

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy
Ročník 9, 2018

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

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

Slovak Journal for Educational Sciences

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Tomáš Turzák

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Redakčná rada/Editorial Board

Zlatica Bakošová, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Štefánia Ferková**, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Peter Gavora**, Fakulta humanitných štúdií, Univerzita Tomáše Bati, Zlín, **Paulína Koršňáková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, **Peter Ondrejko**, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc, **Štefan Porubský**, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, **Mária Potočárová**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Štefan Švec**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

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

Výkonný redaktor/Editor

Martin Droščák

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

(martin.droscak@uniba.sk)

PEDAGOGIKA SK, ročník 9, 2018, číslo 1. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vede hlavný redaktor s redakčnou radou. Časopis vychádza štvrťročne.

ISSN 1338 – 0982

Ročník 9, 2018, č. 1, s. 60

Obsah

Štúdie

| | |
|---|----|
| O n d r e j k o v i č, Peter: Súčasná slovenská rodina (vedecké poznávanie – podmienka kreovania rodinnej politiky)..... | 5 |
| F á b i k, Dušan: Identifikácia a podpora intelektovo nadaných žiakov s poruchami učenia | 18 |
| B e l i k o v á, Vladimíra, T u r z á k, Tomáš: Využitie dramaterapie v práci s dospelými a seniormi so zdravotným znevýhodnením v rezidenčných podmienkach | 28 |

Správy

| | |
|--|----|
| K u s á, Zuzana: Pred Bolzanom 2018 o Kodani 2017..... | 42 |
| D u c h o v i č o v á, Jana, G u n i š o v á, Denisa: Rozvoj tvorivého a kritického myslenia z pohľadu teórie a praxe..... | 51 |
| M a r k s, Igor, D o h n a n s k á, Monika: Moderná škola, história a súčasnosť | 54 |

Recenzie

| | |
|---|----|
| M e n d e l o v á, Eleonóra, F e n y v e s i o v á, Lívia: Dieťa v rodine a školské prostredie (Mária Dombi)..... | 57 |
| B ě l í k, Václav, H o f e r k o v á, Stanislava, K r a u s, Blahoslav a kol.: Slovník sociální patologie (Silvia Dončevová)..... | 59 |

Contents

Studies

| | |
|---|----|
| O n d r e j k o v i č, Peter: The Current Slovak Family – Scientific Discovery: the Condition of Creating a Family Policy)..... | 5 |
| F á b i k, Dušan: Identification and support of intellectually gifted students with learning disabilities..... | 18 |
| B e l i k o v á, Vladimíra, T u r z á k, Tomáš: Use of dramatherapy in work with adults and seniors with health disabilities in residential facilities..... | 28 |

Reports

| | |
|--|----|
| K u s á, Zuzana: Before Bolzano 2018 about Copenhagen 2017..... | 42 |
| D u c h o v i č o v á, Jana, G u n i š o v á, Denisa: The Development of Creative and Critical Thinking in Terms of Theory and Practice..... | 51 |
| M a r k s, Igor, D o h n a n s k á, Monika: Modern school, history and present..... | 54 |

Reviews

| | |
|---|----|
| M e n d e l o v á, Eleonóra, F e n y v e s i o v á, Lívია: Child in the Family and School Environment (Mária Dombi)..... | 57 |
| B ě l í k, Václav, H o f e r k o v á, Stanislava, K r a u s, Blahoslav a kol.: Dictionary of Social Pathology (Silvia Dončevová)..... | 59 |

Súčasná slovenská rodina
(vedecké poznávanie – podmienka kreovania rodinnej
politiky)¹

Peter Ondrejko

Katedra sociálnej pedagogiky PdF Univerzity Hradec Králové
a PdF Univerzity Palackého Olomouc,
Ústav pedagogiky a sociálnych štúdií²

***Abstrakt:** Život slovenskej rodiny sa nachádza medzi kontinuitou a zmenou, kvalitou, ktorej jednotlivé aspekty a atribúty bude nevyhnutné empiricky identifikovať, ale následne aj hodnotiť, ak nemáme iba nečinne prihliadať na tento vývoj. Pokladáme za nevyhnutné pokúsiť sa do tohto vývoja na základe výsledkov hodnotenia intervenovať na makroúrovni (predovšetkým v kreovaní adekvátnej a cieľavedomej rodinnej politiky, zbavenej vulgárneho ekonomizmu), ale i na mikroúrovni, prostredníctvom sociálnej pedagogiky, sociálnej práce, poradenstva, regionálnej, školskej a komunálnej rodinnej politiky, s aktivizáciou všetkých zúčastnených, vrátane vedy a výskumu.*

***KLúčové slová:** rodina, tradicionalizmus, folklorizmus, spolužitie bez sobáša, medzigeneračné vzťahy, Hajnalova línia.*

***The current Slovak family – Scientific discovery: the condition of creating a family policy.** The life of the Slovak family lies between continuity and change, a quality whose individual aspects and attributes will need to be empirically identified, but then evaluated if we do not just have to ignore this development. We think it necessary to try to intervene at the macro level on the basis of the results of the evaluation (especially in the creation of an adequate and targeted family policy, free of vulgar economics) but also at the micro level through social pedagogy, social work, counseling, regional, school and community family policies, with the activation of all stakeholders, including science and research.*

¹ príspevok na konferenciu – 1. ročník *Fóra rodinnej politiky*, ktorú organizuje Odbor rodinnej politiky a politiky stárnutí Ministerstva práce a sociálnych vecí ČR

² Podľa organizátorov: „Cílem akce je prostřednictvím diskuzí politické reprezentace, akademiků a odborníků v oblasti rodinné politiky, zástupců neziskových organizací a všech dalších subjektů aktivních v podpoře rodin, kteří budou moci představit svou činnost, zhodnotit současný stav, diskutovat možná opatření a pokusit se nalézt nové příležitosti a řešení. Fórum se skládá ze dvou velkých panelů a kolem 20 paralelních workshopů s celkovou kapacitou kolem 300 účastníků“.

Key words: *family, traditionalism, folklore, coexistence without marriage, intergenerational relations, Hajnal line.*

Osobitosť národa, jeho svojráznosť a originalita bezprostredne súvisia s jeho tradíciou a kultúrou, ktorá spravidla na tradíciu nadväzuje. Kultúrna pamäť ktoréhokoľvek národa je jedna z najdôležitejších vecí, ktoré určujú jeho svojbytnosť. Hlavným znakom národnej identity je jazyk, ktorého základy sa kladú v rodine (materinský jazyk, *native language*). Materinský jazyk je unikátny v tom, že každému človeku sa ním od narodenia vtlačá pečať zaisťujúca osobitné videnie vecí. To sa nemení ani po tom, ako sa naučí ďalšie cudzie jazyky. Cez cudzie jazyky sa oboznamuje s inými pohľadmi na svet, s iným videním problémov, s inými postupmi ich riešenia. Osobitnými podujatiami vo svojom sídle v Paríži oslavuje Organizácia Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru (UNESCO) Medzinárodný deň materinského jazyka, pripadajúci na 21. februára. Bývalý generálny tajomník OSN Annan vyzdvihol, že národné jazyky predstavujú kultúrne dedičstvo ľudstva a vyzval na zvýšené úsilie o zachovanie jazykov práve ako kultúrneho dedičstva ľudstva.

Ideály toho, ako by mala vyzerat' slovenská rodina, sú veľmi rôzne, líšia sa v závislosti od veľmi diferencovaných náboženských predstáv (dokonca i v samotnom kresťanstve), tradicionalistických i tzv. postmoderných, „dúhových“, až po rôzne predstavy politických strán. Všeobecne prijatá predstava budúcnosti rodín môže vzniknúť iba na základe funkčnosti medzigeneračných vzťahov, čo predstavuje osobitnú a interdisciplinárnu problematiku, zatiaľ absentujúcu v kreovaní rodinnej politiky.

Predstava o budúcnosti rodiny môže vzniknúť iba na základe pravdivého poznania súčasného života rodín a jeho príčinných súvislostí. Etiológia súčasného stavu života rodín, vrátane jeho axiologických aspektov, by mala skúmať zákonitosti vzniku súčasného stavu, odhaľovania príčinnosti a jeho hodnotenia. Bez takéhoto postupu nielenže nebude všeobecne prijateľná adekvátna rodinná politika, ale emergentnosť nastávajúceho vývoja môže byť dokonca prekvapivá, tak v prijímaní decíznych rozhodnutí, ako i v smerovaní sociálnych vied.

Vzhľadom na význam pravdivého poznania súčasného života rodín je krajnosťou rezignácia na koncepciu rodinnej politiky postavenú na vedeckých základoch a fatalizmus, podľa ktorého všetky procesy vývoja rodiny sú podriadené neznámej nevyhnutnosti, nepredvídateľnosti a nemožnosti sociálnych intervencií, ktoré by viedli žiaducim smerom.

Aká je teda súčasná slovenská rodina?

Aj v prípade slovenských rodín platí De Singlyho (1999, s. 10) konštatovanie, podľa ktorého sa stretávame:

1. s väčšou závislosťou rodín na štáte;
2. s väčšou nezávislosťou na kruhu príbuzných;
3. s väčšou nezávislosťou manželov na rodine.

Uvedené konštatovanie pokladáme i v prípade života rodín v SR za východiskovú hypotézu.

V otázke závislosti rodín od štátu je to jednoznačné priame zdôraznenie významu rodinnej politiky. Za základnú otázku pri koncipovaní rodinnej politiky pokladáme to, či jestvujú vôbec predstavy o jej strategických cieľoch, o tom, k akým cieľom, k akému spôsobu života by mali jej opatrenia smerovať. I keď podľa Bismarcka – „*Politika nie je exaktná veda... je to umenie možného*“³, sme presvedčení o tom, že by to malo byť vedecké poznanie, podmieňujúce stanovovanie cieľov a metód rodinnej politiky.

V porovnaní so spôsobom života ostatných rodín v stredoeurópskom priestore možno zaznamenať významnejšie rozdiely na území Slovenska (isté špecifiká) iba v oblasti života mestskej a vidieckej rodiny. I tieto rozdiely zaznamenávajú postupujúcu homogenitu a vyrovnávanie rozdielov, prekonávanie etnologického dedičstva v oblasti zvykov a obyčajov. Tézami sociálnej a kultúrnej antropológie by bolo možné vysvetliť, ako kultúra života rodiny na území Slovenska vznikla, ako sa formovala a aké dedičstvo predchádzajúcich storočí by bolo možné identifikovať. Súčasná etnológia v oblasti života rodiny na Slovensku do istej miery nadväzuje na vednú disciplínu národopis, ktorá sa rozvíjala v 19. a 20. storočí, ale predmet jej bádania sa rozšíril a zmenil⁴. Čoraz menšia časť obyvateľstva vedome preferuje tradičné javy (tradicionalizmus) oproti moderným a častejšie sa stretávame s vedomým a inštitucionalizovaným uchovávaním, oživovaním ako i interpretačným predvádzaním tradičných javov v umeleckom spracovaní a komerčnom využívaní (folklorizmus)⁵. Najčastejšie by sme našli prejavy tradičnej kultúry života rodín v tzv. kalendárnych obyčajoch, hudobnom folklóre, v ľudových piesňach, v ľudovom umení a odevoch, najmä krojoch⁶, ale i v rodinných obyčajoch, ako napr. pri narodení dieťaťa, dosiahnutí

³ <https://citaty-slavyh.sk/autori/otto-von-bismarck/>

⁴ Pozoruhodné štúdium v tejto oblasti v SR zaznamenali: Kovačevičová, S.: Sídla a obydlie. In: *Slovensko. Európske kontexty ľudovej kultúry*. Zostavila Stoličná, R. Bratislava, 2000, s. 143 – 170 a Salner, P.: Medzigeneračné vzťahy v súčasnej rodine. In: *Spôsob života družstevnej dediny. Z etnografických výskumov obce Sebechleby*. Zostavila Filová, B. Bratislava, 1986, s. 74 – 84.

⁵ Pozri o tom Horváthová, E.: Teoretické otázky súčasnej etnografie. In: *Slovenský národopis*, roč. 21, 1971, s. 311 – 317.

⁶ Danglová, O.: Kreativita a kultúrny kontext. In: *Slovenský národopis* 44, 1996, č. 1, s. 45 – 62.

pohlavnej zrelosti, uzatváraní manželstva (svadba) a úmrtí (pohreb), teda spravidla pri životných zmenách⁷.

Významnejším spôsobom diferencuje životy rodín ich ekonomická situácia. Ako uvádza Anton Michálek (2010, s. 14), že v SR „... príjem, mzdy, i chudoba sú výrazne priestorovo diferencované, čo znamená, že ich úroveň a nerovnosti sú podmienené aj geograficky... jestvuje výskumný smer, v ktorom priestor vystupuje ako dominantná dimenzia... Bohužiaľ, v slovenskej, ale aj v českej literatúre práce geografických aspektov príjmov, miezd a chudoby (rodín – poznámka autora) ... až na malé výnimky absentujú“. Michálek výstižne analyzuje nízkopríjmové obce a ich počet v jednotlivých okresoch SR, ako i podiel zamestnancov v odvetviach, vrátane indexu chudoby. K uvedeným charakteristikám, ktoré neboli doposiaľ podrobené empirickému výskumu, patrí aj skutočnosť, že tretine rodín na Slovensku finančne pomáha rodina zo zahraničia. Finančnú podporu rodinám na Slovensku, okrem pracujúcich z Českej republiky, Veľkej Británie a Severného Írska, posielajú aj ľudia zamestnaní v Rakúsku, Nemecku, USA, Taliansku, Švajčiarsku, Írsku, Holandsku a prvú desiatku krajín uzatvára Francúzsko (dostupné na: <https://ekonomika.sme.sk/c/20135851/tretine-ludom-na-slovensku-pomaha-financne-rodina-zo-zahranicia.html#ixzz4q5QADD3X>, 18. 8. 2017).

Významnou charakteristikou slovenskej rodiny a jej prostredníctvom aj vývoja slovenskej spoločnosti je demografický vývoj. Podľa demografických štúdií (Vaňo, B. ed., 2009) slovenská rodina za posledné dve desaťročia menila svoju štruktúru, prechádzala zmenami. Podľa uvedených autorov populačný vývoj po roku 2000 je charakteristický postupnou stabilizáciou trendov, ktoré nadväzujú na obdobie významných zmien na konci minulého storočia. Ide o stabilizáciu smerom k novému modelu reprodukčného a rodinného správania, ktorý by sa mal naplno presadiť po ukončení transformačného obdobia. Roky 2005 a 2006 priniesli niektoré prekvapenia. Išlo predovšetkým o vývoj plodnosti a sobášnosti. Roky 2007 a 2008 už znamenali potvrdenie očakávaných trendov prakticky v plnom rozsahu. Sobášnosť a plodnosť sa zvýšili, rozvodovosť ďalej rástla, ale je zrejme, že sa blíži ku svojmu stropu; potratovosť sa mierne znížila, pokračoval pokles úmrtnosti a migračné saldo sa zvýšilo. Ide hlavne o zvýšenie plodnosti a migračného salda. Aj dopady demografického vývoja na prírastok a vekové zloženie obyvateľstva sú v súlade s očakávaniami – pokles prirodzeného prírastku sa (dočasne) zastavil a populačné starnutie pokračuje so zvýšenou intenzitou.

Ako ďalej uvádzajú Vaňo a kol. (2009), na základe údajov z tabuliek sobášnosti najvýraznejší pokles intenzity sobášnosti nastal u mužov vo veku do

⁷ Jakubíková, K.: Rodinné obyčaje. In: Botíková, M. – Švecová, S. – Jakubíková, K.: *Tradicie slovenskej rodiny*. Bratislava 1997, s. 161 – 188.

25 rokov, pričom zníženie sa nevyhlo ani vekovej skupine 25 – 29-ročných. Najväčšia váha však pripadala na vek 20 – 24 rokov, v ktorej sa pravdepodobnosť sobáša slobodnej osoby prepadla o viac ako 60 %, pričom vo veku 20 – 23 rokov to bolo takmer o 75 %. V ženskej časti populácie medzi rokmi 1996 až 2008 bol pokles pravdepodobnosti sobáša slobodnej osoby najvýraznejší vo veku 17 – 21 rokov, v ktorej sa intenzita sobášnosti znížila o viac ako 60 %.

Najmenej stabilný sa javil vývoj sobášnosti, pri ktorom nemožno vylúčiť rôzne smerovanie ani kolísavý vývoj. Dnes totiž nevieme spoľahlivo odhadnúť, ako sa obyvateľstvo a predovšetkým súčasná mladá generácia postaví ku kohabitáciám. Či ich bude naďalej pokladať skôr za dočasné partnerské vzťahy, na ktoré nadviaže manželstvo, alebo sa vo väčšej miere presadia kohabitácie ako celoživotná forma partnerského spoluzitia.

Dodávame, že východisková hypotéza viacerých riešiteľov predpokladá, že spoluzitie bez sobáša, ktoré zaznamenáva stúpajúci trend v mnohých štátoch vyspelej demokracie v Európe, neobíde ani SR.⁸ Z anketového prieskumu rodinného správania vysokoškolákov na Slovensku vyplýva, že viac ako polovica respondentov (56,5 %) považuje spoluzitie bez sobáša za vhodnú skúšku pred manželstvom. Až 16,8 % respondentov dokonca považuje kohabitáciu za lepšie partnerské spoluzitie ako formálne manželstvo (Mládek, J., Širočková, J., 2004). Podľa uvedených autorov v roku 1991 bolo na Slovensku 20 864 kohabitácií a na 100 zosobášených osôb pripadalo 1,65 kohabitantov. Táto hodnota sa v roku 2001 zvýšila na 30 466 kohabitácií (2,68 kohabitantov). Predpokladáme, že do roku 2017 sa tento počet zdvojnásobil a v budúcnosti bude ďalej narastať.⁹ Zmeny v štruktúre kohabitujuúcich osôb na Slovensku (Džambazovič, 2017, s. 273 a nasl.) sa vo výskumoch priblížili k realite, keď príčiny rastúceho počtu kohabitácií hľadajú na prvom mieste v zmene hodnôt a preferencií, ktoré súvisia s rastúcim individualizmom, procesom sekularizácie a rodovej rovnosti a následne v zmene objektívnych podmienok, vrátane nárastu celkovej neistoty a zmenami na trhu práce.

V rámci medzinárodnej konferencie o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele odznelo z úst Jany Špánikovej (2015)¹⁰ na adresu súčasnej rodiny, že slovenská rodina bola donedávna pomerne stálou jednotkou, v súčasnosti je viac otvorená, teda nie je formálne viazaná sobášom, nejakou zmlouvou alebo rozsudkom. „*Formálne znaky rodina už nemá, je založená viac-*

⁸ O postojoch v SR Mládek – Širočková, 2004, v ČR pozri Socioweb, 2008.

⁹ Pozri o tom prílohu 1.

¹⁰ Pozri o tom <http://www.teraz.sk/slovensko/slovenska-rodina-zmeny-struktura/162422-clanok.html>. Jana Špániková je riaditeľkou Tera Viva, akreditovaného subjektu Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR.

menej na dobrovoľnosti a na emocionálnej blízkosti. To je aj príčinou konfliktu, pretože ak si partneri nerozumejú po emocionálnej stránke, tak dochádza k napätiu a k rozchodu. Ak bol však vzťah v rodine predtým viazaný na základe formálnej dohody (sobáša), bol záväzný a nejakým spôsobom udržiaval rodinné spoločenstvo pohromade“. Slovenskej rodine teda podľa toho v súčasnosti vládnu emócie. „Ak sa však emocionalita vyčerpá a prídu starosti a problémy, kedy v rodine už nefunguje dobrá nálada, dochádza k rozchodu partnerov a rozpadu rodinného spoločenstva“. Následne sa podľa jej slov vytvárajú nové partnerstvá, tzv. doplnené rodiny. „V minulosti boli rodiny uzavreté, partneri sa snažili riešiť ťažkosti a problémy, ktoré v manželstve vznikli. Dnes však partneri zo vzťahu častokrát odchádzajú, pričom spoločné deti zostávajú často nezabezpečené, a to tak finančne, ako aj sociálne. Všetko zostáva najmä na žene – matke, ktorá sa o deti musí postarať po finančnej, sociálnej aj výchovnej stránke“.

Roman Džambazovič (2016, 2017) charakterizuje súčasnú slovenskú rodinu značne odlišne. Podľa neho administratívne zisťovania i sociologické výskumy poukazujú na evidentnú premenu rodinného správania na Slovensku v poslednom štvrtstoročí. Ide o kvantitatívnu, ako aj kvalitatívnu stránku reprodukčného a partnerského správania. Zmeny boli veľmi intenzívne a za pomerne krátke časové obdobie nastal „prepis“ rodinného správania ustáleného v období „zlatej éry rodiny“ v 70. a 80. rokoch minulého storočia. Narušila sa unifikácia rodinnej dráhy a nastal odklon od jasného a jednotného časovania životných udalostí. Postupne sa konštituuje niekoľko flexibilných modelov reprodukčného a rodinného správania. Výsledkom je výrazná rôznorodosť rodinnej a životnej dráhy obyvateľov Slovenska, ako aj predstáv o životnej dráhe a načasovaní jednotlivých prechodov.

K špecifikám sa pridáva podobnosť s typom rodinnej štruktúry so štátmi južnej Európy, čo ale vyvoláva značné pochybnosti. Aj pri modeli vstupu do dospelosti považuje Džambazovič juhoeurópsky model za najviac aplikovateľný na našu realitu. Typické preň je práve dlhšie spolužitie s rodičmi, pričom odsťahovaniu sa od rodičov bránia predovšetkým ekonomické dôvody. Osamostatňovanie sa od rodičov pritom porovnáva s Poľskom (v r. 2008, 46 %), s Maďarskom (v r. 2008, 51,2 %) a s ČR (v r. 2008, 52,5 %), kde však nie je možné preukázať „juhoeurópsky model“ reality. Špecifickosť situácie na Slovensku je evidentná aj vo vysokom zastúpení rozšírených domácností, ako aj v ich štruktúre na získanie vlastného bývania. Odchod od rodičov je často spojený až so sobášom či založením si vlastnej rodiny.

Znaky života súčasnej rodiny možno charakterizovať aj prvkami anómie. Tu si treba osobitne všimnúť funkčné a disfunkčné účinky deviácie rodinného života, spokojnosť členov rodiny s vlastným životom (v rodine), nadobúdanie sociálneho kapitálu a príslušnosť k náboženstvám a cirkvi. Naše poznatky sú

postavené na interpretácii dát, ktoré sú výsledkom výskumu, primárne koncipovaného na skúmanie medzigeneračných vzťahov.

S problematikou súčasnej rodiny súvisí aj otázka medzigeneračných vzťahov. Problematika vzťahov medzi pokoleniami je predmetom pozornosti už najmenej troch generácií predstaviteľov sociálnych vied. V najrôznejšej podobe sa stáva obsahom empirických výskumov, najmä sociologických teórií. Z hľadiska sociokultúrneho je však podľa Mannheim (1970, s. 509 – 565) dôležitejšie, že generácia nevzniká narodením sa v približne rovnakom období, ale sa vytvára v procese komunikácie. Podľa Bohnenkampa (2011) generácia nie je žiadnym konštruktom. Generácie ľudí na území SR sú spojené vekom, hodnotami, vzorcami správania, historickými udalosťami a ich prežívaním. Pri náhlych sociálnych zmenách však jedna generácia obsiahne menej kohort (rovesníkov). V zmysle neofunkcionálnych teórií, ale aj podľa Giddensa (1984, 1999) by sme mohli uvažovať i o aktérstve generácií, konaní, ktoré sú silne štrukturálne podmienené. Neraz sme svedkami prejavov generačných nezhôd na verejnosti, v politickom živote, v oblasti riadenia (inštitúcií, organizácií), vo vede, technike, umení a literatúre. Striedanie generácií a konflikty sa nezriedka manifestujú v najrôznejšej podobe i v rodine, pričom môžu nadobúdať latentnú alebo zjavnú, manifestovanú podobu.

Podľa viacerých súčasných autorov (Mendelová, E., Ondrejko, P., Tydlitátová, G., Melkusová, H., Kráľová, J., Filadelfiová a i.) sa problematike rodiny vo vede a výskume vzhľadom na jej význam v živote spoločnosti nevenuje dostatočná pozornosť. Veľké medzery vo vzťahu k otázkam rodinnej politiky má najmä politológia. Zdá sa, že odrazom tohto stavu sú i zjednodušené predstavy politických strán o význame problematiky rodiny a jej výskumu.

Na základe empirických výskumov, ktoré sme uskutočnili v rámci agentúry VEGA, je súčasná „moderná“ slovenská rodina nedostatočne súdržná, **inkonzistentná**, nedostatočne stála, ba až neudržateľná pri prekonávaní vážnejších prekážok a problémov, *vzťahy v nej sa stávajú neprehľadnými*, s často sa meniacou konšteláciou, produkujúce často **pocity bezmocnosti**. Stráca sa alebo býva oslabená i funkcia sociálnej kontroly v rodine. Sprievodným javom týchto zmien, ktoré sme nazvali prvkami anómie v rodine, sú ďalšie sociálne javy, ku ktorým patria:

- narastajúce násilie v rodine;
- častý syndróm zanedbávaného a týraného dieťaťa¹¹;
- zmeny v štruktúre rolí v rodine;
- zmeny sociálneho statusu muža a ženy;

¹¹ Otázkami CAN z hľadiska sociálnej patológie sa zaoberá Vlčková, M. v diele Ondrejko, P. a kol.: Sociálna patológia, Bratislava: Veda, vyd. SAV, 2001.

- niekedy až schizoidné postavenie ženy – matky, rozhodujúcej sa medzi profesionálnou kariérou a rolou matky a
- preťaženosť členov rodiny, predovšetkým žien.

Vyslovujeme hypotézu, že práve uvedené znaky sú príznačné pre (narastajúcu) nechuť privádzať na svet deti.

Predpovede budúcnosti rodiny predpokladajú významné zmeny. Do akej miery postihnú aj slovenskú rodinu, nemožno predvídať. Budúcnosť rozhodne nebude lineárnym predĺžením doterajšieho vývoja. Rýchlosť zmien a akcelerácia troch najvýznamnejších faktorov rodiny v budúcnosti čaká zmena, ktorá sa prejavuje už teraz. Svetové ekonomické centrum (WEF) prízvukuje tzv. druhý demografický prechod. Ten predpovedali Ron Lesthaeghe a Dirk van de Kaa ešte v roku 1986 (dostupné na: www.demographic-research.org). Zmeny v populácii spôsobí v budúcnosti (Druhá demografická tranzícia, ako prechod a modulácia) najmä:

- rastúci počet *singles*, teda ľudí žijúcich osamote;
- predmanželské spolužitie;
- oddialené rodičovstvo;
- zvýšený počet detí narodených v nemanželskom zväzku;
- nižšia pôrodnosť;
- vysoká rozvodovosť.

Jan M. Hoem (2008) v časopise *Demographic Research*¹² hovorí dokonca o tom, že sex, rodičovstvo a manželstvo budú tri oddelené veci. Vidieť to napríklad na prípade detí, ktoré sa narodili v manželstve a mimo neho. Ako príklad žurnalistického prístupu a tým aj zjednodušovania skutočností by sme mohli uviesť napr. nasledovný článok:

<https://aktualne.atlas.sk/ekonomika/slovenska-ekonomika/rodina-buducnosti-zmeni-budu-mama-otcom-prezitok.html>.

Autori Perelli-Harrisová, B., Sigle-Rushtonová, W. a Kreyenfeld, M., Lappegård, T. a Berghammer, C. (všetci Max Planck Institute for Demographic Research, Rostock, Nemecko)¹³ v pozoruhodnej štúdií nazvanej *The educational gradient of nonmarital childbearing in Europe: emergence of a pattern of disadvantage?* uvádzajú, že takmer každá európska krajina zažila určitý nárast mimomanželského rodičovstva, najmä kvôli narastajúcemu počtu narodených detí v rámci spolužitia. V prílohe 1 kvôli orientácii uvádzame graf *Office for National Statistics UK*. Relatívne málo štúdií v Európe však skúma vzdelávací gradient v plodnom veku v rámci spolužitia, alebo, ako sa časom

¹² <https://www.demographic-research.org/volumes/vol19/1/19-1.pdf>, str. 1 – 4. Časopis *Demographic Research* vydáva Max Planck Institute for Demographic Research, Konrad-Zuse Str. 1, D-18057. Rostock, GERMANY.

¹³ Dostupné na <https://ideas.repec.org/p/dem/wpaper/wp-2010-004.html>.

menil. S využitím retrospektívnej histórie odborov a plodnosti používame konkurenčné modely rizikového správania, aby sme preskúmali vzdelávací gradient v plodnom veku v spoľužití v ôsmich krajinách Európy. Vo všetkých sledovaných štátoch preukázali riziká narodenia v rámci spoľužitia negatívny gradient vzdelávania. Pri priamom porovnaní plodnosti pri spoľužití s manželskou plodnosťou pretrvávajú negatívny gradient vzdelávania vo všetkých krajinách okrem Talianska, hoci rozdiely neboli významné v Rakúsku, Francúzsku a Nemecku. Tieto zistenia naznačujú, že rodičovstvo v rámci spoľužitia z veľkej časti nasleduje vzor nevýhod. Tvrdíme, že model nevýhod sa vyvinul kvôli: 1.) feministickým a sociálnym hnutiam, ktoré liberalizovali postoje k mimomanželskému rodičovstvu a 2.) globalizácii a ekonomickej neistote, ktoré viedli k neistote zamestnania a nestabilite vzťahov. Toto vysvetlenie poskytuje alternatívu k druhej teórii demografickej premeny, i keď sa pre ňu nachádza len málo dôkazov.

Stretávame sa s názormi, podľa ktorých bude naďalej platiť tzv. *Hajnalova línia*, rozdeľujúca Európu¹⁴. Podľa tejto línie je to hranica, ktorá spája Petrohrad (Rusko) a Terst (Taliansko). V roku 1965 John Hajnal zistil, že línia rozdeľuje Európu do dvoch oblastí charakterizovaných rôznymi úrovňami sobášnosti. Na západ od línie boli pomery manželstva a pôrodnosť pomerne nízke a významná menšina žien sa zosobášila neskoro alebo zostala sama. Na východ od línie, v Stredozemí a v časti severozápadnej Európy sa uzatvárali skoré manželstvá, čo bolo normou, a vysoká pôrodnosť bola sprevádzaná vysokou úmrtnosťou. Slovensko sa nachádza východne od tejto línie. Relatívne vysokú pretrvávajúcu novorodeneckú úmrtnosť v SR¹⁵ pokladáme za jeden z dôkazov platnosti tejto predpovede.

Na záver by sme mohli konštatovať, že vývoj slovenskej rodiny v poslednom desaťročí odráža zmes historickej kontinuity a významných zmien. Aj u mladých rodín (mladej generácie) dominuje kombinácia tradičných a postmoderných hodnotových postojov a foriem života. Vyslovujeme ideovú hypotézu, podľa ktorej sa život slovenskej rodiny nachádza medzi kontinuitou a zmenou, teda kvalitou, ktorej jednotlivé aspekty a atribúty je nevyhnutné empiricky identifikovať a naďalej skúmať, ale následne aj hodnotiť, ak nemáme následne iba nečinne prihliadať na tento vývoj. Pokladáme za nevyhnutné pokúsiť sa do tohto vývoja na základe výsledkov hodnotenia pozitívne intervenovať na makroúrovni (predovšetkým v kreovaní adekvátnej a cieľavedomej rodinnej politiky, zbavenej vulgárneho ekonomizmu), ale i na mikroúrovni, prostredníctvom sociálnej pedagogiky, sociálnej práce,

¹⁴ Pozri prílohu 2.

¹⁵ Podrobnejšie o tom pozri: Magyarová G. a kol. 2014. *Neonatólna mortalita a morbidita na Slovensku*. Nové Zámky: NsP.

poradenstva, regionálnej, školskej a komunálnej rodinnej politiky, s aktivizáciou všetkých zúčastnených, vrátane vedy a výskumu.

LITERATÚRA

- BÚTOROVÁ, Z. a kol. 2008. *Ona a on na Slovensku. Zaoštréné na rod a vek*. Bratislava: IVO, 2008, s. 235 – 241 (Kapitoly: Deľba práce v rodine a domácnosti – realita a ideál; Mimopracovný čas žien a mužov).
- BOHNENKAMP, B. 2011. *Doing Generation. Zur Inszenierung von generationeller Gemeinschaft in deutschsprachigen Schriftmedien*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- DANGLOVÁ, O. 1996. Kreativita a kultúrny kontext. In: *Slovenský národopis* 44, č. 1, s. 45 – 62.
- DE SINGLY, F. 1999. *Sociologie současné rodiny*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999. 196 s. ISBN 80-223-1375-0.
- DEMOGRAFIC RESEARCH a free, expedited, online journal of peer-reviewed research and commentary in the population sciences published by the Max Planck Institute for Demographic Research Konrad-Zuse. s. 1, D-18057 Rostock, GERMANY (www.demographic-research.org).
- DŽAMBAZOVIČ, R. 2012. *Rodinné správanie v demografických dátach*. Bratislava: Stimul, http://stella.uniba.sk/texty/RD_rodinne_spravanie.pdf.
- DŽAMBAZOVIČ, R. – ŠPROCHA, B. 2017. Kto žije v kohabitáciách na Slovensku? In: *Sociológia*, roč. 49, č. 4, s. 341 – 460.
- DŽAMBAZOVIČ, R. 2016. S kým žijeme v jednej domácnosti? Meniace sa formy rodinného správania na Slovensku z pohľadu štruktúry domácností. In: *Slovenská štatistika a demografia*, roč. 26, č. 1, s. 29 – 47.
- FILADELFIOVÁ, J. 2005. Demografická situácia a správanie rodín vz. rodinná politika v SR. In: *Sociológia*, 2005, r. 37, 5, s. 387 – 418.
- GIDDENS, A. *Sociologie*. - Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4
- HAJNAL, J. (1965). „European marriage pattern in historical perspective“. In: Glass, D. V.; Eversley, D. E. C. *Population in History*. London: Arnold.
- HORVÁTHOVÁ, E. 1971. Teoretické otázky súčasnej etnografie. In: *Slovenský národopis*, roč. 21, 1971, s. 311 – 317.
- HOEM, J. M. 2008. Childbearing Trends and Policies in Europe. In: *Demographic Research*. Volume 19, Article 1. Dostupné na: <https://www.demographic-research.org/volumes/vol19/1/19-1.pdf>.
- JAKUBÍKOVÁ, K. 1997. Rodinné obyčaje. In: Botíková, M. – Švecová, S. *Tradicie slovenskej rodiny*. Bratislava: Veda.
- KOVAČEVIČOVÁ, S. 2000. Sídla a obydlie. In: *Slovensko. Európske kontexty ľudovej kultúry*. s. 143 – 170. Zostavila Stoličná, R. Bratislava.
- MAGYAROVÁ, G. a kol. 2014. *Neonátálna mortalita a morbidita na Slovensku*. Nové Zámky, NsP.
- MANNHEIM, K. Das Problem der Generationen, in ders., *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*, eingel. u. hg. von Kurt H. Wolff, 2. Auflage, Neuwied: Luchterhand 1970, S. 509-565.

- MENDELOVÁ, E. (2014). Súčasná postmoderná rodina a vnútrorodinná deľba práce. In: *Sociální pedagogika / Social Education*, ročník 2, číslo 1, s. 11 – 21, ISSN 1805-8825.
- MICHÁLEK, A. 2010. Sociálne nerovnosti a chudoba na Slovensku. Regionálna analýza. In: Pauhofová, I., Hudec, O., Želinský, T. editori (2010). *Sociálny kapitál, ľudský kapitál a chudoba v regiónoch Slovenska*. Košice: Ekonomická fakulta TU, ISBN 978-80-553-0573-8.
- MLÁDEK, J. – ŠIROČKOVÁ, J. 2004. Kohabitácie ako jedna z foriem partnerského spolužitia obyvateľstva Slovenska. *Sociológia*, ISSN 1336-8613, 2004, roč. 36, č. 5, s. 423 – 454.
- ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2006. *Rodina v novom miléniu*. Nitra: UKF, s. 44 – 53. ISBN 8080509824.
- ONDREJKOVIČ, P. – MAJERCÍKOVÁ, J. 2006. Zmeny v spoločnosti a zmeny v rodine. Kontinuita a zmena. In: *Sociológia*, roč. 38, č. 1, s. 5 – 31. ISSN 0049-1225.
- SALNER, P. 1986. Medzigeneračné vzťahy v súčasnej rodine. In: *Spôsob života družstevnej dediny. Z etnografických výskumov obce Sebechleby*. s. 74 – 84. Zostavila Filová, B. Bratislava.
- SOCIOWEB. *Rodina: Jaké jsou postoje české společnosti k rodičovství mimo manželství?* [online]. Datum publikování: 2.1.2008. Dostupné na: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=296&lst=111>.
- VAŇO, B. (ed.) – JURČOVÁ, D. – MÉSZÁROS, J. – POTANČOKOVÁ, M. – ŠPROCHA, B. 2009. *Populačný vývoj v Slovenskej republike*. Bratislava: Infostat.

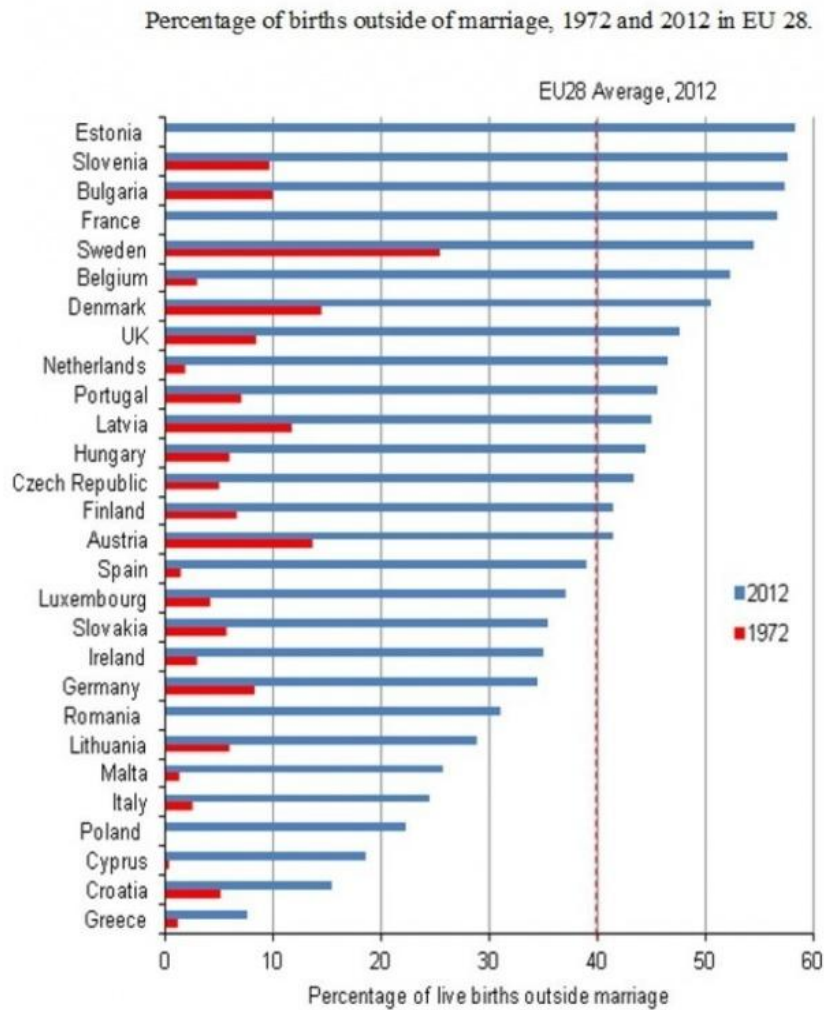
Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou: Dni sociálnej práce. Sociálna sféra Slovenskej republiky a sociálna práca (Európa, právo a prax). 12. – 13. november 2008. Nitra: UKF, 2009. 270 s. ISBN 978-80-8094-454-4.

Peter Ondrejko sa venuje otázkam sociálnej patológie, kriminológie, ako i sociológie výchovy a rodiny ako i metodológie spoločenskovedného výskumu. Je autorom viacerých monografií a štúdií, uverejňovaných u nás i v zahraničí. Osobitnú pozornosť venuje otázkam negatívnych stránok individualizácie mládeže, ktorá sa uskutočňuje na pozadí významných spoločenských zmien, nachádzajúcich svoj odraz v anómii rodiny. V súčasnosti pôsobí v ČR na Palackého univerzite v Olomouci a na Univerzite Hradec Králové.

Príloha 1

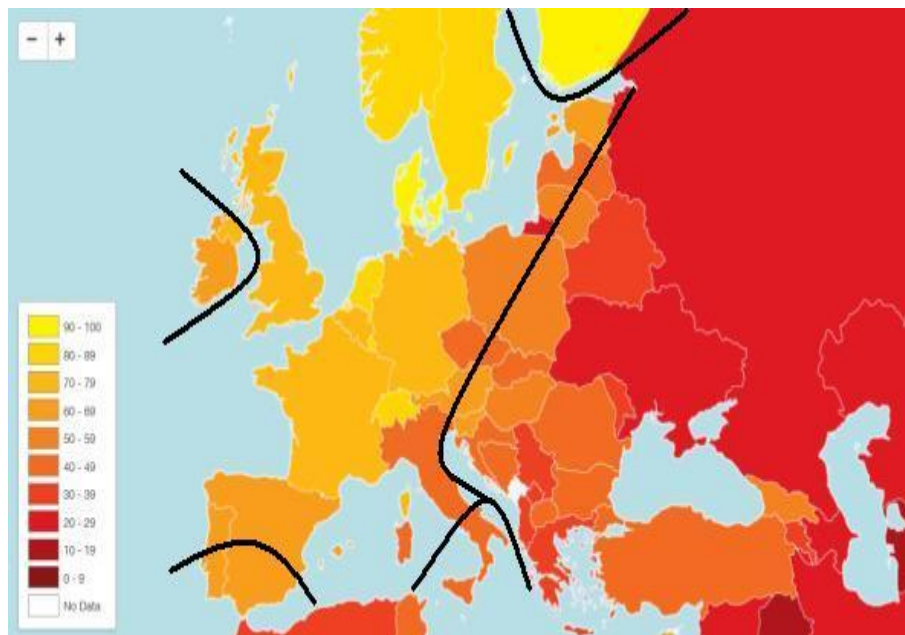
Percento detí narodených mimo manželského zväzku, porovnanie rokov 1972 a 2012

(zdroj: *Office for National Statistics, UK*)



Príloha 2

Hajnalova línia



Prof. PhDr. P. Ondrejko*vi*č, DrSc.
Katedra sociálnej pedagogiky PdF Univerzity Hradec Králové,
PdF Univerzity Palackého Olomouc, Ústav pedagogiky a sociálných štúdií
pondrejko*vi*c37@gmail.com

Identifikácia a podpora intelektovo nadaných žiakov s poruchami učenia

Dušan Fábik

Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave

Anotácia: *Príspevok sa zameriava na špecifickú skupinu intelektovo nadaných žiakov s vývinovými poruchami učenia. Títo žiaci, hoci majú vysoký potenciál dosahovať vynikajúce výsledky, sú často limitovaní touto pridruženou diagnózou. Táto štúdia sa zameriava na ich identifikovanie v skupine nadaných detí a detí s poruchou učenia. Práca vymedzuje základné osobnostné a výkonové charakteristiky a typy nadaných žiakov s poruchami učenia. Záverečná časť sa venuje možnostiam pedagogickej podpory týchto žiakov.*

Kľúčové slová: *intelektové nadanie, poruchy učenia, pedagogická podpora.*

Identification and support of intellectually gifted students with learning disabilities. *The paper focuses on a specific group of intellectually gifted children with learning disabilities. These children, although having a high potential to achieve excellent results, are often limited by this associated diagnosis. This study aims to identify them in a group of gifted children and children with learning disabilities. The work defines the basic personality and performance characteristics and types of gifted children with learning disabilities. The final part discusses the possibilities of pedagogical support of these children.*

Keywords: *intellectual giftedness, learning disabilities, pedagogical support.*

Úvod

Intelektové nadanie môžeme v súčinnosti s podnetným prostredím vymedziť ako geneticky podmienenú dispozíciu na dosahovanie vysoko nadpriemerných kognitívnych výkonov. Poruchy učenia sa zase definujú ako poruchy prejavujúce sa pri osvojovaní a využívaní školských kompetencií. Nadaní žiaci, ktorí majú súčasne poruchy učenia, sa označujú ako žiaci s dvojitou výnimočnosťou. Termín „dvojnásobne výnimoční“ (v angl. twice exceptional) bol vytvorený J. Gallagherom, ktorý navrhol vyčleniť novú kategóriu intelektovo nadaných jednotlivcov, ktorí majú k nadaniu pridruženú aj poruchu (Buica-Belciu & Popovici, 2014). Identifikácia dvojnásobne výnimočných bola oficiálne začatá v roku 1981, kedy boli odborníci pre vzdelávanie nadaných

pozvaní zúčastniť sa na kolokviu na túto tému, organizovanom Univerzitou J. Hopkinsa. Od tej doby boli vykonané mnohé teoretické a empirické štúdie, boli vytvorené nové metódy a nástroje slúžiace na identifikáciu tejto kategórie študentov a uspokojenie ich potrieb. Podľa D. McCoacha et al. (2001, s. 405), nadaní žiaci s poruchami učenia „sú študenti s vynikajúcimi intelektovými schopnosťami, ktorí vykazujú významnú odchýlku v úrovni ich výkonov v určitej akademickej oblasti, ako je čítanie, matematika, hláskovanie či písomný prejav“¹⁶. Spravidla sú ich akademické výsledky výrazne horšie, ako by sa dalo čakať s ohľadom na ich intelektuálny potenciál, pričom všetky ostatné premenné prostredia (napr. nevhodná výchova) sú vylúčené.

Charakteristika nadaných žiakov s poruchami učenia

Nadaní žiaci s poruchami učenia sa vyznačujú niektorými špecifikami. Jedná sa na jednej strane o kombináciu intelektových schopností na vysoko nadpriemernej úrovni, pokročilej slovnej zásoby, výnimočného pochopenia abstraktných pojmov a myšlienok, produktívnej predstavivosti, mnohopočetných/sofistikovaných záujmov; a na strane druhej pravopisných ťažkostí, problémov s čítaním, slabého rukopisu či problémov vo *fonematickom uvedomovaní*. Typický je nesúlad medzi potenciálnymi vysokými intelektuálnymi schopnosťami a skutočným školským prospechom z matematiky a čítania; inými slovami, medzi schopnosťou konštruovať abstraktné pojmy a myšlienky a neschopnosťou vyjadriť ich formálnym spôsobom. S. Baum et al. (2001) zase poukázali u týchto žiakov na nízke sebavedomie, problémy v správaní a rovnako aj pocity frustrácie. Môžeme sa domnievať, že negatívne aspekty prežívania spôsobuje tlak okolia, ktorý je pravdepodobne značne vyšší v prípade nadaných žiakov s poruchami učenia, ako u bežne nadaných žiakov. Zaujímavým poznatkom je aj fakt, že sebapoňatie týchto študentov je viac podobné bežným študentom s poruchami učenia ako nadaným deťom (Barber & Mueller, 2011). L. Brody & C. Mills (1997) popísali tri kritériá, ktoré sú zásadné pri identifikácii nadaných študentov so špecifickými poruchami učenia:

1. diagnostika nadania

Na identifikáciu nadania sa využívajú najmä štandardizované IQ testy, avšak ich použitie je problematické a stále otázne. Problémom je, že výsledok

¹⁶v orig. „are students of superior intellectual ability who exhibit a significant discrepancy in their level of performance in a particular academic area such as reading, mathematics, spelling, or written expression“.

testovania môže byť v dôsledku poruchy učenia *znížený*. Preto, aby bolo možné talentovaných študentov s poruchami učenia identifikovať ako nadaných, hranica nadania by mala byť upravená smerom nadol, aby sa prispôbila poruche učenia.

2. nesúlad medzi očakávaným a aktuálnym výkonom

V kontexte tohto bodu môžeme spomenúť napr. „*IQ-achievement discrepancy model*“ (Iris Center, 2007). Tento model skúma, či existuje významný rozdiel medzi skóre v teste všeobecnej inteligencie (napr. v teste WISC) a skóre v teste výkonu/úspechu (v zahraničí napr. test *Woodcock Johnson Achievement*). Pokiaľ je skóre študenta v teste IQ najmenej dve štandardné odchýlky vyššie ako skóre v druhom teste, znamená to, že má žiak poruchy učenia. Na druhej strane, hoci môže byť prítomnosť nesúladu výkonu predpokladom na identifikáciu nadaných študentov s poruchami učenia, nie je sám osebe dostatočným, pretože takýto rozpor môže mať za následok aj veľa rozdielnych príčin. Rozpor medzi schopnosťou a výkonom by preto nemal byť jediným prvkom na identifikáciu nadaných žiakov s poruchami učenia, mal by byť informáciou, ktorú treba zobrať do úvahy a starostlivo zvážiť. Jednoznačnou požiadavkou je, aby sa pri rozhodovaní o prítomnosti a závažnosti porúch učenia spoliehalo na viacnásobné profesionálne posúdenie, pri ktorom sú údaje o výkone iba súčasťou.

3. deficit v spracovaní informácií

Identifikácia deficitu v spracovaní informácií (skúmaním jednotlivých subtestov v IQ testoch, napr. Wechslerových testov alebo pomocou špecifických testov) môže pomôcť pri rozlišovaní medzi prirodzene sa vyskytujúcimi rozdielmi vo vývine špecifických kognitívnych schopností a výskytom intelektuálneho nadania s poruchami učenia. Identifikácia deficitu v spracovaní informácií môže tiež pomôcť pri rozlišovaní medzi nadaným dieťaťom, ktoré je podvýkonné (napr. v dôsledku umiestnenia v bežnom školskom zariadení), a tým, ktoré nie je schopné dosiahnuť výkon na úrovni zodpovedajúcej jeho kognitívnym schopnostiam z dôvodu poruchy učenia. Je tiež dôležité poznamenať, že u detí s vysoko nadpriemernými schopnosťami môžu priemerné výsledky vo všetkých testoch indikovať „deficit“.

Typy nadaných žiakov s poruchami učenia

Výskum v oblasti dvojitej výnimočnosti vedený L. Brodym a C. Millsom (1997) vymedzuje tri kategórie študentov, ktorých špeciálne vzdelávacie potreby zostávajú nepovšimnuté:

1. nadaní študenti, ktorí sú označovaní ako podvýkonoví nadaní. Kvôli ich poruche učenia sú často označovaní ako nepozorní, nemotivovaní, nedbalí, bez snahy a výdrže.
2. nadaní žiaci, u ktorých bola diagnostikovaná ťažká porucha učenia, a preto je ich nadanie zvyčajne ignorované, resp. skryté.
3. študenti, ktorých nadanie a porucha učenia sa navzájom prekrývajú, čo vedie k celkovým priemerným študijným výsledkom. V dôsledku tohto „vzájomného prekrývania“ nie sú títo študenti označovaní ako nadaní, pričom zostávajú potreby väčšiny týchto študentov vzdelávacím systémom odignorované.

Identifikácia nadaných žiakov s poruchami učenia

Títo študenti vykazujú intelektuálne alebo tvorivé schopnosti na vysokej úrovni, ale vzhľadom naurčité kognitívne problémy zvyčajne dosahujú v školskom prostredí bežné výsledky (Baum et al., 2001). Takzvaný „dvojsečný meč kompenzácie“ (*the two-edged sword of compensation*–Silverman, 2003) udržiava študentov na hranici dobrého výkonu, uvádza ich však k osobnému podvýkonu, ale nie k úplnému zlyhaniu. Táto kompenzácia je vynikajúca schopnosť mozgu (nadanie) vyriešiť problémy (poruchy učenia) iným spôsobom. Vysoká schopnosť riešiť problém umožňuje nadaným deťom nájsť spôsoby, ako prekonať ich poruchy učenia, takže sa zdajú byť v škole priemernými študentmi (Silverman, 2003). To znamená, že špecifické potreby týchto študentov môžu byť maskované ich prijateľným prospechom, a tak ich nadanie, ako aj poruchy učenia môžu zostať bez povšimnutia a neriešené (Rowe et al., 2013; Sansom, 2015). Z tohto dôvodu sú nadaní študenti s poruchami učenia často prehliadaní pri skríningu špeciálnych vzdelávacích služieb.

Obyčajne sa uvádza, že nadaní žiaci s poruchami učenia v porovnaní s bežnými rovesníkmi zaznamenávajú väčší rozdiel medzi verbálnym a performačným skóre získaným pri výkonnostných testoch. Značný nepomer medzi týmito zložkami by však nemal byť tým najdôležitejším kritériom, pretože súčasné psychometrické nástroje nie sú prispôbené účelom testovania nadaných žiakov s poruchami učenia. Bez ohľadu na to, ako vysoké je výsledné skóre študentov v intelligenčnom teste, výsledok je iba odhadom ich skutočného potenciálu (Rimm et al., 2008). Podľa L. Silvermanovej (2003) je psychologické testovanie týchto detí skreslené, pretože ich skóre:

- je spriemerované kvôli vzájomnej kompenzácii nadania a porúch učenia;
- je porovnávané so skóre bežných rovesníkov;
- môže byť výborné alebo tesne pod normou kvôli ich schopnosti kompenzácie;
- nie je analyzované s prihliadnutím na veľký nepomer medzi ich slabými a silnými stránkami.

L. Brody a C. Mills (1997) tvrdia, že pri skríningu a identifikácii nadaných žiakov s poruchami učenia je nutné skúmať výkon a študijné výsledky v dlhodobom horizonte. Výsledky štandardizovaných výkonových testov sa u nadaných žiakov s poruchami učenia môžu totiž časom zhoršovať, rovnako ako aj špecifické poruchy učenia majú čoraz väčší vplyv na ich študijné výsledky. Napríklad nadaní študenti, ktorí vykazujú poruchy čítania, môžu dosahovať na prvom stupni výnimočné študijné výsledky; avšak s pribúdajúcimi úlohami, ktoré vyžadujú stále intenzívnejšie čítanie, môžu mať postupom času v škole čoraz väčšie a väčšie ťažkosti. Preto, skríning študentov, u ktorých sa objavujú zhoršujúce sa výsledky vo výkonových testoch v priebehu prvých troch až piatich rokov povinnej školskej dochádzky, môže byť efektívnym spôsobom, ako identifikovať študentov s nadpriemernými až vynikajúcimi kognitívnymi schopnosťami, ktorí zároveň vykazujú aj poruchy učenia. Pedagógovia by si preto mali všimnúť tieto zhoršujúce sa výsledky a prehodnotiť ich na základe výsledkov štandardizovaných výkonových testov za dlhšie obdobie. Tento skríningový proces by mohol viesť k skoršej intervencii týchto študentov a mohol by sa odraziť v zlepšení dlhodobých výsledkov na pôde vzdelávania študentov s poruchami učenia. Naďalej však zostáva potrebný empirický výskum, aby sa potvrdilo, či je táto metóda dlhodobého skríningu skutočne významná pri včasnom odhalení nadaných študentov s poruchami učenia. Tento prístup tak zostáva ako alternatíva na používanie profilovej analýzy za účelom identifikácie nadaných študentov so skrytými poruchami učenia. Treba však povedať, že dlhodobý skríning môže pomerne ľahko prinášať falošné pozitívne odporúčania.

Rovnako aj znalosti o téme nadania prinášajú striktnejšiu identifikáciu. V článku, ktorý skúmal vzťah medzi poruchami učenia a identifikáciou nadaných, M. Bianco a N. Leech (2010) zistili, že je menej pravdepodobné, že žiaka s poruchou učenia učitelia identifikujú ako nadaného. Učitelia, ktorí boli vzdelávaní v problematike pedagogiky intelektovo nadaných detí, ďalej bežní učitelia a špeciálni pedagógovia dostali profily študentov a boli požiadaní, aby určili, ktorých z nich odporúčia alebo neodporúčia zaradiť do výchovno-vzdelávacieho programu pre všeobecne intelektovo nadaných žiakov. Študenti s poruchami učenia boli označení ako nadaní oveľa zriedkavejšie než študenti s rovnakými vlastnosťami, ale bez poruchy učenia. Ďalej, učitelia vyškolení v pedagogike intelektovo nadaných žiakov boli v identifikácii nadaných detí s poruchami učenia najlepší, naopak špeciálni pedagógovia dopadli najhoršie. Zameriavali sa skôr na identifikáciu kvalifikačných deficitov a sanáciu poruchy, než na identifikáciu a rozvíjanie silných stránok. Za dôvod nedostatočnej identifikácie nadaných s poruchou učenia považujú autori nedostatočnú prípravu učiteľov. Tvrdia, že učitelia potrebujú získať lepšie vzdelanie a uviesť si, ako sami ovplyvňujú identifikáciu študentov a prístup

k žiakom. Ak tak neurobia, vytvoria podmienky nie na rozvíjanie nadania, ale na prispôsobenie sa poruche a zníženým očakávaniam, a to tak zo strany učiteľov, ako aj samotných študentov.

Diagnostike nadania žiakov s poruchami učenia taktiež významne pomôže byť poučený o vlastnostiach týchto jednotlivcov. S. Ruban a L. Reis (2005) zostavili zoznam charakteristík nadaných žiakov s poruchami učenia, ktoré bránia identifikácii nadania, ako aj charakteristík, ktoré pomáhajú identifikácii. Bolo napr. preukázané, že frustrácia z neschopnosti zvládať určité zručnosti, naučená bezmocnosť alebo všeobecný nedostatok motivácie sťažujú identifikáciu. Vyrušujúce správanie v triede alebo nedostatočné organizačné schopnosti sú tiež spoločnou charakteristikou, ktorá znižuje pravdepodobnosť, že študent bude identifikovaný ako nadaný. Na rozdiel od toho niektoré charakteristické silné stránky nadaných študentov, ako je pokročilé využitie slovnjej zásoby, vysoká úroveň kreativity a široká škála záujmov pomáhajú študentom pri identifikovaní nadania. S. Ruban a L. Reis (2005) upozorňujú, že učitelia by pri práci so študentmi mali brať do úvahy oba typy spoločných charakteristík.

Identifikácia nadaných študentov s poruchami učenia zostáva často neúčinná aj z dôvodu veľkého množstva nevysporiadaných otázok, ako je komplexná definícia nadania s poruchami učenia, jasné kritériá, diagnóza, zodpovedajúce testovacie nástroje a postupy. Presná identifikácia nadaných detí s poruchami učenia tak zostáva aj naďalej zásadným problémom v oblasti špeciálnej pedagogiky (Krochak & Ryan, 2007; Silverman, 2009).

Pedagogické podporné stratégie pre nadaných žiakov s poruchami učenia

Najnadanejší študenti s poruchami učenia obyčajne nepotrebujú rozsiahle intervenčné zásahy a veľmi dobre reagujú aj na menšie „zásahy“. Pre charakteristiky týchto žiakov, ktoré boli uvedené vyššie (napr. frustrácia, podvýkon, nízke sebavedomie), sa môžu žiaci jednoduchšie ocitnúť na „okrají“ triedy. Výsledná sociálna izolácia zo strany nadaných aj bežných rovesníkov môže byť prostriedkom na menšiu sebaakceptáciu a väčší stres a úzkosť. Taktiež sklamanie, ktoré cítia pri nenaplnení svojich akademických cieľov, môže tento problém ešte zhoršiť. Riešiť poruchu učenia samu o sebe teda nie je pre týchto študentov dostačujúcou pomocou.

Problémom sa tiež stáva, že nadaní študenti s poruchami učenia nie sú vždy podporovaní v oboch oblastiach svojej výnimočnosti. Považujeme za podstatné zdôrazniť, že zameranie sa na dieťa komplexne a na jeho silné stránky je ten najlepší spôsob, ako zabezpečiť primeranú a stimulujúcu edukáciu týchto študentov. Tento prístup by mal brať do úvahy sociálny kontext dieťaťa, ako je rodina, škola a priateľstvá, rovnako ako aj neurologické faktory. Naopak, pokiaľ

učitelia neustále poukazujú iba na poruchu učenia študenta, jeho nadanie zostáva nepovšimnuté a nerozvíja sa ďalej. N. Webbová a A. Dietrichová (2005) tvrdia, že školy bežne používajú model „*one label per customer*“, čo znamená, že keď raz škola identifikuje žiaka buď ako nadaného, alebo s poruchou učenia, prestáva si všímať ďalšie potreby, ktoré dieťa môže mať. Autori tvrdia, že individuálny študijný plán má tendenciu zameriavať sa skôr na slabé ako na silné stránky. Učitelia majú tendenciu znižovať očakávania na študentov, keď sa sústredia len na ich slabé stránky.

Je mimoriadne dôležité, aby študenti zistili, v čom vynikajú, čo vedia, a nie čo nedokážu. Okrem toho, zameranie sa na silné stránky študenta môže zvýšiť jeho sebavedomie a sebaúčinnosť. Dôležité je preto nezabúdať, že riešenie sociálnych a emočných potrieb týchto študentov je rovnako dôležité ako riešenie ich akademických potrieb (King, 2005). Prínosný je v tomto smere napríklad program škôl v Marylande (MCPS, 2013). Model MCPS je „jedinečný, pretože sa zaoberá zároveň nadaním a akademickými potrebami každého študenta bez ohľadu na stupeň alebo závažnosť poruchy“¹⁷ (Weinfeld et al., 2002, s. 227 – 228). Programy sú poskytované na základných, stredných a vysokých školách, pričom študenti ťažia z kvalifikovanej podpory a rozvíjajú sa v individuálnej oblasti svojho záujmu (MCP, 2013). Medzi faktory, ktoré by mali byť brané do úvahy pri plánovaní intervenčných programov jednotlivým akademickým a neakademickým potrebám, patrí nedostatok motivácie, naučená bezmocnosť, emočné a sociálne problémy.

V USA je rozšírený aj projekt „*Response to Intervention*“ (RTI, 2016) určený na včasnú identifikáciu a podporu žiakov s poruchami učenia a správania. Program je poskytovaný rôznymi pracovníkmi vrátane pedagógov, špeciálnych pedagógov alebo iných špecialistov. Proces RTI sa začína inštrukciou a univerzálnym skríningom všetkých detí v bežných triedach, ktorý má pomôcť zvýšiť efektívnosť ich učenia. Ďalej je pokrok jednotlivých študentov v úrovni ich výkonu starostlivo sledovaný. Rozhodovanie o intenzite a trvaní intervencie je založené na individuálnej odpovedi (response) študenta na intervencie. V prípade, že pokrok nie je dostatočný, proces postupuje ďalej k tzv. cieľným intervenciám v malých skupinkách. Študenti, ktorí aj naďalej preukazujú malý pokrok, pokračujú intenzívnymi, individuálnymi intervenciami. Program RTI je určený na použitie pri rozhodovaní v oblasti všeobecného a špeciálneho vzdelávania, vytvárajúc dobre integrovaný systém a intervencie sú vedené na základe dosiahnutých výsledkov dieťaťa. Nevýhodou tohto prístupu je, že dvakrát výnimoční študenti vedia dobre využiť svoje vynikajúce schopnosti na kompenzáciu ich porúch učenia.

¹⁷v orig. „*unique because it simultaneously addresses the giftedness and the academic needs of each student regardless of the grade level or the severity of the disability*“.

Mentoring je taktiež účinnou metódou, ako zabrániť podvýkonu. Mentor má byť starostlivá a vnímavá osoba, ktorej úlohou je nadviazať osobný vzťah s nadaným študentom s poruchami učenia s dôkladne navrhnutým individuálnym vzdelávacím plánom zameraným na silné stránky a záujmy študenta. Dôležité sú aj poradenské služby, ktorých cieľom je pomôcť študentom v boji proti depresii, nízkemu sebavedomiu, nedostatku motivácie a emočnými problémami. Tieto služby by mali byť plánované a zabezpečené tímom odborníkov vrátane triedneho učiteľa, odborníka na poruchy učenia, školského psychológa, sociálneho pracovníka (v prípade potreby) a logopéda (ak je to nutné). K záveru pridávame tri základné body, ktoré by mali byť dodržané pre podnetnú a kvalitnú edukáciu nadaných žiakov s poruchami učenia:

Komplexný edukačný systém

Plánovanie edukácie, ktoré zohľadňuje aj sociálne a emočné potreby detí, je nevyhnutné pre dlhodobý úspech. Podporný systém, ktorý sa zameriava na dieťa komplexne, má oveľa väčšiu šancu pomôcť nadaným študentom s poruchami učenia rozvinúť ich plný potenciál. Je dôležité, aby učitelia pomáhali študentom naučiť sa stratégie zvládania a pochopiť ich poruchu. Samozrejme, podpora rodičov, učiteľov a výchovných poradcov je neodmysliteľnou súčasťou na zvýšenie psychickej pohody nadaných žiakov s poruchami učenia.

Vytvárať podporné prostredie

Podporné prostredie, ktoré napríklad povoľuje používanie kalkulačiek, umožňuje týmto študentom pracovať na ich silných stránkach bez zbytočného zaťažovania sa obmedzeniami vyplývajúcimi z ich poruchy učenia. Učitelia by sa mali snažiť o udržanie čo najvyššej úrovne *výchovno-vzdelávacieho procesu*. Dbaním na aplikovanie tohto bodu môžu učitelia maximalizovať učebný potenciál nadaných žiakov a zároveň minimalizovať dopady ich porúch učenia.

Rozvíjanie sebaregulácie v procese učenia

Podľa M. Colemanovej (2005) musia byť študenti schopní premýšľať nad svojím vlastným procesom učenia, aby nad ním mohli prevziať kontrolu. Ide v podstate o rozvoj metakognitívnych schopností, ktoré pomáhajú definovať vlastné edukačné ciele a monitorovať pokrok pri ich dosahovaní. Aby bolo možné využiť tieto procesy, musia ich učitelia cieľavedomo rozvíjať.

LITERATÚRA

- BARBER, C. – MUELLER, C.T. 2011. Social and self-perceptions of adolescents identified as gifted, learning disabled, and twiceexceptional. In *Roeper Review*, vol. 33, no. 2, p. 109 – 120.
- BAUM, S. – COOPER, C. R. – NEU, T. W. 2001. Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. In *Psychology in the Schools*, vol.38, no.5, p. 477 – 490.
- BIANCO, M. – LEECH, N. L. 2010. Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. In *Teacher Education and Special Education*, vol.33, no.4, p. 319 – 334.
- BRODY, L. E. – MILLS, C. J. 1997. Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. In *Journal of Learning Disabilities*, vol.30, no.2, p. 282 – 297.
- BUICA-BELCIU, C. – POPOVICI, D. 2014. Being twice exceptional: gifted students with learning disabilities. In *Procedia*, vol.127, p. 519 – 523.
- COLEMAN, M.R. 2005. Academic strategies that work for gifted students with learning disabilities. In *Teaching Exceptional Children*, vol.38, no.1, p. 28 – 32.
- IRIS CENTER. 2007. *What is the IQ-Achievement Discrepancy Model?*. [citované 29. septembra 2017]. Dostupné na http://www.ideapartnership.org/documents/IRIS_DG_IQ-Discrep_RTI.pdf.
- KING, E.W. 2005. Addressing the social and emotional needs of twiceexceptionalstudents. In *Teaching Exceptional Children*, vol. 38, no. 1, p. 16 – 20.
- KROCHAK, L. A. – RYAN, T. G. 2007. The challenge of identifying gifted/learning disabled students. In *International Journal of Special Education*, vol. 22, no. 3, p. 44 – 53.
- McCOACH, D. B. – KEHLE, T. J. (eds.)2001. Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities.In *Psychology in the Schools*, vol. 38, no. 5, p. 403–411.
- MCPS. 2013. *Gifted & talented/learning disabled (GT/LD) programs & services*. [citované 22. septembra 2017]. Dostupné na <http://www.montgomeryschoolsmd.org/curriculum/enriched/gtld/faq.aspx>.
- RIMM, S. – GILMAN, B. J. – SILVERMAN, L. K. 2008. Non-traditional applications of traditional testing. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Alternative asesments with gifted and talented students* (p. 175 – 202). Waco, TX: Prufrock Press.
- ROWE, A. – PACE, J. F. – COHEN, K. T. 2013. *Creating effective programs for gifted students with learning disabilities*. Waco, TX: Prufrock. 250 p. ISBN 978-1618210449.
- RTI. 2016. *What is RTI?*. [citované 22. septembra 2017]. Dostupné na <http://www.rtinetwork.org/learn/what/whatisrti>.
- RUBAN, L. – REIS, S. 2005. Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. In *Theory into Practice*, vol. 44, no. 2, p. 115 – 124.
- SANSOM, S. 2015. Gifted students with learning disabilities: A current review of the literature. In *Acta Scientia et Intellectus*, vol. 1, no. 1, p. 5 – 17.

- SILVERMAN, L. K. 2009. The measurement of giftedness. In L. V. SHAVININA (Ed.), *International handbook on giftedness*, part one (p. 947 – 970). New York: Springer.
- SILVERMAN, L. K. 2003. The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. In K. KAY (Ed.), *Uniquelygifted: Identifying and meeting the needs of twice-exceptional children*. Gilsum, NH: Avocus Publishing Inc.
- WEBB, N. – DIETRICH, A. 2005. *Gifted and learning disabled: A neuropsychologist's perspective*. [citované 2. októbra 2017]. Dostupné na <http://www.davidsongifted.org/Search-Database/entry/A10492>.
- WEINFELD, R. – BARNES-ROBINSON, L. (eds.) 2002. Academic programs for gifted and talented/learning disabled students. In *Roeper Review*, vol. 24, no. 4, p. 226 – 233.

PhDr. PaedDr. Dušan Fábik vyštudoval jednoodborový program psychológia. Takmer šesť rokov pracoval ako psychológ na Škole pre mimoriadne nadané deti a Gymnázium v Bratislave (Teplická 7). Náplň práce obnášala najmä diagnostiku intelektového nadania, poradenské a psychoterapeutické vedenie a podporu v profesijnom vývine. Aktuálne autor pracuje na Katedre psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty UK, kde sa naďalej venuje problematike intelektového nadania. Zároveň je doktorandom na Fakulte psychológie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave. Je frekventantom psychodynamickej psychoterapie.

PhDr. PaedDr. Dušan Fábik
Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy
Tomášiková 20, Bratislava
fabik7@uniba.sk

Využitie dramaterapie v práci s dospelými a seniormi so zdravotným znevýhodnením v rezidenčných podmienkach

Vladimíra Beliková, Tomáš Turzák
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre

Abstrakt: V príspevku sa venujeme problematike využitia dramaterapie pri práci so seniormi a dospelými so zdravotným znevýhodnením (nielen) v rezidenčných zariadeniach. Dramaterapiu môžeme považovať za špeciálnopedagogický alebo sociálno-rehabilitačný prostriedok, ktorý sa zameriava na ovplyvňovanie osôb so zdravotným znevýhodnením. Prvky drámy a divadla využíva dramaterapia ako liečebno-terapeutický prostriedok, ktorý má za cieľ formovať osobnosť jedinca, taktiež jeho správanie a postoje. Cieľom dramaterapie je pri uplatnení dramaterapeutických nástrojov dosiahnuť vedomé prežitie zážitkov, uvoľnenie napätia, zmiernenie psychických porúch, sociálnych problémov, ako aj personálny sociálny rast a integráciu osobnosti. U seniorov môže byť prostriedkom cvičenia pamäti a nachádzania vlastných hodnôt. Časť príspevku je venovaná aj teatroterapii, ktorá má za cieľ klásť dôraz na divadelný produkt, inscenáciu a divadelné predstavenie pred publikom.

Kľúčové slová: dramaterapia, metódy a techniky dramaterapie, teatroterapia.

Use of dramatherapy in work with adults and seniors with health disabilities in residential facilities. In this paper we discuss the use of dramatherapy in work with seniors and adults with health disabilities (not only) in residential facilities. Dramatherapy can be considered as a special educational or social rehabilitation tool, which focuses on influencing people with health disabilities. The elements of drama and theater are used in dramatherapy as a therapeutic tool, which aims to shape the personality of the individual as well as his or her behavior and attitudes. The aim of dramatherapy is to develop conscious experience, to support relaxation, to alleviate symptoms of mental disorders and social problems as well as to support personal social growth and personality integration. It may help seniors to strengthen their memory and find their own values. One section of the paper deals with teatrotherapy, which aims to place emphasis on the theatrical product and theatrical performance in front of the audience.

Key words: dramatherapy, methods and techniques of dramatherapy, teatrotherapy.

1 Špeciálna rezidenciálna starostlivosť a terapeutické techniky v práci s dospelými a seniormi so zdravotným znevýhodnením

V dnešnej dobe, vďaka stále sa zlepšujúcej zdravotnej a sociálnej starostlivosti, sa mnoho ľudí s postihnutím dožíva vysokého veku v porovnaní s minulosťou. V tejto súvislosti vznikala pozornosť s aktivizáciou edukačných aktivít vrátane špeciálnoedukačných. Špeciálna andragogika a geragogika, ako nové subdisciplíny andragogiky, smerujú pôsobnosť na zabezpečenie adekvátnej kvality života ľudí s postihnutím. Oblasť témy venujúcej sa špeciálnoedukačným aktivitám a terapeutickým technikám je pomerne málo rozpracovaná. Na jednej strane špeciálna geragogika nadväzuje na obsah komplexnej špeciálnej andragogiky, na druhej strane pracuje aj s kvalitatívne novou skupinou starých ľudí. Významným prístupom podľa Müllera (2011) je prístup špeciálnoandragogický a aktivizácia ľudí s postihnutím (máme na mysli dospelých a seniorov) prebieha ako:

- špecializovaná starostlivosť v oblasti medicíny, ktorá smeruje k akútnej liečebnej intervencii;
- inštitucionalizované vzdelávanie (edukácia, reedukácia, kompenzácia, terapia, sociálna rehabilitácia) poskytované štátnymi i neštátnymi inštitúciami (domovy sociálnych služieb, seniorské centrá, denné stacionáre atď.);
- inštitucionalizované, voľnočasové a záujmové aktivity organizované štátnym sektorom alebo neziskovými organizáciami;
- špecifická podpora pracovných a spoločenských príležitostí.

Ak dospelý alebo senior z dôvodu zdravotného postihnutia nie je schopný sa sám o seba postarať, môže využiť pomoc formou sociálnych služieb poskytovaných v zariadeniach sociálnej starostlivosti (Kozáková, 2010). Dôležité je nezabudnúť, že prechod týchto ľudí do rôzneho typu zariadení predstavuje záťažovú situáciu, ktorá si vyžaduje mieru schopnosti adaptácie na nové životné podmienky (Petřková, Čornaničová, 2004). Na inštitucionalizovanú starostlivosť o týchto ľudí existujú rôzne pohľady, pozitívne i negatívne. V našich podmienkach má inštitucionalizovaná starostlivosť nezastupiteľnú úlohu najmä v oblasti starostlivosti o osoby s mentálnym postihnutím a viacnásobným postihnutím. Rezidenciálne inštitúcie majú svoje poslanie, ciele a formu. Najčastejšie plnia dve základné úlohy: poskytujú pomoc, útočisko, podporu, liečbu jednotlivcovi alebo rodine a chránia spoločnosť pred jedincami, ktorí narúšajú jej riadne fungovanie (nebezpeční jedinci alebo skupiny). Matoušek (1995) považuje za hlavné funkcie rezidenciálnej inštitúcie:

- podporu a starostlivosť;
- liečbu, výchovu, resocializáciu;

- obmedzenie, vylúčenie a represiu, ochranu spoločnosti.

V otvorených rezidenciách sa podľa Labátha (2004) častejšie aplikujú humanistickejšie modely starostlivosti. Charakterizuje ich prítomnosť vízie, stimulácia klientovej motivácie, práca so zodpovednosťou klienta, silný dôraz na pozitívnu atmosféru v rezidencii, kontakt s klientom je rozhodujúci, prístup ku klientovi je diferencovaný a individualizovaný, klient sa podieľa na tvorbe terapeutického, poradenského, resocializačného programu.

2 Stručný diskurz k dramaterapii

Dramaterapia predstavuje formu práce, prostredníctvom ktorej si dokážeme získať dôveru detí a v niektorých prípadoch je natoľko účinná, že dokáže vyliečiť aj niektoré traumy. Dramaterapia by mala pôsobiť na odreagovanie sa, rozvíjanie poznávacích schopností, fantázie, tvorivosti a najmä na získanie sociálnych skúseností. Pomocou dramaterapie poukazujeme na to, ako sa tešiť zo života, rešpektovať jeden druhého, nadväzovať verbálne a neverbálne kontakty s rovesníkmi, byť zodpovednejší a navzájom si v určitých situáciách pomáhať. V dnešnej dobe sa dramaterapii a dramatickým aktivitám venuje čoraz väčšia pozornosť. Dráma sa aplikuje aj v psychoterapii, v špeciálnej pedagogike a taktiež v liečebnej pedagogike. Pod pojmom dramaterapia chápeme cieľavedomý terapeutický proces, pri ktorom využívame dramatické aktivity a verbálne alebo neverbálne dramatické prejavy, ktorých cieľom je dopracovať sa k organizovanej zmene osobnosti (Majzlanová, 2004). Vedúcou osobnosťou a zakladateľkou dramaterapie je Sue Jenningsová, ktorá svoju kariéru začala v divadle ako herečka a tanečnica. Dramaterapiu a jej techniky začala využívať pri práci s dospelými a deťmi trpiacimi psychickými a fyzickými ťažkosťami. Taktiež pracovala v rozličných spoločenských a klinických prostrediach, vrátane väzníc a nemocníc. Divadlo a dráma vždy predstavovali liečebný účinok. Pravdepodobne tak tomu bolo aj v minulosti. V liečebnej pedagogike tvorí dramaterapia časť liečebno-výchovných aspektov s rozmanitými kategóriami porúch a postihnutí. Predstavuje súbor liečebno-výchovných aspektov a metód, v ktorých sa dramatické nástroje využívajú na osobnostný rozvoj a na emocionálne oživenie (Majzlanová, 2004). Výhodiskom dramaterapie je dráma. Dramaterapia sa nezaobera každodennými faktami, ale, naopak, často sa v nej využíva fantázia. Namiesto každodenných faktov nastupuje divadelný fakt, ktorý je prejavom dramatickej metafory a taktiež vytvára priestor na hypotézy, čo predstavuje premietnutie seba samého do budúcnosti prostredníctvom drámy (Hickson, 2000, in Majzlanová, 2004). Dramatická výchova predstavuje nový odbor alebo metódu, ktorá je v súčasnosti veľmi obľúbená v pedagogických kurzoch. Vychádza zo zásady novej pedagogiky, ktorá sa obracia na výchovu

jednotlivca ako originálnej osobnosti. Už z minulosti zisťujeme, že veľa cieľov a postupov sa zhoduje s učením veľkého pedagóga J. A. Komenského. Skúsenosti v dramatickej výchove získavame prostredníctvom drámy, pričom vznikajú napäté situácie, ktoré nás vedú ku konverzácii. Spomínané napäté situácie vznikajú prostredníctvom hry. Podstata spočíva v tom, že jednotlivci disponujú konkrétnymi emocionálnymi zážitkami (Homolová, 2000). Majzlanová (1998) definuje dramaterapiu ako liečebno-výchovnú metódu, ktorá využíva dramatické systémy so špeciálnym cieľom v konkrétnych improvizovaných situáciách „tu a teraz“, vzbudzuje emócie, vnútornú motiváciu a vedie k integrácii. Dramaterapia sa stáva nástrojom na rozvoj osobnosti, zvyšovanie a rozvíjanie sociálnych schopností u narušených, ohrozených, zdravotne oslabených a dlhodobo chorých osôb. Pomocou dramatisácie a hrania určitých rolí možno u hore uvedených osôb pôsobiť na zvyšovanie sociálnej senzitivity, komunikačných a rečových schopností, získať množstvo skúseností, ktoré prinášajú uvoľnenie napätia z neznámeho a tiež vytváranie nových prístupov pri zvládaní konfliktov. Niektorí pedagógovia pri určovaní konkrétnych cieľov dramaterapie zohľadňujú pedagogicko-psychologické a estetické hľadiská (Majzlanová, 2004). Slade (1954, in Majzlanová, 2004) tvrdí, že dramaterapia sa zameriava predovšetkým na výchovné ciele. Podľa neho dráma predstavuje „bezpečnostný ventil“ na nezávislé, spontánne a neviazané interpretovanie a takisto tvrdí, že konečným cieľom dramaterapie je predovšetkým zabezpečiť klientom nadobudnúť celkovú kontrolu nad vlastným správaním. Dramaterapia predstavuje jeden z liečebno-pedagogických prístupov, ktorý nadobúda významnú funkciu pri utváraní osobnosti problematických príslušníkov spoločnosti. Dokonca má vplyv na kultiváciu a rozvoj celej osobnosti, a to prostredníctvom spontánnej tvorivej aktivity, vlastnej skúsenosti a vlastných zážitkov, pomocou ktorých prenikajú do jadra komunikácie a ľudských vzťahov. Pri upriamení na určitú klientelu sa zameriavame aj na špecifické ciele dramaterapie, ktoré sú obzvlášť premenlivé. Tak ako pri práci s dospelými a seniormi s postihnutím sa dôraz kladie na zmenu ich správania. Práve preto musí byť terapeutický prístup dôsledný a koncentrovaný na využitie modulačných činiteľov hlasu a rôznych vhodných metód pri terapeutickom procese. Dramaterapeutka Renée Emunahová (1994, in Valenta, 2011) udáva nasledujúce neobvyklé ciele dramaterapie:

- stupňovanie sociálnej interakcie a medziľudskej inteligencie;
- nadobudnutie schopnosti uvoľniť sa;
- prevrat nekonštruktívneho správania;
- rozšírenie zásob rolí pre život;
- dosiahnutie schopností spontánneho správania;
- rozvoj koncentrácie a predstavivosti;

- upevnenie sebaúcty, sebadôvery a stupňovanie medziľudskej inteligencie;
- dosiahnutie schopnosti poznať svoje možnosti a obmedzenia.

K. Majzlanová (2004) zaraďuje k hlavným cieľom dramaterapie rozvoj empatie, sebadôvery, sebauvedomenia, tvorivosti, fantázie a kreativity, redukciu tenzie, integráciu osobnosti, vytváranie pocitu zodpovednosti a samostatnosti, učenie sa sebaovládania. Konečným cieľom dramaterapie je prehĺbenie sociálnych zručností, porozumenia, kooperácie a komunikácie, pochopenie a rešpektovanie potrieb iných osôb, eliminovanie konfliktov v skupine a problémov jednotlivcov, obnova nových návykov v správaní.

2.1 Techniky a prostriedky v dramaterapii

Voľba dramatických prostriedkov a techník u osôb vyžadujúcich si osobitný prístup sa uskutočňuje s ohľadom na typ problému a závažnosť poruchy alebo postihnutia. Dramaterapia pozostáva predovšetkým z plnenia terapeutických cieľov. Z uvedeného vyplýva, že dramaterapeut sa sústreďuje na výber vhodných dramatických štruktúr s osobitným cieľom pomôcť ľuďom s postihnutím. Ide teda o cielenejší a dlhodobejší zvrät, na základe ktorého ľudia s postihnutím získavajú vnútornú motiváciu, dokážu zažiť emócie, zlepšuje sa sebaakceptácia, sebaopoznávanie, sebarealizácia a taktiež nastáva posun v prežívaní. Veľmi blízko k dramaterapii a jej technike má psychodráma. Základným cieľom psychodrámy je intenzívne začlenenie publika do dramatického priebehu, a tak priblížiť divadlo životu prostredníctvom improvizácie. Psychodráma predstavuje typickú hru, v ktorej sa spôsobom improvizácie formujú jasné postupy reagovania v konaní v určitej situácii. Je to dramatizácia, v ktorej nie sú určené presné inštrukcie určujúce štruktúru rozvoja hry. V psychodráme sa využíva skupinová interakcia, ktorá prebieha v improvizovanej dramatizácii a vytvára sa diagnostickým a terapeuticko-výchovným úmyslom. Psychodráma sa môže odohrávať so skupinou pacientov alebo s jedným pacientom a viacerými terapeutmi. Podľa Morena (1959, in Majzlanová, 2004) sa psychodráma realizuje pomocou nasledovných postáv:

- režisér – uvádza, opravuje a taktiež prerušuje hru, nabáda k opakovaniu hry a k určitým zmenám v hre;
- protagonista – je v skutočnosti pacient alebo klient, ktorý by sa mal na javisku správať ako v reálnom živote, pretože predstavuje sám seba;
- pomocní herci – predstavujú osoby, ktoré preberajú roly osôb protagonistu a predvádzajú úlohy, ktoré si želá pacient;
- psychodramatické publikum – tvoria ho okrem pomocných hercov všetci účastníci skupiny, ktorí sa môžu do hry zapojiť, ak sa ich hra bezprostredne dotýka;

- javisko – predstavuje jasne vymedzený a bezpečný priestor, ktorý je vyčlenený pre psychodrámu.

Psychodráma pomáha na základe pochopenia vlastných reakcií korigovať emócie, a tak preniknúť do minulých traumatických zážitkov. Táto skutočnosť naznačuje, že psychodráma rieši osobné problémy klienta. V dnešnej dobe je u nás, ale i vo viacerých európskych krajinách riadenie psychodrámy v rukách psychológa alebo psychiatra. Na rozdiel od Spojených štátov je psychodráma a dramaterapia obojstranne prístupná, z čoho vyplýva, že dramaterapeut využíva psychodramatické prostriedky na dosiahnutie psychodramatických cieľov (Valenta, 2011). Veľa ľudí dodnes nechápe rozdiel medzi dramaterapiou a psychodramou. Aj práve preto K. Majzlanová (2004) uvádza niekoľko rozdielov a spoločných čŕt medzi psychodramou a dramaterapiou. Podľa nej aj keď má psychodráma a dramaterapia niekoľko spoločných čŕt, z viacerých hľadísk sa však odlišujú. Psychodráma je určená pre klientov, ktorí majú IQ a verbálne dispozície na takej úrovni, aby mohli bez problémov reagovať na podnety a naplno vyjadrovať svoje pocity. Dramaterapeut by mal byť schopný pracovať s klientom na hocijakej úrovni a dať mu možnosť zžiť svoje eventuálne schopnosti. Dramaterapeutický proces sa na rozdiel od psychodrámy dotýka emócií len všeobecne a taktiež si slobodne vyberá z metód a foriem podľa potrieb skupiny. Z toho vyplýva, že dramaterapia sa zaoberá s problémom nepriamo a jeden po druhom na základe rôznych techník a použitím metafor. Psychodráma pristupuje k problémom direktívnejšie. Dramaterapia sa orientuje na skupinu ako na celok, zatiaľ čo psychodráma funguje s jedným protagonistom, na ktorého sa orientuje pozornosť celej skupiny.

2.2 Štruktúra dramaterapeutického procesu

Růžička a Polínek (2013) píšú, že v dramaterapeutických prístupoch, cieľoch a cieľových skupinách môžeme vidieť pomerne veľkú variabilitu, ktorá sa prejavuje v rozdielnych štruktúrach stretnutí. Vo všeobecnosti zovšeobecnil najčastejšie používané postupy:

1. **vstup** – úvodný rituál, ktorým sa otvára dramaterapeutické stretnutie, jeho úlohou je nastoliť atmosféru bezpečia, uvoľnenia a spontánnosti;
2. **aktivizácia (warm-up)** – využitím hier sa uvoľňuje prebytočné napätie a aktivizuje sa fyzická a psychická oblasť klientov;
3. **hlavná časť** – predstavuje vlastnú dramaterapeutickú aktivitu, je najvariabilnejšia, má intervenčný charakter;
4. **ukončenie** – môže mať rôznu formu, predstavuje záverečný, ukončovací rituál, pri ktorom sa ukončuje časť hier a klienti sa vracajú do reálneho prostredia.

Valenta (2011) terapeutické stretnutie (sedenie) rozdelil podrobnejšie, do viacerých častí:

- pozdrav terapeuta so skupinou – slúži na nadviazanie kontaktu terapeuta so skupinou a s každým členom;
- rozcvička, zahrievacie cvičenie – najčastejšie ide o fyzickú rozcvičku zameranú na uvoľnenie svalov a napätia tela a dychové cvičenia;
- otvorenie hracieho procesu – na otvorenie hry a vstup klientov na scénu sa používa nejaký vhodný opakujúci sa rituál, napr. „kúzelná opona“, ktorú terapeut stiahne a tým sa klienti presunú do imaginárneho sveta;
- naštartovanie hry – tu má terapeut stále na mysli dva dramatoterapeutické princípy – do improvizácie zaradiť každý impulz a vybudovať vyváženú improvizáciu podľa princípu: pohyb → zvuk → obraz → postava → verbálna expresia;
- hlavná časť stretnutia – tu začína vstup do rolí, s nejakou situáciou alebo témou s viacerými situáciami, najlepšie je začínať vo dvojiciach a potom zapájať aj skupinu;
- uzatvorenie stretnutia (sedenia) – prebieha v rámci rituálu v kruhu, pri ktorom dochádza k zhrnutiu stretnutia, môže nadväzovať na úvodný rituál, zbalí sa opona a všetky pomôcky.

Podľa Jenningsovej (1996, in Valenta, 2011) štvrtinu času by mala zberať fáza otvorenia skupiny a zahrievacie aktivity, príprava skupiny na hlavný cieľ stretnutia, polovica času by mala byť venovaná hlavnej časti – tvorivosti, hraní rolí, transformácii pocitov a postojov, štvrtinu času by mal terapeut venovať ukončeniu stretnutia – integrácii do bežného života, reflexii prežitého. Pre tieto jednotlivé časti dramatoterapeutického stretnutia vymedzil Valenta (2011) techniky:

- v **prvej časti** stretnutia je vhodné využívať: citovú expresiu, skupinovú interakciu, telesnú aktiváciu, budovanie dôvery v skupine;

- v **druhej časti** stretnutia je vhodné využívať: expresiu a komunikáciu, techniky rozvíjajúce roly a charakter, kooperáciu terapeutickú skupiny, sebaopoznávanie;

- v **tretej časti** stretnutia je vhodné využívať: dávanie a prijímanie, skupinovú tvorivosť, skupinovú percepciu, pohľad späť a oslavu.

Podľa Valentu (2011) je zložitý stanoviť jednoduchý súbor pravidiel, podľa ktorých by malo prebiehať dramatoterapeutické stretnutie, sedenie v liečebných skupinách či komunitách. Problém autor vidí v širokej variabilite faktorov – rôznosti klientov, terapeutických cieľov a časových možností. Rôzne terapeutické skupiny sa stretávajú v rôznych časových intervaloch a stretnutia

majú naplánovanú rôznu dĺžku. Najčastejšie sa uplatňujú modely 1 – 2 stretnutí do týždňa po 1,5 hodine. Pri príprave štruktúry sedení so skupinou kladie veľký dôraz na aktivity dramaterapeuta, z dôvodu stanovenia kompatibilných cieľov a z dôvodu predchádzania vzniku možných konfliktov. Preto sa vo veľkej miere kladie dôraz na osobnosť dramaterapeuta ako diagnostika, facilitátora i ako niekoho, kto koriguje celý dramaterapeutický proces. Najdôležitejším faktorom uplatňovania dramaterapeutických prístupov pri práci s klientmi je dramaterapeut, jeho odborné vedomosti a poznatky. Jedným z dramaterapeutických prístupov používaných aj na Slovensku a v Čechách sú tzv. vývinové premeny. Jedná sa o viac-menej pohybovú projektívnu improvizáciu, ktorá je vykonávaná v skupine, bez kostýmov, rekvizít a hudby. Klient do nej vnáša svoje skúsenosti, zážitky, pocity a myšlienky. Tie dramaterapeut priebežne spracováva tak, aby mu boli dobrým podkladom pre neindikatívnu intervenciu prispôbenú úrovni a potrebám klienta s cieľom dosiahnutia žiadanej zmeny (Müller a kol., 2011). Podľa nás nachádzajú dramaterapeutické techniky svoje uplatnenie v najrozličnejších oblastiach, pretože ľuďom pomáhajú získať nadhľad, poskytujú možnosť pozrieť sa na situácie z novej perspektívy a umožňujú nájsť efektívnejšie riešenia problémov. Podľa Majzlanovej (2011) sa v dramaterapii využívajú najmä:

- a) relaxačné metódy – sú zamerané na uvoľnenie;
- b) zážitkové metódy – využíva sa hranie rolí a zážitkové hry;
- c) scénické metódy – dramatická metafora;
- d) motivačné metódy – zamerané na rozvíjanie záujmov a pocitu dôvery;
- e) sebareflexné metódy – zamerané na uvedomovanie si správania v rozličných situáciách;
- f) nácvikové metódy – zamerané na zvládanie nových zručností;
- g) behaviorálne prístupy – zamerané na posilňovanie žiaduceho správania.

Pre správne využitie metód a techník dramaterapie sa pri diagnostike najčastejšie využívajú tieto metódy: využitie testov, interview s klientom a s rodinnými príslušníkmi, dotazník, písomné a ústne hodnotenie klientov, pozorovanie, zaznamenávanie a vyhodnotenie, projektívne techniky a metódy, kazuistické prípadové štúdie (Majzlanová, 2011). Dramaterapeutické prístupy nie je vhodné a ani možné uplatňovať vždy a všade. Na to, aby splnili nielen svoj účel, ale priniesli aj požadovaný prínos, je potrebné ich vhodne a v správnej chvíli aplikovať. Jedným z kľúčov, ktorý je uplatňovaný pri delení foriem dramaterapie môže byť to, či klient na intervenciu dochádza z domu alebo je hospitalizovaný v ústavnom zariadení.

Podľa tohto hľadiska môžeme rozlišovať:

- ambulantnú formu dramaterapie – väčšinou ju poskytujú občianske združenia, neziskový sektor, súkromná prax, špeciálne školy, denné centrá a inštitúcie špeciálnej výchovy;
- klinickú formu dramaterapie – je poskytovaná v liečebniach, na psychiatrických oddeleniach, či klinikách;
- lekcie v denných stacionároch a sanatóriách – sú zamerané na doliečovanie pacientov s neurotickými a psychotickými problémami.

Dramatoterapeutické techniky nachádzajú svoje uplatnenie v rôznych oblastiach, pretože napomáhajú ľuďom získať nadhľad, poskytujú možnosť pozrieť sa na životné situácie z inej perspektívy a prispievajú k možnosti nájsť efektívne riešenia problémov. Za najčastejšie používané techniky v dramaterapii považujeme neverbálne techniky, techniky využívania masky, rolovú hru, bábkovú a maňuškovú hru, improvizáciu, dramatizáciu, dramatické hry. Pri dramatoterapeutických technikách je najdôležitejšia improvizácia, pretože tá dokáže odrážať aktuálny psychický stav klienta. Okrem spomínaných sa v dramaterapii využívajú aj rôzne metódy, ktoré slúžia na uvoľnenie, relax, motiváciu, na nácvik zručností a upevňovanie žiaduceho sociálneho správania. Ak sa kladie dôraz na výsledok divadelného produktu (inscenácií alebo dramatizácií) a na divadelné predstavenie pred publikom, to už naznačuje, že to je blízke dramaterapii a podobné jej procesu, ale tento terapeutický prístup je nazývaný ako teatroterapia. Zážitok verejného vystúpenia je spojený s ďalšími pozitívami, ako je inklúzia, sociálna rehabilitácia hercov s postihnutím, posilnenie ich aspirácií, sebahodnotenia, rozvoj komunikačných schopností a saturovanie vyšších potrieb a seberealizácia.

3 Od dramaterapie k teatroterapii v ČR a SR

Dramaterapia je považovaná za pomerne novú formu terapeutickú prácu, ale keď sa lepšie pozrieme do dejín, môžeme zistiť, že dramaterapia vymedzuje iba to, čo ľudia poznali už dávno. Podľa Majzlanovej (2004) v bývalom Československu boli psychodramatické aktivity spájané hlavne s publikáciami a činnosťou:

- J. Votrubovej, ktorá sa zameriavala na deti v detských domovoch;
- H. Širokej, zameranej na pedopsychiatrických pacientov;
- H. Drábkovej pracujúcej s adolescentmi;
- S. Kratochvíla zameraného na dospelých, a tiež F. Knoblocha, J. Knoblochovej, M. Bouchala, D. Dufkovej, S. Hermochovej. Je dôležité zhrnúť poznatky a závery dvoch autorov, ktorí sa dlhodobo zaoberajú témou dramaterapie: M. Valenta (ČR) a K. Majzlanová (SR). Podľa Valentu (2011) nemá česká dramaterapia takú tradíciu ako slovenská dramaterapia, ktorá v

minulosti, vďaka personálnym väzbám mala možnosť vychádzať zo skúseností maďarských dramaterapeutov, aj napriek tomu, že v tom čase v bývalom Československu existoval jednotný systém defektológie. Začiatky uplatňovania dramaterapie v ČR sú spojené s príchodom newyorského dramaterapeuta Michaela D. Reimana, ktorý na konci 90. rokov 20. storočia začal vykonávať dramaterapeutickú prax v Dennom sanatóriu Fokus v Prahe-Bohnicach. V ČR v posledných rokoch prišlo k výraznému posunu v odbore dramaterapia, čo každoročne dokazuje usporiadanie Medzinárodnej dramaterapeutickej konferencie na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Palackého (*d'alej len* UP) v Olomouci. Na prvej dramaterapeutickej konferencii bola založená Česká asociácia dramaterapeutov, ktorá zastrešuje záujemcov z oblasti pedagogických, sociálnych, psychologických a zdravotníckych pracovníkov. V ČR tiež vydávajú dramaterapeutické zborníky, ktorých obsahom sú príspevky z jednotlivých dramaterapeutických konferencií organizovaných Pedagogickou fakultou UP v Olomouci. Na tejto fakulte bola vydaná aj séria publikácií „Rukoveti dramaterapie a teatroterapie“, príspevkami do publikácií prispievali českí aj zahraniční odborníci. Treba spomenúť aj fakt, že sa tento rok konala v poradí už 7. medzinárodná teatroterapeutická konferencia v Olomouci, ktorú organizoval Klíč – centrum sociálnych služieb v spolupráci s APSS ČR s podporou PdF UP Olomouc a štatutárneho mesta Olomouc s názvom „Využití divadelních technik v práci s lidmi se specifickými potřebami“. Cieľom konferencie bolo obohatiť účastníkov novými možnosťami práce s divadelnými technikami so zámerom dosiahnuť divadelné vystúpenia, ale aj ponuka možností, ako tieto techniky využiť „len“ na zlepšenie komunikácie s klientmi, na ich efektívnejšiu motiváciu a na rozvoj ich sociálnych zručností. Teda využitia divadelných techník bez zámeru realizovať divadelné predstavenie. Príprava konferencie tento rok prebiehala po prvýkrát v česko-slovenskej spolupráci. Vzdelávanie a výcvik v dramaterapii v ČR je možné na viacerých fakultách a inštitúciách (Pedagogická fakulta UP v Olomouci na Katedre špeciálnej pedagogiky, Ateliér výchovnej dramatiky nepočujúcich na Divadelnej fakulte JAMU – kde sa poskytuje štúdium pre sluchovo postihnutých, Denné sanatórium Fokus Praha – kde prebiehajú výcviky dramaterapie v komunite, Pražská vysoká škola psychosomatických štúdií, Akadémia sociálneho umenia Tábor a tiež DAMU v Prahe). Autorky Mikotová, Broulíková (2013, in Novák, 2013) poukazujú na význam hľadania nových postupov pri práci s jednotlivcami so sluchovým postihnutím. Vzhľadom na tento druh zdravotného znevýhodnenia autorky zdôrazňujú predovšetkým rozvoj pohybovej a výtvarnej kreativity a rozvoj tvorivého potenciálu špecifickej komunikácie. Krátkodobé kurzy dramaterapie ponúka niekoľko profesijných alebo občianskych združení: Ateliér ExtrArt Fokus Praha, Podané ruky Brno, NotaBene Plus Praha, AHA

Public Relations Agency. V ČR viaceré inštitúcie štátneho a občianskeho sektora využívajú dramaterapeutické techniky. Tieto aktivity sú súčasťou prístupu k osobám so zdravotným postihnutím a zdravotným alebo psychosociálnym ohrozením. Ako príklad štátnych organizácií autor Valenta (2011) uvádza strediská výchovnej starostlivosti (Domek v Zlíne), psychiatrické a pedopsychiatrické liečebne (Opařany), detské kliniky, ústavy sociálnej starostlivosti, Bohnická divadelná spoločnosť. Ako príklad inštitúcií zaradených v neziskovom sektore autor uvádza občianske združenia zaoberajúce sa starostlivosťou o postihnutých a ohrozených, napr.: Modrý klíč Praha, SPI Spolu Olomouc, Sananim, P-centrum, Divadlo bezdomovcov Ježek a Čížek v Prahe. V krajinách bývalého socialistického bloku mali rôzne podoby dramaterapie svoje miesto najmä na Slovensku a v Maďarsku – ako súčasť liečebnej pedagogiky a v Poľsku išlo o terapeutické podoby netradične poňatého divadla. Maďarský psychoanalytik Ferenczi hľadal v psychodráme prostriedok slúžiaci na prehĺbenie kontaktu medzi pacientom a terapeutom s cieľom skrátiť psychoanalytický proces (Majzlanová, 2004). Začiatky dramaterapie na Slovensku v období osemdesiatych rokov 20. storočia sú spojené s prácou J. Vomáčkovej. Ako nasledovateľky M. Valenta označil autorky: M. Nídrovú, P. Sigmundovú a K. Majzlanovú, ktoré sa zaoberali najmä terapeutickou prácou s mentálne postihnutými. Inštitúcie, ktoré uplatňujú dramaterapeutické intervencie na Slovensku majú nastavené programy pre poradenské a protidrogové centrá, liečebno-výchovné zariadenia, špeciálne pedagogické zariadenia, detské domovy, diagnostické centrá, domovy dôchodcov, ústavy pre postihnuté deti a mládež a v humanitárnych organizáciách a kluboch. Dramaterapiu ako odbor bolo možné študovať na Katedre liečebnej pedagogiky Inštitútu špeciálnej a liečebnej pedagogiky pri Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, možnosť štúdia bola prerušená v rokoch 1981 –1990. Od roku 1995 je možné sa vzdelávať v odbore na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave. Na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave je možné absolvovať aj jeden kurz dramatickej výchovy a päť kurzov dramaterapie, každý kurz trvá jeden semester. Obsahom kurzov sú témy: základy dramaterapie, modely dramaterapie, bábková a maňušková hra, práca s maskami, psychodráma a sociodráma, praktikum dramaterapie. Absolventi tohto vzdelávania sú pripravení uskutočňovať dramaterapiu u detí, mládeže i dospelých s rôznym stupňom postihnutia, u dlhodobo chorých, u detí týraných a zneužívaných, po prekonaní traumy, u drogovovo závislých, u starších ľudí, u detí a mládeže s poruchami správania, s poruchami učenia, tiež u psychiatrických pacientov a psychosociálne narušených a ohrozených jednotlivcov. Absolventi liečebnej pedagogiky v odbore dramaterapia pôsobia na Slovensku v poradenských a protidrogových centrách, v liečebno-výchovných zariadeniach, v domovoch dôchodcov a detských domovoch, v

zdravotníctve, v ústavoch pre postihnuté deti a mládež, v diagnostických centrách, v humanitných organizáciách a kluboch, v práci s bezdomovcami a mentálne postihnutými jedincami, s deťmi z menej podnetných rodín a pod. (Majzlanová, 2004). Nespornou motiváciou v oblasti dramaterapie a teatroterapie je na Slovensku Divadlo z Pasáže. Divadlo z Pasáže je profesionálne komunitné divadlo, ktoré ako jediné svojho druhu na Slovensku pracuje s ľuďmi s mentálnym postihnutím. Vo svojej činnosti prepája kultúrnu, umeleckú a sociálnu oblasť. V Banskej Bystrici pôsobí už od roku 1995 pod vedením V. Dubáčovej. V Divadle z Pasáže, v jeho v Dennom centre a v Chránenom bývaní v súčasnosti pracuje 9 ľudí a 14 hercov. Tieto tri organizácie sú navzájom prepojené a ani jedna by nemohla bez tých ďalších dvoch existovať. V Divadle z Pasáže si vytvorili vlastný systém umeleckého vzdelávania pre ľudí s mentálnym postihnutím. Podieľali sa na vzniku neziskovej organizácie DOM, ktorej poslaním bolo vytvorenie chráneného bývania pre ľudí s mentálnym postihnutím. Divadlo prešlo svojím vlastným vývojom, počas ktorého sa vyprofiloval na profesionálny umelecký súbor, ktorý tvoria herci s mentálnym postihnutím. Divadelné predstavenia nesú okrem umeleckej výpovede hlavne silné ľudské posolstvá. Divadlo z Pasáže je komunitným divadlom, ktoré sa angažuje pre skupiny ľudí, ktoré potrebujú skutočnú pomoc. V roku 2009 Divadlo z Pasáže získalo ocenenie Euroobčan ako jediná organizácia zo Slovenska z celej EÚ a v januári 2010 sa stali Mestským divadlom. Divadlo zastrešuje ľudí rôznych marginalizovaných skupín, hercov s mentálnym postihnutím, utečencov, rómske komunity, ľudí s telesným a zmyslovým postihnutím – ktorí nám svojou prítomnosťou pripomínajú, že naša krajina potrebuje znovu obrodíť svoje svedomie a solidaritu.

Záver

Rezidenciálna starostlivosť vychádza z poznania mechanizmov fungovania samotnej organizácie (sociológia organizácie, sociálna psychológia), personalistických koncepcií (teórie organizačného správania, riadenia, psychológie práce) a disciplín (poradenstvo, metódy a formy pomáhajúcich profesií), ktoré definujú prístup ku klientovi/klientke (Labáth, 2004). Pojem „rezidencia“ nie je v našej kultúre bežný, vo svete sa tento pojem používa (*residencial care, residential treatment, residencial social work*). V našej súvislosti sa častejšie používa pojem „ústavná starostlivosť“, ktorý je spájaný s ústavnou výchovou. Pojem ústav však nevyjadruje podstatu rezidenciálnej starostlivosti, a tou je kratší alebo dlhší celodenný pobyt jedinca v jednom fyzickom a sociálnom prostredí. Ak hovoríme o starostlivosti, myslíme tým nielen špeciálnopedagogické aktivity či terapie, ale aj prevádzkové otázky.

Efektivitu rezidenčialnej starostlivosti ovplyvňujú faktory, ako sú postoje klienta/klientky v inštitúcii, dĺžka pobytu, vzťahy medzi pracovníkmi, štýl vedenia organizácie, organizačná kultúra, klíma a atmosféra a schopnosť využiť potenciál inštitucionálneho pobytu v prospech klienta/klientky.

LITERATÚRA:

- BEKÉNIOVÁ, Ľ. – USTOHALOVÁ, T. 2015. Prvky dramaterapie v edukácii žiakov so špeciálnymi potrebami. 1. vydanie. Bratislava: MPC, 2015. 68 s. ISBN: 978-80-565-1061-2.
- HOMOLOVÁ, M. 2000 – 2001. Dramatická výchova ako metóda rozvoja osobnosti. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919, 2000 – 2001, roč. XLV, č. 8, s. 11 – 14.
- KOZÁKOVÁ, Z. 2010. Aktivizační přístupy k osobám seniorského věku. Olomouc: UP, 56 s. ISBN 80-244-1552-6.
- LABÁTH, V. 2004. Rezidenčialna starostlivosť. Bratislava: Občianske združenie sociálna práca, 2004. ISBN 80-89185-03-7.
- MAJZLANOVÁ, K. 1998. Uplatnenie dramaterapie v liečebno-výchovnom procese. *Tvorivá dramatika*. Praha: ARTAMA, 1998. č. 2 – 3, ISSN 1211-8001, s. 34 – 36.
- MAJZLANOVÁ, K. 2004. Dramaterapia v liečebnej pedagogike. Druhé vydanie. Bratislava: Iris, 2004. 196 s. ISBN 80-89018-65-3.
- MÜLLER, O. a kol. 2011. Terapie ve speciální pedagogice. 2. přepracované vydání. Praha: Grada, 2011. 512 s. ISBN 978-80-247-4172-7.
- NOVÁK, V. a kol. Divadelní tvorba ve specifických skupinách. NAMU Praha, 2013. ISBN 978-80-7331-289-3.
- PETŘKOVÁ, A. – ČORŇANIČOVÁ, R. 2004. Gerontagogika. Olomouc: UP. 92 s. ISBN 80-244-0879-1.
- RŮŽIČKA, M. – POLÍNEK, M. D. 2013. Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramatiky. Vyd. 1. Olomouc: P-centrum, 2013. 68 s. ISBN 978-80-905377-1-2.
- VALENTA, M. 2011. Dramaterapie. 4., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. 264 s. ISBN 978-80-247-3851-2.

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy VEGA 1/0176/15 „Paradigmy v edukácii zdravotne znevýhodnených dospelých a seniorov v rezidenčialnej starostlivosti“.

Vladimíra Beliková je absolventkou bakalárskeho stupňa odboru Výchovná dramatika pre nepočujúcich na JAMU v Brne (2004) a magisterského stupňa študijného programu Pedagogika a vychovávateľstvo PF UKF v Nitre (2006). V roku 2009 obhájila rigoróznou prácu. Vedecko-akademickú hodnosť z odboru Pedagogika získala v roku 2012 po obhájení dizertačnej práce na tému: Výchovné aspekty v inkluzívnych výchovno-vzdelávacích programoch výnimočných žiakov na základných školách. Od roku 2012 pôsobí na Katedre

pedagogiky ako odborný asistent, vyučuje predmety súvisiace s dramatickou výchovou, špeciálnou pedagogikou a pod. Súbežne v súčasnosti vedie Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami a rieši otázky inkluzie, poradenstva a pomoci pri adaptácii študentov so zdravotným znevýhodnením na vysokej škole.

Tomáš Turzák pôsobí na Katedre pedagogiky UKF v Nitre. Vyučuje rodinnú výchovu, pedagogickú diagnostiku a špeciálnu pedagogiku. Autor sa vo svojej publikačnej činnosti zameriava na oblasť pomoci rodičom z rôznej variety rodinného prostredia žiakov. V tejto oblasti publikoval monografiu a viaceré state doma i v zahraničí. V súčasnosti sa dlhodobo výskumne venuje najmä oblasti rodinnej pedagogiky, otázkam integratívnej špeciálnej pedagogiky a systému vzdelávania budúcich učiteľov – vysokoškolákov v predmetnej oblasti.

PaedDr. Vladimíra Beliková, PhD.
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre
Dražovská 4, 949 74 Nitra
vbelikova@ukf.sk

PaedDr. Tomáš Turzák, PhD.
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre
Dražovská 4, 949 74 Nitra
tturzak@ukf.sk

SPRÁVY

Pred Bolzanom 2018 o Kodani 2017 – výročné konferencie Európskej asociácie pre výskum vo vzdelávaní¹⁸

4. až 7. septembra 2018 sa na Univerzite v Bolzane uskutoční výročná európska konferencia, ktorú organizuje Európska asociácia pre výskum vo vzdelávaní (EERA). Jej názov *Inklúzia a exklúzia: zdroje pre výskum vo vzdelávaní* reaguje na súčasnú zložitú situáciu, keď sa do škôl v Európe dostáva čoraz viac detí prisťahovalcov a utečencov a zároveň sa rozširuje nacionalizmus a snahy budovať Európu ako pevnosť. V týchto podmienkach sa podľa organizátorov stáva akútnou potreba premýšľať či a ako vzdelávanie a výskum vzdelávania prispievajú k začleňujúcim procesom a poriadkom.

O aktívnu účasť na konferencii sa možno uchádzať do 31. januára, keď sa uzaviera podávanie abstraktov príspevkov do jednotlivých pracovných skupín.¹⁹ Členovia Slovenskej pedagogickej spoločnosti, ktorá je združená v EERA, majú nárok na výraznú zľavu na konferenčnom poplatku. Ďalšie zľavy a osobitná pozornosť je určená pre doktorandov a začínajúcich výskumníkov, pre ktorých je vyhradené dvojdnové podujatie pred začatím samotnej konferencie. Napriek tejto výhode a bohatému programu sa európskych konferencií výskumu vo vzdelávaní zúčastňuje až zahanbujúco málo bádateľov zo Slovenska. Napríklad posledných dvoch konferencií v Dubline (2016) a v Kodani (2017), sme sa zúčastnili len traja.²⁰

Nasledujúcou správou z vlaňajšej európskej konferencie výskumu, ktorá sa konala v dňoch 21. až 25. augusta 2017 v novom kampuse kodanskej Univerzity UCC²¹, by som rada inšpirovala a prilákala k účasti viac kolegov zo Slovenska. Som presvedčená, že na konferencii si k svojej téme nájde obohacujúce komparatívne poznatky hádam každý a že naši bádatelia z pedagogických fakúlt či výskumných inštitúcií sa tiež dokážu kompetentne a obohacujúco vyjadriť ku komplexnej problematike vzdelávania a jeho miesta v živote spoločnosti.

¹⁸ Vznik tejto správy rovnako ako účasť na ECER 2017 konferencii boli umožnené vďaka projektu APVV-15-0653 *Hodnoty v dynamike spoločenských zmien na Slovensku a v Európe (HODYSE)*.

¹⁹ Viac informácií o podávaní abstraktov a ďalších podmienkach účasti nájdete na stránke <http://www.eera-ecer.de/ecer-2018-bolzano/how-to/submission/>.

²⁰ V Kodani to bola Paula Koršňáková, ktorá je zároveň aj členkou Výboru EERA, Jozef Miškolci z Pedagogickej fakulty UK a SGI a autorka tejto správy.

²¹ UCC navštevuje viac ako 10 tisíc študentov pedagogických, spoločenských vied, zdravotníctva a ďalších disciplín, ktoré sa, ako povedal jej rektor Laust Joen Jakobsen v úvodnom privítaní, „starajú o blaho ľudí“.

Kodanská konferencia uskutočnila pod názvom *Reformovanie vzdelávania a imperatív trvalej zmeny: neujasnené úlohy vzdelávacej politiky a výskumu*, ktorý naznačoval, že ťažiskovou témou bude uvažovanie o dôsledkoch extenzívnych a sčasti nadnárodnými aktérmi usmerňovaných reforiem, ktorými vzdelávacie systémy európskych krajín prechádzajú od 90. rokov 20. storočia. Prostredníctvom vytvárania štandardov, porovnávaní národného výkonu a poradenstva reformy zasiahli všetky stupne vzdelávania a vyvolali zmeny každodennej činnosti všetkých, ktorí sú so vzdelávaním spojení. Vládnuci diskurz o ekonomike založenej na vzdelaní síce povýšil vzdelávanie na prioritu mnohých vlád, no otázkou je, či snahy o štandardizovanie vzdelávacích systémov, programov a kurikúl skutočne prispievajú k jednotnosti a rovnomernosti vzdelávacích podmienok a čo všetko ovplyvňuje podobu reforiem v rôznych krajinách.

Odpovede na tieto otázky sa pokúšali nájsť predovšetkým prednášajúci na plenárnych zasadnutiach konferencie. Medzi hlavných rečníkov patrili napríklad *Jens Rammunsen* z Aarhus University v Dánsku, *Carl Anders Säfström* zo Södertörns Univerzity v Štokholme a profesorka sociológie z Harvardskej univerzity *Manja Klemenčič*, ktorá je súčasne aj šéfredaktorkou *European Journal of Higher Education*.

Profesor Rammunsen sa vo svojej prednáške zameriaval na stretávanie sa predstáv o budúcnosti s vývojom učebných osnov a vyučovacou praxou. Konštatoval, že početnosť reforiem vzdelávania v škandinávskych krajinách vytvára u tamojšej verejnosti pocit, že reformy sú normálnou podmienkou vzdelávacieho procesu a vzdelávací systém je oblasťou spoločenského života, ktorá musí byť – paradoxne viac ako iné oblasti - sústavné vzdelávaná. Rôzne spoločenské sektory adresujú vysokoškolskému vzdelávaniu rozličné, často národne orientované očakávania, hoci vysokoškolské vzdelávanie už dávno prestalo byť národnou doménou. Podľa neho by univerzity v jednotlivých krajinách mali väčšmi zohľadňovať problémy a vyhliadky globálneho sveta ako sú rastúce nerovnosti, migrácia, klimatické zmeny a nutnosť prispôbovať sa neistému, protirečivému a nestabilnému svetu. Rammunsen tiež zdôraznil dôležitosť väčšej miery autonómnosti vzdelávacieho systému pri rozhodovaní o možných reformách a zároveň ocenil dánsku reformu prípravy budúcich pedagógov, ktorej cieľom je zvyšovanie kompetencií učiteľov všetkých bez ohľadu na sociálny pôvod a overovať si ako sa žiaci látku naučili.

Ďalší kľúčový rečník profesor Säfström sám seba označil za vytrvalého kritika sústavných zmien vo vzdelávaní. V provokatívnej prednáške *Žiteľné životy, teória vzdelávania a imperatív trvalej zmeny* pripomenul, že masové vzdelávanie neznamenaá nutne demokratizáciu vzdelávania. Reformy vykonané v posledných desaťročiach nezmenili to podstatné – že vzdelávacie systémy nevytvárajú šance všetkým. Naopak, opäť sa vraciame k aristokratickému

chápaniu vzdelania, k elitárstvu a podpore "najlepšie prispôsobených". Tvrdil, že pravicové vlády majú všade sklon verejne spochybňovať profesionalitu učiteľov, v dôsledku toho verejnosť prestáva očakávať, že z univerzitnej pôdy môžu prísť myšlienky spoločenskej zmeny. Napriek tomu sám vidí určitú nádej v rozvíjaní teórie vzdelávania, ktorá by bola schopná pripomínať, že reformy vzdelávania majú pomáhať reštaurovať demokraciu, základné hodnoty demokratickej kultúry. Možným zdrojom demokratickej obnovy je podľa neho pedagogika v zmysle starogréckeho areté, ktorá odmieta privilegovaný prístup ku vzdelávaniu a jej základnou ideou je, že vzdelávať sa a rozvíjať svoje morálne cnosti a potenciál môže a má každý a v tom, čo chce. Bez takéhoto chápania vzdelávanie nie je podľa Säfströma demokracia mysliteľná. Globálnou výzvou, na ktorú by školstvo v akejkoľvek krajine malo reagovať, je podľa neho potreba obhajovať slušný demokratický život, život, ktorý sa dá žiť, pre všetkých. Takýto život je potrebné obhajovať pred narastajúcim nacionalizmom, nenávisťou a fašizmom. Säfström sa v diskusii vyjadril aj k mediálnemu zahanbovaniu učiteľov a vedcov, ktoré podľa neho slúži ich kompromitácii ako verejných postáv, ktoré môžu ovplyvňovať verejnú mienku. Témou posudzovania kvality vo vysokom školstve sa značne kriticky zaoberala profesorka Manja Klemenčič. Tvrdila, že štyri európske siete, ktoré sa venujú posudzovaniu kvality vzdelávania, sa postupne zmocnili navrhovania a definovania kritérií kvality a utvárania verejnej mienky o vysokom školstve. Členmi týchto sietí sú národné organizácie posudzovania kvality, ktoré sú viazané ich pravidlami a autoritatívne presadzovaným centralistickým modelom. V diskusii k jej vystúpeniu sa celá sála (niekoľko sto vedcov) rozosmiala po otázke prezidenta EERA profesora Thea Wubbella, či má profesorka Klemenčič poznatky o tom, či posudzovanie kvality výučby niečomu naozaj pomáha. Namiesto Klemenčič na otázku odpovedal Säfström. Posudzovanie kvality nazval politickým ovládaním univerzít. Posudzovanie kvality univerzity vyčerpáva a sústreďuje ich pozornosť na seba do tej miery, že sa stávajú menej relevantné pre spoločnosť.

S výnimkou poludňajších plenárnych prednášok väčšina konferenčného diania prebiehala v sekciách výskumných sietí. V EERA je takýchto sietí celkom 32. Pokrývajú oblasti od výskumu vyučovania matematiky, športovej pedagogiky, dejín vzdelávania, inkluzívneho vzdelávania, didaktiky, cez odborné vzdelávanie, vzdelávanie dospelých, ITK vo vzdelávaní po filozofiu vzdelávania. Veľký počet akceptovaných príspevkov z celého sveta (príspevky anonymne posudzovalo 450 kolegov) si vo väčšine výskumných sietí vynútil súbežné organizovanie niekoľkých sekcií. Každý si tak mohol vybrať zo širokej ponuky prezentácií najnovšieho výskumu v oblasti, ktorej sa sám venuje, inšpirovať sa témami a výskumnými metodikami a získať prehľad

o tom, ako sa v rôznych spoločenských a vzdelávacích podmienkach riešia problémy, ktorým čelíme aj u nás.

Osobne som sa najčastejšie zúčastňovala v sekciách výskumnej siete č. 7 *Spravodlivosť vo vzdelávaní a interkultúrna výchova*. Tu som aj prezentovala svoj príspevok osvetľujúci súvislosti nedostatočnej podpory vzdelávania detí s rómskym materinským jazykom. Príspevky v sekciách tejto siete vychádzali najčastejšie, no nie výhradne z výskumu opretého o kvalitatívne výskumné metódy – prípadové štúdie, školské etnografie, rozhovory s učiteľmi a študentmi, rozbery školských a národných politických dokumentov. Hoci sa takmer všetky viazali k téme spravodlivosti, ich zameranie bolo tiež veľmi rozmanité – od analýzy prípadov obrany pred sexuálnym obťažovaním na univerzitách či reprodukcie rodových stereotypov nekomentovaným čítaním klasickej literatúry (Jelena Stefanovic, Dragica Pavlovic-Babic) po priblíženie efektov zapájania študentov pedagogiky ako dobrovoľných učiteľov večerných kurzov ľudového vzdelávania vedených v duchu kritickej pedagogiky Paula Freireho.

Početné príspevky sa zaoberali pripravenosťou učiteľov venovať sa deťom s rôznym kultúrnym, jazykovým a sociálnym zázemím a tiež porovnávaním strategických a koncepčných materiálov zameraných na toleranciu, uznanie rozmanitosti a inklúziu a školskej praxe. Viacerí bádatelia upozorňovali na potrebu intenzívnejšieho výskumu v tejto oblasti. Napríklad Judith Gilde, Elena Makarova a Dina Birman v príspevku *Učitelia ako rizikový a zdrojový faktor vo vzdelávaní menšinových detí* zdôrazňovali, ako málo výskumných poznatkov máme o tom, ako sa učitelia stavajú k rôznosti v triedach a ako konkrétne vyučovacie postupy vplývajú na adaptáciu menšinových študentov. Dôležitosť takto zameraného výskumu vyplýva z dôležitosti psychickej pohody, ktorá je základným predpokladom školského prospievania, no deti z iného jazykového prostredia o ňu v zložitom a stresujúcom procese akulturácie často prichádzajú.

Ďalšia časť príspevkov analyzovala *vzdelávacie politiky* v tej ktorej krajine viažuce sa na multikultúrnú výchovu alebo vzdelávanie žiakov, pre ktorých je jazyk vyučovania druhým jazykom. Príspevky z Rakúska, Austrálie a ďalších krajín upozorňovali na skutočnosť, že *jazykové potreby* sa zisťujú len u detí, ktoré sa prisťahovali z inej krajiny a u druhej či tretej generácie prisťahovalcov sa mechanicky predpokladá, že ovládajú jazyk vyučovania.²² O neviditeľnosti detí, ktoré doma nehovoria jazykom vzdelávania, teda anglicky, hovorila austrálska výskumníčka Susan Creagh. Aj v Austrálii vláda venuje veľkú

²² Na Slovensku sa znalosť jazyka vyučovania mechanicky predpokladá na základe národnosti, ktorú rodičia dieťaťa uvedú pri zápise do školy. Tým sa zneviditeľňujú jazykové problémy nemalej časti detí, ktorých materinská reč je rómčina.

pozornosť podpore a efektívnosti kurzov angličtiny pre deti, ktoré sa narodili v zahraničí, no vôbec si nevšima jazykové ťažkosti detí, ktoré sa narodili v Austrálii, ale ich materinský jazyk nie je angličtina.

Kvalitu jazykových kurzov pre deti migrantov, ktorých vo Švédsku nazývajú po štyri roky „novými študentmi“ analyzovali švédske výskumníčky Kerstin von Brömssen a Helena Korp. Podľa nového švédskeho školského zákona (2016) sa noví študenti dva týždne učia intenzívne švédčinu ako druhý jazyk, no zistenia naznačujú, že jazykoví pedagógovia nemajú znalosti z predmetov, ktoré sa majú učiť. V niektorých školách pôsobia tzv. jazykovi brokeri a učitelia s aprobáciou na vyučovanie švédčiny ako cudzieho jazyka. Švédske výskumníčky predstavili aj výsledky efektívnosti posudzovania projektu intenzívneho vyučovania švédčiny unikátnou metódou suggestopedie, ktorou sa podarilo za niekoľko dní dosiahnuť u zapojených utečencov významné pokroky v komunikácii.²³ Situácia v africkej Ghane je protipólom tej vo Švédsku. V tejto pomerne chudobnej krajine, ktorá nefinancuje žiadne jazykové podporné programy, sú bariéry vo vzdelávaní veľmi vypuklé. Krajina má 28 miliónov obyvateľov a 81 živých jazykov. Podľa Daniela Kyereka tu osobitné problémy majú najmä deti migrantov z bývalých francúzskych kolónií ako napr. Togo, ktoré sa dovtedy vzdelávali vo francúzštine. O čo jednoduchšia, a predsa neriešená je situácia na Slovensku!

Viacere príspevky sa snažili priblížiť pohľad menšinových študentov na vzdelávanie a z ich pozície osvetliť to, čo sa verejnosti neraz javí ako nezaujímavé a nerešpektované „našich hodnôt“. Švédsky výskumník Michael Lindblad, hlásiaci sa k menšinovému spoločenstvu Sami, priblížil projekt, v rámci ktorého zbiera rozprávania mladých ľudí s prístahovaleckým pôvodom. Väčšina z nich už ako deti pracovala cez víkendy, aby pomohli rodine a pre zárobkovú činnosť či domáce práce vymeškávajú školu. Pomoc rodine so živobytím tak vedie k horším školským výsledkom. Priestorová segregácia chudobných rodín s inou etnicitou na sídliskách zvyšuje pocit inakosti a nemožnosti usilovať o to, čo majoritná spoločnosť; v jej dôsledku sa vytvára takmer osudové spojenie medzi etnicitou a (biednym) sociálnym postavením. Vo Švédsku však funguje prepracovaný systém vzdelávania dospelých, vďaka čomu existujú pre túto skupinu v dospeljšom veku druhé či tretie šance. A sú aj využívané - viacerí mladí ľudia z tohto prostredia sa podľa Lindbladových zistení sa neskôr vracajú k tomu, aby si doplnili vzdelanie.

²³ Účastníci kurzu sa učili švédsky tak, že si najprv vytvorili svoje švédske identity a celý čas na ich rozvíjaní pracovali hravou fantazijnou formou. Tým podľa výskumníček získali pocit bezpečia a lepšie zvládali stres plynúci z učenia sa, pretože sa nemuseli zaoberať svojou skutočnou situáciou. Účastníci kurzu za niekoľko dní dosiahli veľký pokrok napriek tomu, že kurz viedli bežní učitelia, ktorí neboli špecialistami na vyučovanie švédčiny pre cudzincov.

Rozporným očakávaniam školy a rodiny u menšinových detí sa venovali vo svojom príspevku aj českí sociológovia Dana Bitnerová, Markéta Levínska a David Doubek. Na prípade školy s rómskymi („sociálne vylúčenými“) žiakmi ukázali, že tieto deti zažívajú ocenenie len v rodine a to často za činnosti, ktoré ich odvádzajú od školských povinností. V diskusii anglická účastníčka pripodobnila situáciu takýchto detí k hráčom futbalu, ktorí by mali hrať zápase súčasne za dva súperiace tímy: v ich prípade však jeden tím - majoritná spoločnosť – nedáva deťom žiadne záruky, že uspejú, ak budú hrať podľa pravidiel, kým ocenenie druhého tímu – rodiny, majú isté.

Otázku, čo podporuje sebavedomie študentov a ich odvahu/chuť „hrať podľa pravidiel spoločnosti“ a pokračovať vo vzdelávaní riešil longitudinálny (päťročný) výskum školskej klímy a sebakoncepcie študentov. Projekt, ktorý predstavila Corinna Geppert, sa zameriaval na rakúske "nové stredné školy", ktorých ambíciou je byť „školami pre všetkých“ a čeliť marginalizácii časti študentov rôznymi pedagogickými inováciami. Zistenia výskumu ukázali, že na akademickú sebakoncepciu detí v nižších ročníkoch významne vplývali najmä im tlmočená mienka učiteľov o ich schopnostiach, názor učiteľa zavážil väčšmi ako jazyková pripravenosť či problémy dieťaťa. Podľa záverov projektu o deťoch prisťahovalcov nemožno povedať, že by boli alebo sa v určitom období výskumu stali „chladnými“ voči vzdelávaniu. možno však konštatovať, že školy nie sú vždy schopné adekvátne odpovedať na ich potreby. Štrukturálne podmienky existencie „druhých šancí“ - okolností úspešných návratov do vzdelávania - skúma aj projekt [EDUPLACES](#). Projekt sa realizuje v Portugalsku, ktoré je neslávne známe vysokým podielom mladých ľudí predčasne opúšťajúcich vzdelávanie a je založený na 11 prípadových štúdiách. Úspešným projektom v španielsky hovoriacich krajinách je program Učiacich sa spoločenstiev a podpory vzdelávacej účasti. Projekt sa zameriava na menšinové spoločenstvá (vrátane Rómov) vyznačujúce sa skorým odchodom zo vzdelávania. V Španielsku je doň zapojených viac ako 200 škôl, v krajinách Južnej Ameriky asi 300. Jedinečnosť projektu, ktorý predstavil Fernando Macías-Aranda, je v možnosti, aby sa členovia rodiny zúčastňovali vyučovania v triede, kde sa učí ich dieťa. Pre zaujímavých sa rodičov s nízkym vzdelaním je tu program vzdelávania dospelých, ktorého podobu môžu dospelí žiaci ovplyvňovať. Program má preukázateľné efekty: viedol k výraznému zlepšeniu školských výsledkov detí. V diskusii bol projekt vysoko vyzdvihovaný, osobitne z dôvodu, že neponižuje rodičov v očiach dieťaťa, nevytrháva dieťa z rodiny a zvyšuje kompetentnosť celého spoločenstva.

Mladým ľuďom, ktorí predčasne opúšťajú vzdelávanie, bolo venované aj osobitné sympóziu. Predstavené tu boli prípadové štúdie z Holandska, Portugalska a Španielska. Portugalky Silvia Carrasco, Laila Narcisso, ktoré robili opakované rozhovory s „rizikovými“ mladými ľuďmi počas ich štúdia,

dospeli k záveru, že učitelia a ich prejavy záujmu, starosti alebo ľahostajnosti, zohrávajú kľúčovú úlohu v rozhodovaní sa marginalizovaných žiakov o zotrvaní či odchode zo školy.

Vzdelávaniu rómskych detí bolo venované aj jedno zo sympózií výskumnej siete č. 23 *Výskum politik a politika vzdelávania*. Predsedal mu Christian Bruggemann z Centra komparatívnych politik pri Humboldtovej univerzite, ktorý sa dlhodobo zaoberá situáciou rómskych detí v stredoeurópskom, v tom aj slovenskom školstve. V úvode načrtol hodnoty, ktoré možno identifikovať v medzinárodne podporovaných programoch vzdelávania marginalizovaných menšín: zväčšovanie ľudského kapitálu, zlepšovanie zamestnateľnosti, prevencia interetnických konfliktov a tiež migrácie z východu na západ. Na sympóziu odzneli príspevky z Bulharska, Maďarska, Švédska a Slovenska. Jozef Miškolci z Pedagogickej fakulty UK v Bratislave v príspevku pripravenom spolu s Luciou Kováčovou a Martinou Kubánovou zo SGI predstavil dilemy podpory školského stravovania detí v hmotnej núdzi, ktorá je skôr vytváraním základných fyzických spôsobilostí pre učenie sa, či príspevku na školskú dochádzku, ktoré provokujú negatívne reakcie verejnosti a vedú k ich vnímaniu ako podplácania rodičov, aby deti posielali do školy. Nafsika Alexiadou sa kriticky venovala švédskej stratégii integrácie Rómov²⁴. S jej explicitne etnickým prístupom nesúhlasia ani švédski Rómovia, ktorí majú zároveň výhrady voči tomu, že do jej prípravy neboli dostatočne zapojení. Maďarskí právnici Lída Balogh a András Pap vo svojom príspevku upozornili na neujasnenosť koncipovania znevýhodnení maďarských Rómov vo vzdelávaní a chýbajúcu jednotnú predstavu o tom, čo sa chce podpornými programami dosiahnuť - či inklúzia, národné uvedomenie či individuálna emancipácia. Bulharskí výskumníci Vasilina Lambrev a Anna Kirov predstavili výsledky svojho výskumu orientalizácie²⁵ Rómov v bulharskom školskom diskurze. V tomto výskume skúmali učiteľov a ich funkciu v rozvíjaní sociálnej predstavivosti o Rómoch ako národe, chápania Rómov ako "iných" a tým k ich vylúčeniu. Diskusia na tomto sympóziu vyústila do záveru, že explicitne „etnické“ zacielenie verejných politik je nebezpečné, pretože vedie k zvecneniu etnickej identity a teda k ich diskurzívnemu vylúčeniu - posilneniu vnímania Rómov ako odlišných, nie našich.

Vyvrcholením podujatí výskumnej siete č. 7 bolo pre mňa sympóziu, na ktorom bol predstavený spoločný päťročný projekt škandinávskych štátov zameraný na skúmanie spravodlivosti v ich vzdelávacích systémoch.

²⁴ Stratégie integrácie rómskej menšiny sa z podnetu Európskej komisie pripravovali v roku 2011 takmer bez výnimky vo všetkých štátoch EÚ.

²⁵ Pod orientalizáciou sa chápe spôsob západného zobrazovania východu ako iného v diskurzívnych módoch civilizovaný – barbar, racionálny – emotívny a podobne.

Priblíženie rámcových ideí tohto projektu a podnetov z tohto sympózia, na ktorom vystupovali takí vplyvní bádatelia ako napríklad profesor Hannu Simola²⁶, by si zaslúžilo aj samostatný článok, veď škandinávске vzdelávacie systémy aj dnes dokážu kombinovať dva ideály, ktoré sa inde javia ako nezlučiteľné: výchovu k zmyslu pre demokraciu, občiansku rovnosť a sociálnu súdržnosť a pozoruhodné individuálne aj kolektívne výsledky v školských vedomostiach. Tu môžem uviesť len útržkovité postrehy z prednesených príspevkov a záverečnej diskusie. Predstavený projekt sa opiera o definíciu spravodlivosti vychádzajúcou z diela Nancy Fraser. K spravodlivosti podľa nej patrí vytváranie podmienok pre rovnosť (redistribúcia), uznanie (inklúzia) a starosť o blaho a pohodu všetkých. Projekt kombinuje využívanie štatistických údajov (a súčasne robí revíziu toho, aké dáta sú dostupné a aké sa nezberajú v jednotlivých krajinách a vytvárajú tak „ticho“ o možných problémoch), s analýzou vzdelávacích politík a etnografickými štúdiami organizácie vzdelávania detí so špeciálnymi potrebami a vyučovania rôznych predmetov (napr. matematiky) a osobitne si všimajú ako učitelia povzbudzujú žiakov k zapájaniu sa do vyučovacieho procesu a či a ako toto povzbudzovanie súvisí so školskými výsledkami. Jaakko Kauko a Hannu Simola pri predstavovaní výsledkov skúmania dynamiky vzdelávacích politík a osobitostí fínskeho školstva konštatovali, že situácia sa aj tu mení. Ak ešte nedávno bolo spoločné vzdelávanie a podpora „dobrej školy pre všetkých“ takmer bezvýhradne uznávané ako stelesnenie princípu dobrého občianstva a výchovy k nemu, v súčasnosti sa dostáva do sporu s princípom dobrého rodičovstva vyjadriteľného vetou „chcem najlepšiu školu pre moje deti“. V dôsledku uprednostňovania druhého princípu sa čoraz viac využíva možnosť voľby základnej školy a posiela deti do „náročnejších“ škôl.²⁷

Predstavené zistenia otvorili diskusiu o faktoroch, ktoré prispievajú k marginalizácii a izolácii žiakov so špeciálnymi potrebami. V diskusii k týmto príspevkom sa do popredia dostali otázky ohľadne vzoru férovosti, ktorý sa vytvára v diskusiách žiakov na základe pedagogického usmerňovania alebo neusmerňovania. Viacerí prítomní poukázali na to, že na nerovnosti a rôznorodosť v škole vplýva externé prostredie a existujúce politiky možno aj viac ako úsilie pedagógov a vedení škôl. Americkí bádatelia uvádzali príklad

²⁶ Spomeňme jeho knihu esejí o fínskom vzdelávacom systéme *Finnish Education Mystery*, ktorá vyšla v roku 2015 vo vydavateľstve Routledge (a je žiaľ pridrahá pre knižnice našich pedagogických fakúlt). Pripomeňme, že Pre Fínsko je charakteristická veľká úcta k učiteľom a učiteľstvo je tam najprestížnejšou profesiou.

²⁷ Podľa PISA 2015 len 6 % fínskych 15 ročných študentov navštevovalo školu či triedu, ktorá vyžadovala vstupné prijímacie pohovory či testovanie úrovne znalostí. Slovenská republika je na opačnom konci kontinua – vyše 50 % našich 15 ročných je v triede či škole na základe vstupnej výberovej procedúry.

rušenia školských autobusov, v dôsledku čoho začala prudko rásť segregácia vo vzdelávaní. Silný vplyv politik bývania a ne/podpory verejnej dopravy potvrdili aj fínski bádatelia. Ich záver, že výskum školskej inklúzie by zohľadňovať možnosť, že viaceré verejné politiky môžu ovplyvňovať vzdelávanie viac ako samotná škola, je určite relevantný aj pre Slovensko. Tak aspoň naznačujú moje výskumné skúsenosti v tejto oblasti. Rada sa však dám od skúsenejších kolegov poučiť, že škola dokáže predsa len viac. Možno už tento rok na konferencii v Bolzane.

Zuzana Kusá

Rozvoj tvorivého a kritického myslenia z pohľadu teórie a praxe

Reflektujúc na neutešenú situáciu rozvoja kritického myslenia u žiakov a prepájania teórie a praxe sa v Nitre konalo významné podujatie, ku ktorému prispeli odborníci z celého Slovenska, Čiech a okolitých krajín.

Na univerzitnej pôde Pedagogickej fakulty UKF v Nitre sa v dňoch 13. a 14. novembra konala medzinárodná vedecká konferencia **Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe**. Konferencia bola jedným z výstupov projektu APVV Prax v centre odborej didaktiky, odborová didaktiky v Centre praktickej prípravy v zastúpení hlavnej riešiteľky projektu Jany Duchovičovej.



Uvedený projekt združuje riešiteľov z troch učiteľských fakúlt UKF – Pedagogickej fakulty, Fakulty prírodných vied a Filozofickej fakulty. Hlavným zámerom konferencie bolo vytvoriť priestor pre transdisciplinárnu vedeckú diskusiu odborových didaktikov prírodovedných, spoločenskovedných, umelecko-výchovných, výchovných, jazykových predmetov, pedagógov a psychológov **o problematike kritického a tvorivého myslenia a stratégiách ich rozvíjania v edukačnom procese**. V rámci vedeckého programu vystúpili významné osobnosti pedagogických vied, ktorí svojimi príspevkami priniesli nové a zaujímavé pohľady na problematiku.

Svojimi skúsenosťami prispeli Gabriela Petrová z PF UKF, členka AK MŠVVaŠ, predsedníčka Akreditačnej rady MŠVVŠ; Ivan Kalaš z Fakulty matematiky, fyziky a informatiky UK v Bratislave, Erich Petlák z Pedagogickej fakulty KU v Ružomberku, Tatjana Hodnik Čadež z Department of Mathematics and Computing, University of Ljubljana, Věra Janíková z Pedagogickej fakulty MU v Brne, Martina Šmejkalová z Pedagogickej fakulty UK v Prahe, Daniela Valachová z Pedagogickej fakulty UMB v Banskej

Bystrici, Dušan Šveda z Prírodovedeckej fakulty UPJŠ v Košiciach, Janka Peráčková z Fakulty telesnej výchovy a športu UK v Bratislave.

Toto vedecké podujatie bolo jedinečné tým, že diskurzívne zjednotilo odborových didaktikov, cvičných učiteľov, študentov učiteľských študijných programov a učiteľov v praxi, ktorí spoločne diskutovali o inovatívnych trendoch v príslušných odborových didaktikách v jednotlivých sekciách. Sekcie boli sýtené zaujímavými, často interdisciplinárnymi témami. Obsahové zameranie sekcií bolo zamerané na didaktiku prírodovedných predmetov, matematiky, informatiky, spoločenskovedných predmetov, materinského a cudzích jazykov, výchovných a umelecko-výchovných predmetov, profesijného rozvoja učiteľa a individuálnej stratégie vyučovania. Cieľom jednotlivých sekcií bola výmena informácií medzi referujúcimi, poukázanie na parciálne výsledky výskumov i vymedzenie problémov, ktoré si vyžadujú akútne riešenie. Účastníkmi konferencie boli tiež študenti, ktorým sa otvorili nové možnosti výskumného smerovania pri spracovaní svojich záverečných prác.

Praktické zručnosti a psychodidaktické kompetencie si mohli účastníci rozšíriť prostredníctvom širokej palety ponúkaných workshopov orientovaných na tvorivé vyučovanie matematiky, rozvíjanie tvorivého a kritického myslenia v intenciách interpersonálnej komunikácie, tvorbu pozitívnej a tvorivej klímy smerujúcej k úspešnej triede, a tiež stratégie rozvíjania kritického myslenia vo vyučovaní cudzích jazykov a biológie.

Mimoriadnemu záujmu sa tešili i umelecky orientované workshopy: Využitie divadla fórum vo výchovno-vzdelávacom procese, Priamy a nepriamy rozvoj tvorivosti výtvarnou tvorbou a výtvarný workshop Interaktivita. Bohatú paletu ponuky workshopov rozšírili pracovníci Štátneho pedagogického ústavu, ktorí otvorili diskusiu na tému finančného vzdelávania v podmienkach základnej školy. Variabilita workshopov ponúkla účastníkom možnosť obohatiť vyučovací proces didaktickými aktivitami a úlohami, ktoré urobia vyučovanie pre žiakov inovatívnym a netradičným. Súčasťou podujatia bol metodický seminár pre cvičných učiteľov UKF v Nitre, na ktorom predstavila Jana Duchovičová zámery riešeného projektu a prediskutované boli viaceré otázky a úskalia pedagogickej praxe študentov učiteľských študijných programov.

Okrem vedeckého programu ponúkla konferencia účastníkom aj umelecké zážitky prostredníctvom komentovanej prehliadky didaktickej výstavy študentských prác **Variabilita, interdisciplinarita, interaktivita**, výstavy **Digitálne médiá vo výtvarnej edukácii** (výstava prác študentov Katedry výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre) ako aj prostredníctvom divadelného predstavenia **Kabaret** v Starom divadle Karola Spišáka v Nitre.

Toto predstavenie je výsledkom uplatnenia stratégií rozvíjania kritického myslenia v hudobno-dramatickej tvorbe.

Uvedené podujatie prinieslo účastníkom nielen mnoho podnetov pre rozvíjanie kritického myslenia žiakov v školskej praxi, ale zároveň iniciovalo zmeny v ich individuálnej koncepcii vyučovania, prípadne ďalšie smerovanie v ich pedagogickej a výskumnej práci.

Jana Duchovičová, Denisa Gunišová

Foto: Mgr. Branislav Ziman

Moderná škola, história a súčasnosť.

4. ročník festivalu vzdelávania Kuchárska kniha pre život

Dňa 21.11.2017, sa konal 7. ročník festivalu vzdelávania *Kuchárska kniha pre život, alebo Moderná škola, história a súčasnosť*. Opätovne prevzal záštitu nad podujatím Jaroslav Baška, predseda Trenčianskeho samosprávneho kraja (ďalej len „TSK“). Hlavnými organizátormi podujatia boli Vysoká škola DTI (ďalej len „VŠ DTI“) a Stredná odborná škola Stará Turá (ďalej len „SOŠ Stará Turá“). SOŠ Stará Turá prevzala úlohu hostiteľa. Ďalšími partnermi podujatia boli tiež regionálne ZŠ a SOŠ, ako aj spoločnosti JUSTUR, s. r. o., LEONI Stará Turá.

Festival vzdelávania tento rok priniesol množstvo zaujímavých myšlienok a postrehov v oblasti súčasnej „modernej“ edukácie. Nakoľko aj tu prirodzený vývoj spolu s populačným vývojom, idú ruka v ruku s deľbou práce, narážame na dnešnú realitu, že sa nám znižujú stavy (počty) žiakov v školách. Dôsledkom čoho sa v súčasnosti vyjadrujú zamestnávateľia o nedostatku absolventov remeselných profesií, ktoré sú dnes na ústupe. Ľudská spoločnosť sa neustále vyvíja a napreduje aj v oblasti vedy a techniky, čo je príčinou zániku starých profesií, ale aj vzniku nových. Veľa povolání a remesiel zmizlo už v dávnejšej minulosti. Podobný scenár čaká v budúcnosti viaceré dnešné profesie. **Zánik starých a nástup nových profesií je prirodzený. Otázkou ostáva, ktoré profesie zaniknú úplne? Kto sa bude musieť preorientovať (napr. z psychológa na sklára)? Vymenia zamestnávateľia ľudí za roboty (robotizácia)? Vzniknú nové povolania, alebo sa máme pripraviť na zástupy nezamestnaných?** Na toto všetko musí pružne reagovať aj naše školstvo (vzdelávanie) a dostatočne pripraviť svojich absolventov na trh práce. Z uvedeného dôvodu je dôležitá i komunikácia s budúcimi zamestnávateľmi. Jednou z možností, ako si pripraviť (vyškolit', vyučiť') je i duálne vzdelávanie. Nepriamym zámerom akcie sa stala aj propagácia duálneho vzdelávania v stredných odborných školách a motivovanie žiakov učiteľmi, rodičmi, ale i spoločnosťou. Predovšetkým žiakov základných škôl je potrebné podnietiť (zaujať, zmobilizovať) k nástupu na takýto druh školy a zapojiť ich do duálneho vzdelávania.

V škole človek (jedinec) prežije významnú časť života, získava veľa informácií, utvára si názory, postoje, formuje svoju osobnosť. Práve preto je v záujme nás všetkých venovať vzdelávaniu a procesu výchovy relevantnú pozornosť, kladne ju ovplyvňovať, aktívne sa jej zúčastňovať. Je to úloha určená nielen pre učiteľov, psychologov, rodičov ale i budúcich zamestnávateľov.

Zaujímavé prednášky a najmä živá diskusia boli potvrdením, že tieto problémy sú každodenné a stretávajú sa s nimi pedagógovia, zamestnávateľia, ale i žiaci samotní.

Riaditeľ SOŠ Stará Turá Milan Duroška otvoril štvrtý ročník festivalu vzdelávania, privítal a pozdravil všetkých prítomných, súčasne predstavil významných pozvaných hostí. Roman Hrmo, prorektor VŠ DTI, úvodným príhovorom privítal prítomných a poďakoval pánovi riaditeľovi SOŠ, za poskytnutú pomoc a priestory v mene vedenia VŠ DTI, vedeckého výboru, garantov a organizačného výboru konferencie. Prítomných privítali aj garantky konferencie Jana Hanuliaková a Dáša Porubčanová, obe z VŠ DTI.

Program podujatia otvorili svojimi príspevkami zástupkyne TSK, Eva Žernovicová, vedúca odd. školstva, mládeže a športu a Anna Halinárová, primátorka mesta Stará Turá a poslankyňa VÚC, ktoré okrem iného pozitívne ohodnotili a vyzdvihli úsilie organizátorov spájať školy so zamestnávateľmi a vyprovokovať ich ku konštruktívnej debate o modernej škole, porovnaním minulosti a súčasnosti v edukácií.

Toto podujatie obohatili svojimi prednáškami a živou diskusiou osobnosti pedagogickej obce, odborníci z praxe, učitelia, psychológovia, žiaci ZŠ a SŠ, ale i zástupcovia zamestnávateľov prizvaných okolitých firiem. Program stretnutia organizátori navrhli tak, aby zdôraznil potreby a trendy modernej školy v pozitívnom kontexte s ich históriou a súčasnosťou.

Gabriela Rozvadský Gugová z pohľadu psychológa a rodiča vysvetlila, aké sú nástrahy IT ako procesujúcich aspektov vo vývine jedinca (žiaka). Vychádzala pritom z vlastných výskumov a porovnaním výskumov popredných odborníkov a z vlastnej dlhoročnej praxe.

Ján Hargaš prezentoval podnety a postrehy z konkrétnych pedagogicko-didaktických situácií na základe položenej otázky byť úspešný, byť najlepší.

Igor Marks vo svojom príspevku porovnal, aké sú názory na školu včera a dnes v historickom kontexte a v súčasnosti, čo je moderné a čo je staré, čo bolo dobré a čo zlé, a či by nebolo výhodné, pre samotných zúčastnených, aby sme do budúcnosti, v nastavení edukácie vychádzali z dobrých skúseností.

Ako zástupca zamestnávateľov a súčasne edukátorov, v oblasti duálneho vzdelávania, vystúpil riaditeľ spoločnosti JUSTUR, Ing. Bublavý a predniesol z pohľadu zamestnávateľov požiadavky z praxe a požiadavky na moderné vzdelávanie. Taktiež upozornil na praktické skúsenosti s duálnym vzdelávaním a problémami, ktoré v danom kontexte musia riešiť.

V rámci diskusie aktívne reagoval Milan Duroška (riaditeľ SOŠ Stará Turá) a prezentoval vlastné skúsenosti so zamestnávateľmi v duálnom vzdelávaní žiakov ich školy. Do diskusie sa aktívne zapojili aj riaditeľka gymnázia v Novom Meste nad Váhom Mária Vitásková a riaditeľ Základnej školy s materskou školou Vrbovce. Karol Jirka, a i. Pani riaditeľka Vitásková,

uviedla príklady úspešných žiakov (absolventov) – konkurencie schopných (porovnateľných) so zahraničím – možno aj lepších. Uviedla úskalia testovania a ich komparácie s výsledkami testov z iných krajín.

Diskutujúci chceli poukázať aj na ambivalentnosť modernej školy, napríklad v miere využívania „moderného“, čo je pre niektorých žiakov vyhovujúce (uspokojujúce, naplňajúce), pre iných môže mať negatívne následky, môžu sa trápiť (alebo ich môže aj poškodiť – preťažením organizmu – únosnosťou). Nie všetci žiaci majú možnosť vypracovať domáce úlohy, príp. doma študovať „moderne“ (za pomoci najnovších technológií). Je preto dôležité sledovať signály, rozumne zvažovať a pracovať s „modernými“ edukačnými prostriedkami, a voliť tú správnu formu a metódu v správnom čase a na správnom mieste, aby sa moderná škola nestala pre niektorých strašiacom. Podstatné je uvedomiť si a naučiť žiakov prežívať pocity naplnenia a seberealizácie, aby sa ich rozhodnutie o budúcom povolání nieslo v duchu „moja profesia je môj povolaním“.

Podujatie má každoročne ambíciu zapojiť do stretnutia aj žiakov. V tretej časti festivalu sa žiaci SOŠ Stará Turá, prezentovali prostredníctvom prác. Názorne predviedli skonštruované výrobky študijných odborov, ktoré boli ocenené na rôznych súťažiach (Robot ABB a strojové videnie, Fotovoltika riadená PLC a Inteligentné elektroinštalácie).

Základné školy zastupovala Janka Kramárová zo SZŠ Nová Dubnica. Svoju prednášku orientovala na prezentovanie skúseností z dobrej praxe. Predstavila projekt ERAZMUS v podmienkach základných škôl a spoluprácu s krajinami, ktoré sú orientované na inováciu a výmenu dobrej praxe. Aktívne sa prednášky zúčastnili aj žiaci danej školy, ktorí prezentovali výsledky z predmetu 3D pod názvom Všetko čo si dokážeme predstaviť.

Z konferencie bol spracovaný krátky filmový záznam, ktorý nájdete na <https://www.youtube.com/watch?v=SfVITa8NcrU&feature=youtu.be> a v príprave je Zborník abstraktov.

Igor Marks,
Monika Dohnanská

RECENZIE

Mendelová, Eleonóra, Fenyvesiová, Livia: Child in the Family and School Environment.

Szeged: Belvedere Meridionale, 2017. 174 s. ISBN 978-615-5372-72-8 (print). ISBN 978-615-5372-73-5 (online).

Sociálny kontext výchovy je možné vidieť v rovine podmienok bezprostredne pôsobiacich (v rodine, škole a mimoškolskej, záujmovej činnosti), ako aj v rovine podmienok vyskytujúcich sa v širšom prostredí (miesto bydliska, kraj) a v rovine celospoločenskej. Osobnosť jedinca sa rozvíja pod vplyvom rôznych sociokultúrnych determinantov, z ktorých dominantné postavenie má prostredie rodiny a školy. I keď primárny vplyv na formovanie osobnosti dieťaťa má rodina, škola ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia nadväzuje na jej pôsobenie a vhodným spôsobom ho dopĺňa.

Z uvedenej tézy vychádzajú autorky monografie, pôsobiace na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Vo svojej publikácii upriamujú pozornosť na formovanie jedinca pôsobením dvoch základných subjektov, ktoré majú v našom bytí dominantnú hodnotu a dominujúce postavenie, a tým sú rodina a škola. Z tohto dôvodu možno pokladať predmetnú publikáciu za aktuálnu a možno ju vnímať ako príspevok k riešeniu otázok socializácie dieťaťa v rodinnom a školskom prostredí.

Monografia má dve nosné časti. *Prvá časť* analyzuje socializačný proces v prostredí rodiny, *druhá časť* monografie je zameraná na osobnosť učiteľa v procese socializácie žiaka.

Prvá kapitola monografie analyzuje osobitosti socializačného procesu v edukačnom prostredí rodiny, je sumarizáciou najdôležitejších téz, ktoré súvisia s primárnou socializáciou v rodine. Vzhľadom na rôznorodosť vedeckého pohľadu na rodinu, autorky mali v úvode kapitoly snahu vymedziť jej podstatné znaky a funkcie, následne objasniť primárnosť jej socializačného vplyvu. Osobitnú pozornosť venujú socializačným funkciám rodiny (vytvorenie pocitu bezpečia, rozvoj reči, zabezpečenie interakčného poľa, pôsobenie familiárnych vzorov, formovanie identity, sprostredkovanie hodnôt a noriem). Podrobne sú rozpracované determinanty socializačného procesu v rodinnom prostredí: výchovný proces v rodine, štruktúra rodiny, emocionálne vzťahy v rodine a sociokultúrne a ekonomické podmienky rodinného prostredia. Za ťažisko socializačného pôsobenia v rodine autorky považujú výchovu, prostredníctvom ktorej sa dieťa pripravuje na začlenenie do spoločnosti. Pozitívne možno hodnotiť, že osobitná podkapitola je venovaná socializácii detí a mládeže s akcentom na prípravu na rolu manželskú a rodičovskú, t.j. formovanie postojov, zručností ale aj vedomostí, ktoré sa

týkajú oblasti partnerských vzťahov, manželstva, rodičovstva a sexuality. Aj keď z textu nie je jasné, prečo sa autorky venujú uvedeným determinantom, ich analýza je primerane rozpracovaná s uvedením ich vplyvov na socializáciu dieťaťa.

V druhej kapitole upriamujú autorky pozornosť na osobnosť učiteľa a jeho významný vplyv na dieťa v procese socializácie. Vstup do kapitoly je uchopený širšie, cez objasnenie základných aspektov profesie učiteľa, rozvoj profesionality a vymedzenie základných profesijných kompetencií nevyhnutných pre kvalitný výkon učiteľského povolania. Špecifiká osobnosti učiteľa sú autorkami uchopené netradične, a to cez analýzu vyučovacieho štýlu a profesijnej zdatnosti učiteľa. Vyučovací štýl je charakterizovaný ako jedinečný prístup učiteľa k vyučovaniu determinovaný kognitívnymi, osobnostnými, profesijnými, inštitucionálnymi a situačnými premennými. Následne sú rozpracované viaceré teoretické prístupy k typológiám vyučovacieho štýlu a faktory, ktoré ho ovplyvňujú. Vzhľadom k tomu, že v ostatných desaťročiach je venovaná intenzívna pozornosť problematike učebných štýlov žiakov a ich vplyvu na výsledky vzdelávania, možno oceniť, že v publikácii je venovaná osobitná pozornosť i vzájomnému vplyvu vyučovacieho štýlu učiteľa a učebného štýlu žiaka. Profesionálna zdatnosť je chápaná ako učiteľov pohľad na seba samého, ktorý ovplyvňuje dianie v školskej triede i celkovú kvalitu vyučovania. Socializačný vplyv pedagóga na žiaka je najvýraznejšie prezentovaný v poslednej časti tejto kapitoly, kde sú rozpracované otázky pedagogickej interakcie v škole ako i rôznorodé spektrum postojov učiteľa k žiakovi a žiakom. Osobnosť učiteľa so svojimi špecifickými črtami je výrazným socializačným činiteľom v psychickom vývoji dieťaťa, avšak vychádzajúc z názvu monografie, mohli v nej byť rozpracované i niektoré ďalšie elementy školského prostredia, napr. žiacky kolektív a iné.

Publikácia venuje pozornosť aktuálnym parciálnym otázkam socializačného procesu v rodinnom a školskom prostredí. Prináša niekoľko zaujímavých a podnetných poznatkov. Kvalitu práce umocňujú i bohaté literárne zdroje, ktoré môžu taktiež slúžiť ako inšpirácia pre štúdium predkladanej problematiky. Z práce je cítiť zámer autoriek vytvoriť publikáciu určenú nielen odbornej verejnosti, ale i študentom pedagogického zamerania ako i ostatným záujemcom o predmetné témy.

Dombi Mária, JGYPK,
Univerzita Szeged

BĚLÍK, Václav, HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav, a kol.:
Slovník sociální patologie.

Praha: Grada, 2017. 120 s. ISBN 978-80-271-0599-1.

Slovník sociální patologie je útlá knižočka, ktorá by mohla potešiť každého, kto má rád vo veciach jasno – študenta, učiteľa, akademika, pracovníka v pomáhajúcich profesiách, no hoci aj rodiča alebo bežného občana. Pojmy, vo vnútri ukryté, sa totiž týkajú každého z nás - ide o o bežné sociálne javy, a to nielen patologické. Problém je, že sa často používajú bez znalosti skutočného významu, a tým nadobúdajú nezriedka zbytočne negatívne konotácie. Alebo ich ľudia používajú v dennej komunikácii bez poznania vážnosti situácie, čím uberajú pojmom na ich sile. V prvom prípade je typickým príkladom pojem *gender*, v druhom napríklad *kríza* či *šikana*. Zvykli sme si používať odbornú terminológiu v bežnej reči, čo nemusí byť problémom, ak vieme, o čom hovoríme. Slovníky sú presne na to určené: ležia si pekne uložené v knižniciach a čakajú, kedy príde ich čas. Čas tohto slovníka je aktuálny, sociálna patológia hádam nikdy nebude na ústupe, skôr naopak. Autori ho odporúčajú študentom sociálnej pedagogiky, patológie, sociálnej práce, ale podľa mňa nemusia byť až takí skromní.

Myšlienka vytvorenia tejto publikácie vznikla na katedre sociálnej patológie a sociológie Pedagogickej fakulty Univerzity Hradec Králové. Oblasťou záujmu autorov nebola iba sociálna patológia, ale aj pedagogika, psychológia, právo – to všetko sa odráža vo výbere pojmov v tejto knižke. Je to vlastne logické: kto si dnes už trúfne striktne tieto oblasti od seba oddeliť? Ak sa prelínajú ich predmety skúmania a realizácie, prečo by to potom nemala byť aj terminológia. Je pravdou, že niektoré základné pojmy si spomínané oblasti pomenovávajú po svojom (typickým príkladom je pojem dieťa – detský klient, maloletý, alebo mladý človek – mladistvý, mládež, mladý dospelý pod.), ale v tomto prípade ponechajme na každú vednú disciplínu, nech si vyberie, čo sa k jej predmetu najviac hodí.

Čo sa týka štruktúry slovníka, ide o bežný štandard: každý pojem/heslo má svoj anglický ekvivalent, definíciu a v prípade využitia citácie alebo parafrázy aj použitú literatúru. Autori to v resumé publikácie zhodnotili ako fakt, keď pri zadefinovaní jednotlivých hesiel vychádzali nielen z vlastných poznatkov a skúseností, ale aj z odbornej literatúry. Tomuto postupu niet čo vyčítať – výsledkom má byť presné vymedzenie pojmov bez zbytočných dojmov. A to sa tejto publikácii podarilo.

Rada by som na tomto mieste upozornila na podobný úctyhodný počín, ktorý bol zrealizovaný na Slovensku aj Čechách, a to už pred piatimi rokmi: Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky (Bakošová, Z. (ed.), 2013). V Čechách vyšiel pod hlavičkou IMS Brno a na Slovensku FSV

UCM Trnava. Žiaľ, zatiaľ iba v elektronickej podobe, no azda sa raz dočká aj tlačenej verzie. Oba slovníky majú veľa spoločného: štruktúru hesiel, ich výber aj adresátov. No a určite tiež fakt, že práca na nich bola dlhá a náročná, hoci sú to útle dielka. No veľmi nápomocné.

Silvia Dončevová
Katedra pedagogiky a andragogiky,
Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava