



mpc

METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



VZDELÁVANÍM
PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV
K INKLÚZII MARGINALIZOVANÝCH
RÓMSKYCH KOMUNÍT



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Kód ITMS: 26130130051

číslo zmluvy: OPV/24/2011

Metodicko – pedagogické centrum

Národný projekt

**VZDELÁVANÍM PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV
K INKLÚZII MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT**

Lenka Pasternáková – Mária Zahatňanská

**STRATÉGIE ROZVÍJANIA PARTNERSTVA
PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV**

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11,
850 01 Bratislava

Autori UZ: Doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD.
PaedDr. Mária Zahatňanská, PhD.

Kontakt na autorov UZ: pasterl0@unipo.sk, Prešovská univerzita v Prešove
zahatnan@unipo.sk, Prešovská univerzita v Prešove

Názov: **Stratégie rozvíjania partnerstva pedagogických
a odborných zamestnancov**

Rok vytvorenia: 2014

Odborná garantka: Doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

Oponentský posudok vypracovali: Doc. PhDr. Irena Antoničová, PhD.
Prof. PhDr. Beáta Balogová, PhD.

ISBN 978-80-565-0195-5

EAN 9788056501955

Tento učebný zdroj bol vytvorený z prostriedkov projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit. Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov Európskej únie.

Text neprešiel štylistickou ani grafickou úpravou.

Obsah

Úvod	5
1 Pedagogický a odborný zamestnanec	6
1.1 Legislatívno-právne normy	7
1.2 Riadenie škôl a práce pedagogických a odborných zamestnancov	8
1.3 Vlastnosti pedagogického a odborného zamestnanca	10
2 Komunikácia ako možnosť rozvíjania partnerstva pedagogických a odborných zamestnancov	14
2.1 Pedagogická komunikácia v pedagogickom procese	15
2.2 Komunikačné kompetencie pedagogických a odborných zamestnancov ..	17
2.3 Funkcie pedagogickej komunikácie	19
2.4 Pravidlá pedagogickej komunikácie	21
2.5 Komunikácia pedagogického a odborného zamestnanca s rodičmi	32
3 Kompetencie pedagogického a odborného zamestnanca	35
3.1 Kompetencie a ich vymedzenie	35
3.2 Sociálne kompetencie	35
3.3 Odborné a pedagogicko – didaktické kompetencie	39
4 Sociálny pedagóg – odborný zamestnanec	40
4.1 Vývoj sociálnej pedagogiky	40
4.2 Sociálny pedagóg, sociálna pedagogika a ich úlohy	41
4.3 Sociálny pedagóg a jeho kompetencie	43
4.4 Požiadavky kladené na osobnosť sociálneho pedagóga	45
4.5 Vymedzenie oblasti uplatnenia sociálneho pedagóga	46
5 Špeciálny pedagóg, asistent učiteľa	48
5.1 Špeciálny pedagóg v integrovanej triede	48
5.2 Asistent učiteľa v škole	52
5.3 Školské zariadenia výchovného poradenstva	54

6 Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov	57
6.1 Špecifiká edukácie sociálne znevýhodneného žiaka	57
6.2 Rómske dieťa v kontexte sociálne znevýhodneného prostredia	59
7 Aktéri výchovného a vzdelávacieho procesu	62
7.1 Školské prostredie a jeho vymedzenie	62
7.2 Vzťah školy a rodiny	65
7.3 Modely vzťahov medzi rodinou a školou	66
7.4 Role rodičov vo vzťahu k škole	68
7.5 Rodina jej vymedzenie	70
7.6 Negatívne štýly rodinnej výchovy	75
7.7 Rómska rodina a jej výchovné špecifiká	78
7.8 Vzťah Rómov ku vzdelávaniu	81
7.9 Adaptácia rómskych detí na školu	83
Záver	85
Použitá literatúra	86

Úvod

Spolupráca pedagogických a odborných pracovníkov môže mať v praxi veľa podôb, ale myslíme si, že najdôležitejšia je komunikácia medzi nimi, využívanie rovnakých výchovných a vzdelávacích stratégií, spoločné napĺňanie cieľov výchovy a vzdelávania. Prostredníctvom už spomínanej komunikácie, medzi všetkými pracovníkmi školy, dokážu všetci zúčastnení vyjadriť nielen svoje pocity, ale poukázať na svoje problémy, problémy výchovné a vzdelávacie, vymieňať si skúsenosti, spolupracovať a pod. Správna a vhodná komunikácia dokáže spojiť, ale často i rozdeliť mnohých ľudí bez rozdielu veku a pohlavia. V pedagogickom procese úspešnosť komunikácie závisí predovšetkým od učiteľa, ktorý musí byť na svoje povolanie dobre pripravený, musí ho mať rád a predovšetkým musí mať rád svojich žiakov.

Pedagogická komunikácia vo výchovno-vzdelávacom procese umožňuje nielen prenos informácií a vedomostí žiakom pri plnení vyučovacích cieľov, ale vytvára aj vzťah medzi učiteľom a žiakom, učiteľmi navzájom a výrazne ovplyvňuje utváranie názorov, podporuje a zvyšuje sebavedomie, ovplyvňuje a upevňuje sociálne a medziľudské vzťahy, ovplyvňuje prežívanie skutočností, čím zároveň formuje osobnosť, tak žiaka ako aj učiteľa. Aby bola pedagogická komunikácia medzi pedagogickými a odbornými zamestnancami efektívna, musia všetci zúčastnení poznať jej pravidlá. Komunikačná pripravenosť učiteľa je súčasťou jeho odborných i osobnostných kompetencií.

Verbálna a neverbálna komunikácia, komunikácia činom, komunikácia s kolegami navzájom, s rodičmi tvorí základ prípravy učiteľa na spoluprácu.

1 Pedagogický a odborný zamestnanec

Ak chceme bližšie poukázať na význam partnerstva, spolupráce odborných a pedagogických zamestnancov, je potrebné vymedziť si základné pojmy, ktoré s tým súvisia.

Riaditeľ školy hodnotí odborných a pedagogických zamestnancov (§5 ods. 2 písm. e zákona č. 596/2003 Z. z.), ktorí sa členia na tieto kategórie:

- a) učiteľ,
- b) majster odbornej výchovy,
- c) vychovávateľ,
- d) pedagogický asistent,
- e) zahraničný lektor,
- f) tréner športovej školy a tréner športovej triedy,
- g) korepetítor.

Odborní zamestnanci sa členia na tieto kategórie:

- a) psychológ, školský psychológ,
- b) školský logopéd,
- c) špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, terénny špeciálny pedagóg,
- d) liečebný pedagóg,
- e) sociálny pedagóg (zákon 317/2009 Z. z. §12 a §19).

Zastúpenie odborných zamestnancov v súčasnosti na školách je veľmi malé. Odbornú činnosť zabezpečujú najčastejšie pedagogickí zamestnanci. V tejto súvislosti môžeme hovoriť o dvoch príčinách, prečo je tomu tak. Prvou je šetrenie finančných prostriedkov školy a druhou príčinou je pracovné zaradenie odborných zamestnancov a ich finančného ohodnotenia, ktoré nie je rovnoprávne s pozíciou učiteľa, čo obmedzuje možnosti zabezpečiť priamo v školách kvalifikovanú odbornú pomoc nielen žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale všetkým, ktorí túto pomoc na škole z rôznych dôvodov potrebujú.

Hodnotenie učiteľov sa zameriava na hlavne na posudzovanie kvality a výsledkov ich práce vrátane osobnostných kvalít. Pri hodnotení sa zohľadňujú pedagogicko-psychologické schopnosti, odbornopredmetová pripravenosť, schopnosť komunikovať, riadiť pedagogický proces, diagnostikovať, hodnotiť žiakov, reflektovať vlastnú činnosť, radiť, spolupracovať, konzultovať s rodičmi žiakov a motiváciou. Hodnotenie sa vykonáva s cieľom oceniť ich prácu, spracovať pracovný posudok, či k pedagogickému výskumu (Rosa, 1998).

1.1 Legislatívno-právne normy

Národná rada Slovenskej republiky sa podieľa na schvaľovaní zákonov, ktoré sa uplatňujú pri riadení a správe v školstve a kontrolu výkonných orgánov. Vláda Slovenskej republiky riadi štátnu správu a ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu má v nej vymedzenú pôsobnosť na úseku školstva. Obce a samosprávne kraje majú ako orgány miestnej a územnej samosprávy vymedzené kompetencie pri zriaďovaní a spravovaní základného a stredného školstva a školských zariadení zákonmi.

Prijatím zákona č. 416/2001 Z. z. o prechode niektorých pôsobností z orgánov štátnej správy na obce a vyššie územné celky sú od 1.7.2002 obce nielen zriaďovateľmi zákonom určených škôl a školských zariadení, ale zabezpečujú tiež prenesený výkon štátnej správy v školstve, ktoré im vyplývajú z ďalších dôležitých zákonov:

- a) Zákon č. 369/1990 Zb. v znení zákona č. 453/2001 o obecnom zriadení;
- b) Dohovor o právach dieťaťa 104/1991 Zb.;
- c) Zákon č. 279/1993 o školských zariadeniach;
- d) Zákon č. 222/1996 Z. z. o organizácii miestnej štátnej správy v znení neskorších zmien;
- e) Zákon č. 302/2001 Z. z. o samosprávnych krajoch;
- f) Zákon č. 428/2002 Z. z. o ochrane osobných údajov v znení neskorších predpisov;
- g) Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení;
- h) Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o doplnení niektorých zákonov;
- i) Zákon č. 293/2007 Z. z. o uznávaní odborných kvalifikácií v znení zákona č. 560/2008 Z. z.;
- j) Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov;
- k) Zákon 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov;
- l) Zákon č. 390/2011 Z. z., ktorý mení a dopĺňa zákon č. 317/2003 Z. z.;
- m) Ústava Slovenskej republiky.

Povinnosťou zriaďovateľa škôl je okrem iného aj hodnotenie vedúcich pedagogických zamestnancov, pretože hlavne oni zodpovedajú za kvalitné a odborné vzdelávanie žiakov pod

vedením pedagogických a odborných zamestnancov. Táto povinnosť vyplýva z § 6 ods. 23 zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o doplnení niektorých zákonov v znení:

„Obec vykonáva hodnotenie riaditeľa školy alebo riaditeľa školského zariadenia, ktorých je zriaďovateľom.“

Taktiež z § 52 ods. 1 písm. b a ods. 2 a 4 zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý okrem iného uvádza:

- a) výsledky, kvalitu a náročnosť výkonu pedagogickej činnosti alebo výkonu odbornej činnosti, mieru osvojenia si a využívania profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov alebo odborných zamestnancov hodnotí priamy nadriadený podriadeného jedenkrát ročne najneskôr do konca školského roka;
- b) o hodnotení sa vyhotovuje písomný záznam;
- c) zamestnávateľ rozpracuje zásady hodnotenia pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v pracovnom poriadku.

Pre mesto, ako zriaďovateľa škôl a školských zariadení, je záväzná vytvoriť týmto inštitúciám potrebné materiálo-technické, hospodárske podmienky a poskytovať všestrannú potrebnú pomoc, čo by malo zaručiť nerušený priebeh výchovno-vzdelávacej činnosti. Následne sa snaží pružne reagovať na vonkajšie spoločenské zmeny, na potreby, požiadavky škôl a zároveň požaduje pravidelnú spätnú väzbu o plnení stanovených cieľov a spokojnosti partnerov.

1.2 Riadenie škôl a práce pedagogických a odborných zamestnancov

Pedagogickí a odborní zamestnanci pracujú v školách, ak takýchto zamestnancov škola má, potom ich činnosť riadi riaditeľ školy. Súčasné riadenie škôl je jednou z najdôležitejších, ale aj najťažších a najproblematickejších oblastí v spoločenských činnostiach všeobecne. Osobitne do popredia vystupuje potreba ujasnenia, triednosti, uvedomenia si zložitosti vzťahov nielen v rámci školy, pedagogických a odborných zamestnancov, ale aj vzťahov školy so samosprávou, s rodičmi, miestnou komunitou a štátom. Chyba v riadení školstva významne ovplyvňuje značný počet ľudí, ktorí sa priamo či nepriamo podieľajúci na výchove a vzdelávaní (Zelina, 2006).

Vedúci pedagogický zamestnanec má určité kompetencie vo vzťahu k ostatným pedagogickým a odborným pracovníkom aj nepedagogickým pracovníkom, ktoré sú vymedzené

príslušnou legislatívou, ktorou je stanovená zodpovednosť za odbornú a pedagogickú úroveň a za riadenie školy.

Riaditeľ *zodpovedá* za:

- dodržiavanie učebných plánov,
 - dodržiavanie učebných osnov,
 - dodržiavanie vzdelávacích štandardov,
 - ďalšie vzdelávanie pedagogických a nepedagogických zamestnancov,
 - odbornú a pedagogickú úroveň výchovno-vzdelávacej práce školy alebo školského zariadenia,
 - rozpočet, financovanie (§ 2 Zákona č. 597/2003 Z. z.) a efektívne využívanie finančných prostriedkov určených na zabezpečenie činnosti školy alebo školského zariadenia.
- Riaditeľ základnej školy vykonáva štátnu správu na prvom stupni.

Rozhoduje o:

- prijatí žiaka do školy,
- odklade povinnej školskej dochádzky do školy,
- dodatočnom odložení plnenia povinnej školskej dochádzky,
- oslobodení žiaka od povinnosti dochádzať do školy,
- oslobodení žiaka od vzdelávania sa v jednotlivých vyučovacích predmetoch a ich častí,
- povolení plniť školskú dochádzku mimo územia Slovenskej republiky,
- uložení výchovných opatrení,
- povolení vykonávať komisionálnu skúšku,
- povolení vykonať skúšku z jednotlivých vyučovacích predmetov aj uchádzačovi, ktorý nie je žiakom školy,
- určení príspevku zákonného zástupcu žiaka na čiastkovú úhradu nákladov za starostlivosť poskytovanú žiakovi v škole a školskom zariadení (Zákon č. 596/2003 Z. z. § 5).

Riaditeľ v rámci svojich úloh a povinností *predkladá* zriaďovateľovi na schválenie:

- návrh na počty prijímaných žiakov,
- návrh na zavedenie študijných alebo učebných odborov a ich zameranie,
- návrh školského vzdelávacieho programu a výchovného programu,
- návrh rozpočtu,
- návrh na vykonávanie podnikateľskej činnosti školy alebo školského zariadenia,
- správu o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach,
- správu o výsledkoch hospodárenia školy alebo školského zariadenia,

- koncepčný zámer rozvoja školy alebo školského zariadenia rozpracovaný najmenej na dva roky a každoročne jeho vyhodnotenie,
- informáciu o pedagogicko-organizačnom a materiálno-technickom zabezpečení výchovno-vzdelávacieho procesu (Zákon č. 596/2003 Z. z. § 5).

Dosahovanie vysokej kvality, efektívnosti riadenia a partnerstva pedagogických a odborných zamestnancov vedúcimi pedagogickými zamestnancami v súčasnosti i v budúcnosti, bude spočívať predovšetkým v skvalitňovaní a optimalizácii ich vzájomnej spolupráce, čo predstavuje prepojenie ich spolupráce v rámci plnenia spoločných cieľov, obsahov, metód a foriem výchovno – vzdelávacej činnosti, samotnou taktikou a stratégiou s cieľom napomôcť žiakovi v jeho vzdelávaní.

1.3 Vlastnosti pedagogického a odborného zamestnanca

Pedagogický a odborný zamestnanec, ak chce úspešne plniť svoje poslanie, mal by byť medzi učiteľmi, žiakmi a v spoločnosti obľúbený a vážený hlavne pre svoje odborné i ľudské hodnoty. Inteligencia, predstavivosť a vedomosti sú podstatné a základné predpoklady úspešnej osobnosti, avšak až efektívna činnosť ich mení na výsledky (Drucker, 1992).

Každý pedagogický a odborný zamestnanec by mal preukázať, že je sociálne zrelý, prakticky zručný a odborne zdatný. Podľa Plamínka (2010) zrelosť ani spokojnosť nemôže byť úplná, pokiaľ nie je sprevádzaná užitočnosťou. Človek je síce limitovaný podmienkami, v ktorých žije, ale zároveň je slobodný pri voľbe postojov, ktoré k týmto podmienkam zaujme. Samozrejme, nesmie pri tom chýbať proces poznávania, sebazpoznávania, akceptácie a sebaakceptácie a mnohokrát i istého sebazpoznania.

Pedagogický a odborný zamestnanec by mal mať veľa *vlastností*, ktoré mu umožňujú vykonávať povolanie, jednou z nich je najmä:

- *odborná spôsobilosť*, ktorá odzrkadľuje odborné vedomosti, zručnosti a návyky získané štúdiom na strednej, vysokej škole a odborná prax (Vyhláška MŠ SR č. 437/2009 Z. z.).

Prikláňame sa k myšlienke, že každý pedagogický a odborný zamestnanec školy by sa mal sústavne zdokonaľovať vo svojom odbore, v metodickom majstrovstve a mal sa snažiť o to, aby sa stal pre ostatných vzorom pracovitého, mysliaceho, zodpovedného a disciplinovaného pedagóga. Každý pedagogický a odborný zamestnanec by mal byť dobrým odborníkom v

predmetoch svojej aprobácie, v svojej odbornej praxi a svojim ľudským prístupom k žiakovi si získal jeho dôveru a chuť spolupracovať a učiť sa.

Pedagogický a odborný zamestnanec má byť aj tým, ktorý vie poradiť, pomôcť a to najmä v pedagogických, didaktických otázkach a teda mal by sa vyznačovať:

Tvorivou iniciatívou

- čím rozumieme pedagogickú vynaliezavosť, umenie vytvárať tvorivú atmosféru v kolektíve žiakov a využívať v pedagogickej praxi zaujímavé progresívne pedagogické úlohy. Znamená to, že ide o dosahovanie vysokej kultúrnosti správania sa v kolektíve školy, vytvárania dobrej pracovnej atmosféry a spolupráce medzi učiteľmi navzájom, čo vedie k tvorivej pedagogickej práci, kedy vznikajú predpoklady na dosahovanie pedagogického majstrovstva. Tvorivosť sa prejavuje v schopnosti a sile vyvíjať nové nápady v praxi so žiakmi a tvorivé prístupy sa potom prejavujú tým, že kladú dôraz na ciele, decentralizujú moc, podporujú odvahu, otvorenosť, voľnosť, dôveru, kritické myslenie, ochotu zavádzať inovácie, samostatnosť, aktivitu všetkých členov pedagogického kolektívu (Obdržalek, Horváthová, 2004).

Demokratickosťou

- používať v práci metódy, organizačné formy, ktoré stmelia spoluprácu medzi členmi kolektívu, čím sa zlepší ich spolunažívanie, bez akýchkoľvek bariér (Pisoňová, 2011). Demokratickosť sa má prejavovať predovšetkým:

- v pestovaní harmonických vzťahov na pracovisku;
- vo vytváraní priaznivých podmienok pre účasť učiteľov a zamestnancov školy;
- v ochote uznať názor iného;
- v načúvaní kritike iných;
- v umení stmeliť ľudí;
- v schopnosti využívať skúsenosti iných, ktoré obohacujú vzájomné vzťahy.

Komunikatívnosťou

- ktorá je tiež dôležitým predpokladom efektívnej práce. V komunikačnom procese vytvárať a uplatňovať spätnú väzbu, vo vyjadrovaní zachovať princíp primeranosti, aktívne si vypočúť celú informáciu a usilovať sa ju pochopiť a v neposlednom rade počas komunikácie sa vhodne správať. Komunikáciu je potrebné vidieť nielen ako prenos informácií, ale aj schopnosť získať ľudí, umenie nadväzovať neformálne kontakty s nimi. Umenie komunikovať spočíva aj v jasnom

vyjadrovaní dobre zoradených myšlienok. Dobrá komunikácia si tiež vyžaduje vyvarovať sa niektorých chyb, ktorých sa v nej dopúšťame:

- príliš málo času;
- príliš málo informácií,
- chybná kritika (Mentzel, 2004).

Tracy (2010, s. 55) hovorí, že jednou z najdôležitejších vlastností je *pružnosť*. „Čím viac mentálnych nástrojov a zručností ovládnete, čím viac vytlačíte z každého a zo všetkého, tým ste pružnejší aj efektívnejší.“ Za ďalšie dôležité vlastnosti pokladá víziu, odvahu, integritu, pokoru – oceniť hodnotu druhých, hľadiť dopredu – pozrieť sa do budúcnosti a vidieť možnosti, zacielenie – schopnosť zamerať osobnú a spoločenskú energiu a zdroje na najdôležitejšie oblasti a spoluprácu.

Výrazom sociálne zrelej osobnosti je taktiež jej primerané sebavedomie (Horváthová, 2008). Sebavedomé vystupovanie je dopĺňované schopnosťou objektívnej sebareflexie a schopnosti obklopiť sa správnymi ľuďmi. Skromnosť a pokora človeka uľahčuje vnímanie reality a zvyšuje šancu na dlhodobý úspech. Mnohí však dosahujú to, po čom túžia bez toho, aby mali záujem stať sa verejne viditeľnými. Spoločenská prestíž, alebo materiálne bohatstvo, ako meradlo úspechu u takýchto ľudí, môžu významne ustupovať do úzadia (Plamínek, 2010).

Filozof a spisovateľ Tom Morris si zobral za vzor aristotelovské cnosti, ktoré podľa nás, by mal mať každý pedagogický a odborný zamestnanec:

- odvaha;
- umiernenosť – čo predstavuje to isté ako svedomie a sebaovládanie;
- veľkodušnosť – ňou človek prechádza od spoliehania sa na predpisy k pružnosti na základe dôvery v zdravý úsudok kolegov, spoločné smerovanie a etický kódex;
- vznešenosť – sa rovná schopnosti podnietiť mimoriadnu výkonnosť u ľudí, taktiež ide o šľachetnosť ducha a posilnenie výkonnosti, schopnosť povzniesť vlastnú výkonnosť aj výkonnosť iných;
- hrdosť;
- vyrovnanosť;
- priateľskosť;
- pravdovravnosť;
- duchaplnosť;
- spravodlivosť (In Dourado, 2008).

Súhrn všetkých vlastností pedagogického a odborného zamestnanca určuje jeho dynamiku celého života, prežívania, správania a konania. Dôležitý je preto neustály rozvoj jeho osobnosti a k tomu vytváranie vhodných podmienok pre autonómny a svojbytný vývoj. Výsledok tohto rozvoja by tak mohol prispieť k zvýšeniu prístupov a zodpovednosti za svoju prácu a jej výsledky.

Vlastnosti pedagogického a odborného zamestnanca určujú najmä ich vzťah so žiakmi a ich vzájomné pôsobenie. Pre spoluprácu pedagogických a odborných zamestnancov je nevyhnutné, aby spoločne komunikovali, kooperovali a hľadali spoločné východiská pre nápravu daného stavu žiaka v správaní a konaní, vo výsledkoch jeho vzdelávania, aby sa postupne každý žiak vedel začleniť nielen do kolektívu triedy, ale aj do spoločnosti.

2 Komunikácia ako možnosť rozvíjania partnerstva pedagogických a odborných zamestnancov

Pri komunikácii v škole sa dôraz kladie najmä na sociálnu komunikáciu, preto sa jej venujeme a vymedzujeme základné pojmy súvisiace s ňou. Pedagogickí a odborní zamestnanci sa bez vzájomnej komunikácie a výmeny odborných skúseností a stratégií vo vzájomnom pôsobení nezaobídu.

Sociálna komunikácia je skutočným nositeľom spoločenského procesu. Predpokladom úspechu pedagogického a odborného zamestnanca v práci i mimo nej sú jeho komunikačné zručnosti, ktorými vylepšuje kvalitu svojho života i práce. To ako komunikuje má veľký význam práve v pracovnej oblasti, ktorá má široký záber, kde vystupujú ľudia v rôznych rolách, kde aj spôsob ich komunikácie je na rôznej úrovni. Preto sociálna komunikácia má byť hlavným aspektom medziľudskej vzťahovej zložky v prostredí školy.

Mnohí z nás obdivujeme ľudí, ktorí majú prirodzenú schopnosť pristúpiť k hlúčiku neznámych ľudí a zapojiť sa do ich rozhovoru. Vtedy si kladieme otázku: „Ako to robia, že sa dokážu tak nenúteno pohovárať?“ Prikláňame sa k názorom Peasovcov (2006), ktorí sa zaoberajú podstatnými zručnosťami v komunikácii, ktoré človeku zaručia úspech. Uvádzajú, že správna komunikácia tkvie v umení pozorne počúvať, umení diskutovať a presvedčivo rečniť, umení klásť otázky, umení byť príjemný ku každému, umení vytvoriť okolo seba pozitívne prostredie a zanechať príjemný dojem, umení začať a udržať rozhovor (Peasovci, 2006).

Obdržálek (2004, s. 304) sociálnu komunikáciu definuje ako „odovzdávanie a prijímanie informácií v sociálnom styku pomocou nejakého znakového systému.“ Pre ľudskú komunikáciu je charakteristické, že okrem prenosu sa daná informácia aj formuje, rozvíja a spresňuje. Prostredníctvom komunikácie sa človek adaptuje na spoločnosť a ovplyvňuje celú sieť spoločenských vzťahov. Predpokladom komunikácie sú spoločné znaky, potreby a postoje ľudí, lebo akákoľvek výmena informácií môže vzniknúť len vtedy, ak medzi jednotlivcami existuje jednotný systém znakov, ktorý vlastne umožňuje vzájomné porozumenie.

Kilárová (2004, s. 35-37) uvádza, že sociálna komunikácia "je pohyb zmyslov v sociálnom čase a sociálnom priestore. Tento pohyb je možný len medzi subjektmi, ktoré sa nachádzajú v sociálnej sfére, preto je nevyhnutná účasť komunikujúcich a recipientov". Sociálny priestor vysvetľuje ako intuitívne ľuďmi vnímaný systém sociálnych vzťahov a sociálny čas ako ľuďmi vnímaný tok sociálneho života, ktorý je závislý od intenzívnosti sociálnych zmien.

Podľa Aristotela pozostáva komunikácia z troch súčastí:

- 1 Etos: Vlastnosti hovoriaceho.
- 2 Pátos: Emócie adresované publiku.
- 3 Logos: Slová, ktoré používame.

Účinná a efektívna komunikácia by mala zahŕňať všetky tieto tri zložky. Hovoriaci tým získava kredit a vážnosť a zasluguje si vypočutie. Výber komunikačnej metódy ovplyvňuje emócie počúvajúcich a samotné poslanstvo je treba podať premyslene, v logickom slede (Tracy, 2010).

Správna komunikácia si vyžaduje aj dodržiavanie istých *zásad asertívnej komunikácie*, ktorými sú:

- informácie podávať za podmienok dobre nadviazaného vzťahu a vo vhodnej situácii;
- rozsah informácie by mal byť úmerný schopnostiam druhej strany spracovať ho osobne;
- obsah informácie by sa mal týkať všetkého, čo je jadrom problému;
- zvážiť, kedy má k rozhovoru dôjsť, kedy je najvhodnejšia situácia k odovzdávaniu informácie;
- zvážiť, komu informáciu oznámiť (jednotlivcovi, kolektívu a pod.);
- pripraviť sa na spôsob, ako budeme informáciu odovzdávať;
- rešpektovať to, že i jednoduchá informácia má určitý formatívny účinok na účastníkov komunikácie (Hlaváčová, 2007).

Skutočným meradlom účinnej komunikácie je vysoká emočná inteligencia. Byť efektívny, zrozumiteľný, nezabudnúť na pravdu, že zo všetkých ľudských stránok – potreba bezpečia, potreba komunity, potreba autority a potreba rešpektu je, že práve potreba zrozumiteľnosti, ktorá ak je uspokojená, vedie k istote, vytrvalosti, odolnosti a tvorivosti, je v zrozumiteľnom vyjadrovaní sa, zrozumiteľnej sociálnej komunikácii každého človeka (Buckingham, 2009).

2.1 Pedagogická komunikácia v pedagogickom procese

Ak má byť pôsobenie odborného a pedagogického zamestnanca adekvátne a má prinášať žiakovi zlepšenie v jeho edukácii, musia odborný a pedagogický zamestnanec spoločne a jednotne pôsobiť na osobnosť žiaka a používať rovnaké spôsoby komunikácie nielen medzi sebou, ale hlavne so žiakom, čo je veľmi dôležité pre zlepšenie aktuálnych problémov žiaka v edukácii. Pedagogická komunikácia je osobitným druhom sociálnej komunikácie. Škola má

dôležitú úlohu socializačnú, pretože učiteľ v škole vystupuje voči žiakom ako zástupca spoločnosti a dbá, aby si žiaci učivo osvojili a zároveň sa naučili vzájomne tolerovať, spoznávať a komunikovať. Učiteľ v škole sprostredkuje a rozširuje vedomosti žiakov hlavne formou pedagogickej komunikácie. Je to komunikácia, ktorá sleduje pedagogické ciele a je prostriedkom zvyšovania efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu.

„Pedagogická komunikácia je výmenou informácií medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu. Slúži na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov. Informácie v pedagogickej komunikácii sa sprostredkovávajú verbálnymi a neverbálnymi prostriedkami. Pedagogická komunikácia sa riadi osobitnými pravidlami, ktoré určujú právomoci jej účastníkov. Má svoje priestorové a časové dimenzie“ (Gavora a kol., 1988, s. 22).

Nelešovská, (2005, s. 26) definuje pedagogickú komunikáciu podľa Leontieva ako: „profesionálnu komunikáciu učiteľa so žiakom na vyučovacej hodine aj mimo nej, pričom má určité pedagogické funkcie a je zameraná na vytvorenie priaznivej psychologickkej klímy“.

Úlohou pedagogickej komunikácie je najmä utvárať a rozvíjať schopnosti slovného kontaktu medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu a viesť žiakov, pedagogických a odborných zamestnancov k odovzdávaniu informácií a ich prijímaniu prostredníctvom počúvania.

„V samotnom školskom prostredí má pedagogická komunikácia viac podôb. Jedna je oficiálna, lebo jej ciele, obsah a rozsah sú určené a správanie účastníkov určuje školský poriadok. Okrem vyučovacích hodín prebieha komunikácia učiteľov so žiakmi aj pred vyučovaním, cez prestávky a po vyučovaní, pri mimoškolských aktivitách, odbornom poradenstve a pod.“ (Slávik, 2006, s. 6).

Pokiaľ sa pedagogická komunikácia uskutočňuje v škole, v školskom prostredí, nepredpokladá len výmenu informácií. Za účelom výchovy a vzdelávania a za účelom rozvoja žiakov sa stáva „prostriedkom pomáhajúcim zvyšovať efektívnosť výchovy a vzdelávania“ (Brindza, 1996, s. 9).

Prostredníctvom pedagogickej komunikácie je utváraná celková pracovná klíma triedy i školy. Upevňujú sa vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, žiakmi v triede a medzi učiteľmi navzájom. V týchto súvislostiach je potrebné si uvedomovať skutočnosť, že „úroveň pedagogickej komunikácie výrazne ovplyvňuje efektívnosť celej pedagogickej práce“ (Nelešovská, 2005, s. 77). Úroveň pedagogickej komunikácie má výrazný vplyv na hodnotenie učiteľa, odborného zamestnanca, jeho práce a na hodnotenie úrovne kvality školy.

Z definícií uvedených autorov môžeme konštatovať, že pedagogická komunikácia má vo výchove a vzdelávaní významné postavenie. Každý učiteľ, odborný zamestnanec, si musí

uvedomiť význam pedagogickej komunikácie, pretože komunikačná úroveň je prejavom aj jeho osobnostnej stránky. Lebo, ako uvádza Nelešovská (2005, s. 77) „kultivované vyjadrovanie a predovšetkým citlivé a taktné konanie a vystupovanie pedagogických a odborných zamestnancov, pozitívne ovplyvňuje následné reakcie a činnosť žiakov“.

Je nevyhnutné, aby sa tejto problematike venovala dostatočná pozornosť, jednak pri príprave budúcich pedagogických a odborných zamestnancov, ale aj v súčasnej školskej praxi.

2.2 Komunikačné kompetencie pedagogických a odborných zamestnancov

Potrebné je poukázať na to, aký význam má pedagogická komunikácia pri rozvíjaní komunikačných kompetencií a spôsobilostí žiakov, ale aj na to, akými kompetenciami by mal pedagogický a odborný zamestnanec disponovať pri vykonávaní svojho povolania. Vo výchovno-vzdelávacom procese kladieme dôraz na rozvíjanie kľúčových kompetencií prostredníctvom pedagogickej komunikácie. Kľúčové kompetencie prispievajú hlavne k schopnosti prijímať nové podnety a prispôbiť sa meniacim sa pracovným podmienkam. Vedomosti a zručnosti, ktoré sú zamerané iba na jednu konkrétnu situáciu, rýchle zastarávajú, stávajú sa neužitočnými“ (Turek, 2008, s. 40). Preto je potrebné rozvíjať také kompetencie, ktoré umožnia človeku vykonávať rôzne povolania a ktoré sú vhodné na riešenie množstva nepredvídateľných problémov v živote i v pedagogickej praxi.

Blaško (2011, s. 41) definuje kľúčové kompetencie takto: „Kľúčové kompetencie sú zvnútornený, vzájomne prepojený súbor nadobudnutých vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnotových orientácií, ktoré sú dôležité pre jeho celoživotné vzdelávanie, pre kvalitný rozvoj osobnosti jednotlivca, jeho aktívne zapojenia sa do spoločnosti, efektívne uplatnenie v zamestnaní“.

Problematika kompetencií pedagogického a odborného zamestnanca je v posledných rokoch veľmi aktuálna. Poznanie kompetencií umožňuje (Birknerová, 2009) obidvom komplexnejšie pôsobenie na žiakov, prispieva k tomu, že okrem výchovnej a vzdelávacej funkcie sú docenené aj ďalšie funkcie.

Turek (2008) navrhuje šesť kľúčových kompetencií, ktorými by sa mal pedagogický a odborný zamestnanec vyznačovať. Ide o tieto kompetencie:

1. Informačné kompetencie,
2. Učebné kompetencie
3. Kognitívne kompetencie,

4. Interpersonálne (sociálne) kompetencie,
5. Komunikačné kompetencie,
6. Personálne kompetencie.

Nový školský zákon č. 245/2008 hovorí: “Cieľom výchovy a vzdelávania je umožniť dieťaťu alebo žiakovi získať vzdelanie podľa tohto zákona, získať kompetencie, a to najmä v oblasti komunikačných schopností, ústnych spôsobilostí a písomných spôsobilostí, využívania informačno-komunikačných technológií, komunikácie v štátnom jazyku, materinskom jazyku a cudzom jazyku, matematickej gramotnosti, a kompetencie v oblasti technických prírodných vied a technológií, k celoživotnému učeniu, sociálne kompetencie a občianske kompetencie, podnikateľské schopnosti a kultúrne kompetencie“.

Všetky tieto kompetencie sledujú skvalitnenie činnosti pedagogického a odborného zamestnanca. Ak má byť výchovno-vzdelávací proces účinný, pedagogický a odborný zamestnanec musia uplatňovať viaceré kompetencie. Ich kompetencie sa prejavia v kompetenciách jedinca.

Komunikačné kompetencie

„Mať komunikačné kompetencie znamená vnímať, vyjadrovať a interpretovať pojmy, myšlienky, pocity, skutočnosti a názory v písomnej a ústnej podobe (počuť, hovoriť, čítať a písať) a z jazykového hľadiska zapojiť sa do komunikácie primeraným a tvorivým spôsobom v rôznych situáciách a sociálnych prostrediach (pri vzdelávaní, v práci, doma, pri voľnočasových aktivitách) ale aj v cudzích jazykoch“ (Blaško, 2011, s. 49).

Podstatou komunikačných kompetencií je vyjadrovať sa jazykovo správne a adekvátne účelu. Vedieť diskutovať aktívne a kultivovane, zrozumiteľne formulovať a obhajovať svoje názory a postoje, čítať s porozumením a spracovávať získané informácie, dosiahnuť jazykové spôsobilosti potrebné pre pracovné uplatnenie aj pre komunikáciu v inom jazyku, to sú kompetencie, ktoré by mal mať každý súčasný učiteľ.

Podstatou komunikačných kompetencií je schopnosť učiteľa vstupovať so žiakmi do dialógu (Zahatňanská, Roháčová, 2011). Komunikačné kompetencie učiteľa sa však nevzťahujú iba na komunikáciu so žiakmi, ale aj s ostatnými učiteľmi. Učiteľ, ktorý má dostatočne osvojené komunikačné kompetencie nemá väčšie problémy s riadením vyučovacej hodiny, ktorá je postavená na dialógu učiteľ – žiak a je rozšírená aj na dôležitú komunikáciu žiak – žiak.

Kašiarová (2004, s. 21) uvádza: „Ak má každý žiak vytvorené podmienky na komunikáciu, potom chce, môže a vie komunikovať, chápe zmysel komunikácie. Pri vhodnom vedení poznáva,

čo znamená komunikovať. Prijímať a odovzdávať rôzne informácie, získavať ich, spracovať, tvoriť a používať. Vyjadrovať ich, formulovať, diskutovať, vysvetľovať, analyzovať, hodnotiť, uvažovať o ich význame pre potreby seba a iných ľudí. Obsahom komunikácie môžu byť nielen informácie, fakty, údaje, ale aj city, pocity, názory a postoje“. Rozvoj komunikačnej kompetencie žiakov dáva každému žiakovi šancu na to, aby sa:

- zlepšila kvalita jeho komunikácie,
- osvojil si pravidlá, postupy a formy efektívnej komunikácie,
- učil prekonávať bariéry a to môže mať vplyv na vzťah k učeniu sa a k ostatným žiakom,
- komunikácia stala prirodzenou súčasťou jeho činnosti na vyučovaní,
- učil využívať komunikáciu na poznávanie seba aj iných,
- zapojil do komunikácie každého žiaka,
- učil klásť otázky,
- učil vyjadrovať svoj názor, postoj, a tým sa rozvíja jeho kritické myslenie,
- učil byť tvorivým, byť produktívnym,
- učil byť flexibilným,
- učil byť samostatným a zodpovedným,
- učil spolupracovať,
- učil využívať rôzne zdroje informácií,
- naučil získavať a trénovať všetky kľúčové kompetencie (Kašiarová, 2004).

Pedagogická komunikácia výrazne prispieva k rozvoju komunikačných kompetencií žiaka, podporuje a rozvíja spoluprácu medzi pedagogickým a odborným zamestnancom a žiakom, ale aj vzájomnú spoluprácu medzi žiakmi samotnými a patrí medzi determinanty riadenia kvality výchovno-vzdelávacieho procesu. Pre pedagogických a odborných zamestnancov je pedagogická komunikácia nevyhnutnou súčasťou ich profesijných kompetencií (Odlerová, Szabó, 2007) pre výkon povolania. Pedagogický a odborný zamestnanec musí zvládať komunikačné zručnosti profesionálne.

2.3 Funkcie pedagogickej komunikácie

Pedagogická komunikácia má spravidla svoj cieľ, význam, a preto môžeme hovoriť aj o jej funkciách. „Každá komunikácia plní jednu alebo viac funkcií synchronne – súčasne, alebo

asynchrónne tým, že od jedného cieľa sa prechádza k druhému. Funkciou s dopadom na prijemcu, dostáva komunikácia zmysel“ (Ivaničová, 2008, s. 26).

Podľa Gavoru a kol. (1988) má pedagogická komunikácia dve základné funkcie:

1. Slúži ako prostriedok realizácie výchovy a vzdelávania

- prostredníctvom pedagogickej komunikácie sú žiaci vzdelávaní a vychovávaní. Tento charakter vyplýva z toho, že výchovno-vzdelávací cieľ, obsah i metódy nemôžu vystupovať vo výchovno-vzdelávacom procese priamo, ale len sprostredkovane – v podobe verbálnych a neverbálnych prejavov učiteľa a žiakov.

2. Sprostredkúva vzťahy medzi komunikujúcimi

– učiteľom a žiakmi, i žiakmi navzájom.

Základný rámec týchto vzťahov je daný rolami, ktoré komunikujúci zastávajú vo výchovno-vzdelávacom procese. Sociálne vzťahy sú regulované sociálnymi normami, ktoré majú v komunikácii formu komunikačných pravidiel. Tieto pravidlá udávajú práva a povinnosti účastníkov pedagogickej komunikácie. Vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, i žiakmi navzájom sa v priebehu komunikácie vytvárajú, aktualizujú upevňujú a menia.

Podľa Zelinu (2006) „by v komunikácii na vyučovaní mali byť zastúpené také komunikáty, ktoré okrem sprostredkovania poznatkov a informácií v jednotlivých vyučovacích predmetoch rozvíjajú poznávacie funkcie žiaka (najmä jeho myslenia a schopnosť riešiť problémy) a pôsobia na jednotlivé mimointelektové funkcie (city, motiváciu, hodnotový systém, komunikačné schopnosti, kreativitu)“.

Mareš, Křivohlavý (1990, In Lokšová, Portík, 1993) uvádzajú šesť základných funkcií pedagogickej komunikácie:

1. Sprostredkovanie spoločnej činnosti účastníkov.
2. Sprostredkovávanie vzájomného pôsobenia účastníkov v najširšom zmysle.
3. Sprostredkovávanie osobných a neosobných vzťahov.
4. Formovanie všetkých účastníkov pedagogického procesu, hlavne osobnosti žiakov.
5. Je prostriedkom k uskutočňovaniu výchovy a vzdelávania.
6. Vytvára a zaisťuje dynamiku vyučovacieho procesu.

Sprostredkovanie vzťahov medzi komunikujúcimi je veľmi dôležitou funkciou, pretože nesprávnou a nedostatočnou komunikáciou medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu sa môžu narušiť medziosobnostné vzťahy a môže dôjsť k nedorozumeniam až konfliktom.

2.4 Pravidlá pedagogickej komunikácie

Pri komunikácií pedagogických a odborných zamestnancov so žiakmi, alebo navzájom, je dôležité poznať pravidlá pedagogickej komunikácie ako striedanie sa prehovorov pedagogického a odborného zamestnanca a žiaka, bez ktorých by pedagogický proces bol neorganizovaný až chaotický.

Pod pojmom pravidlo sa ukrýva viac ako klasický školský poriadok. Ivaničová (2008, s. 45) konštatuje, že „pravidlá pedagogickej komunikácie upravujú správanie učiteľa, odborného zamestnanca a žiakov v rámci ich výmeny informácií. Z hľadiska právomoci v pedagogickej komunikácii možno vyčleniť pravidlá pre učiteľa a pravidlá pre žiaka“.

„Pravidlo je určitá norma, usmerňovanie, podľa ktorého je realizované určité konanie, riešenie, zabezpečovanie činnosti“ (Danek, 2009, s.70).

Priebeh pedagogickej komunikácie je pomerne pevne organizovaný. V triede učiteľ určuje, kto má hovoriť, o čom, s kým a ako dlho. V záujme dosiahnutia výchovného a vzdelávacieho cieľa, v rámci odborného poradenstva a pôsobenia existujú pravidlá platné pre pedagogického a odborného zamestnanca a pravidlá platné pre žiaka. Pravidlá nemôžu byť rovnaké pre všetky subjekty, lebo existujú rozdielne pozície z hľadiska úloh, zodpovednosti, prístupu i skúsenosti.

Tradičné vyučovanie a poradenstvo sa vyznačuje autoritatívnym postavením pedagogického a odborného zamestnanca. Gavora (2007) stanovuje oddelené pravidlá pedagogickej komunikácie pre *pedagogického a odborného zamestnanca* tak , že:

- má právo kedykoľvek si vziať slovo,
- môže hovoriť s kým chce,
- môže zvoliť tému rozhovoru,
- môže rozhodovať o dĺžke rozhovoru,
- môže hovoriť v ktorejkoľvek časti učebne,
- môže hovoriť v akejkoľvek polohe.

Pravidlami pre *žiakov* sú, že:

- smie hovoriť len keď dostane slovo.
- smie hovoriť len s tým, s kým má určené,
- smie hovoriť len o tom, čo má určené,
- smie hovoriť len tak dlho, ako mu je určené,
- smie hovoriť len na mieste, ktoré má určené,

- smie hovoriť len postojáčky.

Tieto autoritatívne pravidlá pedagogický a odborný zamestnanec uplatňujú pri aktivizácii žiaka, vzájomnej spolupráci medzi spolužiakmi a pri objektívnom hodnotení. Ale pokiaľ má škola získať aj na atmosfére demokratizácie a humanizácie, v zmysle rešpektovania osobností žiakov, je možné uplatňovať aj liberálne pravidlá komunikácie. Ako uvádza Poráčová (2010) komunikácia má dôležitý význam pre vytváranie tvorivej atmosféry v triede.

Niektoré liberálne pravidlá komunikácie sú:

- žiak môže odpovedať aj posediačky, nemusí vstávať,
- učiteľ ponecháva žiakovi dost' času na odpoveď,
- žiak môže odbočiť od témy (otázky) za predpokladu, že je jeho príspevok hodnotný,
- žiak môže určiť, kto má odpovedať (napr. chlapec vyvolá dievča a naopak),
- žiak môže odložiť svoju odpoveď s tým, že na budúcu hodinu si pripraví niečo navyše (vloží do svojej odpovede pridanú hodnotu),
- žiak môže klásť učiteľovi v triede otázky (vyžaduje si výcvik žiakov tvoriť otázky),
- žiak sa môže obrátiť o pomoc pri riešení problémov na učiteľa, odborného zamestnanca a spolužiaka (žiadosť o pomoc sa nechápe ako slabosť žiaka),
- žiak môže samostatne viesť úsek komunikácie, stať sa moderátorom triedy. Žiaci si môžu voliť tému učiva a to na základe dohody s učiteľom alebo diskusie s ním (Gavora, 2007).

Uplatňovaním pravidiel pedagogickej komunikácie sa predpokladá prijateľná pracovná atmosféra, klíma v triede má byť orientovaná na vzájomnú ohľaduplnosť a rešpekt medzi pedagogickým, odborným zamestnancom a žiakmi. „Aby bola pedagogická komunikácia efektívna, očakáva sa od všetkých aktérov trpezlivosť, autorita, prístupnosť, odbornosť, empatia, komunikatívna vyspelosť, všeobecný prehľad, taktnosť a primeraná náročnosť“ (Danek, 2009, s. 73).

Pri uplatňovaní uvedených vlastností, učiteľ motivuje prácu žiakov, získava ich pre spoluprácu, aktivizuje ich pozornosť, utvára vzťah k učivu, vzdelávaniu a k škole. V školskom prostredí nachádzajú uplatnenie všetky formy pedagogickej komunikácie:

- Verbálna pedagogická komunikácia.
- Neverbálna pedagogická komunikácia.
- Komunikácia činom.
- Komunikácia učiteľa s rodičmi a verejnosťou.

Verbálna pedagogická komunikácia

„Verbálne komunikovanie prebieha pomocou jazyka. Osvojenie si a používanie prirodzeného jazyka nás všetkých kognitívnych potencialít najviac fascinuje. Je výbavou, ktorou sa človek podstatne odlišuje od ostatných živých tvorov. Jazyk umožňuje sociálny, kultúrny a technický rozvoj človeka. V škole je jazyk základom ústnej a písomnej komunikácie – kultivovania žiaka a odovzdávania kultúrneho dedičstva ľudstva“ (Gavora, 2007, s. 60).

Jazyk sa všeobecne definuje ako „nástroj myslenia a dorozumievania“ (Ivaničová, 2008, s. 48).

Škvareninová (2004, s. 18) jazyk charakterizuje takto: „Jazyk ako systém jestvuje vo vedomí jednotlivca i spoločnosti. Je zviazaný ľudskou civilizáciou, žije a vyvíja sa spolu s ňou. Je to najprirodzenejší a najprepracovanejší spôsob ľudskej komunikácie“.

Gavora (2007, s. 60) v týchto súvislostiach dodáva: „Jazyk nie je len prostriedkom výmeny a zapamätania informácií. Prostredníctvom jazyka učiteľ a žiaci chápu svoje konanie a činy a vedia porozumieť situáciám a udalostiam. Na to, aby si učiteľ a žiaci porozumeli, musia si vytvoriť spoločnú interpretáciu diania na vyučovacej hodine. Zdieľajú teda spoločné významy a navzájom sa akceptujú“.

„Najprirodzenejšími a najviac používanými výrazovými prostriedkami u ľudí sú jazykové prostriedky“ (Portík, 1993, s. 53).

Od jazyka odlišujeme reč. Kým jazyk je systém, reč je činnosť. Je to počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie. Jazyk sa nemôže používať inak ako formou reči. Reč je spätá s vedomím, poznávaním a zážitkami človeka. Rečou šírimo poznatky, hodnotíme, oceňujeme, kritizujeme, polemizujeme, vytýkame, vyučujeme, vychovávame, vyjadrujeme citové vzťahy a potreby. Reč je dorozumievací prostriedok medzi ľuďmi.

„Sociálna komunikácia skúma jazyk (reč) z hľadiska jeho fungovania v spoločnosti, pedagogická komunikácia z hľadiska jeho fungovania vo výchovno-vzdelávacom procese. Z pedagogického hľadiska sa menej sleduje reč ako systém (lingvistické hľadisko), ale výrazne sa sleduje rečová činnosť participujúca na vyučovaní (pragmatický aspekt) – sleduje sa, aké rečové prejavy používajú učitelia a žiaci na vyučovaní pri preberaní učebnej látky, aké výchovno-vzdelávacie zámery sleduje učiteľ svojou rečou, aké účinky majú konkrétne rečové výpovede vo výchovno-vzdelávacom procese na žiakov“ (Lokšová, Portík, 1993, s. 54).

Zacharová (2007) vymedzuje kritéria úspešnej verbálnej komunikácie:

1. Jednoduchosť

– spočíva v podaní jasnej informácie, bez zbytočného zdĺhavého opisu situácií.

2. Stručnosť

– pôsobí profesionálne. Vyhýbavosť vzbudzuje nedôveru.

3. *Zreteľnosť*

– vystihuje jasne podstatu veci. Problematickými sa môžu stať napr. dvojzmyselné slová.

4. *Vhodné načasovanie*

– podmienkou je pokojné prostredie, nerušený priestor.

5. *Adaptabilita*

– prispôsobovanie štýlu rozhovoru reakciám poslucháča, pričom je nutné si všímať jeho neverbálne prejavy.

Ak chceme, aby verbálna pedagogická komunikácia bola úspešná, musíme okrem výberu vhodných slov, venovať náležitú pozornosť paralingvistickým prvkom reči. Ktoré sú to, a ako môžu ovplyvniť našu reč, analyzujeme v nasledujúcej časti našej práce.

Paralingvistické aspekty reči

Slovo samo nerobí reč zrozumiteľnou. Ale slovo a tón, intenzita hlasu, tempo reči, dĺžka, rýchlosť, prestávka v reči robí reč zrozumiteľnou. Je to hudba v pozadí slov.

„Paralingvistika sa zaoberá takými písomne nezaznamenanými charakteristikami reči, ktoré nie je možné oddeliť od verbálneho prejavu. Ide o informácie, ktoré nie sú prenášané pomocou znakov, ale pomocou rôznych výrazových prejavov a celkového správania“ (Boroš, 2001, s. 200).

Aby bola verbálna komunikácia v škole nielen funkčná, ale aby plnila určité požiadavky aj z estetického hľadiska, musí učiteľ ovládať paralingvistické aspekty reči.

Podľa Mistríka (1990, In Lokšová, Portík, 1993) k základným aspektom paralingvistiky patrí:

- intenzita hlasového prejavu,
- tón, výška hlasu,
- farba hlasu,
- dĺžka prejavu,
- rýchlosť prejavu, tempo reči,
- akustická náplň prestávok.

1. Intenzita hlasového prejavu

– prejavuje sa buď hlasitosťou alebo tichosťou hovoriaceho. Sila hlasového prejavu tlmočí tak obsah komunikácie, ako aj psychický a fyzický stav rečníka. Odporúča sa intenzitu hlasu prispôbovať veľkosti priestoru. Intenzita hlasu je dôležitá aj na udržanie pozornosti

poslucháčov. Nelešovská (2005, s. 44) rozoznáva „hlas hlboký – má menšiu priebojnosť, hlas vysoký – má väčšiu priebojnosť, ale niekedy je nepríjemný“.

2. *Tón, výška hlasu*

– prejavuje sa výškou polohy hlasu učiteľa – ako mení intonáciu v priebehu svojho rozprávania. Matúšková (1989, In Nelešová, 2005, s. 45) upozorňuje: „Priateľský tón získava sympatie žiakov. Pri útočnom tóne nezískava učiteľ podporu pre svoje názory. Kazateľský tón, spojený s moralizovaním a poučovaním je nevhodný najmä u starších žiakov. Slávnostný tón by si mal nacvičiť učiteľ pre slávnostné príležitosti, pozdravenie hostí, slávnostné školské akadémie. Konverzačný tón je určený pre menší okruh poslucháčov, neformálne zoskupenie žiakov. Prednáškový tón sa spája s vážnosťou a úctou voči poslucháčom, nemá byť poznačený monotónnosťou a suchopárnosťou“.

3. *Farba hlasu*

– vypovedá o tom, v akom emocionálnom stave je učiteľ. Podľa Boroša (2001, s. 200) „sa sfarbenie hlasu týka spektrálneho zloženia akustickej formy rečového prejavu, ktorá umožňuje o. i. určiť kto hovorí, jeho emocionálne – citový stav a pod.“

4. *Dĺžka prejavu*

– sa prejavuje v tom, kto ako dlho hovorí. Pre učiteľa je dôležité uvedomiť si tento aspekt a poskytnúť viac priestoru v komunikácii žiakom.

5. *Rýchlosť prejavu, tempo reči*

– prejavuje sa vo frázovaní reči, členení reči na pauzy, prestávky na rozhraní slov.

6. *Akustická náplň prestávok*

– počas prestávky medzi vetami, slovami, môže byť ticho, alebo sa tento čas vyplní bezobsažnými znakmi (hm, eh), ktoré niekedy aj naznačujú, že rečník ešte neukončil svoj prejav, iba si pripravuje ďalšiu myšlienku.

Učitelia často prestávku využívajú na vzbudenie pozornosti žiakov. Nelešovská (2005) uvádza tieto druhy prestávok:

- *fyzilogické* – súvisia s dychom,

- *logické* – slúžia pre jasné a zrozumiteľné vyjadrenie myšlienok,

- *psychologické* – tlmočia určitý podtext a učitelia ich používajú úmyselne.

Všetky tieto paralingvistické prvky sa navzájom dopĺňajú a môžu sa aj navzájom suplovať. Keď má učiteľ slabý hlas, môže časti textu zdôrazňovať využitím prestávky. Striedaním týchto prvkov nadobúda prejav učiteľa určitý rytmus, ktorý je dôležitý na zdôraznenie, na členenie prejavu a hlavne na vnímanie a porozumenie sprostredkovaného učiva.

V edukácii predstavuje monologický prejav vysvetľovanie učiva učiteľom, prednášku, dlhšiu odpoveď žiaka, rozprávanie, či referát a pod.

„Monológ znamená v procese komunikácie jednostranné odovzdávanie informácii od jedného komunikujúceho k druhému. Je to prúd informácií, ktorý prijímajúci účastník komunikácie počúva a buď si ich ukladá do pamäti alebo si ich zapisuje. Monológ je uplatňovaný v rétorických prejavoch, pri jednostrannej orientácii informácie (napr. cez rozhlas, televíziu, tlačené médiá), v ktorých je prioritné a jednoznačné postavenie informujúceho jednotlivca“ (Danek, 2009, s. 34).

Gavora (2007, s. 80) monológ definuje ako: „súvislý prejav jedného človeka. Okrem hovoriaceho sú prítomní aj partneri komunikácie, ale tí nevstupujú aktívne do komunikačného prejavu hovoriaceho“.

Úspešnosť monologického prejavu zo strany učiteľa i odborného zamestnanca závisí od dodržania nasledujúcich požiadaviek:

- hovoriť zrozumiteľne (nepoužívať veľa neznámych termínov),
- hovoriť dynamicky,
- udržiavať neustále očný kontakt so žiakmi,
- prerušovať prejav otázkami s cieľom zistiť, či a ako žiaci chápu učivo,
- dbať na výchovné využitie (Ivaničová, 2008).

Monologický prejav môže byť vopred pripravený. Vtedy je po obsahovej, kompozičnej a jazykovej stránke starostlivo pripravený a obyčajne sa číta, napr. referát alebo prednáška. Niekedy je monologický prejav nepripravený, spontánny. A práve tento je živší a presvedčivejší.

Lokšová a Portík (1993, s. 60) v týchto súvislostiach uvádzajú: „aby monologický rečový prejav mal dynamiku, je potrebné, aby učiteľ vedel rozprávanie dramatizovať, názorne opisoval udalosti, sugestívne rozprával, získal súhlas žiakov. Rozprávanie má byť farbisté, dej sa má rozvíjať harmonicky, sukcesívne. Žiak je doslova vedený učiteľom od predstavy k predstave, od prežitku k prežitku“.

Monológ vzhľadom na ľudské reakcie môže prerásť aj do dialógu. Znamená to, premenu jednostrannej orientácie informácií do reakcií, vyslovenie názorov či postrehov aj ďalšieho účastníka komunikácie.

Ako uvádza Tondl (In Vybíral, 2000, s. 98) „podstatný rozdiel medzi dialógom a monológom je v tom, že síce obe formy komunikácie predpokladajú odozvu tých, na ktorých sa daná forma obracia, ale u dialógu sa očakáva priama a niekedy i explicitne vyžadovaná odozva, u monológu taká priama odozva nie je vyžadovaná“.

Práve v pedagogickom procese je nevyhnutné časté prechádzanie od monológu k dialógu, zvlášť z aspektu dynamiky vyučovacej hodiny, obojstrannej aktivity učiteľa a žiakov, ale aj v záujme aktivizácie psychických aktivít žiakov. Monológ a dialóg môžu výrazne ovplyvniť aj výchovný proces žiaka. Prostredníctvom vlastného vyjadrovania môže žiak vyjadriť svoje stanoviská, názory, postoje. V dialógu medzi pedagogickým, odborným zamestnancom a žiakom môže vzniknúť vzťah, ktorý umožní vyriešiť vzdelávaciu alebo výchovnú situáciu.

„Pri rozhovore nastáva rozdelenie rolí medzi jeho účastníkov. Hovoríme, že ide o rolu hovoriaceho a počúvajúceho, aktéra a poslucháča. Rozhovor má určitú štruktúru“ (Zacharová, 2007, s. 31).

Portík (1998) uvádza štyri zásady, ktorými sa má učiteľova činnosť riadiť v priebehu rozhovoru:

1. Vciťovanie sa do stavu žiaka (empatia), učiteľ si však pri empatii zachováva od emócií odstup.
2. Rešpektovanie osobnosti žiaka.
3. Zaujatie autentického, ozajstného postoja.
4. Byť konkrétny.

Rozhovor je možné rozšíriť aj do diskusie, ktorú je možné chápať ako určitú formu rozhovoru, ale s menej striktnými pravidlami. Prostredníctvom dialógu, rozhovoru alebo diskusie môže učiteľ výrazne výchovne pôsobiť aj pri formovaní osobnosti žiaka. Pri analýze problémov a pri riešení stanovených otázok môžu dialóg, rozhovor alebo diskusia prerásť do konverzácie. Danek (2009, s. 37) konverzáciu v tomto zmysle charakterizuje ako „nezáväzné vyjadrovanie sa k určitým životným skutočnostiam, lebo pri jej uplatňovaní záleží viac na vzťahu medzi komunikujúcim ako na obsahu komunikácie“.

Otázky tvoria podstatnú zložku vyučovania. „Otázka existuje len v dialógu, pretože ňou sa komunikujúci obracia na partnerov komunikácie. Ak sa otázka vyskytne v monológom, má

rečnícky charakter a rečník musí na ňu odpovedať“ (Gavora, 2007, s. 93). Otázka vlastnou podstatou povzbudzuje činnosť žiakov, usmerňuje ich správnym smerom a je nevyhnutná podmienka, že žiadna odpoveď na otázku by nemala zostať bez ozveny. V tomto zmysle by otázka mala byť vždy zrozumiteľná každému žiakovi, stručná, jednoznačná a presne formulovaná. Nelešová (2005) stanovuje tieto požiadavky na otázky:

- primeranosť,
- zrozumiteľnosť a stručnosť,
- jednoznačnosť,
- vecná správnosť a presnosť,
- jazyková správnosť.

Humanizácia školstva predpokladá rešpektovanie osobnostného rozvoja každého žiaka, preto spôsob výberu a kladenia otázok má veľký význam. Aj z hľadiska efektívnosti pedagogickej komunikácie zohrávajú otázky významnú úlohu. Učiteľ musí prostredníctvom vhodne formulovaných otázok motivovať, podporovať aktivitu a samostatnú prácu žiakov.

Neverbálna komunikácia

Reč tela nám prezrádza o človeku veľmi veľa. Existuje rad povolání, v ktorých je potrebné profesionálne ovládať jazyk, alebo jazyky a ich neverbálne sprevádzanie. Obzvlášť dôležité je to vo výchovno-vzdelávacom procese. Mímkou, gestikuláciou alebo tónom hlasu môže učiteľ dávať najavo svoju radosť, spokojnosť, sympatiu alebo naopak, nevôľu, hnev alebo nepriateľstvo. Podobné neverbálne signály môže vysielat' aj žiak smerom k učiteľovi alebo k spolužiakom. Neverbálne prejavy sú preto veľmi významnou zložkou pedagogickej komunikácie.

Vybíral (2000, s. 70) uvádza, že existujú rozličné funkcie neverbálnej komunikácie a neverbálnu komunikáciu využíva človek k tomu, aby:

- podporil reč (reguloval tempo, zdôrazňoval vyslovené),
- nahradil reč (ilustroval, symbolizoval),
- vyjadril emóciu (resp. zvládol prežitie emócie, aby sa znovu dostal do emočnej rovnováhy a adaptoval sa),
- vyjadril interpersonálny postoj (napr. pochybovanie, naliehavosť pri presviedčaní),
- uskutočnil sebavyjadrenie – predstavil sa.

Pedagogický a odborný zamestnanec v škole spoznáva, hľadá prístupy a rieši jednotlivé problémy žiakov vlastným odborným poznaním, ale aj vlastnými činmi, reakciami, či častokrát

aj neverbálnou komunikáciou. „Škola sa má stať v zmysle zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní miestom dynamiky a tvorivosti a aj z týchto dôvodov štátne a školské kurikulum umožňujú viac prejavov ústretovej komunikácie zo strany učiteľov i zo strany žiakov a študentov“ (Danek, 2009, s. 46).

Neverbálnymi prejavmi je vyjadrených sedem základných emócií (Vybíral, 2000) ktorými sú:

1. šťastie (radosť)
2. prekvapenie,
3. strach,
4. smútok,
5. hnev,
6. znechutenie (opovrhnutie),
7. emočný záujem o niečo.

Danek (2009) rozdeľuje neverbálne prostriedky pedagogickej komunikácie takto:

- fonetické prostriedky,
- proxemika (vzdialenosť),
- haptika (dotyk)
- posturika (držanie tela),
- kinezika (pohyb),
- gestika (pohyb rúk),
- mimika (výraz tváre),
- vizika (pohľad),
- olfaktorika (vône),
- grafika (náčrty, grafy),
- kolorika (farebnosť),
- chronemika (narábanie s časom),
- zachádzanie s predmetmi,
- výzor, estetika, vkus.

V prípade pedagogických a odborných zamestnancov sú prostriedky pedagogickej komunikácie aj prostriedkom budovania jeho autority v škole alebo v triede. Nemôžu byť využívané iba pre autoritatívny prístup k žiakom, ale ako prostriedok hľadania a nachádzania vzájomnej spolupráce a pochopenia. „V priebehu komunikácie sa často stretáme s hlasovo silnou

komunikáciou. Komunikujúci, učiteľ chce týmto spôsobom prejavíť svoju dominanciu nad priebehom komunikácie. Občas sa takýto spôsob komunikácie realizuje tiež v prípade nedostatku argumentov, alebo ak ním hovoriaci chce kompenzovať nízku zrelosť“ (Ivaničová, 2008, s. 53).

Proxemika

- vzdialenosť predstavuje pre učiteľov a žiakov veľmi dôležitú zložku neverbálnej komunikácie. Vzdialenosť medzi učiteľom a žiakom vyjadruje, aké sú vzťahy medzi nimi a taktiež odráža rôzne komunikačné možnosti. Každá komunikačná situácia si vyžaduje inú vzdialenosť medzi učiteľom a žiakmi. Učiteľ mení vzdialenosť od žiakov podľa toho, či ide o výklad učiva, skúšanie žiaka, utešovanie žiaka, pochvalu alebo pokarhanie.

Haptika

- dotyk predstavuje taký komunikačný prvok, ktorý vyjadruje vzťah učiteľa a žiaka. Dotykom môže byť žiak vyzvaný na odpoveď, je možné ho využiť pri pochvale žiaka v podobe pohladenia, či podania ruky pri odovzdávaní odmeny. Gavora (2007, s. 132) hovorí, že „existuje široká škála dotykov – krátky a jemný dotyk, pohladenie, potľapkanie, objatie, bozk, podanie ruky, odtisnutie partnera. Prostý dotyk a pohladenie majú podobný efekt ako úsmev – vyjadrujú srdečnosť, úprimnosť, povzbudenie“.

Posturika alebo držanie tela

- znamená celkový postoj učiteľa pred žiakmi. Držaním tela vyjadruje učiteľ svoje sebavedomie, ale aj zdravotný, či psychický stav. Medzi základné polohy patria polohy postojačky, poležiačky a v sede.

Kinezika

- komunikácia pohybom je úzko spojená s dodržiavaním vzdialenosti v triede. Učiteľ sa pohybuje po triede pokojne, prirodzene, v nadväznosti na konkrétnu činnosť. Pohyb učiteľa v triede má byť príkladom pre žiakov nielen v správaní, ale aj v rešpektovaní každého človeka ako osobnosti a vzoru.

Gestika alebo pohyb rúk

- sprevádza verbálnu komunikáciu takmer vždy. Gestá sú mlčanlivé slová. Primerané a kultivované používanie gest učiteľom sa považuje za súčasť efektívnej komunikácie. Gestikulácia umožňuje každému človeku, v určitej miere, zbavovať sa trémy, podporuje myslenie, ale aj celkové stvárnenie komunikačného prejavu. Kalafutová, Ganajová a Lechová uvádzajú, že v niektorých predmetoch (pokusy, praktické cvičenia a pod.) je dôležité žiakov nonverbálne sprevádzať danou činnosťou.

Mimika

- výraz tváre znamená a zachytáva celkový psychický a fyzický stav človeka. Tvár učiteľa a žiaka prezrádza prekvapenie, spokojnosť, súhlas, hnev, radosť, zamyslenie, šťastie, nešťastie, obavu, istotu, smútok, hnev, rozčúlenie a rad ďalších prejavov, ktoré sa mnohokrát nedajú skryť. Pedagogický a odborný zamestnanec musí v procese pedagogickej komunikácie ukazovať tvár živú, premenlivú a aktuálnu, ktorá vyjadruje predovšetkým kladný vzťah k žiakom. Na to ale musia byť dobre pripravení.

Vizika

- pohľad znamená kontakt učiteľa a žiakov prostredníctvom očného kontaktu. „Výraz očí vyjadruje rôzne významy: radosť, pocit šťastia, smútok, nervozitu, neistotu, únavu a pod. Priamy pohľad žiaka obyčajne naznačuje pripravenosť, otvorenosť, sebaistotu. Preto je dôležité, aby učiteľ správne diagnostikoval u žiakov výraz z očí, pretože vyjadruje psychický stav žiaka i jeho osobné vlastnosti“ (Gavora, 2007, s. 132). Prostredníctvom očného kontaktu je možné sledovať prácu žiakov, ich reakcie, spolupracovať so žiakom, aktivizovať ho v uvažovaní alebo ho povzbudiť.

V súčasnosti prevláda potreba záujmu o príjemné zážitky v škole, ktoré môžu byť rozvíjané aj celkovým výzorom, vkusom učiteľa, teda zladením farebnosti oblečenia, vôní, úpravy vlasov, tváre, ale aj vyjadrovania. Učiteľ pred žiakmi pôsobí ako vzor, preto musí dbať o svoj celkový vzhľad. Gavora (2007, s. 135) hovorí, že „účes, výber a stav šiat, ozdoby a pod. signalizujú ostatným o vás veľa. Počúvajúcí vás pomocou nich kategorizujú. Oblečenie a výzor prezrádzajú pohlavie, vek, pracovné postavenie a identitu s určitou spoločenskou alebo profesijnou skupinou“.

Z uvedených spôsobov neverbálnej komunikácie vidíme, čo všetko sa môže takýmto spôsobom sprostredkovať, dať najavo či ukázať. Pedagogickí a odborní zamestnanci musia rozumieť neverbálnym znakom, ktoré k nim vysielajú žiaci. Dôležitá je aj sebakontrola učiteľa, mal by si dávať pozor na to, aby jeho neverbálne prejavy boli žiakom zrozumiteľné. Aby spolupráca medzi učiteľom a žiakmi bola efektívna, prostredníctvom komunikácie činom, sa od učiteľov a odborných zamestnancov očakáva:

- úcta a pochopenie voči žiakom prejavujúca sa pozdravom, úsmevom, ochotou, či primeranou reakciou na vznikajúce alebo existujúce situácie v škole i mimo nej,
- jednota slova a činu prejavovaná v aktivitách, vzťahoch, rozhodnutiach a pod.,
- správne vyjadrovanie sa v zmysle slušnosti a spisovnosti,

- ochota a pomoc pri riešení krízových situácií vhodnými radami, usmernením, diskusiou, či rozhodnutím,
- dobré vzťahy v kolektíve učiteľov v zmysle vzájomného rešpektu,
- ústretovosť voči rodičom žiakov a iným dospelým, s ktorými sa učiteľ pri výkone svojho povolania stretáva,
- efektívnosť spolupráce medzi učiteľom a žiakom, prostredníctvom komunikácie činom, vyžaduje aj pozitívny prístup zo strany žiakov.

Pri vzájomnom rešpektovaní sa učiteľov a žiakov, pri vzájomnej spolupráci, pri uplatňovaní noriem pre komunikáciu činom je predpoklad pre napĺňanie cieľov výchovy a vzdelávania v škole s poznaním že, „ideálom výchovy by mal byť dobrý (čestný, morálny, charakterný), múdry (vzdelaný, tvorivý), aktívny (samostatný, pracovitý, iniciatívny), šťastný (vyrovnaný, zdravý) a zodpovedný (v konaní voči sebe, ľuďom, životnému prostrediu) človek. Výsledkom vzdelávania by mal byť človek pripravený na celoživotné vzdelávanie a učenie sa, pripravený adaptovať sa v budúcnosti na množstvo rozličných zmien v spoločnosti (politika, kultúra, ekonomika, veda, technika), človek pripravený efektívne vykonávať všetky svoje životné roly, človek, ktorý si bude formovať tvorivý štýl života prostredníctvom vnútornej motivácie, citovej bohatosti, rozvinutých intelektuálnych schopností, dobrej socializácie a hodnotovej orientácie“ (Turek, 2008, s. 46).

Učiteľ nemusí dokazovať žiakom, aký je pracovitý, ako mu na žiakoch záleží, to žiaci vypozerujú a vycítia, pokiaľ jeho činy sú v súlade s tým, čo hovorí. Vzťah učiteľa k žiakom, jeho vyjadrovanie sa o nich, ale aj vzťahy v učiteľskom kolektíve, to sú mimoriadne významné signály pre žiaka, pre jeho postoje k učiteľovi, ku škole a k samotnému učeniu.

2.5 Komunikácia pedagogického a odborného zamestnanca s rodičmi

V procese výchovy a vzdelávania zaujíma popredné miesto aj komunikácia pedagogického a odborného zamestnanca s rodičmi žiaka. Musia byť v neustálom kontakte s rodičmi a pravidelne s nimi komunikovať. Ciele ich vzájomnej komunikácie a jej formy uvádzame pre lepšie uvedomenie si dôležitosti ich spoločného dialógu s rodičmi. V odbornej literatúre je komunikácia viac zameraná na učiteľa a žiaka ako na odborného zamestnanca a žiaka, ale v pedagogickej praxi vieme, že bez ich vzájomnej spolupráce by sa nenaplnili ciele edukácie, ale

nedocielili by sa ani zmeny v správaní a konaní žiaka, v zlepšení jeho učebných výsledkov a pod. Uvádzame prevažne znaky a definície, ktoré sú spoločné pre všetkých zúčastnených.

„Komunikácia učiteľov a rodičov je prejavom sociálnej komunikácie, ktorá svojim významom a štýlom uplatňovania prináša podnety aj do pedagogickej komunikácie, lebo je komunikáciou medzi najpodstatnejšími činiteľmi výchovy a vzdelávania, ktorých spolupráca vo veľkej miere ovplyvňuje celkovú kvalitu a úspešnosť utvárania osobnosti detí a mládeže“ (Danek, 2009, s. 86).

Výchovné subjekty, rodič, učiteľ, odborný zamestnanec, majú spoločný cieľ - výchovný a vzdelávací, v predstave vzdelaného a vychovaného mladého človeka. V spolupráci a komunikácii učiteľa, odborného zamestnanca a rodiča, s cieľom zabezpečenia kvalitnej výchovy a vzdelávania je potrebné vychádzať aj z noriem zákona o rodine a zákona o výchove a vzdelávaní.

Búgelová (2002) uvádza, kedy sa stretávať s rodičom:

- Na vopred dohodnutých oficiálnych stretnutiach, tzv. rodičovských združeníach.
- Ak učiteľ vyzýva rodiča k návšteve školy prostredníctvom žiaka.
- Ak rodič iniciuje kontakt s učiteľom.
- Prostredníctvom písomného informovania rodiča formou poznámok.
- Náhodné stretnutie na ulici, v obchode, v kine, na spoločenskom podujatí a pod.

Komunikácia na spoločných stretnutiach

- s odovzďávaním informácií rodičom a s individuálnymi konzultáciami na žiadosť rodičov. Prvá časť - spoločné stretnutie by nemala trvať dlhšie ako 45 minút, čo je znakom dobrej prípravy učiteľa. Učiteľ vyzýva rodiča k návšteve školy buď prostredníctvom žiaka ústnym alebo písomným odkazom. Ak rodič vyzýva učiteľa k stretnutiu, je to z dôvodu, že sa nemohol zúčastniť plánovaného stretnutia alebo z pocitu nedostatku informácií o dianí v škole.

Písomné informovanie rodiča prostredníctvom poznámok

- učiteľ zápisom do žiackej knižky informuje rodiča o prospechu a správaní sa žiaka. Náhodné stretnutia učiteľov s rodičmi je neformálne stretnutie mimo územia školy.

Danek (2009) uvádza tieto možnosti komunikácie medzi učiteľom a rodičom:

- Komunikácia prostredníctvom písomných informácií.
- Komunikácia učiteľa s väčšou alebo menšou skupinou rodičov, alebo inými záujemcami o výchovu a vzdelávanie.
- Komunikácia s možnosťou návštev rodičov počas vyučovania.

- Komunikácia učiteľa rodiča na vopred dohodnutom mieste a stanovenom čase.
- Komunikácia učiteľa s rodičom ako konzultácia pre oblasť profesionálnej orientácie a voľby povolania žiaka alebo študenta.

Komunikovanie učiteľov s rodičmi považujú pedagogickí a odborní zamestnanci za veľmi dôležitú súčasť svojej práce, aj keď si vyžaduje veľmi vysokú mieru flexibility. Zo strany rodiča má byť učiteľ vnímaný ako vysokoškolsky vzdelaný a kvalifikovaný odborník pre výchovu a vzdelávanie, ktorý žiakov vychováva, vzdeláva, konzultuje, usmerňuje, moralizuje a aktivizuje, poľudšťuje, pomáha, profesionalizuje, presviedča a spolupracuje a je priateľom žiakov, pomáha im v procese začleňovania sa do spoločnosti, lebo škola je predsa obdobím prechodu medzi životom v rodine a životom v spoločnosti.

3 Kompetencie pedagogického a odborného zamestnanca

Pojem kompetencia nie je novým, ale v poslednom období sa tejto problematike venuje zvýšená pozornosť. V pracovno-sociálnom prostredí školy v záujme lepšej spolupráce a porozumenia je problematika rozvoja kompetencií veľmi dôležitá. Pozornosť pedagogického a odborného zamestnanca sa zameriava najmä na manažovanie procesov, ktoré sú nasmerované na žiaka, na utváranie dobrých vzťahov v triede a priaznivej sociálnej klímy tak, aby bol v spoločnej interakcii dosiahnutý optimálny výsledok.

3.1 Kompetencie a ich vymedzenie

Kompetencie sa považujú za celoživotný proces učenia a sebvýchovy každého, pretože umožňujú žiť a spolupracovať s inými ľuďmi v kontexte morálky a ľudskej solidarity. V odbornom ponímaní je kompetencia – „súbor schopností, spôsobilostí, právomocí a povinností človeka, odborníka, organizácie, riadiaceho orgánu, ktoré sú potrebné na výkon povolania“ (Obdržálek, Horváthová, 2004, s. 149).

Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 103-104) definujú kompetencie ako „súbor profesijných vedomostí a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie.“ Autori ďalej uvádzajú, že tieto kompetencie sa dajú nadobudnúť jednak učením a jednak sú čiastočne dané genetickým potenciálom, tzv. „nadaním pre povolanie učiteľa“.

Podľa Šveca (2002) je kompetentnosť považovaná za „komplexnú demonštratívnu schopnosť jednotlivca vykonávať špeciálne úlohy, potrebné na uspokojivé splnenie špeciálnych požiadaviek alebo nárokov osobitných situácií pri výkone odborných pracovných funkcií, sociálnych rolí. Zahrňuje praktické znalosti, spôsobilosti, postoje a iné kvality osobnosti“ (Kratochvílová, 2007, s. 103).

3.2 Sociálne kompetencie

Nevyhnutné, ale aj najúčinné prostriedky uvoľnenia negatívnych javov, odstraňovania zábran, objavovania hodnôt sveta práce a osobného života každého človeka, sú viazané na oblasť *sociálnych kompetencií*. Vymedzenie týchto kompetencií v jednoduchšej forme môžeme chápať

ako schopnosť človeka pozerat' sa na svet očami druhých, správať sa empaticky k svojmu okoliu, preberať spoluzodpovednosť za seba i za iných, správať sa podľa spoločenských pravidiel a noriem, riešiť konflikty, udržiavať harmonické vzťahy a kontakty s druhými, akceptovať a rešpektovať multikultúrne odlišnosti a pod.. Sociálna kompetencia je chápaná aj ako schopnosť prirodzeného správania a umenia vnímať edukačnú realitu s dôrazom na procesy reagovania, ale i usmerňovania skupinovej dynamiky zúčastnených. Jej podstata je teoreticky rozvíjaná v súvislosti s príbuznými pojmami, ako sú sociálna psychologická kompetencia, pracovná profesionálna sociálna kompetencia, interpersonálna kompetencia, čo znamená primerané použitie motorických, duševných a emocionálnych spôsobov správania, aby bolo možné úspešne sa vyrovnat' so situáciami, ktoré prináša život. Sociálne kompetentného vedúceho pedagogického zamestnanca môžeme charakterizovať ako dobrého poslucháča, prirodzene komunikatívneho, vyrovnaného a optimisticky naladeného, konštruktívneho v riešení problémov, majúceho všestranné záujmy, pozitívneho vo vzťahu k sebe i k iným, či schopného svojím správaním ukl'udniť a uvoľniť druhých (Horváthová, 2008).

Medzi *interpersonálne (sociálne) kompetencie* Horváthová (2008) zaraďuje:

- a) kompetencie v oblasti *sociálnej percepcie*
 - vnímania a poznávania človeka človekom, ktoré ovplyvňuje kultúra, kultúra ľudských práv, sociálnych hodnôt a sociálne prostredie školy;
- b) kompetencie *komunikačné*
 - sú výpoveďou o tom, ako jedinec chápe, vidí iných ľudí a vzťahy medzi nimi;
- c) kompetencie *kooperatívne*
 - spočívajú v pripravenosti a schopnosti jedinca aktívne sa podieľať a zodpovedať na skupinových procesoch, ktoré sa rozvíjajú na základe vzájomného porozumenia a akceptácie;
- d) kompetencie *riešenia konfliktov*
 - formou kompromisu, rivality, súťaženía, reciprocitu (vzájomnosti).

Gillernová (2003) uvádza, že sociálne kompetencie možno posúdiť ako jednu z najdôležitejších podmienok optimalizácie činnosti súčasnej školy a je predpokladom efektívneho a tvorivého naplňovania všetkých aktivít pedagóga. V rámci sociálnych kompetencií uvádza niekoľko schopností prevažne s dôrazom na sociálnu a vzťahovú stránku školskej interakcie:

1. *Akceptácia osobnosti*

- prijímanie človeka takého ako je, pretože každý je jedinečný, emocionálne odlišný, inak sa stavia k hodnotám a cieľom. Neznamená to však súhlasiť so všetkým, čo robí.

2. *Autenticita*

- pravdivo prejavovať svoje emócie, názory, postoje, pričom je dôležitá forma týchto autentických prejavov. Je dobré prejsť svoju zlosť, ale vhodným spôsobom pre školské prostredie, napríklad prijateľne zvýšeným hlasom.

3. *Empatia*

- umenie sa vcítiť do situácie druhých a zároveň ostať sám sebou.

4. *Porozumenie neverbálnym prejavom*

- tie vypovedajú o emóciách človeka, s ktorým sme vo vzájomnej interakcii. Dokonca neverbálnemu prejavu sa prikladá väčšia váha, pretože vypovedané slová je možné kontrolovať, no emócie ovládame už ťažšie.

5. *Umenie pochváliť*

- schopnosť nájsť príležitosť pochváliť každého, čo stimuluje a vedie väčšej snahe, úsiliu, ochote, či záujmu.

6. *Vedenie k spolupráci*

- schopnosť kooperovať, zvládať tímovú prácu.

7. *Diferenciácia*

- ide o odlišovanie prežívania a pocitov od úvah, úsudkov a názorov u seba i ostatných. Prežívanie a pocity sú výsledkom emocionálnych procesov a stavov, kde úsudky sú výsledkom racionálneho posudzovania. Ich záměna môže viesť ku konfliktom. S názorom môžeme polemizovať, predkladať nové argumenty, ale prežívanie nemožno racionálnymi argumentmi vyvracať.

8. *Konkretizácia*

- schopnosť vyjadrovať sa ku konkrétnym situáciám, ktoré môžu viesť k zmene. Ide o vyjadrenie alebo upozornenie na (ne)správnosť určitého výkonu, či správania.

9. *Zodpovednosť*

- za seba samého i za sociálne prostredie, v ktorom sa pohybujeme. Každý je viac či menej výrazným a významným prvkom sociálneho prostredia a preto je dôležité, aby aj ostatní niesli istý diel zodpovednosti za školské prostredie.

10. *Sebakontrola, sebaregulácia, rešpekt, tolerancia a iné.*

Podstatná časť správneho fungovania školského kolektívu, vrátane spolupráce pedagogických a odborných zamestnancov, je postavená na vzájomnom pôsobení zainteresovaných, čiže na vzájomnej interakcii. Každý človek si počas života vytvorí pre neho typický štýl interakcie, ktorým sa potom prejavuje a ktorý je zároveň podnetom pre správanie sa iných. Každodenné situácie nám ukazujú, že ak sa správame k svojmu okoliu pozitívne s láskou a úctou, tak aj naše okolie má tendenciu sa voči nám správať podobne. To isté platí aj pri pedagogických a odborných zamestnancoch. Pozitívna sociálna interakcia vedie k dosahovaniu väčších školských výkonov a naopak. Chladné, neúctivé a arogantné správanie prináša so sebou nízke výkony a nezáujem.

Gluchman (2008) uvádza, že človek je sociálne determinovaná bytosť, ktorej existencia je možná len v spoločenstve iných ľudských bytostí. Už Aristoteles nazval človeka "zoon politikon" (spoločenská bytosť). Existencia človeka je teda možná len v interakcii s inými ľuďmi. Najdôležitejším momentom interakcie ľudských bytostí je spolupráca. Hybným momentom spolupráce je poznanie, že takáto forma aktivity jednotlivcov je prospešná pre zúčastnených oveľa viac, ako len ich individuálne aktivity (Darák, 2004).

V odbornej literatúre sa sociálna interakcia charakterizuje ako jeden z okruhov socializácie, ktorým sa v malých sociálnych skupinách uskutočňujú ciele a hodnoty skupiny a tiež osobné ciele a hodnoty jednotlivých členov skupiny.

Sociálna interakcia pedagogických a odborných zamestnancov sa prejavuje hlavne v procese vzájomných vzťahov a kontaktov medzi nimi, zamestnancami školy, žiakmi, či ostatnými spoločenskými skupinami, s ktorými vzhľadom na svoje postavenie spolupracujú. V práci pedagogických a odborných zamestnancov sú potrebné aj ďalšie kompetencie, ale uvedené sme považovali za najdôležitejšie, preto sme ich bližšie špecifikovali.

3.3 Odborné a pedagogicko – didaktické kompetencie

V odbornej literatúre sa stretávame s rôznym vymedzením kompetencií v učiteľskej profesii, preto definujeme niektoré z nich, ktoré pokladáme za nevyhnutné v práci pedagogického a odborného zamestnanca. Obdržálek a Horváthová (2004) navrhli model založený z troch oblastí kompetencií:

- *Manažérske kompetencie:*

- plánovanie, rozhodovanie, organizovanie, kontrolovanie a vedenie; poznávacie funkcie, charakterové vlastnosti osobnosti.

- *Personálne kompetencie:*

- a) kompetencie intrapersonálne – sebaopoznanie, sebahodnotenie, sebamotivovanie, sebariadenie.

- b) kompetencie interpersonálne – sociálna percepcia,

- c) komunikácia, kooperácia, riešenie konfliktov.

- *Odborné kompetencie:*

- je to celý komplex vedomostí, zručností, schopností a spôsobilostí z oblasti pedagogiky, psychológie, legislatívy a pod.

Petlák (2000) uvádza *pedagogicko-didaktické kompetencie*, ktoré vo všeobecnosti možno označiť ako činnosť pedagogického a odborného zamestnanca, ktorá je realizovaná a pozorovaná predovšetkým vo výchovno-vzdelávacom procese, pri ktorých uvažuje o ich dvoch rozmeroch, hľadiskách:

1. *rozmer, hľadisko psychologické*

- t. j. osobnosť s jej prejavmi (inteligencia, schopnosti, emócie, charakter, záujmy atď.);

2. *rozmer, hľadisko praxologické*

- prejavujúce sa v profesionálnej pripravenosti a v správnom vykonávaní rôznych pedagogických činností (Hajduková, 2008).

Samotné kompetencie vo vzťahu k určitej úlohe nestačia. K skutočným kompetenciám je potrebná ešte stará známa a právom oddávna cenená poctivá ľudská práca (Plamínek, 2010).

Nevyhnutným predpokladom pre efektívnu prácu pedagogického a odborného zamestnanca je osobnostná zrelosť, ľudské a odborno - profesionálne kompetencie, ktoré nemožno od seba oddeliť a ktoré sa považujú za rovnako dôležité. Formovanie kompetencií neustálym učením a vzdelávaním je určitým smerovaním k dosahovaniu vytýčených cieľov, čo prispieva k úspešnému životu v znalostnej spoločnosti.

4 Sociálny pedagóg – odborný zamestnanec

Medzi odborných zamestnancov patrí sociálny pedagóg, ktorý je absolventom študijného odboru sociálna pedagogika. Ak chceme vymedziť uplatnenie sociálneho pedagóga, je potrebné definovať, čím sa sociálna pedagogika zaoberá.

Mnohí bádatelia na prelome 19. a 20. storočia hľadali odpovede na otázku, čo je sociálna pedagogika. Chceli prelomiť mienku o tom, že formovanie osobnosti je podmienené len biologickými a psychologickými činiteľmi. Ich úsilím bolo poukázať na súvislosti medzi spoločenským prostredím a výchovou. Až 90. roky 20. storočia priniesli postupy, ktoré sa v súčasnosti vedecky skúmajú a overujú. Odvtedy sa sociálna pedagogika pod vplyvom iných teórií rozvíja aj na Slovensku (Bakošová, 2005).

Podľa Bakošovej (2008, str. 17) „Sociálna pedagogika je pedagogická disciplína, ktorá na základe exaktných poznatkov rieši vzťahy výchovy a spoločnosti (prostredia), podieľa sa na vymedzení cieľov výchovy, skúma výchovné aspekty socializačných procesov a prispieva k utváraniu a rozvoju osobnosti vo výchovno-vzdelávacom procese v rodine, v škole, vo voľnom čase a v záujmovej činnosti“.

4.1 Vývoj sociálnej pedagogiky

Sociálna pedagogika vznikla v Nemecku na prelome 19. a 20. storočia. Na začiatku sa rozvíjala ako praktické opatrenia sociálnej pomoci s výchovnými snahami, tie boli zamerané predovšetkým na deti a mládež. Za zakladateľa sociálnej pedagogiky sa považuje švajčiarsky pedagóg Pestalozzi, ktorý položil základy sociálnej pedagogiky a jej praktického smeru. Za zakladateľa teoretického smeru je považovaný Natorp. Pozornosť bola v tom čase zameraná na sociálne skupiny. Výchova bola chápaná ako spoločenský jav, ktorý má zohľadňovať potreby spoločnosti a pomáhať človeku k jeho zaradeniu sa do spoločnosti.

V obidvoch smeroch zaznamenala sociálna pedagogika veľký rozvoj v 20. storočí. Ako aplikovaný odbor pedagogiky zaoberajúci sa výchovným pôsobením na rizikové a sociálne znevýhodnené skupiny mládeže a dospelých, je vymedzená sociálna pedagogika v pedagogickom slovníku. Rovnako sa zaoberá výchovou a pomocou rodinám s problémovými deťmi, mládeže, ktoré sú ohrozené drogami, jedincami prepustenými z väzenia (Višňovský, Kačáni, a kol., 2000).

„Dejiny pedagogiky sa zaoberajú vývojom výchovy a vzdelávania ako spoločenského javu, sledujú vývoj pedagogického myslenia, pedagogických koncepcií, škôl, školských zariadení, organizácie a riadenia školstva minulosti. Dejiny pedagogiky vychádzajú z histórie, ktorá vyjadruje zákonitosti vývoja ľudskej spoločnosti a jej konkrétnych prejavov. Predmetom pedagogiky je skúmanie procesu výchovy“ (Zelinová, Zelina, 2009, s. 7).

Už v čase antiky sa o výchove zmieňovali filozofi, sociológovia a pedagógovia. Platón chápal výchovu ako dôležitú pre spoločenský život, Akvinský rozvíjal almužnícky charakter výchovy, Moor rozvíjal utopické myšlienky o spravodlivej spoločnosti, kde dôležitú úlohu zohráva výchova, Komenský ju považoval za prostriedok nápravy vecí (Bakošová, 2005). Ponímanie sociálnej pedagogiky bolo v priebehu historického vývoja rôzne a to predovšetkým v súvislosti s chápaním pojmu sociálna. Jední ho chápu v zmysle potreby pomoci tým, ktorí sa dostali do zložitých životných problémov, druhí ho chápu vo vzťahu k celej spoločnosti. Prvý prístup súvisel s individualistickým ponímaním pedagogiky, ktorý videl zmysel výchovy iba v rozvoji individua vo všetkých potenciálnych predpokladoch. Tento prístup sa opieral o psychológiu. Jeho predstaviteľom bol Herbart. Ostatní predstavitelia sociálnej pedagogiky využívali poznatky sociológie. Sociálna pedagogika pojmovo označuje skupinu nových pedagogických opatrení a inštitúcií, ktoré vznikli ako odpoveď na typické problémy modernej spoločnosti (Kraus, 2008).

V súčasnosti je v oblasti sociálnej pedagogiky zreteľná zvýšená aktivita vyvolaná nárastom sociálno-patologických javov a oslabeným mravným vedomím ľudí, v dôsledku čoho sa porušujú normy a pravidlá spoluzitia, nerešpektujú sa zákony, čo je často príčinou deviačného správania a kriminality dospelých, mládeže a dokonca aj detí. Na Slovensku je sociálna pedagogika spájaná s menami ako Čečetka, Jurovský, Baláž, Bakošová, Hroncová, Ondrejkovič a iní.

4.2 Sociálny pedagóg, sociálna pedagogika a ich úlohy

Uplatnenie sociálneho pedagóga ako odborného zamestnanca, vyplýva hlavne z úloh sociálnej pedagogiky, ktoré sa týkajú aj sociálneho poradenstva v školských zariadeniach. Pre rast a napredovanie každej vednej disciplíny je nevyhnutné, aby si stanovila úlohy v teoretickej, metodologickej, empirickej a praktickej oblasti. Medzi všeobecné úlohy sociálnej pedagogiky patrí:

- a) posilniť samostatnosť sociálnej pedagogiky,

- b) vytvoriť inštitucionálne podmienky na sociálnu pedagogiku,
- c) vytvoriť štandardy.

Medzi špecifické úlohy sociálnej pedagogiky patrí:

- a) rozvíjať teóriu sociálnej pedagogiky,
- b) spresniť ciele, obsah, metódy,
- c) zabezpečiť kontakt s praxou (Bakošová, 2005).

Pre odborného zamestnanca, ktorý pôsobí na škole ako sociálny pedagóg, je potrebné poznať ciele a úlohy sociálnej pedagogiky, lebo z nich vychádzajú úlohy a ciele jeho pôsobenia v školskom prostredí a podmienky riešenia problémov žiakov. Úlohou sociálnej pedagogiky je skúmať vplyv sociálneho prostredia na výchovný proces, skúmať najmä príčiny asociálneho správania a súčasne hľadá možnosti ako vplyvom výchovy predchádzať vzniku nežiaducich odchýlok v správaní a konaní žiakov a tiež možnosti ich nápravy pedagogickými prostriedkami.

Predmetom sociálnej pedagogiky je prostredie a jeho organizovanie v zmysle utvárania výchovne vhodných podnetov podľa individuálnych potrieb jednotlivca a kompenzovanie nevhodných podnetov v súlade s kompenzačnou pomocou. Ak predmet skúmania je prostredie, tak základom skúmania je socializácia, osvojovanie sociálnych rolí, ako sa máme správať v určitej roli. Proces, ktorým sa socializujeme je vzdelávanie, učenie, výchova (Bakošová, 2005).

Predmetom sociálnej pedagogiky je prosociálna výchova. Ako disciplína nadobúda na význame v okamžiku, keď sa u jednotlivcov stráca sociálne orientované správanie. Ak má byť výchova nástrojom bezproblémového začlenenia jednotlivca do spoločnosti, musí sa zaoberať takými otázkami a problémami, ako je možnosť sociálneho úpadku jednotlivca, sociálnymi kontaktmi, sociálnym poradenstvom, pomáhaním a dobrovoľníctvom, faktormi utvárania jednotlivca, sociálnym prostredím, ale aj sociálne negatívnymi prejavmi správania a konania, vrátane závislostí, prevýchovou a pod. (Semrád, In: Darák, 2004).

Z hľadiska sociálnej pedagogiky sa pomoc definuje ako aktívna účasť pri riešení konkrétnych životných problémov a to s konkrétnym cieľom, ktorý vyplýva z daného stavu ohrozenia alebo núdze. Je to súbor činností, ktorými kompenzujeme odhalené nedostatky, aby sme skvalitnili život ľudí v ohrození. Cieľom pomoci by mala byť premena pasívneho príjemcu na aktívneho a zodpovedného občana. Podľa Krausa (2008) pomoc môže byť v rôznych podobách:

- a) *poskytovanie opory*

– ochota načúvať, zaujať empatický postoj, snaha o stabilitu, vytvoriť atmosféru dôvery,

b) *výchovno-vzdelávacie pôsobenie* – vysvetľovanie príčin, informovanie o nových možnostiach riešenia,

c) *poradenstvo*

– spoločné hľadanie možných konkrétnych postupov, riešení na základe analýzy príčin a súvislostí a kontaktovanie ďalších inštitúcií a organizácií.

4.3 Sociálny pedagóg a jeho kompetencie

Sociálny pedagóg je človek, ktorý by mal vytvárať priateľskú atmosféru v edukačnom prostredí, akceptovať práva ľudí s ktorými pracuje, riešiť rozpory a konflikty. Podľa zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov „sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo inak znevýhodnených detí a žiakov, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení.“

Model profesie sociálneho pedagóga nie je jednoduchý a jednoznačný. Nemá žiadne štandardy ako sú napríklad učebné plány alebo osnovy. Jeho práca je veľmi blízka profesii učiteľa, psychológa, psychoterapeuta, ale v žiadnom prípade ich nemôže nahradiť (Kraus, Poláčková, et al., 2001).

„Sociálny pedagóg je odborník, ktorý je teoreticky i prakticky pripravený vo vysokoškolskom, magisterskom štúdiu odboru pedagogika, filozofického, pedagogického či sociálneho zamerania (predtým v špecializácii, zameraní sociálna pedagogika) na sociálno-výchovnú činnosť. Je odborníkom, ktorého všeobecné kompetencie spočívajú v pomoci a podpore deťom, mládeži, dospelým, rodičom (sociálna andragogika, geragogika) a ich podpore v situáciách vyrovnania, deficitu, socializácie a hľadania možnosti zlepšenia kvality života prostredníctvom výchovy, vzdelávania, prevencie, poradenstva“ (Bakošová, 2005, s. 163).

V súčasnej dobe pozorujeme neustály nárast nárokov na kvalitu a vzdelanie sociálnych pedagógov. Už nepostačuje stredoškolské vzdelanie ako v minulosti. Samotní odborní zamestnanci - sociálni pedagógovia sa prikláňajú k tomu, že je nevyhnutné, aby sa okrem pedagogických disciplín vzdelávali aj v oblastiach psychológie a iných vedných odboroch (Němec, 2002).

Sociálny pedagóg by mal disponovať určitými kompetenciami, splňať požiadavky, ktoré v sebe zahŕňajú určité vedomosti, praktické schopnosti a určitú profesionálnu identitu. Medzi kompetencie sociálneho pedagóga patrí:

a) edukačná kompetencia seba výchovy a seba vzdelávania

– sociálny pedagóg hľadá možnosti na seba zdokonaľovanie osobnosti. Má byť príkladom, ako zvládnuť nedostatky, ktoré sú prekážkou k seba výchove. Sociálny pedagóg vo svojej činnosti potrebuje mať všeobecné i špecifické poznatky, ktoré vychádzajú z vnútorných potrieb,

b) kompetencia poradenstva

– hlavným cieľom je umožniť klientom ujasniť si životné ciele, dospieť k lepšiemu seba poznaniu a aby zistili, v čom je ich problém a ako ho riešiť,

c) kompetencia prevencie

– cieľom univerzálnej prevencie je vytvoriť v spoločnosti atmosféru prijatia a pochopenia problémov, voči ktorým zaujímajú odborníci odmietanie až negativizmus. Sekundárna prevencia je zameraná na okruh ľudí s cieľom poskytnúť im pozitívne vzory správania,

d) kompetencia manažmentu

– cieľom je manažovať, koordinovať, dohovárať stretnutia rôznych odborníkov,

e) kompetencia prevýchovy

– diagnostikuje odklon od normy v oblasti mravnej, sociálnej, či emocionálnej narušenosti, drogová či iná závislosť (Bakošová, 2006).

Kraus (2008) uvádza, že pracovné činnosti sociálneho pedagóga majú povahu:

1. výchovného pôsobenia vo voľnom čase,
2. poradenskej činnosti vykonávanej na základe diagnostiky a sociálnej analýzy problému a životnej situácie, v ktorej sa vychovávaný nachádza,
3. reedukačnej a resocializačnej starostlivosti a terénnej práce.

Z uvedeného vyplýva, že úloha odborného zamestnanca - sociálneho pedagóga - na škole, je veľmi dôležitá a v súčasnosti by mal byť na každej škole sociálny pedagóg, najmä na tých, kde sú žiaci z marginalizovaných komunít, sociálne znevýhodneného prostredia a pod. Súčasná škola bojuje s negatívami pretechnizovanej doby, čo sa prejavuje aj v konaní a správaní žiakov a to by spoločnosti nemalo byť ľahostajné. Nedostatok sociálnych pedagógov na školách spôsobuje hlavne ekonomická situácia, ktorá nedovoľuje, aby bol na škole samostatný odborný zamestnanec, a tak túto úlohu vykonáva väčšinou pedagogický zamestnanec, ktorý si často takto dopĺňa úväzok, čo nie je správne a kumulované problémy nevyrieši.

4.4 Požiadavky kladené na osobnosť sociálneho pedagóga

Požiadavky kladené na osobnosť sociálneho pedagóga je náročné popísať, pretože ide o profesiu, ktorá vstupuje do rôznorodých sociálnych situácií, často aj patologického charakteru, rôznorodých klientov, za účelom riešenia vzniknutej kolíznej situácie. Viaceré požiadavky vyslovené na margo osobnostných kvalít sociálneho pedagóga tvorí život sám.

Osobnosť sociálneho pedagóga si vyžaduje znalosť určitých pravidiel, prirodzený takt, etický záujem, zodpovednosť voči ľuďom, rešpektovanie dôvernosti, úprimnosť a ľudskosť. Okrem toho sú dôležité aj osobné vlastnosti, ktoré sú predpokladom úspechu. Sociálny pedagóg musí byť na túto prácu dostatočne pripravený, pretože cieľom jeho práce je pomôcť klientom a naučiť ich, aby sa dokázali o seba postarať (Selická, 2000).

Dôležitý význam sa pripisuje sociálnej komunikácii, diagnostike, administratívnej práci, sociálno-pedagogickej prevencii a terapii. Nesmie chýbať ani všeobecný rozhľad, vnímavosť pre rôzne životné situácie, vyrovnanosť, citová stabilita, sebakontrola, kreativita, originalita a v neposlednom rade asertívne správanie.

Obsah vzdelávania v sociálnej pedagogike by mal rešpektovať určité minimálne štandardy, a to:

- a) *profesionálne* – vychádzajú z analýzy profesijných činností a kompetencií sociálneho pedagóga,
- b) *vzdelávacie* – normy zodpovedajúce statusu profesionála,
- c) *zamestnávateľské* – sumár potrebných pracovných úkonov,
- d) *klientske* – definujú ich klienti svojimi požiadavkami a predstavami, zaraďujeme tu okrem odborných požiadaviek aj osobnostné ľudské kvality pracovníka (Határ, 2010).

Sociálny pedagóg by mal spĺňať aj tri najzákladnejšie požiadavky, ktoré sú vymedzené v jeho prístupe na človeka. Ide o empatiu, autenticitu a akceptáciu.

Empatia

– čiže schopnosť vcítiť sa do prežívania druhého, pozrieť sa na svet očami toho, s kým pracuje. Absencia tejto schopnosti u pedagóga znemožňuje citlivý a chápaný prístup. Samozrejme, ako všade škodia extrémny, tak aj u tejto schopnosti platia určité medze, ktoré ak pedagóg prekročí, potom to procesu skôr škodí, ako pomáha.

Akceptácia

– schopnosť prijať druhého takého aký je, s jeho kladmi aj záporami. Pochopiteľne neznamená to zmieriť sa s daným stavom a rezignovať na možnosť jeho zmeny.

Autenticita

– schopnosť pedagóga zostať vo vzťahu s klientom prirodzený a pravdivý. Osobnosť, ktorá si sebou nie je dostatočne istá, používa masky a je ľahko odhaliteľná. Práve preto jedine skutočne charakterný a morálne vyspelý jedinec môže byť pedagógom, ktorý bez problému naplní aj podmienku autenticity pri svojej práci (Vovsík, 2000).

Na druhej strane Kraus (2008) hovorí aj o negatívnych typoch profesie sociálneho pedagóga:

a) veľmi prísny pracovník

– neustúpi, trestá okamžite a nekompromisne, svojich zverencov vníma ako bytosti zlomyseľné a nevydarené,

b) zhovievavý

– vytvára atmosféru voľnosti a slobody, ktorá je však väčšinou zneužívaná,

c) ľahostajný typ

– prácu vykonáva rutinne, vychovávaní sú pre neho materiálom, ktorý je potrebné opracovať,

d) pedantný pracovník

– vyžaduje detailné plnenie všetkých úloh, stále moralizuje a mentoruje.

Okrem osobnosti odborného zamestnanca – sociálneho pedagóga - je potrebné vedieť, aké možnosti uplatnenia v súčasnosti má. Túto problematiku bližšie vymedzujeme v nasledujúcej časti.

4.5 Vymedzenie oblasti uplatnenia sociálneho pedagóga

Uplatnenie sociálneho pedagóga v dnešnej dobe, kedy narastá mnoho sociálno-patologických javov, je pomerne dobré a žiadané. Sociálny pedagóg má možnosť uplatnenia v nasledujúcich rezortoch, pričom my sme sa zamerali na oblasť školstva:

a) rezort školstva, mládeže a telovýchovy

- školské zariadenia, školské kluby detí, domovy mládeže, detské domovy,
- strediská voľného času,

- inštitúcie výchovného poradenstva, sociálno-výchovná a osvetová činnosť,
- krízové centrá a koordinátor prevencie,

b) rezort spravodlivosti

- oblasť penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti,

c) rezort práce a sociálnych vecí

- sociálni asistenti,
- sociálni kurátori,
- inštitúcie sociálno-výchovnej starostlivosti o seniorov,
- ústavy sociálnej starostlivosti,

d) rezort vnútra

- kriminálna prevencia,
- utečenecké tábory,
- okrsková služba,

e) oblasť cirkevných, spoločenských a neziskových organizácií

- nadácie,
- charitatívne organizácie (Kraus, Poláčková, et al., 2001).

S prihliadnutím na uvedené rezorty môže sociálny pedagóg vystupovať na rôznych pracovných pozíciách, napr. ako poradca na odbore služieb zamestnanosti pri Úrade práce sociálnych vecí a rodiny (ďalej ÚPSVaR); ako kolízny opatrovník; ako sociálny kurátor; ako poradca a výchovný pracovník v sociálnych zariadeniach; ako mediačný a probačný pracovník; ako výchovný pracovník v ústavoch na výkon trestu odňatia slobody.

Sociálny pedagóg, ktorý ovláda nielen pedagogiku, ale aj sociálne vedy, je odborne pripravený podať klientovi pomocnú ruku, a tak mu pomôcť riešiť jeho problém (Határ, 2010).

5 Špeciálny pedagóg, asistent učiteľa

Ak je v škole potrebný odborný zamestnanec - špeciálny pedagóg, ak je v škole dostatočný počet žiakov, ktorí si jeho odbornú pomoc vyžadujú, riaditeľ školy zabezpečí nevyhnutné podmienky na školskú integráciu, spoluprácu pedagogického a odborného zamestnanca (školský špeciálny pedagóg alebo špeciálny pedagóg z poradenského zariadenia).

5.1 Špeciálny pedagóg v integrovanej triede

Všeobecne môžeme konštatovať, že pre žiakov je školská trieda prostredím mimo rodiny, v ktorom žiak prežíva nemalé obdobie svojho života. Škola, pedagogickí a odborní zamestnanci by mali vytvoriť takú atmosféru a klímu v triede, ktorá by pozitívne ovplyvnila aj úroveň sociálnej integrácie žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. Všetci tí, ktorí prichádzajú do styku s takýmito žiakmi, uvádzajú, že hendikepovaný žiak je poškodzovaný, znechutený, ak mu škola nemôže alebo nedokáže zabezpečiť úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní, ktoré vyplývajú z potrieb jeho zdravotného znevýhodnenia alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí. Najdôležitejším atribútom pozitívneho vplyvu na uvedeného žiaka považujeme osobnosť pedagogického a odborného zamestnanca. Zelinková (2007) uvádza, že v prvom rade, ak postihnuté dieťa nastúpi do integrovanej triedy, žiaci (podľa svojho veku) by mali byť o tom vopred informovaní, prípadne poučení zo strany triedneho učiteľa, ale i odborného zamestnanca. Prijatie by malo byť samozrejmom súčasťou vyspelosti triedy, do akej dieťa nastupuje a táto vyspelosť triedy je determinovaná pedagogickým majstrovstvom každého pedagóga. Okrem vzdelanostných predpokladov, by mal mať odborný zamestnanec - špeciálny pedagóg - nasledujúce vlastnosti:

- osobnostná zrelosť;
- zapálenosť pre svoju profesiu;
- spoločnosť;
- obetavosť;
- empatia.

Uvedená autorka zdôrazňuje zásady, ktoré majú byť rešpektované pri práci so žiakmi so špecifickými poruchami učenia, sú to tieto:

- žiakom so špecifickými poruchami učenia je dôležité venovať špeciálnu pozornosť a starostlivosť po celú dobu dochádzky do školy;
- aj na vyšších stupňoch školy, nielen na základnej škole, majú učitelia zohľadňovať potreby týchto žiakov, pričom pozornosť by mala byť zameraná najmä na to, aby znevýhodnení žiaci, vinou svojich nedostatkov v učení, neboli poznamenané stálymi neúspechmi a aby v predmetoch, kde sa ich ťažkosti neprejavujú, dosahovali výkony, ktoré by ich mohli uspokojiť;
- pri zisťovaní úrovne žiakových vedomostí a zručností, volí učiteľ také formy a druhy skúšania, ktoré zodpovedajú schopnostiam žiaka, a na ktoré nemá porucha negatívny vplyv; znamená to poskytnúť deťom dostatok času na splnenie zadanej úlohy (žiadne časové limity alebo súťaže na čas), maximálne obmedzenie rôznych druhov kontrolných prác a pod.;
- v kompetencii riaditeľa školy je, aby pre žiakov so špecifickými poruchami učenia bol vypracovaný v ktoromkoľvek predmete príslušným vyučujúcim individuálny vzdelávací plán, ktorý sa môže líšiť od výučby v danom ročníku;
- pri hodnotení znevýhodnených žiakov čo najviac využívať individuálny prístup a výučbu úplne prispôbiť zvláštnym potrebám žiaka s diagnostikovanou poruchou;
- je nevyhnutné, aby všetky navrhnuté pedagogické opatrenia boli prediskutované s rodičmi žiaka a ich súhlas alebo nesúhlas bol rešpektovaný; v praxi je dôležité, aby pedagogický a odborný zamestnanec zrozumiteľne objasňoval a vysvetľoval rodičom svoje pedagogické zámery a opatrenia v prospech žiaka; veľmi často sú diskusie spájané najmä s klasifikáciou, ktorú rodičia nezriedka vyžadujú i keď učiteľ odporúča slovné hodnotenie.

Pre doplnenie týchto zásad uvádzame, že žiaci so špecifickými poruchami učenia, s ohľadom na ich potreby, musia mať upravené podmienky vzdelávania. Nemalú úlohu v celom procese zohráva hodnotenie týchto žiakov.

V školskom prostredí je dôležité, aby o integrácii boli informovaní všetci zúčastnení (teda nielen rodičia žiaka, ale aj ďalší učitelia a najmä spolužiaci) a bolo im zdôvodnené, prečo bude tento žiak inak vzdelávaný a hodnotený. Žiaci často pociťujú krivdu ak majú pocit, že ich spolužiak bol podľa nich za horší výkon ohodnotený rovnako, čo môže vyústiť do nenávisti voči tomuto spolužiakovi. V inom prípade sa môže stať aj to, že žiak, ktorý má určité problémy s niektorými činnosťami vyplývajúce z jeho handicapu, sa stane terčom posmechu svojich spolužakov. Dôležité je preto vysvetliť žiakom, čo je príčinou poruchy, že za ňu spolužiak nemôže a aj s ich pomocou môže svoje problémy prekonať. Ďalej je dôležité, aby pedagóg v

práci so žiakmi vychádzal najmä z toho, v čom je žiak úspešný a nevystavoval ho nadmerne činnostiam, v ktorých nemôže podávať optimálny výkon.

Ako už bolo spomínané, žiak so špecifickými poruchami učenia vynakladá na prácu vo vyučovaní veľké množstvo energie, pričom výsledok tohto úsilia býva častokrát len minimálny. To sa postupom času odrazí na motivácii k ďalšej práci. Preto správny spôsob motivácie je v tomto prípade veľmi dôležitý. Žiak by mal čo najčastejšie prežívať pocit úspechu a je na učiteľovi, aby mu takúto možnosť ponúkal a oceňoval pri tom jeho prejavovanú snahu. Na základe pokynov vyplývajúcich zo školského zákona, učiteľ môže korigovať svoje postupy pri zisťovaní úrovne žiakových vedomostí a zručností. Umožní napríklad žiakovi s dysgrafiou a dysortografiou prezentovať svoje vedomosti najmä ústnou formou a v prípade písomného prejavu sa zameria na hodnotenie obsahovej stránky (učiteľ nemusí vždy hodnotiť počet chýb v napísanom texte, ale môže hodnotiť počet správne napísaných slov), žiakovi s dyslexiou sprístupní zadanie úlohy v zvukovej podobe, žiakovi s dyskalkúliou umožní používanie kompenzačných pomôcok a tak ďalej. Ak druh a stupeň poruchy nedovoľuje žiakovi zvládnuť cudzí jazyk, môže riaditeľ školy rozhodnúť o oslobodení žiaka od tohto štúdia.

Žáčková a Jucovičová, (2005), uvádzajú niektoré nesprávne postoje učiteľov, s ktorými sa môžeme v bežnej praxi s integrovanými žiakmi stretnúť:

neuznávanie a zľahčovanie porúch učenia a netolerantný prístup

- väčšinou vychádza z neznalosti špecifik porúch učenia, prípadne z nejakej negatívnej skúsenosti so žiakom s poruchou učenia z minulosti, z neochoty pracovať s týmito žiakmi odlišnými metódami práce, alebo z neochoty a neschopnosti prispôbiť sa novým poznatkom;

formálne používanie metód tolerantného prístupu, hodnotenia a klasifikácie

- vyskytujú sa prípady, kedy je žiak v priebehu školského roka klasifikovaný bežným spôsobom, bez ohľadu na jeho poruchu a pri záverečnej klasifikácii je mu vylepšená známka celkom formálne o jeden alebo viac stupňov; takýto formálny prístup, kde inak žiakovi nie je venovaná žiadna špeciálna starostlivosť, pôsobí demotivujúco; nevyvoláva u žiaka snahu zlepšenia jeho výsledkov a korekcie problémov vyplývajúcich z jeho poruchy; okrem toho jeho spolužiaci tento spôsob hodnotenia pociťujú ako nespravodlivý;

použitie nadmerne tolerantného prístupu

- môže nastať v prípade, keď sú žiakovi tolerované aj chyby, ktoré nevyplývajú z poruchy, prípadne už boli kompenzované; časté bývajú aj situácie, keď je nadmerná tolerancia úplne

nekriticky vyžadovaná zo strany rodičov a žiak je podporovaný v tom, že nemusí nič robiť, pretože má handicap;

nesprávna a neodborná reedukácia

- pri snahe o nápravu ťažkostí žiaka sa učiteľ aj rodičia dopúšťajú chýb (napríklad nútia dysgrafické dieťa často a dlho opisovať, prepisovať a dopisovať to, čo nezvládlo v škole vypracovať, pretože sa domnievajú, že dlhým písaním sa písmo dieťaťa zlepší); dôležité je zabezpečiť žiakovi odbornú starostlivosť u špeciálneho pedagóga alebo špeciálne vyškoleného učiteľa; môže sa však vyskytnúť aj „nadmerná“ odborná starostlivosť, kedy rodičia v snahe zabezpečiť žiakovi čo najrýchlejšiu a najlepšiu nápravu, navštevujú väčšie množstvo špecialistov, rôzne odborné kurzy a semináre, výsledkom čoho býva preťaženosť žiaka;

porovnávanie dieťaťa s poruchou učenia s ostatnými žiakmi

- v takomto prípade sa žiak snaží vyrovnat' svojim spolužiakom, z čoho plynie množstvo chýb.

Komora (2005) zdôrazňuje, že je potrebné si uvedomiť, že akákoľvek zdravotná porucha nie je choroba. Je to stav mozgovej činnosti, spôsob fungovania mozgu. Žiak sa správa tak, ako mu to diktuje mozog a za svoju odchýlku v správaní nemôže, aj keby sa akokoľvek snažilo svoju situáciu zmeniť. Nie je schopné plniť požiadavky učiteľa. Učenie sa preňho stáva neprimeranou záťažou a jeho zvládnutie ho stojí veľké množstvo námahy a psychickej energie. Je dôležité, aby sa včas odhalili príčiny takéhoto stavu.

Pedagogický a odborný zamestnanec by v svojom prístupe k žiakovi mali akceptovať, že handicap u žiaka môže byť sprevádzaný negatívnymi javmi ako:

- nadmerné nutkanie k pohybu, k aktivite, ktorá sa často javí ako bezúčelová, respektíve nezmyselná a žiak ju nie je schopný kontrolovať;
- rýchla a častá strata koncentrácie, pričom pozornosť žiaka zaujme čokoľvek, čo sa deje v jeho okolí;
- rýchla unaviteľnosť a z nej vyplývajúca podráždenosť, ktorá môže spôsobovať neprimerane impulzívne reakcie. Je veľmi dôležité ako učiteľ tieto prejavy posúdi a vyvodí z nich svoj ďalší postup.

Najdôležitejším determinujúcim činiteľom pre úspech výchovno-vzdelávacej činnosti každej školy je učiteľ, pedagogický a odborný zamestnanec, pretože jeho prostredníctvom sa realizujú takmer všetky výchovno-vzdelávacie úlohy. Učiteľ je osobnosťou, ktorá reguluje vzťahy, (v integrovanej triede, alebo s integrovaným žiakom, zvlášť), čo znamená, že reguluje aj seba

samého, pretože musí odolávať vnútorným tlakom, ktorými sú impulzy, pudy, potreby, a tiež dokáže, vďaka svojej profesionalite, odolávať tlakom z prostredia, v ktorom žije, s ľuďmi, s ktorými žije. V týchto intenciách považujeme za potrebné zdôrazniť, že úspešná výchovno-vzdelávacia činnosť učiteľa predpokladá:

- pedagogický talent ako potenciálnu štruktúru činnosti;
- pedagogické majstrovstvo ako štruktúru reálnych schopností;
- pedagogický takt ako štruktúru osobnosti.

K atribútom pôsobenia pedagogického a odborného zamestnanca – špeciálneho pedagóga v integrovanej triede patrí, že žiak je učiteľom rešpektovaný ako neopakovateľná individualita, kreatívny tvorca a nositeľ svojich práv; ľudská bytosť s osobnostným potenciálom, potrebami, záujmami a takýto učiteľ žiakovi umožňuje slobodne sa rozhodovať a hodnotiť, nezávisle myslieť a poznávať, zodpovedne konať, vyjadrovať svoje city, pocity a myšlienky, uplatňovať svoj štýl práce. Sme presvedčení, že z uvedených teoretických konštatovaní, vyplýva väčšia náročnosť na pedagogického a odborného zamestnanca v zmysle legislatívnych doporučení. Jednou z možností pomáhať mu v jeho pedagogickej činnosti je zamestnať jeho asistenta.

5.2 Asistent učiteľa v škole

Zámerom práce asistenta učiteľa bolo najprv pomôcť rómskym žiakom s jazykovou bariérou, ktorí vstupovali do prostredia školy často bez ich predškolskej prípravy pri vzdelávaní sa. V súčasnosti asistent učiteľa pôsobí aj v bežnej škole, pomáha učiteľovi najmä v individuálnom prístupe k žiakom, pričom pomáha žiakom, ktorí zaostávajú za ostatnými žiakmi a zároveň pracuje aj s rodičmi, ktorých podpora je pri vzdelávaní ich detí veľmi dôležitá. Asistent učiteľa pomáha prekonávať zdravotné alebo sociálne bariéry žiaka. Jeho hlavnými činnosťami sú, podľa Metodických pokynov k zavedeniu profesie asistent učiteľa, č. 184/2003 – 095, vydaným Ministerstvom školstva Slovenskej republiky zo dňa 6. decembra 2003:

1. Vo výchovno-vzdelávacom procese:

- bezprostredná spolupráca s učiteľom v triede a s pedagogickými a odbornými zamestnancami školy;
- uľahčovanie adaptácie dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na prostredie školy alebo predškolského zariadenia a pomáhanie pri prekonávaní bariér, ktoré plynú zo zdravotného postihnutia dieťaťa alebo žiaka;

- spoluorganizovanie činností dieťaťa alebo žiaka počas výchovno-vzdelávacieho procesu v súlade s pokynmi učiteľa;
- vykonávanie pedagogického dozoru počas prestávok zameraného na deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami;
- pomáhanie pri príprave učebných pomôcok.

2. Vo voľno-časových aktivitách organizovaných školou, predškolským zariadením:

- priame vedenie alebo napomáhanie pri činnostiach voľno-časových aktivít (speváckych, hudobných, tanečných, výtvarných, dramatických a iných);
- návšteva historických a kultúrnych pamiatok, spoločenské aktivity, športové podujatia a podobne.

3. V spolupráci s rodinou:

- komunikácia s rodičmi (zákonnými zástupcami) dieťaťa alebo žiaka o procese výchovy a vzdelávania;
- oboznamovanie sa so zdravotným stavom dieťaťa alebo žiaka a s jeho rodinným prostredím.

Program asistenta učiteľa prechádzal postupne vývojovými zmenami, napríklad školská legislatíva určuje, že žiakom škôl podľa § 94 ods. 1 školského zákona, bariéry vyplývajúce z ich zdravotného znevýhodnenia, pomáhajú prekonávať asistenti učiteľa (§ 95 ods. 9 školského zákona). Zavedenie profesie asistent učiteľa pri výchove a vzdelávaní žiakov základnej školy alebo špeciálnej základnej školy so zdravotnými bariérami nie je viazané na počet žiakov s postihnutím v triede, resp. v skupine (ani v škole), ale na závažnosť ich postihnutia.

Podľa Horňáka (2005) úlohou asistenta učiteľa je:

- riadiť sa pokynmi triedneho učiteľa;
- nachádzať sa v triede po celý čas vyučovania;
- po dohovore s učiteľom pracovať s dieťaťom podľa individuálneho vzdelávacieho programu;
- pomáhať žiakovi s prípravou pomôcok na vyučovanie;
- pomáhať žiakovi s orientáciou po školskej budove, pri presunoch mimo budovu a s jednoduchou obsluhou;
- zúčastňovať sa schôdzok, ktoré sa týkajú integrovaného žiaka;
- byť súčasťou tímu pre tvorbu individuálneho vzdelávacieho programu;

- mať účasť na konzultáciách kvôli zostavovaniu mesačných plánov pre jednotlivé predmety;
- zúčastňovať sa pravidelných školení asistentov, usporiadaných špeciálno-pedagogickým centrom alebo inou organizáciou.

Za obdobie od legislatívneho zavedenia asistenta učiteľa, sa v praxi potvrdilo, že asistent učiteľa sa podieľa na utváraní podmienok nevyhnutných na prekonávanie najmä zdravotných a sociálnych bariér dieťaťa a pri zabezpečovaní výchovno-vzdelávacieho procesu. Pomáha žiakovi so zdravotnými bariérami, so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Vzhľadom na stupeň a mieru postihnutia, bez prítomnosti asistenta učiteľa, nie je možné zabezpečiť bezpečnosť a ochranu jeho zdravia. Asistent učiteľa pracuje podľa pokynov učiteľa a nestáva sa učiteľom integrovaného žiaka (www.ppprk.sk).

Spolupráca asistenta učiteľa, pedagogického a odborného zamestnanca v škole je nevyhnutná pre zlepšenie podmienok edukácie žiakov najmä z marginalizovaných komún, kde asistent svojím pôsobením oboznamuje rodičov s významom potreby vzdelávania pre ich deti, pomáha im a uľahčuje pri príprave podmienok na učenie dieťaťa v rodine a pod. Na úskalia edukácie sociálne znevýhodnených žiakov upozorňujeme v ďalších častiach.

5.3 Školské zariadenia výchovného poradenstva

Pedagogickí zamestnanci pri výchovno-vzdelávacom pôsobení spolupracujú v prvom rade s odbornými zamestnancami, ak problémy presahujú rámec ich pôsobnosti, tak je potrebné spolupracovať so školskými zariadeniami výchovného poradenstva. Týka sa to najmä možností integrácie, o ktorej sme sa už zmienili skôr, ktorá je závislá v prvom rade od diagnostikovania žiakov špeciálnymi zariadeniami výchovného poradenstva, kde majú odborní zamestnanci možnosti svojho uplatnenia. Školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, ktoré sa zaoberajú odbornou diagnostikou, sú prvoradými činiteľmi v procese integrácie detí do vhodných foriem edukácie.

Každý triedny učiteľ alebo vyučujúci jednotlivých predmetov na škole, má v náplni práce systematicky sledovať vývin žiakov a zmeny v ich správaní, avšak ak nastanú u žiaka zmeny, ktoré sa odrazia na jeho výchovno-vzdelávacích výsledkoch dlhodobo, nedajú sa korigovať bežnými pedagogickými postupmi, je potrebné to konzultovať s výchovným poradcom školy, prípadne so školským špeciálnym pedagógom (Ustohalová, 2008, s. 28). Autor ďalej vysvetľuje,

že títo zamestnanci školy zabezpečujú odborné psychologické alebo špeciálno-pedagogické vyšetrenie so súhlasom rodičov alebo zákonného zástupcu žiaka.

Školský zákon č. 245/2008 (s. 99), v treťom oddieli, § 130, uvádza, že:

(1) V školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie sa vykonáva najmä psychologická, pedagogická, špeciálnopedagogická vrátane logopedickej a liečbopedagogickej činnosti a sociálna činnosť zameraná na optimalizáciu výchovného, vzdelávacieho, psychického, sociálneho a kariérového vývinu detí od narodenia až po ukončenie prípravy na povolanie. Osobitnú starostlivosť venujú deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Poradenské služby poskytujú aj zákonným zástupcom detí a pedagogickým zamestnancom.

(2) Základnými zložkami systému výchovného poradenstva a prevencie sú zariadenia výchovného, psychologického a špeciálnopedagogického poradenstva a prevencie, ktorých súčasťou je:

- a) centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie;
- b) centrum špeciálno-pedagogického poradenstva.

Pedagogicko-organizačné pokyny Ministerstva školstva, na školský rok 2009/2010 (s. 33), uvádzajú, že:

1. Krajský školský úrad vytvára podmienky na metodickú činnosť poradenských zariadení, ktoré podľa § 130 ods. 7 zákona č. 245/2008 Z. z. v znení neskorších predpisov poveril metodickým usmerňovaním poradenských zariadení.

V súvislosti s uvedenou problematikou spolupráce pedagogických a odborných zamestnancov, poukazujeme na bod 3., ktorý zakotvuje, že frekvenciu rediagnostických vyšetrení detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami neurčuje žiadny všeobecne záväzný právny predpis. Poradenské zariadenia rediagnostiku vykonávajú pri odôvodnenom predpoklade, že je nevyhnutné vykonať také úpravy výchovy, vzdelávania dieťaťa a usmernení vo vzťahu k optimalizácii jeho psychofyzického vývinu, ktoré nemôžu vychádzať z pôvodne určenej diagnózy dieťaťa. O rediagnostiku dieťaťa môže požiadať aj riaditeľ školy alebo zákonný zástupca dieťaťa. Rediagnostické vyšetrenie žiakov nie je potrebné vykonať pri ich prijímaní do stredných škôl, odborných učilíšť a praktických škôl, ak nie odôvodnený predpoklad, že sa zmenil charakter ich zdravotného znevýhodnenia.

Ako príklad uvádzame dôležité usmernenie 7 v POP/2009-2010, ktoré uvádza, že pri zisťovaní pripravenosti detí na vstup do školy, je potrebné venovať osobitnú pozornosť deťom

zo sociálne znevýhodneného prostredia, najmä deťom z marginalizovaných komunit. Sledovať deti s odloženou povinnou školskou dochádzkou a pred ich zaškolením vykonať kontrolné psychologické vyšetrenie.

Nemenej dôležité je ustanovenie 10, ktoré zakotvuje v záujme koordinácie postupov, skvalitnenia rozhodovacieho procesu a realizácie školskej integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zabezpečiť úzku a produktívnu vzájomnú spoluprácu odborných zamestnancov centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a centier špeciálno-pedagogického poradenstva.

Zároveň v ustanovení 11 pri diagnóze žiakov s mentálnym postihnutím používať terminológiu podľa medzinárodnej klasifikácie chorôb, (10. revízia), aby bolo jednoznačné, že ide o mentálnu retardáciu.

Všetky ostatné nariadenia zakotvuje Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky zo 6. augusta 2008 o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie. Podľa § 2 tejto vyhlášky: 1) Poradenské zariadenie zriadené orgánom štátnej správy v školstve sa organizuje tak, aby sa v územnej pôsobnosti orgánu miestnej štátnej správy v školstve, ktorý je zriaďovateľom poradenského zariadenia (ďalej len "príslušný orgán štátnej správy v školstve"), poskytovali činnosti podľa § 132 a 133 zákona.

V tejto časti sme len okrajovo, ale považovali sme to za potrebné, uviedli základné vymedzenia pôsobenia školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie, ktoré sú vlastne v počiatkoch pri integrácii detí – žiakov s rôznymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežných i špeciálnych škôl.

6 Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov

Sociálne znevýhodnenie, ako uvádza Zelina (2006) je fenomén, s ktorým sa v dnešnej dobe stretáva skoro každý učiteľ. Totiž, ako tvrdí citovaný autor, počet detí zo sociálne znevýhodneného prostredia sa v posledných rokoch čoraz viac zvyšuje, čo je determinované:

- značnými populačnými prírastkami rómskeho obyvateľstva pri poklese prírastkov majoritného obyvateľstva;
- rastom nezamestnanosti ľudí;
- stratou zdravého rodinného života – väčšej slobody bez zodpovednosti (rodiny podnikateľov, cestovateľov, workoholikov), straty komunikácie jej členov, znížením trojgeneračných rodín.

Súhlasíme s konštatovaním autora, že sociálne znevýhodnenie sa stáva problémom dnešnej modernej doby. Ako uvádzajú Novotná a Pružinská (2006, s. 7), „Na sociálnom znevýhodnení sa podieľajú rozličné faktory a to v rôznej miere a veľa závisí od konkrétneho dieťaťa a jeho vyhodnotenia danej situácie i jeho reakcie na ňu.“

6.1 Špecifiká edukácie sociálne znevýhodneného žiaka

V súvislosti s pojmom sociálne znevýhodnené dieťa sa najčastejšie používa pojem zanedbávanie ako ekvivalent pojmu znevýhodnenie. Podľa Novotnej a Pružinskej (2006) je zanedbávanie jednou z foriem násillia a je spájané s materiálnou a sociálnou marginálnosťou rodiny, ktorá u nižších sociálnych vrstiev sťažuje stále zaopatrenie svojich detí. Príkladom podľa citovaných autoriek môžu byť veľmi mladé rodiny, rodičia so závislosťou, psychickými ochoreniami, prípady nechcených detí, respektíve prípady rôzne postihnutých detí. Istú špecifickú formu, píšú ďalej uvádzané autorky, možno nájsť aj v stredných a vyšších vrstvách, ako zanedbanosť v blahobyte – nedostatok času na svoje dieťa, chýbajúce vytváranie vzťahov s deťmi, kariéra, mnohorakosť spoločenských záujmov na úkor času venovaného deťom. Z uvedeného vyplýva, že zanedbávaním sú tak postihnuté deti, ktorým sa v dostatočnej miere neposkytuje nielen starostlivosť, ale i sociálne podnety. Výsledkom je psychická deprivácia, ktorá vzniká vtedy, keď u dieťaťa nie sú uspokojené jeho základné psychické potreby. Súhlasíme s uvedeným zdrojom, že intelektová vyspelosť, vývinová nerovnomernosť a poruchy správania sú len jej následnými vonkajšími prejavmi a dôsledkami.

Bakošová (2006) pod pojmom sociálne znevýhodnené prostredie, rozumie: „*prostredie, kde absentujú základné pedagogické, psychologické, materiálne, kultúrne i demografické faktory prispievajúce k integrite osobnosti.*“ Portík (2007) zaraďuje tak deti zo znevýhodneného prostredia medzi deti so špeciálnymi edukačnými potrebami.

Novotná a Pružinská (2006) však uvádzajú, že nejde o skutočné potreby, ale o požiadavky na zabezpečenie, organizáciu a realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu dieťaťa spôsobom, ktorý zodpovedá osobitostiam jeho telesného, psychického a sociálneho vývinu, aby sa mu tým umožnilo z vyučovania maximálne profitovať.

Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sa uskutočňuje v školách podľa nového školského zákona s využitím špecifických metód a foriem (§ 107 ods. 1 školského zákona). Pre zabezpečenie výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vytvárajú školy individuálne podmienky:

- a) vzdelávanie podľa individuálneho vzdelávacieho programu;
- b) úprava organizácie výchovy a vzdelávania;
- c) úprava prostredia, v ktorom sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje;
- d) využitie špecifických metód a foriem výchovy a vzdelávania.

Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia ako žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami nie je klasickou integráciou ako výchova a vzdelávanie ostatných integrovaných žiakov so zdravotným znevýhodnením (žiak so zdravotným postihnutím, žiak chorý alebo zdravotne oslabený, žiak s vývinovými poruchami, žiak s poruchou správania), žiak s nadaním. Školský zákon uvádza, že žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia by mali mať vytvorené podmienky vo výchove a vzdelávaní ako v špecializovanej triede. Prioritným dôvodom vytvárania individuálnych podmienok v ich výchove a vzdelávaní by mali byť ich edukačné potreby, nie ekonomické.

V špecializovanej triede sa vzdelávajú aj žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí:

- a) po absolvovaní nultého ročníka nemajú predpoklad úspešne zvládnuť obsah vzdelávania prvého ročníka školy;
- b) nezvládajú obsah vzdelávania prvého ročníka školy alebo u ktorých sa na základe psychologického vyšetrenia zistí, že nemajú predpoklady, aby úspešne zvládli obsah vzdelávania prvého ročníka;

- c) boli vzdelávaní v základnej škole podľa programu pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, ale nepreukázalo sa u nich zdravotné postihnutie (§ 13 ods. 5 písmen a) až c) vyhlášky o základnej škole).

Do samostatných tried pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nie je možné zaradiť deti výlučne z dôvodu, že pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia (§ 28 ods. 9 Školského zákona, č. 245/2008).

6.2 Rómske deti a v kontexte sociálne znevýhodneného prostredia

Všeobecne môžeme povedať, že najviac detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, sú žiaci rómskeho pôvodu. Ako uvádza Správa o výsledkoch prieskumu o postavení dieťaťa a žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom systéme v Slovenskej republike z roku 2006, školskú neúspešnosť rómskych žiakov napriek preukázateľným snahám v rezorte školstva sa nedarí odstrániť ani minimalizovať. Pretrvávajúcimi príčinami sú:

- nízka vzdelanostná úroveň rodičov, odlišná hodnotová orientácia, v ktorej vzdelanie nehrá významnú rolu a z toho vyplývajúca nízka motivácia k učeniu, odlišné kultúrne, sociálne a emocionálne zázemie, absencia povinnej predškolskej prípravy, nedostatočné ovládanie slovenského jazyka, nedostatočne vypestované základné sociálne, hygienické a pracovné návyky, nie vždy najvhodnejšie prístupy pedagogických zamestnancov k týmto deťom a nedostatočná dochádzka týchto detí do školy.

Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania, ktoré vypracovalo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky v roku 2008, odporúča okrem iného:

- zvýšiť počet špeciálnych pedagógov v základnej škole na zabezpečenie edukačných podmienok individuálne integrovaných žiakov;
- individuálnu integráciu pod dohľadom špeciálneho pedagóga orientovať na skvalitnenie individuálnych foriem a metód práce.

O zložitých problémoch na poli výchovy a vzdelávania Rómov svedčí aj skutočnosť, že tieto deti mnohonásobne častejšie v škole zlyhávajú z dôvodov počiatočnej nedostatočnej pripravenosti na školu, slabšej rodičovskej starostlivosti a nepripravenosti mnohých vzdelávacích inštitúcií na edukáciu takýchto detí. Neporovnateľne častejšie ako iné deti navštevujú od začiatku špeciálne školy alebo sú do nich priebežne preradované, často aj vtedy,

keď nie sú mentálne postihnuté a netrpia závažnou špecifickou poruchou učenia, ktorá by oprávňovala k ich zaradeniu do takéhoto typu školy.

Súhlasíme s tvrdením, že na to, aby sa rómske dieťa úspešne dokázalo začleniť do života školy, je potrebné splniť viaceré požiadavky, medzi ktoré patria predovšetkým:

- primeraná úroveň školskej spôsobilosti dieťaťa;
- pripravenosť školy na prijatie detí pochádzajúcich z rozličných etnických a sociálnych skupín;
- pripravenosť učiteľov na prácu s deťmi z rozličných sociokultúrnych prostredí;
- podpora vzdelávacieho úsilia školy zo strany rodičov, ich spolupráca so školou tým, že vytvárajú deťom podmienky na systematickú prípravu na vyučovanie (Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí, 2004).

V tejto súvislosti uvádza Portik (2003, s. 32), že „účelom školy je dať každému prostriedky k vlastnej nezávislosti. Túto úlohu môže však škola splniť, až keď sa z pedagogickej činnosti vytratí asimilačná politika a princíp odmietania ostane za bránou školy.“

Reflexia problematiky edukácie rómskej minority a hľadanie jej adekvátnych modelov sa podľa Kosovej (2005), môže opierať o nasledujúce skupiny teoretických východísk:

a) *východiská opierajúce sa o kultúrnu antropológiu a politológiu*

- ktoré hľadajú odpoveď na otázku, ako môžu vedľa seba koexistovať rôzne kultúrne odlišné skupiny;

b) *východiská sociológie výchovy*

- ktorá sa zaoberá sociálnymi aspektmi, ktoré najviac ovplyvňujú výchovu a funkciami edukácie v spoločnosti a v kultúre;

c) *východiská pedagogické*

- ktoré v nadväznosti na predchádzajúce východiská sa pokúšajú dať odpoveď na otázku, ako organizovať formy edukácie a vnútri nich realizovať výchovu a vzdelávanie, aby sa každý žiak, aj napriek kultúrnym a individuálnym odlišnostiam, mohol čo najlepšie rozvíjať.

Ľuptáková (2005, s. 117) uvádza, že „(...) rómske dieťa vstupuje do školy s určitým handicapom, ktorý ho v porovnaní s ostatnou časťou populácie znevýhodňuje a negatívne ovplyvňuje vzdelávacie výsledky, proces adaptácie na školské prostredie a v konečnom dôsledku jeho celkový vzťah k škole.“ Autorka zároveň podotýka, že: „(...) Sociálny handicap, ktorý si rómsky žiak prináša do školy spolu s pocitom neistoty a ohrozenia, vyvolaný jeho odlišnosťou, nachádza odraz v jeho správaní.“

Ako príklad uvádzame Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2009/2010, ktoré uvádzajú, že je naďalej potrebné venovať pozornosť žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia v záujme zlepšenia ich dochádzky a školskej úspešnosti, spolupracovať so zriaďovateľmi, rodičmi a miestnou komunitou, asistentmi učiteľa a mimovládnyimi a ďalšími organizáciami podieľajúcimi sa na výchove a vzdelávaní. Základné školy s nultým ročníkom a školy so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia spolupracujú s Metodicko-pedagogickým centrom v alokovanom pracovisku Prešov a jeho Rómskym vzdelávacím, informačným, poradenským a dokumentačným centrom Prešov (ROCEPO) s celoslovenskou pôsobnosťou a využívajú vo výchovno-vzdelávacom procese ním vydávané a distribučné publikácie (www.minedu.sk, POP 2008/2009).

V krátkosti sme uviedli základné informácie o edukácii žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí v intenciách školského zákona nemôžu byť síce klasicky integrovaní do špeciálnych tried, ako deti so zdravotnými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale ich determinácia prostredia, z ktorého pochádzajú, vyžaduje špecifickú formu edukácie. Z týchto dôvodov sme poukázali na teoretické východiská, ktoré popisujú atribúty sociálne znevýhodneného prostredia a ich vplyv na vývin dieťaťa. Najpočetnejšiu skupinu takýchto detí tvoria žiaci z rómskeho etnika, preto sme uviedli východiská zo Školského zákona č. 245/2008, z Koncepcie výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania, ktoré vypracovalo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky v roku 2008, ako aj postupy vyplývajúce z Pedagogicko - organizačných pokynov na postupné eliminovanie školskej neúspešnosti uvedených žiakov.

7 Aktéri výchovného a vzdelávacieho procesu

Vo výchove a vzdelávaní sú dôležitými činiteľmi hlavne škola a rodina. V tejto časti si v krátkosti vymedzíme jednotlivé prostredia v spojitosti s edukáciou žiakov z marginalizovaných komunít, v súvislosti s pôsobením pedagogických a odborných zamestnancov pri ich edukácii. Najskôr si vymedzíme pojem učenie, ktoré je samozrejme pre prostredie školy. Učenie chápeme ako univerzálny jav v chovaní a činnosti organizmu, ktorý vnútorne súvisí s poznávacou činnosťou a s mechanizmami regulácie činnosti. Učenie ako aktívna forma odrazu, adaptácie a orientácie, objavuje sa už na tej evolučnej úrovni živočíchov, v ktorej na základe rozvoja nervovej sústavy vznikla reflexná činnosť, hlavne v podobe vytvárania podmienených reflexov.

K fylogenetickým predpokladom vzniku ľudskej činnosti – povedané čo najstručnejšie – patrí:

- a) rozvoj pohybu, motoriky, obzvlášť ruky, umožňujúci aktívne pôsobiť na vonkajší svet a pretvárať ho;
- b) existencia stredného článku reflexného procesu, kde dochádza k syntéze odrazov skutočností a kde sa uskutočňuje koordinácia a regulácia motorických pohybov a tým i riadenie účelnej činnosti;
- c) vznik centrálného riadiaceho systému v podobe psychiky a následne i vedomia, ktoré s odrazom skutočností s ktorými sa vo svojom vývoji opierajú o zložitú sústavu spätných väzieb medzi zmyslovými a výkonnými orgánmi (Linhart, 1982, s.15).

Učenie spolu s hrou a prácou patrí k základným ľudským činnostiam. Preto je učenie pre človeka základnou činnosťou a sprevádza ho po celý život. Najviac sa učí človek počas dospievania a menej v dospelom veku či v starobe. „Bez zveličovania je možné povedať, že učením získava všetky svoje vedomosti, zručnosti, zdokonaľuje svoje schopnosti a osvojuje si najrôznejšie postoje, normy a spôsoby hodnotenia. Prostredníctvom učenia mení, rozvíja svoju osobnosť“ (Rychtecký, Fialová, 1998, s. 58).

7.1 Školské prostredie a jeho vymedzenie

Škola je po rodine druhou najdôležitejšou inštitúciou, ktorá ovplyvňuje vývin a rozvoj osobnosti dieťaťa. Rovnako ako rodina, ani škola nemá presne stanovenú definíciu. Jej počiatky však siahajú až do obdobia stredoveku, kedy v tak významných štátoch, akými boli Rím, Egypt,

Grécko, India alebo Čína, preberá spoločnosť popri rodine zodpovednosť za výchovu mládeže. Jej hlavnou úlohou bolo na základe princípov humanizmu, demokracie a vedeckosti zabezpečiť výchovu a vzdelanie všetkých detí, mládeže a dospelých (Kominarec, 2002). Podobne ju opísali Beňo, Šimčíková a Herich (2006), keď ju označili za ustanovizeň, ktorá zabezpečuje inštitucionálnu a organizovanú výchovu, vzdelávanie detí a mladých ľudí, ale stále častejšie aj dospelých.

Škola v súčasnosti na seba preberá stále viac úloh z rodinnej výchovy, čo však rodinu neobmedzuje vo výchovnej zodpovednosti. Jej úlohou je rozširovať, rozvíjať a zdokonaľovať výchovný potenciál rodiny a spoločnosti, ale inou formou. Vplýva na ňu rad vnútorných a vonkajších faktorov, a tak sa musí vedieť rýchlo prispôbiť. Vyvíja sa a robí pokroky, čo je možné vidieť v jej cieľoch, metódach, obsahu výchovy a vyučovania, prostriedkoch, organizácii vyučovania, odbornosti a kvalifikovanosti učiteľov, ale i organizovaní a riadení celého školstva.

Helus (2006) chápe školu ako inštitúciu pre riadenú socializáciu predovšetkým detí a mládeže, s dôrazom na vzdelávanie. Zároveň vysvetľuje, že škola pri socializácii detí a mládeže kladie dôraz na to, aby v budúcnosti využili všetky poznatky, hodnoty a normy, ktoré v nej získali.

Činnosť školy je veľmi zložitá. Pre jej prehľadnosť si vyčleňuje niektoré špecifické ciele, ktoré spoločnosť požaduje a zároveň sa považujú za funkcie školy. Funkcie školy sú výsledkom dlhodobého procesu, ktorý ovplyvňovali zmeny spoločenských potrieb a požiadavky na vzdelanie v každej dobe. Havlík a Kořa (2002) uvádzajú, že škola plní tieto funkcie:

- výchovnú funkciu,
- vzdelávaciu funkciu,
- kvalifikačnú funkciu,
- integračnú funkciu,
- selektívnu funkciu,
- ochrannú funkciu,
- resocializačnú, nápravnú funkciu.

Podľa uvedených autorov, by mali byť funkcie školy pod neustálou sociálnou kontrolou. To znamená zamerať sa na ich plnenie, na postoj a vzťah školy k okolitému svetu. Rôzne problémy školy môžu mať dopad na vzdelávanie a výchovu detí, na ich uplatnenie v reálnom svete.

„Škola je inštitúcia vo verejnom (štátnom) alebo súkromnom vlastníctve, v ktorej sú deťom a mládeži sprostredkované v systematickom vyučovaní vedomosti a zručnosti, ktoré im majú

umožňovať samostatné životné činnosti v rámci štátneho a spoločenského usporiadania. Školy to poskytujú spravidla v určitom vymedzenom čase, nachádzajú sa nezávisle od striedania žiakov a učiteľov na rovnakom mieste a orientujú sa na (...) formy výchovy a vzdelávania. Usilujú sa o uskutočnenie určitých cieľov vzdelávania a výchovy“ (Kovalčíková, 2002 s. 49).

Průcha (2009) vymedzil charakteristiku školy ako:

1. sociálnu inštitúciu

- ktorá je účelovo vytvorená k systematickej a riadenej edukácii, plní požadované edukačné funkcie;

2. inštitúciu vplývajúcu na celkový rozvoj jedinca

- prináša mu také poznatky, skúsenosti a zručnosti, ktoré by mimo školy nemohol získať;

3. ochranné zariadenie

- ktoré vedie mladých ľudí k hodnotám a poskytuje priaznivé sociálne prostredie;

4. činiteľa formovania ľudských bytostí

- v duchu noriem a hodnôt uznávaných spoločnosťou;

5. nástroj sociálnej politiky

- ktorý pripravuje mladých ľudí na fungovanie na trhu práce;

6. nástroj, ktorého úlohou je potláčať škodlivé návyky

- neprijateľné pre spoločnosť a sociálnu politiku, ako je napríklad drogová závislosť.

Školské prostredie

Prostredie je životný priestor obklopujúci jedinca majúci vplyv na jeho aktuálne správanie a dlhodobé vlastnosti. Školské prostredie plní z hľadiska socializácie niekoľko funkcií:

1. vzdelávaciu - získavanie vedomostí, informácií, zručností a spôsobilostí,
2. spoločenskú - osvojenie si pravidiel spoločenského života,
3. podrobovať sa formálnej autorite - čo je dôležité pre výkon budúceho povolania.

Školské prostredie v socializačnom procese dopĺňa rodinné prostredie, ale škola v niektorých prípadoch ovplyvňuje hlavne negatívny vplyv rodinného prostredia na socializáciu človeka.

K základným činiteľom vyučovacieho procesu neodmysliteľne patria pedagogickí zamestnanci – učitelia a odborní zamestnanci, ktorí v spoločnej kooperácii a komunikácii napomáhajú žiakovi napredovať a zlepšovať výsledky vlastného vzdelávania.

Učiteľ

- má v procese učenia významné postavenie. Vyplýva z jeho zodpovednosti za výsledky učenia. Musí mať vzťah k povolaniu učiteľa, fantáziu, invenciu, tvorivú improvizáciu, dokonalý jazykový prejav, odborné vedomosti, špeciálne zručnosti, organizačné schopnosti, zdravotné a psychické predpoklady. To, že učiteľ má odborné vedomosti ešte neznamená, že ich dokáže aj správne používať. Musí dokázať správne naplánovať priebeh vyučovania, odhadnúť možnosti žiakov, dodržiavať jednotlivé zásady a voliť správne metódy učenia. Preto je dôležité, aby si každý pedagóg dopĺňal svoje vzdelanie a aby nestagnoval na jednej úrovni. Kovalčíková (2002) uvádza, že učiteľ je jeden zo základných činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu, jeho iniciátor a organizátor. Je to kvalifikovaný pedagogický zamestnanec, ktorý riadi a organizuje svoju činnosť (sprostredkúva vedomosti, zručnosti a návyky) i činnosť žiakov, podieľa sa na výchove žiakov, rozvoji ich osobnosti.

Na základe spätnej väzby stavia učiteľ svoje ďalšie pôsobenie na žiaka. Učiteľ komunikuje nielen slovami, ale aj svojím výzorom, gestami, mimikou, konaním, pohybmi. Najčastejším vyjadrovacím prostriedkom je však verbálny prejav. Nemal by byť podmienený objemom, ale aj obsahom a didaktickou kvalitou. Na zvýšený a trvalý záujem o učenie sa vplýva aj emocionalita vo vyučovacom procese. Emocionalizácia výučby by mala byť najfrekvencovanejšia v predškolskom a mladšom školskom veku. Vtedy navodzujeme aj socio - emočnú klímu pre morálnu socializáciu a rozvoj kultúrneho a prosociálneho konania.

7.2 Vzťah školy a rodiny

Vo vzťahu medzi rodinou a školou ide o zladenie výchovného pôsobenia tak, aby sa výchova v týchto dvoch najvýznamnejších výchovných činiteľoch dopĺňala. Deti sú počas dňa v škole, kde na ich rozvoj pôsobí pedagogický zamestnanec - učiteľ, odborní zamestnanci, vychovávateľ alebo vedúci krúžku. Rodičia sú však s deťmi každý deň, preto výchovné pôsobenie medzi nimi je znásobené emocionálnym vzťahom a dokonalým poznaním sa. Na základe toho môžeme konštatovať, že škola aj rodina majú v rámci výchovy a jej pôsobenia na deti, svoje špecifické postavenie. Nejednotnosť v ich pôsobení môže mať za následok vytváranie negatívnych charakterových vlastností detí a škodlivo ovplyvniť ich celkový vývin (Hamarová, Holkovič, 1987).

V minulosti rodičia neprejavovali veľký záujem o to, ako škola pristupuje k ich deťom. Úlohou školy bolo vzdelávať a úlohou rodiny vychovávať. V súčasnosti je kooperácia a

komunikácia medzi nimi veľmi dôležitá. Vstupom dieťaťa do školy nastáva pre neho druhá fáza socializácie. Učí sa a získava nové role a to rolu žiaka, školáka, spolužiaka. Prvý rok je ťažkým a zároveň kľúčovým nielen pre dieťa, ale aj pre rodičov. Od rodičov sa očakáva, že sa budú deťom venovať, učiť sa s nimi a pomáhať im pri úlohách a príprave do školy. Dôležité sú pravidelné návštevy školy a komunikácia s učiteľmi, čím sa zároveň vytvára vzťah učiteľ – žiak – rodič.

Podľa Beňa (2006) je prvým východiskom a zároveň motívom vzťahu medzi rodinou a školou starostlivosť o dieťa, o jeho bezpečnosť, zdravie, mravný a rozumový vývin. Čím je dieťa mladšie, tým je aj citlivejšie na rôzne vplyvy prostredia. Rodičia preto očakávajú, že ich dieťa sa bude v škole pozitívne vyvíjať upevňovaním rôznych návykov spojených s osobnou čistotou, hygienou, kultúrou obliekania, správnym rečovým prejavom a pod.. Ich najväčšie očakávania sú však spojené s hodnotením a klasifikáciou, čomu pripisujú niekedy až prehnane veľký význam. Veľmi ťažko znášajú, ak ich dieťa trpí úzkosťami strachu zo skúšania a hodnotenia, a pritom si sami neuvedomujú, že to môže vychádzať z ich neprimeraných očakávaní a nárokov.

7.3 Modely vzťahov medzi školou a rodinou

Rodina a škola majú rozhodujúci význam vo vývoji dieťaťa, je dôležité, aby aj spolupráca medzi nimi bola jednotná. Ide hlavne o jednotný výchovný vplyv na dieťa. Dieťa by nemalo počúvať iné v škole a iné doma. Utvára sa tak pochybovačnosť, rozpoltenosť, nedôverčivosť a pretváрка. Deti ešte nevedia posúdiť, kde je pravda, preto takéto myslenie a činy môžu mať na formovanie ich osobnosti negatívny vplyv.

Pre úspešnú spoluprácu medzi školou a rodinou je potrebné, aby bol vzťah založený na vzájomnej dôvere a úcte, čo je aj základnou požiadavkou ich partnerstva. Vytvorenie tohto vzťahu nie je jednorazovou záležitosťou. Učitelia používajú rôzne formy spolupráce k tomu, aby udržali záujem rodičov o život v škole. Tradičnými formami sú napríklad rodičovské združenia, rodinné návštevy, individuálne konzultácie, školské kluby detí, rada školy, ale aj rôzne besiedky, slávnosti, či kultúrno - spoločenské akcie (Chalupová, Suchožová, Ustohalová, 2007).

Najčastejšou formou spolupráce školy s rodinou je písomný styk medzi učiteľom a rodičom. Má síce informatívny charakter, no slúži predovšetkým na podanie a prijatie informácií o žiakovi. Efektívnosť tejto formy je predovšetkým na prvom stupni základnej školy. K jej realizácii sa najčastejšie využíva žiacka knižka. Ďalšou formou spolupráce je pozvanie rodiča do školy. Dôvodom nemusí byť iba problém v správaní alebo prospechu, či rodičovské združenie. Rodičia môžu prísť do školy aj za účelom dohodnutia výchovných postupov, zapojenia dieťaťa

do rôznych aktivít a krúžkov, alebo za účelom ponúknutia pomoci pri záujmových činnostiach. Takéto návštevy sú užitočné pre učiteľov, tak aj pre rodičov. Okrem toho, že ide o osobný kontakt, zvyšuje sa informovanosť na oboch stranách. Najmenej zaužívanou formou spolupráce je návšteva učiteľa v rodine žiaka. Napriek časovej zaneprázdnenosti oboch strán má takáto forma svoj význam. Rodičom umožňuje spoznať učiteľa v inom než školskom prostredí a pre učiteľa takáto návšteva prináša množstvo informácií o prostredí a spôsobe života, v ktorom dieťa vyrastá (Kačáni, Višňovský, 2005).

Spoluprácu školy s rodinou klasifikoval Conoleyho (1987, In Gajdošová, Herényiová, 2006) takto:

- systematické poskytovanie informácií rodičom o osobnostnom vývoji dieťaťa a o dianí v škole,
- programy spolupráce s rodičmi a učiteľmi,
- aktívne zapájanie sa rodičov do diania školy ako sú výlety, večierky, záujmová činnosť, diskusné kluby a iné,
- recipročné vzdelávanie rodičov a učiteľov navzájom.

Pohľad na vzájomné vzťahy medzi rodinou a školou sa menil v priebehu mnohých rokov. Kým v minulosti rodičia nemali možnosť zasahovať do spôsobu výchovy a vyučovania v škole, v súčasnosti je to skôr na nich ako a kde sa bude ich dieťa vzdelávať. Kým v minulosti kontakt medzi nimi prebiehal predovšetkým vtedy, ak bolo potrebné riešiť správanie, dochádzku alebo vzdelávacie výsledky žiaka, dnes sú rodičia v škole neustále. S učiteľom sú v stálom kontakte a to osobne, telefonicky alebo prostredníctvom internetu. Popri učiteľovi, žiakovi, sú rodičia tretím vrcholom imaginárneho trojuholníka vzťahov, ktorý tvorí edukačný proces. Svojím postojom a názormi značne ovplyvňujú chod školy a aj zmeny v nej.

Rabušicová (In Průcha, 2009) identifikovala a popísala štyri modely vzťahov medzi školou a rodinou od druhej polovice 20. storočia:

Kompenzačný model

– tento model prevládal v šesťdesiatych a sedemdesiatych rokoch. Vychádzal z ideológie rovnakých vzdelávacích príležitostí na základe socioekonomického zázemia rodín. Východiskom komunikácie a spolupráce školy s rodinou bol predpoklad, že niektorí z rodičov nemajú dostatočné schopnosti a možnosti, aby poskytl deťom vhodné podmienky pre ich rozvoj. Na pomoc im tak prichádza škola, ktorá tieto nedostatky vhodne kompenzuje. Postupne sa tento spôsob spolupráce premieňa zo socioekonomického, ktorý znevýhodňoval len niektoré z rodín

na subtilnejší, ktorý sa zakladá na rozdieloch celej socializácie rodiny jej kultúrneho, emocionálneho zázemia aj komunikácie v nej.

Konsenzuálny model

– uplatňoval sa v sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch. Išlo o zosúladenie dvoch základných socializačných inštitúcií - školy a rodiny. Chápané boli ako rovnocenné oblasti a dôraz sa kládol na informovanosť rodičov. Úlohou učiteľov bolo komunikovať s rodičmi, zosúladovať učenie v škole s učením doma a pomáhať rodičom zapájať sa do učebnej činnosti žiakov.

Participačný model

– uznanie si získal v osemdesiatych a deväťdesiatych rokoch. Rodičia sa stali aktívnymi v podpore svojich detí vo vzdelávaní a v neustále sa zvyšujúcich sa nárokoch školy. No socializačný a výchovný vplyv rodiny sa mení a dokonca pomaly vytráca. Konkurenciou sú iné socializačné činitele ako médiá, kamaráti, spolužiaci, preto úlohy rodičov musí prebrať znova škola.

Model spoločnej zodpovednosti

– práve tento model je v súčasnosti predmetom mnohých diskusií. Ide predovšetkým o zapájanie rodičov do všetkých aktivít, z ktorých budú mať prospech ich deti. Podiel rozhodovania rodičov sa zvýšil, no spolu s učiteľmi nesú rovnakú zodpovednosť za výsledky konkrétnych rozhodnutí.

7.4 Role rodičov vo vzťahu k škole

Rodičia sa vo vzťahu k škole dostávajú do rôznych pozícií. Na strane jednej sa od nich očakáva, že sa budú zapájať do rozhodovacích, konzultačných a kontrolných orgánov, na strane druhej sú sami v roli tých, ktorých sa tieto kontrolné orgány týkajú.

Rabušicová (In Průcha, 2009) uvádza štyri varianty ako môžu rodičia vystupovať voči škole. Ide o rolu rodiča ako klienta, partnera, občana a rodiča – problém.

Rodičia ako klienti

– zásadným prvkom tohto vzťahu je, že rodičia si slobodne vyberajú školu pre svoje dieťa. Medzi školami tak nastáva súperenie, ktorá z nich je schopná ponúknuť viac alebo niečo lepšie. Tlak na školy má za následok zvyšovanie vzdelávacích výsledkov, a tak sa často učitelia zameriavajú iba na skupiny žiakov, od ktorých sa očakáva ich úspešnosť. Slobodný výber školy

by mal viesť k zvýšenej spolupráci s rodičmi. Tí však z rôznych dôvodov prenechávajú väčšinou všetko na pleciach školy a snažia sa do vecí a chodu školy príliš nezasahovať.

Rodičia ako partneri

– partnerstvo môže byť efektívne vtedy, ak bude mať vymedzené určité pravidlá a kompetencie. V prvom rade by učitelia mali brať rodičov ako rovnocenných partnerov. V konečnom dôsledku sú oni zodpovední za výchovu dieťaťa, preto by mali byť dostatočne informovaní o jeho prospechu a správaní. Zároveň by mali mať rodičia možnosť vyjadriť sa k určitým otázkam pedagogického procesu. Neznamená to však, že môžu na učiteľov vyvíjať psychický tlak, alebo im hovoriť, ako majú pracovať a spochybňovať tak ich profesionálnu pripravenosť. Obe strany sa musia tolerovať a akceptovať, zároveň ako rovnocenní partneri musia vždy konať v záujme dieťaťa (Chalupová, Suchožová, Ustohalová, 2007).

Rodičia ako občania

– sú to aktívni rodičia, ktorí tak ako voči verejným inštitúciám aj voči škole uplatňujú svoje práva a svoju individuálnu a kolektívnu zodpovednosť. Sú to rodičia, ktorí sa angažujú buď vo verejnej politike v dobrovoľných aktivitách alebo spolupracujú na rozvoji lokálnych komunit (Rabušicová, In Průcha, 2009).

Rodičia ako problém

– ide o rodičov, ktorí nemajú o výchovu svojich detí záujem alebo ho majú až priveľmi. Rabušicová (In Průcha, 2009) túto kategóriu rodičov rozdelila na *rodičov nezávislých* – sú to rodičia, ktorí so školou nekomunikujú pretože jej neveria a podporu pre deti hľadajú mimo nej. *Rodičia zlí* sa nezaujímajú o školu ako takú. Nielenže sa nezaujímajú o učebné výsledky svojich detí, nepodporujú ani to, že sa učia a do školy chodia. *Rodičia snaživí* – sú až prehnane aktívni a ku škole veľmi kritickí.

Od toho, ako rodičia pristupujú k škole a aký vzťah k nej majú, sa odvíja veľa ďalších oblastí ako je komunikácia, aktivita, spolupráca, či vzájomná pomoc. Vplýva to aj na vzťah dieťaťa k škole a následne aj k učiteľovi. Ak deti vidia, alebo počujú svojich rodičov vyjadrovať sa voči škole negatívne, samých ich začne škola odpudzovať a časom budú na škole vidieť iba to zlé. Ak však počujú od rodičov pozitívne vyjadrenia na školu, aj oni ju budú vnímať rovnako a chápať, že škola je tu pre nich, aby im v živote pomohla.

Budovanie vzťahu medzi školou a rodinou sa odvíja od spolupráce medzi učiteľom a rodičom. K tomu, aby spolupráca prebiehala efektívne, je najdôležitejšia komunikácia medzi

nimi. V dnešnom svete plnom technológií sa v komunikácii využívajú rôzne formy odovzdávania informácií. Rovnako aj učitelia využívajú tieto technológie a s rodičmi komunikujú cez telefón či internet. No k vytvoreniu si ozajstného vzťahu je potrebný osobný kontakt. Každý učiteľ, ktorý volí na prvé miesto osobný kontakt vie, že viesť rozhovor s rodičom a zvládnuť ho bez problémov, je v jeho kompetencii. Musí vedieť vhodne zvoliť výrazové prostriedky a spôsob vyjadrovania, hlavne ak ide o správanie a učebný výkon žiaka. V profesionálnej vybavenosti dobrého učiteľa má byť schopnosť predchádzať situáciám, ktoré končia problémom alebo konfliktom.

Okrem formálnych stretnutí na rodičovských združeniach, besiedkach, dňoch otvorených dverí a iných, ktoré sú zamerané hlavne na chod, organizáciu a prezentáciu školy sa učitelia stretávajú s rodičmi aj neformálne. Práve na takýchto stretnutiach, iniciovaných jednou alebo druhou stranou, má učiteľ možnosť uplatniť svoje schopnosti viesť rozhovor, alebo diskusiu a prípadne využiť svoj vplyv na rodiča a citlivo požadovať, alebo ponúknuť radu pri smerovaní rozvoja dieťaťa (Majerčíková, 2011).

Komunikácia medzi školou a rodinou prebieha prostredníctvom učiteľa. Je základným prvkom k budovaniu spolupráce medzi nimi. Prebiehať by mala počas celej školskej dochádzky dieťaťa a postupne sa prehĺbovať a nie vytrácať. Už pri prvých stretnutiach, keď žiak začne navštevovať školu, by sa mali dohodnúť na spôsobe a forme kontaktovania. Učiteľ má oznámiť ako a kedy bude rodičov kontaktovať a ako majú kontaktovať oni jeho. Skutočnosť je však taká, že rodičia majú tendenciu s pribúdajúcim vekom dieťaťa viac formalizovať spoluprácu a stretnutia s učiteľom obmedzia na návštevu školy počas triedneho aktívu. Pričom práve vstupom žiaka do obdobia puberty a adolescencie zvyknú mať problém s dochádzkou do školy a tak spolupráca pri ich kontrole v tomto smere, by mala byť aj pre rodičov dôležitá.

7.5 Rodina a jej vymedzenie

Pre zdravý vývoj každého dieťaťa je potrebné, aby vyrastalo v rodine. Lenže rodina môže byť zdrojom šťastia a spokojnosti, ale aj smútku a utrpenia. Deti vyrastajú v rodinách, ktoré ich podporujú duševne, morálne, fyzicky no najmä citovo. Je však mnoho tých, ktorí takého šťastia nemajú. Sú to deti bez rodičov a rodiny alebo rodičov majú, no nezdravé vzťahy v rodine ich len trápia a spôsobujú stres, bolesť, úzkosť či hnev. Sme presvedčení o tom, že správne mu vývoju dieťaťa a jeho osobnostnému vývinu dáva základ rodinný život, rodičia a vlastne celé zloženie tejto najdôležitejšej inštitúcie.

Helus (2006) hovorí, že rodina je základným životným prostredím dieťaťa. Nielen že dieťa obklopuje, ale tiež sa do neho premieta. Dieťa je niečo ako zrkadlo rodiny. To ako sa dieťa prejavuje v spoločnosti a ako sa správa k iným, nám hovorí o tom ako vyrastalo. Čo všetko ho rodina naučila a aké hodnoty prechováva. Často učitelia sú prví, ktorí zistia, že v rodine nastala nejaká zmena, alebo niečo nie je v poriadku.

Keďže história rodiny siaha až do prvých počiatkov ľudstva, bola a stále je predmetom záujmu mnohých autorov a to z odbornej i laickej vrstvy. Jednoznačne ucelená a všeobecne prijatá definícia však nie je známa pre široký záber vplyvov, na ktoré rodina pôsobí, a ktoré pôsobia na ňu.

Krajčová a Pasternáková (2009) definujú rodinu ako spoločensky schválenú formu stáleho spolunažívania osôb spojených manželskými, pokrvnými alebo adoptívnymi zväzkami. Človek sa v rodine narodí a vyrastá v nej. Tým to ale nekončí. V dospelosti si zakladá vlastnú rodinu a tá sa následne rozrastá o potomstvo pokrvné alebo adoptívne.

Rozinajová (1988) definuje rodinu zo sociálneho hľadiska ako neformálnu sociálnu skupinu konkrétneho národa, ktorému zabezpečuje kontinuitu ľudského rodu a výchovu dorastajúcej generácie (v nej sú zakomponované tradície a kultúra tohto národa).

Každá rodina je vo vnútri iná. Všetky sa ale vyznačujú rovnakými znakmi a sú to predovšetkým tieto:

- spoločensky schválená forma partnerského spoluzitia,
- ide o dvojgeneračné spoluzitie minimálne dvoch ľudí,
- vzniká na základe manželstva, adopcie alebo zväzku krvi,
- členovia rodiny sa dajú určiť na základe spoločensky uznávanej metódy zaoberajúcej sa meraním pôvodu a príbuznosti,
- členovia rodiny žijú v jednej domácnosti, pod jednou strechou,
- participujú na prácach v rodine,
- pomáhajú si navzájom a starajú sa o výchovu detí (Krajčová, Pasternáková, 2009).

Okrem znakov ktorými sa rodina vyznačuje, plní dôležité funkcie v živote človeka, ktoré Čáp a Mareš (2001) uvádzajú nasledovne:

- zaisťuje sociálnu a biologickú reprodukciu človeka,
- je ekonomickou jednotkou, niekedy priamo pracovnou jednotkou,
- svojim členom poskytuje ochranu a pomoc,
- kontroluje správanie a jednanie členov, dodržiavanie morálnych a právnych noriem,

- plní socializačnú funkciu, svojim členom dáva dôležité osobné vzťahy aby mohli spolu prežívať radosť i smútok, úzkosť i pokoj.

Základnú úlohu, ktorú spoločnosť rodine ukladá, je zabezpečenie populácie. Porvaznik (1989) definuje rodinu ako „dynamický systém, ktorý reprodukuje svoje základné podmienky predovšetkým a najmä tým, že pôvodný predpoklad svojho vzniku (narodenie dieťaťa) mení na svoj výsledok, ktorý sa stáva potenciálnym východiskom vzniku ďalšieho, nového systému (novej rodiny).

Podmienky na vytváranie rodín však nie sú ideálne. Zmenila sa hodnotová orientácia mladých ľudí, ktorí rodinu posúvajú stále na nižší a nižší stupienok svojho rebríčka hodnôt.

Ekonomické zabezpečenie, sociálne postavenie, uznanie, či nezávislosť sú na prvých miestach, čo pochopiteľne im nik nevyčíta vzhľadom na situáciu, aká v krajine je. No predsa musíme upozorniť na až príliš neskoré zakladanie rodín, ktoré prichádza častokrát až po tridsiatom roku. V súčasnosti nie je zvláštnosťou mať dieťa v strednom veku. Niektorí sa pri stretnutí takejto rodinky v duchu pýtajú, či sú to starí rodičia alebo rodičia. Nevieme, či je to správne, no nesprávne určite nie.

Rodinu, ktorá je jedinečná a autonómna, charakterizujú jednotlivé typy, ktoré Bakošová (2005) delí podľa vzťahov:

1. úplná

- harmonická,
- konsolidovaná,
- disharmonická,
- doplnená.

2. neúplná

- rodina vdovcov, vdov,
- rodina slobodnej matky,
- rodina s jedným rodičom (rozvedená),
- rodina bezdetná (manželstvo).

1. Úplná a funkčná rodina

Najideálnejšie je, ak dieťa vyrastá v úplnej rodine, ktorá mu zabezpečí plnohodnotný život. Všetky funkcie sa tak naplňujú v dostatočnej miere. Rodina sa v súčasnosti označuje rôznymi pojmami, každá má však svoje rysy.

Nukleárna alebo *jadrová* je vlastne základné vnútro rodiny, čiže jadro, tvoria ju ľudia, ktorí spolu žijú. Je trocha oddelená od veľkej tradičnej rodiny. *Manželskú* rodinu tvoria manželia, ktorí sú zároveň rodičmi starajúcimi sa o deti svoje, alebo deti osvojené. Následne sa takejto rodine hovorí *dvojgeneračná*, pretože pozostáva z dvoch generácií a to generácie rodičov a generácie detí. Ďalším pojmom súčasnej rodiny je rodina *intímne vzťahová*. Znamená to, že nukleárna rodina je viac spojená či už vzájomnou oporou, láskou, alebo porozumením. Posledným znakom je *privátna individualizácia*. Ide o osamostatnenie sa jednotlivca so všetkými následkami, ktoré môžu nastať. Ide o voľbu rozhodnúť sa, mať možnosť rozhodovať o sebe a byť zodpovedný sám za seba (Helus, 2006).

V úplnej rodine dieťa vyrastá so vzorom matky aj otca. Práve tento vzťah je pre neho kľúčovým a pomáha následne pri formovaní vzťahu medzi súrodencami a starými rodičmi. Otec predstavuje pre deti súbor spoločenských hodnôt a noriem, ktorých význam rastie úmerne s vekom detí a začleňovaním sa do spoločnosti a práce. Je pre deti symbolom ochrany a sily. Úlohou matky je starať sa o deti, udržiavať citový kontakt medzi členmi rodiny a zabezpečovať rodinnú harmóniu (Hamarová, Holkovič, 1987).

Podľa Rozinajovej (1988) sa dieťa učí žiť v kolektíve a vytvára si prvé sociálne kontakty, preto je veľmi pozitívne ak je v rodine viac detí. Súrodenci si nevedia sami vytvoriť dobré vzťahy. Je to práca rodičov, spôsob ich výchovy a prístupu k deťom. Každé dieťa v rodine musí cítiť, že je milované a dôležité, aby nedochádzalo k prejavom žiarlivosti, pocitu krivdy, odstrkovaniu. Vzťah medzi starými rodičmi a deťmi je veľmi citovo silný. Starí rodičia sa v súčasnej hektickej dobe často starajú o vnúčence, čím sa vytvára medzi nimi puto. Rodičia by napriek tomu nemali stáť bokom, ale naďalej sa aktívne zapájať do výchovy svojich detí.

2. Neúplná a dysfunkčná rodina

Evolúcia dnešnej mládeže nemá pozitívne smerovanie a mladí ľudia začínajú veľmi skoro aktívne sexuálne žiť. Následky takéhoto konania majú nezriedka za následok tehotenstvo. Ťažká skúška a rozhodnutie pre rodičov. Rodičia dieťaťa čo čaká dieťa, buď vychovávajú ďalšie a narodí sa do neúplnej rodiny, alebo sa mladí ľudia vezmú. Takéto manželstvo veľakrát končí po pár rokoch rozvodom a malé dieťa sa ocitá taktiež v neúplnej rodine. V rodinách sú často problémy, ktoré ľudia nedokážu riešiť iným spôsobom ako rozvodom. Malo by byť však v záujme oboch rodičov, pristupovať k svojim deťom aj po takomto kroku s láskou. Deti musia cítiť oporu oboch rodičov. Zároveň pochopiť, že vzťah medzi nimi a rodičmi sa rozvodom nemení. V neúplných rodinách chýba dieťaťu vzor toho druhého partnera, s čím sa dieťa nemusí vysporiadať nikdy.

Rozvod vždy ovplyvní deti negatívne. Niektoré dokonca neprejavia svoje pocity navonok, čo môže vyvolať mylný dojem. V skutočnosti však ide o obranný mechanizmus, ktorým dieťa odmieta prijať realitu, aby to u neho nevyvolalo pocity sklamaní, smútku či bolesti (Posse, Melgosa, 2002).

Matějček a Dytrych (1994) sa domnievajú, že u detí z rozvedených rodín sa vo zvýšenej miere objavujú následky psychických traum, frustrácií a konfliktov vo forme neurotických rysov, avšak podstatný vplyv na poruchy nemá ani tak samotný rozvod, ako skôr to, čo sa dialo pred rozvodom.

Podľa Sobotkovej (2007) sa stále viac zvyšuje počet rodín s jedným rodičom. V 90 % sú to matky s dieťaťom, alebo deťmi. Takéto matky prenasleduje rad problémov, ktoré autorka radí do troch oblastí a to:

1. peniaze, zamestnanie a chod domácnosti,
2. emočné vypätie, zníženie sebavedomia, ohrozenie osobnej identity,
3. konflikty z bývalým manželom, problémy v spolupráci s deťmi, alebo neistota v novom potenciálnom vzťahu.

Všetky tieto problémy spôsobujú matkám stres, frustráciu, pocit beznádeje, stratu energie a podráždenosť, čo sa prejavuje aj na vzťahu s deťmi. Deti to potom zvládajú rôznymi spôsobmi. Od spätných výčitiek matke, cez uzavretie sa do seba a sebaobviňovanie, vyhľadávanie kamarátov a väčšie upnutie sa na nich, až po problémy v škole. Je pravdou, že vyšší počet detí podliehajúcich problémovému, agresívnemu, či delikventnému správaniu je z neúplných alebo dysfunkčných rodín. Nie je to však pravidlom. Existujú rodiny úplné, v ktorých starostlivosť o deti je výhradne na pleciach jedného z rodičov. Druhý rodič sa vôbec nezaujíma o výchovu detí a to pre problémy vo vzťahu, pre pracovné vyťaženie alebo jednoducho pre nezaujím o deti. Z toho vyplýva, že ani obaja rodičia nezaručujú správnu a harmonickú výchovu, ktorá dá deťom lásku a porozumenie.

Neúplnou rodinou sa rodina nestáva len rozvodom alebo rozchodom partnerov. Aj súčasná ekonomická situácia rodín núti otcov, v niektorých prípadoch aj matky, opúšťať svoje deti, aby im zabezpečili živobytie. Mnohokrát nie nadštandardné, ale základné, čo je v dnešnom storočí veľmi smutné. Smutné sú prípady, keď sa rodina stáva nedobrovoľne neúplnou. Je to v prípade úmrtia niektorého z rodičov. Sú však rodiny, ktoré sú neúplné dobrovoľne, a to zvýšením nezávislosti žien, ktoré chcú vychovávať deti samé bez partnera. Dobrovoľná slobodná matka

dokáže vychovať dieťa sama a dokáže mu dať aj zázemie a lásku, ktorú potrebuje. Čo nedokáže, je dať mu mužský vzor - vzor otca.

7.6 Negatívne štýly rodinnej výchovy

Zlé výchovné štýly v rodine nie sú ojedinelé. Každý rodič si pritom myslí, že jeho výchova je správna. Nesprávnej výchove môžu predchádzať rôzne príčiny, čo má samozrejme vplyv aj na správanie sa dieťaťa v škole. Pomôcť mu v takomto prípade môže aj pedagogický a odborný zamestnanec, ktorý môže byť nielen oporou pre žiaka, ale aj poradcom rodičov, ak sú samozrejme ochotní tieto rady počúvať a prijať.

Spôsob, akým je dieťa vychovávané v rodine a škole, je závislý na makrosociálnych podmienkach – na lokalite krajiny, tradíciách, kultúre, postojoch, názoroch národa či sociálnej vrstvy. Mimoriadny vplyv má spôsob výchovy v rodine na stabilitu – labilitu osobnosti. Ak je dieťa vychovávané v rodine s kladným emočným vzťahom, je citovo vyrovnané, emočne stabilné, podporuje sa v ňom svedomitosť, vytrvalosť, kooperatívnosť, altruizmus a zvyčajne má veľmi dobrý školský prospech. Dieťa vychovávané so záporným emočným vzťahom je zvyčajne emočne labilné, dá sa ľahko vyviest' z miery, je napäté a častá zmena nálady vedie k jeho podráždenosti a agresii. Deti so záporným emočným vzťahom rodičov majú slabú vytrvalosť vo vzťahu k ľuďom, sú nesvedomité a zlé vedenie má vplyv aj na ich zlý prospech v škole (Krajčová, Pasternáková, 2009).

Negatívne tendencie v štýloch rodinnej výchovy rozdelil Helus (2006) do nasledujúcich deviatich typov:

Nezrelá rodina

– ide o rodinu, ktorá vznikla takpovediac neplánovane. Takéto rodiny vznikajú neplánovaným tehotenstvom, keď mladých ľudí takáto situácia prekvapí a vháňa do slepej uličky. Nezrelosť a nepripravenosť na situáciu, ktorá nastala u mladých rodičov, vyvoláva v nich striedavé kladné a záporné pocity k dieťaťu. Mladí ľudia majú často problémy sami so sebou. Sú ešte v štádiu, keď si upravujú svoje životné hodnoty a ujasňujú plány do budúcnosti, ale aj rôznych premenlivých nálad, čo je dôsledkom nezrelosti citov, pretože ľahko podliehajú afektom. Chýba im zodpovedný prístup k povinnostiam. Nemajú dosť skúseností a nevedia si predstaviť, čo môže dieťaťu uškodiť. Sú mladí a často potrebujú ešte pomoc, aby sa niekto postaral o nich a zrazu sú v situácii, kedy oni sa musia starať o niekoho, kto je závislý na nich. Je len na nich, ako sa so svojim životom popasujú, a či dieťaťu vytvoria vhodné podmienky na zdravý vývoj a rast. V tom

im môže pomôcť aj učiteľ, ktorý ich nasmeruje k tomu, čo ich dieťa potrebuje, čo mu chýba a čo by mu mali poskytnúť.

Pret'ažená rodina

– tento typ rodiny nemá problém v tom, že nemiluje svoje deti alebo im niečo neposkytne. Sú to rodičia, ktorí nemajú problém s výchovou, práve naopak, sú to zväčša zrelí ľudia s vyšším vzdelaním. Problém však nastáva, keď rodič alebo obaja rodičia sú pret'ažení, čo ovplyvní celú funkčnosť rodiny a odzrkadlí sa na vzájomných vzťahoch, hlavne na vzťahoch s deťmi. Pret'aženosť môže mať za následok rôzne druhy konfliktov, či už doma alebo v práci. Môže však vzniknúť aj narodením ďalšieho dieťaťa, keď sa rodičom natískajú obavy, či zvládnu všetky povinnosti spojené so staršími deťmi, domácnosťou a prácou. Choroba alebo ochorenie v rodine môže veľmi psychicky ovplyvniť chod v domácnosti, ako aj ekonomické problémy. Niektoré pret'aženia v rodine sú často dočasné a učiteľ sa v takomto prípade snaží žiaka príliš nezaťažovať, alebo zamestnať inými myšlienkami, aby to nemalo vplyv na jeho prospech v škole.

Ambiciózna rodina

– rodičia v takomto type rodiny majú dobré podmienky na rozvoj a úspešnosť svojich detí. Cieľom rodičov je, aby ich deti boli úspešné, aby sa presadili. Často je to iba ich pranie alebo akési uskutočnenie ich sna. Nepozerajú sa pritom na rozvoj osobnosti ich dieťaťa, alebo či dieťa takéto ambície naplňujú a robia ho šťastným. Takéto myšlienky dokonca zavrhnú. V hodnotovej orientácii takejto rodiny je na prvých miestach úspech v zamestnaní, štúdiu, športe a samozrejme dôležité je ich vysoké materiálne zabezpečenie. Deti žijúce v prebytku, chcú samozrejme ešte viac, preto ak majú nejaké túžby, robia všetko preto, aby to dosiahli. Často nie sú nikdy spokojní so sebou a nestačia im ani úspechy, ktoré dosiahli. Učiteľ v takomto prípade môže len veľmi ťažko a hlavne postupne vytvárať s rodičmi dohodu o režime dieťaťa, ktorý je v jeho záujme, ktorý potrebuje.

Perfekcionistická rodina

– typickým znakom je neustály tlak na dieťa, aby bolo najlepším. Dieťa sa tak dostáva do permanentnej záťaže. Jeho schopnosti sa často vymykajú reálnemu zvládnutiu. Nie je zvláštnosťou, ak rodičia očakávajú perfektné výsledky v niečom, čo dieťa nezaujíma a nemá k tomu vzťah. Pričom aj s vypätím maximálnych síl nie sú výsledky podľa ich predstáv. Dieťa prežíva vyčerpanosť, úzkosť a sklamanie. Vyčíta si nedostatočný úspech, v čom ho rodičia

svojím postojom utvrádzujú. Znižuje sa sebadôvera a sebavedomie, naštrbujú sa aj vzťahy s rodičmi, ktorí sú sklamaní. Učiteľ sa v takom prípade snaží nároky rodičov zosúladiť s možnosťami dieťaťa a predísť tak vyhrotenej situácii.

Autoritárska rodina

– osobnosť dieťaťa sa v tomto type výchovy neakceptuje. Rodič nepripúšťa odchýlky. Vyžaduje vzorné správanie a dokonalé výkony, ostatné všetko trestá. Tresty sú psychického charakteru ako je ponižovanie, výsmech, zastrasovanie alebo odmietanie prejavu lásky, ale aj fyzické tresty, akými je bitka. Tento spôsob potláča v dieťati prirodzený rozvoj osobnosti a prejavuje sa podľa toho, ako sa s tým dieťa vyrovná. V škole sú deti zakríknuté a utiahnuté do seba, často trpia pocitom sebaobviňovania alebo sú agresívne a zákerné. Deti z takýchto rodín si vybijajú zlosť a svoju agresiu na iných deťoch alebo na majetku a často sú tvorcami šikany. Je to vlastne to, čo zažívali doma.

Rozmaznávaajúca rodina

– dieťa v tejto rodine má takpovediac všetko, čo potrebuje. Lásku, zázemie a podporu rodičov. Všetko je to v poriadku, až na mieru, ktorá ovplyvňuje zdravý rozvoj osobnosti. Protekcionizmus môžeme rozdeliť na útočný, alebo ofenzívny, súcitiaci a služobný.

- v útočnom, ofenzívnom protekcionizme rodičia ochraňujú svoje dieťa všade a pred každým. Myslia si, že mu každý krivdí, závidí a ubližuje. Často prichádzajú do konfliktu s učiteľmi, o ktorých si myslia, že na ich dieťa si „zasadli“.
- V súcitiacom type sa rodičia pasívne poddávajú pocitu krivdy, aby dieťa netrpelo samo. Dieťaťu sa tak narúša vzťah ku škole, svetu a ľuďom a odoberá ho o energiu popasovať sa s problémom.
- v služobnom protekcionizme sa rodičia podriaďujú vôli dieťaťa. Urobia všetko preto, aby bolo spokojné, aby mu vo všetkom vyhovel. Z dieťaťa sa tak stáva diktátor, ktorý ovláda rodičov. Všetky typy rozmaznávaajúcej rodiny vedú k tomu, že dieťa nevie prijať zodpovednosť za svoje konanie, neprizná si svoj omyl, prešľap a neprizná pravdu iného.

Liberálna rodina

– úplná voľnosť, ktorú rodičia preferujú v tomto štýle výchovy, má za následok to, že deťom chýba jasný vzor spoluzititia, výchovný cieľ a disciplína. Rodičia si myslia, že deti si vyberú samy tú správnu cestu, že im tým pomáhajú. V konečnom dôsledku to má však zlé následky. Deti voľnosť využívajú a zneužívajú, čo ich vedie ku sklonom k lenivosti, egoizmu, sebecku, rôznym

pochybným zábavám až k asociálnemu združovaniu. V dospelosti si takto vychované deti nevážia svojich rodičov a vymykajú sa kontrole.

Odkladajúca rodina

– niektoré mladé rodiny, ktoré často trpia problémom preťaženia, ale aj niektoré staršie rodiny, majú tendenciu požiadať niekoho, aby im „postrážil dieťa“. V začiatkoch je to prevažne rodina, neskôr priatelia, potom známy či susedia. Dieťa si tak prestane vytvárať väzby na veci, ľudí, povinnosti a domov. Nevytvára si sociálne návyky, keďže u každého je vhodné, či nevhodné niečo iné, a tak sa naruša jeho vývoj. V dieťaťu potom vznikne pocit, že nikam nepatrí, nikto ho nepotrebuje a nemá rád. Včasným zistením môže učiteľ veľmi citlivo nasmerovať rodičov a skorigovať problém, aby bol v medziach únosnosti.

Disociovaná rodina

– v takýchto rodinách majú vážne narušené vzťahy medzi sebou a aj s okolím. Rodina sa izoluje od okolitého sveta, blízkych a priateľov. Upozorňujú na seba iba neustálym sťažovaním, protestovaním, dovoľávaním sa, alebo presadzovaním niečoho. U detí tento spôsob života vyvoláva nedôveru v okolie, svet, spoločnosť. Chápu to ako niečo nepriateľské, proti čomu je potrebné sa brániť. Vzťahy medzi členmi rodiny sú neustále vypäté. Rodičia do konfliktov medzi sebou zahŕňujú deti a tie sú svedkami drastických scén a fyzických útokov. Ak učiteľ zistí, že dieťa sa nachádza v takejto rodine žiada o pomoc pedagogicko-psychologickú poradňu alebo iné sociálne zariadenia.

Všetky tieto negatívne výchovné štýly v rodine evokujú, že dieťa vyrastá a vyvíja sa v prostredí, ktorého následkom je nejaký problém a to po psychickej aj fyzickej stránke. Deti majú následne problémy so správaním, ktoré sa prejavuje nielen v rodine, ale aj v jeho okolí a škole. V škole sa jeho problémové správanie môže prejavovať v triede, čo pocítia jeho spolužiaci, ale aj mimo nej, keď objektom jeho pozornosti sa stanú ostatné deti a dokonca aj učiteľia.

7.7 Rómska rodina a jej výchovné špecifiká

Rodinné prostredie bolo, je i bude miestom, kde si väčšina z nás oddýchne, poteší, nazbiera síl do ďalších vzťahov. V rodine prežívame pocit lásky, opory, istoty a bezpečia. V tradičnej rómskej rodine sa kladie dôraz na čo najlepšiu starostlivosť o deti a starších členov rodiny a v prvom rade úcta mladších voči starším. Značná časť z morálne a duchovne upadnutých

obyvateľov rómskych osád pod tlakom biedy a straty svojej ľudskej dôstojnosti stratila celkom logicky aj zmysel pre pôvodné rómske hodnoty a teda aj podstatnú časť svojej rómskej identity (Hanzlíková et al, In: Boledovičová, Jacenková, 2008, s.106). Hubschmannová (In: Horňák, 2005,) rozdeľuje rómske rodiny do troch skupín:

1. Rodiny, ktoré sa úplne integrovali do majoritnej spoločnosti

- rodičia trvalo pracujú a deti posielajú pravidelne do školy. Podstatné je, že ich to vnútorne uspokojuje a zároveň sú plne prijatí spoločnosťou.

2. Rodiny, ktoré ešte neprijali všeobecne uznávané normy majoritnej spoločnosti

- majú síce získané základné hygienické a pracovné návyky, avšak ak vôbec pracujú, tak len bez kvalifikácie, deti do školy posielajú nepravidelne. V podstate napodobňujú spôsob života majoritnej rodiny, ale len povrchne.

3. Tieto rodiny nemajú absolútnu snahu zmeniť spôsob svojho života

- žijú v rodových spoločenstvách, najčastejšie v osadách s nevyhovujúcimi sociálnymi a hygienickými podmienkami. Rodičia v týchto rodinách pracujú len málokedy, nemajú záujem posielat' deti do školy.

Viková (In: Horňák, 2005) uskutočnila výskum, v ktorom uvádza, že vo vzťahoch v rómskej rodine je dôležitým faktorom hierarchia. Rolu tu hrajú vek a pohlavie súrodencov. K matke a starým rodičom prejavujú úctu.

Horňák (2005) popisuje vzťah rómskej rodiny k okoliu ako uzavretý, sebestačný voči iným ľuďom nezávislý, avšak jednotliví členovia konkrétnej rodiny sú na sebe a svojej rodine úplne závislí. Každý člen rodiny má v tomto spoločenstve určitú rolu. V rómskej rodine žije spolu niekoľko generácií, starí rodičia, rodičia a ich deti, pričom najväčšiu váhu má názor starých rodičov, pretože majú najväčšie skúsenosti. Rómske ženy v minulosti rodili veľmi mladé a mali vysoký počet detí, čo súviselo so spôsobom ich života, hygienickými a sociálnymi podmienkami. Nie všetky deti prežili.

Valošiková (In: Horňák, 2005,) poukazuje na to, že vysoký počet detí v rómskej rodine môže súvisieť s dávnym prikázaním pre mužov „nenechať ženu krvácať“. Čiže tehotenstvom ženu ochrániť.

V súčasnosti môžeme mnohopočetnosť detí pozorovať v najzaostalejších rodinách. Mladý vek matky prvoroďičky znamená, že čím skôr žena začne rodiť, tým viac detí môže mať. Toto úzko súvisí s možnosťou ekonomického prilpenia si rodiny sociálnymi dávkami a rodinnými

prídavkami. Emocionálna funkcia rómskej rodiny je viac - menej živelná. Často v nej dochádza k extrémnemu citovému prežívaniu a vyjadrovaniu. Tieto neprimerané reakcie sú dôsledkom nevyvinutej autoregulácie. Aj keď rómska rodina prechádza spoločenským vývojom, ale pretrvávajú v nej retardačné trendy vzájomných vzťahov, spôsobu existencie, spolužitia.

Nepriaznivé rodinné prostredie vplýva na formovanie väčšiny ťažko vychovávateľných jedincov a to v sociálnom, ako i psychologickom zmysle. Absencia citových podnetov v rodine môže vyvolať citovú chladnosť, sociálnu nezrelosť a neschopnosť empatie. Dieťa sa vyvíja disharmonicky. Realizované výskumy sa sústredili na správanie sa rómskych detí a poukazujú na to, že problémoví žiaci oveľa častejšie pochádzali z neúplných rodín, ich rodičia boli väčšinou nezamestnaní, do školy prichádzali špinaví, hladní a nevyspatí. V takýchto rodinách o potrebe vzdelávania ani neuvažujú. Aj keď je dieťa v rómskej rodine milované všetkými jej členmi, stavajú sa prípady, hlavne v najzaostalejších rodinách, kedy matka po pôrode svoje novonarodené dieťa opustí, pretože sa bojí, že jej osamelý manžel bude neverný alebo, že o jej deti, ktoré ostali doma, sa nebude mať kto postarať. Ďalej sú známe prípady, že deti skončili v detskom domove, pretože si ich matka (napr. po smrti manžela) našla nového partnera, ktorý jej deti neprijal, pretože odmietanie cudzích detí je u Rómov normálne. Rodičovskému povolaniu by sa malo učiť. Pre budúcich rodičov je potrebné získať znalosti na to, aby boli spôsobilí vychovať zo svojich detí naozajstné bytosti. Nie je to len poslaním, ale aj umením, ku ktorému patria talent a dobré vedomosti (Portík, Miňová, 2011).

V rómskej komunite si rodiny zakladajú veľmi mladí ľudia, ktorý častokrát ani nie sú plnoletí. Je samozrejmé, že takýto rodičia ešte nie sú schopní vychovávať svoje deti. Na druhej strane je výchova detí v rómskej rodine kolektívnou záležitosťou (Liégeois, In: Horňák, 2005.). V rómskej rodine sa hovorí o všetkom, čiže témy sex, alkohol, väzenie, krádeže sú bežné. Rómske deti do týchto rozhovorov aktívne vstupujú, sú učené nebáť sa vysloviť svoju myšlienku. Tieto deti nie sú vedené k samostatnosti, vždy sa nájde niekto, kto im pomôže. Obzvlášť výchova chlapcov je zanedbávaná, pretože ich povinnosti plní matka či staršia sestra. Akékoľvek rozhodnutie v rodine je vždy kolektívne, členovia rodiny sa tomuto rozhodnutiu nepodriaďujú, oni sa s tým stotožnia. Rodina je zdrojom bezpečia a funguje ako celok, nie ako skupina jednotlivcov (Sekyt, In: Horňák, 2005).

Dubayová (In: Horňák, 2005.) sa vyjadruje o adolescencii Rómov tak, že v niektorých lokálnych skupinách Rómov sa obdobie adolescencie akoby preskakuje. Z obdobia detstva sa dieťa posúva rovno do obdobia dospelosti, pričom fáza dospievania, kedy mladý človek získava

určitú kvalifikáciu potrebnú pre svoj ďalší profesijný život, je skupinou potlačená a mladý človek sa nemá možnosť osamostatniť a stať sa ekonomicky nezávislým.

Výskum Víkovej (In: Horňák, 2005), ktorá skúmala niektoré psychologické aspekty, popisuje nasledovné zistenia:

1. Súrodenci v rómskej rodine majú medzi sebou pozitívnejší a bližší vzťah než deti z nerómskych rodín.
2. V rodine sú intenzívnejšie rodinné väzby medzi jej členmi.
3. Vzťah rodičov k jednotlivým deťom je rozdielny a ani oni sami sa preferenciou určitého dieťaťa netaja, pričom ostatné deti toto akceptujú.
4. Medzi súrodencami sa rivalita vyskytuje len v nízkej miere.
5. Úspech v rodine úzko súvisí s pohlavím dieťaťa, pričom uprednostňovaní sú chlapci, dievčatá sú vedené k zaisťovaniu chodu domácnosti.
6. V oboch rodinách (rómskej i nerómskej) je pre dieťa najbližšou postavou matka, ale v rómskej rodine je vzťah detí a otca oveľa intenzívnejší.

V rómskej komunite patrí k najobdivovanejším schopnostiam fyzická sila. Dieťa, ktoré dokáže niekoho zbiť, nie je potrestané, ale chválené. Je vhodné stavať na prirodzenom obdive sily a pestovať u týchto žiakov silový šport, ako je napr. box, bojové umenia či kulturistiku (Horňák, 2005). Výsledky výskumu *Podpora optimálneho vývoja detí zo sociálne znevýhodneného prostredia* prebiehajúceho v rokoch 1998 - 2000, poukazujú na to, že zatiaľ čo sa matky detí z majoritnej skupiny snažia svoje deti vychovávať pre budúcnosť, matky rómskych detí sú zamerané na aktuálnu spokojnosť svojich detí (Navrátil, In: Horňák, 2005).

7.8 Vzťah Rómov ku vzdelávaniu

Ak chce pedagogický a odborný zamestnanec v škole pozitívne ovplyvňovať vzťah rómskych žiakov k učeniu, musíme predovšetkým poznať, aký vzťah k učeniu majú oni samotní. Antoničová a Krajčová (2006) uvádzajú, že vzdelanie má v hodnotovom rebríčku pre väčšinu rómskych rodín nízku hodnotu. U Rómov proces uvedomovania si dôležitosti vzdelania trval dlhšie. Rómovia s vyšším vzdelaním si uvedomujú jeho dôležitosť aj napriek tomu, že im ich vyššia kvalifikácia neumožnila uplatniť sa na trhu práce. Negatívnym referenčným rámcom bývajú obvykle Rómovia zo segregovaných osád, ktorých vzdelanejší Rómovia, žijúci integrovane, často uvádzajú ako príklad zlyhania a neschopnosti, a za jeden z dôvodov považujú

ich nízke vzdelanie. Výrazné rozdiely sa prejavujú aj podľa regiónu a najmä miery integrácie. V integrovanom prostredí sú Rómovia súčasťou širších sociálnych sietí, majú uspokojené základné materiálne potreby, a tak sa v rómskych rodinách začína revitalizovať hodnota vzdelania, ktorá bola v období socializmu narušená. Väčšie rozdiely sa prejavujú v segregovaných osídleniach, kde vzdelanie nemá takmer žiadnu hodnotu. V súčasnosti už na základné školy chodí generácia detí, ktorých rodičia nikdy nepracovali, deti teda v rodičoch nevidia žiaden pozitívny vzor uplatnenia v živote. Súčasne sa u rodičov prejavuje rezignácia na akékoľvek životné stratégie, a tak nemajú vysoké očakávania v oblasti vzdelávania ani voči svojim deťom. Veľmi výrazným faktorom, ktorý ovplyvňuje nezáujem Rómov o vzdelávanie svojich detí – najmä u Rómov žijúcich v segregovaných oblastiach – je ekonomický faktor. Návšteva školy je pre rodičov spojená s finančnými výdavkami, ktoré považujú za zbytočné. Ak sa dieťa po skončení povinnej školskej dochádzky a dovŕšení osemnásteho roku života nezamestná, dostáva sociálnu pomoc, kým pri pokračovaní v štúdiu by rodičia dostávali len príspevok na nezaopatrené dieťa.

Úroveň dosiahnutého vzdelania Rómov je signifikantne nižšia ako v majoritnej populácii. Predpokladom výchovných a vzdelávacích úspechov rómskeho žiaka v škole je aj jeho pravidelná školská dochádzka. Školská dochádzka patrí k hlavným problémom výchovy týchto žiakov v školopovinnom veku. Žiak, ktorý vynecháva často vyučovanie má prirodzené problémy so zvládaním požiadaviek školy. Prirodzeným následkom je neprospech. Vo vzťahu rómskej rodiny ku školskej dochádzke hovorí Čonková (2004, s. 14) o troch podobách týchto rodín:

1. Rodiny najviac spoločensky integrované

– s dobrou ekonomickou a kultúrnou vyspelosťou, socioekonomickým statusom rodiny a vysokou mierou kontaktov s majoritou. Žijú usporiadaným životom medzi ostatným obyvateľstvom. Rodičia trvalo pracujú, niektorí s pracovnou kvalifikáciou, deti posielajú do školy. Príznačná je pre nich tendencia prispôsobovať sa okoliu, čo ich uspokojuje.

2. Rodiny, ktoré neprijali bežne uznávané spoločenské normy

- získavajú základné hygienické a pracovné návyky, ale pracujú bez kvalifikácie, deti posielajú do školy nepravidelne a nezabezpečujú základné podmienky pre rozvoj svojich detí.

3. Rodiny najzaostalejšie

- ktorých členovia nejavia záujem o zmenu spôsobu svojho života. Žijú v rodových zariadeniach a často menia miesto pobytu. Rodičia pracujú len výnimočne, deti do školy neposielajú a pre zdravý rozvoj detí predstavujú znevýhodnené prostredie.

Rómske deti oproti ostatným deťom takmer štrnásťkrát častejšie prepadávajú, päťkrát častejšie dostávajú druhý alebo tretí stupeň zo správania, tridsaťkrát častejšie ukončujú školskú

dochádzku skôr, ako v záverečnom ročníku, dvadsaťosemkrát častejšie sú preradené do špeciálnych škôl pre mentálne postihnutých. Najvyššia neúspešnosť je v prvom ročníku základnej školy, kde z údajov orientačného zisťovania neprospieva 22 % rómskych žiakov a v piatom ročníku asi 17%. V oblasti dochádzky je situácia veľmi zlá a konkrétne čísla z jednotlivých škôl svedčia o tom, že problém v prospechu súvisí aj s dochádzkou do školy. Na vymeškaných hodinách sa rómski žiaci podieľajú 55%, to znamená, že jeden rómsky žiak v priemere vymešká jeden mesiac vyučovania. Ešte vypuklejšia je situácia v oblasti neospravedlnených vyučovacích hodín, na ktorých sa Rómovia podieľajú až 94,5 %. Kým jeden nerómsky žiak vymešká v priemere jednu vyučovaciu hodinu, rómsky žiak vymešká v priemere jeden týždeň.

Vzhľadom na ich nerozvinutý hodnotový systém, hlavne mravných hodnôt, „necítia“ potrebu vzdelávať sa. Záškoláctvo rómskym deťom umožňuje to, v čom môžu vynikať nad ostatnými v triede, pretože byť v centre pozornosti je pre nich svojím spôsobom vyniknutie nad ostatnými. Mnohí rodičia rómskych žiakov o absenciách svojich detí ani nevedia, alebo keď vedia, úspešne ich skrývajú. Súvisí to s faktom, že by si pred „gadžom“ museli verejne priznať, že ich spoločenstvo, ich rodina, ich láska, neochránila ich deti.

Absenciu školskej dochádzky podporuje terajšia veľká nezamestnanosť Rómov a s ňou spojená, či už priamo alebo sprostredkovane, migrácia v rámci štátu, dokonca v rámci Európy (Ďuríčková, 2000). Tento činiteľ má tiež vplyv na školské výkony žiakov, pretože práca v škole si vyžaduje adaptáciu detí na školské prostredie, a tá nie je možná za pár týždňov či mesiacov. Vzhľadom na situáciu rómskych rodín, väčšina z nich nie je psychologicky pripravená chápať potrebu vzdelania a hlavne vychovávať, viesť deti k občianskym povinnostiam, záväzkom, medzi ktoré patrí aj zodpovednosť za školskú dochádzku a vzdelávanie detí.

7.9 Adaptácia rómskych detí na školu

Výchovný proces je podmienený spoločensky i individuálne. Z hľadiska spoločenského všetko, čo obklopuje dieťa v kladnom či zápornom zmysle, vplýva na jeho výchovu. Dieťa sa narodí do konkrétneho spoločenského prostredia. Jeho vývoj určujú v podstate tri druhy skúseností – biologické, spoločenské a tie, ktoré získava na základe vlastných skúseností. Teda vývoj človeka je determinovaný na základe dedičnosti tým, čo zdedil po svojich predkoch a tým, čo získava na základe vzájomného pôsobenia prostredia, podmienok, výchovy, osobnosti

vychovávateľa, rodičov a pod. (Višňovský, Kačáni, 2000). Niekedy sa stáva, že prostredie rodiny nedokáže plniť svoje funkcie pri výchove detí adekvátne očakávaniam spoločnosti.

Rómske deti sú v rodine od malička inak stimulované ako nerómske deti, ich osobnosť sa preto rozvíja iným smerom, nie až tak žiaducim v majoritnej spoločnosti. Takmer všetkým rómskym deťom, ktoré prichádzajú na základnú školu bez predškolskej výchovy, chýbajú základné hygienické, zdravotné a kultúrne návyky, nemajú základné pracovné schopnosti ani v rámci sebaobsluhy a nepoznajú dostatočne slovenský jazyk, na ktorého zvládnutí závisí ich úspešnosť vo vyučovacom procese.

Vo vzťahu k školskej neúspešnosti rómskych detí, Vágnerová (2008) uvádza pojem: „sociokultúrny handicap“. Deti pochádzajúce z iného etnika, z inej sociokultúrnej oblasti majú odlišné skúsenosti, ktoré sú prekážkou primeranej adaptácie na školu. Všetky tieto doteraz prezentované okolnosti a zároveň aj výsledky rôznych sledovaní dokazujú, že rómske deti vo veľkom zastúpení zlyhávajú v škole už na začiatku školskej dochádzky.

Podľa Vankovej (2003, s. 17) k tomuto javu dochádza pravdepodobne z týchto príčin:

- náš školský systém vo svojom usporiadaní počíta so spoluprácou rodiny a školy (čo je u rómskeho etnika veľmi ojedinelý jav),
- rómske deti majú malú slovnú zásobu, nepoznajú primerane vyučovací jazyk, z čoho automaticky vyplýva komunikačná bariéra,
- školský systém nie je tvorený pre výnimky (čo komplikuje situáciu pri deťoch, ktoré sú síce zdravé, ale v istom zmysle iné),
- spôsob prenosu u Rómov je odlišný.

Na základe vyššie uvedených skutočností môžeme konštatovať, že medzi základné problémy adaptácie rómskych detí na školské prostredie patrí vzťah niektorých rómskych rodičov ku vzdelaniu, jazyková bariéra, sociálno – ekonomické prostredie, v ktorom vyrastajú a emocionálna nezrelosť.

Náročnosť práce pedagogického a odborného zamestnanca si vyžaduje poznať nielen prostredie školy, ale aj prostredie rodiny, odkiaľ žiak prichádza. Hodnotový systém rodiny, jej tradície, vzťahy medzi jednotlivými členmi rodiny sa premietajú do výchovno-vzdelávacej činnosti a tak ovplyvňujú výsledky vzdelávania každého žiaka. V pedagogickej praxi riešenie problémov správania a konania žiaka, výsledkov jeho vzdelávania, nie je možné bez partnerstva pedagogických a odborných zamestnancov.

Záver

V súčasnej spoločnosti je dôležité, aby žiaci mali záujem o vlastné vzdelávanie, aby škola ponúkala možnosti pre kvalitné vzdelávanie, ktoré im umožní lepšie uplatnenie sa na súčasnom trhu práce. Pôsobenie pedagogických a odborných zamestnancov v škole si vyžaduje ich pedagogickú a odbornú pripravenosť pre pedagogickú prax a spoločnú komunikáciu a kooperáciu vo svojom pôsobení pri rozvíjaní osobnosti žiaka.

Problémom školy sú aj žiaci z marginalizovaných komúnít, ktorí si často vyžadujú aj odborný prístup vo výchove a vzdelávaní, kedy do výchovno-vzdelávacieho procesu vstupuje asistent učiteľa a odborný zamestnanec – môže to byť napríklad špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg. Týchto zamestnancov a ich pôsobenie sme si bližšie vymedzili aj v jednotlivých kapitolách, aby sme zdôraznili význam jednoty ich pôsobenia.

Žiaci prichádzajú do školy z rôzneho rodinného prostredia, ktoré ich vždy nemotivuje k učeniu a dodržiavaniu pravidiel správania sa a konania, čo musí škola následne riešiť. Rómska rodina má svoje špecifiká, ktoré sa v určitej miere odkláňajú od bežného priemeru populácie na Slovensku. Tieto špecifiká majú aj veľký dôraz na postoj Rómov ku vzdelaniu a neskôr aj na adaptáciu rómskych detí na školu. Od prístupu členov rodiny, zväčša zastúpenej rodičmi, závisí aj postoj ich detí ku vzdelávaniu a stupeň dôležitosti v rebríčku vlastných hodnôt. Mnohé štúdie poukazujú na nízky záujem Rómov o vzdelávanie, avšak je tu aj pozitívne zistenie, že postoj Rómov voči vzdelaniu sa zlepšil a ich motivácia vo vzťahu ku výchove a vzdelávaniu ich detí sa prejavuje aj v častejšej účasti na školských akciách a aktivitách dieťaťa v rámci školy i mimo nej.

Mnohí odborníci poukazujú na oblasť vzdelávania rómskych detí, ako základný kľúč k riešeniu danej problematiky, avšak aj tam sa dostávame do “kolízie“ s nedostatočnými finančnými prostriedkami na pomoc a podporu rómskych detí, resp. detí vo všeobecnosti. Možno prišiel čas si určiť priority a pozrieť sa, na ktorom rebríčku hodnôt a záujmu je vzdelávanie pre tento štát.

Komunikácia, spolupráca a hľadanie spoločných, metód, prostriedkov a stratégií vo výchove a vzdelávaní, to je prvoradou úlohou všetkých zúčastnených na vzdelávaní – riaditeľa, pedagogických a odborných zamestnancov. Škola, ako povedal už J. A. Komenský, má byť zrkadlom ľudskosti.

Použitá literatúra

ANTONIČOVÁ, I. a N. KRAJČOVÁ. 2006. *K niektorým problémom vzdelávania detí rómskeho etnika*. In Rubikova kostka: Multikulturalita : mezinárodná konferencia, 6. setkání národnostních menšin, 25. setkání Hnutí R, 12.-13. října 2006. Praha : Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007, s. 213. ISBN 80-903727-2-4.

BAKOŠOVÁ, Z. 2006. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava : Lorca, 2006. 190 s. ISBN 80-968437-5-3.

BAKOŠOVÁ, Z. 1994. *Sociálna pedagogika*. Bratislava : FF UK, 1994. 82 s. ISBN 80- 223-0817-X.

BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika*. Bratislava : SPN, 2005. 168 s. ISBN 80-10-00485-5.

BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava : FF UK, 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.

BEŇO, M., ŠIMČÁKOVÁ, L. A I. HERICH. 2006. *Rodičia o súčasnej škole*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, 2006. 314 s. 1 vydanie. ISBN 80-7098-441-4.

BIRKNEROVÁ, Z. a M. ZAHAŇANSKÁ. 2009. *Komunikatívne kompetencie v edukačnom procese*. In: Komunikatívne kompetencie v interkultúrnom edukačnom prostredí. Prešov: Ústav pedagogik a psychológie FHPV PU, 2009. ISBN 978-80-555-0089-8.

BLAŠKO, M. 2011, *Úvod do modernej didaktiky*. [online]. Košice: Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity v Košiciach, 2011. [2014-05-21]. Dostupné na internete: <<http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>>.

BOLEDOVIČOVÁ, M. a M. JACENKOVÁ 2008. *Rómska matka a zdravie jej detí*. In: InteRRa 5. - Nitra : UKF, 2008. s. 106-112. ISBN 9788080943141.

BOROŠ, J. 2001. *Základy sociálnej psychológie (pre študujúcich humánne, sociálne a ekonomické vedy)*. Bratislava: IRIS, 2001. 227 s. ISBN 80-89018-20-3.

BRINDZA, J. 1996. *Sociálna komunikácia: (pre majstrov a vychovávateľov)*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 1996. 72 s. ISBN 80-88825-95-4.

BUCKINGHAM, David et al. 2009 *The Impact of the Commercial World on Children's Wellbeing: Report of an Independent Assessment, Report to the Department of Culture, Media & Sport*. Dostupné na:<http://publications.dcsf.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DCSF-00669-2009&>

BÚGELOVÁ, T. 2002. *Komunikácia v škole a rodine*. 1. vyd. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2002. 157 s. ISBN 80-8068-133-3.

- CANGELOSI, J. S. 2009. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 5. vyd. . Praha: Portál, 2009. 296 s. ISBN 978-80-7367-650-6.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 656 s. 1 vydanie. ISBN 80-7178-463-X.
- ČONKOVÁ, E.: Rómska rodina a škola. In: *Vychovávateľ*. Roč. L (2004), č. 6.
- DANEK, J. 2009. *Pedagogická komunikácia*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2009. 97 s. ISBN 978-80-81051-28-9.
- DARÁK, M. et al. 2005. *Kapitoly z teórie výchovy*. Prešov: PU v Prešove, FHPV 2005. 300 s. ISBN 80-8068-322-0.
- DRUCKER,P.F. 1992. *Efektivní vedoucí*. Praha:Management Press 1., 1992. 133 s. ISBN 80-85603-02-0.
- DOURADO, P. 2008. *60-sekundový líder*. Bratislava: Eastone Books, 2008. 199 s. ISBN 978-80-8109-045-5.
- ĎURIČEKOVÁ, M. 2000. *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov: Metodické centrum, 2000. ISBN 80-8045-211-3.
- GAJDOŠOVÁ, E. a G. HERÉNYIOVÁ. 2006. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha : Portál, 2006. 325 s. ISBN 80-7367-115-8
- GAVORA, P. a kol. 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1988. 256 s.
- GAVORA, P. 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: UK, 2003. 200 s. ISBN 80-223-1716-0.
- GAVORA, P. 2007. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. 2. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. 200 s. ISBN 987-80-223-2327-7.
- GILLERNOVÁ, I. 2003. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. In *Pedagogická orientace*. Brno: Česká pedagogická společnost,o.s. 2003. č. 2, ISSN 1211 - 4669, s. 83 - 94.
- GLUCHMAN,V. 2008. *Úvod do etiky*. Brno: Tribun EU, 2008. 176 s. ISBN 978-80-7399-552-2.
- HAJDUKOVÁ, V. a kol. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: MPC, 2008. 254 s. ISBN 978-80-8052-324-4.
- HAMAROVÁ, J. a E. HOLKOVIČ. 1987. *Rodina, spoločnosť, výchova*. Bratislava : VEDA, 1987. 164s. ISBN 71-049-87.

HATÁR, C. 2010. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra : PF UKF, 2010. 106 s. ISBN 978-80-8094-664-7.

HAVLÍK, R. a J. KOŤA. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. 184 s. 1 vydanie ISBN 80-7178-635-7.

HELUS, Z. 2006. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada, 2006. 280 s. 1 vydanie ISBN 978-80-247-1168-3.

HLAVÁČOVÁ, Z.. 2007. *Význam interpersonálnej komunikácie pri riadení školy*. MPC Prešov, 2007. 53 s. ISBN 978-80-8045-448-7.

HORŇÁK, L. 2005. *Rómsky žiak v škole*. Prešov: PF PU, 2005. ISBN 80-8068-356- 5.

HORŇÁK, L. 2005. Aktuálne otázky vzdelávania minorít ako súčasť pregraduálnej prípravy učiteľov primárneho vzdelávania na Slovensku. In: Jandová, R.: *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 15. a 16. 9. 2005. ISBN 80-7040-789-1.

HORVÁTHOVÁ, K. 2008. *Školský manažment v nových spoločenských podmienkach (pre riadiacich pedagogických zamestnancov)*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Bratislava, Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, 2008. 181 s. ISBN 978-80-969178-8-4.

CHALUPOVÁ, A., SUCHOŽOVÁ, E. a T. USTOHALOVÁ. 2007. *Hľadáme možnosti partnerstva rodiny a školy*. Prešov : MPC Prešov, 2007. 61 s. ISBN 978-80-8045-467-8 74

IVANIČOVÁ, J. 2008. *Sociálna a pedagogická komunikácia v školskej praxi*. Nitra: PF UKF v Nitre, 2008. 94 s. ISBN 978-80-96995-1-4.

JUCOVIČOVÁ, D. a H. ŽÁČKOVÁ. 2010. *Neklidné a nesoustredené dítě ve škole a v rodine*. Grada Publishing, a.s., 2010. 237s. ISBN 978-80-247-2697-7.

KAČÁNI, V. a E. VIŠŇOVSKÝ. 2005. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava : Iris, 2005. 201 s. ISBN 80-89018-85-8

KALAFUTOVÁ, J., GANAJOVÁ, M. a P. LECHOVÁ. 2010. *Efektívnosť a miera rozvíjania kľúčových kompetencií žiakov projektovým vyučovaním v chémii*. In Aktuální aspekty pregraduální přípravy a postgraduálního vzdělávání učitelů chemie. Sborník přednášek z mezinárodní konference konané 29. září – 1. října 2010 v Trojanovicích. Ostrava Ostravská univerzita v Ostravě. str. 120 – 125. ISBN 978-80-7368-426-6.

KAŠIAROVÁ, N. 2004. *Čo potrebuje vedieť učiteľ o komunikačnej kompetencii žiaka?*. In Pedagogické rozhľady. ISSN 1335-0404, 2004, č. 5, s. 19-22.

KILÁROVÁ, I. 2004. *Metateória sociálnej komunikácie*. Knižnica. roč. 5, č.1, Martin: Slovenská národná knižnica, 2004 ISSN 1335-7026,s. 35-37.

- KOMINAREC, I. a kol. 2002. *Základy pedagogiky*. Prešov : Prešovská univerzita, 2002. 138 s. 5 vydanie. ISBN 80-8068-096-5.
- KOVALČÍKOVÁ, I. 2002. *Pedagogika*. Prešov : PFPU, Prešov, 2002. 126s. ISBN80-8068138 4.
- KOSOVÁ, B. 2005. Európske trendy rozvoja celoživotného vzdelávania a jeho koncepcia v podmienkach Slovenska. *In Aula*. Praha : Centrum pro studium vysokého školství, 2005. - ISSN 1210-6658. - Roč. 13, č. 3(2005).
- KRAUS, B. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha : Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRAJČOVÁ, N. a L. PASTERNAKOVÁ. 2009. *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. Prešov : Prešovská univerzita, 2009. 174 s. 1 vydanie. ISBN 978-80-555-0003-4.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. a kol. 2007. *Úvod do pedagogiky*. PF TU v Trnave, 2007. 167 s. ISBN 978-80-8082-145-6.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. 2001. *Člověk-prostředí-výchova*. Brno : Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- LOKŠOVÁ, I. a M. PORTÍK. 1993. *Pedagogická komunikácia*. 1. vyd. Prešov: Rektorát Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, 1993. 102 s. ISBN 80-7097-274-2.
- MAJERCÍKOVÁ, J. 2011. Rodina a jej dôvera k škole. In *Pedagogika.sk* [online]. 2011, roč. 2, č. 1, s. 9 – 21 [cit. 2014-05-08]. Dostupné na internete: <<http://www.casospedagogika.sk/studie/rodina-a-jej-dovera-k-skole-jana-majercikova.html>> ISSN 1338-0982.
- MATĚJČEK, Z. a Z. DYTRYCH, Z. 1994. *Děti, rodina a stres*. Praha : Galén, 1994. 214 s. 1 vydanie. ISBN 80-85824-06-X.
- MENTZEL, W. 2004. *Rozhovory se spolupracovníky. Jak v rozhovorech hodnotit, povzbuzovat a usměrňovat své podřízené*. Praha : Grada, 2004, s. 112. ISBN 8024704080.
- NELEŠOVÁ, A. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 172 s. ISBN 80-247-0738-1.
- NĚMEC, J. 2002. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno : Paido, 2002.120 s. ISBN 80-7315-012-3.
- NOVOTNÁ, E. a E. PRUŽINSKÁ. 2006. *Piliere edukácie sociálne znevýhodnených žiakov*. Prešov : Prešovská univerzita, 2006. 199 s. ISBN 80-8068-486-3.
- OBDRŽALEK, Z., HORVÁTHOVÁ, K. a kol. 2004. *Organizácia a manažment školstva*, (Terminologický a výkladový slovník) Bratislava: SPN, 2004. 419 s. ISBN 80-10-00022-1.

- ODLEROVÁ, E. a P. SZABÓ. 2007. *Tvorba osobnej kariéry*. Personal career creation. In: Vedecké práce MtF STU v Bratislave so sídlom v Trnave. Research papers Faculty of Materials Science and Technology Slovak University of Technology in Trnava. ISSN 1336-1589. č. 22 (2007), s. 109-116
- PEASOVCI, A. a B. 2006. *Úspešné komunikačné stratégie*. Bratislava: IKAR, 2006. 102 s. ISBN 80-551-1247-9.
- PEDAGOGICKO-ORGANIZAČNÉ POKYNY na školský rok 2009/2010. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. 2009. 60 s.
- PETLÁK, E. 2005. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava : IRIS, 2005. 188 s. ISBN 80 89018-89-0.
- PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko- didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2000. 118 s. ISBN 80-89018-05-X.
- PISOŇOVÁ, M. et al. *Didaktické prostriedky ako optimalizačný faktor procesu vzdelávania*. Hradec Králové : GAUDEAMUS, 2011. ISBN 978-80-7435-160-0
- PLAMÍNEK, J. 2010. *Tajemství úspěchu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 192 s. ISBN 978-80-247-3658-7.
- PORTÍK, M. 1998. *Rozumieme si na vyučovaní?*. Prešov: Metodické centrum v Prešove, 1997. 45 s. ISBN 80-8045-097-8.
- PORTIK, M. 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov : PF PU, ISBN 80-8068-155-4.
- PORTIK, M. 2007. *Príprava učiteľa na edukáciu sociálne znevýhodnených žiakov*. Prešov: 2007. ISBN 978-80-8068-722-9.
- PORTIK, M. 2005. *Vzdelávanie rómskych žiakov – aktuálna úloha pedagogických fakúlt v SR*. In: *Technológia vzdelávania*. - Roč. XIII, č. 3 (2005), s. 4-7.
- PORTIK, M. a M. MIŇOVÁ. 2011. *Rómske dieťa v rodine a v materskej škole*. 1. vyd. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2011. 192 s. :. - ISBN 978-80-555-0479-7.
- PORVAZNÍK, J. 1999. *Celostný manažment*. Bratislava: SPRINT, 1999. 493 s. ISBN 80-88848-36-9.
- PORÁČOVÁ, J. 2010. *Možnosti tvorivej výučby v súčasnej škole*. In: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie – Integrácia teórie a praxe didaktiky, Košice, 4. – 5.11.2010, Košice: FF UPJŠ, s.121-124. ISBN 978-80-7097-843-6.
- POSSE, R. a J. MELGOSA. 2002. *Umenie výchovy*. Vrútky : Advent-Orion, 2002. 194 s. 1 vydanie. ISBN 80-88960-89-4.

- PROVAZNÍK, D. a kol. 1989. *Aktuálne problémy sociológie rodiny*. Bratislava : VEDA, 1989. 366 s. ISBN 80-224-0050-5.
- PRŮCHA, J. (ed.). 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. 936 s. 1 vydanie. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. ,WALTEROVÁ, E., MAREŠ, S. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- REINTEGRÁCIA SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÝCH DETÍ.2004. [cit: 2014-05-20]. [online] Dostupné na : <http://home.nextra.sk/vudpap/reintegracia/>
- RYCHTECKÝ, A. a L. FIALOVÁ, L. 1998. *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha : Karolinum, 1998. 171 s. ISBN 80-7184-659-7.
- ROSA,V. 1999. *Hodnotenie pracovníkov v školstve*. Prešov:MPC, 1999. 20 s. ISBN 80- 8045-153-2.
- ROZINAJOVÁ, H. 1988. *Pedagogika pre rodičov*. Martin : Osveta, 1988. 272 s. 1 vydanie. ISBN 70-057-88.
- SELICKÁ, D. 2001. *Možnosti sociálneho pedagóga pri sociálno-patologických javoch*. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919, 2001, roč. 28, č. 3-4, s. 30-31.
- SLÁVIK, M. 2006. *Sociálna a pedagogická komunikácia*. In *Psychologická revue 1*[online]. 2006, [cit.2014-05-16]. Dostupné na internete: <<http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Kubani2/index.htm>. ISBN 80-8068-507-X.
- SOBOTKOVÁ, I. 2007. *Psychologie rodiny*. Praha : Portál, 2007. 224 s. 2 vydanie. ISBN 978-80-7367-250-8.
- ŠKVARENINOVÁ, O. 2004. *Rečová komunikácia*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004. 278 s. ISBN 80-10-00290-9.
- ŠVEC, V. 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování výcviku*. In KALHOUS, ZDENĚK. – OBST, OTTO. a kol. 2002. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- TRACY, B.. 2010. *Ako vedú úspešní lídri*. Bratislava: Eastone Group, 2010. 169 s. ISBN 978-80-8109-145-2.
- TUREK, I.. 2003. *Klíčové kompetencie*. Bratislava: MPC, 2003. 40 s. ISBN 80-8052-174-3.
- TUREK, I. 2008, *Didaktika*. Bratislava: Iura Edicion, 2008. 595 s. ISBN 987-80-8078-198-9.
- USTOHALOVÁ, T. 2008. *Efektívna komunikácia – cesta k úspešnej školskej integrácii*. 1.vyd. Bratislava : Metodicko – pedagogické centrum, 2008. 50 s. ISBN 978-80-8045-524-8.
- VÁGNEROVÁ, M. 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 2008. 872 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VALENT, M. 2008. Ako vytvoriť školský vzdelávací program? (5). In *Manažment školy v praxi*, Bratislava : Iura edition, spol. s.r.o., 2008. č. 11, ISSN 1336-9849, s. 7-14.

VANKOVÁ, K. 2003. *Problematika výchovy a vzdelávania -špecifikum výchovy uplatňujúcej sa v rómskych rodinách*. Praha : Komise Rady hl.m.Prahy pro oblast národnostních menšin, 2003. - ISBN 80-902972-2-6.

VIŠŇOVSKÝ, L., KAČÁNI, V. a kol. 2000 *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS, 2000, 227 s. ISBN 80-89018-25-4.

VOVSÍK, R. 2000. Osobnosť pedagóga v zariadeniach pro výkon ústavni a ochranné výchovy. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919, 2000, roč. 44, č.5-6, s. 6-7.

VYBÍRAL, Z. 2000. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. 263 s. ISBN 80-7178-291-2.

ZAHATŇANSKÁ, M. a T. ROHÁČOVÁ. 2011. *Komunikačné kompetencie ako súčasť sociálneho dialógu medzi žiakom a učiteľom*. In: Sociálna inteligencia v manažmente školy a v pracovnom procese : nekonferenčný vedecký zborník recenzovaných štúdií s medzinárodnou účasťou. Prešov : Fakulta manažmentu PU, 2011 S. 294-300. ISBN 978-80-555-0436-0.

ZACHAROVÁ, J. 2007. Význam, typy a formy sociálnej komunikácie - 1.časť. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919, 2007, č. 1, s. 13-16.

ZACHAROVÁ, J. 2007. Význam, typy a formy sociálnej komunikácie - 3.časť. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919, 2007, č. 3, s. 29.

ZELINKOVÁ, O. 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha : Portál, 2007, 208s. ISBN 8073673260.

ZELINOVÁ, M. a M. ZELINA. 2009. *Pedagogika pre stredné školy, pedagogické a sociálne akademie a pedagogické a kultúrne akademie*. Bratislava : SPN, 2009. 152 s. ISBN 978-80-10-01676-1

ZELINA, M. 2006. *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy*. Bratislava: Poľana, 2006. ISBN 80-89192-29-7, s. 13.

ZELINA M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996. 159 s. ISBN 80-967013-4-7.

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

Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o doplnení niektorých zákonov

Zákona č. 416/2001 Z. z. o prechode niektorých pôsobnosti z orgánov štátnej správy na obce a vyššie územné celky

Zákon č. 390/2011 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancov a o zmene a doplnení niektorých zákonov a ktorým sa menia niektoré zákony

Zákon č. 325/2012 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov a o zmene a doplnení niektorých zákonov

www.ppprk.sk