



PEDAGOGICA ACTUALIS

XV.

PODPORA A INKLÚZIA VO VZDELÁVANÍ II. SUPPORT AND INCLUSION IN EDUCATION II.

2024

Spoločným úsilím k zelenej, konkurencieschopnej a inkluzívnej Európe
Working together for a green, competitive and inclusive Europe.

Supported by Norway
through the Norway Grants

www.eeagrants.sk www.norwaygrants.sk <https://ff.ucm.sk/sk/eea-grants/>

Editori: doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD.,
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Mgr. Veronika Michvocíková, PhD.,
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Recenzenti: prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.,
Katolícka Univerzita v Ružomberku
doc. PaedDr. Marianna Müller de Morais, PhD.,
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Kolektív autorov:

prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
prof. dr. hab. Krzysztof Mariusz Rubacha
doc. Mgr. Petr Adamec, Ph.D.
doc. PhDr. Marián Ambrozy, PhD.
doc. PaedDr. Silvia Barnová, PhD.
doc. PaedDr. Naďa Bizová, PhD.
doc. PhDr. Radmila Dytrtová, CSc.
doc. PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD.
doc. RNDr. PhDr. Ing. Jana Jaklová Dytrtová, Ph.D.
doc. JUDr. PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD. Ph.D.
doc. Mgr. Lívia Nemcová, PhD.
doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.
doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD.
PaedDr. Alžbeta Lobotková, PhD.
PaedDr. Barbora Sender, PhD.
PaedDr. Tímea Šeben Zatková, PhD.
PaedDr. Katarína Tišťanová, PhD.
PhDr. Slavomíra Bellová, PhD.
PhDr. Dominika Doktorová, PhD.
PhDr. David Ivanovič, PhD.
PhDr. Edita Ondřejová, Ph.D.
PhDr. Gabriela Siantová, PhD.
PhDr. Gabriela Siváková, PhD.
Ing. Michal Jakl, Ph.D.
Mgr. Kristína Bielčíková, PhD.
Mgr. Lucia Drotárová, PhD.
Mgr. Peter Gregorík, PhD.
Mgr. et. Mgr. Lenka Kamanová, Ph.D.
Mgr. Zdenka Kumorová, PhD.
Mgr. Kristína Liberčanová, PhD.
Mgr. Veronika Michvocíková, PhD.
Mgr. Petr Slováček, Ph.D.
Mgr. Jana Šolcová, PhD.
Mgr. Ing. Štefan Šrobár, CSc.
Mgr. Kristína Dědová
Mgr. Alexandra Kocianová

© Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

© doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD., Mgr. Veronika Michvocíková, PhD.

Zborník recenzovaných vedeckých prác bol vydaný v rámci projektu **BIN SGS02_2021_002 Univerzita podporujúca inteligentné aktívne starnutie**, ktorý získal grant z Nórska v sume 156 366,- €. Projekt bol spolufinancovaný v sume 23 454,- € zo štátneho rozpočtu Slovenskej republiky. Cieľom projektu je podpora inteligentného starnutia seniorov.

Proceedings of peer-reviewed scientific papers were published within the project **BIN SGS02_2021_002 University Enhancing the Smart Active Aging** that benefits from a € 156.366,- grant from Norway through the Norway Grants. The project has been co-financed from the State Budget of the Slovak Republic in the amount of € 23.454. The aim of the project is an enhancement of smart active aging of elders.

Schválené edičnou radou Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave a vedením Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Za obsahovú a jazykovú stránku textov zodpovedajú jednotliví autori. V publikácii sú štúdie zoradené abecedne podľa mien autorov. Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani jeho časť nemožno reprodukovat' bez súhlasu majiteľov autorských práv.

Supported by Norway
through the Norway Grants
www.eeagrants.sk www.norwaygrants.sk <https://ff.ucm.sk/sk/eea-grants/>

ISBN 978-80-572-0441-1

OBSAH

PREDHOVOR	10
ÚVOD	12
VYBRANÉ REFLEXIE SENIORSKÉHO VEKU VO FILOZOFII MARIÁN AMBROZY, SR	14
INKLUZÍVNA UNIVERZITA A INOVOVANÉ KOMPETENCIE EDUKÁTOROV V KONTEXTE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA SILVIA BARNOVÁ, SLÁVKA KRÁSNA, DÁŠA PORUBČANOVÁ, SR	24
PRÍSTUP ZAMERANÝ NA ŽIAKA AKO MOŽNOSŤ PSYCHOSOCIÁLNEJ PODPORY V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ SLAVOMÍRA BELLOVÁ, SR.....	33
LEGISLATÍVNA PODPORA INKLÚZIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ NAĎA BIZOVÁ, SR.....	43
INTERVENCIA UČITEĽA V SITUÁCII ŠIKANOVANIA NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE KRISTÍNA DĚDOVÁ, SR	52
VZNIK PERFEKCIONIZMU A PREŽÍVANIE ÚZKOSTI, STRACHU U DETÍ STARŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU DOMINIKA DOKTOROVÁ, SR	62
EDUKÁCIA V PROCESSE AKTÍVNEHO STARNUTIA V RÁMCI DIGITÁLNEJ TRANSFORMÁCIE LUCIA DROTÁROVÁ, ČR	82
VYUČOVANIE SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA PRE STARŠIU GENERÁCIU PETER GREGORÍK, SR	88
INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE AKO VEREJNÝ ZÁUJEM DAVID IVANOVIČ, SR	97
STRATEGIE UČENÍ PRO CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A UNIVERZITÁCH JANA JAKLOVÁ DYTRTOVÁ, RADMILA DYTRTOVÁ, MICHAL JAKL, ČR	107

PROMĚNY VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ NA UNIVERZITÁCH TŘETÍHO VĚKU V ČR V POSLEDNÍ DEKÁDĚ LENKA KAMANOVÁ, PETR ADAMEC, ČR.....	114
OSOBITOSTI VÝUČBY A ĎALŠIE FORMY PODPORY VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV V OBLASTI INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE NA VÝKON PROFESIE PEDAGOGICKÉHO A ODBORNÉHO ZAMESTNANCA ALEXANDRA KOCIANOVÁ, KRISTÍNA LIBERČANOVÁ, SR.....	133
INKLÚZIA VO VÝUČBE SLOVENČINY MIMO ÚZEMIA SLOVENSKA ZDENKA KUMOROVÁ, SR	144
ŠTUDENTI SO ŠPECIFICKÝMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI VO VYSOKOŠKOLSKOM EDUKAČNOM PROCESSE VERONIKA MICHVOCÍKOVÁ, SR	155
PSYCHOSOCIÁLNA PODPORA ŽIAKOV V EDUKÁCII ERICH PETLÁK, SR.....	163
DIVERZITA A AKCEPTUJÚCE PRÍSTUPY INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA DÁŠA PORUBČANOVÁ, JANA HANULIAKOVÁ, ALŽBETA LOBOTKOVÁ, SR..	170
ARTEFILETIKA AKO KONŠTRUKT EFEKTÍVNEJ SOCIÁLNEJ PODPORY ŽIAKOV S VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH BARBORA SENDER, KRISTÍNA BIELČIKOVÁ, SR	184
EDUKAČNÁ PRÁCA VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA V INKLUZÍVNOM VZDELÁVANÍ MARIANA SIROTOVÁ, KRZYSZTOF MARIUSZ RUBACHA, SR.....	199
IDENTIFIKÁCIA A VZDELÁVANIE ŽIAKOV S DVOJITOU VÝNIMOČNOSŤOU: VÝZVY A STRATÉGIE GABRIELA SIVÁKOVÁ, SR.....	216
AKTIVNÍ STÁRNUTÍ V KONTEXTU EDUKACE SENIORŮ Z PERSPEKTIVY DĚJIN FILOSOFIE PETR SLOVÁČEK, EDITA ONDŘEJOVÁ, ČR.....	226

VÝUČBA ANGLICKEJ TERMINOLÓGIE V OBLASTI INFORMAČNÝCH TECHNOLÓGIÍ A AKTÍVNEHO STARNUTIA. PRÍSTUP LEKTORA K EDUKANTOM V SENIORSKOM VEKU	
GABRIELA SIANTOVÁ, SR.....	242
SENIORI V PROCESE AKTÍVNEHO INTELIGENTNÉHO STARNUTIA S VYUŽITÍM ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA	
TÍMEA ŠEBEN ZAŤKOVÁ, SR.....	252
NEFORMÁLNE VZDELÁVANIE ŠTUDENTOV A ŠTUDENTIEK SLOVENSKÝCH UNIVERZÍT A VYSOKÝCH ŠKÔL	
JANA ŠOLCOVÁ, LÍVIA NEMCOVÁ, SR	264
VÝCHOVNÝ A VZDELÁVACÍ SYSTÉM – STRATA KONTINUITY	
ŠTEFAN ŠROBÁR, SR	280
PODPORA SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNEJ KLÍMY TRIEDY PROSTREDNÍCTVOM KOMUNIKÁCIE A JEJ VPLYV NA INKLÚZIU ŽIAKOV	
KATARÍNA TIŠŤANOVÁ, SR.....	289
ZÁVER	298
SUMMARY	303
KONTAKTNÉ ÚDAJE AUTOROV	305

CONTENT

FOREWORD	10
INTRUCTION	12
SELECTED REFLECTIONS OF SENIOR AGE IN PHILOSOPHY	
MARIÁN AMBROZY, SR	14
INCLUSIVE UNIVERSITY AND EDUCATORS' INOVATIVE COMPETENCIES IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION	
SILVIA BARNOVÁ, SLÁVKA KRÁSNA, DÁŠA PORUBČANOVÁ, SR	24
LEARNER CENTRED APPROACH AS AN OPTION FOR PSYCHOSOCIAL SUPPORT IN THE SCHOOL ENVIROMENT	
SLAVOMÍRA BELLOVÁ, SR.....	33
LEGISLATIVE SUPPORT FOR INCLUSION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT	
NAĎA BIZOVÁ, SR.....	43
TEACHER INTERVENTION IN A SITUATION OF BULLYING IN PRIMARY SCHOOL	
KRISTÍNA DĚDOVÁ, SR	52
THE EMERGENCE OF PERFECTIONISM AND THE EXPERIENCE OF ANXIETY, FEAR IN SCHOOL-AGED CHILDREN	
DOMINIKA DOKTOROVÁ, SR	62
EDUCATION IN THE PROCES OF ACTIVE AGEING IN THE PERIOD OF DIGITAL TRANSFORMATION	
LUCIA DROTÁROVÁ, ČR	82
TEACHING SLOVAK AS A FOREIGN LANGUAGE TO OLDER ADULTS	
PETER GREGORÍK, SR	88
INCLUSIVE EDUCATION AS A PUBLIC INTEREST	
DAVID IVANOVIČ, SR.....	97

**LEARNING STRATEGIES FOR LIFELONG LEARNING
AT UNIVERSITIES**

JANA JAKLOVÁ DYTRTOVÁ, RADMILA DYTRTOVÁ, MICHAL JAKL, ČR 107

**CHANGES IN THE EDUCATION OF SENIORS AT UNIVERSITIES
OF THE THIRD AGE IN THE CZECH REPUBLIC
IN THE LAST DECADE**

LENKA KAMANOVÁ, PETR ADAMEC, ČR..... 114

**INCLUSIVE EDUCATION AND ITS FORMS OF UNIVERSITY STUDENTS
SUPPORT FOR THE PERFORMANCE OF PEDAGOGICAL
AND PROFESSIONAL STAFF**

ALEXANDRA KOCIANOVÁ, KRISTÍNA LIBERČANOVÁ, SR..... 133

**INCLUSION IN THE TEACHING OF SLOVAK LANGUAGE
OUTSIDE THE TERRITORY OF SLOVAKIA**

ZDENKA KUMOROVÁ, SR 144

**STUDENTS WITH SPECIFIC EDUCATIONAL NEEDS
IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS**

VERONIKA MICHVOCÍKOVÁ, SR 155

PSYCHOSOCIAL SUPPORT FOR PUPILS IN EDUCATION

ERICH PETLÁK, SR..... 163

DIVERSITY AND ACCEPTING APPROACH OF INCLUSIVE EDUCATION

DÁŠA PORUBČANOVÁ, JANA HANULIAKOVÁ, ALŽBETA LOBOTKOVÁ, SR..... 170

**ARTEPHILETICS AS A CONSTRUCT OF EFFECTIVE SOCIAL
SUPPORT FOR STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL LEARNING
DISABILITIES IN SECONDARY SCHOOLS**

BARBORA SENDER, KRISTÍNA BIELČIKOVÁ, SR 184

**EDUCATIONAL WORK OF A UNIVERSITY TEACHER IN INCLUSIVE
EDUCATION**

MARIANA SIROTOVÁ, KRZYSZTOF MARIUSZ RUBACHA, SR..... 199

**IDENTIFYING AND EDUCATING TWICE-EXCEPTIONAL PUPILS:
CHALLENGES AND STRATEGIES**

GABRIELA SIVÁKOVÁ, SR.....216

ACTIVE AGEING IN THE CONTEXT OF SENIOR EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE HISTORY OF PHILOSOPHY PETR SLOVÁČEK, EDITA ONDŘEJOVÁ, ČR.....	226
TEACHING ENGLISH TERMINOLOGY IN INFORMATION TECHNOLOGY AND ACTIVE AGEING. LECTURER'S APPROACH TO SENIORS GABRIELA SIANTOVÁ, SR.....	242
SENIORS IN FURTHER EDUCATION TÍMEA ŠEBEN ZAŤKOVÁ, SR.....	252
NON-FORMAL EDUCATION OF STUDENTS OF SLOVAK UNIVERSITIES AND COLLEGES JANA ŠOLCOVÁ, LÍVIA NEMCOVÁ, SR	264
EDUCATIONAL AND TRAINING SYSTEM – THE LOST OF THEIR CONTINUITY ŠTEFAN ŠROBÁR, SR	280
PROMOTING THE SOCIAL-EMOTIONAL CLIMATE OF THE CLASSROOM THROUGH COMMUNICATION AND ITS IMPACT ON PUPIL INCLUSION KATARÍNA TIŠŤANOVÁ, SR.....	289
CONCLUSIONS	298
SUMMARY	303
CONTACTS	305

PREDHOVOR (FOREWORD)

Pedagogica Actualis XV. je zborník vedeckých štúdií, ktorý vychádza v poradí ako pätnásta publikácia v rámci série zborníkov vedeckých recenzovaných prác každoročne vydávaných na Filozofickej fakulte Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. V rámci tejto série v roku 2024 vychádza vydanie s názvom – *Podpora a inklúzia vo vzdelávaní II.*, ktoré vzniklo ako druhá publikácia v rámci riešeného projektu **BIN SGS02_2021_002 Univerzita podporujúca inteligentné aktívne starnutie**.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda získala vyššie uvedený projekt na jeseň roku 2022 z nórskeho fondov (BIN SGS02_2021_002 *Univerzita podporujúca inteligentné aktívne starnutie*/ University enhancing smart active aging), ktorý je financovaný z Nórskeho grantov a štátneho rozpočtu Slovenskej republiky, s účinnosťou projektovej zmluvy od novembra 2022 s predpokladaným ukončením projektu v apríli 2024. Granty EHP a Nórska predstavujú príspevok Islandu, Lichtenštajnska a Nórska k zelenej, konkurencieschopnej a inkluzívnej Európe.

Prioritami tohto obdobia sú:

- #1 Inovácie, výskum, vzdelávanie a konkurencieschopnosť.
- #2 Sociálna inklúzia, zamestnanosť mladých a odstraňovanie chudoby.
- #3 Životné prostredie, energia, zmena klímy a nízko uhlíkové hospodárstvo.
- #4 Kultúra, občianska spoločnosť, dobré spravovanie a základné práva.
- #5 Spravodlivosť a vnútorné záležitosti.

Riešiteľský kolektív podporeného projektu tvoria zástupcovia troch vysokoškolských inštitúcií zo Slovenskej republiky a Nórskeho kráľovstva, a to Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave (UCM), Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (UMB) a nórskeho partnerom je Kristiania University College, Oslo.

Hlavná myšlienka projektu – *podpora a propagácia konceptu aktívneho inteligentného starnutia medzi rôznymi kategóriami účastníkov vzdelávania v prostredí vysokých škôl* vznikla pod vplyvom odborného a vedeckého zamerania zodpovedných riešiteľiek (Tokovská, M. – Kristiania University College, Oslo; Šeben Zaťková, T.- UCM v Trnave; Šolcová, J. – UMB v Banskej Bystrici) zo všetkých troch partnerských inštitúcií projektu a ich spoločných inšpiratívnych rozhovorov, v rámci ktorých našli prienik tém sociálnej a emocionálnej podpory, práce so seniormi a vysokoškolskej pedagogiky.

Projekt je zameraný na podporu inštitucionálnej spolupráce medzi inštitúciami vysokoškolského vzdelávania, strednými školami a súkromným sektorom (BIN SGS02). Očakávaným výsledkom riešenia projektu je posilnenie bilaterálnej spolupráce medzi Slovenskom a Nórskom na inštitucionálnej

úrovni s cieľom zvýšiť kvalitu a dôležitosť vzdelávania a odbornej prípravy na Slovensku, v rámci oblasti – *verejnoprospešné technológie a pomoc starším a chorým osobám pri samostatnom bývaní*.

Na vydaní publikácie sa podieľal celý riešiteľský kolektív projektu po organizačno-technickej, expertnej a metodickej stránke a vybraní členovia prispeli aj autorsky. Riešiteľský kolektív projektu tvoria za Univerzitu sv. Cyrila a Metoda v Trnave: PaedDr. Šeben Zaťková, PhD., doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD., Mgr. Veronika Michvocíková, PhD., PaedDr. Miroslav Olvecký, PhD. Mgr. Marián Hostovecký, PhD., doc. Ing. Jana Jurinová, PhD., PhDr. Dominika Doktorová, PhD., PhDr. Gabriela Siantová, PhD., Mgr. Lukáš Kurajda, PhD., Anna Neslušanová, Martina Schmidtová, Mgr. Barbora Vyskočová. Spoluriešiteľom na projekte zo Slovenska je Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici v zastúpení Mgr. Jany Šolcovej, PhD. a nórskeho partnerom je doc. PhDr. Miroslava Tokovská, PhD. z Kristiania University College, Oslo.

ÚVOD (INTRODUCTION)

„Byť začlenený vo vzdelávacej inštitúcii znamená mať v nej hlas. A mať hlas neznamená len byť ticho, ale predovšetkým byť vypočutý, a to pozorne vypočutý, ako jednotlivec, ktorý je jedinečný.“

Ibid

Inkluzívne vzdelávanie je v súčasnosti často diskutovanou otázkou v laickej i odbornej verejnosti. Inkluzívne vzdelávanie je inovatívny prístup v oblasti vzdelávania, ktorý predovšetkým zdôrazňuje právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelávanie. UNESCO definuje inkluzívne vzdelávanie ako flexibilný proces s cieľom tvoriť prostredie, v ktorom je možné uspokojiť rôznorodé vzdelávacie potreby každého jedinca bez výnimky. V procese implementácie sa identifikovali tri kroky na ceste k inkluzívnemu vzdelávaniu. Podľa Indexu inklúzie (2002) je prvým krokom vytváranie inkluzívnej kultúry, čo predstavuje zavádzanie nového vyjadrovania, lebo slová vytvárajú realitu. Je potrebné prestať s diferenciáciou detí a mládeže na základe zdravotného problému či postihnutia, zmeniť komunikáciu školy a rodiny – v popredí nemá byť otázka týkajúca sa predpokladov dieťaťa pre dochádzku do bežnej školy, ale edukačný, organizačný a kultúrny potenciál školy. Druhým krokom je etablovanie inkluzívnych štruktúr, vytvorením inkluzívneho prostredia, pre ktoré sú charakteristické dobré vzťahy, podporná komunikácia personálu školy, hodnoty a vízia školy, intenzívne a tímové formy pomoci, otváranie sa rodičom a komunite. Tretím krokom je vytvorenie inkluzívnych modelov vzdelávania, ktoré sú orientované na osobné kompetencie pre budúcnosť (vedieť, robiť, byť, žiť spolu). Je nevyhnutné realizovať takú edukáciu, ktorá nevyčleňuje, neoddeľuje, ale naopak ponúka individuálnu podporu, ktorá sleduje individuálne vývinové nielen edukačné ciele a podporuje potenciál každého účastníka edukácie.

Pre inkluzívne vzdelávanie sú typické hodnoty, ktoré je potrebné rozvíjať a tak vytvárať predpoklad pre formovanie inkluzívnej spoločnosti. Dôvod, prečo je potrebné rozvíjať inkluzívne hodnoty je zrejmy už zo samotnej podstaty hodnôt. Hodnoty predstavujú hlboko zakorenené presvedčenie, ktoré nás núti konať. Dokážeme ich spoznať a porozumieť im skôr na základe konkrétnych činov než prostredníctvom slov. Keď konkrétne slová prepájame s našim najhlbším presvedčením, definujeme ich presný význam a následne podľa nich konáme, stávajú sa pojmami, ktorými pomenúvame naše hodnoty. Pre vytváranie inkluzívnej spoločnosti je preto potrebné rozvíjať inkluzívne hodnoty ako napr. rovnosť, participácia, rešpektovanie rozmanitosti, udržateľnosť, nenásilie, dôvera, empatia, úprimnosť, odvaha, radosť, láska, nádej či optimizmus, krása a múdrosť (Index inklúzie, 2002).

Zborník vedeckých štúdií *Pedagogica Actualis* XV. Podpora a inklúzia vo vzdelávaní II. vytvára priestor na prezentáciu a komunikáciu otázok implementácie inklúzie jednak vo vzdelávaní a to od základnej školy, cez strednú školu až po inkluzívnu edukáciu na vysokej škole, ale aj implementácie inklúzie v spoločnosti prostredníctvom edukačnej práce so seniormi.

Medzinárodný autorský kolektív zborníku tvoria odborníci zo Slovenska a z Českej republiky z desiatich univerzít a vysokých škôl. Z českých pracovísk sú to Mendelova univerzita v Brně, Česká zemědělská univerzita v Praze a Slezská univerzita v Opavě. Pracoviská slovenských autorov sú Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Trnavská univerzita v Trnave, Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Prešov, Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom a Katolícka univerzita v Ružomberku.

Obsahové spracovanie dvadsiatichpiatich vedeckých štúdií uverejnených v zborníku *Pedagogica Actualis* XV. Podpora a inklúzia vo vzdelávaní II. je možné rozdeliť do dvoch tematických oblastí: seniorský vek a aktívne starnutie a inkluzívny prístup v edukačnom procese. Texty vedeckých štúdií v zborníku sú spracované v slovenskom alebo českom jazyku, každá štúdia obsahuje anglické zhrnutie na konci textu. Texty nie sú radené v publikácii tematicky, ale abecedne podľa mien autorov, keďže otázky riešené v jednotlivých štúdiách sú súčasťou celého konceptu inkluzívneho vzdelávania, navzájom sa prelínajú a pri viacerých z nich nie je možné striktné oddeliť, či riešená problematika je výlučne spadajúca do tej ktorej oblasti.

Vedecké štúdie sú koncepčne orientované na jednotlivé oblasti inklúzie vzdelávania a vytvárajú teoretický, ale aj praktický predpoklad na implementáciu inklúzie v spoločnosti. Obsahujú riešenie problematiky inklúzie z aspektu vzdelávania na školách ale aj vzdelávania seniorov s dôrazom na ich aktívne starnutie. Aktívne starnutie je nosnou myšlienkou projektu – BIN SGS02_2021_002 *Univerzita podporujúca inteligentné aktívne starnutie*, v rámci ktorého vznikol aj tento zborník vedeckých štúdií. Veríme, že sa *Pedagogica Actualis* XV. Podpora a inklúzia vo vzdelávaní II. stane podnetom pre optimálnu a efektívnu implementáciu inklúzie nielen vo vzdelávaní na všetkých jeho stupňoch, ale aj v celej našej spoločnosti.

editorky

VYBRANÉ REFLEXIE SENIORSKÉHO VEKU VO FILOZOFII

SELECTED REFLECTIONS OF SENIOR AGE IN PHILOSOPHY

Marián Ambrozy, SR

Anotácia: Naša reflexia sa zaoberá pohľadom filozofie na seniorský vek. Je známe, že filozofi sa občas na danú tému vyjadrovali i vyjadrujú. Je prinajmenšom zaujímavé vypreparovať z diel filozofov rôzne zmienky o starobe, senioroch. Môžeme ich v zásade deliť na pozitívne i negatívne. Kým v negatívnych reflexiách je zdôrazňovaný úbytok telesných síl, pozitívne odozvy zasa múdrosť, ako aj oslobodenie od škodlivých vplyvov vášní. Filozofi takisto upozorňujú na tacitné kompetencie ľudí v staršom veku, napr. Platón vyložene podmieňuje aktívnu účasť na politickej moci určitým zreлым vekom. Vyskytujú sa aj reflexie ako predĺžiť vek človeka, prípadne filozofický problém totožnosti individua počas celého života. Tacitné znalosti sú tie, ktoré sú u seniorov vzácnosťou, ktorú u mladších generácií možno nájsť vo výrazne menšej miere. Práve tieto možno u seniorov využívať pri pracovnom procese. Domnievame sa, že je žiadúce zamestnať seniorov v dobrom zdravotnom stave v prípade ich záujmu pre pozitívny efekt.

Kľúčové slová: seniorský vek, filozofická reflexia, zmysel života, znalosti, múdrosť

Úvod

Filozofia starnutia a reflexie staršieho veku je oblasť filozofie, ktorá sa zaoberá otázkami týkajúcimi sa procesu starnutia a jeho dôsledkov pre ľudský život. Táto časť filozofie sa zaoberá témami ako je význam starnutia pre individuálny rozvoj, úloha starších ľudí vo spoločnosti a morálna a etické dilemy spojené s koncom života. Ľudský život je už v podaní T. Hobbesa krátky, čo obzvlášť podľa neho platí v prirodzenom stave spoločnosti pred vznikom štátu. McKee odporúča filozofické reflexie staroby zaradiť do filozofických kurzov na školách (McKee 1999).

Staroba a starnutie – reflexie filozofie

Postoj mladších členov spoločnosti k starším ľuďom môže byť rôzny, od vnímania staroby ako potenciálneho rastu, možných nových, aktívnych rol, vnímanie možného zapojenia staršej generácie do voľnočasových aktivít pri odpojení od sociálnych inštitúcií až po negatívne postoje (Moody 1976). Tieto názorové pozície sa líšia aj v súčasnosti. V časoch pôsobenia postmodernity dominovali tendencie nefavorizovať len jeden z obrazov, voľný priebeh mali viaceré paralelné pohľady. Hoci časy popularity postmodernity ako civilizačného fenoménu sú už zrejme minulosťou, pluralita pohľadov stále zostáva.

Je zrejmé, že priemerná dĺžka sa posledných 150 rokov viac ako zdvojnásobila (Baars 2013). Tento trend je výsledkom pokroku v medicíne, zlepšených životných podmienok a lepšej výživy. Vysoká úroveň hygieny, vakcinácie a lepšia dostupnosť zdravotnej starostlivosti tiež výrazne prispeli k tomuto javu. Zvýšená priemerná dĺžka života má významné dôsledky pre spoločnosť, vrátane zmeny štruktúry populácie, potreby efektívneho dôchodkového systému a zdravotníctva. „To, čo bolo v iných časoch výnimočné, t. j. že človek by sa mal dožiť dlhšieho veku, sa v súčasnosti stala bežnou realitou a dokonca aj bremenom a spoločenskou záťažou k veľkolepému predĺženiu strednej dĺžky života“ (Pulido a Fernández 2022, s. 2075). Demografické ukazovatele nás presvedčujú o starnutí populácie v rámci Slovenska (Dąbrowski Hvizdová, Polačko 2019).

V západných krajinách sa v niektorých odvetviach hospodárstva stretávame s fenoménom relatívne skorého vyhánania ľudí z trhu práce. Tento trend je dôsledkom rýchlych technologických zmien a automatizácie, ktoré vedú k zmenám v požiadavkách na pracovné sily. Otázka znie, či je to opodstatnené. V dôsledku toho môže dôjsť k nezamestnanosti a potrebe preškolenia pracovníkov, aby mohli prispôbiť svoje zručnosti a znalosti novým požiadavkám trhu práce. Toto nevládajú všetci seniori. Tento jav vyžaduje pozornosť a reakciu zo strany vlád, tretieho sektora a občianskej spoločnosti vôbec.

U filozofov môžeme objaviť rôzne názory, ktoré reflektujú ľudskú starobu. Niektorí filozofi zdôrazňujú múdrosť a skúsenosti, ktoré sa zvyčajne získavajú s vekom, a považujú starobu za obdobie, ktoré treba rešpektovať a oslavovať. Iní filozofi sa zasa sústreďujú na fyzické a mentálne obmedzenia spojené so starnutím a zdôrazňujú potrebu starostlivosti a podpory zo strany spoločnosti. Negatívne reflexie sa tak striedajú s pozitívnymi. Rôzni filozofi z rozličných filozofických kultúr sa k starobe vyjadrovali, a to bez ohľadu na ich zaradenie, ich reflexia je rozličná.

Negatívny postoj k nevládnosti môžeme nájsť v niektorých filozofických smeroch – napríklad v stoicizme za prejav slobodnej vôle a nezávislosti je považovaná exagogé – samovražda, z dôvodu, že už človek nemôže slúžiť cnosti. Rozumné konanie v zhode s prírodou je povinnosť. Stoik má povinnosť čtiť si rodičov, štát, kozmos. Stoicizmus ako prvý smer v etike zdôraz-

ňuje princíp povinnosti. Vášeň je nadmerný pud (strach, rozkoš, túžba). Ak mudrc niečo musí urobiť, má to urobiť z rozumu. Exagoge vykonáva vtedy, pokiaľ mu mentálny stav už nedovoľuje nasledovanie princípu cností. Stoici zastávali názor, že človek by mal starobu prijať prirodzene a nesnažiť sa pôsobiť mladšie, ako je jeho skutočný vek, na čo upozorňuje napríklad Seneca (Seneca 2007).

Negatívny pohľad na starobu nebol v antickej filozofii ojedinelým javom. Archaický lyrik Theognis sa vyslovuje o starobe negatívne: „Krátke však trvanie má (rovnako ako sen) chválená mladosť, zatiaľ čo zhubná a ohyzdná staroba ihneď cez celú hlavu každému visí jak sieť“. Theognis sa sťažuje na fyzickú i sociálnu nemohúcnosť, ktorú prináša staroba. Grécki bohovia sú nielen nesmrteľní, ale aj večne mladí. Smrteľníci naopak musia prijať neľútostný údol staroby. Odyseus je hrdinom aj preto, lebo odmieta možnosť žiť za pomoci Calypso ako nesmrteľná bytosť (Porubjak 2012). Empedokles tvrdil, že dokáže naučiť človeka ovládať počasie, vyvieť z podsvetia silu mŕtveho človeka, pozná lieky chrániace pred zlom a starobou. Hoci to pochopiteľne nebola pravda, minimálne túžil po vyhnutí sa starobe. Anaxagoras, ktorý tvoril po Empedoklovi, sa tiež nevyslovil o poslednom období života v pozitívnom duchu. Smrť ktorá sa na prvý pohľad zdá ľuďom horká, je v skutočnosti niečím krásnym. Dodáva pokoj starobe, ktorá už postráda sily. Ovídius považuje starobu za štvrtú etapu života, keď je človek vyčerpaný a šikanovaný, uväznený smrťou, prirovnáva ju ku krutej zime (Holyk 2019, s. 24).

Nie všetci antickí filozofi majú na starobu negatívny pohľad. Tyrtaios (lyrik a politik) si váži starých bojovníkov. Mladých upozorňuje, aby v boji neopúšťali starých mužov, pretože je hanba, ak šedivý muž padne v prvých radoch pred šíkom mladých. Víťazný bojovník, vojak patril v starobe medzi predných občanov (obraz starých občanov v antických poleis). Platónov Sokrates hovoril, že duša sa počas života pripravuje na smrť, pripravuje sa na ňu skrz filozofiu. Je možné, že ide reálne o Platónovu myšlienku, ktoré iba vložil so úst svojmu učiteľovi. Platí to rovnako o pôvode ďalšej myšlienky Platónovho Sokrata. Platónov Sokrates sa pýta, čím by sa mal človek zamestnávať v mladosti aj v starobe (Gorg. 487e), respektíve aký spôsob života by si mal zvoliť (Gorg. 500c) – bios theórétikos alebo bios politikos? Samotný „Platón tvrdí, že staroba je oslobodenie od mladistvých pozemských túžob, ktoré len odvádzajú pozornosť ľudí od pravdy, poznania a dobrého života“ (Anton 2016, s. 115). Platónove spisy vyjadrujú pozitívny vzťah k starším ľuďom (McKee a Barber 2001). Už Platónov Sokrates v dialógu Parmenides prejavuje svojmu partnerovi v dialógu úctu a rešpekt. Aj v dialógu Zákony Platón dáva pomerne rozsiahly podiel aj na politickom rozhodovaní starším vzdelaným ľuďom (Candiotto 2014). Aristoteles a Cicero spájajú starší vek s rozumnosťou (Borovjak 2021). Od nich tento súd preberá D. Alighieri – „v starobe by už mal byť schopný kriticky posúdiť ich nedostatky a nenasledovať ich, ak sa aspoň čiastočne nezhodujú s jeho vlastným úsudkom,

teda akoby zákon čiastočne presahoval a sám sa pre iných zákonom stával“ (Conv. IV, 26, 14). Ako hovorí Aristoteles, staroba sa má k životu ako večer ku dňu, večer sa potom nazve starobou dňa a staroba večerom života. Hoci Aristoteles má k starším ľuďom prirodzenú úctu, hovorí, že kým stredný vek je vrcholom života, staroba je mizerná, čo zdôrazňuje najmä v Rétorike. Zaujímavo, v podstate realisticky sa vyslovil filozof Seneca: všetci máme moc žiť dobre, ale nik nemá moc žiť dlho, preto starnúť začíname, keď máme 18. K predmetnej téme sa vyjadruje aj Cicero. Zdôrazňuje v diele *De senectute*, že redukcia staroby na utrpenie stráca zmysel. Cicero hovorí napríklad takto: „keby nám rozum a múdrosť samotné nestačili na vyslobodenie sa zo zajatia zmyselnosti, museli by sme byť veľmi vďační starobe za to, že nezatúžime po tom, čo nie je na nič“ (Cicero 2004, s. 83). Na mieste, kde kraľuje rozkoš, sa podľa Cicera nemôže udržať cnosť. Staroba podľa Cicera prináša aj iné benefity. „K plodom staroby, ako som už často hovoril, patria spomienky na všetko dobré, čo sa už stalo“ (Cicero 2004, s. 140).

K starobe sa nevyjadrovali iba antickí starovekí filozofi. Už židovská Tóra spájala možnosť žiť dlho s výrazom božského požehnania. Filozofi a myslitelia kresťanskej antiky boli prirodzene determinovaní kresťanstvom, ktoré rešpektovalo starobu ako posledné životné štádium s jeho prirodzenými potrebami. K téme sa vyjadril jeden z troch Kappadóčanov Bazil Veľký: „Ak levice miluje svoje mláďatá a vlk bojuje za svoje víčatá, čo na to môže povedať človek, ktorý nedbá na daný príkaz a podrýva prirodzený poriadok, či už ide o syna znevažujúceho otcovu starobu, alebo otca, ktorý pre nové manželstvo zabúda na deti z predchádzajúceho manželstva“ (Bazil z Caesareje 2004, s. 275). Kresťanské pravidlo lásky k blížnemu určovalo v postoji k starobe tak ranokresťanskú, aj scholastickú filozofiu. Scholastický vizionár R. Bacon študoval príčiny relatívne krátkeho ľudského života oproti biblickým patriarchom. „Zdá sa, že je presvedčený, že ľudské bytosti by mohli žiť dlhšie, keby viedli iný, zdravý životný štýl“ (Holyk 2019, s. 25). Michelangelo Buonarroti zasa zdôrazňoval nekonzistentnosť medzi formou a obsahom, pričom podčiarkol na jednej strane strádajúcu fyzickú stránku staroby, no spojenú s intelektuálnou výraznosťou.

„Zásadnejšími zmenami prešla sociokultúrna identifikácia seniorov najmä v novoveku. Zmena spôsobu myslenia a správania sa v podmienkach rozvíjajúceho trhového mechanizmu posunula názory o starobe výraznejšie k novým kritériám, ktoré boli podmienené predovšetkým úžitkom, produktivitou a efektívnosťou výkonu či prínosu“ (Balogová a Bilasová 2023, s. 40). Nad problémom staroby sa zamýšľal aj Francis Bacon, staroba má podľa Baconu silu porozumenia, hoci môže byť kritizovaná za to, že sa v tomto veku nedarí vo všetkom uspieť. Petrarca, rovnako aj Montaigne zdôrazňovali fakt, že smrť je nevyhnutná, preto nemá zmysel mať pred ňou strach. Podľa Hobbesa sú z ekonomického hľadiska lepšie pripravení na starobu tí, čo zhromažďujú bohatstvo, keďže im nehrozí insolventnosť. Vieme, že už Epikuros zdôraznil

vytesnenie smrti zo života, pretože ju už nezažijeme, čo pripomína aj analytický filozof Wittgenstein. Ako pripomína Rentsch, osvietenstvo, ale aj moderna ako keby na starobu zabudli. Platí to aj o postmoderne, ktorej najvýznamnejší filozof Lyotard útočí na metapríbehy. Etika rozumu síce oslovila všeobecný racionálny subjekt, avšak tento problém nebol reflektovaný, čo je oproti antickej etike určitý regres. Práve staroba je radikalizáciou zraniteľnosti človeka, čo by malo mať konzekvencie smerom ku korekcii moderného poňmania človeka, uzatvára Rentsch (Rentsch 1997). Etika však musí zostať univerzálnou, ani Kant nijako vekovo nediferencuje svoj kategorický imperatív. F. Nietzsche zdôrazňuje, že silný človek si zachová jasnú myseľ až do staroby. „Silní ľudia nemajú strach zo staroby, navyše takých ľudí nevyľaká ani vidina nevyhnutnosti smrti“ (Holyk 2019, s. 27). Dvadsiate storočie a jeho filozofia sa zaoberalo rôznymi problémami ontológie, filozofie jazyka, epistemológie, etiky etc. Téma staroby bola pre toto storočie pomerne odťažitá. Napriek tomu sa objavili určité reflexie starnutia a staroby. Napríklad dánsky existencionalista Karl Jaspers vyslovil takúto reflexiu: v spoločnosti sa rozmáha „predstieranie mladosti“ či už zo strany starých ľudí, alebo zo strany detí. Toto predstieranie je dobrovoľné, pretože so starobou a detstvom sa spája deficit dôstojnosti. Eugen Fink zasa hovorí, že človek na rozdiel od zvierat a s časom nesplýva, reflektuje ho. „v mladosti o starobe, v živote o smrti; nie sme so sebou tak ‘zajedno’ ako zviera, ktoré zrodila príroda“ (Fink 1993, s. 72). Zaujímavé je empirické pozorovanie, ktoré nám hovorí, že subjektívne prežívanie času sa s pribúdajúcim vekom zrýchľuje.

K staršiemu veku sa z existencionalistického pohľadu postavila známa francúzska filozofka Simone De Beauvoir. Urobila tak v knihe *The Coming of Age*, kde sa k téme vyjadruje v zmysle nesúladu medzi biologickou realitou staroby a vnútornou skúsenosťou seba samých, pretože vnímajú seba rovnako ako každý iný človek. Aj senior môže mať podľa tejto filozofky naplnený zmysel života vo forme tým, že budú pracovať na svojich projektoch (Arp 2016). Zmysel života sa vzťahuje v podstate na vzťahuje na hodnotenie celého života človeka a pokrýva problém jeho interakcie s okolitou realitou (Baghdasaryan 2022). Z pozície zvyšovania dĺžky života je určite zaujímavý problém identity subjektívneho ja v priebehu celého života, čo je filozofický problém, na ktorý upozorňuje filozof Strawson (Small 2016).

Je veľmi známe, že aj jestvovanie staroby podnietilo filozofa Buddhu k hľadaniu cesty a tým aj k formulovaniu celého učenia. Staroba, choroba a smrť sú tri znaky pominuteľnosti, ako upozorňuje. Znázorňovanie Buddhu v starobe znamená v budhistickom umení symbol zmierenia s realitou života, uznanie, že život je neustálym tokom zmien a že múdrosť spočíva v prijatí týchto zmien. Klasická indická filozofia poňma život v štyroch štádiách: študent, hospodár, obyvateľ lesa a zriekajúci sa. Starší vek je v indickej filozofii spojený s odriekaním (Ram-Prasad 1995). Je známa prax, že starší

duchovne orientovaní ľudia sa v indickej kultúre uchýľovali do lesov, kde sa venovali meditácii, to je napríklad pôvod áranjakov, čiže lesných textov.

Možné súvislosti staroby a kompetencií

Otázka môže znieť, či je múdrosť so starobou spájaná automaticky. Ako pripomína psychológ Ruisel, jestvujú tri modely vzťahu staroby a múdrosti. Pozitívny model predpokladá priamu úmeru medzi múdrosťou a vekom. Zvyšovaním veku by sa tak zvyšovala aj múdrosť. Ide o pozitívny model. Druhý model sa nazýva Model poklesu. Tu je iný predpoklad, múdrosť začína v mladšej dospelosti, ale postupne klesá. „Tento model tiež predpokladá, že časť malého počtu starších ľudí považovaných za múdrych sú tí, ktorí si udržali múdrosť prejavovanú už v mladšej dospelosti“ (Ruisel 2018, s. 266). Treťou modelom je Kryštalizovaný model. Predpokladá, že starší dospelí môžu byť nositeľmi múdrosti tak ako aj mladí dospelí. Múdrosť sa v tomto modeli vekom systematicky nezvyšuje. Z nášho pohľadu sa zvyšuje sumár tacitných znalostí, tento vekom narastá.

V intelektuálnych oblastiach je rôzna situácia. Kým najlepšie matematické diela napíše spravidla mladý matematik (Abel sa nedožil ani 30, Galois žil len 20 rokov), filozof sa stáva zrelým v sedemdesiatke, ako to zhodne potvrdzuje Sokrates i Konfucius. Matematika je typická vysokou koncentráciou úspechov mladých vedcov. Je známe nielen to, že mnoho matematických objavov bolo vytvorených vedcami v mladom veku, ale napríklad aj významná spoločnosť matematikov, pracujúca pod spoločným pseudonymom Nicolas Bourbaki Tu je aktívne členstvo obmedzené nahor hranicou 50 rokov. Naproti tomu filozofi zväčša napíšu svoje najvýznamnejšie knihy, keď túto hranicu prekročia. Pokiaľ aj vytvoria diela v mladšom období a dožijú sa vyššieho veku, veľmi často svoje predchádzajúce postoje revidujú, prípadne negujú úplne. Takto hovoríme o dvoch obdobiach Heideggera, troch obdobiach Wittgensteina, troch obdobiach Schellinga, troch obdobiach tvorby Nietzscheho etc. Naopak matematické prevratné objavy vytvorené v staršom veku sú skôr vzácnosťou, hoci niektorí matematici tvorivo vedecky pracovali aj po dovŕšení veku 100 rokov, napr. ruský matematik Sergej M. Nikoľskij. Zaujímavým prípadom je Alexander Grothendieck, ktorý sa od rozbehnutej matematickej práce v staršom veku utiahol k nezaraditeľnej publikačnej činnosti, niečím medzi filozofiou, náboženstvom a fantazijnou literatúrou, pričom sa odsťahoval na vidiek, kde takto pracoval incognito (Aczel 2008).

Napr. v poézii potvrdzuje literárny teoretik Gavura slová známeho poľského básnika Czesława Miłosza, ktorý hovorí, že niektoré básne jednoducho mladí básnici nenapíšu. Podľa Miłosza mladým básnikom chýba určitá životná skúsenosť, ktorá je potrebná pri koncepcii básní istého druhu, zamerania (Gavura 2011). Poézia starnúcich básnikov tak podľa Gavuru prináša veľký potenciál.

Hlavnou devízou staršieho veku je akumulácia tacitných znalostí. Ide o súbor skúseností, schopností, intuície, osobných predstáv. Podstatné pre ne je, že sú neprenosné. Tacitné znalosti sú veľmi vzácnou časťou mentálneho kapitálu organizácie. Ako podotýka Kassay, tacitné znalosti sa stávajú rutínou a sú implicitne prítomné v pracovnej činnosti (Kassay 2021). Problém mávajú naopak s vybranými kompetenciami, najmä s digitálnymi (Šeben Zaťková, Jamborová a Tokovská 2022).

Pokiaľ jestvuje potenciál staršieho človeka pracovať, je žiadúce to umožniť. Ekonomicky činný senior je prínosný aj z hospodárskeho hľadiska. Pracovným zapojením sa často udržiava v určitom pracovnom režime, ktorý spätne pôsobí na seniora pozitívne, udržiava ho v aktivite. Pokiaľ je toho senior schopný a má o prácu záujem, je dobré, pokiaľ pracuje. Najmä v intelektuálnych zamestnaniach je možné využiť tacitné znalosti seniorov. Ide o neprenosné znalosti, čo im ešte viac pridáva v zmysle fenoménu vzácnosti.

Intelektuálne činní seniori prinášajú hodnotný pracovný výkon, pričom môžu čerpať z tacitných znalostí rozsahu, aký mladšia generácia mať nemôže. Práve tacitné znalosti sú pridanou hodnotou, ktorú môže priniesť pracujúci senior.

„Starnutie sa dá dostať do inšpiratívnej perspektívy ako možnosť rastúceho uvedomenia si hodnoty a dôstojnosti zraniteľného a pominuteľného ľudského života, najmä v jeho zdanlivo úplne obyčajných a každodenných chvíľach“ (Baars 2013, s. 23). Ak je reč o filozofoch, príkladom filozofa, ktorý prežil šťastnú starobu, bol Isaiah Berlin, o ktorom sa okolie vyjadrovalo ako o uznávanom, rešpektovanom a šťastnom filozofovi (Ignatieff, Berstein, Alter 1999). Psychológ Erik H. Erikson rozdeľoval štádiá psychického vývinu ľudského veku, pričom posledné reflektoval ako dva možné scenáre. Je to integrita verzus. Zúfalstvo, pričom cnosťou tohto životného štádia je múdrosť (človek vie integrovať skúsenosti a nachádza zmysel života. Objavuje sa otázka zmyslu života. Ak nič nenachádza, prichádza zúfalstvo. Berie to ako krutosť života. Človek odmieta seba aj iných. To je negatívne starnutie).

Záver

Filozofi a myslitelia sa o starobe vyjadrovali rôznym spôsobom, niektorí negatívne (Anaxagoras, Theognis, čiastočne Hobbes), ale aj optimistickejšie, pozitívne (Seneca, Cicero, D. Alighieri, Aristoteles, Bazil Veľký, Fink, Platón, De Beauvoir, čiastočne Aristoteles etc.).

Rôzne funkčné straty a chorobnosť staroby prináša na druhej strane zisky v osobnosti a konaní, na čo upozorňuje napr. Damián Kováč (Kováč 2013). Nejde iba o vedomie človeka ako jedinej živej bytosti o vlastnej smrteľnosti, ale predovšetkým o skúsenosti, ktoré môžu byť používané v pracovnom, alebo v tvorivom procese. O spájaní múdrosti so starším vekom hovorí Aristoteles, Platón, Francis Bacon a iní. Najmä stoici a antickí eklektici pripomínajú utlmenie vášní a zmyselnosti, čo pomôže zbaviť sa vedľajších vplyvov, ktoré

môžu zamedzovať múdrosti. O možnom predĺžení ľudského veku uvažuje Roger Bacon. Na problém identity subjektu počas celého života upozorňuje analytický filozof Strawson. Platón dokonca politickú moc odporúča zveriť výlučne ľuďom, ktorí dosiahli určitý vek zrelosti. Skúsenosť pokladá za *conditio sine qua non* politickej činnosti, a tú nemožno podľa neho predpokladať v mladom a nižšom strednom veku. Prácu na vlastných projektoch ako zmysel a náplň života seniora zdôrazňuje Simone De Beauvoir. Samotní filozofi zdôrazňujú, že zrelosť filozofa prichádza až vo vyššom veku (Platónov Sokrates, Konfucius).

Seniori nemusia pôsobiť len v okruhu rodiny, ak im to fyzický a mentálny stav dovolí, môžu byť ešte zapojení do pracovného procesu. Ich tacitné znalosti môžu byť pritom nezameniteľnou pridanou hodnotou. Tieto neprenosné vlastnosti sú vlastným prínosom seniorov v pracovnom procese. Dlhoročné skúsenosti môžu byť vysokým prínosom najmä v oblastiach, kde pracovná činnosť získava intelektuálne výsledky.

Starnutie obyvateľstva môže byť čiastočne kompenzované možnosťou aktívnej tvorivej participácie seniorov na spoločenskom dianí, v zhode so spoločenskou užitočnosťou. Pokiaľ to dovoľuje zdravotný stav seniora, je prospešné pre neho i pre spoločnosť, ak je zaradený do pracovného procesu.

PodĎakovanie

Štúdia bola vypracovaná ako časť riešenia projektu IG-KSV-ET-01-2021/12 Etika v kontexte jej prieniku do diania v spoločnosti.

Literatúra:

- ACZEL, A. 2008. *Umělec a matematik*. Praha: Academia, ISBN 978-80-200-1683-6.
- ALIGHIERI, D. 2018. *Convivio. A Dual-Language Critical Edition*. Transl. and ed. by A. Frisardi. Cambridge: Cambridge University Press, ISBN 978-1316505021.
- ANTON, A. L. 2016. Aging in classical philosophy. In: *The Palgrave Handbook of the philosophy of aging*, London: Palgrave Macmillan, s. 115-134, ISBN 978-1-137-39355-5.
- ARP, K. 2016. Old age in existentialist perspective. In: *The Palgrave Handbook of the Philosophy of Aging*, London: Palgrave Macmillan, s. 135-148. ISBN 978-1-137-39355-5.
- BAARS, J. 2013. A deepening involvement in life with others. Towards a philosophy of aging. In: *Research on Ageing and Social Policy*, 1 (1), s. 6-26, ISSN 2014-6728.

- BALOGOVÁ, B., BILASOVÁ, V. 2023. *Starnutie ako filozofický a sociálny problém*. Prešov: PU, ISBN 978-80-555-3106-9.
- BAZIL Z CAESAREJE. 2004. *Devět kázání o stvoření světa*. Praha: Oikoy-menh, ISBN 80-7298-102-1.
- BAGHDASARYAN, J. et al. 2022. Socio-philosophical and socio-psychological problems of old age. In: *Wisdom*, 23 (3), s. 20 – 26, ISSN 1829-3824.
- BOROVJAK, M. 2021. Cnosť rozumnosti podľa Dante Alighieriho, In: *Filozofia*, 76 (5), s. 333-350, ISSN 0046-385X.
- CANDIOTTO, L. 2014. The role of the old interlocutors in Plato's dialogue. A new philosophical meaning of old age. In: *Symbolae Philologorum Posnaniensium Graecae et Latinae*, XXIV (2), s. 15–24, ISSN 0302-7384.
- CICERO. 2004. *Cato starší o starobe*. Bratislava: Nestor, ISBN 80-8080-004-9.
- DĄBROWSKI, J., HVIZDOVÁ, E., POLAČKO, J. 2019. Demography as Essential Variable in Real Estate Price Prognosis. In: *Geomatics and Environmental Engineering*, 13 (2), s. 19 – 29, ISSN 1898-1135.
- FINK, E. 1993. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český Spisovatel, ISBN 80-2020-410-5.
- GAVURA, J. 2011. Mýtus veku alebo „niektoré básne mladí nenapíšu“. In: *Bohemica Olomucensia*, 3 (1), s. 161-167, ISSN 1803-876X.
- HOLYK, S. V. 2019. Old age in the discourse of philosophy, In: *Development of Philology and Linguistics at the Modern Historical Period*, Lviv-Torun : Liha-Pres, s. 16 – 35, ISBN 978-966-397-146-9.
- IGNATIEFF, M., BERNSTEIN, M. A., ALTER, R. 1999. *Berlin in autumn: The philosopher in old age*. Berkeley: Doreen B. Townsend Center for the Humanities, ISBN 1-881865-16-9.
- KASSAY, Š. 2021. 8. kapitola: Klasifikácia znalostí a znalostnej stratégie v znalostnom riadení. In: *REFLEXIE-Kompendium teórie a praxe podnikania*. 5 (1), s. 143 – 184. ISSN 2730-020X.
- KOVÁČ, D. 2013. *Umne starnúť*. Bratislava: Veda, ISBN 978-80-224-1280-3.
- MCKEE, P. 1999. Issues of old age in philosophy courses. In: *Teaching philosophy*, 22 (1), s. 1-15, ISSN 0145-5788.
- MCKEE, P., BARBER, C. E. 2001. Plato's theory of aging. In: *Journal of Aging and Identity*, 6 (2), s. 93-104, ISSN 1087-3732.
- MOODY, H. R. 1976. Philosophical presuppositions of education for old age. In: *Educational gerontology*, 1 (1), s. 1-16, ISSN 1521-0472.
- PLATÓN. 1990. *Dialógy*. Bratislava: Tatran, ISBN 80-222-0125-1.

- PORUBJAK, M. 2012. Tyrtaios a sociálno-politická funkcia reciprocity. In: *Fi-lozofia*, 67 (1), s. 35-46, ISSN 0046-385X.
- PULIDO, M. L., FERNÁNDEZ, P. C. 2022. From the Suffering of Old Age to the Fullness of Senectitude, a Philosophical Approach. In: *Philosophia*, 50 (4), s. 2069-2083, ISSN 0048-3893.
- RAM-PRASAD, C. 1995. A classical Indian philosophical perspective on ageing and the meaning of life. In: *Ageing & Society*, 15 (1), s. 1-36, ISSN 0144-686X.
- RENTSCH, T. 2017. Becoming oneself: Toward a new philosophy of ageing. In: *Planning Later Life*. London: Routledge. s. 31-45. ISBN 978-0-36-7350-07-9.
- RUISEL, I. 2018. *Múdrosť a hlúposť*. Bratislava: SAV, ISBN 978-80-88910-61-9.
- SENECA. 2007. *Dialogues and Essays*. Oxford: Oxford University Press, ISBN 978-0-19-280714-4.
- SMALL, H. 2016. Does Self-Identity Persist Into Old Age?. In: *The Palgrave Handbook of the Philosophy of Aging*, London: Palgrave Macmillan, s. 261-281. ISBN 978-1-137-39355-5.
- ŠEBEN ZAŤKOVÁ, T., JAMBOROVÁ, Ľ., TOKOVSKÁ, M. 2022. What are the factors affecting the quality of the higher educational process? a mixed methods research study. In: *Education Sciences, Educational Review*, 6 (Sp. Is.), s. 150 – 162. ISSN 2610-9182.

Summary: Presented study has theoretical character. The main aim of the study is the identification of reflections of older age in statements of philosophers. I manage to find out certain references that touch on the old age in several philosophers. They were mainly Plato, Aristotle, Seneca, Cicero, R. Bacon, F. Bacon, Alighieri, Jaspers, Fink, De Beauvoir. In principle, it is possible to divide the philosophical reflections of old age into two positions of opinion, positive and negative. In addition, philosophy also reflects other related problems, such as the relationship between maturity and old age, the possibility of extending human life, as well as the identity of one's own subject throughout human life. Philosophers value wisdom and freedom from passions most in old age. They consider physical limitations to be the biggest disadvantages. I consider tacit knowledge to be the most important contribution of seniors. A young or middle-aged person cannot have these to the extent of a senior citizen. I consider it appropriate that able-bodied seniors should be included in the work process in case of their own request.

INKLUZÍVNA UNIVERZITA A INOVOVANÉ KOMPETENCIE EDUKÁTOROV V KONTEXTE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

INCLUSIVE UNIVERSITY AND EDUCATORS' INOVATIVE COMPETENCIES IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Silvia Barnová, Slávka Krásna, Dáša Porubčanová, SR

Anotácia: V štúdii sa zameriame na analýzu potrebných edukačných kompetencií vysokoškolských učiteľov v rámci požadovaného terciárneho inkluzívneho vzdelávania. Vychádzame z tézy, že inštitúcie terciárneho vzdelávania sú prostredím, zameraným na podporu a zlepšenie trvalo udržateľného rozvoja, lebo dokážu podporovať prechod k budovaniu mierových, spravodlivých a inkluzívnych spoločností. Nielen v podmienkach Slovenskej republiky predpokladáme ďalší rozvoj oblasti podpory zdravia a pohody vysokoškolských študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni a príslušných kompetencií edukátorov v terciárnom stupni vzdelávania. Štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu KEGA č. 004UCM-4/2022 Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni.

Kľúčové slová: univerzita, inkluzívna univerzita, špecifické vzdelávacie potreby, podpora študentov so špecifickými potrebami, terciárny stupeň vzdelávania, kompetencie, edukátor

Úvod

Akademická inklúzia sa snaží zvýšiť účasť v bezpečnom a kolaboratívnom prostredí, kde sú všetci jednotlivci plnohodnotnými, akceptovanými a cenenými členmi svojej školskej komunity (IGI Global, 2023). Podľa Dorozhovetsa a Prachárovej (2022) má inkluzívne vzdelávanie v terciárnom stupni štyri základné dimenzie. Prvá dimenzia je zameraná na nepersonálne komponenty prostredia (finančné, fyzické prostredie, technické prostredie...), ktoré umožňujú vzdelávanie osôb so špecifickými potrebami na vysokej škole. Ďalšie tri

dimenzie majú personalizovaný charakter. Druhá dimenzia v sebe integruje inkluzívne vzdelávanie na vysokej škole z pohľadu konkrétneho jedinca so špecifickými potrebami. Tretia dimenzia je zameraná na učiteľov študentov so špecifickými potrebami na vysokej škole a ďalších osôb, ktoré so študentmi so špecifickými potrebami prichádzajú do kontaktu. Štvrtá dimenzia predstavuje skupinu študentov, ktorí majú práve špecifickými potrebami zníženú výkonnosť či iným spôsobom sťažené vysokoškolské vzdelávanie, ale tieto špecifické potreby im doposiaľ diagnostikované neboli, „objavili“ sa až zmenou študijného prostredia, miesta štúdia bez priamej opory rodiny či nastali zmenou fyzického alebo psychického stavu vysokoškolského študenta. Podľa nášho názoru podstatou akademickej inklúzie je, že výber študenta je prioritou a používajú sa metódy plánovania zamerané na človeka; v rámci univerzitnej edukácie viaceré spôsoby sprostredkovania obsahu. Knižničné služby a špecifické vzdelávacie zdroje sú dostupné nielen znevýhodneným, ale intaktným študujúcim. Akademická inklúzia predpokladá odstránenie fyzických bariér (dvere), existenciu rámp/výťahov a dodatočnú sieť podpory a služby pre všetkých bez rozdielu.

1 Inkluzívna univerzita

Za kľúčové princípy inklúzie sa považujú základné pojmy ako: oceňovanie rozmanitosti, právo byť rešpektovaný, dôstojnosť ľudskej bytosti, individuálne potreby chápané ako individuálne požiadavky, plánovanie, kolektívna zodpovednosť, rozvoj vzťahov a profesionálnej kultúry, profesionálny rozvoj, a rovnaké príležitosti. V oblasti vzdelávania si inklúzia vyžaduje, aby sa univerzity a celý vzdelávací systém zmenil a prispôbil potrebám študenta. Inkluzívne vzdelávanie je potrebné vnímať ako permanentný proces skvalitňovania vysokej školy s cieľom využívať existujúce zdroje, najmä ľudské, na podporu participácie na vzdelávacom procese všetkých ľudí v rámci komunity (Cebotaru, Racu a Pogorlețchi, 2022).

Krupiy (2022) vytipovala 10 krokov k inkluzívnosti na univerzitách, zameraných na zlepšenie rovnosti, rozmanitosti a inklúzie na univerzitách je potrebné urobiť oveľa viac a uvádza 10 krokov, ktoré môžu vytvoriť inkluzívnejšie a podpornejšie pracoviská pre všetkých zamestnancov.

1. Univerzity môžu začleniť mentalitu rastu do univerzitnej stratégie. V organizačnom kontexte prijatie mentality rastu znamená, že správcovia neustále hodnotia, ako sa univerzita môže stať inkluzívnejšou. Predstavitelia univerzity považujú informácie o existujúcich problémoch a sťažnostiach za príležitosť na rozvoj a nie za niečo negatívne alebo deštruktívne. Zamestnanci pravidelne uvažujú o tom, čo robia dobre, čo by mohli robiť lepšie a aké kroky môžu podniknúť na zlepšenie. Univerzity odmeňujú jednotlivcov za to, že uznali svoje chyby, určili cestu k zlepšeniu a prijali nápravné opatrenia. Pevná mentalita znamená, že univerzity prijímajú

- stratégie na minimalizáciu sťažností, odmeňujú len úspechy alebo penalizujú tých, ktorí sa sťažujú, aby chránili značku univerzity (Krupiy, 2022).
2. Manažéri môžu stanoviť očakávania o tom, ako by sa zamestnanci mali navzájom správať. Manažéri môžu vytvárať stimuly pre zamestnancov, aby spolupracovali a správali sa k sebe s rešpektom. Môžu dať jasne najavo, že podkopávanie kolegov, vytváranie drámy a neúcta k sebe navzájom nebudú tolerované. Takéto očakávania by mali presahovať rámec osobných interakcií až po to, ako zamestnanci hovoria o kolegoch v ich neprítomnosti.
 3. Univerzity môžu manažérom poskytnúť školenia o budovaní tímu. Na podporu tímovej práce môžu manažéri vytvoriť prostredie, v ktorom sa kolegovia cítia psychicky v bezpečí a kde si navzájom dôverujú. Existuje psychologická bezpečnosť, keď sa jednotlivci cítia pohodlne, keď hovoria o svojich pocitoch a robia chyby.
 4. Manažéri môžu podniknúť proaktívne kroky na podporu zamestnancov zo znevýhodnených skupín. Toto by malo byť podporené školením pre manažérov a zamestnancov, aby ich informovali o prekážkach, ktorým čelia jednotlivci z nedostatočne zastúpených skupín, a o úlohe empatie pri chápaní rôznych skúseností a perspektív. Mali by pochopiť jedinečné výzvy spojené s rôznymi chránenými charakteristikami a zabezpečiť, aby vytvorili kultúru na pracovisku, ktorá je ústretová, inkluzívna a podporujúca všetkých jednotlivcov. To by malo zahŕňať školenie o antidiskriminačných zákonoch pre všetkých zamestnancov. Zamestnanci by si napríklad mali uvedomiť, že autizmus súvisí s neurodiverzitou a že je problematické opísať jedincov s autizmom ako osoby, ktoré sa odchyľujú od normy. Manažéri by mali svojim zamestnancom prejavovať uznanie a správať sa k nim láskavo. Môžu sa pýtať na dlhodobé ciele zamestnancov a zaviesť podporu, aby jednotlivcom umožnili dosiahnuť ich ciele, ako je mentoring a prístup k školeniam.
 5. Jednotlivci zo znevýhodnených zastúpených skupín sa musia orientovať v zložitejších pracovných prostrediach ako ich rovesníci, a preto potrebujú mať prístup k nástrojom osobného posilnenia. V takýchto prostrediach je potrebná zručnosť byť efektívnym kolegom, ktorý dokáže upozorniť na obavy spôsobom, ktorý nie je kontraproduktívny. Inštitúcie môžu pridelovať finančné prostriedky, aby umožnili zamestnancom zo znevýhodnených skupín zapojiť sa do profesionálneho rozvoja, ako je napríklad koučovanie vedúcich pracovníkov a školenia vedenia. Zamestnanci by mali mať možnosť vybrať si vzdelávací program podľa vlastného výberu mimo svojej organizácie.
 6. Manažéri môžu byť proaktívni pri pýtaní sa jednotlivcov, či sú v nejakej oblasti práce znevýhodnení, a ponúknuť im podporu. Mali by si uvedomiť, že existujú prekážky, ktoré bránia zverejneniu. Manažéri môžu zasiahnuť na zmiernenie škôd spôsobom, ktorý nevystaví osobu, zverejňujúcu infor-

mácie, spätnej reakcii alebo iným negatívnym vplyvom. Univerzity by mali menovať nezávislé orgány, aby preskúmali obavy, ponúkli vhodné zásahy a zaviedli podporu.

7. Univerzity môžu zabezpečiť, aby všetkým zamestnancom ponúkali dobré platy, benefity a zdravé pracovné podmienky.
8. Manažéri by mali zabezpečiť súlad s právnymi predpismi o ochrane súkromia a inými právnymi predpismi
9. Univerzita môže zabezpečiť, aby zamestnanci nečelili prekážkam v prístupe k finančným, benefičným a iným podporným službám. Zamestnanci by mali mať možnosť vybrať si svojho poskytovateľa služieb, a nie byť viazaní na poskytovateľov služieb, s ktorými má univerzita zmluvu. Podpora šitá na mieru by mala byť dostupná pre rôzne životné okolnosti.
10. Univerzity môžu sledovať, koľko doktorandov, postdoktorandov, lektorov a jednotlivcov na vyšších stupňoch kariéry buď opustí akademickú pôdu, alebo nepostúpi. Môžu zaviesť mentoring a podporu pre kandidátov, ktorí sú na pokraji odchodu.

Ako dodáva Krupiy (2022), skutočná zmena musí prísť zvnútra. Každý môže prispieť dôležitým dielom. Preto je kľúčové nájsť spôsoby, ako zapojiť zamestnancov do dosahovania pozitívnych proinkluzívnych zmien v akademickom prostredí.

Díaz-Vega a kol. (2023) uvádzajú, že ciele trvalo udržateľného rozvoja a ciele opísané v každom z nich možno plne dosiahnuť len s angažovanosťou a zapojením univerzít. Na dosiahnutie cieľov musia univerzity riešiť tri oblasti kombinovaným a paralelným spôsobom: „Inštitucionálny manažment a riadenie“, „Vzdelávanie“ a „Vedenie“. V nadväznosti na vypracovanie štyroch kvantitatívnych a kvalitatívnych štúdií, ktoré sa venujú týmto oblastiam jednotlivo, sú prezentované hlavné spoločné závery, ktorých cieľom je ukázať cestu, ktorou sa musí univerzitný systém vydať, aby tieto ciele do 10 rokov dosiahol. Výsledky odhaľujú potrebu zamerať sa na rozvoj inkluzívnej univerzitnej kultúry založenej na základoch každej inštitúcie (poslanie, vízia a hodnoty), ako aj potrebu posilniť prepojenie s mimovládny sektorom. Podobne musí byť táto inkluzívna kultúra prierezová v strategických plánoch univerzít, aby sa zabezpečilo, že všetky akcie vyvinuté v tomto kontexte budú v súlade s predpismi Agendy 2030. Citovaní autori identifikovali nevyhnutné pre pokrok smerom k dosiahnutiu cieľov, je dôležité posilniť záväzok španielskych verejných univerzít k inklúzii prostredníctvom pomenovaných oblastí, ktoré majú potenciál podporiť prechod k požadovanému modelu, konkrétne kultúre, politikám a činnostiam. Tieto odporúčania sú zaujímavé nielen pre španielske univerzity, ale pre všetky inštitúcie vysokoškolského vzdelávania s cieľom dosiahnuť úspešnú implementáciu inklúzie ako strategickej osi. Je tiež dôležité prehodnotiť hodnoty, poslanie a víziu každej inštitúcie. Inklúzia musí tvoriť súčasť hodnôt, o ktoré sa opiera práca univerzít, takže je priere-

zová a o čom svedčí začlenenie do poslania a vízie každej inštitúcie. V súčasnosti sú služby zahrnuté v oblastiach premenných udržateľného rozvoja, ako sú študentské záležitosti alebo univerzitná kultúra. Inak univerzity bude riešiť inklúziu ako hodnotu, ale nie ako politiku alebo inštitucionálnu kultúru. Zároveň posilnenie a predefinovanie vzájomných väzieb a spolupráce medzi univerzitami a tretím sektorom umožní presadzovanie inkluzívnej kultúry sa posilní prostredníctvom medzisektorového dialógu a dialógu viacerých zainteresovaných strán s cieľom uľahčiť cestu univerzít pri tvorbe Agendy 2030. Spojenie úsilia o dosiahnutie hlavného prúdu inklúzie na všetkých univerzitách politikami musí byť spoločným cieľom, aby bol založený súčasný systém spolupráce o poskytovaní zdrojov, ktorý tradične charakterizuje prepojenie medzi sektormi. V tomto transformačnom procese osobitná pozornosť by sa mala venovať skupine ľudí s mentálnym znevýhodnením, ktorí sú menej začlenení do univerzitného života ako iné typy znevýhodnenia, dôvodom sú špecifické potreby, ktoré charakterizujú ich fungovanie a akademický výkon. Každá univerzita má začleniť participáciu svojich špecializovaných zamestnancov v komisiách, vytvorených na zastupovanie, diskusiu a rozhodovanie o obsahu strategických plánov na podporu inkluzívnych smerov činnosti pre všetkých ľudí. Okrem toho je to nevyhnutné že univerzity majú tieto služby a poskytujú im dostatočné zdroje, stávajú sa činiteľmi rozvoja politiky a kultúry inklúzie terciárnych vzdelávacích inštitúcií. Akcie zamerané na podporu plného začlenenia ľudí so zdravotným znevýhodnením sú podporou prierezovej odbornej prípravy pre absolventov vysokých škôl v univerzálnej dostupnosti ako súčasť formálnych a neformálnych podôb vzdelávania, prostredníctvom rozboru študijných plánov z pohľadu ľudských práv a podpory spravodlivosti. Je potrebné riešiť aspekty ako inklúzia, prístupnosť alebo dizajn pre všetkých ako niečo viac ako mäkké zručnosti, ktoré sa stávajú transversálnou súčasťou tvorby učebných osnov študijných plánov.

2 Inovované kompetencie edukátorov v kontexte inkluzívneho vzdelávania

Moreira a kol. (2023) uvádzajú k pedagogickým kompetenciám učiteľov vo vysokoškolskom vzdelávaní, že akademickí zamestnanci musia rozvíjať širší rozsah pedagogických kompetencií, ktoré zahŕňajú požiadavku osobných zručností, ktoré podporujú dobrú klímu na učenie, schopnosť rozvíjať sa, schopnosť tvoriť vhodné návrhy učebných osnov a pokynov a schopnosť správať sa a komunikovať v rôznych kultúrnych prostrediach. Učitelia vo vysokoškolskom vzdelávaní majú vedieť podporovať plánovanie a hodnotenie pedagogických kompetencií a dokázať sledovať ukazovatele, týkajúce sa efektívnosti vyučovania a spokojnosti študentov (Szőköl, 2015). Učitelia vo vysokoškolskom vzdelávaní sa musia viac angažovať kolaboratívne a učiteľmi/študentmi vedené spôsoby profesionálneho rozvoja s cie-

ľom reagovať na individuálne potreby. Zverejnené štúdie ukazujú, že študenti oceňujú schopnosť učiteľa nadviazať zdravý medziľudský vzťah ako indikátor kvality výučby vo vysokoškolskom vzdelávaní (Krásna, 2015; Barnová a kol., 2021). Učiteľská kompetencia, konštatujú citovaní autori, vo vysokoškolskom vzdelávaní má zostať relatívne stabilným konštruktom ako štandardizovaný dominantný nadnárodný kompetenčný model pozostávajúci najmä z pozorovateľných zručností, ktoré možno posúdiť prostredníctvom dotazníkov a ďalších vhodných nástrojov.

Ako sme už v texte štúdie uviedli, podstatou akademickej inklúzie je, že výber študenta je prioritou a používajú sa metódy plánovania zamerané na človeka; v rámci univerzitnej edukácie viaceré spôsoby sprostredkovania obsahu. Knižničné služby a špecifické vzdelávacie zdroje sú dostupné nielen znevýhodneným, ale intaktným študujúcim. Akademická inklúzia predpokladá odstránenie fyzických bariér (dvere), existenciu rámp/výťahov a dodatočnú sieť podpory a služby pre všetkých bez rozdielu. Myslíme si, že k inovovaným kompetenciám vysokoškolských učiteľov v rámci inkluzívnej univerzity patria:

- Zložitosť inkluzívnej triedy/skupiny vyžaduje rôznorodé kompetencie
- Fungovanie v systéme obmedzených finančných a ľudských zdrojov
- Pozitívny postoj k inkluzívnemu vzdelávaniu
- Myslieť ako učiteľ vo vzťahu k učiteľskej identite v inkluzívnom prostredí
- Dynamická integrácia kognitívnych a metakognitívnych zručností v inkluzívnom edukačnom prostredí
- Skúsenosti z edukačného rozhodovania a z edukačnej praxe v inkluzívnom prostredí
- Efektívne a etické riešenie problémových situácií v inkluzívnom prostredí
- Aplikácia didaktických technológií, tvorba digitálneho obsahu pre inkluzívne edukačné prostredie
- Interkultúrne kompetencie v inkluzívnom prostredí
- Kompetencie hodnotenia a klasifikácie v inkluzívnej edukácii
- (Seba)reflexia v inkluzívnom prostredí
- Efektívna spolupráca s ostatnými zúčastnenými v inkluzívnom edukačnom prostredí
- Špeciálno-pedagogické a diagnostické kompetencie v inkluzívnom edukačnom prostredí
- Flexibilné rozvrhovanie edukačných činností v inkluzívnom edukačnom prostredí
- Včasná identifikácia individuálnych vzdelávacích potrieb v inkluzívnom edukačnom prostredí
- Edukačný manažment triedy/skupiny v inkluzívnom edukačnom prostredí
- Schopnosť riešiť etické dilemy inkluzívneho vzdelávania
- Diferencované a personalizované vzdelávanie v inkluzívnom edukačnom prostredí a iné.

Tieto vyplývajú zo stanovených požiadaviek legislatívnym, normatívnym, spoločenských i edukačných požiadaviek pre inkluzívne akademické prostredie.

Záver

Konštatujeme, že postavenie študentov so špecifickými potrebami v terciárnom vzdelávaní, najmä s ohľadom na inkluzívnu edukáciu a interakčný prístup vysokoškolských učiteľov (podrobnejšie napr. Sirotová, 2013; Sirotová a Michvocíková, 2021; Sirotová a Michvocíková, 2022; Sirotová a Šebeň Zaťková, 2022; Sirotová, Šebeň Zaťková a Michvocíková, 2022) sa po efektívne realizovaných opatreniach – podľa nášho názoru – mení k lepšiemu. Rovnako, ako má koncept inkluzívnej edukácie isté špecifiká, aj koncept inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni, má v domácom i zahraničnom publikačnom portfóliu také zastúpenie, ktoré poukazuje na túto tému ako multidimenzionálnu kategóriu, čo poskytuje odbornovo-vedecko-výskumný priestor pre rozsiahle interdisciplinárne rozpracovanie a skúmanie. Predpokladáme ďalší rozvoj oblasti podpory zdravia a pohody študentov aj prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni najmä z dôvodu kvalitnejšej diagnostiky študentov so špecifickými potrebami postupne pribúda nielen z dôvodu pribúdajúcich možností depistáže a pedagogicko-psychologických diagnostických služieb, postupov a nástrojov, zameraných najmä včasnú diagnostiku a následné prispôsobenie edukačných podmienok potrebám všetkých edukovaných.

Podakovanie

Štúdia vznikla v rámci riešenia projektu KEGA č. 004UCM-4/2022 Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni

Literatúra:

- BARNOVÁ, S., KRÁSNA, S., GABRHELOVÁ, G., HASAJOVÁ, L. (2021). Slovak Teachers' Digital Competencies in the Process of Online Teaching. In: Innovation management and information technology impact on global economy in the era of pandemic Norristown : International business information management association, s. 4583-4589.
- CEBOTARU, N., RACU, S., POGORLEȚCHI, A. (2022). The inclusive university – a desideratum and part of the state of normality. In: *Revista de Psihopedagogie / Review of Psychopedagogogy*. 11(1):104-109; Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Departamentul Psihopedagogie Specială, 2022. Dostupné z: https://www.ceeol.com/api/upload/getissuecoverimage?id=picture_2022_70929.jpg

- DIAZ-VEGA, M., MORENO-RODRIGUEZ, R., LÓPEZ-DÍAZ, J. M., LÓPEZ-BASTÍAS, J. L. (2023). Keys to Build an Inclusive University System: The Case of Spanish Public Universities. In: *Social Sciences (2076-0760)*. Jan2023, Vol. 12 Issue 1, p11. 9p. DOI: 10.3390/socsci12010011
- DOROZHOVETS, O., PRACHÁROVÁ, I. (2022). Inkluzívne prostredie vysokej školy z pohľadu študentov = Inclusive University Environment from the perspective of Students.. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU. ISSN 1336-2232. Roč. 21, č. 1 (2022), s. 49-64. DOI 10.54937/ssf.2022.21.1.49-64
- IGI GLOBAL. (2023). What is Academic Inclusion. Dostupné z: <https://www.igi-global.com/dictionary/some-problems-in-advancing-academic-inclusion/112427>
- KRÁSNA, S. (2015). Kľúčové kompetencie vo vzťahu k osobnostnej a sociálnej výchove. In: *Osobnostná a sociálna výchova v edukačných súvislostiach*. Brno: Tribun EU, 2015. ISBN 978-80-263-0564-4, s. 76-98
- KRUPIY, T. (2023). The 10 steps towards inclusivity in universities. Dostupné z: <https://www.timeshighereducation.com/campus/10-steps-towards-inclusivity-universitie>
- MOREIRA, M., ARCAS, B. R., SÁNCHEZ, T. G., GARCÍA, R. B., MELERO, M. R., CUNHA, N. B., VIANA, M. A., & ALMEIDA, M. (2023). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. In: *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(1), 90-123. DOI: <https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>
- SIROTOVÁ, M., MICHVOCÍKOVÁ, V. (2022). Application of Concepts of University Education in the Educational Process from the Perspective of Inclusive Pedagogy at Slovak Universities. In: *Proceedings of The IRES International Conference*. Bhubaneswar : Institute for Technology and Research, 2022. s. 43-47.
- SIROTOVÁ, M., MICHVOCÍKOVÁ, V. (2021). Identifikácia záujmu o štúdium študijných odborov pedagogického zamerania v súčasnej vysokoškolskej edukácii = Agnoscation of university students interest in the teaching education at universities in Slovak Republic. In: *Edukácia*, 2021. Roč. 4, č. 2. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, ISSN 1339-8725, s. 63-70.
- SIROTOVÁ, M., ŠEBEŇ ZAŤKOVÁ, T., Michvocíková, V. (2022). Profesionálne kompetencie vysokoškolského učiteľa – možnosti vzdelávania vysokoškolských učiteľov = Professional competencies of university teacher – the possibilities of university teachers education. In: Pro-

fesijný rozvoj učiteľov vysokých škôl ako nástroj podpory učenia sa študentov. Bratislava : Ekonomická univerzita v Bratislave. Národohospodárska fakulta. Katedra pedagogiky, 2022. s. 117-128.

SIROTOVÁ, M., ŠEBEŇ ZAŤKOVÁ, T. (2022). Development of university teachers' professional competencies. In: EDULEARN22 – 14th International Conference on Education and New Learning Technologies. Palma : IATED, 2022. s. 5011-5019.

SIROTOVÁ, M. (2013). Vysokoškolský učiteľ – vzdelávateľ v pregraduálnej príprave učiteľov = University teacher – educator in pre-gradual teacher training programme. In: Szkoła twórcza w odtwórczym świecie Kraków : Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, 2013. s. 310-318.

SZŐKÖL, I. (2015). Key Competences in Educating Teachers. In: Edukacja – Technika – Informatyka. Rzeszów : Wydawnictwo Oświatowe FOSZE. ISSN 2080-9069. ISSN (online) 2450-9221. Roč. 11, č. 1, s. 249-253.

ŠEBEŇ ZAŤKOVÁ, T. a kol. (2023). Vyučovacie metódy podporujúce inkluzívne vzdelávanie. In: Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2022 : Omnes, omnia, omnio pro 21. století. Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2023. s. 233-243. DOI 10.11118/978-80-7509-922-8-0233.

Summary: In the study, the authors present an analysis of university teachers' teaching competencies required in the context of inclusive higher education. The study is based on the premise that institutions of higher education provide environments that promote and contribute to sustainable development since they can improve the process of creating fair and inclusive societies. Not only in the conditions of the Slovak Republic, further development in the field of promoting university students' health and well-being by means of inclusive education on the tertiary level of education, as well as developing teachers' relevant competencies in higher education is needed. The paper is an output of the grant project KEGA No. 004UCM-4/2022 Promoting Health and Well Being through Inclusive Education in Higher Education.

PRÍSTUP ZAMERANÝ NA ŽIAKA AKO MOŽNOSŤ PSYCHOSOCIÁLNEJ PODPORY V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

LEARNER CENTRED APPROACH AS AN OPTION FOR PSYCHOSOCIAL SUPPORT IN THE SCHOOL ENVIROMENT

Slavomíra Bellová, SR

Anotácia: Štúdia ponúka pohľad na dynamiku transformácie vzdelávania a zdôrazňuje nevyhnutnosť spolupráce, odborného rozvoja a adaptácie na meniace sa potreby. Prístup orientovaný na žiaka sa ukazuje ako kľúčový faktor vytvárania inkluzívneho a stimulujúceho vzdelávacieho prostredia s cieľom podporiť rast a rozvoj každého jednotlivca. Štúdia sa tiež zameriava na implementáciu inovačného vzdelávania orientovaného na rozvoj kompetencií v prístupe zameranom na žiaka. Sleduje aktuálny stav transformácie vzdelávacieho prostredia prostredníctvom analýzy SWOT, pktorá nám pomáha identifikovať učiteľskú rolu v kontexte tohto prístupu.

Kľúčové slová: prístup zameraný na žiaka, sloboda učiť sa, facilitácia v učení

Úvod

V súčasnej dobe sa vzdelávacie paradigmy posúvajú od tradičného modelu učiteľ- žiak k prístupu, ktorý zdôrazňuje jedinečné potreby a schopnosti každého jednotlivého žiaka. Tento vývoj kladie dôraz na individuálny rast a bezpečné prostredie v školách. V srdci tohto prístupu leží presvedčenie, že každý žiak je jedinečný s vlastnými schopnosťami, skúsenosťami a potrebami. Prístup zameraný na žiaka, alebo inak vnímané aj ako personalizované vyučovanie, nevidí vzdelávanie ako jednotný a univerzálny proces, ale skôr ako dynamickú cestu prispôbenú individuálnym charakteristikám každého žiaka. V tejto perspektíve sa ponúkajú jedinečné možnosti na poskytovanie psychosociálnej podpory v školskom prostredí, kde sa kladie dôraz na duševné a sociálne aspekty dozrievania žiakov. V úsilí obohatiť diskusiu o vzdelávaní, táto štúdia sa zameriava na aktuálne výzvy a príležitosti

spojené s prístupom zameraným na žiaka v súčasnom školskom prostredí. Veríme, že lepšie porozumenie tejto problematiky môže prispieť k vytvoreniu inkluzívnejšieho, podporenejšieho a progresívnejšieho vzdelávacieho systému pre súčasné i budúce generácie.

Východiská prístupu zamerného na žiaka

Hlavné východiská prístupu zameraného na žiaka spočívajú v pochopení a prijatí jedinečných potrieb, schopností a skúseností každého jednotlivca v rámci vzdelávacieho prostredia. Tento prístup poskytuje alternatívu k tradičnému učiteľom centrovanému modelu, pričom zdôrazňuje individuálne učenie, rozvoj osobnosti a podporuje inkluzívne prostredie.

Prístup orientovaný na žiaka vychádza z terapie zameranej na klienta, ktorá znamenala v dobe jej vzniku, v 40 rokoch 20 storočia úplne novú paradigmu práce psychoterapeuta, poradcu s klientom. Spočívala a spočíva v dôraze na aktívneho činiteľa zmeny, ktorým je klient, jeho zdroje a nie odborník, poradca ako je to v iných smeroch. Otcom tohto prístupu je Carl Rogers, ktorý radikálne ovplyvnil chápanie a poslanie psychoterapie; hlavne chápanie vzťahu medzi terapeutom a klientom. Tým sa presunula moc a zároveň aj zodpovednosť za úzdravný proces z terapeuta na klienta v spolupráci s terapeutom. Potenciál rastu človeka je podľa tohto prístupu aktivovaný prostredníctvom vzťahu medzi klientom a terapeutom, nie metódy. V tomto dôvernom vzťahu klienta s terapeutom, kedy terapeut je čo najviac sám sebou, vytvára nehodnotiace, prijímacie prostredie, má snahu porozumieť a klient vníma tieto atribúty, uvoľňuje sa rastový potenciál klienta a vplyvom jeho vnútorných zdrojov a síl sa organizmus začína rozvíjať pozitívnym smerom. Terapeut dôveruje v liečivý potenciál človeka.

Tento prístup je aplikovateľný na podobných princípoch aj v oblasti školstva a samozrejme aj v iných oblastiach, hlavne pomáhajúcich profesií. Podobne ako v terapii, aj v školskom prostredí by mohol vzťah medzi učiteľom a žiakom byť kľúčovým faktorom v aktivácii potenciálu rastu a rozvoja. Učiteľ sa stáva prostriedkom, ktorý podporuje a vytvára prostredie pre žiakovo vlastné objavovanie a učenie sa. V tejto paralele by učiteľ mohol poskytovať nehodnotiace a prijímacie prostredie, podporovať snahu porozumieť žiakovi a aktivovať jeho vnútorné zdroje síl. Dôvera v „liečivý“ potenciál žiaka by sa stala kľúčovým aspektom vzdelávania, pričom by sa kládol dôraz na rozvoj pozitívnych aspektov osobnosti a sebapoznania. Takýto prístup v školskom prostredí by mohol posilniť samostatnosť, motiváciu a rast každého žiaka, podporujúc ich schopnosť aktívne sa zapájať do učenia sa.

Jeden z pilierov „nového“ školstva je aj pojem facilitovanie. Môžeme povedať, že je to prepojené s implementáciou inkluzívneho vzdelávania. V mnohých strategických dokumentoch o vzdelávaní sa začína posúvať vzťah učiteľ a žiak do vzťahu facilitácie, teda tento vzťah medzi učiteľom a žiakom by sa čím ďalej tým viac mal približovať facilitovaniu. Z tohto vyplýva, že práve

cez uchopenie tohto vzťahu k facilitácii, môže učiteľ nastúpiť na samotnú cestu, ktorá by bola orientovaná na žiaka.

Rogers, Freiberg (2020) uvádzajú, že tradičná funkcia vyučovania sa vôbec nepodobá na facilitovanie učenia. Na jednej strane si tradičný učiteľ – dobrý tradičný učiteľ – kladie otázky ako napríklad:

- Čo by sa mal žiak v danom veku na danej úrovni naučiť?
- Ako mám udržať motiváciu žiaka, aby sa naučil danú látku?
- Ako mám učiť, aby si osvojil vedomosti ktoré si má osvojiť?
- Ako mám skúšať, aby som videla, či si tieto poznatky skutočne osvojili?

Na druhej strane si podľa uvedených autorov (2020) učiteľ ako facilitátor bude klásť tieto otázky, nie sebe, ale žiakom:

- Čo sa chcete naučiť?
- Aké veci vás zaujímajú?
- Načo ste zvedaví?
- Aké problémy chcete riešiť?

Získať efektívne vedomosti nie je viac o pasívnom prijímaní informácií, ale o aktívnom konštruktívnom procese, ktorý umožňuje žiakom vytvárať svoje vlastné pochopenie sveta. Facilitujúci učiteľ, inšpirovaný Rogersovou humanistickou filozofiou, sa stáva partnerom v učebnom procese, ktorý rozpoznáva a rešpektuje jedinečné potreby a schopnosti každého žiaka. Ale ako to urobiť? Ak sa ako učiteľ rozhodne dať žiakom slobodu učiť sa – inými slovami ak sa chce stať facilitátorom – ako je možné dosiahnuť tento cieľ? Prv než ponúkne možnosti ako je možné dosiahnuť tento cieľ, položíme si otázku, prečo sloboda bola Rogersom taká prirodzená? (Zdôrazňoval hlavne slobodu myslenia a slobodu emócií). Súviselo to totiž so základnou kategóriou Rogersovej teórie – Ja (Self) – sebaopätie – potenciál v zmysle možnej regulácie vlastného rozvoja. Sloboda je kľúčová, pretože práve cez tú sebaaktualizáciu, veril v ľudský potenciál a že ľudia môžu dosiahnuť vyššiu úroveň osobnostného rozvoja. Facilitovanie a sloboda by mali ísť spoločne ruka v ruku.

Rogers, Freiberg (2020) uvádzajú niekoľko spôsobov ako nastúpiť na cestu facilitujúceho učiteľa, a to cez rôzne spôsoby budovania slobody:

1. *Budovanie učenia na skutočných problémoch.* Ak chceme, aby sa žiaci naučili byť slobodní a zodpovední, musíme im dovoliť stretávať sa s problémami a čeliť im. Mladí ľudia sú silne motivovaní sami od seba. Zaujíma ich mnoho prvkov okolitého prostredia. Sú zvedaví, plní chuti objavovať, chcú riešiť problémy. Avšak po niekoľkých rokoch v školstve sa táto vnútorná motivácia o dosť zmenší. Tu je práve úlohou facilitátorou učenia, znovu ju nahmetať, objaviť, aké výzvy sú pre mladých reálne, a zlepšiť podmienky na to, aby sa s týmito výzvami stretli.

2. *Zabezpečenie zdrojov.* Učitelia zaujímajúci sa skôr o facilitovanie učenia než o vyučovanie, si organizujú svoj čas a prácu veľmi odlišne ako tradiční učitelia. Namiesto množstva času venovaného prípravám na vyučovanie sa facilitujúci učitelia sústreďujú na zabezpečovanie všemožných zdrojov, ktoré môžu žiakom poskytnúť zážitkové učenie podľa ich potrieb. Pod zdrojmi sa nemyslia len učebnice, akademické pramene a pomôcky, myslia sa tým aj ľudské zdroje – ľudia, ktorí by mohli prísť a osvetliť určité problémy, ktorými sa žiaci zaoberajú.
3. *Učebné úlohy.* Do vyučovacieho procesu by sa malo dostávať viac úloh vyššej úrovne, či už afektívnych alebo psychomotorických. Facilitujúce triedy sa zameriavajú skôr na vytváranie atmosféry vhodnej pre učenie a prežívanie, ktoré podporuje žiakovo pochopenie celku a nie len jednotlivých častí.
4. *Učebné kontinuum.* Stratégie vyučovania sa v mnohých triedach dajú zaradiť do prístupu, v ktorom je centrom učiteľ a nie žiak.

Obrázok Učebné kontinuum

Učiteľkou centrované	
	výklad učiva
	kladenie otázok
	cvičenia a príklady
	ukážky
	diskusia
	kooperatívne skupiny
	sprevádzané objavovanie
	zmluvy
	hranie rolí
	projekty
	výskum
	sebahodnotenie
Žiakom centrované	

Zdroj: Rogers, Freiberg (2020, s. 160)

5. *Uzatváranie zmlúv.* Prostriedkom s otvoreným koncom, ktorý pomáha zabezpečiť istotu a zodpovednosť v atmosfére slobody, je uzatváranie zmlúv so žiakmi. Uzatváranie zmlúv je známe aj s iných alternatívnych škôl – Daltonský plán, ktorým z hlavných princípov bol práve princíp slobody. Zmluvy môžu zabezpečiť aktivitu, motiváciu a posilnenie, ktoré pomôžu žiakovi dosiahnuť kognitívne ciele. Monžo ich používať na každom predmete alebo každej úrovni žiaka. Ale podobne ako iné školské techniky, aj zmluvy sú len učebnou pomôckou a nie hlavnou metódou vyučovania.
6. *Zapájanie sa do života spoločnosti.* Ďalšou možnou cestou je využitie učebných zdrojov života spoločnosti.
7. *Učenie sa pomocou projektov.* Mnoho učiteľov postavilo vo svojich triedach do centra žiakov tím, že ich povzbudzovali učiť sa pomocou projektov. Projekty umožňujú učiteľovi a žiakom spájať rozličné myšlienky, koncepcie a fakty do zmysluplných významov. Úloha učiteľa pri vymýšľaní a realizácii projektu je sprevádzať, zabezpečovať zdroje a všeobecne facilitovať možnosti učiť sa zo skúseností.
8. *Vyučovanie medzi vrstovníkmi.* Patronát je jedným zo spôsobov, ako podporovať učenie sa a má mnoho výhod pre žiaka, ktorému sa pomáha i pre staršieho alebo skúsenejšieho žiaka, ktorý ho učí.
9. *Voľba skupiny.* Nedá sa rozumne dávať slobodu, kto o ňu nestojí. Keď dostanú žiaci slobodu učiť sa na vlastnú zodpovednosť, učiteľky by mali zabezpečiť alternatívu aj pre tých, ktorí túto slobodu nechcú a chcú, aby ich niekto učil alebo viedol.
10. *Objavovanie.* Učiteľ, aby dosiahol tento cieľ, navodzuje stav skúmania a objavovania tým, že nastoľuje problémy, vytvára tvorivé prostredie a pomáha žiakom pri výskumných činnostiach. Toto prostredie umožňuje žiakom robiť samostatné objavy a samostatne sa učiť.
11. *Sebahodnotenie.* Hodnotenie vlastného učenia sa je jedným z hlavných prostriedkov, pomocou ktorých sa samostatné učenie stáva zodpovedným učením. Keď musí človek prevziať zodpovednosť za rozhodnutie, aké kritériá sú pre neho dôležité, aké ciele je potrebné dosiahnuť a do akej miery sa mu podarilo tieto ciele splniť, tak sa naozaj učí preberať zodpovednosť za seba a svoj vývoj. Z tohto dôvodu je dôležité, aby bola v každom pokuse o navedenie zážitkového typu učenia zabudovaná určitá miera sebahodnotenia.

Na základe týchto jednotlivých prvkov sa vytvára atmosféra, ktorá podporuje osobnostný rast, učenie sa obvykle prehlbuje rýchlejším tempom a viac preniká do života a správania žiaka než učenie sa v tradičnej triede. Dochádza k tomu preto, že smer učenia si žiaci volia sami, iniciujú si ho sami a do procesu vkladajú celú svoju osobnosť, svoje pocity a vášne a v neposlednom rade aj rozum.

Cesta k prístupu orientovaného na žiaka sa začala

Humanizácia samotného vzdelávania učiteľov bezpochyby nie je nová téma spoločnosti. Lojová (2019) uvádza, že tu vstupujú do popredia mnohé naliehavé úlohy – prepojenie teórie s praxou a skutočného rozvíjania pedagogických kompetencií a zručností. Príprava samotných učiteľov už nemôže prebiehať v duchu tradičného (behavioristického) vzdelávania. Budúcim učiteľom už nestačí sprostredkovať teoretické poznatky a viesť ich k akumulovaniu abstraktných pojmov, definícií a klasifikácií. Nemožno predpokladať, že oni sami si ich dokážu pretavovať do aplikačnej roviny, zvnútorňovať a v praxi stavať na nich svoje rozhodnutia v každodenných premenlivých pedagogických situáciách, ak k tomu už nebudú vedení v pregraduálnej príprave. Diverzifikáciou prístupov a metód je potrebné smerovať k cieľnému rozvíjaniu empatie, flexibility, kreativity, pozitivizmu, pedagogických zručností a kompetencií.

Najpodstatnejšie pri tom je už v príprave učiteľov priamo aplikovať humanizujúce prístupy tak, aby mali možnosť sami zažiť ich účinnosť, plne precítiť a pochopiť ich podstatu. Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku ponúka pre svojich študentov ponuku predmetov, ktoré sú zamerané na LCA – Learner centred approach – prístup zameraný na žiaka. Tiež v rámci Centra celoživotného vzdelávania na PF KU v Ružomberku je ponuka inovačného vzdelávania s názvom Rozvoj kompetencií v prístupe zameranom na žiaka. Cieľom tohto inovačného vzdelávania je rozvíjať patričné vedomosti, zručnosti a kompetencie pre pedagogických zamestnancov v prístupe zameranom na žiaka (learner-centred approach – LCA).

Zámerom programu je oboznámiť frekventantov s procesom formovania prístupu zameraného na žiaka a jeho základnými princípmi, rozvíjať ich didaktické kompetencie a zručnosti tak, aby spoznali a osvojili si základné princípy prístupu LCA. Program je zameraný na to, aby frekventanti prijali za vlastné, že vyučovací proces má byť zameraný na facilitáciu aktívneho učenia sa žiakov, aby poznali a dokázali používať metódy podporujúce aktívne učenie sa. Ďalej, aby poznali základné princípy adaptácie obsahu vyučovania vo vyučovaní zameranom na žiaka a aby dokázali klást adekvátny dôraz na kognitívne a afektívne faktory v procese učenia sa, konkrétne budovanie a rozvíjanie pozitívnej atmosféry a vzťahov v triede; pochopenie a rozvíjanie svojej roly učiteľa a správne chápanie, akceptovanie a podpora roly žiaka v triede (CCVPFKU, online).

Na základe realizovania inovačného vzdelávania zameraného na rozvoj kompetencií v prístupe zameranom na žiaka, sme sa zamerali na zistenie aktuálnej cesty, alebo zachytenia stavu, kde sa daní frekventanti hodnotia v tomto prístupe ako facilitujúci učiteľ a učiteľ poskytujúci slobodu učiť sa. Dané sebahodnotenie cesty zameranej a orientovanej na žiaka vytvárali cez nástroj swot analýzy. S cieľom získať objektívny pohľad na aktuálny stav, sme sa rozhodli teda využiť nástroj SWOT analýzy, ktorý nám umožňuje

identifikovať silné stránky, slabé stránky, príležitosti a hrozby v kontexte implementácie tohto prístupu zameraného na žiaka.

Silné stránky: Prvým krokom v hodnotení prístupu zameraného na žiaka je identifikácia silných stránok, ktoré v tomto procese vynikajú. To môže zahŕňať učiteľov, ktorí efektívne vytvárajú podporujúce a inkluzívne prostredie pre žiakov, a majú schopnosť flexibilne reagovať na individuálne potreby študentov. Taktiež sa môžu vyznačovať otvorenosťou k inováciám a schopnosťou motivovať žiakov k samostatnému učeniu.

Slabé stránky: Identifikácia slabých stránok je nevyhnutná na identifikovanie oblastí, kde je potrebné zlepšenie. To môže zahŕňať nedostatočné prepojenie medzi teóriou a praxou, nejednotné pochopenie nového prístupu zo strany učiteľov a možné rezistencie voči zmene. Slabé stránky môžu vychádzať aj zo zmätenosti týkajúcej sa implementácie nových princípov v tomto prístupe.

Príležitosti: Analyzujeme tiež príležitosti, ktoré sa v tomto procese naskytujú. Možno identifikovať príležitosti na posilnenie odborného rozvoja učiteľov, podporu vytvárania nových vzdelávacích materiálov a vzájomného zdieľania osvedčených postupov. Taktiež môže existovať príležitosť na posilnenie partnerstiev medzi učiteľmi, žiakmi a rodičmi v procese vzdelávania.

Hrozby: Identifikácia možných hrozieb je rovnako dôležitým krokom. Hrozby môžu zahŕňať nedostatočnú podporu zo strany vedenia školy, možné rezistencie zo strany rodičov alebo žiakov a výzvy spojené s hodnotením v rámci tradičných školských systémov.

Na základe vlastnej introspekcie frekventantov tohto inovačného vzdelávania cez swot analýzu, uvádzam ako príklad z "dobrej praxe" swot analýzu frekventantky – učiteľka na základnej umeleckej škole – hra na hudobný nástroj, ktorá súvisí s cestou, alebo uplatňovaním prístupu orientovaného na žiaka.

Silné stránky:

- Individuálne vyučovacie hodiny: mám priestor na spoznávanie žiaka, na rozhovor, motivačné usmernenia, a pod.
- kolektívne vyučovacie hodiny: Žiaci sú spolutvorcami obsahu hodín, čas na tvorivé aktivity
- uplatňujem prvok slobody: pri výbere činností, sloboda žánrového výberu (ľudová pieseň, populárna hudba, klasický repertoár), upravujem skladby podľa schopností a zručností žiaka. Každý žiak môže zažiť pocit úspechu a má zažiť pocit uznania.
- minimalizujem porovnávanie sa medzi žiakmi: napr. ak rovnaké hudobné dielo hrajú dvaja žiaci, nevystupujú s ním na jednom koncertnom vystúpení.
- budujem „dobré“ pracovné vzťahy v rámci strunového oddelenia ako vedúca predmetovej komisie. S kolegami sa navzájom rešpektujeme, pomáhame si, radíme si, vymieňame si informácie a hudobné materiály k štúdiu.

– som vnútorne motivovaná svojou prácou, som v práci spokojná.

Slabé stránky:

- v úväzku mám veľa žiakov, tým pádom im nemôžem dať 1,5 vyučovacej hodiny, na ktorú by mali mať nárok. Musí nám postačiť jedna vyučovacia hodina.
- vysoké nároky na žiakov: niekedy mám na žiakov vysoké nároky a potom sa stane, že nielen žiak je sklamaný, ale aj ja som demotivovaná tým, že sme nedosiahli uspokojivý výsledok.

Príležitosti:

- inovačné, aktualizácie vzdelávania.
- husľové semináre, ktoré pravidelne navštevujem.
- husľové súťaže, ktorých sa so žiakmi zúčastňujem. Skvelou príležitosťou sú súťaže v komornej hre, kde nie jednotliviec, ale skupina žiakov má možnosť zažiť úspech. Tento úspech je závislý od celej skupiny, pracujú ako jeden celok, budujú si medzi sebou priateľstvá a pozitívne vzťahy. Cestujeme mimo triedu, mimo školy.
- návšteva koncertov a vystúpení ako poslucháči – so žiakmi.
- pôsobenie v mestskom komornom orchestri – beriem to ako príležitosť udržiavať sa pri aktívnom hraní na husliach.
- financie: v škole máme dobre nastavené vzťahy s mestom ako zriaďovateľom, ktorý nás finančne podporuje. Nemáme obmedzené možnosti vycestovať so žiakmi na súťaže v rámci Slovenska, (cestovné, ubytovanie a účastnícke poplatky hradí škola), na koncertné vystúpenia Štátneho komorného orchestra v Žiline, (taktiež hradí škola), do SND v Bratislave (väčšiu časť hradí absolventom škola).
- podporujúce vedenie školy.

Ohrozenia:

- nedostatok času: preplnený pracovný úväzok, nadpočet žiakov v triede, nemožnosť dať starším a šikovnejším žiakom viac ako 45-minútovú vyučovaciu hodinu/týždeň.
- rodičia: občas je komplikovaná komunikácia s rodičmi.
- nedostatočná vnútorná motivácia samotnými žiakmi (napr. nepodporujúce rodinné prostredie)

Výsledky SWOT analýzy nám poskytnú dôležité informácie na to, aby sme mohli cielene pracovať na posilňovaní silných stránok, vyrovnávať slabiny, využívať príležitosti a riešiť hrozby, čím prispievame k ďalšiemu rozvoju a efektívnosti prístupu zameraného na žiaka v edukačnom prostredí. SWOT analýza jednotlivých frekventantov nám umožnila zacieliť a posilniť jednotlivé stránky a princípy v prístupe zameranom na žiaka.

Záver

Implementácia inovačného vzdelávania zameraného na rozvoj kompetencií v prístupe zameranom na žiaka predstavuje dynamickú cestu k transformácii vzdelávacieho prostredia. Skrze analýzu SWOT sme získali pohľad na aktuálny stav, hodnotený očami tých, ktorí denne formujú učebné prostredie a vytvárajú vzťahy so žiakmi. Prístup orientovaný na žiaka kladie dôraz na individuálne potreby, schopnosti a jedinečný potenciál každého žiaka. Tento prístup, inšpirovaný myšlienkami Carla R. Rogersa a humanistickej pedagogiky, mení paradigmu tradičného vyučovania a prenáša moc a zodpovednosť za vlastné učenie na samotného žiaka. V rámci tohto prístupu sa vzťah medzi učiteľom a žiakom stáva kľúčovým prvkom, pričom vytvára prostredie, kde je žiak povzbudený a podporovaný v objavovaní a raste. Tento vzťah vytvára otvorené a prijímajúce prostredie, kde sa žiak cíti bezpečne a podporuje ho v sebazpoznávaní a rozvoji vlastných schopností. Výhody prístupu orientovaného na žiaka sa prejavujú v jeho schopnosti motivovať žiakov, podporovať ich záujmy a aktívne ich zapájať do vlastného učenia sa. Bellová, Siváková, Tišťanová (2019) uvádzajú, že dieťa v škole potrebuje pocit bezpečia a dôveru členov skupiny, aby sa mohlo uvoľniť a prijímať všetko nové s čím prichádza počas výchovno – vzdelávacieho procesu do kontaktu. Emmerová (2022) uvádza, že bezpečnosť školského prostredia by mala byť samozrejmosťou, ale nie vždy však školy túto elementárnu požiadavku spĺňajú.

Podakovanie

Štúdia je výsledkom riešenia projektu KEGA 012KU-4/2022 „Bezpečnosť školského prostredia – nová výzva pre rozvoj vybraných kompetencií učiteľov základných a stredných škôl“.

Literatúra :

- BELLOVÁ, S., SIVÁKOVÁ, G., TIŠŤANOVÁ, K. 2019. *Devalvačné prejavy žiakov a možnosti ich eliminácie*. Ružomberok: Verbum, ISBN 978-80-561-0672-3.
- CENTRUM CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA. PEDAGOGICKÁ FAKULTA KU. Dostupné na: <https://www.ccvpfku.sk/ponuka-ccv-pf-ku/inovacne-vzdelavanie/pristup-zamerany-na-ziaka/>.
- EMMEROVÁ, I. 2022. Aktuálne výzvy školskej prevencie. In: *Manažment školy v praxi*. [online]. Roč. 17 č. 9 (2022), s. 18 – 22. [cit. 2024-16-01]. ISSN 1336-9849. Dostupné na internete: <https://www.direktor.sk/sk/casopis/manazment>.

ROGERS, C. R. – FREIBERG, H. J. 2020. Sloboda učiť sa. Bratislava: DIDAKTIS, ISBN978-80-8166-019-1.

LOJOVÁ, G. 2019. Učme cudzí jazyk efektívnejšie: prístup zameraný na žiaka. Bratislava: UK, ISBN 978-80-223-4877-5.

Summary: The paper offers insights into the dynamics of educational transformation and highlights the need for collaboration, professional development and adaptation to changing needs. A learner-centred approach emerges as a key factor in creating inclusive and stimulating learning environments to support the growth and development of each individual. The paper also focuses on the implementation of innovative competency development education in a learner-centred approach. It traces the current state of the transformation of the learning environment through a SWOT analysis, which helps us to identify the teacher's role in the context of this approach.

LEGISLATÍVNA PODPORA INKLÚZIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

LEGISLATIVE SUPPORT FOR INCLUSION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Nad'a Bizová, SR

Anotácia: Štúdia priblihuje aktuálne priority v oblasti inkluzívnej edukácie na Slovensku v kontexte legislatívnych zmien, strategických dokumentov a právnych záväzkov vo vzťahu k žiakom so zdravotným znevýhodnením. Reflektuje kľúčové aspekty psychosociálnej podpory žiakov v inkluzívnom prostredí v kontexte vrstovníckych sociálnych interakcií.

Kľúčové slová: inklúzia, školský podporný tím, sociálny pedagóg, sociálne interakcie, psychosociálna podpora

1.1 Inklúzia v edukácii : strategická priorita a politikum

Jednou z hlavných strategických priorít súčasného školstva je dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania¹, ku ktorému sa Slovenská republika zaviazala ešte v roku 2010 prijatím Dohovoru OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím. Avšak až v roku 2021 sa inklúzia v školstve stala politickou témou, keďže bola zaradená do Plánu obnovy a odolnosti SR, vďaka čomu sa naštartovali dlho odkladané legislatívne zmeny. Prvotným dokumentom, v ktorom nájdeme zoznam niektorých z týchto zmien, je Nultý akčný plán Stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na rok 2021². Rozsahom nepatrný dokument požadoval legislatívne ukotvenie princípu inklúzie vo výchove a vzdelávaní, redefiníciu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, vymedzenie podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní, zadefinovanie segregácie a zavedenie povinnosti zákazu segregácie pri tvorbe školských obvodov, podporu debarierizácie materských škôl, personálne posilnenie kapacít v materských školách cez pedagogických asistentov alebo pomocných vychovávateľov, sprístupnenie žiakom s ľahkým stupňom men-

1 https://www.planobnovy.sk/site/assets/files/1045/2021-k6_-_dostupnost_rozvoj_a_kvalita_inkluzivneho_vzdelavania_na_vsetkych_stupnoch.pdf

2 <https://www.minedu.sk/nulty-akcny-plan-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-rok-2021/>

tálneho postihnutia nižšie stredné vzdelanie atď. Viacero z deklarovaných záväzkov sú už v súčasnosti realitou, pričom ďalšie úlohy v procese transformácie škôl smerom k väčšej miere inkluzívnosti obsahuje Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2021 – 2030. Aktuálne je v platnosti jej prvý Akčný plán s konkrétnymi záväzkami na roky 2022 – 2024 a výstupmi, napríklad v podobe Katalógu podporných opatrení, ktorý schválilo MŠVVaŠ SR pod číslom 2023/13957:1-C1661 s platnosťou od 1. septembra 2023³. Za významný výsledok plnenia stratégie možno považovať aj to, že v zákone o výchove a vzdelávaní je zadefinované inkluzívne vzdelávanie (§ 2, ag), deklarovaný princíp inkluzívneho vzdelávania (§ 3, e) a ukotvené právo dieťaťa, resp. žiaka na inkluzívne vzdelávanie a individuálny prístup rešpektujúci jeho výchovno-vzdelávacie potreby, schopnosti a možnosti, nadenie a zdravotný stav (§ 144, ods.1 e). V zákone o výchove a vzdelávaní však naďalej zostáva klauzula o možnosti preradenia žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do špeciálnej školy alebo špecializovanej triedy, ak riaditeľ školy alebo príslušné zariadenie poradenstva a prevencie zistí, že vzdelávanie nie je na prospech žiakovi (§ 29, ods.13). Na druhej strane treba dodať, že nie je tomu tak dávno, keď súčasťou tejto klauzuly bola aj zmienka o tom, že k zmene spôsobu vzdelávania môže dôjsť aj v prípadoch, keď zaradenie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežnej triedy nie je na prospech spolužiakom.

Princíp inkluzívneho vzdelávania je ukotvený v inovovanom Štátnom vzdelávacom programe, ktorý je výsledkom kurikulárnej reformy v rámci plnenia Plánu obnovy a odolnosti SR⁴. V úvodnej časti ŠVP sa uvádza, že zohľadňovanie individuálnych potrieb žiaka zabezpečuje rovnocenný, primeraný a efektívny prístup pri učení a celkovo na participácii vo výchove a vzdelávaní spolu s ostatnými žiakmi školy a pri všetkých činnostiach kolektívu triedy, na ktorých sa žiak môže podieľať⁵.

K podpore inklúzie v školách majú prispieť aj školské podporné tímy, ktoré sa môžu zriaďovať v materských, základných a stredných školách. V zmysle zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch ich úlohou je :

- koordinovať rozvoj inkluzívneho vzdelávania,
- zabezpečiť vo výchove a vzdelávaní uplatňovanie používania prístupov a stratégií, ktoré vyplývajú z jednotlivých odborov vedy a techniky,
- spolupracovať so zariadením poradenstva a prevencie a ďalšími subjektmi pri podpore detí, žiakov a ich zákonných zástupcov v oblasti výchovy a vzdelávania,

3 <https://podporneopatrenia.minedu.sk/katalog-podpornych-opatreni/>

4 <https://www.minedu.sk/komponent-7-vzdelavanie-pre-21-storocie/>

5 https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf

- poskytovať poradenstvo deťom, žiakom a zákonným zástupcom a metodickú podporu pedagogickým zamestnancom,
- podieľať sa na tvorbe školského vzdelávacieho programu.

Školský podporný tím tvoria všetci odborní zamestnanci školy, pričom v zmysle citovanej legislatívnej normy (zákon č. 138/2019 Z. z. §84 a) môžu byť jeho súčasťou aj pedagogickí zamestnanci. Zákon pritom neurčuje striktné zloženie tímu, ale ukladá školám povinnosť zamestnať školského špeciálneho pedagóga. Výber členov školského podporného tímu schvaľuje pedagogická rada, pričom podľa najnovšej kategorizácie odborných zamestnancov v škole môže pôsobiť aj sociálny pracovník. Ostatní odborní zamestnanci, t. j. školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, logopéd a sociálny pedagóg mohli pôsobiť v školách od roku 2008. Ich pracovné kompetencie vymedzil zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, ktorý od roku 2019 nahradil rovnomený zákon č. 138/2019 Z. z.

Hoci multidisciplinárne tímy nie sú v slovenských školách novinkou (porov. Klein, Šilonová 2014; Bizová 2023), ich legislatívne ukotvenie a zaradenie do systému poradenstva a prevencie a s tým súvisiaca finančná podpora je významným krokom pri vytváraní inkluzívneho prostredia v školách. V zmysle aktuálnych legislatívnych záväzkov MŠVVaŠ SR deklarovaných v ŠVP a na stránke Národného inštitútu vzdelávania a mládeže, školské podporné tímy by mali byť na Slovensku bežnou súčasťou škôl od roku 2026. V súčasnosti je situácia v školách rôzna s tým, že v niektorých školách pôsobia plnohodnotné podporné tímy, ktoré tvoria dvaja, traja až štyria odborní zamestnanci, v iných školách naopak nepôsobí žiaden z nich. Podľa údajov štatistickej ročenky Centra vedecko-technických informácií SR za školský rok 2023/24 na základných školách pôsobilo celkovo 2035 odborných zamestnancov, z toho 1054 špeciálnych pedagógov, 523 školských psychológov a 458 odborných zamestnancov bez uvedenia špecializácie⁶. Pri zohľadnení celkového počtu základných škôl, na jednu školu pripadá v priemere jeden odborný zamestnanec, t. j. na celoslovenskej úrovni školské podporné tímy zatiaľ nepôsobia, čo sa má v blízkej budúcnosti zmeniť.

Na základe uvedených legislatívnych procesov možno bez zveličenia konštatovať, že Slovensko sa nachádza v prelomovom období, kedy sa môže priblížiť k štandardu krajín s vysokou mierou zapojenia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežných škôl, aj keď reálne priblíženie sa k ratingu niektorých európskych krajín je stále vysokou metou. Napríklad v Taliansku už v roku 2012 bolo vzdelávaných v inkluzívnom prostredí 99% žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, v Lotyšsku – 89,9%, Španielsku – 83,%, Írsku – 80,3% (porov. Leonhardt 2019). Na

6 https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601

Slovensku sa v školskom roku 2023/24 vzdelávalo v bežných školách 52 488 žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a ďalších 25 235 žiakov v špeciálnych školách a špeciálnych triedach bežných škôl, čo je v porovnaní s ostatnými krajinami EÚ nelichotivé číslo⁷.

1.2 Inklúzia a psychosociálna podpora žiakov

Nosnou myšlienkou inklúzie je akceptácia rôznorodosti a prijatie jedinečnosti ako imanentnej súčasť ľudského spoločenstva. Idea inklúzie sa preto neobmedzuje len na deti so zdravotným znevýhodnením alebo tie, ktoré sú najviac ohrozené či znevýhodnené, ale vo svojej podstate zahŕňa každé dieťa či žiaka, ktorý čelí obmedzeniam v procese edukácie. Rešpektovanie individuálnych osobitostí je ukotvené v definícii inkluzívneho vzdelávania, v ktorej sa zdôrazňuje aj zohľadňovanie výchovno-vzdelávacích potrieb a aktívne zapojenie účastníka výchovy a vzdelávania do činností školy alebo školského zariadenia (porov. zákon č. 245/2008 Z. z.). V definícii sa pritom nespomínajú žiaci so zdravotným či iným znevýhodnením, ani špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, ktoré sa viažu na status žiaka so zdravotným znevýhodnením, ochorením či zdravotným oslabením, vývinovými poruchami alebo poruchami správania. Školský zákon tak reflektuje vývoj aplikácie inklúzie v školskej praxi smerom k jej širšiemu chápaniu ako „školy pre všetkých“. Tento posun presadzuje aj Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania⁸ a v jej dokumentoch sa už primárne neuvádzajú len žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami⁹ a tí ktorí sú nejakým spôsobom diskriminovaní a znevýhodňovaní. Zohľadňovanie širokého spektra špecifik, ktorými žiaci disponujú na základe zdravotného stavu, vývinových osobitostí a ktoré si prinášajú z rodinného prostredia, napríklad sociálny status, ekonomická úroveň, sociálne zázemie atď., je pre školy náročnou výzvou, ktorá sa nedá premietnuť do praxe za krátky čas. Čiastočným riešením je schválený Katalóg podporných opatrení, ktorý vychádza z novej koncepcie výchovno-vzdelávacích potrieb a po novom poskytuje podporu aj tým, ktorí na ňu doteraz nemali nárok. Súčasťou podporných opatrení sú aj tzv. všeobecné opatrenia, ktoré sa týkajú všetkých žiakov, a to : prevencia na podporu fyzického zdravia, duševného zdravia a prevencia výskytu rizikového správania a krízová intervencia.

Jednou z oblastí podpory, ktorej sa žiakom dostáva v štandardnom inkluzívnom prostredí je psychosociálna podpora. Môžeme povedať, že je priro-

7 https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600

8 Názov v anglickom jazyku je European Agency for Special Needs and Inclusive Education

9 Key principles. Supporting policy development and implementation for inclusive education (2021). Dostupné na : https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key%20Principles%20%E2%80%93%20Supporting%20policy%20development%20and%20implementation%20for%20inclusive%20education_1.pdf

dzenou súčasťou inkluzívneho étosu, keďže prijatie jedinečnosti jednotlivca implikuje vznik a utváranie spoločenstva, v ktorom je každý vítaný a oceňovaný za to aký je. T. Booth a M. Ainscow (2017), tvorcovia svetoznámeho Indexu inklúzie v podobe príručky na rozvoj škôl, poukazujú na túto skutočnosť v systéme inkluzívnych hodnôt, ktoré si musí inštitúcia osvojiť a pretaviť do svojej každodennej praxe, aby sa mohla stať inkluzívnou. Väčšina z týchto hodnôt je esenciálna pre fungovanie spoločenstva ako napríklad empatia, láska vo význame starostlivosti o blaho blížneho, dôvera, úprimnosť, odvaha. Autori však medzi hodnoty zaraďujú aj komunitu, pričom v jej základe je uvedenie si vzťahovej podstaty existencie a významu priateľstiev pre duševnú pohodu jednotlivca. Inými slovami povedané, inkluzívna škola by mala byť miestom, kde sú žiaci vedení k vzájomnej úcte, všímvosti, starostlivosti a prináležitosti k spoločenstvu, ktorého sú aktívnou súčasťou. Akceptácia diverzity si preto vyžaduje proaktívny prístup a ochotu vstupovať do vzájomných interakcií, k čomu však nedochádza automaticky a bez vedomého úsilia, ale cieľným usmerňovaním. Ak sa tak nedeje, môžu vznikať narušené vzťahy, ktoré žiaka zatážujú, oberajú o radosť zo života, znechucujú mu pobyt v škole a v neposlednom rade zhoršujú kvalitu jeho života. Harmonické vzťahy naopak vyvolávajú duševnú pohodu, naplňajú žiaka radosťou, pokojom, sebadôverou a vierou v schopnosť sebaurčenia. Nie je preto prekvapujúce, že väčšina publikácií renomovaných autorov z oblasti inkluzívnej edukácie sa zaoberá aj otázkami psychosociálnej podpory v školskom prostredí. Napríklad v kolektívnej v publikácii M. Bartoňovej a M. Vítkovej (*Inkluzívni pedagogika*, 2019) sú obsiahnuté témy ako *Psychická pohoda ako téma interakcie v inkluzívnej škole*, *Psychické zdravie a záťaž*, *Psychické zdravie a inklúzia – stratégie k rozvoju školy*. Podobne v monografii od V. Lechtu a N. Bizovej (2019) sa medzi komponentmi inkluzívnej edukácie uvádzajú aj psychologický a sociálny komponent, ktoré približujú možnosti podpory žiakov v rámci formálnej a neformálnej inkluzívnej edukácie. M. Tannenbergerová (2016), autorka „sprievodcu školskou inklúziou“ a členka tímu zakladateľov koncepcie Férová škola v ČR¹⁰, približuje vo svojej publikácii príklady z praxe, ktorými ilustruje efektívnosť psychosociálnej podpory v školskom prostredí. Napokon aj školská inšpekcia SR sa aktívne zapája do riešenia problematiky well-beingu v školách a na svojej stránke prezentuje výstupy z medzinárodného projektu *Školská inšpekcia – partner spokojného žiaka a úspešnej školy* (2021–2023)¹¹. Autori projektu zastávajú názor, že ak v škole panujú dobré vzťahy a naplňajú sa základné potreby všetkých aktérov vzdelávania, tak žiaci vykazujú vyššiu životnú spokojnosť, čo sa pozitívne prejavuje aj na ich vzdelávacích výsledkoch. Duševnú pohodu a učenie sa

10 <http://www.ferovaskola.cz/standardy-ferove-skoly>

11 <https://www.ssi.sk/2023/04/14/wellbeing/>

symbolicky prirovnávajú k spojeným nádobám, bez ktorých žiaci nedokážu dosahovať maximum svojho vzdelávacieho potenciálu.

Psychosociálnu podporu poskytujú v školskom prostredí v prvom rade učitelia svojím prístupom k žiakom, rešpektovaním ich jedinečných (nielen) vzdelávacích potrieb. V zmysle platného 5-stupňového modelu poradenstva, ktorý je takisto výstupom z Plánu obnovy a odolnosti SR, učitelia poskytujú prvú, resp. najnižšiu úroveň poradenstva a prevencie. Podľa pokynu MŠVVaŠ k aplikácii tohto modelu v praxi¹², podpornou úrovňou prvého stupňa sa rozumie univerzálna preventívno-výchovná činnosť, ktorá sa poskytuje všetkým deťom a žiakom ako súčasť výchovno-vzdelávacej činnosti. Jej cieľom je zabezpečenie optimálnych podmienok pre sociálno-emocionálny, kognitívny a osobnostný rozvoj dieťa či žiaka. Ťažiskom týchto činností je budovanie pozitívnej klímy a harmonických vzťahov v triede, nenásilná vzájomná komunikácia pocitov a potrieb, riešenie interpersonálnych konfliktov medzi žiakmi, monitorovanie pokroku žiakov, udržiavanie motivácie, rozvoj prosociálneho správania, empatie a kongruencie. Duševnú pohodu žiakov podporuje v kognitívnej oblasti rozvoj kritického myslenia, schopnosť riešiť problémy a kreativita. V emocionálnej oblasti ide sebadôveru a dôveru v iných ako aj odolnosť pri zvládaní nepriaznivých situácií, ktoré súvisia s pozitívnym vnímaním seba, rozpoznávaním emócií a autoreguláciou. V sociálnej oblasti sú dôležité komunikačné zručnosti, pocit spolupatričnosti, nadväzovanie a rozvíjanie vzťahov a kooperácia (Polgáryová et al. 2023).

Učiteľ na základe pedagogickej diagnostiky, ktorá patrí medzi jeho štandardné kompetencie¹³, prispôsobuje výchovno-vzdelávaciu činnosť každému žiakovi tak, aby podporovala jeho celkový rozvoj a zohľadňovala jeho individuálne potreby, silné a slabé stránky. V prípade potreby učiteľ spolupracuje v týchto intenciách s rodičmi žiaka, pedagogickým asistentom a školským podporným tímom, najmä školským psychológom a sociálnym pedagógom.

1.3 Podpora sociálnych interakcií žiakov

Jednou z oblastí, v rámci ktorej môžeme výrazne zvyšovať psychosociálnu pohodu žiakov, je oblasť vrstovníckych sociálnych interakcií. Ak medzi žiakmi panujú dobré, vzájomne akceptujúce a obohacujúce vzťahy a v kolektíve vládne priateľská atmosféra, žiaci nemajú dôvod k hostilnému, urážlivému či ostrakizujúcemu správaniu. V pokojnej atmosfére si žiaci ľahšie osvojujú vedomosti, spolupracujú a navzájom sa podporujú. Môžeme povedať, že žiaci s dobrými vzťahmi sú v škole šťastní, tešia sa do školy a aj keď nedosahujú vynikajúce výsledky, sú v škole úspešní. Mediálny obraz vrstovníckych vzťahov žiakov v školách na Slovensku je však pomerne negatívny a pre medializované prípady šikanovania sa v spoločnosti čoraz viac skloňuje potreba cie-

12 <https://www.minedu.sk/transformacia-poradni/>

13 https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/profesijne_standardy/2022_Standard_Ucitel_ZS_web-1.pdf

lených intervencií, podpory a monitorovania sociálnych interakcií. Osobitnú pozornosť si vyžadujú suicídálne prípady, ku ktorým došlo už aj v školskom prostredí, čo je extrémne alarmujúce. Žiaci s postihnutím, resp. akýmkoľvek znevýhodnením, resp. odlišnosťou sú vo vrstovníckych interakciách zraniteľní. Nedokážu konkurovať intaktným vrstovníkom vo všetkých realizovaných činnostiach, majú špecifiká, ktoré ich znevýhodňujú a preto potrebujú istú formu ochrany, dohľadu, aby neboli ponechaní v mikrosвете sociálnych vzťahov v škole sami na seba. Ak by v škole neboli vytvorené optimálne podmienky pre žiakov so znevýhodnením a s intaktnými žiakmi by sa cielene nepracovalo na akceptácii diverzity, mohlo by sa stať, že žiaci s akoukoľvek odlišnosťou sa stanú ľahkým terčom ostrakizácie a neskôr aj šikanovania. Viaceré výskumné zistenia pritom kontinuálne poukazujú na menej priaznivú sociálnu pozíciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inkluzívnom prostredí v porovnaní s ich intaktnými vrstovníkmi (Kusá 2016; Vorlíček 2018; Schwab, Nel, Hellmich, 2019; Finnfold 2021). Ide najmä o sociálnu pozíciu v skupine, priateľské a kamarátske vzťahy, spontánne interakcie v školskom i mimoškolskom prostredí, mieru zapojenia do spoločných aktivít, vrstovnícku podporu, akceptáciu intaktnými vrstovníkmi. V zahraničí, a porovnateľne aj u nás, sa v danej oblasti realizujú preventívne a intervenčné programy, avšak nejde o celoplošnú prax, ale iniciatívu uvedomelých a angažovaných pedagógov a odborných zamestnancov, najmä školských psychológov a sociálnych pedagógov.

Podpora vrstovníckych interakcií ťažiskovo spadá do činnosti sociálneho pedagóga, ktorý vykonáva sociálno-pedagogickú diagnostiku prostredia a vzťahov. Táto kompetencia ho oprávňuje k monitorovaniu sociálnej pozície žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v školskom prostredí a identifikácii zjavných alebo skrytých bariér participácie. Sociálny pedagóg môže zásadným spôsobom ovplyvňovať vrstovnícke interakcie v rámci prevencie sociálno-patologických javov, akými sú napríklad sociálna izolácia, ostrakizácia, viktimizácia a pod. V tejto oblasti môže byť významná práve sekundárna prevencia, ktorá sa cielene zameriava na osoby, ktoré sú ohrozené vznikom sociálno-patologických javov. Prostredníctvom sociálno-výchovných činností môže sociálny pedagóg prehĺbovať inkluzívne povedomie žiakov, formovať postoje k inklúzii, posilňovať intrapersonálne a interpersonálne kompetencie žiakov. Na nevyhnutnosť zvyšovania povedomia o jednotlivcoch s postihnutím poukazuje aj čl. 8 Dohovoru OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím, kde sa ako efektívne nástroje aplikácie odporúčajú výchovné a vzdelávacie programy. Sociálny pedagóg môže byť nápomocný pedagogickým zamestnancom pri riešení už vzniknutých situácií a v rámci intervenčnej kompetencie dokáže nastaviť efektívny systém pomoci žiakovi a skupine. Sociálny pedagóg ako člen multidisciplinárneho tímu realizuje odborné činnosti v súlade s obsahovými a výkonovými štandardmi vypracovanými Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie

v rámci Národného programu MŠVVaŠ Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce (2019-2022). Stúpajúci počet sociálnych pedagógov v školách je dôkazom toho, že ich činnosť je zmysluplná, odôvodnená vzhľadom na rôznorodé sociálne potreby žiakov a v školách s vysokým počtom žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia aj legislatívne žiadaná.

Literatúra:

- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. 2019. *Inkluzivní pedagogika*. Opava: Slezská Univerzita, ISBN 978-80-7510-334-5.
- BIZOVÁ, N. 2023. Kompetencie školského podporného tímu v procese tranzície dieťaťa so zdravotným znevýhodnením z materskej do základnej školy. In MOLNÁROVÁ LETOVANCOVÁ, K., SLANÁ, M. (eds). *Dieťa v ohrození. Rozmanitosť – rovnosť – inklúzia*. Trnava: FZSPV, s.14-21,8 ISBN 978-80-568-0608-1.
- BOOTH, T. AINSLOW, M. 2019. *Index inklúzie. Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. 4. vydanie. Bratislava: Nadácia detí Slovenska, ISBN 978-80-89403-19-16.
- FINNVOLD, J. E. 2021. *Integrating Students with Disabilities in Schools. Lessons from Norway*. Palgrave Pivot, Cham.
- KLEIN, V., ŠILONOVÁ, V. 2014. Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách. PRINED – Projekt inkuzívnej edukácie. Prešov: MPC.
- KUSÁ, Z. 2016. *Škola nie je pre všetkých*. Bratislava : Sociologický ústav SAV. ISBN 978- 80-85544-98-5.
- LECHTA, V., BIZOVÁ, N. (eds.). 2019. *Key Components of Inclusive Education*. Berlin: Peter Lang, 2019, ISBN 978-3-631-76858-7.
- LEONHARDT, A. 2019. Political Component. In LECHTA, V., BIZOVÁ, N. (eds.) *Key Components of Inclusive Education*. Berlin: Peter Lang, ISBN 978-3-631-76858-7, s. 167-182.
- POLGÁRYOVÁ, E. et al. 2023. Sprievodca wellbeingom v školskom prostredí. Bratislava:
- Školská inšpekcia. Dostupné <https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2023/04/Publikacia-WELLBeing-2023.pdf>
- SCHWAB, S., M. NEL, HELLMICH, F. 2019. *Social Participation of Students with Special Educational Needs in Mainstream Education*. Oxon: Routledge, ISBN 978-0-367-20918- 6.

TANNENBERGEROVÁ, M. 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Walters Kluver, ISBN 978-80-7552-009-8.

VORLÍČEK, R. 2019. *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku. Pohled do konkrétních škol.* Hradec Králové: UHK, ISBN 978-80-7465-387-2.

Summary: The contribution presents the current priorities in the field of inclusive education in Slovakia in the context of legislative changes, strategic documents, and legal obligations in relation to pupils with disabilities. Reflects key aspects of psychosocial support of pupils in an inclusive environment in the context of peer social interactions.

INTERVENCIA UČITEĽA V SITUÁCII ŠIKANOVANIA NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

TEACHER INTERVENTION IN A SITUATION OF BULLYING IN PRIMARY SCHOOL

Kristína Dědová, SR

Anotácia: Štúdia sa zaoberá intervenciou učiteľa v situácii šikanovania v triede na základnej škole. Poukazuje na vybrané aspekty súvisiace s intervenciou učiteľa a to pohlavie, dĺžku pedagogickej praxe, miesto školy a spôsob šikanovania. Výskumný súbor tvorilo 63 učiteľov základných škôl vo veku od 25 do 60 rokov, s dĺžkou pedagogickej praxe od 2 do 35 rokov. Z hľadiska pohlavia bolo 52 (82,5%) žien a 11 (17,5%) mužov. V rámci metodík bol použitý Dotazník názorov učiteľov na šikanovanie (Craig et. al., 2000), ktorý bol doplnený vybranými sociodemografickými premennými. Výsledky prieskumu poukázali, že vzhľadom na pohlavie viac ako 2/3 učiteľiek by zasiahli v situácii šikanovania. Podľa veku učiteľov, viac ako ¾ učiteľov do 30 rokov by zasiahla do šikanovania. 20 % učiteľov vo vekovej kategórii od 41 do 50 rokov uviedlo, že určite by zasiahli do situácie šikanovania. V intervenčnej činnosti sú viac aktívni učitelia ak ide priame šikanovanie (fyzické, verbálne), menej zasahujú do nepriameho šikanovania. Výsledky poukazujú na dôležitosť realizácie prednášok so zameraním na intervenčné a preventívne činnosti v súvislosti so šikanovaním.

Kľúčové slová: intervencia, učiteľ, šikanovanie

Úvod

Šikanovanie ako nežiadúce správanie je pomerne starým javom, ktorý sa objavuje na školách. Pojem šikanovanie pochádza z francúzskeho slova „chicane“, čo znamená zlomyseľné obťažovanie, týranie, sužovanie, prenasledovanie (Říčan, 1993, 1995). Významný nórsky autor Olweus (1995) charakterizuje šikanovanie tak, keď je dieťa šikanované alebo viktimizované vtedy, ak je opakovane počas istého obdobia vystavené negatívne-
mu konaniu zo strany jednej alebo viacerých osôb. Šikanovanie je chápané ako zámerné ubližovanie, ktoré sa uskutočňuje medzi agresorom a obeťou. Ide o vzťah nerovnocennosti, v ktorom slabší jednotlivec nie je schopný sa ubrániť vonkajším tlakom od jeho silnejších spolužiakov, pričom výskyt

tohto správania sa opakuje. Tiež zdôrazňuje, že šikanovanie sa vyskytuje bez zjavnej provokácie pri šikanovan, obeť je aktívne vyhľadávan agresorom (Olweus, 2017). O šikanovan hovoríme aj vtedy, ak ide o „Opakované, nevyprovokované agresívne sprvane, v ktorom agresor alebo agresori su mocnejší ako osoba alebo osoby, ktoré su obeťami takéhoto správania“ (Rigby, 2000, s. 57). Šikanovanm sa chápe také sprvane, v ktorom žiak alebo skupina žiakov opakovane fyzicky alebo psychicky ubližujú, prípadne vylučujú z kolektívu bezbranného žiaka (Salmivalli 2010, s. 112; Rčan, Janošov, 2010). Šikanovanie zahŕňa patologické sprvane, ktoré je úmyselné, opakované a zahŕňa nerovnováhu moci (Swearer et al., 2010). Podľa Williamsa, Guerra (2007) šikanovanie má mnoho podôb vrátane fyzického (napr. kopanie, bitie), verblného (napr. prezývanie), vzťahového (napr. sociálne vylúčenie, klebety) a kyberšikanovania (napr. škodlivé správy alebo obrázky vysielané prostredníctvom textových správ alebo emailov).

D ležit úlohu pri intervencii šikanovania zohráva učitel. Pri intervencii šikanovania je d ležité poznať stupeň pokročilosti šikanovania. Učitel v triede m že rozpoznať šikanovanie podľa viacerých signálov (Kolář, 2005, 2011). Podnetom k intervencii môže byť telefonick alebo osobn informácia rodičov o podozrení na šikanovanie, prípadne žiadosťou rodiča o preskúmanie šikanovania v triede. Zfal reakcia obeť, alebo jej kamaráta, tajné navštevnie učitela a zd verenie sa s problémom. Signálom môže byť aj to, že žiak je prehliadan, odmietan, izolovan, dostáva povyšeneck príkazy, ktorým sa snaží vyhovieť. Učitel m že zachytiť nepriazniv emon stav, kedy žiak má smutn náladu, p sob nešťastne. Učitel telesnej výchovy si m že všímnť, že žiak nechodí na telocvik, zostáva v triede. Obeť šikanovania často vyhľadáva blízkosť učitela počas prestávok. Tiež sa zhoršuje školsk prospech, žiak má rozhádzané veci na lavici, a učitel by mal tomu venovať nležit pozornosť. Pre odhalenie, ako i zvládnutie problému šikanovania v triede je d ležité, aby učitelia poznali jednotliv kroky riešenia šikanovania. Najlepšou snahou učitelov je budovať trvalo a systematicky kamarátske a bezpečné vzťahy v celej triede.

Cieľ prieskumu

Cieľom prieskumu bola analýza názorov učitelov na šikanovanie v základnej škole. Náš výskum sa zameriaval na intervenninnosť v šikanovan v profesii učitela. Intervenciu učitela sme analyzovali prostredníctvom stanovnia nasledovných cieľov, ktorých zámerom je zistiť:

- a) intervenciu učitelov pri šikanovan podľa veku a dĺžky pedagogickej praxe
- b) intervenciu učitelov pri šikanovan vzhľadom na miesto školy učitelov
- c) zásah učitelov pri šikanovan v triede vzhľadom na pohlavie
- d) intervenciu učitelov pri šikanovan v triede v súvislosti so spôsobom šikanovania

Prieskumné otázky

Na základe stanovených prieskumných cieľov sme si položili tieto výskumné otázky:

Prieskumná otázka č. 1: *„Odlišujú sa učitelia v intervencii šikanovania v triede vzhľadom na vek a dĺžku pedagogickej praxe?“*

Prieskumná otázka č. 2: *„Odlišujú sa učitelia v intervencii šikanovania v triede vzhľadom na miesto školy?“*

Prieskumná otázka č. 3 *„Odlišujú sa učitelia v intervencii šikanovania v triede vzhľadom na pohlavie?“*

Prieskumná otázka č. 4 *„Odlišujú sa učitelia v intervencii šikanovania v triede vzhľadom na formu šikanovania v triede?“*

Metódy prieskumu

Metódy prieskumu boli zložené zo sociodemografických údajov, v ktorých sme sa respondentov pýtali na vek, pohlavie, dĺžku pedagogickej praxe, ako i mesto, v ktorom realizujú pedagogickú činnosť. Ďalšia časť batérie bola zameraná na pohľad učiteľov na šikanovanie prostredníctvom Dotazníka názorov učiteľov na šikanovanie. Otázky boli koncipované nesugestívnym spôsobom na báze dobrovoľnosti.

Dotazník názorov učiteľov na šikanovanie (Craig et. al., 2000)

Dotazník zisťuje názory učiteľov na šikanovanie v základných školách. Zameriava sa na schopnosť pedagógov poznať šikanovanie v triede, rozpoznať závažnosť šikanovania a na zisťovanie miery zásahu v situácii šikanovania v triede. Dotazník je zložený zo šiestich príbehov, ktoré opisujú rôzne situácie šikanovania v triede. Príbehy č. 1, 2 a 5 je zameraný na priame verbálne šikanovanie, príbeh č. 4 na priame fyzické šikanovanie a v príbehoch č. 3 a 6 ide o nepriame šikanovanie. Úlohou učiteľov je odpovedať pri každom príbehu na otázku: Zasiahli by ste v danej situácii šikanovania? Na tieto otázky odpovedá respondent na stupnici od 1- najnižšia miera po 5 najvyššia miera. Získané dáta od učiteľov sme spracovali pomocou matematickej analýzy.

Charakteristika prieskumného súboru

Prieskumný súbor tvorilo 63 učiteľov základných škôl, ktorí kompletne vyplnili všetky údaje v dotazníku. Respondenti boli vo veku od 25 do 60 rokov, s dĺžkou pedagogickej praxe od 2 do 35 rokov pedagogickej praxe. Podľa miesta bydliska mesto bolo zastúpené 36 učiteľmi, t.j. 57,1% a vidiek 27, t.j. 42,9% učiteľov. Z hľadiska pohlavia bolo 52 (82,5%) žien a 11 (17,5%) mužov. Informácie o prieskumnej vzorke sú spracované v tab. č. 1.

Tab. . 1 Sociodemografick údaje o uiteloch základných škôl

KATEGÓRIE		N	%
Vek	do 30 rokov	21	33,3
	31-40 rokov	17	27
	41-50 rokov	15	23,8
	51-60 rokov	10	15,9
Délka pedagogickej praxe	do 5 rokov	21	33,3
	6-15 rokov	20	31,8
	16-25 rokov	13	20,6
	26-35 rokov	9	14,3
Miesto školy	mesto	36	57,1
	vidiek	27	42,9
Pohlavie	mu	11	17,5
	ena	52	82,5

Analýzy a interpretácia zisten prieskumu

Jedným z cieľov prieskumu bola analýza zásahu uitelov do šikanovania v triede. V prieskumnej otázke . 1 sme sa pýtali „*Odlsuj sa učitelia v intervencii šikanovania v triede vzhľadom na vek a dlku pedagogickej praxe?*“. Výsledky analýzy uvádzame v tab. . 2.

Tab. . 2 Intervencia uitelov pri ikanovan vzhľadom na vek

Vek	vbec by som nezasiahol		nezasiahol by som		asi by som zasiahol		zasiahol by som		určite by som zasiahol	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
do 30 rokov	1	4,8	1	4,8	3	14,3	7	33,3	9	42,8
31-40 rokov	1	5,9	2	11,8	3	17,6	5	29,4	6	35,3
41-50 rokov	1	6,7	3	20	4	26,7	4	26,7	3	20
51-60 rokov	1	10	2	20	3	30	2	20	2	20

Na základe výsledkov analýzy prieskumu mžeme konštatovať, že vo vekovej kategórii *do 30 rokov* by 42,8% uitelov určite zasiahlo do šikanovania v triede, 33,3% by tiež zasiahlo, ak by uvideli šikanovanie. Len 4,8% uitelov v danej vekovej kategórii by vbec nezasiahol pri ikanovan. Vo vekovej kategórii *od 31 do 40 rokov* by najviac uitelov, t.j. 35,3% určite zasiahlo do šikanovania a priblne rovnak počet uitelov 29,4% by zasiahlo do šikanu-

júceho správania. Len 5,9% učiteľov by vôbec nezasiahlo do šikanovania. Tiež sme chceli zistiť, s akou pravdepodobnosťou by zasiahli učitelia vo veku od 41 do 50 rokov. Výsledky prieskumu ukázali, že 6,7% učiteľov by určite nezasiahlo pri šikanovaní v triede a len 26,7% by zasiahlo, a určite by zasiahlo 20% učiteľov. V najstaršej vekovej kategórii, t. j. 51- 60 rokov sa ukázalo, že 30% učiteľov by asi intervenovalo a ďalších 20% by nezasiahlo počas šikanovania v triede.

Celkovo možno konštatovať, že učitelia sa odlišujú v intervencií pri šikanovaní vzhľadom na vek a dĺžku pedagogickej praxe. Ukazuje sa, že mladší učitelia by zasiahli častejšie v porovnaní so staršími učiteľmi. Tento fakt môže súvisieť s tým, že starší učitelia nepoznajú spôsoby ako adekvátne zasiahnuť do šikanovania, prípadne sa môžu domnievať, že žiaci si to vyriešia sami.

V prieskume nás tiež zaujímali odlišnosti v intervencií vzhľadom na miesto školy. Stanovili sme si **prieskumnú otázku č. 2** „Odlišujú sa učitelia v intervencii šikanovania v triede vzhľadom na miesto školy?“. Výsledky prehľadne zobrazuje tab. č. 3.

Tab. č. 3 Intervencia učiteľov pri šikanovaní vzhľadom na miesto školy

Miesto	vôbec by som nezasiahol		nezasiahol by som		asi by som zasiahol		zasiahol by som		určite by som zasiahol	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
mesto	2	5,5	3	8,3	6	16,7	10	27,8	15	41,7
vidiek	2	7,5	5	18,5	9	33,3	5	18,5	6	22,2

Výsledky prieskumu poukázali, že 41,7% učiteľov v meste by určite zasiahlo pri šikanovaní, zatiaľ čo na vidieku je to len 22,2% učiteľov. Najmenej 5,5% učiteľov v meste by vôbec nezasiahlo do šikanovania a asi by zasiahlo 16,7% učiteľov v meste. Na vidieku by asi zasiahlo 33,3% učiteľov a 18,5% by nezasiahli v prípade šikanovania.

Celkovo možno konštatovať, že učitelia sa odlišujú v intervencií do šikanovania vzhľadom na miesto školy.

Ďalším cieľom prieskumu bola analýza zásahu učiteľov vzhľadom na pohlavie. Stanovili sme si prieskumnú otázku č. 3 „Odlišujú sa učitelia v intervencii šikanovania v triede vzhľadom na pohlavie?“. Výsledky sú v tab. č. 4.

Tab. . 4 Zásah uitelov pri ikanovan vzhľadom na pohlavie

Pohlavie	vobec by som nezasiahol		nezasiahol by som		asi by som zasiahol		zasiahol by som		urcite by som zasiahol	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
mu	1	9,1	2	18,2	2	18,2	3	27,3	3	27,3
ena	3	5,8	7	13,5	11	21,1	15	28,8	16	30,8

Výsledky prieskumu poukazali, že 27,3% uitelov by urcite zasiahlo do procesu šikanovania a rovnak počet uitelov by zasiahol do šikanovania, 18,2% by asi zasiahlo. Pozitívnym zistenm je skutočnosť, že nezasiahli by len dvaja učitelia a taktiež by jeden uitel vobec nezasiahol. U učiteliek sa ukazalo, že 30,8% učiteliek by urcite zasiahlo do šikanovania a 28,8% by zasiahlo do šikanovania v triede. eny uitelky by asi zasiahli v 21,1% a nezasiahli by vobec len tri uitelky. Na základe uvedených výsledkov možno konštatovať, že učitelia sa odlišujú v miere zásahu do šikanovania. Ukazalo sa, že uitelky by intervenovali častejšie v porovnaní s mužmi.

alim cieľom bolo zistiť odlišnosti v zásahu do šikanovania vzhľadom na sposob šikanovania. Položili sme si prieskumn otázku . 4 „Odlišujú sa učitelia v intervencii do šikanovania v triede vzhľadom na formu šikanovania v triede?“ Výsledky sú v tab. . 5.

Tab. . 5 Zásah uitelov pri ikanovan vzhľadom na sposob šikanovania

Sposob šikanovania	vobec by som nezasiahol		nezasiahol by som		asi by som zasiahol		zasiahol by som		urcite by som zasiahol	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
priame fyzicke	4	6,3	7	11,1	12	19,1	19	30,2	21	33,3
priame verbalne	7	11,1	10	15,9	11	17,5	15	23,8	20	31,7
nepriame	15	23,8	16	25,4	13	20,6	10	15,9	9	14,3
kyberikano- vanie	14	22,2	17	27	15	23,8	9	14,3	8	12,7

Na základe výsledkov prieskumu možno potvrdiť odlišnosti v zásahu do šikanovania pri *fyzickom ikanovan* iakov. Len 6,3 % uitelov by vobec nezasiahlo pri fyzickej forme šikanovania. 19,1 % uitelov sa vyjadrilo, že by asi zasiahli do šikanovania a 33,3% uitelov by urcite zasiahlo v situácii fyzickeho šikanovania v triede. Z hladiska *priameho verbalneho šikanovania žiakov*, učitelia sa vyjadrili, že by vobec nezasiahlo len 11,1% uitelov,

zasiahlo by 23,8% učiteľov a určite by zasiahlo až 31,7% učiteľov. Pri hodnotení nepriameho šikanovania napríklad v podobe vylúčenia žiaka z kolektívu sa ukázalo, že 23,8% učiteľov by vôbec nezasiahlo do šikanovania žiaka a tiež 25,4% by nezasiahlo do šikanovania, len 14,3% učiteľov by určite zasiahlo v situácii šikanovania. Z hľadiska *kyberšikanovania* sa ukázalo, že len 12,7% učiteľov by určite zasiahlo pri kyberšikanovaní **a až 27% učiteľov by nezasiahlo, ak by boli žiaci kyberšikanovaní.**

Diskusia

Cieľom štúdie bola analýza názorov učiteľov na šikanovanie v základnej škole. Zámerom bolo zistiť intervenciu učiteľov pri šikanovaní a to vzhľadom na vybrané sociodemografické premenné, vek, dĺžka pedagogickej praxe, miesto školy, spôsob šikanovania v triede.

Zaujímala nás intervencia učiteľov v situácii šikanovania. V prvej prieskumnej otázke sme sa pýtali „*Odlisujú sa učitelia v intervencii šikanovania v triede vzhľadom na vek a dĺžku pedagogickej praxe?*“. Výsledky prieskumu poukázali, že viac ako $\frac{3}{4}$ učiteľov do 30 rokov by zasiahlo do šikanovania, len 4,8% učiteľov by určite do šikanovania nezasiahlo. Podobné výsledky sa ukázali aj vo vekovej kategórii od 31 do 40 rokov, kde viac ako $\frac{2}{3}$ učiteľov by zasiahlo do šikanovania. Učitelia vo vekovej kategórii od 41 do 50 rokov uvideli, že určite by zasiahlo len 20% učiteľov, asi by zasiahlo 26,7% učiteľov. Najzávažnejšie výsledky sa ukázali vo vekovej kategórii od 51 do 60 rokov, kde učitelia uviedli, že by nezasiahli v 20% a asi by zasiahlo 30% učiteľov. Ukazuje sa, že starí učitelia sú zdržanlivejší, čo sa týka zásahu do šikanovania, zatiaľ čo mladí učitelia vo veku do 40 rokov by zasiahli s väčšou určitosťou. Výsledky naznačujú, že mladí učitelia sú viac pripravení zasiahnuť, pravdepodobne aj na podklade poznatkov o šikanovaní, poznatkov o postupoch intervencie. Jedným z vysvetlení, prečo sa učitelia s dlhšou praxou nezapájajú do intervencie šikanovania je skutočnosť, že nevedia šikanovanie riešiť, čo môže viesť k prehliadaniu tohto problému. Podobné výsledky zistili Mishna et. al. (2005), ktorí vysvetlili, že učitelia nevstupujú do intervencie, lebo nevedia problém šikanovania riešiť. Tiež zistili, že učitelia viac zasahujú do šikanovania ak disponujú empatiou k obeti.

Následne sme chceli zistiť, či sa učitelia odlišujú v zásahu do šikanovania vzhľadom na miesto školy. V druhej prieskumnej otázke sme sa pýtali „*Odlisujú sa učitelia v intervencii do šikanovania v triede vzhľadom na miesto školy?*“. Výsledky prieskumu poukázali, že učitelia z mesta sú aktívnejší v zásahu do šikanovania. Viac ako $\frac{2}{3}$ učiteľov by zasiahlo do šikanovania v meste, kým na vidieku by to bola len $\frac{1}{3}$ učiteľov.

V tretej prieskumnej otázke sme sa pýtali „*Odlisujú sa učitelia v intervencii do šikanovania v triede vzhľadom na pohlavie?*“. Prieskum poukázal na odlišnosti vzhľadom na pohlavie učiteľov pri intervencii šikanovania. Ukázalo sa, že viac ako polovica učiteľov by zasiahla do šikanovania a vôbec by

nezasiahla 9,1% uitelov. U učiteliek by určite zasiahlo viac ako 1/3 učiteliek, a takmer jedna tretina by zasiahla určite. Možno konštatovať, že viac ako 2/3 učiteliek by zasiahli v situácii šikanovania, čo je pozitvnm zistenm. Na základe výsledkov možno konštatovať fakt, že uitelky by intervenovali častejšie v porovnaní s uitelmi mužmi. Toto zistenia me súvisieť s väčšou tendenciou učiteliek pomáhať, ochraňovať, čo by vysvetlovalo ich aktívne zapjanie.

V poslednej,štvrtej prieskumnej otázke sme chceli zistiť „*Odlišujú sa učitelia v intervencii šikanovania v triede vzhľadom na formu šikanovania v triede?*“ Z hľadiska intervencie sa ukazalo, že viac ako 2/3 tretina uitelov by zasiahlo do fyzického šikanovania a len 6,3% uitelov by nezasiahlo pri fyzickom ikanovan. Pri priamom verbálnom ikanovan sa ukazalo, že 31,7% uitelov by určite zasiahlo a len 11,1% uitelov by pri verbálnom ikanovan žiaka určite nezasiahlo. Učitelia uvádzali, že takmer polovica uitelov by nezasiahla pri nepriamom ikanovan. Pri skuman foriem šikanovania sme zistili, že pri kyberšikanovaní by vbec nezasiahlo 22,2% uitelov a určite by zasiahlo len 12,7% uitelov. Ukazuje sa tendencia uitelov zasahovať viac do šikanovania v prípade priameho šikanovania, či už fyzického alebo verblného. Pri kyberšikanovaní **učitelia často nedisponujú dostatkom informácii, ako postupovať pri odhalen a tiež sa ukazuje, že žiaci sa menej zdveruj s kyberšikanovaním ako pri tradičnom ikanovan.** Vyskum (Costley, Sueng-Lock, Ji-Eun., 2013) potvrdil, že učitelia s väčšou pravdepodobnosťou reagovali na fyzick a verbln šikanovanie ako na nepriame šikanovanie a podnikli dôraznejšie kroky pre obeť a agresorov verblnho a fyzického šikanovania. Tento prieskum naznačuje, že učitelia si vyaduj dôkladnejšie školenie, ako sa vysporiadať s rôznymi formami šikanovania nakole.

Literatúra:

- COSTLEY, J., SUENG-LOCK, H., & JI-EUN, L. 2013. Preservice Teachers' Response to Bullying Vignettes: The Effect of Bullying Type and Gender. *International Journal of Secondary Education*, vol. 1, no. 6, pp. 45-52. DOI: 10.11648/j.ijsedu.20130106.11
- CRAIG, W.M., HENDERSON, K., & MURPHY, J. G. 2000. Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5–21. <https://doi.org/10.1177/0143034300211001>
- KOLR, M. 2005. Bolest ikanovn. Praha: Portál. 256 s. ISBN 80-7367-01-43.
- KOLR, M. 2011. Nov cesta k lbe ikany. Praha: Portál. 332s. ISBN 9788073678715.

- MISHNA, F., , SARCELLO, I., PEPLER, D., WIENER J. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education*, vol. 28, no. 4, pp. 718-738.
- OLWEUS, D. 1995. Bullying: What we know and what we can do. In *Psychology in schools*, vol. 40, no. 5, p. 699.
- OLWEUS, D. 2017. Cyberbullying: A critical overviews. In B. J. Bushman (Ed.). *Aggression and violence: A social psychological perspective* (pp. 225-240). New York: Routledge.
- ŘÍČAN, P. 1993. Šikanování jako psychologický problém. In *Československá psychologie*, roč. 37, č. 3, s. 208-217.
- ŘÍČAN, P. 1995. Agresivita a šikana medzi dětmi. Praha: Portál. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
- ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P. 2010. Jak na šikanu. Praha: Grada Publishing. 160S. ISBN 978-8024729-916.
- RIGBY, K. 2000. Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. In *Journal of adolescence*, vol. 23, no. 1, pp. 57-68. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0289>.
- SALMIVALLI, C. 2010. Bullying and the peer group: A review. In *Aggression and Violent Behavior*, vol. 15, no. 2, pp. 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>.
- SWEARER, S. M., ESPELAGE, D. L., VAILLANCOURT, T., & HYMEL, S. 2010. What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. In *Educational Researcher*, vol. 39, no. 1, pp. 38–47. doi:10.3102/0013/0013189X09357622.
- WILLIAMS, K. R., GUERRA, N. G. 2007. Prevalence and predictors of internet bullying. In *Journal of adolescent health*, vol. 41, no. 6, pp. 14–21. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.018 .

Summary: The study addressed the role of the teacher in the intervention process of bullying in the elementary school. The intention was to highlight an analysis of the teacher's intervention in the classroom with respect to gender, length of teaching experience, school location and the type of bullying. The research population consisted of 63 primary school teachers aged between 25 and 60 years, with a length of teaching experience ranging from 2 to 35 years. In terms of gender, 52 (82.5%) were female and 11 (17.5%) were male. The primary research methodology was the Teachers' Views on Bullying Questionnaire (Craig et. al., 2000), which was supplemented with selected socio-demographic variables. In terms of teachers' intervention in a bullying situation, it was found that more than $\frac{3}{4}$ of teachers under the age of 30 would intervene in a bullying situation. 20% of teachers in the age

group of 41 to 50 years saw that they would definitely intervene in a bullying situation. The results of the research indicated that urban teachers are more active in intervening in bullying situations. Looking at the gender, it can be concluded that more than 2/3 of female teachers would intervene in a bullying situation. The results of the analysis show that the tendency of teachers to intervene more in bullying situations is more in the case of direct bullying, whether physical or verbal, and less in the case of indirect bullying.

VZNIK PERFEKCIONIZMU A PREŽÍVANIE ÚZKOSTI, STRACHU U DETÍ STARŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

THE EMERGENCE OF PERFECTIONISM AND THE EXPERIENCE OF ANXIETY, FEAR IN SCHOOL-AGED CHILDREN

Dominika Doktorová, SR

Anotácia: Štúdia sa zaoberá vznikom perfekcionizmu a prežívaním strachu a úzkosti u detí staršieho školského veku. Výskumná časť pozostáva zo 60 respondentov vo veku 13-15 rokov, ktorí vyplnili dve škály. Prvá škála bola zameraná na perfekcionizmus. Išlo o Multidimenzionálnu škálu perfekcionizmu. Pri tejto škále bol perfekcionizmus rozdelený do 4 dimenzií: Starosť o presnosť, poriadok a organizáciu; Príliš vysoké osobné štandardy; Obavy z chýb a pochybností o činoch a Nadmerný záujem očakávania a hodnotenie rodičov. Druhá škála bola KSAT formy A, ktorý je určený pre deti a mládež. Táto škála sa skladá z 3 dimenzií: Klasické strachy(fóbie), Tréma a Sociálne, interpersonálne situácie. Na základe výsledkov nášho výskumu sme prišli k záveru, že u detí predstavuje dominujúci typ perfekcionizmu práve dimenzia týkajúca sa Starosti o presnosť, poriadok a organizáciu. Pri strachu a úzkosti sme zistili, že medzi deťmi prevláda najmä Tréma. Na záver sa nám potvrdilo, že dievčatá prežívajú strachu aj úzkosť vo všetkých dimenziách viac, ako chlapci.

Kľúčové slová: perfekcionizmus, starší školský vek, úzkosť, strach

1 Úvod

Perfekcionizmus u detí sa môže prejavovať črtami ako strnulý a skreslený spôsob myslenia. Bežne si myslia, že je nutné dodržiavať extrémne vysoké štandardy, zovšeobecňujú, keď zlyhajú (ak dostanú zlú známku, myslia si, že sa im už nikdy dariť nebude). Tieto skreslené vzorce myslenia slúžia ako filtre, takže takéto deti majú sklon vidieť svet úplne inak ako ich rovesníci, pričom sa orientujú na skúsenosti a informácie, ktoré dokazujú základné obavy,

že ich najlepšia snaha nebude nikdy dosť dobrá, a odhodlia pozitívnejšie skúsenosti. To môže dať impulz sebakritickému presvedčeniu a zhoršiť vyhybavé správanie, pretože deti si časom budú viac a viac neisté. (Fletcher, a kol. 2012) Perfekcionizmus môžeme označiť ako túžbu po dokonalosti, ktorá je doplnená určovaním si príliš vysokých štandardov a cieľov zameriavajúcich sa na vlastný výkon alebo na výkon ostatných ľudí. U perfekcionista je taktiež prítomné kritické hodnotenie k sebe alebo k druhým. (Stoeber, 2018). Bonelli (2016) tvrdí, že ide o obranný mechanizmus, skrz ktorý môže jednotlivec docieľať pocit istoty, po ktorom čnie a zabraňuje sa tak neprijemnostiam, ktoré by mohli vzniknúť. Swider a kol. (2018) vo svojom výskume tvrdia, že perfekcionista si s väčšou pravdepodobnosťou stanovujú nepružné a prehnané vysoké štandardy, svoje správanie posudzujú príliš kriticky, svoj výkon hodnotia myšlienkami typu nič alebo všetko napr. moja práca je buď dokonalá, alebo je to totálne zlyhanie. Štúdia ukázala, že perfekcionista vykazujú vyššiu úroveň úzkosti, vyhorenia a stresu. Výskum priniesol dva odlišné, ale súvisiace druhy perfekcionizmu. (Swider, et al., 2018) Prvý druh perfekcionizmu je zameraný na hľadanie dokonalosti. Zámerom je požadovať vysoké štandardy. Ľudia s takýmto perfekcionizmom hodnotia prísne nielen svoj vlastný výkon, ale aj výkon ostatných ľudí. Druhý typ perfekcionizmu, ktorý je cielený na vyhýbanie sa zlyhaniu, obsahuje averziu a naliehavý záujem voči zlyhaniu pri dosahovaní vysokých štandardov výkonu. (Swider, et al., 2018, Chang, 2014, Nábelková – Filiáčová, 2010)

V roku 1990 Frost et al. popísali perfekcionizmus ako multidimenzionálny konštrukt, obsahujúci 6 dimenzií: Osobné štandardy opísali ako určovanie si vysokých štandardov, ktorým je pri sebahodnotení určovaná nadmerná podstatnosť.

Pochybnosti o činoch sú spájané s pocitom nedocielenia uspokojivého výkonu.

Starosti z chýb definovali ako negatívnu reakciu na omyly, ktoré sú chápané ako ekvivalent zlyhania. Jedinec s vysokou hladinou týchto starostí verí, že pri neúspechu príde o rešpekt, ktorý majú druhí ľudia voči nemu.

Očakávania rodičov sú spájané s vysokými štandardmi a cieľmi, ktoré majú rodičia na jedinca.

Rodičovská kritika je opísaná ako vnútorný pocit nadmerného trestania a kritiky za chyby zo strany rodičov.

Organizovanosť opisuje ako výsadu usporiadanosti a poriadku. (Stoeber-Otto, 2006)

Pri perfekcionizme rozlišujeme adaptívnu a maladaptívnu formu perfekcionizmu. Adaptívny perfekcionizmus bol pomenovaný vysoko určenými osobnými normami, silnou nutnosťou organizovanosti. Jedinec je schopný si určovať realistické ciele a pociťovať uspokojenie po docielení týchto predsavzatí. Taktiež sa venujú aj oblastiam, v ktorých vyžadujú zlepšenie, a nenechajú sa odstrašiť vlastnými nedostatkami. (Stoeber – Otto, 2006, Rice et al., 1998)

Stanovujú si príliš vysoké štandardy na svoj celkový výkon. Tieto osobné normy sú často objektívne nedosiahnuteľné, a preto súvisia s nemilým pocitom, že to, čo sme dosiahli, je nedokonalé alebo neúplné. Perfekcionizmus ženie hlavne strach jedinca, že nie je dostatočne dobrý. Strach z neúspechu je tak veľký, že osobu ženie do extrémnych podôb správania, aby predchádzal pocitu zlyhania a z toho nasledujúcej úzkosti. (Stoeber – Otto, 2006, Gurgová, 2017, Winter, 2006) Maladaptívnym perfekcionizmom sa vyskytuje až u 25-30% adolescentov, snažia sa o prehnanú dokonalosť až do takej miery, že im to zapríčiňuje bolesť (Newport Academy, 2022) U niektorých jedincov môže ísť aj o problém s domácimi úlohami, pretože majú strach, že dané úlohy budú zle alebo nebudú dokonalé. (Yassin, 2022, Guignard et al., 2012) „Úzkosť je emocionálna reakcia na anticipáciu osobne dôležitých strát či neúspechov. Objavuje sa vtedy, keď je v nebezpečenstve niečo, čo nám osobne pripadá veľmi cenné.“ (Becker, 1980 In: Kast, 2012). Úzkosť je prirodzený stav, ktorý nás upozorňuje a umožňuje únik pred nebezpečenstvom a rizikom. Pri nekontrolovanej, až nadmernej úzkosti hovoríme o úzkostnej poruche, ktorá sa od klasických obáv odlišuje hyperaktivitou dráhy strachu/úzkosti. (Vavrušová a kol., 2013). Strácame svoju zvyčajnú sebadôveru a svojprávnosť. Čiže v úzkostnom stave dochádza k čiastočnej strate identity, alebo až fragmentácii osobnosti. Úzkosť modifikuje aj náš vzťah k ľuďom (Hendel, 2021). Medzi najčastejšie príčiny úzkostí u detí sú dopady našich génov, čiže jeden z rodičov prežíva úzkosť taktiež. Ako ďalší faktor by sme mohli označiť nejaké krízové životné udalosti, ktoré sú pre každé dieťa iné. Napríklad smrť blízkej osoby, dopravná nehoda, smrť obľúbeného domáceho zvieratá a podobne. U niektorých detí to môže byť aj napríklad narodenie súrodenca, ak bolo doteraz dieťa navyknuté na to, že je jedináček, a dôjde k náhlej zmene, môže to niest' ťažko. Úzkosti môžu ovplyvňovať aj rodičia, ktorí kladú na dieťa príliš vysoké nároky, ktoré dieťa nezvláda plniť, alebo si dieťa kladie samo na seba nesplniteľné nároky. S rodičmi sa ďalej spája napríklad neadekvátne výchova, pri ktorej má dieťa napríklad pocit, že si ho rodičia nevšimajú alebo ho ponížujú, s čím je spájaná aj neskoršia neistota v rodine. Dieťa nepociťuje žiadnu oporu a cíti sa osamelo. Ako posledný faktor príčiny vzniku úzkosti je vplyv okolia alebo médií (Solmošiová, 2022) Strach vzniká pôsobením narušenia vzťahu medzi prostredím a človekom. Jeho primárnymi časťami sú strata rovnováhy, nečakaná fyzická bolesť, náhly zvuk neočakávanej intenzity. Na tieto elementy reaguje už šesťmesačné dieťa a tento druh strachu určujeme ako „úľak“. Navodzujú podnety, ktoré sa rýchlo vynoria a potrebujú okamžitú reakciu. Táto reakcia je podobná stresu. (Cagálová, 2008). Strach je jeden zo základných ľudských emócií, pocitov. Je somatickou, virtuálnou aj psychickou odpoveďou organizmu na situácie, ktoré sú subjektívne brané ako nové, nebezpečné. Tento pocit zahŕňa aj vnímanie vlastnej ohraničenosti aj neohraničenosti, vo vzťahu ku svetu. Strach predstavuje aj genetickú informáciu, ktorá ľudskému rodu pomáha tisícročia

vyvarovať sa reálnym nebezpečenstvám, ktoré ho počas života ohrozovali a napomáhala mu prežiť až dnešnej doby. Predstavuje aj subjektívny zážitok z neznámej aj známej situácie, branej ako ohrozujúcej, s predstavou možného neúspechu, ktorý sa takto stáva impulzom pre strach. (Wittchen, – Hoyer, 2006, Wolf, 2018, Kulhánek, 2016) Strach predstavuje problém celého vedomia, nejde len o problém mysle. Môže viesť k úzkosti a vytvárať duševný tlak, ak sa správne nelieči. Epidémia Covid-19 ktorej sme čelili, ľudí prinútila k zamysleniu sa nad našimi postojmi aj životmi. Ľudstvo tak prechádzalo náhlým a nečakaným problémom. Spôsobilo to napadnutie nie len imunity fyzickej, ale aj psychickej. Epidémia tiež šíri strach, čo ho môže spraviť ešte viac desivý ako doteraz. (Jayswal, 2020)

Pocity strachu prichádzajú v rozdielnych situáciách a v rôznej sile. Delíme tak strach na chronický a akútny. Chronický strach sa rozvíja veľmi pomaly. Mnoho krát je spájaný s obavami z odmietnutia, kritiky alebo z vlastného zlyhania. Akútny strach sa objavuje náhle, v priebehu pár dní. Jeho sila sa mení, ale nikdy úplne nevymizne. Strach prepadá jednotlivcov nečakane a vždy ich aj šokuje. Záchvaty trvajú buď pár minút alebo až pár hodín. (Wolf, 2018, s. 23) Takisto, ako mnoho iných základných emócií, strach zapríčiňuje fyziologické reakcie v našom tele. Strach sa začína v mozgu a fyzické účinky v našom tele nám napomáhajú navyknuť si, aby sme mohli čo najefektívnejšie reagovať na nebezpečnú situáciu. Na pudovej úrovni nás naše telo pripravuje na útek alebo boj. (Why We Physically Feel Fear, 2019) Osobná forma strachu spájaná s jednotlivcovou povahou je prežívaná osobitnou formou iba u konkrétnej osoby a má vždy individuálny charakter. Tento fakt sa s nami a našim okolím spája od detstva a jeho vznik sa vytvára narodením a je spájaný s okolnosťami, v ktorých sa človek vyvíja do dospelosti. Každý krok tohto rastu je viazaný s určitou formou úzkosti a strachu a usmerňuje jednotlivca k niečomu nepoznatelnému a novému, a tak isto to je aj v období u detí staršieho školského veku. (Riemann, 1999 In: Pohorelá 2014, Delagran, 2022). V období detstva sa najčastejšie stýkame so strachom zo smrti, z intimity, blízkosti, so strachom z vystupovanie pred ľuďmi alebo strachom z neznámeho. Taktiež sem patrí aj strach spájaný so vzhľadom, keďže v tomto období sa fyzická príťažlivosť stáva značným indikátorom spoločenskej akceptácie. (Vašková, 2020, Black, 2019). Smrť ako zdroj úzkosti a strachu môže byť hlavnou časťou pri vývine jednotlivca a ovplyvňovať tým aj jeho fungovanie. Tento strach vzniká najmä na základe emocionálneho aspektu zakoreneného z traumy, alebo, ak človek už v ranom veku ucítil stratu. „Strach zo smrti predstavuje ireverzibilnú separáciu od obľúbených objektov, preto v adolescencii, keď mladí ľudia musia čeliť odlúčeniu a hľadaniu nových vzťahov, strach zo separácie a straty môžu pôsobiť ako predpodstata strachu zo smrti.“ (Pohorelá, 2014, s. 22). Strach môže byť zapríčinený mnohými faktormi a môže sa vyvinúť v detstve, v dospievaní ale aj v ranej dospelosti. Mnohé

obavy možno vystopovať k negatívnej skúsenosti z detstva, ktorá mohla byť traumatizujúca. (Pratt, 2022).

Výskumný problém

Výskumným problémom je preskúmať problematiku perfekcionizmu, úzkosti a strachu u detí staršieho školského veku. Swider a kol.(2018) vo svojom výskume preukázali, že perfekcionisti vykazujú vyššiu úroveň úzkosti, vyhorenia a stresu. Taktiež rozdelil perfekcionizmus na perfekcionistov hľadajúcich dokonalosť, alebo perfekcionisti ktorý sa vyhýbajú zlyhaniu. Pojem perfekcionizmus predstavuje správanie alebo konanie človeka, aby sa priblížil k dokonalosti. V súčasnosti sa s ním stretáva čoraz viac ľudí.

Úzkosť aj strach sú psychické stavy, ktoré sú prepojené. Mnohokrát úzkosť predchádza strachu a naopak. Spoločný termín pre úzkosť a strach sa vo veľa prácach používa anglický výraz *anxieta*. Majú spolu veľa spoločných behaviorálnych, fyziologických a zážitkových zložiek. Mienka o tom, či tieto 2 emócie je potrebné od seba líšiť, sú rôzne. Strach sa spája s konkrétnou situáciou alebo objektom. Vymětal (2004) uvádza, že strach a úzkosť od seba presne nemožno oddeliť, definícia úzkosti podľa Praška (2008) je rozdielna. Podľa neho je úzkosť zvyčajný stav organizmu.

Výskumné ciele

Prvoradým cieľom je zistiť prepojenie medzi perfekcionizmom, úzkosťou a strachom u detí staršieho školského veku po pandémie. Ako ďalšie ciele sme si určili:

Zistiť mieru perfekcionizmu medzi deťmi staršieho školského veku.

Zistiť mieru prežívania úzkosti a strachu u našej vzorky.

Výskumné otázky

VO1: Aký typ perfekcionizmu dominuje u detí staršieho školského veku?

VO2: Aká je miera úzkosti/strachu u detí staršieho školského veku?

VO3: Aký druh strachu prevláda u detí staršieho školského veku najčastejšie?

Hypotézy

H1: Predpokladáme, že ak u detí staršieho školského veku prevláda perfekcionizmus, môžu mať vyššie nároky na seba a tým u nich vzrastá strach alebo úzkosť.

Prvá hypotéza bola vytvorená na základe výskumu Miloseva (2014), ktorá zistila, že deti, ktoré trpia úzkosťami, neustále kontrolujú všetko navôkol, aby bolo všetko dokonalé. Keďže dokonalosť neexistuje, obavy z robenia chýb sa zintenzívňujú a zvyšujú úzkosť, čo následne znižuje efektivitu, čo opäť zvyšuje pravdepodobnosť nových chýb. Kruh medzi perfekcionizmom a úzkosťou je teda úzko prepojený.

H1a: Predpokladáme pozitívny vzťah medzi celkovým skóre perfekcionizmu a dimenziou strachu Klasické strachy (fóbie).

H1b: Predpokladáme pozitívny vzťah medzi celkovým skóre perfekcionizmu a dimenziou strachu Sociálne, interpersonálne situácie.

H1c: Predpokladáme pozitívny vzťah medzi celkovým skóre perfekcionizmu a dimenziou strachu Tréma.

H1d: Predpokladáme pozitívny vzťah medzi celkovým skóre strachu a dimenziou perfekcionizmu Obavy z chýb a pochybností o čine.

H1e: Predpokladáme pozitívny vzťah medzi celkovým skóre strachu a dimenziou perfekcionizmu Nadmerný záujem o očakávania a hodnotenie rodičov.

H1f: Predpokladáme pozitívny vzťah medzi celkovým skóre strachu a dimenziou perfekcionizmu Príliš vysoké osobné štandardy.

H1g: Predpokladáme pozitívny vzťah medzi celkovým skóre strachu a dimenziou perfekcionizmu Starosť o presnosť, poriadok a organizáciu.

H2: Predpokladáme, že existuje rozdiel v prežívaní úzkostí a strachu u dievčat a u chlapcov.

Druhá hypotéza vychádza z výskumu Frank (2000), kde autor tvrdí, že u dievčat je výskyt úzkosti dvakrát vyšší, ako u chlapcov. Na základe výskumu Dovičovičovej (2012) je taktiež zrejme, že prežívanie strachu sa u chlapcov a dievčat líši.

H2a: Predpokladáme, že existuje rozdiel v prežívaní v dimenzii strachu Klasické strachy (fóbie) u chlapcov a u dievčat.

H2b: Predpokladáme, že existuje rozdiel v prežívaní v dimenzii strachu Sociálne, interpersonálne situácie u chlapcov a u dievčat.

H2c: Predpokladáme, že existuje rozdiel v prežívaní v dimenzii strachu tréma u chlapcov a u dievčat.

2 Metódy

Na získanie údajov sme si zvolili dve škály – KSAT (forma A) a Multidimenzionálnu škálu perfekcionizmu.

V časti metódy sa zameriame na spôsoby ako budeme dané fenomény merať a pracovať s nimi. Ako prvý faktor sme skúmali perfekcionizmus. Použili sme Multidimenzionálnu škálu perfekcionizmu, ktorá pozostávala z 35 otázok, pri ktorých bola použitá škála odpovedí, ktorá pozostávala z 5 odpovedí: 1 – „veľmi netypické“; 2 – „skôr netypické“; 3 – „neutrálne“; 4 – „skôr typické“; 5 – „veľmi typické“. Respondent si mal vybrať možnosť, ktorá je pre neho najviac vystihujúca. Multidimenzionálna škála perfekcionizmu obsahuje štyri subškály – obavy z chýb a pochybnosti o chybe; nadmerný záujem o hodnotenia a očakávania od rodičov; príliš vysoké osobné štandardy a starosť o poriadok, presnosť a organizáciu.

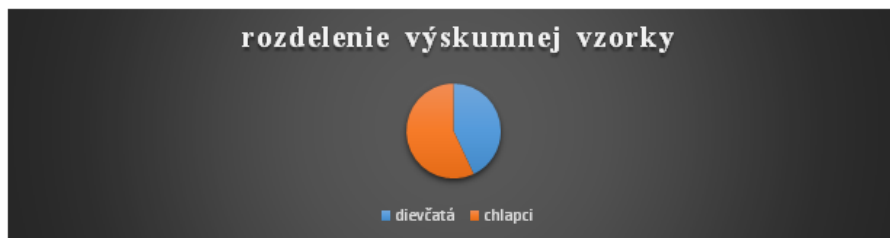
Ako ďalšiu premennú sme skúmali prežívanie strachu, trémy a strachy v sociálnych, interpersonálnych situáciách. Využili sme Škálu klasickej sociálno-situačnej anxiety a trémy. KSAT predstavuje metódu na skúmanie miery a výskytu subjektívne nepríjemných zážitkov situačného a predmet-

ného strachu dosiahnutými objektami klasických fóbií sociálne-interpersonálnymi situáciami a situáciami trémy. Pre respondentov bola zvolená forma testu A, čiže pre mládež. Test pozostáva z 31 otázok/situácií, pričom si môžu zvoliť jednu z možností od 1 po 5. 1 predstavuje odpoveď „takmer nie“, 2 – „trochu“, 3- „dosť“. 4 – „značne“ a 5 – „veľmi“. Dané situácie môže každý respondent zvládať inak, preto je jeho úlohou si dôkladne prečítať danú situáciu a skúsiť sa do nej vžiť. KSAT obsahuje 3 subškály – K- klasické strachy, T – trému a S – sociálne, interpersonálne situácie.

Výskumná vzorka

Výskumný súbor našej práce pozostával zo 60 respondentov. Respondenti sú všetci žiakmi zo Základnej školy Lipová 2 v Rajci. Respondenti boli vo veku od 13 do 15 rokov. Celkový výskumný súbor tvorilo 26 dievčat (43%) a 34 chlapcov (57%) ktorých vekový priemer bol 13,99 roka. Respondenti boli porovnávaní z hľadiska veku, pohlavia a triedy. Výskum prebiehal počas prestávky v škole, počas ktorej im boli rozdane obidva dotazníky. Žiaci aj rodičia boli vopred informovaní o potrebných informáciách aj o účele. Respondenti aj rodičia súhlasili s následným spracovaním získaných údajov.

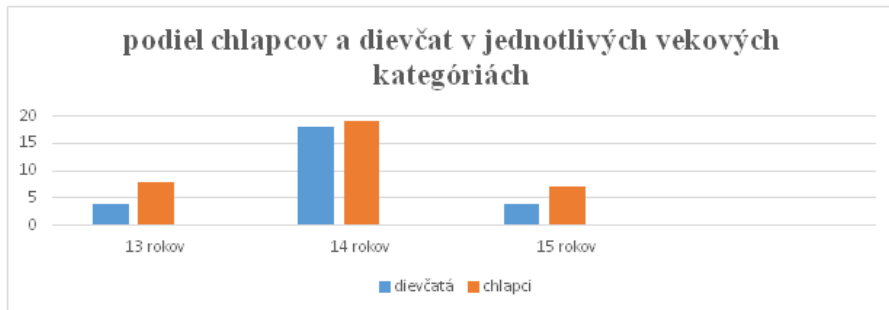
Graf 1 – rozdelenie výskumnej vzorky



Graf 2 – rozdelenie respondentov podľa veku



Graf 3 – Podiel chlapcov a dievčat v jednotlivých vekových kategóriách



Operacionalizácia premenných

Pohlavie: nominálne premenná, ktorej možnosti boli chlapci a dievčatá, a ktorá bola využívaná na opis súboru v pri overení H2.

Vek: kardinálne premenná, vyjadrená v počte rokov, ktorá slúži na opis výskumnej vzorky

Školská trieda: nominálna premenná, ktorej možnosti boli 7., 8. a 9. trieda a slúžila na opis výskumnej vzorky.

Strach/úzkosť: kardinálna premenná, ktorá bola zisťovaná pomocou dotazníka KSAT. Obsahuje 3 subškály, ktoré taktiež operacionalizujeme ako kardinálne premenné: Klasické strachy (fóbie), Sociálne, interpersonálne situácie a Tréma. Premenné využívame vo VO2, VO3, H1 a H2.

Perfekcionizmus: kardinálna premenná, ktoré bola zisťovaná dotazníkom FMPS. Obsahuje 4 subškály: Obavy z chýb a pochybností o čine, Nadmerný záujem o očakávania a hodnotenie rodičov, Príliš vysoké osobné štandardy, Starosť o presnosť, poriadok a organizáciu. Všetky subškály majú taktiež kardinálnu úroveň. Premenné využívame vo VO1 a H1.

Metóda analýzy dát

Na štatistickú analýzu dát sme použili program IBM SPSS Statistics 21. V časti práce, kde je popisovaná výskumná vzorka a na zodpovedanie výskumných otázok, využívame funkcie programu, ktoré sú určené na deskripciu súboru. Na overenie normality bolo použité testové overenie normality: Shapiro-Wilkov test (pre prípady, kedy mali súbory do 50 respondentov) a Kolmogorov-Smirnov test (pre prípady, kedy mali súbory nad 50 respondentov). Na overenie H1 sme využívali parametrickú (Pearsonov korelačný koeficient) a neparametrickú (Spearmanov korelačný koeficient) verziu korelácie. Na overenie H2 sme využívali parametrickú (Studentov T test) a neparametrickú (Mann-Whitneyho U test) verziu komparácie dvoch súborov.

3 Výsledky

VO1: Aký typ perfekcionizmu dominuje u detí staršieho školského veku?

Po vypočítaní priemerných hodnôt 4 dimenzií perfekcionizmu sme hodnoty vydělili počtom položiek, ktoré prislúchali k jednotlivým dimenziám, čím sme dosiahli minimálnu možnú hodnotu 1 a maximálnu možnú hodnotu 5 vo všetkých 4 dimenziách. Najvyššie priemerné skóre (3,22) mala 4. dimenzia: Starosť o presnosť, poriadok a organizáciu, medián dosahoval hodnotu 3,17, modus hodnotu 4, minimálna dosiahnutá hodnota bola 1,5 a maximálna dosiahnutá hodnota bola 5. 2. najvyššie priemerné skóre (3,02) mala 3. dimenzia: Príliš vysoké osobné štandardy, medián aj modus dosahovali hodnotu 2,86, minimálna dosiahnutá hodnota bola 1,29 a maximálna dosiahnutá hodnota bola 5. 3. najvyššiu priemernú hodnotu (2,50) dosahovala 1. dimenzia: Obavy z chýb a pochybností o činoch, medián dosahoval hodnotu 2,38, modus hodnotu 1,85, minimálna dosiahnutá hodnota bola 1,46 a maximálna dosiahnutá hodnota bola 4,54. Najnižšiu priemernú hodnotu (2,47) dosahovala 2. dimenzia: Nadmerný záujem o očakávaní a hodnotenie rodičov, medián aj modus dosahovali hodnotu 2,44, minimálna dosiahnutá hodnota bola 1,33 a maximálna dosiahnutá hodnota bola 4,56. Údaje znázorňujeme v Tabuľke 1.

Tabuľka 1: Deskripcia súboru podľa typov perfekcionizmu

Perfekcionizmus	1. dimenzia	2. dimenzia	3. dimenzia	4. dimenzia
Počet	60			
Priemer	2,50	2,47	3,02	3,22
Medián	2,38	2,44	2,86	3,17
Modus	1,85	2,44	2,86	4
Minimum	1,46	1,33	1,29	1,5
Maximum	4,54	4,56	5	5

VO2: Aká je miera strachu u detí staršieho školského veku?

Priemerná hodnota miery strachu dosiahla u detí staršieho školského veku hodnotu 69,3, medián aj dosahovali hodnotu 66, minimálna hodnota bola 53 a maximálna hodnota bola 111. Údaje znázorňujeme v tabuľke 2.

Tabuľka 2: Deskripcia súboru podľa celkového skóre strachu

Úzkosť	
Počet	60
Priemer	69,3

Medián	66
Modus	66
Minimum	53
Maximum	111

VO3: Aký druh strachu prevláda u detí staršieho školského veku najčastejšie?

Priemerné hodnoty 3 druhov strachu sme vydelili počtom položiek prislúchajúcim ku konkrétnemu druhu, čím sme dosiahli, že všetky 3 druhy strachu majú minimálnu možnú hodnotu 1 a maximálnu možnú hodnotu 5. Najvyššiu priemernú hodnotu dosiahla z pomedzi druhov strachu Tréma (2,37), v poradí druhú najvyššiu priemernú hodnotu dosiahli Sociálne, interpersonálne situácie (2,35) a najnižšiu priemernú hodnotu z druhov strachu dosiahli Klasické strachy (2,05). Medián Klasických strachov dosahoval hodnotu 2, modus hodnotu 1,58, minimálna hodnota Klasických strachov bola 1,08 a maximálna hodnota bola 3,33. Medián Sociálnych, interpersonálnych situácií dosahoval hodnotu 2,1, modus 1,8, minimálna hodnota bola 1,2 a maximálna hodnota bola 4. Medián Trémy bol v hodnote 2,22, modus v hodnote 1,56, minimálna hodnota bola 1,56 a maximálna hodnota 3,89. Údaje znázorňujeme v Tabuľke 3.

Tabuľka 3: Deskripcia súboru podľa druhov strachu

Druh strachu	Klasické strachy (fóbie)	Sociálne, interpersonálne situácie	Tréma
Počet	60		
Priemer	2,05	2,35	2,37
Medián	2	2,1	2,22
Modus	1,58	1,8	2
Minimum	1,08	1,2	1,56
Maximum	3,33	4	3,89

H1: Predpokladáme, že ak u detí staršieho školského veku prevláda perfekcionizmus, môžu mať vyššie nároky na seba a tým u nich vzrastá strach.

Normalita bola potvrdená v celkovom skóre strachu, v dimenzii strachu Klasické strachy (fóbie), v celkovom skóre perfekcionizmu, v 2. dimenzii perfekcionizmu, a v 4. dimenzii perfekcionizmu. Normalita nebola potvrdená v dimenzii strachu Sociálne, interpersonálne situácie, Tréma, v 1. dimenzii perfekcionizmu a v 3. dimenzii perfekcionizmu. Na overenie H1, H1a, H1e a H1g sme použili parametrickú verziu korelácie: Pearsonov korelačný koefi-

cient. Na overenie H1b, H1c, H1d a H1f sme použili neparametrickú verziu korelácie: Spearmanov korelačný koeficient.

Štatistická analýza poukázala na štatisticky významný pozitívny slabý vzťah na hladine štatistickej významnosti $\text{Sig.} < 0,05$ ($\text{Sig.} = 0,049$; $r = 0,255$) medzi trémou a perfekcionizmom. Štatistická analýza nepoukázala na štatisticky významný vzťah ($\text{Sig} > 0,05$) perfekcionizmu s celkovým skóre strachu, s klasickými strachmi a so sociálnymi, interpersonálnymi situáciami. Hypotézy H1, H1a a H1b zamietame, hypotézu H1c prijímame. Údaje znázorňujeme v Tabuľke 4.

Tabuľka 4: Korelácie perfekcionizmu so strachom a jeho dimenziami

Korelácia	Perfekcionizmus	
Strach	Sig.	r
Celkové skóre (Pearsonov korelačný koeficient)	0,064	0,241
Klasické strachy (Pearsonov korelačný koeficient)	0,700	0,051
Sociálne, interpersonálne situácie (Spearmanov korelačný koeficient)	0,200	0,168
Tréma (Spearmanov korelačný koeficient)	0,049	0,255

Štatistická analýza poukázala na štatisticky významný pozitívny slabý vzťah na hladine štatistickej významnosti $\text{Sig.} < 0,05$ ($\text{Sig.} = 0,021$; $r = 0,297$) medzi strachom a 1. dimenziou perfekcionizmu (Obavy z chýb a pochybností o činoch). Štatistická analýza nepoukázala na štatisticky významný vzťah ($\text{Sig} > 0,05$) strachu s celkovým skóre perfekcionizmu, s 2. dimenziou perfekcionizmu (Nadmerný záujem o očakávania a hodnotenie rodičov), s 3. dimenziou perfekcionizmu (Príliš vysoké osobné štandardy) a so 4. dimenziou perfekcionizmu (Starosť o presnosť, poriadok a organizáciu). Hypotézu H1d prijímame, hypotézy H1e, H1f a H1g zamietame. Údaje znázorňujeme v Tabuľke 5.

Tabuľka 5: Korelácie strachu s perfekcionizmom a jeho dimenziami.

Korelácia	Strach	
Perfekcionizmus	Sig.	r
Celkové skóre (Pearsonov korelačný koeficient)	0,640	0,241
1. dimenzia (Spearmanov korelačný koeficient)	0,021	0,297
2. dimenzia (Pearsonov korelačný koeficient)	0,962	-0,012
3. dimenzia (Spearmanov korelačný koeficient)	0,107	0,210
4. dimenzia (Pearsonov korelačný koeficient)	0,273	0,144

H2: Predpokladáme, že existuje rozdiel v prežívaní úzkostí a strachu u dievčat a u chlapcov.

Normalita bola potvrdená v skupine dievčat aj skupine chlapcov v dimenziách Klasické strachy a Tréma, preto sme v týchto prípadoch zvolili parametrickú verziu komparácie: Studentov t test. V celkovom skóre a v dimenzii Sociálne, interpersonálne situácie nebola u obidvoch pohlaví potvrdená normalita, preto sme v tomto prípade zvolili neparametrickú verziu komparácie: Mann-Whitneyho U test.

Štatistická analýza poukázala na štatisticky významný rozdiel na hladine štatistickej významnosti $\text{Sig.} < 0,001$ ($\text{Sig.} = 0,000$) medzi chlapcami a dievčatami v celkovom skóre strachu, pričom dievčatá dosiahli vyššie priemerné poradie. Hypotézu H2 prijímame. Údaje znázorňujeme v Tabuľke 6.

H2a: Predpokladáme, že existuje rozdiel v prežívaní v dimenzii strachu klasické strachy (fóbie) u chlapcov a u dievčat.

Štatistická analýza poukázala na štatisticky významný rozdiel na hladine štatistickej významnosti $\text{Sig.} < 0,01$ ($\text{Sig.} = 0,002$) medzi chlapcami a dievčatami v dimenzii strachu klasické strachy (fóbie), pričom dievčatá dosiahli vyššie priemerné skóre. Hypotézu H2a prijímame. Údaje znázorňujeme v Tabuľke 7.

H2b: Predpokladáme, že existuje rozdiel v prežívaní v dimenzii strachu sociálne, interpersonálne situácie u chlapcov a u dievčat.

Štatistická analýza poukázala na štatisticky významný rozdiel na hladine štatistickej významnosti $\text{Sig.} < 0,001$ ($\text{Sig.} = 0,000$) medzi chlapcami a dievčatami v dimenzii strachu sociálne, interpersonálne situácie, pričom dievčatá dosiahli vyššie priemerné poradie. Hypotézu H2b prijímame. Údaje znázorňujeme v Tabuľke 6.

H2c: Predpokladáme, že existuje rozdiel v prežívaní v dimenzii strachu tréma u chlapcov a u dievčat.

Štatistická analýza poukázala na štatisticky významný rozdiel na hladine štatistickej významnosti $\text{Sig.} < 0,001$ ($\text{Sig.} = 0,000$) medzi chlapcami a dievčatami v dimenzii strachu tréma, pričom dievčatá dosiahli vyššie priemerné skóre. Hypotézu H2c prijímame. Údaje znázorňujeme v Tabuľke 7.

Tabuľka 6: Komparácia chlapcov a dievčat v strachu a jeho dimenziách (Mann-Whitneyho U test)

Komparácia	Dievčatá		Chlapci		Sig.	U	Z
Strach	Počet	Priemerné poradie	Počet	Priemerné poradie			
Celkové skóre	26	41,48	34	22,1	0,000	156,5	-4,261
Sociálne, interpersonálne situácie		40,48		22,87	0,000	182,5	-3,878

Tabuľka 7: Komparácia chlapcov a dievčat v strachu a jeho dimenziách (Studentov T test)

Komparácia	Dievčatá		Chlapci		Sig.	df	T
Strach	Počet	Priemer	Počet	Priemer			
Klasické strachy	26	23,65	34	19,5	0,002	58	3,236
Tréma		28,5		21,53	0,000	49,204	4,556

4 Diskusia

Najskôr sa budeme zameriavať na získané výsledky, ktoré nám vznikli na základe stanovených výskumných otázok a výskumných hypotéz. Následne v časti výskumné limity, sa zameriame aj na negatívne stránky, ktoré by mohli ovplyvniť dosiahnuté dáta a následné nepotvrdenie našich výskumných otázok alebo výskumných hypotéz. V poslednej časti Odporúčania pre ďalší výskum si popíšeme ďalšie výskumné smerovanie v danej problematike.

4.1 Interpretácia výsledkov

Cieľom práce bolo zmapovať dopad pandémie na perfekcionizmus a na to, aký dopad mala pandémia na úzkosť či strachu u detí. Skúmali sme jednotlivé formy perfekcionizmu, i to aký druh perfekcionizmu sa u detí prevláda najviac. Na to sme využili Multidimenzionálnu škálu perfekcionizmu, ktorá perfekcionizmus delí na 4 dimenzie. Zároveň sme sa zameriavali aj na úzkosť a strach, kde sme sa snažili zistiť, aký druh strachu/úzkosti u detí dominuje najviac. V neposlednom rade sme zisťoval rozdiely medzi chlapcami a dievčatami a ich prežívaním úzkosti/strachu. Na skúmanie strachu a úzkostí nám slúžila škála KSAT, kde sme si zvolili formu A, teda pre deti a mládež.

Prvá výskumná otázka sa zameriavala na dominujúci typ perfekcionizmu u detí staršieho školského veku. Z výsledkov nám vychádza, že najvyššiu priemernú hodnotu získala dimenzia Starosť o presnosť, poriadok a organizáciu. Zároveň najnižšie skóre dosahovala dimenzia Nadmerný záujem o očakávanie a hodnotenie rodičov. Ak ide o perfekcionistov, u ktorých prevládajú dimenzie Starosti o presnosť, poriadok a organizáciu, môžeme ich

zaradiť medzi perfekcionista orientovaných na seba, keďže ich charakterizuje ich snaha o dokonalú organizáciu svojho života a sebadisciplínu. (Winter, 2006) Podľa nás to môže byť spôsobené práve tým, že deti počas pandémie trávili veľké množstvo času doma. Tým, že boli zvyknuté denne navštevovať školu, ich množstvo voľného času sa navýšilo. Preto si myslíme, že sa to mohlo prejaviť v sférach ako sú práve poriadok alebo organizácia. V druhej výskumnej otázke sme skúmali mieru strachu/úzkosti u detí a zistili sme, že maximálne skóre, ktoré mohli dosiahnuť bolo 175, pričom teda priemer, ktorý nám vyšiel bol 69,3. Dooley (2022) zistil, že sociálna izolácia, zapríčinená pandemiou, sa odrazila v duševnom aj fyzickom zdraví, no najmä na úzkosti a depresii. Potvrdili, že po pandémii sa zvýšil nárast psychických porúch a úzkosti (Dooley, 2022) Táto štúdia nám opäť poukazuje na fakt, že pandémia sa značne podieľala na zhoršení psychického zdravia. Či už oddialeným od blízkych, kamarátov či zavretím škôl.

V poslednej výskumnej otázke sme zistili, že najvyššiu priemernú hodnotu získala práve dimenzia Tréma. Vašková (2020) tvrdí, že v období puberty, sa stýkame najmä so strachom z vystupovania pred ľuďmi. Myslíme si, že deti v tomto období sú veľmi háklivé na hocikaké podnety, a akonáhle sa ukáže niečo im nepríjemné, odmietajú to vykonať, pretože si myslia, že to hneď bude znamenať určitý druh hanby alebo neúspech. Pre veľké množstvo je to práve tréma, a teda vystupovanie pred určitým publikom, pretože ide opäť o vystúpenie z komfortnej zóny, čo je pre mnohých nepredstaviteľné. V prvej hypotéze sme sa zamerali na to, že ak u detí prevláda perfekcionizmus, tak na seba môžu mať vyššie nároky, a tak u nich bude vzrastať úzkosť/strach. Miloseva (2014) vo svojom výskume tvrdila, že dokonalosť neexistuje, a tak obavy z robenia chýb sa zintenzívňujú a zvyšujú úzkosť, čo následne znižuje efektivitu, čo opäť zvyšuje pravdepodobnosť nových chýb. Miloseva (2014) dosiahla vo svojom výskume najvyššie skóre v oblasti Citlivosť na chyby. Na základe tohto výskumu našu VO1, H1 a H1c týmto zamietame. Rozdiely medzi našim výskumom a štúdiou mohli byť spôsobené vplyvom pandémie alebo nedostatočným množstvom respondentov, ktorí sa nášho výskumu zúčastnili. Táto štúdia je podľa nás príkladom, ako sa deti v tomto období zameriavajú najmä na vývoj svojej osobnosti, a tak sú veľmi citlivé na nové podnety. Nepoznané veci si radšej viac preverujú, alebo sa do nich ani nepúšťajú aby sa mohli vyhnúť práve chybám, za ktoré by sa napríklad mohli hanbiť. Po pandemií sa práve tento fakt mohol iba zintenzívniť. Online bolo všetko jednoduchšie, no po návrate do škôl, mohlo dôjsť práve k navýšeniu tejto citlivosti na chyby, keďže opäť museli stáť pred triedou tvárou v tvár. Aj pri obyčajnom vystupovaní, ktoré bolo zrazu reálne, sú viac opatrní aby neurobili nejaký prešľap, za ktorý by sa mohli „hanbiť“. Ďalšia štúdia poukázala, že perfekcionizmus súvisí s výskytom študovaných psychologických problémov podobne, ako to robí s úzkosťou a detskou depresiou. (Lozano a kol., 2019). Pri tejto štúdií, sa nám iba potvrdzuje, ako je veľmi prepojený

perfekcionizmus s úzkosťou. Čím viac sa deti snažia byť dokonalé, tým viac sami seba privádzajú do úzkosti, v tomto boji o dokonalosť.

Hypotézu H1d prijímame, pretože sa nám potvrdilo, že 1. dimenzia perfekcionizmu a strach/úzkosť majú štatisticky významný vzťah. Toto tvrdenie môžeme opäť potvrdiť na základe štúdie Miloseva (2014). Je možné, že u detí nastal nárast pochybností aj obáv z chýb, skrz pandémiu. Predsa išlo o online svet, a zrazu, po návrate do školy išlo o niečo viac „reálne“ a tak na základe úzkosti/strachu môže prichádzať k zvyšovaniu obáv. Ďalej sa nám štatisticky nevýznamný vzťah preukázal pri strachu/úzkosti s celkovým skóre perfekcionizmu; s Nadmerným záujmom o očakávania a hodnotenie rodičov; Príliš vysoké osobné štandardy a so Starosťou o presnosť, poriadok a organizáciu. Po vyhodnotení škál bolo zjavné, že úzkosť/strach nejak neovplyvňujú na deti. U detí nám vzniklo prepojenie najmä perfekcionizmu s trémou, pričom Vašková (2020) tvrdí, že u detí v období puberty najčastejšie stretávajú práve so strachom z intimity, z vystupovania pred ľuďmi, alebo so strachom spájaným so vzhľadom, keďže v tomto veku sa najmä fyzická atraktivita stáva významným indikátorom spoločenského akceptovania.

V druhej hypotéze sme predpokladali rozdiel v prežívaní úzkosti a strachu u dievčat a u chlapcov. Na základe štatistickej analýzy sa naša hypotéza prijíma, pretože poukázala na štatisticky významný rozdiel. Dievčatá dosiahli vyššie priemerné skóre oproti chlapcom. Taktiež sa nám potvrdili aj ďalšie 3 čiastkové hypotézy. Prežívanie klasických strachov, trémy aj sociálnych, interpersonálnych situácií bolo pomerom priemerného skóre vyššie u dievčat ako u chlapcov. V štúdií McLean (2009) uvádza, že dospievajúce dievčatá uvádzajú väčší počet starostí, viac pociťujú separačnú úzkosť a majú šesťkrát vyššiu pravdepodobnosť vzniku generalizovanej úzkostnej poruchy ako dospievajúci chlapci. Dievčatá prežívajú úzkosť/strach, na vyššej úrovni ako chlapci. Podľa nás väčšina dievčat prežíva emócie viac, čo by mohlo zapríčiniť aj zvyšovanie prežívania úzkosti alebo strachov. Predsa len vo veku medzi 13-15 sú dievčatá citlivé na rôzne vplyvy, ako napríklad názory od spolužiakov, kamarátov a mnohé z nich si veľmi pripúšťajú tieto názory, čo u chlapcov väčšinou tak nie je. Chlapci majú podľa nás menej potrebu riešiť názory druhých, a celkovo sú viac bezstarostní.

4.2 Výskumné limity

Za prvý limit našej práce môžeme považovať najmä neochotu detí odpovedať na otázky v našich škálach. Všimli sme si, že u niektorých respondentov bolo viditeľné úmyselné odpovedanie na otázky, v zmysle, že odpovedal napríklad na celú škálu číslom 1. Samozrejme sa môže stať, že si respondent pri mnohých otázkach môže zvoliť viac krát číslo 1, ale tu bola zjavná ľahostajnosť. Obidve škály, aj Multidimenzionálnu škálu perfekcionizmu aj KSAT, deti dostali na základnej škole počas prestávky. Tu sme mohli potvrdiť opäť tú neochotu, pretože mali prestávku a je možné, že si chceli oddýchnuť

a nebolo im to umožnené. Ako ďalší faktor by sme mohli určiť aj únavu, ktorú mohli deti zažívať, keďže išlo o poslednú prestávku počas vyučovania. Navrhli by sme výskum uskutočniť počas obedných hodín, kedy by deti už boli zabehnuté vo výučbe, no nie príliš unavené.

Ako ďalší limit by sme uviedli nedostatočné množstvo štúdií v slovenskom jazyku. Väčšina použitých štúdií alebo celkových informácií bolo práve z anglického jazyka preložených.

Ďalším limitom našej práce je veľkosť výskumnej vzorky. Aj keď sa na našom výskume zúčastnilo 60 respondentov, podľa nás by bolo prínosom, ak by sa výskumná vzorka navýšila. Doplnenie vzorky o väčší počet respondentov, by dopomohlo k dôveryhodnosti získaných dát a k spresneniu výsledkov. Navýšením respondentov by sme zároveň aj eliminovali chyby vo výskume.

Posledným limitom našej štúdie by sme označili interpretáciu, ktorá môže vysoko ovplyvniť výskum. Porozumenie a chápanie problematiky a samotným premenným z pozície mnohých autorov a výskumníkov je rozdielna, nikdy nie je rovnaká, čo môže spôsobiť rozličnosť nesúlador medzi výsledkami.

Budúce zámery a aplikácia do praxe

V budúcnosti by sme sa radi danej problematike venovali naďalej. Pri budúcom výskume by sme sa chceli zamerať na väčšie množstvo respondentov, a teda skúsiť navýšiť tento kvalitatívny výskum, alebo naopak sa zamerať na túto problematiku kvalitatívne. Taktiež by sme využili možnosť rozhovoru priamo s respondentmi, keď by sme si zvolili kvalitatívny charakter, prípadne by sme tieto poznatky doplnili aj o skúsenosti rodičov daných detí. Pre budúce skúmanie by bolo zaujímavé aplikovať a prepojiť danú problematiku v oblasti školstva, prípadne v rodinnej sfére. V rodinnej sfére by sme danú problematiku mohli rozobrať aj zo strany najbližších rodinných príslušníkov, ktorý trávia najviac času s daným dieťaťom. Mohli by nám povedať rozdiely, ktoré postrehli u detí pred a po pandémie. Ako sa zmenilo ich správanie alebo vzťah k domácim prácam, či sú viac s kamarátmi, a teda využívajú možnosť socializácie, ktorá im počas pandémie bola odobratá. Pohľad zo strany učiteľov by mohol danú problematiku v mnohom obohatiť. Ponúkli by nám pohľad na výkon detí v škole. Či u detí nastalo napríklad zlepšenie koncentrácie, alebo chuti spolupracovať. Tento smer by sme skúmali na základe Testu koncentrácie pozornosti. Prínosné by bolo aj porovnanie prežívania úzkosti alebo strachu pred pandemiou, počas pandémie a po pandémie. Následne by sme vedeli porovnať, ako sa tieto oblasti u detí zmenili.

Literatúra:

BLACK, R. 2019. Glossophobia (Fear of Public Speaking). In: psycom.net [online]. [cit. 2022-12-07]. Dostupné z: <https://www.psycom.net/glossophobia-fear-of-public-speaking>

- BONELLI, R. M. 2016. Když je cíl nutnost. 1. vyd. Praha: Dobrovodský, s.r.o. 236 s. ISBN 978-80-7390-440-1.
- CAGÁLOVÁ, R. 2008. Klasifikácia emócií a vyšších citov. In: I-PSYCHOLOGIA. [online]. [cit. 2022-12-05]. ISSN 1336-779X Dostupné z: <https://www.i-psychologia.sk/view-726.phd>
- CHANG, H. K. 2014. Perfectionism, anxiety, and academic procrastination: the role of intrinsic and extrinsic motivation in collage students. In: CSUSM ScholarWorks [online]. vol 6-2014 58 s. [cit. 2022-12-1]. Dostupné z: <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/28>
- TANG, S. a kol. 2021. Mental health and its correlates among children and adolescents during COVID-19 school closure: The importance of parent-child discussion. In: Elsevier Public Health Emergency Collection. [online]. Dostupné z: DOI:10.1016/j.jad.2020.10.016
- DELAGRAN, L. 2022. Impact of fear and anxiety. In: University of Minnesota. [online]. [cit. 2022-12-07]. Dostupné z: <https://www.takingcharge.csh.umn.edu/impact-fear-and-anxiety>
- FEARS AND PHOBIAS. 2022. In: kidshealth.org [online]. [cit. 2022-12-02]. Dostupné z: <https://kidshealth.org/en/teens/phobias.html>
- FLETCHER, K. – NEUMEISTER, K. 2012. Research on perfectionism and achievement motivation: implications for gifted students. In: Psychology in the Schools. [online]. Dostupné z: DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.21623>
- GUIGNARD, J. H., ACQUET, A. Y., LUBART, T.I. 2012. Perfectionism and anxiety: a paradox in intellectual giftedness?. In: Plos One [online]. vol 7 [cit. 2022-12-2]. Dostupné z: DOI: 10.1371/journal.pone.0041043
- GURGOVÁ, B. (XXXX). Perfekcionizmus v kontexte sociálnych dimenzií osobností. Belianum: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. 102 s. ISBN 978-80-557-1244-4
- How to overcome fear and anxiety. (2022). In: Mental Health Foundation. [online]. [cit. 2022-12-05]. Dostupné z: <https://www.mentalhealth.org.uk/sites/default/files/2022-07/MHF-How-to-overcome-fear-and-anxiety.pdf>
- HENDEL, H. 2021. Anxiety And Fear: What's The Difference? In: National Alliance on Mental Illness. [online]. [cit. 2023-03-04]. Dostupné z: <https://www.nami.org/blogs/NAMI-Blog/May-2021/Anxiety-And-Fear-What-s-the-difference>
- JAYSWAL, A. 2020. Fear and its solution in applied yoga psychology. The international journal of indian psychology. ISSN 2348-5396 [online]. Dostupné z: DOI: 10.25215/0803.066

- KANG, Y. 2022. Managing Children's Anxiety During COVID-19 Pandemic: Strategies for Providers and Caregivers. In: Front Psychiatry. [online]. Dostupné z: DOI: 10.3389/fpsyg.2020.552823
- KAST, V. 2012. Úzkost a její smysl. Praha: Portál, 240 s. ISBN 978-80-262-01601-1
- KONDÁŠ, O. 2023. T-85 škála klasického strachu, sociálne-situačnej anxiety a trémy – KSAT. [online]. Psychodiagnostika.sk [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://psychodiagnostika.sk/produkt/skala-klasického-strachu-socialne-situacnej-anxiety-a-tremy-ksat/>
- KULHÁNEK, J. 2016. Manipulace strachom In: Psychologie.cz [online]. [cit. 2022-12-02]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/manipulace-strachem/>
- LOZANO, L., SEGURO, I., CUETO, E., PEDROSA, L. 2019. Relationship Between Child Perfectionism and Psychological Disorders. [online]. [cit. 2023-03-16]. Dostupné z: DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01855
- McLEAN, C., ANDRESON, E. 2009. Brave men and timid women? [online]. Clinical Psychology Review [cit. 2023-03-17]. Dostupné z: DOI: doi.org/10.1016/j.cpr.2009.05.00
- NÁBĚLKOVÁ, E., FILIAČOVÁ, M. 2010. Perfekcionizmus vo vzťahu k subjektívnej pohode In: Sociálne procesy a osobnosť 2010: zborník príspevkov z 1. ročníka medzinárodne vedeckej konferencie, s. 256-264. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV. ISBN 978-80-89524-01-3
- NEWPORT ACADEMY. 2022. How Perfectionism in Children and Teens Impacts Mental Health. In: Newport Academy [online]. [cit. 2022-11-30]. Dostupné z: <https://www.newportacademy.com/resources/empowering-teens/perfectionism-in-children/>
- NIKLOVÁ, M., ŠIMŠÍKOVÁ, A. 2022. Vybrané dopady pandémie na vzdelávanie a žiakov v podmienkach slovenských škôl. In: Školská a profesijná orientácia v poľsko-slovenskom pohraničí v období pandémie COVID-19. [online]. Chorzów : Akademia WSB. [cit. 2023-03-15]. s. 59-69 Dostupné z: https://wsb.edu.pl/files/pages/1535/orientacja_zawodowa_wersja_sl_interaktywny.pdf.
- POHORELÁ, P. 2014. Strach a úzkosť u detí staršieho školského veku a možnosti ich sebaregulácie: diplomová práca. Ružomberok: Katoľická univerzita. 22s .
- PRAŠKO, J. a kol., 2008. Úzkost a obavy. Praha: Portál.
- PRATT, E. 2022. Can You Have a Fear of the Unknown? [online]. verywellhealth.com [cit. 2023-03-01]. Dostupné z: <https://www.verywellhealth.com/fear-of-the-unknown-5208919>

- RICE, K. G., ASHBY, J. S., SLANEY, R.B. 1998. Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), s. 304-314. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.304>
- RIEMANN, F. 2007. Základní formy strachu. Praha: Portál, 2. vyd. 200 s. ISBN 978-80-7367-345-1
- SMITH, A.W. 2013. *Overcoming Perfectionism*. Deerfield Beach: Health Communications, Inc. 231 s. ISBN: 978-0-7573-1720-0
- SOLMOŠIOVÁ, V. 2022. Úzkostné dieťa v škole. In: CPPPaP Levice. [online]. [cit. 2022-12-06]. Dostupné z: <https://www.cpppalevice.sk/index.php?castmenu=pre%20rodičov&dokument=rodičia6>
- STOEBER, J., OTTO, K. 2006. Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*. s. 295-319. [cit. 2023-03-05]. Dostupné z: DOI: https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- STOEBER, J., OTTO, K. 2018. The psychology of perfectionism: Critical Issues, Open Questions and Future Directions. In: J. Stoeber (Ed.) *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 333-352). London: Routledge, 387 pp. ISBN 978-11-386-9102-5
- STOBER, J. 1998. The frost Multidimensional Perfectionism Scale: More perfect with four dimensions. [online]. [cit. 2023-03-11]. Dostupné z: <https://novopsych.com.au/assessments/formulation/frost-multidimensional-perfectionism-scale-fmps/>
- SWIDER, B., HARARI, D., BREIDENTHAL, A., STEED, L.B. 2018. The Pros and Cons of Perfectionism, According to Research. In: *Harvard Business Review* [online]. [cit. 2022-11-25]. Dostupné z: <https://hbr.org/2018/12/the-pros-and-cons-of-perfectionism-according-to-research>
- THE BEASTEES. 2017. Dokonalosť neznamená šťastie aneb Jak neztratit sám sebe. Bratislava: Grada. 158 s. ISBN 978-80-2475-7285
- YASSIN, F. 2022. Perfectionism in Children and Teens. [online]. thewaveclinic.com [cit. 2023-03-05]. Dostupná z: <https://thewaveclinic.com/blog/perfectionism-in-children-and-teens/>
- VAŠKOVÁ, I. 2020. Pomôžte deťom ovládať strach. In: *Psychologické poradenstvo*. [online]. [cit. 2022-12-08]. Dostupné z: <https://psychologickeporadenstvo.sk/2020/04/06/pomozte-detom-ovladat-strach/>
- VYMĚTAL, J. 2004. Úzkosť a strach u detí : jak jim předcházet a jak je překonávat. Vyd. 1. Praha: Portál. 184 s. ISBN 80-7178-830-9
- Why We Physically Feel Fear. 2019. In: *UWA/ Psychology and Counseling News*. [online]. [cit. 2022-12-03]. Dostupné z: <https://online.uwa.edu/news/what-causes-fear/>

- WINTER, R. 2006. Perfekcionizmus – cesta do neba alebo do pekla? Porta libri. 250 s . ISBN 80-89067-39-
- WITTCHEN, H., HOYER, J. 2006. Klinische psychologie und Psychotherapie. Berlin: Springer – Lehrbuch, s. 124. ISBN 978-3540-2846-80
- WOLF, D. 2018. Jak překonat strach, úzkost, paniku a fobie. Praha: Grada Publishing, s.r.o. 208 s. ISBN 978-80-271-0618-9

Summary: Presented study has quatitative character. The study deals with the emergence of perfectionism and the experience of fear and anxiety in children of older school age. The research part consists of 60 respondents aged 13-15 who filled out two scales. The first scale was focused on perfectionism. It was the Multidimensional Scale of Perfectionism. With this scale, perfectionism was divided into 4 dimensions: Preoccupation with accuracy, order and organization; Personal standards too high; Fear of mistakes and doubts about actions and Excessive interest in expectations and evaluation of parents. The second scale was KSAT form A, which is intended for children and youth. This scale consists of 3 dimensions: Classic fears (phobias), Trembling and Social, interpersonal situations. Based on the results of our research, we came to the conclusion that the dominant type of perfectionism in children is precisely the dimension related to Care for accuracy, order and organization. When it comes to fear and anxiety, we found that Trem is especially prevalent among children. In conclusion, it was confirmed to us that girls experience fear and anxiety in all dimensions more than boys.

EDUKÁCIA V PROCESE AKTÍVNEHO STARNUTIA V RÁMCI DIGITÁLNEJ TRANSFORMÁCIE

EDUCATION IN THE PROCES OF ACTIVE AGEING IN THE PERIOD OF DIGITAL TRANSFORMATION

Lucia Drotárová, ČR

Anotácia: Tato studie se zabývá výzvami vzdělávání v procesu aktivního stárnutí v éře digitální transformace. Zaměřuje se na to, jak digitální transformace ovlivňuje proces vzdělávání starších lidí a jak může přispět k aktivnímu stárnutí. Článek se zabývá zejména připraveností zařízení pro seniory na tento proces a překážkami, které se v této oblasti vyskytují.

Klíčové slová: aktivní stárnutí, digitální transformace, senior, edukace

Úvod

V současné době prožíváme období digitální transformace, která zasahuje do všech oblastí našeho života, včetně péče o seniory. S rozvojem technologií se otevírají nové možnosti pro zlepšení kvality života seniorů, avšak zároveň se objevují výzvy spojené s adaptací a integrací těchto inovací do každodenní praxe.

Tato studie se zaměřuje na aktuální stav vybavenosti a přístupu k informačním technologiím v zařízeních pro seniory v regionu Opava a okolí, a to na základě rozsáhlého průzkumu provedeného studenty oboru Edukativní péče o seniory.

Studenti během svých 104-hodinových odborných praxí u různých poskytovatelů péče o seniory vyplnili detailní dotazník, který se stal podkladem pro tento výzkum. Jejich znalost chodu zařízení (studenti absolvují celých 104 hodin u jednoho poskytovatele v rámci jednoho semestru, v tomto případě zimního semestru 2023, takže podmínky daného zařízení skutečně znají) a jejich vysoká motivace poskytovat realistické informace činí získaná data neocenitelným zdrojem informací o tom, jak jsou zařízení pro seniory připravena na věk digitálních technologií.

Vysoká motivace byla získaná jednoduše – vyplnění dotazníku se stalo součástí položek deníku praxe. Realistická zjištění jsou daná tím, že studenti neměli potřebu tak nebo onak přibarvovat informace (například o používání nebo nepoužívání tabletů nakoupených z projektu), jak by tomu mohlo být, pokud bychom se obrátili s prosbou o informace na management těchto zařízení.

Náš text samozřejmě anonymizuje jednotlivé instituce. Nejde nám o kritiku konkrétních zařízení, ale o zjištění stavu, o kterém se domníváme, že bude analogický i v jiných regionech, možná s výjimkou Prahy (vzhledem k největší potenciální klientele, respektive bohatším příbuzným, schopným více doplácet za klienta).

V našem výzkumu jsme analyzovali podklady z 20 různých zařízení v regionu Opavy a okolí. Ačkoli máme v oboru EPOS je více studentů, tento počet je dán tím, že v některých institucích bylo na praxi více studentů (a jejich odpovědi jsme tak při vyhodnocování vážali k jedinému zařízení) a dále tím, že všichni naši studenti nemuseli odevzdat podklady do takového termínu, abychom je stihli zpracovat do dne konference (ve skutečnosti můžou odevzdávat své podklady pro zápočty až do 16.2.2024). I tak můžeme soudit, že získané informace nám poskytly komplexní pohled na situaci Opavského regionu.

Dotazník, který byl základem pro náš výzkum, byl sestaven výhradně z otevřených otázek. Tento přístup nám umožnil získat širokou škálu detailních a autentických odpovědí přímo od studentů, kteří se osobně zúčastnili praxe v zařízeních pro seniory. Díky tomu jsme obdrželi množství poutavých výroků a postřehů, které reflektují reálnou situaci v těchto institucích. Některé z nejzajímavějších citací dále v článku používáme k ilustraci klíčových zjištění a podporují naše argumenty pro potřebu zlepšení v oblasti IT vybavenosti a přístupu.

Naše analýza rozsáhlých dat odhalila pět klíčových oblastí, které jsou zásadní pro pochopení současného stavu IT vybavenosti a přístupu k informačním technologiím v zařízeních pro seniory. Tyto oblasti zahrnují:

- 1) Rozmanitost v připojení a kvalitě Wi-Fi,
- 2) Omezené technické vybavení,
- 3) Personál, IT podpora a kybernetická bezpečnost,
- 4) Aktivita a využití technologie,
- 5) Přístup vedení k technologiím.

V následujících částech článku se podrobněji věnujeme každé z těchto oblastí, přičemž zdůrazňujeme zjištěné výzvy a navrhujeme možné směry pro zlepšení.

1. Rozmanitosť v pripojení a kvalite Wi-Fi

V súčasnej dobe, keď digitálne technológie vstupujú do každodenného života, je prekvapivé zistiť, že pripojenie na internet a kvalita Wi-Fi v zariadeniach pre seniory sú často neadekvátne. V mnoha prípadoch sme narazili na rozdielnu kvalitu signálu v rámci jednotlivých zariadení, kde bolo pripojenie na niektorých miestach akceptovateľné, ale zejména na oddeleniach s „problematickými“ klienty, napríklad len ležiacimi, bol signál nedostatočný. Táto situácia je zvlášť problematická, pretože práve tí najviac potrebujú stabilné spojenie pre komunikáciu prostredníctvom videohovorov alebo potenciálne využitia služieb hlasových asistentov. študenti situáciu popisujú nasledujúcim štýlom:

„V zariadení je Wi-Fi. Signál je stabilný ale pripojenie nedosiahne do všetkých kútov zariadenia.“

„U kancelárií a 1. patra 15,4 MB/s (stahovanie) a 7,19 MB/s (nahrávanie), na iných poschodiach je slabší.“

„Je tam problém s kvalitou Wi-Fi, a pokiaľ sú k dispozícii rôzne heslá pre pripojenie, signál je v celom objekte veľmi slabý. Během svého pohybu po domě jsem často využívala vlastní mobilní data.“

Navyše, bežná namierená rýchlosť pripojenia je síce postačujúca pre prehliadanie webu alebo posluchanie hudby online, ale pre videohovory a ďalšie dátovo náročnejšie aktivity už nie, pokiaľ by sa pripojilo súčasne viac klientov. Tento nedostatok ukazuje na urgentnú potrebu zlepšenia Wi-Fi infraštruktúry vo skúmaných zariadeniach, vrátane inštalácie ďalších prístupových bodov a zvýšenia celkovej šírky pásma.

2. Omezené technické vybavenie

Výskum ukázal, že technické vybavenie v zariadeniach pre seniory je často obmedzené a zastaralé. Získané informácie odhalili, že niektoré zariadenia disponujú len základnými technológiami, ako sú staré počítače alebo televízory, a často chýbajú moderné zariadenia ako tablety alebo chytré telefóny, ktoré by mohli podstatne zlepšiť komunikáciu seniorov s vonkajším svetom a ich prístup k digitálnemu obsahu.

Napríklad študenti uviedli, že „oni tam tie tablety majú, ale v hroznom stave, sú staré, vybiejú se“. To naznačuje nedostatočnú prioritu v aktualizácii a udržiavaní technologického vybavenia. Táto situácia potvrdzuje potrebu investície do modernizácie IT vybavenia, aby sa zabezpečilo, že seniorom sú poskytované služby odpovedajúce súčasným štandardom.

Jako alarmujúci pak hodnotíme našim študentom prevzatý názor, že zariadenia, že imobilní pacienti nemôžu používať tablety na hovory s príbuznými a podobne, pretože by si je nemali tak bezpečne držať. Tento nesprávny názor sme samozrejme u našich študentov ľahko korigovali v rámci hodín odborného praxe, kde sme si ukázali ľahké a lacné pomôcky, ktoré budú tablet pridržovať bezpečne za pacienta. Jedná sa o nepodstatnú finančnú položku,

kteřou by pravděpodobně ochotně uhradili příbuzní v rámci daru klientovi (a ještě by byli rádi za vhodný tip na dárek, aby to znovu nebylo pyžamo).

Nejde tedy jen o špatný stav přímo technického vybavení, jako jsou tablety nebo notebooky, ale také o nedostatek příslušenství, které by umožnilo jejich snadnější a bezpečnější využití. Například zmíněná absence držáků na tablety u postelí nebo speciálních pomůcek pro snazší ovládání zařízení seniorům s omezenou mobilitou.

Naše zjištění tedy ukazují, že pro zlepšení kvality péče o seniory je třeba komplexního přístupu, který zahrnuje nejen modernizaci samotných zařízení, ale i investice do příslušenství, které podporuje jejich efektivní a bezpečné využívání.

3. Personál, IT podpora a kybernetická bezpečnost

Náš průzkum odhalil kritické mezery v oblasti IT podpory a kybernetické bezpečnosti v zařízeních pro seniory.

Často chybí speciálně vyškolený IT personál, což zanechává zařízení zranitelná vůči kybernetickým hrozbám a komplikacím s technologiemi. Příkladem je situace, kdy *„žádný IT technik v zařízení nepracuje, v případě technických problémů pomáhá ekonom, který to nemá v popisu práce, ale rád pomůže.“* Toto odhaluje nejen nedostatek připravenosti na technické výzvy, ale také potenciální riziko pro bezpečnost dat a soukromí klientů.

Výše popsaná situace není z těch nejhorších. Jiná studentka formulovala odpověď na otázku o zajištění bezpečnosti následovně: *„Personál mi k tomu nedokáže nic říct. Jenom se zmínil, že byli v minulosti několikrát napadeni hackeri a muselo zasáhnout město (to poslalo profesionální IT techniky).“* Problematický zde není pouze fakt, že došlo k napadení hackery, ale že k němu došlo opakovaně, aniž se přijali jakékoli opatření, aby se to již nezopakovalo.

Nepoučenost personálu o tom, co to je „kybernetická bezpečnost“ ukazuje citace odpovědi zodpovědného zaměstnance na otázku „Jaké bezpečnostní protokoly jsou v zařízení implementovány pro používání informačních technologií“, kterou zapsala jiná studentka: *„Mají revize na elektro zařízení 1x za rok.“*

Zlepšení v této oblasti vyžaduje zavedení profesionální IT podpory a zvýšení povědomí o kybernetické bezpečnosti mezi všemi zaměstnanci.

4. Aktivita a využití technologie

Výzkum ukázal, že i když některá zařízení pro seniory začínají začleňovat moderní technologie do svých aktivit, často se setkáváme s výzvami spojenými s jejich efektivním využíváním.

Popisy aktuálního stavu získané od studentů poukazují na rozmanité přístupy k integraci IT do každodenního života seniorů. Například byly zmíněny případy, kde zařízení vlastní technologické nástroje, ale buď nejsou vůbec

využívaný, alebo jejich využití není plně optimalizováno pro potřeby seniorů. Přestože jsou některé inovativní aktivity zahrnuty, jako například využívání virtuální reality pro zvýšení fyzické aktivity a sociální interakce, často chybí systematický přístup k školení personálu a seniorů na používání těchto technologií.

Zjištění také odhalila, že v některých případech existuje ochota ze strany vedení zařízení investovat do nových technologií, avšak nedostatečná infrastruktura a omezené zdroje brání v plné realizaci těchto iniciativ. Tato situace naznačuje důležitost dalšího vzdělávání a podpory v oblasti IT pro zařízení pro seniory, aby bylo možné zlepšit kvalitu a rozsah aktivit, které využívají digitální technologie. Je zásadní, aby se vedle investic do samotných technologických nástrojů kladla důraz také na rozvoj dovedností personálu a seniorů, což umožní plně využívat potenciál těchto nástrojů pro zlepšení kvality života seniorů.

Přitom když studenti sami zkoušeli zavést vybrané aktivity s využitím IT (což byla nejpodstatnější část dotazníku souvisejícího s jejich místem praxe, kterou ale zde pro omezenost prostoru nerozebíráme), získali často velice pozitivní reakce klientů – seniorů, a to nejen k využití samotnému, ale také tyto aktivity nevedli k tak často popisovanému osamění, naopak podpořili skupinovou dynamiku a rozproudili sociální interakce: *„8 klienti si navzájem radili, kde ještě vynechali prázdné políčko apod... hra se neseкала a po vypnutí Wi-Fi nevyskakovaly ani reklamy“*.

Na závěr ještě podotýkáme, že nevstřícný přístup k využívání IT v práci s klienty lze odvodit i z absence popisu takových aktivit na drtivé většině stránek zkoumaných zařízení, přitom některá zařízení naopak využívají tuto oblast ve své prezentaci (vedu příklad mimo zkoumaný region, abychom dodržovali anonymizaci, a zároveň, jelikož je organizátor konference za Slovenska, uvedu příklad slovenský, a to Agape Senior park, který své klienty přímo vede k využívání smartfonů, a dokonce zřizuje pro ně specializované chatovací místnosti (viz <https://agapeseniorpark.sk/blog/smartfon-notebook-ci-tablet-moderne-technologie-pre-seniorov-ako-prirodzena-sucast-dna/>).

5. Přístup vedení k technologiím

Výzkum potvrdil naše očekávání, že přístup vedení zařízení k technologiím se výrazně liší, což má značný dopad na míru integrace a využívání moderních technologií v každodenním provozu zařízení.

Zatímco některá zařízení projevila otevřenost k inovacím a aktivně podporují zavádění nových technologií, jiná vykazují rezervovanost nebo dokonce nedostatečnou podporu těchto iniciativ. Například studenti zaznamenali, že *„Tablety nemají v plánu pořizovat, protože si myslí, že se nevyužijí.“* Tento postoj odrazuje od investic do potenciálně přínosných technologických nástrojů, které by mohly výrazně zlepšit komunikaci a kvalitu života seniorů.

Další citace poukazuje na rezervovaný přístup: „*Není to ten typ zařízení, který by investoval do IT nebo technického vybavení,*“ což naznačuje, že prioritou není využívání technologických řešení pro zlepšení péče o seniory.

Zjištění ukazují, že aktivní podpora a zapojení vedení instituce je klíčové pro úspěšné zavádění a efektivní využívání technologií v zařízeních pro seniory. Bez angažovanosti a podpory na nejvyšší úrovni zůstávají iniciativy pro zlepšení technologické vybavenosti a infrastruktury často nevyužité nebo nedocenené. V nejhorším případě pak vedou pouze k vyhoření aktivních zaměstnanců.

To zdůrazňuje potřebu zvýšit povědomí mezi vedením institucí o významu a potenciálu technologií v péči o seniory, což může vést k výraznému zlepšení zkušeností a kvality života seniorů.

Závěr

Naše studie odhalila klíčové oblasti, ve kterých je možné zlepšit IT vybavenost a přístup k informačním technologiím v zařízeních pro seniory. Zjištění ukazují na významný potenciál pro zlepšení komunikace, zábavy a bezpečnosti seniorů prostřednictvím lepšího využívání technologií. Aby bylo možné tyto výhody plně realizovat, je nezbytné investovat do modernizace infrastruktury, pořízení nového zařízení a školení personálu, aby byli schopni efektivně tyto nástroje využívat.

Summary: In the midst of a digital transformation, the quality of life for seniors stands at a crossroads, highlighted by a survey conducted by students in the field of Educational Care for the Elderly in the Opava region. This study revealed significant disparities in internet connectivity, outdated and limited technical resources, insufficient IT support and cybersecurity measures, underutilized technological activities, and a varied approach by management towards integrating modern technologies in senior care facilities. Despite the challenges, the potential for enhancing seniors' communication, safety, and entertainment through improved technological adoption is evident. Addressing these issues requires a concerted effort to upgrade infrastructure, modernize equipment, and provide necessary training, emphasizing the urgent need for a holistic approach to digital integration in senior care to ensure a more fulfilling and connected life for the elderly.

VYUČOVANIE SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA PRE STARŠIU GENERÁCIU

TEACHING SLOVAK AS A FOREIGN LANGUAGE TO OLDER ADULTS

Peter Gregorík, SR

Anotácia: Štúdia sa zaoberá tým, v čom sú špecifiká vyučovania cudzích jazykov pre staršiu generáciu, primárne slovenčiny ako cudzieho jazyka, V úvode sa zaoberáme aktuálnym stavom vyučovania v Slovenskej republike a neязыkovými faktormi, ktoré majú vplyv na potrebu realizovať výučbu slovenského jazyka pre seniorov. V ďalšej časti práce sa zaoberáme fyzickými, psychickými, ako aj osobnostnými aspektmi, ktoré sú dôležité pri vyučovaní seniorov. V záverečnej časti štúdie sa venujeme jednak faktorom, ktoré majú na priebeh vyučovacej jednotky pozitívny vplyv, jednak faktorom, ktoré naň majú negatívny vplyv.

Kľúčové slová: slovenčina ako cudzí jazyk, geragogika, celoživotné vzdelávanie

Úvod

Celoživotné vzdelávanie je v súčasnom svete veľmi dôležitou súčasťou tak vzdelávacieho systému, ako aj osobnostného rozvoja jednotlivca. Pojem celoživotné vzdelávanie možno chápať ako cielenú nepretržitú vzdelávaciu činnosť, ktorej účelom je zlepšovať vedomosti, zručnosti a kompetencie kontinuálne počas celého života. Zastrešuje všetky systémy vzdelávania – formálne, neformálne, informálne, ako aj všetky stupne vzdelávania – predškolské vzdelávanie, vzdelávanie na základnej škole, na strednej škole, na vysokej škole a okrem toho ešte tzv. ďalšie vzdelávanie. V našej štúdii sa venujeme otázkam súvisiacim práve s celoživotným vzdelávaním, respektíve s rozvojom jazykových kompetencií v staršom veku, keďže rozvoj jazykových kompetencií je jedna z oblastí, v ktorých možno celoživotne rozširovať svoje vedomosti a zručnosti. Konkrétne sme sa zamerali na vyučovanie cudzích jazykov. V Slovenskej republike sa pod ním rozumie najmä vyučovanie

svetových jazykov, ako sú angličtina, nemčina či francúzština, avšak veľký rozvoj nastáva i vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka. Vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka sa v minulosti týkalo najmä zahraničných študentov na vysokých školách, ale v súčasnosti už vzťahuje i na študentov stredných škôl, základných škôl, predškolských zariadení, ale aj dospelých v produktívnom veku či staršej generácie. Rozvoj záujmu o vyučovanie slovenského jazyka pre cudzincov má viacero dôvodov. Medzi primárne dôvody patrí štúdium na vysokej škole, keďže oproti minulosti narástol počet zahraničných študentov – v roku 2021 ich bolo 18 243 (<https://www.minedu.sk/na-slovensku-studuje-133-558-vysokoskolakov/>); zvyšuje sa aj počet cudzincov s trvalým pobytom na Slovensku – v roku 2022 tvorili 5,13 percenta populácie, bolo to 111 076 osôb (<https://www.iom.sk/sk/migracia/migracia-na-slovensku.html>); no a počet cudzincov, ktorí na Slovensku len pracujú, prekročil v roku 2023 počet stotisíc (<https://openiazoch.zoznam.sk/financie/trh-prace-na-slovensku-narazil-na-svoje-limity-v-nasich-firmach-pracuje-rekordne-vela-cudzincov/>); v súčasnosti za primárny dôvod možno považovať aj vojnový konflikt na Ukrajine, ktorý zapríčinil pomerne veľký príliv utečencov z Ukrajiny. Ako sekundárne dôvody možno uviesť záujem o štúdium slovenčiny ako cudzieho jazyka, ale napríklad aj vznik zmiešaných rodín, v ktorých jeden z partnerov je zo Slovenska a druhý z inej krajiny.

Edukácia seniorov

Záujem a potreba študovať slovenčinu ako cudzí jazyk sa týka najmä žiakov základných a stredných škôl, študentov vysokých škôl a pracujúcich v produktívnom veku, avšak záujem sa začína prejavovať aj u staršej generácie. Zatiaľ čo pre ostatné vekové kategórie sú vypracované študijné plány, prihlasujúce na ich vývinové a socio-kultúrne potreby, prípadne sú aspoň dostupné učebnice, pre staršiu generáciu takéto plány ani metodika vypracované nie sú. Samozrejme, aj pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka pre staršiu generáciu možno použiť štandardy, metódy a didaktické pomôcky určené primárne pre iné vývinové kategórie, domnievame sa však, že na dosiahnutie čo najefektívnejšieho spôsobu výučby treba prihliadať na fyzické, psychické, ako aj osobnostné charakteristiky edukantov vn staršom veku. Veda o výchove seniorov – geragogika – má dnes už pevné miesto v systéme aplikovaných pedagogických vied a ako píše Határ (2011, s. 78 – 79): *„Problémom spoločnosti nie je vysoký počet seniorov v demografickej štruktúre obyvateľstva, ale skôr otázka, ktorá sa vo vzťahu k tomuto trendu populačného vývoja vynára a síce, ako skvalitniť život, obrazne povedané pridať život k rokom, tejto skupiny obyvateľstva, neraz sa nachádzajúcej na periférii spoločenského záujmu. Za prvý krok spoločnosti v ústrety riešenia tejto otázky možno považovať deklarovanie potreby neutíchajúcej starostlivosti, aj v podobe edukácie.“* Vyučovanie cudzieho jazyka v staršom veku však nemá len edukačný rozmer. Ako uvádza Bialystok (2007, s. 210 – 223),

starší aktívni bilingvisti sú odolnejší voči demencii, lepšie kontrolujú svoju činnosť a menej výrazne sa u nich prejavujú fyzické a psychické zmeny, pozitívnym faktorom jazykového vyučovania je aj jeho socializačný faktor – v edukácii dochádza aj k aktívnej kooperácii edukantov navzájom, napríklad v rámci dialógov či rozhovorov v rámci zvolených tematických okruhov, no a nemožno zabudnúť ani na poznávací, interkultúrny a sebarozvíjaci faktor. Vyučovanie cudzieho jazyka má však pri staršej generácii aj isté rizikové faktory. Ako uvádzajú Singleton a Ryan (2004, s. 119 – 120), starší ľudia sa učia jazyk pomalšie a menej úspešne ako mladší jednotlivci. Deti (ale aj mladší dospelí) sa ľahšie učia prirodzenú výslovnosť, gramatiku a slovnú zásobu druhého jazyka, zatiaľ čo pre starších študentov je oveľa náročnejšie prejsť na nový fonologický systém, osvojiť si syntaktické pravidlá a zapamätať si lexémy.

Vývinové faktory staroby a ich vzťah k vyučovaniu slovenčiny ako cudzieho jazyka

Pri špecifikácii otázok vyučovania slovenčiny – ale aj iných jazykov – ako cudzieho jazyka sme vymedzili tri okruhy vývinových faktorov staroby, ktoré sú v edukačnom procese dôležité. Sú to fyzické, psychické a osobnostné faktory.

1. Fyzické aspekty staroby pri vyučovaní cudzieho jazyka. Ľuba Končeková (2005, s. 276) uvádza, že dolným medzníkom ranej (začiatkovej) staroby je vek 60 rokov, keď ľudia odchádzajú do dôchodku a jej horným medzníkom je vek 75 rokov. Ľudia vo veku 75 až 90 rokov sú v období pokročilej (pravej) staroby. Vek nad 90 rokov označuje ako krajnú starobu. Napríklad Americké ministerstvo zdravotníctva (<https://health.gov/healthypeople/objectives-and-data/browse-objectives/older-adults>) uvádza ako dolný vek staroby (older adults age) 65 rokov podobne ako napríklad Erik Erikson (1986). V starobe zvyčajne dochádza k atrofii väčšiny telesných orgánov, funkcie telesných systémov sa oslabujú. Pravda, pokroky v medicíne či aktívny prístup ľudí k životu v staršom veku vedú k tomu, že človek môže zostať v dobrej fyzickej kondícii aj v pomerne vysokom veku. Ľ. Končeková (2005, s. 278 – 279) uvádza aj ďalšie sprievodné znaky staroby, ako sú znížená adaptačná a regeneračná schopnosť organizmu, slabšia odolnosť voči infekciám, zvýšený výskyt chorôb srdcovo-cievneho systému, rakoviny, Parkinsonovej či Alzheimerovej choroby, ochabuje svalstvo, znižuje sa telesná hmotnosť, výraz tváre, zhoršuje sa činnosť vnútorných orgánov. Aj vplyv fyzických faktorov súvisiacich s edukantmi staršieho veku treba brať do úvahy pri plánovaní vzdelávacieho procesu. Fyzické pohodlie je pre nich ešte podstatnejšie ako pri iných vekových kategóriách. Vyučovanie cudzieho jazyka zväčša prebieha v triedach, avšak pri staršej generácii je v niektorých prípadoch potrebné individualizovať prostriedky na sedenie či písanie, ako aj prispôbiť čas samotnej výučby a umožniť seniorom

meniť polohu. Vhodné je napríklad používať stoličky priamo vyvinuté pre potreby seniorov. Vo všeobecnosti možno skonštatovať, že vhodné fyzické pohodlie pri učení sa v prostredí triedy má niekoľko pozitívnych dôsledkov: umožňuje napríklad lepšie sústrediť sa, znižuje riziko bolesti chrbta či svalstva, redukuje nervózne a nepokoje správania, podporuje spoluprácu a pozitívnu atmosféru.

2. Psychické aspekty staroby pri vyučovaní cudzieho jazyka. Psychické zmeny nie sú také výrazné ako fyzické, prejavujú sa pomalšie a v postupných krokoch. Ako uvádza Vágnerová (2000, s. 65), niektoré sú podmienené biologicky, iné psychosociálne; tie biologicky podmienené súvisia so štrukturálnymi a funkčnými zmenami v mozgu, tie psychosociálne podmienené zasa so sociokultúrnymi vplyvmi a individuálnym životným štýlom. Pri vyučovaní cudzieho jazyka treba brať do úvahy zmeny, ktoré súvisia s viacerými faktormi.
 - a) Prvým je vnímanie, pri ktorom sa znižuje citlivosť zmyslových orgánov a zmyslov všeobecne (zrak, sluch, čuch, chuť, hmat). Ako uvádzajú Langmeier a Krejčířová (2006, s. 204 – 207), po šesťdesiatom roku života sa zrakové vnímanie zhoršuje u 90 percent ľudí a sluch u 30 percent ľudí. Tomu, samozrejme, treba prispôbiť didaktické pomôcky – textový materiál, či už v tlačenej alebo digitálnej forme musí byť dostatočne zreteľný z hľadiska veľkosti a typu písma. Za najvhodnejšie typy písma pre starších ľudí sa považujú tzv. serifové fonty, medzi ktoré patria písma Times New Roman, Arial, Verdana či Tahoma. Pri zvukových nahrávkach treba dbať o čistotu zvuku a vhodne zvolenú hlasitosť.
 - b) Ďalším dôležitým faktorom je pamäť, ktorá sa v starobe zhoršuje. Ako uvádza Končeková (2005, s. 279 – 280), súvisí to s kôrnatením ciev a fyziologickými zmenami mozgu. Omnoho rýchlejšie degraduje krátkodobá pamäť, zatiaľ čo dlhodobá pamäť sa zhoršuje oveľa pomalšie. Zhoršenie pamäti je pre nadobúdanie poznatkov a vedomostí výrazne limitujúci faktor a zapamätávanie nových vedomostí je pre starších ľudí pomerne náročné, hoci nie nemožné. Pri vyučovaní cudzieho jazyka preto treba obmedziť, až vylúčiť učenie sa naspamäť (napríklad pri slovnej zásobe). Starší učitelia sa si zapamätajú najmä to, čo má logickú súvislosť. Je vhodné vychádzať z už skôr naučených a zapamätaných schém, z komparatívneho prístupu k učeniu, napríklad porovnávaním zvukových, lexikálnych, morfológických či syntaktických zákonitostí materinského či prvého jazyka edukantov na jednej strane a nového jazyka, v našom prípade slovenčiny, na druhej strane. Napríklad pri porovnaní angličtiny a slovenčiny môžeme vychádzať zo spoločných znakov: oba jazyky sú z indoeurópskej rodiny a zachovali sa znaky spoločnej slovnej zásoby (mama, brother/brat, three/tri, sestra/sister, byť/to be a pod.), obaja jazyky využívajú spoločné internacionalizmy (artikulácia, softvér, medicína...), v jazykových systémoch sa používajú rovnaké gramatické

kategórie (rod, číslo, čas, spôsob...), ako aj podobné modálne slovesá (musieť...), rovnaký spôsob tvorby základných vetných štruktúr (podmet – prísudok – predmet) či analytický spôsob tvorby budúceho času (I will walk./Budem kráčať.) a pod. Na druhej strane sú znaky, ktorými sa oba jazyky odlišujú: angličtina je prevažne neohybný, analytický jazyk, slovenčina zas ohybný, flektívny jazyk; jazyky majú čiastočne rozdielnú fonemickú štruktúru – v angličtine napríklad nie sú ť, ľ či ô, v slovenčine nie sú napríklad zvuky θ, ð); angličtina má gramatický slovosled s pevným poradím slov (podmet – prísudok – predmet), zatiaľ čo slovosled slovenčiny je založený na tzv. aktuálnom vetnom členení, kde je na začiatku vety východisko výpovede, teda to, na čo sa nadväzuje; hoci sme spomínali niekoľko lexém so spoločným základom, väčšina pomenovaní má úplne rozdielnú formu (father – otec, dog – pes, to work/ pracovať, red/červený...), niektoré slová s podobnou formou môžu mať úplne rozdielny význam (šéf je v slovenčine vedúci, chef v angličtine je šéfkuchár; aktuálny v slovenčine znamená vzťahujúci sa na tento čas, no v angličtine je actual skutočný...).

c) Tretím významným psychickým faktorom pri vyučovaní cudzieho jazyka je myslenie. V staršom veku sa myslenie stimuluje najmä konverzáciou, ktorá zároveň implikuje mimoriadne dôležitý socializačný faktor. Myslenie, kognitívne funkcie a celkový well-being možno podporovať aj využívaním pomôcok. Ako je puzzle, tzv. brain games, ale aj primeraným cvičením, pravidelným čítaním či nadobúdaním nových zručností, napríklad jazykových. Všetky tieto zložky kognitívnej podpory sa dajú zabudovať aj do učenia slovenčiny ako cudzieho jazyka. Edukátor si môže pripraviť vhodné pracovné listy s využitím tajničiek či jednoduchých slovných puzzle kartičiek, v rámci edukácie môže využívať vhodné dýchacie či meditačné techniky. Edukácia by mala byť realizovaná tak, aby bola konkretizovaná, založená na reálnych situáciách a príkladoch. V starobe totiž dochádza ku kvalitatívnym zmenám v myslení a postupne sa zhoršuje abstraktné myslenie. Ako píše Končeková (2005, s. 280), ubúda nápaditosť, silné sú sklony ku konzervatívnosti, trvanie na skôr utvorenom úsudku, myslenie je rigidné.

d) Dôležitým psychickým faktorom sú aj city. Človek v staršom veku už má skúsenosť s väčšinou foriem citov, a preto citové podnety majú menšiu mieru emočnej intenzity. Prežívanie je menej vzrušivé a ovplyvňuje človeka menej tak v pozitívnom, ako aj negatívnom smere. Ako uvádza Končeková (2005, s. 280) človek sa uzatvára viac do svojho sveta a menej sa zaujíma o udalosti okolitého sveta, zároveň sa objavuje citová zraniteľnosť, ale aj vzťahovačnosť. Vágnerová (2000) píše, že starí ľudia sú citovo labilnejší, horšie ovládajú svoje emocionálne prejavy, sú úzkostnejší, depresívnejší a viac sugestibilní. Pri tvorbe didaktických pomôcok by mal teda edukátor do obsahu začleniť skôr témy osobného

- charakteru ľudského života (záľuby, osobný život, rodina, zdravie) a vyhýbať sa celospoločenským témam (politika, ekonomika, verejný život).
3. Osobnosť v starobe ako faktor ovplyvňujúci vyučovanie cudzieho jazyka. Říčan (1990, s. 375 – 385) uvádza štyri základné body vývinovej úlohy staroby: sebauvedomenie sa (pravdivosť k sebe samému), zmierenie, stabilizácia a generalizácia postojov, kontinuita. Človek si v starobe prestáva robiť sám o sebe nepravdivú mienku, uvedomuje si nielen pozitívne stránky svojho života, lež aj tie negatívne. Hľadá stabilitu a nechce, aby sa svet okolo neho menil. Je viac zameraný na minulosť – bilancuje a hodnotí ju, menej sa zaoberá budúcnosťou, zvyčajne mení aj hierarchiu hodnôt – do popredia sa dostávajú osobné hodnoty ako priateľstvo, rodina či zdravie a do úzadia sa dostávajú externé, materiálne hodnoty ako bohatstvo, majetok, peniaze. Je dôležité, aby edukátor prispôbil vzdelávací proces týmto faktom. Z tematického hľadiska je vhodné zaradiť do edukačného procesu témy ako ja a môj život, svet v minulosti a dnes, moja rodina, zdravie, a vynechať témy ako nakupovanie, peniaze, dovolenka a pod. Z osobnostných faktorov treba spomenúť sebauvedomenie sa a sebavedomie. Človek v starobe je menej odvážny, opatrnejší, často nerozhodný, avšak dôsledný. Pri vyučovaní preto treba mať na pamäti, že starší edukanti môžu byť pri riešení úloh naoko pasívni, neistí, môžu častejšie žiadať o pomoc pri riešení úloh. Vhodná je preto vzájomná spolupráca edukantov vo dvojiciach či v menších skupinách. Dôležitým faktorom pri edukácii cudzích jazykov sú tiež rozumové schopnosti. Ako píše Ian Stuart-Hamilton (1999, s. 47), v starobe dochádza k ich úbytku. To sa prejavuje výraznejšie v úbytku tzv. fluidnej inteligencie. Je to druh inteligencie, ktorú má človek vrodenú a ktorá mu pomáha prirodzene riešiť problémy, spracúvať informácie a hľadať riešenia. Menej výrazný je pokles tzv. kryštalickej inteligencie, ktorú človek nadobúda poznávaním, učením sa a svojou činnosťou, je to teda viac-menej inteligencia získaná, zafixovaná v podobe vzorcov uvažovania a postupov riešení. Z toho vyplýva, že starší človek ťažšie nadobúda úplne nové poznatky, nové spôsoby myslenia a vzorce riešení. Starší človek zmeny skôr odmieta a to treba zabudovať aj do vyučovacieho procesu. Edukátor má mať na pamäti, že nemá prinášať nové témy, nemá nasilu presadzovať moderné spôsoby vyučovania, ktoré môžu byť edukantom cudzie, napr. pri vyučovaní slovenčiny nemá začínať tým, čo je typické iba pre slovenský jazyk, naopak treba vychádzať z toho, čo učiaci sa poznajú, z metód, ktorými sa učili v minulosti, z poukazovania na to, čo má slovenčina spoločné s prvým jazykom edukantov. Výrazným osobnostným faktorom je aj vôľa. Na rozdiel od edukantov v mladšom veku prevláda v starobe skôr pasívna vôľa, ktorá sa pravuje atribútmi ako stálosť, vytrvalosť či trpezlivosť. Napokon treba spomenúť záujmy, ktoré majú v starobe špecifické postavenie – postupne ubúdajú, ba až úplne absentujú. Treba to brať do úvahy a v rámci tematických okruhov individualizovať

túto tému a nechať učiacich sa, aby si individuálne, selektívne vyberali, čo ich zaujíma a čo nie.

V rámci našej pedagogickej činnosti pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka pre staršiu generáciu sme vymedzili niekoľko bodov, ktoré sú pre edukátora esenciálne pre efektívny priebeh vyučovacej jednotky:

- **Buď trpezlivý!** Môže to znieť ako klišé, ale je to skutočne veľmi dôležité. Seniori potrebujú veľa pozornosti a pochopenia. Seniori pracujú zodpovedne a podľa pokynov, avšak majú aj svoje limity. Ich pamäť napríklad neprijíma informácie tak rýchlo ako pamäť mladších študentov, potrebujú tiež viac času na spracovanie komplikovanejších gramatických štruktúr alebo nového idiomatického výrazu.
- **Buď flexibilný!** Učiteľ má zvyčajne vopred starostlivo pripravenú štruktúru hodiny, ktorú sa snaží striktnie dodržať. Pri učení seniorov sa to neukázalo ako vhodné, ukázalo sa, že nie celkom akceptujú, ak ich niekto priamo vedie od začiatku hodiny po jej koniec. Skrátka, nebrali sme do úvahy, že je pre nich obzvlášť dôležité, aby vyučovanie bolo príjemné aj pre nich. Edukátor musí byť pripravený na čiastočnú improvizáciu, ísť takpovediac s prúdom a niekedy prijímať aj ad hoc prístup namiesto dodržiavania štruktúry hodiny. Výsledok je taký, že edukanti to naozaj ocenili – atmosféra bolo uvoľnená a príjemná. Nebola to už len hodina slovenčiny, ale aj spoločenská udalosť, stretnutie s priateľmi.
- **Pozorne načúvaj!** Počúvanie nie je zručnosť, ktorú by si mali zdokonaľiť len študenti, ale aj učitelia. Len dobrý poslucháč môže byť dobrým komunikátorom. Platí to aj pre výučbu slovenčiny pre seniorov, ktorá posúva učiteľovu zručnosť počúvať na ešte vyšší level. Seniori totiž majú veľa na srdci, keďže majú za sebou mnoho rokov skúseností a zážitkov. Je to v podstate recipročné obohacovanie.
- **Neodmietaj staromódnosť!** Dnes máme k dispozícii množstvo špičkových technológií pre edukáciu, od interaktívnych tabúl cez aplikácie na učenie jazykov až po nástroje virtuálnej reality. Seniori však často majú slabé počítačové zručnosti. Najskôr teda treba zistiť, ako tieto pomôcky vnímajú. Ak ich odmietajú, sú tu stále staré metódy a postupy, ako napríklad staré kriedové tabule, tlačené cvičenia, kartičky a pod.
- **Povzbudzuj a buď milý!** Táto zásada platí pre všetky vekové úrovne edukantov. Starší ľudia sa často cítia neistí, preto je veľmi dôležité, aby sa nebáli, že urobia chybu, príp. že ich za to niekto potrestá.
- **Nezdôrazňuj chyby!** Pri vyučovaní seniorov nejde o jazykovú dokonalosť. Chyby sú bežnou súčasťou učenia sa. Seniori navyše môžu vnímať poukazovanie na chyby ako neúctu či urážku.
- **Nebuď fiktívny!** U seniorov ustupuje fantázia a fiktívnosť do úzadia, preferujú skôr reálne témy a skutočné udalosti, s ktorými sa v živote stretli či stretávajú.

– Používaj „barličky“! V staršom veku pamäťové schopnosti postupne ubúdajú, a preto sa bežnou súčasťou edukácie seniorov môžu stať rôzne jazykové barličky či mnemotechnické pomôcky.

V rámci výskumu sme tiež u seniorov zisťovali, aké témy ich v rámci vyučovania slovenčiny zaujali, resp. aké témy by ich zaujímali, ak by sa mali učiť cudzí jazyk. Výskumu sa zúčastnilo 16 seniorov z Dublinu, s ktorými sme boli v kontakte v rámci iného výskumného projektu a 22 členov Klubu dôchodcov z obce Tovarníky. Najčastejšími vybranými témami boli: Čo ma baví, čo mám rád/-a; Aký bol a je môj život; Zdravie; Záujmy a Rodina.

Okrem toho, ako učiť, je dôležité vedieť, že niektoré prvky v rámci edukácie môžu mať negatívny charakter. Na základe našej vyučovacej praxe sme vymedzili tieto negatívne faktory: Nedávaj nechcené rady! Netvár sa a nerozprávaj „múdro“! Nemeň témy príliš rýchlo! Nie je nutné kričať! Neprerušuj a neponáhľaj sa! Neupriamuj pozornosť na seba! Počas rozhovoru skutočne počúvaj!

Záver

V štúdií sme sa venovali otázkam vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyk pre staršiu generáciu. Táto téma je v rámci didaktiky slovenského jazyka okrajová, presnejšie povedané – doposiaľ sa neriešila. Vyžaduje si teda komplexnejší výskum, vypracovanie metodiky a didaktických pomôcok. Načrtli sme viaceré parciálne otázky, ktoré považujeme za odrazový bod pre ďalší výskum v tejto aplikovanej oblasti.

Literatúra:

- BIALYSTOK, E. 2007. Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, roč. 10, č. 3, s. 210 – 223.
- ERIKSON, E. 1986. Vital Involvement in Old Age. W. W. Norton & Company : New York, ISBN: 978-0393312164.
- HATÁR, C. 2011. Geragogika – Tretí pilier výchovovedy. In: Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání, 2011, roč. 1, č. 1, s. 77–91.
- KONČEKOVÁ, Ľ. 2005. Vývinová psychológia. Lana : Prešov, ISBN: 80-9690-536-8.
- KREJČÍŘOVÁ, D., LANGMEIER, J. 2006. Vývojová psychologie. Grada : Praha, ISBN: 80-2471-284-9.
- ŘÍČAN, P. 1990. Cesta životem. Panorama – Praha, ISBN: 80-7038-078-0.
- SINGLETON, D., RYAN, L. 2004. Language Acquisition: The Age Factor. Dublin, Trinity College, ISBN: 1853597570.

STUART-HAMILTON, I. Psychologie stárnutí. Portál – Praha, ISBN: 80-7178-274-2.

VÁGNEROVÁ, M. 2000. Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří. Portál : Praha, ISBN 80-7178-308-0.

Summary: The paper deals with the specifics of teaching foreign languages to the older generation, primarily Slovak as a foreign language. The concept of lifelong learning can be understood as targeted continuous educational activity aimed at improving knowledge, skills, and competencies continuously throughout one's life. In the introduction, we address the current state of teaching in the Slovak Republic and non-language factors that influence the need to implement Slovak language teaching for seniors. The interest and need to study Slovak as a foreign language mainly concern primary and secondary school students, university students, and working-age adults, but interest is also beginning to manifest among the older generation. In the next part of the paper, we focus on physical, psychological, and personality aspects that are important in teaching seniors. The impact of physical factors related to older learners should be taken into account when planning the educational process, as physical comfort is even more essential for them than in other age categories. Regarding psychological factors, we address perception, thinking, memory, and emotions, while in terms of personality factors, we analyze self-awareness, cognitive abilities, will, and interests. In the concluding section of the contribution, we address both factors that have a positive impact on the course of the teaching unit and factors that have a negative impact on it. Additionally, we delve into factors that have a positive impact on the course of the teaching unit and those that have a negative impact.

INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE AKO VEREJNÝ ZÁUJEM

INCLUSIVE EDUCATION AS A PUBLIC INTEREST

David Ivanovič, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia teoretického charakteru sa zaoberá analýzou inkluzívneho vzdelávania vo vzťahu k verejnému záujmu. Zameriame sa na otázku, či „inkluzivitu“ vo vzdelávaní možno považovať za verejný záujem. Táto otázka vyvstáva najmä v súvislosti, že o inkluzívnom vzdelávaní sa hovorí najmä v spojitosti s rôznymi skupinami znevýhodnených jedincov, či už zdravotne, sociálne alebo inak. Cieľom štúdie je ukázať, že inkluzivita vo vzdelávaní podporuje chápanie vzdelania ako verejného záujmu a prospieva nielen edukačnému, ale aj verejnému priestoru.

Kľúčové slová: inkluzívne vzdelávanie, verejné služby, verejný záujem, spoločné dobro, formálne bariéry, neformálne bariéry, rovnocennosť

Úvod

Inkluzívne vzdelávanie sa v poslednom období stalo takmer globálnym trendom, ktorý určuje nielen samotný proces edukácie v školách a školských zariadeniach, ale v širšom zmysle ovplyvňuje nastavenie vzdelávacej politiky štátu, ktorá je nevyhnutným predpokladom úspešnej implementácie inkluzívneho vzdelávania. Dokonca môžeme konštatovať, že bez inkluzívnej vzdelávacej politiky štátu nie je implementácia inkluzívneho vzdelávania možná (Magnússon, Göransson, Lindqvist, 2019, s. 67). Je to najmä z dôvodu, že vzdelávacia politika štátu má vytvárať adekvátne podmienky (finančné, materiálne, priestorové, sociálne, hodnotové...) na realizáciu edukačného procesu v súlade s cieľmi výchovy a vzdelávania.

Dôležitou charakteristikou vzdelávania je aj to, že ide o *verejnú službu*. Úroveň poskytovania a fungovania verejných služieb je jedným z významných ukazovateľov vyspelosti a životnej úrovne občanov štátu. Ak uvažujeme o verejných službách je dôležité ich terminologické vymedzenie. V literatúre sa stretávame najmä s označením „verejné služby“ (*public service*), pričom tieto sa chápu v prvom a hlavnom význame ako služby verejného záujmu,

čo znamená jednak to, že ich adresáti budú mať k nim neproblematický prístup bez ohľadu na sociálne a iné nerovnosti (majetok, spoločenské postavenie, zdravotné znevýhodnenie a pod.) a jednak, že stelesňujú také hodnoty a idey, ktoré sú spoločnosťou všeobecne akceptované.

Dokument Komisie európskych spoločenstiev pod názvom *Zelená kniha o službách všeobecného záujmu* (2003, s. 3) v bode 2 uvádza, že verejné služby „sú súčasťou hodnôt zdieľaných európskymi spoločenstvami a tvoria podstatný prvok európskeho modelu spoločnosti. Ich rola má podstatný význam pre rast kvality života všetkých občanov a pre prekonanie sociálneho vylúčenia a izolácie.“

Vo všeobecnosti môžeme teda uviesť, že verejné služby sú špecifické tým, že sú službami vo verejnom záujme. Ďalší z dokumentov, ktorý vydala Európska komisia pod názvom *Biela kniha o službách všeobecného záujmu* (2004) dopĺňa, že aj napriek tomu, že verejné služby je možné realizovať aj v spolupráci so súkromným sektorom alebo nimi poveriť súkromné organizácie, stanovenie ich povinností a cieľov je kompetenciou verejných orgánov. Teda verejné služby aj napriek tomu, že môžu byť poskytované súkromnými poskytovateľmi, vždy si zachovávajú prvok verejnosti.

O tom, že vzdelávanie ako verejná služba a vzdelanie ako súbor poznatkov, zručností a pod. nadobudnutých vzdelávaním sú verejným záujmom, naznačujú viaceré medzinárodné dokumenty, ktoré sú inkorporované do právnych poriadkov štátov. Verejný záujem je tu akcentovaný predovšetkým ako právo na vzdelanie, bezplatnosť vzdelania, alebo cez hodnoty slobody, rovnosti a demokracie. Ako príklad uveďme medzinárodný dokument *Charta základných práv Európskej únie*, kde sa uvádza (Hlava III., čl. 14):

- (1) „Každý má právo na vzdelanie a na prístup k odbornému a ďalšiemu vzdelávaniu.
- (2) Toto právo zahŕňa možnosť bezplatnej povinnej školskej dochádzky.
- (3) Sloboda zakladať vzdelávacie inštitúcie za predpokladu dodržiavania demokratických zásad a právo rodičov zabezpečiť vzdelanie a výchovu svojich detí v zhode s ich náboženským, filozofickým a pedagogickým presvedčením sa rešpektuje v súlade s vnútroštátnymi zákonmi, ktoré upravujú výkon tohto práva.“

V sociálno-politickej a právnej teórii sa čoraz častejšie používa aj formulácia, že vzdelanie (a vzdelávanie) je „spoločným dobrom“ (*common good*) (pozri napr. UNESCO, 2015), čo znamená, že vzdelávanie je verejnou službou, ktorá je dostupná všetkým členom spoločnosti, zvyčajne je spravovaná vládou a financovaná prostredníctvom daňovej politiky štátu a spoločnosť má z nej prospech. V tejto súvislosti správne poukazuje M. Píry (2021, s. 9), že „ak máme hovoriť o verejnom záujme, vždy musí ísť o nejakú formu dobra, ktoré je spoločným dobrom.“ Spoločným dobrom v zmysle prospešnosti nielen pre jednotlivca, ale pre celú komunitu (spoločnosť, štát).

O tom, že vzdelanie je verejným záujmom, teda formou spoločného dobra spravidla niet pochyb. V tejto štúdii sa zameriame na otázku, či „inkluzivitu“ vo vzdelávaní možno považovať za verejný záujem. Táto otázka vyvstáva najmä v tej súvislosti, že o inkluzívnom vzdelávaní sa hovorí najmä v spojitosti s rôznymi skupinami znevýhodnených jedincov, či už zdravotne, sociálne alebo inak. Je teda inkluzívne vzdelávanie skupinovým záujmom alebo ho môžeme považovať za verejný záujem? Je inkluzívne vzdelávanie prínosom iba pre znevýhodneného jedinca alebo aj pre ostatných aktérov edukačného procesu, resp. celú spoločnosť?

K pojmu „verejný záujem“

Sôr než prejdeme k analýze vzťahu verejného záujmu a inkluzívneho vzdelávania, zameriame sa na konceptuálnu analýzu pojmu „verejný záujem“.

Pojem „verejný záujem“ (*public interest*) je jeden z kľúčových pojmov v politologicko-právnom slovníku, avšak najfrekvencovanejší je používaný najmä v súvislosti s teóriou demokracie a ideou práva. Verejný záujem môžeme pokladať za kľúčový pilier (liberálnej) demokracie a legitimačný princíp výkonu verejnej moci. Ak je legálny výkon verejnej moci legitimizovaný verejným záujmom, predpokladá sa, že verejná moc koná v prospech spoločnosti, resp. spoločného dobra.

Z terminologického hľadiska sa stretávame s viacerými podobami tohto pojmu, ktoré sú považované za synonymické a vyjadrujú dejinné interpretácie verejného záujmu (pozri napr. O'Flynn, 2011). Ide o: „národný záujem“, „verejné dobro“, „spoločná vôľa“, „spoločné dobro“, „všeobecná vôľa“, „spoločný záujem“, „spoločenský záujem“ a pod. V tejto štúdii budeme takisto považovať tieto pojmy za synonymické, aj keď na niektorých miestach poukážeme na niektoré významové rozdiely.

Najbežnejšie pokusy o definovanie pojmu verejný záujem zakotvujú svoj prístup v nejakom kvantitatívnom kalkule. Znamená to, že považujú verejný záujem za záujem nejakej dominantnej skupiny v spoločnosti, za záujem celej spoločnosti a pod. Vychádza sa tu z existencie akejsi „hierarchie záujmov“, podľa ktorej existujú najmä: (1) individuálne (súkromné), (2) skupinové a (3) verejné záujmy. Najmä pod vplyvom západných demokracií sa verejný záujem začal redukovať na záujmy majority, ktoré sú výsledkom rôznych demokratických procedúr (voľby, referendá,...). Tento, pomerne triviálny prístup, však naráža na svoje limity. Ak sú vo verejnom záujme iba záujmy majority, ako sa môžu minoritné záujmy dostať na svetlo verejnosti, resp. ako môžu formovať verejné politiky a legislatívnu prax?

Moderné teórie v sociálno-politickom myslení (teória uznania, teória sociálneho vylúčenia, teória ľudských práv a pod.) argumentujú, že podstatou fungovania spoločnosti a sociálnej spravodlivosti je možnosť aktívnej participácie všetkých občanov na verejnom živote. Nejde len o elimináciu formálnych

prekážok (napr. vzdelanostný alebo majetkový cenzus), ale predovšetkým neformálnych – teda tých, ktoré nie sú veľakrát explicitne formulované, predsa však znemožňujú účasť na verejnom živote. Ak v súčasných liberálnych demokraciách legitimizuje verejný záujem rozhodnutie majority (napr. vo voľbách), zostáva otvorený problém statusu minoritných skupín a jednotlivcov (nielen národnostné a náboženské skupiny, ale aj rôzne inak znevýhodnené skupiny a jednotlivci). Teda nejde len o postulovanie práva väčšiny, ale o otázku povinností voči menšinám a jednotlivcom.

Vo vyššie naznačenom zmysle budeme verejný záujem chápať ako určitú formu dobra, ktorá je prínosom pre komunitu, pričom rozhodnutie o tomto benefite nie je otázkou nejakého kvantitatívneho kalkulu (bližšie pozri Píry 2021, s. 9-10). Verejný záujem môžeme chápať ako podstatu sociálneho fungovania spoločnosti, ktoré je možné vyjadriť napríklad pojmom nemeckeho filozofa a sociológa A. Honnetha ako „stav sociálnej solidarity“, ktorý znamená kultúrnu klímu, ktorá umožňuje všetkým členom spoločnosti plnú seberealizáciu a v ktorej sa nikomu neupiera vlastný prínos k spoločnému dobru (bližšie pozri Smreková, Palovičová, 2009, s. 125-141).

Vzdelávanie a verejný záujem

V roku 2015 bol členskými štátmi UNESCO v Paríži prijatý dokument *Vzdelanie 2023: Akčný rámec (Education 2030: Framework for Action)*, ktorý nastavuje novú víziu pre vzdelávanie na najbližších 15 rokov. V súlade s dokumentami ako *Všeobecná deklarácia ľudských práv*, *Dohovor o právach dieťaťa*, *Dohovor proti diskriminácii vo vzdelávaní* a pod. stanovuje 3 východiskové princípy (UNESCO, 2015a, s. 28):

- (1) Vzdelanie je základným ľudským právom. K naplneniu tohto práva je potrebné zabezpečiť univerzálny a rovný prístup k inkluzívnemu a spravodlivému vzdelávaniu, ktoré by malo byť bezplatné a povinné.
- (2) Vzdelávanie je verejným záujmom (spoločným dobrom), ktorého nositeľom je štát. Vzdelávanie je zdieľanou spoločenskou snahou, ktorá predpokladá inkluzívny proces tvorby a vykonávania verejnej politiky. Občianska spoločnosť, učitelia a vychovávatelia, súkromný sektor, komunity, rodiny, mládež a deti, všetci majú dôležitú úlohu pri realizácii práva na kvalitné vzdelávanie. Podstatná úloha štátu je v stanovovaní a regulovaní štandardov a noriem.
- (3) S právom na vzdelanie pre všetkých je neoddeliteľne spojená rodová rovnosť. Dosiahnutie rodovej rovnosti mužov a žien vyžaduje prístup založený na právach (rights-based approach), ktorý zabezpečí nielen prístup ku kompletnému vzdelaniu, ale aj rovnaké postavenie prostredníctvom vzdelania a vo vzdelaní.

Zdôraznime, že vzdelanie ako verejný záujem tu nechápeme v kontexte teórie trhovej ekonomiky, ktorá sa začala rozvíjať v 50. rokoch 20. storočia s akcentom na „verejné dobré“, teda také statky, ktoré jednotlivci spoločne

užívajú a týmto užívaním sa vzájomne neobmedzujú (bližšie pozri Locatelli, 2018). Takéto ekonomické chápanie by v oblasti vzdelávania znamenalo, že vzdelávanie je verejným záujmom, pretože je „verejným dobrom“, poskytovaním verejnými inštitúciami. Vzdelávanie tu ale chápeme ako verejný záujem preto, že je „spoločným dobrom“, ktoré je bez ohľadu na verejný alebo súkromný pôvod nevyhnutné pre realizáciu základných práv všetkých ľudí (UNESCO, 2015, s. 77). Takéto chápanie je nevyhnutné najmä z nasledovných dôvodov (UNESCO, 2015, s. 78):

- (1) Z uvedenej perspektívy sa do popredia nedostáva iba dobrý život pre jednotlivca, ale dobrý život zdieľaný všetkými spoločne. Do popredia sa teda dostáva kolektívna dimenzia vzdelávania, teda že ide o zdieľanú sociálnu aktivitu.
- (2) Vzdelávanie ako verejný záujem, teda spoločné dobro je možné definovať len s ohľadom na konkrétny kontext, teda na konkrétne chápanie toho, čo znamená „dobrý život“. Verejná politika musí uznať a podporovať rôznorodosť týchto kontextov.
- (3) Táto koncepcia zdôrazňuje potrebu participácie, čiže vzdelávanie je spoločnou aktivitou a preto vyžaduje inkluzívny proces tvorby a implementácie verejnej politiky, ktorá prekračuje tradičnú dichotómiu verejně-súkromné smerom k novým formám a inštitúciám demokracie.

Zhrňme, že vzdelávanie možno považovať za verejný záujem v zmysle spoločného dobra, pretože ide o kolektívnu sociálnu aktivitu, ktorá prináša benefit pre všetkých členov spoločnosti a je nevyhnutné pre realizáciu základných práv všetkých ľudí. A to najmä z toho dôvodu, že vzdelanie je kľúčovým prostriedkom na dosiahnutie plnohodnotnej participácie na ekonomickom, sociálnom, politickom a kultúrnom živote v spoločnosti. Byť vzdelaný teda znamená byť schopný zúčastňovať sa na verejnom živote spoločnosti vrátane rozhodovacích procesov.

Pripomeňme, že diskusia o tom, kto sa môže zúčastňovať na verejnom živote, resp. čo je predmetom verejného záujmu má dlhú históriu, ktorej dôsledky sú dôležité aj pre oblasť edukácie. V antickom období boli z verejného života, a teda aj z práva na vzdelanie vylúčení otroci, ženy, cudzinci, ale aj zdravotne znevýhodnení, ktorých život sa odohrával v privátnej sfére ako sfére neslobody, donútenia oproti verejnej sfére, ktorá bola sférou slobody, sférou, kde je možné dosiahnuť dobrý život. Takáto dichotómia pretrvala až do obdobia novoveku a mala za následok, že nielen jedinci, ale aj ich špecifické požiadavky boli vylúčené z verejného diskurzu. Dokonca privátne záujmy vo verejnom diskurze boli chápané ako prekážka jestvovania verejnej sféry a verejného záujmu (pozri napr. Habermas, 1991).

Iný názor prezentuje napríklad americká filozofka N. Fraser (1990, s. 71), ktorá uvádza, že verejná sféra ako diskurzívny priestor o veciach verejného

záujmu, musí byť otvorený čo najširšiemu okruhu tém a problémov bez akéhokoľvek formálneho vylúčenia. To znamená, že v žiadnom prípade nie je prospešné vylučovať súkromné záležitosti (v našom prípade napr. individuálne znevýhodnenia) z verejnej diskusie. Pretože je to práve verejná diskusia, ktorej úlohou je určiť, čo sú záležitosti verejného záujmu a čo nie. Ako príklad uvádza feministické hnutie, ktoré sa ako minoritná skupina pokúsilo ukázať, že domáce násilie páchané na ženách nie je len privátnou záležitosťou konkrétnej rodiny, ale ide o spoločenský problém, teda legitímnu tému verejného diskurzu.

Obdobne aj v prípade vzdelávania zdravotne postihnutých a inak znevýhodnených jedincov nie je žiaduci prístup, považujúci tieto obmedzenia za privátny problém konkrétneho jedinca a jeho rodiny. Na tomto predpoklade spočíva aj Fraserovej teória sociálnej spravodlivosti, teda že všetci členovia spoločnosti musia byť v pozícii, ktorá im umožňuje interakciu s ostatnými ako rovnocennými partnermi (verejnej) diskusie. K tomu je potrebná nielen eliminácia formálnych vylúčení (bariér), ale aj tých neformálnych.

„Inkluzivita“ vo vzdelávaní a verejný záujem

V predchádzajúcej časti sme sa zamerali na zodpovedanie otázky, v akom kontexte môžeme vzdelávanie pokladať za verejný záujem. Môžeme konštatovať, že ak uvažujeme o vzdelávaní ako o verejnom záujme, inkluzivita sa v súčasnosti stáva jeho neoddeliteľnou črtou, ako to naznačuje jeden z kľúčových cieľov trvalo udržateľného rozvoja, ktorý je jadrom *Incheonskej deklarácie*, ktorá bola prijatá v roku 2015 na World Education Forum v meste Incheon v Južnej Kórei: „Zabezpečiť inkluzívne a rovnocenné kvalitné vzdelávanie a podporovať možnosti celoživotného vzdelávania pre všetkých“ (UNESCO, 2015a, s. 7).

Tradičné chápanie inkluzívneho vzdelávania bolo zamerané predovšetkým na inklúziu detí s rôznymi formami zdravotného postihnutia. Neskôr sa tento koncept rozšíril na inklúziu rôzne znevýhodnených jedincov (zdravotne, sociálne, nábožensky, genderovo,...). V súčasnosti môžeme konštatovať, že inkluzívne vzdelávanie už nie je jeho akýmsi separátnym procesom popri „tradičnom vzdelávaní“, ale je jeho súčasťou. To znamená, že inkluzivita sa stala jednou z charakteristických črt vzdelávania. Spočiatku sa v súvislosti s inkluzívnym vzdelávaním diskutovalo predovšetkým o jeho benefitoch, resp. úskaliach pre znevýhodnených jedincov a skupiny, súčasné trendy smerujú k zdôvodneniu významu inklúzie pre všetkých. Otázkou teda nie je len to, čo môže inklúzia priniesť pre znevýhodnených, ale aj to, čo môžu znevýhodnení priniesť pre ostatných aktérov edukačného procesu aj pre spoločnosť – t. j. ako môže byť inkluzívne prostredie výhodné pre všetkých.

Pripomeňme, že predmetom súčasného vedeckého diskurzu o inkluzívnom vzdelávaní sú najmä dve pozície: (1) „inklúzia pre niektorých“ (inclusion

for some), ktorá reprezentuje ideu, že jedinci so špeciálnymi potrebami majú právo na vyššiu kvalitu vzdelávania, ktoré musí byť poskytované špeciálne školeným personálom v špeciálnom, často segregovanom prostredí; (2) „*inklúzia pre všetkých*“ (inclusion for all), ktorá reprezentuje ideu, že všetci jedinci s ohľadom na ich špeciálne potreby by mali mať rovnakú príležitosť učiť sa spolu za bežných vyučovacích podmienok (Leijen, Arcidiacono, Bau-cal, 2021, s. 2).

Aktuálne trendy, ktoré sú naznačované v rôznych koncepcných dokumentoch, preferujú predovšetkým myšlienku „inklúzie pre všetkých“. Ako príklad uveďme už spomínanú *Incheonskú deklaráciu*, kde sa uvádza: „*Inklúzia a rovnocennosť vo vzdelávaní a prostredníctvom neho je základom transformačného programu vzdelávania, a preto sa zaväzujeme riešiť všetky formy vylúčenia a marginalizácie, rozdiely a nerovností v prístupe, participácii a vzdelávacích výsledkoch. Žiadny cieľ v oblasti vzdelávania by sa nemal považovať za splnený, pokiaľ ho nedosiahnu všetci. Preto sa zaväzujeme uskutočniť potrebné zmeny vo vzdelávacej politike a zamerať naše úsilie na najviac znevýhodnených, najmä na osoby so zdravotným postihnutím, aby sme zabezpečili, že nikto nezostane pozadu*“ (UNESCO, 2015a, s. 7).

Prvok inkluzivity teda podporuje chápanie vzdelania a vzdelávania ako verejného záujmu tým, že napomáha formovať verejný priestor, v ktorom majú rovnocenné postavenie marginalizované a rôzne znevýhodnené skupiny s majoritou spoločnosti, teda priestor, v ktorom každý jeho člen má právo svojim vkladom prispieť k „spoločnému dobru“, t. j. formovaniu verejného záujmu.

Ak chceme uvažovať o inkluzivite ako o črte, ktorá podporuje chápanie vzdelania ako verejného záujmu, je teda potrebné ako sme naznačili vyššie, zamerať pozornosť nielen na elimináciu *formálnych* vylúčení (bariér), ktoré generuje napr. legislatíva alebo kurikulum, ale predovšetkým tých *neformálnych*, ktoré nemusia byť na prvý pohľad zrejmé (napr. pohybovo znevýhodnený jedinec má formálne garantované právo na vzdelanie, ale neformálnou prekážkou môže byť nedostatočná bezbariérovosť priestoru). Inak môžeme tieto bariéry definovať aj ako (1) *vnútorné bariéry*, ktoré majú psychologický charakter (sebaprijatie, sebadôvera,...) a (2) *vonkajšie bariéry* (edukačné prostredie, kvalifikácia učiteľov,...). Prvým krokom k odstráneniu vnútorných bariér je odstránenie vonkajších bariér, ktoré môžeme definovať ako (Pandit, Mishra, 2016, s. 37-40):

- (1) Problém prístupu k znevýhodneným jedincom, ktorý sa spája s fyzickým a emocionálnym šikanovaním, ktoré vedie k sociálnej diskriminácii a tým izolácii jedinca.
- (2) Fyzické bariéry spôsobené nevhodným edukačným prostredím (nevhodné budovy, knižnice, triedy) najmä s ohľadom na bezbariérovosť.
- (3) Nevhodné kurikulum, ktoré nezohľadňuje osobitosti, jedinečnosť, potreby a záujmy učiacich sa.

- (4) Nekvalifikovaní učitelia, ktorí nedisponujú potrebným vzdelaním, skúsenosťami a zručnosťami, ale aj pozitívnym postojom k znevýhodneným jedincom.
- (5) Organizácia vzdelávacieho systému v krajine, ktorý pozostáva z rôzneho typu škôl, ktoré poskytujú rôznu úroveň vybavenia a podpory pre znevýhodnených jedincov.
- (6) Systém financovania školstva, ktorý svojím nastavením nepodporuje inkluzívne vzdelávanie.
- (7) Problém pre triednych učiteľov, ktorí vzhľadom na počet žiakov triede nemajú možnosť zohľadniť individuálne vzdelávacie potreby.
- (8) Problém pre špeciálnych pedagógov, ktorí vzhľadom na charakter inkluzívnych tried nemajú možnosť byť k dispozícii všetkým znevýhodneným jedincom.
- (9) Problém pre žiakov, ktorí sa nachádzajú v triede spolu so znevýhodnenými jedincami a môže im byť venovaná menšia pozornosť.
- (10) Rodičia detí, ktoré navštevujú triedu so znevýhodnenými jedincami, môžu považovať inkluzívne vzdelávanie za narušenie vzdelávania detí bez znevýhodnenia.

Práve odstraňovanie uvedených bariér je nevyhnutným predpokladom k praktickej aplikácii inkluzívneho vzdelávania v školách a školských zariadeniach v súlade s verejným záujmom.

Záver

Inkluzívne vzdelávanie môžeme v súčasnosti považovať za jeden z kľúčových prístupov v oblasti vzdelávania. Jeho aplikácia do pedagogickej praxe si vyžaduje dôsledné premyslenie všetkých jeho komponentov v teoretickej aj praktickej rovine. Cieľom tejto štúdie bolo upriamiť pozornosť na vzťah inkluzívneho vzdelávania a verejného záujmu. Ukázali sme, že inkluzivita vo vzdelávaní napomáha formovať nielen edukačný, ale aj verejný priestor, v ktorom majú rovnocenné postavenie marginalizované a rôzne znevýhodnené skupiny a jednotlivci. Práve tento prístup umožňuje zabezpečiť nielen rovnoprávne, ale aj rovnocenné postavenie všetkých aktérov edukačného procesu, ale aj všetkých členov spoločnosti v súlade s verejným záujmom.

Podakovanie:

Vedecká štúdia bola spracovaná ako jeden z výstupov projektov KEGA 004UCM-4/2022 Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni.

Literatúra :

- Biela kniha o službách všeobecného záujmu*. 2005 Dostupné na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/ALL/?uri=CELEX%3A52005AE0121> (15.01.2024).
- Charta základných práv Európskej únie*. 2016. Dostupné na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT> (15.1.2024)
- FRASER, N. 1990. Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. In: *Social Text*, No. 25/26 (1990), pp. 56-80, ISSN 0164-2472.
- HABERMAS, J. 1991. *The Structural Transformation of the Public Sphere. An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge: MIT Press, ISBN 978-02-625-8108-0.
- LEIJEN, Ä. – ARCIDIACONO, F. – BAUCAL, A. 2021. The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All. In: *Frontiers in Psychology*, Volume 12, pp. 1-10, ISSN 1664-1078.
- LOCATELLI, R. 2018. Education as a public and common good: Reframing the governance of education in a changing context. In: *Education Research and Foresight Working Papers Series*, No. 22. Paris: UNESCO, ISSN 2304-7747.
- MAGNÚSSON, G. – GÖRANSSON, K. – LINDQVIST, G. 2019. Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. In: *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, Volume 2, Issue 5, pp. 67-77, ISSN 2002-0317.
- O'FLYNN, I. 2011. Taking the Broader View: the Public Interest, Deliberative Democracy and Political Ethics. In: Brooks, T. (ed.): *New waves in ethics*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 259 – 277, ISBN: 978-0-230-23276-1.
- PANDIT, P. – MISHRA, S. K. 2016. Philosophy of Inclusion – Problems and Challenges. In: *International Journal of Advanced Education and Research*, Volume 1, Issue 1, pp. 35-43, ISSN 2455-5746.
- PÍRY, M. 2021. *Verejný záujem*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Belianum, ISBN 978-80-557-1907-8.
- SMREKOVÁ, D.-PALOVIČOVÁ, Z. 2009. *Dvojznačnosť etických pojmov*. Bratislava: FiÚ SAV. ISBN 978-80-969-7706-2.
- UNESCO. 2015. *Rethinking Education. Towards a global common good?*. Paris: UNESCO. ISBN 978-92-3-100088-1. Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf> (15.01.2024).

UNESCO. 2015a. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning*. Dostupné na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (15.01.2024).

Zelená kniha o službách obecného zájmu. 2003. Dokument Komise evropských společenství. Dostupné na: http://edice.cd.cz/edice/DOKES/DOKES03/dok6_03.pdf (15.01.2024).

Summary: Inclusive education can now be considered one of the key approaches in the field of education. Its application in pedagogical practice requires careful consideration of all its components in both theoretical and practical terms. The aim of this study was to draw attention to the relationship between inclusive education and the public interest. We have shown that inclusivity in education helps to shape a public (and educational) space in which marginalised and variously disadvantaged groups and individuals have an equal status. It is this approach that allows to ensure not only equal but also equal status for all actors in the educational process, but also for all members of society, in accordance with the public interest.

STRATEGIE UČENÍ PRO CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA UNIVERZITÁCH

LEARNING STRATEGIES FOR LIFELONG LEARNING AT UNIVERSITIES

Jana Jaklová Dytrtová, Radmila Dytrtová, Michal Jakl, ČR

Anotace: Studie zmiňuje význam a strategii učení pro celoživotní vzdělávání a analyzuje možnosti soudobého využívání prostředků sebeřízeného učení pro studium na univerzitách. Její empirická část studie je zpracována na základě zkušeností s aplikacemi vzdělávacích programů v terciárním vzdělávání, a to jak v pregraduálním studiu, tak ve studiu celoživotním i v rámci studia seniorů na univerzitě. Součástí studie je také úvaha o možnostech využívání umělé inteligence v procesu celoživotního vzdělávání s akcentem na její uplatnění v plánování a kontrole sebeřízeného učení.

Klíčová slova: celoživotní vzdělávání, terciární vzdělávání, vzdělávání seniorů, sebeřízené učení, programované učení, umělá inteligence

Úvod

Strategie učení je prvořadá pro úspěšné zvládnání vzdělávacích cílů. Učení je procesem, které nás provází celý život. To, jak člověk tento proces zvládá, je individuální a záleží na mnoha faktorech (jak osobnostních, tak vnějších). U dospělých studentů vzdělavatelé spoléhají na maximální angažovanost a odpovědnost každého dospělého, který se zapojil do CŽV (do celoživotního vzdělávání) (Smékalová, 2016). Mezi preferované strategie učení patří sebeřízené učení (SDL-Self-Directed Learning). Dospělí většinou své vzdělávání plánují, vytyčují si vzdělávací cíle, hledají informační zdroje, konstruují si strategii a harmonogram učení se, zajímá je zpětná vazba a výsledky vzdělávání. Učící má odpovědnost za „zdoání“ vzdělávacího cíle. Příslibem pro inovace v procesu sebevzdělávání je vhodné zapojení umělé inteligence (AI-artificial intelligence),

Současný stav sledované problematiky

Sebeřízené učení není činností samozřejmou, ale je potřeba jej vytvářet, podporovat, nacvičovat již během školní docházky a zejména během

středoškolského vzdělávání. To je záležitostí a úkolem zejména učitelů. Ze strany učitelů je možné připravit prostředí k sebeřízenému učení podporou samostatné práce žáků, aktivity a kreativity při skupinové práci žáků, využíváním projektového vyučování, vyhledávání informačních zdrojů a zapojení kritického myšlení, vytváření krátkodobých i dlouhodobých vzdělávacích cílů, využívání zpětné vazby a sebereflexe učících se.

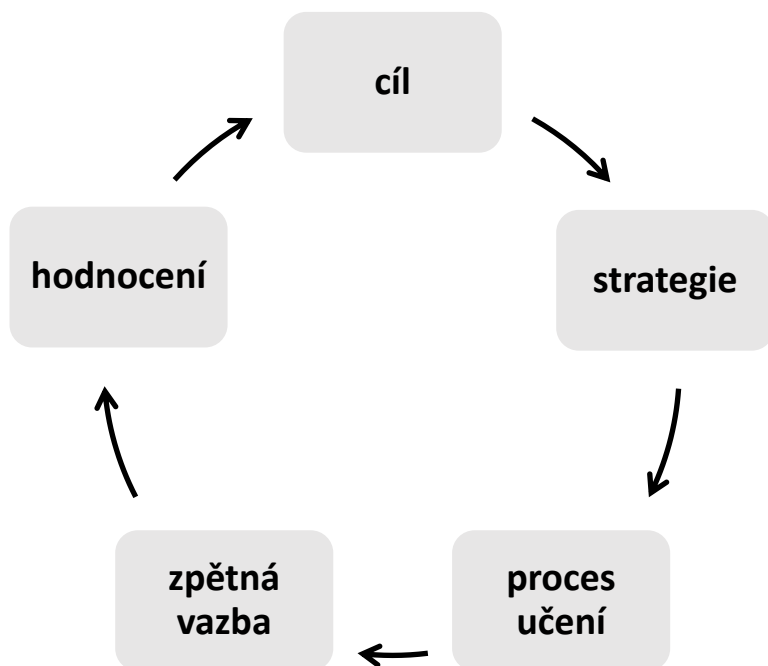
Podle Hiemstra a Bracketta je úspěšnost sebeřízeného učení založena na schopnosti samoregulace ze strany jak učícího se, tak i vyučujícího (Hiemstra, Brackett, 2012).

Výzkumu sebeřízeného učení se věnuje řada autorů. Metody, kterými tento výzkum probíhal do roku 2020, zmapovala Dvořáková, (2022) na základě analýzy vědeckých studií zveřejněných v mezinárodních časopisech – a to zejména v časopise *International Journal of Lifelong Education* (IJLE) a *International Journal of Self-Directed Learning* (IJS DL). Nejčastěji používanými výzkumnými metodami sebeřízeného učení (pro období 2004–2020) je metoda standardizovaného dotazníku a rozhovor, kdy respondent vypovídá na základě reflexe o vlastních zkušenostech s procesem učení se (Dvořáková, 2022, s. 188-190).

Součástí výzkumu sebeřízeného učení jsou i metakognitivní strategie (Průcha, 2020, s. 178). Významnou součástí sebeřízeného učení jsou vnitřní činitele (osobnostní), kterými jedinec zvládá učební situaci a má kontrolu nad vnějšími podmínkami procesu učení (Loeng, 2020, s. 4). Z uvedeného je možné se přiklonit k tomu, že strategie učení je posloupnost činností při učení, podle které je možné dosáhnout vzdělávacího cíle, a to ve spojení se stylem učení, který má podobu metastrategie učení (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 287).

Podle řady autorů obsahuje sebeřízené učení několik fází. Důležité je stanovení cílů, plánování, fáze aktivního učení, hodnocení výsledků a stanovení dalších cílů, díky kterým se může člověk stále rozvíjet a zdokonalovat. Podle Loenga (2020) jde o mnohovýznamový koncept, k němuž není možno přistupovat jednoznačně, z toho důvodu nelze sebeřízené učení jednoznačně definovat, ale obvykle se vymezuje poměrně široce jako aktivita, při níž člověk přebírá iniciativu a zodpovědnost za své vlastní učení (Loeng, 2020).

Aktivizační metody výuky v institucionálním vzdělávání a jejich výběr ze strany učitelů znamenají podporu a nácvik sebeřízeného učení žáků a studentů a jejich přípravu na aktivní dobrovolné učení v rámci celoživotního vzdělávání. Vlastní učení bez náležité motivace, vůle a cílené péle však neprobíhá. Je nutné efektivní metody vzdělávání propojit s uvedenými kategoriemi, kterými by měl úspěšný student disponovat. Cyklus sebeřízeného učení zjednodušeně znázorňuje obr. 1.



Obr. 1 Cyklus sebeřízeného učení (zdroj vlastní)

Vzdělávací cíl je prvořadý v procesu učení, ovlivňuje motivaci učícího se, jeho zájem a strategii, kterou zvolí a naplňuje pro jeho dosažení. Celkový cíl (dosažení určité etapy vzdělávací) je často vzdálený pro učícího se tak, že je potřeba naplánovat dílčí a postupné cíle k jeho dosažení. **Strategii** rozumíme plánování, fázování a volbu metod (vlastních postupů), které nás dovedou k cíli. Během **procesu učení** za pomoci metakognitivních postupů a metod si učící se učivo osvojuje. **Zpětná vazba** je nezbytnou diagnostikou toho, co bylo v procesu učení osvojeno. Učící se zjistí na základě zpětné vazby, zda si učivo osvojil správně s porozuměním nebo ne. V závěrečné fázi cyklu jsou jeho výsledky učení zhodnoceny. **Hodnocení** může být motivací pro další stanovení vzdělávacích cílů, případně k zopakování učiva, které je nezbytné pro další postup v procesu učení, pokud učivo nebylo osvojeno zcela správně nebo jen částečně. Sebeřízené učení je založeno na odpovědnosti každého učícího se za výsledky učení. Výsledky učení mohou být ovlivněny řadou faktorů, a to nejen motivací k učení, vůlí a pílí studenta, ale také vlastním „scénářem“ učení, který student zvolí. Pokud výsledky učení nejsou uspokojivé, je nutné znovu naplánovat strategii učení, zvolit jiné metody a postupy, které mohou lépe vyhovovat pro individuální sebeřízené učení. Mezi metody

a postupy, které k sebevzdělávání vedou, patří mimo jiné i programované učení. Podle Zormanové (2017) jsou v programovaném učení zásadní určité principy, kterými je princip malých kroků (rozdělení učiva do krátkých úseků), princip aktivity (vzdělávaný aktivně odpovídá na kontrolní otázky), zpevnění (na základě zpětné vazby dojde k zapamatování učiva), vlastního tempa (Zormanová, 2017, s. 32). Programované učení je metodou, kterou se dá optimálně řídit osvojování vědomostí za použití zpětné vazby a respektování individuálních specifik žáka.

Volba strategie pro sebeřízené učení

Vzhledem ke zkušenostem, které máme s přípravou studentů na univerzitách a zejména s přípravou učitelů, se nám osvědčilo, kromě jiných aktivizačních metod, programované učení – práce s výukovými programy (jak v tištěné, tak elektronické podobě), které byly konstruovány na základě didaktických principů a měly značnou odezvu ve školní praxi (Rolls, Sandanusová, 2004, s. 104, Dytřtová, 2005, s. 147). Při experimentálním ověřování výukových programů se zjišťovala účinnost testem. Měřítkem účinnosti bylo množství osvojených informací za použití výukového programu oproti klasické vyučovací metodě, kterou byl výklad. V každém i experimentálním ověřování byly výsledky respondentů významně lepší než těch respondentů, kteří absolvovali stejná výuková témata klasickou výukou. Studenti označovali jako výhodu výukových programů a práce s nimi zejména rozfázování učiva do krátkých bloků, možnost individuálního tempa, kontrolní otázky za každým blokem učiva, nastavenou zpětnou vazbu a hodnocení výstupů. Při posuzování efektivity osvojených poznatků se opakovaně prokázala vysoká účinnost této učební metody u studentů, kteří pracovali s výukovým programem na rozdíl od těch, kteří si učivo osvojovali jiným způsobem.

Po těchto zkušenostech jsme se rozhodli vyzkoušet programovanou výuku také v rámci celoživotního vzdělávání – konkrétně u seniorů během výuky U3V. K sebeřízenému vzdělávání pro tuto cílovou skupinu studentů-seniorů byl připraven výukový program, který byl doporučen a použit pro dobrovolnou domácí přípravu seniorů. Po absolvování tohoto sebeřízeného učení se senioři v rámci evaluace vyjádřili o použité metodě velmi pozitivně. Vyzdvihovali zejména možnost individuálního tempa a přehlednost učiva v jeho rozdělení do krátkých ucelených úseků. Pro zapamatování učiva bylo možné si několikrát učivo přečíst, odpovědět na kontrolní otázku a následně se přesvědčit o správné odpovědi na tuto otázku prostřednictvím zpětné vazby. Tento postup přispěl k fixaci naučeného, což se prokázalo následným znalostním testem na další společné konzultaci (Tomiová, 2022).

Vzhledem k tomu, že nejen výukové programy aplikujeme pro sebeřízené učení studentů, ale jsme zároveň jejich tvůrci, je nutné konstatovat, že tvorba kvalitního studijního prostředí, média či výukového programu vyžaduje hodně erudovanosti, a to nejen na poli odborném, ale i vysokou míru didactic-

kých schopností při vytváření kvalitní učební pomůcky. Tato skutečnost nás přivedla k úvaze, zda by bylo možné využít pro sebeřízené učení fenomén umělé inteligence, jejíž vlastnosti naznačují v tomto směru možné perspektivní využití.

Zapojení umělé inteligence do vzdělávání na univerzitách

Začlenění umělé inteligence do výukového procesu na univerzitách znamená změnu paradigmatu ve vzdělávání a slibuje neomezené příležitosti pro inovace a rozvoj. Odpovědným a společným využíváním umělé inteligence můžeme připravit cestu pro budoucnost, kde vzdělávání překračuje současné možnosti a umožňuje studentům prosperovat v neustále se vyvíjejícím globálním prostředí (Shukla, Jaiswal, 2013).

Prostřednictvím sofistikovaných algoritmů systémy AI analyzují rozsáhlé datové sady, což umožňuje pedagogům pracovat s výukovým obsahem, který bude možné optimalizovat pro zapojení studentů ve smyslu porozumění a jeho osvojení ze strany studentů. Umělá inteligence navíc rozšiřuje výukový proces automatizací administrativních úkolů, čímž umožňuje pedagogům soustředit se více na vytváření dynamických a interaktivních vzdělávacích postupů, urychluje, ale také zajišťuje konzistenci a objektivitu, což umožňuje pedagogům věnovat více času smysluplným konzultacím se studenty.

Když využíváme potenciál umělé inteligence, je nezbytně nutné zabývat se obavami týkajícími se ochrany osobních údajů, algoritmických zkreslení a etického používání systémů využívajících umělou inteligenci. Transparenčnost, odpovědnost a průběžné hodnocení těchto systémů jsou zásadní pro zajištění jejich odpovědného nasazení v akademickém prostředí.

Perspektivní aplikaci umělé inteligence v terciárním vzdělávání je možné si představit v této kategorizaci:

- výukové platformy, které analyzují výsledky vzdělávání,
- tutoring systém, který poskytuje okamžitou zpětnou vazbu studentům, vyhodnocuje reakce studentů, nabízí cílené vedení a tím zlepšuje výsledky učení,
- automatizovaný systém hodnocení např. testů, seminárních prací, který šetří čas a práci pedagogů,
- způsob analýzy dat a syntézy vzdělávacích obsahů a aplikace za účelem individualizované vzdělávací dráhy pro studenty,
- systém intervencí, který za pomoci prediktivní analýzy předvídá výkon studentů a identifikuje rizikové studenty, čímž umožňuje pedagogům poskytovat proaktivní podporu studentům a předcházet možným překážkám při učení.

Na zahraničních univerzitách vidí budoucnost umělé inteligence také ve zlepšení komunikace se studenty prostřednictvím chatbotů a virtuální asistentů (Thottoli, Alruqaishi, Soosaimanickam, 2024). Chatbot a virtuální asis-

tent řízený umělou inteligencí slouží studentům a pedagogům jako podpůrné systémy 24 hodin denně, 7 dní v týdnu. Umí odpovídat na dotazy, poskytovat informace o kurzech, nabízet rady ke studiu a pomáhat při orientaci na vzdělávacích platformách.

Rozšířená realita (AR) a virtuální realita (VR) ve vzdělávání je další perspektivní možnost pro atraktivnější výuky s důrazem na názornost a propojení teorie s praxí. Aplikace AR a VR řízené umělou inteligencí transformují studijní zážitky tím, že studenty zapojí do interaktivních simulací a virtuálních prostředí (Adiguzel, Kaya, Cansu, 2023). Tento praktický přístup zvyšuje zapojení a umožňuje studentům pochopit složité koncepty prostřednictvím zážitkového učení.

Závěr

Každý z těchto příkladů ukazuje, jak umělá inteligence přispívá ke zlepšení vzdělávání tím, že podporuje personalizované vzdělávací zkušenosti, optimalizuje výukové postupy a vytváří inkluzivní a dynamické vzdělávací prostředí.

Toto všechno bude znamenat, že s rostoucím vývojem umělé inteligence se v akademickém prostředí otevírají nové možnosti ve spojení se strategií vzdělávání. Již nyní by mohla být umělá inteligence aplikována při hodnocení úkolů a testů. Pro zpracování absolventských prací může být umělá inteligence využita k provádění analýzy obsahu, identifikaci chybějících citací ve zpracovaných textech, pro kontrolu pravopisu a poskytování návrhů na zlepšení obsahu a struktury. Student by tak měl k dispozici rychlou zpětnou vazbu. Umělá inteligence je objektivní ve svém hodnocení, dá se tedy považovat za objektivní nástroj hodnocení.

Velkou výhodu spatřujeme v personalizované výuce, která pomůže rozvíjet každý potenciál studenta. Tím, že sbírá a analyzuje data, může navrhnout individualizované učební plány, doporučit relevantní úkoly a materiály a poskytovat zpětnou vazbu tzv. na míru, a tím být významně zapojena do procesu sebeřízeného učení.

Literatura:

- ADIGUZEL, T., KAYA, M. H., CANSU, F. K. 2023. Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, 15 (3), ep 429. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>
- DVOŘÁKOVÁ, M. 2022. Možnosti zkoumání sebeřízeného učení. *Lifelong Learning*, 12 (2): 179-197. <https://doi.org/10.11118/lifele20221202119>
- DYTRTOVÁ, J. 2005. Využití výukových databází v procesu vzdělávání. In *Metodologické aspekty a výzkum v oblasti didaktik přírodovědných*,

- zemědělských a příbuzných oborů*. Nitra: UKF, s. 147-155. ISBN 80-8050-848-8.
- HIEMSTRA, R., BROCKETT, R. G. 2012. Refarming the Meaning of self-directed Learning: An Updated Model. Proceedings of the 54th Annual Adult Education Research Conference, [online] Dostupné z: <https://www.scirp.org/>
- LOENG, S. 2020. The self-directed learning: A core concept. *Adult Education. Education Research International*, 2020, 3816132. <https://doi.org/10.1155/2020/3816132>
- PRŮCHA, J. 2020. *Psychologie učení. Teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2853-2.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ROLLS, M., SANDANUSOVÁ, A. 2004. Efeciencia a efektivita výučbového programu R. Dytrtovej. In *Výchova ke zdraví a zdravému životnímu stylu*. s. 104. Nitra: UKF, ISBN 80-8050-739-2.
- SMÉKALOVÁ, L. 2016 *Didaktika vzdělávání dospělých: distanční text*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, 2016. 101 s. ISBN 978-80-7453-675-5.
- SHUKLA S, S.; JAISWAL V. 2013 Applicability of artificial intelligence in different fields of life. *International Journal of Scientific Engineering and Research*, 1 (1): 28-35.
- THOTTOLI, M. M., ALRUQAISHI, B. H., SOOSAIMANICKAM, A. 2024. Robo academic advisor: Can chatbots and artificial intelligence replace human interaction?. *Contemporary Educational Technology*, 16(1), ep485. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13948>
- TOMIOVÁ, S. 2022. *Návrh digitální formy vzdělávání pro vybranou cílovou skupinu*. Praha: IVP ČZU, 66 s. Bakalářská práce, vedoucí práce DYTRTOVÁ, R.
- ZORMANOVÁ, L. 2017 *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 224 s. ISBN 978-80-271-0051-4.

Summary: This study mentions the importance and strategy of learning for lifelong learning and analyzes the possibilities of contemporary use of self-directed learning resources for university studies. Its empirical part based on the experience with applications of educational programs in tertiary education, both in undergraduate studies and in lifelong studies as well as in the framework of senior studies at the university. Part of the study is a reflection on the possibilities of using artificial intelligence in the process of lifelong learning with an emphasis on its application in the planning and control of self-directed learning.

PROMĚNY VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ NA UNIVERZITÁCH TŘETÍHO VĚKU V ČR V POSLEDNÍ DEKÁDĚ

CHANGES IN THE EDUCATION OF SENIORS AT UNIVERSITIES OF THE THIRD AGE IN THE CZECH REPUBLIC IN THE LAST DECADE

Lenka Kamanová, Petr Adamec, ČR

Anotace: Univerzity třetího věku patří mezi fenomén seniorského zájmového vzdělávání, a to nejen v České republice. Jsou celosvětovým trendem. Seniori díky této formě vzdělávání získávají další dovednosti a znalosti a udržují si duševní i fyzické zdraví, podporují či rozvíjejí komunikační a sociální kontakty. V posledních deseti letech jsme svědky proměn této formy vzdělávání, a ty jsou tématem i této studie. Na základě sekundární analýzy dat z tzv. ukazatele F v rozmezí roků 2013-2023, které vyplňují všechny univerzity třetího věku v ČR sdružené do Asociace univerzit třetího věku, a na základě analýzy dat z dotazníkových šetření, která bylo uskutečněna v roce 2016 a 2021, identifikujeme trendy vzdělávání na univerzitách třetího věku v ČR.

Klíčová slova: univerzita třetího věku, aktivní stárnutí, zájmové vzdělávání, senior

Úvod

Představa o vzdělávání a učení coby specifiku dětství a mládí, je již dávno překonaná. Myšlenky na celoživotní vzdělávání a učení nejsou novinkou, objevují se víceméně již od dob Komenského. V moderních dějinách je však akcentována zejména od 60. let 20. let, a to v souvislosti se vzdělávací politikou nadnárodních institucí jako je OECD, UNESCO apod. a po roce 1992 (Maastrichtská smlouva) i ve spojení s EU. Termín celoživotní učení vztahujeme ke všem aktivitám, které přinášejí znalosti a kompetence pro zlepšení osobního života, stejně jako pro profesní či občanskou sféru (Kopecký, 2004).

Jak zmiňuje Petřková (2004), člověk v jakémkoliv věku by měl být motivován a podněcován k učení a vzdělávání.

Koncept celoživotního vzdělávání a učení se dotýká i seniorské populace a často je spojován s institucí univerzity třetího věku (dále U3V). V České republice mají univerzity třetího věku tradici od roku 1986, kdy vznikla první česká U3V, a to na Univerzitě Palackého v Olomouci při Lékařské fakultě, k čemuž odkazují Adamec a Kryštof (2011) i Haškovcová (2010). Od dob založení první U3V v ČR se tento fenomén rozšířil na celkem 23 univerzit třetího věku. Zejména v posledních 10 letech jsme svědky výrazných proměn těchto vzdělávacích institucí, a na tyto proměny se zaměřuje i tento příspěvek. Nejprve se zabýváme teoretickým ukotvením tématu a to v kontextu demografických proměn a konceptu stárnutí a následně se zaměřujeme na univerzity třetího věku coby fenomén seniorského zájmového vzdělávání. Po teoretickém uvedení je představen metodologický postup a následně jsou prezentovány výsledky analýz kvantitativního charakteru.

Od demografických proměn ke konceptu aktivního stárnutí

Stárnutí evropské populace je obecně známým faktem. Podle Petřkové (2004,) je stárnutí populace jedním z rysů, které charakterizují průmyslové země světa. V České republice jde o trend patrný od poloviny 80. let 20. století, který v 90. letech nabral na dynamice (Zpráva o stavu populace..., 2020; Aktuální populační vývoj ..., 2021). Aktuální populační vývoj je formován zejména sníženou plodností. V roce 1989 připadalo v tehdejší Československu na jednu ženu 1,87 narozených dětí. Do roku 2003 toto číslo prudce kleslo na 1,18 dětí. V poslední dekádě mezi lety 2011 a 2020 se zvýšila porodnost z 1,43 dítěte na jednu ženu na 1,70 dítěte. Dle předpokladů projekce bude hodnota úhrnné plodnosti v roce 2050 1,74 dítěte (Štyglerová a Němečková, 2018).

Se stárnutím populace souvisí další trend, a to růst podílu osob ve věku 65+ v české populaci. V roce 1993 se jednalo o 13% z celkového počtu obyvatel, v roce 2021 pak o 20,4% a dle projekcí bude v roce 2050 celkem 28,8% populace ve věku 65+ (Štyglerová a Němečková, 2018). Dle prognóz se mimojiné do roku 2050 ztrojnásobí počet osob 85letých a starších na téměř 0,6 milionu, což bude představovat přibližně 6 % populace (Strategie přípravy na stárnutí 2019–2025)¹⁴. Lze tedy sledovat sledovat jak absolutně, tak relativně se zvyšující počet a podíl obyvatel, kteří jsou definováni jako „staří“ (Adamec a Kamanová, 2021). Také index ekonomické závislosti, který

14 Průměrný věk obyvatel ČR se od počátku roku 2011 do konce roku 2020, tedy za posledních deset let, zvýšil o necelé dva roky na 42,6 let (u mužů o 1,8 roku na 41,1 let a u žen o 1,7 roku na 44,0 let). Věkový medián, který rozděluje populaci na dvě stejně početné části, během období 2011–2020 vzrostl ještě více než průměrný věk obyvatel, a to z 39,8 let na 43,3 let, tj. o 3,5 roku (Aktuální populační vývoj v kostce, dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/aktualni-populacni-vyvoj-v-kostce>).

udává počet osob v neproduktivním věku (0–19 let a 65+ let) na 100 osob v ekonomicky produktivním věku (20–64 let), se plynule zvyšoval – postupně stoupl z 55 na 69 (Aktuální populační vývoj ..., 2021). V odborných zdrojích se mluví o tzv. demografické panice (Vidovičová, 2008), tzn. vyslovené obavě z budoucího vývoje společnosti v souvislosti s její demografickou strukturou. Před českou společností stojí tedy v následujících 30 letech množství výzev plynoucích právě ze stárnutí populace, a to jak v hospodářském, sociálním i vzdělávacím sektoru.

Zvyšuje se rovněž naděje na dožití. Ta má od konce 80. let 20. století v České republice jednoznačně rostoucí trend. Mezi lety 2001 a 2020, se prodloužila u mužů o 3,3 let a u žen o 2,9 let na současných 75,3 let a u žen 81,4 let (Aktuální populační vývoj ..., 2021). Dle projekce Štyglarové a Němečkové (2018) bude v roce 2050 naděje na dožití u žen 86,7 a u mužů 82, 1. Naděje na dožití je mimojiné je ovlivněna zvýšenou kvalitou medicínské péče coby externího faktoru, zároveň biologickými (genetickými) faktory a dle dalších výzkumů také sociálními a ekonomickými faktory (Wilkinson a Marmot 2003). Jako významná se jeví i intenzita fyzické a psychické aktivity jedince. Realizované studie prokazují vazbu mezi životní spokojeností a vzděláváním a učením v pozdějším věku. Účast seniorů na vzdělávacích aktivitách zvyšuje jejich fyzické, intelektuální a sociální zdraví (Formosa, 2014) a následně i kvalitu jejich života (Jacob in Rute, Porcarelli, 2019).

Špatenková a Smékalová (2015) popisují narůstající počet starších osob v souvislosti s tím, že jde o sociální skupinu, která odčerpává veřejné finanční prostředky a zároveň se nepodílí na jejich přínosu, což znamená, že tato skupina má pro stát ohrožující ekonomické důsledky. Ekonomické souvislosti se seniorskou populací lze vnímat i jiným způsobem, na což upozorňuje např. Šerák (2019), který zmiňuje, že stárnutí populace způsobuje i proměnu služeb zaměřených na seniorskou populaci, tedy takzvanou stříbrnou ekonomiku (Silver economy). Její součástí je i sektor vzdělávání. Je zjevné, že vzdělávání seniorů nabývá na významu a v následujících desetiletích nabývat dále bude, a to zejména v kontextu mnohovrstevnatých konceptů jako je aktivní stárnutí, životní spokojenost (wellbeing) seniorské skupiny obyvatel, která ovlivňuje život společnosti jako takový.

Dosud jsme se zabývali demografickými trendy souvisejícími se stárnutím. Ale jak je to s terminologickým vymezením pojmu stárnutí? Tento pojem lze vnímat ve dvou rovinách. Můžeme jej chápat jako demografický proces a také jako důsledek biografické změny, která má široké sociální, ekonomické a další souvislosti (Vidovičová, 2013). Stárnutí je rovněž asynchronní a individuální proces, jednotlivé systémy a funkce organismu stárnou nerovnoměrně (Mühlpachr, 2004).

Podstatné je se zaměřit rovněž na pojem stáří. Při jeho vymezení se můžeme setkat s chronologickým věkem, který je určen narozením, a funkčním, který je formován fyzickým, psychickým a sociálním profilem člověka

(Doňková, 2012). Pro účely tematiky našeho příspěvku se však jeví jako efektivní užívat spíše sociální periodizace, kterou akcentuje Mühlpachr (2004). Ta lidský věk rozčleňuje do 3-4 věků. Po prvním, tzv. předproduktivním věku dětství a mládí následuje tzv. produktivní věk dospělosti. Následuje třetí věk, neboli postproduktivní, kterým je období stáří. Jako čtvrtý věk je bývá označována fáze závislosti. V návaznosti na sociální periodizaci lze říci, že stáří začíná ve třetím věku a jeho období je spojeno s odchodem do důchodu (srov. Tomczyk, 2015; srov. Mühlpachr, 2004).

Senioři dnes z mnoha důvodů představují velmi heterogenní skupinu. Různorodost skupiny osob nad 65 let je dána nejen věkem – věková škála může přesahovat i 30 let (Winkler a al., 2016), ale významnou roli sehrává také zdravotní stav a neustále narůstající délka dožití, příjmy, vzdělání, místo bydliště (venkov vs. město), sociální vazby, či vlastní aktivita a životní zkušenost (Strategie, 2019). Čevela et al. (2012, s. 27) pak explicitně uvádí, že neexistuje žádný „typický senior“. Holczerová a Dvořáčková (2013) poznamenávají, že se při definování pojmu senior v sobě kloubí aspekty sociologické s aspekty biologicko-medicínskými a dochází k tomu, že jde o člověka v završující životní fázi se specifickým postavením ve společnosti. Neexistuje pak ani shoda na věkové hranici určující seniorní věk, který v různých odborných zdrojích variuje od hranice 50 let. Haškovcová (2010 in Špatenková a Smékalová, 2015) pak navrhuje dojít ke shodě v tom, že jde o zhruba 65letého občana. S touto hranicí se také setkáváme u výstupů Českého statistického úřadu.

V současné době bývá v odborných kruzích věnujících se seniorské tematice zmiňován koncept aktivního stárnutí. Podle Světové zdravotnické organizace je aktivní stárnutí procesem, při kterém lze optimalizovat příležitosti pro zlepšování svého zdraví, spoluúčast a činnosti zaměřené na zvyšování kvality života v průběhu stárnutí. V tomto pojetí lze tedy hovořit o plnohodnotném prožívání života ve vyšším věku a odpovědném přístupu ke zdraví, důstojném životě v bezpečí a možnostech účastnit se společenského dění (Holczerová a Dvořáčková, 2013). Podle Haškovcové (2010) zároveň koncept aktivního stárnutí přichází s myšlenkou, že, je možné lidský život kromě prodloužování také zkvalitňovat. Aktivní stárnutí v sobě zahrnuje také respekt k právům starších lidí na rovné příležitosti a podíl na společenské zodpovědnosti např. prostřednictvím rozhodování o životě v komunitě atd. (srov. Holmerová a kol., 2006). Ve svých praktických aplikacích se koncept aktivního stárnutí dle definice Lasletta (1989) blíží spíše třetímu věku, tedy mladému stáří pojatému jako koruna života naplňována relativně zdravými a bohatými jedinci. A toto kulturní pole je sociálně strukturně podmíněno a jeho naplňování je dosahováno především střední třídou, přestože je vytoužené všemi. (Gilleard a Higgs, 2005). Avramov a Mašková (2003) upozorňují na čtyři oblasti, na něž se soustřeďují diskurzy aktivního stárnutí. Prvním z nich je prodloužování participace na trhu práce, dále aktivním zapojení do rodinné-

ho života (prostřednictvím domácích prací či pečovatelských), aktivní zapojení do komunity (zvláště prostřednictvím dobrovolnictví) a aktivně trávený volný čas (spojený se sportem či dalšími koníčky). Poslední oblast pak v sobě zahrnuje také oblast zájmového vzdělávání.

V roce 2019 Petrová Kafková (2019) realizovala sekundární analýzu dat z výběrového šetření „Spotřeba a spotřebitelé ve vyšším věku“. Sběr dat byl realizován v listopadu a prosinci 2011 a celkově byla získána data o 1443 respondentech. Výzkum se soustřeďoval na preference aktivního životního stylu v kontextu věku a míry ekonomického, sociálního a kulturního kapitálu. Mezi hlavní zjištění patří, že představa ideálního životního stylu má výraznou spojitost s věkem a zdravotním stavem. Výraznou změnu přináší až pokročilá stáří. Dalším zajímavým zjištěním je rovněž větší příklon k aktivnějšímu životnímu stylu u jedinců s vyšší mírou kapitálů. Podstatná se zdá být míra ekonomického a kulturního kapitálu, působí však i kapitál sociální. Podobně Vidovičová (2005) na stejných datech zjišťuje, že nízká míra aktivity je spojená s nižším vzděláním, vyšším věkem a některými indikátory nižšího well-being, jako např. osamělostí.

Univerzity třetího věku jako forma zájmového vzdělávání seniorů

Kromě konceptu aktivního stárnutí je dnes hodně zmiňován pojem kvalita života ve stáří. Jednou z aktivit, která k ní může přispívat je vzdělávání. Jak upozorňuje Rabušic (2008) vzdělání je prvek, s jehož pomocí je možné aktivizovat starší populaci. Vzdělávání seniorů má svůj smysl. Jeho přínos lze vnímat ve dvou rovinách. Jednak ve vztahu k jednotlivci může představovat uspokojování potřeb, ať už vzdělávacích, zájmových nebo zážitkových. Ve vztahu ke společnosti představuje edukace možnost vést naplněný společenský život, mezigenerační akceptaci a úctu, aj. Čornaničová (1998).

Průcha (2009) uvádí, že vzdělávací aktivity v seniorském věku mají význam pro objevení nové životní perspektivy, působí pro seniory jako životní pomoc, např. pro sjednocení se společností nebo k celkovému zdravotnímu stavu. Na toto tvrzení navazuje Veteška (2017), který tvrdí, že aktivita ve stáří odehrává velkou roli při zvládnutí životních úkolů. Skrz edukační proces přijímají senioři nové informace, které jim rozšíří přehled. Ten mohou využít k řešení každodenních situací a tím přispět ke klidnému a spokojenému stáří. Čípová (in Veteška a Vacínová, 2011) připomíná negativní pocity seniorů, jako je například pocit zbytečnosti, strach ze samoty, aj. Edukace pomůže tyto stavy eliminovat, dává podnět pro aktivní život a umožňuje seniorovi kontakt s lidmi stejné věkové kategorie. Podle Čornaničové (1998) patří edukace mezi tzv. vyšší potřeby člověka (potřeba ocenění a uznání, seberealizace, poznání a porozumění, spravedlivosti, krásy, pořádku, úcty, sebeaktualizace...). Na to navazuje Šerák (2009), který tvrdí, že velmi významným bodem při edukaci seniorů je možnost zajistit kvalitní a důstojný život ve stáří. Vzdělávací aktivity v seniorském věku mohou působit jako prevence nebo

pomoc při odstranění možných nedostatků. Od společnosti se očekává, že zajistí bezpečné stárnutí, např. nabídkou vzdělávacích programů pro seniory. V důchodu mají lidé menší možnost komunikace, a to zejména kvůli ztrátě sociálních kontaktů. Na základě výzkumů Mühlpachr (2004) usuzuje, že vzdělávací aktivity umožňují jedinci lepší zapojení do společnosti.

Bylo opakovaně doloženo, že když senioři studují a aktivně se účastní některého z odborně garantovaných programů, méně si všímají existujících osobních problémů, lépe je překonávají a skutečně méně stůňou. Nosný program jim totiž nedovolí lenivět a myslet na obtíže těla. Aktivita a společný zájem jim umožňuje stávající „bolístky“ transformovat nebo eliminovat. Senioři zaujatí studiem mají méně času a chuti navštěvovat své lékaře (Haškovcová, 2010).

Průcha (2009, s. 483) pak definuje vzdělávání seniorů jako „pedagogický proces zaměřený na intencionální edukaci ve stáří a na funkcionální edukační působení na seniory“, které zahrnuje jejich výchovu a vzdělání a respektuje jejich zvláštnosti. V tomto příspěvku uvažuje o seniorském vzdělávání jako o učení se ve stáří, tak jak je zmiňuje Beneš (2014).

Seniorům jsou nabízeny dle Šeráka (2009) dvě možnosti vzdělávání, a to individuální a skupinové. Individuálním vzděláváním seniorů je například chápáno sebevzdělávání za podpory relevantních informačních zdrojů. Zatímco skupinové vzdělávání je vedeno lektorem, který má převážně funkce organizační, motivační a facilitační. Vzdělání probíhá v určité skupině, o různých počtech seniorů. Do této skupiny můžeme zařadit například akademie či univerzity třetího věku. Součástí jsou i veškeré formální i neformální organizace, které se specializují na vzdělávání seniorů. Mühlpachr (2004) pak rozděluje organizované a neorganizované vzdělávání seniorů. První jmenované úzce souvisí se skupinovým vzděláváním vedeným lektorem. Neorganizované vzdělávání seniorů pak chápeme jako náhodné vzdělávání, které není předem plánovaně organizováno, ať už určitou institucí či osobou samotnou.

V Českém seniorském vzdělávání zaměřeném na vzdělávání ve stáří působí několik organizací jako seniorské akademie, volnočasová centra apod. Pomyslnou vlajkovou lodí seniorského vzdělávání jsou bezesporu univerzity třetího věku (Hasmáňková Marhánková, 2013). Výrazný podíl na vzdělávání seniorů napříč Evropou pak mají univerzity třetího věku. S odkazem na Kubalčíkovou (2015) je můžeme vnímat jako instituce realizující neformální zájmové vzdělávání seniorů. Pedagogický slovník popisuje tuto vzdělávací aktivitu takto: „Univerzita třetího věku je specifická forma vzdělávání dospělých, určená pro vzdělávání seniorů. Realizuje se jako cykly přednášek nebo jako ucelené studium (i několika semestrové) v různých oborech humanitních, společenskovědních i přírodních. Vyučují vysokoškolští a jiní odborníci. Neposkytuje akademické tituly, vzdělání je zde hlavně prostředkem aktivního naplnění života.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 265)

V Evropě se setkáváme s dvěma typy, a to britským a francouzským (Sikorová, 2010; Swindell a Thompson, 1995). V rámci Evropy obvykle rozeznáváme dva modely realizace univerzit třetího věku. Jedná se za prvé o tzv. univerzitní neboli francouzský model, který je charakteristický tím, že vzdělávací činnost je organizována v typickém vysokoškolském/univerzitním prostředí a kurzy mají klasickou formu seminářů, přednášek, exkurzí, laboratorních cvičení apod.). Za druhé je to tzv. společenský nebo také anglický model, v rámci něhož probíhá vzdělávací činnost v různých spolcích, klubech, komunitách a kolektivech a má spíše dobrovolnický či zájmový charakter, přičemž se odehrává spíše na malých městech. Tyto dva typické modely se mohou v některých zemích lišit a záleží na zvycích dané země nebo společnosti, ve které se daná činnost realizuje. V České republice se prosadil francouzský. Historie univerzit třetího věku v České republice sahá do 80. let minulého století a je spojena s institucí Československého červeného kříže a České gerontologické a geriatrické společnosti při České lékařské společnosti Jana Evangelisty Purkyně. V roce 1993 byla založena Asociace univerzit třetího věku České republiky (dále jen AU3V), která sdružuje univerzity třetího věku v ČR. Jejím úkolem je mimo jiné i garance kvality vzdělávání, které U3V v ČR poskytují, a etická stránka tohoto vzdělávání. Členem AU3V je v současné době 43 univerzit třetího věku.

Evropské univerzity třetího věku sdružuje organizace EFOS (European Federation of Olders Students at the Universities/Evropská federace studujících seniorů na univerzitách). Hlavním úkolem je sdílení zkušeností s organizováním aktivit v oblasti vzdělávání seniorů jako součásti celoživotního vzdělávání. Mezi cíle EFOSU patří podpora studia seniorů a v důsledku toho zajistit přístup k institucionálnímu vzdělávání všem zájemcům. Dále zlepšovat kvalitu života a a společenskou pozici seniorů účastí na specifických gerontologických diskusích v evropské společnosti a také spolupracovat s autonomními regionálními organizacemi, aby výše uvedené požadavky prosazovaly, protože získané poznatky a schopnosti seniorů jsou pro společnost prospěšné. (Shromáždilová, 2007, online).

Celosvětově jsou univerzity třetího věku zaštiněny, a to od roku 1975, institucí AIUTA (Association Internationale des Universités du Troisième Age). U jejího počátku stál zakladatel první U3V Pierr Vellas roku 1975 (Hrapková, 2015). Mezi její poslání patří podpora zakládání a růstu U3V napříč různými kontinenty, dále udržování kontaktů, jak mezi realizátory U3V, tak vědeckými pracovníky zabývajícími se danou problematikou. Ambicí této organizace je rovněž dle Sikorové (2010) spolupracovat s nadnárodními a mezinárodními organizacemi řešícími tematiku seniorské populace. Mühlpachr (2001) ještě dodává poskytování informační služby členům organizace.

Jednotlivé univerzity třetího věku nabízejí obvykle kurzy zájmového vzdělávání, které odpovídají oblastem, v nichž má daná vysoká škola či univerzita akreditovány studijní programy. Implicitně se tedy předpokládá, že tento typ

studia bude dosahovat univerzitní úrovně. Seniorům jsou zprostředkovávány nejnovější poznatky z daných vědních oblastí. Při výuce v rámci univerzity třetího věku jsou užívány stejné nebo obdobné výukové metody a organizační formy charakterizující danou vysokou školu. Univerzitní prostředí je garantem kvality obsahové i metodické. Vzdělávání na univerzitách třetího věku je tak jakýmsi pomyslným očkováním, které se snaží udržet seniora co nejdéle mimo stádium závislého a zcela závislého seniora. Nutno také doplnit, že univerzity třetího věku naplňují dnes hojně vyžadovanou třetí roli vysokých škol. Tato role spočívá v tom, že vysoké školy mohou velice dobře sloužit veřejnosti. Třetí role univerzit obecně obsahuje takové činnosti, které směřují ke zlepšení vzdělanostní, kulturní, morální, etické nebo zdravotní úrovně ve společnosti.

Výzkumná šetření ukazují, že účast starších osob na vzdělávacích aktivitách (nikoli pouze na univerzitách třetího věku) není vysoká ani dostatečná. Podle výzkumného šetření (Rabušic a Rabušicová, 2008) se ve věkové skupině 60–65 let účastnilo neformálního vzdělávání jen 12 % osob z této skupiny. Současně též výsledky šetření Adult Education Survey z roku 2011 uvádějí, že minimálně jedné aktivity v rámci neformálního vzdělávání se účastnilo v posledních dvanácti měsících od šetření 20,1 % obyvatel České republiky ve věkové kategorii 55–64 let a v kategorii 65–69 let dokonce pouze 5,4 % (Dvořáková, 2014). Na druhou stranu, jak vyplývá z analýzy dat (Stříbrné, 2021) Informačního systému Asociace univerzit třetího věku, lze sledovat dlouhodobě vzrůstající počet seniorů účastnících se vzdělávání na univerzitách třetího věku. Ve sledovaném období, tedy od ak. roku 2010/2011, kdy byl Informační systém zprovozněn, můžeme sledovat meziroční přírůstky zhruba třech tisíc posluchačů. Z počtu 33 607 posluchačů ve zmíněném ak. roce 2010/2011 se tak jejich počet dostal až na 60 193 v roce 2010/2019. Počet kurzů nabízených jednotlivými univerzitami třetího věku se za sledované období zvýšil o 64 procent a počet vyučovaných hodin dokonce o 72 procent. U těchto dvou posledně jmenovaných ukazatelů můžeme sledovat pozvolné zpomalení za posledních 5 let, což může ukazovat na dosažení limitů růstu, které jsou dány kapacitou jak technickou (např. kapacita učeben), tak personální (kapacita přednášejících i organizačních pracovníků).

Z výzkumu, jehož zadavatelem bylo MPSV (Analytická zpráva z výzkumu, 2020) vyplývá, že 10% žen a 7% mužů ze zkoumaného vzorku (senioři 55+) se ve svém volném čase pravidelně věnuje vzdělávacím aktivitám (pro sebe – nikoliv vzdělávání někoho jiného) pravidelně věnuje 7% seniorů 55+ let a 14 % občas. Podle očekávání se vzdělávací aktivity výrazně mění v závislosti na věku a vzdělání. S přibývajícím věkem vlastních vzdělávacích aktivit výrazně ubývá a s vyšším dosaženým stupněm vzdělání je naopak vzdělávání se i v seniorském věku významně častějším jevem. Dalším faktorem je také vzdělání seniorů. Ti senioři, kteří mají pouze základní vzdělání (případně jsou zcela bez vzdělání), se vzdělávacím aktivitám věnují

(pravidelně nebo občas) v 8% případů. Senioři se středoškolským vzděláním bez maturity v 17 %, s maturitou pak už v 28% případů. Z vysokoškolsky vzdělaných seniorů 55+ let se nadále vzdělává každý druhý (49%), přičemž pravidelně se těmto aktivitám věnuje více než pětina (22%) z nich. Z dalších socioekonomických znaků se statisticky významně méně věnují vzdělávání se ti, kteří ovdověli a ti, kteří jsou ekonomicky neaktivní. Naopak významně vyšší podíl lidí, kteří se v seniorském věku věnují vzdělávání se, je mezi těmi, jejichž příjmy patří k těm nejvyšším a mezi ekonomicky aktivními (zejména pak mezi podnikateli a OSVČ).

Metodologie výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo na základě sekundární analýzy dat a dvou dotazníkových šetření ukázat, jakým způsobem se proměnilo vzdělávání na univerzitách třetího věku v ČR v poslední dekádě a popsat současné trendy vzdělávání na těchto institucích.

Pro naplnění cíle bylo využito dat ze dvou oblastí. V případě první šlo o data identifikující výkon jednotlivých U3V v ČR, která jsou vykazovaná prostřednictvím Asociace univerzit třetího věku ČR. Jednalo se o data sbíraná mezi roky 2013–2023. Pro práci s těmito daty byla využita sekundární analýza dat.

V druhém případě šlo o data získaná z dvou dotazníkových šetření, které byly zaměřeny na mapování vzdělávacích potřeb seniorů na Univerzitě třetího věku MNEDELU (rok 2016 a konec roku 2021). V obou případech byl použitým nástrojem sběru dat autorský dotazník. Ten obsahoval otevřené, uzavřené i škálové otázky. Prvního šetření se zúčastnilo celkem 330 respondentů. Výzkumného šetření se zúčastnilo 90% žen a 10% mužů. Výrazně převažovalo ženské pohlaví, což odráží situaci, se kterou se setkávají všechny univerzity třetího věku v České republice. Průměrný věk respondentů byl 67 roků. V roce 2021 se šetření účastnilo 333 respondentů. V roce 2021 byl průměrný věk respondentů 71 let (min 58 let, max 87 let).

Výsledky šetření: proměny univerzit třetího věku ČR – vývojové trendy

V současné době jsme svědky velkých proměn v oblasti vzdělávání na univerzitách třetího věku, a to nejen v České republice. V této části příspěvku bychom se rádi právě na tyto proměny zaměřili. Výsledková část příspěvku je rozdělena na tři oblasti, a to na období předcovidové, období covidové a období postcovidové.

Univerzity třetího věku v době předcovidové

Nejprve se zastavíme u dat z tzv. ukazatele F, které dokumentují makropohled na vzdělávání seniorů na univerzitách v ČR. Podíváme-li se na předcovidové období trendy jsou zjevné (Tabulka č. 1). Od akademického roku 2013/2014 docházelo k postupnému navyšování počtu kurzů, počtu hodin aktivní výuky i počtu účastníků na univerzitách třetího věku v České repub-

lice. Největší rozkvět však zaznamenal akademický rok 2018/2019. Oproti akademickému roku 2013/2014 a 2019/2020 se počet kurzů zvýšil o 338 kurzů, počet hodin aktivní výuky o 9824 hodin a počet účastníků o 20 186.

Tabulka č. 1 **Vývojové trendy v předcovidovém období** (ukazatel F)

	2013/2014	2018/2019	2019/2020
Počet kurzů	1 163	1 495	1 501
Počet hodin aktivní výuky	37 168	52 111	46 992
Počet účastníků	43 110	59 838	63 296
Počet studentohodin	7 961	1 052 909	9 043

Data získaná prostřednictvím realizovaného výzkumného šetření v roce 2016 nám umožňují podívat se na situaci z mikropohledu, a to na oblast kritérií rozhodujících o účasti na kurzu. Respondenti měli možnost se vyjádřit ke 14 kritériím. Otázka byla respondentům předložena v tomto znění: „*Jak jsou pro rozhodování, zdali se do kurzu U3V přihlásíte, důležitá následující kritéria?*“ Respondenti se vyjadřovali k jednotlivým kritériím na šestibodové škále (1 = nejvíce důležité, 6 = nejméně důležité). Jak je patrné z Tabulky č. 2, respondenti označují jako důležitá následující kritéria (seřazeno sestupně od nejdůležitějšího, tj. od aritmetického průměru 1 do aritmetického průměru 2,5): obsahová náplň kurzu (M = 1,3); kvalita lektora (M = 1, 5); dobré jméno vzdělávací instituce (M = 1,8); forma kurzu (M = 2,03); dobrá reference na kurz (M = 2,1); zabezpečení kurzu studijními materiály (M = 2,3); využitelnost získaných poznatků v životě (M = 2,5). Z níže uvedené Tabulky č. 2 je rovněž patrné, která kritéria respondenti vnímají jako nejméně zásadní: cena kurzu (M = 3, 06); časový rozsah (celkový počet hodin kurzu) (M=3,25); vzdálenost místa konání kurzu od práce/bydliště (M=3,34); účast kamarádů či přátel (M=3,49); počet účastníků ve skupině (M =3,62).

Tabulka č. 2 **Kritéria důležitá pro přihlášení se do kurzu**

Odpovědi	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	počet platných
Obsahová náplň kurzu (vyučovaná témata)	1,32	0,97	312
Využitelnost získaných poznatků v životě	2,5	1,28	294
Forma kurzu (např. osobní účast na výuce, elektronická forma výuky,...)	2,03	1,34	278
Cena kurzu	3,06	1,68	293
Den v týdnu, kdy se kurz koná	2,82	1,71	297

V jakou denní dobu se kurz koná	2,64	1,55	287
Časový rozsah (celkový počet hodin kurzu)	3,25	1,56	280
Počet účastníků ve skupině	3,62	1,65	272
Vzdálenost místa konání kurzu od práce/bydliště	3,34	1,67	285
Zabezpečení kurzu studijními materiály	2,29	1,34	294
Kvalita lektora	1,46	1,09	301
Účast kamarádů či přátel	3,49	1,84	284
Dobrá reference na kurz	2,13	1,35	293
Dobré jméno vzdělávací instituce	1,78	1,13	296

Ve výzkumném šetření jsme se zabývali i preferencí forem vzdělávání. Pro zjištění odpovědí byla formulována otázka: „*Jakou formu vzdělávání preferujete?*“ Respondenti vybírali jednu z nabízených možností: prezenční (osobní účast na výuce), kombinovaná forma (část výuky je postavena na samostudiu), e-learningová forma (studium probíhá pouze elektronickou formou na internetu), sebevzdělávání (četba odborné literatury, časopisů aj.), je mi to jedno. Téměř všichni respondenti preferují prezenční formu studia, konkrétně pak 304 respondentů z 330, tj. 92 %. Kombinovanou formu preferuje jen 2,7 % respondentů (9 respondentů). Sebevzdělávání dává přednost 0,6 %. E-learningový kurz preferují pouze 2 respondenti.

U respondentů bylo zjišťováno i největší překážky pro účast na kurzech. Konkrétní formulace otázky byla: *Co je pro Vás největší překážkou pro účast na krátkodobých vzdělávacích kurzech?* V případě překážek se nejvýznamnější jeví nedostatek času (26,4 % respondentů) a malá informovanost o kurzech (24,2 % respondentů). Rodinné důvody uvedlo 10,6 % respondentů, vysokou cenu kurzů pak 9,1 % a nedostatečnou nabídku kurzů 8,8 %. Respondenti volili ve 20,9 % odpověď „jiné“. V případě zkonkrétnění jiných důvodů se často objevovaly tyto důvody: „nedostatečná nabídka kurzů“, „již jsme všechno absolvovaly“, „souběh s jinými aktivitami“. Podrobné výsledky jsou znázorněny v Tabulce č. 3.

Tabulka č. 3. **Překážky pro účast na vzdělávacích kurzech**

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Vysoká cena kurzů	30	9,1%
Nedostatek času	87	26,4%
Rodinné důvody	35	10,6%

Nedostatečná nabídka kurzů	29	8,8%
Malá informovanost o nabídce kurzů	80	24,2%
Jiné	69	20,9%
Celkem	330	100,0%

Univerzity třetího věku v ČR v době covidové

Výrazná proměna vzdělávání na univerzitách třetího věku byla způsobena covidovou situací. V březnu 2020 stály veškeré oblasti vzdělávání před velkou výzvou, a to vzhledem k situaci způsobené pandemií COVID-19. V důsledku Mimořádného opatření Ministerstva zdravotnictví ze dne 10. 3. 2020¹⁵ k ochraně obyvatelstva a prevenci nebezpečí vzniku a rozšíření onemocnění covid-19, byla po významnou část letní semestru akademického roku 2019/2020 zakázána osobní přítomnost žáků ve školách, Univerzity třetího věku nevyjímaje. Obdobná situace nastala také v zimním semestru a částečně také v letním semestru akademického roku 2020/2021. Univerzity třetího věku tak stály před výzvou, se kterou se do té doby nesetkaly. Jediná možná varianta zpřístupnění vzdělávání byla online výuka. Univerzity třetího věku takřka ze dne na den musely změnit stávající formy výuky a způsoby práce se seniory. Každá univerzita si zvolila vlastní způsob řešení nastalé situace. Škála je v tomto případě opravdu rozsáhlá. Od úplného zastavení činnosti a vyčkávání na obnovení podmínek pro prezenční výuku po interaktivní formy online výuky. Reprezentované zejména nástroji jako je MS Teams, Google Meet či ZOOM.

Tabulka č. 4. **Vývojové trendy v covidovém období** (ukazatel F)

	2013/2014	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Počet kurzů	1 163	1 495	1 501	890	1 330
Počet hodin aktivní výuky	37 168	52 111	46 992	29 002	45 547
Počet účastníků	43 110	59 838	63 296	33 691	43 531
Počet studentohodin	796 021	1 052 909	904 723	419 798	730 152

15 V důsledku Mimořádného opatření Ministerstva zdravotnictví ze dne 10. 3. 2020 k ochraně obyvatelstva a prevenci nebezpečí vzniku a rozšíření onemocnění covid-19, byla po významnou část letní semestru akademického roku 2019/2020 zakázána osobní přítomnost žáků ve školách, Univerzity třetího věku nevyjímaje. Obdobná situace nastala také v zimním semestru a částečně také v jarním semestru akademického roku 2020/2021.

Doba covidová pak do zmíněných dlouhodobých trendů z doby předcovidové výrazným způsobem zasáhla. Účast seniorů poklesla, a to na většině univerzit třetího věku v České republice, jak je vidět z Tabulky č. 4. Díky přechodu na online výuku se však mohla významně rozšířit posluchačská základna univerzit třetího věku. Seniorského vzdělávání účastnili senioři, pro které byli dosavadní prezenční forma výuky z různých důvodů nedostupná. Online výuka zrušila geografické bariéry v případě vzdělávání na univerzitách třetího věku. Senioři uvyklí vzdělávat se na univerzitách třetího věku se mohli účastnit online výuky na geograficky nedostupné univerzitě třetího věku. Také byla posluchačská základna rozšířena o seniory se zdravotním omezením, či o pečující seniory.

Univerzity třetího věku v době postcovidové

Doba covidová se významně promítla do forem seniorského vzdělávání na U3V a také do posluchačské základny. Tabulka č. 5 ukazuje proměnu ukazatelů v oblasti počtu kurzů, počtu hodin aktivní výuky, počtu účastníků a počtu studentohodin za posledních 10 let na všech univerzitách třetího věku v ČR.

Tabulka č. 5 Vývojové trendy v postcovidovém období (ukazatel F)

	2013/2014	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Počet kurzů	1 163	1 495	1 501	890	1 330	1 474
Počet hodin aktivní výuky	37 168	52 111	46 992	29 002	45 547	53 469
Počet účastníků	43 110	59 838	63 296	33 691	43 531	49 798
Počet studentohodin	796 021	1 052 909	904 723	419 798	730 152	856 382

Výrazně se zvýšil počet kurzů U3V a v souvislosti s tím stoupl počet hodin aktivní výuky. Počet účastníků však spíše klesl oproti předcovidovému času. Tento jev lze vysvětlit tak, že vzdělávání na U3V se proměnilo z hlediska forem výuky a také počtu účastníků ve studijních skupinách. Senioři totiž preferují spíše menší skupiny oproti období počátku prvního desetiletí 21. století. Senioři rovněž vyžadují jiné formy výuky a jednotlivé U3V na potřeby seniorů reagují, a to více interaktivní a zážikovými kurzy. Senioři také preferují krátkodobější kurzy. U3V tak nyní nabízí interaktivnější formy výuky, které vyžadují méně početné skupiny. Popsané trendy se objevovaly již v době předcovidové. Pandemická doba jen urychlila tyto trendy. V současné době je také běžnou součástí mnoha univerzit třetího věku v České republice online vzdělávání. V současné době se však jedná jen o dílčí aktivity jednotlivých

U3V a jde spíše o udržení si části posluchačské základny, kterou přinesla doba covidová. Je však zjevné, že do budoucna se nebude jednat o převažující formu výuky na U3V.

Díky realizovanému výzkumnému šetření na U3V MENDELU ke konci roku 2021 se můžeme podívat i na dílčí oblasti související se vzdělávání seniorů na U3V v době postcovidové. Dotázaným seniorům byl předložen výčet 14 kritérií, u kterých měli rozhodnout, do jaké míry jsou pro ně důležitá při rozhodování, zda se do kurzu U3V přihlásí. Respondenti odpovídali u každého kritéria na šestibodové škále od 1 = nejméně důležité do 6 = nejvíce důležité. Z výsledků analýz vyplynulo, že nejdůležitějšími kritérii, zda se respondent do kurzu přihlásí či nikoliv, jsou kvalita lektora a obsahová náplň kurzu. Obě tato kritéria označilo za důležité přibližně 85% dotázaných. Tři čtvrtiny respondentů dále označili za důležitou formu kurzu (např. osobní účast, elektronická forma,...) (74,8%) a dobré jméno vzdělávací instituce (73,3%). Naproti tomu nejméně důležité kritérium je pro dotázané absolventy počet účastníků ve skupině (21,3 %), cena kurzu (25,8%), den v týdnu, kdy se kurz koná (27,1 %) a vzdálenost místa konání od bydliště/práce (28,3%).

Zajímali jsme se rovněž o formu vzdělávání. Z realizovaného šetření vyplývá, že téměř všichni respondenti preferují prezenční formu studia, tj. osobní účast na výuce (93,7%). Ostatní formy vzdělávání byly v odpovědích zastoupeny velmi nízkými četnostmi (elearningová forma 2,1% a kombinovaná forma 2,4%), sebevzdělávání dokonce neuvedl žádný respondent.

Dále bylo pomocí dotazníku zjišťováno, jaké jsou pro respondenty největší překážky pro jejich účast na kurzech U3V. Výsledky zobrazuje Tabulka č. 6. Dotázaní měli možnost označit pouze jednu z nabízených variant odpovědí, případně uvést jiný důvod. Pro téměř čtvrtinu respondentů je největší překážkou nedostatečná nabídka kurzů (22,8%), pro pětinu dotázaných je to malá informovanost o nabídce kurzů (21,0 %) a nedostatek času (18,7 %). Sedmina respondentů uvedla rodinné důvody (14,2 %) a pro přibližně dvacitinu respondentů je to vysoká cena kurzů (6,4 %). Jako jiné důvody dotázaní uváděli vzdálenost a komplikované dojíždění, zdravotní stav, koronavirové období a e-learning.

Tabulka č. 6 Překážky pro účast na vzdělávacích kurzech

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Vysoká cena kurzů	30	6,4%
Nedostatek času	87	18,7%
Rodinné důvody	35	14,2%
Nedostatečná nabídka kurzů	29	22,8%
Malá informovanost o nabídce kurzů	80	21,0%

Jiné	69	16,9%
Celkem	330	100,0%

Závěrem

Výše jsme se věnovali zájmovému vzdělávání seniorů, konkrétně v posledním desetiletí na univerzitách třetího věku. Ty patří mezi fenomén seniorského zájmového vzdělávání, a to nejen v České republice. Seniori díky této formě vzdělávání získávají další dovednosti a znalosti a udržují si duševní i fyzické zdraví, podporují či rozvíjejí komunikační a sociální kontakty.

Jak se proměnilo seniorské vzdělávání na univerzitách třetího věku za posledních deset let v České republice? Lze spatřovat několik zásadních trendů. Proměňují se formy vzdělávání, které se posouvají od frontální výuky s převahou metody přednášky směrem k užívání interaktivních metod, zařazování exkurzí a terénních aktivit. Seniori chtějí zažívat, zkoušet a vnímat všemi smysly. Zásadní je též důraz na prožitkové vzdělávání. Univerzity třetího věku tomu musí přizpůsobovat nabídku. Pokud se podíváme na velikost studijních skupin. Je patrný posun od velkých výukových skupin směrem k menšímu počtu seniorů. Velikost skupiny jde pak ruku v ruce s možnostmi využití interaktivních metod. Výrazný posun znamenala doba covidová. Ta zpřístupnila vzdělávání seniorům, kteří do té doby nemohli být účastníky aktivit na univerzitách třetího věku, a to seniorům pečujícím či se zdravotním omezením, dále seniorům z geograficky vzdálenějších míst. Doba covidová též umožnila širší využití online technologií při výuce seniorů. Část doby covidové se jednalo o jedinou formu výuky. Ta zůstala v současné době dílčí formou vzdělávání na daných institucích. Jde jen o minimální podíl této formy výuky v rámci běžné nabídky univerzit třetího věku v České republice. Jednotlivé univerzity třetího věku se nabídkou online formy výuky snaží udržet posluchačskou základnu, která se nově přidala do této formy vzdělávání díky době covidové.

Kritéria seniorů rozhodující o jejich účasti ve vzdělávání na univerzitách třetího věku však zůstávají stejná. Jako zásadní stále zůstávají dvě kritéria, a to jsou kvalita lektora a obsahová náplň kurzu. V případě překážek se v roce 2016 jevila jako nejvýznamnější překážka nedostatek času a malá informovanost o kurzech, dále rodinné důvody. V roce 2021 pak vedly tyto překážky: nedostatečná nabídka kurzů, malá informovanost o nabídce kurzů a nedostatek času a rovněž rodinné důvody.

Literatura:

- Aktuální populační vývoj v kostce*. 2021. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/aktualni-populacni-vyvoj-v-kostce>
- Analytická zpráva z výzkumu*. 2020. Realizace kvantitativního výzkumu – životní postoje a preference seniorů.
- ADAMEC, P., KRYŠTOF, D. 2011. *Univerzity třetího věku na vysokých školách*. Brno: Asociace univerzit třetího věku České republiky. Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5640-4.
- AVRAMOV, D., MAŠKOVÁ, M. 2003. *Active ageing in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003. ISBN 978-92-871-5240-4.
- BENEŠ, M. 2014. *Andragogika*. Grada. ISBN 978-80-247-4824-5.
- ADAMEC, P., KAMANOVÁ, L. 2021. "How to Implement Educational Activities at the University of the Third Age during a Pandemic Covid-19 with the Help of Information Technology" in *INTED2021: Proceedings*, Valencia: International Academy of Technology, Education and Development (IATED). s. 2118–2123. ISBN 978-84-09-27666-0.
- ČEVELA, R., KALVACH, Z., ČELEDOVÁ, L. 2012. *Sociální gerontologie: Východiska ke zdravotní politice a podpoře ve zdraví*. Praha: Grada. ISBN 978-80-24-79290-3.
- ČORNANIČOVÁ, R. 1998. *Edukácia seniorov: vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 802-23-1206-1.
- DVOŘÁKOVÁ, M. 2014. Možnosti a limity vyučování starších dospělých in *Nové trendy ve vzdělávání seniorů/Nowe trendy w edukacji seniorów*. Česko-polsko-slovenské studie z andragogiky a sociální gerontologie (M. Krystoň, M. Šerák, L. Tomczyk, eds.), s. 73-80, Banská Bystrica-Praha-Krakow. ISBN 978-80-90-45318-0.
- DOŇKOVÁ, O. 2012. *Vývojová psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno. ISBN 978-80-87182-29-1.
- FORMOSA, M. 2014. Four decades of universities of the third age: Past, present, future. *Ageing and society*, 34, s.42–66.
- GILLEARD, Ch., HIGGS, P. 2005. *Contexts of Ageing. Class, cohort and Community*. Cambridge: Policy Press. ISBN 074-56-2949-0.
- HASMANOVÁ MARHÁNKOVÁ, J. 2013. *Aktivita jako projekt. Diskurz aktivního stárnutí a jeho odezvy v životech českých seniorů a seniorek*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-74-19152-7.
- HAŠKOVCOVÁ, H. 2010. *Fenoném stárí*. Praha: Havlíček Brain team. ISBN 978-80-87109-19-9.
- HOLCZEROVÁ, V., DVOŘÁČKOVÁ, D. 2013. *Volnočasové aktivity pro seniory*. Praha: Grada. ISBN 978-80-24-78891-3.

- HOLMEROVÁ, I. a kol. 2006. Aktivní stárnutí. *Česká geriatrická revue*, 4(3).
- HRAPKOVÁ, N. 2015. Mezinárodní spolupráce seniorov – možnosti a zkušenosti. In A. Adamec (Ed.), *Současná role celoživotního učení v životě seniorů z multidisciplinární perspektivy. Sborník příspěvků ke konferenci u příležitosti 25. let založení Univerzity třetího věku na Masarykově univerzitě dne 16. září 2015* (31-42). Brno: Masarykova univerzita.
- KALVACH, Z., ONDERKOVÁ, A. 2006. *Stáří: pojetí geriatrického pacienta a jeho problémů v ošetrovatelské praxi*. Praha: Galén. ISBN 807-26-24-555.
- KOPECKÝ, M. 2004. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých: aktivní občanství jako cíl pro celoživotní učení*. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-96-3.
- KUBALČÍKOVÁ, K. 2015. Celoživotní vzdělávání jako významný prvek soudobé sociální práce. In A. Adamec (Ed.), *Současná role celoživotního učení v životě seniorů z multidisciplinární perspektivy. Sborník příspěvků ke konferenci u příležitosti 25. let založení Univerzity třetího věku na Masarykově univerzitě dne 16. září 2015* (43-50). Brno: Masarykova univerzita.
- LASLETT, P. 1991. *The Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age*. London: Weidenfeld and Nicolson. ISBN 978-0674323278.
- MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3345-2.
- PETROVÁ KAFKOVÁ, M. 2019. *Neviditelní senioři a jejich každodennost*. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 978-80-7325-487-2.
- PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178- 579-2
- PETŘKOVÁ, A. 2004. *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. Praha: Univerzita Palackého. ISBN 9788024408798.
- RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVÁ, L., PEVNÁ, K. 2011. O mezigeneračním učení. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5750-0.
- RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. 2008. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4779-2.
- RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVÁ, L., PEVNÁ, K. 2010. Čas a věk hraje roli: tři generace se učí v kurzech, *Studia paedagogia*, 15(1), s. 125–146.

- RUTE, R., PORCARELLI, A. 2019. Education and socialisation in later life: The case of a University of Third Age in Portugal. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(3), s.247–260.
- SHROMÁŽDILOVÁ, L. Evropská federace studujících seniorů na univerzitách. 2007, [online]. [cit. 2023-03-15]
- SIKOROVÁ, E. 2010. Univerzita třetího věku na Slezské univerzitě, Obchodně podnikatelské fakultě v Karviné v kontextu národního, evropského a světového vývoje. In Univerzita třetího věku – Historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje. Sborník příspěvků z konference konané u příležitosti 20. výročí založení Univerzity třetího věku na MU 6.-7. dubna 2010 (135-150). Brno: Masarykova univerzita.
- Strategie přípravy na stárnutí 2019–2025*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí.
- Stříbrné výročí Asociace univerzit třetího věku České republiky*. 2021. Praha: Asociace univerzit třetího věku.
- SWEINDELL, R., THOMPSON, J. 1995. *An International Perspective of the University of the Third Age*. Dostupné z: <http://www.worldu3a.org/resources/u3a-worldwide.htm#models>
- ŠERÁK, M. 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-551-6.
- ŠPATÉNKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. 2015. *Edukace seniorů: Geragogika a gerontodidaktika*. Pardubice: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-5446-8.
- ŠTYGLEROVÁ, T., NĚMEČKOVÁ, M. 2018. *Vývoj obyvatelstva České republika – 2018*. Český statistický úřad.
- TOMCZYK, Ł. 2015. *Vzdělávání seniorů v oblasti nových médií*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR. ISBN: 978-80-904531-9-7.
- VIDOVIČOVÁ, L. To be active or not to be active, that is the question: the preference model of activity in advanced age. *Ageing International*, 2005, 30(4), s. 343–362.
- VIDOVIČOVÁ, L. 2008. *Stárnutí, věk a diskriminace – nové souvislosti*. Brno: Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav. ISBN 978-80-210-4627-6
- VIDOVIČOVÁ, L., 2005. To be Active or Not to be Active, that is the Question: The Preference Model of Activity in Advanced Age. *Ageing International*, 30(4), s. 343-362.
- WILLIAMS, S. J., P. HIGGS, KATZ, S. 2012. Neuroculture, active ageing and the 'older brain': problems, promises and prospects. *Sociology of Health and Illness*, 34(1), s. 64–78.

WILKINSON, R., MARMOT, M. 2003. *Social Determinants of Health*. Oxford. ISBN 978-01-91-57848-9

WINKLER, J. 2016. *Analýza potřebnosti rozvoje sociálních služeb v Brně pro seniory. Dílčí odborná studie pro tvorbu 5. Komunitního plánu sociálních služeb města Brna pro období 2018-2019 a pro plánování, síťování a financování sociálních služeb ve městě Brně*. Brno: Masarykova univerzita.

Summary: Universities of the Third Age are a phenomenon of senior interest education, not only in the Czech Republic. They are a worldwide trend. Thanks to this form of education, seniors acquire additional skills and knowledge and maintain their mental and physical health, support or develop communication and social contacts. In the last ten years we have witnessed changes in this form of education, and these are the subject of this paper. Based on a secondary analysis of data from the so-called Indicator F between 2013 and 2023, completed by all third age universities in the Czech Republic associated in the Association of Third Age Universities, and on the analysis of data from questionnaire surveys conducted in 2016 and 2021, we identify trends in third age university education in the Czech Republic.

OSOBITOSTI VÝUČBY A ĎALŠIE FORMY PODPORY VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV V OBLASTI INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE NA VÝKON PROFESIE PEDAGOGICKÉHO A ODBORNÉHO ZAMESTNANCA

INCLUSIVE EDUCATION AND ITS FORMS OF UNIVERSITY STUDENTS SUPPORT FOR THE PERFORMANCE OF PEDAGOGICAL AND PROFESSIONAL STAFF

Alexandra Kocianová, Kristína Liberčanová, SR

Anotácia: Inkluzívnu edukáciu možno považovať, vzhľadom na edukačné politiky Európskej únie, za čoraz naliehavejšiu tému. Preto je nevyhnutné fokusovať prípravu študentov vysokých škôl na oblasť inkluzívnej pedagogiky. Vzhľadom na pluralitu študijných programov na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave a prípravu budúcich pedagogických a odborných zamestnancov, je potrebné prispôbovať obsahy, formy a procesy výučby v oblasti inkluzívnej edukácie. Diferencovanosť študijných odborov pripravujúcich študentov pre rôzne profesie, vyžaduje implementovanie najnovších vedeckých a výskumných poznatkov z oblasti inklúzie do procesu ich vzdelávania. Tieto študenti nadobúdajú v rámci výučby, teda prípravy na budúce povolanie v študijných programoch prostredníctvom adekvátnych kurzov napr. celo fakultný kurz (inklúzia vo výchove a vzdelávaní, inklúzia vo vzdelávaní), či špecifické kurzy (metodika sociálno-pedagogických činností), či prostredníctvom kurzov priebežná/ súvislá edukačná prax na spolupracujúcich pracoviskách), ako i ďalšími poskytovanými službami na fakulte v kontexte inklúzie (dobrovoľníctvo, mentoring, koučing, supervízia). Pre ich skvalitňovanie je potrebné uskutočňovať priebežný kvantitatívny a kvalitatívny monitoring výučby a sprievodných služieb, ako i priebežnú/sumatívnu evalváciu získaných dát zacielenú na profesionalizovanie realizovaných procesov. Výskumné závery napomáhajú k skvalitňovaniu výučby a k využívaniu sprievodných služieb,

ktoré môžu podporiť efektívnejšie využívanie profesijných kompetencií absolventov štúdia, prispievať k vzájomnej multidisciplinárnej spolupráci a následne tak skvalitniť inkluzívny proces v samotnej praxi.

Kľúčové slová: vysokoškolská príprava, inkluzívna edukácia, vysokoškolskú kurz, ďalšie služby – dobrovoľníctvo, metoring, koučing, supervízia.

Úvod

Inkluzívna edukácia v prostredí Európskej únie, ale aj Slovenskej republiky, čoraz výraznejšie rezonuje v teoretickej aj praktickej rovine. Dôkazom sú apely na európskej úrovni, napr. Strategický rámec pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave (ET 2020), Program Erasmus +, Európsky súbor nástrojov pre školy či online platforma eTwinning. Porovnateľne je na tom Slovensko napríklad so Stratégiou inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní (2021) alebo Nultým akčným plánom stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní (2021). Preto príprava vysokoškolských študentov v oblasti inkluzívnej edukácie je nie len dôležitá, ale aj potrebná. Študenti učiteľských študijných programov (vo všetkých kombináciách, vrátane predškolskej a elementárnej pedagogiky) i neučiteľských študijných programov (sociálna pedagogika a vychovávateľstvo) absolvujú prípravu v intenciách vzdelávania prostredníctvom celofakultných kurzov, ako aj získavaním praktických skúseností a ponukou ďalších podporných služieb.

Vysokoškolská príprava študentov učiteľských a neučiteľských študijných programov v intenciách ponúkaných kurzov v oblasti inklúzie

Na základe zákona č. 136/2023 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a Európskej agentúry pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami možno hovoriť o učiteľovi ako o pedagogickom zamestnancovi, ktorého cieľom je edukovať žiakov. Zároveň by mal byť priamym vykonávateľom inkluzívnej edukácie so zreteľom na tvorbu inkluzívneho prostredia a opory pre žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami.

Vzdelávanie študentov učiteľských študijných programov na vysokých školách je preto v súčasnosti neoddeliteľnou súčasťou samotnej prípravy všetkých študentov v teoretickej aj praktickej rovine. Na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave majú študenti možnosť absolvovať predmety zamerané na inkluzívnu edukáciu vo všetkých študijných programoch. Ilustrácie teda kurz Inklúzia vo vzdelávaní je zároveň osnovaný vo všetkých stupňoch vzdelávania teda pre všetky učiteľské študijné programy v pestrých študijných kombináciách ako spoločensko-vedný základ napr. pre študijné programy predškolská a elementárna pedagogika (prednášky a semináre), i ako predmet aj pre doplnkové pedagogické štúdium (prednášky) a záro-

veň i pre doktorandský stupeň štúdia v študijnom programe Pedagogika. Kurikulum spomínaných predmetov je orientované na prekoncepty inklúzie, terminologické vymedzenia základných pojmov, legislatívny a školsko-politický rámec, učiteľ ako vykonávateľ inklúzie, hodnoty, princípy a podmienky inkluzívnej edukácie, socio-kultúrny rámce inklúzie, žiak so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami v škole a mnohé iné. Rozdielom je len predmet inklúzie ponúkaný pre doktorandské stupne štúdia, nakoľko si vyžaduje koncepčné a metodologické projekty.

Zákon č. 136/2023 Z. z. (tamže) a inovované profesijné štandardy (2023) implementujúce profesiu sociálneho pedagóga (ako jediného neučiteľského študijného programu na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave) deklarujú inkluzívnu kompetenciu sociálnemu pedagógovi, no možno hovoriť o socio-inkluzívnej kompetencii (Šuhajdová, Lengyelová, 2020), ktorá priamo opisuje podporu inkluzívneho prostredia a jeho vytváranie, napomáhanie k tvorbe inkluzívnych postupov zameraných na skupinu a prácu so skupinou.

V bakalárskom stupni študijného programu sociálna pedagogika a vychovávateľstvo (SPV) absolvujú študenti vzhľadom na iné profesijné kompetencie ako študenti v učiteľských programoch (v kurze *Inklúzia vo vzdelávaní*) kurzy z inak zameraným obsahom, a to: *Špeciálna pedagogika, Úvod do inklúzie, Dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Všetky tri študijné predmety sú ponúkané vo forme prednášok a seminárov s cieľom dôkladnej prípravy študentov na inkluzívnu edukáciu a rôzne aspekty inklúzie nie len v školskom prostredí, ale aj v sociálnej, rodinnej, ústavnej edukácii. V magisterskom stupni štúdia SPV majú študenti povinnosť absolvovať kurz Inkluzívna pedagogika, (prednáška a seminár). Kurikulum vyššie spomenutých kurzov predstavuje najmä osvojenie si základnej terminológie (napríklad postihnutie, narušenie, ohrozenie, inkluzívna edukácia, atď.), princípy inklúzie a podmienky inklúzie, sociálne komponenty inklúzie, legislatívne východiská inklúzie, modely a princípy aplikácie v edukačnej praxi a podobne. Okrem spomínaných predmetov, ktoré sú či už priamo alebo prierezovo orientované na inklúziu, študenti sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva absolvujú aj praktickú prípravu v rámci Priebežnej praxe 1, Priebežnej praxe 2 a Súvislej sociálno-pedagogickej praxe v bakalárskom stupni a v rámci Priebežnej praxe 3 a Súvislej praxe v magisterskom stupni. Študenti neučiteľských študijných programov tak získavajú počas štúdia viac príležitostí na prípravu pre inkluzívnu edukáciu, ich príprava je systematickejšia.

Študenti Pedagogickej fakulty TRUNI sa majú možnosť inkluzívnou edukáciou oboznamovať i v ďalších kurzoch, v štúdiu upriamujeme pozornosť len na tie, v ktorých sa kurikulum explicitne orientuje na inkluzívnu edukáciu.

Praktická príprava študentov učiteľských študijných programov v oblasti inkluzívnej edukácie

Praktická príprava študentov sa konala prevažne na seminároch absolvovaných v celofakultnom kurze Inklúzia vo vzdelávaní. Cieľom celého semináru bola praktická príprava budúcich učiteľov v školách, v procese inklúzie a príprava edukácie v inkluzívnom prostredí. Vzhľadom na súčasné trendy v oblasti inklúzie a školského prostredia je nevyhnutné, aby prostredníctvom si študenti osvojovali praktické zručnosti a skúsenosti priamo na seminároch formou praktickej prípravy.

Samotné semináre boli rozdelené na niekoľko častí, pričom každá z nich mala neskôr svoje využitie pri praktickej príprave študentov.

Prvú časť kurzu tvoril úvod, teoretický background kurikula seminára, ktorý nebol realizovaný štandardne prostredníctvom prednášaním, ale v diskusii so študentami. Cieľom bolo pripraviť študentov na východiskové situácie, s ktorými by sa mohli v inkluzívnej praxi stretnúť. Zvlášť významné boli diskusie pre študentov, ktorí v doterajšom štúdiu mali len malú skúsenosť s reálnou edukačnou praxou. Príprava spočívala v oboznámení sa s aktuálnou kategorizáciou detí s postihnutím, narušením a ohrozením, predstavením individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov a ich aplikovaním do edukácie. Diskusia prebiehala ako reakcia na predložené prípadové štúdie. Cieľom bolo pripraviť študentov najmä na to, aby dokázali využívať adekvátne kompenzačné pomôcky, úpravy prostredia alebo aj adekvátne postupy a formy hodnotenia edukačných výkonov žiaka.

Významnou časťou seminárov tvorila ich druhá časť, na ktorú bol pozvaný oslovený expert z praxe. Jednalo sa o diskusie s pozvanými expertmi z praxe v podaní pani učiteľky z materskej školy s dĺžkou praxe 10 rokov a učiteľa s aprobáciou na anglický jazyk z dĺžkou praxe 8 rokov. Obaja experti priblížili študentom fungovanie inkluzívnej edukácie v praxi, dôležité aspekty, príležitosti a limity inklúzie, jestvujúce bariéry najmä systémové, s ktorými sa vo svojej práci stretávajú. V záverečnej reflexii kurzu študenti uvádzali, že práve táto časť seminárov považujú za najzaujímavejšiu a zároveň najprínosnejšiu pre ich budúcu prax.

Záverečnú časťou seminárov pozostávala z praktická príprava, ktorá vyúsťila do prezentácie absolvovanej praxe. Praktická časť kurzu bola štruktúrovaná do nasledujúcich častí:

- Voľba zariadenia – študenti si mali zvoliť adekvátne miesto, v ktorom mali vykonávať prax, malo sa jednať o zariadenie, či inštitúciu, organizáciu, v ktorých sa absolvovaní vysokoškolského štúdia môžu potenciálne zamestnať (základná, stredná škola, škola pri nemocniciach, škola v rámci špeciálnych výchovných zariadení).
- Počiatočné rozhovory s účastníkmi inkluzívnej edukácie – najmä s dieťaťom, rodičmi, s pedagogickými zamestnancami (asistentmi učiteľa, učiteľ-

mi, vychovávateľmi) a s odbornými zamestnancami školského podporného tímu (psychológ, špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg).

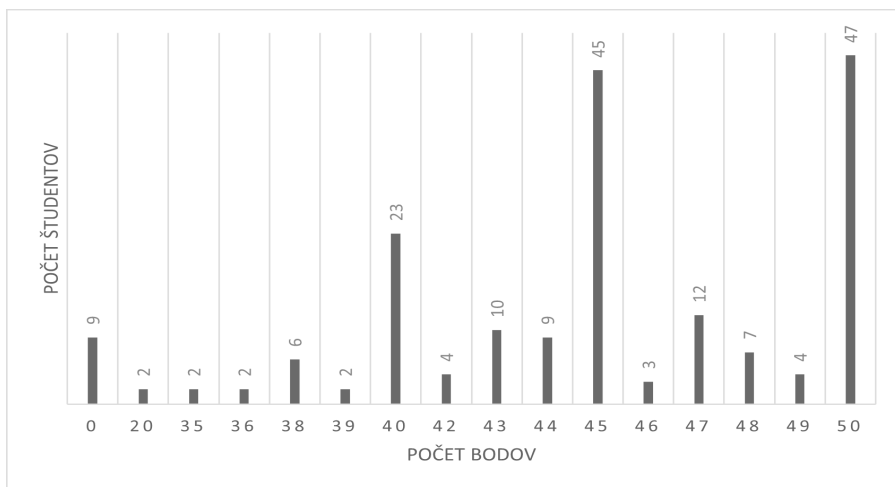
- Metodický návrh aktivity smerujúcej k inklúzii – vychádzajúce s aktuálnej edukačnej situácie pozorovanej počas hospitácie, ktorá bola v tomto kroku neoddeliteľnou súčasťou v súlade s aprobáciou, ktorú študenti aktuálne študujú.
- Reflexia praktickej časti kurzu – v záverečnej prezentácii sa realizovala na prieniku vlastnej reflexie študenta, odborníkov z praxe a vyučujúcich kurzov z univerzity.

Vzhľadom na vyšší počet študentov v kurze, bolo potrebné hospitácie a následne aj prezentácie vykonávať vo dvojiciach.

Analýza praktickej prípravy študentov učiteľských programov v oblasti inklúzie

Vzhľadom na náročnosť praktickej prípravy pre študentov, bol ich projekt s prezentáciou hodnotený za max 50 bodov. Záverečná prezentácia bola hodnotená na základe bodového rozloženia: za výber zariadenia (10 bodov), rozhovory (20 bodov), návrh aktivity (15 bodov), reflexia (5 bodov). Najviac bodov mohli študenti získať za zisťovanie potrebných informácií počas hospitácie, ktoré sa týkali najmä procesu inklúzie. Študenti sa dopytovali najmä na individuálny výchovno-vzdelávací plán a na základe neho hospitovali jednotlivé časti, ako v praxi vyzerajú.

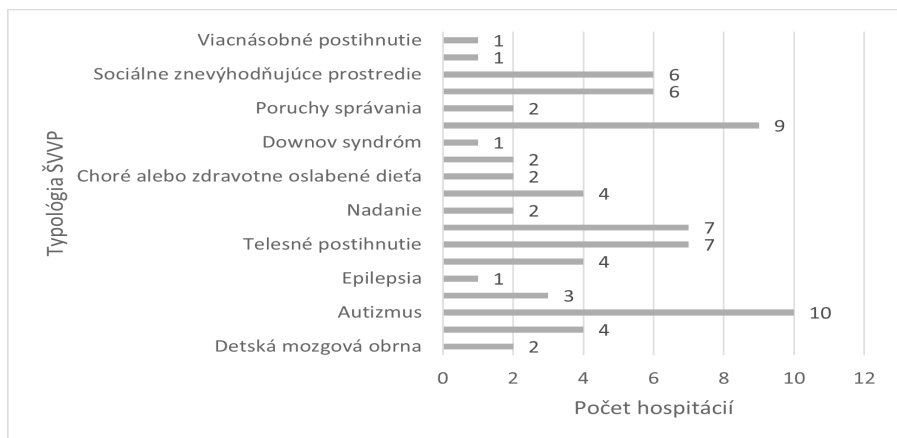
Obrázok č. 1: Počet bodov získaných študentami učiteľských študijných programov na seminároch predmetu Inklúzia vo vzdelávaní.



Zdroj: vlastné spracovanie

Z grafu môžeme vidieť, že študenti vo väčšine prípadov dosiahli 50 bodov. Štyridsaťpäť študentov získalo 45 bodov, nakoľko študentom robilo najväčšie problémy podanie reflexie, prípadne úplne absentovala. Osem študentov získalo 0 bodov, hospitácie a prezentácie neabsolvovali, pretože prerušili alebo ukončili štúdium počas semestra.

Obrázok č. 2: Analýza predmetu hospitácie z hľadiska typológie detí so ŠVVP



Zdroj: vlastné spracovanie

Analýza výskytu typológie detí so ŠVVZ, teda s konkrétnym postihnutím, narušením alebo ohrozením, ktoré boli predmetom hospitácií, ilustrujú následné zameranie metodických postupov. Medzi najčastejšie hospitované fenomény patrili autizmus a poruchy učenia (dysgrafia, dyslexia, dysortografia, a pod.). Zaujímavými dátami sú aj pomerne vysoké počty žiakov inkludovaných s telesným postihnutím, či s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Po absolvovaní výučby v kurze, vyučujúci skúmali reflexie študentov na praktickú časť výučby. Za pozitíva v praktickej príprave uvádzali študenti najmä aplikáciu individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov v praxi, príležitosť vidieť kompenzačné pomôcky, ich využitie v praxi a napokon aj možnosti úpravy edukačného prostredia a využitia ďalších kompenzácií. Za limitujúce uvádzali v reflexiách praktickej časti dostupný výber miesta hospitácie, obmedzenia, nespolupráca, ako i nedostatočnú komunikáciu niektorých učiteľov, ich nepripravenosť, prípadne nezainteresovanosť. Ako druhý zásadný limit reflektovali študenti málo prípravy v teoretickej aj v praktickej oblasti inkluzívnej edukácie na iných predmetoch s podobným kurikulumom, nakoľko vplyv inklúzie a nepripravenosť učiteľov na ňu vnímali aj samotní študenti.

Podobným spôsobom prebiehali i prednášky a semináre v kurze Inkluzívna pedagogika pre študentov SPV. Okrem toho majú študenti magisterského štúdia možnosť vyskúšať si poznatky a skúsenosti v kurze Service learning v edukácii, počas ktorého môžu navrhovať projekt s inkluzívnym zameraním.

Obrázok č. 3: Inkluzívny SL projekt študentky SPV

SL projekt
SPÁJAME GENERÁCIE
BC. BRONISLAVA BOLIBRUCHOVÁ
4SPAV.EFS
2023/2024

PRVÉ STRETNUTIE – VYTvor SI KREATÍVNU MENOVKU

- Cieľ aktivity
- Dieťa spoločnou aktivitou prejavuje ohľaduplnosť osobám so zdravotným postihnutím a učí ku starším ľuďom.
- Forma: skupinová práca v dvojici/trojici

DRUHÉ STRETNUTIE – INTERAKTÍVNA PREDNÁŠKA O DLÁVENÍ KAPUSTY (REALIZÁCIA JAR 2025)

Cieľ aktivity

Spoločne navrhujeme časť o ľudskom vzťahu a vzájomnej podpore

Metódy: (prezentácia, prezentácia, rozprávanie, diskusia)

Forma: (diskusia, prezentácia, rozprávanie, diskusia)

Realizácia: (prezentácia, prezentácia, rozprávanie, diskusia)

ZÁVEREČNÁ REFLEXIA

Pri zbere dát som si uvedomila, čo naozaj znamená slovo „medzigeneračné“. Realizovanie len jednej aktivity neponúka z hľadiska reflexie to čo som mojim projektom chcela docieľať ja – prepojenie generácií, ale je to naozaj môžem povedať aj celoročný program, kedy podľa jednotlivých ročných období viem pripraviť adekvátne tématiky zamerané stretnutia kde už by sa dal odseďovať dopad tejto siete aktivít v pravom slova zmysle. Teda nie ako „jednorázová, dvojzvyková“ (chápam ako niečo sporadické), ale naozaj ako integrovaná, potrebná súčasť oboch zariadení.

Dlavenie kapusty

13.11.2023
10:00
Dlavenie kapusty
Kuchynská škola
Kuchynská škola

ZDROJ: Bolibruchová, 2023

Rovnako tak uplatňovali doterajšie vedomosti a skúsenosti z inkluzívnej pedagogiky v kurze v participačnej činnosti v kurze Priebežná prax a následne vo vyššom ročníku v kurze Súvislá prax v priamej edukačnej činnosti ktorú už študenti realizujú samostatne pod dohľadom mentora.

Obrázok č. 4.: Prezentácia v kurze Súvislá prax študentky SPV počas záverečného reflexívneho stretnutia

Letný tábor detí z klubu Budúcnosť INAK Nadácia Pontis
Bc. Michaela Tejbusová
5. SPV

Súvislá prax

Priama sociálno-výchovná činnosť – Aktivity:

- 1. DEŇ:
Predstavenie programu - Tabuľka s bodovaním skupín - Vytvorenie vlajky a pokriku kmeňa - Aktivita Gbula - Aktivita Hlavné žily - Aktivita Tipni si - Aktivita Stoličky - Diskoteka - Nočný klúd - Spočítanie bodov
- 2. DEŇ:
Rekapitulácia tabuľky - Športové aktivity: Zápasy Vybíjaná/futbal/badbinton - Aktivita Pavučina - Aktivita Výmena spinky - Aktivita Chýť vľajku - Aktivita Hľadanie stóp - Večer Kurz prvej pomoci a čierny trh (vymenenie bodov za veci) - Vzájomná pomoc - Zakopávanie vojnovej sekery - Opekačka - Večierka
- 3. DEŇ:
Vyhodnotenie bodov - ocenenie skupín - darčeky

Osobná profesionálna reflexia:

- Mám rada prácu s deťmi už dlhé roky, tábor s nimi je pre mňa v lete psychologickou, pretože na tam vždy teším.
- Ano je za tým veľa práce čo si musí človek pripraviť ale tá radosť od detí stojí za tú všetku námahu.
- Aj naše štúdium ma utvrdilo v tých oblastiach v ktorých sa orientujem a zaujímam.
- Viacere absolvovanie kurzov v oblasti práce s deťmi je vždy výhodou.
- Skupinová práca s deťmi sčepuje kolektív.
- Vedieť zhodnotiť pozitívne aj negatívne vlastnosti, nebať sa kritiky. ☺

Hodnotenie experta:

- Celú svoju prax a aktivity vykonávala s nadhľadom pre nasadenosť.
- Silné stránky: šikovnosť, aktivnosť, ľudskosť, skvelý prístup ku všetkým deťom, zábavnosť, pripravenosť na 100%, ústretovosť, spolahivosť.
- Veľmi skvelá kreativita, empatia a úprimnosť.

Zdroj: Tejbusová, 2023.

Okrem toho študenti majú k dispozícii počas konzultačných hodín ako ďalšiu podpornú službu možnosť využiť *mentoring* (GARVEY-STOKES, 2022), ktoré priebežne počas semestra poskytujú vyučujúci vyššie spomenutých kurzov, a to najmä pri tvorbe metodických príprav projektov a aktivít.

Zvlášť potrebná je i podpora formou *supervízie* (Hawkins, 2004), ktorú majú možnosť využívať študenti počas a po absolvovaní praxí, nakoľko uplatňovanie poznatkov a zručností je v inkluzívnej edukácii pre začínajúcich praktikantov náročné a táto služba je pre študentov od vyučujúcich kurzu veľmi nápomocná (NASUTION, 2022). O funkcii a potrebe využívať supervíziu sa oboznamujú už v bakalárskom stupni štúdia (Liberčanová – Lengyelová, 2023).

Obrázok č. 5. Služby ponúkané študentom nad rámec výučby v príprave na inkluzívnu edukáciu

Ďalšie formy podpory pre študentov VŠ a ich prípravu v oblasti inkluzívnej edukácie

- Konzultácie
- Mentoring
- Poradenstvo
- Koučing
- Supervízia

**Supervízia sociálno-
pedagogickej
činnosti**



Zdroj: Video záznam autorky z modelovania využívania služba supervízie v rámci kurzu Metódy sociálnej pedagogiky, 2023.

Osobitú podpornú službu od pedagógov pre študentov predstavuje ponuka *koučingu* (Hambálek, 2022), na ktorú sa prostredníctvom ďalšieho inovačného štúdiu pripravili vyučujúce profilových kurzov v študijnom programe SPV, aby tak mohli sprevádzať študentov v plánovaní perspektív a vízií počas a najmä po absolvovaní štúdia neraz i pre uplatnenie sa v kariérnej sfére, v ktorej inklúzia je prioritou.

Literatúra:

- European Agency for Development in Special Needs Education. 2012. *Vzdelávanie učiteľov k inklúzií: Profil inkluzívneho učiteľa*. Brusel : EAD-SNE, 2012. 49 s. ISBN 978-87-7110-412-7.
- European Comission. 2018. *Erasmus+*. Dostupné na internete: < <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/>>.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. 2017. *The contribution of youth work to preventing marginalisation and violent radicalisation – A practical toolbox for youth workers & recommendations for policy makers – Results of the expert group set up under the European Union Work Plan for Youth for 2016-2018*. Luxemburg: Publications Office of the European Union, ISBN 978-92-79-72245-5.
- European Education Area. 2020. *The strategic framework for European co-operation in education and training (ET 2020)*. Dostupné na internete: < <https://education.ec.europa.eu/about-eea/strategic-framework>>.

- European School Education Platform. 2021. eTwinning. Dostupné na internete: < <https://school-education.ec.europa.eu/sk/etwinning>>.
- GARVEY, R., STOKES, P. 2022. *Coaching & Mentoring: Theory and Practise*. London : SAGE Publishing, 2022. 358 p. ISBN 978-1-5297-4077-6.
- GUARDIA, A. C. L. 2021. Counselor Education and Supervision: 2019 Annual Review. *Counserol: Education and Supervision*. ISSN 1556-6978, 60(1), 2-21.
- HAMBÁLEK, V. 2022. *Koučing a supervízia, podobnosti a rozdiely*. Dostupné na: https://sako.sk/files/clanok_Hambalek_Koucing+supervizia.pdf.
- HAWKINS, P., SHOHET, R. 2004. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-715-9.
- MŠVVŠ SR. 2020. *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní*. Dostupné na internete: < <https://www.minedu.sk/30864-sk/strategia-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani/>>.
- KRYŠTOF, D., P. ADAMEC. 2021. *Reflections on pedagogical interventions: observation during remote teaching*. EDULEARN21 – 13th International Conference on Education and New Learning Technologies Proceedings. ISBN 978-84-09-31267-2.
- LIBERČANOVÁ, K. – LENGYELOVÁ, A. 2023. Supervision, Reflection, and Assessment of Students in University Practical Education and the Process of Their Identification, Application, and Adaptation to the Profession of Social Pedagogue, IATED: *INTED2023 Proceedings* 17th International Technology, Education and Development Conference, ISSN: 2340-1079, DOI: 10.21125/inted.2023.
- LINDER-PELZ, S., HALL, M. 2007 The theoretical roots of NLP-based coaching. *The Coaching Psychologist*, ISSN 1748-1104, 3(1), s. 12-17.
- MŠVVŠ SR. 2021. *Strategický rámec pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave (ET2020)*. Dostupné na internete: < <https://www.minedu.sk/strategicky-ramec-pre-europsku-spolupracu-vo-vzdelavani-a-odbornej-priprave-et2020/>>.
- MŠVVŠ SR. 2021. *Nultý akčný plán stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na rok 2021*. Dostupné na internete: < <https://www.minedu.sk/nulty-akcny-plan-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-rok-2021/>>.
- NASUTION, I. et al. 2022. Supervision of Education in Improving the Quality of Education in Schools. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, ISSN 2580-0469, 6(2), 2301-2307.
- NIVAM. 2023. *Profesijné štandardy. Inovované profesijné štandardy – výstup NP TEACHERS*. Dostupné na internete: <<https://mpc-edu.sk/sk/project/teachers/inovovane-profesijne-standardy>>.

- Odborné činnosti sociálneho pedagóga v škole. 2019. Bratislava: VÚDPAP. Dostupné na Internet: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2020/08/Odborn%C3%A9-%C4%8Dinnosti-soci%C3%A1lného-pedag%C3%B3gav-%C5%A1kole.pdf>.
- STARKEY, L. 2020. A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, ISSN 1469-3577, 50(1), 37-56.
- ŠUHAJDOVÁ, I., LENGYELOVÁ, A. 2020. Diapazón kompetencií sociálneho pedagóga v práci s rodinou v rozvodovom procese. *Sociálna pedagogika*, ISSN 1805-8825, 8(2), 113-129.
- ROWAN, L. et al. 2020. How Does Initial Teacher Education Research Frame the Challenge of Preparing Future Teachers for Student Diversity in Schools? A Systematic Review of Literature. *American Educational Research Journal*, ISSN 0002-8312, 91(1), 112-158.
- Zákon č. 136/2023 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Summary: These are acquired by students in the context of teaching, i.e. preparation for future profession in the study programmes through adequate courses, e.g. faculty-wide course (inclusion in education, inclusion in education), or specific courses (service learning in education), or through courses of continuous/contiguous educational practice at collaborating workplaces), as well as through other services provided by the faculty in the context of inclusion (mentoring, coaching, supervision). For their improvement, it is necessary to carry out continuous quantitative and qualitative monitoring of teaching and accompanying services, as well as continuous/summative evaluation of the data obtained, aimed at professionalizing the implemented processes and other support services (mentoring, supervision, coaching). The research findings help to improve the quality of teaching and the use of support services, which can promote a more effective use of the professional competences of the graduates, contribute to the mutual multidisciplinary collaboration and consequently improve the inclusive process in the practice itself.

INKLÚZIA VO VÝUČBE SLOVENČINY MIMO ÚZEMIA SLOVENSKA

INCLUSION IN THE TEACHING OF SLOVAK LANGUAGE OUTSIDE THE TERRITORY OF SLOVAKIA

Zdenka Kumorová, SR

Anotácia: Štúdia sa venuje jazykovému vzdelávaniu slovenského jazyka v špecifickom prostredí mimo územia Slovenska v oblasti Vojvodiny (Srbsko). Vyučovanie slovenčiny sa zachovalo v tomto prostredí a rovnako sa v danom prostredí aj vychovávajú noví učitelia slovenčiny, ktorí ďalej môžu učiť žiakov základných škôl vo viacerých vojvodinských regiónoch. Budúci učitelia slovenčiny, teda súčasní študenti, apelujú na možnosti osvojovania si slovenčiny novými formami a metódami a hlavne apelujú po sprostredkovaní živého jazyka, aký sa v súčasnej komunikácii na Slovensku využíva. Preto sme jazykové znalosti študentov učiteľskej aprobácie slovenského jazyka a literatúry testovali, aby sme vedeli vyvinúť vhodný obsah aj nástroje učenia sa slovenčiny pre toto dané špecifické prostredie. Výsledky testovania uvádzame v štúdii, ako aj podporné aktivity na odstránenie bariér jazykovej výučby.

Kľúčové slová : vyučovanie slovenčiny, prostredie menšiny, podpora jazykovej výučby

Úvod

Štúdia sa venuje inklúzii v špecifickom prostredí vyučovania slovenčiny mimo územia Slovenska v oblasti Vojvodiny (Srbsko). V Novom Sade sa venuje príprave na učiteľské povolanie odboru slovenský jazyk a literatúra Oddelenie slovistiky na Filozofickej fakulte. Mnohí študenti sú práve príslušníkmi slovenskej národnostnej menšiny žijúcej vo Vojvodine, tzv. dolnozemplí Slováci. Uznávaní odborníci šíria a zveľaďujú slovackistickú jazykovú a literárnu vedu a kultúru medzi vojvodinskými Slovákmi. Tí sa radia medzi aktívnu menšinu, ktorá neustále a intenzívne prezentuje svoje úsilie o zachovanie vlastnej identity a slovenských koreňov. Vyučovanie slovenčiny sa zachovalo vo viacerých vojvodinských regiónoch, no najväčšie

centrá slovenskej komunity sú v Báčke v Báčskom Petrovci, v Srieime v Starej Pazove a v Banáte v Kovačici.

Používanie slovenského jazyka a komunikácia v slovenčine v danom väčšinovom prostredí má prirodzene klesajúcu tendenciu. Napriek tejto tendencii prostredníctvom etnouvedomovacích aktivít vychádzajúcich od slovenskej menšiny, dolnozemských Slovákov, prevyšuje stále záujem o zachovanie etnickej identity, čo má za dôsledok najmä vedomie spolupatričnosti a silná väzba k slovenskému etniku (porov. Homišinová, 2003). V rámci sociolingvistického výskumu S. Zajacovej (2014) s názvom *Rozumejú dolnozemskí Slováci hovorovej slovenčine* bolo cieľom zistiť, do akej miery rozumejú dolnozemskí Slováci žijúci v Srbsku, ale aj v Maďarsku či Rumunsku vybraným kolokvializmom. Súborné zistenia viedli autorku výskumu ku konštatovaniu, že treba pre Slovákov žijúcich na Dolnej zemi pripraviť materiály, „*prostredníctvom ktorých by bolo možné sprostredkovať im živý kontakt so súčasnou hovorovou slovenčinou a cielene rozvíjať ich jazykové zručnosti z hľadiska osvojovania si hovorovej lexiky*“ (Zajacová, 2014, s. 137). V súčasnosti disponujú učitelia didaktickými prostriedkami ako učebnice a cvičebnice, ktoré zabezpečujú rozvoj slovenčiny a používanie slovenského jazyka v tomto špecifickom prostredí. Ďalšími prostriedkami šírenia a uvedomenia si etnickej identity je šírenie slovenčiny prostredníctvom viacerých komunikačných kanálov (médiá) a tiež prostredníctvom kníh a kultúrnych akcií. Zároveň sa v slovenskom jazyku hovorí aj v domácom prirodzenom prostredí. Pre tento fakt sa stáva slovenčina vo väčšinovom prostredí na Dolnej zemi druhým jazykom, teda taký jazyk, ktorý sa používa v každodennom prostredí komunikanta. „*V každom prípade máme šancu (alebo sa tomu nemôžeme vyhnúť) počuť ho, len čo prekročíme prah domova.*“ (Skutnabb-Kangas, 2000, s. 113). Autorka tiež zdôrazňuje, že druhý cieľový jazyk komunikant používa aj mimo vzdelávacieho prostredia a mimo domova napríklad aj v inej spoločnosti. V komunite dolnozemských Slovákov vo Vojvodine sa slovenčina v rôznych varietach používa v prirodzenom prostredí menšiny a v každodenných komunikačných situáciách, pretože majú priebežne vytvárané komunikačné príležitosti. Vplyv väčšinového jazyka na používanie menšinového jazyka slovenčinu je napriek všetkým etnoidentifikačným aktivitám evidentný. Pri osvojovaní druhého jazyka by sa mali brať do úvahy spoločenské požiadavky daného etnika, aby získaný cieľový jazyk plnil predovšetkým dorozumievaciu funkciu. Preto je dôležité vychádzať z bilingvistickej, resp. plurilingvistickej (viacjazyčnej) koncepcie, v ktorej ide o znalosť väčšieho počtu jazykov alebo koexistencie rôznych jazykov v danej spoločnosti. V bežnej komunikácii dochádza k spontánnemu pružnému prepínaniu kódov a prechádzaniu z jedného jazyka do druhého, pričom komunikujúci dokáže prirodzene myslieť v danom cieľovom jazyku. Slovná zásoba je funkčným súborom na dorozumievanie a stáva sa praktickým a aplikačným komunikačným nástrojom (porov. Kumorová, 2015, s. 18 – 19).

Inklúzia vo vyučovaní slovenčiny v špecifickom prostredí menšiny sa javí ako správny prístup pri rozvoji a zachovaní etnointegračnej funkcie jazyka. Pozornosť musí byť obrátená predovšetkým na didaktickú transformáciu jazykového vzdelávacieho obsahu v rámci osvojovania si jazyka v prirodzenom prostredí menšiny. Učiaci sa jedinec je schopný počúvaním jazyka bez zásahu učiaceho prirodzene absorbovať jazyk. V danom špecifickom prostredí osvojovanie druhého jazyka musí prejsť transformáciou od metodológie vzdelávania materinského jazyka k metodológii vzdelávania cudzích jazykov. Predmetom didaktiky slovenského jazyka je riadiť takéto učenie a zároveň reflektovať na rôzny stupeň ovládania druhého jazyka. Školské prostredie je najdôležitejší činiteľ šírenia slovenského jazyka v prostredí menšiny, keďže individuálny činiteľ nie je v tejto činnosti stabilný. V závislosti od prostredia, v ktorom si menšinoví používatelia jazyka osvojili jazyk, závisí aj miera osvojovania si slovenského jazyka (porov. Kumorová, 2015). Mnohí príslušníci menšiny na Dolnej zemi si osvojili jazyk na výbornej komunikačnej a dorozumievacej úrovni, mnohí, naopak, majú nedostatky v znalosti slovenského jazyka. Je to spôsobené aj tým, že prirodzené jazykové prostredie je dominantné srbskom jazyku. Objektom didaktiky slovenského jazyka v prostredí menšiny je skúmať možnosti sprístupňovania a výučby slovenského jazyka pre inojazyčné menšiny.

V rámci osvojovania si jazyka v bilingválnom prostredí v jeho živej podobe si pre optimalizáciu nástrojov vzdelávania môžeme zvoliť metódy osvojovania cudzích jazykov, keďže sa tento prístup zdá efektívny aj v bilingválnom vzdelávaní. Nejde však o vzdelávanie priamo didaktikou cudzích jazykov, ale o formy a metódy osvojovania cudzích jazykov sa možno okrajovo opierať, vypomáhať si nimi. Na rozdiel upozorňuje aj K. Žeňuchová, ktorá sa zámerne vyhla formulácii vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka pri osvojovaní slovenčiny v Novom Sade, Srbsku, kde sa slovenčina vyučuje „aj ako jazyk slovenskej národnostnej menšiny žijúcej vo Vojvodine, ktorý môžeme považovať za jazyk enklávy“ (2024, s. 707). Zameranie sa na vzdelávacie potreby s prihliadnutím na špecifiká väčšinového prostredia (Srbska a Slovinska) by umožnilo podporu vzdelávania slovenčiny v špecifickom prostredí.

Výučba slovenčiny v prostredí menšiny a podpora jazykového vzdelávania

V rámci zrealizovanej projektovej vzdelávacej aktivity pod názvom Špecifiká vyučovania slovenčiny mimo územia Slovenska s dôrazom na kolízne jazykové javy v slovenčine a srbčine a využitie efektívnych vyučovacích metód, ktorá sa uskutočnila v dňoch 16. – 18. októbra 2023, sme zistili, že vysokoškolskí študenti slovakistiky (budúci učitelia slovenčiny, ktorí budú učiť slovenčinu žiakov menšinového jazyka v Srbsku) na Univerzite v Novom Sade majú rezervy v osvojenej lexike a volajú po možnostiach zlepšenia výučby slovnej zásoby slovenského jazyka a celkovo po lexikálneho obsahu

jazykového vzdelávania. Tieto zistenia vychádzali z vlastných reflexií študentov, ktorí by privítali jednak aktuálne, súčasné živé texty s ich slovnou zásobou, jednak nové možnosti osvojovania si lexiky.

V jazykovej oblasti *jazyk a komunikácia* v ŠVP (2008) sa zdôrazňuje chápanie jazyka ako nástroja myslenia a komunikácie medzi ľuďmi, čo by sa vo vyučovaní jazyka malo premietnuť do zámerného preferovania rozvoja komunikatívnych kompetencií, pričom sa najväčší akcent kladie na vlastnú tvorbu jazykových prejavov, prácu s informáciami, čitateľskú gramotnosť, schopnosť argumentovať a pod. Jazyk sa stáva nástrojom učiaceho, znakom národnej a individuálnej identity, prostriedkom komunikácie a profesionálnej realizácie a tiež prostriedkom na vyjadrovanie citov či pocitov. Cieľom jazykového vzdelávania v príslušnom jazyku je pochopiť vzdelávanie daného jazyka odrážajúce historický a kultúrny vývoj národa. Východiskom jazykového vzdelávania ŠVP je predovšetkým zvládnuť základné pravidlá medziľudskej komunikácie daného kultúrneho prostredia, nadobudnutie pozitívneho vzťahu k jazyku v rámci interkultúrnej komunikácie, vytvorenie si vzťahu k literatúre, rozvíjanie svojich emocionálnych a estetických cítení a vnímaní, a v neposlednom rade pestovanie vedomia jazykovej príslušnosti k istému etniku, pocitu jazykovej príbuznosti a spolupatričnosti s inými etnikami, prostredníctvom ovládania normy spisovného jazyka a viesť žiakov k zvyšovaniu jazykovej kultúry ich verbálnych ústnych i písomných jazykových prejavov (Dostupné na <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-druhy-stupen-zs/jazyk-komunikacia-druhy-stupen-zs/>). Cieľom jazykového vzdelávania je získanie kľúčovej cieľovej kompetencie – komunikácie v slovenskom jazyku, a teda schopnosti po slovensky sa vyjadriť a interpretovať svoje myšlienky, pocity a zároveň informácie zapájať sa do komunikácie v rozličných sociálnych kontextoch. K tomuto cieľu možno dospieť v jazykovom vzdelávaní postupným rozvíjaním vedomostí, zručností učiacich sa, cibrením ich jazykového citu spoznávaním slovenskej reči a kultúry a utváraním a rozvíjaním jazykovej, sociolingvistickej, sociokultúrnej, strategickej, textovej a multikultúrnej subkompetencie učiacich sa (ISCED 2, 2008, s. 3).

Vo vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia je jednou zo štyroch základných komunikačných kompetencií predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra čítanie, kde kľúčovým cieľom je získať schopnosť čítať s porozumením: rozumieť čítanému textu, vzťahom a súvislostiam v nich, vedieť rozlíšiť podstatné od menej podstatného a urobiť závery. V našom výskume sme zisťovali práve to, ako majú študenti slovenského jazyka a literatúry v zahraničí (Nový Sad, Srbsko) rozvinutú schopnosť čítať s porozumením a excerpovať kľúčové informácie. Študentom sme zadali dve ukážky textov: ukážka z románu *Kto chytá v žite* (Jerome David Salinger) a ukážka z populárno-náučného textu *Majiteľka vegan bistra Soňa Makranská: Vysnívaný život môžeš žiť aj v krajine, ako je Slovensko* (Zdroj: <https://domov.sme.sk/c/23211928/>

volby-2023-nevzdali-to-s-touto-krajinou-sona-makranska.html, skrátené). Testovacie úlohy v dvoch testovacích balíkoch vychádzali z ukážok textu a zisťovali úroveň v znalosti v jednotlivých jazykových rovinách. Zamerali sme sa na interpretáciu lexikálnych úloh v testovacích súboroch, teda na schopnosť študentov/-tiiek porozumieť lexikálnym jednotkám určeným na receptívne osvojenie si jazyka pri čítaní s porozumením. Zároveň sme sa snažili ponúknuť možnosti podpory pri osvojovaní lexikálnych javov v špecifickom prostredí národnostných menšín, teda poukázať na činnosti, aktivity na lexikálne stvárňovanie gramatických javov.

V rámci testovania týchto študentov dvomi balíkmi testov sme pri analýze výsledkov zistili, že študenti majú v lexikálnej oblasti rezervy. Testovali sme spolu 9 študentov. Išlo o tieto javy:

Prvý typ úlohy bol zameraný na vedomosti z lexikológie, kde mali identifikovať študenti/-ky konkrétny typ ustálených slovných spojení: *bejzbalová rukavica*, *písací stroj*, *nosná dutina*. Otázka bola sprevádzaná doplňujúcou aplikačnou otázkou, ktorá reagovala na združené pomenovania/lexikalizované spojenia tak, či sa dá tento typ spojenia nájsť vo výkladovom slovníku, ak áno, akým spôsobom ho možno nájsť označené. V tejto odpovedi bolo 56 % správnych odpovedí a 44 % nesprávnych odpovedí. Zároveň len 22 % študentov/-tiiek uviedlo v doplňujúcej odpovedi, že tento druh lexémy možno nájsť vo výkladových slovníkoch, z toho 11 % uviedlo zlú odpoveď na spôsob označenia tejto ustálenej lexémy. Z hľadiska lexikálnych znalostí potrebných pre pedagogickú prax je táto oblasť slabšie podchytená. V tomto momente odporúčame nácvik a interpretovanie ustálených neobrazných jazykových jednotiek prostredníctvom cvičení a to zároveň s prepojením na jazykové slovníky. Cvičenia vhodné na rozvíjanie a osvojovanie ustálených slovných spojení by mohli byť zamerané na univerbizáciu. Univerbizácia ako typ redukcie lexikalizovaného spojenia („zjednoslovňovanie“) poukazuje na súčasnú, aktuálnu tendenciu živej reči. V rámci aktuálnych, súčasných textov vhodných na precvičovanie a osvojovanie si slovnej zásoby živého jazyka je vhodné použiť taký typ textu, ktorý korešponduje so školským prostredím (žiacka knižka – žiacka; diplomová práca – diplomovka; vysoká/stredná/základná/matierska škola – vysoká/stredná/základná/matierska, rodičovské združenie – rodičovské; dizertačná/diplomová práca – *dizertačka*, *diplo-movka/diplomovka* a iné), ale aj so zdravím, osobnou hygienou a správnu životoprávou (*slepé črevo* – *slepák*, *infarkt myokardu* – *infarkt*, *kyslíkový dlh*, *zubný kaz*, *zubná kefka* a iné). Lexikalizované pomenovania možno interpretovať v rôznych hovorových textoch, kde možno excerpovať slangové slová a hovorové slová, ktoré vznikli zjednoslovňovaním a sú vhodné na do súkromných sfér. Tento typ slov možno dať do opozície s termínmi, ktoré sú vhodné pre odborné vyjadrovanie, možno ich prezentovať v textoch zameraných na turistiku a orientáciu v prírode (*medveď hnedý* – *medveď*, *materina dúška*, *lekno biele* – *lekno*, *medovka citrónová* – *medovka* a iné).

Zaujímavým spôsobom by sa mohli lexikalizované spojenia dohľadať v publicistických textoch, kde možno sledovať množstvo lexikalizovaných ustálených spojení, ktoré sú uzualizované, a preto si ich prítomnosť, čiže formu, ani obsah neuvedomujeme.

Ďalšia úloha zameraná na lexikálny obsah preverovala vedomosti z lexiky. Táto úloha sa dala riešiť výberom, správnej odpovede na základe poznania definície daného slova alebo vylučovacou metódou na základe poznania definícií zvyšných troch slov. V tomto cvičení išlo o lexému s dosť špecifickým obsahom *uhry* – „*vriedky, obyčajne na tvári, ktoré vznikli nahromadením mazu v potnej dierke*“. Študenti odhalili význam tohto slova so 78-percentnou úspešnosťou, pretože ide o živé, aktuálne slovo, ktoré sa v tínedžerskom svete často využíva. Preto je nesmierne dôležité trénovať lexiku, ktorá je aktuálna a má dosah na komunikáciu a živý prejav učiaceho sa slovenčinu. Na tréning je vhodný výber textov a cvičení z prostredia mládeže, detí aj dospelých, aby sa prezentovala široká slovná zásoba v jej bohatých štylistických variáciách.

Nasledujúca úloha reagovala na subštandardnú lexiku a preverovala vedomosti z lexiky. Subštandardné slová v slovenčine patria k nespisovnej lexike, ktorá sa používa na zámerné odlišenie od spisovnej normy, na oživenie prejavu. Často ide o cudzojazyčné slová, ktoré sa v spisovnej slovenčine nedostatočne adaptovali, napr. aj z češtiny, ako aj slovo *trable* z ukážky. Študenti vedeli tento lexikálny jav odhaliť rovnako so 78-percentnou úspešnosťou. Značí to, že používanie jazyka aj v jeho nespisovných varietach je prirodzenou súčasťou hovoriacich žijúcich v prirodzenom prostredí menšiny. K danej otázke existovala aj doplňujúca otázka, ktorá reagovala na subštandard v rámci výkladových slovníkov; v nich vieme pod štylistickým kvalifikátorom zaradiť dané slovo k varietam jazyka, čiže aj k subštandardu. Túto informáciu vedel povedať jeden respondent, preto odporúčam prepojenie práce rôznych textov pri výučbe slovenčiny aj s prácou so slovníkmi, kľúčovým je kodifikačný slovník Krátky slovník slovenského jazyka, ale aj prácou s rôznymi jazykovými príručkami.

Nasledujúca úloha reagovala na expresivitu a emocionalitu v jazyku, teda na uvedomenie si významu slovného spojenia, v ktorom cítiť sarkazmus, čiže znevažovanie, opovrhnutie, škodoradosť či kritiku, ktorý bol vyjadrený posmešnými rečami. Úloha bola zameraná na čítanie s porozumením a aj na vedomosti z lexikológie. Správne odpovede mali študenti vybrať dve z viacerých možností: *poondiaty chirurg/alebo huslista zo mňa aj tak nebude/hovädo božie*. Citový odtienok a expresivitu spojenú s opovrhnutím, škodoradosťou, kritikou či znevažovaním vedeli študenti v slovenskom jazyku odhaliť len čiastočne. Vyskytovali sa tiež nesprávne odpovede ako *sprosté závesy pri sprche/počuť aj Ackleyho, ako chrápe*; tieto odpovede však nenapĺňajú obsah sarkazmu, nie sú vyjadrené posmešnými rečami. Výsledkom bolo, že len 22 % študentov citlivo reagovalo na obsah pojmu sarkazmus, 67 % vedelo odhaliť len jeden z troch sarkazmov a 11 % žiaden. Na špecifickú

emocionálno-expresívnu lexiku možno využiť pri nácviku jazyka rôznorodé súčasné texty z internetovej komunikácie, ktoré citlivo reagujú na súčasné otázky spoločnosti či už kladným, alebo záporným až nenávisťným odkazom. Sú to práve témy, ktoré rezonujú v spoločnosti a sú podstatné pre ďalší obraz vzdelávania aj celkovo ľudskej spoločnosti (témy ako udržateľnosť a zelená energia, mier, prirodzená diverzita spoločnosti). Tieto témy vedú v rámci názorovej dvojsečnosti a emotívnych hodnotení či reakcií rozbiť hladinu emócií na sociálnych sieťach v internetovej komunikácii. Týmto spôsobom sa môže vzdelávať, ako nemá vyzeráť argumentácia a protiargumentácia. Výber vhodných slov aj pri emočnom vypätí by mal stále zodpovedať slušnosti, zdravému rozumu a tomu by mal byť podmienený aj vhodný výber slovnej zásoby.

Ďalšia lexikálna úloha bola zameraná na vedomosti z lexikológie, konkrétne na frazeológiu slovenčiny, a zároveň na čítanie s porozumením. Študent/-ka mal/-a objaviť frazeologizmus, ktorý by vyjadroval vzťah rozprávača a zároveň hlavného hrdinu ukážky. Frazémy vo výučbe jazyka majú špeciálne postavenie, pretože význam viacslovného ustáleného pomenovania nie je priamy, je obrazný. V danej úlohe mali respondenti analýzou textu ukážky zistiť, ako je v prenesenom význame zobrazený vzťah hlavného hrdinu k spoločnosti. V ukážke diela, ako aj v celom diele je charakteristický ironický či sarkastický hlas rozprávača v prvej osobe; hlavný hrdina je večne nespokojný, nemá rád pretváрку, snobov, školu, preto sa na spoločnosť hnevá a zazlieva jej konanie, čo je hlavný význam frazeologizmu *mať na niekoho ťažké srdce*. Odhaliť správnu frazému v texte nebolo pre respondentov jednoduché, pretože len 33 % odpovedalo správne. Zvyšok respondentov 67 % označilo nesprávne frazému *zaťat' zuby* (to je nesprávna odpoveď, pretože tento frazeologizmus vyjadruje skutočnosť, že sa hlavný hrdina ovláda pred spoločnosťou, akceptuje ju s jej chybami) a frazému *zahryznúť do kyslého jablka* (to je tiež nesprávna odpoveď, pretože význam nepoukazuje na fakt, že by hlavný hrdina začal riešiť nejakú nepríjemnú záležitosť). Nácvik frazém a schopnosti priradiť k frazeologizmu vhodný význam má v učení jazyka špecifické postavenie. V jazykovom vzdelávaní má význam poučenie o používaní frazeologického slovníka, poukázanie na prítomnosť frazém vo výkladových slovníkoch a tiež porovnanie ustálených prirôvaní či frazém v slovenskom jazyku s frazémami v srbskom jazyku.

Nasledovná úloha preverovala teoretické vedomosti o slovotvorných postupoch v slovenčine a schopnosť aplikovať tieto poznatky pri určovaní konkrétnych slov. Naši respondenti zodpovedali túto teoretickú znalosť 78 percentami správnych odpovedí. 22 % odpovedí respondentov tú znalosť nemalo, pretože slová *napísať* a *vymyslieť* nevznikli slovotvorným postupom transfixiou (tento postup odvodzovania je realizovaný prostredníctvom slovotvorného prostriedku gramatickej morfémy), ale keďže slová disponujú predponami (prefixami) *na-* a *vy-*, preto boli vytvorené pomocou prefixácie.

V druhej ukážke sa vyskytol typ úlohy, ktorý preveroval vedomosti zo slovo tvorby a zároveň z morfológie, v ktorom mali študenti od slova *Prievidza* utvoriť ženské obyvateľské pomenovanie. Pre správne riešenie bolo potrebné poznať pravidlá uplatňovania alternácií a tvorby ženských obyvateľských mien. Správna odpoveď bola *Prievidžanka*, pričom takéto riešenie uviedlo 56 % a zvyšné nesprávne odpovede typu *Prievidzka/Prievidzanka* uviedol zvyšok študentov/-tiek. Slovo tvorbu a jej postupy odvodzovania si možno osvojiť jednak pri morfológických cvičeniach a nácviku morfém, jednak pri lexikálnych úlohách. Napríklad pri nahrádzaní nesprávnych, subštandardných slov, ktoré sa do slovenského jazyka dostali pri preberaní z cudzieho jazyka, kde sa nedostatky premietli do prefixu, sufixu či do slovo tvorného základu (*slúchatko* → *slúchadlo* = zasiahol sufix, *menežér* → *manažér* = zasiahol slovo tvorný základ, *okopírovať* → *odkopírovať* = zasiahol prefix). Možno využiť aj slová, subštandard, ktorý pochádza zo srbského jazyka. Nácvik slovo tvorných postupov a ich prostriedkov možno trénovať na krátkych ukážkach riekaniak, kde označia študenti/-ky odvodené slová a určujú, akými slovo tvornými spôsobmi vznikli slová v ukážke. Na nácvik týchto javov môžu dobre poslúžiť akékoľvek kratšie texty s emocionálno-expresívnym zafarbením, ktorých lexikálne jednotky disponujú bohatou škálou slovo tvorných prostriedkov (*uč-ka* ← *uč-iteľka*, *šprt-ák* ← *šprt-ať*, *eur-áč* ← *eur-o*, *intímna atmosféra* ← *intím+čo*, *B-lava* ← *Bratislava*, *cig-a* ← *cigareta*, *biol-a* ← *biológia*). Zároveň môže na nácvik slovo tvorby slúžiť súbor obrázkov najznámejších miest na Slovensku, v Srbsku a vo svete, ktoré majú študenti/-tky identifikovať podľa názvu a k nim majú priradiť správny obyvateľský názov pre muža a ženu, prípadne vytvoriť aj správny tvar prídavného mena (*Senec* – *Senčan* – *Senčanka* – *senecký*, *Grécko* – *Grék* – *Grékyňa* – *grécky*, *Spiš* – *Spišiak* – *Spišiačka* – *spišský*, *Oslo* – *Osločan* – *Osločanka* – *osloský*).

Nasledujúci typ úloh bol zameraný na synonymiu, pričom úloha preverovala vedomosti z lexiky. Študenti v nej mali nahradiť zvýraznený úsek vety jednoslovným synonymom *...nemožný písací stroj, ktorý mi v jednom kuse raploval*. Správna odpoveď mohla byť variantná: *stále/permanentne/vždy/trvalo*. Správne zodpovedalo túto úlohu len 45 % respondentov/-tiek, zvyšok volilo nesprávne možnosti ako *v celku*, *celkom*, *nefunguje*, prípadne nenapísali žiadnu možnosť. 55 % nesprávnych odpovedí je pomerne veľký priestor na vylepšovanie vedomostí z lexiky, konkrétne zo synoným. Vhodné je vybrať text s hovorovými a slangovými slovami a k nim nájsť ich synonymné výrazy (*nadrvit' sa* – *netvorivo sa učiť*, *amfik* – *amfiteáter*, *predvážačka* – *predvážanie*, *blafák* – *účelný zavádzajúci pohyb* a iné). Nácvik synoným môže prebiehať aj priamo v synonymickom slovníku, kde budú v rámci synonymických radov vyhľadávať študenti/-ky dvojice, kde jeden člen bude dominanta bez žiadnych štylistických príznakov a druhé slovo bude štylisticky príznakové slovo v rámci nejakého parametra – spisovnosť, emocionalita

či cudzosť (*robiť – makať, jesť – gniaviť sa, pozeráť – okáliť, karhať – mydlíť* a iné).

Posledný typ úlohy preveroval vedomosti z lexikológie, konkrétne bolo pre správne riešenie treba poznať postupy tvorby nových významov. Tvorenie nových významov (sémantická derivácia) je vnútrojazykové tvorenie, ktoré zahŕňa procesy nepriamej nominácie (preneseného pomenúvania). Výsledkom nepriamej nominácie je jav, že sa nerozširuje počet lexém, ale sa obohacuje významová štruktúra (viacvýznamové slová) vnútri lexémy. Sémantická derivácia môže vznikať týmito pomenúvacími postupmi: metafora, metonymia, generalizácia, špecifikácia, konverzia a kosémia. Naši/naše respondenti/-ky mohli zvoliť viaceré možnosti odpovedí zo sémantických pomenúvacích postupov, ale žiaden/-na študent/-ka nezodpovedal/-la túto otázku správne. Na tréning tvorenia nových významov lexém možno využiť výkladový slovník; študenti si vyberú nejaké zaujímavé viacvýznamové slová/heslá v slovníku a ostatným odprezentujú postupy tvorby nových významov (brána – *pred bránami mesta* = metafora, *stratil kľúč od brány* = metonymia, hribeľ – *hovorovo jedlá huba vôbec* = rozširovanie a pod.). Polysémiu možno trénovať aj tak, že učiteľ vyberie krátku ukážku textu, v ukážke si vyberie viacvýznamové slová a od nich vypíše pod ukážku izolované lexikálne významy slov, ktoré identifikujú viacvýznamové slová v ukážke, ktoré vybral učiteľ („*majúci veľký rozmer v čase*“ a „*veľké trápenie, súženie, muky*“ = dlhé utrpenie, „*predstavy a deje prežité v spánku*“ = sen). Nácvik metafor a metonymií možno vhodne realizovať aj prostredníctvom rôznorodých známych slovenských textov piesní, ktoré môžu sprevádzať aj hudobné ukážky (Balada o poľných vtáčkoch: *Lakajú sa kletky rúk; Zem (ich) ľúbi* = personifikácia/zosobňovanie).

Záver

Možnosť podpory jazykového vzdelávania v jazykovom prostredí menšiny je viacero, pri podpore by mali byť zachované ciele vzdelávania v špecifickom prostredí menšiny a mali by zahŕňať v symbióze všetky kľúčové zložky gramatickú, konverzačnú, štylistickú, literárnu. Všetky tieto vzdelávacie ciele by mali smerovať k získavaniu komunikačnej a gramatickej kompetencie a schopnosti myslieť v danom cieľovom jazyku (Kumorová, 2015, s. 19). Jazyk používateľov menšiny sa musí stať praktickým a aplikačným komunikačným nástrojom v cudzom jazykovom prostredí. Poukázanie na jazykové a komunikačné rezervy v jazykovom vzdelávaní slovenčiny vo väčšinovom jazykovom prostredí srbčiny otvoril priestor na vyrovnávanie sa so spôsobmi výučby slovenčiny a pre nové obzory, formy a metódy výučby jazyka. Bariéry v učení možno odstraňovať vhodne zvolenými úlohami, aktuálnymi témami, účinnými aktivitami.

Aktuálne témy a zaujímavé texty sú dobrým nástrojom na podporu jazykového vzdelávania v prirodzenom prostredí menšiny. Učenie sa slovenčiny vo väčšinovom alebo menšinovom prostredí znamená vzdelávať sa v súlade

s kultúrou daného spoločenstva, ale zároveň sa „v súčasnosti vzdelávanie s novou naliehavosťou stáva transkultúrnou úlohou, prekračujúcou hranice vlastnej kultúry“ (Wulf, s. 29). S ohľadom na túto požiadavku sa so vzdelávaním objavujú aj nové výzvy, ako zakomponovať súčasné transkultúrne problémy do vzdelávacích materiálov. Reagovať musia viaceré vzdelávacie platformy a inštitúcie, aby sa zmeny odrazili vo vzdelávacích materiáloch. Jazykové vzdelávanie by tiež malo flexibilne tematicky reagovať na súčasné globálne výzvy: podpora trvalo udržateľného rozvoja, multikultúrnosť, resp. kultúrna diverzita, a zachovanie mieru. V jazykovom vzdelávaní možno uplatniť tendencie účinne sa vyrovnávať s inakosťou prostredníctvom tém a vhodne vybraných textov s interkultúrnym dialógom. V rámci voľby textov a cvičení s interkultúrnym obsahom je žiaduce vybrať moderné, súčasné texty napríklad z oblasti internetovej komunikácie a elektronických médií, ale aj klasické, tradičné obsahy a zdroje s cieľom poukázať na kultúrne špecifiká slovenského národa. Zameranie sa na konfrontačné situácie v rámci časového úseku dnes – minulosť alebo v rámci dvojice domáce – cudzie možno podporiť interkultúrnym prístupom vo vzdelávaní. Napríklad tému pracovné povinnosti a zamestnanie či povolanie možno prezentovať prostredníctvom noviniek ako práca z domu, online pohovory, digitalizácia a elektronizácia pracovných nástrojov. Zároveň sa otvorí problém digitálnej gramotnosti. Táto téma by mohla poukázať na typický pracovný deň viacerých osôb, kde sa kombinujú rôzne druhy pracovných úloh a ich rôzne typy stvárnenia. Téma práce sa zvykne dať do protipólu s voľným časom, no mnohokrát sa voľný čas s pracovným časom vyskytuje v symbióze.

Zámerom výberu a zakomponovávania nových súčasných, aktuálnych tém, textov a ukážok je pri jazykovej výučbe podporiť jazykové vzdelávanie v prostredí menšiny, ktoré by prirodzene reagovalo na interkultúrnosť a zároveň by boli v centre záujmu témy, ktoré sú moderné, súčasné a žiadané. Rovnako by sa sprístupnila a dynamizovala aj slovná zásoba, ktorá by sprostredkovala živú reč využívanú v bežnej dennej komunikačnej situácii. Zároveň by sa konfrontáciou obsahu tém reagovalo na búranie mýtov, prípadne by sa otvorili možnosti vyrovnávania sa s inakosťou, rôznorodosťou, umožnila by sa medzikultúrna výmena. V rámci naplnenia východísk Rady Európy by mala výučba a učenie cieľiť k získaniu interkultúrných kompetencií.

Podakovanie

Štúdia vznikla v rámci riešenia projektu pod názvom *Inovácia a optimalizácia vzdelávacích nástrojov a prostriedkov výučby slovenčiny mimo územia Slovenska podporila Európska únia v rámci programu Erasmus+ KA220 (č. projektu Erasmus+ 2021-1-SK01-KA220-HED-000032157).*

Literatúra:

- HOMIŠINOVÁ, M. 2003. Slovenská inteligencia v Maďarsku v zrkadle sociolingvistického výskumu. Béhešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, ISBN 963 206 993 5.
- KUMOROVÁ, Z. 2015. Tvorivo-komunikačné vyučovanie slovenského jazyka ako druhého jazyka s vyučovacím jazykom národnostných menšín na Slovensku. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, ISBN 978-80-8105-652-9.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove. 2000. Menšina, jazyk a rasizmus. Bratislava: Kaligram, ISBN: 80-7149-351-1.
- <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-druhy-stupen-zs/jazyk-komunikacia-druhy-stupen-zs/>
- Štátny vzdelávací program – slovenský jazyk a slovenská literatúra. 2008. Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia. PRÍLOHA ISCED 2. Bratislava. Dostupné na www.statpedu.sk/svp.
- WULF, Christoph. 2011. Vzdelávanie v Európe – transkultúrna výzva In: Pedagogický časopis 2 (1), ISSN 1338-2144, s. 29 – 43.
- ZAJACOVÁ, S. 2014. K výskumu hovorovej slovenčiny na Dolnej zemi. In: Romanoslavica, roč. L, č. 2, ISSN: 0557-272X, s. 129 – 137.
- ŽEŇUCHOVÁ, K. 2023. Inovácia a optimalizácia vzdelávacích nástrojov a prostriedkov výučby slovenčiny mimo územia Slovenska In: Stefana Paunović Rodić – Radoslav Raffaj (eds.): Slovakistika v súvislostiach: tradícia a perspektívy. Belehrad: Univerzita v Belehrade – Filologická fakulta, s. 707 – 717. ISBN 978-86-6153-731-8

Summary: The study is devoted to the language education of the Slovak language in a specific environment outside the territory of Slovakia in the region of Vojvodina, Serbia. The new teachers of the Slovak language can teach primary school pupils in several Vojvodina regions. They appeal for the possibility of learning Slovak in new forms and methods, and especially appeal for the mediation of a living language, which is used in current communication in Slovakia. That's why we tested the language skills of Slovak language and literature teacher approval students in order to be able to develop suitable content and tools for learning Slovak for this given specific environment. We present the results of the testing in the post, as well as supporting activities to remove barriers to language teaching.

ŠTUDENTI SO ŠPECIFICKÝMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI VO VYSOKOŠKOLSKOM EDUKAČNOM PROCESSE

STUDENTS WITH SPECIFIC EDUCATIONAL NEEDS IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS

Veronika Michvocíková, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia teoreticko-empirického charakteru sa v teoretickej časti zaoberá definovaním špecifických výchovno-vzdelávacích potrieb prostredníctvom platnej legislatívy. Empirická časť štúdie analyzuje výsledky vlastného dotazníkového prieskumu, ktorý bol realizovaný kvantitatívnym spôsobom. Cieľom štúdie je zmapovanie počtu vysokoškolských študentov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami vo vysokoškolskom edukačnom procese na vybraných vysokých školách z pohľadu oslovených vysokoškolských pedagógov.

Kľúčové slová: špecifické výchovno-vzdelávacie potreby, inkluzívna edukácia, vysokoškolský študent, vysokoškolský edukačný proces

Úvod

Inkluzívna edukácia je významnou oblasťou v pedagogike, ktorá sa v uplynulých rokoch dostáva do popredia detailnejšieho odborného skúmania.

Hlavným cieľom predkladanej štúdie je zistiť, či sa študenti so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami zúčastňujú na edukačnom procese realizovanom na slovenských vysokých školách. Uvedený cieľ skúmania možno dosiahnuť na základe analyzovania počtu študentov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami z pohľadu vysokoškolských pedagógov. Vychádzame z predpokladu, že učiteľ pôsobiaci na vysokej škole by mal mať prehľad o účasti vysokoškolských študentov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami na vysokoškolskom edukačnom procese v rôznych spôsoboch jeho realizácie.

Špecifické výchovno-vzdelávacie potreby

Špecifické výchovno-vzdelávacie potreby sú súčasťou inkluzívnej edukácie. Inkluzívna edukácia je však veľmi široký pojem, a vo všeobecnosti znamená vytvorenie a zabezpečenie rovnakých možností pre všetkých žiakov a študentov, ktorí sú účastníkmi edukačného procesu v prostredí školy. Ako konštatujú Sabo a Pavlíková (2011), tak inkluzívna pedagogika je spravidla vnímaná ako dôležitá forma výchovy a vzdelávania detí a dospelých s postihnutím, narušením alebo s ohrozením. Práve škola je vnímaná ako miesto, kde by mali byť vytvorené podmienky pre všetkých účastníkov edukačného procesu bez rozdielu. Inkluzívnu edukáciu je tak potrebné aplikovať na všetkých úrovniach existujúceho vzdelávacieho systému. Z tohto dôvodu sa zameriavame na priblíženie aplikovania inkluzívneho prístupu vo vysokoškolskom edukačnom procese. Súčasťou inkluzívnej edukácie sú bez najmenších pochybností študenti, ktorí majú špecifické výchovno-vzdelávacie potreby. Slovenská legislatíva vymedzuje študenta so špecifickými potrebami nasledovne (Zákon č. 131/2002 Z.z.):

- a) študent so zmyslovým, telesným a viacnásobným postihnutím,
- b) študent s chronickým ochorením,
- c) študent so zdravotným oslabením,
- d) študent s psychickým ochorením,
- e) študent s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,
- f) študent s poruchami učenia.

Pre študentov so špecifickými potrebami na vysokej škole je dôležitý hlavne prvotný kontakt s koordinátorom pre študentov so špecifickými potrebami hneď na začiatku štúdia. Úlohou koordinátora pre študentov so špecifickými potrebami na vysokej škole je pomoc pri niektorých problémoch, povzbudenie či usmernenie študentov so špecifickými potrebami (Belková, 2015). Práve študenti so špecifickými potrebami potrebujú usmernenie a pomoc hneď na začiatku štúdia na vysokej škole. Následne je potrebné, aby študent, ktorý má štatút študenta so špecifickými potrebami informoval o tejto skutočnosti každého pedagóga, u ktorého sa zúčastňuje edukačného procesu v rámci prednášok, seminárov, cvičení či iných organizačných foriem vysokoškolskej výučby. Podľa nášho názoru je nevyhnutné, aby bol vysokoškolský pedagóg informovaný o prítomnosti študenta so špecifickými potrebami na prednáške, seminári alebo na inej forme vysokoškolskej výučbe. Iba informovanosť pedagóga o existujúcich špecifických potrebách vysokoškolského študenta prispieje k efektívnejšej aplikácie inklúzie v rámci vysokoškolského edukačného procesu.

Empirický prieskum

V rámci skúmania stanovenej problematiky bola využitá kvantitatívna metodológia skúmania. Kvantitatívny prístup umožňuje zhromažďovanie väčšieho množstva údajov, ich následnú analýzu a vyslovenie záverov vše-

obecnejšieho charakteru dotýkajúcich sa analyzovania odpovedí skúmaných respondentov. Na získavanie údajov v rámci kvantitatívneho spôsobu skúmania bola využitá jedna z najčastejšie využívaných metód v kvantitatívnej metodológii, za ktorú považujeme dotazník (Hendl, 2018). Dotazník, ktorý bol predložený respondentom pozostával z uzatvorených otázok. V každej otázke mohli respondenti označiť jednu odpoveď. Zaznamenané odpovede boli následne analyzované prostredníctvom štatistického softvéru SPSS 20. V súvislosti so stanoveným cieľom nášho skúmania sme využili prvostupňové triedenie údajov. Zobrazenie zaznamenaných odpovedí respondentov na zvolené otázky v dotazníku bolo zrealizované prostredníctvom prehľadnej frekvenčnej tabuľky sumarizujúcej počty jednotlivých odpovedí spoločne s ich percentuálnym vyhodnotením.

Respondentmi empirického skúmania stanovenej problematiky boli učiteľia pôsobiaci na slovenských vysokých školách. v súvislosti s dostupnosťou skúmanej vzorky respondentov boli oslovení pedagógovia pôsobiaci na univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave a pedagógovia pôsobiaci na vysokej škole Dubnicko-technologický inštitút. Spolu sme zaznamenali odpovede 97 respondentov.

Cieľom empirického skúmania bolo zaznamenanie účasti vysokoškolského študenta so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami na edukačnom procese realizovanom v prostredí vysokej školy. Ako sme už uviedli vyššie, v realizovanom prieskume sme analyzovali odpovede 97 respondentov – vysokoškolských učiteľov, ktorý vo svojich odpovediach zaznamenávali kontakt počas vysokoškolského edukačného procesu s vysokoškolským študentom s konkrétnymi špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. Konkrétne početnosti konkrétnych príkladov vysokoškolských študentov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami zaznamenané v odpovediach respondentov uvádzame v nižšie zobrazenej tabuľke (tabuľka 1).

Tabuľka 1 Počet vysokoškolských študentov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami z pohľadu opýtaných vysokoškolských učiteľov

Príklady vysokoškolských študentov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami	účasť na edukačnom procese z pohľadu vysokoškolského učiteľa					
	áno		nie		neviem posúdiť	
	početnosť	%	početnosť	%	početnosť	%
študent so zmyslovým, telesným alebo viacnásobným postihnutím (nevidiaci, nepočujúci,...)	29	30	47	49	20	21

študent s chronickým ochorením (diabetes, astma, epilepsia,...)	25	26	10	10	61	64
študent so zdravotným oslabením (alergia, skolióza, pooperačné stavy,...)	36	38	5	5	55	57
študent s psychickým ochorením (depresia, bipolárna porucha,...)	13	14	14	15	69	72
študent s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (Aspergerov syndróm)	13	14	32	33	51	53
študent s poruchami učenia (dyslexia, dysgrafia,...)	44	46	14	15	38	40

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe údajov vo vyššie uvedenej tabuľke môžeme skonštatovať, že vysokoškolskí učitelia najčastejšie evidujú vo vysokoškolskom edukačnom procese študentov s poruchami učenia, ku ktorým patrí napríklad dyslexia, dysgrafia a iné. 46% respondentov uviedlo, že na prednáškach, seminároch alebo na cvičeniach v rámci vysokoškolského edukačného procesu sa zúčastňuje študent s poruchami učenia. 15% opýtaných vysokoškolských učiteľov poukázalo svojimi odpoveďami na neevidovanie študentov s poruchami učenia počas prednášok, seminárov alebo iných organizačných foriem vysokoškolského edukačného procesu. Poruchy učenia sa v súčasnosti podľa nášho názoru vyznačujú zvýšenou frekvenciou výskytu v populácii. Uvedená skutočnosť sa prejavuje aj vo vysokoškolskom edukačnom procese. Z tohto dôvodu potvrdili aj oslovení vysokoškolskí učitelia svoj kontakt so študentom s poruchami učenia počas vysokoškolského edukačného procesu. Vysokoškolský študent s poruchou učenia spravídla prichádza na vysokú školu už z predchádzajúcimi skúsenosťami vyplývajúcimi z individuálneho prístupu pedagógov na strednej škole. Aj preto na svoje špecifické potreby a štatút študenta so špecifickými potrebami upozorňuje hlavne vysokoškolský študent s poruchou učenia už od začiatku svojho štúdia na vysokej škole alebo počas jeho priebehu.

Okrem toho upozorňujeme aj na 38% opýtaných vysokoškolských učiteľov, ktorí vo svojich odpovediach poukázali na účasť študentov so zdravotným oslabením (napr. alergia, skolióza, pooperačné stavy a iné) na vysokoškolskom edukačnom procese. Uvedené zdravotné oslabenia môžeme považovať za ľahko identifikovateľné, a preto aj vysokoškolský učiteľ dokáže relatívne jednoducho určiť, či sa vysokoškolský študent zaraďuje k študentom

so zdravotným oslabením. Rovnako aj študent, ktorý má štatút študenta so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami založenom na zdravotnom oslabení, si uvedomuje nevyhnutnosť špecifického prístupu zo strany pedagógov, a z tohto dôvodu vysokoškolského učiteľa o svojom štatúte informuje spravidla hneď na začiatku akademického roka. Aj napriek uvedenému konštatovaniu zdôrazňujeme, že až 57% respondentov nevedelo posúdiť, či sa študenti so zdravotným oslabením zúčastňujú vysokoškolského edukačného procesu. Iba 5% opýtaných zaujalo stanovisko nepotvrdzujúce účasť vysokoškolského študenta so zmyslovým postihnutím na vysokoškolskom edukačnom procese. Zaznamenané odpovede deklarujúce nejednoznačné stanovisko respondentov môžu indikovať hlavne nižšiu informovanosť vysokoškolských pedagógov o štatúte študenta so špecifickými potrebami z vyššie uvedeného dôvodu.

V súvislosti s evidovaním študentov so špecifickými potrebami z pohľadu opýtaných vysokoškolských učiteľov môžeme skonštatovať, že 30% opýtaných vysokoškolských učiteľov identifikovalo svoj kontakt počas realizácie vysokoškolského edukačného procesu so študentom so zmyslovým alebo viacnásobným postihnutím (napríklad nevidiaci študent, nepočujúci študent,...). Opätovne môžeme skonštatovať, že zmyslové, rovnako ako aj viacnásobné postihnutie je zo strany učiteľa dobre pozorovateľné. Preto aj respondenti v našom výskume deklarovali účasť študentov so zmyslovým alebo viacnásobným postihnutím na vysokoškolskom edukačnom procese.

26% opýtaných vysokoškolských učiteľov potvrdilo, že sa ich prednášok, seminárov alebo iných organizačných foriem vysokoškolskej edukácie zúčastňoval študent s chronickým ochorením (napr. diabetes, astma, epilepsia, a iné). Okrem toho však upozorňujeme na 64% respondentov, ktorí na uvedenú otázku nevedeli odpovedať. V súvislosti s identifikovaním študenta s chronickým ochorením zo strany pedagóga vnímame ako problémové hlavne celkový charakter chronických ochorení. Chronické ochorenia sa spravidla nemusia prejavovať pravidelne a príliš viditeľne. Podľa nášho názoru je počet študentov s chronickým ochorením vo vysokoškolskom edukačnom procese väčší v porovnaní s výsledkami nášho skúmania.

V neposlednom rade chceme poznamenať, že najmenšie početnosti odpovedí u opýtaných vysokoškolských učiteľov sme zaznamenali pri evidovaní účasti študentov psychickým ochorením (napr. depresia, bipolárna porucha, a iné) a študentov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (napr. Aspergerov syndróm) na prednáškach, seminároch alebo na iných organizačných formách vysokoškolskej výučby. U každej z uvedených skupín študentov s poruchami učenia potvrdilo iba 14% respondentov ich účasť na vysokoškolskom edukačnom procese. Psychické ochorenia ako napríklad depresia, nie sú pre vysokoškolského učiteľa príliš viditeľné, v porovnaní s vyššie uvedenými skupinami študentov. Prejavy depresie môže vysokoškolský učiteľ odhaliť veľmi ťažko, a to hlavne v prípade, ak sa ne-

špecializuje na identifikovanie uvedených prejavov. Depresiu, ako aj ďalšie ochorenia psychického charakteru sú často veľmi citlivou oblasťou v živote vysokoškolského študenta. Vysokoškolský študent, ktorý trpí psychickým ochorením, spravidla na svoje ochorenie neupozorňuje. Aj v prípade, ak študent na vysokej škole požiadala o štatút študenta so špecifickými potrebami, tak pedagóg nemusí o tomto štatúte a o jeho dôvode informovať. Uvedená skutočnosť je zdôvodniteľná rozmanitými prejavmi rôznych psychických ochorení, ktoré podľa individuálneho subjektívneho úsudku vysokoškolského študenta nemusia byť relevantné z hľadiska účasti na edukačnom procese. Taktiež poznamenávame, že študent trpiaci psychickým ochorením si nemusí uvedomovať závažnosť svojho ochorenia, čo môžeme považovať za ďalší z dôvodov neinformovania vysokoškolského pedagóga, a preto sme zaznamenali relatívne nízku frekvenciu zaznamenaných odpovedí respondentov v súvislosti s účasťou študenta s psychickým ochorením na vysokoškolskom edukačnom procese. Na doplnenie uvádzame aj ďalšie početnosti z realizovaného empirického skúmania. 72% respondentov zdôraznilo, že nevedeli posúdiť, či sa počas realizácie edukačného procesu stretli so študentom s psychickým ochorením. Taktiež dopĺňame, že 64% respondentov nevedelo posúdiť, či sa na vysokoškolskom edukačnom procese zúčastňujú študenti s chronickým ochorením.

Na druhej strane sa v rámci cieľov nášho skúmania zameriavame stručne na zaznamenanie, analyzovanie a interpretovanie tých skupín študentov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, s ktorými sa oslovení vysokoškolskí učitelia stretávajú najmenej. 49% opýtaných uviedlo, že na prednáškach, seminároch alebo na iných organizačných formách vysokoškolského edukačného procesu neparticipujú študenti so zmyslovým alebo viacnásobným postihnutím. Z uvedeného vyplýva, že opýtaní vysokoškolskí učitelia počas svojho odborného edukačného pôsobenia prevažne neevidujú na prednáškach, seminároch či cvičeniach v rámci vysokoškolského edukačného procesu študentov, ktorý by mali zmyslové alebo viacnásobné postihnutie. Zistené konštatovanie je možné odôvodniť najmä skutočnosťou, že človek, ktorý má zmyslové alebo viacnásobné postihnutie môže vnímať svoju účasť na vysokoškolskom edukačnom procese ako problematickú, a preto vysokoškolské vzdelanie nemusí predstavovať prioritný záujem pre daného jedinca.

Záver

Predkladaná štúdia pozostávala z teoretickej a z empirickej časti. V teoretickej časti sme definovali inkluzívnu edukáciu založenú na vytvorení rovnakých príležitostí pre vychovávané a vzdelávané osoby prostredníctvom edukačného procesu. V súvislosti s aplikovaním inkluzívneho prístupu do edukačného procesu sme sa zamerali na prepojenie uvedenej problematiky s vysokoškolským edukačným procesom. Praktickú aplikáciu inkluzívneho

prístupu do vysokoškolského edukačného procesu môžeme evidovať v rámci identifikovania vysokoškolských študentov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. Špecifické výchovno-vzdelávacie potreby sú súčasťou inkluzívneho prístupu v edukácii. V prostredí vysokej školy je preto dôležité, aby vysokoškolský učiteľ dokázal identifikovať študentov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami.

V realizovanom dotazníkovom skúmaní sme oslovili vysokoškolských pedagógov pôsobiacich na dvoch vysokých školách na Slovensku – na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave a na Dubnickom technologickom inštitúte v Dubnici nad Váhom. Oslovení vysokoškolskí pedagógovia najčastejšie zdôrazňovali počas realizácie edukačného procesu svoj kontakt so študentom s poruchami učenia. Poruchy učenia, ku ktorým patrí napríklad dyslexia, dysgrafia, dysortografia a iné, patria k špecifickým výchovno-vzdelávacím potrebám a s ich existenciou sa môže stretnúť aj vysokoškolský učiteľ v edukácii vysokoškolských študentov. Uvedené konštatovanie je možné deklarovať aj výsledkami nášho empirického skúmania. Okrem toho je potrebné na základe zaznamenaných výsledkov nášho skúmania poznamenať, že väčšina oslovených vysokoškolských pedagógov identifikovala vysokoškolských študentov s poruchami učenia ako súčasť vysokoškolského edukačného procesu v súčasnosti. Predpokladáme, že študenti s poruchami učenia upozorňujú vysokoškolských pedagógov na svoje špecifická vyplývajúce zo štatútu študenta so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. Vysokoškolský pedagóg vie následne na základe uvedenej informácie od vysokoškolského študenta aplikovať edukačné aktivity optimálnym spôsobom tak, aby boli vytvorené rovnaké podmienky na edukáciu pre všetkých študentov, čím sa dostávame k podstate realizácie inkluzívnej edukácie v prostredí vysokej školy. Z tohto dôvodu poukazujeme v neposlednom rade na to, že ak sa vysokoškolský študent s poruchou učenia zúčastňuje na vysokoškolskom edukačnom procese, tak zo strany vysokoškolského učiteľa je potrebný najmä rešpekt a tolerancia špecifických výchovno-vzdelávacích potrieb u vysokoškolského študenta s poruchou učenia.

Záverom chceme okrem konštatovaní vyplývajúcich z realizovaného empirického skúmania zdôrazniť aj možnosti ďalšieho podrobnejšieho skúmania problematiky edukácie študentov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami na vysokej škole. Keďže sme identifikovali v prostredí vysokej školy najčastejšie sa vyskytujúcu skupinu vysokoškolských študentov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorou sú študenti s poruchami učenia, tak navrhujeme podrobnejšie analyzovanie a konkretizáciu špecifík edukačnej práce vysokoškolského učiteľa s uvedenou skupinou vysokoškolských študentov. Podľa nášho názoru je nevyhnutné zmapovať nielen konkrétne skúsenosti vysokoškolských pedagógov dotýkajúce sa edukácie vysokoškolských študentov s poruchami učenia, ale aj navrhnutie prípadného

Študenti so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami ...

zefektívnenia výchovy a vzdelávania uvedenej skupiny vysokoškolských študentov v rámci edukačného procesu z pozície vysokoškolského pedagóga.

PodĎakovanie

Štúdia bola spracovaná ako jeden z výstupov projektu KEGA 004UCM-4/2022 Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni.

Literatúra :

- BELKOVÁ, V. 2015. Vytváranie inkluzívneho vzdelávacieho prostredia v podmienkach vysokej školy. In *Edukácia*, vol 1, no. 1, ISSN 1339-8725 s. 20-26.
- HENDL. J. 2016. *Kvalitatívny výzkum*. Základní metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- SABO, R. – PAVLÍKOVÁ, O. 2011. *Integrácia – podmienky, východiská, základné procesy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2011. ISBN 978-80-8052-359-6.
- Zákon č. 131/2002 Z. z. Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Summary: Presented text has theoretical and empirical character. In the theoretical part, there is the definition of student with specific educational needs. We define the examples of students with specific educational needs and his/her participation in university educational process. Empirical part contains the results of own empirical research. Empirical research was realised by using quantitative methodology. We used prepared questionnaire for data collection. Respondents of our research were university teachers of University of ss. Cyril and Methodius in Trnava and university teachers of Dubnica Institute of Technology. We recorded the answers of 97 interviewed university teachers. The main aim of the study is to map the number of university students with specific educational needs in the university education process at selected universities from the point of view of the interviewed university teachers.

PSYCHOSOCIÁLNA PODPORA ŽIAKOV V EDUKÁCII

PSYCHOSOCIAL SUPPORT FOR PUPILS IN EDUCATION

Erich Petlák, SR

Anotácia: Štúdia sa zaoberá možnosťami psychosociálnej podpory žiakov v edukácii. Je to oblasť o ktorej sa veľa píše, veľa hovorí, všetci si uvedomujeme jej potrebu, ale v praxi pre túto stránku robíme menej. Autor v štúdiu akcentuje potrebu zvýšenej pozornosti tejto oblasti čo vychádza z meniacich sa mnohých stránok, ktoré sa okolo nás menia – hodnoty ľudstva, požiadavky na vedomosti, výrazné zásahy do života, ktorý je viac a viac digitalizovaný atď. Psychosociálna podpora nesmie ostať len ako nejaké náhodné pôsobenie na žiakov, musí sa prelínať celým edukačným procesom. Iba tak je účinná a efektívna. Doterajšia realita je taká, že sa jej začíname venovať až v nejakých krízových situáciách. Práve tieto aspekty si musíme v samotnej edukácii dôslednejšie uvedomovať.

Kľúčové slová: psychosociálna podpora, edukácia, zásady podpory, edukácia, emocionalita, pohoda edukácie.

Úvod

Na úvod mojej štúdie by som rád poznamenal a zdôraznil, že vítam možnosť hovoriť a písať o aktuálnych aspektoch v súčasnej edukácii. Zameranie na žiakov práve z hľadiska sociálnej podpory považujem za mimoriadne významné a dôležité, pretože v ostatných rokoch sa zameriavame predovšetkým na vzdelávaciu stránku v školách a vôbec v živote a menej hovoríme a analyzujeme mnohé iné aspekty, ktoré sú z hľadiska edukácie mimoriadne dôležité. (Zelina, 2018)

Pohľad na súčasnú edukáciu – vybrané oblasti

Sme svedkami, že dnešný život je mimoriadne dynamický, „uponáhľaný“, nemáme čas na pekné vzájomné komunikácie, od ktorých závisia krásne medziľudské vzťahy, mimoriadne významne, žiaľ, nie k lepšiemu sa menia naše hodnoty a pod. Ako som už naznačil, ani škola sa nevenuje nejakým mimoriadne týmto aspektom. Prečo? Dôvod je veľmi jednoduchý, žiaľ, krát-

kozraky! Aby škola dobre obstála, aby bola dobre hodnotená, aby ju nezrušili /lebo financie sa nám stávajú diktátom/ a pod., treba dosahovať dobré priemery, dobré výsledky. To je viditeľné, to je merateľné, tomu sme podriadili naše učiteľské pôsobenie. veď koho na vyšších miestach zaujíma akí sú žiaci „našej školy“, aké vyznávajú hodnoty, ako sa navzájom k sebe správajú, ako pristupujú k starším ľuďom – to sa v školách „nemeria“, to nemá vplyv na hodnotenie školy ako celku. Toto platí pre našu edukáciu v ostatných rokoch. Dodáme azda len toľko, že touto je podriadená edukácia v našich školách od základnej včítane vysokej. Potom sa tvárime viac ako prekvapene, keď nám v školách rastie šikanovanie, keď si žiaci siahajú na život, keď sú voči sebe nevrlí, keď nám v mestách vznikajú rôzne gangy predhŕňajúce sa v tom, ktorí bude voči ostatným žiakom, ale aj iným ľuďom najagresívnejší a pod. Samozrejme, riešime to – vznikajú komisie, zamýšľame sa nad tým ako zapojiť do boja proti tomuto psychologov, vypracúvame námety na opatrenia. To všetko je krásne a aj správne, žiaľ, len dosah a výsledky sú málo viditeľné. Ak si niekto myslí, že hovoríme od veci alebo nepravdy, má možnosť pohovárať sa s psychologmi pracujúcimi na linkách pomoci – možno by bol prekvapený čo by zistil. Hlavné je, že sa všetci „bijeme do prs“ akú super výchovnú prácu robíme. Samozrejme, výchovnú prácu nerobí len škola, za výchovu nie je vinová len ona, pretože vychováva aj rodina a aj spoločnosť. Opisovať úlohu a význam týchto dvoch činiteľov by presiahlo aj o niekoľko stoviek strán textu.

Bez zveličovania a bez kritiky, ale zamyslime sa nad tým, či sme rodičov v ostatných rokoch pritiahli do škôl. Pred pár rokmi sme žiakom denne húdli – „všetko je na webe“ – dnes sme smutní, že žiaci nám nečítajú, ministerstvo zrazu „zistí“, že im chýba čitateľská gramotnosť, ktorá je nutná k učeniu a kritickému mysleniu atď. To isté sme urobili aj s rodičmi – všetko svojom dieťaťu sa dozviete, na webe školy. aj sa naozaj dozvedajú. Ale zrejme prínosnejší by bol prístup ak by sme im hovorili: „Kedykoľvek prídte do školy, sme tu aj pre vás, budeme vás informovať, očakávame aj od vás spätnú väzbu“ atď., atď. Toto sú zrejme už len spomienky starších učiteľov, ktorí kedysi ešte chodievali povinne do rodín na návštevy. (Viac námetov a podnetov pozri v práci Fullana, 2021) Ak hovoríme alebo opisujeme tieto aspekty edukácie nesmieme zabúdať na mnohé ďalšie aspekty. Tento aspekt zdôrazňujeme nie náhodou. Javí sa, že v našich školách musíme viac pozornosti venovať poznávaniu žiakov, s ktorými pracujeme, nesmieme zabúdať, že našou úlohou nie je len kreovať kognitívnu stránku, ale celú osobnosť žiaka. Pekne o tomto píše Bellová (2018, s.175), keď zdôrazňuje, že na žiakov nepôsobíme len priamo, ale aj nepriamo, napr. tým ako žiaci vnímajú učiteľa. Dodáme iba toľko, že učitelia si neraz neuvedomujú dopad a dosah tohto neformálneho psychosociálneho vplyvu na žiaka.

Zmysel, podstata a ciele psychosociálnej podpory žiakov

Najskôr uvedieme, že psychosociálna podpora je pojem pre akýkoľvek ne-terapeutický zásah, ktorý pomáha človeku vyrovnáť sa so stresormi doma, v škole, v prostredí. Uvedení podpora mimoriadne pozitívne vplyva na individualizáciu a humanizáciu edukácie. Okrem uvedeného jej význam a prínos spočíva v tom, že podporuje osobnostný rozvoj dieťaťa, posilňuje a prispieva k sebarozvoju a socializácii dieťaťa. Teda podporuje všetko čo nám u časti našej mládeže chýba. Samozrejme, sú to aspekty podporujúce úspešné učenie, socializáciu, rozvoj potenciálnych schopností dieťaťa atď. Uvedené aspekty sú rokmi zdôrazňované, pre ich mimoriadny význam je potrebné ich doceňovať oveľa viac ako to robíme v súčasnosti. Pri tomto nejde len a len o dieťa samotné, ale aj o podporu jeho sebavedomia. Sebavedomý človek je odolnejší voči mnohým nástrahám okolia. Aby tomu tak bolo je potrebné pôsobiť nielen na samotné dieťa, ale aj na všetko čo na neho pôsobí. To sa nedá dosiahnuť len príkazmi, diskusiami a pod., ale predovšetkým rôznymi pedagogickým, psychosociálnymi a sociálnymi aktivitami. V tomto zmysle akcentujeme väčšie zapojenie psychológov do činnosti škôl. Tiššanová (2017, s.161) v štúdií pripisuje mimoriadny význam o. i. aj tým kompetenciám učiteľa, ktoré sú dôležité pre kvalitu edukácie a rozvoj žiaka, pričom za významné považuje práve psychodidaktické kompetencie.

Zásady sociálnej a pedagogickej podpory a psychologickej pomoci

V literatúre sú opísané mnohé metódy, formy a prostriedky, ktorými je možné realizovať psychosociálnu podporu. Na tomto mieste uvedieme základné prístupy:

Princíp interakcie – pomocou rozvoj aktivít zameraných na dobré vzťahy medzi žiakmi. Oblasť, ktorá si, ako sme načrtli vyššie, zasluhuje mimoriadnu pozornosť. Kto pozorne číta, najmä zahraničnú literatúru, poľahky zistí, že napr. v mnohých krajinách klíma školy a klíma triedy prežívajú priam istú renesanciu. Prečo je tomu tak sme uviedli v úvodných častiach tejto štúdie.

Osobnostne orientovaný prístup – uznanie osobnosti dieťaťa ako najvyššej spoločenskej hodnoty, prijať ho aké je, „neprerábať ho“, ale pozitívne ovplyvňovať jeho vývoj.

Pozitívne vnímanie dieťaťa, žiaka – orientácia na pozitívne vlastnosti = optimizmus a viera v schopnosti každého človeka. Pedagogika a tvoriví pedagógovia už dávno dokázali, že uvedený prístup je mimoriadne motivujúci pre všetky činnosti a výchovu dieťaťa. Preto je mu v školách potrebné venovať oveľa väčšiu pozornosť ako doteraz.

Dôvernoscť – predpokladá dôvernoscť vzťahov medzi učiteľmi, žiakmi, rodičmi, prípadne psychologickými pracovníkmi. Naše vyjadrenie možno nebude v súlade s názormi niektorých kolegov a čitateľov textu, ale zastávame názor, že aj toto je oblasť, ktorú musíme dôslednejšie uvádzať do edukačnej práce.

V neposlednom rade poznamenáme, že psychická pomoc a podpora nespočíva len v priamej práci učiteľa so žiakmi, ale aj sprostredkovane, napr. pôsobením celého edukačného procesu na žiakov. O tomto píše a analyzuje možností Siváková. (2018. s.160)

Prečo treba venovať pozornosť psychosociálnym aspektom a v čom spočívajú problémy

My dospeli si možno natoľko ani neuvedomujeme čo všetko a aj s inou intenzitou prežívajú mladí ľudia, naši žiaci. Ide, napr. o stres, ktorý je v súčasnosti mnohými jedincami chápaný ako temer samozrejma súčasť života. Len krátko uvedme príklady: nároky na vzdelávanie rapídne stúpajú, možnosť zamestnania podľa želaní a predstáv mnohých často nedostupná, mladí ľudia žijú vo virtuálnom svete, ten reálny ich neraz stresuje tým, že strácajú mnohé sociálne zručnosti, dostávajú sa do rôznych konfliktov. Dynamika života pôsobí na každého inak a nie každý sa vie prispôsobiť, napr. za prácou sa treba niekedy aj odsťahovať z prostredia, v ktorom som žil x rokov.

IKT je pre vzdelávanie a vôbec život podnetné a potrebné, ale zamyslime sa nad tým ako to vplýva na náš citový život. Mnohé stránky života a sveta ponúkajú zidealizovane, ale stret s realitou neraz spôsobuje krízu mladého človeka! Technológie v mnohom uľahčujú život, napr. umelá inteligencia, lenže na druhej strane je opisovaná aj ako mimoriadna hrozba pre život, najmä vo vzťahu k práci – zánik mnohých profesií a pod.

Treba jednoznačne povedať, že veľa mladých ľudí prežíva duševnú krízu, má obmedzené vnímanie reality. Ťažko sa vyrovnávajú aj s najmenšími problémami.

Preto musíme byť ostražití a citliví na akékoľvek prejavy zlej nálady alebo „stiahnutia sa“ pred ostatnými. Našou úlohou musí byť spoločne hľadať riešenia a podávať pomocnú ruku. Nezdráham sa vyjadriť: Deti a mládež nás a potrebu emocionálnej pomoci potrebujú viac ako kedykoľvek v minulosti!

Psychosociálna podpora vo vyučovaní – Pohoda a učenie – Wellbeing and Learning:

Učenie je individuálny proces. Deti sa učia lepšie, keď sa učia samé, ako keď sa učia „násilne“. Takže musíme naše vzdelávacie inštitúcie premeniť na vzdelávacie workshopy. Dajme si uvedenú požiadavku do vzťahu s tým ako využívame, napr. metódy diferencované vyučovania, ako využívame v edukácii učebné štýly žiakov, možnosti, ktoré ponúka kooperatívne vyučovanie atď. Venujeme sa týmto aspektom edukácie?

Učenie je proces komunikácie. Ak chceme z detí vychovať kompetentné, silné a sebavedomé osobnosti, musíme myslieť na vzťahy a investovať do vzťahových zručností. Toto je tajomstvo školskej kultúry, kde nikto nezostane pozadu ako porazený. Venujeme sa tomu v edukácii?

Učenie je založené na motivácii. Početné štúdie ukázali, že existujúca motivácia učiť sa je výrazne znížená obmedzením rozsahu, podrobným predpisovaním a masívnym monitorovaním. Krátka otázka na zamyslenie: Ktorá motivácia prevláda v školách – vonkajšia lebo vnútorná? Ako vieme „prebúdzat“ vnútornú motiváciu?

Učenie je založené na vzťahu. Kdekoľvek majú ľudia čo do činenia s ľuďmi, musí dôjsť k prehodnoteniu. Je potrebné podporovať motiváciu a tímového ducha, radosť z učenia sa a spoluprácu, aby sa zabránilo vzdelávacej mizérii. Venujeme sa tomu dostatočne? (Leśniewska, 2014, s. 59)

Pri úvahách o psychosociálnej podpore nesmieme zabúdať na samotný proces edukácie. Vyššie sme naznačili, že v ostatných rokoch „nám vládnu vedomosti“ a žiaka a jeho osobnosť sa nám akoby v tomto procese strácala. Samozrejme, nechápeme to doslovne, ale na druhej strane poznamenáme, že ani nie sme veľmi ďaleko od pravdy. Pri snahe o „super výsledky žiakov“ neraz zabúdame na viaceré aspekty. Dovoľme si ich uviesť:

Podstata, význam a ciele psychosociálnej podpory vyplynuli z vyššie uvedeného. Pravda, psychosociálna podpora sa nevzťahuje len a len na rôzne činnosti so žiakmi, ale musí byť súčasťou celého edukačného procesu. V tomto duchu za mimoriadne podnetní považujeme myšlienky Fullana (2021, s.) o vyučovaní, ktorý o. i. preferuje pohodu vo vyučovaní – Wellbeing and Learning. V našich textoch a príspevkoch sme ju už viac razy spomínali, ale vzhľadom na mimoriadnu aktuálnosť, ale aj vzhľadom na mnohé príspevky, ktoré hovoria o rôznych druhoch šikanovania v našich školách, považujeme tento aspekt edukácie našim učiteľom sústavne pripomínať. O čo teda ide? Uvedenej stránke musíme venovať pozornosť z týchto aspektov.

Kognitívnej – podporovať riešenie problémov, si vytvárali vlastné názory, postoje, aby sa vedeli orientovať v informáciách. Pri tomto nejde len o rozvoj vzdelávacích schopností a v konečnom dôsledku o vedomosti, ale aj o to, aby jedinec bol schopný reálne hodnotiť všetko čo ho obklopuje a pôsobí na neho.

Fyzickej – viesť žiakov k zdravému spôsobu života, šport, správny denný režim a správny životný štýl. Zrejme mnoho rokov sa nie nadarmo hovorí – „v zdravom tele, zdravý duch“. To asi nepotrebuje bližšie a ďalšie zdôvodňovanie a vysvetľovanie.

Emocionálnej – bez stresu a s istým záujmom žiaci dôverujú učiteľovi, spolužiakom, učia sa ovládať a zvládať aj náročnejšie situácie vyskytujúce sa v triede a v mimoškolskom živote, sú vedení k tomu, aby „poznali samého seba“, učiť ich regulovať svoje emócie. To sú mnohé sociálne aspekty, ktoré podporuje už spomenutá klíma školy a triedy.

Sociálnej – žiakov treba učiť empatii, spolupatričnosti a všetkým s tým súvisiacim aspektom.

Duševnej – poznať seba samého, viesť k rešpektovaniu etiky vzájomných vzťahov a pod.

Namiesto ďalšieho opisu mnohých s týmto súvisiacich aspektov radšej nastolíme námet: zamyslime sa ako v našich triedach a školách sa zaoberáme načrtnutými aspektmi. Ak sa rozprávame s učiteľmi o týchto aspektoch vždy sú v zásade pozitívne, samozrejme, s poznámkami, že „žiaci sú dnes celkom iní ako boli v minulosti“. To je úplne samozrejmé, žiaci sa menia, pretože nežijú izolovaní od reality života. Horšie by však bolo ak by učitelia neboli iní! To je však už oblasť presahujúca zámer tejto štúdie. Nezdráhame sa však vyjadriť, že v tej zmene nás žiaci akosi predbiehajú. (Srb, Felcmanová, Pýchová, 2021, s. 28)

Záver

Naša štúdia si nekladie za cieľ podrobnú analýzu alebo vyčerpanie tejto zložitej, ale mimoriadne významnej stránky edukácie a vôbec výchovy jedinca. Štúdiou nám ide predovšetkým o to, aby sme každého kto ho prečíta podnietili do reálneho a neformálneho uvažovania o edukácii a k tomu, aby skutočne neformálne, podľa svojich možností prispel ku skvalitňovaniu edukácie.

Prečo akcentujeme túto skutočnosť? Ak sa pozrieme do množstva pedagogických, didaktických a psychologických časopisov /nielen našich, ale aj zahraničných/, do množstva kníh, ktoré ponúkajú stovky článkov o edukácii z rôznych stránok a porovnáme to s realitou v školskej edukačnej praxi, potom jednoznačne musíme konštatovať, že bohatstvo myšlienok, skúseností, odporúčaní a námetov ostáva len málo, ba veľmi málo využitých. Chceme veriť, že naša štúdia podnieti do zahĺbenia sa štúdia a prenosu aspoň časti preštudovaného do praxe. Potom bude náš zámer a cieľ bude prínosom.

Literatúra:

- BELLOVÁ, S. 2018. *Vnímanie učiteľa žiakmi v kontexte jeho osobnostných a profesijných kompetencií*. In *Studia Scientifica Facultatis Pedagogicae*, Ružomberok : Katolícka univerzita, ISSN 1336-2232.
- FULLAN, M. 2021. *Dobre se učiť dnes nestačí*. [online][dostupné 12.1.2024]<https://www.eduin.cz/clanky/michael-fullan-dobre-se-ucit-dnes-nestaci/>
- LEŚNIEWSKA, G. 2014. Nowe trendy w edukacji. In *Studia i prace wydzielonaukekonomicznych i zarzadzania*, č. 37, rok, 2014, č.3, ISSN 1640-6818.
- ZELINA, M. 2018. *Pedagogy of hope*. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ruzomberok : Verbum, ISSN 1336-2232.
- SIVÁKOVÁ, G. 2018. *Edukačný proces a jeho vplyv na žiakov*. In *Studia Scientifica Facultatis Pedagogicae*, Ružomberok : Katolícka univerzita, ISSN 1336-2232.

- SRB, V., FELCMANOVÁ, L., PÝCHOVÁ, S. 2021. *Jak zlepšovat učení, well-being a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření.* [on line] [dostupné 1. 2. 2024] https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/10/Zaverecna_publikace_Partnerstvo_1rok2021_modra.pdf
- TIŠŤANOVÁ, K. 2017. Pedagogicko-didaktické kompetencie a ich rozvoj v príprave budúcich učiteľov. In *Studia Scientifica Facultatis Pedagogicae, Ružomberok* : Katolícka univerzita, ISSN 1336-2232.

Summary: The paper deals with the possibilities of psychosocial support of pupils in education. It is an area that is much written about, much talked about, we are all aware of the need for it, but in practice we do less for this aspect. In the paper, the author emphasizes the need for increased attention to this area which is based on the changing many aspects that are changing around us – the values of humanity, the demands for knowledge, the significant interventions in a life that is more and more digitalized, etc. Psychosocial support must not remain as some incidental action on pupils, it must permeate the whole educational process. Only then is it effective and efficient. The reality so far is that we only start to address it in some crisis situations. It is precisely these aspects that we need to be more consistently aware of in education itself.

DIVERZITA A AKCEPTUJÚCE PRÍSTUPY INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

DIVERSITY AND ACCEPTING APPROACH OF INCLUSIVE EDUCATION

Dáša Porubčanová, Jana Hanuliaková, Alžbeta Lobotková, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia teoretického charakteru sa zaoberá analyzovaním poznatkov o inkluzívnom vzdelávaní v diskurze akceptujúceho prístupu vo vzdelávaní a v profesijnej príprave učiteľov. Požiadavka rešpektovania diverzity vo vzdelávaní je vnímaná ako zdroj a prínos inkluzívnej edukácie. Kompetentnosť študentov učiteľských programov aplikovať inkluzívne hodnoty v praxi súvisí s prístupmi akceptácie diverzity vo vzdelávaní. Cieľom štúdie je teoretická analýza výskumov orientovaná na aktuálne otázky inkluzívneho vzdelávania, definovanie, vyvodzovanie postulátov vo vzťahu potrieb prípravy učiteľov k inkluzívnemu vzdelávaniu. Štúdia je výstupom projektu 004UCM-4/2022 „Podpora zdravia a pohody žiakov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni.“

Kľúčové slová: diverzita, akceptácia, inklúzia, učiteľ

Úvod

Diverzita vo vzdelávaní predstavuje základnú otázku pre smerovanie vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov. Charakteristika diverzity v edukácii je podľa Duchovičovej (2018) mnohospektrálna. Diverzita v edukačných podmienkach je pojem známy niekoľko desaťročí. Otázky týkajúce sa individuality, špecifických požiadaviek a rozličností už boli dlhú dobu predmetom pozornosti v oblastiach pedagogiky, špeciálnej pedagogiky a psychodidaktiky. V pedagogických výskumoch sa koncept diverzity začal objavovať v ére postmodernity, zhruba okolo 60. rokov 20. storočia, keď došlo k značnému posilneniu reformných tendencií, najmä v reakcii na zreteľné rozdiely v úspešnosti školských systémov rôznych štátov na medzinárodnej scéne. Školy v tomto období čelili prudkej kritike, zameranej na ich vnútorné fungovanie. Predstavu o diverzite možno podľa Hubbarda (2003) chápať ako komplexnú kombináciu rozličností a podobností, ktoré sú relevantné pre dosahovanie vzdelávacích cieľov. Tento pohľad presahuje tradičné chápanie diverzity ako

jednoduchšej rôznorodosti a zdôrazňuje jeho širší význam v kontexte riadenia ľudských zdrojov.

1 Diverzita vo vzdelávaní ako determinant inklúzie

Manažment diverzity vzdelávania je možné definovať ako procesné riadenie týchto rozmanitostí v rámci vzdelávacej inštitúcie, pričom cieľom je pozitívny vplyv na jej fungovanie a výkonnosť (Hubbard, 2003). Diverzita sa ďalej rozkladá do štyroch základných kategórií. Prvou z nich je diverzita pracovnej sily, ktorá sa týka rôznych sociálnych a osobných identít jednotlivcov v rámci vzdelávacej inštitúcie, ako sú pohlavie, vek, etnicita, náboženské presvedčenie, sexuálna orientácia, a podobne. Behaviorálna diverzita je zase odrazom rôznorodosti v pracovných metódach, štýloch myslenia a učenia, hodnotových orientáciách a postojoch pedagógov a študentov. Štruktúrna diverzita sa zameriava na interakcie medzi rôznymi útvarmi, úrovňami hierarchie, alebo dokonca medzi samotnými vzdelávacími inštitúciami. Business diverzita, v kontexte vzdelávania, by sa mohla týkať rozmanitosti vzdelávacích programov, študijných odborov a rozličných vzdelávacích potrieb a preferencií študentov. Kľúčové dimenzie diverzity, (vek, etnicita, pohlavie, mentálne a fyzické schopnosti, rasa a sexuálna orientácia), sú považované za primárne, vzhľadom na ich výrazný vplyv.

V kontexte edukácie, diverzita a inklúzia predstavujú špecifické pedagogické prístupy, ktoré zahŕňajú rozmanité skupiny študentov a učiteľov, ktorí spoločne pracujú na vzájomnom porozumení a na integrácii do školského prostredia. Tieto prístupy podporujú prostredie, kde každý môže prispieť svojím unikátnym hľadiskom a byť hodnotený rovnako. Vzdelávacie inštitúcie, ktoré sa zameriavajú na diverzitu a inklúziu, často vykazujú lepšie výsledky v oblasti študentského zážitku, bezpečnosti a celkovej produktivity (Čepelová, Barnová, Krásna, 2021).

V oblasti vzdelávania, diverzita umožňuje študentom a pedagógom skúmať a oceniť rozdielnosti v prostredí, ktoré je bezpečné a podporuje pozitívne vzájomné interakcie. Toto rozšírené porozumenie presahuje hranice tolerance a vedie k uznaniu a oslave rôznorodosti jednotlivcov. Banks (2015), považovaný za otca multikultúrneho vzdelávania, sa tiež zaoberá otázkami kultúrnej plurality, zdôrazňuje dôležitosť týchto prístupov v edukačnom prostredí. Učitelia, žiaci, študenti prinášajú do vzdelávacieho procesu rozmanité perspektívy, skúsenosti a kultúrne vzorce. Takto vnímaná inklúzia vedie k vytváraniu komplexnejšieho a bohatšieho učebného prostredia, kde každý je cenený a môže prispieť k celkovému vzdelávaciemu zážitku bez ohľadu na svoju identitu a pôvod.

Generačná diverzita, známa tiež ako generačná priepasť, predstavuje rozdiely v pohľadoch, politických presvedčeniach a hodnotách medzi rôznymi vekovými kohortami. Spoločnosť sa obvykle delí do rôznych vekových sku-

pín. Podľa klasifikácie z roku 2019 sa podľa generačnej diverzity členia jednotlivé generácie nasledovne:

- Baby boomers: Táto generácia zahŕňa jedincov narodených medzi rokmi 1944 až 1964.
- Generácia X: Ľudia patriaci do Generácie X sa narodili v rokoch 1965 až 1979.
- Generácia Y: Často označovaní ako Mileniáli, Generácia Y zahŕňa tých, ktorí sa narodili medzi rokmi 1980 a 1994.
- Generácia Z: Najmladšia pomenovaná generácia, narodená v rokoch 1995 až 2015.
- Generácia Alfa, do generácie Alfa by mali spadať aj deti, ktoré sa ešte len narodia, a to do roku 2024.

Po nich, v rozmedzí rokov 2025 – 2039, bude nasledovať generácia Beta. V súčasnosti možno odhadovať budúce perspektívy Generácie Alfa na základe súčasných tendencií spoločenského vývoja. Každá z týchto generácií prejavuje odlišné pracovné štýly a životné priority v závislosti na ich jedinečných životných skúsenostiach a výchovných kontextoch. Ich vzdelávanie je však viazané na generáciu X a Y. Vnímanie diverzity týchto generácií (X, Y) sa od generácie Z už v mnohých oblastiach súvisiacich so vzdelávaním odlišuje (Mezelová, 2019).

V tejto súvislosti sa (Banks, 2015; Hanuliaková, 2021) zhodujú v názore, že učitelia v príprave na svoju profesiu by mali byť vybavení kompetenciami pochopenia, disciplíny reagovať na generačnú rôznorodosť potrieb svojich budúcich žiakov.

Podpora rozvoja každého študenta učiteľských programov je vo vzdelávaní kľúčová – vysokoškolskí pedagógovia by mali smerovať k tomu, aby stanovovali ambiciózne ciele pre svojich študentov, čím ich pripraví na výzvy moderného vzdelávacieho prostredia. Pedagógovia na vysokých školách, by mali byť podporovaní vo vytváraní a udržiavaní efektívnych tímových pracovných vzťahov nielen medzi kolegami, ale v kooperácii s externými odborníkmi. Dôraz má byť kladený na význam partnerstva so širšou formálnou i neformálnou vzdelávacou komunitou, vrátane základných a stredných škôl, ktoré sú nevyhnutné pre nadobúdanie pedagogickej praxe študentov.

Kľúčové hodnoty a kompetencie, ktoré sú vyžadované od učiteľov v praxi, sú podporené široko akceptovanými princípmi realizácie učiteľského profilu a sú integrované do terciárnych programov. Tieto programy by mali zohľadňovať širšie vzdelávacie politiky a prax, ako aj potreby a výzvy spojené s učiteľskou profesiou. Výskum (Krásna, 2019), poukazuje na ďalšie faktory, ktoré môžu ovplyvniť úspešné začlenenie kompetenčného profilu do programov pre budúcich učiteľov.

Pohľad na vzdelávanie z hľadiska ľudských práv kladie na štáty povinnosť chápať vzdelávanie ako proces, ktorým sa všeľudské spoločenské hodnoty odovzdávajú z jednej generácie na druhú. Vzdelávanie, ktoré sa poskytuje,

by malo byť navrhnuté tak, aby najlepšie slúžilo záujmom každého dieťaťa. Z výskumov (Barnovej et al., 2021; Fergusona, Meyera, Jeanchilda, Junipera, a kol. 1992 a ďal.) sa preukázalo, že pre zlepšenie postojov učiteľov k realizácii inkluzívneho vzdelávania na školách je prospešné poskytovať cieľenú profesijnú prípravu a podporu, ako aj formulovať a implementovať školské politiky, ktoré inkluzívne vzdelávanie podporujú.

2 Akceptujúce prostredie – otvorené, inkluzívne prostredie školy

Príprava učiteľov na inkluzívne vzdelávanie si kladie za cieľ podnietiť pochopenie a úctu k diverzite medzi študentmi a medzi študentmi a pedagógmi na miestnej, národnej aj medzinárodnej úrovni. Avšak z pohľadu kritiky je inkluzívne vzdelávanie, často označované aj ako integrácia do hlavného vzdelávacieho prúdu, vnímané ako začleňovanie študentov so špeciálnymi potrebami do bežných tried bez dostatočnej prípravy a podporných opatrení.

Inkluzívna pedagogika predstavuje pre učiteľov sériu praktických výziev, vyplývajúcich z nových a často náročných úloh a zodpovedností. Táto problematika sa zintenzívnila vzhľadom na nedostatočnú dostupnosť podporného personálu a obmedzené finančné zdroje, čo môže viesť k frustrácii a nespokojnosti pedagógov (Bilčík, Balážová, 2021; Booth, Ainscow, 2011, 2019 a ďalší).

Napriek filozofickým diskusiám proti inklúzii, učitelia sa musia zaoberať praktickými aspektmi inklúzie, ktoré môžu komplikovať ich vyučovaciu prax. V rámci prieskumu o inklúzii pedagógovia nepopierali výzvy spojené s výučbou v inkluzívnom prostredí, pričom vo svojich vyjadreniach používali pojem „problém“ v negatívnom kontexte, vzhľadom na zvýšené nároky a tlak, ktorý inklúzia na učiteľov kladie.

Pozitívny prístup k inkluzívnej škole však môže mať významný dopad na rozvoj všetkých žiakov, študentov a celú vzdelávaciu komunitu. Za významné aspekty tohto prístupu v kontexte vyššie uvedeného možno považovať:

- Rozvoj sociálnej súdržnosti a empatie: Inkluzívne vzdelávanie podporuje interakciu medzi študentmi s rozličnými schopnosťami a pozadím, čo vedie k budovaniu porozumenia, empatie a vzájomného rešpektu.
- Zlepšenie komunikačných a kolaboratívnych zručností: Práca v inkluzívnom prostredí vyžaduje efektívnu komunikáciu a schopnosť spolupráce s ľuďmi rozličných potrieb a perspektív, čo sú zručnosti nevyhnutné pre úspech v mnohých oblastiach života.
- Zvýšenie akademického úspechu: Výskumy naznačujú, že inkluzívne vzdelávanie môže mať pozitívny vplyv na akademické výsledky všetkých študentov, keď školy implementujú diferencované a prispôbené vyučovacie metódy.
- Osobný rozvoj a sebauvedomenie: Študenti v inkluzívnom prostredí sú povzbudzovaní k sebareflexii a osobnému rozvoju, učia sa rozpoznávať svoje silné stránky a oblasti, v ktorých sa môžu zlepšovať.

- **Príprava na život v pluralitnej spoločnosti:** Inkluzívne vzdelávanie pripravuje študentov na život v diverzifikovanej spoločnosti, kde je spolupráca s ľuďmi z rôznych prostredí a s rozličnými skúsenosťami nevyhnutná.
- **Zlepšenie školskej kultúry a klímy:** Inkluzívne školy vytvárajú podpornejšie vzdelávacie prostredie, kde sa cítia všetci členovia školskej komunity hodnotení a zapojení.
- **Profesionálny rozvoj učiteľov:** Učitelia v inkluzívnych školách majú možnosť neustále sa vzdelávať a rozvíjať svoje pedagogické zručnosti, čo prispieva k ich profesionálnej spokojnosti a rastu.
- **Pozitívne vnímanie školy v komunite:** Školy uplatňujúce inkluzívnu prax môžu byť vnímané ako progresívne a otvorené, čo zvyšuje ich prestíž a reputáciu.

Inkluzívne školy by mali byť miestom komplexného rozvoja jedincov vo všetkých dimenziách: (akademickej, sociálnej a osobnostnej), prispievať k utváraniu inkluzívnejšej a tolerantnejšej spoločnosti.

V procese prípravy budúcich pedagógov považujeme za kľúčové, aby sa prioritou stalo formovanie a upevňovanie akceptujúceho prístupu a otvorenej inkluzívnej vzdelávacej filozofie. Tento proces by mal zahŕňať strategické plánovanie a adaptáciu vzdelávacích prístupov, ktoré sa integrujú do všetkých etáp pedagogickej prípravy (Hanuliaková, 2021).

V príprave budúcich učiteľov na akceptujúce vzdelávanie v príprave budúcich učiteľov je nutné klásť dôraz na:

1. **Kultiváciu akceptujúceho prostredia:** Odrazom tohto zámeru je zapracovanie národných aj medzinárodných inkluzívnych politík do študijných programov. To si vyžaduje vytvorenie transparentných vzdelávacích smerníc, ktoré podporujú diverzitu a vzájomný rešpekt. Inkluzívne vzdelávanie a rovnosť príležitostí, ako ich identifikoval OECD (2012), sú neoddeliteľnou súčasťou kvalitného vzdelávacieho systému.
2. **Revíziu kurikula:** Revízia učiteľských študijných programov by mala odzrkadľovať sociálnu diverzitu a propagovať pochopenie rôznych kultúr a perspektív, ako to zdôrazňuje Banksov model (2015) multikultúrneho vzdelávania.
3. **Vzdelávanie a odborný rozvoj učiteľov:** Systematické a kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov v oblasti inkluzívneho vzdelávania a kultúrnej kompetencie je nevyhnutné pre rozvoj efektívnej pedagogickej praxe, ako to naznačuje Gay (2010) s jej prístupom kultúrne relevantného vzdelávania.
4. **Podporu participácie študentov:** Zapájanie študentov do rozhodovacích procesov a posilňovanie ich sebavyjadrenia sú neoddeliteľnou súčasťou inkluzívnej pedagogiky. Študentské rady a iniciatívy by mali byť aktívne zapojené do diskusií o inklúzii a diverzite, v duchu Deweyho (1938/1997) pedagogických princípov.

5. Zlepšenie akademického prostredia: Bezpečné a podporné akademické prostredie je základným pilierom pre duševnú pohodu študentov. Kluby a skupiny, ktoré podporujú sociálnu kohéziu a vzájomnú podporu, sú dôležité pre budovanie inkluzívneho spoločenstva (Cohen, et al. 2009).
6. Aplikáciu pozitívnej disciplíny: Výchova k disciplíne by mala byť založená na vzájomnom rešpekte a porozumení, čo pozitívne ovplyvňuje správanie študentov a podľa Greenea (2014) pomáha formovať proaktívny prístup k vzdelávaniu.

Tieto metódy by mali byť integrované do prípravy učiteľov, aby sa podporila inklúzia a diverzita vo vzdelávacích inštitúciách. Vzájomná spolupráca a angažovanosť na všetkých úrovniach vzdelávacieho systému sú nevyhnutné pre vytvorenie prostredia, ktoré je priateľské ku každému študentovi a podporuje jeho vzdelávanie a profesijnú prípravu.

3 Kompetencie učiteľov v kontexte akceptácie a diverzity

Kompetencie učiteľa, ktoré sú založené na diverzite a akceptujúcom vzdelávaní, zahŕňajú široké spektrum schopností, zručností a postojov, ktoré im umožňujú efektívne pracovať v rôznorodých triedach a vytvárať inkluzívne vzdelávacie prostredie pre všetkých študentov. Za kľúčové oblasti formujúce inkluzívne, akceptujúce prostredie v pozitívnom nazeraní na diverzitu považujeme:

1. Kultúrnu citlivosť a povedomie: Učiteľ by mal byť oboznámený s kultúrnymi, etnickými, jazykovými a sociálno-ekonomickými pozadiami svojich študentov, aby mohol vytvárať relevantný a rezonujúci obsah výučby.
2. Adaptáciu a diferenciaciu vyučovania: Schopnosť prispôbiť vyučovacie stratégie a materiály na podporu individuálneho učenia a rôznych štýlov učenia, aby každý študent mohol dosiahnuť svoj plný potenciál.
3. Komunikačné zručnosti: Zdokonaľovanie komunikácie s študentmi, ktoré zahŕňa využívanie jasného a inkluzívneho jazyka, ako aj schopnosť efektívne komunikovať s rodinami a opatrovníkmi študentov s individuálnymi vzdelávacími potrebami.
4. Spoluprácu a tímová práca: Spôsobilosť spolupracovať s kolegami, školskými administrátormi a inými odborníkmi, aby sa podporila rôznorodosť a inklúzia vo vzdelávacích programoch a praxiach.
5. Reflexívnu prax: Schopnosť kriticky hodnotiť vlastnú výučbu a interakcie so študentmi, s cieľom neustáleho zlepšovania a prispôbovania sa potrebám rôznorodých študentov.
6. Podporu pozitívneho správania a sociálno-emocionálneho učenia: Podpora rozvoja sociálnych zručností, empatie a sebaúcty medzi študentami, čím prispieva k vytváraniu akceptujúceho a podporujúceho prostredia.
7. Antidiskriminačné a prevenčné stratégie: Aktívne zasahovanie a prevencia proti všetkým formám diskriminácie a šikany v triede a škole, s cieľom udržať bezpečné a inkluzívne vzdelávacie prostredie.

8. Podporu jazykovej diverzity: Rozvoj stratégií na podporu študentov, ktorí sú druhým jazykom, vrátane poskytnutia zdrojov a príležitostí na rozvoj jazykových zručností v kontexte obsahu predmetu.
9. Pedagogickú flexibilitu: Schopnosť prispôbiť sa a byť flexibilný vo vyučovacích metódach a prístupoch v reakcii na dynamické a meniace sa potreby študentov.
10. Vodcovské zručnosti a právne povedomie: Zaujatie vedúcej úlohy pri presadzovaní zmien smerujúcich k väčšej inklúzii a akceptácii v rámci školského systému a širšej spoločnosti vzdelávania (Ainscow, 2020; Alderslade, 2019; Bartoňová, Vítková, 2013).

Tieto kompetencie odzrkadľujú multidimenzionálnu povahu učiteľskej práce, kde sú učitelia nielen poskytovateľmi vedomostí, ale aj facilitátormi, mentorami, manažermi vzdelávania pre svojich študentov v rôznorodých dynamických vzdelávacích prostrediach.

Neistoty a odpor učiteľov voči inováciám, zmenám v požiadavkách na vyučovanie boli analyzované vo viacerých výskumných projektoch (Petrík, Marošiová, Sabo, 2022; Vančíková, Basarabová, 2022, Kaleja, 2014). Obavy učiteľov sú vnímané, ako negatívne predstavy, očakávané v súvislosti s určitou udalosťou alebo konaním. Takéto obavy majú negatívny vplyv na postoje učiteľov k inkluzívnemu vzdelávaniu, teda čím väčšie obavy učitelia majú, tým menej sú ochotní v praxi uplatňovať inkluzívne stratégie (Meiser et al., 2019). Výsledky domácich i zahraničných kvalitatívnych aj kvantitatívnych skúmaní naznačujú, že inkluzívne vzdelávanie môže viesť k zvýšeniu pracovného zaťaženia učiteľov, zväčšeným problémom s manažmentom triedy a s integráciou žiakov do bežných vzdelávacích procesov. Tieto faktory môžu významne ovplyvniť kvalitu vyučovania a vzdelávania (Lozano et al., 2022; Warnes et al., 2022).

Determinanty úspešnosti inkluzívneho vzdelávania je nutné vnímať komplexne a viacrozmerne. Významnú úlohu zohráva pripravenosť pedagógov na vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. Pod uvedeným pojmom sa skrýva mnohopočetný zoznam špecifických potrieb týchto žiakov.

Neodmysliteľnou súčasťou inkluzívneho vzdelávania je flexibilita a podpora špeciálnych pedagógov, ktorí pôsobia ako kľúčoví podporní aktéri vzdelávacieho procesu pre široké spektrum žiakov. Ďalšími determinujúcimi prvkami ovplyvňujúcimi kvalitu inkluzívneho vzdelávania, ako bolo identifikované (Bilčíkom, Balážovou, 2021; Schmidtovou, 2012), sú osobnostné črty žiaka, úroveň poradenských služieb, angažovanosť rodičov, odbornosť pedagógov a charakter klímy školy, triedy, vrátane kompetencií pôsobiacich učiteľov.

Z širšej perspektívy sú kľúčovými faktormi ovplyvňujúcimi inkluzívne vzdelávanie spoločenské postoje, prístupy učiteľov k integrácii a inklúzii, vzdelávacia koncepcia, rámcové podmienky pre integráciu a inklúziu, synergia zainteresovaných strán v procese, pedagogické metódy používané v integ-

rácii a inklúzii, hodnotenie vzdelávania a kontinuálne vzdelávanie pedagógov. Schmidtová, 2013, Daniels a Garner, 1999) zdôrazňujú, že cesta od integrácie k inklúzii nie je len terminologickým rozdielom. Predstavuje posun od „deficitného“ modelu, ktorý stojí na predpoklade, že ťažkosti a problémy majú svoj pôvod vo vývine jedinca, k „sociálnemu“ modelu, ktorý hovorí, že bariéry v učení existujú v samotných školských štruktúrach a všeobecnejšie povedané, v postojoch a štruktúrach celej spoločnosti.

4 Špecifiká inklúzie v pregraduálnej príprave učiteľov

Výskumy identifikujúce trendy vo vzdelávaní učiteľov analyzovali Cochran, Smith a Villegas (2015). Rezonujú v nich tri významné oblasti: (riešenie spoločenského a politického diskurzu vo vzdelávaní, zodpovednosť a efektívnosť v príprave učiteľov pre globálne vzdelávanie a spojenie diverzity a rovnosti. Pripravenosť pedagógov na vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, flexibilita a podpora špeciálnych pedagógov, ako aj osobnostné črty žiaka, úroveň poradenských služieb a angažovanosť rodičov sú podľa Bilčíka a Balážovej (2021) a Schmidtovej (2011, 2012) kľúčovými faktormi kvality inkluzívneho vzdelávania. Kvalita inkluzívneho vzdelávania je ovplyvnená aj jazykovými schopnosťami žiakov, ich osobnostnými charakteristikami, subjektívnym pocitom životnej spokojnosti a sociálnym postavením (Tamášová, Zapletal, 2022).

Problematicku stavu inklúzie vo vysokoškolskom vzdelávaní na Slovensku označil Portík (2018) ako vákuum. Prešlo niekoľko rokov a stav sa zmenil len minimálne. Vysokoškolské štúdium je nutné obsahovo integrovať a diverzifikovať vo vzťahu k problematike inklúzie na pedagogických fakultách, učiteľsky orientovaných odboroch, kde sa pripravujú učitelia na svoju profesiu. Je potrebné predložiť projekty s cieľom aktualizovať a inovovať učiteľské študijné programy a zefektívniť tak kvalitu pregraduálnej prípravy učiteľov vo vzťahu k inkluzívnej edukácii ako sa požaduje v stanovisku Slovenskej komory učiteľov k inklúzii (2017). Pregraduálna príprava učiteľov a odborných pracovníkov často nedostatočne zahŕňa praktické zručnosti, a preto absolventi čelia nedostatku potrebných kompetencií pre efektívnu inklúziu. Z výskumu smerovanom na vnímanú zdatnosť začínajúcich učiteľov a učiteľov v praxi vzišlo, že učitelia sa necítia byť pripravení na inkluzívne vzdelávanie žiakov stredných škôl, majú rezervy v oblasti špeciálnej pedagogiky a didaktickej prípravy pre žiakov s individuálnymi potrebami (Porubčanová, 2020). Výskumy (napr. Petrik, Marošiová, Sabo, 2022; Vančíková, Basarabová, 2022; Kaleja, 2014) poukazujú na skutočnosť, že obavy z inovácií môžu mať negatívny vplyv na ochotu učiteľov aplikovať inkluzívne stratégie. Názory Meisera et al. (2019) poukazujú na to, že inkluzívne vzdelávanie môže zvyšovať pracovné zaťaženie učiteľov a komplikovať manažment triedy a integráciu žiakov. V tejto súvislosti (Sirotová, Rubacha, 2023) zdôrazňujú, že cieľom inkluzívnej edukácie na vysokých školách má byť podpora a rozvoj kolegiálnej práce

v prirodzenej atmosfére akceptácie heterogenosti, či inakosti, nie utváranie špeciálnych podmienok pre študentov učiteľstva s individuálnymi potrebami.

Práve v odbornom vzdelávaní za ostatné roky (2017-2023) zaznamenávame veľké rezervy v didaktickom prístupe a riešení inividuálnych potrieb žiakov vo vyučovaní i praxi (Vochozka, Absolonová, Absolon, 2023; Tamášová, Krásna, Geršicová, 2017). Hlavným dôvodom uvedeného stavu je nedostatok skúsených praktikov, ktorí by mohli poskytovať špeciálne tréningy a uskutočňovať praktické workshopy pre učiteľov, riaditeľov škôl a odborný personál v oblasti realizácie inkluzívneho vzdelávania. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky ani iné priamo riadené inštitúcie, (čiastočne NIVAM) neponúkajú adekvátne vzdelávacie programy, modely inkluzívneho vzdelávania ani inšpirujúce príklady z praxe, ktoré by napomáhali požiadavkám na zavedenie inkluzívneho vzdelávania. Lazarusov výskum naznačuje, že kooperatívne vzdelávacie kurikulá, modelovanie učiteľmi a techniky akceptujúcej komunikácie (Michvocíková, 2022), koučingu a e- koučingu (Barnová, Krásna, 2018) môžu mať dôležitý a pozitívny vplyv na interakcie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami s autizmom so spolužiakmi bez špeciálnych vzdelávacích potrieb. Výskum taktiež naznačil, že úspešné programy inklúzie u nadaných žiakov, zvyčajne zahŕňajú nasledujúce komponenty:

- aktívna účasť rodičov na vývoji a implementácii,
- technická podpora pre pedagogický zbor a rodinných príslušníkov,
- individuálne navrhnutý plán integrácie, (program podpory učenia a socializácie v kontexte motivujúcich aktivít, prispôsobenie učebným štýlom a preferenciám aktivít žiaka (Šimek, Oláh, Bočková, 2021),
- program sociálnych väzieb medzi rovesníkmi (podpora sociálnych a komunikačných zručností v štruktúrovanom prostredí),
- ekologický prístup k vývoju učebných osnov,
- kreatívne manažovanie výziev spojených s náročným správaním v školskom prostredí.

Záver

Na základe týchto poznatkov by sa mohla pregraduálna príprava zamerať na nasledujúce aspekty inklúzie v pregraduálnej príprave učiteľov:

1. Rozpoznanie a adresovanie individuálnych potrieb:
 - Vytváranie individualizovaných vzdelávacích plánov, ktoré berú do úvahy schopnosti, záujmy a potreby študentov s rôznymi typmi a stupňami znevýhodnenia.
 - Začlenenie stratégií na poskytovanie diferencovanej výučby, aby sa vyšlo v ústrety rôznym štýlom učenia a tempu vzdelávania.
2. Štruktúrovaná podpora:
 - Zabezpečenie dostatočného podporného personálu, vrátane asistentov učiteľov, špeciálnych pedagógov a poradcov.

- Implementácia tutoriálnych programov a mentoringu pre študentov vyžadujúcich dodatočnú pomoc.
 - 3. Flexibilné vyučovacie metódy a hodnotiace stratégie:
 - Používanie multimodálnych a multimediálnych nástrojov na podporu rôznych spôsobov učenia.
 - Adaptácia hodnotiacich metód tak, aby boli spravodlivé a reflexívne voči individuálnym potrebám študentov.
 - 4. Vzdelávanie o diverzite a inklúzii:
 - Začleňovanie kurzov a modulov, ktoré informujú o rôznych aspektoch diverzity, inklúzie a sociálnej spravodlivosti.
 - Podpora rozvoja kultúrnej kompetencie a empatie medzi študentmi.
 - 5. Praktické skúsenosti:
 - Zabezpečenie, aby študenti mali prístup k praktickým skúsenostiam vo vzdelávacích prostrediach, kde je inkluzívny prístup aktívne uplatňovaný.
 - Organizácia stáží a pozorovacích príležitostí v inkluzívnych školách a inštitúciách.
 - 6. Spolupráca s komunitou a rodinami:
 - Podpora partnerstiev medzi vzdelávacími inštitúciami, rodinami a miestnymi komunitami na podporu inkluzívneho vzdelávania.
 - Poskytovanie príležitostí pre študentov, aby sa zapojili do komunitných aktivít a učili sa o význame spolupráce s rodinami.
 - 7. Profesionálny rozvoj a sebareflexia:
 - Zahnutie kurzu o sebareflexii a osobnom rozvoji pre budúcich pedagógov s cieľom zlepšiť ich schopnosť správne sa prispôbiť a reagovať na rôznorodosť v triede.
 - Poskytovanie príležitostí na kontinuálne vzdelávanie a rozvoj v oblasti inkluzívneho vzdelávania.
 - 8. Otvorenosť pre inovácie a technologický pokrok:
 - Začlenenie nových technológií a vzdelávacích inovácií, ktoré môžu pomôcť študentom s individuálnymi potrebami.
- Pri realizácii týchto prístupov je dôležité, aby vzdelávacie inštitúcie pracovali v úzkej spolupráci so špecialistami na inkluzívne vzdelávanie a aplikovali osvedčené postupy založené na aktuálnych výskumoch a štúdiách. Cieľom je, aby pregraduálne vzdelávanie pripravilo učiteľov na efektívne pôsobenie v inkluzívnych vzdelávacích prostrediach a umožnilo im, aby pozitívne a odborne prispievali k rozvoju všetkých žiakov.

PodĎakovanie

Štúdia je výstupom projektu 004UCM-4/2022 „Podpora zdravia a pohody žiakov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni.“

Literatúra:

- AINSCOW, M. 2020. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 7-16.
- ALDERSLADE, L. 2019. Disability Support Guide. Viewed 4 October 2020, <https://www.disabilitysupportguide.com.au/talking-disability/royal-commission-teachers-are-not-trained-in-inclusive-education>.
- BANKS, J. A. 2015. Multicultural education: Issues and perspectives. 9th ed. Hoboken, NJ: Wiley. ISBN 978-1-118-97257-5.
- BARNOVÁ, S. et al. 2021. Psychoedukačná dimenzia inklúzie stredných škôl. České Budějovice: Nová Forma. ISBN 978-80-7612-409-7
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. 2013. Vzdelávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6678-6.
- BILČÍK, A., BALÁŽOVÁ, J. 2021. Na ceste ku kvalite a inklúzii v strednej škole. 1. vyd. Týn nad Vltavou: Nová Forma. ISBN 978-80-7612-323-6.
- BOOTH, T., AINSWORTH, M. 2011. Index for Inclusion? Developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.
- BOOTH, T., AINSWORTH, M. 2019. Index inklúzie: Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska. ISBN 978-80-89403-19-6.
- COHEN, J. et al. 2009. School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record, 111(1), 180-213.
- COHEN, J. J., GARCÍA, M. C. 2020. The influence of teacher preparation programs on preservice teachers' multicultural education attitudes. Multicultural Education Review, 12(4), 171-189.
- COHEN, M. J., GARCÍA, E. 2020. Inkluzívne vzdelávacie prostredie: Prístupy a stratégie. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- ČEPELOVÁ, S., BARNOVÁ, S., KRÁSNA, S. 2021. Teoretické, empirické a aplikačné dimenzie inklúzie a konceptu inkluzívneho vzdelávania žiakov v stredných školách. České Budějovice: Nová Forma. ISBN 978-80-7612-414-1.
- DANIELS, H., GARNER, P. 1999. World yearbook of education 1999. Taylor & Francis. ISBN 978-0-4155-0133-0.
- DEWEY, J. 1997. Experience and education. 60th Anniversary ed. New York: Kappa Delta Pi. ISBN 978-0-912099-44-2. (Originálna práca publikovaná 1938)
- FERGUSON, D. L., MEYER, G., JEANCHILD, L., JUNIPER, L. et al. 1992. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. 17(4), 218-226.

- GREENE, Ross W. 2014. *The explosive child: A new approach for understanding and parenting easily frustrated, chronically inflexible children*. 5th ed. New York: HarperCollins Publishers. ISBN 0063092468.
- HANULIAKOVÁ, J. 2021. *Pregraduálna didaktická príprava budúcich učiteľov na prácu s pravidlami v edukačnom prostredí*. Týn nad Vltavou: Nová Forma. ISBN 978-80-7612-326-7.
- HUBBARD, L.R. 2003. *Sebaanalýza*. NEW ERA. ISBN: 978-8776-88-719-3.
- KALEJA, M. 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků základních škol z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava. Pdf OU. ISBN978-80-7464-544-0.
- KRÁSNA, S., BARNOVÁ, S. 2019. E-koučing, e-mentoring v rámci vzdelávania dospelých. In *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence*, Eds. Jaroslav Veteška, 1. vyd. Praha: Česká andragogická společnost, 2019. ISBN 978-80-906894-4-2. 181-188
- KRÁSNA, S. 2019. Východiská a ciele inkluzívnej edukácie. In *Socialium actualis VI*, (pp. 81-88). Týn nad Vltavou: Malá Strana: Nová Forma. ISBN 978-80-7612-149-2.
- LOZANO, C. S., S. WÜTHRICH, J. S. BÜCHI, U., SHARMA. 2022. The concerns about inclusive education scale : dimensionality, factor structure, and development of a short-form version (CIES-SF). In: *International Journal of Educational Research*. 2022, Vol. 111.
- MICHVOCÍKOVÁ, V. 2022. Komunikácia a jej prínos pre edukačný proces. In *Pedagogica Actualis XIII: Vybrané aspekty vzdelávania v kontexte otvorenej vedy*. Ed. Timea Šebeň Zatková, Veronika Michvociková. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2022. ISBN 978-80-572-0243-1. s. 219-229.
- MEZEIOVÁ, A. 2019. Virtuálna generácia vo vysokoškolskom prostredí – jej potreby a požiadavky [online]. Komárno, 2019 [cit. 2021-2-4]. Dostupné z: <https://relik.vse.cz/2019/download/pdf/262-Mezeiova-Adriana-paper.pdf>. Výzkum. Univerzita J. Selyeho , Komárno.
- OECD. 2012. *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing. ISBN 978-92-64-11330-2.
- PETRÍK, J., MAROŠIOVÁ, M., SABO, L. 2022. Neistoty a odpor učiteľov voči inováciám v inkluzívnom vzdelávaní. *Vzdelávanie a spoločnosť*, 24(3), 56-72.
- PORUBČANOVÁ, D. 2020. Self-efficacy v profesijnej príprave učiteľov v didaktickom kontexte edukačnej praxe. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI. ISBN 978-80-8222-009-7.

- SIROTOVÁ, M., RUBACHA, K. M. 2023. Analýza potrieb vysokoškolských študentov v inkluzívnom vzdelávaní s dôrazom na edukáciu a osobnostný rozvoj. In *Pedagogica Actualis XIV. Podpora a inklúzia vo vzdelávaní*. Ed. Tímea Šeben Zaťková, Veronika, Michvocíková 1. vyd. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2023. ISBN 978-80-572-0329-2. s. 267-279.
- SCHMIDTOVÁ, E. 2011. *Inkluzívne vzdelávanie a jeho determinanty*. Bratislava: Comenius University Press. ISBN 978-80-89256-62-4.
- SCHMIDTOVÁ, E. 2012. Vzťah osobnostných rysů žiaka a úspešnosti inkluzívneho vzdelávania. *Pedagogický časopis*, 63(2), 210-225. ISSN 1338-1563.
- SCHMIDTOVÁ, E. 2013). *Sociálne aspekty inkluzívneho vzdelávania*. Bratislava: Slovenská pedagogická nakladateľstvo. ISBN 978-80-8052-557-6.
- Slovenská republika. 2021. „*Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní*.“ Schválené uznesením vlády Slovenskej republiky č. 732/2021 dostupné: <https://www.minedu.sk/data/att/23405.pdf>.
- ŠIMEK, V., OLÁH, A., BOČKOVÁ, K. 2021. Secondary Socialization of Homeschoolers during the Covid-19 Pandemic. In: *Emerging Science Journal*. Calabria: Ital Publication, 2021, 141 – 156.
- KRÁSNA, S., TAMÁŠOVÁ, V. GERŠICOVÁ, Z. 2017. *Pracovná spokojnosť učiteľov stredných odborných škôl v Slovenskej republike*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-743-1.
- TAMÁŠOVÁ, V. ZAPLETAL. 2022. Positive education in secondary schools as a requirement of formative education. In *AD ALTA: Journal of interdisciplinary research*. 2022, (12), 02 . 252–256.
- UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris: UNESCO.
- Učiace sa Slovensko – Národný projekt rozvoja výchovy a vzdelávania. Návrh na verejnú diskusiu. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2017.
- VANČÍKOVÁ, K., BASARABOVÁ, B. 2022. *Mnohoraké podoby inkluzívnej školy alebo Predstavy o inkluzívnom vzdelávaní na Slovensku*. Banská Bystrica: UMB PF. ISBN 978-80-557-2001-2.
- VOCHOZKA, M, ABSOLON, J., ABSOLONOVÁ, J. 2023. *Odborovo-didaktické súvislosti v didaktike profesijných predmetov I*. České Budejovic: Nová Forma. ISBN 978-80-7612-575-9.
- WARNES, E., E. J. DONE, AND H. KNOWLER. 2022. Mainstream teachers' Concerns About Inclusive Education for Children with Special Educational Needs and Disability in England Under Pre-Pandemic Con-

ditions. *Journal of Research in Special Educational Needs* 22 (1): 31–43.

Summary: The paper presents a theoretical analysis of knowledge about inclusive education in the discourse of an accepting approach in education and professional training of teachers. It draws attention to diversity and an accepting approach in education. It emphasizes the need for competence in inclusive education already in the preparation of students of teaching programs. The goal of the contribution was to point out important issues of inclusive education, defining and deriving postulates in relation to the needs of teacher training for inclusive education through the analysis of opinions and research in the given issue. The contribution is an output of the project 004UCM-4/2022 „Supporting the health and well-being of pupils through inclusive education at the tertiary level.

ARTEFILETIKA AKO KONŠTRUKT EFEKTÍVNEJ SOCIÁLNEJ PODPORY ŽIAKOV S VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH

ARTEPHILETICS AS A CONSTRUCT OF EFFECTIVE SOCIAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL LEARNING DISABILITIES IN SECONDARY SCHOOLS

Barbora Sender, Kristína Bielčiková, SR

Anotácia: Sociálna podpora žiakov je kľúčovým aspektom vytvárania kvalitných, vzájomne obohacujúcich a plnohodnotných vzťahov medzi rovesníkmi i medzi všetkými aktérmi výchovno-vzdelávacieho procesu. Prostredníctvom analýzy empirických a teoretických zistení sa **štúdia** snaží demonštrovať potenciálne možnosti artefiletiky v oblasti podpory sociálnych zručností žiakov s poruchami učenia, ktorí vo zvýšenej miere čelia riziku vzniku problémového správania a majú tiež ťažkosti v sociálnych interakciách. Artefiletika pomáha rozvíjať sebaúctu, empatiu, regulovať emócie a získavať dôveru vo svoje vlastné schopnosti. Okrem iného rozvíja komunikáciu, kooperáciu i skupinovú kohéziu. Zámerom **štúdie** je informovať o otázkach, pred ktorými stojí dnešná mládež v spojitosti s dôležitosťou sociálnej podpory. Súčasťou je tiež návrh cielených a adresných artefiletických aktivít ako podporného sociálneho konštruktu. Artefiletické aktivity predstavujú inovatívny prístup ku sociálnej podpore a sú široko aplikovateľné ako spôsob poskytovania podpory nielen jednotlivcom, ale aj skupinám či celým komunitám.

Kľúčové slová: artefiletika, žiak, sociálna podpora, poruchy učenia, mládež, dospievajúci

Úvod

Vývinové poruchy učenia (ďalej len VPU) predstavujú neurobiologicky podmienenú poruchu, ktorá býva spájaná aj s inými problémami – napríklad

lad v behaviorálnej oblasti a sociálnej a emocionálnej inteligencii. Títo žiaci majú predispozície k narušenej emočnej reaktivite, impulzivnosti a problémy so sebaovládanim. V adolescencii sa výrazne mení sebavnímanie, dospievajúci sú labilnejší a tým pádom aj zraniteľnejší. Vývinová porucha učenia je vnímaná ako znevýhodnenie a často súvisí s nižšou sebadôverou a pocitom nedostatočnej sebahodnoty, ktorá sa v tomto náročnom období prejavuje výraznejšie a môže narastať. Dospievajúci môžu svoju poruchu následne kompenzovať zdôrazňovaním iných schopností, ale tiež vytváraním (i negatívnych) obranných mechanizmov. Žiaci môžu reagovať rezignáciou alebo tzv. naučenou bezmocnosťou. Neúspech v škole zároveň znižuje vnútornú motiváciu (Brooks, 2001). Negatívne skúsenosti s adaptáciou na nové prostredie strednej školy môžu nepriaznivo ovplyvňovať vzťah ku škole a ku vzdelaniu, ktoré často pretrváva celý život.

Prvým krokom školských úspechov je to, ako sa žiaci cítia v škole, s akým pocitom prichádzajú a s akým pocitom zo školy odchádzajú. Žiaci potrebujú byť v školskom prostredí videní, vypočutí a prijatí. Tieto tri aspekty sú odrazom správneho fungovania (Ministerstvo školstva, 2022). Dospievajúci v školskom prostredí trávia väčšinu svojho času. Okrem vonkajších vplyvov na nich pôsobí aj vývinové obdobie, ktoré je charakteristické istými prejavmi. V špecifikácii adolescencie od Eriksona (1960 in Hall, Lindzey, 1999) sa táto fáza ontogenézy vyznačuje túžbou po zmysluplnej roli a mieste v spoločnosti. Ide o isté presadenie sa a snaha o čo najlepšiu adaptáciu na sociálne prostredie. Dospievajúci intenzívne vnímajú svoju osobnosť a jej špecifiká. Vnímajú sami seba ako osoby schopné kontrolovať svoje túžby, potreby, ciele a vnímať seba samého. Majú potrebu niekam patriť a byť plnohodnotnou súčasťou spoločnosti.

Obdobie adolescencie (15 až 22 rokov) sa vyznačuje plnou reprodukčnou zrelosťou. Dospievajúci skúšajú nové veci, podnety. Skúmajú svet oveľa citlivejšie a hlbšie. Hoci sú často otvorení novým skutočnostiam, nevedia ich spracovať a určiť, či sú negatívne alebo pozitívne. Mení sa postavenie jedinca v spoločnosti. Dospievanie sa spája s emočnou instabilitou, častými a nápadnými zmenami nálad, impulzivitou v správaní, nestálosťou a nepredvídateľnosťou reakcií. Dochádza aj k výkyvom v školskom prospechu kvôli problémom pri koncentrácii. Stretávame sa aj so zvýšenou únavou (Langmeier, Krejčířová, 2006). Cesta dospelosti je úplná, ak dospievajúci splnia štyri zásadné úlohy; a to vybudovanie vlastnej identity, nezávislosť, vytvorenie si pevných priateľských väzieb a nájdenie miesta vo svete (Carr-Gregg, M., 2012).

1. Žiaci s VPU v prostredí strednej školy a sekundárne ťažkosti

VPU bývajú spájané s problémami v správaní a sociálnej oblasti. Krejčová, Hladíková a kol. (2018) tvrdia, že v dnešných bežných školách sa vzdeláva najmenej päť percent žiakov s vývinovými poruchami učenia. Ide však len

o žiakov, ktorí majú oficiálne diagnostikovanú túto poruchu. V skutočnosti je, podľa autoriek, možné hovoriť až o desiatich percentách žiakov s VPU. Žiaci s VPU sa musia na strednej škole snažiť viac ako ich spolužiaci, učeníu venujú viac času a energie. Napriek tomu, môžu byť žiaci s VPU v niektorých ohľadoch talentovanejší. Práve preto si zaslúžia upraviť podmienky vzdelávania tak, aby mohli svoje nadanie prejavovať a študovať odbor, ktorý si vybrali. Pokorná (2010) hovorí o tom, že v skutočnosti majú žiaci s VPU pri výbere strednej školy obmedzené možnosti. Niektoré prominentné stredné školy stanovujú na prijatie prísne kritériá, ktoré automaticky znevýhodňujú žiakov s VPU. Hoci u nás existuje systém podporných opatrení a vytvorená stratégia inkluzívneho vzdelávania, dobrá vôľa riaditeľov a vytvorenie podmienok na vzdelávanie týchto žiakov nemusí vždy stačiť. Mnohí z nich totiž nie sú motivovaní k ďalšiemu štúdiu či dokonca pociťujú vyslovený odpor a z tohto dôvodu si pre štúdium na strednej škole vyberajú ľahké a časovo nenáročné učebné odbory. Pokorná (2010) však vidí riziko vzniku problémov so zamestnanosťou a pracovným uplatnením týchto žiakov. Zelinková (2015) tvrdí, že existuje skupina žiakov s VPU, u ktorej sa podarí problémy odstrániť na základnej škole a bez väčších problémov následne pokračujú v ďalšom štúdiu. Táto skupina je podľa autorky prirodzene oveľa menšia. U väčšiny žiakov problémy v určitej podobe pretrvávajú ďalej. U adolescentov s VPU nejde len o zníženú schopnosť čítať, písať či počítat, ale najmä problémy pri získavaní, spracovávaní a zapamätávaní si informácií z textu, nedostatočná orientácia v priestore a v čase a problémy s organizáciou vlastnej činnosti. Najčastejším školským problémom stredoškôľakov s VPU je pretrvávajúce pomalé pracovné tempo a nedostatky v písomnom prejave. Ďalej majú žiaci s poruchami učenia problémy s kauzálnymi vzťahmi, majú nedostatočný zmysel pre humor, sú vo svojom správaní nepružní až rigidní. Nie sú schopní primerane vnímať a posudzovať situačný kontext a z tohto dôvodu nemôže u nich prebiehať ani adekvátna interakcia s okolím. Navyše trpia jazykovým deficitom, ktorý sa môže prejavovať nadmerným či nevhodným rozprávaním, problémami so zreteľným členením reči, nedostatočnou slovnou pohotovosťou a chudobnou slovnou zásobou. Sako (2016) zistila, že žiaci s VPU majú nižšiu schopnosť sebaapresadzovania, negatívny sebaobraz, nízku motiváciu k učeniu a nízku frustračnú toleranciu. Ako najčastejšie problémy v sociálnej oblasti identifikovala u žiakov s VPU:

- problémy s presným vyjadrovaním a nachádzaním vhodných slov (slabá verbálna produkcia, nižšia aktívna slovná zásoba),
- nepochopenie humoru (irónia a sarkazmus),
- problémy s identifikovaním a vyhodnocovaním sociálnych situácií (neverbálna komunikácia, symbolický jazyk, náznaky),
- problémy s pamäťou (pracovná pamäť, krátkodobá pamäť, automatizácia).

Terras, Thompson a Minnis (2009) zistili, že žiaci s VPU vo zvýšenej miere vykazujú problémy v sociálnej, emocionálnej a behaviorálnej oblasti oproti

bežnej populácii. Livingston, Siegel a Ribary (2018) odporúčajú poskytovať psychosociálnu podporu žiakom od útleho veku aj ich rodičom. Žiaci s VPU, ktorí sústavne čelia školským neúspechom a necítia sa pozitívne prijímaní v rodine ani v školskej triede sa často dostávajú do stavu neustáleho napätia a frustrácie (Pokorná, 2001). Pokiaľ takéto pocity trvajú príliš dlho, môžu byť príčinou vzniku neurotických symptómov ako napr. porúch spánku, porúch príjmu potravy, nechutenstva, bolesti hlavy, žalúdka, tiky a podobne. Žiaci sú následne nútení využívať rôzne copingové stratégie a náhradné spôsoby správania. Pokorná (2010) spomína obranné mechanizmy v podobe útoku alebo úniku. Únikom býva najčastejšie rezignácia a sociálna izolácia. Agresivita a poruchy správania zase bývajú formou útočnej obrannej reakcie. Doikou-Avlidou (2015) identifikoval copingové stratégie študentov s VPU. Zistil, že pozitívne stratégie si vytvorili študenti, ktorí cítili podporu a prijatie zo strany školy a rodiny. Negatívne stratégie sa spájali s negatívnym postojom učiteľov a zlou sociálnou pozíciou. Pokorná (2010) popisuje sociálne-emocionálne problémy žiakov s poruchami učenia. Keďže u týchto žiakov sa často objavujú problémy s percepciou, úsudkom, riešením problémov a zdôvodňovaním, sú menej zruční a vyhýbajú sa činnostiam, v ktorých sa cítia neistí. Psychosociálne problémy nastávajú, podľa autorky, najmä v prípadoch, keď rodičia alebo učitelia majú od týchto žiakov nadmerné očakávania, alebo keď škola, ktorú navštevujú, nie je pripravená poskytovať im potrebnú podporu. Následne sa môžu u týchto žiakov prejavovať problémy v správaní alebo úzkostné prejavy či dokonca depresie. Vyhýbajú sa sociálnym kontaktom, čím sa ich deficit a sociálna neistota ešte viac prehĺbuje. U týchto žiakov teda hrozí zvýšené nebezpečenstvo vzniku sociálnopatologických javov a dochádza k sekundárnej sociálno-emocionálnej symptomatológii, pokiaľ sa s nimi nejedná vhodným spôsobom. Žiaci s VPU sú podľa Freilich a Shechtman (2010) charakteristickí ťažkosťami v získavaní a spracovávaní sociálnych informácií, rýchlymi zmenami nálad, nízkymi interpersonálnymi schopnosťami, vysokou mierou pocitu osamelosti a depresie. Okrem ich problémov s učením, títo žiaci majú tendenciu chápať svet rozdielne a ako výsledok ich neadekvátneho kontaktu s okolím sa u nich akumulujú emocionálne a behaviorálne problémy, čo vysvetľuje častá potreba a indikácia psychologickej a terapeutickkej liečby. Majú problémy so sebareguláciou, vďaka čomu je pre nich zložitá fungovať už aj na nižšom stupni vzdelávania.

Žiaci stredných škôl s vývinovými poruchami učenia chodia často do školy s nevôľou a nekvalitné či dokonca zlé vzťahy so spolužiakmi a učiteľmi môžu tento ich postoj zhoršovať. Je preto žiaduce, aby všetci pedagogickí a odborní zamestnanci i rodičia spolupracovali a poskytovali žiakom dostatočnú psychosociálnu podporu v škole i domácom prostredí. Rozpory medzi dospelými a ich prístupmi pôsobia zaťažujúco a môžu vytvárať sekundárne problémy v emocionálnej oblasti. Je nevyhnutné využívať pri podpore celý potenciál dospelievajúceho žiaka, nepreťažovať ho a vytvárať prijímajúce

a kreatívne prostredie, kde každý môže prejsť svoje silné stránky a talent. Pri práci s dospelujúcimi s vývinovými poruchami učenia medzi dôležité zásady patrí aj oceňovanie vynaloženej snahy a prejavovanie dôvery v ich schopnosti. Zároveň je potrebné pracovať aj so spolužiakmi žiakov s VPU, citlivo vysvetľovať podstatu ich ťažkostí a dôvody individuálneho prístupu. Ide o formu prevencie ich negatívnej pozície v kolektíve či dokonca šikanovania. Odborní a pedagogickí zamestnanci pôsobiaci na strednej škole by mali so žiakmi s VPU zaobchádzať ako s partnermi, mali by ich zapájať do stretnutí a diskusií s rodičmi a ostatnými učiteľmi. Je vhodné žiakov vyzývať, aby sa k preberaným témam vyjadrovali a tak preberali zodpovednosť za svoje správanie a podieľali sa na kvalite vlastného vzdelávania. Žiaci s VPU sa musia postupne učiť väčšej samostatnosti a mali by dokázať s učiteľmi vhodne a slušne komunikovať o svojich ťažkostiach. Na tieto rozhovory by mali žiaci s VPU chodiť adekvátne pripravení, dokázať zrozumiteľne formulovať a vysvetliť, v čom ich problémy spočívajú, čo sa im nedarí a čo by od učiteľov potrebovali, aby mohli byť v štúdiu úspešnejší. V adolescencii sa často mení postoj žiaka s VPU k vlastnej poruche. Tento postoj je však možné meniť aj pozitívnym smerom. V prípade, že sa dospelujúci naučí vytvárať si kompenzačné mechanizmy môže začať pozitívne vnímať svoje silné stránky a talent a prijímať informácie takým spôsobom, ktorý nebude limitovať jeho porucha (Krejčová, Hladíková a kol. 2018). Ako uvádza Matějček a Vágnerová (2006, s. 39) podmienkou je však súhrn viacerých faktorov:

- psychická stabilita a resiliencia,
- sociálne kompetencie,
- podpora zo strany rodiny,
- dobré a obohacujúce vzťahy s rovesníkmi,
- dobrá sociálna pozícia v triede,
- pochopenie, empatia a podpora zo strany učiteľov,
- odborná pomoc pri náprave a kompenzácii poruchy učenia – špeciálnopedagogická intervencia a reedukácia.
- psychosociálna podpora.
- identifikácia a rozvíjanie silných stránok a talentu.

Niektorí dospelujúci s VPU sa rozhodnú pri prestupe na strednú školu zatajiť svoju diagnózu a svoje problémy zo základnej školy nechcú na strednú školu prenášať. Takýto postup je síce pochopiteľný, ale prináša aj viacero rizík a úskalí. Krejčová, Hladíková a kol. (2018) odporúčajú napríklad kompromis v podobe dohody s triednym učiteľom, ktorý bude o poruche informovaný. Zároveň však dovolí žiakovi pracovať bez úpravy podmienok v prípade, že toho žiak bude schopný. Ak sa u žiaka s VPU objavia počas štúdia nejaké ťažkosti, nebude učiteľ natoľko prekvapený a vysvetlí situáciu aj ostatným vyučujúcim.

2. Artefiletika ako konštrukt sociálno-psychologickej podpory

Artefiletika je špecifický druh uplatnenia umeleckých aktivít v edukácii. Inšpiráciu čerpá z arteterapie a základnou oblasťou je vizualita. Artefiletika presahuje hranice odborov (interdisciplinarita) a týka sa jednotlivých špecializácií. Vychádza z umenia a expresívnych kultúrnych prejavov, sebaopoznávanie je uskutočňované prostredníctvom reflektívneho dialógu a zážitkov zo samotnej tvorby (Sláviková a kol., 2019).

Jedným z veľmi dôležitých cieľov artefiletiky je aj pozitívna prevencia sociálnych a psychických porúch (Slávik, 2001). Pri rozvoji sociálnej podpory žiakov s VPU je vhodné vychádzať z podstaty heuristického vzdelávania, kedy ide o prežitie osobného zážitku, sebaopoznávanie a sebaformovanie žiaka (Kováčová, Guillaume, 2010). Krejčová, Hladíková a kol (2018) tvrdia, že ak nájdeme pre žiakov s VPU tvorivú aktivitu, ktorá ich naplno pohltí, budú pociťovať pozitívne emócie a dosahovať lepšie výkony. Počas takýchto aktivít sa žiaci naplno sústredia a nemyslia na svoje problémy a trápenia. Reger (2023) uvádza, že mnoho žiakov s VPU vykazuje vysokú mieru kreativity a viac vyvinuté umelecké schopnosti. Brancuská (2016) realizovala výskum, v ktorom sa potvrdili významné tendencie dospievajúcich a dospelých ku kreatívnemu uvažovaniu. Podobným výskum sa uskutočnil na britských školách. Úroveň kreativity bola zisťovaná z hľadiska originality pri tvorbe a vymýšľania inovácií a riešenia problémov. Žiaci s VPU vždy skórovali štatisticky lepšie (Everatt, Steffert & Smythe, 1999). Stein (2001) tvrdí, že ľudia s VPU spracovávajú informácie unikátnym spôsobom, čo vedie k tendencii vizualizovať a globálne uvažovať. Krejčová (2019) dodáva, že z tohto dôvodu je nutné nazerať na žiakov s VPU celostne, nevšímať si len zdroje problémov ale snažiť sa identifikovať, v čom prosperujú a to následne využívať ako alternatívne formy osvojovania učiva. Prípadné problémy sa riešia efektívnejšie v prípade, že existuje oblasť, v ktorej sa žiaci s VPU môžu realizovať a budovať si sebavedomie a opakovane získavať skúsenosť, že sú v tejto oblasti schopnejší než ich spolužiaci. Úlohou nášho vzdelávacieho systému je hľadať cesty, ako im pomôcť byť v škole úspešnejší.

Artefiletika, pri ktorej je dôležitý najmä proces tvorby a nevyžaduje predchádzajúce vedomosti a verbálne schopnosti, je jednou z týchto ciest. Maor (1999) vyzdvihuje využívanie umeleckých aktivít pri zlepšovaní sebaobrazu týchto žiakov. Niekedy je náročné presvedčiť žiakov s VPU, aby začali pracovať s výtvarným materiálom. Bráni im v tom ich strach zo zlyhania alebo kritiky výsledného artefaktu. Preto je potrebné, aby na artefiletickom stretnutí zažili úspech a ocenenie. Prostredníctvom artefiletiky je možné prepájať žiakov s ich vnútorným svetom a kontextami. Keďže žiaci s VPU majú problémy s verbalizovaním svojich myšlienok a slovnou produkciou, artefiletika je vhodným nástrojom, ako im pomáhať vlastné pocity (Freilich, Shechtman, 2010). Safran (2003) argumentuje tým, že umelecké aktivity sú tiež prostriedkom ako je možné odhaliť i reedukovať symptómy VPU, napr. mo-

toricko-percepčné funkcie. Maor (1999) sa domnieva, že ak sa zlepšia tieto funkcie, zvýši sa aj motivácia k učeniu. Umelecké aktivity pomáhajú žiakom sústrediť sa na svoj vnútorný rytmus, chápať ako rozličné stimuly spôsobujú rôzne zmeny (Murphy, at al., 2004). Zároveň budovať vlastnú identitu a identifikovať, ktoré prejavy vyplývajú z ich poruchy a ktoré nie. Artefiletika im poskytuje priestor, v ktorom využívajú rôzne stratégie k regulácii správania a posilňuje ich sebakontrolu (Bar-Or, 2015). V artefiletike ide predovšetkým o snahu podporovať duševné sily žiakov a predchádzať ich psychickému alebo sociálnemu zlyhaniu v neskoršom veku (Valachová, 2016). Artefiletická činnosť žiakovi pomáha vstupovať do jeho vnútra a odкрývať zákutia jeho vlastnej osobnosti. Upevňuje jeho silné stránky a zároveň pomáha odbúravať stresové symptómy. Pri artefiletickej činnosti žiaci pracujú a využívajú rôzne materiály, techniky, môžu sa vžívať do procesu a artefakt tvoriť na základe vnútorných pocitov. Cieľom je predovšetkým prostredníctvom reflexívneho dialógu zdôrazňovať hĺbku pochopenia a vzájomné zdieľanie emócií. Aktívna komunikácia môže viesť k vnútornému poznávaniu a kreatívnemu spracovaniu ďalších artefaktov. Pri realizácii artefiletických aktivít v skupine sa rozvíja aj empatia, vzájomný rešpekt a vzájomne obohacovanie.



Obr. 1: Artefiletika a jej proces sociálnej podpory (zdroj: vlastné spracovanie)

Uvedomovaním si výhod artefiletiky ako činnosti, ktorá dokáže nenásilným a prirodzeným spôsobom pomáhať žiakom s VPU s efektívnou komunikáciou a reflexiou vlastných myšlienok a problémov, vznikla iniciatíva k tvorbe podporného artefiletického programu s názvom ARTE-FILE. Jeho cieľom je výrazným spôsobom prispieť ku skvalitneniu systému podpory žiakov s vývinovými poruchami učenia na stredných školách. Zámerom je vytvorenie

obsahovo a štrukturálne premysleného obsahu, ktorý je zacielený na stimuláciu tvorivosti, reedukáciu oslabených funkcií, rozvoj funkčnej gramotnosti a učebných stratégií a tiež posilnenie sociálnych a emocionálnych kompetencií žiakov stredných škôl s vývinovými poruchami učenia. Program bude pozostávať z viacerých modulov, súčasťou ktorých budú lekcie zamerané na prácu s problémovými oblasťami prostredníctvom vhodne zvolených, pútavých výtvarných, resp. umeleckých techník.

Tab. 1: Ukážka z pripravovaného podporného artefietického programu pre žiakov s VPU (sociálna oblasť):

Technika:	Spoločná kresba	Kinetická trieda	Náš príbeh
Popis techniky:	Táto technika sa zameriava na tému vzťahov, osobných hraníc, partnerstva, tímovej práce a zdieľania. Osoba, s ktorou žiak spoločne kreslí môže byť spolužiak či pedagóg.	Technika pomáha učiteľovi identifikovať a žiakom uviesť si skupinovú kohéziu a dynamiku. Taktiež ukazuje, ako žiak vníma svoju pozíciu v triede a či je niekto z kolektívu vyčlenený. Ukazuje dominantných členov skupiny a celkovú štruktúru triedy. Počas procesu tvorby sa odkrývajú aj ich osobné charakteristiky a vlastnosti a to ako ich vníma samotný žiak. Kresbu triedy môžeme chápať, ako symbolické spracovanie konštelácie, tak ako ju žiak vníma prežíva". Vekť žiakov môže veľa vypovedať o postavení jednotlivých členov tejto sociálnej skupiny .	Ide o techniku, ktorá rozvíja kreativitu a obrazotvornosť žiakov, ich naratívne a komunikačné schopnosti. Prvý príbeh, ktorý žiaka spontánne napadne, je odrazom jeho podvedomia bez následnej úpravy prostredníctvom reflexie.
Cieľ techniky:	Cieľom je nepriamo zistiť charakter vzťahu v priebehu procesu spoločnej tvorby. Tento charakter je indikáciou toho, ako si žiak vytvára vzťahy s danou osobou ale i ostatnými ľuďmi.	Táto technika sa zameriava na identifikáciu vzájomných vzťahov medzi spolužiakmi, úroveň blízkosti voči spolužiakom a učiteľovi.	Táto aktivita sa zameriava na rôzne podvedomé témy a asociatívne myslenie. Taktiež odhaľuje predchádzajúce skúsenosti žiakov.
Pomôcky:	Výkres A4 a väčší. Pomôcky na kreslenie alebo maľovanie.	Výkres A4 a väčší. Pomôcky na kreslenie či maľovanie.	Výkres A4 alebo väčší. Pomôcky na kreslenie či maľovanie. Karty alebo kocky s príbehom (storytelling cards/cubes).

Inštrukcia	„Nakreslite alebo namalujte spoločný obrázok na rovnaký kus papiera bez slovného dorozumievania“. V ideálnom prípade by mal byť obrázok vytvorený v absolútnom tichu. Ak je však zachovanie ticha pre žiaka náročné, nenúťte ho k tomu. Namiestenie toho, nasmerujte konverzáciu na inú tému a odvedte jeho pozornosť od spoločného kreslenia.	„Nakresli svoju triedu, ako niečo robíte“	Vyzvite žiakov, aby si vybrali z kariet dva objekty a vymysleli o nich príbeh. Výkres rozdeľte na štyri časti, do ktorých žiak príbeh nakreslí v jednotlivých krokoch za sebou. Na konci žiak vymyslí názov pre svoj príbeh.
Reflexívne otázky:	Viete mi porozprávať príbeh o vašom obrázku? Ako ste sa počas tvorby cítili? Prekvapilo vás niečo? Ktorá úloha vám sadla viac – vodca alebo nasledovník? Naučili ste sa pri tejto aktivite niečo sami o sebe? O vašom vzájomnom vzťahu?	Koľko žiakov je v tvojej triede? Kto sú tvoji spolužiaci? Čo práve robia? Čo sa deje v triede, ktorú si nakreslil? Ako vyzerá deň v tejto triede? Porozprávaj mi príbeh o tejto triede? Je na obrázku aj nejaký pedagóg? Ako sa cítia v tejto triede? Ako sa stará o svojich žiakov? Ako spolu vychádzajú žiaci v tejto triede? Aká je v triede atmosféra? Ako sa žiaci cítia, akú majú náladu? Aké sú vzťahy medzi jednotlivými žiakmi? Aké majú záľuby? Čo radi spolu robia? Čo radi robia, keď sú sami? Je niekto z tvojej triedy, kto na tvojom obrázku chýba?	Kto hrá hlavnú (vedľajšiu) postavu vo vašom príbehu? Akí sú hlavní hrdinovia? Ako sa cítia, akú majú náladu? Čo sa medzi postavami/objektmi odohrávalo? Čo tomuto príbehu predchádzalo? Zachovala sa postava (postavy) správne? Ako by ste sa v podobnej situácii zachovali vy? Aká je misia (úloha) hlavných hrdinov vo vašom príbehu? Majú hlavní hrdinovia pri plnení svojej úlohy nejaké prekážky? Čo alebo kto im pomáha? Čo sa stalo potom? Ako sa príbeh skončil? Mohol sa skončiť aj inak? Vypĺva z príbehu nejaké ponaučenie?

Poznámka:	Všímajte si vzájomné interakcie počas spoločnej kresby a identifikujte, kto vedie kresbu, kto sa necháva viesť a kto určuje tému obrázku. Dôležité je tiež postrehnúť, či na papieri existuje spoločné miesto, alebo si každý kreslí len na svojej časti. Môže sa stať, že obrázok nebude mať spoločnú tému a vytvorené objekty spolu nebudú v žiadnom vzťahu. To naznačuje, že žiak má problém s nachádzaním spoločného jazyka s druhou osobou. Pozorujte, ako spolu vzájomne komunikujú a kto je v komunikácii dominantný.	Porovnajajte výsledný obrázok s informáciami, ktoré o triede máte. Môže sa stať, že žiak niektorého spolužiaka nenakreslí vôbec. Indikuje to napr., že dospievajúci člena neakceptuje. Nepýtajte sa však žiakov žiadne príjme otázky a rozprávajte vždy v tretej osobe. Interpretujte kresbu spoločne so žiakom pomocou dialógu a nechajte postavy v kresbe ožiť.	Všímajte si, aký je emocionálny obsah príbehu. Sú postavy veselé či smutné, je niekto dominantný a iný submisívny? S ktorou postavou sa žiak stotožňuje? Využíva žiak vo svojom príbehu humor? Ako sa príbeh končí? Má nejaké riešenie? Pri diskusií môžete žiakom pomôcť nájsť vnútorné zdroje. Podľa názvu dokážete identifikovať hlavnú myšlienku príbehu. Pravdepodobne bude úzko súvisieť s reálnou situáciou zo života žiaka.
------------------	---	--	--

Záver

Žiaci s VPU dostávajú od rodičov i učiteľov často malú podporu, bývajú trestaní za zlé známky – napr. sa nemôžu venovať svojim záujmom, alebo sa stretávajú s rovesníkmi (Krejčová, 2019). Hoci sa aj snažia a učeniu venujú viac času ako ich „bežní“ spolužiaci, ich snaha nebýva oceňovaná a dostávanie zlých známok pretrváva. Hoci sú učitelia v dnešnej dobe informovaní o dôsledkoch VPU na školský výkon i na psychiku žiakov, nevedia vždy odporúčané úpravy a opatrenia integrovať do vzdelávacieho procesu. Žiaci pri nedostatočnej podpore časom na učenie rezignujú a získanie lepšieho vzdelania nepovažujú za dôležité. Sú si vedomí, že nedokážu dosiahnuť ocenenie za dobré známky a preto sa snažia získať pozornosť iným (často nevhodným) spôsobom – napr. porušovaním pravidiel, odvrácaním, nedisciplinovanosťou, šaškovaním, posmeškami a pod. Tieto nevhodné prejavy sa môžu vekom zhoršovať. Klinické štúdie ukazujú, že títo žiaci často cítia nátlak od okolia, v prostredí ktoré zlyháva v pochopení a napĺňaní ich špeciálnych potrieb (Regev, 2023). Bat-Or (2015) poukazuje na fakt, že zlyhávanie vo viacerých oblastiach ovplyvňuje kvalitu života žiakov s VPU. V škole majú problémy udržať pozornosť na vyučovaní, majú častokrát neadekvátne reakcie, čo ovplyvňuje vzťahy s vyučujúcimi, spolužiakmi aj ich akademický výkon. To môže časom viesť až k sociálnemu vylučovaniu, konfliktom či šikanovaniu. V domácom prostredí títo žiaci nerešpektujú pravidlá a nedodržiavajú hranice, čím vytvárajú zvýšené napätie aj medzi rodinnými príslušníkmi. Paradoxne, ak sú žiaci s VPU neprijímaní, cítia sa smutní, úzkostní a strateční. Dospievajúci s VPU môžu byť agresívni voči ostatným a niekedy obrátia agresivitu sami proti sebe. Ak sa aj snažia a učeniu venujú veľa času, často neprichádza želaný výsledok. V niektorých prípadoch príprava do školy zatieni všetky ďalšie aktivity, takže dospievajúci nemá čas a priestor venovať sa záľubám, v ktorých by mohol vyniknúť a ktoré ho bavia. Všetci aktéri edukačného procesu by sa mali zamyslieť nad podmienkami, v ktorých sa títo žiaci vzdelávajú, najmä na spôsobe, akým im je sprostredkované učivo, spôsobmi hodnotenia ich vedomostí, možnosťami plného rozvoja ich potenciálu a nad spätnou väzbou, ktorú týmto žiakom odovzdávajú. Tieto výsledky jednoznačne dokazujú dôležitosť sociálnej podpory žiakov s VPU ako prevencie ich prípadných budúcich problémov. Krejčová (2019) za dôležitý zdroj podpory žiakov s VPU považuje samotné prostredie školy, ktoré od žiakov prirodzene očakáva, že budú úspešní a ubezpečuje ich, že majú sami kontrolu nad výsledkami svojho učenia. Vyučovanie by sa malo sústreďovať na všetky aspekty osobnosti žiakov. Burden (1998) hovorí v tejto súvislosti o tom, že u žiakov s VPU je potrebné nielen rozvíjať oslabené funkcie, ale rozvíjať silné stránky a talent. Burden (1998) odporúča monitorovať ich sebahodnotenie a pocity vlastnej sebahodnoty a precvičovať ich v schopnosti zvládať a riešiť rôzne školské i životné situácie. Krejčová (2019) dopĺňa, že to zároveň rozvíja aj ich metakognitívne stratégie. Negatívne skúsenosti s adaptáciou na

nové prostredie strednej školy môžu nepriaznivo ovplyvňovať vzťah ku škole a ku vzdelaniu, ktoré často pretrváva celý život. Artefiletika predstavuje spôsob, ako poskytovať žiakom s VPU potrebnú podporu, pomáhať im rozpoznať a zdieľať vlastné emócie a nenásilným a prirodzeným spôsobom sa orientovať v interpersonálnych vzťahoch. Podporný artefiletický program je reakciou na snahu o skvalitnenie inkluzívnej edukácie a obohacuje existujúce podporné opatrenia pre žiakov s VPU v prostredí stredných škôl.

Podakovanie

Štúdia je čiastkovým výstupom projektu KEGA č. 011UKF-4/2023 Podporný artefiletický program pre žiakov stredných škôl s vývinovými poruchami učenia.

Literatúra:

- ADAMČÍKOVÁ, M. ZÁVARSKÁ, Z. 2019. *Skrytá pandémia: kríza duševného zdravia ako dôsledok COVID-19*. Úrad vlády SR. [online]. Dostupné z: https://www.vlada.gov.sk/share/uvsr/isa/komentare/skryta_pandemia-_kriza_dusevneho_zdravia_ako_dosledok_covid-19.pdf
- BAT-OR, M. 2015. Art Therapy with AD/HD Children: Exploring Possible Selves Via Art. in E. E. Kourkoutas, A. Hart, & A. Mouzaki (Eds.), *Innovative Practice and Interventions for Children and Adolescents with Psychosocial Difficulties, Disorders, and Disabilities* (pp. 373-389). Cambridge Scholars Publishing.
- BRANCUSKÁ, H. 2016. *Dyslexie a kreativita*. Rigorózní práce. Praha: Karlova univerzita.
- BURDEN, R. 1998. Assessing Children's Perceptions of Themselves as Learners and Problem-Solvers: The Construction of the Myself-as-Learner Scale (MALS)", *School Psychology International*, 19(4), 291-305.
- BROOKS. R., B. 2001. Fostering motivation, hope, and resilience in children with learning disorders, *Ann. of Dyslexia* 51, 9–20.
- CARR-GREGG, M. 2012. *Psychické problémy v dospívání*. Praha: Portál, 2012. 144 s. ISBN 978-80-262-0062-8.
- DOIKOU-AVLIDOU, M. 2015. The Educational, Social and Emotional Experiences of Students with Dyslexia: The Perspective of Postsecondary Education Students. *International Journal of Special Education*, v30 n1 p132-145 2015
- EVERATT, J., STEFFERT, B., SMYTHE, I. 1999. An eye for the unusual: Creative thinking in dyslexics, *Dyslexia*, 5(1), 28-46.

- FREILICH, R., SHECHTMAN, Z. 2010. The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities, *The Arts in Psychotherapy*, 37(2), 97–105.
- GOTTESMAN, R., L., BENNETT, R., E., NATHAN, R., G., KELLY, M., S. Inner-city adults with severe reading difficulties: a closer look. *J Learn Disabil.* 1996 Nov;29(6):589-97. doi: 10.1177/002221949602900603.
- HALL, C.S., LINDZEY, G. 1999. *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN. 510 s. ISBN 8008030011.
- KOVÁČOVÁ, B. GUILLAUME, M. 2010. *Art vo vzdelávaní*. Trnava: Pedagogická fakulta. 160 s. ISBN : 978 -80-8082-401-3.
- KREJČOVÁ, L. 2019. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Grada Publishing as. ISBN 978-80-247-3950-2.
- KREJČOVÁ, L., HLADÍKOVÁ, Z., ŠEMBEROVÁ, K., BALHAROVÁ, K. (2018). *Vývinové poruchy učenia. Dyslexia, dysgrafia, dysortografia*. Bratislava : Lindeni. ISBN 978-80-566-0760-2.
- LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LIVINGSTON, E., M., SIEGEL, L., S., RIBARY, U. 2018. Developmental dyslexia: emotional impact and consequences, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23:2, 107-135, DOI: 10.1080/19404158.2018.1479975
- MAOR, D. 1999. A teacher professional development program on using a constructivist multimedia learning environment, *Learning Environments Research*, 2, 307-330.
- MATĚJČEK, Z., VÁGEROVÁ, M. 2006. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum. ISBN 80-246-1173-2.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA. 2022. *Aplikačná pomôcka pre podporu duševného zdravia v školách*. [online]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/20724.pdf>
- MUGNAINI, D. et al. 2009. Internalizing correlates of dyslexia. Online. In *World Journal of Pediatrics*, vol. 5, no. 4, pp. 255-264. ISSN 1708-8569. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12519-009-0049-7#citeas>
- POKORNÁ, V. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál. ISBN:978-80-7367-773-2.
- REGEV, D. 2023. *Art Therapy with Special Education Students* (1st ed.). Routledge. ISBN 978-03-677-4281-2.
- SAFRAN, D. 2002. *Art therapy and AD/HD: Diagnostic and therapeutic approaches*. Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-18-431-0709-5.

- SAKO, E. 2016. The Emotional and Social Effects of Dyslexia. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(2), 175–183. <https://doi.org/10.26417/ejis.v2i2.p233-24>
- SLAVÍK, J. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. Praha: Universita Karlova – Pedagogická fakulta. s. 282, ISBN 80-7290-066-8.
- SLÁVIKOVÁ, V. a kol. 2019. *Dívej sa, tvoř a povídej!* Praha: Portál. 194 s. ISBN 978-80-262-1557-8.
- STEIN, J. 2001. The magnocellular theory of developmental dyslexia, *Dyslexia*, 7(1), 12-36.
- TERRAS, M., THOMPSON, L., MINNIS, H. 2009. Dyslexia and psycho-social functioning. *Dyslexia*, 15, 304-327.
- <http://dx.doi.org/10.1002/dys.386>
- VALACHOVÁ, D. 2016. Možnosti realizácie artefiletiky vo výtvarnej výchove. In *Expresívne terapie vo vedách o človeku*. Biodromálny aspekt liečebnej pedagogiky. Bratislava: Univerzita Komenského. 273 s. ISBN 978-80-223-4148-6.
- ZELINKOVÁ, O. 2015. *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.
- ZUPPARDO, L. et al. 2023. More Than Words: Anxiety, Self-Esteem, and Behavioral Problems in Children and Adolescents With Dyslexia In *Learning Disability Quarterly*. [online], vol. 46, no. 2, pp. 77-91. ISSN 0731-9487. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/07319487211041103>

Summary: Social support of students is a key aspect of creating high-quality, mutually enriching and full-value relationships between peers and between all actors of the educational process. Through the analysis of empirical and theoretical findings, the article tries to demonstrate the potential possibilities of artephyletics in the area of supporting the social skills of students with learning disabilities, who are increasingly at risk of problem behavior and also have difficulties in social interactions. Artephyletics helps to develop self-esteem, empathy, regulate emotions and gain confidence in one's own abilities. Among other things, it develops communication, cooperation and group cohesion. The purpose of the contribution is to inform about the questions facing today's youth in connection with the importance of social support. It also includes a proposal for targeted and targeted artephyletic activities as supporting social construct. Artephyletic activities represent an innovative approach to social support and are widely applicable as a way of providing support not only to individuals, but also to groups or entire communities.

EDUKAČNÁ PRÁCA VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA V INKLUZÍVNOM VZDELÁVANÍ

EDUCATIONAL WORK OF A UNIVERSITY TEACHER IN INCLUSIVE EDUCATION

Mariana Sirotová, Krzysztof Mariusz Rubacha, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia prezetnuje empirické zistenia dotazníkového výskumu realizovaného v rámci projektu KEGA 004UCM-4/2022 Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni. Inkluzívne vzdelávanie je v súčasnosti často diskutovanou otázkou v odbornej i laickej verejnosti. V prípade vysokoškolskej edukácie je potrebné začať venovať otázkam inkluzívnej edukácie oveľa väčšiu pozornosť. Percento študentov so špecifickými potrebami neustále narastá a vysokoškolskí učitelia sa tak častejšie stretávajú s problémom ako realizovať vysokoškolskú výučbu a skúšanie študentov tak, aby zabezpečili optimálne podmienky pre všetkých študentov, intaktných i študentov so špecifickými potrebami. Vzhľadom k tejto skutočnosti sme sa rozhodli zistiť skúsenosti, názory a potreby vysokoškolských učiteľov pre rozvoj kompetencií práce so študentmi so špecifickými potrebami.

Kľúčové slová: inklúzia, vysokoškolský učiteľ, študent so špecifickými potrebami, dotazník

Inkluzívna edukácia na vysokých školách

Koncepcia inkluzívnej edukácie na vysokých školách by mala reflektovať všeobecnú koncepciu inklúzie. Táto všeobecná koncepcia inkluzívneho vzdelávania je skôr orientovaná na nižšie stupne vzdelávania, no práve z týchto prichádzajú študenti na vysoké školy, a preto je potrebné prispôbovať ich vzdelávanie štýlu, ktorým boli doposiaľ edukovaní. Tento prístup umožní nielen optimálnu adaptáciu na podmienky a systém vysokoškolského vzdelávania, ale aj zabezpečiť kvalitné vzdelávanie študentov so špecifickými potrebami.

Tabuľka č. 1 – inkluzívne vzdelávanie na vysokých školách

Všeobecná koncepcia inklúzie (Hapalová, 2018)	Inklúzia na vysokých školách
inkluzívne vzdelávanie vychádza z predpokladu, že každé dieťa je jedinečné, má svoje silné aj slabšie stránky, teda aj jedinečné vzdelávacie potreby	inkluzívne vzdelávanie vychádza z predpokladu, že každý študent je individualitou, má svoje silné aj slabšie stránky, teda aj individuálne vzdelávacie potreby (nielen študent so špecifickými potrebami)
rôznorodosť detí v triede a v škole je vnímaná ako niečo prirodzené a normálne	rôznorodosť študentov v študijnej skupine a na vysokej škole je vnímaná ako niečo prirodzené a normálne, je súčasťou akademickej kultúry
cieľom inklúzie je pomôcť všetkým deťom naplniť svoj potenciál a dosiahnuť osobné maximum v prirodzenej skupine svojich rovesníkov	cieľom inklúzie je vytvoriť edukačné prostredie, v ktorom sa realizuje edukačný proces umožňujúci každému študentovi využiť svoj potenciál a dosiahnuť osobné maximum v prirodzenej skupine svojich kolegov študentov a učiteľov (obojstranne obohacujúci kolegiálny vzťah)
predpokladá, že sa špecifickým potrebám žiakov prispôsobí samotný vzdelávací systém	edukačné prostredie a edukačný proces realizovaný na vysokej škole sa prispôsobí potrebám všetkých študentov, teda aj študentov so špecifickými potrebami
od dieťaťa, resp. rodičov sa tak neočakáva, že budú prinášať riešenia a budú sa prispôsobovať, ale naopak, očakáva sa od školy, že riešenie nájde a zrealizuje do praxe	od študenta so špecifickými potrebami sa neočakáva, že bude prichádzať s riešeniami na minimalizáciu bariér jeho vzdelávania, ale že mu ich poskytne učiteľ, podporný personál či vysoká škola
bremeno tak v prípade inklúzie leží na škole, resp. na štátnych orgánoch	zodpovednosť za inkluzívny prístup vo vzdelávaní nesie vysoká škola, resp. nadriadený štátny orgán

Študent so špecifickými potrebami na vysokej škole

V súčasnej legislatíve nachádzame zatiaľ proces integrácie študentov so špecifickými potrebami. Legislatívne vymedzenie stanovuje § 100 zákona č. 131/2002 Z. z. Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov „Podpora študentov a uchádzačov o štúdium so špecifickými potrebami“, ktorý v odseku (1) stanovuje vysokej škole povinnosť vytvárať všeobecne prístupné akademické prostredie vytváraním zodpovedajúcich

podmienok štúdia pre študentov so špecifickými potrebami bez znižovania požiadaviek na ich študijný výkon, v odseku (2) vymedzuje študenta so špecifickými potrebami a v ďalších odsekoch stanovuje procesy, ktorými študent získava štatút študenta so špecifickými potrebami, stanovuje jeho práva, charakterizuje pôsobenie koordinátora pre študentov so špecifickými potrebami na univerzitnej a fakultnej úrovni a prácu špeciálnych pedagogických pracovísk na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami. Paragraf 100 je podrobnejšie rozpracovaný vo Vyhláške MŠVVŠ SR č. 458/2012 Z. z. o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami a metodickom usmernení MŠVVŠ SR pre vytváranie podmienok na podporu študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách z roku 2021.

Čo však vyplýva z týchto dokumentov pre vysokoškolského učiteľa?

Vo všetkých dokumentoch sa deklaruje právo študenta so špecifickými potrebami na individuálny prístup vysokoškolských učiteľov, individuálne vzdelávacie postupy, najmä individuálnu výučbu vybraných predmetov pre študentov so zmyslovým postihnutím. A teraz vyvstáva ďalšia otázka, či sme my, vysokoškolskí učitelia, dostatočne vzdelaní a pripravení v oblasti vzdelávacích postupov pre študentov so špecifickými potrebami, ktorí sú v legislatíve definovaní v týchto základných kategóriách:

- a) študent so zmyslovým, telesným a viacnásobným postihnutím,
- b) študent s chronickým ochorením,
- c) študent so zdravotným oslabením,
- d) študent s psychickým ochorením,
- e) študent s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,
- f) študent s poruchami učenia.

Bohužiaľ, mnohí z vysokoškolských učiteľov, sa nevzdelávajú ani v oblasti vysokoškolskej pedagogiky, či vysokoškolskej didaktiky, a už vôbec nedisponujú informáciami z oblasti špeciálnej či inkluzívnej pedagogiky. Preto je v súčasnosti dôležité, vzhľadom na stúpajúce percento študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách, začať venovať viac pozornosti práve vzdelávaniu v oblasti rozvoja pedagogickej erudície vysokoškolských učiteľov ako jednej zo základných dimenzií osobnosti učiteľa. Pre inkluzívnu edukáciu na vysokej škole sa ako najvhodnejšie javí využívať v edukačnom procese činnosť vyučovanie s využitím aktivizujúcich vyučovacích metód. Aktivizujúce vyučovacie metódy umožňujú vysokoškolskému učiteľovi implementáciu individuálneho prístupu k študentovi so špecifickými potrebami, vytváranie adekvátneho edukačného prostredia, v ktorom majú všetci študenti rovnaké podmienky a príležitosti pre svoj osobnostný rozvoj.

Výsledky dotazníkového šetrenia edukačnej práce, názorov a potrieb vysokoškolských učiteľov

Pre optimalizáciu procesu inkluzívneho vzdelávania na vysokých školách je potrebné poznanie skúseností, názorov a potrieb vysokoškolských učite-

ľov na Slovensku na rozvoj kompetencií v edukácii študentov so špeciálnymi potrebami. V rámci vedeckého projektu s názvom KEGA 004UCM-4/2022 Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni sme zrealizovali empirické skúmanie zamerané na zisťovanie skúseností, názorov a potrieb vysokoškolských učiteľov prostredníctvom dotazníka.

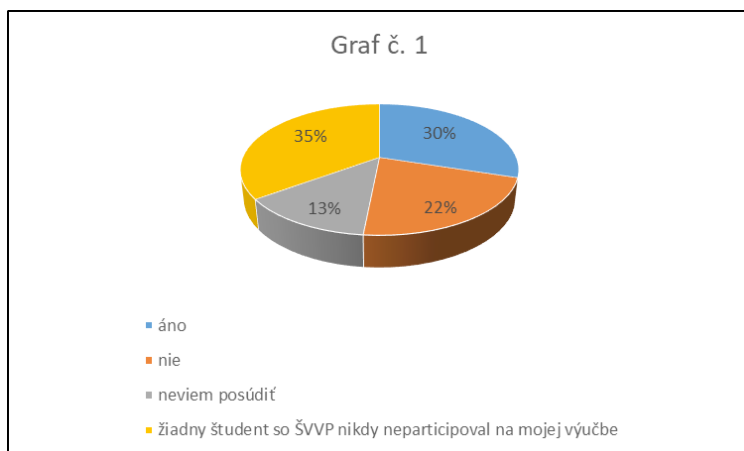
V tejto časti štúdie prezentujeme výsledky vlastného empirického skúmania. V empirickom výskume bola využitá kvantitatívna metodológia s využitím vopred pripraveného dotazníka, ktorý sme administrovali online. Dotazník obsahoval uzatvorené otázky a otvorené položky, kde mohli respondenti uviesť svoj názor alebo podnet. V každej otázke mohli respondenti označiť minimálne jednu odpoveď alebo viacero odpovedí podľa ich preferencií. Zaznamenané odpovede boli analyzované prostredníctvom štatistického softvéru SPSS 20. V súvislosti so stanoveným cieľom nášho skúmania sme využili prvostupňové triedenie údajov. Zobrazenie zaznamenaných odpovedí respondentov na zvolené otázky v dotazníku bolo zrealizované prostredníctvom prehľadnej frekvenčnej tabuľky sumarizujúcej počty jednotlivých odpovedí spoločne s ich percentuálnym vyhodnotením. Pre lepšiu názornosť uvádzame v štúdií grafické znázornenie tabuliek prostredníctvom grafov.

Výskumnú vzorku tvorilo 97 vysokoškolských učiteľov na Slovensku z dvoch univerzít:

- Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
- Vysoká škola Dubnicko-technologický inštitút.

Vysoké školy boli oslovené zámerne vzhľadom k tomu, že sú zastúpené ako riešitelia projektu KEGA 004UCM-4/2022.

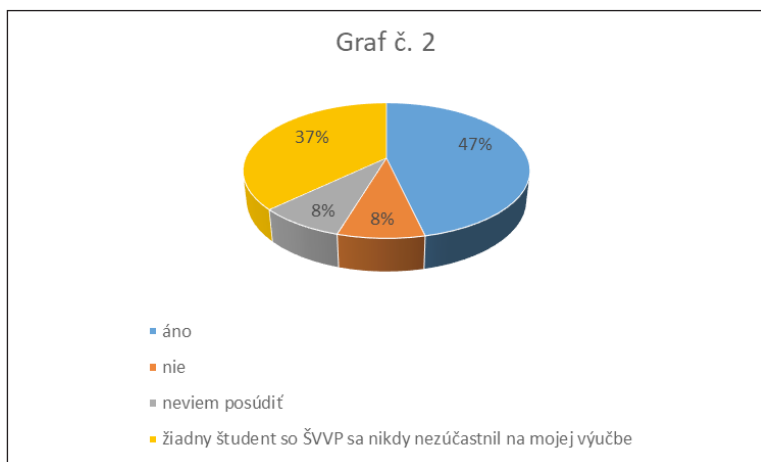
V dotazníku sme okrem iného zisťovali či vysokoškolskí učitelia používajú počas výučby a v procesoch skúšania a hodnotenia špecifické metódy práce so študentmi so špecifickými potrebami. Zaujímalo nás či vysokoškolskí učitelia poskytnú niekedy študentovi so štatútom študenta so špecifickými potrebami podmienky absolvovania predmetu v rámci individuálneho harmonogramu štúdia (IHŠ). Zaujímalo nás teda či študenti majú vypracovaný individuálny harmonogram štúdia v ktorom učitelia stanovujú špeciálne podmienky pre absolvovanie predmetu. Odpovede respondentov prezentuje graf č. 1



Graf č. 1 – Poskytnutie podmienok absolvovania predmetu študentovi so špecifickými potrebami v rámci individuálneho harmonogramu štúdia.

Z grafického znázornenia vyplýva, že z celkového počtu 97 respondentov sa nestretáva v rámci výučby so študentmi so špecifickými potrebami 35 vysokoškolských učiteľov. 30% opýtaných vysokoškolských učiteľov stanovovalo podmienky absolvovania predmetu v IHŠ študenta so špecifickými potrebami. 22% respondentov podmienky na absolvovanie predmetu v IHŠ študenta so špecifickými potrebami nestanovovalo a 13% uviedlo, že nevie posúdiť, z čoho zrejme vyplýva, že vysokoškolskí študenti so štatútom študenta so špecifickými potrebami nie sú v IHŠ špeciálne označovaní, takže učitelia nevedia týchto študentov identifikovať. Z tohto zistenia vyplýva potreba zlepšenia komunikácie medzi univerzitnou či fakultnou administratívou, vysokoškolskými učiteľmi a vysokoškolskými študentmi so špecifickými potrebami.

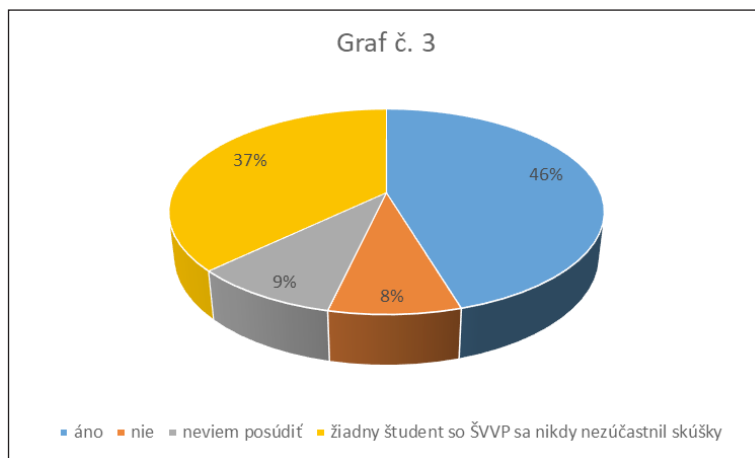
V ďalšej dotazníkovej položke sme zisťovali, či poskytnú vysokoškolskí učitelia študentovi so štatútom študenta so špecifickými potrebami predĺžený čas na vypracovanie rôznych zadaní počas realizácie výučby v rámci semestra. V grafe č. 2 sú prezentované percentuálne zistenia výpovedí respondentov.



Graf č. 2 – Poskytnutie predĺženého času študentovi so špecifickými potrebami na vypracovanie rôznych zadaní počas realizácie výučby počas semestra.

Ako vyplýva z grafického znázornenia analýzy odpovedí 47% vysokoškolských učiteľov poskytuje študentom so špecifickými potrebami predĺžený čas na vypracovanie rôznych zadaní a úloh počas semestra a iba 8% učiteľov aj napriek odporúčaniu predĺžený čas neposkytuje. Vzhľadom k uvedeným zisteniam je potrebné zvýšiť najmä informovanosť vysokoškolských učiteľov o špecifikách práce so študentmi so špecifickými potrebami. Poskytnutie dostatočného časového priestoru na vypracovanie zadania či úlohy má vplyv okrem iného aj na kvalitu jej spracovania a následného hodnotenia študenta, nehovoriac o vytváraní pozitívnej atmosféry a emócií počas realizácie vysokoškolskej výučby.

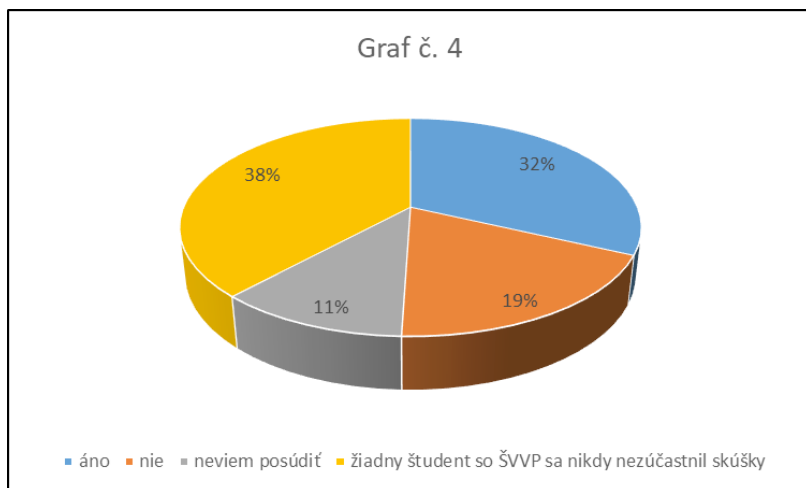
Identické odpovede o poskytnutí predĺženého času na absolvovanie skúšky počas skúškového obdobia študentovi so štatútom študenta so špecifickými potrebami nachádzame aj v ďalšej dotazníkovej položke. Podrobné percentuálne vyhodnotenie uvádza nasledujúci graf č. 3.



Graf č. 3 – Poskytnutie predĺženého času na absolvovanie skúšky počas skúškového obdobia študentovi so štatútom študenta so špecifickými potrebami.

Zhodne s predchádzajúcou dotazníkovou položkou 37% respondentov odpovedalo, že poskytuje predĺžený čas na absolvovanie skúšky počas skúšobného obdobia a 8% respondentov predĺžený čas neposkytuje. Je zrejmé, že postup vysokoškolských učiteľov je zhodný či počas realizácie výučby alebo počas skúšania v skúšobnom období. Neposkytnutie dostatočného časového rámca na realizáciu skúšky má negatívny vplyv na kvalitu nielen štúdia ale následne na samotného života vysokoškolského študenta. Preto je dôležité opätovne zdôrazniť, že je potrebné zvýšiť informovanosť a vzdelávanie v oblasti inkluzívnej edukácie aj u vysokoškolských učiteľov.

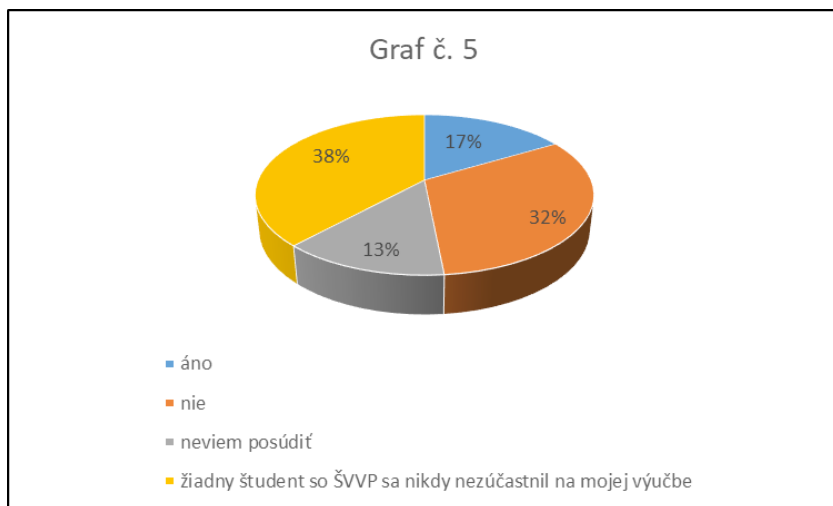
V dotazníkovej položke pojednávajúcej o zmene formy skúšania je potrebné konštatovať, že umožnenie realizácie skúšky inou formou nie je uľahčovanie alebo zvýhodňovanie študenta. Vzhľadom k hendikepu študenta je potrebné vytvárať také podmienky, aby mohol študent adekvátne svoje osvojené vedomosti či rozvinuté kompetencie prezentovať. Graf. č.4 uvádza výsledky analýzy dotazníkovej položky, ktorá sa pýtala respondentov na poskytnutie inej formy skúšania.



Graf č. 4 – Poskytnutie inej formy skúšania počas skúškového obdobia študentovi so štatútom študenta so špecifickými potrebami.

Z grafu vyplýva, že 32% respondentov poskytuje počas skúškového obdobia študentovi so štatútom študenta so špecifickými potrebami možnosť ústneho skúšania namiesto písomnej formy skúšky a 19% zmenu formy skúšania neposkytuje. Dôvodom môže byť snaha vysokoškolských učiteľov vytvárať rovnaké podmienky a príležitosti pre všetkých študentov pri realizácii skúšky v skúšobnom období. Dôležitým zistením však je, že ak aj vysokoškolskí učitelia neumožnia zmenu formy skúšky, poskytujú aspoň predĺžený čas na jej realizáciu čo dokazuje predchádzajúca analýza dotazníkovej položky.

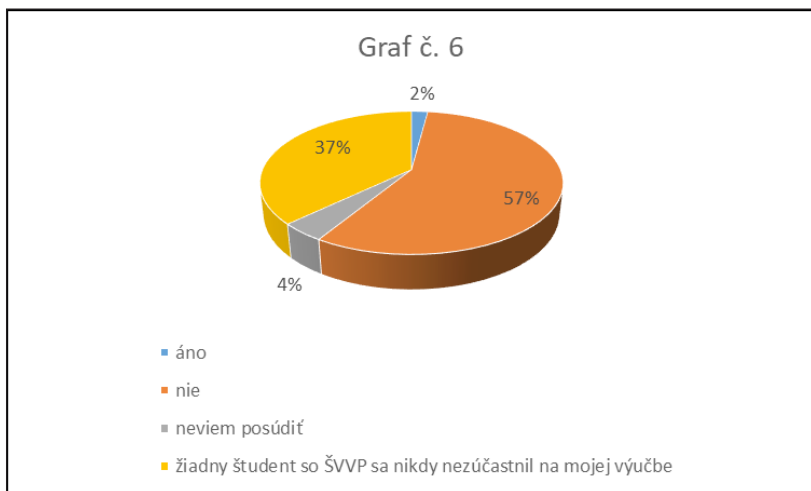
Neoddeliteľnou súčasťou akéhokoľvek štúdia je spracovávanie záznamu, tzv. poznámok z výučby. Záznam má nielen diagnostický a fixačný charakter, ale je aj motivačným faktorom pre každého študenta. Preto nás v empirickom šetrení zaujímalo, či poskytujú vysokoškolskí učitelia študentovi so štatútom študenta so špecifickými potrebami záznam z výučby. Záznam z výučby je možné poskytovať viacerými spôsobmi, napr. PowerPoint z prednášky, prípadová štúdia zo semináru, spracovaná myšlienková mapa a pod. Grafické znázornenie odpovedí respondentov predkladá graf č. 5.



Graf č. 5 – Poskytnutie záznamu z výučby študentovi so štatútom študenta so špecifickými potrebami.

Percentá uvedené pri jednotlivých odpovediach vyzerajú na prvý pohľad alarmujúco. Iba 17% respondentov v dotazníku uviedlo, že poskytuje študentovi so štatútom študenta so špecifickými potrebami záznam z výučby a 32% neposkytuje. V súčasnosti sú už záznamy z výučby častokrát uložené napr. MOODLE alebo priamo v tíme študijnej skupiny v Ms Teams a pod.. Učitelia tak umožňujú všetkým študentom priamy prístup k záznamom z výučby, preto uvedené percentá nie sú až tak negatívnymi zisteniami v našom výskume.

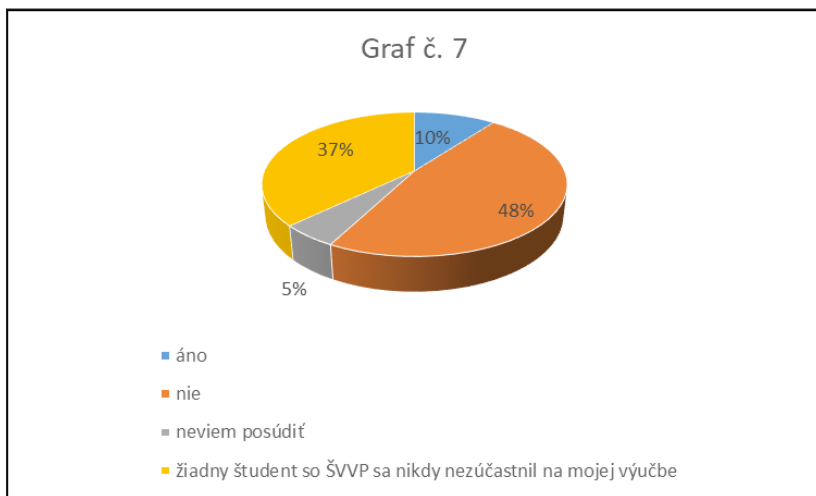
Špecifikom vo vzdelávaní študentov so štatútom študenta so špeciálnymi potrebami je aj prítomnosť tlmočníka vzhľadom k hendikepu študenta. V dotazníku nás preto zaujímalo či sa vysokoškolskí učitelia stretli aj s prítomnosťou tlmočníka na prednáške, seminári, cvičení alebo na inej organizačnej forme vysokoškolskej výučby napr. v prípade sluchovo hendikepovaného študenta, ktorý potreboval hovorené slovo tlmočiť do znakovkej reči. Odpovede na otázku prezentuje graf. č. 6



Graf č. 6 – Prítomnosť tlmočníka študenta so štatútom študenta so špeci-
fickými potrebami na výučbe a pri skúšaní.

Z odpovedí respondentov je zrejmé, že prítomnosť tlmočníka na vyučovaní alebo pri skúšaní nie je až takou častou realitou vo vysokoškolskom vzde-
lávaní. Všetko sa odvíja od hendikepu študenta a vzhľadom k tomu nie je
tlmočník vždy potrebný.

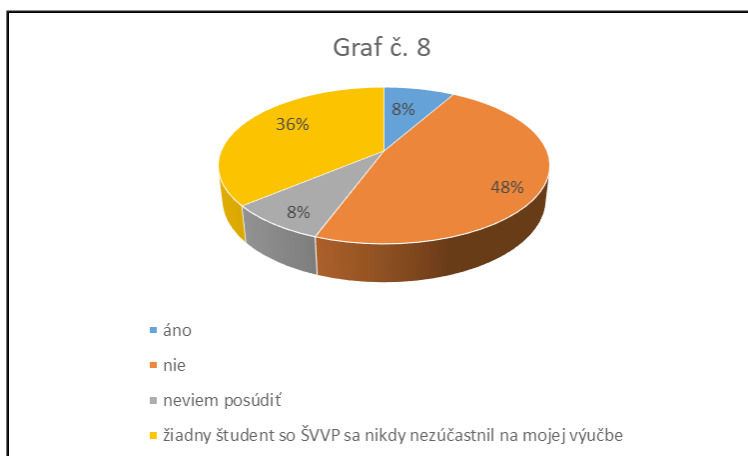
Častejšou realitou však býva prítomnosť asistenta študenta, ktorý je štu-
dentovi so špecifickými potrebami nápomocný najmä pri spracovávaní po-
známok alebo organizovaní času, či orientácii v priestoroch univerzity a pod.
Preto nás zaujímalo či sa vysokoškolskí učitelia stretli s prítomnosťou asis-
tenta študenta na prednáške, seminári, cvičení alebo na inej organizačnej
forme vysokoškolskej výučby. Prítomnosť asistenta študenta znázorňuje graf
č. 7



Graf č. 7 – Prítomnosť asistenta študenta so štatútom študenta so špecifickými potrebami na výučbe a pri skúšaní.

Percento prítomnosti asistenta študenta na výučbe nie je vysoké. Iba 10% učiteľov uviedlo, že bol na výučbe prítomný aj asistent študenta a 48% učiteľov sa s asistentom na výučbe nestretlo. Táto kategória je opäť priamoúmerne závislá od hendikepu študenta. Vzhľadom k tomu, že na univerzitách je obmedzené množstvo študentov s výrazným zdravotným postihom nie sú asistenti študentov samozrejmosťou súčasťou vysokoškolskej edukácie. Často sa stretávame aj s ústretovosťou ostatných intaktných študentov, ktorí študentom so špecifickými potrebami pomáhajú počas vysokoškolského štúdia.

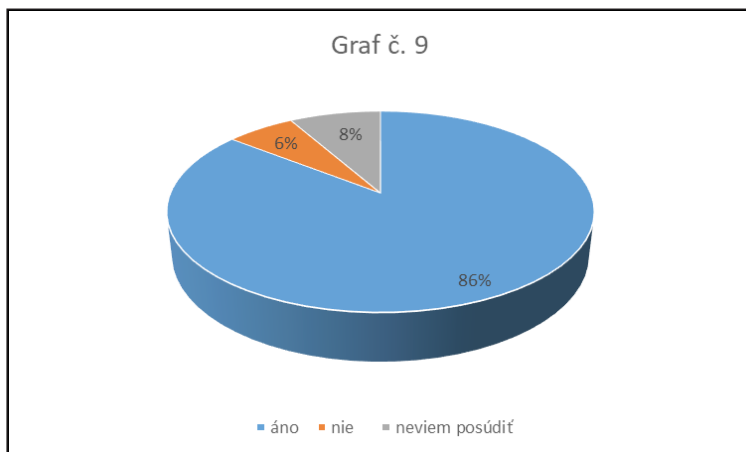
V súvislosti používanými metódami vo vysokoškolskej edukácii nás zaujímalo, či vysokoškolskí učitelia použili verbalizáciu využívaného edukačného materiálu počas prednášky, seminára, cvičenia alebo inej organizačnej formy vysokoškolskej výučby pre študenta so štatútom študenta so špeciálnymi potrebami. Graf č. 8 predstavuje zistenia v používaní verbalizácie.



Graf č. 8 – Využitie metódy verbalizácie edukačného materiálu pri práci so študentom so štatútom študenta so špecifickými potrebami na výučbe a pri skúšaní.

Metódu verbalizácie využívajú vysokoškolskí učitelia najmä na seminároch či cvičeniach, kde okrem rozvoja poznatkových štruktúr osobnosti študenta rozvíjajú všetky funkcie teda aj emocionálnu, kreatívnu a axiologizačnú stránku osobnosti študenta. V prípade študentov so špecifickými potrebami je verbalizácia využívaná najmä v práci so študentmi so zrakovým hendikepom. 8% respondentov uviedlo, že využili metódu verbalizácie edukačného materiálu a 48% respondentov metódu nevyužilo. Z uvedených zistení vyplýva, že percento zrakovo hendikepovaných študentov vo vysokoškolskej edukácii je nízke a preto nie je potrebné časté používanie metódy verbalizácie pre študentov so špecifickými potrebami.

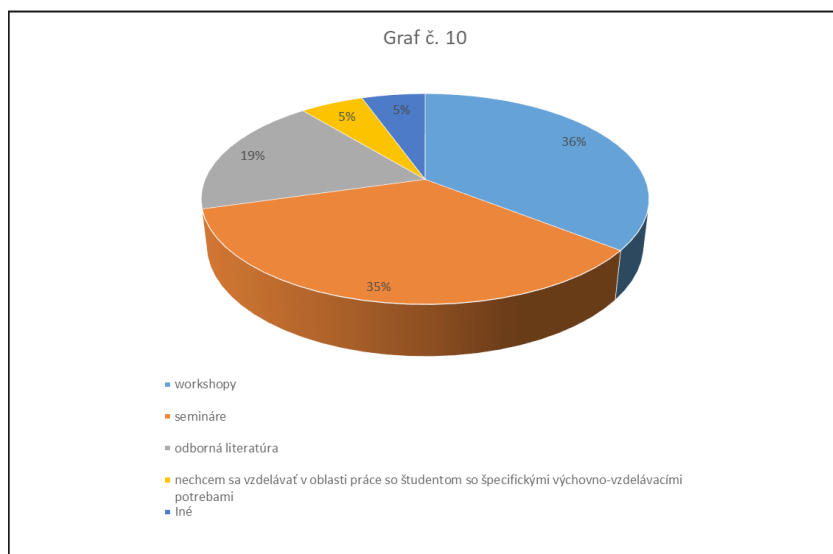
V dotazníku sme sa pýtali respondentov na potrebu vzdelávania v oblasti skvalitňovania ich edukačného prístupu ku všetkým študentom, teda aj k študentom so špecifickými potrebami. Odpovede respondentom sú uvedené v grafe č. 9



Graf č. 9 – Prehľad odpovedí vysokoškolských učiteľov o potrebe vzdelávať sa v oblasti skvalitňovania edukačného prístupu ku študentom.

Z uvedeného grafu vyplýva, že vysokoškolskí učitelia majú potrebu neustále sa vzdelávať v oblasti ich edukačného prístupu a teda ich edukačnej práce počas vzdelávania ich študentov. 86% respondentov vyjadrilo kladnú odvet' a iba 6% respondentov nepociťuje potrebu vzdelávať sa v tejto oblasti.

Následne nás zaujímal spôsob ktorým by sa chceli respondenti vzdelávať v oblasti práce so študentom so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami vzhľadom k problematike implementácie inkluzívneho vzdelávania na vysokých školách. V grafe č. 10 uvádzame prehľad najčastejšie preferovaných spôsobov vzdelávania vysokoškolských učiteľov.



Graf. č. 10 – Prehľad preferencií spôsobov vzdelávania vysokoškolských učiteľov.

Z výsledkov uvedených v grafe č. 10 vyplýva potreba získavania informácií o inkluzívnej edukácii prostredníctvom odbornej literatúry čo prezentovalo 19% respondentov. Rozvoj kompetencií ako pracovať so študentom so špecifickými potrebami prostredníctvom workshopov prezentovalo 36% respondentov a prostredníctvom seminárov 35% respondentov. 5% respondentov nepociťuje potrebu vzdelávať sa žiadnym spôsobom čo korešponduje aj z výsledkami z predchádzajúcej otázky. 5% respondentov zvolilo možnosť odpovede iné, no bohužiaľ v dotazníku neuviedli konkretizáciu iných spôsobov vzdelávania.

Vo voľných otázkach nás zaujímalo čo by podľa respondentov mohlo prispieť ku skvalitňovaniu vysokoškolskej výučby všetkých študentov, teda aj študentov so špecifickými potrebami odpovede boli rôzne a pre obmedzený rozsah štúdie uvádzame iba najčastejšie odpovede:

- vytvorením poradenského centra pre vysokoškolských učiteľov, ktoré by pravidelne organizovalo vzdelávanie a vytvorením metodických manuálov pre učiteľov,
- hlavne kvalitnými pedagógmi, poctivou kontrolou kvality vzdelávania, jasnými mechanizmami na vyhodnocovanie efektivity a kvality vzdelávania, účinnými opatreniami zavedenými na elimináciu nekvality,
- zaviesť hybridnú formu výučby technicky vybaviť priestory vytvoriť inšpiratívne vyučovacie prostredie,

- vytvoriť špecifické zručnosti a postupy, prípadne procesy ako pristupovať k mladším generáciám, komparáciou s inými generáciami študentov, v čom je zmena a pod. ale v súlade so vzdelávacím štandardmi, prípadne ich viac rozšíriť o aktuálne potreby praxe najmä v trnavskom kraji so zreteľom na celospoločenský dopad,
- bezbariérové prístupy v priestoroch školy,
- ešte lepším materiálo-technickým vybavením na laboratorné cvičenia, zlepšením, udržiavaním a neustálou profesionálnou aktualizáciou webových stránok univerzity, fakúlt a katedier,
- prítomnosť asistenta pred študenta so špecifickými potrebami,
- realizácia prednášok, seminárov či workshopov zameraných na prevenciu diskriminácie a znevýhodňovania jedinca, pozývanie ľudí z externého prostredia, kt. dosiahli úspech aj napriek určitému znevýhodneniu – poukazovať na skutočné príbehy a život ľudí,
- rozširovať edukáciu mimo univerzity – rozšíriť kultúrno-vzdelávací program; aplikácia poznatkov do praxe prostredníctvom workshopov, stáží a pod.; interaktívne vzdelávanie.

Uvedené podnety vysokoškolských učiteľov ku skvalitňovaniu vysokoškolskej výučby korešpondujú s elementárnymi prekážkami implementácie inkluzívneho vzdelávania na slovesných vysokých školách.

Identifikácia elementárnych prekážok inkluzívnej edukácie na vysokých školách

V súčasnosti v Slovenskej republike vyvstávajú do popredia štyri elementárne prekážky, ktoré nám bránia v implementácii inkluzívnej edukácie na vysokých školách.

1. Prvou prekážkou je samotné nepochopenie koncepcie inklúzie. Vo vysokoškolskom vzdelávaní nemáme vytvárať špeciálne podmienky pre študentov so špecifickými potrebami, ale vytvárať optimálne podmienky pre progres všetkých študentov.
2. Druhou prekážkou, ktorá bráni v implementácii inkluzívneho vzdelávania je samotná legislatíva. Je potrebné ju upraviť rovnako ako v prípade legislatívy pre nižšie stupne vzdelávania, napr. novela Zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov prostredníctvom zákona č. 136/2023 Z. z. účinného od 1.9.2023.
3. Treťou prekážkou je nízke povedomie vysokoškolských učiteľov o inkluzívnom vzdelávaní a možnostiach tvorby optimálneho edukačného prostredia a adekvátnej realizácie edukačného procesu. A najmä absencia systému vzdelávania vysokoškolských učiteľov v oblasti rozvoja pedagogických kompetencií.
4. Poslednou prekážkou je nedostatočná poradenská podpora pre vysokoškolských učiteľov a študentov. Potreba zintenzívnenia služieb špeciálnych

pedagogických pracovísk na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami a psychologických poradní na vysokých školách.

Eliminácia prekážok nie je jednoduchá, ale ani nerealizovateľná. Najdôležitejším faktorom v odstraňovaní prekážok je vysokoškolský učiteľ a jeho motivácia vytvárať edukačné prostredie a realizovať edukačný proces, tak aby sa v ňom rozvíjali osobnosti všetkých študentov bez rozdielu.

To je hlavným cieľom vysokoškolskej inkluzívnej edukácie, ktorá tak pomôže vytvárať uplatňovanie celospoločenskej inklúzie.

Podakovanie:

Štúdia bola spracovaná ako jeden z výstupov projektu KEGA 004UCM-4/2022 Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni.

Literatúra:

HAPALOVÁ, M. 2018. Inklúzia ako filozofia, ktorá ovplyvňuje každé dieťa. In: Učiteľské noviny [online] 2018, [cit. 2020-10-28]. <https://www.ucn.sk/vzdelavanie/inkluzia-ako-filozofia-ktora-ovplyvnuje-kazde-dieta>

KEVICKÁ MARČEKOVÁ, K. 2020. Inkluzívne vzdelávanie doma a v zahraničí. Metodický materiál. Štátna školská inšpekcia. <https://www.ssi.sk/metodicke-materialy-pre-skoly/>

Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní do roku 2030. <https://www.minedu.sk/strategia-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani/>

ŠUCHA, V. 2010. Aby univerzita mala dušu. Bratislava: VEDA, 100 s. ISBN 978-80-224-1149-3.

TOLNAIOVÁ – GÁLIKOVÁ, S. 2007. Problém výchovy na prahu 21. storočia. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-04-4.

Vyhláška MŠVVŠ SR č. 458/2012 Z. z. o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami a metodickom usmernení MŠVVŠ SR pre vytváranie podmienok na podporu študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách.

Zákon č. 131/2002 Z. z. Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Summary: The present study presents the empirical findings of the questionnaire research carried out within the project KEGA 004UCM-4/2022 Promoting students' health and well-being through inclusive education at tertiary level. Inclusive education is currently a much debated issue in the professional and lay public. In the case of tertiary education, it is necessary to start paying much more attention to issues of inclusive education. The percentage of students with specific needs is steadily increasing and university teachers are thus more often faced with the problem of how to implement university teaching and student testing in such a way as to ensure optimal conditions for all students, both intact and students with specific needs. In view of this fact, we decided to find out the experiences, opinions and needs of university teachers for the development of competences for working with students with specific needs.

IDENTIFIKÁCIA A VZDELÁVANIE ŽIAKOV S DVOJITOU VÝNIMOČNOSŤOU: VÝZVY A STRATÉGIE

IDENTIFYING AND EDUCATING TWICE-EXCEPTIONAL PUPILS: CHALLENGES AND STRATEGIES

Gabriela Siváková, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia sa zaoberá žiakmi s dvojitou výnimočnosťou, u ktorých je prítomná kombinácia mimoriadneho nadania a špecifických porúch učenia. Táto kombinácia sa prejavuje hlavne nerovnováhou vo výkone žiaka vo vzdelávacom procese. Cieľom štúdie je zdôrazniť potrebu identifikácie týchto žiakov a význam včasného rozpoznania ich špecifických potrieb. Zároveň chceme v štúdiu podčiarknúť dôležitosť zvyšovania povedomia o potrebách a možnostiach podpory týchto žiakov a upozorniť na potrebu špecializovaných vzdelávacích programov ako aj potrebu adekvátnej diagnostiky a podpory.

Kľúčové slová: nadaní žiaci, žiak s dvojitou výnimočnosťou, mimoriadne nadanie, špecifické poruchy učenia, sociálno-emocionálna podpora nadaných žiakov

V nadaní jedinca sa prejavuje súbor schopností, ktoré mu umožňujú dosahovať nadpriemerné výsledky. Na Slovensku sa často považuje za nadaného žiaka jedinec, ktorý dosiahne skóre 130 a viac v IQ testoch. Žiaci, ktorí majú nadanie a sú zároveň postihnutí nejakým druhom znevýhodnenia, sú označovaní ako žiaci s dvojitou výnimočnosťou, čo je preklad anglického termínu „twice exceptional“. V tomto kontexte je dôležité poznamenať, že anglický význam slova „výnimočný“ sa líši od jeho významu v slovenskom kontexte. Anglický výraz zahŕňa akúkoľvek formu odchýlky od normy, či už ide o nadanie alebo znevýhodnenie, zatiaľ čo slovenský význam je viac pozitívny. Preto si označenie „dvojitá výnimočnosť“ zachováva v preklade aj vo význame pôvodný anglický termín (Portešová, 2011; in Ronksley-Pavia, 2017).

Problematika nadaných detí so znevýhodnením sa stala výraznou v 80. rokoch v USA, keď boli zverejnené významné práce zaoberajúce sa otázkami nadania a vzdelania, a ktoré výrazne rozšírili povedomie o možnostiach súčasného existovania nadania a porúch v učení a zdôraznili potrebu štúdia tejto špecifickej skupiny detí, ktoré vyžaduje odlišné vzdelávacie programy oproti nadaným deťom bez znevýhodnenia. Tieto práce vzbudili u mnohých pedagógov otázky ohľadom prítomnosti takýchto žiakov vo vlastnej triede. Záujem o túto skupinu detí sa zvyšoval aj v 90. rokoch, predovšetkým medzi odborníkmi. Boli vyvíjané nové vzdelávacie programy (napr. High Hopes, Gold) a špeciálne diagnostické centrá zamerané na diagnostiku nadaných detí so vzdelávacími problémami. V súčasnosti je tvorba vzdelávacích programov pre túto skupinu detí prioritou vo viacerých krajinách (Lovett, Lewandowski, 2016).

Jedinci nadaní intelektuálne, ale trpiaci špecifickými poruchami učenia, patria medzi najviac nesprávne hodnotené, nepochopené a zanedbávané skupiny žiakej populácie a komunity. Učitelia, školskí poradcovia ako aj iní, často prehliadajú príznaky intelektuálneho nadania a sú zameraní skôr na nedostatky v oblasti výslovnosti, čítania a písania (Whitmore, Maker, 1985, in Douglass, 2007).

Pre túto skupinu žiakov je kľúčová včasná identifikácia a zvolenie vhodného vzdelávacieho programu, ktorý bude súčasne podporovať rozvoj ich nadania a kompenzovať ich znevýhodnenie. Cieľom je umožniť žiakovi dosiahnuť optimálny rozvoj ich nadania. Identifikácia tejto skupiny žiakov je však náročná, najmä kvôli skrytiu ich znevýhodnenia ich nadaním. Je pri nej potrebná kľúčová spolupráca medzi pedagogickými pracovníkmi, rodičmi a samotnými žiakmi. Táto skupina žiakov je veľmi rozmanitá a zahŕňa jednotlivcov s mimoriadnym nadaním a súčasne so špecifickými vzdelávacími potrebami, ako aj inými typmi znevýhodnení. Ich identifikácia a poskytovanie adekvátnej podpory často zlyháva kvôli nejasnostiam v charakteristikách a efektívnych vyučovacích stratégiách. Riešením by mohlo byť zavedenie štandardizovaných identifikačných kritérií a lepšia informovanosť pedagogického zboru o možnostiach individuálnej podpory a rôznych vyučovacích prístupov pre túto špecifickú skupinu žiakov. V rámci identifikácie je podľa Pýchovej (1997, in Laznibatová, 2001) potrebné zohľadňovať viacero existujúcich kritérií, ktoré by mali posudzovať nadanie, a to predovšetkým výnimočnosť – excelentnosť schopností, zriedkavosť – ojedinelosť, vzácnosť prejavovaných charakteristík a preukázateľnosť nadpriemerných schopností pomocou validných diagnostických prostriedkov.

Skupina žiakov s dvojitou výnimočnosťou je veľmi rôznorodá, zahŕňajúca nielen jedincov s nadaním a špecifickými poruchami učenia, ale aj tých so všetkými možnými inými vzdelávacími, psychickými, vývinovými alebo senzorickými znevýhodneniami. Súčasný výskyt nadania a porúch učenia je zdanlivým paradoxom, pretože poruchy učenia sa prejavujú výrazným nesú-

ladom medzi učebným potenciálom a aktuálnym výkonom jedinca (Jurášková 2003).

Baumová, Owen a Dixon (1991 in Jurášková, 2003) rozlišujú tri typy nadaných s poruchami učenia:

- 1. Identifikovaní nadaní, ktorí majú jemné prejavy porúch učenia** – nadanie je zjavné a identifikované, zatiaľ čo poruchy učenia sú skryté, nerozpoznané.
- 2. Identifikovaní ako žiaci s poruchami učenia** – nie je rozpoznané ich nadanie, boli identifikovaní na základe poruchy, nie schopností.
- 3. Neidentifikovaní nadaní s poruchami učenia** – ich problémy sú prekryté, maskované nadaním.

Pre týchto žiakov je častým problémom nedostatočné rozpoznanie ich osobitých schopností, či už ide o nadanie alebo znevýhodnenie, čo im bráni v prístupe k potrebnej podpore a obmedzuje ich možnosť rozvoja podľa ich skutočného potenciálu. Identifikačné problémy často vyplývajú z ich schopnosti zamaskovať svoje znevýhodnenie prostredníctvom ich nadania. To môže viesť k situácii, kde sa zdajú byť priemerne fungujúcimi žiakmi až do nástupu na strednú školu, avšak s narastajúcimi nárokmi na vzdelávanie sa ich znevýhodnenie začne prejavovať, pričom ich nadanie už nestačí na kompenzáciu (Ronksley-Pavia, 2015).

Portešová (2011) opisuje náročnosť počiatočného skúmania tejto problematiky v Českej republike, kde sa zdalo, že tieto deti navštevujú školy minimálne, pričom o ich špecifických potrebách nikto nevedel. Chýbajú štatistické údaje o počte žiakov s dvojitou výnimočnosťou, a preto je nutné sa spoliehať na zahraničné štúdie. Väčšina z nich však bola identifikovaná na základe ich postihnutia alebo znevýhodnenia, a nie na základe ich nadania či talentu (Whitmore, 1981, in Portešová, 2011). Mnohí autori vyjadrujú obavy, že v dôsledku schopností týchto žiakov zamaskovať svoje problémy zostáva veľké množstvo jedincov s dvojitou výnimočnosťou nepoznaných a nepriaznivo to ovplyvňuje nielen ich, ale aj spoločnosť ako celok.

Nepoznanie dvojitej výnimočnosti môže mať pre dieťa aj ďalšie dôsledky, okrem nedosiahnutia svojho maximálneho potenciálu. Tieto deti často zažívajú frustráciu z neúspechov, ktoré si uvedomujú a nevidia možnosť ovplyvniť ich výsledky (Wormald, Rogers, 2014). Výskumy ukazujú, že majú nízke sebavedomie a sebahodnotenie, čo je spôsobené kombináciou ich vysokého nadania a znevýhodnenia, ktoré veľmi dobre vnímajú (Wang, Neihart, 2015). Táto frustrácia, nízke sebavedomie a sebahodnotenie sa niekedy prejavuje aj prostredníctvom problémového správania alebo emočných a sociálnych ťažkostí. Je dôležité, aby sme sa v takýchto prípadoch nezaoberali len prejavmi, ale aj hľadali ich príčiny, čo by mohlo pomôcť odhaliť skrytú dvojitú výnimočnosť (Wormald, Rogers, 2014).

Dvojitá výnimočnosť nie je samostatne identifikovateľnou klasifikáciou, čo spôsobuje nedostatok jasne definovaných kritérií pre jej identifikáciu. To má

za následok, že mnoho žiakov ostáva neodhalených alebo sa identifikuje až po rokoch problémov vo vzdelávaní. Vytvorenie štandardizovaných identifikačných kritérií by však mohlo pomôcť včasne odhaliť skrytú dvojité výnimočnosť. To by prospešne ovplyvnilo nielen samotných žiakov a ich rodiny, ale aj spoločnosť ako celok, ktorá by tak neprichádzala o nepoznané talenty. Tento postup by tiež pomohol znížiť riziko školskej neúspešnosti, nevhodného správania, duševných problémov a závislostí. Štandardizovaná diagnostika by taktiež objasnila percento žiakov s dvojitou výnimočnosťou v spoločnosti, čo doposiaľ nie je presne známe a je založené len na odhadoch. Vytvorenie diagnostických kritérií by slúžilo ako nástroj osvetly pre rodičov, učiteľov a verejnosť, čo by pomohlo zabezpečiť, že táto skupina žiakov dostane potrebnú pomoc a intervenciu na zabránenie negatívnym vzdelávacím skúsenostiam, ktoré často prežívajú. Ako bolo spomenuté vyššie, identifikácia má kľúčový význam pre rozvoj a úspech žiakov s dvojitou výnimočnosťou. Nesprávna identifikácia môže byť pre túto skupinu obzvlášť riskantná, pretože nepoznaná výnimočnosť môže viesť k školskej neúspešnosti a dlhodobému zaradeniu do kategórie priemerných alebo podpriemerných žiakov.

Jednou z hlavných charakteristík nadaných žiakov so špecifickými poruchami učenia sú paradoxne školské výkony, kde dochádza k nadpriemerným výsledkom v spojení so znevýhodnením. Tieto kontrastné výkony však nemusia byť vždy zreteľne viditeľné, pretože tieto deti dokážu svoje znevýhodnenie maskovať. Medzi jednu z týchto paradoxných situácií patrí, podľa Portešovej (2011), schopnosť týchto detí úspešne zvládať náročné úlohy, pričom majú problémy s ľahšími úlohami – napríklad deti s nadaním a dyslexiou môžu excelovať v logickom a abstraktnom myslení, čo im umožňuje pochopiť koncepty mimo slovnej domény, ale môžu mať ťažkosti s jednoduchšími konceptmi súvisiacimi s dyslexiou. Ďalší paradox spočíva v schopnosti porozumieť zložitým vzťahom a zároveň mať problémy s zachytením izolovaných detailov, výborná logická pamäť a zároveň problémy s mechanickým učením, rýchle myslenie a nedostatky v reči, schopnosť pochopiť látku a zároveň mať problémy s jej zapísaním alebo tvorivým prejavom, ktorý sa prejavuje ako vyrušovanie (Portešová, 2011). Učiteľ sa stretáva s relatívne zložitým problémom, keď má žiaka s dvojitou výnimočnosťou, pretože identifikácia a rozpoznanie jeho charakteristík môžu byť náročné. Ak je žiak identifikovaný ako dvojito nadaný, učiteľ sa musí zamerať na obidve skupiny jeho špeciálnych vzdelávacích potrieb. V oblastiach, kde má žiak silné stránky, by mal mať rovnaké príležitosti ako ostatní nadaní žiaci, ale v oblastiach, kde má slabiny alebo znevýhodnenia, by mal dostávať impulzy, ktoré ho podporia vo vzdelávaní (Chivers, 2012).

Keď existuje podozrenie na dvojité výnimočnosť, je dôležité podrobiť dieťa diagnostike, ktorá sa zameriava na určenie typu a úrovne nadania a typu a úrovne znevýhodnenia. Táto diagnostika by mala zahrňovať aj identifikáciu oblastí, ktoré sú ovplyvnené znevýhodnením, a úpravy, ktoré je potrebné

implementovať, aby sa dieťa mohlo plne rozvíjať a aby mu bola poskytnutá podpora zameraná na kompenzáciu znevýhodnenia a rozvoj nadania. Hoci sa problematika dvojitej výnimočnosti stáva čoraz viac povedomou, vzdelávacie potreby týchto žiakov zatiaľ nie sú v praxi primerane zohľadňované. Jedným z dôvodov, prečo vzdelávanie týchto žiakov stále nezodpovedá ich potrebám, je nedostatočná zhoda ohľadom charakteristík tejto skupiny. Toto môže značne skomplikovať ich identifikáciu. Rovnako existujú nejasnosti ohľadom efektívnych vyučovacích metód, ktoré by tejto skupine žiakov najlepšie vyhovovali (Ronksley-Pavia, 2015; Douglass, 2007).

Často sa stáva, že učitelia, ktorí majú pod svojou zodpovednosťou žiakov s dvojitou výnimočnosťou, sa sústreďujú viac na ich znevýhodnenie než na rozvoj ich nadania. Viacerí autori zdôrazňujú dôležitosť prístupu vo vzdelávaní týchto žiakov, ktorý sa zameriava na kompenzáciu ich znevýhodnenia a súčasne na rozvoj ich nadania. Takýto prístup by mal byť výsledkom spolupráce medzi rodičmi, učiteľmi a ďalšími odborníkmi a mal by sa opierať o individuálnu analýzu silných a slabých stránok daného žiaka (Wormald, Rogers, 2014).

Niektoré silné stránky nadaných s poruchami učenia uvádza Portero-vá (1999 in Jurášková, J., 2003): vysoká miera imaginácie; vysoké výkony v niektorej oblasti; široká slovná zásoba; výborná úroveň porozumenia; vynikajúca vizuálna pamäť; vysoké výkony v úlohách vyžadujúcich abstraktné myslenie a riešenie problémov; sofistikovaný zmysel pre humor; chápanie pojmov a vzťahov naraz; zručnosti v skladaní a riešení hlavolamov, v geometrii; oduševnenosť a kreativnosť v mimoškolských aktivitách. Naproti tomu ťažkosti sa môžu prejavovať najmä v emocionálnej oblasti: nerealistické, príliš vysoké alebo príliš nízke očakávania; generalizácia nižších ohraničených výkonov na pocity celkovej neschopnosti; prejavy úzkosti a strachu zo zlyhania; citlivosťku kritike, aj konštruktívnej, zo stany druhých; nízke sebadomie a sociálne zručnosti.

Josephson, Wolfgang a Mehrenberg (2018) identifikujú niekoľko kľúčových princípov, ktorými by sa mal učiteľ riadiť pri vzdelávaní žiakov s dvojitou výnimočnosťou. Prvým z týchto princípov je zdôraznenie silných stránok žiaka. Učiteľ by mal umožniť žiakovi flexibilitu vo voľbe spôsobu prístupu k novému učivu, aby mohol využiť svoje schopnosti a talenty. Následne by sa mal učiteľ sústrediť na poskytnutie podpory zameranej na individuálne vzdelávacie potreby žiaka. Podľa Baum a Olenchaka (2002, in Josephson, Wolfgang, Mehrenberg, 2018) je dôležité, aby sa učiteľ primárne zameriaval na rozvoj talentu žiaka a menej na jeho znevýhodnenie, pretože takýto prístup môže podporiť žiakov v preberaní náročnejších úloh a zároveň podporiť ich kreativitu a produktivitu. Tento prístup, ktorý kládol dôraz na identifikáciu a rozvoj silných stránok žiakov, predpokladá, že takýto prístup im pomôže lepšie zvládať svoje znevýhodnenie. Wang a Neiherat (2015) uvádzajú koncept, ktorý bol potvrdený aj v ďalších štúdiách, a to že vzdelávacie výsledky žiakov

s dvojitou výnimočnosťou sú úzko spojené s ich nízkym vzdelávacím sebavedomím, ktoré často vyplýva z kombinácie ich nadania a znevýhodnenia. Táto kombinácia často vedie k frustrácii, nízkemu sebavedomiu a nízkemu sebahodnoteniu.

Vytvorenie príjemného a stimulujúceho školského prostredia je rovnako dôležitým faktorom pre úspech žiakov s dvojitou výnimočnosťou. Ideálne školské prostredie rešpektuje individualitu každého žiaka a viac sa zameriava na jeho silné stránky než na opravovanie jeho znevýhodnení. Miesto rutinných cvičení a činností, ktoré sa zameriavajú na zlepšovanie znevýhodnení, by mal byť kladený dôraz na aktívnu participáciu, flexibilitu, vysoké štandardy, prácu v skupinách, aktívne počúvanie a cvičenie stratégií riešenia konfliktov. Týmto spôsobom by sa v žiakoch podporoval rozvoj ich silných stránok a sebavedomia (Reis, Baum, Burke, 2014).

Dôležitým aspektom vzdelávania žiakov s dvojitou výnimočnosťou je venovanie pozornosti nielen ich vzdelávacím potrebám, ale aj ich sociálno-emocionálnym potrebám. Tieto potreby vyplývajú z ich asynchrónneho vývinu a náročnosti pri prijímaní ich dvojitej výnimočnosti, čo často vedie k úzkosti a frustrácii. Stála konfrontácia so svojimi schopnosťami a obmedzeniami ich radí medzi najviac ohrozené skupiny v oblasti sociálnych a emocionálnych problémov (Portešová, 2011). Zabezpečenie sociálnych a emocionálnych potrieb týchto žiakov by malo zahŕňať nielen rozvoj ich povedomia o ich silných stránkach, ale aj terapeutickú podporu a rozvoj sociálnych zručností. Túto podporu by mala poskytovať nielen škola, ale aj rodina, ktorá zohráva nezastupiteľnú úlohu v tejto oblasti (Reis, Baum, Burke, 2014).

Všetky predchádzajúce opatrenia, vrátane zdôrazňovania silných stránok žiakov, podpory ich znevýhodnení a zabezpečenia sociálno-emocionálnych potrieb, by mali prebiehať v úzkej spolupráci medzi rodičmi, učiteľmi a ďalšími špecialistami zaoberajúcimi sa vzdelávaním týchto žiakov (Josephson, Wolfgang, Mehrenberg, 2018).

Vzdelávací plán pre týchto žiakov by mal byť navrhnutý tak, aby bol vyvážený a stimulujúci, pričom zohľadňuje ich špecifické vzdelávacie potreby vyplývajúce z ich znevýhodnenia. Rodinné prostredie dieťaťa môže poskytnúť cenné informácie o jeho záujmoch, preferenciách, motivácii a silných stránkach, ktoré sa môžu premietnuť do vzdelávacieho plánu. Preto je dôležitá pravidelná komunikácia medzi rodinou a školou, ktorá sa riadi individuálnymi potrebami žiaka (Douglass, 2007).

Rola učiteľa pri vzdelávaní žiakov s dvojitou výnimočnosťou podľa Chivera (2012) je kľúčová a môže priamo ovplyvniť ich úspech alebo neúspech vo vzdelávaní. Preto by sa učitelia mali cítiť kompetentní pri vzdelávaní tejto špecifickej skupiny žiakov. Táto kompetencia by mala byť podporená odborným vzdelávaním v oblasti špeciálnej pedagogiky so zameraním na nadaných žiakov a žiakov s dvojitou výnimočnosťou, aby mali možnosť rozšíriť svoje znalosti v danej oblasti a osvojiť si vhodné vyučovacie metódy a stra-

tégie, ktoré im pomôžu v práci práve s touto skupinou žiakov. Učitelia by mali mať otvorený prístup a mať k dispozícii metodickú podporu, aby mohli efektívne a účinne vyučovať týchto žiakov.

Na Slovensku ale ani v Českej republike zatiaľ nie sú k dispozícii žiadne špeciálne vzdelávacie programy pre žiakov s nadaním a poruchou učenia, avšak v zahraničí, najmä v USA, takéto programy úspešne fungujú. Tieto programy sa zameriavajú na prácu s menšími skupinami žiakov a sú vedené odborne vyškolenými učiteľmi (Portešová, 2011).

Socializácia žiakov s dvojitou výnimočnosťou môže mať rôzne podoby z niekoľkých dôvodov. Jedným z týchto dôvodov môže byť skutočnosť, že nie všetci nadaní žiaci sa navzájom vždy tolerujú a akceptujú. Často v skupinách alebo triedach pre nadaných dochádza k vzájomnej rivalite alebo prehnanej ambíciózności, čo v prípade neadresovania môže viesť k medziľudským konfliktom. Môže to byť spojené so skutočnosťou ako uvádza Winebrennerová (2001 in Fořtík, Fořtíková, 2007), že nadaných žiakov môžeme charakterizovať z dvoch hľadísk, a to z pozitívneho a negatívneho. Toto delenie je zaujímavé, pretože upozorňuje na skutočnosť, že aj s prejavmi vysoko nadaného dieťaťa sa môžu spojiť výchovné i vzdelávacie komplikácie. Uvedieme aspoň niektoré prejavy nadaných detí s obidvoch hľadísk: Pozitívne prejavy žiakov s nadaním: môžu byť extrémne vyspelé v ktorejkoľvek oblasti učenia a výkonu, môžu mať na svoj vek širokú slovnú zásobu a vyspelý verbálny prejav, môžu mať neuveriteľnú pamäť, niektoré veci sa naučia veľmi rýchlo bez pomoci druhých, môžu dávať prednosť komplexným a náročným úlohám, môžu byť nadšení a ostražití pozorovatelia, môžu mať zvýšený zmysel pre spravodlivosť, morálku a fair play, môžu sa zaujímať o globálne problémy a iné.

Negatívne prejavy žiakov s nadaním: odmietajú prácu alebo pracujú nedbalo, protestujú proti rutinnej a predvídateľnej práci, odmietajú určovanie práce a príkazy, bývajú panovačné k učiteľom aj spolužiakom, sú netolerantné k nedokonalostiam svojim ako aj ostatných, precitlivo reagujú na kritiku, ľahko sa rozplačú, odmietajú sa podriaďovať.

Tu by bolo vhodné zdôrazniť potrebu práce na tom, aby žiaci nielen medzi sebou, ale aj s ostatnými triedami vychádzali lepšie a pracovať na tom, aby si rozumeli nielen medzi sebou, pretože často vzniká rivalita, ale aj s ostatnými triedami. Žiaci s dvojitou výnimočnosťou sú si navyše často vedomí svojich problémov a môžu s nimi zápasiť. Majú tendenciu premýšľať o svojich nedostatkoch a môžu pociťovať úzkosť, pretože sa obávajú zahanbiť. Sú si vedomí svojho nadania, ale aj svojich problémov, ktoré majú, a sú úzkostliví. Problémy so socializáciou sa môžu líšiť v závislosti od toho, či ide o bežnú triedu alebo triedu pre mimoriadne nadaných žiakov.

V prípade nadaných je špecifikom aj ich výber sociálnych kontaktov. Často medzi rovesníkmi nenachádzajú adekvátnych partnerov (Laznibatová, Mačíšáková, 2000). Podľa Laznibatovej (2001) si vyberajú rovnocenných partnerov, ktorými sú mnohokrát staršie deti alebo dospelí. Stačí jedna dospelá

osoba, s ktorou môžu viesť diskusie a ktorá slúži ako emocionálna opora pri ich pocitoch neistoty, spôsobených často kritikou okolia. Ak si v kolektíve nenájdu rovnocenného partnera na komunikáciu, zvyčajne sa prejavujú ako individualisti.

V bežných triedach je typické, že sú deti vedené jedným alebo dvoma vodcami. V triedach nadaných sociometrické zistenia potvrdzujú, že najčastejšie ide o dyadické vzťahy a výnimočne vznikajú priateľstvá troch alebo štyroch detí navzájom (Laznibatová, Mačišáková, 2000).

Ich odlišnosť je v bežnej triede často zreteľnejšia a môže viesť k väčším problémom so socializáciou. V triedach pre nadaných žiakov sú tieto rozdiely menej výrazné. Aj keď žiaci medzi sebou súťažia, stále sú to nadané deti a nevylučujú sa navzájom. Mnohé deti s dvojitou výnimočnosťou majú obmedzené sociálne zručnosti a ťažkosti s naviazaním sociálnych vzťahov a nájdením priateľov. V niektorých prípadoch môže dochádzať k šikanovaniu, najmä počas prechodu na druhý stupeň školy, keď sa prejavuje puberta. Je dôležité venovať pozornosť tomu, aby sa prípadné nepochopenie zo strany kolektívu nezmenilo na šikanovanie. Opatrenia, ako napríklad programy na začlenenie, môžu vytvoriť príjemné prostredie pre všetkých žiakov a zapojiť aj tých, ktorí sa výrazne odlišujú. Možno poznamenať, že kľúčové by mohlo byť, zvoliť si školu, ktorá je schopná pracovať so žiakmi s dvojitým nadaním, s dvojitou výnimočnosťou, a ktorá je pripravená na túto úlohu. Vhodný a správny prístup môže pomôcť eliminovať šikanu a zabezpečiť, aby učitelia vedeli primerane reagovať na potreby týchto žiakov.

Podpora sociálnej a emocionálnej oblasti by sa javila ako najefektívnejšia v práci s celým kolektívom. Aj keď sa táto metóda často používa až ako posledné riešenie, považuje sa za najlepšiu po viacročných skúsenostiach. Pri tejto práci s kolektívom sa podieľajú nielen pedagógovia, ale aj výchovní poradcovia, školskí psychológovia a špeciálni pedagógovia. Dôležité je, aby všetci učitelia mali informácie o týchto žiakoch a aby sa v triede pracovalo na vytvorení atmosféry úcty, tolerancie a rešpektu. Samozrejme, je dôležité aj individuálne podporovať týchto žiakov v prípade zlyhaní alebo neúspechov. Ako uvádzajú autorky Bellová, Siváková, Tišťanová (2019) dieťa v škole potrebuje pocit bezpečia a dôveru členov skupiny, aby sa mohlo uvoľniť a prijať všetko nové s čím prichádza počas výchovno-vzdelávacieho procesu do kontaktu. Škola by mohla ponúknuť týmto žiakom aktivity zamerané na rozvoj sociálnych zručností. Okrem toho by mali mať žiaci možnosť využiť služby špeciálneho pedagóga alebo školského psychológa, ak má škola rozšírený poradenský tím.

Podakovanie

Štúdia je čiastkovým výstupom riešenia projektu KEGA 012KU-4/2022 Bezpečnosť školského prostredia – nová výzva pre rozvoj vybraných kompetencií učiteľov základných a stredných škôl.

Literatúra :

- BELLOVÁ, S., SIVÁKOVÁ, G., TIŠŤANOVÁ, K. 2019. *Devavačné prejavy žiakov a možnosti ich eliminovania na základnej škole*. Ružomberok: VERBUM, ISBN 978-80-561-0672-3.
- DOUGLASS, M. J. 2007. *Twice Exceptional: Gifted Students with Learning Disabilities Considerations Packet* [online]. 1. Williamsburg: Training & Technical Assistance Center, [cit. 2024-02-01]. Dostupné z: <https://education.wm.edu/centers/ttac/documents/packets/twiceexceptional.pdf>
- FORTÍK, V., FORTÍKOVÁ, J. 2007. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-297-3.
- CHIVERS, S. 2012. Twice-exceptionality in the classroom. *Journal of Student Engagement: Education Matters* [online]. 2012, 2(1), 26-29 [cit. 2024-01-30]. Dostupné z: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1011&context=jseem>
- JOSEPHSON, J., WOLFGANG, Ch., MEHRENBURG, R. 2018. Strategies for Supporting Students Who Are Twice-Exceptional. *THE JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION APPRENTICESHIP* [online]. 06/2018, 7(2) [cit. 2024-02-03]. ISSN 2167-3454. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185416.pdf>
- JURÁŠKOVÁ, J. 2003. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát, ISBN 80-89005-11-X.
- LAZNIBATOVÁ, J. 2001. *Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podpora*. Bratislava: IRIS, ISBN 80-88778-32-8.
- LAZNIBATOVÁ, J., MAČIŠÁKOVÁ, V. 2000. Osobnostné, sociálne a emocionálne charakteristiky vývinu intelektovo nadaných. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 35, č. 4, s. 304 – 322.
- LOVETT, B. J., LEWANDOWSKI, L. J. 2016. Gifted Students With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* [online]. 39(6), 515-527 [cit. 2024-01-30]. ISSN 0022-2194. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/6633598_Gifted_Students_With_Learning_Disabilities_Who_Are_They
- PORTEŠOVÁ, Š. 2011. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-990-3.
- REIS, S. M., BAUM S. M., BURKE. E. 2014. *An Operational Definition of TwiceExceptional Learners*. *Gifted Child Quarterly* [online]. 58(3), 217-230 [cit. 2024-02-03]. ISSN 0016-9862. Dostupné z: https://www.bridges.edu/uploads/6/3/7/5/63751333/gifted_child_quarterly-2014-reis217-30-1.pdf

- RONKSLEY-PAVIA, M. 2015. *A Model of Twice-Exceptionality. Journal for the Education of the Gifted* [online]. 38(3), 318-340 [cit. 2024-02-07]. ISSN 0162-3532.
- Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0162353215592499>
- WANG, C. W., NEIHART, M. 2015. *Academic Self-Concept and Academic SelfEfficacy: Self-Beliefs Enable Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. Roeper Review* [online]. 37(2), 63-73 [cit. 2024-22-07]. ISSN 0278-3193. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02783193.2015.1008660>
- WORMALD, C., VIALLE, W., ROGERS, K. 2014. *Young and misunderstood in the education system: A case study of giftedness and specific learning disabilities. Australasian Journal of Gifted Education*. 23(2), 16-28. Dostupné z: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.cz/&httpsredir=1&article=2697&context=sspapers>

Summary: The study addresses the issue of gifted students with dual exceptionality, which refers to individuals who are both gifted and have some disadvantage. It highlights the need to identify these pupils and the importance of early recognition of their specific needs. The identification of pupils with dual exceptionality is complicated by their ability to mask their giftedness as a disadvantage. It underlines the importance of specialised educational programmes and the need for adequate diagnosis and support. Criticises the lack of identification and support for these children in the school system and draws attention to the consequences, such as low self-esteem and social problems. Suggests standardising identification criteria and raising awareness of the needs and opportunities to support these pupils. The study highlights the paradoxical school performance of children with dual exceptionality and encourages the creation of a stimulating learning environment that respects the individual needs of each pupil. It also highlights the need to address not only the educational but also the social-emotional needs of these pupils, stressing the importance of collaboration between school, family and specialists.

AKTIVNÍ STÁRNUTÍ V KONTEXTU EDUKACE SENIORŮ Z PERSPEKTIVY DĚJIN FILOSOFIE

ACTIVE AGEING IN THE CONTEXT OF SENIOR EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE HISTORY OF PHILOSOPHY

Petr Slováček, Edita Ondřejová, ČR

Anotace: Článek *Aktivní stárnutí v kontextu edukace seniorů z perspektivy dějin filosofie* se věnuje tradičním filosofickým problémům stárí a životní zkušenosti ve vztahu k edukaci seniorů a aktivnímu stárnutí. Ukazuje, že jak problém stárí, tak problém životní zkušenosti, je již v počátečních fázích dějin filosofie rozhodnut takovým způsobem, že nejen stárí, ale i jeho „moudrost“ se přesouvá na okraj filosofického zájmu. Moderní vědy o člověku ukazují, že tento posun je neoprávněný, což je v textu článku využito jako vodítko k přehodnocení nejen našeho vnímání stárí ale i potřeb starých lidí, na něž je edukace zohledňující hodnotu aktivního stárí zacílena.

Klíčové slova: stárí, životní zkušenost, filosofie, vyprávění, aktivní stárnutí, edukace seniorů

Úvod

Problematicke edukace seniorů a aktivnímu stárnutí se věnuje celá řada oborů jako například sociologie, psychologie, pedagogika, gerontagogika ad. (Foster, Walker, 2021) Role těchto disciplín ve vztahu k edukaci seniorů a aktivnímu stárnutí je neproblematická, případně se jako neproblematická může zdát. Zcela jinak je to ale s filosofií. Pomineme-li nejasný status filosofie jako vědy, stále zůstává otázka, zda filosofie může něco k edukačním aspektům aktivního stárnutí nabídnout? Domníváme se, že může, byť jen proto, že dominantní tradice západní filosofie aktivně spoluutvářela naše vnímání stárí a jeho významu na pozadí selektivní i restriktivní teorie poznání (Vernant, 1991, s. 316-318; Crawford, 2015), jež se zvláště z perspektivy moderních věd o člověku, kam řadíme především evolučně fundované vědy, ukazuje

přínejmenším jako problematická a zjednodušující (Henrich, 2016). Při tom se s touto deformací můžeme setkat v některých z nejvýznamnějších textů západní filosofické tradice, což může být v kontextu velmi pozitivních proměn tradičního „běhu života“ (*life course*) zvláště závažné. Neboť je právě podaná odpověď na otázku vlivu filosofie na naše vnímání stáří a starých lidí velice obecná, pokusíme se ji v následujícím textu zpřesnit tak, aby souvislost filosofie, našeho vnímání stáří i problematik aktivního stárnutí spolu s edukací seniorů byla patrná. Spojovacím článkem těchto na první pohled velice vzdálených oblastí pak bude vyprávění, neboť jednu z křížovatek v dějinách filosofie si můžeme zpřítomnit zvláště pomocí způsobu tematizace problematiky vyprávění ve vztahu k jeho noetické funkci i k těm, jež přirozeně tvoří partnery vyprávění.

Aktivní stárnutí a edukace k aktivnímu stárnutí

Aktivní stárnutí je relativně moderní hodnota či cíl našich aktivit, jež berou v potaz realitu stáří. Relativně moderní proto, že ač se občasné momenty aktivního stárnutí objevují v textech různých filosofů více méně běžně (Hollyk, 2019; López-López, Sánchez, 2020), do popředí širšího zájmu vstupuje aktivní stárnutí až v souvislosti se stárnutím společností dostatku, tedy ve chvíli, kdy staří lidé představují významné procento obyvatelstva a zároveň si tyto společnosti mohou dovolit staré lidi v této míře mít a věnovat jim prostředky (Foster, Walker, 2021). Ač se toto tvrzení může zdát nekorektní, neboť dnes je vše s oblibou pokládáno za konstrukt, data tykající se pkce bohatství (zdrojů) a věku dožití hovoří poměrně jednoznačně: vzrůstající podíl starých lidí je podmíněn ekonomickými možnostmi moderních společností, jimž se podařil tzv. velký útěk (Great Escape), tj., jak píše J. Deaton, útěk z chudoby a smrti. Tuto souvislost pak nezmiňujeme jen pro ni samu, budeme ji ještě níže v textu potřebovat, neboť kontext společnosti dostatku až přemíry, jenž je zdrojem naší přímé zkušenosti toho, na čem záleží, spolu s problematikou aktivního stárnutí téměř paradoxně zastírá důvod, proč staré lidi vlastně máme.

Světová zdravotnická organizace aktivní stárnutí definuje těmito slovy: „Active ageing applies to both individuals and population groups. It allows people to realize their potential for **physical, social, and mental** well being throughout the life course and to **participate in society according to their needs, desires and capacities**, while providing them with adequate protection, security and care when they require assistance.“ (WHO, 2002, s. 12) Aktivní stárnutí se tedy podle WHO týká zdravotní, sociální a mentální pohody (well being) jedinců, kteří již mají značnou část svých životů za sebou. Text WHO v tomto odkazuje k pojetí života jako *life course*, tedy běhu života, jenž velmi tradičně počítá s dobou růstu (dětství), produktivity (dospělosti) a stárnutí s tím, že i posledně zmíněné období života je spjato s potřebami, touhami a schopnostmi, které mají své místo ve společenském kontextu (srov. Pinker,

2016, s. 455). Marvin Formosa ve svém článku „*Building Evidence for the Impact of Older Adult Learning On Active Ageing*“ nicméně poznamenává, že definice WHO opomíjí *význam* celoživotního vzdělávání starých lidí zvláště ve vztahu k jejich *aktivnímu stárnutí*, jež je zřejmě také podmínkou jejich *well being*. Aktivní stárnutí a celoživotní vzdělávání podle M. Formosy patří k sobě, což je a) nepřekvapivé a b) otevírá to cesty k promýšlení působení celoživotního vzdělávání, neboť zřejmý důvod, proč M. Formosa tolik zdůrazňuje celoživotní vzdělávání je posílení aktivního momentu společenské participace seniorů. Za pozornost pak také stojí, že v dokumentech Evropské Rady (European Council, 2010), je tento motiv explicitně obsažen v *pro nás relevantní* souvislosti: „Active ageing means creating opportunities for staying in the labour market longer, for contributing to society through unpaid work in the community as volunteers or passing on their skills to younger people, and in their extended families, and for living autonomously and in dignity for as much and as long as possible.“

Celoživotní vzdělávání však můžeme chápat ve dvojím smyslu: a) celoživotní vzdělávání poskytuje aktivní *náplň času*, což je stejně jako v případě fyzické aktivity samozřejmě prospěšné; b) celoživotní vzdělávání si klade za cíl i zmocnění, pokud si můžeme vypůjčit tento termín ze sociální práce, příjemců ve vztahu k *tomu*, což je neméně důležité, jak se ukazuje na příkladu celé řady kurzů nabízených například v oborech IT, z nichž některé jsou také podnikatelského rázu. Opět, i Evropská komise implicitně s tímto rozlišením pracuje (European Council, 2018). Co je tedy důležité? WHO odpovídá: pro *well being*, jakožto výsledek *active ageing*, jsou důležité fyzické a mentální zdraví spolu se smysluplnými vztahy. Ptejme se pak, *čeho* se především týká celoživotní vzdělávání? Mentálního a fyzického zdraví, různých kompetencí, jak zvládat více méně neobvyklé problémy. Co se pak smysluplných vztahů, o nichž WHO také hovoří, týče, je nabídka celoživotního vzdělávání, alespoň nakolik můžeme soudit, o poznání skromnější, přinejmenším v aktivním či „zmocňovacím“ aspektu. Tím se vracíme k *oné výše položené* otázce po významu či smyslu stáří. Proč tedy *máme* seniory?

Význam starých lidí

Klást otázku po významu seniorů se zdá mírně nemístné, tak nějak se to asi nehodí, neboť jsme uvyklí pohlížet na každého *člověka* jako na individuum, jež je cílem nebo *účelem* o sobě. I to je nakonec výsledek působení staletí až tisíciletí dominantní západní filosofické tradice, jak zvláště v souvislosti s celoživotním vzděláváním i transgeneračním *učením* poznamenává Matthew Crawford ve své nesmírně inspirativní knize *The World Beyond Your Head*. Nicméně již v *tomto* naznačeném odporu, který mnozí mohou pociťovat, se skrývá nemalý egocentrismus naznačující, že lidé toho až tak mnoho s přírodou a živým světem nemají, což je ještě podpořeno lidsky univerzálním pocitem vlastní výjimečnosti. Nakonec vzpomeňme na Sokrata a Platóna,

pro něž zřejmě v *centru* zacílení našich životů je především naše duše, jež je v těle uvězněna, a zcela jistě ne fyzický svět běžných činností s celou řadou nemilých povinností a *úkolů*. Pokud si tuto skutečnost uvědomíme, snadno pochopíme, proč evolučně inspirovaný pohled na *člověka* a *řada* problému s ním spjatých se tradičně a *stále* nachází v jisté nemilosti. Co se ale stane, pokud přece jen na *člověka* a jeho stáří uplatníme optiku evoluční biologie? Nejprve se můžeme ocitnout v problémech, neboť jedinci v postreprodukčním věku, jak bychom seniory jistě mohli také definovat, nedávají tak *úplně* smysl (Miyo, 2020). Jakou evoluční výhodu přinášejí tito jedinci, kteří z hlediska předávání genů do dalších generací neplní roli rodičů? Poohlédneme-li se pak k *našim* nejbližším příbuzným, tj. *šimpanzům*, *žádné* seniory u nich nenacházíme. Šimpanzí samice umírají velice brzy poté, co přestanou být plodné. Výzkumy K. Hawkesové (2004) však ukázaly, že na problematiku seniorů je třeba pohlížet striktnější evolučně-biologickou perspektivou, jež vyžaduje, abychom *úspěšnost*, tj. fitness, nepoměřovali počtem dětí potomků, ale počtem vnuků. Není tedy důležité, kolik *máte* dětí, ale kolik *máte* přežívajících vnuků a vnuček. A zde právě se nachází klíč k významu seniorů: seniory nemáme primárně proto, abychom jim pomáhali, a starali se o ně, ačkoliv i tento náš zájem a péče mají smysl, nemáme je ani z důvodu jakési *náhody*, *ale aby oni pomáhali nám*, tedy rodičům. Význam zapojení prarodičů do péče o vnoučata a to, jak je prarodičovská role vykonávána a čím se liší, dokládá *řada* realizovaných výzkumů, přičemž nemusí jít jen o již zmiňovanou péči o vnoučata, ale i o pomoc např. matce (viz např. Hasmanová Marhánková, Štípková, 2014; Patschová, 2014; Vidovičová, Galčanová, Petrová Kafková, 2015; Hasmanová Marhánková, 2015 aj.) Slavná Teorie babičky (*Grand Mother Theory*) zmíněné K. Hawkesové (Buss, 2016, s. 516), již formulovala na základě studia přírodního *národa* Hadza v *Tanzánii*, předpokládá, že babičky (dědečkové) zvyšují svou přítomností pravděpodobnost přežití svých vnuků. Jinými slovy *řečeno*, to, co poskytují, je či bylo více než to, co spotřebovávají.

Začali jsme nekorektní otázkou: k *čemu* nám vůbec senioři jsou? Pokračovali jsme i v tzv. „věcech lidských“ přivoláním evolučně biologické perspektivy, která ve své syrovosti vzbuzuje tradiční nevoli, a dostali jsme velice milou odpověď: stáří, ač mnohdy ne zrovna příjemné, je doslova pozitivním věkem, tj. jsme tam, kde jsme, což je ohromný a nepravděpodobný *úspěch*, mimo jiné díky našim seniorům. Tento kontrast východisek a závěrů si pamatujme. Ještě se s *ním totiž* setkáme. Možná že by pak také podobně mohli odpovědět i sloni a některé velryby, u nich totiž také seniory *máme*.

Jak to ale všechno souvisí s aktivním stářím, edukací seniorů, a ještě k *tomu* filosofii? Spojovacím *článek* najdeme v odpovědi na otázku, jak to ti staří lidé dělají, jak pomáhají zvyšovat pravděpodobnost přežití svých vnoučat? K. Hawkesová a další antropologové znali poměry i mimo společnosti dostatku nepřekvapivě podávají odpověď: staří lidé, především babičky, pomáhají nejen tak, že pracují, tj. v kontextu lovecko-sběračských společnos-

tí přispívají svým mnohdy nemalým dílem k získávání potravin, a pomáhají s *výchovou* dětí, ale i tak, že vědí. Ano, znalosti a zkušenosti seniorů hrály především v *naši* ne až tak vzdálené lovecko-sběračské minulosti (cca 98 % existence anatomicky moderního člověka) roli, která není pro kulturní bytosti jako člověk, marginální. Pokud to vyjádříme pregnančně, funkcí seniorů je vědět a toto své vědění předávat dalším generacím. V této souvislosti se jistě nabízí úvaha o tom, nakolik je vědění dnešních seniorů podstatné, nezbytné, zda o něj *máme* v dnešním znalostně digitalizované světě zájem atd., či jinak, zda *nám* mají co říci? Vezmeme-li pak v potaz skutečnost, že k výkonu a naplnění této funkce mají dnešní senioři mnohem více prostoru, jelikož vzhledem k zvyšující se délce dožití a nižší porodnosti (Patschová, 2014; Hasmanová Marhánková, 2015) vzniká relativně časově mnohem větší prostor pro zmiňované předávání vědění, dotýkáme se velmi komplexní problematiky, které se literatura dotýká z pochopitelných důvodů jen sporadicky. Některé poznatky ale stojí za zvýšenou pozornost.

L. L. Carstensen a C. Löckenhoff (2003) znalosti seniorů uchopují termínem *integrované znalosti světa* či *integrovaného poznání světa* (*integrated world knowledge*) s tím, že součástí světa je samozřejmě i mezilidský prostor. N. Mergler a M. D. Goldstein dokonce staré lidi označují jako procesory biologických a sociálních informací (*information processor in biological and social context*). Toto integrované poznání se pojí s několika charakteristikami. Je výsledkem zpracování dlouhodobé či časově velmi rozlehlé zkušenosti. Ty však mnohými mohou být vnímány jako nepotřebné, či mající velkou konkurenci ve prostředkovaném mediálním světě, což mnohdy může být velmi krátkozraké, neboť aktuální situace, v níž žijeme, je z historického hlediska nejen časově zanedbatelná, ale i bezprecedentní a zcela jistě ne samozřejmá s ohledem na budoucnost. Dále podle Merglerové a Goldsteina nově získané informace o světě relativně ztrácejí na významnosti, čemuž pak odpovídají i nerovnoměrné proměny kognitivních schopností starých lidí. Získávání nových informací a rychlost jejich zpracovávání je stářím zasažena ve větší míře ve srovnání se zpracováváním již získaných informací, jež je nejen kreativní, ale zohledňuje především příjemce, tj. děti (Phillips, 2007). Expertní znalosti starých lidí tedy zohledňují příjemce a jak naznačují výzkumy mezigeneračních interakcí z hlediska efektivity komunikace, především děti jsou pro staré lidi ideálními komunikačními partnery. Velmi vhodnou a stravitelnou formou sdělení je pak vyprávění, jež nejlépe plní svou funkci v omezeném prostoru nezprostředkované komunikace.

Vraťme se na začátek našeho textu. V něm jsme nastínili místo edukace seniorů v *kontextu* aktivního stárnutí. Edukace seniorů je z hlediska aktivního stárnutí *významným* pilířem, který *sám o sobě má mnoho* forem, které bychom pracovně mohli rozdělit na pasivní a aktivní (*či, jak* jsme to uchopili výše, zmocňující). Přirozená potřeba seniorů „učit“, pak patří k těm aktivním či zmocňujícím. Na základě těchto úvah se domníváme, že je potřeba

přestat seniory vnímat v *kontextu* aktivního stárnutí jen jako ty, kteří mají být aktivní ekonomicky, či jako ty, kterým je aktivita dáována či jsou do aktivity zapojováni zvnějšku prostřednictvím činnosti sociálních pracovníků či institucí (Hasmanová Marhánková, 2014), ale je potřeba je také vnímat jako ty, kteří mohou aktivitu poskytovat, a to v našem případě ve smyslu poskytování nezprostředkované komunikace, tedy vyprávění. I takto lze naplňovat koncept aktivního stárnutí v dimenzi celoživotního vzdělávání (informální učení). Dále také „...se odklonem od péče otvírá proto pro aktivity realizované v mezigeneračním tandemu, které by bylo z pohledu seniora možné označit jako mezigeneračně sdílené aktivní stárnutí“ (Vidovičová, Galčanová, Petrová Kafková, 2015, s. 776). Evropská rada si je zčásti tohoto momentu vědoma, na což také poukazuje výše citovaný dokument.

A nyní máme vše připraveno k tomu, abychom se na tento závěr podívali z perspektivy dějin filosofie, neboť, jak se zdá, je přesně tato role seniorů tématem v extrémně významných textech západní filosofické tradice.

Staří lidé jako učitelé a jejich znalosti v některých klasických filosofických textech

Pokud bychom sestavili top ten filosofických textů, pak by Platónova *Ústava* byla velmi pravděpodobně na prvním či druhém místě. Nakonec o Platónově *Ústavě* se naši středoškoláci neučí jen v rámci základů společenských věd, ale i v průběhu seznamování se s počátky evropské literatury. Vedle Homéra, Hesioda a dramatiků 5. století př. n. l. figuruje i Platón často se svou *Ústavou*. Tato souvislost pro nás má také svůj význam, neboť literární či umělecká hodnota Platónových textů jistě přispěla k tomu, že západní intelektuální prostor byl, jak je alespoň přesvědčen K. R. Popper (1994), Platónem doslova uhranut, a to i přes nesporně problematický (dnes bychom řekli progresivistický) obsah jeho textů. Od tohoto tvrzení se můžeme odrazit dál a blíže jej specifikovat s ohledem na naše hlavní téma, neboť Platónova *Ústava* je problematická především ve vztahu k tomu, co jsme v předchozím oddíle uvedli ve vztahu k významu seniorů, tj. k hodnotě či významu jejich znalostí, jež byly zřejmě natolik důležité, že díky nim seniory vůbec máme, tedy jinak řečeno, že můžeme mnohdy i více než třetinu života strávit nezatížení starostmi spjatými přímo s reprodukcí. Zdá se dokonce, že si je této problematickosti Platón také velmi dobře vědom.

Jedno z témat první knihy *Ústavy* je totiž význam poznání seniorů, a otevírá se ve chvíli, kdy Sókrates s přáteli přicházejí do domu Polemarcha, kde se setkávají s jeho starým otcem Kefalem. Sókratés v tomto kontextu věnuje Kefalovi značnou pozornost. Chválí především jeho nemalou moudrost a zkušenost. Jde při tom mnohem dál, když říká, že staří lidé „totiž jako by byli napřed prošli jakousi cestou, po které i nám snad bude se bráti, a to si myslívám, že musím u nich hledati poučení, jaká ta cesta jest, zda drsná či obtížná.“ (328d, 329c) Za pozornost stojí mnohé, ale prozatím si všim-

něme především motivu cesty i stanoviska samotného Kefala. Na motivu cesty není nic zarážejícího, ani překvapivého. Motiv cesty je naprosto běžný až univerzální, pokud pohlédneme, byť jen namátkou, do tradiční mytologie. Nicméně se s ním setkáváme i ve filosofických textech. Velmi příkladným je v tomto ohledu Parmenidova *báseň Cesta pravdy*, v níž Parmenidés popisuje dvě cesty: cestu bohů, po které se vydává filosof, a cestu dvojhlavců, na níž není jistého poznání a po které se pohybují obyčejní smrtelníci, tj. asi nefilosofové, nebo, jak by snad řekl Thomas Sowell, nepomazaní. Toto přivolání Parmenidova jména není vůbec samoučelné. Jak jsme uvedli výše, je motiv cesty pravděpodobně mytologickou univerzálií, stejně jako se Odysseus vrací domů za ženou a synem po dosažení svých cílů, cestuje a stává se mužem například i hrdina severoamerických mýtu, jak nás na to upozorňuje přední český antropolog Zdeněk Justoň (2022/2023, s. 160). Nicméně, a zde se dostáváme k *podstatnému* rozdílu. Zatímco tradiční cesta je zdrojem poznání, zkušenosti a zralosti, je cesta, na kterou se vydává Parmenidův filosof cestou, jež nebere tyto životní zkušenosti příliš vážně, jedná se, velmi pravděpodobně u něj pouze o mínění, tj. poznání, v němž není pravé jistoty. V Parmenidově *básni* je to podtrženo i tím, že poutník cestuje za Persefonou, tj. bohyní smrti. Jen na okraj je na tomto místě třeba upozornit na to, že stejný motiv touhy po jistotě můžeme nalézt v kořenech novověké filosofie zvláště u Descarta. M. Crawford v již zmíněné knize ukazuje, že Descartova skepse stran tradovaného vědění odkázala modernímu světu rovněž velmi reduktivní pohled na to, co je věděním a jak se utváří. Motivy, jež sledujeme na příkladu Platónovy *Ústavy* či Parmenidovy básně, se tedy ve filosofické tradici objevují i na jiných exponovaných místech.

Co ale se děje v Platónově *Ústavě*, pokud se na první knihu podíváme z perspektivy Parmenidovy básně? I Kefalovo poznání se týká cesty života, která se nadto jeví i Kefalovi samotnému jakoby cestou *šílenství*, snad i nemoci. Nakonec Kefalos *sám si* pochvaluje stáří právě proto, že jej vysvobodilo téměř z otroctví přerůzných *žádostí*, tj. těch *žádostí*, které jak v Homérových eposech, tak v jiných mýtech představují hybnou sílu celého vyprávění: „Neboť v stáří nastává úplný klid a osvobození od takových věcí; když vášně přestanou doléhati a ochabnou, zcela se naplňuje slovo Sofokleovo, že jsme zbaveni velice mnohých a zuřivých pánů.“ (329c) Především však *Platón* nenakládá s *touto* zkušeností stáří či zkušeností z cesty, o níž není známo, zda byla „drsná či obtížná“, příliš vstřícně, tj. nevěnuje ji prakticky žádnou pozornost, když po několika *málo* dalších větách nechává Kefala odejít ze *scény*: „Nuže dobrá, vece Kefalos, a tím vám odevzdávám rozmluvu, neboť se musím starat již o oběť.“ (331e) Kefalos tedy odchází, ačkoliv by mu v tom mohly bránit dva důvody, jež sám explicitně naznačuje. Zaprvé Kefalos hned v prvních uvítacích větách Sókratovi *říká*, jak obtížné je pro něj již chodit do města, proto by měl Sókrates chodit *častěji*. Zadruhé pak Kefalos také dodává, že jeho zájem o vážně *řeči* se stářím jen nabyl na síle:

„Neboť dobře věz, že tou měrou, jak mě opouštějí ostatní tělesné rozkoše, právě tak roste ve mně touha po vážných hovorech a rozkoš z nich.“ (328d) Nebylo by tedy přirozenější nechat Kefala aby se také *účastnil* rozhovoru o dokonalé, tj. spravedlivé obci, který je jistě velmi vážný? Přirozenější by to velice pravděpodobně bylo, nicméně *tím by* se Platón možná dostal do konfliktu s vlastním přesvědčením o významu životní zkušenosti ve vztahu k vzdělávání mladších generací.

V sedmé knize *Ústavy* (541a) Platón nechává *účastníky* dialogu promýšlet situaci v *obci* poté, co se *k moci* dostanou filosofové. Jedno z opatření, o němž je *řeč*, má tuto podobu: „Všechny obyvatele starší než deset let, kteří jsou v obci, pošlou pryč na venkov, jejich děti pak vezmou k sobě a budou je pěstovati odchýlně od dosavadních zásad jaké mají i rodiče, podle svých způsobů a zákonů, takových, jak jsme o nich tehdy vyložili; a tak bude nejrychleji a nejsnáze, zbudována obec i ústava, o které jsme mluvili, a bude *šťastna* jednak sama, jednak také nejvíce prospěje *národu*, ve kterém by se uskutečnila.“ Nelze nezmínit, že je tento návrh strašidelný sám o sobě, zvrhlý, pokud jen trochu známe dějiny totalitárních systémů, a odpudivý, víme-li, že i moderní progresivisté zvláště na „pokrokovém“ Západě nejsou zcela přesvědčeni, že by rodiče měli mít přinejmenším právo vědět, co se jejich děti na školách učí.

Na čem záleží

Známý filosof a ekonom Thomas Sowell ve své poslední knize *Intellectuals* (2023) věnuje pozornost neřesti intelektuálů, která je, jak již víme na základě předchozí kapitoly, snad nezamýšleným tématem první knihy Platónovy *Ústavy*. Tímto tématem je pýcha intelektuálů, konkrétně přesvědčení, že intelektuálové disponují dostatečnými či podstatnými znalostmi. Co tímto označením T. Sowell míní? Podstatné znalosti jsou znalosti, jejichž dostatek nebo nedostatek *má* vliv na naše životy, doslova, jejich přítomnost a nepřítomnost „*make difference*“. Už jsme si *řekli*, že znalosti starých lidí přispěly *k tomu*, že seniory vůbec *máme*. Pokud to přeformulujeme jinak, znalosti seniorů také přispěly *k tomu*, že *i* v postreprodukčním věku můžeme s poměrně vysokou pravděpodobností očekávat tři *čtyři* dekády dalšího života. Pokud bychom chtěli Sowellovo vědění, jež *make difference*, mohlo by být takovým vzorovým příkladem právě vědění seniorů.

Opět jsme se nicméně zastavili na příliš obecné rovině. Nejsme si zcela jisti, ač asi tušíme, co tvoří obsah tohoto poznání. Naštěstí díky celé *řadě* výzkumů různých vědeckých disciplín můžeme *řici*, že tyto znalosti se týkají zvládání překážek, jež před *nás klade život*. J. Henrich *tak* ve své knize *The Secret of our Success* (2016) v explicitní souvislosti zmiňuje *výrobu* nástrojů, nacházení cest, lovu, poznávání rostlin apod. Psycholožka Carstensenová pak naznačuje, že jeden aspekt znalostí starých lidí se týká *řešení* konfliktů (mezilidského prostoru). Tyto odpovědi bychom mohli považovat za přiměřeně-

nější z hlediska obecnosti *i našich* zkušeností se starými lidmi. Uvedme nicméně jeden konkrétní příklad: vaření.

Znalost vaření jistě není samozřejmá, je ovlivněna kulturně-ekonomickými faktory: musíte mít z čeho a musíte vědět, jak na to. Přinejmenším v našich jistě zidealizovaných představách se babičky s vysokou kompetencí vaření pojí. Přinejmenším reklamní průmysl s touto asociací pracuje. Jak se to tedy s tímto vařením má? Podle Richarda Wranghama patří tepelná úprava jídla k těm kompetencím, jež umožnily, abychom disponovali tak extrémně energeticky náročnými mozky, abychom měli více času i abychom vypadali tak, jak vypadáme. Ale nechme snad raději promluvit R. Wranghama samotného: „The extra energy gave the first cook biological advantages. They survived and reproduced better than before. Their genes spread. ... There were changes in anatomy, physiology, ecology, life history, psychology and society. (Wrangham, 2010, s. 14). Alespoň z těchto slov, s nimiž souzní starší závěry Michaela Symonse a Fernandez-Armesta, pro něž je vaření „esencí lidskosti“ (Symons, 1998) a „indexem lidskosti“ (Fernandez-Armesto, 2001), se zdá být kompetence vaření podměrně významnou. Vzhledem k tomu, že je pak vaření také činností, kterou stále ještě poměrně často provozujeme, můžeme se v této věci klidně rozhodnout sami.

Příklad s vařením jsme si samozřejmě nevybrali vůbec náhodně. Jedná se o kompetenci, jež zřejmě sehrála klíčovou roli v podobě našich životů, známe ji velmi dobře sami z vlastní zkušenosti, a ještě k tomu se o ní vyjadřuje Platón v dialogu Gorgias (Platón, 1996, 462b3–465e6), což asi není vůbec náhoda. Za pozornost stojí, způsob, jakým to dělá. Nejprve se si ale přečteme, jak v dialogu Platón prezentuje rétoriku:

„Pól. Nuže, co je podle tvého zdání rétorika?“

Sókr. Věc, o které ty tvrdíš, že jsi ji udělal uměním, ve spine, který jsem nedávno přečetl.

Pól. Co to myslíš?

Sókr. Jakousi zběhlost.

Pól. Tedy tobě se zdá, že je rétorika zběhlost?

Sókr. Ano, jestliže ty nic nenamítáš.

Pól. Zběhlost v čem?

Sókr. V způsobování jakési libosti a příjemnosti.“

Pro Sókrata není rétorika uměním, ale pouhou zběhlostí v způsobování libosti a nelibosti. Nejen ale to. Rétorika nejen že není uměním, je na tom stejně jako vaření:

„Sókr. Zeptej se mne nyní, jakým uměním se mi zdá kuchařství.

Pól. Nuže, táži se, jaké umění je kuchařství?

Sókr. Žádné, Póle.“

Kuchařství tedy není žádným uměním, jedná se o pouhou zběhlost způsobovat libost a nelibost. Snad aby kontrast, o který nám jde, vyplynul jasněji na povrch, uvěďme ještě tato slova:

Sókr. (...) zaměstnání, které vyžaduje duše obratné, zmužilé a od přirozenosti schopné zacházení s lidmi; nazývám pak jeho celkovou podstatu **úlisným** lahoděním. Tato **činnost má** podle mého mínění i mnoho jiných druhů a jeden z nich je také kuchařství; to se sice zdá uměním, ale, jak já o tom soudím, není to umění, nýbrž zběhllost a cvik. Druhem tohoto lahodění nazývám i rétoriku a kosmetiku i sofistiku, *čtyři* to druhy ve *čtyřech* různých oborech.“

Všimněme si, jakých slov je v dialogu Gorgias použito stran vaření, tj. kuchařství. Kuchařství je úlisným lahoděním, něčím zřejmě nebezpečným a nepřilíš hodnotným. Se stejným hodnocením *výše/níže* jsme se již několikrát setkali. Poprvé, když Kefalos své zkušenosti z *cesty životem* shodil *tím, že tento život označil za téměř otrocký*. Podruhé, když v *Ústavě* rozmlouvající zvažují o významu zkušeností starších lidí, tj. o významu *životních* zkušeností. Ve všech těchto případech stojíme před hierarchickým hodnocením, jež se týká nejen forem poznání, ale také významu starých lidí. První rovinu a její význam, shrnuje J.-P. Vernant ve svém textu *Métis* těmito slovy: „Platón se nám snaží poskytnout podrobný popis složek *métis*, aby podpořil své důvody k odsouzení této formy inteligence. Vynakládá značné úsilí na to, aby odhalil ubohou impotenci, a především škodlivou povahu neprůhledných postupů, nevyzpytatelných metod a lstivosti při odhadování. Různé formy praktické inteligence jsou razantně odsouzeny jednou provždy ve jménu jediné a jedné Pravdy hlásané filozofií. ... Tyto nabízené možnosti měly tak hluboký vliv na vývoj západního myšlení, že i v moderní době (... se setkáváme s jejími důsledky...)“ (Vernant, 1991, s. 316, srov. Crawford, 2015)

Vyprávění jako nástroj edukace

J.-P. Vernant hovoří o tzv. *métis*, což není nic jiného než Sowellovo poznání, které *má význam*, neboť mít je či nemít, znamená rozdíl. M. Crawford rovněž v souvislosti s vařením vyzdvihuje význam tzv. *embodied knowledge*, jež můžeme beze všeho chápat jako jeden aspekt *métis*. Zdá se tedy, že naše výchozí tvrzení, o jisté deformaci pohledu na stáří z důvodu silně restriktivní teorie poznání, je přinejmenším pohledem na uvedené texty a souvislosti podloženo. Tím se vracíme od vaření opět ke starým lidem a poslednímu tématu, jež opět propojí Platónovy texty se závěry moderních věd, jež jsou zvláště s ohledem na staré lidi relevantní. Nyní již zapojíme do hry i vyprávění.

Jak jsme uvedli *výše*, *staré* lidi *máme* proto, že nám pomáhají. Pomáhají svou prací, svými znalostmi a pravděpodobně i svými zkušenostmi přispívají *k řešení* konfliktů ve skupinách. Ne samozřejmě *vždy*, *ale* jejich bohaté zkušenosti mohou být předpokladem pro to, co nazýváme moudrost. To je poměrně starý názor, setkáváme se s *ním* již u Aristotela, podle kterého by se mladíci neměli věnovat politice, neboť nemají životní zkušenosti, neboť jsou na oné cestě života teprve na začátku. Na základě celé *řady* výzkumů se pak také ukazuje smysluplné uvažovat o zkušenostech starých lidí spolu

s formou jejich předáváním v souvislosti s *řešením* konfliktů, tj. se spoluprací ve skupině. Celý tento komplex problémů můžeme stravitelně zúžit tak, že se zaměříme na to, jakou roli v něm hraje vyprávění.

Psychologové *nás* velmi podrobně informují o proměnách našich mentálních schopností v průběhů staří. Pokud pomineme patologické změny, mění se s věkem naše krátkodobá paměť, rychlost zpracování informací, schopnost *učení apod.* Nicméně jak je opět přesvědčena Carstensenová: „Cognitive loss is limited primary to new learning; yet **integrated world knowledge** increases with age. ... Hence, it is primarily new learning and speed of processing that **suffer with age**, while everyday functioning and **previously acquired knowledge** are maintained ... **social and emotional functioning** appear to improve with age.“ (2003, s. 152, 153) Podle Carstensenové tedy integrované znalosti světa spolu se sociálním a emočním fungování nejsou zasaženy tak silně a tak brzy jako ostatní kompetence. To jistě není *náhoda* a již výše zmíněná teorie babičky naznačuje také důvody, proč. Ty bychom mohli explicitě zopakovat: protože mít tyto integrované znalosti a nemít je, *make difference*. Psychologové se nicméně také věnovali otázce způsobů předávání těchto znalostí, na nichž *záleží*. *Jedna z odpovědí říká*, že prominentní formou je vyprávění a ideálním příjemcem jsou děti a mladí lidé. (Hyman et al., 1994). To by mohlo dávat smysl, neboť jak víme mnohdy z *vlastní* zkušenosti, pro rodiče není neobvyklé využít pomoci svých rodičů při hlídání dětí. Ba naopak, jsou *k tomu často* vyzýváni, což se může dostávat do rozporu právě již v *textu mnohokrát* zmiňovaným aktivním stárnutím. Situace poměrně běžná i v kontextu přírodních národů, kde, jak poznamenává K. Hawkesová: „At anyone time, a third or more of adult females in human populations are beyond the childbearing age.“ (Hawkes, O’Connell, Jones, 1997) To ale není vše, co pro přístup *k* poslednímu Platónovu textu musíme vědět. Posledním nezbytným *článkem* jsou emoce, které Carstensenová s vyprávěním pojí: „older people’s emphasis on **emotionally salient** and positively valenced information they provide more memorable and meaningful. Further, age-related preferences for familiar social partners foster close interaction on small groups that form ideal settings for the Exchange of information.“ „crucial task for elders is to integrate the personal and collective past with the present and that is often done through storytelling and retelling.“ „crucial task for elders is to integrate the personal and collective past with the present and that is often done through storytelling and retelling.“ (Carstensen, Löckenhoff, 2003, s. 156).

Jinými slovy *řečeno*, staří lidé předávají své integrované znalosti ideálně mladým lidem pomocí vyprávění, jež pracuje s emocemi. A nyní *máme* vše potřebné *k tomu*, abychom na restriktivní teorii poznání, jež má dle našeho soudu vliv i na naše vnímání *významu* seniorů, pohlédli opět skrze texty náležející *západní* filosofické tradici.

O teatrokracii

Tentokrát v třetí knize Platónových Zákonů můžeme najít text, který má úzký vztah k vypravěčům, vyprávění i příjemcům vyprávění. Vypravěči jsou umělci, zvláště dramatici, vyprávění analogicky dramatem a posluchači diváci v divadle. Vše je pak zarámováno do mýtu úpadku, tj. do vyprávění o starých dobrých časech, kdy diváci poslušně poslouchali a k ničemu se nevyjadřovali: „**Vrchní mocí nad tím řádem, které náleželo jej poznat a zároveň s poznáním provést posudek a také trestat toho, kdo by neposlouchal,** nebyla píšťalka ani nějaké hrubé pokřiky davu jako nyní, ani zase potlesky vzdávající chválu, nýbrž pro vychované lidi bylo zásadním zvykem mlčky poslouchat až do konce, zatímco u dětí, jejich průvodců a u davu **lidu zjednávala kázeň pořádek udržující hůl.** Po této stránce tedy většina občanů byla ochotna se takto přesně dávat ovládat a neopovažovala se projevovat úsudek hlučením.“ (Zákony, 700)

S aktivní/pasivní rolí umělců je to velice podobné. Ačkoliv jsou umělci nadáni, nepřísluší jim rozhodnutí stran obsahu. Jinými slovy řečeno, umělci mohou být nadáni, nicméně obsahové kompetence náleží oněm filosofům: „Avšak potom během času se stávali původci té nevkusné nezákonnosti umělci, povahou sice nadaní, avšak neznalí toho, co má Músa spravedlivého a zákonného, ztřeštění a více než slušno posedlí líbivostí, směřující threny s hymny a paiany s dithyramby, napodobující hudbu píšťaly hrou na kitharu a všechno do všeho splétající, **pro nevědomost bezděky šířící o hudbě nepravé mínění, že hudba nemá žádné samostatné správnosti, nýbrž že se nejspřímněji posuzuje podle libosti bavícího se posluchače,** ať je to člověk lepší nebo horší.“ Opět se potýkáme s libostí a nelibostí jako neadekvátními kritérii. Podtrhnuto je to touto větou: „a odtud se hledišť z nehlukných stala hlučnými, jako by rozuměl, co je v musickém umění krásné a co ne, a místo aristokracie, vlády nejlepších, tu nastala jakási špatná teatrokracii, vládá hledišť.“ (Zákony 700)

Vláda hledišť znamená, že diváci na základě svého vkusu rozhodují o tom, co přetrvá a co ne, co se zapíše do historie umění a co naopak neustojí tlak času a selektivní paměti. Evoluční psychologové k negativnímu hodnocení vlády našeho vkusu, tedy i naší kompetence vyhodnocovat umění, podotýkají. Existují témata, jež zvláště oslovují náš zájem a pozornost, tato témata se týkají života, smrti, nebezpečí, partnerství, souboje, prohry, rivality, zvířat. Neurovědci na základě podnětných výzkumů Nancy Andreasen dodávají, že naše mozky disponují celým systémem (Default Mode Network), který je zaměřen na modelování či testování možných alternativ, tj. tvoření kontrafaktuálních scénářů, kterým již Aristotelés rozuměl jako podstatě musického. Obě pak musíme chápat jako nástroje velmi úspěšně zvyšující naše šance tváří v tvář „hostile forcess of nature“.

Vypravěč, obsah vyprávění i posluchač tedy velmi pravděpodobně nemají onu pasivní podobu, kterou by v nich rád spatřoval Platónův text. Naopak,

jedná se ve všech třech případech o aktivní a dynamické prvky, jež vycházejí z potřeby mezigeneračního předávání informací. Umlčení umělců a zneschopnění posluchačů je dle našeho soudu dalším momentem, který význam oněch integrovaných znalostí starých lidí znehodnocuje. Jinými slovy řečeno. V naší západní filosofické tradici existuje poměrně silný hlas, který na staré lidi, jejich znalosti a význam, pohlíží výrazně pasivní až negativní optikou. Nejen pak, že to není nezbytné, neodpovídá to ani tomu, co nám moderní vědy o člověku říkají.

Naši studenti a vyprávění na pozadí existujících výzkumů

V průběhu našich úvah o významu vyprávění v kontextu mezigeneračního učení, edukace seniorů a well being seniorů, jsme se také rozhodli zjistit, jak jsou na tom naši studenti, a to na pozadí již existujících výzkumů, které se zaměřují na roli prarodičů. V opačném pořadí se tedy na závěr seznámíme s obrazem, který nám tyto dva zdroje informací poskytují. Doplníme tím naše putování mezi filosofií a vědami o člověku o ještě konkrétnější rovinu.

Plněním prarodičovské role se posilují sociální kontakty jedinců v rámci rodinné struktury a tato role může být zdrojem sebehodnocení a mít pozitivní účinky, souvisí se sociálním statutem jedince a s privilegií, které z toho plynou, a současně plněním této role vzniká prostor pro mezigenerační dialog a stává se tak i zdrojem učení. Může být také chápána jako alternativa k rolím souvisejícím s aktivním stárnutím. Prarodičovskou roli lze také chápat jako roli nadřazenou pro činnosti s označením seberealizační aktivity (Vidovičová, Galčanová, Petrová Kafková, 2015; Seiber, 1974; Rabušicová, Kamanová, Pevná in Vidovičová, Galčanová, Petrová Kafková, 2015) Požadavky na aktivní stárnutí se ne vždy mohou slučovat s péčí o vnoučata (jak upozorňuje Timonen a Arber, 2012 in Vidovičová, Galčanová, Petrová Kafková, 2015), ale současně lze doložit, že prarodičovská role je rolí značně obsáhlou a její součástí jsou aktivity, které myšlenku aktivního stárnutí zahrnují. (Vidovičová a kol., 2015, s. 779) Výzkumná sonda realizovaná autory příspěvku v roce 2022 ukazuje, že vztahy mezi generacemi v rodině jsou ovlivněny mnoha faktory, z nichž v kontextu tématu příspěvku zmíníme alespoň to, že generačně mladší členové rodiny si váží znalostí a dovedností starších členů rodiny (z 93 respondentů 58 % z nich s tímto výrokem spíše souhlasí). Dále lze jako doklad uvedeného prezentovat zjištění, že do mezigeneračního sdílení znalostí a dovedností mezi členy rodiny se podle respondentů 55 % z nich zapojuje běžně. Z výzkumné sondy je tedy možné vyvodit, že v rodinách je prostor pro sdílení pomoci a zapojení integrovaných znalostí o světě, jež jsou předávány ve vztahu prarodič vnouče, a to možná i formou vyprávění. A respondenti jsou si toho sdílení a zapojení vědomi. Této situaci nahrává i skutečnost, že rostoucí délka života a klesající porodnost (Hasmanová Marhánková, Štípková, 2014) paradoxně dává možná větší prostor pro intenziv-

ní zapojení a sdílení společného času při péči o vnoučata, jehož obsahem může být vyprávění.

Závěr

T. Mothersill (1999) ještě poměrně nedávno prohlásila, že stáří a stárnutí je ve filosofii marginální téma. Dodává, že je tomu tak rozhodně ve srovnání s problematikou smrti. My její postřeh můžeme mírně upravit, a to tak, že stáří nejen že není marginální, ale v jistém ohledu patří k tématům v západní filosofické tradici centrálním, ačkoliv pouze jako kontrastní pozadí, jako spíše nenaplněná možnost či nerozvinutá alternativa. K tomuto závěru nás opravňují: a) existence alternativních přístupů k poznání, jež indikují například J.-P. Vernant i M. Crawford; b) výsledky moderních věd o člověku, jež jsou evolučně zakotveny. Je-li tento postřeh alespoň trochu oprávněný, lze předpokládat, že deformace našeho vztahu k věděni bude mít vliv nejen na naše vnímání stáří, ale také na naše vnímání potřeb starých lidí v souvislosti s jejich edukací. Jinými slovy řečeno, máme-li staré lidi k tomu, aby vyprávěli či učili, měla by edukace seniorů s tímto faktem pracovat a možná jej i využít.

Literatura:

- BOYD, B. *On the Origin of Stories*. Harvard. 2009.
- BUSS, S. *The Handbook of Evolutionary Psychology*. Volume 1., 2th edition. Wiley. 2016.
- CARSTENSEN, L. L., LÖCKENHOFF, C. Aging, Emotion, and Evolution. The Big Picture. *Annals. New York Academy of Sciences*. 2003, s. 152–179.
- CRAWFORD, M. *The World Beyond Your Head*. Penguin, 2015.
- European Council, Council conclusions on active ageing, employment, social policy, health and consumer affairs. Luxembourg, 2010.
- European Commision, „Active Ageing,“ 2018. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catid=1062&landId=en>.
- FERNANDEZ-ARMESTO, F. *Food : a history.* Macmillan, 2001.
- FORMOSA, M. *Building Evidence for the Impact of Older Adult Learning On Active Ageing*. Studies in Adult Education and Learning. 2021, 2, s. 53–74.
- FOSTER, L., WALKER, A. *Active Ageing across the Life Course: Toward a Comprehensive Approach to Prevention*. BoMed Research International 2021.
- HASMANOVÁ MARHÁNKOVÁ, J. Aktivní stárnutí jako idea, nástroj a kapitál. Kde hledat kořeny úspěchu konceptu aktivního stárnutí? *Sociální studia*. Katedra sociologie FSS MU. 2014, 3, s. 13–29. ISSN 1214-

- 813X. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/6032/5165
- HASMANOVÁ MARHÁNKOVÁ, J. „Být dobrou babičkou“ – normativní očekávání spojená s rolí babičky v současné české rodině. *Sociologický časopis /Czech Sociological Review*. 2015, Vol. 51, No, 5, s. 737–760. DOI: <http://dx.doi.org/10.13060/00380288.2015.51.5.212> Dostupné z: https://sreview.soc.cas.cz/artkey/csr-201505-0002_being-a-good-grandmother-the-normative-expectations-attached-to-the-role-of-grandmother-in-czech-families-to.php?back=%2Fsearch.php%3Fquery%3Dbabi%25E8ky%26sfrom%3D0%26spage%3D30
- HASMANOVÁ MARHÁNKOVÁ, J., ŠTÍPKOVÁ, M. Typologie prarodičovství v české společnosti – faktory ovlivňující zapojení prarodičů do péče o vnoučata. *Naše společnost*. 2014, 1, s. 15–26.
- Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Jaroslava-Marhankova/publication/314802369_Typology_of_Grandparent_Role_in_the_Czech_Society_-_Factors_Influencing_the_Involvement_of_Grandparents_in_the_Care_for_Young_Children/links/5e7e18a392851caef4a3d46a/Typology-of-Grandparent-Role-in-the-Czech-Society-Factors-Influencing-the-Involvement-of-Grandparents-in-the-Care-for-Young-Children.pdf
- HAWKES, K. The Grandmother Effect. *Nature*. 2004, 428, s. 128–129.
- HAWKES, K., O’Connell, J. F., Jones, N. G. B. Hadza’s women’s time allocation, offspring provisioning, and the evolution of long postmenopausal life spans. *Current Anthropology*. 1997, 38, 4, s. 551–577.
- HENRICH, J. *The Secret of Our Success. How Culture is Driving Human Evolution Domestication Our Species and Making us Smarter*. Princeton, 2016.
- HOLYK, S. V. Old Age in the Discourse of Philosophy. *Development of Philology and Linguistics at the Modern Historical Period*. 2019.
- HYMAN, I. E. Conversational remembering: Story recall with a peer versus for an experimenter. *Applied Cognitive Psychology*. 1994, 8, 49–66.
- JUSTOŇ, Z. *Ekonomie českého lidu I*. Douphin, 2022/2023.
- LÓPEZ-LÓPEZ R., SÁNCHEZ M. The institutional active aging paradigm in Europe (2002–2015) *Gerontologist*. 2020, 60, 3, s. 406–415.
- MIYO, T. Some considerations on care of the elderly, using evolutionary genetic models. *WJARR*. 2020, s. 189–202.
- MOTHERSILL, M. Old Age. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*. 1999, 73, 2, s. 9–23.
- PATSCHOVÁ, N. Dědečkové vs. babičky. Prarodičovství v kontextu aktivního stárnutí. *Sociální studia*. 2014, 3, s. 51–73. ISSN 1214-813X.

- Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/6034/5167
- PHILLIPS, K. D. Creativity in Older Adults: A Plethora of Possibilities. *Issues in Mental Health Nursing*. 2007, 28, s. 389.
- PINKER, S. *The Blank Slate. The Modern Denial of Human Nature*. Penguin, 2016.
- PLATÓN, Ústava. Praha 1996.
- PLATÓN, *Zákony*. Praha 1996.
- POPPER, K. R. *Otevřená společnost a její nepřátelé*. Praha, 1994.
- SOWELL, T. *Intellectuals*. 2023.
- SYMONS, M. *A History of Cooks and Cooking. Urbana and Chicago: University of Illinois Press*. 1998. VERNANT, J.-P., DETIENNE, M. *Cunning Intelligence in Greek Culture and Society*. Chicago, 1991.
- VIDOVOČOVÁ, L., GALČANOVÁ, L., PETROVÁ KAFKOVÁ, M. Význam a obsah prarodičovské role u mladých českých seniorů a senierek. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*. 2015, Vol. 51, No. 5, s. 761–782. DOI: <http://dx.doi.org/10.13060/00380288.2015.51.5.2013> Dostupné z: https://sreview.soc.cas.cz/artkey/csr-201505-0003_the-meaning-and-performace-of-the-grandparenting-role-among-young-old-czechs.php?back=%2Fsearch.php%3Fquery%3Dbabi%25E8ky%26sfrom%3D0%26spage%3D30
- WRANGHAM, R. *Catching Fire. How Cooking Made us Human*. Profile Books, 2010.
- WHO: Active Ageing. A Framework Policy. 2002. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/67215/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Summary: The article Active Ageing in the Context of Senior Education from the Perspective of the History of Philosophy deals with traditional philosophical problems of old age and life experience in relation to the education of seniors and active ageing. It shows that both the problem of old age and the problem of life experience are decided in such a way that not only old age, but also its „wisdom“, is moved to the margins of philosophical interest. Modern human sciences show that this shift is unjustified, which is used in the text of the article as a guide to reassess not only our perception of old age, but also the needs of older people, who are targeted by education that takes into account the value of active ageing.

VÝUČBA ANGLICKEJ TERMINOLÓGIE V OBLASTI INFORMAČNÝCH TECHNOLOGIÍ A AKTÍVNEHO STARNUTIA. PRÍSTUP LEKTORA K EDUKANTOM V SENIORSKOM VEKU

TEACHING ENGLISH TERMINOLOGY IN INFORMATION TECHNOLOGY AND ACTIVE AGEING. LECTURER'S APPROACH TO SENIORS

Gabriela Siantová, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia má ambíciu zachytiť dve prepojené a navzájom súvisiace oblasti – vyučovanie vybranej anglickej terminológie v oblasti informačných technológií a aktívneho starnutia na jednej strane a na strane druhej sa zameriava na osobnosť lektora, ktorý túto výučbu realizuje. Predmet výučby má svoje špecifiká vzhľadom na cieľovú skupinu edukantov – seniorov. Treba vziať do úvahy motiváciu edukantov, ktorou je v našom prípade primárne socializačný faktor, ako i dohovorenie sa pri bežných životných situáciách (výskyt množstva anglicizmov) a chápanie termínov pri práci s IT v každodennom, bežnom živote seniora. Osobnosť lektora v procese výučby zohráva veľmi podstatnú úlohu – svojim prístupom môže edukantov buď motivovať, alebo na druhej strane odradiť od učenia sa. Štúdia môže slúžiť ako príklad dobrej praxe. Dáta boli získané priamo z terénu ako spätná väzba vo forme dotazníkov a priamych rozhovorov s účastníkmi vzdelávania.

Kľúčové slová: senior, účastník vzdelávania, informačné technológie, aktívne starnutie, lektor

Úvod

Vyučovanie anglickej terminológie má svoje špecifiká vzhľadom na samotnú podstatu predmetu, ktorý sa vyučuje, t. j. terminológia a prirodzene vzhľadom na konkrétnu oblasť, ktorej je potrebné rozumieť aj z iného ako lingvistického hľadiska, to znamená z odborného hľadiska. Predkladaná štú-

dia vznikla na podnet realizácie projektu University Enhancing the Smart Active Aging (UESAA), ktorého cieľom bolo edukovať účastníkov vzdelávania v seniorskom veku v oblasti informačných technológií a aktívneho starnutia. Cieľová skupina edukantov – seniori – má svoje špecifiká a je potrebné preto zo strany lektora pristupovať pri výučbe seniorov vedome, maximálne prispôbiť vyučovací proces ich potrebám (či už vzhľadom na tempo výučby alebo zvolenie vhodných metód pri výučbe, či didaktických pomôcok). Osobnosť lektora zohráva mimoriadne dôležitú úlohu. Lektor môže byť účastníkmi vzdelávania plne prijatý a uznaný ako autorita alebo celkom odmietnutý, čo v takomto prípade neprinesie želané výsledky vzdelávania.

1. Základná terminológia

Jednoznačné pomenovanie cieľovej skupiny edukantov sa ukázalo ako nie jednoduchá a jednoznačná úloha. Označenie kategórie edukovaných ako senior je pojem, ktorý nie je neambivalentne v odbornej literatúre vymedzený. Ako uvádzajú Špatenková, Smékalová pojem senior sa používa ako synonymum pre označenie starého človeka, respektíve poberateľa starobného dôchodku, čo však nie je presné označenie a môže byť aj zavádzajúce (Špatenková, Smékalová. 2015, s. 47, z češtiny preložila GS). Šerák, Dvořáková (2009, s. 29) uvádzajú, že ešte v nedávnej dobe sa tento pojem používal pre osoby, ktoré majú viac, než 60 rokov, avšak v poslednej dobe sa táto hranica posúva až na hranicu 65 rokov (z češtiny preložila GS). Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) odporúča dohodu o tzv. vekovej kategorizácii, ktorá sa opiera o 15-ročné periódy ľudského života a kategorizuje osoby vo veku:

- 45 – 59 rokov – stredný vek
- 60 – 74 rokov – vyšší alebo starší vek
- 75 – 89 rokov – pravá staroba, sénium
- 90 a viac rokov – dlhovekosť.

Špatenková, Smékalová (2015, s. 48) uvádzajú, že pojem „senior“ sa preferuje ako emocionálne neutrálny a označuje človeka v celom vekovom období sénia (z češtiny preložila GS). Tento pojem budeme používať aj my v predkladanej štúdii. Cieľovú skupinu edukantov budeme označovať ako účastníci vzdelávania, resp. edukanti.

Obsah vyučovania bol zameraný na oblasť terminológie, konkrétne anglickej terminológie. Termín je jednotka s podobnými jazykovými vlastnosťami, ktorá sa používa v určitej špecifickej oblasti. Má presný význam v určitých použitíach, napríklad vo vede – v jednotlivých vedných disciplínach (lingvistiká, matematika, anatómia, fyzika, gerontológia atď.), umení, profesii alebo predmete. Kopeckij uvádza, že „termín je také slovo, ktoré má v odbornom jazyku presný a jednoznačný význam a ktoré, i keď sa vyskytne v hovorovom jazyku, pociťuje sa ako slovo patriace k niektorej odbornej oblasti“ (in Kocourek, 1965, s. 5). Horecký (1956) uvádza týchto sedem nevyhnutných

znakov termínu: 1. významová priezračnosť, 2. systémovosť, 3. ustálenosť, 4. jednoznačnosť a presnosť, 5. nosnosť, 6. ľudovosť, 7. medzinárodnosť.

Ak zhrnieme predmet chápania pojmu termín jednotlivými autormi, môžeme chápanie termínu zhrnúť nasledovne: 1. jazykové vyjadrenie (pomenovanie) pojmu, 2. špecifická jednotka slovnej zásoby, ktorá má svoju formu a význam, 3. (definovateľný) prvok istého systému. Ich definície sa navzájom líšia podľa toho, ktoré vlastnosti termínu daný autor zdôrazňuje (Džuganová, 2002).

Oblasť, v ktorej sme anglickú terminológiu vyučovali bola oblasť informačných technológií a oblasť aktívneho starnutia.

[IKT, anglicky ICT] je skratka odboru informačných a komunikačných technológií z anglického názvu Information and Communication Technologies. ICT vzniklo z IT, keď medzi sebou začali počítače a celé počítačové siete komunikovať vo veľkom. Vrcholom tejto komunikácie sa stal internet či mobilné telefóny. ICT sú taktiež technológie, ktoré umožňujú elektronicky zaznamenávať, uchovávať, vyhľadávať, spracovávať, prenášať a šíriť informácie. Ide teda o kombináciu informačnej technológie (a techniky) a komunikačnej technológie a (techniky), (Mišutka, [online], [cit. 2023-12-20]).

Aktívne starnutie je podľa Svetovej zdravotníckej organizácie „proces optimalizácie príležitostí pre zdravie, participáciu a bezpečnosť s cieľom podporiť kvalitu života ľudí v priebehu ich starnutia“. Podľa novej definície Európskej hospodárskej komisie OSN sa aktívne starnutie „vzťahuje na situáciu, keď ľudia s pribúdajúcim vekom naďalej participujú na formálnom trhu práce a angažujú sa v iných neplatených produktívnych aktivitách (ako je starostlivosť o členov rodiny či dobrovoľnícka činnosť) a keď žijú zdravý, nezávislý a bezpečný život.“ (Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky, [online], [cit. 2023-12-20]).

2. Cieľová skupina edukantov

Cieľová skupina edukantov boli seniori vo veku 60 – 74 rokov (podľa WHO kategória vyšší alebo starší vek) v celkovom počte 13 účastníkov vzdelávania. Dvaja účastníci vzdelávania spadali do vekovej kategórie 75 – 89 rokov (pravá staroba, sénium). Celkový počet všetkých edukantov bol 15. Účastníci vzdelávania uviedli v 12 prípadoch ženské pohlavie, iné pohlavie uviedol 1 účastník a 2 účastníci vzdelávania údaj týkajúci sa pohlavia neuviedli vôbec. Údaje uvádzame v tabuľke číslo 1.

[Tabuľka 1]: Vek a pohlavie účastníkov vzdelávania

Vek:	
60–74 rokov	13
75–89	2
Pohlavie:	
žena	12
iné	1
neuvádza	2

Vyučovanie anglickej terminológie v kategórii seniorov má svoje špecifiká z viacerých hľadísk. Ide o generáciu, ktorá povinnú školskú dochádzku absolvovala v inom politickom zriadení (socializmus, komunizmus). V tomto období bol povinným cudzím jazykom na základných, stredných, prípadne vysokých školách jazyk ruský. Možnosti učiť sa iný ako ruský jazyk narážali na nedostatok možností osvojiť si cudzí jazyk – takmer neexistencia inštitúcií, ktoré by iné cudzie jazyky vyučovali (výnimkou boli niektoré špecificky zamerané študijné programy na vybraných vysokých školách), nedostatok kvalifikovaných lektorov a nedostatok didaktických pomôcok (slovníky, učebnice). Táto situácia viedla k výsledku, že generácia seniorov buď vôbec anglický jazyk neovláda, alebo ak, tak na začiatočníckej úrovni. Výsledky, ktoré priniesol dotazník boli nasledovné:

[Tabuľka 2]: Stupeň ovládania anglického jazyka účastníkov vzdelávania¹⁶

Anglický jazyk ovládam:	
vôbec neovládam, nikdy som sa anglický jazyk neučil/-a	10
ovládam na úrovni začiatočník A1	3
ovládam na úrovni základná A2	1
ovládam na úrovni mierne pokročilá B1	1
ovládam na úrovni stredne pokročilá B2	0
ovládam na úrovni stredne pokročilá C1	0
ovládam na úrovni stredne pokročilá C2	0

V prípade, že účastníci vzdelávania uviedli ovládanie anglického jazyka na jednej z uvedených úrovní, mali menovať, kde sa jazyk naučili. Najčastejšie odpovede možno zosumarizovať nasledovne:

16 Pri uvádzaní stupňa ovládania cudzieho jazyka sme vychádzali zo spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (*Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky*).

- jazyková príprava u zamestnávateľa
- počítač – translátor
- naučil som sa niekoľko slov časom
- kurzy v práci a internet
- iba na tomto kurze
- počítač
- gymnázium a VŠ
- chodím na Trnavskú univerzitu 3. rok (A1)

Uvedené výsledky potvrdili náš predpoklad, že úroveň ovládania anglického jazyka bude u edukovanej kategórie buď nulová alebo základná. Oblasť, na ktorú sme výučbu anglickej terminológie zacieli, bola ako sme už vyššie spomenuli, oblasť IKT a aktívneho starnutia, pričom najmä oblasť informačných technológií sa ukázala byť problematickou, nakoľko mnohé výrazy z oblasti IKT nie sú seniorom známe ani v materinskom jazyku. Ide len o prirodzený fenomén, keďže oblasť IKT je pomerne novou oblasťou a taktiež generácii seniorov nebolo prirodzené používať informačné technológie od útleho veku ako je tomu teraz, v generácii dnešných mladých ľudí.

3. Metódy použité pri výučbe

Vyučovací proces je potrebné prispôbiť potrebám cieľovej skupiny, ktoré by sme mohli zjednodušene charakterizovať ako potrebu porozumieť niektorým čoraz vo vyššej miere sa vyskytujúcim anglicizmom už aj v bežnom živote a chápať anglické termíny, ktorými oblasť informačných technológií ovplyva. V neposlednom rade je potrebné mať na pamäti motivačný faktor, ktorým u účastníkov vzdelávania – seniorov – je najmä socializačný. Je preto potrebné zvoliť didaktické pomôcky a postupy tak, aby zaujali a motivovali.

Metódy, ktoré sme pri výučbe použili boli vysvetľovanie, rozprávanie, Venov diagram a metóda päťlístka. Výučba sa realizovala v priebehu dvoch semestrov (prvý sa uskutočnil v letnom semestri 2022/2023, druhý v zimnom semestri 2023/2024). Cieľ vzdelávania bol kognitívny (Petty, 2004, s. 303–304) – porozumieť, vedieť vysvetliť a preložiť, respektíve nájsť zodpovedajúci ekvivalent v materinskom jazyku pre daný výraz z anglického jazyka v oblasti aktívneho starnutia (prvý semester) a v oblasti každodenného praktického využívania internetu (druhý semester). Na osvojenie si termínov z vybraných oblastí sme vytvorili glosár, ktorý slúžil ako hlavný materiálovo-didaktický prostriedok. V každom semestri sme vytvorili jeden glosár k danej oblasti. Prvý glosár obsahoval 87 vybraných termínov v troch rôznych oblastiach – všeobecné pojmy, bezpečnosť starších ľudí žijúcich doma a automatizácia, technológie, zariadenia. Glosár v druhom, zimnom semestri obsahoval dovedna 25 termínov. Tematicky bol zameraný na jedinou oblasť, a to webové stránky a sociálne siete.

3.1 Pribeh didaktického procesu

Časový rozsah lekcie v každom semestri bol 90 minút. V každom semestri sa zrealizovalo jedno stretnutie s účastníkmi vzdelávania. Veľký dôraz sme kladli na motivačnú fázu, keďže od nej sa odvíjala motivácia účastníkov aktívne sa zapájať do didaktického procesu a odniesť si z kurzu vedomosti, ktoré budú seniori vedieť využiť vo svojom ďalšom praktickom živote. V motivačnej fáze sme preto vysvetlili dôležitosť chápania významu jednotlivých pojmov a termínov hlavne s dôrazom na schopnosť vedieť sa orientovať a nestratiť sa vo svete, ktorý je plný rôznych technológií a ktorý používa pomenovania jeho súčastí v anglickom jazyku. Dôraz sme kladli najmä na možnosti uľahčenia života, ktoré informačné technológie prinášajú, napr. pri práci s internetom – virtuálna socializácia (vytváranie si nových priateľstiev cez internet, komunikácia s rodinnými príslušníkmi), sebestačnosť prostredníctvom objednania si rôzneho tovaru, služieb, atď.

V expozičnej fáze (v oboch semestroch) sme pri vysvetľovaní postupovali prečítaním každého termínu v anglickom jazyku, zaznačením výslovnosti na tabuľu a priradením slovenského ekvivalentu. Výslovnosť sa zapisovala v zjednodušenej podobe, nie fonetickou transkripciou s použitím fonetických znakov, ale podobnými znakmi/písmenami zo zásoby slovenskej abecedy, ktoré by zvuk čo najlepšie pripodobnili, napríklad výslovnosť slova „computer“ sme prepísali ako [kompjúter], namiesto anglického fonetického prepisu [kəm'pjʊ:tə]. Pri vysvetľovaní jednotlivých termínov bolo potrebné opísať termíny jednoduchým, laickým spôsobom a uviesť príklad, v akom konkrétnom kontexte sa daný termín môže vyskytovať na internete. Vysvetľovanie a v niektorých prípadoch rozprávanie sa ukázalo ako efektívny postup pri prezentácii nových pojmov. V tejto fáze sa ukázala ako veľmi podstatná osobnosť lektora, ktorý musí byť zrelou osobnosťou a má čo ponúknuť v zmysle uvedenia príkladov z jeho vlastného života a ponúknutia praktických situácií, v ktorých sa môže každý ocitnúť. Fixačnú, diagnostickú a aplikačnú fázu sme v prvom semestri z časových ale i strategických dôvodov nerealizovali. Tieto fázy didaktického procesu dostali priestor na stretnutí v druhom semestri, kedy si účastníci prostredníctvom nich upevnili znalosti a pojmy z predchádzajúceho semestra prostredníctvom cvičenia zameraného na dopĺňanie vybraných chýbajúcich termínov do viet (v slovenčine) a Vennovho diagramu. Nasledovalo ďalej prezentovanie nových termínov (vo forme glosára – vysvetľovanie a rozprávanie) a následne fixácia učiva využitím metódy päťlístka¹⁷.

V poslednej diagnostickej fáze didaktického procesu sme účastníkom vzdelávania rozdali dotazníky a požiadali ich o vyplnenie. Nasledoval krátky rozhovor o užitočnosti a využiteľnosti odprezentovaných termínov a pojmov pre bežný, praktický život účastníkov vzdelávania.

17 Slovo, na ktoré bolo potrebné sa v cvičení zamerať bolo slovo „Facebook“. Po určenom časovom limite, ktorí sme si stanovili, sme výsledky porovnali a niektoré najvýstižnejšie pomenovanie lektor zapísal na tabuľu do patričnej kolónky.

4. Osobnosť lektora

Osobnosť učiteľa/lektora zohráva vo vyučovacom procese vždy dôležitú úlohu. Od tohto faktora sa odvíja skutočnosť, či edukanti budú ochotní akceptovať edukujúceho ako autoritu, odborníka a od tohto sa odvíja miera osvojenia si nových poznatkov a prípadne ďalšia motivácia vzdelávania sa v prezentovanej oblasti. Osobnosť lektora je ešte o niečo dôležitejším faktorom pri vzdelávaní kategórie seniorov, nakoľko ide o účastníkov vzdelávania s vlastnými životnými skúsenosťami a zrelým pohľadom na svet. Funkcia lektora v našom kurze pre seniorov plnila dva hlavné účely: edukátora a facilitátora (pri kontrole a napomáhaní, radení pri vypíňaní cvičení a pod.).

V dotazníkoch sme sa pýtali na dve nasledovné otázky v súvislosti s lektorom:

1. Ako by ste hodnotili lektora po odbornej stránke;
2. Ako by ste hodnotili prístup lektora k účastníkom vzdelávania.¹⁸

Odpovede sme zosumarizovali nasledovne:

1. Hodnotenie odborných kvalít lektora:

- ochota, snaha naučiť
- na veľmi dobrej úrovni, pojmy a termíny vybrané správne, potrebné pre počítačovú komunikáciu
- dobrý výklad
- vynikajúci, prispôsobila sa našim znalostiam a veku
- v poriadku
- výborný prístup
- na jednotku
- som spokojná, odbornosť neviem posúdiť, pretože angličtinu neovládam
- výborná výslovnosť
- na úrovni, komunikovala veľmi zrozumiteľne

Prístup lektora k účastníkom vzdelávania:

- dobré, sympatické vystupovanie
- konečne normálny
- dobrý
- veľa nás naučili
- ústretový
- empatia, ochota, snaha, láskavosť
- výborný
- kladný prístup
- ochotná lektorka dovysvetliť problematiku

¹⁸ Dotazník schválila Etická komisia pod evidenčným číslom UCM-FF-EK 4/2023 v rámci registra projektov EK FF UCM dňa 16.8.2023.

Za najdôležitejšiu charakteristiku lektora, ktorá sa vyskytovala vo viacerých odpovediach, považovali účastníci vzdelávania empatiu.

5. Diskusia a záver

Vzdelávanie seniorov je výzvou vo viacerých smeroch. Ako sme už vyššie spomenuli, ide o vekovú kategóriu osôb, ktoré majú jasný vyhranený názor na život, ktorých motiváciou je zväčša socializácia a pri vyučovaní anglickej terminológie treba brať do úvahy aj ďalšie špecifikum, a to, že anglický jazyk sa táto kategória účastníkov vzdelávania nemala možnosť učiť vo veku, kedy je osvojovanie si cudzieho jazyka najjednoduchšie a najprirodzenejšie. Veľmi citlivo je vnímaná aj osobnosť lektora, ktorý musí mať okrem relevantných odborných znalostí aj osobnostné črty, ktoré sa častokrát nedajú nadobudnúť štúdiom, ale musí nimi osoba ako taká prirodzene disponovať. Seniori, podľa spätnej väzby z dotazníkov, považujú za najdôležitejšiu charakteristiku u lektora najmä empatiu, následne láskavosť, ústretovosť a ochotu vysvetliť danú problematiku aj niekoľkokrát. Pri výučbe anglickej terminológie považujeme za dôležité neustále zisťovať spätnú väzbu napríklad kladením otázok, či danému termínu a jeho vysvetleniu účastníci vzdelávania porozumeli. Veľkú dôležitosť je potrebné klásť v prvej, teda motivačnej fáze, kedy lektor vysvetlí dôvody, prečo sú anglické termíny potrebné pre ovládanie a ako môžu uľahčiť bežný, praktický život aj seniorom. Lektor musí byť pripravený odpovedať aj na otázky, ktoré priamo nesúvisia s problematikou vyučovacej látky. Z daného vyplýva, že lektor musí byť odborne veľmi zdatný a musí byť zrelou osobnosťou s vlastnými životnými praktickými situáciami, ktoré môže účastníkom vzdelávania v prípade záujmu ponúknuť. Otázky, ktoré sme pri vyučovaní anglickej terminológie od účastníkov vzdelávania zaznamenali boli okrem iného nasledovné: *„Prečo nie je toto slovo kodifikované?“*, *„Prečo nemáme na tento výraz slovenský ekvivalent?“*, *„Ako funguje proces udomácnenia sa cudzieho slova v slovenskom jazyku?“* V neposlednom rade spomenieme aj záujem o osobný život lektora, ktorý účastníkov vzdelávania zaujímal do vysokej miery.

Po absolvovaní kurzu, v ktorom si účastníci vzdelávania mali osvojiť anglické termíny z vybraných oblastí, sme zisťovali v dotazníkoch prínos pre praktický život edukantov. Položili sme otázku: *„Myslíte si, že pojmy a termíny, ktoré ste sa na vyučovaní naučili, využijete vo svojom každodennom živote?“* Odpovede uvádzame v tabuľke číslo 3.

[Tabuľka 3]: Využitie prezentovaných anglických pojmov a termínov v každodennom živote seniorov

áno, väčšinu z nich využijem	14
využijem len veľmi málo z toho, čo som sa naučil/-a.	0
nemyslím si, že by odprezentované termíny boli pre môj praktický život prínosom	1

Literatúra:

- DŽUGANOVÁ, B. 2002. *Terminológia ako vedná disciplína*. Bratislava: Petrusic. [online], [cit. 2023-12-19]. Dostupné na: <<https://www.juls.savba.sk/ediela/ks/2002/3/ks2002-3.pdf>>.
- HORECKÝ, J. 1956. *Základy slovenskej terminológie*. Bratislava: Slovenská akadémia vied, 146 s.
- KOCOUREK, R. 1965. *Termín a jeho definice*. In: Československý terminologický časopis, roč. 4, č. 1, s. 1 — 25.
- MINISTERSTVO PRÁCE, SOCIÁLNYCH VECÍ A RODINY SLOVENSKEJ REPUBLIKY. *Aktívne starnutie*. [online], [cit. 2023-12-20]. Dostupné na: <<https://www.employment.gov.sk/sk/uvodna-stranka/aktivne-starnutie/>>.
- MIŠUTKA, T. *Informačné komunikačné technológie*. Žilinská univerzita. [online], [cit. 2023-12-20]. Dostupné na: <<https://kmme.fri.uniza.sk/wp-content/uploads/2016/10/Informa%C4%8Dno-komunika%C4%8Dn%C3%A9-technol%C3%B3gie-Mi%C5%A1utka.pdf>>.
- PETTY, G. (2004). *Moderní vyučování*. (3. vyd.). Portál.
- ŠERÁK, M. – DVOŘÁKOVÁ, M. 2009. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, ISBN 978-80-213-2001-7.
- ŠPATENKOVÁ, N. – SMÉKALOVÁ, L. 2015. *Edukace seniorů*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-5446-8.
- WORLD HEALTH ORGANISATION (WHO). 2002. *Active Ageing: a Policy Framework*. [online], [cit. 2023-12-22]. Dostupné na: <<https://apps.who.int/iris/handle/10665/67215>>.

Summary: The present study aims to capture two interconnected and inter-related areas – teaching of selected English terminology in the field of information technology and active ageing on the one hand, and on the other hand, it focuses on the personality of the lecturer who carries out this teaching. The subject of teaching has its own specificities with regard to the target group of

learners – seniors. It is necessary to take into account the motivation of the educators, which in our case was primarily a socialisation factor, as well as getting along in everyday life situations (the occurrence of a lot of anglicisms) and understanding of terms when working with IT in everyday, ordinary life of seniors. The personality of the lecturer plays a very important role in the learning process – his/her approach can either motivate or discourage learners from learning on the other hand. The study can serve as an example of good practice. The data was collected directly from the field as feedback in the form of questionnaires and direct interviews with the learners.

SENIORI V PROCESSE AKTÍVNEHO INTELIGENTNÉHO STARNUTIA S VYUŽITÍM ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA

SENIORS IN FURTHER EDUCATION

Tímea Šeben Zaťková, SR

Anotácia: Štúdia sa venuje problematike aktívneho starnutia s využitím ďalšieho vzdelávania seniorov. Stručne popisuje teoretické a koncepčné východiská problematiky na národnej a medzinárodnej úrovni. Súčasťou štúdie je aj stručná ukážka príkladu dobrej praxe v oblasti vzdelávania seniorov realizovaného na UCM v Trnave ako súčasť projektu BIN SGS02_2021_002 *Univerzita podporujúca inteligentné aktívne starnutie*, ktorý bol financovaný Nórskom prostredníctvom nórskeho grantu. Na základe vyhodnotenia realizácie uvedeného vzdelávania sa potvrdil záujem seniorov o tematické oblasti práce s počítačom, verejnoprospešných technológií, IKT a inteligentné technológie. Názory respondentov potvrdzujú najmä požiadavky na vzdelávanie, ktoré by mali rešpektovať individuálny prístup k edukantom vzhľadom k ich potrebám, zvýšený dôraz na fixáciu učiva a praktickú výučbu.

Kľúčové slová: aktívne inteligentné starnutie, ďalšie vzdelávanie, edukácia seniorov, verejnoprospešné technológie, informačno-komunikačné technológie

Úvod

Sociálny kapitál starších ľudí je v súčasnej spoločnosti bezpochyby využiteľný. Na obdobie staroby nemožno nazerať iba v negatívnom význame v kontexte zhoršujúcich sa fyzických a mentálnych schopností, ale na druhej strane je to obdobie charakteristické obrovskou kvantitou nadobudnutých skúseností a poznatkov jednotlivca. Význam sociálneho kapitálu starších je dôležitý a využiteľný aj pre ich vlastné inteligentné aktívne starnutie. V rámci inteligentného (smart) starnutia je potrebné zdôrazniť potrebu jeho implementácie pomocou inteligentných technológií, ktoré sú v dnešnej dobe už nevyhnutnosťou života moderného človeka a zasiahli do istej miery každú domácnosť, ale i verejnú, či súkromnú sféru spoločenského života.

Koncept aktívneho starnutia je fenoménom 21. storočia v mnohých európskych krajinách. Podporovanie pohody a angažovanosti starších dospelých

je východiskovou prioritou programu aktívneho starnutia. S rastúcim progresom techniky a technológií sa inteligentné technológie stali prostriedkom pri zmene rôznych stránok života včítane edukácie dospelých. Zavedenie inteligentných technológií do domácností a lokálnych komunít pomáha starším dospelým „zostarnúť“ vo svojom domácom prostredí a zachovať si ľudskú dôstojnosť spolu s kvalitou života.

1 Koncept aktívneho starnutia a jeho podpora prostredníctvom edukácie vo vybraných strategických dokumentoch

Koncept aktívneho starnutia sa postupne z oblasti vedeckých komunít preniesol aj do oblasti európskych verejných politík. Jedným z dôvodov vzrastajúceho významu tejto problematiky je práve trend starnutia európskej populácie, ktorý sa uvádza aj v Európskej stratégii pre seniorov (2023) nasledovne: Demografickú výzvu, ktorej v súčasnosti čelí európska spoločnosť, treba riešiť pomocou politík, ktoré prinesú zmenu paradigmy, zviditeľnia staršie osoby a namiesto doterajšej koncepcie založenej na starostlivosti budú presadzovať posilnenie ich postavenia a odbúranie stereotypov spojených s vekom. Demografická výzva (zvýšenie dlhovekosti a pokles plodnosti v uplynulých desaťročiach) je spolu so zmenou klímy a technologickou revolúciou v súvislosti s umelou inteligenciou ústrednou otázkou novej konfigurácie pre budúcnosť spoločnosti. V záujme zvládnutia súčasnej demografickej výzvy je potrebné odstrániť prekážky a využiť príležitostí spojené so starnutím obyvateľstva. Medzi staršími ľuďmi je i naďalej vysoká miera nezamestnanosti a hrozí im väčšie riziko diskriminácie, izolácie a nerovnosti v prístupe k dôstojným príjmom, čo bráni aktívnemu starnutiu (Stanovisko Európskeho hospodárskeho a sociálneho výboru – Európska stratégia pre seniorov, 2023).

Svetová zdravotnícka organizácia (WHO, 2002, s. 12) definuje aktívne starnutie ako: „proces optimalizácie príležitostí pre zdravie ako spoluúčasť seniorov na spoločenskom živote, bezpečí a zvýšení kvality života v starobe“. Ďalšia významná medzinárodná inštitúcia Organizácia pre hospodársku pomoc a rozvoj (OECD, 1998, s. 5), prijala koncept aktívneho starnutia, ktorá ho definuje ako: „schopnosť ľudí viesť produktívny život v spoločnosti a v ekonomike, keď starnú.“

Konceptu aktívneho starnutia sa v súčasnosti v kľúčových dokumentoch *Európskej únie* a *Slovenskej republiky* venuje významná pozornosť.

Za základ pozitívnej reakcie na aktuálne demografické zmeny a nevyhnutnosť na zachovanie solidarity medzi generáciami považuje *Európska únia* (2012) *konceptu aktívneho starnutia*. Cieľom koncepcie aktívneho starnutia je umožniť starším ľuďom aktívne pôsobiť na trhu práce, podporiť aktívne občianstvo a zachovať si s pribúdajúcim vekom dobré zdravie a nezávislosť vďaka celoživotnému postoju k zdravému starnutiu.

Koncept aktívneho starnutia sa v súčasnosti z oblasti sociálnych politík intenzívne prenáša a rieši v oblasti vzdelávania na národných i medzinárod-

ných úrovniach a s uvedeným sa spája aj koncept celoživotného vzdelávania a učenia sa. V tomto koncepte procesy vzdelávania a učenia sa môžu byť aplikované na učiacich sa všetkých vekových skupín a preto sa v rámci neho pozornosť sústreďuje aj na starších dospelých, ktorí sa vracajú k organizovanému vzdelávaniu. Existujú programy založené na rámci celoživotného vzdelávania, ktoré sa zameriavajú na rôzne potreby učiacich sa, ako napríklad v rámci 17 cieľov udržateľného rozvoja definovaných Organizáciou Spojených národov – cieľ 4 -Kvalitné vzdelanie (Agenda 2030) a tiež existencia *Inštitútu UNESCO pre celoživotné učenie sa* (UNESCO Institute for Lifelong Learning), ktorý sa stará o potreby znevýhodnených a marginalizovaných učiacich sa. V tomto kontexte je Celoživotné vzdelávanie chápané ako kľúč k prekonaniu globálnych výziev a dosiahnutiu cieľov udržateľného globálneho rozvoja.

Celoživotné vzdelávanie a učenie sa je v súčasnej znalostnej spoločnosti nevyhnutnou požiadavkou vzhľadom k dynamickým procesom spoločenských zmien. Napriek tomu, že táto problematika nie je nová, až v druhej polovici 20. storočia sa jej začína venovať systematickejšia pozornosť, čo sa odráža i v rôznych koncepcných a legislatívnych dokumentoch. V podmienkach SR sú toho dôkazom i dokumenty ako materiál Európskej komisie *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní* (2000) a v súlade s ním vypracovaná *Koncepcia celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike* (2004).

Na národnej úrovni sa otázok celoživotného vzdelávania a vzdelávania starších dospelých dotýkajú ďalšie strategické dokumenty ako napríklad *Stratégia rozvoja ľudských zdrojov v sektore Vzdelávanie, výchova a šport do roku 2030 a Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva (CŽVaP) na roky 2021 – 2030*. Nosným cieľom Stratégie CŽVaP je zabezpečiť pre každého občana celoživotný prístup k možnostiam vzdelávať sa, rozvíjať svoje zručnosti a kompetencie počas celého života v každom životnom štádiu a s ohľadom na individuálne potreby a okolnosti tak, aby každý mohol realizovať svoj potenciál v osobnom, pracovnom a občianskom živote (Stratégia, 2021).

2 Vybrané možnosti edukácie seniorov

Jednou z hlavných úloh celoživotného vzdelávania je pomáhať učiacim sa – edukantom orientovať sa v rýchlo sa meniacom svete. Práve v kategórii starších dospelých a seniorov môže vzdelávanie akéhokoľvek druhu zabrániť ich potencionálnej spoločenskej izolácii, ktorá je spojená s odcudzením a marginalizáciou v spoločnosti. Marginálna skupina v našom ponímaní predstavuje skupinu, ktorá sa z najrôznejších dôvodov dostala na okraj spoločnosti. Vzdelávanie v tomto prípade pomáha pri hľadaní nových sociálnych istôt, nových postojov k životu, pri hľadaní zmyslu života. Ďalšie vzdelávanie seniorov je podporované aj Európskou Iniciatívou/programom celoživotného vzdelávania, ako súvislý proces stimulácie a povzbudzovania

jednotlivcov ako nadobúdať vedomosti, hodnoty a zručnosti potrebné pre ich budúci život, tak aby ho uplatnili dôveryhodne, kreatívne s potešením pri všetkých úlohách, situáciách a podmienkach. Špecifická edukácie v období staroby spočívajú v tom, že už nie je vyvíjaný tlak na získanie kvalifikácie, ani na jej zvyšovanie. Vzdelávanie je v uvedenom období činnosť dobrovoľná a účastník si sám a slobodne vyberá obsahové zameranie vzdelávania podľa vlastného záujmu.

Podľa Balogovej vzdelávateľnosť seniorov závisí od vnútorných podmienok – t.j. od kognitívnych funkcií, motivácie, umenia učiť sa, zdravotného stavu, doterajšej úrovne vedomostí a i. Vnútorné podmienky vzdelávateľnosti seniorov v súhrne ovplyvňuje teda starnutie a biologické a psychické zmeny, ktoré ho sprevádzajú. Vzdelávateľnosť závisí tiež od vonkajších podmienok – t.j. od prístupu k vzdelaniu, vonkajšej motivácie a dostupnosti edukačných foriem (Balogová, 2009, s. 95-96).

Zásadám pri vzdelávaní seniorov sa venujú v odbornej literatúre z oblasti geragogiky viacerí autori, ale napr. Klevetová a Dlabalová (2008, s. 53- 54) ich rozčlenili na nasledujúce:

- a) Starší človek potrebuje na pochopenie nového svoj vlastný spôsob a vlastné tempo.
- b) Potrebuje mať k dispozícii prehľadné a názorné písomné informácie.
- c) Príliš mnoho informácií naraz nezvládne senior prijať.
- d) Pri výchove a vzdelávaní seniorov je potrebné objaviť ich schopnosti a opierať sa o ich možnosti a skúsenosti.
- e) Je potrebné vyjadrovať sa pomaly a zrozumiteľne, pýtať sa, či nám účastníci edukácie rozumejú.
- f) Edukáciu je nutné prispôbiť účastníkom i prejavom (t.j. verbálnou a neverbálnou komunikáciou).
- g) Pri nácviku používania nových pomôcok je nutné jednotlivé kroky opakovať a dbať na to, aby ich senior sám skúšal.
- h) Nie je vhodné dávať seniorovi príliš mnoho úloh naraz.
- i) Edukácia seniorov by mala prebiehať hravou, prirodzenou – nenútenou formou, pri ktorej by účastníci vzdelávania nepociťovali stres z edukácie, nátlak zo strany edukátora.
- j) Od staršieho človeka nemôžeme chcieť, aby sa učil naspamäť.
- k) Naučené je nutné opakovaním uložiť do dlhodobej pamäti.
- l) Senior potrebuje byť za svoju snahu a usilovnosť ocenený.

V dôsledku demografického vývoja kedy obyvateľstvo starne a seniori sa stávajú početnou spoločenskou skupinou, objavila sa okrem nutnosti rozširovania služieb zdravotných a sociálnych aj potreba rozširovania ponuky vzdelávania.

Vo sfére vzdelávania seniorov v SR sú frekventované najmä denné centrá (kluby dôchodcov), rôznorodé seniorcentrá, akadémiie tretieho veku a naj-

známejšie edukačné inštitúcie reprezentujú univerzity tretieho veku. Univerzity tretieho veku (U3V) uľahčujú seniorom adaptovať sa na novú situáciu, v ktorej sa spravidla seniori ocitnú odchodom do dôchodku. Tento typ štúdia vytvára predpoklady pre stretnutie ľudí rovnakej generácie, je súčasťou celoživotného vzdelávania a má charakter osobnostného rozvoja a nie prípravy na profesiu, vzdelávanie tu nie je cieľom, ale prostriedkom k aktívnemu naplneniu voľného času seniorov- k aktívnemu starnutiu.

Na vzdelávaní seniorov sa podieľajú aj iné inštitúcie ako napríklad knižnice, kultúrno-osvetové zariadenia a pod. Vzdelávanie seniorov môže byť realizované aj v inštitúciách zdravotníckej alebo sociálnej starostlivosti, aj keď v týchto zariadeniach je edukácia skôr sekundárnou a slúži na aktivizáciu seniorov a vyplnenie voľného času. Na edukácii seniorov participujú aj rozmanité spoločenské organizácie a občianske združenia ako napr. Jednota dôchodcov na Slovensku. K jej hlavným úlohám patrí aj pomoc pri realizácii celoživotného vzdelávania a podpora kultúrno –spoločenských aktivít seniorov.

Čo sa obsahového zamerania týka, tak vo vzdelávaní seniorov sa v súčasnej dobe stretávame s rôznymi vzdelávacími kurzami podľa individuálnych požiadaviek a znalostí záujemcov. Patria sem jazykové kurzy, kurzy rozvoja digitálnych zručností, kurzy na rozvoj osobnosti, odborné kurzy (zdravotníctvo, ekonómia a manažment, gastronómia, obchodná terminológia, právo a iné). Poradenské a vzdelávacie centrá poskytujú širokú ponuku edukačných aktivít napr. aj na webovej stránke www.senior.sk.

Ak by sme popísané možnosti edukácie zhrnuli, tak konštatujeme, že ich je možné zhrnúť do troch prúdov edukačnej starostlivosti:

1. Preventívne edukačné programy zamerané na zdravé starnutie a prevenciu predčasného patologického starnutia;
2. Špecializované sociálno-edukačné aktivity;
3. Edukácia seniorov školského typu (Čornaničová podľa Határ, Jedličková, Kováčová, 2022).

3 Ukážka dobrej praxe v podpore aktívneho inteligentného starnutia prostredníctvom vzdelávania seniorov

Na pôde Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave sa v kalendárnom roku 2023 realizovalo záujmové vzdelávanie seniorov s názvom Aktívne starnutie s využitím počítača a smart technológií, v rámci medzinárodného projektu BIN SGS02_2021_002 *Univerzita podporujúca inteligentné aktívne starnutie* (bližšie informácie o obsahu a organizácii projektu na <https://ff.ucm.sk/sk/eea-grants/>).

Granty EHP a Nórska predstavujú príspevok Islandu, Lichtenštajnska a Nórska k zelenej, konkurencieschopnej a inkluzívnej Európe. Prioritami tohto obdobia sú:

#1 Inovácie, výskum, vzdelávanie a konkurencieschopnosť.

- #2 Sociálna inklúzia, zamestnanosť mladých a odstraňovanie chudoby.
- #3 Životné prostredie, energia, zmena klímy a nízko uhlíkové hospodárstvo.
- #4 Kultúra, občianska spoločnosť, dobré spravovanie a základné práva.
- #5 Spravodlivosť a vnútorné záležitosti (<https://www.eeagrants.sk/>).

Vzdelávania sa zúčastnilo iba 21 účastníkov, aj keď záujem o prihlasovanie bol dvojnásobný, avšak z dôvodu kapacitných priestorových možností bol obmedzený počet účasti. Projektový tím zvolil práve prístup edukácie seniorov školského typu v zameraní na sprostredkovanie konceptu aktívneho starnutia a verejnoprospešných technológií, ktorý je v zahraničí už známym trendom (napr. škandinávské krajiny podľa Nordic Innovation, 2019). V SR sa problematika verejnoprospešných technológií iba postupne dostáva do povedomia verejnosti a preto sme sa v projekte zamerali na uvedenú oblasť.

Pod pojmom verejnoprospešné technológie chápeme napríklad zavádzanie produktov a služieb ktoré pomáhajú seniorom a ľuďom s rôznym postihnutím, ako sú systémy na monitoring životných funkcií, technológie pre lekársku starostlivosť vhodné na domáce použitie, inteligentné textílie, domy a podobne (*Výskumná Agentúra: Výzva Na Podporu Inovácií a Rozvoja Podnikania Vyhlásená Dnes! | Granty EHP a Nórska*, n.d.). Ďalšia oblasť, ktorá bola zahrnutá do obsahu vzdelávania, bola oblasť informačno komunikačných technológií a práce s počítačom. Pojem informačno-komunikačné technológie (IKT; Information and communication technologies – ICT) zahŕňa všetky hardvérové a softvérové prostriedky v konvergovaných systémoch na spracovávanie, uchovávanie, prezentovanie informácií a komunikovanie. V skutočnosti sú to prostriedky koncových zariadení (počítače, tablety, mobilné telefóny a smartfóny, digitálne fotoaparáty a kamery a pod.) spolu s nevyhnutnou infraštruktúrou (sieťové prvky, servery, vysielače...) (*Význam a Obsah Pojmu IKT (ICT)*, n.d.).

V rámci realizácie projektu bolo štúdium rozdelené do dvoch častí (semestrov) v celkovom rozsahu 45 vyučovacích hodín prezenčnej výučby. Výučba prebiehala pravidelne 1x do týždňa v 4 hodinových blokoch výučby. Tematické oblasti kurzu zahŕňali: Základy práce s PC, Tréning pamäte, Aktívne starnutie a verejnoprospešné technológie, Anglická terminológia pri práci s technológiami. Vzdelávanie bolo ukončené slávnostným odovzdaním certifikátov o absolvovaní kurzu na slávnostnej promócií.

Hlavný dôraz projektu bol kladený na sprostredkovanie a implementáciu konceptu verejnoprospešných technológií v edukačnom procese, ktorý sa člení do oblastí zlepšovania vedomostí a zručností v oblastiach: inteligentná domácnosť; bezpečná komunikácia; technológie pre nezávislý život. Jednotlivé tematické oblasti sprostredkoval tím lektorov – špecialistov v príslušnej oblasti (informatika, sociálna práca, psychológia, lingvistika, pedagogika),

využitá bola prezenčná forma výučby s aplikáciou praktických aktivizujúcich metód výučby a didaktickej techniky s podporou IKT.

3.1 Hodnotenie absolvovaného vzdelávania

Hodnotenie absolvovaného vzdelávania bolo realizované s účastníkmi prostredníctvom online písomného interview, vzhľadom k novo nadobudnutým zručnostiam účastníkov. Online interview boli analyzované, kódované a usporiadané podľa tematickej oblasti. Od septembra do októbra 2023 bol e-mailom zaslaný online prieskumný rozhovor 21 študentom – seniorom. 2023. Tento prieskum dobrovoľne a anonymne vyplnili všetci (84,16 % žien a 15,84 % mužov; vek 65-70: 66, 66%; vek 71 < 81: 33,44%; vzdelanie: Stredoškolské bez maturity 13%, Stredoškolské s maturitou 60%, Vysokoškolské vzdelanie 1. stupňa 7%, Vysokoškolské vzdelanie 2. stupňa 20%).

Cieľom bolo zistiť názory na absolvovaný vzdelávací kurz jeho účastníkmi, z čoho vyplynuli otázky:

- 1) Ako hodnotia respondenti atmosféru vzdelávania?
- 2) Ako hodnotia respondenti úroveň lektorov vzdelávania?
- 3) Ako hodnotia respondenti svoju vlastnú úroveň nadobudnutých vedomostí a zručností v oblasti inteligentných technológií pod vplyvom absolvovaného vzdelávania?
- 4) Aké sú názory účastníkov na ďalšie možnosti ich vzdelávania?

Po ukončení vzdelávania účastníci deklarovali nasledovné názory a postoje:

- 1) Atmosféru vzdelávania hodnotili všetci pozitívne (100%), rovnako by všetci (100%) odporúčili vzdelávanie aj svojim známym.
- 2) učiteľov v kurze považovali za odborníkov (100%),
- 3) nadobudnuté poznatky, skúsenosti a zručnosti považujú všetci (100%) účastníci za využiteľné vo svojom osobnom živote, Po ukončení kurzu na otázku – „*Myslím si, že absolvovaním tohto kurzu som skúsenejším užívateľom smart technológií ako pred kurzom*“ odpovedalo 100% účastníkov pozitívne.
- 4) Názory účastníkov, ktoré sa dotýkali zlepšenia možností ich ďalšieho vzdelávania zahŕňali viaceré odporúčania, ktoré spadajú do oblasti špecifických zásad edukácie seniorov.

Z návrhov na zlepšenie účastníci odporúčali napr:

U1: *Rozdelenie aspoň do dvoch skupín vždy, viac štvrtkov.* U3: *Ja som spokojná.* U5: *Opakovanie.* U10: *Viac práce na PC.* U12: *Ste všetci super, pomalší výklad by bol fajn.* U13: *Viac práce s počítačom.* U14: *Rozdeliť študentov na polovice.* U15: *Menej účastníkov v jednej triede.* U17: *Vytvoriť zo študentov menšie skupiny, nechať viac času na preopakovanie a zvládnutie*

nových poznatkov IKT, pomalšie tempo. U20: Zlepšiť dostupnosť počítačov pre účastníkov.

Návrhy na zvýšenie motivácie účastníkov vzdelávania:

U2: Čo najviac zainteresovať účastníka. U4: *Dávať domáce úlohy zo všetkého čo sa preberalo, aby bolo zrejmé, že učivo všetci zvládli.* U6: *Názorná ukážka použitia a významu* U7: *Zmenšiť hustotu teórie a menším tempom jednotlivosti.* U10: *Zadávanie aj prác na doma.* U15: *Viackej praxe.* U17: *To je individuálne, každý sa musí motivovať sám.* U19: *Menšie skupiny, pomalšie tempo.*

Návrh tém na rozšírenie ďalšieho vzdelávania:

U1: *Viac praxe.* U3: *Aktívne starnutie.* U5: *Zlepšenie techniky používanej vo výučbe.* U7: *Práca s tabletom* U9: *Žiadnu.* U11: *Internetbanking.* U13: *Aplikácie, napr. dáta mesta, na parkovanie.* U17: *Platba faktúr cez tablet.*

Ako inú formu vzdelávania by účastníci preferovali:

U1: *Viac času pri práci s PC.* U2: *Osobnejší prístup.* U3: *Viac pri PC.* U4: *Menej žiakov, aby sa mohli venovať viac žiakom individuálne.* U5: *Viac praktického vyučovania a názorných ukážok.* U6: *Prax.* U7: *Viac práce na PC.* U9: *Pomalšie s niektorými učiteľmi a počať či všetci urobili daný úkon a či porozumeli.* U10: *Forma je v poriadku len už sme pomalší.* U12: *Aby bolo aj v papierovej forme.* U13: *Lepšie počítače.* U14: *Som spokojná.* U16: *Viackej praxe menej teórie.* U17: *Menej poslucháčov na jedného učiteľa.* U18: *Menšie skupiny, viac času na opakovanie jednotlivých úkonov na PC.* U21: *Aj formou vytlačených pomôcok, keďže nevidím na prezentáciu.*

Z uvedených výsledkov sumárne vyplýva, že účastníci požadujú vlastné tempo, potrebujú mať k dispozícii prehľadné a názorné písomné informácie, preferujú maximálny priestor pre praktické aktivity a minimum teórie, z čoho vyplýva aj požiadavka jednotlivé kroky vo výučbe opakovať a dbať na to, aby ich senior sám skúšal. V porovnaní s našimi skúsenosťami so študentami mladšími, seniori intenzívne preferujú dôraz na fixáciu, opakovanie nových poznatkov a to dokonca aj formou domácich úloh a zadaní.

Potvrdilo sa nám, že účastníci požadujú nižšie počty v skupine, ba až individualizáciu vo výučbe, čo je v zhode so zisteniami Seleckého (2019), podľa ktorého je optimálna skupina seniorov pre lektora je 5 osôb, resp. pri skupine okolo 10 seniorov je lepšie mať dvoch lektorov. Zo strany manažmentu je ale pochopiteľne problematické zabezpečiť menšie skupiny z dôvodu ekonomiky vzdelávacej aktivity.

Bohužiaľ respondenti viackrát poukazovali aj na technické nedostatky kvality IKT a vybavenia učební, čo je však bohužiaľ objektívna príčina, riešiteľná iba na vyšších úrovniach manažmentu vzdelávacej inštitúcie.

Výskum Ministerstva investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie Slovenskej republiky s názvom “Nepripojení” mapoval v roku 2022 súčasný stav digitálnych zručností seniorov a senioriek na Slovensku. V rámci výskumu sa ministerstvo zameralo aj na digitálne vybavenie seniorov a senioriek (MIRRI, 2022). Do výskumu zapojilo 592 seniorov a senioriek vo veku 65 až 88 rokov. Výsledky priniesli niektoré z nasledujúcich zistení, ktoré sa potvrdili v projekte aj nám na základe neformálnych rozhovorov, ale aj prostredníctvom hodnotenia absolvovaného vzdelávania účastníkmi:

“Seniori majú podľa prieskumu prevažne pozitívny vzťah k digitálnym technológiám, svoje

digitálne zručnosti by chceli ďalej rozvíjať.”

“Z výskumu vyplýva, že 56 % seniorov potrebuje pomoc s naučením sa toho, ako ovládať technologické zariadenia.”

“Seniori vnímajú digitálne technológie pozitívne. Sedem z desiatich seniorov má záujem ďalej rozvíjať svoje digitálne zručnosti.”

Uvedené výsledky výskumu, ale aj naše skúsenosti poukazujú nielen na dôležitosť, ale najmä na otvorenosť seniorov a senioriek prepájať svoje aktívne starnutie s využívaním digitálnych a SMART technológií.

Záver

Filozofická fakulta UCM v Trnave sa vo svojom vedeckom a odbornom zameraní primárne orientuje na oblasť lingvistických, humanitných a učiteľských odborov. Hlavným poslaním a cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu na FF UCM je **výchova a príprava odborníkov, absolventov spoločensko-vedných študijných programov ako aj príprava budúcich učiteľov v kombináciách akademických predmetov (Filozofická fakulta UCM, n.d)**. Aj keď seniorská edukácia nie je primárnou oblasťou zamerania na fakulte a tvorí tretiu misiu, prostredníctvom riešeného projektu sme dospeli k rozvoju interdisciplinárnej spolupráce viacerých odborníkov a na základe rozhovorov s respondentmi, sme sa dozvedeli aj zaujímavé odporúčania a rady ako zlepšiť edukačný proces a prácu so seniormi, čo môže byť prínosom aj pre iné pracoviská ako príklad dobrej praxe. V štúdií boli predstavené pohľady na problematiku aktívneho a inteligentného starnutia cez optiku edukácie zameranej na tematickú oblasť práce s počítačom a sprostredkovania poznatkov o verejnoprospešných technológiách.

Na základe teoretického i empirického spracovania riešenej problematiky navrhujeme:

Pravidelne monitorovať potreby študentov – seniorov –Průcha (1996) hovorí o vzdelávaní ako o komplexe činností, ktoré majú uspokojiť určité potreby jednotlivcov, sociálnych a profesijných skupín alebo celej spoločnosti (priority národných vzdelávacích politík). Poukazuje na teóriu a výskum evaluácie vzdelávacích potrieb (needs assessment). Výsledkom analýzy je zistenie medzier v poznatkoch, vedomostiach, vo výkonnosti, ktoré je potrebné

eliminovať, so zameraním na také, ktoré je možné odstrániť vzdelávaním. Pri identifikácii vzdelávacích potrieb je dôležité zladit' potreby jednotlivca s potrebami spoločnosti.

Realizovať spätnú väzbu – Hodnotenie vzdelávacieho programu sa realizuje priebežne a následne sa robí konečné hodnotenie výsledkov a dopadu vzdelávania. Zámerom je zistiť do akej miery boli splnené ciele vzdelávania. Vychádzajúc z výsledkov hodnotenia sa rozhodne, v čom treba program skvalitniť, v čom je možné nadväzovať, ak je to potrebné. Posledná etapa by mala byť zároveň aj podkladom novej fázy a tvorby ponuky ďalších programov celoživotného a ďalšieho vzdelávania.

Sieťovanie, spolupráca a prehlbovanie kontaktov s kľúčovými partnermi – Je dôležité, aby si manažment vysokej školy uvedomil, že záujmové vzdelávanie seniorov nie je postavené na komerčnej báze a skôr túto aktivitu môžeme využiť pre propagáciu a šírenie dobrého mena inštitúcie, pre realizovanie tretej misie. Tretia misia vysokých škôl je zvyčajne označovaná ako prehlbovanie vzťahov s verejnosťou a spoločenského vplyvu vzdelávacích inštitúcií. Sú to aktivity, ktoré sú organizované pre verejnosť alebo sú vysoké školy súčasťou podujatí organizovaných komunitou, mestom, obcou. Okrem uvedeného je možné pre rôzne vzdelávacie aktivity čerpať granty, dotačné schémy, ale aj európske projekty, čím sa rozširuje partnerská spolupráca na národnej i medzinárodnej úrovni. Kľúčovými partnermi sú aj združenia, spolky dôchodcov apod.

Väčšie využitie a zvýšenie kvality podporných počítačových systémov pri vzdelávaní seniorov – Každá vysoká škola má svoj informačný systém, ktorý slúži na manažment a podporu štúdia. Rovnako je dôležitá permanentná podpora a inovácia výučbových IKT, ktoré sú využiteľné nielen pre podporu štúdia v akreditovaných študijných programoch, ale aj v ďalšom a celoživotnom vzdelávaní poskytovanom vysokými školami, či už to vo formách prezenčnej alebo dištančnej výučby.

Sledovať nové trendy vo vzdelávaní – Vývoj v oblasti edukačných vied a aj IKT je veľmi rýchly a je problematické aj pre samotných lektorov sledovať a implementovať všetky inovácie, dostupné na trhu. Trendy je potrebné sledovať prostredníctvom masovokomunikačných prostriedkov, odbornej a vedeckej literatúry, stretnutiami s kolegami, účasťou na seminároch a konferenciách apod.

Pod'akovanie

Štúdia vznikla s podporou nórskeho fondu a zo štátneho rozpočtu Slovenskej republiky v rámci projektu BIN SGS02_2021_002 Univerzita podporujúca inteligentné aktívne stárnutie (University enhancing active smart aging) a súčasne v rámci projektu KEGA 004UCM-4/2022 s názvom „Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni“.

Literatúra:

- AGENDA 2030. Dostupné na: <https://www.minzp.sk/agenda-2030/>
- BALOGOVÁ, Beata. 2009. *Seniori v spektre súčasného sveta*. Prešov: Akcent Print. ISBN 978-80-89295-19-7.
- BIN SGS02_2021_002 *Univerzita podporujúca inteligentné aktívne starnutie*. (n.d.). Dostupné na: <https://ff.ucm.sk/sk/eea-grants/>
- FILOZOFICKÁ FAKULTA UCM. (n.d.). Charakteristika fakulty. Dostupné na: <https://ff.ucm.sk/sk/vseobecne-informacie/>
- HATÁR, C., JEDLIČKOVÁ, P., KOVÁČOVÁ, A. 2022. *Edukácia seniorov*. Nitra: UKF, ISBN 978-80-558-1946-4.
- KLEVETOVÁ, D., DLABALOVÁ, I. 2008. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada Publishing. 2008. ISBN 978-80-247-2169-9.
- KOMISIA EURÓPSKÝCH SPOLOČENSTIEV. (2000). *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa. Pracovný materiál Európskej komisie* [online]. Dostupné na: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Dalsie-Vzdel/VDOC/2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf
- KONCEPCIA CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA V Slovenskej republike-príloha 1, 2004, s.1
- MIRRI SR. 2022. *Nepripojení – digitálna chudoba a digitálna inklúzia na Slovensku*. Dostupné na: <https://mirri.gov.sk/sekcie/analyza-diskusna-studia-2/>
- Nordic Innovation and Nordic Welfare Centre. (2019). *Nordic Ambient Assisted Living. Welfare Technologies for Active and Independent Living at Home*. Nordic Innovation.
- OECD. 1998. Maintaining Prosperity In: *An Ageing Society: the OECD study on the policy implications of ageing*. [online]. 1998 [vid. 2018-06-12]. Dostupné na: <http://www.oecd.org/els/public-pensions/2429430.pdf>.
- PRŮCHA, J. 1996. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita.
- SELECKÝ, E. 2019. *Vplyv informačno-komunikačných technológií na rozvoj edukácie seniorov. Rigorózní práce*. Praha: Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra andragogiky a personálneho řízení.
- STANOVISKO EURÓPSKEHO HOSPODÁRSKEHO A SOCIÁLNEHO VÝBORU – Európska stratégia pre seniorov, 2023 (prieskumné stanovisko na žiadosť španielskeho predsedníctva Rady EÚ) Dostupné na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52023AE0532>
- STRATÉGIA CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA A PORADENSTVA na roky 2021- 2030. (2021). Dostupné na: <https://www.minedu.sk/9772-sk/dokumenty-a-predpisy/>

VÝSKUMNÁ AGENTÚRA: *Výzva na podporu inovácií a rozvoja podnikania vyhlásená dnes!* | *Granty EHP a Nórska*. (n.d.). Dostupné na: <https://www.eeagrants.sk/novinky/vyskumna-agentura-vyzva-na-podporu-inovacii-a-rozvoja-podnikania-vyhlasena-dnes/>

VÝZNAMA OBSAH POJMU IKT (ICT). (n.d.). Dostupné na: <https://pdfweb.truni.sk/e-ucebnice/iktv/data/981187c6-714f-4f65-a1f9-5eb21009e811.html?ownapi=1>

WHO. 2002. *Active Ageing: A Policy Framework*. [online]. 2002 [vid. 2018-06-12]. Dostupné na: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67215/1/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf.

Summary: The study deals with the issue of active aging with the use of further education of seniors. It briefly describes the theoretical and conceptual starting points of the issue at the national and international level. The study also provides a brief example of an example of good practice in the field of senior education implemented at UCM in Trnava as part of the project BIN SGS02_2021_002 University supporting smart active aging, which was financed by Norway through Norwegian grants. Based on the evaluation of the implementation of the aforementioned education, the interest of seniors in the thematic areas of working with computers, public benefit technologies, ICT and intelligent technologies was confirmed. Respondents' opinions contain recommendations for education adapted especially to the requirements for senior education respecting the individual approach to educatees with regard to their needs, increased emphasis on the fixation of the knowledge and practice.

NEFORMÁLNE VZDELÁVANIE ŠTUDENTOV A ŠTUDENTIEK SLOVENSKÝCH UNIVERZÍT A VYSOKÝCH ŠKÔL

NON-FORMAL EDUCATION OF STUDENTS OF SLOVAK UNIVERSITIES AND COLLEGES

Jana Šolcová, Lívia Nemcová, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia empirického charakteru sa zaoberá neformálnym vzdelávaním študentstva slovenských univerzít a vysokých škôl. Cieľom štúdie je priblížiť možnosti využitia získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania vo vzťahu k vybraným súčastiam svojho života: štúdium, rozvoj praxe, sebarozvoj z pohľadu študentstva. Prezentované výsledky parciálnou súčasťou empirického výskumu zameraného na neformálne vzdelávanie v pregraduálnej príprave budúcich profesionálov pomáhajúcich profesií.

Kľúčové slová: neformálne vzdelávanie, študenti, prínosy vzdelávania, kompetencie.

Úvod

Priestor na vysokých školách na rozvoj neformálneho vzdelávania poskytuje nielen realizácia samotného vzdelávania budúcich profesionálov a profesionálok v rôznych vedných oblastiach, ale aj oblasť výskumu, integrálne prepojená s tretím poslaním vysokých škôl a univerzít na Slovensku. Výskum v oblasti neformálneho vzdelávania a jeho jednotlivých tém by mal mať priame využitie v praxi, a teda v práci s rôznymi cieľovými skupinami (deti, mládež, dospelí, seniori). Začínajúc vymedzením samotného pojmu neformálne vzdelávanie, je potrebné konštatovať, že tento pojem predstavuje jednu zo zásadných súčastí celoživotného vzdelávania. Koncept celoživotného vzdelávania sa začal presadzovať s prijatím medzinárodného dokumentu Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa (prijatý Európskou komisiou v roku 2000). Celoživotné vzdelávanie predstavuje kontinuálny proces, ktorý umožňuje získať vedomosti, zručnosti a kompetencie rôznymi vzdelávacími cestami v priebehu celého života človeka a je realizovaný v súlade s indivi-

duálnymi potrebami a záujmami každého človeka. Dôležitú úlohu zohráva individuálna motivácia človeka k učeniu (sa). Takéto učenie (sa) prebieha bez ohľadu na životnú etapu, v ktorej sa človek nachádza (Knotová, 2006). Globálnou výzvou v oblasti vzdelávania je udržať vzdelávanie: kontinuálne, kooperatívne, sebaorientované, aktívne, široko zamerané, trvalé, pozitívne orientované, uplatniteľné, a to všetko ako udržanie schopnosti a uplatniteľnosti človeka nielen v kontexte zamestnateľnosti, ale aj verejnej angažovanosti (Collins, 2009). Celoživotné vzdelávanie nie je obmedzované len na obdobie školy (školský vek), ale je kontinuálnym procesom ďalšieho vzdelávania sa v dospelosti. Pokračujúc v úvahách smerom k východiskám neformálneho vzdelávania cez koncept celoživotného vzdelávania, je potrebné poukázať na tri základné podsystémy tohto konceptu. Memorandum o celoživotnom vzdelávaní (2000, s. 11) definuje tri základné subsystémy celoživotného vzdelávania:

- formálne vzdelávanie sa (z ang. formal learning);
- neformálne vzdelávanie sa (z ang. non-formal learning);
- neinštitucionálne/informálne učenie sa (z ang. informal learning).

Vo všeobecnosti sú tieto subsystémy charakterizované najmä z hľadiska ich vzťahu k inštitucionálnemu zabezpečeniu. V Národnom programe výchovy a vzdelávania na roky 2018 – 2027 sa neformálne vzdelávanie vníma ako jedna z platforiem vzdelávania, popri formálnom vzdelávaní a informálnom učení sa (Novotná, 2017). Kým formálne vzdelávanie je do značnej miery inštitucionalizované a býva ukončené potvrdením o nadobudnutí kvalifikácie, to neformálne prebieha popri formálnom a skôr poskytuje ďalšie príležitosti vo vzdelávaní. Špecifickým vzdelávaním v koncepte celoživotného vzdelávania je informálne učenie sa, ktoré je neinštitucionálne a tvorí prirodzenú súčasť každodenného života človeka. V súlade s cieľom vedeckej štúdie sústreďujeme ďalej pozornosť len na neformálne vzdelávanie.

Koncept neformálneho vzdelávania

Neformálne vzdelávanie je zámerné a má taktiež svoj cieľ vzdelávania, no zároveň je dobrovoľné. Neformálne vzdelávanie je intencionálny proces a z pohľadu účastníka je vnímané ako otvorené a najmä dobrovoľné (Knotová, 2006). Prebieha v rozmanitých prostrediach a situáciách. Tieto prostredia či situácie sa môžu striedať a príslušné činnosti či kurzy môžu viesť rôzni profesionálni facilitátori učenia (napr. pracovníci s mládežou, vychovávatelia, učitelia, lektori), ale aj dobrovoľníci (napr. mládežnícki vedúci alebo mladí vedúci). Vzdelávacie aktivity sú naplánované, ale zriedkakedy štruktúrované ako tradičné vyučovacie hodiny alebo predmety (Pešek, Škrabská, Novosádová & Dočkalová, 2020, s. 13). Neformálne vzdelávanie sa realizuje mimo systému formálneho vzdelávania a výchovy, spravidla jeho obsah neurčuje všeobecne štátom dané kurikulum, ale zameranie konkrétnej vzdelávacej

inštitúcie (Hofbauer, 2004, s. 19). Napriek tomu je neformálne vzdelávanie štruktúrované (najmä z hľadiska stanovenia cieľov, počtu hodín, obsahu alebo podpory učenia sa) a je možné ho považovať za zámerné vzhľadom na perspektívy učiacich sa (Čornaničová, 2010). Hovoríme o vzdelávaní, ktoré neposkytujú školy, ale iné vzdelávacie inštitúcie a obyčajne ani nevedie k získaniu dokladu o vzdelaní. Švec (2008) ďalej konštatuje, že predstavuje alternatívu voči tzv. formálnemu školovaniu. Neformálne vzdelávanie zasahuje široké spektrum tém, tak ako aj široké vekové spektrum účastníkov neformálneho vzdelávania. Podľa Průchu, Walterovej a Mareša (2003) do tejto kategórie spadajú aj programy funkčnej gramotnosti pre dospelých, zdravotná výchova, plánované rodičovstvo, rekvalifikačné kurzy, kurzy ovládania počítača a pod.

Koncept neformálneho vzdelávania je do značnej miery terminologicky nejednotný. Pri pohľade na jednotlivé charakteristiky či samotné používanie pojmu nájdeme hneď niekoľko alternatív, ako celý koncept pomenovať. Považujeme za dôležité upozorniť hneď v úvode na skutočnosť, že v odbornej literatúre, ako aj v samotnej praxi sa stretávame s používaním termínov ako (Nemcová & Šolcová, 2020): neformálna edukácia; neformálne vzdelávanie; neformálne učenie; semiformálne vzdelávanie; mimoškolské vzdelávanie.

V kontexte predchádzajúcich statí súhlasíme s autorom Hofbauerom (2004), ktorý špecifickosť neformálneho vzdelávania definuje z týchto hľadísk:

a) z hľadiska princípov:

- je založené na dobrovoľnosti (dobrovoľnom princípe);
- je prístupné každému (v ideálnom prípade);
- je organizovaným a štruktúrovaným procesom so vzdelávacími cieľmi;
- je založené na potrebách účastníkov;
- je to systém vzdelávania založený na hodnotách.

b) z hľadiska postupov:

- ide o participatívny prístup (výchovné pôsobenie, ktoré pripravuje mladých ľudí na to, aby boli schopní fungovať ako samostatní a nezávislí členovia spoločnosti a vedie ich k väčšej autonómii a k sebariadeniu);
- je veľmi interaktívne, zahŕňa účastníkov;
- realizuje sa na základe skúseností a akcie, vychádza z potrieb účastníkov;
- úspech aj neúspech sú v zmysle učenia sa rovnako dôležité;
- umožňuje medzigeneračnú spoluprácu – rôzne vekové rozpätie medzi účastníkmi.

c) z hľadiska rozvoja:

- ide o celostný a procesne orientovaný prístup;
- umožňuje učenie sa životným zručnostiam a prípravu na aktívne občianstvo na základe zapojenia sa jednotlivcov i skupín;
- rozvíja zvedavosť a nadšenie pre vec;
- umožňuje získať skúsenosť a preberať zodpovednosť;

- učí spoločne pracovať, učiť sa demokraticky konať a rozhodovať a takto si osvojovať zásady aktívneho občianstva;
- prostredníctvom skúsenosti získanej v relatívne stabilnom sociálnom prostredí rozširuje osobné, sociálne a profesijné kompetencie;
- poskytuje možnosť učiť sa angažovanosti a solidarite, motivácii a iniciatívnosti, tolerancii a interkultúrnej výchove, kritickým postojom a intelektuálnej nezávislosti, sebadôvere a ďalším žiaducim rysom osobnosti.

Jednotlivé hľadiská dávajú priestor vysvetliť neformálne vzdelávanie v súvislosti s filozofickými a pedagogickými východiskami. Prvým filozofickým východiskom je holistický prístup a humanistická filozofia, ktorej sa venujú najbližšie state. V rámci pedagogických východísk neformálneho vzdelávania zameriavame pozornosť na pedagogiku voľného času, pragmatizmus a učenie sa zážitkom. Z holistického pohľadu sa neformálne vzdelávanie realizuje prostredníctvom cielenej podpory a rozvoja konkrétnych kompetencií. Výsledkom neformálneho vzdelávania nie sú len vedomosti a zručnosti, ale aj rozvoj postojov, získanie skúseností, s ktorými ďalej človek pracuje, a rozvoj osobnosti. Podľa Fudalyho & Lenča (2008) môžu byť tieto ukazovatele ťažko merateľné a hodnotiteľné. Napriek tomu sú v procese overovania vytvorené určité mechanizmy, ktoré aspoň sčasti opisujú prínosy a niekedy merajú aj dosahy neformálneho vzdelávania študentstva. V rámci pedagogických východísk sa môžeme na neformálne vzdelávanie pozrieť z hľadiska pedagogiky voľného času. Neformálne vzdelávanie sa prevažne uskutočňuje vo voľnom čase, t. z. že je tiež chápané ako výchova vo voľnom čase, pretože sa realizuje mimo času určeného na formálne vzdelávanie. Aj keď sme vo voľnom čase, stále je to proces cieľavedomý, zámerný, plánovitý a komplexný (Nemcová & Dulovics Sámelová, 2021).

Neformálne vzdelávanie v kontexte rozvoja kompetencií študentov a študentiek

Autor Chomský v 60. rokoch 20. storočia zaviedol pojem kompetencia a definoval ju ako mentálnu schopnosť rodeného hovorcu vytvárať na základe poznania gramatických pravidiel nekonečné množstvo viet príslušného jazyka, resp. na základe tohto poznania vety prijímať od iných a interpretovať ich (Novotná, 2017). V rámci neformálneho vzdelávania je kompetencia všeobecne charakterizovaná ako základná cieľová kategória, výstup z neformálneho vzdelávania, a k ich nadobúdaniu a rozvíjaniu má smerovať celý vzdelávací obsah a metódy neformálneho vzdelávania (Nemcová & Šolcová, 2021). Autori Belz & Siegrist (2001) upozorňujú na potrebu zachytiť prínos a dôsledky neformálneho vzdelávania v živote študentstva z kompetenčného pohľadu, ktorý zahŕňa tri prístupy: kognitívny prístup (schopnosti spojené s myslením, uvažovaním); prístup založený na analýze činností (schopnosti, ktoré prepájajú myslenie s konkrétnym konaním a správaním

sa); prístup založený na spoločnosti (schopnosti súvisiace so sociálnou inteligenciou a schopnosťou fungovať v rámci systému a kolektívu).

Európska komisia spolupracuje s členskými štátmi Európskej únie na podpore a posilnení rozvoja kľúčových kompetencií a základných zručností pre všetkých, od útleho veku po celý život. Na kvalitné a inkluzívne vzdelávanie, odbornú prípravu a celoživotné vzdelávanie, ktoré rozvíja kľúčové kompetencie a základné zručnosti, by mal mať právo každý človek. Kľúčové kompetencie a základné zručnosti potrebuje každý z nás pre osobné uspokojenie a rozvoj, zamestnateľnosť, spoločenské začlenenie a aktívne občianstvo (Kľúčové kompetencie a základné zručnosti, 2020). Neformálne vzdelávanie je prostriedkom rozvoja kľúčových a základných kompetencií. Existuje osem kľúčových kompetencií definovaných EÚ (Key Competences for Lifelong Learning, 2019), ktoré vieme rozvíjať prostredníkom neformálneho vzdelávania:

- kompetencia v oblasti gramotnosti (viacjazyčná spôsobilosť, materinský i cudzí jazyk);
- matematická kompetencia a spôsobilosť (v oblasti vedy, techniky, strojárstva, prírodných vied, metodológie...);
- digitálna kompetencia;
- osobnostná, sociálna a vzdelávacia schopnosť učiť sa;
- občianska kompetencia;
- podnikateľská kompetencia;
- kultúrne povedomie a kompetencia komunikačná.

Výsledky niekoľkých výskumov potvrdzujú úspešnosť neformálneho vzdelávania pri rozvíjaní kľúčových kompetencií vysokoškolských študentov. Štúdie prezentujúce výsledky súhrnne naznačujú, že neformálne vzdelávanie zohráva úlohu pri rozvoji kľúčových kompetencií medzi študentmi vysokých škôl. Dmytrenko, Kapustina & Kharkivska et. al. (2021) zdôrazňujú dôležitosť rozvoja kľúčových kompetencií vo vysokoškolskom vzdelávaní a potrebu rozširovania osobných a sociálnych skúseností nad rámec vedomostí. Zagrebina, Sharafetdinova & Konyushenko (2015) poukazujú na potenciál rozvoja informačných technológií, konkrétne e-learningových systémov, v súvislosti s rozvojom kľúčových kompetencií vysokoškolských študentov. Struková & Bašková (2017) pojednávajú o inovácii vzdelávania na podporu a rozvoj kľúčových kompetencií absolventov so zameraním na konkrétny študijný program. Velasco (2014) navrhuje model, ktorý naznačuje, že univerzity môžu študentom zvýšiť hodnotu formálneho vzdelávania zvyšovaním ich kľúčových kompetencií prostredníctvom uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania, v rámci ktorého si tieto kompetencie rozvinú. Na národnej úrovni proces uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania predstavuje najmä prijatie dokumentu Validácia výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa v SR (2016), ktorý vypracoval Štátny inštitút odborného vzdelávania. Dokument poukazuje okrem iného na možnosti uznávania

výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa napríklad v súvislosti s profesiou, prehľbovaním alebo zvyšovaním kvalifikácie a pod. Touto problematikou sa zaoberá Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030 a jej akčný plán. K tejto stratégii bol prijatý aj Akčný plán na roky 2022 – 2024, kde sa uvádza, že sa budú podporovať rôznorodé aktivity pri vzdelávaní a učení (sa) dospelých, ktoré sa týkajú aj učenia (sa) v oblastiach voľnočasových aktivít, či edukačné aktivity vychádzajúce zo záujmov a potrieb samotných účastníkov vzdelávania. Na dôležitosť uznania neformálneho vzdelávania v univerzitnom vzdelávaní upozorňuje niekoľko vedeckých štúdií (Bjornavold, 2000; Carrasco-Embueña & Hernández-Amorós, 2012 a i.). Uznávanie prínosu neformálneho vzdelávania sa študentov a študentiek vysokých škôl a univerzít je aj v súčasnosti spojené s množstvom výziev a bariér, na ktoré upozorňujú viacerí slovenskí a zahraniční odborníci (Detko, Fonodová & Gállová at al., 2016; Pavlis-Korres, 2022 a i.). Uznávanie výsledkov neformálneho vzdelávania je v kontexte Slovenskej republiky spojené najmä s pojmami ako validácia, overenie, uznanie platnosti, kontrola a pod. (Detko, Fonodová & Gállová et al., 2016). Tak ako sa mení spoločnosť, mení sa aj rola vzdelávacej inštitúcie a rola vzdelávateľa sa vo formálnom aj neformálnom vzdelávaní mení. Vzdelávateľ nie je jediný sprostredkovateľ vedomostí a zručností, preto by mal byť skôr v pozícii podnecovateľa vnútorných motivačných zdrojov rozvoja osobnosti človeka.

Metódy a výskumná vzorka

V rámci štúdie sme hľadali odpoveď na to, ako študentstvo vysokých škôl a univerzít, ktoré absolvovalo počas pregraduálnej prípravy neformálne vzdelávanie na Slovensku, subjektívne vníma možnosť využitia získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania vo vzťahu k vybraným súčastiach svojho života: štúdium, rozvoj praxe, sebarozvoj. Pre získanie odpovedí sme zvolili synergizáciu hodnotenia využitia získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania a subjektívneho hodnotenia úrovne kľúčových kompetencií. V rámci kvantitatívneho dizajnu bol využitou metódou zberu dát dotazník. Otázky zachytávali názory a skúsenosti študentov a študentiek s neformálnym vzdelávaním a súvislosti získaných informácií a vedomostí z neformálneho vzdelávania s ich študijným odborom, rozvojom ich praxe a sebarozvojom (dotazník vlastnej proveniencie, Nemcová & Šolcová, 2020). Reliabilitu dát sme zisťovali prostredníctvom Cronbachovej alfy a výsledky poukazujú na uspokojivú reliabilitu výskumného nástroja. Všetky hodnoty Cronbachovej alfy sa približovali koeficientu 0,7 alebo ho presahujú (rozptyl od 0,669 do 0,787). Zber empirických údajov zabezpečila externá firma (spoločnosť MN FORCE) prostredníctvom metódy CAWI – online panel slovenských a zahraničných respondentov. Štatistickú analýzu dát sme uskutočnili prostredníctvom programu SPSS 22.0, počas analýzy bola využitá deskriptívna

štatistika a testy: Kruskalov-Wallisov test, t-test, korelácie (Pearson). Výskumu sa zúčastnilo 600 respondentov – študentov a študentiek denného štúdia vysokých škôl alebo univerzít. Charakteristiky sme identifikovali podľa stupňa štúdia, veku, univerzity, študijného odboru. Uvedené charakteristiky výskumnej vzorky nám slúžili na vzájomné korelácie, ako aj ďalšie štatistické testy.

Výskumu sa zúčastnilo 600 respondentov – študentov denného štúdia vysokých škôl alebo univerzít. Zostavenie a výber výskumného súboru a vzorky prebiehalo prostredníctvom rovnomerného stratifikovaného náhodného výberu (Gavora, 2015). Z celkového počtu bolo 206 mužov (34,3 percent) a 394 žien (65,7 percent). Z hľadiska veku sa do výskumu zapojili respondenti vo veku od 18 do 28 rokov. Pre korelačné účely sme si vytvorili dve vekové kategórie: veková kategória 18 – 22 rokov v počte 285 respondentov (47,5 percent) a veková kategória 23 – 28 rokov v počte 315 respondentov (52,5 percent), pričom najpočetnejšie zastúpeným bol vek 23 rokov (144 respondentov, t. j. 24 percent) a naopak najmenej zastúpenou bola veková kategória 27 rokov (2,8 percent). Pokiaľ ide o zastúpenie respondentov s ohľadom na ich štúdium na jednotlivých univerzitách, identifikovali sme šesť univerzít. Najpočetnejšie zastúpenie respondentov má Univerzita Komenského v Bratislave (18,8 percent), Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (16,7 percent), Trnavská univerzita/Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave (16,2 percent), Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre (16,5 percent), Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach (16,0 percent), Prešovská univerzita v Prešove (15,8 percent). Výber univerzít súvisel s existenciou ponuky pomáhajúcich profesií.

Výsledky

V deskriptívnej analýze sme sa zamerali aj na to, ako študenti vysokých škôl posudzujú možnosť využitia získaných vedomostí, zručností a postojov z neformálneho vzdelávania o vzťahu k vybraným súčastiach svojho života: štúdium, rozvoj praxe, sebarozvoj. Výsledky poukázali na to, že študenti vysokých škôl vnímajú využívanie získaných vedomostí, zručností a postojov v rámci svojho štúdia na vysokej škole ako priemerne súvislé (priemer = 3,21). V kontexte rozvoja praxe vnímajú naopak významnú súvislosť (priemer = 4,10) medzi neformálnym vzdelávaním a rozvojom praxe. V oblasti sebarozvoja vnímajú študenti vysokých škôl medzi prínosmi získanými neformálnym vzdelávaním a ich vlastným sebarozvojom ako vzťah priemernej úrovne (priemer = 3,43).

V snahe nájsť súvislosti sme korelovali túto otázku so subjektívnym vnímaním úrovne rozvoja svojich kľúčových kompetencií. Zistenia v oblasti komunikačných kompetencií prezentuje tabuľka 1. V komunikačných kompetenciách sme zistili, že existuje priama pozitívna súvislosť v subjektívnom posudzova-

ní úrovne kompetencie a hodnotením súvislosti využitia získaných vedomostí, zručností a postojov z neformálneho vzdelávania ($p < 0,001$).

Tabuľka 1 Miera hodnotenia súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania s komunikačnými kompetenciami

Komunikačné kompetencie		Oblasť života študenta		
		Štúdium	Prax	Sebarozvoj
Schopnosť adekvátne komunikovať v materinskom jazyku	Pearson Correlation	0,48	0,42	0,43
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
Schopnosť komunikovať v cudzom jazyku	Pearson Correlation	0,41	0,41	0,40
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
Schopnosť pracovať s informáciami	Pearson Correlation	0,49	0,43	0,46
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
Schopnosť aktívne počúvať iných	Pearson Correlation	,47	,46	,48
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
Schopnosť zúčastňovať sa diskusie	Pearson Correlation	,46	,45	,44
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
Schopnosť konzultovať a radiť sa	Pearson Correlation	,45	,41	,43
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000

Poznámka: Všetky korelácie sú signifikantné na hladine významnosti 0,001.

Popísaná súvislosť v tabuľke 1 sa na základe korelácie potvrdila vo všetkých kompetenčných klastroch: informačné kompetencie ($p < 0,001$), sociálne a personálne kompetencie ($p < 0,001$), pracovné a podnikateľské kompetencie ($p < 0,001$), občianske a kultúrne kompetencie ($p < 0,001$). Medzi premennými existuje lineárna závislosť, čím viac sa zvyšuje hodnota jednej premennej, tým viac sa zvyšuje aj hodnota druhej premennej. Všetky korelácie sú signifikantné na hladine významnosti 0,001. Uvedené vnímanie sme ďalej testovali prostredníctvom t-testu pre dva nezávislé výbery.

Tabuľka 2 Miera súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania na základe rodu

	Muž			Žena				
	Priemer	Št. odch.	N	Priemer	Št. odch.	N	t	Sig. (2-tailed)
Štúdium	2,72	1,32	206	3,03	1,23	394	-2,61	0,009**
Prax	2,91	1,21	206	2,98	1,29	394	-0,61	0,544
Sebarozvoj	3,09	1,35	206	3,15	1,29	394	-0,46	0,643

Poznámka: ** Rozdiel je signifikantný na hladine významnosti 0,01; t- test

V tabuľke 2 môžeme vidieť súvislosť využívania získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania a rodu. Naše výsledky poukazujú na skutočnosť, že toto vnímanie je významne spojené s rodom. Vzhľadom na vek respondentov zapojených do výskumu sme vytvorili dve vekové skupiny: 1) od 18 do 22 rokov; 2) od 23 do 28 rokov. Pri subjektívnom hodnotení využitia získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania neboli medzi respondentmi z vekovej skupiny od 18 do 22 rokov a z vekovej skupiny od 23 do 28 rokov rozdiely (tabuľka 3).

Tabuľka 3 Miera súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania na základe veku

	18 – 22 rokov		23 – 28 rokov			
	Priemer	Št. odch.	Priemer	Št. odch.	t	Sig. (2-tailed)
Štúdium	2,94	1,30	2,90	1,25	0,35	0,726
Prax	2,95	1,21	2,96	1,30	-0,05	0,958
Sebarozvoj	3,11	1,33	3,15	1,29	-0,31	0,755

Poznámka: Medzi priemerami výberov nie sú signifikantné rozdiely.

Zaujímavé rozdiely sme však zaznamenali v najpočetnejšej vekovej skupine (vek 23 tvorilo 24 percent z celkovej výskumnej vzorky), ktorá najväčšiu súvislosť vnímala v kontexte rozvoja praxe ($p = 0,03$).

Tabuľka 4 Miera súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania so stupňom štúdia

	Bc. denná forma		Mgr. denná forma			
	Priemer	Št. odch.	Priemer	Št. odch.	t	Sig. (2-tailed)
Štúdium	2,88	1,19	2,97	1,36	-0,76	0,450
Prax	2,96	1,22	2,96	1,31	-0,02	0,987
Sebarozvoj	3,15	1,31	3,11	1,30	0,38	0,705

Poznámka: Medzi priemermi výberov nie sú signifikantné rozdiely.

Tabuľka 4 prezentuje subjektívne vnímanie študentov vo vzťahu k stupňu štúdia. Zistenia prezentujú skutočnosť, že stupeň štúdia nepodmieňuje významné rozdiely v tomto vnímaní.

V rámci štatistických analýz jednou z nezávislých premenných bola univerzita, na ktorej respondenti študovali. Vo výskumnej vzorke sme zachytili päť univerzitných miest na Slovensku. Keďže neboli splnené podmienky homogenity rozptylov, na zisťovanie rozdielov medzi vytvorenými skupinami respondentov (na základe miesta štúdia) sme použili namiesto ANOVY neparametrický Kruskalov-Wallisov test. Pre vyhodnotenie sme si stanovili nulovú hypotézu, ktorá sa orientovala na to, že nami stanovené dve premenné sú nezávislé. A je teda možná pravdepodobnosť toho, že nastane významný rozdiel v hodnotení získaných prínosov z neformálneho vzdelávania v jednotlivých oblastiach života respondentov. Ako prezentuje tabuľka 5, na základe hodnoty Chi-Square sú nami stanovené premenné nezávislé.

Uvedená nezávislosť preukázala významné rozdiely najmä v druhej výskumnej otázke, čomu venuje pozornosť nasledujúca podkapitola.

Tabuľka 5 Testovanie rozdielov medzi univerzitami

	Chi-Square	Df	Asymp. Sig.
Štúdium	3,81	5	0,577
Prax	1,01	5	0,961
Sebarozvoj	3,48	5	0,626

Poznámka: df – stupeň nezávislosti (rozptyl 1 – 5)

Následne sme hľadali štatisticky významné rozdiely vo vnímaní respondentov na základe univerzít (tabuľka 6). Vo vnímaní prínosov získaných neformálnym vzdelávaním a jednotlivými oblastami života respondentov nastali rozdiely v priemerných hodnoteniach, no nepotvrdili sa medzi jednotlivými

univerzitami významné štatistické rozdielnosti (tabuľka 6 signifikantné rozdiely (posledný stĺpec) – rozdiel by bol signifikantný na hladine významnosti 0,05). Zo zistení vyplýva, že respondenti z Univerzity Komenského v Bratislave vnímajú priemernú súvislosť medzi využívaním získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania a v rámci rozvoja svojej praxe ($p = 2,91$) a sebarozvoja (priemer = 3,09) a nízku súvislosť v rámci štúdia (priemer = 2,42). Respondenti z trnavských univerzít vnímajú významnú súvislosť medzi využívaním získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania a sebarozvojom (priemer = 3,72), naopak priemerné prepojenie vnímajú pri štúdiu (priemer = 2,78) a v rozvoji praxe (priemer = 2,92). Respondenti Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre významnú súvislosť vnímajú taktiež v rámci sebarozvoja (priemer = 3,82) a priemerné súvislosti v rámci štúdia (priemer = 3,33) a praxe (priemer = 3,07). V rámci vnímania súvislostí medzi získanými kompetenciami a ich využívaním nastal rozdiel u študentov Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, kde významnú súvislosť a prepojenie vnímali respondenti v oblasti štúdia (priemer = 3,89), naopak priemerné prepojenie a využívanie v oblasti rozvoja praxe (priemer = 2,96) a sebarozvoja (priemer = 3,21). Študenti Prešovskej univerzity vnímajú významnú súvislosť získaných kompetencií najmä vo vzťahu k rozvoju ich praxe (priemer = 3,96) a priemerné využívanie v štúdiu (priemer = 2,94) a sebarozvoji (priemer = 3,09). Priemerné hodnotenie súvislostí kompetencií a rozvoja praxe (priemer = 2,93), ako aj sebarozvoja (priemer = 3,05) sme zistili u študentov Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, naopak významné prepojenie vnímajú v rámci svojho štúdia a študijných povinností (priemer = 3,57).

Tabuľka 6 Miera súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania na základe univerzity

	Štúdium		Prax		Sebarozvoj	
	Priemer	Std. Deviation	Priemer	Std. Deviation	Priemer	Std. Deviation
Univerzita Komenského v Bratislave	2,42	1,32	2,91	1,21	3,09	1,23
Trnavská univerzita/ Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave	2,78	1,36	2,92	1,48	3,72	1,43
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre	3,33	1,25	3,07	1,23	3,82	1,37
Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach	3,89	1,21	2,96	1,18	3,21	1,37

Prešovská univerzita	2,94	1,33	3,96	1,21	3,09	1,34
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici	3,57	1,15	2,93	1,27	3,05	1,12

Poznámka: Tieňovanie označuje najmenšie a najväčšie priemerné hodnotenie.

Diskusia a záver

Pokiaľ by sme prezentované výsledky posúdili v kontexte teoretických záverov štúdií zameraných na prínos a vplyv neformálneho vzdelávania, výsledky by mali byť na prvý pohľad jednoznačné. Situácia nami sledovaných ukazovateľov naznačuje tendenčné možnosti identifikovať prínos v rozvoji kľúčových kompetencií aj v podmienkach Slovenska a upriamuje pozornosť na proces uznávania prínosov neformálneho vzdelávania.

Pri hodnotení využiteľnosti získaných kompetencií prostredníctvom neformálneho vzdelávania v jednotlivých oblastiach života študentov sa preukázala súvislosť (na hladine významnosti $p < 0,05$ a $p < 0,01$) medzi nasledujúcimi ukazovateľmi:

- miera súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania na základe rodu ($p < 0,01$);
- miera hodnotenia súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania s kompetenčnými klastermi (medzi premennými existuje lineárna závislosť, čím viac sa zvyšuje hodnota jednej premennej, tým viac sa zvyšuje aj hodnota druhej premennej, $p < 0,01$);
- súvislosť študijných programov a hodnotenia využitia získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania vo svojom štúdiu (súvislosť sa preukázala u štyroch z piatich vytvorených skupín študijných programov).

Výsledky nášho výskumu v mnohom korešpondujú s výsledkami podobných výskumov zameraných na rozvoj kompetencií vysokoškolských študentov. Štúdia autorov Dmytrenko, Kapustina a Kharkivska et. al. (2021) prezentuje výsledky, ktoré potvrdzujú, že neformálne vzdelávanie zohráva úlohu pri rozvoji kľúčových kompetencií študentov vysokých škôl. Vo svojich zisteniach prezentujú nielen potrebu kompetenčného prístupu vo vysokoškolskom vzdelávaní, ale aj potrebu prepájania rozvinutých kompetencií s ďalšími oblasťami života vysokoškolských študentov. Autori deklarujú, že uvedenými opatreniami môžeme zvýšiť motiváciu študentov zvládnuť akademické vzdelávanie a pomôcť odstrániť priepasť medzi procesom učenia sa a praktickou aplikáciou naučeného. Naše zistenia poukazujú na to, že študenti vysokých škôl využívajú získané kompetencie z neformálneho vzdelávania nielen v rámci vlastného sebarozvoja, ale aj v štúdiu a pri plnení študijných povinností, ako aj pri rozvoji praxe. Na potenciál individuálneho rozvoja prostredníctvom neformálneho vzdelávania študentov univerzít upozorňujú

aj výsledky štúdie autorov Arico, Lasselie a Thampanishvong (2010). Ďalšie dostupné štúdie sa nezameriavali na neformálne vzdelávanie študentov univerzít v takomto širokom kontexte. Väčšinou overovali vplyv konkrétneho programu, projektu alebo vzdelávacieho kurzu neformálneho vzdelávania na rozvoj kľúčových kompetencií študentov (Romadhon, 2018). Taktiež overovali súvislosť medzi neformálnym vzdelávaním študentov univerzít a ich uplatniteľnosťou na trhu práce (Collins, 2009; Arico, Lasselie & Thampanishvong, 2010).

Z výsledkov výskumu, ktorý mapoval súčasný stav neformálneho vzdelávania študentov univerzít a využitie rozvinutých kľúčových kompetencií prostredníctvom neformálneho vzdelávania, sú v súvislosti s predkladanými výsledkami spojené dve dôležité zistenia, ktoré upozorňujú na limity výskumu. Prvým je aktuálna situácia výskumu v oblasti neformálneho vzdelávania študentov univerzít a vysokých škôl na Slovensku. V súvislosti s týmto zistením je ďalšie meranie vplyvu či aspoň minimalisticky poňatých prínosov neformálneho vzdelávania v širšom kontexte skôr nereálne. Preto aj náš výskum naráža na problém neexistencie porovnania zistení s inými zisteniami v kontexte slovenských podmienok. Druhým prvkom predstavujúcim limity a obmedzenia našich zistení sú zistenia vyplývajúce z výsledkov nášho výskumu. Kvantitatívny dizajn je z nášho pohľadu potrebné rozšíriť o ďalšie interpretácie samotných študentov univerzít. Uvedené napomôže lepšie pochopiť význam subjektívnych hodnotení. Vzhľadom na uvedené a vzhľadom na konvergentný paralelný dizajn výskumu, sme v rámci celkového výskumného projektu realizovali aj kvalitatívny výskum so študentami univerzity, ktorého výsledky nie sú súčasťou tejto štúdie. Výsledky tejto štúdie prispievajú k poznaniu fenoménu neformálneho vzdelávania študentov a študentiek vysokých škôl a univerzít a sú dôležitou spätnou väzbovou reflexiou o aktuálnom stave neformálneho vzdelávania, jeho prínosoch v rozvoji kľúčových kompetencií a jeho uznávaní v prostredí vysokých škôl na Slovensku.

Literatúra :

- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. 2000. *A memorandum on lifelong learning*. Dostupné na: https://arhiv.acs.si/dokument/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- ARICO, F. R., LASSELLE, L., THAMPANISHVONG, K. 2010. *Improving Students' Learning Aspirations Beyond Post-Primary Education: A First Account of Two Non-Formal Education Programmes in Middle-Income Countries*. University of St. Andrews.
- BELZ, H. SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Portál. ISBN 978-80-262-084-64.

- COLLINS, J. 2009. Lifelong learning in the 21st century and beyond. *Radiographics*, 29(2), 613-622. Dostupné na: <https://pubs.rsna.org/doi/abs/10.1148/rq.292085179?journalCode=radiographics>
- BJORNAVOLD, J. 2000. *Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Bernan Associates. ISBN 978-92-896-0509-0.
- CARRASCO-EMBUENA, V. & HERNANDÉZ-AMORÓS, M. J. 2012. Lifelong Learning at the University Of Alicante: A General Approach. In *EDU-LEARN12 Proceedings* (pp. 769-774). IATED. ISSN: 2340-111
- ČORNANIČOVÁ, R. 2010. Potreba vytvorenia moderného výkladového a terminologického slovníka. *Národná osвета – Reflexia kultúry*. 2010, roč. 20, č. 5, 6, 26-30. ISSN 1335-451.
- DETKO, J., FONODOVÁ, I., GÁLLOVÁ, Ľ., KLEMPOVÁ, M., LASZ, A. & ŠPRLÁK, T. 2016. *Validácia výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa v SR*. Dostupné na: https://rozvojkariery.sk/wp-content/uploads/2018/06/analiza_validacia_vysledkov_neformálneho_vzdelávania_a_informálneho_učenia.pdf
- DMYTRENKO, K., KAPUSTINA, O., KHARKIVSKA, A., KORSIKOVA, K., MOLCHANIUK, O., & ONYPCHENKO, O. 2021. *Determination of conditions for motivating the Development of key competencies of higher Education students*. DOI: 10.1177/105382591103400205
- FUDALY, P., & LENČO, P. 2008. *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Bratislava, Iuventa. ISBN 978-80-8072-079-7.
- GAVORA, P. 2015. Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. In *Pedagogická orientace*. 2015, roč. 25, č. 3. DOI: 10.5817/PedOr2015-3-345
- HOFBAUER, B. 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-927-5.
- Key competences for lifelong learning*. Dostupné na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Kľúčové kompetencie a základné zručnosti*. 2020. Dostupné na: <https://education.ec.europa.eu/sk/education-levels/school-education/key-competences-and-basic-skills>
- NEMCOVÁ, L., ŠOLCOVÁ, J. 2020. *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Belianum. Dostupné na: <https://publikacie.umb.sk/publication/publicationFileDownload.php?ID=19417>
- NEMCOVÁ, L. & ŠOLCOVÁ, J. 2021. Neformálne vzdelávanie v škole a školskom zariadení. *Pedagogické rozhľady*, 30(1), 11-16. ISSN 1335-0404.

- NEMCOVÁ, L. & DULOVICS SÁMELOVÁ, S. 2021. *Voľnočasové aktivity stredoškolskej mládeže*. Belianum. ISBN 978-80-577-1921-4.
- NOVOTNÁ, E. 2017. *Pedagogika voľného času: teória výchovy mimo vyučovania vo voľnom čase*. Prešov: Rokus. ISBN: 978-80-8238-016-6.
- KNOTOVÁ, D. 2006. Neformální záujmové vzdělávání dospělých ve volném čase. *Studia paedagogica*, 54(11), 67-78. ISSN 2336-452.
- PAVLIS-KORRES, M. 2022. Participation of University Students in Non-Formal Lifelong Learning Programs: Types of Programs, Reasons for Participation and the Importance of Learning Outcomes in their Student, Professional, Personal, and Social Life. *European Journal of Education Studies*, 9(2).
- PEŠEK, T., ŠKRABSKÝ, T., NOVOSÁDOVÁ, M., DOČKALOVÁ, J. 2020. *Šlabikár neformálneho vzdelávania v práci s mládežou*. Dostupné na: https://www.slabikarnfv.eu/slabikar_digital_sk.pdf
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- ROMADHON, B. F. 2018. Model Pendidikan Non Formal Lembaga Bimbingan Belajar Mentari Ilmu 3 Kecamatan Sukun Kota Malang. *Journal Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial*, 5(1), 27-39.
- STRUKOVÁ, Z., & BAŠKOVÁ, R. 2017. Innovation of education for the development of key competencies of university graduates. *Organization, technology & management in construction: an international journal*, 9(1), 1565-1573.
- ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: IRIS. ISBN: 8089256211.
- VELASCO, M. 2014. Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university. *Higher Education*, 68, 503-523.
- ZAGREBINA, E. I., SHARAFETDINOVA, Z. G., KONYUSHENKO, S. M., ERMOSHINA, N. V., KOSYAKOVA, E. Y., ASHRAFULLINA, G. S. 2015. The electronic learning system as a means of forming professional competencies among university students. *Journal of Sustainable Development*, 8(3), 178.

Summary: The presented empirical study deals with the informal education of students at Slovak universities and colleges. The aim of the study is to bring closer the possibilities of using acquired competences from informal education in relation to selected parts of one's life: study, development of practice, self-development from the student's point of view. The presented

results are a partial part of empirical research focused on informal education in the undergraduate preparation of future professionals in the helping professions. As society changes, so does the role of the educational institution, and the role of the educator changes in both formal and informal education. The educator is not the only mediator of knowledge and skills, therefore he should rather be in the position of an instigator of internal motivational sources for the development of a person's personality. When assessing the applicability of acquired competences through informal education in individual areas of students' lives, a connection (at the significance level of $p < 0.05$ and $p < 0.01$) was demonstrated between gender and study program. The degree of evaluation of the connection of acquired competences from informal education with competence clusters (there is a linear dependence between the variables, the more the value of one variable increases, the more the value of the other variable increases).

VÝCHOVNÝ A VZDELÁVACÍ SYSTÉM – STRATA KONTINUITY

EDUCATIONAL AND TRAINING SYSTEM – THE LOST OF THEIR CONTINUITY

Štefan Šrobár, SR

Anotácia: Pri vedení výchovy a vzdelávania filozofia má nielenže ukazovať na ich správny najvyšší a najušľachtilejší obsah, ale aj na optimálnosť proporcií medzi výchovou a vzdelávaním a dominantnosťou orientácie na najvyššie hodnoty humanizmu. V dnešných školách od základných škôl až po vysoké školy sa málo vychováva a väčšinou sa iba učí. Filozofia je určená pre všetkých ľudí, ktorí sú osobnostne zrelí. Vlastnej filozofii predchádza filozofický postoj, ktorý je duchovno-životnej povahy, vychádza zo zdrojov integrálneho života a sleduje jeho naplnenie. Každý, kto chce naozaj filozofovať musí osobnostne dozrieť, duchovne a morálne.

Kľúčové slová: výchova, vzdelávanie, dialóg, osobnostná zrelosť, filozofický postoj, disputatio, kríza identity, Scholae, Educatio, kultivácia myslenia.

Úvod

Pri vedení výchovy a vzdelávania filozofia má nielenže ukazovať na ich správny najvyšší a najušľachtilejší obsah, ale aj na optimálnosť proporcií medzi výchovou a vzdelávaním a *dominantnosťou* orientácie na najvyššie hodnoty *humanizmu*, realizované najmä cez *filozofiu*, *náboženstvo* a *ume-nie*. Súčasný stav je priam alarmujúci a ukazuje na výrazné zanedbávanie vplyvu filozofického hodnotenia vo výchove a vzdelávaní. V dnešných školách od základných škôl až po vysoké školy sa málo vychováva a väčšinou sa iba učí. A samotná výučba sa obmedzuje len na odovzdávanie faktov, informácií a na rozvíjanie praktických schopností. V rámci nej sa nedostatočne učí myslieť a rozvíjať *tvorivé* najmä *duchovné schopnosti* (interpretačné, hodnotiace, estetické, morálno-vôľové, náboženské a pod.). (Letz, 2012, s. 99). Osvojiť si množstvo faktov nestačí, je potrebné nachádzať súvislosti medzi nimi a vedieť zaujať hodnotiaci postoj. *Dialóg* sa takmer úplne vytratil najmä z univerzitného prostredia. Študenti sú bojazliví a ostýchaví, keď majú vyjadriť *svoj názor*.

Filozofický postoj

Podľa A. Nováka „filozofia je autentická vo svojom uskutočňovaní sa, v priebehu svojho výkonu, pri svojom diele (...). O filozofii nemožno a nesmie sa hovoriť, ale filozofiu musíme robiť.“ (Novák, 2011, s. 17, In: Letz, 2012, s. 96). Filozofia plní svoju úlohu len vtedy, keď je v myšlienkovej aktivite jej nositeľov, *in actu fieri*, a nie keď existuje v spredmetnenej podobe v našej mysli. Inak povedané úlohu a poslanie filozofie chápeme a naplňujeme len vtedy, keď práve *filozofujeme*, a nie vtedy, keď o filozofii *ex post* v mysli premýšľame. Teda filozofia je akýmsi *pozadím* a zároveň *sprievodným momentom* v dynamike nášho filozofovania. (Letz, 2012, s. 96). Pre koho je vlastne filozofia určená? Filozofia je určená pre *všetkých ľudí*, ktorí sú osobnostne *zrelí*. Teda nie takí, akí aktuálne sú, ale pre takých akí *majú byť a budú v dovŕšenej budúcnosti*. (Letz, 2012, s. 95). Každý človek aspoň niekedy v mladosti pocítil to „zatrásenie“, keď jeho životný oblúk sa napojil na oblúk *integrálneho života*. Možno hovoriť tiež o *existenciálnom nepokoj*i človeka. Vlastnej filozofii predchádza *filozofický postoj*, ktorý je duchovno-životnej povahy, vychádza zo zdrojov *integrálneho života* a sleduje jeho naplnenie. Tento postoj je v podstate jednotný a tiež smeruje *k jednote* vyššej kvality pri rešpektovaní plurality individuálnych ľudských postojov. (Letz, 2012, s. 62-63). Profesor Letz počas svojej dlhodobej prednáškovej činnosti na univerzitách i pri verejných filozoficky zameraných prednáškach sa presvedčil, že študenti, či poslucháči neporozumeli jeho prednáškam hlavne preto, že nechápali špecifikum filozofického myslenia, jeho *ciele* a osobité *metodické postupy*. Stredné aj vysoké školy (najmä pred rokom 1990) ich totiž nevedeli uviesť do *osobitosti filozofie*. O filozofii neplatí, že je to len vyjasnený „sedliacky rozum“ (Karl Popper a ďalší filozofi). Poslucháči si neraz zamieňali filozofiu s planým rozumkárstvom alebo špekulovaním o rôznych prírodovedných hypotézach. (Letz, 2012, s. 7). Možno aj preto, že filozofický text je napísaný veľmi *komplikovaným jazykom* a používa ťažko zrozumiteľnú terminológiu, ktorá sa už dnes zdá *anachronizmom* a preto patrí do minulosti. (Peregrin, 2008, s. 12). Poslucháči sa trúfali zmocniť filozofickej problematiky neškoleným a najmä nekultivovaným rozumom. Potom väčšina z nich na tomto podujatí rezignovala a vrátili sa späť do svojho vedného odboru, alebo náboženskej viery. Filozofiu začali obchádzať a keď sa museli o nej vyjadriť povedali len niekoľko nič nehovoriacich viet a zdržanlivo sa pritom usmiali. Letz píše: „*Zo študentov a študentiek, ktorých som učil, len malá časť dorástla do základného filozofického povedomia (...). Bolo mi v zásade jasné, že každý, kto chce naozaj filozofovať, musí predovšetkým osobnostne dozrieť. (...) A to predovšetkým značí dozrieť duchovne a morálne. K filozofovaniu totiž nepostačuje zdravý rozum, ako tvrdia niektorí filozofi, ani nie schopnosti racionálneho uvažovania a rozumová bystrosť, ani nie jazyková obratnosť a výrečnosť, teda širšie povedané, nie operatívne a kalkulatívne ratio, so všetkými jeho schopnosťami, to ratio, ktoré sa osvedčuje v praktickom živote a väčšinou aj vo vedeckej práci, ale ukazuje sa ako nevyhnutná*

vyššia rozumová schopnosť zakotvená hlbšie v duchovnej súčasti osobnosti, ktorú už scholastici dobre poznávali a nazývali ju **intelekt**. Teda filozofovanie nepotrebuje len racionalitu, ale predovšetkým vyššiu schopnosť intelektu, ktorá sa nazýva **intelektivita**. Je to tzv. vyššia myseľ, **nús poietikos**, ktorá má základ v duchovnej osobnosti človeka. Je vlastná len tým ľuďom, ktorí cieľavedome duchovne rozvíjajú a kultivujú svoju osobnosť. Aktívne vstupuje do ďalšej duchovnej vývojovej ontogenézy osobnosti. Napokon vyúsťuje do nepredmetného myslenia a vyznačuje sa dispozíciou pre duchovnú intuíciu tzv. intelektu. Termín 'intelektivita' kladieme oproti termínu racionalita. Kým racionalitou disponuje každý normálne vyvinutý človek, intelektivita je výsadou len toho človeka, ktorý k nej dospel svojou slobodnou tvorivou a duchovnou aktivitou. Filozofii je najvlastnejšia práve **intelektivita**. Len vďaka nej sa môžeme dostať k tomu, čo postihujeme a nazývame celostný, či univerzálnym porozumením, čo sa netýka len povrchu nášho vedomia, ale zasahuje do samotného jeho jadra i do jadra našej bytosti. Duchovné zakotvenie intelektivity má aj existenciálny rozmer, veď ňou vytváraný obsah myslenia nie je indiferentný mysliacemu človeku. A napokon pravá intelektivita neabstrahuje od jedinečnosti mysliaceho človeka a preto sa vyznačuje aj personálnym zakotvením. Touto cestou sa mi postupne vytváralo také porozumenie filozofického myslenia, ktoré má byť nielen celostné, či univerzálne, ale aj existenciálne či bytosťne angažované a jedinečne personálne. A o takéto porozumenie filozofie mi in nuce aj vždy išlo“, konštatuje Letz. (Letz, 2012, s. 7-8).

Univerzity v stredoveku a dnes

Disputatio vytváralo stredoveké univerzity.

Pre stredoveké myslenie je charakteristické to „školské“, na ktoré poukazuje názov *scholastika*. Bol to predovšetkým proces učenia sa, školská akcia obrovského rozsahu, ktorá trvala niekoľko stáročí. Bolo dôležité, aby si mladé národy osvojili dedičstvo antického sveta vyučovaním a učením sa. Preto bolo to školské pre scholastiku nevyhnutne potrebné. Toto učenie sa predpokladalo u učiteľov a žiakov intelektuálnu *samostatnosť* a *nezávislosť*. Inštitucionalizovanie intelektuálneho procesu často viedlo len k opakovaniu poznaneho. Keďže sa poznanie neotváralo novým podnetom, došlo k vnútornému rozkladu stredovekej filozofie. Myslitelia stredoveku prvý raz formulovali ako úlohu a začali riešiť spojenie **fides** a **ratio**, ktoré súvisí s pojmom „kresťanskej filozofie“. (Pieper, 1993, s. 20-21, 126). *Disputatio* v zmysle spoločného hľadania pravdy stálo pri zrode stredovekej univerzity. Bol to vlastne *duch univerzity*. Scholastický *artikulus* je dosť blízky platónskemu dialógu, *Sokratovi* a *Aristotelovi*. Sokrates je v Platónovom ponímaní pravzor človeka, ktorý ustavične hľadá pravdu a v polemickom rozhovore, ktorý má podobu *dialógu* sa snaží preveriť seba aj partnera. Nemá pripravené hotové odpovede a preto ani nevytvára žiadny systém. Tento postoj zaviedol aj platonik Augustín do svojich polemík s názormi protivníkov. Aristoteles hovorí, že keď chceme

nájsť pravdu musíme zohľadniť aj názory protivníkov. (Aristoteles, In: Pieper, 1997, s. 76). V dvanástom storočí sa jasne formulujú a systematicky rozvíjajú pravidlá postupu v dišputácii: „*Ku každej disputatio legitima patrí otázka, odpoveď, súhlas, zápor, argument, vytvorenie dôkazu, konečná formulácia výsledku,*“ hovorí istý magister Radulf, ktorého cituje Pieper. (Pieper, 1997, s. 76). V posledných desaťročiach dvanásteho storočia sa stáva *dišputácia* na vysokých školách západu bežnou, dokonca záväznou. Určuje celkový obraz celého študijného systému. (Pieper, 1997, s. 77). Každý kto chápe dialóg, rozhovor, dišputáciu či diskusiu ako základnú formu *hľadania pravdy* si už vopred myslel a povedal, že k hľadaniu pravdy nestačia argumenty osamelého jedinca, ale sú nutné spoločné argumenty mnohých – možno všetkých účastníkov dišputy. Nikto nie je sebestačný a nikto nie je zbytočný, *každý potrebuje druhého*, dokonca učiteľ potrebuje žiaka, ako vždy zdôrazňoval Sokrates. V každom prípade i ten, kto sa učí, teda žiak niečím prispieva k rozhovoru s *učiteľom*. Toto zásadné presvedčenie sa musí prejavovať nielen pri *hovorení*, ale aj pri *počúvaní*. Lebo rozhovor sa uskutočňuje nielen tým, že spolu *hovoríme*, ale aj tým, že sa *počúvame*. Pri *disputatio legitima* platilo pravidlo, ktoré si počúvanie vynucovalo. Nikomu nebolo dovolené hneď odpovedať na námietku partnera, ale musel najskôr *vlastnými slovami* zopakovať odporcovu námietku a výslovne zistiť, čo druhý *presne mieni*. Keby také pravidlo platilo aj dnes a jeho porušenie by viedlo k vylúčeniu účastníka z diskusie, určite by sa *prečistila* verejná diskusia. A napokon aj Sokrates sa takýmto pravidlom riadil aj keď ho nevyslovil. (Pieper, 1997, s. 79-80). V súčasných diskusiách prevládajú skôr *silové* argumenty bez ohľadu na *pravdivosť* ich obsahu. Na stredovekých univerzitných debatách nebolo nikomu dovolené sa presadzovať na úkor iného. Preto bolo možné, že sa poznanie obohacovalo o *nové skutočnosti*. Dišputa ako živá a dynamická skutočnosť vytvárala *prostredie univerzity*. Stredoveká univerzita nebola nehybnou statickou inštitúciou, ale niečím živým. Život jej dával „*duch*“ verejných dišpút. Preto sa aj študenti grécko-katolíckej teologickej fakulty prešovskej univerzity rozhodli obnoviť tradíciu *dišpút* v dnešných podmienkach. V existovaní *disputatio* sa stredoveká univerzita stávala *skutočnosťou*. Ponúka sa otázka, či zamĺknutie onej disciplinovanej v priestore univerzity vedenej polemiky medzi jednotlivcami i fakultami nie je príčinou straty poznania. Mienime tu rozhovor o predmetoch, ktoré sa týkajú „*všeobecne ľudských*“ otázok, avšak ktoré sa z hľadiska jednotlivých oborov stávajú stále *novým problémom* a preto stále znovu žiadajú *diskusiu*. Polemický rozhovor tohto druhu vyžaduje niektoré podmienky, ktoré stredoveká univerzita spĺňala, zatiaľčo dnešná ich nespĺňa. Napríklad *spoločný jazyk* a do istej miery *spoločný filozoficko-teologický svetonázor*. „*Napriek tomu však možno reálne uvažovať o obnove našich vysokých škôl na základe princípov, ktoré určili vznik západnej univerzity a ku ktorým patrí duch polemického rozhovoru (...). Pokiaľ sa však pýtame na dôvody prečo úroveň verejnej diskusie tak veľmi klesla, napadne nám, že*

možno chýba len paradigma, model, presvedčivý a normatívny vzor pravej disputatio práve (...) na univerzite“, myslí si Pieper. (Pieper, 1997, s. 83-84).

Kam kráča naše školstvo

Univerzita, tradičné sídlo elitného vzdelania dnes ako inštitúcia trpí *krízou identity*. Univerzita ako *inštitúcia* má v európskej histórii korene, ktoré siahajú do *vrcholného stredoveku*. Spolupráca medzi *rôznymi pracoviskami* aj *interdisciplinárna spolupráca* stroskotávajú na vzájomnej nedôvere a kvázi darwinistickom *boji o prežitie*. Univerzita mala kedysi predstavovať „komunitu“ *slobodnej mysle, duchovnej citlivosti a morálnej zodpovednosti*. Dnes pripomína skôr gladiátorskú arénu. *Strata dôvery* v prostredí sa tak spája so stratou dôvery medzi pracoviskami, čo pôsobí aj na ich *vnútorné vzťahy*. Keďže sa zo vzdelávania stala mašinéria, stráca sa aj *osobná komunikácia* medzi učiteľom a študentom, ktorá bola bežná v stredoveku. Ich vzťah sa mení na výlučne účelový, bez akejkoľvek vlastnej či trvalej hodnoty. Ale aj ten „účel“ už prestáva byť rozpoznateľný. Počúvame o tom, že „tradičné predmety už nemajú perspektívu“, že osnovy treba budovať so zreteľom na *praktické uplatnenie* v meniacich sa *socioekonomických podmienkach*. To znamená, že absolvent by mal byť „použiteľný“ na *trhu práce*. Ale podmienky trhu sa neustále *menia*. Pôvodne mala univerzita slúžiť na odovzdávanie tých vedomostí a intelektuálnych schopností, ktoré *nie sú vopred aplikovateľné*. Aké konkrétne zamestnanie by mohol získať napríklad *absolvent filozofie*? Univerzita stráca s hľadaním miesta v spoločnosti svoju *autoritu*. Aká je jej budúcnosť? Možno splynie s prostredím, v ktorom bude len prívěskom rôznych firiem alebo štátneho aparátu, alebo sa *uzavrie do seba* ako exkluzívne, elitárske spoločenstvo vyjadrujúce sa nezrozumiteľným jazykom. Humanitné vedy sú v súčasnosti zaznávané, lebo ich „výkony“ nemožno merať rovnako ako je to v prírodných vedách. A práve humanitné vedy by mali mať *prednostné miesto* na univerzite. Návrat domov je možný, *ale kam?* (Zálešák, 2021, s. 42-43).

Úloha filozofie vo výchove a vzdelávaní

Škola je jeden z najvýznamnejších prostriedkov upevňovania moci štátu, zvlášť v totalitárnych systémoch, ale aj inde, ktorou sa štát snaží uplatňovať svoje pôsobenie pri ovplyvňovaní *duchovnej podoby* obyvateľstva a pripravuje občanov pre život v konzumnej spoločnosti. Až sem klesla *pôvodná škola*, ktorá mala vznešenú úlohu vytvárať v človeku ľudskosť. Čo vlastne znamená pôvodne „škola“? Výraz škola je odvodený od gréckeho slova **SCHOLE**, ktorého doslovný preklad je „prázdno“. Táto etymológia je pre nás zarážajúca, lebo *prázdno*, či *prázdniny* je čas, kedy sa nevyučuje. Pôvodný grécky význam poukazuje na celkom iný výraz, či funkciu školy, než ako jej rozumieme a ako funguje v súčasnosti. **SCHOLE** – prázdno je priestorom, kde človek nie je zamestnaný denným zhomom a ruchom obstarávania vecí, ktoré

sú potrebné pre život, kedy každodenné starosti, radosti, práca aj zábavy odstupujú a kedy sa vytvorí *medzera*, ktorá má akýsi „magický“ účinok. Neprítomnosť zaneprázdnenia náhle umožňuje pohľad na to, čo nie je všedné, ale *mimo-riadne, ne-obyčajné*. Keď je ľudský život stále vyplňaný tou, či onou činnosťou bežného života, človek „*nemá čas*“, ale „čas má človeka“. Život človeka sa neodohráva „*v čase*“, ale čas určuje jeho život. V primitívnych kultúrach človek žije v rytme striedajúcich sa ročných období, ktoré určujú *rytmus jeho života* a preto sa *nikam neponáhľa*. Vždy má *dostatok času*. Až vtedy, keď sa človek z moci bežného času, zo starostí ustavičného zháňania vymaní, naskytne sa mu príležitosť pre čosi nevšedné, pre niečo „*nedeľné*“, sviatočné. Na to poukazuje aj výraz *nedeľa*, teda prázdno – **SCHOLE**. V nedeľu je priestor pre otvorenosť pre pohľady, ktoré nie sú bežné vo všedných dňoch, je priestorom pre *božské*. Platónska **PAIDEIA** sa mohla diať až vtedy, keď bol vychovávaný jedinec zbavený *zaneprázdnenosti*, ako o tom vypovedá podobenstvo o jaskyni z Ústavy. Až vtedy, keď zajatci v jaskyni, teda tí, ktorí sú zaneprázdnení dennými starosťami, ktoré zobrazil Platón ako pozieranie sa na šialenú hru tieňov, mihajúcich sa na zadnej projekčnej stene, sú odpútaní a môžu byť *vychovávaní* a vzdelávaní pre to, čo sa pre Platóna javí ako bytostne podstatné, k zodpovednosti za ľudskú **ARETÉ**, k obrátení sa k **AGATHON**, teda ku konaniu z hľadiska *božskej výzvy, idei človeka, idei jednoty* s tým, čo určuje bytie človeka a čo robí človek a účastníkom na **HEN**, bytostnej *Jednote, Dobre*. Toto grécke pochopenie výchovy a vzdelania v rámci **SCHOLE** našlo partnerskú podobu v kresťanskej **EDUCATIO**. Aj v tomto prípade „škola“ predstavuje priestor pre „nedeľné“ zamyslenie, pre obrátenie *k transcendentnej inštancii, k Bohu*. Odtiaľ má škola po celý stredovek *náboženský charakter*. Príprava pre všedné činnosti sa *nepovažuje* za školu. Ani veľké *výchovné projekty* na počiatku *novoveku* nemajú ešte charakter *dnešnej školy*. Keď Komenský navrhuje *všeobecné školstvo* pre všetkých ľudí všetkých vekov ide mu o *nápravu vecí ľudských*. Úlohou školy nie je príprava pre praktické potreby zamestnania, ale ide o *náboženský význam*, o „nedeľné“ poslanie školy. Aj na počiatku osvietenstva má všeobecná osveta slúžiť *všeobecnému zušľachteniu ľudstva*. Až v 19. storočí – v súvislosti s *prenikaním vedy* do výrobnéj praxe a v súvislosti s etatizáciou spoločenských štruktúr sa škola stáva záležitosťou nevyhnutnej prípravy pre *bežný život*, pre možnosť účasti občana *na výrobe a správe*. Škola, tak ako inštitúciu určenú predovšetkým na prípravu pre zamestnaneckú a občiansku všednú prácu, existuje približne dve storočia, pričom až totalitné režimy 20. storočia predstavujú energickú radikalizáciu tohto dejinného posunu školstva. Spoločenskou záležitosťou bola vlastne už platónska **PAIDEIA**. Podobenstvo o jaskyni je predsa súčasťou Platónovho diela o *najlepšom štáte*. **PAIDEIA**, aj keď je záležitosťou jednotlivca má *spoločenský význam*, lebo skrz ňu je fundovaná **POLIS**. Nie je to teda súkromná záležitosť. *Demokracia* vyžaduje, aby občan bol vzdelávaný v umení *delegovať*, v umení

radiť sa a v umení *prijímať* výsledky porady. A všetko to znamená, aby bol vzdelávaný v *zodpovednosti* voči transcendentnu, voči nároku všeobecného. Teda nejde o vzdelávanie, ktoré pridáva politické vedomosti k osobnej výbave človeka, ale ide o to, čo kedysi antické Grécko objavilo a kresťanská zvesť zakotvila a na čo moderna zabudla. Ide o *znovuobjavenie duše*. Škola tak nie je žiadnou príležitostnou ponukou, ale tým, čím človek môže a má vo svojej starostlivosti o ľudskosť prejsť. Teda tým priestorom, kde sa človek stále v tejto svojej starostlivosti *cvičí a ju oživuje*. Škola, ktorá má „*nedeľný*“ charakter, by dnes svojím bytostným určením mala byť orgánom *demokratickej výchovy*. (Palouš, 2000, s. 72-74, 79-80). Podľa filozofa Patočku je *výchova* formácia ľudskej schopnosti k vytvoreniu *spoločenstva* takým spôsobom, aby *kultúrny obsah*, ku ktorému sa staršie generácie dopracovali bol odovzdaný novej generácii, ktorá sa stane tak *plnoprávnym členom* spoločnosti starších. U nás má slovo vzdelávanie význam užší. Je to niečo, čo nie je akákoľvek výchova, ale *zvlášť upravená a hodnotná* výchova. Pre takúto výchovu je vhodné slovo *formácia*, ktorá obsahuje slovo *forma*, ktoré ukazuje o čo ide. Z tohto procesu, ktorý ustavične prebieha v našom živote niečo pevné a stále zostáva. A človek získava istý *pevný tvar*, istú konzistenciu celej svojej bytosti, ktorá sa stáva jeho vlastníctvom. Výchova nemá vytvárať *nehybne* bytostné štruktúry, ale pevný základ, ktorý sa ďalej rozvíja. Výchovou sa človek stáva *osobnosťou*. Mnohí určujú výchovu tak, že výchova je *proces prenosu* z generácie na generáciu, v ktorom vzdelávacie skutočnosti sa znovu *aktualizujú* a ktorý sa uskutočňuje s istým minimom vedomostí. Túto definíciu výchovy podal známy filozof Theodor Litt, ktorého cituje Patočka. Čo znamená *aktualizácia*? Predstavme si napríklad vyučovanie v škole. Používa učebnice, vzdelávacie texty. Je ale kniha, keď ju nikto nečíta, alebo číta so slabým porozumením, skutočne vzdelávacím materiálom? Pre to, aby sa kniha stal vzdelávacím materiálom, musí niekto jej *zmysel* vo svojom živote v plnosti uskutočniť. Skutočnosť sa cudzím slovom nazýva *actus* a preto uskutočnenie tohto zmyslu nazýva Theodor Litt jeho *aktualizovaním*. Vzdelávacím materiálom nemusí byť len kniha, môže ním byť hudobná skladba, určitá možnosť *hudobného výrazu* a iné. Tiež praktické predmety, predmety praktického použitia sú do istej miery vzdelávacie materiály a nadobúdajú význam až odborným zaobchádzaním, musí sa ním *aktualizovať*. Pri vychovávaní ide o *človeka*, vychovávaného ako *samostatné centrum*, stred, ktorý je schopný istej *samostatnej činnosti*. Je schopný žiť v istých „vyšších“ súvislostiach a v týchto súvislostiach *prežívať a mať zmysel* svojej činnosti. (Patočka, 1996, s. 387, 389, 392). Východiskom akejkoľvek podoby výučby a výchovy je recipročný na porozumení založený vzťah medzi *učiteľom a študentom*. Podľa profesorky filozofie Silvie Tomaškovej myslieť, zvažovať, rozhodovať sa, plánovať, kritizovať druhých vrátane seba samého môže byť dlhodobý a komplikovaný proces. Základom musí byť chuť učiť sa a disciplína vytrvať. Filozofia šírkou svojho bádania a rozmanitosťou metód ponúka

rozsiahly priestor *kultivácie myslenia*. Jeden z významných dôsledkov jej nasledovania spočíva v posilnení svojbytnosti mysliaceho a *otvorenosti* voči rozmanitým spôsobom vnímania okolitého sveta, ako aj seba samých. (Tomašková, In: Gáliková Tolnaiová, Marchevský, Kyslan, 2021, s. 306).

Záver

Pomerne dlho sa pri výučbe predovšetkým humanitných predmetov často zabúda na prirodzenú vlastnosť človeka *mýliť sa*, na principiálnu spochybiteľnosť akejkoľvek myšlienky alebo teórie. Táto skutočnosť tvorí *kameň úrazu* nejednej diskusie či polemiky. Tak ako pre Sokrata, Descarta alebo Poppera, ani pre nás by pochybnosť a kritika nemala vyznieť ako *samoúčelová*. Preto je potrebné uvedomiť si, že konfrontácia s *inakosťou* nie je útokom proti pomyslenému nepriateľovi, ale skôr hnacou silou skúmania, formulovania hypotéz, otázok, uplatňovania rôznorodých metód riešenia a problémov pre potrebu kritiky a diskusie. Platí to aj pre hľadanie východiska z krízového stavu nášho školstva.

Literatúra:

- LETZ, J. 2012. *Filozofia v celostnom porozumení. Filozofia v jej pluralite, jednote a identite*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-8082-552-2.
- NOVÁK, A. 2011. *Príspevky k filozofii*. Praha: Togga. In: LETZ, J. 2012. *Filozofia v celostnom porozumení. Filozofia v jej pluralite, jednote a identite*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-8082-552-2.
- PALOUŠ, R. 2000. *Světověk a Časování*. Praha: Vyšehrad. ISBN 80-7021-411-2.
- PATOČKA, J. 1996. *Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH. ISBN nemá.
- PEREGRIN, J. 2008. *Filozofie pro normální lidi*. Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-192-5.
- PIEPER, J. 1993. *Scholastika. Osobnosti a náměty středověké filosofie*. Praha: Vyšehrad. ISBN 80-7021-131-8.
- PIEPER, J. 1997. *Tomáš Akvinský. Život a dílo*. Praha: Vyšehrad. ISBN 80-7021-224-1.
- TOMAŠKOVÁ, S. (Na)učí filozofia myslieť? In: GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S., MARCHEVSKÝ, O., KYSLAN, P. (eds.). *Myslieť inak – iné v myslení* (Zborník). Bratislava: Slovenské filozofické združenie SAV, 2021. ISBN 978-80-97-3092-6-8.
- ZÁLEŠÁK, T. 2021. *Univerzitné vzdelanie na plytčine*. In: *Týždeň, r. XVIII*, 42-43. ISSN 1336-5932.

Summary: In conducting training and education, philosophy should not only point to their proper, highest and most noble content, but also to the optimality of the proportions between the training and education and dominance of the orientation to the highest values of humanism. In today's schools, from primary schools to universities, there is little training and mostly only studying. The philosophy is intended for all people who are personally mature. The philosophy itself is preceded by a philosophical attitude, which is of a spiritual-life nature; it is based on the sources of integral life and pursues its fulfillment. Anybody who really wishes to philosophize must mature personally, spiritually and morally.

PODPORA SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNEJ KLÍMY TRIEDY PROSTREDNÍCTVOM KOMUNIKÁCIE A JEJ VPLYV NA INKLÚZIU ŽIAKOV

PROMOTING THE SOCIAL-EMOTIONAL CLIMATE OF THE CLASSROOM THROUGH COMMUNICATION AND ITS IMPACT ON PUPIL INCLUSION

Katarína Tišťanová, SR

Anotácia: Štúdia poukazuje na vplyv komunikácie na podporu sociálno-emocionálnej klímy v triede a jej úlohu pri inklúzii žiakov. Zameriava sa na analýzu rôznych komunikačných stratégií a postupov učiteľov, ako aj na ich dopad na vzťahy medzi žiakmi a na spôsob, ako tieto stratégie ovplyvňujú atmosféru v triede. Dobrá sociálno-emocionálna klíma vytvára prostredie, kde sa žiaci cítia akceptovaní a podporovaní v prejavovaní svojich myšlienok, pocitov a potrieb. Umožňuje im rozvíjať svoju emocionálnu inteligenciu a sebaregulačné schopnosti prostredníctvom konštruktívneho spôsobu riešenia konfliktov a prekonávanie prekážok. Takéto prostredie tiež vytvára priestor pre rozvoj pozitívnych medziľudských vzťahov, ktoré môžu mať vplyv na celkovú atmosféru v triede a na výsledky vzdelávania. Učiteľ hrá kľúčovú úlohu pri vytváraní tejto klímy tým, že sa snaží o budovanie dôvery a rešpektu medzi žiakmi a podporuje aktívnu participáciu a zapojenie každého člena triedy.

Kľúčové slová: klíma triedy, sociálno-emocionálna klíma, komunikácia, inklúzia

Úvod

V dnešnom dynamickom svete vzdelávania nejde len o získavanie vedomostí a rozvoji kognitívnych schopností. Súčasná pedagogika zdôrazňuje dôležitosť vytvorenia podporného a inkluzívneho prostredia pre žiakov, kde sa nielen učia, ale aj rastú ako jednotlivci. Jedným z kľúčových faktorov, ktorý ovplyvňuje celkový vzťahový kontext v triede, je sociálno-emocionálna klíma.

Táto klíma sa týka vzájomných vzťahov medzi žiakmi a ich učiteľmi, ako aj samotných vzťahov medzi žiakmi.

Je základným pilierom pre rozvoj emocionálnej inteligencie, sebaregulácie a schopnosti spolupracovať.

Sociálno-emocionálna klíma v triede je kľúčovým faktorom vytvárania podporného inkluzívneho vzdelávacieho prostredia. Komunikácia zohráva neodmysliteľnú úlohu pri formovaní tejto. Rôzne komunikačné stratégie a komunikačné prístupy učiteľov významne ovplyvňujú vytváranie takejto podpornej a pozitívnej klímy v triede. Tvorba a podpora sociálno-emocionálnej klímy v triede nie je iba edukačným ideálom, ale nevyhnutným prvkom pre úspešné vzdelávanie a osobnostný rozvoj žiakov. Vytvára prostredie, kde sa žiaci cítia bezpečne, podporovaní a motivovaní na dosiahnutie svojho plného potenciálu. Táto podpora môže mať rôzne formy, od programov zameraných na rozvoj sociálnych zručností a emocionálnej inteligencie po konkrétne stratégie riadenia triedy a medziľudských vzťahov. V zásade možno povedať, že dobrá sociálno-emocionálna klíma v triede vytvára prostredie, kde sa žiaci cítia ako súčasť komunity, kde sú ich potreby a pocity uznávané a rešpektované a kde majú príležitosť rásť nielen po vedomostnej úrovni, ale aj osobnostne. A to je základný kameň pre úspešné vzdelávanie a celkový rozvoj žiakov.

Supportívna, podnecujúca a nápomocná klíma triedy

Klímu školskej triedy môžeme chápať ako súhrn okolností, ktoré v sebe zahŕňajú kvalitu interpersonálnych vzťahov, komunikáciu medzi učiteľom a žiakom, ale aj medzi žiakmi a tak sa môžeme dopracovať k plnohodnotnému rozvoju osobnosti žiaka. Každý učiteľ vie, že plnenie výchovno-vzdelávacích cieľov nezávisí len od vyučovacích metód, ale aj od celkovej klímy, a to najmä v triede. Medzi ďalšie faktory, ktoré ovplyvňujú klímu triedy a pôsobia na žiakov patria povaha vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi, vzťahy medzi žiakmi, rozsah, do akej miery má žiak povolenú autonómiu a je v rozhodovacom procese, rozsah, v akom škola poskytuje spravodlivé a jasné predpisy a pravidlá a podobne. Ako uvádzajú autorky Bellová, Siváková, Tišťanová (2019, s. 65) pravidlá a požiadavky sú podmienkou dobrej spolupráce učiteľa a žiakov, avšak majú na mysli disciplínu uvedenú, ktorá je predpokladom formovania mravnej osobnosti. Úlohou učiteľa je vytvárať a usmerňovať klímu v triede tak, aby pôsobila na žiakov v pozitívnom smere.

Thlusiak-Deliowska (2022) uvádza, že vo vedeckej pedagogickej literatúre sa objavuje kategória „klíma školy“ alebo „atmosféra triedy“. Stretávame sa s viacerými výrazmi spájajúcimi triednu klímu s klímou školy, a teda slovné spojenie „klíma triedy/školy“ alebo jednoducho „klíma triedy a školy“. O klíme triedy sa často diskutuje s použitím rovnakých predpokladov ako v súvislosti s klímou školy, v podstate sa zužuje na triedu ako menšiu sociálnu jednotku. Z metodologického hľadiska je potrebné podotknúť, že údaje o prospechu žiakov, o dynamike triedy a iných podobných vlastnostiach sa zbierajú na

úrovni triedy, ale následne sa spriemerujú na celú školu ako celok. Z vyššie uvedeného je potrebné viac pozornosti venovať práve triednej klíme, nielen školskej klíme, lebo tá je odtrhnutá od priameho pôsobenia jedného učiteľa.

Ako zdôrazňuje vyššie uvedená autorka, v posledných desaťročiach sa klíma v triede stala zjednocujúcim konštruktom, ktorý zobrazuje ako zhromažďovanie rôznych vzdelávacích skúseností žiakov prispieva k ich vzdelávacím úspechom, behaviorálnym a sociálno-emocionálnym výsledkom. Veľa krajín, ako napríklad Kanada, Čína, Francúzsko, Izrael, Singapur, Spojené štáty americké sa zamerali na zlepšenie klímy v triede ako na prvotný cieľ iniciatív reformy vzdelávania. Tým spoločne demonštrujú dôležitosť triednej klímy pri podpore kvality školy a vzdelanostnej a duševnej pohody žiakov.

Môžeme teda povedať, že v triede, pre ktorú sú charakteristické všetky tieto znaky sa môžeme dopracovať k plnohodnotnému rozvoju osobnosti žiaka. Ak tento cieľ chce učiteľ dosiahnuť, mal by sa snažiť o vytvorenie pozitívnej a bezpečnej klímy v triede.

Čapek (2010, s. 13) používa aj pojem suportívna, podnecujúca a nápomocná klíma a dopĺňa že: „triedna klíma je súhrn subjektívnych hodnotení a sebahodnotení vnímania, prežitkov, emócií a vzájomného pôsobenia všetkých účastníkov, ktoré v nich ako v spoluprotvorcoch a konzumentoch vyvolávajú edukačné a iné činnosti v danom prostredí“.

Emmerová a kol. (2023, s. 105) považuje za „optimálnu klímu takú, ktorá sa dá charakterizovať ako uvoľnená, priateľská, cieľavedomá, kooperatívna, podporná a orientovaná na zmysel pre poriadok“. Takáto klíma je priaznivá pre proces učenia sa, aj pre udržiavanie pozitívnych vzťahov medzi žiakmi v triede, medzi žiarmi a učiteľom a posilňuje aj vnútornú motiváciu žiakov.

Klíma triedy, jej kvalita a charakter je ovplyvnená aj ďalšími faktormi. Podľa Koštrnovej (2014) tu patria:

- materiálne podmienky – adekvátny počet žiakov v triede, dobré vybavenie edukačnými pomôckami, dostatok času,
- sociálny kontext – rovnocenné podmienky bez diskriminácie, príležitosť žiakov hovoriť a byť vypočutý,
- program práce – zadať požiadavky, ktoré sú prispôsobené adekvátne schopnostiam žiakov, vedieť prácu v triede dobre zorganizovať, na riešenie úloh je dostatok času,
- podpora procesu učenia – v prípade potreby učiteľa žiakom poskytujú pomoc, výklad učiva má byť jasný, žiaci majú mať vedomie, že sa niečo naučili,
- rodičia – vyzdvihujú účelné a čisté vybavené učebne,
- učители – sú tvorcami pozitívnej vyučovacej klímy, tempo výučby je prispôsobené individuálnym potrebám žiakov, prejavujú záujem o daný predmet,
- žiaci – sú dostatočne motivovaní, snažia sa dosiahnuť čo najlepšie výsledky, spolupracujú navzájom, prijímajú a akceptujú pomoc a radu.

Takéto prostredie tiež vytvára priestor pre rozvoj pozitívnych medziľudských vzťahov, ktoré môžu mať vplyv na celkovú atmosféru v triede a na výsledky vzdelávania. Učitelia hrajú kľúčovú úlohu pri vytváraní tejto klímy tým, že sa snažia o budovanie dôvery a rešpektu medzi žiakmi a podporujú aktívnu participáciu a zapojenie každého člena triedy.

Komunikácia ako nástroj podpory sociálno-emocionálnej klímy

Komunikácia je základným prvkom každého vzťahu a má kľúčový vplyv na atmosféru v triede. Učiteľská komunikácia musí byť jasná, podporná a empatická, aby žiaci pocítili dôveru a rešpekt. Verbálna komunikácia, ako aj neverbálna komunikácia, ako je reč tela, gestá, dotyky, pohľady a mimika zohrávajú rovnako dôležitú úlohu pri budovaní dôvery a priateľstva medzi žiakmi a ich učiteľmi.

Správna komunikácia môže vytvárať inkluzívne prostredie, kde sa každý žiak cíti akceptovaný a podporovaný. Učiteľská komunikácia by mala byť diferencovaná a prispôbená potrebám každého žiaka, čím sa zabezpečí ich účasť a zapojenie sa do vyučovacieho procesu. Kvalitná komunikácia tiež pomáha identifikovať a riešiť možné konflikty alebo problémy, čo vedie k lepšej integrácii žiakov so špeciálnymi potrebami alebo žiakov z rôznorodých sociálno-kultúrnych prostredí.

Existuje viacero výskumných štúdií (Mešková, 2012, Bagalová, Bizíková, Fatulová, 2015, Tluszcz-Deliowska, 2022), ktoré podporujú dôležitosť komunikácie pri tvorbe pozitívnej sociálno-emocionálnej klímy a inkluzívneho prostredia v triede. Príklady osvedčených postupov zahŕňajú použitie kooperatívnych učebných metód, kde sa zdôrazňuje spolupráca a vzájomná podpora medzi žiakmi. Ďalším prístupom je implementácia programov sociálneho učenia a rozvoja emocionálnej inteligencie, ktoré pomáhajú žiakom lepšie porozumieť a riadiť svoje emócie a vzťahy.

Medzi **príklady osvedčených postupov podporujúcich sociálno-emocionálnu klímu triedy prostredníctvom komunikácie** môžeme považovať:

- **Programy sociálneho učenia.** Implementácia programov sociálneho učenia a rozvoja emocionálnej inteligencie v triedach má pozitívny vplyv na sociálno-emocionálnu klímu a inklúziu žiakov. Tieto programy sa zameriavajú na výučbu zručností ako empatia, sebaregulácia, riešenie konfliktov a komunikácie, ktoré sú nevyhnutné pre vytvorenie pozitívnych vzťahov a inkluzívneho prostredia. Súčasťou emocionálnej inteligencie sú aj sociálne zručnosti. Patrí tu schopnosť efektívne komunikovať, vyjadrovať svoje potreby, vyrovnávať sa s konfliktnými situáciami a vytvárať a udržiavať zdravé vzťahy. Aj Petlák (2022) upozorňuje na to, že v komunikácii sa menej doceňujú tzv. mäkké zručnosti (soft skills), napr. úroveň komunikácie žiaka, prispôbenie sa situácii, záujem o spoluprácu s inými.
- **Kooperatívne učebné metódy.** Použitie kooperatívnych učebných metód, ktoré zdôrazňujú spoluprácu a vzájomnú podporu medzi žiakmi, môže viesť

k lepšej sociálno-emocionálnej klíme v triede. Tieto metódy podporujú inklúziu a zapojenie každého žiaka, čím sa zlepšuje pocit príslušnosti a podpory.

- **Mediácia konfliktov.** Pri riešení konfliktov je efektívne využiť mediáciu, ktorá má široké možnosti uplatnenia, je dobrovoľná a umožňuje dôstojné vyriešenie konfliktu, obnoviť vzťahy a efektívnu pracovnú spoluprácu. Efektívna komunikácia je kľúčom k riešeniu konfliktov a napätí v triede. Programy mediácie konfliktov poskytujú študentom nástroje a zručnosti na konštruktívne riešenie sporov a nezhôd, čím sa zlepšuje vzájomné porozumenie a spolupráca medzi žiakmi. Významnou autorkou v tejto oblasti je Bielešová (2017).
- **Modelovanie pozitívneho a žiadúceho správania.** Učitelia môžu byť modelmi pozitívneho sociálneho správania a komunikácie. Ich osobný prístup a spôsob komunikácie so žiakmi môže ovplyvniť atmosféru v triede a vytvárať kultúru vzájomného rešpektu a dôvery. Podľa Golemana (2017) sa emocionálna inteligencia skladá z niekoľkých základných prvkov. Ide o sebauvedomenie, schopnosť pochopiť svoje silné a slabé stránky. Keď poznáme svoje emócie, vieme ich komunikovať úspešnejšie aj svojim žiakom. Dôležitou zložkou emocionálnej inteligencie je aj sebaregulácia. Predstavuje schopnosť riadiť a kontrolovať emócie.
- **Zapojenie rodiny a komunitnej podpory.** Zapojenie rodiny a komunity do vzdelávacieho procesu môže tiež posilniť sociálno-emocionálnu klímu triedy. Komunikácia medzi školou, rodičmi a komunitou môže vytvoriť partnerský prístup k podpore žiakov, čo zvyšuje pocit príslušnosti a podpory pre každého jednotlivca.

Tieto osvedčené postupy a výskumné dôkazy naznačujú, že správna komunikácia je kľúčom k vytvoreniu inkluzívneho a podporného prostredia v triede, kde sa každý žiak cíti akceptovaný, podporovaný a uznávaný vo svojich individuálnych potrebách a schopnostiach.

Výskumné štúdie (Zins, Elias, 2006, Matthews, Zeidner, Roberts, 2012, Rogers, 2019) o vplyve sociálno-emocionálnej klímy na vzdelávanie poskytujú dôkazy o tom, ako kvalita medziľudských vzťahov v triede ovplyvňuje výsledky žiakov a ich celkový osobnostný rozvoj.

1. **Lepšie učebné výsledky.** Výskumy ukazujú, že žiaci, ktorí pociťujú podporu a priateľstvo v triede, majú väčšiu pravdepodobnosť dosiahnuť lepšie učebné výsledky. Dobre fungujúca sociálno-emocionálna klíma môže zvýšiť motiváciu k učeniu a zlepšiť schopnosť žiakov koncentrovať sa a participovať vo vyučovacom procese.
2. **Emocionálna regulácia.** Štúdie sa tiež zameriavajú na to, ako sociálno-emocionálna klíma ovplyvňuje emocionálnu reguláciu žiakov. Prostredie, kde sa cítia bezpečne a podporovane, môže pomôcť žiakom lepšie zvládať stresové situácie, riešiť konflikty a vyjadrovať svoje emócie konštruktívne.

3. **Absentizmus a správanie.** Dobrá sociálno-emocionálna klíma je spojená so zníženým absentizmom a lepším správaním žiakov v škole. Žiaci sa cítia motivovaní prichádzať do školy, pretože vedia, že ich čaká podporné prostredie, kde sa cítia súčasťou komunity. Podobne vykazujú menšie problémy so správaním.
4. **Zlepšené vzťahy.** Dobrá sociálno-emocionálna klíma vedie k pozitívnym vzťahom medzi žiakmi a k učiteľom. Tieto vzťahy sú základom pre efektívnu komunikáciu, spoluprácu a učenie sa.
5. **Dlhodobý vplyv.** Existujú aj štúdie, ktoré sledujú dlhodobý vplyv sociálno-emocionálnej klímy na životné a kariérne úspechy žiakov. Zistilo sa, že žiaci, ktorí prežili pozitívne skúsenosti so sociálnymi vzťahmi v triede, majú väčšiu pravdepodobnosť vyrovať sa s výzvami v dospelosti a dosiahnuť osobný a profesijný úspech.

Podľa Čapeka (2010) by sa činnosť učiteľa mala zamerať predovšetkým na tieto faktory tvorby pozitívnej sociálno-emocionálnej klímy triedy, ktorými môže učiteľ najviac ovplyvniť túto klímu:

- vyučovacie metódy a edukačné aktivity
- komunikácia v triede
- hodnotenie v triede
- prostredie triedy
- spolupráca žiakov
- vzťahy medzi žiakmi v triede

Existuje niekoľko komunikačných stratégií, ktoré sú vhodné na budovanie sociálno-emocionálnej klímy v triede. Tu sú niektoré z nich:

- ✓ **Empatická komunikácia.** Učitelia by mali prejavovať empatiu voči žiakom a ich potrebám. Aktívne počúvanie a vyjadrovanie porozumenia k ich pocitom a skúsenostiam môže posilniť dôveru a podporiť pozitívne vzťahy.
- ✓ **Jasná a pozitívna spätná väzba.** Poskytovanie jasnej a konštruktívnej spätnej väzby žiakom je dôležité pre ich osobný a vedomostný rast. Učitelia by mali zdôrazňovať pozitívne aspekty a úsilie žiakov, čím sa posilňuje ich sebadôvera a motivácia. Spätná väzba by mali žiaci dostávať aj od spolužiakov v rámci rovesníckeho hodnotenia.
- ✓ **Inkluzívna komunikácia.** Učitelia by mali vytvárať prostredie, kde sa každý žiak cíti zapojený a akceptovaný. Aktívne zabezpečovanie zapojenia všetkých žiakov do diskusií a aktivít podporuje pocit príslušnosti a inklúzie.
- ✓ **Otvorená a transparentná komunikácia.** Učitelia by mali byť otvorení voči žiakom a vytvárať priestor na otázky, diskusie a vyjadrovanie obáv. Transparentnosť voči pravidlám a očakávaniam v triede pomáha zmierňovať napätie a zlepšuje porozumenie medzi učiteľom a žiakmi.

- ✓ **Podporná komunikácia.** Učitelia by mali prejavovať podporu voči žiakom a ich úspechom. Podpora a povzbudenie žiakov pri ich úlohách a projektoch zvyšuje ich sebavedomie a motivuje ich k aktívnej účasti a učeniu. Uplatňovanie Pygmalion efektu v komunikácii sa javí ako vysoko účinné.

Záver

V našej štúdii sme sa zamysleli nad dôležitosťou podpory a tvorby sociálno-emocionálnej klímy v triede cez efektívnu komunikáciu a jej významu pre vzdelávacie prostredie. Je zrejmé, že táto klíma nie je len povrchovým aspektom vyučovania, ale základným kameňom pre úspešnú a zmysluplnú edukáciu.

Keď vytvárame prostredie, kde sa žiaci cítia podporovaní, rešpektovaní a bezpečne, poskytujeme im základ pre rozvoj ich osobnosti. Emocionálna inteligencia, schopnosť riadiť svoje emócie a efektívne komunikovať s ostatnými sú rovnako dôležité ako kognitívne vedomosti. Tieto zručnosti sa žiaci učia v interakcii s ostatnými, a preto je podpora sociálno-emocionálnej klímy v triede kľúčová.

Učitelia majú v tejto oblasti nezastupiteľnú úlohu. Ich schopnosť budovať dôveru, podporovať otvorenú komunikáciu a riešiť konflikty je kľúčom k úspešnej triednej klíme. Keď žiaci cítia, že sú súčasťou bezpečnej a inkluzívnej komunity, sú motivovaní na svoj osobný rast a učenie.

Nakoniec, investícia do sociálno-emocionálnej klímy v triede nie je len investíciou do vzdelávania, ale aj do budúcnosti našej spoločnosti. Žiaci, ktorí odchádzajú z takéhoto prostredia, majú nielen lepšie vedomosti a zručnosti, ale sú pripravení na úspešný a spokojný život v komplexnom a dynamickom svete, kde zručnosti v medziľudských vzťahoch sú kľúčom k úspechu.

PodĎakovanie

Štúdia je výstupom projektu KEGA 012KU-4/2022 Bezpečnosť školského prostredia – nová výzva pre rozvoj vybraných kompetencií učiteľov základných a stredných škôl.

Literatúra:

- BAGALOVÁ, Ľ., BIZÍKOVÁ, Ľ., FATULOVÁ, Z. 2015. Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, ISBN 978-80-8118-143-6.
- BELLOVÁ, S., SIVÁKOVÁ, G., TIŠŤANOVÁ, K. 2019. Devalvačné prejavy žiakov a možnosti ich eliminovania na základnej škole. Ružomberok: Verbum, ISBN 978-80-561-0672-3.

- BIELESZOVÁ, D. 2017. Školská a rovesnícka mediácia. Riešenie konfliktov v školách a školských zariadeniach. Bratislava: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-8168-735-5.
- ČAPEK, R. 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, ISBN 978-80-2472-742-4.
- EMMEROVÁ, I. a kol. 2023. Vybrané aspekty tvorby bezpečného školského prostredia. Ružomberok: Verbum, ISBN 978-80-561-1026-3.
- GOLEMAN, D. 2017. Emocionálna inteligencia. Bratislava: Citadella, ISBN 978-80-8182-086-1.
- KOŠTRNOVÁ, D. 2014. Tvorba a rozvoj pozitívnej klímy v triede. Bratislava: MPC, ISBN 978-80-565-0382-9.
- MATTHEWS, R., ZEIDNER, M., ROBERTS, R. D. 2012. What we Know about Emotional Intelligence. How It Affects Learning, Work, Relationships, and Our Mental Health. The Mit Press, ISBN 9780262517577.
- MEŠKOVÁ, M. 2012. Motivace žáků efektivní komunikací. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0198-4.
- PETLÁK, E. 2022. Sociálne a emocionálne učenie. Didaktika, č. 6, s. 6-9. ISSN 1338-2845.
- ROGERS, J. E. 2019. Leading for Change. Trough Whole- Schoole Social-Emotional learning. Strategies to Build a Positive School Culture. Corwin, ISBN 978-1544352985.
- TLUSCIAK-DELIOWSKA, A. 2022. Classroom climate as a pedagogical category. Studia z Teorii Wychowania XIII(4 (41)):93-107. DOI: 10.5604/01.3001.0016.1639. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/366444683_Classroom_climate_as_a_pedagogical_category
- ZINS, J, E., ELIAS, M. J. 2006. Social and Emocional Learning. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/233096919_Social_and_Emotional_Learning_Promoting_the_Development_of_All_Students

Summary: The paper highlights the impact of communication in promoting the social-emotional climate in the classroom and its role in student inclusion. It focuses on the analysis of different communication strategies and practices of teachers, as well as their impact on the relationships between pupils and how these strategies affect the classroom climate. A good socio-emotional climate creates an environment where pupils feel accepted and supported in expressing their thoughts, feelings and needs. It enables them to develop their emotional intelligence and self-regulatory skills through constructive ways of resolving conflicts and overcoming obstacles. Such an environment also creates space for the development of positive interpersonal relationships

that can have an impact on the overall classroom atmosphere and learning outcomes. The teacher plays a key role in creating this climate by working to build trust and respect among pupils and encouraging the active participation and involvement of every member of the class.

ZÁVER (CONCLUSIONS)

Zborník vedeckých recenzovaných prác *Pedagogica Actualis XV. Podpora a inklúzia vo vzdelávaní II.* je publikáciou, ktorá vznikla s finančnou podporou v rámci projektu BIN SGS02_2021_002 *Univerzita podporujúca inteligentné aktívne starnutie* (University enhancing smart active aging), ktorý je financovaný z Nórskeho grantu a štátneho rozpočtu Slovenskej republiky.

Predkladaný zborník obsahuje texty prezentujúce výsledky a závery odborného skúmania problematiky inklúzie s nadväznosťou na edukačný proces z rôznych uhlov pohľadu. Môžeme skonštatovať, že podpora a inklúzia vo vzdelávaní je veľmi širokou problematikou, ktorú je možné identifikovať v niekoľkých ďalších konkrétnych oblastiach.

Texty jednotlivých štúdií v zborníku je možné rozlišovať v dvoch základných oblastiach nasledovne: 1. seniorský vek a aktívne starnutie a 2. inklúzívny prístup v edukačnom procese.

1. Seniorský vek a aktívne starnutie

Autor Ambrozy sa vo svojej štúdii zameriava na vybrané reflexie seniorského veku vo filozofii. Zdôrazňuje tak vnímanie problematiky starnutia filozofickou optikou. Filozofický uhol pohľadu na seniorský vek predstavuje významné ukotvenie spomenutej problematiky. Ďalší autori Slováček a Ondřejová poukázali vo svojom skúmaní na vybrané oblasti dejín filozofie v prepojení s problematikou aktívneho starnutia zameraného na podporu edukácie seniorov. Spomenuté štúdie priniesli pohľad na filozofický kontext ponímania starnutia populácie a vytvorili tak predpoklad teoretických základov ďalšieho odborného skúmania v rámci následnej edukácie seniorov.

Aktívne starnutie sa bez najmenších pochybností spája aj participáciou seniorov na edukačnom procese. Drotárová sa zamerala na podporu aktívneho starnutia poukazuje na možnosti edukácie v súvislosti s digitálnou transformáciou. V štúdii vyzdvihla prínos digitálnej transformácie v procese aktívneho starnutia populácie. Autorka predložila výsledky svojho vlastného výskumu v uvedenej oblasti. Realizovaný výskum odhalil možnosti zlepšenia vybavenosti informačných technológií a prístup k informačným technológiám v zariadeniach pre seniorov v Opavskom regióne. Otázku celoživotného vzdelávania identifikoval vo svojom skúmaní kolektív autorov Jaklová Dyrťová, Dyrťová a Jakl. V predloženej štúdii bolo analyzované využívanie umelej inteligencie v akademickom prostredí v celoživotnom vzdelávaní so zdôraznením niekoľkých pozitívnych možností využitia pre edukanta. Okrem toho sa postupujúcou transformáciou vzdelávania seniorov na univerzitách vo všeobecnosti zaoberali aj Kamanová a Adamec. Uvedení autori identifikovali postupujúce premeny vzdelávania seniorov na univerzitách tretieho

veku v Českej republike. V rámci realizovaného výskumu analyzovali vývojové trendy na univerzitách tretieho veku v Českej republike v sledovanom období, kedy sa zmenili najmä formy vzdelávania od frontálnej výučby smerom k interaktívnejším formám, a taktiež narastá požiadavka na menšie skupiny seniorov v triede. Z uvedeného vyplynul záver neustáleho prispôbovania realizácie univerzít tretieho veku načrtnutým požiadavkám. Oblasť vzdelávania seniorov v súvislosti s aktívnym a inteligentným starnutím prepojila Šeben Zaťková. Šeben Zaťková zdôraznila najmä význam ďalšieho vzdelávania v súvislosti so záujmom seniorov o oblasť práce s počítačom, verejnoprospešných technológií, informačných a komunikačných technológií a inteligentných technológií.

Problematicu aktívneho starnutia analyzovali viacerí autori aj v súvislosti s výučbou jazykov. Vyučovaním slovenčiny ako cudzieho jazyka pre staršiu generáciu sa zaoberá Gregorík. Autor vo svojej štúdií načrtnul niekoľko otázok vyplývajúcich z doposiaľ príliš neriešenej oblasti a navrhol konkrétne odporúčania pre rozšírený výskum v danej aplikovanej oblasti. Siantová sa sústredila vo svojom skúmaní na konkretizáciu možností výučby anglického jazyka u seniorov prostredníctvom informačných a komunikačných technológií. V predkladanom texte definovala najmä prístup lektora k edukantom v seniorskom veku.

2. Inkluzívny prístup v edukačnom procese

Dôležitosť psychosociálnej podpory žiakov v školskom prostredí analyzovala Bellová, ktorá definovala prístup zameraný na žiaka ako neoddeliteľnú súčasť spomenutej psychosociálnej podpory. Prístup orientovaný na žiaka bol charakterizovaný ako významný predpoklad rozvoja a neustáleho podporovania aplikovania inkluzívneho prístupu do edukačného procesu. Na skúmanie psychosociálnej podpory u žiakov sa sústredil aj Petlák. Autor upozornil na zakomponovanie požiadaviek neustále sa meniacej spoločnosti v oblasti hodnôt a vedomostí do oblasti psychosociálnej podpory u žiakov. Psychosociálna podpora musí byť poskytovaná žiakom počas celého priebehu edukačného procesu, a nielen čiastočne, ako spravidla ukazuje prax, najčastejšie až v krízových situáciách. Efektívnu sociálnu podporu vo forme artefaktiky u žiakov s vývinovými poruchami učenia na stredných školách prezentujú Sender a Bielčiková. Autorky zdôrazňujú prostredníctvom artefaktiky význam uplatnenia umeleckých aktivít pri poskytovaní sociálnej podpory žiakom.

Nevyhnutnosť potreby legislatívnej podpory analyzuje vo svojej štúdií Bizová. Autorka zdôraznila aktuálne priority inkluzívnej edukácie v legislatívnom kontexte na Slovensku. Za prioritu školstva v oblasti inkluzívnej edukácie bola zaznamenaná hlavne dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania.

Na konkrétne možnosti podpory inkluzívneho prístupu v edukačnom procese sa zamerala nasledujúca skupina autorov. Dědová analyzovala vplyv

intervencie učiteľa vo výskyte šikanovania v prostredí základnej školy. V intenciách uvedeného je potrebné vnímať intervenciu učiteľa pri riešení problematiky šikanovania za jeden zo spôsobov aplikácie inklúzie v rámci edukačného procesu realizovaného na základnej škole. Autorka Doktorová poukázala na vznik perfekcionizmu a na prežívanie strachu a úzkosti u detí staršieho školského veku. Perfekcionizmus, strach a úzkosť definovala ako súčasť psychických stavov detí, ktoré by mal viesť učiteľ v kontexte podporovania inkluzívneho vzdelávania viesť identifikovať, a následne adekvátne aplikovať špecifiká edukačného pôsobenia. Na identifikovanie a vzdelávanie žiakov s dvojitou výnimočnosťou sa zamerala Siváková. Autorka definovala aktuálne výzvy a stratégie v uvedenej oblasti. V tejto súvislosti je potrebné zvyšovať informovanosť o potrebách žiakov s dvojitou výnimočnosťou, a rovnako dôležitým sa stáva nevyhnutnosť diagnostiky a tvorba špecializovaných vzdelávacích programov. Tišťanová zdôraznila význam komunikácie pri podporovaní klímy v triede. Z tohto dôvodu je nutné vnímať komunikačné stratégie a postupy učiteľov ako nezanedbateľný faktor podporovania atmosféry v triede, ktorá sa zároveň podieľa aj na formovaní pozitívnych medziľudských vzťahov, čím je možné prispieť k formovaniu inkluzívneho prostredia triedy.

Inkluzíve vzdelávanie ako verejný záujem analyzoval Ivanovič. Autor zdôraznil význam inklúzie pri chápaní vzdelávania ako verejného záujmu. Okrem toho upozornil aj na ponímanie inklúzie ako priestoru pre zlepšenie edukácie, ale aj verejného priestoru vo všeobecnosti.

Početná skupina autorov zakomponovala inkluzívnu edukáciu do oblasti vysokoškolského edukačného procesu. Autorky Barnová, Krásna a Porubčanová sa zamerali na charakterizovanie inkluzívnej univerzity a na kontext inkluzívneho vzdelávania, v ktorom zdôraznili najmä potrebu inovovaných kompetencií edukátorov. Autorky analyzovali nutnosť neustáleho rozvoja edukačných kompetencií vysokoškolského učiteľa v súvislosti s podporovaním inkluzívneho vzdelávania vo vysokoškolskej edukácii. Ako súčasť inkluzívnej edukácie vymedzili Kocianová a Liberčanová aj podporu vysokoškolských študentov v prepojení s jej vplyvom na výkon pedagogického a odborného zamestnania. Autorky načrtli hlavne požiadavku na skvalitnenie výučby na vysokej škole v intenciách požiadaviek inklúzie. V tejto súvislosti možno považovať za prínosné realizované spôsoby praktickej prípravy vysokoškolských študentov v učiteľských aj neučiteľských študijných programoch na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity založenej na osvojovaní si praktických zručností a skúseností spojených s inklúziou. Prepojenie vysokoškolskej edukácie s inkluzívnou edukáciou prostredníctvom zakomponovania študentov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami do vysokoškolského edukačného procesu analyzovala Michvocíková. Na základe výsledkov realizovaného vlastného empirického prieskumu možno skonštatovať, že na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave a na Vysokej škole Dubnicko technologický inštitút študujú vysokoškolskí študenti, ktorí sa zaraďujú

k študentom so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. Za najpočetnejšiu skupinu boli označení vysokoškolskí študenti s poruchami učenia, ktorých zaraďujeme k študentom so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. V súvislosti s inkluzívnym vzdelávaním a jeho kontextom zdôraznili Porubčanová, Hanuliaková a Lobotková význam akceptujúceho vzdelávania v inkluzívnej edukácii. V štúdiu zameranej na inkluzívne vzdelávanie založené na rešpektovaní diverzity autorky stanovili niekoľko odporúčaní v oblasti pregraduálnej prípravy učiteľov. Efektivita ich realizácie by mala byť založená na úzkej spolupráci so špecialistami v inkluzívnom vzdelávaní. Súvislosť inkluzívnej edukácie a práce vysokoškolského učiteľa konkretizovali vo svojej štúdiu Sirotová a Rubacha. Autori prezentujú výsledky vlastného empirického skúmania. V predložených zisteniach zaznamenali konkrétne špecifické metódy práce vysokoškolského učiteľa so študentmi so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami založené najmä na poskytnutí špecifických podmienok absolvovania predmetu prostredníctvom individuálneho harmonogramu štúdia, poskytnutie predĺženého času pri skúške, pri vypracovaní zadania počas semestra, ako aj poskytnutie alternatívneho spôsobu skúšania. Okrem toho definovali aj možnosti eliminácie prekážok vo vysokoškolskej edukácii študentov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. Šolcová a Nemcová charakterizovali neformálne vzdelávanie ako jednu z možností aplikovania inkluzívneho prístupu u študentov a u študentiek na vysokých školách a na univerzitách na Slovensku. Autorky priblížili možnosti využitia získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania študentov a študentiek slovenských univerzít a vysokých škôl vo vzťahu k vybraným oblastiam svojho života. Za vybrané súčasti života skúmaného študentstva boli zvolené štúdium, rozvoj praxe a sebarozvoj.

Konkretizáciu inkluzívneho prístupu vo vysokoškolskom edukačnom procese aplikovala do vzdelávania budúcich učiteľov Kumorová, a to prostredníctvom analyzovania inovatívnych možností vyučovania slovenského jazyka mimo územia Slovenska. Autorka upozornila na možnosti vzdelávania budúcich učiteľov v Srbsku, ktorí budú v budúcnosti v uvedenej krajine vo vojvodinskej oblasti na základných školách vyučovať slovenský jazyk. Osvojovanie si slovenčiny by malo prebiehať najmä inovatívnymi metódami. Jazykové vzdelávanie musí odzrkadľovať dynamizáciu a konkretizáciu slovnej zásoby. Rovnako je nevyhnutné smerovať vyučovanie k získaniu interkultúrnych kompetencií.

Autor Šrobár sa zamerail na zamyslenie sa nad prepojením procesov výchovy a vzdelávania. Na zamyslenie sa prichádza s úvahou o postupnom vytrácaní sa procesu výchovy z edukačného procesu v prostredí školy.

Otázka aktívneho starnutia a inkluzívneho prístupu v edukácii je v súčasnom odbornom skúmaní veľmi aktuálna. Predkladaný zborník prináša práve nevyhnutný aktuálny pohľad na uvedené oblasti prostredníctvom odborného skúmania všetkých prispievateľov. Prínosom zborníka je priblíženie proble-

matiky podpory a inklúzie. Zároveň predpokladáme, že predkladané texty budú prínosom a podnetom pre ďalšie rozpracovanie inkluzívnej oblasti nevyhnutné pre zefektívnenie edukačného procesu.

editorky

SUMMARY

Proceedings of scientific studies *Pedagogica Actualis XV. Support and Inclusion in Education II.* creates a space for presentation and communication of issues of implementation of inclusion in education, from primary school, through secondary school to inclusive education at universities, but it also creates the space for the implementation of inclusion in society through educational work with seniors. The present proceedings of scientific studies contains texts presenting the results and conclusions of professional research on the issue of inclusion with a connection to the educational process from different perspectives. We can conclude that promotion and inclusion in education is a very broad issue that can be identified in several other specific areas.

Pedagogica Actualis XV. is a collection of scientific studies, which is published as the fifteenth publication in the series of collections of peer-reviewed scientific papers published annually at the Faculty of Arts of the University of St. Cyril and Methodius in Trnava. In 2024, *Pedagogica Actualis XV.* is publishing with the name *Support and Inclusion in Education II.* It is published as the second publication within the project BIN SGS02_2021_002 University enhancing smart active aging.

Content of the proceedings of scientific studies contains twenty-five scientific studies published in the *Pedagogica Actualis XV. Support and Inclusion in Education II* can be divided into two thematic areas: senior age and active ageing and inclusive approach in the educational process. The texts of the scientific studies in the proceedings are in Slovak or Czech language, each study contains an english summary at the end of the text. The texts are not arranged thematically in the publication, but alphabetically according to the names of the authors, since the issues addressed in the individual studies are part of the whole concept of inclusive education, they overlap with each other, and for several of them it is not possible to strictly separate whether the issues addressed are exclusively belonging to a particular area.

The scientific studies are conceptually oriented towards the individual areas of inclusive education and create a theoretical as well as a practical prerequisite for the implementation of inclusion in society. They address the issue of inclusion from the perspective of education in schools and also in the education of seniors with an emphasis on active ageing. Active ageing is the core idea of the project – BIN SGS02_2021_002 University enhancing smart active ageing, within the framework of which this collection of scientific studies has been produced. We believe that *Pedagogica Actualis XV. Support and Inclusion in Education II* will become a stimulus for the optimal and effective implementation of inclusion not only in education at all its levels, but also in our society as a whole.

The issue of active ageing and inclusive approaches in education is very topical in current professional research. The present proceedings of scientific studies brings an actual perspective on these areas through the expert exploration of all contributors. The contribution of the *Pedagogica Actualis* XV. is the specification of the issues of support and inclusion. At the same time, we assume that the presented texts will be a contribution and a stimulus for further elaboration of the inclusive issue. It is necessary for the effectiveness of the educational process.

KONTAKTNÉ ÚDAJE AUTOROV (CONTACTS)

Adamec, Petr, doc. Mgr., Ph.D., MBA

Mendelova univerzita v Brně,
Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd,
Zemědělská 5, 613 00 Brno
Tel. +420545135220
E-mail: petr.adamec@mendelu.cz

Ambrozy, Marián, doc., PhDr., PhD., MBA

Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove
Katedra spoločenských vied,
Duchnovičovo námestie 1, 080 01, Prešov
Tel.: +421911856082
E-mail: ambrozy@ismpo.sk

Barnová, Silvia, doc. PaedDr., PhD. MBA

Vysoká škola DTI
Katedra školskej pedagogiky a psychológie,
Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: barnova@dti.sk

Bellová, Slavomíra, PhDr., PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku,
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychológie,
Hrabovská cesta 1/A, 034 01 Ružomberok
Tel.: +421917510998
E-mail: slavomira.bellova@ku.sk

Bizová, Nad'a, doc. PaedDr., PhD.

Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogických štúdií,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
Tel.: +421905395491
E-mail: nada.bizova@truni.sk

Bielčíková, Kristína, Mgr., PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky,
Dražovská 4, 949 01 Nitra
E-mail: kbielcikova@ukf.sk

Dědová, Kristína, Mgr.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta,
Dražovská 4, 949 01 Nitra
E-mail: kristina.dedova@ukf.sk

Doktorová, Dominika, PhDr., PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,
Filozofická fakulta, Katedra psychológie,
Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava
E-mail: dominika.doktorova@ucm.sk

Drotárová, Lucia, Mgr., PhD.

Slezská univerzita
Fakulta veřejných politik v Opavě,
Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava
E-mail: lucia.drotarova@fvp.slu.cz

Dytrtová, Radmila, doc. PhDr., CSc.

Česká zemědělská univerzita v Praze
Institut vzdělávání a poradenství
V Lázních 3, 151 00 Praha 5 – Malá Chuchle, Česká republika
E-mail: dytrtvar@ivp.czu.cz

Gregorík, Peter, Mgr., PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,
Filozofická fakulta, Katedra slovenského jazyka a literatúry,
Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava
Tel.: +421902271010
E-mail: peter.gregorik@ucm.sk

Hanuliaková, Jana, doc., PaedDr., PhD.

Vysoká škola DTI
Katedra školskej didaktiky,
Sládkovičova 533/20, 01841 Dubnica nad Váhom
E-mail: hanuliakova@dti.sk

Ivanovič, David, PhDr., PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,
Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky,
Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava
Tel.: +421335565284
E-mail: david.ivanovic@ucm.sk

Jakl, Michal, doc. Ing., Ph.D.

Univerzita Karlova
Fakulta tělesné výchovy a sportu,
José Martího 31, 162 52 Praha 6
E-mail: michal.jakl@ftvs.cuni.cz

Jaklová Dytrtová, Jana, doc. RNDr. PhDr. Ing., Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze
Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra biomedicínského základu
v kinantropologii,
José Martího 269/31, 162 52 Praha 6 – Veleslavín, Česká republika
E-mail: dytrtova@ftvs.cuni.cz

Kamanová, Lenka, Mgr. et Mgr., Ph.D.

Mendelova univerzita v Brně,
Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd,
Zemědělská 5, 613 00 Brno
Tel. +420545135217
E-mail: lenka.kamanova@mendelu.cz

Krásna, Slávka, doc. JUDr. PhDr. PaedDr., PhD., Ph.D.

Vysoká škola DTI
Katedra školskej pedagogiky a psychológie,
Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: krasna@dti.sk

Kocianová, Alexandra, Mgr.

Trnavská univerzita v Trnave,
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogických štúdií,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
E-mail: alexandra.kocianova@tvu.sk

Kumorová, Zdenka, Mgr., PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,
Filozofická fakulta, Katedra slovenského jazyka a literatúry,
Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava
Tel.: +421335565245
E-mail: zdenka.kumorova@ucm.sk

Liberčanová, Kristína, Mgr., PhD.

Trnavská univerzita v Trnave,
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogických štúdií,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
E-mail: kristina.libercanova@truni.sk

Lobotková, Alžbeta, PaedDr., PhD.

Vysoká škola DTI
Katedra didaktiky odborných predmetov,
Sládkovičova 533/20, 01841 Dubnica nad Váhom
E-mail: lobotkova@dti.sk

Michvocíková, Veronika, Mgr., PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,
Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky,
Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava
Tel.: +421335565284
E-mail: veronika.michvocikova@ucm.sk

Nemcová, Livia, doc., Mgr. PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky,
Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica
Tel.: +421484464227
E-mail: livia.nemcova@umb.sk

Ondřejová, Edita, PhDr., Ph.D.

Slezská univerzita v Opavě
Ústav pedagogických a psychologických věd
Bezručovo nám. 885/1, 746 01 Opava
Tel.: +420 553 684 155
E-mail: edita.ondrejova@fvp.slu.cz

Petlák, Erich, prof. PhDr. CSc.

Tel: + 42109078125955
E-mail: epetlak@gmail.com

Porubčanová, Dáša, doc. PaedDr., PhD.

Vysoká škola DTI,
Katedra školskej didaktiky,
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
Tel.: +421915728144
E-mail: porubcanova@dti.sk

Rubacha, Krzysztof Mariusz, prof. dr. hab.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,
Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky,
Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava
Tel.: +421335565284
E-mail: krzysztof.rubacha@ucm.sk

Sender, Barbora, PaedDr., PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
Dražovská 4, 949 01 Nitra
E-mail: bsender@ukf.sk

Siantová, Gabriela, PhDr., PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,
Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky,
Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava
Tel.: +421335565249
E-mail: gabriela.siantova@ucm.sk

Sirotová, Mariana, doc. Mgr., PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,
Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky,
Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava
Tel.: +421335565286
E-mail: mariana.sirotova@ucm.sk

Siváková, Gabriela, PhDr., PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku,
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychológie,
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
Tel.: +421908948604
E-mail: gabriela.sivakova@ku.sk

Slováček, Petr, Mgr., Ph.D.

Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik v Opavě,
Bezručovo nám. 885/1, 746 01 Opava
Tel.: +420 553 684 158
E-mail: petr.slovacek@fvp.slu.cz

Šeben Zatková, Tímea, PaedDr. PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,
Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky,
Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava
Tel.: +421335565284
E-mail: timea.seben.zatkova@ucm.sk

Šolcová, Jana, Mgr., PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Pedagogická fakulta, Katedra sociálnej práce,
Ružová 13, 974 1 Banská Bystrica
Tel.: +48 446 4784
E-mail: jana.solcova@umb.sk

Šrobár, Štefan, Ing., Mgr., CSc.

Laurinská 112, 811 01 Bratislava
Tel.: +421254131072
E-mail: stefan.srobar@gmail.com

Tišťanová, Katarína, PhDr., PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku,
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychológie,
Hrabovská cesta 1/A, 034 01 Ružomberok
Tel.: +421917668874
E-mail: katarina.tistanova@ku.sk



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA UNIVERZITY
MATEJA BELA



Kristiania



PEDAGOGICA ACTUALIS XV.

Podpora a inklúzia vo vzdelávaní II.

Support and inclusion in education II.

Editorky: doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD.
Mgr. Veronika Michvocíková, PhD.

Recenzenti: prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.
doc. PaedDr. Marianna Müller de Morais, PhD.

Vydavateľ: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave v roku 2024
1. vydanie

Vydanie: online

Počet strán: 312

ISBN 978-80-572-0441-1

Publikácia bola financovaná z Nórska
prostredníctvom Nórskeho grantov.
www.eeagrants.sk www.norwaygrants.sk <https://ff.ucm.sk/sk/eea-grants/>

Supported by Norway
through the Norway Grants
www.eeagrants.sk www.norwaygrants.sk <https://ff.ucm.sk/sk/eea-grants/>