



Eva Dolinská

KU, Ruzomberok, Slovakia

Výchovno-vzdelávací proces v multikultúrnom prostredí / *Educational process in a multicultural environment*

Abstract

Education in today's civilization is undergoing massive development. It speaks of a learning society in which not only compulsory school education but also any other formal and non-formal education is becoming more and more important for people's lives. All advanced and less developed countries, according to their economic choices and cultural orientations, are trying to build the most advanced educational systems as a prerequisite for their further development.

Keywords: education.

„Vzdelanie je schopnosť porozumieť druhým“.

J. W. Goethe

Vzdelávanie v súčasnej civilizácii prechádza mohutným rozvojom. Hovorí sa o *učiacej sa spoločnosti (learning society)*, v ktorej nielen povinné školské vzdelanie, ale i akékoľvek ďalšie, formálne a neformálne vzdelávanie naberá stále väčšej závažnosti pre život ľudí. Všetky vyspelé aj menej rozvinuté krajiny sa podľa svojich ekonomických možností a kultúrnych orientácií snažia vybudovať čo najdokonalejšie vzdelávacie systémy ako nutný predpoklad k svojmu ďalšiemu rozvoju. Zvláštne ale je, že sa pritom objavujú – v medzinárodnom pohľade – dva úplne protichodné trendy:

- Na jednej strane existuje výrazné smerovanie k tomu, že **vzdelávanie vo svete sa globalizuje**. Konkrétne sa to prejavuje tým, že do vzdelávacej politiky v jednotlivých krajinách, ale aj do praxe škôl prenikajú niektoré spoločné spôsoby uvažovania a konkrétna inovácia, ktoré sú zavádzané vo vzdelávaní v iných krajinách. Vlády i školskí politici stále výraznejšie usmerňujú vývoj vlastného vzdelávacieho systému na základe toho, že využívajú poznatky o vývoji vzdelávacích systémov v iných krajinách.

- Na druhej strane trvá situácia, kedy **vzdelávacie systémy vo svete sú veľmi špecifické, jedinečné, vzájomne odlišné**. Vzdelávacie systémy sú totiž silno závislé na historických, kultúrnych, náboženských a iných tradíciách, že mení ich ustálené špecifiká je veľmi náročné.

Oba tieto protichodné trendy – globalizácia či internacionalizácia a súčasne uchovávanie vlastných špecifickostí – sú príznačné pre vývoj národných vzdelávacích systémov v súčasnej epoche.¹

Vzdelávanie je jedným z podstatných činiteľov, ovplyvňujúcich vývin osobnosti človeka, o ktorom píše J. A. Komenský nasledovne:

„Nech teda nikto neverí, že môže byť naozaj človekom ten, kto sa nenaučí byť človekom, to jest, kto sa necvičí v tých veciach, ktoré ho robia človekom. Je zrejmé z príkladu všetkých stvorených vecí, ktoré sa stávajú súcimi pre potreby ľudí, hoci sú na to určené iba vtedy, ak ich naša ruka na to prispôsobila. Človek je čo sa týka tela určený na prácu, vidíme však, že okrem holej schopnosti pre ňu si so sebou nič neprináša na svet: musí sa pomaly učiť aj sedieť, aj stáť, aj chodiť a pohybovať rukami pri práci. Lebo je známe aj o anjeloch, ktorí sú dokonalosťou najbližší Bohu, že nevedia všetko, ale že postupne napredujú v poznávaní predivnej Božej múdrosti.“²

Každý vzdelávacie proces sa vyznačuje tým, že okrem vzdelávacích cieľov plní i ciele výchovné, ktoré sa prejavujú formatívnym vplyvom na rozvoj celej osobnosti žiaka, na rozvoj jeho schopností, vlastností, záujmov, citov, motívov, názorov, postojov, spôsobov správania atď. Preto sa v literatúre často hovorí o vyučovacom procese ako o procese výchovno-vzdelávacom.³

EDUKAČNÝ PROCES

V programovom vyhlásení vlády SR z novembra 1998 sa uvádza:

„Vláda SR považuje výchovu a vzdelávanie za jednu zo svojich najvýznamnejších a trvalých priorít. Chce vytvoriť spoločnosť, v ktorej vzdelávanie bude zdrojom dlhodobej prosperity Slovenska, čo ovplyvní postavenie Slovenska v Európe, ako aj všestranný rozvoj osobnosti a uplatnenie každého občana...Rozhodujúcu úlohu štátu vláda vidí v zostavení úpadku a vo vzostupnom koncepčnom rozvoji výchovy a vzdelávania, ako aj v zaistení rovnosti v prístupe k vzdelaniu...Vláda vytvorí dlhodobú koncepciu rozvoja výchovy a vzdelávania...tak, aby sa stala základom rozvoja školstva na najbližších 15-20 rokov bez ohľadu na striedanie vlád. V nadväznosti na koncepciu pripraví nový školský zákon (zákon o výchove a vzdelávaní).“

Koncepcia vychádza z ambície, aby načrtla ľudskú spoločnosť na základe humánno-tvorivej výchovy pre nové tisícročie. Je to veľký cieľ hraničiaci s víziou, ale bez veľkých snov by dnes neexistovalo ľudstvo. Lebo, parafrázujúc Marca Aurélia

1 Porov. PRŮCHA, J.: *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999, s. 15-16.

2 KOMENSKÝ, J. A.: *Velká didaktika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991, s. 53.

3 Porov. KOMINAREC, I. – ŠUŤÁKOVÁ, V. – DARGOVÁ, J.: *Základy pedagogiky*. Prešov: Fakulta humanitných vied PU v Prešove, 2003, s. 22.

„človek má takú cenu, akú cenu má to, o čo sa snaží“. Autori **projektu „Milénium“** zastávajú názor, že to platí aj o našom štáte a spoločnosti.

Zmeny, ktoré by mali byť uskutočnené vo vzdelávacom systéme, prinesú možnosť nadobudnúť lepšie vzdelanie aj deťom zo sociálne menej podnetného prostredia, osobitnú pozornosť je treba venovať rómskym obyvateľom, menšinám, nadaným a talentovaným žiakom, znížiť počty negramotných obyvateľov, zvýšiť počet ľudí s funkčnou gramotnosťou, znížiť počty detí v špeciálnych školách a to spresnením diagnóz a koncepciou integrácie detí so špeciálnymi potrebami do štandardných škôl, vypracovať efektívne a skupinové programy edukácie pre tieto deti a pripraviť pre túto prácu učiteľov.⁴

Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania autorov Ondrasovej, Skoumalovej a Zelinu je zameraná na zlepšenie úrovne vzdelávania rómskej populácie, ktorá vychádza z poňatia integrácie ako „vyváženej a stabilnej možnosti etnickej skupiny zúčastňovať sa spoločensko-ekonomického života krajiny na základe rovnakých príležitostí, bez ohrozenia svojej identity“.

Zlepšenie postavenia a kvality života časti Rómov v spoločnosti sa odvíja od ich vzdelanostnej úrovne. Na pozdvihnutie ich vzdelanostnej úrovne je dôležité vytvoriť v rámci transformácie výchovno-vzdelávacieho systému také podmienky, aby aj v obsahu, formách a metódach boli akceptované osobitosti rómskej národnostnej menšiny. Je to dlhodobý proces realizovateľný len za účasti Rómov, ich rodín a miestnych komunít, v ktorých Rómovia žijú.⁵

Postupné zmeny vzdelávacieho systému, ktoré sa začali realizovať v 90. rokoch 20. storočia, postavili systém na inej filozofii, premietnutej do nového školského zákona.

Zákon č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 22. mája 2008.

O špeciálnych školách hovorí jeho siedma časť.

Školy pre deti alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Prvý oddiel

Výchova a vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením a žiakov so zdravotným znevýhodnením

4 Porov. MILÉNIUM *Národný program výchovy a vzdelávania*. (online). (s.a.). Cit. 2011-08-24). Dostupné na: <<http://www.region-bsk.sk/SCRIPT/ViewFile.aspx?docid=89>>

5 Porov. ONDRASOVA, K. – SKOUMALOVA, V. – ZELINA, M.: *Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*. Bratislava: MŠSR, 2004, s. 5-9.

§ 94

- (1) Výchova a vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením a žiakov so zdravotným znevýhodnením sa uskutočňuje
- a) v školách pre deti so zdravotným znevýhodnením a žiakov so zdravotným znevýhodnením, tieto školy sú špeciálne školy,
 - b) v ostatných školách podľa tohto zákona⁶

Cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu je vychovať dobrého človeka a občana, ktorého Mistrik charakterizuje nasledovne:

„Čo je to dobrý občan? Aký je? Nie ten, kto sa bez slova zaradí do jestvujúceho mechanizmu a prispôbi sa mu. Dobrý občan v demokratickej spoločnosti sa aktívne správa ako jej tvorca, lebo má vyvinuté demokratické cítenie a natoľko si váži demokratické hodnoty, že ich uprednostňuje v živote širšej spoločnosti i v osobnom živote.

Dobrý občan súčasne vie, ako je demokratická spoločnosť konštruovaná, akú moc má väčšina a aké má práva menšina. Skutočným občanom sa stane až vtedy, keď začne aktívne ovplyvňovať svoj osud, svoje postavenie v spoločnosti, keď sa začne starať do vecí verejných.“⁷

PSYCHOLOGICKÝ ASPEKT EDUKAČNÉHO PROCESU

Pracovnou oblasťou špeciálnej pedagogiky a špeciálnopedagogickej psychológie je najmä výchova a vzdelávanie detí a mládeže školského veku, kde cieľom a úlohami je v rozmanitých obmenách to isté, a totiž pripraviť dieťa alebo mladistvého na budúcnosť, na úžitok aj na úžitok iných. Špeciálna pedagogika sa má usilovať o zmiernenie vybočení, stavov menejcennosti a iných nebezpečenstiev, vyplývajúcich z prirodzene sa vyvíjajúcich sa spoločenských vzťahov.

Špeciálna pedagogika má pomáhať inadaptovaným zaradiť sa do normálnych „životných kolají“. Určujú sa jej tri úlohy: 1. má rozvíjať schopnosti dieťaťa až po hranice možností, 2. má ho pripraviť na využívanie získaných poznatkov, 3. má mu poskytovať všetky vedomosti, ktoré je schopné prijať, hovorí Beslay.

Zo všetkých úloh pokladá Lafon za prvoradý psychologický aspekt, vo svojej podstate sú všetky postupy psycho-pedagogické, psycho-sociálne a psycho-medicínske. Rozvoj a výchova defektných jednotlivcov je tým účinnejšia, čím viac sa opiera o vedomosti, týkajúce sa vývinu a psychických osobitostí jednotlivých kategórií detí.⁸

V súčasnosti sú v špeciálnych školách na Slovensku vzdelávané deti so zdravotným znevýhodnením, sú to deti a žiaci s mentálnym postihnutím alebo iným druhom postihnutia, podľa už spomínaného zákona č. 245/2008 Z. z.

6 Zákon č.245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní. (online). Cit.2011-08-24). Dostupné na: http://www.ksuba.sk/vismo/dokumenty/2.asp?id_org=451017&id=1...

7 Porov. MISTRÍK, E.: *Integrojúca sa Európa, občan a kultúra*. Bratislava: Evyan, 1999, s. 12-13.

8 Porov. ILLYÉS, G. a kol.: *Špeciálnopedagogická psychológia*. Bratislava: SPN, 1978, s. 21-22.

Každý človek s mentálnym postihnutím je svojbytný subjekt s charakteristickými osobnými rysmi. Napriek tomu sa u väčšiny z nich prejavujú spoločné znaky ktorých individuálne modifikácie závisia na hĺbke a rozsahu mentálnej retardácie, na miere postihnutia jednotlivých psychických funkcií a na rovnomernosti psychického vývoja v rámci mentálnej retardácie.

Za mentálne retardovaných sa považujú takí jednotlivci (deti, mládež a dospelí), u ktorých dochádza k zaostávaniu vývoja rozumových schopností, k odlišnému vývinu niektorých psychických vlastností a k poruchám v adaptačnom chovaní. Hĺbka a miera postihnutia jednotlivých funkcií je u nich individuálne odlišná. Príčinou mentálnej retardácie je organické poškodenie mozgu, ktoré vzniká v dôsledku štrukturálneho poškodenia mozgových buniek alebo abnormálneho vývoja mozgu. Podľa vývinového obdobia, v ktorom k mentálnemu poškodeniu došlo, hovoríme o **demencii a oligofrénii**.

Taktiež deti výchovne zanedbané, ktoré z akýchkoľvek dôvodov nie sú riadne vedené, zaostávajú vo vývine za svojimi vrstovníkmi, osvojujú si zlé návyky a nemajú záujem sa učiť. Často vzniká dojem, že majú trvalo porušené poznávacíe procesy, a v dôsledku toho sa často zvažuje ich preradenie do špeciálnych škôl. Je úlohou poradenských pracovníkov, aby tieto deti správne diagnostikovali.⁹

SOCIÁLNE VZŤAHY

Výchovno-vzdelávací systém má explicitnú aj implicitnú úlohu pripraviť každého na spoločenskú úlohu. V súčasných komplexných spoločnostiach angažovanosť na spoločných veciach ďaleko presahuje striktne politické súvislosti. V skutočnosti každý deň vo svojej práci, v kultúrnych aktivitách, v spoločenstvách, ktoré si vytvoria, alebo ako konzumenti, všetci členovia spoločnosti musia individuálne akceptovať svoje povinnosti voči druhým. Škola musí preto pripraviť ľudí na túto úlohu tak, že ich poučí o ich právach a povinnostiach a súčasne rozvinie ich sociálne zručnosti pre tímovú prácu...

V podstate ide o to, naučiť sa hrať svoju sociálnu rolu v súlade s ustanoveným súborom pravidiel v spoločnosti. Vyučovanie demokracie na školách možno rozvíjať pomocou rôznych praktických aktivít, ktoré boli odskúšané inde, vrátane tvorby charty školy, simulácie fungovania demokratických inštitúcií pomocou hrania rol v nenásilnom riešení konfliktov.

Ak majú výchova a vzdelávanie v tejto úlohe uspieť musia byť organizované okolo štyroch základných princípov učenia, ktoré počas života človeka budú oporami jeho poznania: *učiť sa vedieť*, to znamená získavať nástroje pre pochopenie sveta; *učiť sa robiť*, aby bol človek schopný tvorivo konať vo svojom prostredí; *učiť sa žiť spolu*, aby mohol spolupracovať na spoločných aktivitách; a *učiť sa byť*, čo je podstatný rozvoj vyplývajúci z predošlých troch opôr.

⁹ Porov. ŠVARCOVÁ, I.: *Mentálna retardácia*. Praha: Portál, 2006, s. 28-29.

Avšak tradičná výchova a vzdelanie sa zameriavajú hlavne, ak nie výlučne, na to, aby deti viedli k *učiť sa vedieť* a v menšom rozsahu na to, aby ich viedli k *učiť sa robiť*.¹⁰

Dosiahnuté vzdelanie je jednou z hlavných kľúčových rolí pre sociálnu diferenciaciu, t.j. **úroveň dosiahnutého vzdelania spoluvytvára sociálny status jednotlivca, a tým pôsobí na jeho zaradenie do určitej sociálnej vrstvy**. Z toho sa potom odvíja rozsiahly okruh teoretických koncepcií a empirických výskumov snažiacich sa dokázať, že **nerovnosť či sociálna nespravodlivosť je z veľkej miery zapríčinená tým, že ľudia nemajú rovnocenné príležitosti sa vzdelávať**, tým mnohí nedosahujú vyššej úrovne vzdelania, v dôsledku toho získavajú nižší sociálny status než iní ľudia, a opäť v dôsledku toho sa stávajú chudobnými a bezmocnými.¹¹

Katrňák vo svojej publikácii o sociálnej nerovnosti uvádza niekoľko štatistík, napr. zo začiatku šesťdesiatych rokov vo Francúzsku, kde sa uvádza, že synovia manažérov mali osemdesiatkrát väčšiu pravdepodobnosť dostať sa na univerzitu než synovia roľníkov, štyridsaťkrát väčšiu pravdepodobnosť dostať sa na univerzitu než synovia robotníkov a dvakrát väčšiu pravdepodobnosť než synovia úradníkov. O niekoľko rokov neskôr Halsey na príklade Nuffieldskej vysokej školy Oxfordskej univerzity ukázal, že v Británii majú deti z robotníckej triedy o viac ako polovicu menšiu šancu študovať na vysokej škole než deti z nižšej strednej triedy, a tí majú ešte trikrát menšiu šancu než deti z vyššej strednej triedy.

V deväťdesiatych rokoch vzťah medzi sociálnym postavením rodičov a vzdelanostným úspechom ich detí ostáva v Západnej Európe a Severnej Amerike prakticky bezo zmien, avšak výnimky tvoria Švédsko a Holandsko. Tam sa vďaka masívnym ekonomickým investíciám, razantnému otvoreniu vzdelanostného systému a nivelizácii sociálnej štruktúry podarilo vzdelanostnú nerovnosť výrazne zredukovať.¹²

RODINA A ŠKOLA

„Dobrá spolupráca školy a rodiny a naopak rodiny a školy, ich vzájomná dôvera a podpora môžu byť katalyzátorom žiaduceho rozvoja našej mladej generácie.“
E. Krajčo

Rodina a škola výrazne ovplyvňujú všetky stránky rozvoja osobnosti dieťaťa. Spája ich to, čo dáva zmysel týmto dvom inštitúciám, napĺňa ich poslanie a čo je v civilizovanej spoločnosti považované za najcennejšie – dieťa.

Vzťah medzi rodinou a školou je zdôvodnený objektívnymi potrebami spolupráce v záujme dobra dieťaťa/žiaka. Učiteľ si mnohé veci ujasní až vtedy, keď spozná rodinné prostredie dieťaťa. Rodičia posudzujú kvalitu školy a učiteľov predovšetkým podľa výsledkov svojho dieťaťa i podľa toho, ako dieťa o učiteľovi doma roz-

10 Porov. MIŠTRÍK, E.: *Integrujúca sa Európa, občan a kultúra*. s. 102-104.

11 Porov. PRŮCHA, J.: *Vzdělávání a školství ve světě*. s. 200.

12 Porov. KATRŇÁK, K.: *Odsouzení k manuální práci*. Praha: SLON, 2004, s. 22-23.

práva. Často krát si utvárajú obraz o školskom dianí aj podľa toho, ako učiteľ rieši výchovné problémy a ako sa k nim správa v osobnom kontakte. Stáva sa tiež, že rodičia si nevedia vysvetliť napr. správanie svojich detí, pokiaľ nezistia, čo prežívajú v škole.

Napriek tomu, že požiadavku spolupráce rodiny a školy vieme teoreticky zdôvodniť, v praktickej rodine sa ju nedarí vždy naplňať. Jednou z príčin je povrchné, resp. neadekvátne poznanie. Vzájomné poznanie rodiny a školy je základnou podmienkou kvalitatívneho posunu v budovaní partnerstva. Z hľadiska účinnosti výchovy a vzdelávania je nesmierne dôležité, aby rôzne výchovné vplyvy pôsobiace na dieťa boli v čo najväčšom súlade.¹³

V súvislosti s rómskou rodinou uvádza Liegolis, že rómsky rodiča sú viac rodičmi dieťaťa ako rodičmi „žiaka“ a na školu sa pozerajú ako na inštitúciu, ktorá je pre jednotu rómskej komunity nebezpečná. Z toho mu vyplýva predpoklad, že rodičia nebudú z vnútornej potreby podporovať inštitucionálne vzdelávanie svojho dieťaťa a plnenie domácich úloh. Sú presvedčení, že pre dieťa je dôležitejšie to, ako ho prijme učiteľ a rovesníci, než kvalita učenia.

Rómski rodičia, aj keď sú často veľmi biedni, majú určitú koncepciu dôstojnosti svojich detí, a ak sa domnievajú, že v triede materskej školy by mohlo byť ich dieťa ponižované, radšej ho do materskej školy nezapíšu, resp. ho tam pravidelne nevedia.

Návrh plánu práce s rómskymi matkami navrhuje vzdelávacie aktivity podporujúce kognitívny, psycho-motorický a sociálno-emocionálny vývin v domácom prostredí. Výskum Bekmana a kol. preukázal, že deti tých matiek, ktoré boli zapojené do vzdelávacieho programu, lepšie prosperovali v škole a ich sebareflexia bolo lepšia. Na druhej strane matky zapojené do programu mali vyššie očakávania voči svojim deťom, čím ich motivovali do učenia a do lepších výkonov.

Len cestou úzkej spolupráce s rodinou dokážu učitelia riešiť problémy, ktoré sú dôsledkom kultúrnych rozdielov v multikultúrnych triedach. Mali by byť pripravení na určité špecifické činnosti, ktoré rómske dieťa odmieta, lebo nie je to v súlade s jeho kultúrou.¹⁴

UČITEĽ V KONTEXTE SÚČASNÝCH EDUKAČNÝCH ZMIEN

Stará múdrosť hovorí, že správanie a konanie dieťaťa v škole i mimo nej je pre učiteľa zrkadlom jeho rodinného zázemia a domáceho prostredia. Do istej miery to potvrdzujú aj skúsenosti pedagógov a psychologov, i keď prezentácia rodičov a ich detí vo vzťahu ku školskej problematike býva často až diametrálne odlišná. Kým učitelia sledujú vo všeobecnosti rovnaký cieľ, a to odovzdať všetkým žiakom primerané množstvo a kvalitu vedomostí, rodič sa poväčšine zameriava na jediný cieľ – vlastné dieťa, uvádza Bügelová.

13 Porov. CHALUPOVÁ, A. – SUCHOŽOVÁ, E. – USTOHALOVÁ, T.: *Hľadáme možnosti partnerstva rodiny a školy*. Prešov: ROKUS, 2007, s. 9.

14 Porov. BAĐURIKOVÁ, Z. a kol.: *Metodické námety pre učiteľov a asistentov učiteľov v materských školách*. Prešov: Rokus s.r.o., 2006, s. 9-11.

Je pravdou, že rodičia sú prvými učiteľmi svojich detí a základom pre ďalšie vzdelávanie dieťaťa je to, čo sa naučí v rodine. Rodičia vstúpajú svojim ratolestiam hodnoty, usmerňujú ich životné postoje, fyzické a duševné zdravie, úspešnosť v živote a pod. Učiteľ je len ďalším, ale nepochybne veľmi dôležitým činiteľom, ktorý v procese výchovy a vzdelávania našich detí zohráva významnú úlohu.¹⁵

V súčasnom období sa často do centra pozornosti psychológov a pedagógov dostáva problém tzv. emocionálnej krízy. Stupňujúce sa impulzívne, agresívne a násilnícke správanie mladých ľudí, rasová a národnostná neznášanlivosť, drogy a kriminalita detí a mládeže, ale aj ich osamelosť, depresívne stavy a sklony k samovražde sú alarmujúce. Východiskom tohto stavu by mohla byť nová koncepcia emocionálnej výchovy, ktorá je zameraná na rozvoj emocionálnej inteligencie, ktorú pre pedagogickú prax aktuálne rozpracoval Goleman.

Psychológovia Peter Salovey a John Mayer ako prví použili pojem emocionálna inteligencia (EQ) a definovali ho ako „*súčasť sociálnej inteligencie, ktorá zahŕňa schopnosť sledovať vlastné a cudzie pocity a emócie, rozlišovať ich a využívať tieto informácie vo svojom myslení a správaní*“.

V tejto súvislosti na rozvoj emocionálnej inteligencie detí v školskom prostredí G. Heréniová odporúča venovať pozornosť:

- *Poznaniu vlastných emócií* (sebauvedomenie – žiak dokáže rozpoznať cit v okamihu jeho vzniku);
- *Zvládnutiu emócií* (žiak dokáže upokojiť vlastné rozčúlenie, zbaviť sa úzkosti, podráždenosti);
- *Schopnosti motivovať sám seba* (žiak využije svoje emócie ako vnútornú motiváciu);
- *Vnímavosti k emóciám druhých ľudí*;
- *Umeniu medziludských vzťahov* (žiak je schopný vcítiť sa do emócií ostatných a tomu prispôbiť svoje správanie).

Učiteľ, ktorý rozvíja u detí emocionálnu inteligenciu je učiteľ humanistickej školy a odlišuje sa od učiteľa tradičnej školy nielen v tom, že sám musí byť vyspelým v oblasti sociálnej inteligencie, ale aj v tom, že akceptuje individuálny a jedinečný vývoj každého žiaka a vo výchovno-vzdelávacom procese pri rozvíjaní jeho základných schopností a zručností uprednostňuje sociálny a emocionálny vývin.

Základom humanistického štýlu vyučovania, psychológa C. Rogersa, je facilitatívny učiteľ, ktorý dôveruje svojim žiakom bez rozdielu veku, pohlavia, rasy a ich schopností; dokáže rozvinúť príjemnú pracovnú atmosféru v triede a má humánne osobné vzťahy so žiakmi; svojim žiakom poskytne veľa príležitostí na učenie; verí, že sa chcú učiť, a preto im dovoľí, aby si vybrali vlastnú cestu učenia.

15 GAŽIOVÁ, M. In *Chudova v kontexte dneška*. Ružomberok: VERBUM, 2010. s. 7.

M. Zelina vyzdvihol význam alternatívneho systému PCE najmä v tom, že motívuje žiakov k tvorivému riešeniu problémov a prispieva k zlepšeniu školskej dochádzky.¹⁶

ASPEKTY VÝCHOVY

S výchovou ako cieľavedomou pomocou a zámerným rozvojom osobnosti sa stretávame v ľudskej spoločnosti od nepamäti. S vývojom spoločnosti sa menili jej ciele, jej obsah a jej formy a metódy, a to v závislosti na ekonomických, sociálne politických a kultúrnych podmienkach, v ktorých sa uskutočňovala.

Vznik výchovy sa vysvetľuje okolnosťami biologickými, psychologickými a predovšetkým sociálnymi. Biológovia ukazujú, že sústavná starostlivosť o potomstvo je charakteristická mnohým živočíšnym druhom a má svoju determináciu genetickú. Psychológovia poukazujú na významný moment napodobňovania chovania pri formovaní nového pokolenia. Sociológia zdôrazňuje predovšetkým sociálne okolnosti, ako je sociálna komunikácia, kolektívny pracovný proces a život v organizovanej skupine, ktoré si priamo vynucujú sústavnú a dlhodobú prípravu jedinca, ako člena odpovedajúcej sociálnej jednotky. Táto príprava prebiehala najprv živelne, postupne sa však špecializovala a inštitucionalizovala, vznikali školy a ďalšie výchovné zariadenia, kde pôsobili profesionálni učitelia a vychovávatelia.¹⁷

Dnes sa uvádza o učiteľovi najčastejšie, že je tým, kto pripravuje mladú generáciu po stránke výchovnej i vzdelávacej. V učiteľovej role sú okrem týchto činností obsiahnuté aj iné čiastkové roly, ktoré v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu učiteľ vykonáva. Bežný pracovný deň v zamestnaní učiteľa si vyžaduje odolného a života schopného učiteľa, ktorý počas normálneho pracovného dňa vykonáva nasledujúce roly: sociálny pracovník, zdravotný ošetrovateľ, matka, poručník, organizátor, manažér riešenia konfliktov, tvorca pracovnej miestnosti, reagujúci partner a hovorca inštitúcií.¹⁸

RODINA

Rodina ako základná bunka spoločnosti je významným činiteľom výchovy, v ktorej sa prelínajú rôzne jej funkcie celospoločenskej povahy. Tieto funkcie sa premietajú do života jednotlivých rodín, dávajú tomuto životu ráz a charakter. Pôsobia tak nielen na spôsob života rodiny, ale aj na spôsob myslenia a správania. Dieťa sa všestranne telesne, duševne a sociálne rozvíja len v prostredí zdravom a bohatom na podnety. Vhodné kontakty rodiny s dieťaťom od láskavého pohľadania a slova, cez hry až po jeho spoluúčasť na rodinnom živote, predstavujú stabilnú bázu optimálneho vývoja detskej osobnosti.

16 Porov. HLEBOVÁ, B.: *Rómska literatúra v multikultúrnej a emocionálnej edukácii elementaristov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2009, s. 93-95.

17 Porov. JÚVA, V.: *Stručné dejiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1994, s. 5.

18 MAJEROVÁ, T. Ako je pripravený súčasný učiteľ zvládať všetky učiteľské roly? In. ROCHOVSKÁ, I. – AKIMJAKOVÁ, B. *Tradiície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov*. V. Ružomberok: VERBUM, 2010. s. 244.

Človek si zvykol považovať rodinu za samozrejmu súčasť svojho života. Rodina pre neho predstavuje prvý kontakt so svetom, univerzálny vzor pre život. V nej si človek uspokojuje svoje citové potreby, prežíva vzťahy blízkosti, učí sa mať rád a komunikovať s ľuďmi. Rodina pre človeka predstavuje malé laboratórium citového, sociálneho, kultúrneho a morálneho života, prvú učebňu medziľudských vzťahov. **Preto je rodina pre človeka taká dôležitá, že ju nedokáže plnohodnotne nahradiť žiadna sociálna inštitúcia.**¹⁹

*Rodina mala v živote Rómov vždy mimoriadne veľký význam; hlavou rodiny bol vždy otec. Rómovia sa pri výchove väčšinou venovali iba starším deťom, tie sa neskôr starali o svojich mladších súrodencov. Rómske deti veľmi nerady odchádzajú od rodičov, a to aj v dospelosti, keď si založia vlastné rodiny. Vo všeobecnosti možno povedať, že rómska rodina i v súčasnosti reprezentuje tradičný typ viacgeneračnej rodiny. To je tiež najvýraznejší rozdiel medzi rómskou a majoritnou rodinou – tradičná rómska domácnosť sa rozpadá do svojej nukleárnej podoby až v súčasnosti, a nie ako u nerómskej populácie v prvej polovici 20. storočia.*²⁰

ŠKOLA

Škola ako spoločenská inštitúcia je zameraná predovšetkým na vzdelávanie, v holistickom pohľade však predstavuje aj významný zabezpečovací mechanizmus tradovania kultúrnych hodnôt spoločnosti. Popri vzdelávaní medzi dôležité úlohy školy patrí aj odovzdanie kultúrnych hodnôt, ktoré by mala nastávajúca generácia rozvíjať v ďalšom živote.

Rovnako ako kultúra aj škola je produktom spoločnosti. Významne sa podieľa na reprodukcii a upevňovaní politiky štátu ako spoločenského systému. Vo vzťahu k spoločnosti i žiakovi plní vzdelávacia inštitúcia viaceré významné funkcie. Medzi najdôležitejšie patrí informatívna, formatívna, profesijná, integračná, kvalifikačná a socializačná funkcia.

Škola je aj miestom, kde sa stretáva a konfrontuje kultúra školy a kultúra žiaka, ktorú si priniesol z rodiny, vznikajú často špecifické školské problémy vyplývajúce z rozdielov medzi deťmi. Ak je rozdiel medzi kultúrou rodiny a kultúrou školy výrazný, do popredia začnú vystupovať negatívne dôsledky selektívnej funkcie školy. V príprave na život škola pripravuje a chráni žiaka pred nástrahami vonkajšieho sveta preventívnymi programami a kurzami.

Nie všetky deti dostávajú v rodine, kde vyrastajú, najvhodnejšiu výchovu. Zmyslom školského vzdelávania by malo byť prekonávanie podnetových a rozvojových deficitov, ktoré si dieťa prináša do školy z rodinného prostredia. Škola by mala zabezpečiť rovnosť šancí pre všetky deti spoločnosti. V skutočnosti škola už od začiatku školskej dochádzky predpokladá u detí určitú úroveň vyspelosti a kladie pre niektoré deti nesplniteľné požiadavky, ktoré tento prinesený deficit ešte prehl-

19 CHALUPOVÁ, A. – SUCHOŽOVÁ, E. – USTOHALOVÁ, T.: *Hľadáme možnosti partnerstva rodiny a školy*, s. 9-10.

20 RADICOVÁ, I. Rómovia na prahu transformácie. In. VAŠEČKA, M. *Čačipen pal o Roma – Súhrn správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2002, s. 83.

bujú. Deti sa tak podľa zvládania školských úloh od začiatku selektujú a diferencujú na šikovné, pracovité a na tie menej šikovné.²¹

VONKAJŠIE ČINITELE

Pod vonkajšími činiteľmi rozvoja osobnosti rozumieme predovšetkým vplyv prostredia a výchovy, ako zámernej, cieľavedomej činnosti.

Prostredím vo vývine človeka rozumieme vplyvy, pomocou ktorých človek získava skúsenosti s prírodnými a sociálnymi javmi a ktoré sa v istom stupni zúčastňujú na duševnom stvárňovaní a vývine jeho osobnosti.

Prostredie je veľmi široký pojem, zahŕňa v sebe množstvo prvkov, ktoré rôznou mierou ovplyvňujú vývin človeka. Človek sa ocitá v rôznych prostrediach, je členom viacerých sociálnych skupín. Preto sa stáva, že prvky správania získané v jednom prostredí prenáša do iného prostredia. V prípade, že ho neponechávame pôsobiť živelne, náhodne, ale premyslene a plánovite toto prostredie pretvárame v súlade s výchovnými cieľmi, hovoríme o pedagogizácii prostredia.²²

Rómske deti žijú spravidla v segregovaných osadách, ktoré vytvárajú sociálne znevýhodňujúce prostredie, na ktorého tvorbe sa podieľa viacero faktorov, a to: historický faktor, rodinný faktor, osobnostno-individuálny a kultúrny faktor.

Sociálnym vylúčením sú ohrození, okrem iných skupín, aj ľudia dlhodobo nezamestnaní, slobodné mamičky s deťmi, mnohohodtné rodiny, ľudia, ktorí sa nevedia prispôbiť novým technológiám, ľudia bez vzdelania, deti z detských domovov a pod. K týmto ohrozeným skupinám spravidla Rómovia patria.

Ak sa hovorí o sociálnom vylúčení, čiže sociálnej exklúzii, ide o všeobecné a dlhodobé znevýhodnenie také, ktoré sa vzdelania, zamestnania, bývania alebo prísunu finančných zdrojov, a taktiež absentujúci prístup k občianskym, politickým, sociálnym právam a ochrane.

Toto prostredie, kde je jednotlivec sociálne vylúčený, spôsobuje dlhodobú nezamestnanosť, závislosť na sociálnych dávkach, život v tzv. ghettách, nízku kvalifikáciu, zlý zdravotný stav, dysfunkčnosť rodín či stratu sebaúcty. Ako adaptácia na podmienky sociálneho vylúčenia sa často vytvárajú špecifické hodnoty a normy, medzi ktoré patrí dôraz na prítomnosť, neschopnosť plánovať do budúcnosti, pocity beznádeje a bezmocnosti, či presvedčenia, že človek nemôže ovplyvniť vlastnú sociálnu situáciu.

Vylúčenie je obojstranne nechcený proces, pretože okrem nerovnosti v možnosti uplatňovať všetky občianske, politické a sociálne práva, vedie k sociálnemu napätiu a z neho plyúcim sociálnym rizikám.²³

21 Porov. CABANOVÁ, V.: *Kultúra a vyrovnávanie kultúrnych rozdielov v školskej edukácii*. Prešov: MPC, 2006, s. 27-28.

22 Porov. KOMINAREC, I. – ŠUŤÁKOVÁ, V. – DARGOVÁ, J.: *Základy pedagogiky*. s. 44 – 45.

23 Porov. VANKOVÁ, K. Sociálna spravodlivosť versus edukácia v školskom systéme na území Slovenska. In. ROSINSKÝ, R. a kol. *Pedagogicko-psychologické a interkultúrne aspekty práce*

KULTÚRA

Slovo kultúra sa často používa v rôznych navzájom odlišných významoch. V strednej Európe sa za kultúrneho človeka často pokladal človek, ktorý chodí do divadla, navštevuje koncerty vážnej hudby, číta klasiku a kultivovane sa správa. Čo je to kultúra? O vymedzenie pojmu kultúra u mnohých autorov prebiehajú snahy už celé stáročia. V Akademickom slovníku cudzích slov Buchtelovej je kultúra vysvetlená ako „súhrn materiálnych a kultúrnych hodnôt vytvorených a vytváraných ľudstvom v celej svojej histórii.“

Kultúra sa prejavuje najmä v podobe:

- Materiálnych výtvorov ľudskej práce (artefakty),
- Sociokultúrnych regulatívov ľudského správania v spoločnosti (normy, hodnoty, kultúrne vzory, pravidlá správania a pod.),
- Ideí (poznávacie a symbolické systémy, vierovyznania a ideológie),
- Sociálnych inštitúcií (spôsoby správania a činností, ktoré organizujú ľudské správanie, život spoločnosti, ako aj manželstvo, náboženstvo, vzdelávanie, výroba a pod.).

Podľa týchto prejavov sa môže kultúra deliť na materiálnu a duchovnú.

- a) Hlavné prvky duchovnej kultúry: hodnoty, normy, symboly, systémy názorov a poznatkov, sociálne inštitúcie
- b) Materiálnu kultúru tvoria hmotné, hmatateľné výtvory ľudskej činnosti.²⁴

GLOBÁLNY MULTIKULTURALIZMUS

Otvorenie hraníc – štátnych, sociálnych, psychických – otvára cesty k prieniku maximálnej rôznorodosti hodnôt, noriem a ideí. Postmoderná doba, v ktorej žijeme, považuje takúto diverzifikáciu dokonca za vysoko pozitívnu, pretože vo vznikajúcich konfliktoch a diskusiách sa tak efektívnejšie hľadajú možné cesty premien človeka. Demokracia – hoci nerozvinutá – postupne utvára priestor pre iniciatívu a osobné postoje, pre prejavy rôznorodých hodnôt i celých kultúrnych systémov. Konkrétny slovenský občan tak žije jedine na priesečníku kultúrnej rôznorodosti a sám do nej prispieva svojím uhlom pohľadu.

Začíname sa učiť rešpektu voči rôznym tradíciám poznania či rôznym individuálnym sebvýrazom. Žijeme v situácii, v ktorej je stále menej možné chápať seba, svoju sociálnu vrstvu, „svoju“ tradíciu kultúry, „svoje“ kultúrne zvyklosti za normu – a všetko odlišné, protikladné, či proste „iné“, za úpadok, nesprávnu cestu, úchylku, či proste za odchýlku od normálu.

Svet je svetom mnohých kultúr a ich diverzifikácia je normálnym javom, ale zjednocovanie pod hlavičkou jednej by bolo len chorobným procesom. Jednostranná a pyšná optika hospodársky silnejšieho, ktorý si namýšľa, že aj jeho kultúra je

učiteľov žiakov z odlišného sociokultúrneho prostredia. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2009. 61-65.

24 Porov. ŠANDOROVÁ, V.: *Multikultúrne kompetencie učiteľa.* Prešov: MPC, 2006, s. 12.

na vyššej úrovni, musí rešpektovať hospodársky slabšieho, ale kultúrne možno rovnako vyspelého partnera. Svet dnes začína chápať, že nie je jeden svet pod vedením mocných, ale je množstvo svetov na Zemeguli. Svet začal chápať, že odlišnosť iných kultúr nie je výrazom ich nižšieho stupňa rozvoja, ale je iba odlišnosťou, ktorá vyplýva z rozdielneho historického vývoja, je spätá s odlišnými hodnotovými hierarchiami.²⁵

LITERATÚRA

1. BAĎURIKOVÁ, Z. a kol.: *Metodické námety pre učiteľov a asistentov učiteľov v materských školách*. Prešov: Rokus s.r.o., 2006.
2. CABANOVÁ, V.: *Kultúra a vyrovnávanie kultúrnych rozdielov v školskej edukácii*. Prešov: MPC, 2006.
3. CHALUPOVÁ, A. – SUCHOŽOVÁ, E. – USTOHALOVÁ, T.: *Hľadáme možnosti partnerstva rodiny a školy*. Prešov: ROKUS, 2007.
4. GAŽIOVÁ, M. In *Chudova v kontexte dneška*. Ružomberok: VERBUM, 2010.
5. HLEBOVÁ, B.: *Rómska literatúra v multikultúrnej a emocionálnej edukácii elementaristov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2009
6. ILLYÉS, G. a kol.: *Špeciálnopedagogická psychológia*. Bratislava: SPN, 1978.
7. JŮVA, V.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1994
8. KATRŇÁK, K.: *Odsouzení k manuální práci*. Praha: SLON.
9. KOMENSKÝ, J. A.: *Velká didaktika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991.
10. KOMINAREC, I. – ŠUŤÁKOVÁ, V. – DARGOVÁ, J.: *Základy pedagogiky*. Prešov: Fakulta humanitných vied PU v Prešove, 2003.
11. MAJEROVÁ, T. Ako je pripravený súčasný učiteľ zvládať všetky učiteľské roly? In. ROCHOVSKÁ, I. – AKIMJAKOVÁ, B. *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov V*. Ružomberok: VERBUM, 2010.
12. MILÉNIUM *Národný program výchovy a vzdelávania*. (online). (s.a.). Cit. 2011-08-24). <<http://www.region-bsk.sk/SCRIPT/ViewFile.aspx?docid=89>>
13. MISTRÍK, E.: *Integrujúca sa Európa, občan a kultúra*. Bratislava: Evyan, 1999.
14. ONDRASOVA, K. – SKOUMALOVA, V. – ZELINA, M.: *Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*. Bratislava: MŠSR, 2004.
15. PRŮCHA, J.: *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999.
16. RADÍČOVÁ, I. Rómovia na prahu transformácie. In. VAŠEČKA, M. *Čačipen pal o Roma – Súhrn správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejnú otázku, 2002.
17. VANKOVÁ, K. Sociálna spravodlivosť versus edukácia v školskom systéme na území Slovenska. In. ROSINSKÝ, R. a kol. *Pedagogicko-psychologické a interkultúrne aspekty práce učiteľov žiakov z odlišného sociokultúrneho prostredia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2009.
18. *Zákon č.245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní*. (online). Cit.2011-08-24). Dostupné na: http://www.ksuba.sk/vismo/dokumenty/2.asp?id_org=451017&id=1...
19. ŠVARCOVÁ, I.: *Mentálna retardácia*. Praha: Portál, 2006.
20. ŠÁNDOROVÁ, V.: *Multikultúrne kompetencie učiteľa*. Prešov: MPC, 2006.

25 Porov. MISTRÍK, E.: *Integrujúca sa Európa, občan a kultúra*. s. 111 – 115.