stres, je důležité mít učivo spojeno s prožitkem a vyvolat ho díky asociaci. K tomu může výrazně pomoci zapojení smyslů – zvuky, chutě, vůně, obrazy, čtení nahlas, rytmus hlasu, emoce a pocity pomohou potřebné asociace vytvořit. Libor Činka říká toto: „*Lineárně naučeným vědomostem, postrādajícím souvislost s něčím uplatnitelným v běžném životě nezle dobrě porozumět a v paměti se tak zachycují beze smyslu jen díky rytmickému opakování slov. Učit se tímto způsobem má smysl jen to, co v budoucnu již nikdy nebude potřebovat.... Nejúčinnější formou zapisování učiva jsou proto myšlenkové mapy plné barev a obrázků...*“ (<https://liborcinka.cz/4-velka-odhaleni-jak-se-snad-neji-ucit-a-naucit/>) Jedná se o ideální prostředky, které vytvářejí takovou strukturu k tomu, že převadí slova do obrázků a mozku tak usnadňují práci. Při práci s myšlenkovou mapou propojujeme práci obou mozkových hemisfér.

Jedním z cílů na příští rok je využití paměťových map při doučování. Dalším cílem je zavést tzv. flow sešity pro doučované děti s názvem „co už umím“. Tento sešit si dítě bude zpracovávat samo, grafické ztvárnění bude zcela v režii dítěte. Půjde o jakési shrnutí toho, co dítě již ovládá, umí a co se naučilo. Tato metoda má za cíl dítěti ukázat, kolik cest už ušlo a co vše již překonalo na své cestě za vzděláním. Půjde o prostředek díky, kterému podpoříme nejenom motivaci dítěte, ale také pozitivní mínění o své osobě. Do jisté míry tato metoda může mít vliv na více oblastí rozvoje dítěte.

## 1.6 Didaktické pomůcky při doučování

Didaktické pomůcky jsou předměty, které zprostředkovávají a napodobují realitu takovým způsobem, kterému žáci rozumějí. Napomáhají nám k větší názornosti a usnadňují výuku. Jejich využití nejenom, že zvyšuje efektivitu, ale umožňuje žákům si vytvořit konkrétní představu o probíraném učivu a napomáhá jim zevšeobecňovat nabité vědomosti a využívat je v praktických situacích. Často se jedná o předměty, se kterými žáci manipulují a zapojují více smyslů najednou. (<http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/pomucky/4-4-1-didakticke-pomucky/>)

Čemu didaktické pomůcky pomáhají:

- „*Aplikovat teoretické poznatky do praxe.*
- „*Lépe porozumět učivu a udržet u něj žákovu pozornost.*
- „*Prostřednictvím pomůcek se stává učivo zajímavější.*
- „*Práce se zajímavou pomůckou je zpravidla pro žáky motivující.*
- „*Vhodně zvolené pomůcky prohlubují spolupráci mezi žáky a podněcují přirozenou zvídavost žáků.*
- „*Prostřednictvím pomůcek se stává učivo zajímavějším.*

- *Pro žáky s odlišným mateřským jazykem představují často jedinou cestu, jak se dorozumět ve škole.* (<http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/pomucky/4-4-1-didakticke-pomucky/>)

V současné praxi doučovatelů Charity Frýdek-Místek jsou právě didaktické pomůcky ve velké míře užívány. Didaktické pomůcky jsou buď kupované anebo ručně vyráběné buď koordinátorem doučování nebo samotnými doučovateli za podporu doučovaného dítěte. V tomto směru podporuji kreativitu doučovatelů a doučovaných dětí. Důležité je, aby pomůcka vyhovovala dítěti, které ji používá.

## Literatura

1. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5
2. KOMENSKÝ, J. A. *Cesta světla*. Praha, Mladá Fronta 1992. 226 s. ISBN 978-80-904344-2-4
3. PIKE, G.; SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. 322 s. ISBN 80-85623-98-6
4. PRŮCHA, J. A KOL. *Pedagogická encyklopédie*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2
5. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7, aktualizované a rozšíření vydání. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9
6. CHRAMOSTOVÁ, B. *Rozsah a příčiny doučování v české primární škole*. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky. Dolní Lomnice. 2014. Vedoucí práce Jana Stará.
7. ŠŤASTNÝ, V. *Soukromé doučování a vzdělávací politiky v Evropě*. [online] Pedagogická orientace, 2014. roč. 24, č. 3. Dostupné z: [http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2014/pedor14\\_3\\_p353\\_doucovani\\_stastny.pdf](http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2014/pedor14_3_p353_doucovani_stastny.pdf)
8. HABROV, M. *Katalog podpůrných opatření. Sociální znevýhodnění. Didaktické pomůcky*. [online] Univerzita Palackého v Olomouci. 2015 - 2019. [cit. 2019-04-29] Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/pomucky/4-4-1-didakticke-pomucky/>
9. ČINKA L. 4 velká odhalení jak se snadněji učit a naučit. [online]. 2019 [cit. 2019-04-29]. Dostupné z: <https://liborcinka.cz/4-velka-odhaleni-jak-se-snadneji-ucit-a-naucit/>

## Výzkumný záměr, projekt

Doučování realizované Charitou Frýdek-Místek pomáhá dětem, které jsou z nějaké příčiny či důvodu znevýhodněné a jejich zákonné zástupci si nemohou dovolit hradit doučování z vlastních prostředků. Jedná se o projekt, který vznikl od roku 2016 a stále se rozvíjí. Prvotně začal projekt působit převážně v sociálně vyloučené lokalitě, která se nachází na území města Frýdek-Místek. Od roku 2017 se doučování postupně rozšířilo do celého města. Na začátku bylo do projektu zapojeno pět doučovatelů, kteří doučovali celkem 21 dětí. V současné době doučuje 25 doučovatelů, kteří doučují celkem 62 dětí a věřím, že se obě čísla do konce tohoto roku zvýší.

Pracovní tým se skládá z několika odborníků, kteří s doučovateli pravidelně a interaktivně pracují. Jedním z nich je sociální pracovník/vedoucí služby. Ten společně s koordinátorem přichází poprvé do rodiny. Seznamují se s ní, zjišťují potřebné informace, hledají společně možnosti a řešení. Jsou to lidé, kteří znají situaci rodiny, umí se v ní zorientovat tak, aby byli schopni přiřadit dítěti vhodného doučovatele dle požadavků či aktuální situaci doučovaného. Vzhledem k tomu, že pracujeme s dětmi, na které působí hned několik vlivů je potřeba toto zohlednit při volbě doučovatele.

Dalším pracovníkem týmu je již zmíněny koordinátor, který je zároveň také metodická podpora doučovatelů při doučování. Je to osoba, která má za sebou pedagogické vzdělání a zároveň má praxi v pedagogice. Jak už samo slovo koordinátor evokuje, jedná se o člověka, který řídí a je prostředníkem mezi rodinou a doučovatelem. Koordinátor je osoba, který má rozhled a ví, jaké jsou možnosti v oblasti metod výuky a práce s didaktickými pomůckami.

V praxi se ukázalo, že důležitou osobou je také role psychologa. Jeho úkolem je doučovatelům lidsky vysvětlit, proč některé děti reagují v určitých situacích, jak reagují a jak na danou okolnost má adekvátně reagovat doučovatel. Psycholog učí doučovatele jak má správně hodnotit doučovaného při doučování a ukazuje jim, že je důležité se zaměřit na proces než na samotný výsledek.

Posledním a důležitým členem týmu je doučovatel. Důležitou výbavou doučovatele je jeho osobnost. Tou působí na doučovaného. Doučovatel je člověk, který předává informace, zkušenosti a učí dítě jak obstát. Bohužel ve výjimečných případech jediný blízký člověk, kterého dítě má. Může se mu bez obav svěřit. Už z toho důvodu, že jej nesoudí, nehledá na něm chyby, ba naopak jej motivuje a podporuje. Doučovatelé pocházejí z řad studentů SŠ, VOŠ, VŠ, pracujících, ale také aktivních jedinců v důchodovém věku. Kromě pravidelného doučování dítěte je nedílnou součástí práce doučovatele kromě samostudia také pravidelná jednoměsíční společná setkávání. Zde si jednotliví doučovatelé vyměňují své zkušenosti a hledají společně řešení situací, které se jim staly během doučování.

Jsem přesvědčena, že doučování má své místo a prostor v procesu školního vzdělávání a je tedy důležitým a podpůrným prostředkem pro dítě. Myslím si, že doučování je činnost, která má smysl a je důležité ji dále rozvíjet a vést. Na závěr bych chtěla uvést osobní zkušenost doručovatelky Ivany, která shrnuje vše o čem je tento příspěvek: „*Když jsem začala pracovat jako doučovatelka v rodinách dětí v rámci doučování zprostředkováným Charitou Frydek-Místek, brala jsem tuto činnost jako brigádu, díky které si přivydělám ve volném časem. Jelikož pracuji už nějakým rokem jako pedagog, myslela jsem si, že mě nemůže nic zaskočit – znám různé „typy“ dětí, a přece jen už s vyučováním mám své zkušenosti. Spletla jsem se. Někdy jsem jim vysvětlila učivo, které ve škole „nepobraly“ (a které jim bohužel z různých důvodů nemůžou objasnit ani doma), někdy jsem jim pomohla s úkoly, jindy jsem jim pomohla se naučit na písemku...mezi námi ale nebyl vztah, který jako pedagog znám ze školy. Děti ke mně začaly zvláštním způsobem vzhlížet, ne však (jen) proto, protože bych věděla více než ony, ale především proto, že já byla ta, která přišla až k nim domů a chtěla, at’ oni to umí (at’ už to bylo cokoliv) a společně s nimi se snažila. Neučila nebo neopakovala jsem s nimi jen učební látku do školy, ale vždy jsem se snažila jim předat především dovednost JAK se učit. Často šlo také o to, že jsme se věnovali více základům, které nebyly dostatečně vybudované, na nichž by se dalo stavět. Opakovali jsme učivo z minulých ročníků a postupně, v co nejsrozumitelnější formě pro ně jsme skládali jednotlivé díly dohromady, aby jim to dávalo smysl. Používali jsme různé vlastnoručně vyrobené pomůcky na učení např. pexesa k výuce anglických slov, hry k procvičení matematiky, hádanky při výuce dějepisu, vlastivědy, četli jsme příběhy z dětských knih... Čím více cítili, že mi na nich záleží, tím více se snažili. Vždy jsem se snažila děti podporovat nejen v přípravě na školu, zajímaly*

*mě všechny jejich sny a plány a snažila jsem se diskuze o těchto snech transformovat v jakousi motivaci, kterou by si oni sami mohli zvnitřnit jako ten „motor“ co je požene vpřed. I přesto, že od většiny slyší, že „to nemá cenu“, že „na to nemají“... A možná právě ode mě tyhle děti slyšely poprvé „důvěruji ti“. Myslím, že každý z vlastní zkušenosti ví, jak je důležité, kdo za námi v těžkých chvílích stojí. Na závěr chci říci, že jsem vděčná za příležitost být oporou pro někoho, kdo díky mé důvěry v něj mohl vyrůst...protože skrz něj jsem rostla i já. Ve škole nebo jiném vzdělávacím nebo volnočasovém zařízení nemá pedagog nebo vychovatel možnost vidět, z jakých domácností nebo poměrů děti pocházejí. Může se to jen domnívat, Stejně jako jsem to až do této doby dělala já. Zdání ale často klame. V rodném prostředí dětí jsem viděla i zažila to, co jsem si do té doby ve skutečnosti nedokázala opravdu ani představit, jen jsem se domnívala. Díky této osobní zkušenosti jsem mnohým věcem porozuměla. Přála bych všem pedagogům, aby tuto zkušenosť získali také.“*

**Mgr. Lenka Šebestová, DiS.**

*Charita Frýdek-Místek*

*F. Čejky 450*

*tel: 733 676 671*

*email: [lenka.sebestova@charitafm.cz](mailto:lenka.sebestova@charitafm.cz)*

**Bc. Ivana Dvořáková**

*Charita Frýdek-Místek*

*F. Čejky 450*

*tel: 731 604 484*

*email: [ivana.dvorakova@charitafm.cz](mailto:ivana.dvorakova@charitafm.cz)*

## **9 MENTORINGEM K POSÍLENÍ KOMPETENCÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V PROCESU SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ**

**Andrea Silberová**



**Anotace:** *Příspěvek z praxe se týká posílení kompetencí pedagogů, které lze realizovat různými způsoby. V běžných základních školách, v oblasti vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, je to nutností. Mentoring je jedna z možností. V rámci projektu Přímá a jasná podpora školské inkluze - otázka školy, rodiny, okolí, byl mentoring jednou z klíčových aktivit. Byl realizován v terénu formou individuálních a skupinových intervencí, podpořen i workshopy, kde si účastníci mohli osvojit dovednosti tolik potřebné pro proces společného vzdělávání. Cílem práce mentora bylo posílení kompetencí v oblasti plánování výuky z hlediska individualizace a diferenciace výukových cílů, gradace učebních úloh, orientace ve výstupech školských poradenských zařízení, jako je zpráva a doporučení, včetně implementace obsahu doporučení. Výsledkem byla zpětná vazba zapojených pedagogů v podobě souhrnu zjištění z praxe v oblasti společného vzdělávání.*

**Klíčová slova:** mentoring, speciální pedagog, školská poradenská zařízení, kompetence, seberozvoj

### **1 MENTORING**

Mentoring je jednou z možností profesního rozvoje pedagogických pracovníků, která se dle Šnebergera a Dobrovolné (2014) člení na expertní oborovou připravenost a procesní znalost. Jsou to tedy jinak řečeno metodologická a procedurální oblast. Může zahrnovat odpovědnost za vlastní učení a uplatňování různých poznatků pedagoga. Podmínkou efektivního mentoringu je vnitřní potřeba a od toho se odvíjející motivace pedagoga k seberozvoji. Mentorovaný je označován jako mentee, v našem případě se jednalo o zapojené učitele v projektu. Mentor není koučem, ač mají společnou potřebu důvěry vztahu, sdílení a naslouchání. Podle Malatové Bartošové (2016), Šnebergera a Dobrovolné (2014), má koučing velmi blízko ke školskému managementu, kdežto mentoring lze pojmet do níže uvedených tří oblastí a je zaměřen zejména na problém a jeho konkretizaci s možnostmi řešení tak, aby je mohl mentee vyřešit následně sám za předchozí podpory mentora. Oblasti mentoringu na školách probíhaly formou:

- podpory pedagogických pracovníků zde konkrétně formou individuálních a skupinových setkávání, workshopů, rozboru problémových situací a řešení konkrétních výchovných situací),
- výzvy k jejich zlepšení (podpora dalšího vzdělávání, spolupráce se školským poradenským zařízením a rodiči, podpora tandemové výuky, kooperace mezi asistentem pedagoga a učitelem, podpora týmové práce a interního mentoringu, včetně posílení kompetencí koordinátora inkluze na škole),

- facilitaci profesní vize, (zde posílením týmu o školního speciálního pedagoga pro sociální facilitaci na dané škole a posílením motivaci k seberozvoji a sebereflexi vlastní pedagogické práce), jak uvádí Šneberger a Dobrovolná (2014).

Výsledkem práce mentora by měla být větší efektivita práce pedagoga, v našem případě zejména v oblasti zvládání nároků, jež jsou kladený na pedagoga v procesu společného vzdělávání na běžné základní škole. Mentoring je časově náročný, doporučená frekvence je alespoň jedenkrát měsíčně po dobu jednoho roku. Měl by být součástí následné kolegiální podpory, na které lze stavět dále, po skončení oficiálně pojímaného mentoringu v souvislosti s dílčimi aktivitami projektu, které s projektem končí. Mentoring jako vztah mezi mentorem a mentee. Nese důvěru mezi dvěma lidmi, jejichž cílem je profesní rozvoj. Nenese v sobě kontrolní, hodnotící, ani nadřazený prvek. Ač se může mentor jevit jako nadřazený, není tomu tak, je pouze nositelem cenných zkušeností, kterými lze pomoci rozvíjet znalosti a dovednosti dalších participantů mentorského vztahu, tedy zapojené pedagogy. Kromě vnitřní motivace mentee je podmínkou efektivního mentoringu i osobnost mentora.

V projektu se jednalo o speciálního pedagoga s přímou zkušeností ze školského poradenského zařízení, včetně praxe v přímé pedagogické činnosti u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mentorský vztah byl podmíněn anonymitou sdělení, otevřenosťí účastníků a podporou vedení školy. **Pokud je některý z pedagogů k mentoringu formálně donucen například zapojením do projektu, jako v našem případě, je efektivita snížena.** Záleží na osobnosti mentora, zda se mu podaří přimět takového pedagoga ke spolupráci s ním. Aktivní přístup účastníků byl přímo ukázkový, podložen dobrým klimatem školy a místní komunitou.

Mentoring v našich školách není využíván plošně. Je omezen na nástroj podpory začínajících učitelů uvádějícím učitelem do praxe, jak uvádí Šneberger a Dobrovolná (2014). **Pokud je spolu s inkluzivní vyhláškou společné vzdělávání novum, nabízí se úvaha, zda se do pozice začínajícího učitele nedostali všichni i dlouholetí učitelé, všichni ti, kteří neprošli oborem speciální pedagogiky a nemají možnost požádat o uvádějícího kolegu v oblasti speciální pedagogiky.** Takovým uvádějícím kolegou byl bezesporu terénní speciální pedagog, který do zapojených škol dojízděl, navíc podpořen externím mentorem, který pomáhal zejména s implementací doporučení školskými poradenskými zařízeními.

## **1.1 Forma mentoringu v zapojených školách**

Prvotní bylo potřeba získat představu o mentoringu jako individuálním typu partnerské profesní podpory, jak ji popisuje Kazíková a Lisner (2017). Mentoring probíhal formou skupinových nebo individuálních setkávání s pedagogy. Těmto setkáváním předcházely telefonické, e-mailové konzultace, přípravy, specifikace oblastí, které je nutno podpořit mentorský. Současně tyto školy využívaly terénního speciálního pedagoga pro realizaci předmětů speciálně pedagogické péče nebo pedagogické intervence dle doporučení školských poradenských zařízení. Osobní konzultace probíhaly v odpoledních hodinách na půdě školy. Mentor se seznámil s vizí školy, školním vzdělávacím programem, klimatem, organizačními, personálními podmínkami školy nebo výstupy zejména pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center při zachování anonymity konzultovaných doporučení.

Většinou mentoring probíhal v kruhu, výjimečně frontálně formou prezentace gradovaných učebních úloh s následným skupinovým cvičením a jejich přípravou pro žáky intaktní, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami od lehkého mentálního postižení až po žáky nadané. Velice se osvědčila možnost následných individuálních konzultací s učiteli, asistenty pedagoga nebo vychovateli

školní družiny. Mentoring byl podpořen i telefonickými nebo e-mailovými konzultacemi.

Velký zájem ze strany škol byl o individuální konzultace zaměřené na metodický výklad dílčích doporučení, která byla vydána školským poradenským zařízením. Také pomoc s výběrem pomůcek a proces vyhodnocení podpůrných opatření u konkrétních žáků školou. Také tvorba IVP, PLPP.<sup>1</sup> Nosným tématem konzultací byla veškerá komplementace metodických materiálů týkajících se aktuálních změn v souvislosti s vyhláškou č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, včetně jejich výkladu a implementace do praxe.

Velmi podstatnou součástí mentoringu bylo posílení kooperace asistenta pedagoga a učitele ve třídě, zejména s ohledem na náplň práce. Došlo i na oblast rozdělení kompetencí a kontext změn týkajících se výše zmínované tzv. inkluzivní vyhlášky, jak je laicky označována. Asistenti se zajímali o nuance mezi výchovně vzdělávací a pomocnými výchovnými činnostmi. Pedagogové projektili zájem o posílení výuky dalším pedagogickým pracovníkem ve třídě, nejen asistentem pedagoga. Byly jim tedy předány zkušenosti mentora s tandemovou výukou. Dostalo se i na nejvíce palčivou oblast a tou je hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Další dotčenou oblastí byla komunikace s rodiči a školskými poradenskými zařízeními, což někdy přinášelo mnohá úskalí v podobě komunikačního šumu nebo absence ochoty komunikovat vhodným, konstruktivním i asertivním způsobem. Do mentoringu se promítl i nástin vedení poradenského rozhovoru nebo možnosti zvládání problémových jednání, předcházení konfliktním situacím a napětí mezi školou, žákem, rodinou a poradenskými pracovníky.

## 1.2 Zpětná vazba mentora z procesu společného vzdělávání

Výstupem mentora byl mentoring palčivých oblastí, které je nutno zohlednit například návazností na další vzdělávání pedagogických pracovníků nebo posílení školy o koordinátora inkluze či školního speciálního pedagoga. Z jednání se školami vyplynuly na povrch tyto potřeby:

- potřeba pravidelných, metodických konzultací se školským poradenským zařízením (PPP, SPC)<sup>2</sup>,
- **nutnost terénních intervencí** ze strany PPP a SPC na půdě školy,
- orientace v terminologii a doporučeních školských poradenských zařízení, která jsou často formálního charakteru bez konkrétních metod práce se žákem (zpráva, doporučení),
- pokračovat intervizí a supervizí, příp. mentoringem i nadále po skončení projektu,
- posílení kompetencí v oblasti orientace v aktuálních změnách legislativy s předstihem, nikoliv s velkou prodlevou až po jejich implementaci,
- podpora tandemové výuky vedením školy a nabídkou i spolupráce v této oblasti mezi školami v podobě stáží, náslechů apod.,
- **posílení kvalitního vzdělávání asistentů pedagoga současných i budoucích,**
- **posílení personálních a pracovních kompetencí v oblasti spolupráce asistenta pedagoga a učitele,**

<sup>1</sup> IVP – individuální vzdělávací plán, PLPP – plán pedagogické podpory

<sup>2</sup> PPP – pedagogicko-psychologická poradna, SPC – speciálně pedagogické centrum

- teambuilding pro posílení klimatu školy, třídy,
- **participace rodičů na společném vzdělávání,**
- **zlepšení sociálního statusu pedagogických pracovníků.**

## ZÁVĚR

Jednoznačně lze říci, že mentoring byl ze strany zapojených škol i mentora samotného velkým přínosem. Jeho cílem bylo posílení kompetencí pedagogických pracovníků v procesu společného vzdělávání. Kladně byly přijímány veškeré aktivity s tím související. Největší zájem byl o praktický nácvik dovedností zejména v rámci přípravy na výuku, její realizaci v kontextu aplikace podpůrných opatření ve vzdělávání a způsoby hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z hlediska pojetí společného vzdělávání v aktuálně probíhající prvotní fázi implementace podpůrných opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nutno vyzdvihnout tento fakt. Připravenost škol pro tento proces byla podceněna. Možnosti školských poradenských zařízení jsou omezené, nemohou suplovat mentorské kompetence. Vytíženost pracovníků této zařízení se odráží na kvalitě výstupů, se kterými jsou školy nuteny pracovat, zejména jejich formálností obsahů doporučovaných podpůrných opatření a nejednotnými postupy při vyhodnocování podpůrných opatření v součinnosti se školami<sup>3</sup>. Školy očekávají prakticky pojaté nabídky dalšího vzdělávání pedagogů v oblasti společného vzdělávání, k teoretickým seminářům, školením, formálnímu vzdělávání se staví spíše skepticky. Dnešní pedagog hledá informace i prostřednictvím sociálních sítí, kde může docházet k dezinformacím zejména v oblasti legislativy. Potřebují být na jakékoli změny připraveni, ne jimi zaskočeni.

Velmi problematickou oblastí je komunikace a kooperace mezi asistentem pedagoga a učitelem, komunikace s rodiči. Nejproblematičtější je z pohledu mentora velká nejistota v oblasti hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Opomíjenou oblastí je zejména posílení kompetencí ve formativním způsobu hodnocení.

Celý mentorský proces v rámci realizovaných klíčových aktivit lze shrnout citátem Marie Montessori: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“

## Literatura

1. KAZÍKOVÁ, J., L. LISNER. *Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi – APIV B: Prezentace ke vzdělávacímu programu pro členy mentorského týmu APIV B.* Praha, 2017. Dostupné také z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/lektori>
2. MALLATOVÁ BARTOŠOVÁ, V. *Potenciál Results koučování pro managery ve školství.* Kúnovice: Evropský polytechnický institut, 2016. ISBN 978-80-7314-364-0.
3. ŠNEBERGER, V., DOBROVOLNÁ, S. *Metodika interního mentoringu pedagogických kompetencí [online].* 1. Ostrava: Společnost pro kvalitu školy, 2014 [cit. 2019-04-10]. Dostupné z <http://www.kvalitaskoly.cz/sites/default/files/Me%20metodika%20interniho%20mentoringu.pdf>

---

<sup>3</sup> V té době ještě nebyly k dispozici procedurální, personální, organizační a materiální standardy poskytovaných poradenských služeb ve školství.

**Mgr. et Mgr. Andrea Silberová**

doktorandka Ústavu speciálněpedagogických studií UPOL

AHOL Vyšší odborná škola

Dušní 1106/8

703 00, Ostrava-Vítkovice

e-mail: [andrea.silberova@seznam.cz](mailto:andrea.silberova@seznam.cz)

## **10 ROLA EWALUACJI PARTYCYPACYJNEJ W ROZWOJU SZKOŁY I JEJ ŚRODOWISKA SPOŁECZNEGO**

**Iwona Sobieraj**



**Anotace:** Celem artykułu jest analiza modelu ewaluacji partycypacyjnej pod kątem możliwości wdrożenia go jako instrumentu wspomagającego rozwój szkoły i wzmacnienia jej roli w środowisku społecznym. W artykule przedstawione zostały podstawowe elementy procesu projektowania ewaluacji partycypacyjnej, metody identyfikacji środowisk interesariuszy i użytkowników ewaluacji, komunikacji z nimi oraz zakres ich udziału w kolejnych etapach badania. Problemy związane z włączeniem interesariuszy stanowią ważny praktyczny aspekt realizacji ewaluacji oraz użyteczności jej wyników, a propozycje ich rozwiązywania mogą znaleźć zastosowanie w różnych obszarach badawczych i praktycznych: socjologii edukacji, polityce społecznej, pracy socjalnej, a także bezpośrednio w szkołach i placówkach edukacyjnych.

**Słowa kluczowe:** ewaluacja, socjologia edukacji, ewaluacja partycypacyjna, szkoła.

### **1 WSTĘP**

Z roku na rok poszerza się katalog podejść teoretycznych oraz metod i technik badań ewaluacyjnych stosowanych w różnych obszarach edukacji. Ewaluacja partycypacyjna jako podejście badawcze powiązana jest z nurtem badań w działaniu (*action research*), choć jej cel jest przede wszystkim nakierowany na użyteczność badań współtworzonych przez evaluatorów i praktyków. Dla szkół ewaluacja partycypacyjna może być źródłem systematycznego diagnozowania potrzeb ich środowiska społecznego (uczniów, rodziców, nauczycieli, liderów i organizacji lokalnych, władz samorządowych itp.) oraz legitymizacji i promocji ich działań w środowisku lokalnym i opinii publicznej. Takie formy ewaluacji jak ewaluacja partycypacyjna, demokratyczna, proaktywna, rozwojowa to modele, w których proces ewaluacyjny jest ściśle powiązany z dialogiem społecznym. Cechą wspólną tych modeli jest nacisk położony na etap identyfikacji środowisk potencjalnych interesariuszy oraz użytkowników, włączanie i zaangażowanie ich w całym procesie ewaluacji, począwszy od projektowania badania, aż po wdrożenie rekomendacji. Jednym z rezultatów takich ewaluacji jest upodmiotowienie zaangażowanych w badanie przedstawicieli środowiska społecznego (Korporowicz 1999) oraz wzmacnianie ich współodpowiedzialności za ewaluowany program i efekty jego realizacji oraz dalszy rozwój szkoły.

Idee ewaluacji w edukacji spotykają się jednak z wieloma problemami w praktycznej realizacji. Przede wszystkim ze względu na niski poziom rozpowszechnienia wiedzy na temat ewaluacji oraz brak wystarczających umiejętności zaprojektowania, realizacji i wdrożenia w szkole badania dostosowanego do potrzeb konkretnego środowiska. Wynika to choćby z dominującej formy

ksztalcenia ewaluatorów w obszarze edukacji jakimi są krótkie kursy i szkolenia, w których prowadzący kładą nacisk na przekazywanie „gotowych” procedur i narzędzi ewaluacyjnych, bez pogłębionej świadomości teoretycznej i metodologicznej (Mizerek 2016). Brak świadomości znaczenia partycypacji oraz dialogu społecznego sprawia, że realizatorzy i organizatorzy ewaluacji nie potrafią pozyskiwać lub wykorzystywać otrzymanych informacji (Elsner, Bednarek 2012). Z tego względu przeprowadzone badanie ewaluacyjne, raport wraz z komunikacjami nie znajdują uznania odbiorców lub nie widzą oni możliwości zastosowania ich w praktyce. Poza tym badania metaewaluacyjne, które mogłyby pełnić rolę kontroli i doskonalenia jakości ewaluacji, są stosowane często w opaczny sposób jako „podsumowanie wielu raportów ewaluacyjnych”, nie dając zupełnie informacji na temat metodologii i jakości zastosowanych procedur ewaluacyjnych. Stałe doskonalenie procesu i metod ewaluacji, a także identyfikacja i niwelowanie barier w komunikacji z potencjalnymi interesariuszami i użytkownikami oraz przyczyn niewykorzystywania wyników badań i rekomendacji, stanowią kluczowe czynniki jej przyszłego rozwoju i użyteczności również w obszarze edukacji.

## **2 AKTORZY SPOŁECZNI W EWALUACJI PARTYCYPACYJNEJ**

Relacje społeczne w procesie ewaluacji najczęściej są relacjami wielostronnymi, w których zaangażowanych może być wielu aktorów społecznych, pełniących różne role. Spośród najważniejszych aktorów ewaluacji warto wyróżnić:

- evaluatorów – a więc tych, którzy realizują badanie ewaluacyjne,
- ewaluowanych – tych, których działania, program, organizacja podlegają osądowi,
- uczestników - tych, którzy biorą/brali udział w ewaluowanym działaniu/projektie (w projektach unijnych lub pracy socjalnej: beneficjenci)
- zlecających – tych, którzy podjęli decyzję o realizacji ewaluacji,
- odbiorców – tych, do których skierowany jest raport z ewaluacji, inaczej użytkowników ewaluacji, osoby i instytucje, które mogą wdrożyć rekomendacje lub w inny sposób wykorzystać wyniki ewaluacji (Sobieraj 2014).

Analizując różne modele procesu ewaluacji można zauważać, że do udziału w nim włączani są szeroko rozumiani odbiorcy ewaluacji. W literaturze angielskojęzycznej jednostki lub grupy te określano są najczęściej jako „stakeholders”, co tłumaczone jest jako interesariusze, udziałowcy, użytkownicy. John M. Bryson i Michael Q. Patton definiują interesariuszy (stakeholders) jako „osoby, grupy lub organizacje, które mogą wpływać lub wpływają na proces ewaluacji i jego rezultaty” (Bryson i Patton 2010, s. 31). Wyróżniają oni ponadto kluczowych interesariuszy (*key stakeholders*), których rola jest decydująca w procesie negocjowania i określania celów oraz wartości przedmiotu ewaluacji. A także docelowych użytkowników (*primary intended users*) jako tych, spośród kluczowych interesariuszy, którzy w największym stopniu współpracując z ewaluatorem w projektowaniu procesu ewaluacji, wyborze odpowiednich jej kryteriów i wskaźników oraz interpretacji uzyskanych wyników, przyczyniają się do tego, że jej wyniki są użyteczne, adekwatne i wiarygodne dla potencjalnych użytkowników (Bryson, Patton 2010).

W ramach ewaluacji publicznej, jak wskazuje Ernest R. House, właściwą grupą odniesienia są wszyscy ci, których dotyczy dany program czy polityka. Wyróżnia on dwa podejścia do problemu reprezentowania interesów różnych grup w ewaluacji: utylitarne i pluralistyczno-intuicyjne. W

ramach pierwszego ewaluatorzy posługują się oceną użyteczności społecznej ewaluowanych działań. Podstawową grupę odniesienia stanowią menedżerowie jako ci, którzy podejmują decyzje dla dobra publicznego (nurt menedżerski) lub konsumenci i producenci (nurt konsumencki), których interesy reprezentuje ewaluator. W drugim podejściu, pluralistyczno-intuicyjnym, ewaluatorzy kierują się wieloma zasadami bez ustalania priorytetów. Reprezentują je głównie ewaluatorzy, zorientowani są na wykorzystanie w ewaluacji profesjonalnej wiedzy ekspertów, zakładając, że taka grupa będzie wskazywać najtrajniejsze decyzje zabezpieczające interes publiczny (nurt ekspercki). Ale też drugą grupę (nurt partycypacyjny) stanowią ewaluatorzy, którzy sięgają po grupę uczestników ewaluowanego programu, jako grupę odniesienia, dążąc do zapewnienia pluralistycznej reprezentacji interesów w ewaluacji. (House 1997). Ernest R. House sugeruje kierowanie się w ewaluacji zasadą równości wyboru i równych szans oraz dbanie o to by zapewniona była także reprezentacja interesów grup marginalizowanych. Grupy te nie zawsze potrafią same zdefiniować swoje interesy, jednak ewaluator nie może narzucać im własnej wizji ich potrzeb i wartości. (House 1997). Na gruncie edukacyjnym grupami, które rzadko sąbrane pod uwagę jako udziałowcy ewaluacji mogą być np. mniejszości narodowe i etniczne oraz imigranci, dziadkowie uczniów, rodzice niepełnosprawni, ale także przedsiębiorstwa i instytucje otoczenia społecznego szkoły.

### **3 WARTOŚCI W EWALUACJI PARTYCYPACYJNEJ**

Ewaluacja, jako badanie wartości projektów i programów społecznych nie jest możliwa bez refleksji i dyskusji o wartościach (Korporowicz 1999). Jakie lub czym wartości powinny być podstawą w ewaluacji partycypacyjnej? Część ewaluatorów (m.in. E. House) stoi na stanowisku, że ewaluacja powinna opierać się na preskryptywnej teorii wartości i dążyć do ich realizacji w oparciu o zasady teorii sprawiedliwości społecznej Johna Rawls'a. Większość jest jednak zwolennikami teorii deskryptywnej i woli kierować się zróżnicowanymi wartościami wskazanymi przez interesariuszy i użytkowników ewaluacji, bez ich prioryzacji zakładając, że w społeczeństwie demokratycznym, w którym istnieje pluralizm, niestosowne jest narzucanie komukolwiek wartości innych (Ornacka 2003, Guba i Lincoln 1989).

Dyskusja o wartościach w procesie ewaluacji powoduje upodmiotowienie włączonych w nią grup, których przedstawiciele mogą sami określić jakie aspekty ewaluowanego projektu mają dla nich największe znaczenie i jakie działania uważają za najbardziej wartościowe. Ewaluator stwarzając wspólną płaszczyznę do dyskusji przedstawicielom różnych środowisk interesariuszy i użytkowników ewaluacji pozwala na skrytalizowanie się ich poglądów i zarazem konfrontację z innymi grupami. Ujawnienie różnic nie musi prowadzić do konfliktu, jednak osiągnięcie konsensusu może nie być możliwe i konieczny stanie się kompromis w postaci wspólnego, choć niepełnego zbioru wartości pożądanych w ewaluacji. Nie zawsze w dyskusji dąży się do osiągnięcia konsensusu czy nawet kompromisu. Możliwość spotkania się różnorodnych środowisk i swobodnej dyskusji o ewaluowanym programie powoduje uspołecznienie procesu ewaluacji, nawet wówczas, gdy prowadzi tylko do wyartykułowania różnych poglądów (Korporowicz 2011).

Wyraz temu jakie zasady partycypacji powinny towarzyszyć organizacji każdego procesu ewaluacji dają *Standardy Ewaluacji* opracowane przez Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne w 2008 roku. Wskazuje się w nich, że ewaluator i zlecający powinni wspólnie dbać o wysoką jakość ewaluacji między innymi poprzez:

- dbanie o partycypacyjność i jakość współpracy w procesie ewaluacji,

- zachowanie równości wszystkich podmiotów oraz tolerancji dla różnic kulturowych, politycznych, rasowych, etnicznych itp.,
- zapewnienie niezależnego i bezstronnego przebiegu procesu ewaluacji,
- zachowanie neutralności światopoglądowej przez ewaluatora,
- konsultowanie wniosków i rekomendacji w gronie interesariuszy. (Standardy Ewaluacji 2008).

W raportach ewaluacyjnych niektórzy ewaluatorzy poprzestają na prezentowaniu różnych (często rozbieżnych) poglądów grup interesariuszy i użytkowników ewaluacji. Inni przyjmują jako punkt widzenia interesy jednej wybranej grupy uczestniczącej w ewaluacji: zlecającego, odbiorców lub ewaluowanych. Ewaluacja partycypacyjna wymaga jednak opracowania katalogu wartości, które będą wspólne dla zróżnicowanych środowisk. Niezależnie od przyjętego modelu dyskusji, rozpoczęcie dialogu w procesie ewaluacji z jego społecznymi aktorami ma wartość również taki, że demokratyzuje i uprawomocnia decyzje podjęte na podstawie wyników ewaluacji (House 1997).

#### **4 PARTYCYPACJA W PROCESIE EWALUACJI**

Badania ewaluacyjne przebiegają według pewnych przyjętych schematów i niezależnie od ich zróżnicowania w obrębie modeli teoretycznych, wymienia się kilka podstawowych etapów badania, które w różnej formie i zakresie powinny się w każdym procesie pojawić. Można je określić jako:

- Etap identyfikacji celu, wartości, interesariuszy i użytkowników ewaluacji.
- Etap konceptualizacji i planowania badań ewaluacyjnych.
- Etap realizacji badań ewaluacyjnych.
- Etap analizy i wniosków.
- Etap raportu końcowego i rekomendacji.

W każdym z tych etapów zmienia się także sposób komunikacji i rola jaką pełnią interesariusze i użytkownicy ewaluacji. W całym procesie ewaluacji, ze względu na jego praktyczny charakter, największy nacisk kładzie się na osiągnięcie celu badań i dostarczenie wyników w odpowiednim czasie i formie oraz na kształtowanie pozytywnych relacji pomiędzy ewaluatorem, a realizatorami i uczestnikami ewaluowanych działań.

*I. Etap identyfikacji obejmuje:*

- Określenie celu ewaluacji. Refleksję nad tym jakie wartości wiążane są z ewaluowanym działaniem. (Jakie znaczenie ma planowana ewaluacja dla różnych grup w środowisku społecznym?)
- Uzasadnienie dokonanego wyboru. (Dlaczego ten obszar, to działanie wymaga refleksji i zbadania?)
- Określenie możliwości zastosowania wyników badań ewaluacyjnych. (W jaki sposób, do czego i kiedy można zastosować wiedzę uzyskaną w badaniach ewaluacyjnych?)

- Wskazanie na odbiorców/użytkowników ewaluacji. (Kto, w jakim stopniu i w jakim zakresie będzie zainteresowany wynikami ewaluacji?)(Sobieraj 2014).

Planując ewaluację oraz pierwsze spotkanie z potencjalnymi użytkownikami i odbiorcami ewaluacji należy uwzględnić, że:

- jedna ewaluacja może mieć więcej niż jednego użytkownika,
- różni odbiorcy mogą mieć różne potrzeby ewaluacyjne,
- specyficznych odbiorców i ich potrzeby należy jednoznacznie zidentyfikować na wczesnym etapie planowania ewaluacji.(Nevo 1997)

Różnice potrzeb mogą dotyczyć między innymi rodzaju informacji, które należy zgromadzić, sposobów analizy uzyskanych danych i formy przedstawienia rezultatów. Nie zawsze evaluator jest w stanie zaspokoić wszystkie potrzeby informacyjne odbiorców ewaluacji (np. ze względu na krótki czas, ograniczone możliwości organizacyjne lub wysokie koszty badań). Najczęściej musi podjąć decyzję, które grupy i jakie informacje będą kluczowe w procesie badawczym. W sytuacji gdy nie jest możliwe zaspokojenie wszystkich potrzeb informacyjnych pomocne może być określenie priorytetów w odniesieniu do odbiorców ewaluacji (Mizerek 2012). Priorytety te mogą odnosić się m.in. do znaczenia jakie zebrane dane mają dla odbiorców, do prawdopodobieństwa z jakim z jakim zostaną one wykorzystane w praktyce.

Na *II etap – konceptualizacji i planowania* składają się takie elementy jak:

- Dookreślenie przedmiotu ewaluacji.
- Zaprojektowanie pytań badawczych.
- Wybór kryteriów ewaluacyjnych.
- Określenie źródeł informacji.
- Określenie badanych zbiorowości oraz metod doboru próby.
- Wybór metod i technik badań.
- Zaprojektowanie narzędzi badawczych.
- Harmonogram ewaluacji.

Na tym etapie rola użytkowników ewaluacji polega przede wszystkim na współpracy w precyzo-waniu pytań badawczych, określaniu źródeł danych oraz badanych zbiorowości. Kryteria ewaluacji zwykle również wymagają doprecyzowania: Adekwatność – dla czego potrzeb, do czego? Użyteczność – dla kogo, do czego? Skuteczność – jaka? kogo? Efektywność – czego? W porównaniu z czym? Trwałość – czego? W odniesieniu do kogo? „Brak jasno sformułowanych i uzgodnionych kryteriów powoduje, że w trakcie ewaluacji odwołujemy się do subiektywnych, mniej lub bardziej uświadamianych wartości, które wcale nie muszą być podzielane przez innych. Prowadzona w taki sposób ewaluacja traci z punktu widzenia swój przedmiot i - w rezultacie przestaje być użyteczna. Jednocześnie dochodzi do wypatrzenia roli evaluatora. Zaczyna on pełnić źle pojętą rolę „sędziego”. Przestaje być medium w procesie społecznego komunikowania się, przyjmując rolę inspektora, nadzorcy czy kontrolera – kogoś, kto „wie lepiej” jak być powinno. Dlatego warto poświęcić trochę czasu na dyskusję w zespole i uzgodnić kryteria, do których będą odnoszone wyniki ewaluacji”(Mizerek 2012).

### *III Etap - realizacja badań*

W zależności od typu prowadzonych badań (ilościowe, jakościowe), ich zakresu oraz czasu realizacji, rola interesariuszy i docelowych użytkowników, na tym etapie ewaluacji, może dotyczyć takich kwestii jak: pomoc w zapewnieniu dostępności do badanych zbiorowości, nawiązanie kontaktu i zachęcenie do współpracy środowiska lokalnego, budowanie zaufania i potwierdzanie wiarygodności evaluatorów. Na etapie analizy docelowi użytkownicy mogą być pomocni także w zrozumieniu i pogłębieniu interpretacji danych jakościowych. Dostępność do badanych, znajomość „terenu” i problematyki badań są czynnikami ułatwiającymi organizację badań, zarazem jednak pojawia się zagrożenia takie jak stronniczość i poczucie, że we własnym środowisku wie się wszystko, co może ograniczać inwencję badacza i spychać go na utrwalone już zasady postępowania, które nie zawsze są efektywne w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania badawcze.

**Tab.1. Rolą dialogu z interesariuszami i użytkownikami ewaluacji w kolejnych etapach ewaluacji.**

<b>Etap ewaluacji</b>	<b>Rola dialogu z interesariuszami i docelowymi użytkownikami ewaluacji</b>
Identyfikacja	Wyartykułowanie interesów, współokreślanie wartości w ewaluacji, kryteriów, standardów, upodmiotowienie grup interesariuszy i użytkowników.
Konceptualizacja i planowanie	Wzmocnienie partycipacji i zaangażowania, udział w formułowaniu pytań badawczych, określaniu źródeł informacji i terminu jej przekazania.
Realizacja	Wzbudzenie autorefleksji, wsparcie w docieraniu do respondentów, rozwijanie interakcji i współdziałania w środowisku.
Raport i rekomendacje	Budowanie akceptacji i poczucia legitymizacji ewaluacji, współodpowiedzialność za ewaluowany program, wspieranie wdrożenia rekomendacji.

Źródło: opracowanie własne.

Wśród wymogów etycznych, które podkreślone są w badaniach jakościowych, wymienia się:

- szacunek i odpowiedzialność wobec badanych,
- autentyczność, szczerość i uczciwość badacza,
- ochronę danych osobowych i własności intelektualnej,
- pokorę,
- aporyczność – występowanie wątpliwości, dylematów, poczucia bezradności lub paradoxalności w badaniach (Kubinowski 2011).

W czasie realizacji badań empirycznych, współpracując z interesariuszami i użytkownikami ewaluacji, należy zwrócić szczególną uwagę na kwestie etyczne. Do podstawowych obowiązków badacza (oraz jego współpracowników) względem badanych należy między innymi:

- Uzyskiwanie świadomej zgody badanych na udział w badaniach.
- Zachowanie anonimowości/poufności oraz ochrona danych osobowych.
- Zabezpieczenie badanego przed negatywnymi konsekwencjami udziału w badaniach.
- Zachowanie prawa do prywatności - badania nie powinny wkracać w sferę prywatną, intymną badanego, a w czasie badań badacz ma obowiązek poinformować badanego, że ma prawo do nie udzielenia odpowiedzi na wszystkie pytania i wycofania się z udziału w badaniach (Sołoma 1999).

## **5 WYNIKI I REFERENCJE W EWALUACJI PARTYCYPACYJNEJ**

Rezultaty ewaluacji (w postaci raportu) mogą być rozpatrywane w kontekście ich rozpowszechnienia, wykorzystania i oddziaływania. Rozpowszechnienie odnosi się do stopnia poinformowania odbiorców i interesariuszy o wynikach ewaluacji. Wykorzystanie wyników ewaluacji polega na ich zaakceptowaniu i przyswojeniu jako element wiedzy użyteczny w dalszych decyzjach i działaniach. Natomiast o oddziaływaniu wyników ewaluacji możemy mówić, gdy spowodowały one podjęcie konkretnych decyzji bądź działań związanych z ewaluowanym programem (Ornacka 2003).

Znaczenie dialogu społecznego w kontekście wyników i rekomendacji ewaluacji odnosi się do przedstawionych powyżej kwestii: rozpowszechnienia, wykorzystania i oddziaływania raportu, ale wymaga przede wszystkim powstania odpowiedniej kultury ewaluacyjnej w organizacji/instytucji prowadzącej ewaluację. Udział interesariuszy i użytkowników ewaluacji w formułowaniu i negocjowaniu kształtu raportu oraz proponowanych rekomendacji jest elementem nie tylko w ewaluacji partycipacyjnej, ale występuje w różnym zakresie także w innych modelach ewaluacyjnych. Udany kontakt i współpraca z interesariuszami i użytkownikami ewaluacji wzmacnia zaufanie społeczne i dzięki temu jest jednym z warunków wyjściowych rozwoju kapitału społecznego. Podstawowym rezultatem ewaluacji jest informacja, jednak trudno nie dostrzegać także innych społecznych funkcji jakie niosą ze sobą badania ewaluacyjne, jak: komunikacja, integracja, współdziałanie, aktywizacja i zaangażowanie, które pojawiają się wtedy gdy proces ewaluacji ma charakter uspołeczniony (Korporowicz 2011, Jaskuła 2011).

## **6 PODSUMOWANIE**

Włączenie środowiska społecznego szkoły w partnerski dialog w całym procesie ewaluacji jest jedną z podstawowych wartości społeczeństwa obywatelskiego i warunkiem pojawienia się kultury ewaluacyjnej. Zapewnia on ewaluacji zachowanie tożsamości i odrębności względem takich działań jak kontrola, wizytacja, akredytacja, audit i monitoring, z którymi ewaluacja jest dość powszechnie mylona (Jaskuła 2011). Jest też czynnikiem, który właściwie wdrożony może zapewnić badaniom ewaluacyjnym adekwatność, efektywność, skuteczność i trwałość, a więc te cechy, których oczekuje się od dobrego projektu. Właściwie przeprowadzona ewaluacja prowadzi do wzmacniania komunikacji wewnętrznej i współpracy w organizacji oraz poprawy jej relacji z otoczeniem, a zarazem przyczynia się do rozwoju organizacji. Rozwój kultury ewaluacyjnej wymaga jednak stałego doskonalenia wiedzy i wzmacniania świadomości o tym czym, jest ewaluacja i komu powinna służyć, a także promowania dobrych praktyk ewaluacyjnych.

## **Literatura**

1. BRYSON, J.M., PATTON, M.Q. Analyzing and engaging stakeholders, w: *Handbook of Practical Program Evaluation*, red. J.S. Wholey, H.P. Hatry, K.E. Newcomber, San Francisco 2010.
2. ELSNER, D., BEDNAREK, K. *Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych. Doniesienie z badań*, (źródło internetowe, dostęp: 20.04.2019) [http://www.npseo.pl/data/various/files/III\\_1%20Dr%20D\\_Elsner\\_K\\_Bednarek\\_nowe.pdf](http://www.npseo.pl/data/various/files/III_1%20Dr%20D_Elsner_K_Bednarek_nowe.pdf)
3. GUBA, E. G., LINCOLN, Y. S. *Fourth Generation Evaluation*, SAGE Publications: Newbury Park- London- New Delhi 1989.
4. HOUSE, E.R. Ewaluator w społeczeństwie, w: *Evaluacja w edukacji*. red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
5. HABER, A., SZAŁAJ, M. Kapitał społeczny – warunek i efekt udanych ewaluacji, w: *Środowisko i warsztat evaluatora*, red. A. Haber, M. Szałaj, PARP, Warszawa 2008.
6. JASKUŁA, S. Ewaluacja versus akredytacja – dwa światy w jednej przestrzeni, w: *Evaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, red. B. Niemierko, M. K. Szmigiel, Wyd. Grupa Tomami, Kraków 2011.
7. KORPOROWICZ, L. *Ewaluacja w demokracji, Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady*, pod. red. B. Niemierko i B. Machowskiej, Wyd. Wydział Poligrafii Urzędu Statystycznego we Wrocławiu, Legnica 1999.
8. KORPOROWICZ, L. *Interakcyjna misja ewaluacji*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, pod red. G. Mazurkiewicza, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
9. KUBINOWSKI, D. *Jakościowe badania pedagogiczne, Filozofia – metodyka – Ewaluacja*, Wyd. UMCS, Lublin 2011.
10. MIZEREK, H. Efektywna Ewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić? w: *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

11. MIZEREK, H. Ewaluacja edukacyjna w Polsce. Trajektorie, perspektywy i dylematy rozwoju, „*Zarządzanie Publiczne*” 1 (33) 2016, s. 1-16.
12. NEVO, D. *Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej*, w: *Ewaluacja w edukacji*, red. nauk. L. Korporowicz, Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
13. ORNACKA, K. *Ewaluacja między naukami społecznymi i pracą socjalną*, *Zeszyty Pracy Socjalnej*, z.8, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Socjologii, Kraków 2003.
14. PATTON, M. Q. 6, SAGE Publications, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore 2008.
15. SOŁOMA, L. *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*, Wyd. WSP Olsztyn 1999.
16. SOBIERAJ, I. Od ewaluacji do integracji. Wykorzystanie potencjału ewaluacji do wspierania integracji i rozwoju aktywności lokalnej. w: *Administracyjne i społeczne mechanizmy przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych w perspektywie założeń koncepcji zrównoważonego rozwoju*, pod. Red. A. Kuzior i J. Rąba, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2012.
17. SOBIERAJ, I. *Badania ewaluacyjne w środowisku szkoły*, Wyd. Nomos, Kraków 2014.
18. Standardy Ewaluacji, Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, [www.pte.org.pl](http://www.pte.org.pl), Warszawa 2008.

**Dr Iwona Sobieraj**

Instytut Socjologii  
Uniwersytet Opolski  
ul. Katowicka 89,  
45-061 Opole,  
e-mail: [isobieraj@uni.opole.pl](mailto:isobieraj@uni.opole.pl)

## **11 RODINA A DILEMY VO VÝCHOVE**

**Hermína Mareková**



**Anotácia:** Pôvodné základné princípy modernej spoločnosti ako solidarita a spolupráca, sú na ústupe. Vyrastá nám generácia mladých, ktorí namiesto hodnôt povinností a ich prijatia uprednostňujú nové hodnoty – hodnoty sebarealizácie. Doba je úplne zmenená; prichádzajú nové výzvy, ale vedomosti, ktoré sme si osvojili počas socializácie doma či v škole už nezaručujú ich úspešné zvládanie. Žijeme v 21. storočí, ale naše myšlenie sa stále „terigá na rebriniaku“ stáročných tradičíí. Príspevok je reflexiou o dnešnej dobe, s prihliadnutím na kontext zakorenenných tradičných názorov vo výchove a v pedagogike, ktoré nám bránia zmeny konečne zviditeľniť.

**Klúčové slová:** pedagogika, výchova, socializácia

### **ÚVOD**

Po uplynutí viac ako dvadsať rokov si každý z aktérov spoločenského vývoja stále viac musí uvedomovať, že zaužívaný tradičný štýl výchovy, tvrdošíjné dožadovanie sa prežitých kultúrnych zvykov v súlade so zmenou spoločenských podmienok už neprináša želateľné výsledky, ktoré už vôbec nepomáhajú pri odstránení sociálnych nerovností a v spoločnosti sa stále viac prejavuje agresivita a násilie. Výchovu, správnu socializáciu jedinca, teoreticky očakávame od „funkčnej“ rodiny a od školy. Teoreticky by to aj mohlo fungovať, ak by existovala. Netreba robiť veľké sociologické výskumy, stačí ak zájdeme na niektorú základnú školu alebo sa opýtame učiteľov a učiteľiek, z akých rodín, z akého prostredia do školy deti prichádzajú. „Predpísaná“ tzv. „tradičná“ forma rodiny, ktorá bola úplne homogénna: obaja rodičia detí sú manželmi, žijúcimi so svojimi deťmi v spoločnej domácnosti, kde úlohy sú rodovo špecificky rozdelené, otec chodí do práce a matka sa stará o deti a o domácnosť a deti navštevujú školu, je už na ústupe. Pravdou je, že od konca 60-tých rokov je to skôr výnimka (Ondrejkovič, Majerčíková 2006 s. 10).

### **1 SÚČASNÁ RODINA – POSTMODERNÁ RODINA**

Žijeme v spoločnosti, ktorá postupne prechádza veľkými, až markantnými zmenami, dôsledkom čoho sociálna inštitúcia rodiny tiež mení svoju formu, štruktúru ako aj funkcie. Každý sa narodí na svet s „čistým listom“ a o svojom osude pritom nerozhoduje výlučne podľa svojej vôle, ale je veľa rôznych okolností, ktoré ho ovplyvňujú. Na jednej strane kladie spoločnosť väčší dôraz na bytosť v zmysle indivídua a na strane druhej pociťujeme absenciu súdržnosti. Túto sociálno-kultúrnu súdržnosť donedávna garantovala inštitúcia označovaná ako rodina, ktorá počas dlhého obdobia predstavovala jediné miesto na prežitie, rozmnžovanie a zabezpečovala bezpečnú výchovu potomkov. Tieto spoločenstvá boli veľmi pevné, s jasnými pravidlami a každý jedinec sa snažil o spoluprácu. Rodičia boli viac-menej jediným vzorom pre ich potomkov. Tieto pevné pravidlá mali

zákonite za následok potláčanie osobných záujmov. V minulosti bola rodina tradičnou jednotkou a zabezpečovala integráciu a reprodukciu spoločnosti. Spoločenský status jedinca v skupine rozhodoval o jeho úlohách a možnostiach. Predstavy o rovnocennosti alebo rovnakých možnostiach neprichádzali do úvahy, členovia skupiny plnili odlišné úlohy. Z toho vyplýva, že v rámci skupiny mali odlišné postavenie, odlišné práva i povinnosti. Spoločenský status jedinca v skupine rozhodoval o jeho možnostiach a úlohách. Plnenie týchto očakávaných povinností bolo v spoločnosti hodnotené ako „normálne“. Prioritou jedinca v živote bolo plnenie skupinových záujmov na úkor záujmov individuálnych. Zmenila sa paradigma, ktorá sa prioritne zakladala na biologickej viaznosti, kde bolo pevne dané správanie sa v skupine podľa platných pravidiel, vychádzajúce z tradičných rolí. Namiesto člena voči svojej rodine lojalného, nastupuje autonómny jedinec, ktorý pracuje na uskutočňovaní vlastného programu. Jedinec je už schopný existencie úplne sám a nie je bezpodmienečne nutné, aby bol členom najmenšej skupiny - rodiny. V 60-tych rokoch prebieha zmena makro-sociologických a kultúrno-sociologických paradigm (Szabó, 1997), ktorá sa odzrkadľuje v spoločnosti ako napr.: rapídne zníženie počtu uzavretých manželstiev, výrazný nárast počtu detí narodených mimo manželstiev, masívny nárast počtu žien na trhu práce, nárast deviácií a násilností v detskom veku, organizovaný zločin, kolaps systému autority v rodine, nástup rovesníckych skupín, atď. Pri tejto výmene paradigm sa hodnotové rebríčky, tradičné systémy kontroly, stávajú pluralitnými a namiesto tradičných, klasických hodnôt, ktoré sa nazývajú hodnotami prijatia a povinností ako napr. pokora, disciplína, spoľahlivosť, vernosť, presnosť, skromnosť, obetavosť pre dobro spoločnosti, nastupujú nové hodnoty, ktoré sú podľa nemeckej sociológie nazývané hodnotami sebarealizácie. Nie každý to prijíma, ale väčšina spoločnosti podľa toho žije“ hovorí Bohnsack (1996). Vo všeobecnosti existujú aj určité hodnoty, normy, ktoré boli, sú a zrejme aj budú platné v každej spoločnosti a sú pomenované výrazom tabu. Vo väčšine kultúr je tabu: incest, týranie detí a od. (Mareková, 2014). Súčasná rodina stráca svoju podobu, objavujú sa rôzne typy spolužitia a narastá počet rodín (Možný, 1999) založených na spolužiti, bez uzavretia partnerstva, zvýšil sa počet osôb žijúcich v jednočlenných domácnostiach. Tak ako píše Šebestová (2012), problematika rodiny je dlhodobo najdiskutovanejšou térou takmer vo všetkých spoločensko-vedných disciplínach. Analyzujeme, prognózujeme, štatisticky zistujeme, vyhodnocujeme všetky možné situácie, týkajúce sa, či už funkčnej, alebo dysfunkčnej, mononukleárnej alebo tradičnej rodiny. Avšak i napriek týmto našim snahám, stále nemôžeme dosiahnuť aspoň náznak zlepšujúcej sa tendencie rodinnej politiky, ak už nie optimálny stav.

Nepopierame, že rodina v našej spoločnosti má skutočne nezastupiteľné postavenie vo všetkých jej funkciách, ale nemôžeme nevidieť, ako z roka na rok pribúda rodín, ktoré majú čoraz väčšie problémy s financovaním bežných potrieb domácnosti, alebo so starostlivosťou o člena rodiny, ktorý je odkázaný na poskytnutie sociálnej služby. V súčasnom rodinnom prostredí nie sú žiadou výnimkou ani nežiaduce javy, ako násilie a týranie niektorého z členov rodiny.

Taktiež sme svedkami čoraz hlbšieho úpadku morálnych hodnôt, tak v rámci rodiny, ako aj celej spoločnosti. Čiže problematika fungovania rodiny v sociálnom prostredí, ako sme už uviedli, je nekonečná, nikdy nekončiaca téma.

Napriek tomu, ako žijeme, ako rozmyšľame, rozhodujeme na základe vedomých aj nevedomých vzorov, ktoré získavame počas našej výchovy, t. j. socializácie. Paradoxne sa v čase posilňujúceho vplyvu „individua“ dostáva do popredia pozornosť aj rodina. Pod vplyvom transgeneračného pohľadu v rodine sa „edia aj rôzne vzory, hodnoty, zvyky, predstavy a tieto získané vzory vedia veľmi silne ovplyvniť život individua. Ide predovšetkým o naše vzory typu: kto je dobrá žena,

matka; o naše predstavy ako majú fungovať vzťahy. To neznamená, že tieto vzory nutne používame, ale ak sa dostávame do konfliktov, výziev, sú to prvé vzory, ktoré sú takpovediac „po ruke“. To sú aj vety vyslovené otcom, že ženy sú nevyspytateľné, alebo matky vyhlásia materstvo a pôrod v dnešnej spoločnosti za príliš veľkú obet'. To sú skryté pravdy, ktoré počas socializácie zabudujeme do nášho vedomia. Všetci dobre poznáme predstavy rodičov o tom, že my máme byť úspešnejší, napriek tomu, že oni to nedosiahli. Tým sa dokonca vysiela aj pohľad, že sme sa zbytočne snažili, bez úspechu. Tieto naše očakávania slúžia v rodine ako vzory a skoro automaticky ich potvrdzujeme v psychológii známym atribútom ako „samonapĺňajúca sa“ veštba. Vzory sú dané, ale máme možnosti zmeniť ich. V tom by aj súčasná rodina, bez ohľadu na formu spolužitia, mohla a mala mať nezastupiteľné miesto.

## 2 SOCIALIZÁCIA A RODOVÁ SOCIALIZÁCIA

Ako sa vlastne socializujeme? Z množstva tradičných funkcií rodiny najväčší význam mala sociálna funkcia. Socializácia ako komplexný proces, v priebehu ktorého sa človek ako biologický tvor stáva prostredníctvom sociálnej interakcie a komunikácie so svojím prostredím schopný správať sa ako člen určitej skupiny, ostáva stále pri rozvoji spoločnosti klúčovou funkciou. Napriek trendom individualít je naša existencia bez kooperácie nemožná.

Uvedomovanie si svojho Ja je proces a začína v ranom detskom veku. Je to proces, kedy seba odlišujem od „druhých. Rozvoj našej osobnosti, nášho Ja, je proces, ktorý nás sprevádza od nášho pôrodu, kedy ešte nič netušíme o spoločnosti, počas celého nášho života, ako píše Parsons vo svojej publikácii ešte v roku 1956 (Parsons, Bales): „Príchod novorodenca na svet je pravidelne sa opakujúca barbarská invázia, lebo novorodenec nemá ani najmenšiu potuchu o pravidlach a normách spoločnosti, do ktorej sa narodil“. Osvojenie noriem sa deje počas výchovy, čo sociológia odborne nazýva socializáciou, teda osvojenie si hodnôt a noriem spoločnosti (zospoločenštenie). Podľa definície psychológie je to obdobie rozvoja osobnosti. Dodržiavanie noriem sa deje často preto, že ľudia sa obávajú sankcií, ale môže to byť aj preto, že tieto normy sú totožné s ich hodnotovou orientáciou (internalizácia), preto ich aj bez akejkol'vek kontroly či sankcií dodržiavajú alebo od-sudzujú osobu, ktorá ich nedodržiava (Mareková, 2013). Socializácia podľa Brima (1966) je proces, na základe ktorého jedinec získava také vedomosti, zručnosti, schopnosti, ktoré mu umožňujú, aby sa stal viac-menej užitočným členom rôznych skupín alebo spoločnosti.

Socializáciu už dlhšie obdobie pokladáme za klúčový faktor, veľmi dôležitý prvok fungovania spoločnosti a dôležitý atribút na dosiahnutie autentického bytia. Procesu socializácie sa začal venovať Freud, podľa ktorého podstatou socializácie je podľa klasickej psychoanalýzy potlačenie sociálnych a biologických pudov, pudovej sexuality a agresivity. Podľa Hartmanna (1958) je socializácia proces osvojenia si schopnosti prispôsobovať sa. Anglická empirická filozofia (Locke, Hobbes), ako aj Skinner predpokladali, že človek sa socializuje výlučne na základe interakcie so svojím sociálnym prostredím. Podľa sociálnej psychológie socializujeme sa vplyvom prostredia – učením sa. Moderné teórie hovoria o učení sa rolí podľa očakávania spoločnosti. Beck (1999), nemecký sociológ zachádza ešte ďalej a príčinu zmien v súčasnej rodine vidí v protiklade medzi trhovým systémom a rodinou. Očakávania trhu sa prejavujú vo veľkej flexibilite a vo vysokom pracovnom nasadení, kde jedinec by mohol byť obmedzený rodinným vzťahom. Tieto zmeny veľmi výrazne pôsobia na ženy, pri rozhodovaní medzi rodinou a kariérou, lebo materstvom: žena sa stáva celoživotne hendikepovanou.

### **3 ŠKOLA HROU... ?**

V poslednom období sme svedkami, že predstavy aktérov edukačného procesu sú značne odlišné od toho, čo by bolo treba „...máme kone, ale každý tiahá iným smerom...“ Určitá skupina oplakáva starý systém dominantného učiteľa a trestov za nedodržiavanie noriem, iní zas tvrdia, že deti sa učia privel'a, druhí, že primálo, majú málo voľna alebo privel'a voľ'na... Za ostatné uplynulé obdobie sa vystriedali rôzne vlády a ministerstvá, snažiac sa presadiť zmeny, no viac-menej bezúspešne. Zmeny boli len kozmetickými úpravami, nič zásadne nemeniace, len upravujúce a ešte ani tie sa nedokončili. Faktom ale ostáva, že za uplynulé obdobie neustále narastá v našom svete množstvo informácií. Denne sme svedkami, že náš svet sa mení a tým sa množia aj naše vedomosti o svete. Prednedávnom sa periodická tabuľka, náš postrach zo školských lavíc, rozšírila o ďalší prvok; nedávne objavenie a meranie gravitačného vlnenia, o ktorom Einstein tvrdil, že ho nikdy neobjavíme, nás nútia prepisovať naše vedomosti. Potvrdením, že nemôžeme spokojne vysedávať za katedrou, sú medzinárodné hodnotenia, na základe ktorých sme na posledných miestach, za takými krajinami, ktoré boli kedysi ďaleko za nami - je teda na zamyslenie, ako môžeme mať také hodnotenia, keď sme pracovali.

Dieťa sa socializuje doma, v škole a ako tretí socializujúci prvok nastupujú médiá, s príslušními všetkého: bohatstva a moci, a to na počkanie. Na takúto silnú výzvu nie sú pripravení ani rodičia a ani škola. V predošlých dobách sa deti učili zručnostiam, ktoré potom v praktickom živote aj využili. Podľa ohlasov, teraz je privel'a učiva (dokonca zastaraného), ktoré v bežnom zmenenom svete, plnom technických vymoženosťí, už nevyužívame.

Za posledných 200 rokov sa v našom školstve nič nemenilo. Stále je katedra a stoličky, učiteľ prednáša, deti sa učia naspmäť. Škola čaká riešenie od (už) neexistujúcej tradičnej rodiny a rodina zase od ešte „stále“ tradičnej školy. Výsledkom toho, že sa uberáme nesprávnym smerom, sú ukazovatele v rebríčkoch, kde sa „terigáme“ na rebriniakoch, kym iné štaty vedľa nás prefičia na Ferrari. Učíme sa málo alebo veľa alebo je len privel'a informácií? Ak sa pozrieme na dejiny a porovnávame školské systémy, napr. grécky „školák“ musel vedieť naspmäť básne Homéra - a to je okolo 30 000 riadkov. Naše deti sa nemusia učiť grécky, ani písat kaligraficky, no stále nemáme zadefinované, čo je vedomosť. Podľa Nádoriho (2016) vedomosťou dlho bolo, čo sme vedeli reprodukovať, teda mladík, ktorý vedel reprodukovať Homérove riadky naspmäť, bol podľa očakávania spoločnosti v súlade s platnými normami, vzdelený. Neskôr sa vedomosťou stalo poznáť postupy, napr. postup pri riešení rovníc alebo aj napísanie eseje na ôsmych nohách. Seymour Papert (vynálezca Lego robotov) povedal, že v predošlých storočiach klúčom k úspechu bolo, aby sme dobre robili to, čo sme sa naučili v škole. V našom rýchlo sa meniacom svete musíme robiť dobre to, čo sme sa nenaučili.

Vedomosti a postupy sú dnes „uskladnené“ v strojoch a našu uvolnenú mozgovú kapacitu by sme mohli a mali využiť na kreativitu. Musíme vedieť klášť dobré otázky, vedieť, kde hľadať odpoveď a vidieť problém vcelku. Veľké americké univerzity menia svoj systém prijímania a namiesto prijímacích skúšok, podobných našim, je dôraz kladený na interview a zaujímajú sa o také veci, ako napr.: v akých oblastiach má študent hlbšie vedomosti, či sa naučil niečo samostatne, aké aktivity má pre spoločnosť, čo ho motivuje k štúdiu, a pod. Teda nepozerajú sa na vedomosti, ale na zmýšľanie, na schopnosť uvažovania. Niekoľko dokonca dostávajú študenti zvláštne otázky, napr. uchádzača o biologický smer sa pýtali, prečo je toľko pásikovaných zvierat. Ako píše Nádori, ako keby sme my sedeli a „zízali“, že vedľa nás fičia rýchle autá a namiesto toho, aby sme si do jedného presadli, sa len „terigáme“ na konskom povoze a len neustále práskame bičom. Chýba nám priesitor na projektovú prácu, kreativitu, kooperáciu. Ministerstvá, zaoberajúce sa vzdelením, a to platí

aj u nás, rozmýšľajú v paradigme z 19. storočia a pritom testy OECD a PISA určujú za vedomosť niečo iné, ako sa vedomosť počíta u nás.

## ZÁVER

V postmodernej spoločnosti pri narastajúcej individualizácii, je úspešnosť zaručená len pre pripravených, ktorí sú schopní flexibilne reagovať na zmeny. Dôsledkom tohto smerovania sa môže neúspešná integrácia, v dôsledku frustrácie st'ažená, stať aj príčinou narastajúceho násilia. Narastá pocit neistoty, bezradnosti a stratenosti. Do tejto skupiny patrí mobbing, buylling, šikanovanie a iné. K zvládaniu tejto situácie učivo, ktoré sa musí učiť na škole, neponúka riešenie. Vyrastá nám generácia mladých ľudí, ktorí sa od ranného detstva cez rôzne kanály socializujú na silové riešenie svojich problémov. V primárnej prevencii je dôležité zapracovať do predškolských - školských osnov nácvik zvládania konfliktov. Z dlhodobého hľadiska musí byť cieľom taký edukačný systém, ktorý okrem vedomostí sprostredkuje aj spôsob, ako sa dá v spoločnosti spolunažívať v mieri, začínajúc od rodín a končiac v bežnom verejnom živote, v rámci nového predmetu „výchova“. „Výchova a vzdelávanie k rodovej citlivosti je taký prístup k výchove a vzdelávaniu, ktorý rešpektuje práva detí a dôsledne uplatňuje rovnosť príležitostí chlapcov a dievčat. Zohľadňuje individuálne sociálne prostredie dieťaťa a snaží sa tak predchádzať akejkoľvek diskriminácii“ (Dončevová, 2011). Väčší dôraz treba klásiť na základné ľudské práva, t. j. na právo na život bez násilia a na život bez akejkoľvek diskriminácie (aj rodovej).

## Literatura

1. BECK, T. 1999. *Prisoners of Hate*. New Yourk. Harper Collins Publishers. 356 s. ISSN 12170364.
2. BOHNSACK, F., LEBER, S. 1996. *Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall*. Verlag: Beltz. 384 s. ISBN-10: 3407341016. ISBN-13: 978-3407341013.
3. BRIM, O. G. 1966. *Socialization after Childhood*, Wiley, New York.
4. DONČEVOVÁ, S. 2009. Sociálno-výchovná činnosť s mládežou zameraná na odstraňovanie rodovo stereotypného myslenia a správania ako prevencie vzniku sociálno-patologických javov. In: *Mládež ako faktor sociálnych zmien. Zborník z konferencie*. Trnava: FF UCM. ISBN 978-80-8105-096-1. s. 62
5. HARTMANN, H. 1958. *Ego psychology and the problem of adaptation*. Internetional Universities Press, New York.
6. MAREKOVÁ, H. 2013. *Glosár pojmov rodovej rovnosti, rovnosti príležitostí a rodovo citlivej sociálnej práce pre sociálnych pracovníkov. Glossary of Gender Equality, Equa Opportunities and Gender-Sensitive Social Work for Social Workers*. Vydavateľstvo OLIVA, Trnava. ISBN 978-80-89332-16-8.
7. MAREKOVÁ, H. 2014. Význam socializácie v optike rodovosti – rodovo citlivý prístup v praxi sociálnej práce, poradenstva a edukácie. In: *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie v Trnave. Najnovšie trendy a výzvy európskeho výskumu v edukačných vedách*. Fakulta sociálnych vied UCM v Trnave, s. 495 - 503. ISBN: 978-80-8105-567-6.

8. MOŽNÝ, I. 1999. *Sociologie rodiny*. Praha. Slon. ISBN 80\_85850-75-3
9. NADORI, G. 2016. *Iskolák a valóságtól távol*.  
[https://www.vasarnapihirek.hu/friss/iskolak\\_a\\_valosagtolt\\_tavol\\_interju\\_nadori\\_akg](https://www.vasarnapihirek.hu/friss/iskolak_a_valosagtolt_tavol_interju_nadori_akg)
10. ONDREJKOVIČ, P., MAJERČÍKOVÁ, J. 2006. Zmeny v spoločnosti a zmeny v rodine – kontinuita a zmena. In: *Sociologia – Slovak Sociological Review*, 38 (1), 5 - 10.
11. PARSONS, T., BALES, R. F. 1956. *Family socialization and Interaction Process*. Routledge and Kegan Paul London.
12. SZABÓ, D. 1997, *OKRK, előadás 1997 szeptember 25-én*. Budapest.
13. ŠEBESTOVÁ, P. 2012. Problematika rodiny - „never ending story“. In *Perspektívy súčasnej rodiny: zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Gabura, J. –Bočáková, O. – Šebestová, P. /eds./. Vysoká škola v Sládkovičove. Sládkovičovo, 2012. ISBN 978-80-89267-85-9. EAN 9788089267859

**PhDr. Hermína Mareková, PhD.**

Fakulta sociálnych štúdií

Vysoká škola Sládkovičovo

925 21 Sládkovičovo,

Slovak Republic

e-mail: [hermina.marekova@gmail.com](mailto:hermina.marekova@gmail.com)

## **12 RELACJE RÓWIEŚNICZE W DOŚWIADCZENIACH NIELETNICH PRZEBYWAJĄCYCH W PLACÓWKACH RESOCJALIZACYJNYCH**

**Irena Mudrecka**



**Streszczenie:** Relacje rówieśnicze nabierają szczególnego znaczenia w okresie dojrzewania gdyż w zależności od tego, jakie wartości są uznawane przez grupę rówieśniczą, z którą młody człowiek się identyfikuje, stanowią albo czynnik ochronny, albo czynnik ryzyka dla jego dalszego rozwoju społeczno-emocjonalnego. Niniejszy artykuł przedstawia wyniki badań uzyskane w grupie nieletnich umieszczonych w placówkach resocjalizacyjnych (146 badanych), które porównano z wynikami uzyskanymi w grupie młodzieży nieskonfliktowanej z prawem ze szkół powszechnych (134 badanych). Otrzymane wyniki sugerują, że relacje rówieśnicze w percepcji nieletnich są powierzchowne, niespójne, problematyczne i mniej trwałe niż w przypadku grupy porównawczej.

**Słowa kluczowe:** relacje rówieśnicze, nieletni, placówki resocjalizacyjne

### **1 RELACJE RÓWIEŚNICZE JAKO CZYNNIK CHRONIĄCY I/LUB CZYNNIK RYZYKA**

W okresie dorastania duży wpływ na rozwój osobowości młodego człowieka ma grupa rówieśnicza i nawiązywane na jej terenie relacje koleżeńskie i przyjaźnie. Wtedy to zachowanie nastolatka w znacznym stopniu zależy od tego, jakie normy grupowe obowiązują w grupie, do której należy, i jakie wzorce obserwuje on wśród swoich rówieśników. Młodzież w okresie dojrzewania zachowuje się w grupie konformistycznie, gdyż ważna dla niej jest akceptacja innych i dlatego chce się upodobnić do innych. Naturalnemu w tym okresie rozwojowym buntowi wobec świata dorosłych (zwłaszcza rodziców) towarzyszy podporządkowanie się normom grupowym i przyjmowanie uznawanych przez grupę wartości i przekonań, po to, by nie narazić się na izolację społeczną i odrzucenie przez rówieśników. Eliot Aronson (1997, s. 357) wraz ze swoimi współpracownikami dowodzi, że wpływ grupy na zachowanie jednostki jest tym większy, im bardziej dana grupa jest dla jednostki ważna, im bardziej jej na grupie zależy, a zależy w tym sensie, iż grupa jest źródłem zaspokajania ważnych, istotnych potrzeb psychicznych i umożliwia osiąganie własnych celów.

Funkcjonowania w grupie rówieśniczej jednostka uczy się od wczesnego dzieciństwa. Judy Dunn (2008) na podstawie przeprowadzonych badań stwierdziła, że już dwuletnie dzieci są zdolne do nawiązania stosunków opartych na przyjaźni. Nie jest to jeszcze przyjaźń dojrzała, oparta na lojalności i wzajemnych zobowiązaniach, ale jest formą relacji spełniającą podstawowe warunki wyznaczające istotę przyjaźni, a więc wzajemne lubienie się, dążenie do bycia razem, intymność i dobrowolność. Obserwowane przez autorkę przyjaźnie pomiędzy dziećmi w wieku przedszkolnym charakteryzowały się relacją opartą na wzajemności i dążeniu do potwierdzania i okazywania sobie tego, że oboje czują to samo. Dzieci w tych związkach przejawiały zainteresowanie

przyjacielem i chęć wspierania go w trudnych momentach jego życia. Te pierwsze związki interpersonalne z osobami spoza rodziny są bardzo ważnym elementem rozwoju społecznego dziecka, gdyż dzieci dzięki nim uczą się dostrzegać uczucia innych dzieci, ich potrzeby, problemy, zaczynają troszczyć się o drugą osobę, próbując ją zrozumieć i uczą się reagować tak, by pogodzić wspólne interesy. Interakcje dziecko – dziecko pełnią więc specjalną funkcję w rozwoju rozumienia społecznego, a tym samym stanowią początki rozumowania moralnego dzieci. Dunn jest zdania, że szczególną rolę w procesie rozwoju społeczno-moralnego dzieci odgrywają wspólne zabawy w „udawanie”. Dzieci wymyślają przeróżne sytuacje, które wymagają od nich wejścia w wyimaginowane role bohaterów zabaw i współpracy z drugim dzieckiem, by dostroić się do jego wyobraźni i intencji. Dzięki tym zabawom dzieci rozwijają swoje zdolności do komunikowania się, rozumienia uczuć innych osób, radzenia sobie z konfliktami poprzez szukanie kompromisów (polega to np. na ustępowaniu lub pilnowaniu kolejki). W relacjach z rodzeństwem autorka nie stwierdziła podobnej aktywności dzieci, gdyż, jak zaobserwowała, dzieciom bardziej zależy na poprawnych relacjach z przyjacielem niż z rodzeństwem (Tamże, s. 40-41). Dzieci na podstawie doświadczeń uczą się, że przyjaciela można łatwo stracić, dlatego o tego typu relacji trzeba dbać i starać się, by go nie zranić, by jego potrzeby również były zaspokajane. W relacjach z rodzeństwem tego niepokoju nie ma – zawsze brat będzie bratem, nic tego nie zmieni, a więc nie trzeba się nim tak przejmować.

Relacji z bliskim przyjacielem nie może zastąpić kontakt z rodzicami, gdyż jest on nacechowany stosunkiem podporządkowania i dziecko ma tendencję do uległości wobec rodziców – tu nie ma dyskusji, spierania się na argumenty, zawsze dominuje wizja świata rodzica. Istnieje zbyt duża różnica w poziomach rozwoju, by rodzic mógł uczestniczyć w zabawach dzieci i „wejść” w świat wyobraźni dziecka. Równorzędność w relacji dziecko – dziecko pozwala na prowadzenie negocjacji w sprawach dla nich istotnych (np. w co się bawią i jakie normy obowiązują w czasie zabaw). Jeśli negocjacje nie doprowadzą do rozwiązania sytuacji konfliktowej, to dzieci na „własnej skórze” odczuwają negatywne konsekwencje tego faktu – doświadczają krytyki, odrzucenia, odczuwają „obrażenie się” drugiej strony, czują złość, zawód, niepokój. Jest to sytuacja próby dla przetrwania przyjaźni, wymagająca od obu partnerów dodatkowych umiejętności godzenia się. Uczą się więc wyjaśniania swojego stanowiska, odnoszenia się do norm społecznych, apelowania do intencji czy uczuć drugiej osoby, przepraszania, wybaczania.

Pierwsze dziecięce przyjaźnie są swoistą areną, na której dzieci metodą prób i błędów odkrywają, że nie są centrum świata, że muszą się liczyć z innymi osobami spoza rodziny, które są dla nich ważne, gdyż umożliwiają przyjemne spędzanie czasu wolnego i są źródłem zaspokajania wielu istotnych potrzeb. By jednak było to możliwe, muszą spełniać pewne warunki, od których zależy osiąganie sukcesu. Podstawowy warunek to wzajemność, a więc dzieci muszą nauczyć się ograniczać swój własny egoizm, by uwzględnić interes drugiej osoby – wtedy można oczekiwać, że druga osoba odwzajemni się tym samym. Dzięki temu dzieci stopniowo odkrywają, że poprzez własną aktywność mają wpływ na to, co się wokół nich dzieje. Własny sukces zależy od współdziałania, kooperacji i wypełniania wzajemnych zobowiązań. Jest to praktyczna nauka, dzięki której dzieci uczą się dostrzegać związki przyczynowo-skutkowe, rozumieć świat i swoje w nim miejsce. Są to umiejętności, które w dalszym życiu będą niezbędne do nawiązywania i utrzymywania satysfakcjonujących relacji interpersonalnych.

W okresie szkoły podstawowej dzieci zaczynają się łączyć w większe grupy społeczne, formalne (np. klasa szkolna, organizacje, kluby, koła zainteresowań) i nieformalne (spontaniczne grupy zabawowe, paczki, bandy, gangi), które mogą mieć charakter grup pierwotnych lub wtórnego. Grupa

rówieśnicza jest zaliczana do grupy pierwotnej wtedy, gdy członkostwo w niej jest spontaniczne, nacechowane poczuciem aprobowanego uczestnictwa, dominują więzi osobowe i powszechna identyfikacja wzajemna, członkowie mają poczucie przynależności do grupy oraz odrębności wobec otoczenia, grupa ustala świat wartości i wzorców obowiązujących członków, istnieje umowny system kontroli i doraźnie określone sankcje, grupę cechuje zmienność i okazjonalność celów, labilność struktury i wewnętrznej hierarchii, a przywództwo wynika z cech osobowych i aprobaty grupy. Grupa rówieśnicza może mieć też cechy grupy wtórnej wtedy, gdy cechuje się tym, że jej członkowie pochodzą z rekrutacji formalnej, dominują w niej więzi rzeczowe, struktura wewnętrzna jest sformalizowana z układem hierarchicznym, cele grupy dominują nad celami jej członków, posiada ona formalne wzory zachowań, które są egzekwowane za pomocą formalnych sankcji, występuje w niej tendencja do centralizacji decyzji, koordynacji działalności i uniformizmu organizacyjnego (Pilch, 1995, s. 178).

Znaczenie grup rówieśniczych zauważył już Florian Znaniecki (2001, s. 121), który opisuje dwa podstawowe mechanizmy socjalizacyjne, dzięki którym grupa kształtuje zachowania społeczne swoich członków: pozytywne nakłanianie i negatywny nacisk. Pierwszy mechanizm zachodzi poprzez nagradzanie jednostki za zachowania oparte na współdziałaniu, podobieństwo poglądów, solidaryzowanie się z grupą, uznawanie jej wewnętrznej hierarchii i pozytywny wkład w jej życie i rozwój. Drugi mechanizm polega na karaniu członka grupy lub ostrzeganiu o możliwości zastosowania kar za łamanie dyscypliny, przyjętych norm grupowych czy nadmierny indywidualizm – może to prowadzić nawet do wykluczenia z grupy czy ostracyzmu.

Grupa rówieśnicza spełnia funkcję socjalizacyjną poprzez oddziaływanie na sferę świadomościowo-moralną swych członków na drodze wymiany poglądów i ustalania norm grupowych. W grupie członkowie mają możliwość zaspokajania swoich istotnych potrzeb psychicznych (akceptacji, bezpieczeństwa, przynależności, uznania społecznego) i weryfikacji doświadczeń wyniesionych z domu. Grupa pełni również, podobnie jak rodzina, funkcję kontroli społecznej, dlatego Magdalena Karkowska (2007, s. 162) stwierdza, że jest ona przedłużeniem oddziaływanego wychowawczego i socjalizującego rodziny. Autorka wymienia także zadania, jakie grupa wypełnia w życiu jednostki, takie jak: organizacja czasu wolnego, dostarczanie nowych wrażeń i doświadczeń, nauka samodzielności, obrona przed uniwersalizmem społeczeństwa, tworzenie swoistego azylu chroniącego przed codziennością i pomoc w krytalizacji wartości.

W związku z tym, że grupa rówieśnicza oparta jest na osobistych, bezpośrednich stycznoścach „twarzą w twarz”, więź pomiędzy członkami jest bardzo silna, a grupę charakteryzuje wysoki poziom solidarności, przywiązania, wierności, a czasami nawet wyłączności. Dziecku w wieku szkoły podstawowej bardzo zależy na uczestnictwie w grupach społecznych, gdyż daje mu to możliwość nie tylko atrakcyjnego spędzania czasu wolnego, ale przede wszystkim podnosi jego samoocenę i poczucie własnej wartości oraz wzmacnia poczucie społecznej przydatności. Przyjęcie do grupy nie jest jednak automatyczne i bezproblemowe – dziecko musi zasłużyć sobie na uznanie kolegów i zdobyć ich sympatię. Ważnym elementem jest zachowanie członka grupy zgodne z obowiązującymi w grupie normami i sankcjami – w grupie nie ma takiego poziomu tolerancji wobec łamania norm społecznych, jak w rodzinie, podobnie sankcje wymierzane są o wiele bardziej restrykcyjnie i bezwzględnie, a na nagrody (w postaci np. akceptacji i uznania grupy) trzeba sobie zasłużyć, wnosząc do grupy jakąś wartość (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994, s. 210).

Gdy dziecko zaczyna wychodzić poza rodzinę i nawiązywać kontakty z grupami rówieśniczymi, okazuje się, że grupy z reguły preferują odmienne normy moralne od tych, których nośnikami są rodzice. Sytuacja taka rodzi wiele konfliktów, a rozbieżność pomiędzy normami różnych grup

społecznych jest dla dziecka sytuacją trudną. Elizabeth B. Hurlock (1985, s. 188-190) twierdzi, że będąc w takim konflikcie, dziecko często odrzuca standardy rodzinne na korzyść standardów grupy rówieśniczej, co dodatkowo zwiększa wpływ grupy na dziecko, a interakcje społeczne z rówieśnikami są coraz częstsze. W związku z tym, że na rozwój moralny mają silny wpływ grupy rówieśnicze, ważne jest, by rodzice i wychowawcy dbali o to, żeby standardy moralne grupy, z którą dzieci się identyfikują, pozostawały w zgodzie ze standardami szerszego środowiska społecznego. Dzieci przyjmują te standardy moralne, które gwarantują im większą aprobatę i akceptację społeczną. W sytuacji gdy dziecko jest w pełni akceptowane przez rówieśników, ma więcej szans nawiązania społecznych interakcji, dzięki którym poznaje normy moralne i ma motywację, aby się do nich dostosować. W odmiennej sytuacji jest dziecko, które jest nieakceptowane w grupie albo nawet odrzucane. Nie ma możliwości poznania norm grupowych i dlatego jego próby wejścia do grupy są nieskuteczne.

W grupach rówieśniczych po raz pierwszy dziecko doświadcza konfliktu pomiędzy potrzebą zależności a potrzebą niezależności, jak również pomiędzy tendencją do podkreślania swojego indywidualizmu a tendencjami konformistycznymi. Dążenie do uczestniczenia w grupach rówieśniczych jest tak silnym dążeniem, że dziecku trudno zrezygnować z niego w imię niezależności i indywidualizmu. Musi więc nauczyć się godzić te sprzeczne dążenia poprzez ich „wyposażdowanie” i odkrycie nowych wartości, takich jak altruizm, współdziałanie, jak również poprzez rozwijanie własnych zdolności twórczych, które grupa ceni i dzięki którym jednostka może zdobyć jej akceptację, mimo zachowania pewnego poziomu niezależności i indywidualizmu. Grupie nie zależy bowiem jedynie na tym, by wszyscy członkowie upodobnili się do siebie i mieli takie same poglądy; grupie przede wszystkim zależy na realizacji celów grupowych, a to jest możliwe tylko wtedy, gdy członkowie potrafią wnosić do grupy indywidualne umiejętności umożliwiające realizację celów grupowych. Grupa nie zrezygnuje z członka, którego zdolności są dla niej atrakcyjne, nawet jeśli jest indywidualistą i nie zawsze podporządkowuje się grupie.

Funkcjonowanie w grupie rówieśniczej opiera się na zasadzie wzajemności, jeśli jej członek potrafi „dawać” grupie to, co jest niezbędne dla ciekawego spędzania czasu wolnego, odwzajemnia się ona uznaniem i dowartościowaniem takiego członka. Jeśli dziecko przeszkaźda w zabawie, jest źródłem konfliktów i bez niego funkcjonowanie grupy będzie łatwiejsze, grupa się długo nie zastanawia – karze je dotkliwie, wyłączając z zabawy. Jeśli dziecko nie zrozumie swojego błędu, nie dostosuje się do norm grupowych i nie zmieni swojego zachowania – grupa wyrzuca takiego członka bez żalu. Dzieci nie interesują przyczyny negatywnego zachowania członka grupy, są bezwzględne w swoich ocenach i nie stosują taryfy ulgowej dla osób z „trudną sytuacją”. Obowiązuje zasada symetrii, wymiany, „coś za coś”. Brak symetrii w stosunkach rówieśniczych budzi negatywne oceny dzieci i jest podstawową przyczyną konfliktów. Dzieci, które nie mają zaburzeń emocjonalnych wynikających z nieprawidłowych relacji rodzinnych, najczęściej potrafią te zasady dostrzec. Czasami z kłopotami (jeśli mają wysoki poziom egoizmu), ale w większości potrafią się im podporządkować. Zdobijają więc doświadczenia społeczne, dzięki którym uczą się, że jeśli chcą być akceptowane, to muszą wykonać pewien wysiłek, który umożliwi im utrzymanie się w grupie. Wiedzą, że jeśli nie będą przestrzegały norm grupowych, będą ponosić za to negatywne konsekwencje, zaczynają więc antycypować przyszłość. Dziecko uczy się na własnych błędach, ale też na błędach innych – czasami wystarczy, jak zaobserwuje sankcje grupy wobec innego dziecka, które zostaje z niej wykluczone.

W bardzo trudnej psychologicznie sytuacji są dzieci, które wchodzą do grup rówieśniczych z utrwalonym wysokim poziomem agresji, zaburzeniem uwagi z nadaktywnością, zahamowaniem, zaburzeniami nerwicowymi, a więc dzieci, które mają trudności z kontrolą własnych emocji. Prawdopodobieństwo, że nie dostosują się do norm grupowych i zostaną przez grupę odrzucone, jest zdecydowanie wyższe. Bronisław Urban (2005) przytacza wyniki wielu badań prowadzonych w różnych krajach, potwierdzających tezę, że zachowania wrogie i wycofanie z interakcji społecznych w średnim dzieciństwie są predyktormi antyspołecznego zachowania w adolescencji, a odrzucenie przez grupy rówieśnicze zwiększa prawdopodobieństwo aktywności przestępcości i uzależnienia od narkotyków. Dzieci odrzucone i wycofane są również bardziej narażone na ryzyko chronicznej wiktymizacji.

W okresie adolescencji obserwuje się, że nieletni przestępcy są aktywnymi członkami nieformalnych grup o antagonistyczno-destruktywnym charakterze i najczęściej popełniają przestępstwa w grupach. Pojawia się pytanie: czy uczestnictwo w tych grupach jest skutkiem wcześniejszej socjalizacji przestępcości nieletnich, którzy łączą swoje siły, by sprawniej dokonywać przestępstw i uzyskiwać wzajemną akceptację, czy to popełnianie przestępstw jest skutkiem przynależności do takich grup? Przytoczone przez Urbana wyniki badań nie rozstrzygają tej kwestii, gdyż zaobserwowane korelacje są niejednoznaczne, dlatego część autorów skłania się do przyjęcia tezy, że związek pomiędzy przestępcością a negatywnym wpływem grup przestępcości jest dwukierunkowy. Nie określając kierunku tego wpływu, należy stwierdzić, że bezspornym faktem jest, iż pomiędzy wiekiem, powiązaniemi rówieśniczymi a przestępcością zachodzą wyraźne interakcje (Tamże, s. 51).

Grupa rówieśnicza może więc być sprzymierzeńcem rozwoju moralnego swoich członków, ale równocześnie może stanowić poważne zagrożenie dla tego rozwoju. Wszystko zależy od tego, jakie normy obowiązują w danej grupie. Jeśli są one w oczywistej sprzeczności z ogólnymi zasadami obowiązującymi w zdrowej części społeczeństwa, członek grupy antagonistycznej będzie internalizował normy, które doprowadzą go do konfliktu z prawem i obyczajowością. W grupie antagonistyczno-destruktywnej również obowiązują zasady solidarności grupowej, lojalności i wzajemności, co więcej, istnieją ostre sankcje za łamanie norm i zasad grupowych.

Lewis Yablonsky twierdzi, że część grup przestępcości charakteryzuje się płynnością i niedookrešleniem, a role odgrywane w nich przez członków nie są wyraźnie zdefiniowane. Grupy te nazywa „jakby-grupami”, gdyż ich cechy nie pozwalają zaliczyć ich do normalnych grup społecznych. Jest to wynikiem wzrastania nieletnich w środowisku rodzinnym charakteryzującym się próżnią aksjologiczną, co powoduje, że mają oni problemy z przyjmowaniem spełnianiem ról społecznych, jak też z umiejętnością nawiązywania trwałych więzi społecznych. W „jakby-grupach” nie obowiązują jednoznaczne normy regulujące stosunki w grupie i dlatego rośnie znaczenie siły i przemocy jako środków do realizacji celów poszczególnych członków i jako metody zaspokajania potrzeby uznania w grupie a także uzyskiwania silnej pozycji w grupie. Nie ma więc w takich grupach miejsca na lojalność, solidarność, wzajemność, a więc też na uczenie się odpowiedzialności przed członkami grupy Gaberle, 2004, s. 160-161).

Funkcjonowanie w grupach jest ważne dla wszystkich ludzi, ale zwłaszcza dla osób w okresie adolescencji. Kontakt z rówieśnikami jest istotnym czynnikiem zdobycia informacji o sobie i innych, zaspokajania potrzeb własnych, poznawania potrzeb innych i zasad wymiany interpersonalnej. Przyjaźnie i kontakty z kolegami w grupie dają emocjonalne wsparcie w sytuacji doświadczania trudnych sytuacji. Relacje rówieśnicze umożliwiają naukę umiejętności społecznych, kooperacji, poznania norm grupowych i wymuszają dostosowanie się do nich. Prawidłowe relacje

rówieśnicze mogą kompensować niektóre braki wynikające ze słabej więzi z rodzicami. Z kolei odrzucenie przez grupę rówieśniczą i fakt izolacji jednostki z relacji rówieśniczych zazwyczaj jest przyczyną zaburzeń w zachowaniu, a często wchodzenia w grupy destruktywne i demoralizacji nieletniego (Urban, 2012). Nie można nie dostrzegać znaczenia funkcjonowania w relacjach rówieśniczych dla prawidłowego funkcjonowania jednostki i trzeba być świadomym, że grupa może posiadać walor resocjalizacyjny, być sprzymierzeńcem procesu resocjalizacji nieletniego lub jego przeciwnikiem. Dlatego nieletniego trzeba włączyć w funkcjonowanie konstruktywnych grup rówieśniczych lub przekształcać grupy destruktywne w konstruktywne, tak, by relacje rówieśnicze stały się czynnikiem ochronnym, a nie czynnikiem ryzyka. Znaczenie relacji rówieśniczych podkreślał Alan Kazdin (1996), który omawiając czynniki chroniące i czynniki ryzyka w wieku dorastania stwierdził, że im słabsza jest więź dziecka z rodzicami, tym silniejszy jest wpływ grupy rówieśniczej, co szczególnie dotyczy młodzieży niedostosowanej społecznie.

## 2 BADANIA WŁASNE

W miejscu tym zaprezentuję fragment szerszych badań prowadzonych nad zjawiskiem resilience wśród młodzieży skonfliktowanej z prawem. Badania zostały przeprowadzone w 2017 roku w następujących placówkach resocjalizacyjnych: Schronisko dla Nieletnich Warszawa-Okęcie, Zakład Poprawczy w Falenicy, Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Skarżysku-Kamiennej, Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Zielonce, Pogotowie Opiekuńcze w Warszawie, Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Warszawie. Do grupy porównawczej zakwalifikowano młodzież z Gimnazjum nr 38 w Warszawie, Gimnazjum w Białej Podlaskiej oraz z Zespołu Szkół Zawodowych w Warszawie.

Celem niniejszych badań jest rozpoznanie relacji rówieśniczych w percepji nieletnich umieszczo-nych w placówkach resocjalizacyjnych w porównaniu do deklaracji młodzieży, która nie weszła w konflikt z prawem. Niniejsza analiza wyników badań koncentruje się wokół następującej problematyki:

1. Ilu kolegów posiadają badani i czy są w tym zakresie różnice pomiędzy badanymi nieletnimi a młodzieżą, która nie ma konfliktu z prawem?
2. Czy badani nieletni liczą się ze zdaniem swoich kolegów i czy różnią się w tym względzie od młodzieży z grupy porównawczej?
3. Jakie, w deklaracjach badanych, jest ich samopoczucie w towarzystwie swoich kolegów i czy różnią się one od deklaracji młodzieży z grupy porównawczej?
4. Jakie miejsce zajmuje przyjaźń i uznanie kolegów w hierarchii wartości badanych?
5. Czy badani nieletni doświadczyli sytuacji odrzucenia przez rówieśników i czy różnią się w tym względzie od młodzieży ze szkół powszechnych?

Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankietową z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety własnego autorstwa.

W badaniach w grupie podstawowej uczestniczyło 146 wychowanków placówek resocjalizacyjnych, a w grupie porównawczej – 134 uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Młodzież z grupy podstawowej w większości ma 15 i 16 lat (odpowiednio: 32,88% i 34,93%), natomiast młodzież z grupy porównawczej jest nieznacznie młodsza – dominują tu 14- i 15-latkowie (odpowiednio: 25,37% i 29,85%). W grupie podstawowej większość badanych stanowią chłopcy

(57,53%), a w grupie porównawczej – dziewczęta (53,73%). Różnice te są jednak nieistotne statystycznie.

Tabela 1. **Wiek i płeć badanych**

Wiek	Płeć											
	Grupa podstawowa						Grupa porównawcza					
	Chłopcy		Dziewczęta		Razem		Chłopcy		Dziewczęta		Razem	
	n	%	N	%	N	%	n	%	n	%	N	%
13 lat	9	6,16	0	0,00	9	6,16	10	7,46	14	10,45	24	17,91
14 lat	12	8,22	6	4,11	18	12,33	18	13,43	16	11,94	34	25,37
15 lat	25	17,12	23	15,75	48	32,88	16	11,94	24	17,91	40	29,85
16 lat	26	17,81	25	17,12	51	34,93	10	7,46	8	5,97	18	13,43
17 lat	8	5,48	7	4,79	15	10,27	8	5,97	10	7,46	18	13,43
18 lat	4	2,74	1	0,68	5	3,42	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Razem	84	57,53	62	42,47	146	100,00	62	46,27	72	53,73	134	100,00

Źródło: w tej i we wszystkich innych tabelach – badania własne.

Tabela 2. **Struktura rodzin badanych**

Struktura rodziny	Grupa podstawowa		Grupa porównawcza		Razem	
	n	%	n	%	N	%
Pełna	32	21,92	84	62,69	116	41,43
Niepełna (rozwód)	36	24,66	26	19,40	62	22,14
Niepełna (śmierć)	23	15,75	10	7,46	33	11,79
Niepełna (dziecko pozamałżeńskie)	17	11,64	2	1,49	19	6,79
Separacja	16	10,96	8	5,97	24	8,57
Zrekonstruowana formalnie	12	8,22	4	2,99	16	5,71
Zrekonstruowana nieformalnie	10	6,85	0	0,00	10	3,57
Razem	146	100,00	134	100,00	280	100,00
Miary statystyczne	$\chi^2 = 58,15$ df = 6 p < 0,000					

Istotne różnice zarysowały się w pomiarze struktury rodzin respondentów. Tylko co piąty nieletni (21,92%) jest członkiem rodziny o niezaburzonej strukturze, podczas gdy około dwie trzecie młodzieży z grupy porównawczej posiada pełną rodzinę. Zdecydowaną większość badanych nieletnich wychowuje tylko jeden rodzic z uwagi na rozwód, separację, samotne rodzicielstwo lub wychowuje się w rodzinie zrekonstruowanej formalnie lub nieformalnie.

### **3 WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH**

Badani nieletni przebywający w placówkach resocjalizacyjnych, jak wynika z danych zawartych w Tabeli nr 3, posiadają istotnie mniej kolegów niż badani z grupy porównawczej, czyli młodzież ze szkół powszechnych. Posiadanie wielu kolegów, co jest charakterystyczne dla okresu adolescencji, zanotowano w przypadku 60,33% badanych nieletnich w porównaniu z analogicznym wynikiem 83,58% badanych w grupie porównawczej. W grupie podstawowej co czwarty badany deklaruje, że posiada tylko jednego kolegę, z którym lubi przebywać, podczas gdy w grupie porównawczej podobnie twierdzi tylko co czternasty badany.

**Tabela 3. Posiadanie kolegów, z którymi badani lubią przebywać**

Czy masz kolegów, z którymi lubisz przebywać?	Grupa podstawowa		Grupa porównawcza		Razem	
	n	%	n	%	N	%
Tak, mam kilku	91	62,33	112	83,58	203	72,50
Tak, mam jednego	37	25,34	10	7,46	47	16,79
Nie, nie mam	9	6,16	8	5,97	17	6,07
Brak danych	9	6,16	4	2,99	13	4,64
Razem	146	100,00	134	100,00	280	100,00
Miary statystyczne	$\chi^2=17,57 \quad df=2^* \quad p < 0,001$					

\*Obliczono bez wiersza Brak danych.

Mniejsza częstotliwość posiadania wielu kolegów w grupie nieletnich może być spowodowana tym, że zastosowanie wobec nich środka wychowawczego zmieniającego środowisko naturalne na placówkę typu zamkniętego automatycznie przyczyniło się do zerwania wcześniejszych przyjaźni i relacji koleżeńskich. Obecnie badani nieletni posiadają ograniczoną możliwość wyboru grupy, a więc i kolegów, z którymi chcieliby nawiązać pogłębione relacje interpersonalne.

Niepokojące jest, iż w obu badanych grupach odnotowano przypadki nastolatków, którzy twierdzą, że nie posiadają żadnego kolegi (nieletni – 9 przypadków, młodzież ze szkół powszechnych – 8 przypadków). Brak kolegów w tym okresie rozwojowym jest wskaźnikiem zaburzeń w rozwoju społecznym i może prowadzić do dalszych negatywnych konsekwencji, np. zaburzeń psychicznych.

Porównując wyniki zawarte w Tabelach nr 3 i 4 można zauważyc, że nie wszyscy badani, którzy deklarują posiadanie kolegów, z którymi lubią przebywać, równocześnie tym kolegom mogą ufać i liczyć na ich pomoc. Różnice te są wyższe w przypadku młodzieży z grupy porównawczej (15% różnicy, w porównaniu do 10% różnicy w grupie nieletnich). Wzrosła też liczba badanych, którzy nie mają wokół siebie żadnego kolegi, na którego zawsze mogliby liczyć, ale tylko w grupie nieletnich (z 9 przypadków do 21).

**Tabela 4. Posiadanie kolegów, na których badani zawsze mogą liczyć**

Czy masz kolegów, na których zawsze możesz liczyć?	Grupa podstawowa		Grupa porównawcza		Razem	
	n	%	n	%	N	%
Tak, mam kilku	75	51,37	92	68,66	167	59,64
Tak, mam jednego	42	28,77	26	19,40	68	24,29
Nie, nie mam	21	14,38	8	5,97	29	10,36
Brak danych	8	5,48	8	5,97	16	5,71
Razem	146	100,00	134	100,00	280	100,00
Miary statystyczne	$\chi^2=10,80$ df=2* p < 0,01					

\* Obliczono bez wiersza Brak danych.

Oznacza to, że część tych relacji koleżeńskich jest bardzo powierzchniowa i polega jedynie na wspólnym spędzaniu czasu wolnego, a nie na wspólnocie wartości, przekonań i obopólnych pozytywnych emocjach opartych na wzajemności.

**Tabela 5. Liczenie się ze zdaniem kolegów w deklaracjach badanych**

Z czym zdaniem liczysz się najbardziej? Odpowiedź: kolegi/koleżanki	Grupa podstawowa		Grupa porównawcza		Razem	
	n	%	n	%	N	%
Tak	45	30,82	78	58,21	123	43,93
Brak wskazania	101	69,18	56	41,79	157	56,07
Razem	146	100,00	134	100,00	280	100,00
Miary statystyczne	$\chi^2=21,28$ df=1 p < 0,000					

Jedno z pytań zamieszczonych w kwestionariuszu ankiety brzmiało: Z czym zdaniem się liczysz? Po czym następowała lista możliwych odpowiedzi (matka, brat/siostra, moja dziewczyna/mój

chłopak, ojciec, nauczyciel/wychowawca, kolega/koleżanka, osoba z dalszej rodziny, nie ma takiej osoby, inna osoba {jaka?}) i badany miał możliwość zakreślenia więcej niż jednej odpowiedzi, bez sugestii, ile to ma być wskazań.

**Tabela 6. Liczenie się ze zdaniem własnej sympatii w deklaracjach badanych**

Z czym zdaniem liczysz się najbardziej? Odpowiedź: mojej dziewczyny/chłopaka	Grupa podstawowa		Grupa porównawcza		Razem	
	N	%	n	%	N	%
Tak	41	28,08	36	26,87	77	27,50
Brak wskazania	105	71,92	98	73,13	203	72,50
Razem	146	100,00	134	100,00	280	100,00
Miary statystyczne	$\chi^2=0,52$ df=1 n.i.					

Liczenie się ze zdaniem drugiej osoby jest wymiernym wskaźnikiem tego, że ta osoba jest postrzegana jako ktoś znaczący, jako wartość, którą się szanuje. Na podstawie analizy wyników można wyciągnąć wniosek, że nieletni w porównaniu z młodzieżą ze szkół powszechnych zdecydowanie rzadziej deklarują, że liczą się ze zdaniem innych. Tylko połowa nieletnich (47,26%) liczy się ze zdaniem matki w porównaniu do 2/3 badanych ze szkół (65,67%). Z ojcem liczy się tylko co czwarty nieletni (25,34%), a w przypadku młodzieży z grupy porównawczej jest to prawie co drugi badany (46,27%). W przypadku grupy porównawczej ponad połowa badanych (58,21%) liczy się ze zdaniem kolegi/koleżanki, a wśród nieletnich jest to tylko co trzeci badany (30,82%). W przypadku rodziców nieletnich jest to zapewne wynik stwierdzonego w badaniach (Mudrecka, w druku) rozluźnienia więzi emocjonalnej z matką, a w przypadku ojca jawnego konfliktu interpersonalnego. Zaskakują natomiast niskie wyniki w zakresie kontaktów nieletnich z rówieśnikami. Trzeba jednak pamiętać, że w przypadku badanych nieletnich sąd zastosował izolacyjny środek wychowawczy zmieniający środowisko naturalne, co utrudnia fizyczne kontakty z rodzicami, rodzi niebezpieczeństwo osłabienia więzi emocjonalnych z rodzicami i skutkuje „zmianą” kolegów i koleżanek. Nieletni często są przenoszeni do innych placówek resocjalizacyjnych, a w konsekwencji często zmieniają grupę rówieśniczą – formalną i nieformalną. Sytuacja ta nie sprzyja nawiązywaniu więzi interpersonalnych i identyfikacji z grupą odniesienia. Wiedząc, że jest się w placówce resocjalizacyjnej tymczasowo, czy można zaangażować się w relacje międzyludzkie, które wiadomo, że niedługo zostaną przerwane? Poza tym, zaburzenia w zaspokajaniu potrzeby kontaktów emocjonalnych z rodzicami zaburza rozwój i zaspokajanie potrzeby kontaktów społecznych, co może oznaczać, że badani nieletni mają problemy z nawiązywaniem bliskich relacji społecznych, są konfliktowi, skoncentrowani na sobie, egoistyczni i dlatego mają trudności z nawiązywaniem i utrzymywaniem relacji z rówieśnikami. Poza tym, niski poziom kompetencji społecznych nieletnich był wielokrotnie potwierdzany empirycznie (Wojnarska 2013), co również może mieć wpływ na jakość relacji rówieśniczych.

Są jednak zakresy, w których nieletni nie różnią się od młodzieży z grupy porównawczej. Z podobną częstotliwością badani z obu grup liczą się ze zdaniem brata/siostry, chłopaka/dziewczyny, nauczyciela/wychowawcy, innej osoby spoza rodziny, osoby z dalszej rodziny. Zdziwienie może budzić fakt, iż tak niewielu badanych z obu grup liczy się ze zdanie swojej dziewczyny/chłopaka, gdyż o tym fakcie informuje jedynie co piąty badany, co może oznaczać, że traktują swoje sympatie instrumentalnie i jeszcze w sposób niedojrzały.

**Tabela 7. Deklaracje badanych na temat samopoczucia w towarzystwie kolegów**

Jak się czujesz będąc ze swoimi kolegami?	Grupa podstawowa		Grupa porównawcza		Razem	
	n	%	n	%	N	%
Jest mi bardzo dobrze	51	34,93	22	16,42	73	26,07
Jest mi dobrze	54	36,99	64	47,76	118	42,14
Nie jest mi ani dobrze, ani źle	30	20,55	28	20,90	58	20,71
Jest mi źle	7	4,79	16	11,94	23	8,21
Jest mi bardzo źle	4	2,74	4	2,99	8	2,86
Razem	146	100,00	134	100,00	280	100,00
Miary statystyczne	$\chi^2=15,47 \quad df=4 \quad p < 0,01$					

Poproszono również badanych o dokonanie na 5-cio stopniowej skali oceny, jak się czują w różnych sytuacjach, m.in. „jak jesteś wśród kolegów”, „jak jesteś wśród koleżanek”.

Ponad dwie trzecie badanych nieletnich odpowiadając na pytanie, jak się czuje w towarzystwie kolegów odpowiadała, że bardzo dobrze lub dobrze i te odpowiedzi rozłożyły się prawie równomiernie.

W grupie młodzieży, która nie jest skonfliktowana z prawem zaobserwowano odmienne deklaracje. Było zdecydowanie mniej jednoznacznie pozytywnych odpowiedzi (16,42% przypadków), ale za to zdecydowanie więcej wyborów „jest mi dobrze” – 47,76%. Źle i bardzo źle czuje się w towarzystwie kolegów 11 nieletnich i 20 nastolatków z grupy porównawczej.

Ambivalentnych uczuć doznał co piąty badany w obu grupach. W przypadku samopoczucia badanych w towarzystwie koleżanek zaobserwowano bardzo podobne wyniki, z tym, iż nie odnotowano wyboru „jest mi bardzo źle”.

Kolejnym zagadnieniem, które poddano rozpoznanню, są uznawane przez badanych wartości, wśród których umieszczono m.in. przyjaźń i uznanie kolegów. Badanych zapytano o to, co jest dla nich ważne.

**Tabela 8. Deklaracje badanych na temat samopoczucia w towarzystwie koleżanek**

Jak się czujesz będąc ze swoimi koleżankami?	Grupa podstawowa		Grupa porównawcza		Razem	
	n	%	n	%	N	%
Jest mi bardzo dobrze	59	40,41	32	23,88	91	32,50
Jest mi dobrze	47	32,19	70	52,24	117	41,79
Nie jest mi ani dobrze, ani źle	26	17,81	26	19,40	52	18,57
Jest mi źle	14	9,59	6	4,48	20	7,14
Jest mi bardzo źle	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Razem	146	100,00	134	100,00	280	100,00
Miary statystyczne	$\chi^2=15,25$ df=4 p < 0,01					

**Tabela 9. Przyjaźń jako wartość w opinii badanych**

Jak ważna dla Ciebie jest przyjaźń?	Grupa podstawowa		Grupa porównawcza		Razem	
	n	%	n	%	N	%
Bardzo ważna	72	49,32	82	61,19	154	55,00
Ważna	52	35,62	36	26,87	88	31,43
Czasami ważna, czasami nie	10	6,85	8	5,97	18	6,43
Mało ważna	8	5,48	4	2,99	12	4,29
Zupełnie nieważna	4	2,74	4	2,99	8	2,86
Razem	146	100,00	134	100,00	280	100,00
Miary statystyczne	$\chi^2=4,61$ df=4 n.i.					

Poproszono o ocenienie stopnia ważności 16 różnych wartości (miłość, rodzina, przyjaźń, siła, przyjemność, dobra zabawa, uznanie kolegów, kondycja fizyczna, pieniądze, przygody, odpowiedzialność, wygląd, władza, wykształcenie, praca, zbawienie) na skali pięciostopniowej, gdzie 1 oznaczało bardzo ważne, a 5 – zupełnie nieważne. Okazało się, że najważniejszymi wartościami dla obu grup są miłość, rodzina i przyjaźń (przyjaźń uzyskiwała w hierarchii III miejsce w obu badanych grupach). Z kolei uznanie kolegów uzyskało VII miejsce w grupie nieletnich i XV miejsce

w hierarchii młodzieży z grupy porównawczej. Odnotowano w tym przypadku różnice na poziomie istotności statystycznej ( $p < 0,05$ ). Szczegółowa analiza otrzymanych wyników badań ujawnia pewne niekonsekwencje nieletnich. Otóż w innym pytaniu tylko co trzeci nieletni stwierdził, że liczy się ze zdaniem kolegów, a w tym miejscu 2/3 nieletnich deklaruje, że uznanie kolegów jest dla nich bardzo ważne lub ważne. Może to świadczyć o tym, że ich relacje z rówieśnikami są zaburzone, chcą jednostronnie otrzymywać od kolegów wyrazy akceptacji i szacunku, sami zaś nie zachowują zasad wzajemności.

**Tabela 10. Uznanie kolegów jako wartość w opinii badanych**

Jak ważne dla Ciebie jest uznanie kolegów?	Grupa podstawowa		Grupa porównawcza		Razem	
	N	%	n	%	N	%
Bardzo ważne	52	35,62	24	17,91	76	27,14
Ważne	40	27,40	42	31,34	82	29,29
Czasami ważne, czasami nie	32	21,92	48	35,82	80	28,57
Mało ważne	14	9,59	12	8,96	26	9,29
Zupełnie nieważne	8	5,48	8	5,97	16	5,71
Razem	146	100,00	134	100,00	280	100,00
Miary statystyczne	$\chi^2=13,23$ df=4 $p < 0,05$					

**Tabela 11. Doświadczenie odrzucenia przez rówieśników w opinii badanych**

Czy zdarzyło Ci się, że zostałeś odrzucony przez rówieśników?	Grupa podstawowa		Grupa porównawcza		Razem	
	n	%	n	%	N	%
Tak, kilka razy	46	31,51	56	41,79	102	36,43
Tak, jeden raz	41	28,08	30	22,39	71	25,36
Nie	48	32,88	32	23,88	80	28,57
Brak danych	11	7,53	16	11,94	27	9,64
Razem	146	100,00	134	100,00	280	100,00
Miary statystyczne	$\chi^2=4,76$ df=2* n.i.					

\*Obliczono bez wiersza Brak danych.

Doświadczenie odrzucenia przez rówieśników jest traumatycznym przeżyciem, które może rzutować negatywnie na dalszy rozwój społeczny adolescenta.

Doświadczenie to może generować takie negatywne skutki jak brak wiary we własne siły, stany frustracyjne, lęk społeczny, brak możliwości zaspokojenia potrzeb psychicznych, np. potrzeby afiliacji, uznania społecznego. Odrzucenie rówieśnicze jest też wskaźnikiem braku kompetencji społecznych adolescenta i symbolizuje negatywne nastawienie grupy do tego członka (Musalska 2011, s. 18). Otrzymane wyniki świadczą o tym, że zjawisko odrzucenia rówieśniczego jest częstym udziałem 31,51% badanych nieletnich i 41,79% badanych z grupy porównawczej, natomiast jednostkowym doświadczeniem dla 32,88% nieletnich i 22,39% młodzieży z grupy porównawczej. Oznacza to, że tylko co trzeci nieletni i co piąty nastolatek bez konfliktu z prawem nie doświadczyli odrzucenia rówieśniczego. Zaskakujące jest, że w grupie porównawczej odnotowano większe nasilenie tego zjawiska niż w grupie podstawowej. Zarysowane różnice nie są jednak na poziomie istotności statystycznej. Otrzymane wyniki świadczą o niekorzystnym stanie relacji rówieśniczych, które są napięte, są źródłem stresu i negatywnych doświadczeń emocjonalnych dla większości badanych w obu badanych grupach.

#### **4 PODSUMOWANIE I WNIOSKI**

Nieletni, którzy przebywają w placówkach resocjalizacyjnych znajdują się w bardzo trudnej psychologicznie sytuacji. Są osobami z problemami przystosowawczymi z uwagi na fakt, że nie są odporni na stres, emocjonalnie nie są dojrzali, mają problemy z krytalizacją celów życiowych, z ukształtowaniem się motywacji wewnętrznej, z samokontrolą, a zwłaszcza z internalizacją wartości i przestrzeganiem norm społeczno-prawnych. Trudności te często są skutkiem zaburzonych relacji interpersonalnych, zwłaszcza z osobami znaczącymi, którymi w tym wieku w coraz większym stopniu stają się rówieśnicy. Praca wychowawcza w placówce resocjalizacyjnej nie może więc pomijać zadania wychowawczego, jakim jest poprawienie relacji interpersonalnych pomiędzy nieletnimi.

Reasumując uzyskane rezultaty badawcze odwołam się do sformułowanych wcześniej pytań badawczych, by zidentyfikować stan emocji, doświadczeń i poglądów badanych nieletnich. Z zaprezentowanych badań wynikają następujące wnioski:

Nieletni w porównaniu do młodzieży ze szkół powszechnych posiadają istotnie mniej liczne grono kolegów, z którymi utrzymują bliskie relacje, lubią z nimi przebywać i są przekonani, że zawsze na nich mogą liczyć. Tylko 60% twierdzi, że ma wielu kolegów, z którymi lubią przebywać, a w przypadku grupy porównawczej odsetek ten wynosi 84%. Co czwarty nieletni deklaruje, że ma tylko jednego takiego kolegę, co w przypadku grupy porównawczej jest zjawiskiem rzadkim (7%). Najbardziej niepokojącym zjawiskiem jest jednak odnotowany fakt, iż ok. 6% badanych w obu grupach nie ma w ogóle kolegów, których mogliby zaliczyć do tej kategorii, co jest wskaźnikiem ich izolacji społecznej i problemów w relacjach interpersonalnych. Jeszcze bardziej niekorzystny dla nieletnich rozkład wyników zaobserwowano w przypadku pytania o kolegów, na których badani mogą zawsze liczyć.

Istnieje statystyczna różnica pomiędzy nieletnimi a młodzieżą ze szkół powszechnych w zakresie liczenia się ze zdaniem swoich kolegów/koleżanek na niekorzyść nieletnich. Tylko co trzeci badanych nieletni deklaruje, że liczy się ze zdaniem swoich kolegów, a w przypadku grupy porównawczej jest to co drugi badany. Jeszcze niższe wskaźniki wystąpiły w przypadku liczenia się

ze zdaniem własnej sympatii (dziewczyny, chłopaka), ale tu nie zaobserwowano różnic międzygrupowych.

Nieletni w większości deklarują, że bardzo dobrze i dobrze czują się w towarzystwie zarówno swoich kolegów, jak i koleżanek. Nieletni istotnie częściej niż młodzież z grupy porównawczej odczuwa zdecydowane pozytywne emocje w towarzystwie kolegów niż młodzież z grupy porównawczej.

Przyjaźń dla zdecydowanej większości badanych w obu grupach jest jedną z najważniejszych wartości w ich życiu, gdyż uplasowała się na wysokim III miejscu w hierarchii wartości. Uznanie kolegów z kolei uplasowało się w grupie nieletnich na miejscu VII w hierarchii wartości i okazało się istotnie bardziej wartościowe niż dla badanych z grupy porównawczej, gdyż w niej uzyskany wynik to XV miejsce w hierarchii wartości. Należy to umiejętnie wykorzystywać w oddziaływaniach resocjalizacyjnych.

Większość badanych w obu grupach doświadczyła sytuacji odrzucenia przez rówieśników. Świadczy to o poważnych zaburzeniach w relacjach rówieśniczych w obu badanych grupach.

Truizmem jest już stwierdzenie, że pracując w placówce resocjalizacyjnej z nieletnim równocześnie należy pracować nad ich kompetencjami społecznymi. W pierwszej kolejności należy rozpoznać problemy, z jakimi boryka się nieletni, zwłaszcza we wzajemnych relacjach. Pamiętać należy, że fakty obiektywne mają tu drugoplanowe znaczenie. Najważniejsze jest to, jak nieletni postrzegają własną sytuację, jakie emocje odczuwają w relacjach z innymi i z sobą, jakie mają przekonania o świecie, przeszłości i przyszłości. Czynnik subiektywny, to jakie znaczenie nadają nieletni elementom środowiska, ma decydujący wpływ na zmiany, jakie muszą się dokonać w strukturach emocjonalno-poznawczych nieletnich.

## Literatura

1. ARONSON E., WILSON T., AKERT R., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Zysk i Sposta, Poznań 1997. ISBN: 9788375069303
2. DUNN J., *Przyjaźnie dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008. ISBN: 978-83-233-2402-7
3. GABERLE A., *Nieroziłączna triada. Przestępcość, przestępca, społeczeństwo*, Arche s.c., Gdańsk 2003. ISBN: 83-89356-04-x
4. HURLOCK E. B., *Rozwój dziecka*, t. 2, PWN, Warszawa 1985. ISBN: 83-01-06139-1
5. KARKOWSKA M., *Sociologia wychowania - wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2007. ISBN: 978-83-740-5261-0
6. KAZDIN A., Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania. Programy profilaktyczne i lecznicze, „Nowiny Psychologiczne” 1996, nr 2. ISSN: 0867-7980
7. MUDRECKA I., Rodzice i rodzina w percepji wychowanków placówek resocjalizacyjnych, [w:] *Rodzicielstwo i jego różne oblicza*, red. J. Brągiel, B. Górnicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, w druku.
8. MUSIALSKA K., *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011. ISBN: 9788375874327

9. PILCH T., Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, (red.) T. Pilch, I. Lepalczyk, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995. ISBN: 8386770090
10. PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., WŁODARSKI Z., *Psychologia wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994. ISBN: 83-01-11331-6
11. URBAN B., *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012. ISBN: 9788301169183
12. URBAN B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005. ISBN: 83-233-2013-6
13. WOJNARSKA A., *Kompetencje komunikacyjne nieletnich*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013. ISBN: 978-83-7784-341-3
14. ZNANIECKI F., *Socjologia wychowania, t. 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001. ISBN: 8301134615

**dr hab. Irena Mudrecka prof. UO**

*Wydział Nauk Społecznych*

*Uniwersytet Opolski*

*Opole, ul. Oleska 48*

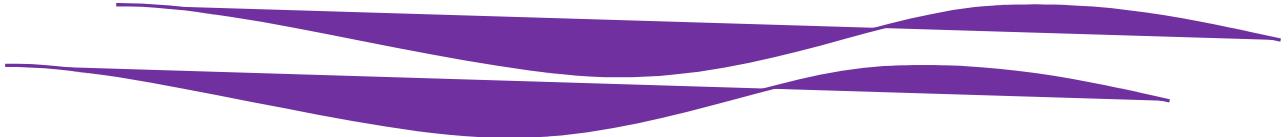
*tel.: 682 808 469*

e-mail: [irena.mudrecka@uni.opole.pl](mailto:irena.mudrecka@uni.opole.pl)

## ZÁVĚR

Sborník, jehož editory jsou Martin Kaleja, Eva Nyklová, Marie Vítková, prošel řádně procesem recenzování a obsahuje příspěvky autorů, kteří se profesně angažují v prezentované oblasti, působí na různých pozicích a funkcích ve školském nebo akademickém prostředí, disponují zkušenostmi a dokáží popsat a objasnit reálnou kontextualitu celého problému.

Mezinárodní odbornou a vědeckou konferenci, která měla u zúčastněných pozitivní ohlas, realizovalo Výzkumné centrum pro sociální začleňování Fakulty veřejných politik v Opavě dne 11. dubna 2019 jako jeden z výstupů rozvojového projektu OP VVV s názevm **„Přímá a jasná podpora školské inkluze - otázka školy, rodiny, okolí“ (CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000239)** řešeného týmem pracovníků Fakulty veřejných politik v Opavě Slezské univerzity v Opavě.



## **„Rodina, škola a přátelé na cestě ke kvalitnímu společnému vzdělávání“**

Recenzovaný sborník příspěvků  
z mezinárodní vědecké a odborné konference.

**Martin Kaleja - Eva Nyklová - Marie Vítková (Eds.)**

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě  
Fakulta veřejných politik v Opavě  
Výzkumné centrum pro sociální začleňování  
Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava

Vydání: první  
Počet stran: 104  
Náklad: elektronicky

Místo a rok vydání: Opava, 2019  
Neprošlo jazykovou úpravou.  
Publikace je neprodejná.

ISBN 978-80-7510-381-9 (online)



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



SLEZSKÁ  
UNIVERZITA  
V OPAVĚ

**ISBN 978-80-7510-381-9 (online)**