

Správa z prieskumu



2013

NADÁCIA OTVORENEJ SPOLOČNOSTI
OPEN SOCIETY FOUNDATION



Správa z prieskumu *Učenie je viac ako len škola* je hlavným výstupom projektu *Dobrá prax neformálneho vzdelávania ako nástroj zmeny*, ktorý bolo možné realizovať vďaka podpore Nadácie otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation.

Naše poďakovanie patrí tiež všetkým deťom a mladým ľuďom, rodičom ale i pracovníckam, ktorí sa nášho prieskumu zúčastnili a trpezlivo odpovedali na kladené otázky.

Autorky:

Mgr. Monika Juríková

Mgr. Miroslava Lemešová, PhD.

Mgr. Soňa Kupcová

OBSAH

O čom to bude	4
O Ulite	5
O projekte „Dobrá prax neformálneho vzdelávania ako nástroj zmeny“	6
O vzdelávacích aktivitách v Ulite	8
O jednom školskom roku v číslach	10
O vzdelávaní	12
O realizovanom prieskume	18
O výsledkoch nášho prieskumu	22
<i>O tom, ako to vidia deti a ich rodičia</i>	<i>22</i>
<i>O tom, ako to vidia pracovníčky KCK</i>	<i>27</i>
<i>O príbehoch troch detí</i>	<i>29</i>
O čom sme sa dozvedeli	33
O použitej literatúre	34
O údajoch v tabuľkách a o obrázkoch	36

O ČOM TO BUDE

„Každé dieťa má snahu na sebe niečo zmeniť, dozvedieť sa viac, je to ich prirodzená vlastnosť. Nikdy to však neuvidíme, ak stojíme na druhej strane barikády. Vzdelávanie je ako maják. Malo by slúžiť tomu, kto k nemu pripláva, i za veľmi búrlivého a nepriaznivého počasia. Maják tam prosto vždy stojí a je tam pre toho, kto ho potrebuje.“

Jana Almanová
pracovníčka Komunitného centra Kopčany

Dovolila som si začať slovami mojej kolegyne, ktorá prirovnala v rozhovore vzdelávanie k majáku. Zámerom tejto publikácie (správy z prieskumu), ktorá je hlavným výstupom projektu *Dobrá prax neformálneho vzdelávania ako nástroj zmeny* podporeného Nadáciou otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, je naozaj zasvietiť na cestu. Jej cieľom je navigovať a pomôcť zorientovať sa v nástrahách, ktoré so sebou učenie a vzdelávanie deťom pochádzajúcim zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia prináša. Chceme vniesť svetlo do oblasti neformálneho vzdelávania a možností nízkoprahových programov, v ktorých doteraz, najmä na Slovensku, bola spravidla tma. Snažíme sa označiť nebezpečné úseky, priepasti a ukázať spoľahlivé cesty vedúce nielen k dobrým školským výsledkom, ale najmä k zvýšeniu motivácie detí vzdelávať sa, rozvíjať svoje kompetencie potrebné pre každodenný život a veriť vo vlastné sily a schopnosti.

Dúfame, že počet takýchto majákov bude stúpať aj vďaka šíreniu dobrej praxe vzdelávacích aktivít zariadení fungujúcich na podobných princípoch ako Komunitné centrum Kopčany. Publikácia je určená aj učiteľom a učiteľkám, školským psychológom a psychologičkám a všetkým tým, ktorí sa zúčastňujú na vzdelávaní detí a mladých ľudí, hľadajúc pritom spôsoby, ako možno veci robiť lepšie, zmysluplnejšie a tvorivejšie. Táto úloha je neľahká. Veríme však, že trpezlivosť a chuť „vydržať všetko až do svojich posledných síl, ba i nad ne“ ako píše Stefan Zweig, neostanú nepovšimnuté.

Miroslava Lemešová

O ULITE

Občianske združenie Ulita vzniklo **17. januára 2008** v Bratislave. Jeho poslaním je zvyšovanie kvality života detí a mladých ľudí žijúcich v mestských komunitách. Pracovníci a pracovníčky ponúkajú deťom a mladým ľuďom profesionálny vzťah založený na dôvere a spoločne s nimi hľadajú alternatívy riešení v náročných situáciách, do ktorých sa dostávajú v škole, doma a s rovesníkmi. Hlavnou činnosťou Ulity je realizácia programu **Komunitné centrum Kopčany**, ktorý funguje od februára 2004 (pôvodne v rámci o. z. Odyseus). Občianske združenie je členskou organizáciou **Asociácie nízkoprahových programov pre deti a mládež**, ktorá združuje organizácie ponúkajúce nízkoprahové služby deťom a mladým ľuďom.

Program Komunitné centrum Kopčany ponúka poradenské, voľnočasové a vzdelávacie aktivity. Jeho hlavnými cieľmi je rozvíjanie životných zručností detí a mladých ľudí špecifických pre dané vývinové obdobie, podpora v náročných životných situáciách, sprístupňovanie služieb deťom, mladým ľuďom a ich rodičom a obhajovanie ich potrieb. Komunitné centrum sa venuje i vytváraniu a revitalizácii verejných priestorov pre voľnočasové, vzdelávacie a komunitné aktivity. Jeho aktivity sú určené deťom a mladým ľuďom vo veku 5 – 20 rokov, ktorí žijú a trávajú svoj voľný čas na sídlisku Kopčany a ich rodičom. Centrum priamo pracuje s približne **170 deťmi a mladými ľuďmi** do 20 rokov a **115 rodičmi** a mladými dospelými. Projekt však ovplyvňuje svojimi činnosťami aj väčšinu ostatných obyvateľov sídliska.

Práca priamo v mieste, v ktorom deti a mladí ľudia žijú, citlivé reagovanie na ich potreby a prežívanie, bezplatnosť a prijímajúci prístup, dlhoročné skúsenosti v problematike, pravidelnosť aktivít počas celého roka, dobré vzťahy v komunite založené na dôvere a rešpekte. Ale i profesionálna úroveň služieb, akreditácia na vykonávanie činností sociálno-právnej ochrany a sociálnej kurately – to sú len niektoré z faktorov svedčiacich o výnimočnosti programu. V posledných rokoch sa občianske združenie snaží stále viac zapájať do organizovaných aktivít samotnú komunitu obyvateľov sídliska Kopčany. Ide o aktivity ako upratovanie na sídlisku či jeho skrášľovanie a pod. Intenzívnejšie tiež pracuje s mladými ľuďmi, ktorí pripravujú aktivity pre ľudí žijúcich na sídlisku či prostredníctvom napríklad participatívneho videa zachytávajú život a ťažkosti, ktoré na sídlisku vidia. Aj nimi natočené videá sú používané pri zastupovaní ich záujmov voči iným organizáciám či inštitúciám.

Podrobnejšie informácie o o. z. Ulita a jeho aktivitách sa dozviete na www.ulita.eu.sk,
kde nájdete aj krátke videofilmy zo sídliska.

Aktuálne akcie a novinky na facebook.com/ulita.eu.sk

O PROJEKTE „DOBRÁ PRAX NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA AKO NÁSTROJ ZMENY“

Projekt *Dobrá prax neformálneho vzdelávania ako nástroj zmeny* realizovalo o. z. Ulita vďaka podpore Nadácie otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation od júla 2012 do decembra 2013. Hlavným cieľom projektu bolo **zlepšiť postavenie detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia vo vzdelávacích procesoch v prostredí školy** a identifikovať oblasti, v ktorých možno deťom poskytnúť podporu pre dosahovanie optimálnych školských výkonov.

Predkladaná správa je hlavným výstupom projektu a má slúžiť ako **advokačný nástroj** mapujúci dobrú prax neformálneho vzdelávania v rámci programu Komunitné centrum Kopčany. Podnetom pre jej vznik, a vôbec pre napísanie projektu, bola absencia akéhokoľvek prostriedku pomáhajúceho presadzovať práva detí a mladých ľudí v rámci formálneho vzdelávacieho systému, teda v škole. Tento nedostatok sme vnímali nielen v rámci našej organizácie, ale i v diskusiách s inými zariadeniami poskytujúcimi aktivity vzdelávacieho charakteru a pracujúcimi podobným spôsobom (nizkoprahovo). Na Slovensku totiž doposiaľ nebola urobená analýza dopadu neformálneho vzdelávania poskytovaného občianskymi združeniami na školskú úspešnosť detí, najmä však detí, ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Projekt tak umožňuje **odovzdávanie dobrej lokálnej praxe** v rámci Slovenska (v iných podobne pracujúcich organizáciách, v školách a pod.), pričom vychádzame z kontinuálneho charakteru vzdelávacích aktivít v rámci jednej lokality a z niekoľkoročných skúseností s vedením a realizovaním aktivít neformálneho vzdelávania inkluzívneho charakteru.

Výstupy prieskumu, ktoré tvoria obsah tejto správy, majú za cieľ umožniť čitateľom a čitateľkám spoznať **pohľad rodičov a detí navštevujúcich vzdelávacie aktivity Komunitného centra Kopčany a jeho pracovníčok** na tento typ vzdelávania. Jej zámerom je tiež odhaliť činitele, ktoré prispievajú k pozitívnemu vzťahu detí i ich rodičov k vzdelávaniu v rámci aktivít neformálneho vzdelávacieho charakteru. Toto poznanie smeruje k zefektívneniu obhajoby záujmov detí v školách a iných vzdelávacích inštitúciách, rozšíreniu informácií o neformálnom vzdelávaní detí medzi širokou odbornou verejnosťou a tak možno i k zmene často negatívneho obrazu spojeného so vzdelávaním sociálne znevýhodnených detí. Pochopenie procesov učenia sa tejto skupiny detí v prostredí mimo školy môže napomôcť ich pochopeniu aj v škole.

Primárnou cieľovou skupinou, na ktorú sa projekt zameriava, sú pracovníci a pracovníčky Komunitného centra Kopčany a iných nizkoprahových zariadení v bratislavskom kraji, ktorí realizujú aktivity advokačného charakteru v školskom prostredí, no ktorým často chýba nástroj, pomocou ktorého by mohli argumentovať. Ďalšou skupinou, na ktorú sa projekt zameriava, sú i **učiteľky a učelia v základných a špeciálnych základných školách** v bratislavskej mestskej časti Petržalka a školskí psychológovia a psychologičky pracujúci v tejto mestskej časti. Táto skupina realizuje

a do značnej miery ovplyvňuje proces a výsledky detí v systéme školského vzdelávania. V neposlednom rade sa projekt sústreďí i na tú časť rómskych i nerómskych detí vo veku od 5 do 16 rokov žijúcich na sídlisku Kopčany a ich rodičov, ktorí využívajú služby Komunitného centra Kopčany. Niektorých z nich vnímame ako sociálne znevýhodnených v podmienkach povinnej školskej dochádzky.



O VZDELÁVACÍCH AKTIVITÁCH V ULITE

Na sídlisku Kopčany tvoria veľkú skupinu obyvateľov deti, ktoré navštevujú základnú školu, špeciálnu základnú školu či sa nachádzajú pred vstupom do školy. V kontakte s nimi sa v rámci terénnej sociálnej práce a voľnočasových aktivít neustále presviedčame, že podstatnou a často diskutovanou témou detí tejto vekovej skupiny je práve **škola, školské výsledky či zážitky, ktoré sa s pobytom v škole spájajú**. Niektoré z detí, s ktorými pracujeme, však doma nemajú priestor, kde by sa mohli nerušene pripravovať do školy, chýbajú im pomôcky. V neposlednom rade im chýba aj niekto, kto im pomôže v prípade, že niečomu v škole nerozumeli alebo im poradí v otázkach týkajúcich sa konfliktov so spolužiakmi, vrstovníkmi, učiteľmi a pod. Niektorým z rodičov, napriek tomu, že svojim deťom so školskými povinnosťami pomôcť chcú, chýbajú zručnosti či vedomosti a rôzne možnosti "doučovania" sú pre nich finančne náročné. Deti sa tak mnohokrát stretávajú s neúspechom, ktorý znižuje ich motiváciu zlepšovať sa, vieru vo vlastné schopnosti a v seba samých. Do školy prestávajú chodiť rady a často absentujú, dostávajú sa do konfliktu s učiteľmi, čo danú situáciu ešte zhoršuje. Vo vzťahu k škole u nich možno identifikovať naučenú bezmocnosť.

Vzdelávacie aktivity, ktoré Komunitné centrum Kopčany ponúka v rámci svojich pravidelných služieb, reagujú na potreby detí a ich rodičov a flexibilne sa im prispôsobujú. Počas rokov ich fungovania sa neustále rozširujú, a to nielen časovým rozsahom, ale aj množstvom služieb, ktoré ponúkajú. Sú určené pre deti vo veku od 5 do 16 rokov a ich hlavným cieľom je **pomôcť deťom pripraviť sa na školské vyučovanie**. „Doučko“, ako deti túto aktivitu volajú, prebieha dvakrát do týždňa v rozpätí dva a pol hodiny počas školského roka (pre predškolákov a predškoláčky a prvý stupeň i v júli). Čas, ktorý môžu deti v klube stráviť, je rozdelený podľa vzdelávacieho stupňa, na ktorom sa nachádzajú. Prvá časť „doučka“ je určená predškolákom a deťom na 1. stupni ZŠ a ŠZŠ, druhá „druhostupniarom“. Deti sa pod individuálnym vedením pracovníčok pripravujú na školské vyučovanie. Individuálny prístup umožňuje vytvorenie osobného plánu rozvoja každého dieťaťa a zároveň poskytuje možnosť sledovať jeho pokroky či ťažkosti. Vyhradený čas môžu deti využiť na vypracovanie domácich úloh, precvičovanie a opakovanie preberaného učiva, ale i na osvojenie si stratégií a postupov efektívneho učenia sa. V rámci vzdelávacích aktivít tiež funguje **motivačný systém**. V praxi to vyzerá tak, že ak deti rešpektujú pravidlá stanovené na aktivite a snažia sa pracovať čo najlepšie, smú si vybrať pri odchode domov drobnú odmenu. Ako odmeny sú k dispozícii pracovné pomôcky, ktoré deťom často chýbajú pri práci v škole alebo pri učení (pravítka, ceruzky, kružidlá, zošity, rôzne gramatické a matematické tabuľky a pod.). U mladších detí (najmä predškolákov a žiakov I. stupňa) je táto forma vonkajšej motivácie veľmi účinná. Staršie deti už majú viditeľne silnejšiu vnútornú motiváciu a i keď si môžu za rovnakých podmienok ako

mladší vybrať odmenu, deje sa to len u niektorých z nich či v prípadoch, že naozaj potrebujú nejakú pomôcku do školy.

Deťom sú tiež počas vzdelávacích aktivít k dispozícii knihy a didaktické pomôcky, ktoré im umožňujú hrovou a názornou formou osvojiť si potrebné zručnosti a vedomosti. Na tvorbu školských projektov využívajú najčastejšie počítače, ktoré však majú aj inú úlohu. Pomocou nainštalovaných vzdelávacích programov si deti precvičujú predmety ako matematika, slovenčina či cudzie jazyky. Niektoré z detí využívajú vzdelávacie aktivity nepravidelne, naopak iní prichádzajú aj dvakrát do týždňa a privedú i svojich kamarátov či súrodencov. Práve rozdelenie času pre jednotlivé vzdelávacie stupne umožňuje podporovať i vrstovnícke učenie. Mnohé z detí si pýtajú i ďalšie úlohy na doma. V rámci „doučka“ tak majú možnosť požiadať o tzv. **pečiatkovú úlohu**, ktorá je taktiež súčasťou zavedeného motivačného systému. Ide o úlohy, ktoré si berú z komunitného centra domov. Pomocou nich si precvičujú to, čo im nejde a zároveň sa učia učiť samostatne a mimo priestoru centra. Za každú správne vypracovanú úlohu môžu získať pečiатku. Tí, ktorí nazbierajú päť pečiatok, môžu ísť spolu s pracovníčkami na nejaké kultúrne či vzdelávacie podujatie (návšteva Bibiany, múzea a pod.) alebo si vybrať väčšiu odmenu v podobe knihy, peračníka či USB kľúča.

V rámci vzdelávacích aktivít Komunitného centra Kopčany musia deti spolu so základnými pravidlami centra ako takého (napr. zákaz fajčenia a pod.), dodržiavať tieto pravidlá:

Na doučovanie si nosím učebné pomôcky (učebnice, zošity, okuliare...).

Hneď po príchode do klubu si umyjem ruky.

Na doučovaní sa chcem čo najviac naučiť. Keď sa chcem vybehať a hrať, idem von.

Rozprávam potichu a sedím na svojom mieste, aby sa aj ostatným dobre učilo.

Ak si chcem niečo z klubu vziať, spýtam sa, či si to smiem požičať.



O JEDNOM ŠKOLSKOM ROKU V ČÍSLACH

Vzdelávacie aktivity, ktoré v rámci Komunitného centra Kopčany realizujeme, sú vyhľadávanou a často navštevovanou aktivitou. Niektoré deti, sa o „doučku“ dozvedajú od pracovníkov a pracovníčok centra v rámci terénnej sociálnej práce, iní od svojich kamarátov či spolužiakov, ktorí už tieto služby využívajú. Rozhodne je však dopyt detí po týchto aktivitách značný a mnohokrát presahuje i možnosti centra, keďže sa snažíme najmä o individuálny prístup. To, ako vyzerá jeden rok v rámci tohto typu aktivít, sa pokúsime čiastočne priblížiť číslami. Tabuľky zachytávajú školský rok 2012/2013 a mesiac júl 2013, kedy prebiehali aktivity pre deti od 5 rokov nenavštevujúcich ešte ZŠ.

Ako ukazuje *Tabuľka č. 1*, realizovali sme vzdelávacie aktivity počas 11 mesiacov osemdesiatkrát. Najviac kontaktov sme mali s deťmi v mesiacoch október a február, najmenej v septembri. Počet kontaktov je však ovplyvnený i počtom jednotlivých aktivít realizovaných v danom mesiaci. Celkové číslo hovorí o 900 kontaktoch za tento školský rok. Počas jednej služby navštívilo vzdelávaciu aktivitu priemerne 12 detí, pričom najviac ich bolo v rámci jednej aktivity 21, najmenej prišli dvaja. V rámci jednej vzdelávacej aktivity s deťmi pracovali priemerne štyri pracovníčky.

INFORMÁCIE	IX. 12	X. 12	XI. 12	XII. 12	I. 13	II. 13	III. 13	IV. 13	V. 13	VI. 13	VII. 13	Σ/ Ø
Počet služieb	5	9	6	6	8	8	7	7	7	7	10	80
Počet kontaktov*	50	117	58	59	100	117	88	90	73	73	75	900
Priemerný počet klientov na aktivite	10	13	10	10	13	15	13	14	11	11	8	12
Priemerný počet pracovníčok na aktivite	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	3	4

Tab. 1 Štatistický prehľad účasti na vzdelávacích aktivitách

Najviac sa vzdelávacích aktivít zúčastňovali deti vo veku od 6 do 10 rokov, čiže deti navštevujúce prvý stupeň ZŠ či ŠZŠ (*Tabuľka č. 2*). Nasledovali ich deti navštevujúce druhý stupeň, a potom predškoly a predškoláčky. Skupina detí na prvom stupni ZŠ či ŠZŠ tvorí viac ako dvakrát väčšiu skupinu ako skupina detí na druhom stupni a takmer trikrát väčšiu skupinu, akou je skupina predškolákov a predškoláčok.

* Počet kontaktov je číslo vypovedajúce o množstve návštev detí, nie o počte detí. Jedno a to isté dieťa mohlo v daný mesiac aktivitu navštíviť i viackrát, dokonca i zakaždým, keď sa aktivita realizovala. V počte kontaktov sa každá jeho účasť zakaždým premietne.

POČET KONTAKTOV PODĽA VEKU	IX. 12	X. 12	XI. 12	XII. 12	I. 13	II. 13	III. 13	IV. 13	V. 13	VI. 13	VII. 13	Σ
do 6 rokov	7	16	8	7	8	16	13	10	12	18	55	170
6 - 10 rokov	32	58	36	42	55	62	58	59	43	32	20	497
11 a viac rokov	11	43	14	10	37	39	17	21	18	23	0	233

Tab. 2 Prehľad účasti/kontaktov na vzdelávacích aktivitách podľa veku klientov a klientiek

Tabuľka č. 3 ponúka prehľad počtu klientov a klientiek a celkový počet kontaktov na základe rozdelenia aktivít podľa vzdelávacieho stupňa, tj. na prvý a druhý stupeň a na predškolákov. Tabuľka tiež ukazuje počet klientov za sledované obdobie, ktorí počas vzdelávacích aktivít pracovali s počítačom. Títo klienti si buď vytvárali školské projekty alebo sa učili pomocou vzdelávacích programov.

AKTIVITY PODĽA VZDELÁVACIEHO STUPŇA	POČET KLIENTOV	POČET KONTAKTOV	PRÁCA S PC - POČET KLIENTOV
Doučovanie pre I. stupeň ZŠ, ŠZŠ	48	592	18
Doučovanie pre II. stupeň ZŠ, ŠZŠ	27	233	19
Doučovanie pre predškolákov a predškolačky	13	75	0

Tab. 3 Účasť klientov a klientiek na vzdelávacích aktivitách podľa vzdelávacieho stupňa



O VZDELÁVANÍ

Vedomosti, zručnosti a návyky potrebné v škole, ale i v bežnom, každodennom živote, sa možno naučiť mnohými cestami. Každá zo zvolených ciest má svoje špecifické charakteristiky, ktoré určitým spôsobom predurčujú proces a efekt učenia. Pre jednotlivé spôsoby, akými sa učíme, tiež platí, že sa viažu na určitý typ prostredia, a tak i samotné prostredie ovplyvňuje charakter vzdelávacích procesov. Vo všeobecnosti možno teda hovoriť o troch typoch vzdelávania či troch typoch prostredia, v ktorom k vzdelávaniu dochádza – formálnom, neformálnom a informálnom.

Formálne vzdelávanie je späté so vzdelávacími inštitúciami, akými sú napríklad rôzne typy škôl. V rámci nich je presne stanovené, kedy, akým spôsobom a akými formami bude vzdelávanie prebiehať. Funkcie, ciele, obsah, prostriedky a spôsoby hodnotenia sú jasne definované a legislatívne vymedzené. Tento typ vzdelávania reflektuje politické, ekonomické, sociálne a kultúrne potreby spoločnosti a vzdelávaciu tradíciu. **Neformálne vzdelávanie** sa realizuje popri hlavných prúdov vzdelávania a odbornej prípravy, najčastejšie v rámci aktivít občianskych združení či prostredníctvom organizácií dopĺňajúcich formálny systém vzdelávania (napr. rôzne typy krúžkov, individuálne hodiny doučovania, vzdelávacie aktivity v rámci komunitných centier a pod.). Ciele a formy neformálneho vzdelávania nie sú kodifikované a vychádzajú najmä z potrieb a záujmov dieťaťa a mladého človeka (Rogers, 2004). Zameriavajú sa na budovanie jeho potenciálu, podporu jeho hodnoty a úspešnosti v spoločnosti. Kľúčovou je dobrovoľnosť, s akou dieťa do tohto procesu vstupuje. Preto ani ten, kto vzdeláva, nie je v úlohe učiteľa, no zastáva skôr rolu sprievodcu, facilitátora. Tým sa neformálny typ vzdelávania asi najväčšmi líši od toho formálneho, ktoré je v prevažnej miere povinné. I preto je dôležitou platformou pre motiváciu detí k štúdiu vo formálnom systéme vzdelávania – zážitky úspechu zažité v tomto prostredí podnecujú deti k napredovaniu a ďalšiemu vzdelávaniu. Tretím typom je **informálne**, označované tiež ako neinštitucionálne vzdelávanie. Tento typ vzdelávania je nedielnou súčasťou nášho prirodzeného života a deje sa nepretržite, neorganizovane, nesystematicky a často nezámerné. Prebieha v rodine, medzi vrstovníkmi, vo voľnom čase, pri návšteve kín, divadiel a pod. (Fudaly, Lenčo, 2008).

O vzdelávaní detí vo formálnom, školskom systéme

H. Colley, P. Hodkinson a J. Malcom (2003) upozorňujú, že prístup do všetkých menovaných troch foriem vzdelávania je závislý na ekonomickom, sociálnom a kultúrnom kapitáli. Nie všetky deti či dospievajúci majú vo vzdelávacích procesoch rovnaké podmienky a k dispozícii rovnaké príležitosti. Napríklad pre deti, ktoré pochádzajú z nižšej sociálnej vrstvy spoločnosti, nie je domov dostatočne bohatým prostredím pre informálne vzdelávanie a finančná situácia rodiny im neumožňuje prístup k voľnočasovým aktivitám a neformálnemu vzdelávaniu. Navyše takéto deti sú

znevýhodnené i v procese formálneho vzdelávania, kde často školské výsledky závisia i na faktoroch, ktoré deti nedokážu ovplyvniť. Ich tvrdenia podporujú aj výskumné zistenia. Prieskum MPC ROCEPO 2009-ZŠ (Kol. autorov, 2011) ukázal, že z celkového počtu žiakov, ktorí sa zúčastnili ich prieskumu a opakovali na základnej škole ročník, pochádzalo až 71,16 % žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, pričom títo žiaci percentuálne najviac (30,18 %) opakujú prvý ročník ZŠ (18,67% detí opakujúcich ročník bolo z Bratislavského kraja). Okrem opakovania ročníkov a nedostatočných školských výsledkov sa u týchto detí stretávame tiež s častým vymeškávaním vyučovania, s množstvom neospravedlnených hodín či ukončením povinnej školskej dochádzky v nižšom ako deviatom ročníku (u niektorých detí dokonca v treťom ročníku ZŠ). Výskumy tiež poukazujú na rozdiely v priebehu vzdelávacej kariéry detí vo vnútri formálneho vzdelávacieho systému, a to na úrovni bežnej a špeciálnej základnej školy. E. Gallová Kriglerová (2006) uvádza, že na základnej škole strácajú vládou zavedené opatrenia, akými sú napríklad nultý ročník, príspevky na obedy či školské pomôcky, rómski asistenti či sociálne štipendiá, svoje pozitívne efekty prechodom detí na druhý stupeň. Naopak špeciálne základné školy sa v tomto zdajú byť úspešnejšie, pretože ich absolventi oveľa častejšie pokračujú v ďalšom vzdelávaní. Vplyv tu podľa nej má napríklad redukovaný počet žiakov v triedach, priateľskejšie prostredie školy či menšia náročnosť učiva.

V škole sa za hlavný problém detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia považuje zlyhávanie v školskom vzdelávaní, čo znamená ťažkosti v troch oblastiach: **v školskom úspechu, správaní a sociálnom prijatí vrstovníkmi.** Zástupcovia škôl vidia väčšinu príčin nízkej školskej úspešnosti detí najmä v individuálnej charakteristike žiakov alebo nízkom sociálnom a kultúrnom kapitáli rodiny (Huttová, Gyárfášová, Sekulová, 2012). Sociologické výskumy však upozorňujú na príčiny v samotnom školskom systéme, v rámci ktorého dochádza k reprodukcii sociálnych a vzdelanostných nerovností - deti nasledujú neúspešné vzdelávanie svojich rodičov. Školský systém je tak jedným z mechanizmov upevňujúcich sociálne vylúčenie (Hadj Moussová, 2009). Podľa medzinárodných porovnaní v testovaní PISA (2007) sa nachádza Slovensko nad priemerom krajín OECD v oblasti väzby socioekonomického zázemia žiakov a výkonu, ktorí dosahujú. V prípade Slovenskej republiky je dopad socioekonomického zázemia žiakov silnejší a vyšší (teda výkony žiakov v závislosti od ich socioekonomického statusu stúpajú strmšie) ako je priemer v OECD. **Náš školský systém patrí medzi najmenej spravodlivé školské systémy,** keďže výsledky žiakov v škole sú ovplyvnené a závisia od faktorov, ktoré samotní žiaci nedokážu a nemôžu žiadnym spôsobom ovplyvniť. Výsledky PISA hovoria aj o nízkej pridanej hodnote slovenskej školy, o selektívnosti slovenského školského systému, o jeho nízkej schopnosti pomôcť žiakom s individuálnymi odlišnosťami a individualizovať výučbu (Kosová, 2008).

Je preto dôležité nazerať na príčiny neúspešnosti vo formálnom systéme vzdelávania tejto skupiny detí komplexne a uvedomiť si, že medzi faktory ovplyvňujúce priebeh vzdelávania v škole patria nielen **faktory na strane rodiny a samotného dieťaťa.** Tými sú napríklad odlišná výchova v rómskych rodinách a apriórna rezignácia rodičov na získanie primeraného vzdelania pre vlastné deti, jazykový hendikep, nepripravenosť na školské vzdelávanie spôsobená nenavštevovaním MŠ, nemotivovanosť detí k vzdelávaniu, neochota či neschopnosť rodičov pomôcť deťom s preberanou látkou, časté absencie v škole a pod. Ovplyvňujú ho **i faktory na strane**

školy ako inštitúcie, ktoré taktiež zásadným spôsobom pôsobia na motiváciu a výkony detí. Medzi tieto patrí napríklad neochota a neschopnosť učiteľov a učiteliek pristupovať k týmto deťom diferencovane, prílišná byrokracia, uzavretosť školy, nemožnosť vzdelávania v materinskom jazyku, chybná diagnostika a rediagnostika, nevyužívanie metodík a podporných materiálov a i. (Hadj Moussová, 2009; Štofej, 2011; Rafael et al. 2011; Huttová, Gyárfášová, Sekulová, 2012).

Deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa v škole potýkajú najmä s problémovým správaním a školským prospechom. Zlyhávanie v škole u nich vzbudzuje nechúť spoznávať. Škola je pre nich miesto, kde sa stretávajú s neúspechom, odmietaním či výsmechom. Trvale opakované zážitky neúspechu vedú spravidla k rezignácii dieťaťa a môžu dospieť až k naučenej bezmocnosti. Naopak i malé subjektívne prežívané zážitky úspechu sú pre ne silnou podporou a motiváciou, zvyšujú ich sebadôveru a prerušujú zúfalstvo (Helus, 1979). Dôležité sú zážitky aspoň čiastkového úspechu, ktoré opätovne deti nabudzujú k učeniu a príprave na školské vyučovanie. Učitelia a učiteľky však mnohokrát nemajú šancu vidieť individuálny pokrok dieťaťa a možnosť oceniť ho i za malý posun, za snahu. I keď i tu nachádzame výnimky. Podľa M. Levínskej (2009), ktorá sa venovala potrebám rómskych detí vzdelávať sa, možno učiteľov a pedagogických pracovníkov rozdeliť do troch skupín. Prvú tvoria tí, ktorí v kontakte s dieťaťom čakajú, kým sa dieťa v učení „chytí“. Druhú sa zasa snažia výjsť deťom v ústrety rôznymi postupmi a metódami. Tretia, posledná skupina učiteľov a pracovníkov s deťmi, vychádza zo vzdelávacích potrieb svojich žiakov, čo znamená, že hľadajú vhodnejšie nástroje, ktoré im umožnia dosiahnuť stanovený cieľ. Sú teda skupiny učiteľov a učiteliek, ktorí sú motivovaní pracovať s touto skupinou detí, vytvárajú si vlatné pomôcky a materiály či spolupracujú s mimovládnyimi organizáciami. Bohužiaľ ich však v snahe často brzdí samotný školský systém, ktorého sú súčasťou.

Napriek jasným dôkazom a dlhoročným výskumom sa mnohokrát nazerá na ťažkosti dieťaťa v škole a problémové správanie ako na deficit vychádzajúci zo samotného dieťaťa a ignoruje sa premenná, akou je kontext prostredia. Mnohé štúdie pritom dokumentujú súvisť premenných ako vystavenie manželskej disharmónii či chudobe s problémami v správaní detí, pričom poukazujú na fakt, že problémy v správaní sa vyskytujú častejšie u detí žijúcich v zanedbaných mestských komunitách. A. C. Kalff, M. Kroes a J. S. H. Vles (et al., 2001) svojim výskumom potvrdili korelácie medzi problémami dieťaťa v správaní a stupňom zanedbania mestskej štvrte, v ktorej dieťa vyrastalo. Behaviorálne ťažkosti v detstve boli častejšie, podľa ich zistení, v rodinách žijúcich na zanedbaných sídliskách bez ohľadu na individuálnu úroveň socio-ekonomického statusu rodiny. Autori zdôrazňujú, že nie je možné vysvetliť problémy v správaní dieťaťa len individuálnymi charakteristikami, akými sú vzdelanie či zamestnanie rodičov. Dôležité sú podľa ich názoru i informácie o tom, kde rodina spolu s dieťaťom žije, pričom sú podstatné napr. rozdiely v štýloch výchovy dieťaťa, možnosti predškolskej edukácie, vnímanie ohrozenia nevhodnými vzormi a pod. Ťažkosti v správaní u detí ovplyvňujú v danom prostredí rodičia a iní dospelí, s ktorými dieťa interaguje.

Ak sa teda pozrieme napríklad na oblasť problémového správania detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v kontexte rôznych prostredí, napríklad školy či komunitného centra, nie je táto charakteristika veľmi odlišná – líši sa skôr vo významnosti, aká jej je pripisovaná či v úsilí, s akým sa s ňou pracuje. V oboch

prostrediach nájdeme podobné i odlišné charakteristiky a definície a práve prostredie je tým, čo hrá v prípade problémového správania detí svoju rolu. Ide o kontext, v ktorom sa deje a o príčiny, ktoré sa za ním skrývajú. Poukazuje na to i český výskum, v rámci ktorého boli oslovení mladí ľudia ohrození sociálnym vylúčením. Tí uvádzajú, že sa omnoho viac dostávajú do konfliktov s autoritami (učiteľmi) v rámci formálneho vzdelávania v porovnaní s autoritami v rámci vzdelávania neformálneho (Zdravé klima v zájmovom a neformálnom vzdelávaní, 2010). „Dovoľovanie si“ detí, na ktoré sa často práve učitelia a učiteľky sťažujú, možno teda vnímať ako problém. Toto slovo však v sebe nesie i pozitívne charakteristiky. Dovoľiť si znamená tiež *dopriať si* a *užiť si* niečo dobré a príjemné, znamená ale tiež *odvážiť sa* a osmeliť sa urobiť či povedať to, čoho sme sa predtým obávali. Závisí teda zrejme aj od uhla pohľadu, ktorý zvolíme, od nášho vzťahu k deťom, od atribúcií, ktoré s daným správaním či školským výkonom spájame. Od toho všetkého potom závisí, či vnímame daný prejav správania alebo odpoveď či otázku dieťaťa ako problém alebo skôr ako prejav zvedavosti, tvorivosti a iniciatívy (Lemešová, 2012). Rozdiel v prejavoch správania a motivácií detí kvzdelávaniu je i v samotných systémoch. Zatiaľ čo v školskom systéme nesie zodpovednosť najmä učiteľ ako osoba, ktorá vzdeláva a ktorá má motivovať, v neformálnom vzdelávaní je váha zodpovednosti prenesená na plecia toho, kto sa vzdeláva. Ak deti či mladí ľudia vidia vo vzdelaní cestu k dosiahnutiu svojich cieľov (tými môžu byť dobrá práca, peniaze, prestíž a pod.), sú motivovaní vzdelávať sa a nebudú chcieť stratiť svoje „investície“ nevhodným správaním či nízkym školským výkonom (Ünal, Çukur, 2011).

O vzdelávaní detí v neformálnom systéme

Súbežne s povinných školským vzdelávaním detí sa odohráva i vzdelávanie neformálne (rôzne záujmové a športové krúžky či doučovanie). I keď tieto formy vzdelávania v mnohých prípadoch ponúka i samotná škola, miera zapojenia detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je malá. Školské kluby detí navštevovalo len 13,09 % žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a podobne nízke číslo (15,62%) nachádzame i pri dochádzke do záujmových útvarov v základných školách (Kol. autorov, 2011). Z českého výskumu realizovaného s 363 deťmi a mladými ľuďmi (vo veku od 6 rokov) ohrozenými sociálnym vylúčením vyplýva, že sa tieto deti vo svojom voľnom čase príliš nevenujú organizovanému rozvíjaniu svojich záujmov a koníčkov. Ich jediným inštitucionalizovaným voľnočasovým programom bola návšteva nízkoprahového zariadenia pre deti a mládež, pričom len tretina z opýtaných detí uviedla, že navštevuje aj iné aktivity mimo nízkoprahu (Zdravé klima v zájmovom a neformálnom vzdelávaní, 2010). Tieto výsledky sa zhodujú aj s výskumom Národného inštitutu detí a mládeže v ČR (2010) zaoberajúceho sa zapojením rómskych detí do neformálneho vzdelávania. Ten upozorňuje, že napríklad rómska mládež zo sociálne vylúčeného prostredia, dochádza vo väčšine prípadov skôr do nízkoprahových a otvorených klubov. Kľúčovú úlohu v tomto prípade zohráva bezplatnosť či vnímanie bezpečia, ktoré deťom nízkoprahové zariadenia ponúkajú.

Ide o zariadenia určené deťom a mladým ľuďom, ktorí sa ocitli v obtiažnej životnej situácii alebo sú ohrození, a ktorí nevyhľadávajú štandardné formy inštitucionalizovanej pomoci a starostlivosti. Ich hlavným cieľom je minimalizovať možné riziká súvisiace so spôsobom života detí a mladých ľudí, umožniť im lepšie sa orientovať v ich sociálnom prostredí a vytvárať podmienky, aby v prípade záujmu mohli riešiť svoju nepriaznivú situáciu. Svojím charakterom a umiestnením sú blízke

prirodzenému prostrediu detí, pričom **nízkoprahovosť je záležitosťou skutočnej a reálnej dostupnosti**. Pracovníci pracujúci v takýchto programoch sú „maximálne dostupní“. Deti neodsudzujú, prijímajú ich také, aké sú, bez prílišných očakávaní, ktoré objektívne nedokážu splniť a naplňajú ich najčastejšiu potrebu – potrebu spolubytia. Ponúkajú pokojné a bezpečné miesto ako prostriedok na vytvorenie kontaktu a vzťahu. Platí tu tiež princíp prípustnosti pasivity, anonymity, bezplatnosti, nepravidelnosti v dochádzke a participácie (aktivizácie) klientov a klientiek (Šandor, 2005). Nízkoprahové zariadenia poskytujú rôzne druhy služieb, spravidla sociálne služby, voľnočasové a preventívne aktivity či aktivity zamerané na výchovu a vzdelávanie. Prostredníctvom svojich princípov a nastavenia sa im tak darí zachytávať deti, ktoré prepadajú sieťou inštitucionálnej starostlivosti. Často sú ich cieľovou skupinou práve deti, ktoré sú v škole označované ako problémové. Tento typ služieb je pre sociálne vylúčené deti a mládež v oblasti trávenia voľného času nesmierne cenný a v systéme organizácií poskytujúcich záujmové a neformálne vzdelávanie plní v súčasnosti vďaka svojej „otvorenosti“ nenahraditeľnú úlohu (Zdravé klima v zájmovom a neformálnom vzdelávaní, 2010).

Mnohé občianske združenia a mimovládne organizácie v rámci celého Slovenska realizujú činnosti (aj nízkoprahového charakteru), ktoré majú za cieľ pomôcť deťom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia získať lepší prístup k vzdelaniu. Ponúkajú doučovanie, aktivity zamerané na prekonávanie jazykových bariér či medzier v rozvoji školskej pripravenosti vzniknutých nenavštevovaním predškolského zariadenia, zameriavajú sa na motivovanie detí k vzdelávaniu ale i na prácu so školami (Hapalová, Daniel, 2008; Štofej, 2011). J. Štofej (2011) si myslí, že by nízkoprahové centrá mali fungovať najmä ako záchranné stanice pre deti, ktoré potrebujú poskytnúť prvú pomoc pri nefungovaní ich sociálnej siete a nie zastupovať či úplne nahradiť činnosť formálnych vzdelávacích inštitúcií. Uvádza, že ich úlohou by malo byť hľadať spôsoby ako umožniť klientom a klientkám k týmto zariadeniam nachádzať cestu. To je však podľa jeho názoru možné iba fungujúcou spoluprácou s formálnymi vzdelávacími inštitúciami a odborníkmi z oblasti výchovy a vzdelávania. V mnohom s ním súhlasíme. Najmä pokiaľ ide o otázky spolupráce, vnímame formálny i neformálny systém vzdelávania ako jeden organizmus, v ktorom by sa mali oba tieto systémy dopĺňať a prepájať a následne čo možno najefektívnejšie fungovať (Lemešová, Almanová, 2012). Keďže klienti a klientky nízkoprahových zariadení nevyhľadávajú štandardné formy inštitucionalizovanej pomoci a starostlivosti, je našou úlohou vytvárať podmienky, ktoré im umožnia riešiť ich nepriaznivú situáciu, čo v prípade vzdelávania znamená zlyhávanie a školskú neúspešnosť. Tieto zariadenia nenahrádzajú a nezastupujú činnosť formálnych vzdelávacích inštitúcií, no **vypĺňajú v súčasnosti existujúcu medzeru medzi školou a rodinou**. Treba si uvedomiť, že práve fungovanie na nízkoprahových a inkluzívnych princípoch je to, čo motivuje deti, ktoré sú nejakým spôsobom znevýhodnené, k navštevovaniu a vzdelávaniu v rámci takto fungujúcich organizácií (Lemešová, 2013). Bohužiaľ, i keď možno nízkoprahové zariadenia alebo komunitné centrá vnímať ako pozitívne prvky ponúkajúce podporné služby v oblasti vzdelávania, nie sú ešte stále dostatočne rozšírené (Rafael et al., 2011).

Informácie z prostredia neformálneho vzdelávania môžu napomôcť vidieť dieťa v celej komplexnosti a v rámci špecifického kontextu, ktorý ovplyvňuje jeho fungovanie v škole. Dotvoriť si celkový obraz o dieťati môžu vo formálnom vzdelávacom systéme teda nielen informácie od učiteľov a samotného dieťaťa, ale i od rodičov a iných

vzťahných osôb či od organizácií, s ktorými dieťa po pobyte v škole vstupuje do kontaktu. Dobrý a otvorený vzťah medzi rodinou a školou sa javí nevyhnutný najmä u detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Bežná školská prax však ukazuje, že nadviazanie a udržanie vzťahu s rodičmi týchto detí je veľmi obtiažne. Podľa L. M. Raffaele a H. M. Knoffa (1999) takýto rodičia často nespolupracujú z rôznych dôvodov. Sami v škole zažili neúspech a neveria, že učiteľom ide o najlepší záujem ich dieťaťa. Vnímajú seba samých ako „iných“ v kontakte s učiteľom dieťaťa a nevedia si predstaviť, čo by formálnemu systému vzdelávania mohli ponúknuť. Tiež sa necítia byť silní voči tradičnej byrokracii prevládajúcej na školách a neakceptácii ich kultúrnych hodnôt. Rodičia často nemôžu svojim deťom vo vzdelávacom procese pomôcť. Nepoznajú stratégie, akými by dokázali parciálne neúspechy svojich detí zvrátiť. Informácie školy o zlyhávaní detí preto u nich často nevedú k intenzívnej intervencii, no skôr k odchodu dieťaťa zo školy do iného vzdelávacieho programu a pod. (Levínská, 2009). Moles (1993 citovaný podľa Rafaela, Knoffa, 1999) upozorňuje, že rodičom, ktorí sú znevýhodnení sociálne a ekonomicky a personálu školy často chýbajú vedomosti a spôsobilosti pre vzájomnú interakciu alebo jednoducho príležitosti na nadviazanie spolupráce. Vo vzájomnom kontakte prežívajú psychologické a kultúrne bariéry limitujúce vzájomné pochopenie, vrátane chybného vnímania a pochopenia, negatívnych očakávaní, stereotypov, zastrašovania a nedôvery. Práve organizácie neformálneho vzdelávania môžu byť tými, kto posilní a podporí rodičov pri kontakte so školami a umožní tak hľadať riešenia situácie tejto skupiny detí v spolupráci s rodinou, školou, komunitou a pod.

Participácia detí na mimoškolských aktivitách a službách spojených so vzdelávaním so sebou prináša totiž mnohé benefity. Výskumné štúdie poskytujú dôkazy, že participáciu na mimoškolských aktivitách možno spájať s krátkodobými i dlhodobými indikátormi pozitívneho vývinu detí a dospelých, vrátane školskej úspešnosti a schopností. Podľa nich existuje napríklad súvislosť medzi intenzívnou participáciou na mimoškolských aktivitách a nižšou mierou predčasného ukončenia školského vzdelávania či porušenia zákona. Rovnako sa vo vzťahu k týmto aktivitám zvyšujú interpersonálne kompetencie, pozitívne vnímanie seba samého, školská angažovanosť či vzdelávacie aspirácie detí a mladých ľudí (Eccles et al., 2003). Nezanedbateľným je i fakt zvyšovania šancí detí ohrozených sociálnym vylúčením či detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nadobudnúť prístup ku kultúrnym a sociálnym zdrojom, ktoré by pre niektoré z nich boli inak nedosiadnuteľné (Thole, Höblich, 2008; Thompson, 2012).

O REALIZOVANOM PRIESKUME

V rámci projektu *Dobrá prax neformálneho vzdelávania ako nástroj zmeny* sme v Komunitnom centre Kopčany realizovali počas doby trvania projektu prieskum. Jeho cieľom bolo zmapovať dobrú prax vzdelávacích aktivít v rámci komunitného centra. Snažili sme sa odhaliť pohľad detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ich rodičov a samotných pracovníkov a pracovníčok pracujúcich v tomto zariadení na motiváciu detí k vzdelávaniu v tomto prostredí a na charakteristiky, ktoré mu pripisujú. Zamerali sme sa tiež na rozdiely, ktoré deti vnímajú v procesoch učenia vzhľadom na prostredie, v ktorom ich učenie prebieha.

Údaje sme získavali niekoľkými cestami (metódami), pričom sme sa snažili zohľadniť špecifickosť prostredia a nízkoprahové princípy, na základe ktorých komunitné centrum pracuje a zároveň osobitosti (vek, všeobecné rozumové schopnosti a pod.) jednotlivých účastníkov a účastníčok, ktorí sa prieskumu zúčastnili. Realizovali sme:

- **pozorovania práce s deťmi** v rámci vzdelávacích aktivít pre deti predškolského a školského veku,
- **kazuistiky** zachytávajúce postupy práce a pokroky niekoľkých vybraných detí,
- **pološtruktúrované rozhovory s deťmi** využívajúcimi možnosti vzdelávania v rámci Komunitného centra Kopčany vo veku od 6 do 16 rokov,
- **pološtruktúrované rozhovory s rodičmi**, ktorých deti navštevujú vzdelávacie aktivity centra,
- **pološtruktúrované rozhovory s pracovníčkami** vzdelávacích aktivít.

Zvolenie týchto metód malo za cieľ zmapovať čo najpresnejšie realitu vzdelávacích aktivít a zachytiť pohľad tých, ktorí ich tvoria (pracovníčok) i tých, ktorí tieto služby využívajú. Trianguláciou metód sme tak docielili obohatenie a dopĺňanie jednotlivých údajov. Informácie získané v rámci pozorovaní sme si ujasňovali počas rozhovorov s deťmi i s rodičmi či pracovníčkami. Pre každý zvolený postup sme na začiatku prieskumu vytvorili scenár, tj. istú štruktúru. Z každého pozorovania bol vytváraný ihneď po aktivite **elektronický záznam**. Ten obsahoval *priebeh práce* s jednotlivými deťmi, ktoré sa na aktivite zúčastnili (napr. spôsob motivácie k učeniu, hodnotenie učenia zo strany dieťaťa, žiadosť o ďalšie cvičenia či pečiatkové úlohy, informácie o škole a dianí v škole, postup práce a pod.), *informáciu o pokrokoch a ťažkostiach* dieťaťa pri učení a *návrhy pre ďalšiu prácu* s dieťaťom spolu s odporúčaniami, čo treba vyskúšať, zmeniť, na čo dieťa nereagovalo dobre. Pozorovania prebiehali počas školského roka dvakrát do týždňa v rozsahu 150 minút, v lete počas práce s predškólakmi a predškôlkami počas dvoch týždňov v rozsahu 4 hodiny denne.

Scenáre pološtruktúrovaných rozhovorov sa líšili vzhľadom na osoby, s ktorými boli realizované. **Scenár pre rozhovory s deťmi** obsahoval tri okruhy otázok.

Prvý okruh sa venoval fungovaniu komunitného centra vo všeobecnosti (napr. *Ak by si mal niekomu opísať/predstaviť/vysvetliť, čo je to ten klub, do ktorého chodíš, čo by si povedal?*), druhý samotným vzdelávacím aktivitám, pričom sme sa zamerali na motiváciu detí k návšteve týchto aktivít, na pozitívne a negatívne stránky tejto aktivity a pod. (napr. *Čo sa Ti na doučku páči/nepáči?, Prečo si v klube na doučku a nie vonku?*). Posledný okruh otázok sa zameriaval na odhalenie prostredí, v rámci ktorých dochádza k učeniu detí a ich porovnaniu (napr. *Kde všade sa učíš? S kým? Ako?*). Otázky, ktoré sme kládli **v rozhovore rodičom**, sa venovali ich vnímaniu vzdelávacích aktivít komunitného centra, komunikácii o týchto aktivitách v rámci komunity, v kontakte s inými rodičmi a učiteľkami v škole či materskej škole, zmenám, ktoré by privítali a pod. **Počas stretnutí s pracovníčkami vzdelávacích aktivít** sme okrem rozhovorov použili i metódu nedokončených viet. V rámci rozhovoru sme sa zamerali na to, ako charakterizujú vzdelávacie aktivity v kontakte s inými osobami nepracujúcimi v komunitnom centre, pýtali sme sa na obsah ich práce, stanovenie cieľov týchto aktivít a opisu detí, ktoré aktivity navštevujú či na postupy práce s deťmi. Každá z pracovníčok následne doplnila i štyri nedokončené vety (*Doučka sa často podobá na ..., pretože ... V rámci vzdelávacích aktivít by sme sa mali viac ... Na doučku netreba nikdy zabúdať na ... Keď sa povie doučka, predstavím si ...*).

Kazuistiky sme vytvárali o konkrétnych, vopred určených deťoch, na základe dlhodobých pozorovaní, analýzy pozorovacích záznamov a informácií od pracovníčok zariadenia. Vytvorili sme si istú štruktúru, v rámci ktorej sme sa zamerali na osobnú a školskú anamnézu dieťaťa a charakteristiku jeho práce a pobytu v centre počas vzdelávacích aktivít. Každá kazuistika je jedinečná a má umožniť čitateľom a čitateľkám nahliadnuť do príbehov jednotlivých detí. Prehľad rozsahu realizácie jednotlivých metód, ktorými prebiehal zber údajov, ponúka *Tabuľka č. 4*.

METÓDA	POČET
Pozorovania	80
Rozhovory s deťmi predškolského veku	2
Rozhovory s deťmi školského veku - I. stupeň	6
Rozhovory s deťmi školského veku - II. stupeň	4
Rozhovory s rodičmi	4
Rozhovory s pracovníčkami	6
Kazuistiky	3

Tab. 4 Prehľad rozsahu realizovaných metód

Údaje získané v rámci prieskumu sme následne **analyzovali kvalitatívne orientovanými postupmi** - metódou vytvárania trsov a metódou kontrastov a porovnávania (Miovský, 2006). V prvom kroku sme zoskupovali a konceptualizovali vyjadrenia účastníkov a účastníčok do trsov, v rámci ktorých boli vyhľadávané určité opakujúce sa témy. Postupnou analýzou ďalších a ďalších údajov boli tieto témy dopĺňané a sýtené, čím sa vytvárala istá štruktúra všeobecnejšie sformovaných

významových kategórií. Pre každú vytvorenú kategóriu bola typická určitá téma, ktorá ju charakterizovala a ohraničovala. Ďalším krokom analýzy bolo odlíšenie jednotlivých charakteristík daných významových kategórií v celkovom kontexte témy. V texte na niektorých miestach dokumentujeme výsledky doslovnými citáciami účastníkov a účastníčok (detí, rodičov, pracovníčok). Tieto citácie sú označené kódmi, v rámci ktorých prvé písmeno označuje osobu, od ktorej výrok pochádza (*D* – dieťa, *R* – rodič, *P* – pracovníčka). Za písmenom nasleduje poradové číslo osoby v rámci jej skupiny – pomocou písmena a k nemu priradeného čísla tak možno identifikovať konkrétneho účastníka/účastníčku. Každý má teda jedinečný kód (napr. D7, P2 a pod.). Zloženie jednotlivých skupín na základe základných charakteristík a priradené špecifické kódy zobrazujú *Tabuľky* č. 5 až č. 7. Autentické výroky sú označené úvodzovkami a kurzívou.

KÓD DIEŤAŤA	VEK	POHLAVIE	VZDELÁVACÍ STUPEŇ
D1	6	chlapec	predškolský
D2	7	dievča	predškolský
D3	10	chlapec	I. stupeň
D4	7	dievča	I. stupeň
D5	7	chlapec	I. stupeň
D6	9	chlapec	I. stupeň
D7	7	dievča	I. stupeň
D8	8	chlapec	I. stupeň
D9	11	dievča	II. stupeň
D10	14	dievča	II. stupeň
D11	12	chlapec	II. stupeň
D12	11	dievča	II. stupeň

Tab. 5 Prehľad zloženia detskej skupiny v rozhovoroch

KÓD RODIČA	POHLAVIE	POČET DETÍ
R1	žena	1
R2	žena	1
R3	žena	2
R4	žena	1

Tab. 6 Prehľad zloženia rodičovskej skupiny v rozhovoroch

V priemere možno hovoriť o 81 kontaktoch počas jedného mesiaca, čo znamená, že sme v rámci vzdelávacích aktivít zaznamenali priemerne 81 návštev detí. S niektorými z nich sa realizovali rozhovory v čase pred či po vzdelávacej aktivite, podobne to bolo i s rodičmi. S inými deťmi bolo stretnutie dohodované na iný termín, ktorí im vyhovoval (dialo sa to najmä u starších detí) alebo prebiehali rozhovory v rámci iných aktivít Komunitného centra Kopčany či v čase, ktorý dieťaťu zostal po príprave

do školy. Rozhovory sme realizovali len s tými, ktorí po informovaní o rozhovore a jeho zámere súhlasili s jeho realizáciou.

KÓD PRACOVNÍČKY	VEK	POČET ROKOV PRAXE V RÁMCI VZDELÁVACÍCH AKTIVÍT	UKONČENÉ VZDELANIE
P1	29	5	vysokoškolské, odbor psychológia
P2	47	2	vysokoškolské, odbor učiteľstvo
P3	30	6	vysokoškolské, odbor sociálna pedagogika
P4	27	3	vysokoškolské, odbor psychológia
P5	30	4	vysokoškolské, odbor psychológia
P6	28	2	vysokoškolské, odbor psychológia

Tab. 7 Prehľad zloženia skupiny pracovníčok v rozhovoroch



O VÝSLEDKOCH NÁŠHO PRIESKUMU

Za vznikom projektu *Dobrá prax neformálneho vzdelávania ako nástroj zmeny* stálo mnoho otázok súvisiacich so vzdelávaním detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Otázok, na ktoré sme sa snažili odpovedať aj našim prieskumom. Zaujímalo nás, prečo deti prichádzajú po niekoľkohodinovom učení v škole dobrovoľne do komunitného centra a učia sa či to, kde všade a akým spôsobom sa učia. Kládli sme si napríklad tieto otázky:

Zohráva v procesoch učenia sa týchto detí úlohu prostredie,
v ktorom k učeniu dochádza?

Čo ich motivuje, často napriek zažívaným neúspechom, ďalej sa učiť a vzdelávať?

Aké charakteristiky prostredia, v ktorom sa učia, deti vnímajú ako kľúčové pre
svoje napredovanie a dosahovanie výsledkov v učení?

Aké má toto prostredie vplyv a dosah či dokonca presah do iných prostredí,
v ktorých sa učenie odohráva?

Na nasledujúcich stranách prezentujeme výsledky vyplývajúce z nami získaných údajov - zvlášť pre jednotlivé skupiny, ktoré sa prieskumu zúčastnili. S ich pomocou sa pokúsime na otázky, ktoré sme si kládli, odpovedať.

O tom, ako to vidia deti a ich rodičia

Pri charakterizovaní komunitného centra a vzdelávacích aktivít využívajú deti ale i ich rodičia najmä dva znaky – činnosti a osoby. Pomocou **ČINNOSTÍ** opisujú predovšetkým obsah vzdelávacích aktivít, ktorým je učenie, práca s počítačom, vytváranie projektov, vyhotovenie domácich úloh, ale i hra s didaktickými hračkami či spoločenskými hrami. Tie sa v rámci vzdelávacích aktivít modifikujú pre vzdelávacie potreby (napr. s dôrazom na rozvoj matematických či jazykových kompetencií). Medzi ďalšími činnosťami, o ktorých deti hovoria v spojitosti so vzdelávacími aktivitami a centrom, sú i požičiavanie hier či kníh alebo motivačný systém, ktorý im umožňuje získať odmenu či už v rámci jednorazového alebo dlhodobejšieho úsilia (pečiatkové úlohy). Rodičia sa v tejto súvislosti vyjadrujú najmä k efektívnosti, štruktúre a obsahu jednotlivých činností. Oceňujú, že aktivity prebiehajú aj počas školských prázdnin či dní pracovného voľna, a tak ponúkajú deťom priestor zmysluplne tráviť svoj voľný čas. Nielen rodičia detí predškolského veku ale i tí, ktorí už majú staršie deti v rozhovoroch

vyzdvihujú, že vzdelávacie aktivity komunitného centra nie sú iba o učení ako takom, ale i o príležitostiach:

- zažiť si úspech,
- naučiť sa fungovať v kolektíve iných detí,
- rozvíjať životné zručnosti,
- vyplniť svoj voľný čas,
- zabaviť sa a mať radosť z učenia,
- osvojiť si isté hranice.

„Tak máte všetko, lebo však papáte tu, spolu ste, hráte sa, hygienu učíte, von chodíte, všetko máte.“ (R3)

Tí rodičia, ktorí svoje deti dávajú do základnej či materskej školy, vidia posuny dieťaťa aj na základe spätnej väzby od učiteľov a učiteľiek: „Učí sa, to v tej škôlke vidia na ňom. Hovorili v škôlke, že je na ňom vidno, že to navštevuje, je na tom lepšie, aj v škôlke sa tak aj lepšie učí...“ (R4). Iní naopak hovorili v rozhovoroch o tom, ako si **deti prenášajú naučené vedomosti a zručnosti do domáceho prostredia**. Pravidlá osvojené v komunitnom centre následne pomáhajú rodičom i pri výchove detí doma. Deti ich pravidelne informujú, čo všetko sa v komunitnom centre naučili a niektorí z rodičov tiež využívajú príležitosť prísť sa na aktivitu priamo pozrieť či na nej participovať. Rodičia tiež majú možnosť prísť sa porozprávať s pracovníčkami, získať radu či návody a cvičenia ako s dieťaťom doma v učení pokračovať. Vnímajú pozitívne, že vzdelávacie aktivity deti motivujú učiť sa i mimo centra.

Druhým znakom, ktorý sa vo výpovediach vyskytuje rovnako často ako činnosti, sú **OSOBY**, ktoré tieto aktivity realizujú, čiže pracovníčky komunitného centra: „Tam sa učíš, tam ti tety pomáhajú a tam sa niekedy aj hráš“ (D3). Deti ich nazývajú tetami, učiteľkami či pracovníčkami, ktorým ale na rozdiel od školy tykajú. Počas rozhovorov hovorili veľmi často o konkrétnych pracovníčkach, niektorí vymenovali dokonca takmer celý pracovný tím. Obsah ich pracovnej náplne vnímajú najmä ako **pomoc a podporu v momentoch, keď im niečo nejde**. Zároveň im však pracovníčky ponúkajú aj jednoduché spolubytie. Stačí, že sú a vytvárajú príjemnú atmosféru, ktorou im uľahčujú zvládnuť často v ich očiach nevládnuteľné prekážky.

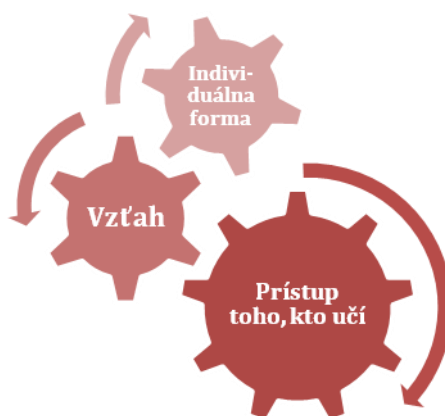
„Prídem sem, poviem, že potrebujem pomôcť, a vy ma to doučíte, vysvetlíte, pomôžete mi“ (D11).

„Pomáhajú sa doučovať. Pomáhajú aj keď sa len tak niečo stane, porozprávajú sa s nami. Vyzerá to tam príjemne, ako doma. Ja konkrétne tu rada chodím, sú tu príjemné pracovníčky. Rada sem chodím, lebo sa rada učím, aj mi to trochu pomáha, doma ma tak nepodporujú a tu ma podporujú a pomáhajú“ (D11).

Komunitné centrum deti uvádzajú ako jedno z miest, kde prebieha ich učenie. Tie ďalšie sú škola a domov. Často im práve tieto miesta pomáhali pri opise a hodnotení učenia a vzdelávacích aktivít v centre – deti ich porovnávali. Vedeli jasne a zrozumiteľne pomenovať základné rozdiely medzi školou ako prostredím formálneho vzdelávania a domovom či komunitným centrom, v rámci ktorých dochádza k neformálnemu

vzdelávaniu (či informálnemu). **Rozdiely medzi učením v komunitnom centre a domácom prostredí** sa nelíšili od tých, o ktorých hovorili aj samotní rodičia. Často im totiž práve oni napriek vlastnej snahe a ochote nedokážu s učením pomôcť: „*Je to tam /v centre, pozn. autorky/ veľmi dobré. Že keď máme domáce úlohy, že sa moc nemusím s mamou trápiť, že sa to dá aj tu vyriešiť*“ (D9). Dôvodov, prečo rodičia často neparticipujú na príprave dieťaťa na školské vyučovanie, je niekoľko a rôznia sa od rodiny k rodine. V niektorých prípadoch rodič svojmu dieťaťu jednoducho pomôcť nedokáže – sám má iba základné vzdelanie, chýbajú mu jazykové kompetencie (neovláda napríklad cudzí jazyk, ktorý sa dieťa učí v škole a pod.) či zručnosti ako nejaké učivo vysvetliť. Niektorí rodičia sú zasa časovo zaneprázdnení a jednoducho im popri práci nezostáva príliš času deťom pomáhať a usmerňovať ich: „*Domáce úlohy si robím viac doma, a keď neviem a ani nikto nie je doma, tak prídem do klubu. Doma mi nikto nepomáha*“ (D11). No a samozrejme je to neraz i o spôsobe, akým sa pomoc dieťaťu poskytuje. Komunitné centrum disponuje mnohými motivujúcimi prvkami, ktoré deťom učenie uľahčujú či z neho vytvárajú zábavu. Deti si tak niekedy samé volia radšej učenie v centre než učenie doma s rodičom. V niektorých domácnostiach tiež chýbajú encyklopédie a iné knihy, počítač, tlačiareň či pripojenie na internet potrebné pre vypracovanie domácej úlohy zadanej v škole – takže i pri najväčšej snahe nie je pre dieťa bez potrebných pomôcok možné úlohu vypracovať. Komunitné centrum tak v rámci vzdelávacích aktivít poskytuje deťom aj materiálnu podporu v procesoch učenia a prípravy na vyučovanie.

Rozdielov medzi učením v komunitnom centre a škole deti nachádzali viaceré. Mladšie deti využívali pri pomenovaní rozdielov medzi týmito prostrediami najmä objektívne pozorovateľné faktory. Tými boli ČAS, PRIESTOR a realizované ČINNOSTI. V oboch priestoroch síce ide o učenie, no v škole sú čas i priestor štruktúrované inak. Sú tam napríklad prestávky, lavice, katedra učiteľky a pod. Rozdiel je aj v činnostiach – zatiaľ čo v škole domáce úlohy dostávajú, v centre na týchto úlohách následne pracujú či sa sami rozhodujú pre ďalšie, nové úlohy a cvičenia. **Najčastejšie rozdiely však nachádzali deti v procesoch, akými sa ich vzdelávanie uskutočňuje** (tieto rozdiely nachádzali deti bez rozdielu veku). V nimi pomenovaných a hodnotených rozdieloch možno podľa nášho názoru vidieť i **faktory, ktoré ovplyvňujú motiváciu a vzťah detí k učniu**. Jednotlivé oblasti znázorňuje *Obrázok č. 1* a nižšie ich opisujeme.



Obr. 1 Faktory ovplyvňujúce vzdelávanie detí

Vzdelávanie v rámci Komunitného centra Kopčany funguje formou *jeden na jedného* alebo maximálne dve deti na jedného dospelého. Ide teda o **individuálnu formu vzdelávania**, kedy sa môže pracovníčka naplno venovať len jednému dieťaťu počas celej doby, kedy s ním pracuje. Tento rozdiel uvádzali veľmi často i deti, ktoré ho hodnotili pozitívnejšie ako kolektívne vyučovanie v škole, kde sa učiteľ či učiteľka musí venovať viacerým žiakom súčasne. Deti zdôrazňovali, že pri vysvetľovaní pre skupinu niektorí učitelia a učiteľky nezohľadňujú individuálne rozdiely medzi deťmi, čo im sťažuje učenie. Zároveň ale upozorňovali na fakt, že vzhľadom na veľkosť skupín, s ktorými učitelia pracujú, to je často nemožné. Práca s jedným konkrétnym dieťaťom umožňuje sledovať jeho individuálne posuny v priebehu času. Ak počas vzdelávacích aktivít v Komunitnom centre Kopčany dochádza k hodnoteniu výkonu dieťaťa, deje sa tak na základe individuálnej normy. Hodnotenie teda vychádza z porovnávania dieťaťa s ním samým, teda s tým, aké bolo, čo vedelo, ako mu niečo šlo a kam sa posunulo.

„Jeden učiteľ je sám na 18 žiakov. V klube jeden pracovník na jedno, maximálne dve deti. Viac sa naučím tu, kde je individuálny prístup. Páči sa mi, že sa venujete jednému žiakovi, lepšie to vysvetlí jeden dvom žiakom ako jeden 20 žiakom“ (D11).

„No páči sa mi, že každý má svoju ako ... ako každá pracovníčka sa môže venovať jednomu dieťaťu. Sa to dá aj tak viac vysvetliť, keď nám to nejde. ... že tu sa to ako keby viac naučíme, aj si precvičíme viac“ (D10).

Deti v rámci rozhovorov veľa hovorili o **dôležitosti prístupu osoby, ktorá ich vzdeláva**. I keď nie sú vzdelávacie aktivity komunitného centra úplne nízkoprahovou službou, dodržiavajú sa v rámci nej nízkoprahové princípy. Celkové nastavenie pracovníčok je teda nízkoprahové, čo znamená, snažiť sa byť maximálne dostupný a prijímajúci. Určite tomu napomáha najmä možnosť individuálne pracovať s dieťaťom, čo nie je bohužiaľ možné v školskom prostredí (vinou existujúceho školského systému). Tento prístup však umožňuje spoznať dieťa a pracovať s ním omnoho intenzívnejšie, upraviť spôsoby vysvetľovania a sprevádzania učivom jeho aktuálnemu psychickému prežívaniu a potrebám. Rôznorodosť aktivít a hľadanie stále nových spôsobov ako dieťaťu umožniť mať radosť z poznávania, v deťoch vyvoláva radosť z učenia a učenie robí zábavou.

Deti hovorili o podpore, pomoci, starostlivosti, opore ale i spravodlivosti. Zvolenie vhodného prístupu je podľa nášho názoru kľúčové, najmä u tejto skupiny detí, ktoré sa od prvých dní v škole stretávajú s neúspechom. Nevhodnými spôsobmi a prístupom sa u nich môže rozvíjať a upevňovať naučená bezmocnosť. Deti tak v komunitnom centre oceňujú vytvorenie bezpečného priestoru, v ktorom sa neobávajú pýtať, či povedať, že niečo nevedia. Nechávajú si teda školské učivo znova a znova vysvetliť a precvičujú si to, čo nepochopili alebo im veľmi nejde. Prijímajúci a podporujúci prístup pracovníčok bez hodnotenia schopností či osobnosti dieťaťa odbúrava strach detí a povzbudzuje ich v konečnom dôsledku do ďalšieho (i samostatného) učenia. Nastavené pravidlá a hranice platné pre každého a stále, či jednotnosť a spolupráca medzi pracovníčkami, ponúkajú deťom možnosť zorientovať sa a nájsť si systém fungovania.

*„Ja mám niekedy taký stres, keď idem pred tabuľu. To mi až do plaču
niekedy ide. Celá sa spotím. Ja sa tej učiteľky bojím. Začne ziapať: Takto to malo byť!!!
Tu sa to v klúde spraví, aj mi pomôžete, keď neviem nejaký príklad a tak“ (D10).*

V klube je viac ľudí, je to aj o zábave, pokecáme a tak. V škole je to učenie“ (D11).

*„Každému, kto príde sa venujete. Môžeme si veci dorobiť, aj keď už doučko skončilo. Ten,
kto sa správa zle alebo sa nechce učiť, nedostane odmenu – je to spravodlivé“ (D12).*

Vytvorený vzťah medzi dieťaťom a pracovníčkou pomáha dieťaťu napredovať a vyrovnávať sa so záťažou spojenou s učením. Vzťah medzi dieťaťom a pracovníčkami následne pomáha získať pre spoluprácu i rodičov. V rámci vzdelávacích aktivít spravidla pracuje konkrétne dieťa v rámci jednotlivých stretnutí s rovnakou pracovníčkou. To ponúka možnosť bližšie sa navzájom spoznať. Pri (spolu)práci tvárou v tvár dochádza k získavaniu informácií a pochopeniu často zložitého postavenia dieťaťa a jeho reálnej situácie. Kvalita vytvoreného vzájomného vzťahu ovplyvňuje trvanie a dosah pôsobenia na dieťa, ktoré je dôležité pre jeho motivovanie k ďalšiemu dobrovoľnému vzdelávaniu. Blízkosť, vytvorená dôvera, vnímanie bezpečia v kontakte s pracovníčkami, prijímanie a pozitívne hodnotenie i malých pokrokov sa odzrkadľuje v posilnení viery dieťaťa vo vlastné sily a schopnosti. Deti často hovorili o konkrétnych osobách - pracovníčkach centra, ktoré by chceli do školského prostredia preniesť. Najmä mladšie deti vstupujú počas aktivít s pracovníčkami do fyzických kontaktov. Vyžadujú si objatie, pohladenie či úsmev.

*„Doma sa mi učiť nechce. Tu hej. Lebo v klube je lepšie mi.
Lebo si tu ty, Simona a ďalší“ (D4).*

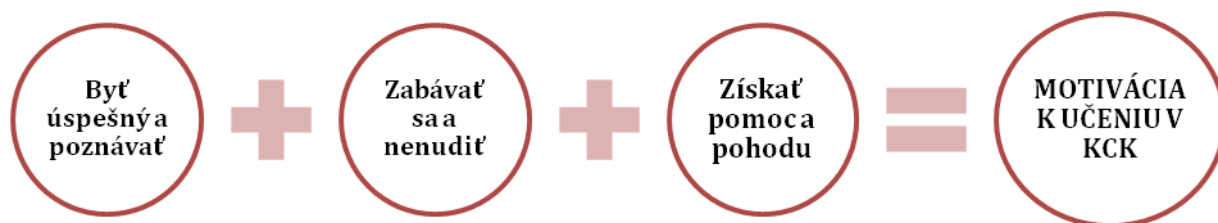
*„By som chcela, aby sme mali v škole veľa kníh, a aby si aj ku nám prišla ty
aj moji kamaráti“ (D4).*

Podpora, individuálne sprevádzanie a utvorenie vzťahu medzi dieťaťom a tým, kto s ním pracuje, prijímanie dieťaťa aj v náročných situáciách, spoločné hľadanie spôsobov, ako možno veci pochopiť či sa naučiť, sú pre deti podľa ich výpovedí veľmi dôležité. Tieto charakteristiky jasne oddeľujú učenie v komunitnom centre od učenia v škole. V prostredí komunitného centra sú každodennou súčasťou, v školskom prostredí skôr výnimkou (i keď si uvedomujeme, že to nie je často chyba učiteľov a učiteľiek, no súčasného školského systému). I v týchto faktoroch môžeme vidieť odpoveď na otázku, čo motivuje deti k dobrovoľnému učeniu sa mimo prostredia školy a vo voľnom čase: *„Tety sú tu dobré. Doučko je proste dobré, preto tu chodia deti“ (D3).*

Odpovede detí sa v otázke **motivácie k učeniu v komunitnom centre** zbiehajú do troch kľúčových tém (Obrázok č. 2). Deti motivuje k účasti na vzdelávacích aktivitách ich túžba **byť v škole úspešný a spoznávať**: *„Chodím sem, aby som sa veľa naučila a spoznala aj to, čo sa v škole alebo doma neučíme“ (D12).* Škola, školské výsledky či zážitky, ktoré sa s pobytom v škole spájajú, sú v mladšom i staršom školskom veku diskutovanou témou, a nie je tomu inak ani u detí, ktoré sú nejakým spôsobom v týchto

procesoch znevýhodnené. Vzdelávacie aktivity komunitného centra tak pre nich predstavujú bezpečný a prijímajúci priestor ponúkajúci pomoc a podporu v procesoch učenia. Je to priestor, v rámci ktorého môžu splniť požiadavky, ktoré kladie škola na domácu prípravu či dobehnúť to, čo v škole nestihli či zameškali. Práve fakt, že sa týchto aktivít zúčastňujú dobrovoľne, často po mnohých hodinách strávených v škole, hovorí o ich motivácii a túžbe byť v škole úspešní: „*Lebo ja nechcem dostávať päťky a štvorky*“ (D3).

Deti tiež motivuje charakter, akým sa vzdelávacie aktivity realizujú. Učenie v komunitnom centre niektoré z nich vnímajú ako **zábavu a príležitosť nenudiť sa**: „*To je nuda vonku. Možem sa guľovať s kamošmi, ale nikto tam nie je. Všetci sú tu /v centre, pozn. autorky/. Aj tak by som prišiel sem, lebo tu je zábava*“ (D5). V prípade neformálnych vzdelávacích aktivít ide o ponuku alternatívnych možností vzdelávania, ktoré vychádzajú najmä z potrieb a záujmov samotného dieťaťa a mladého človeka. To umožňuje prispôbiť vzdelávanie každému jednému dieťaťu a ušiť ho priamo na mieru. Dieťaťu možno venovať viac pozornosti či hľadať spôsoby, ako spraviť učenie zábavným. Motivujúcim prvkom pre návštevu vzdelávacích aktivít je podľa výpovedí detí i **príjemné prostredie a možnosť získať pomoc**. Niektoré z detí, ktoré komunitné centrum navštevujú, nemajú doma priestor, kde by sa mohli nerušene pripravovať do školy či im chýbajú potrebné pomôcky. Pre niektoré z detí sú vzdelávacie aktivity jediným miestom (mimo školy), ktoré im umožňuje získať prístup k počítaču, internetu, tlačiarňi, vzdelávacím programom či knihám. Komunitné centrum je teda miestom poskytujúcim i istú materiálnu pomoc.



Obr. 2 Motivácia detí k učeniu v Komunitnom centre Kopčany

Deti v rozhovoroch vyjadrovali aj svoje **želania súvisiace s učením**. Tieto sa týkali najmä zvýšenia časovej dotácie vzdelávacích aktivít, rozšírenia pracovných pomôcok (napr. interaktívna tabuľa) či zväčšenia priestorov komunitného centra. Niektoré z detí však hovorili i o rozšírení školského vzdelávania podobnými aktivitami: „*Mohli by byť napríklad aj mimo školy nejaké doučovania, že napríklad po škole. A že by to vedeli vysvetliť*“ (D10).

O tom, ako to vidia pracovníčky KCK

Deti a rodičia vnímajú služby ponúkané v rámci vzdelávacích aktivít Komunitného centra Kopčany najmä ako odberatelia týchto služieb, klienti. Aký je však pohľad tých, ktoré tieto služby vytvárajú a realizujú? V tejto časti správy sa pokúsime priblížiť pohľad pracovníčok komunitného centra na ciele a cieľovú skupinu

vzdelávacích aktivít, motiváciu detí učiť sa a konkrétne postupy a stratégie, ktoré pri svojej práci využívajú, a ktoré hodnotia ako prínosné. Hlavným cieľom vzdelávacích aktivít je podľa pracovníčok **sprevádzanie detí v procese prípravy na vyučovanie**. Tento všeobecný cieľ však vo svojich výpovediach bližšie špecifikujú pomocou **čiastkových cieľov**:

- vytvoriť príjemné, podnetné, hravé, tvorivé a pestré prostredie pre učenie,
- pomáhať deťom s učením, domácimi úlohami a tvorbou projektov, opakovaním a osvojovaním školského učiva,
- vytvárať individuálny priestor pre každé dieťa rešpektujúc jeho tempo, schopnosti, možnosti,
- rozvíjať vedomosti a zručnosti detí, ako aj mnohé iné dôležité schopnosti a vlastnosti, napr. schopnosť plánovať, byť proaktívny a pod.,
- dať deťom možnosť objaviť svoje silné i slabé stránky, svoj potenciál, schopnosti, ktoré zostávajú v rámci bežnej školskej dochádzke v úzadí,
- prebúdať v deťoch radosť z poznávania, objavovania a učenia,
- poskytovať ocenenie a pochvalu za každý aj ten najmenší úspech,
- prejaviť deťom úprimný záujem, lásku a humor,
- budovať motiváciu detí k vzdelávaniu a vyrovnávať ich vzdelávacie príležitosti,
- poskytnúť deťom materiálnu podporu vo forme pracovných a školských pomôcok,
- poskytovať okamžitú spätnú väzbu týkajúcu sa práce, procesov učenia a pod.

Deti, ktoré podľa pracovníčok navštevujú tieto aktivity, možno rozdeliť do niekoľkých skupín. Sú to deti, ktoré nemajú doma priestor ani ľudskú, prípadne materiálnu podporu procesu učenia. Zároveň ale aktivity vzdelávacieho charakteru navštevujú deti, ktoré chcú vedieť viac, byť lepšie, mať lepšie školské výsledky, no i tie, ktoré zažívajú školský neúspech, majú ťažkosti v učení a chcú sa zlepšiť. Pravidelnými návštevníkmi a návštevníčkami vzdelávacích aktivít sú i deti, ktoré sa cítia v komunitnom centre dobre a využívajú príležitosť učiť sa ako možnosť byť v príjemnom prostredí či si nájsť kamarátov. V neposlednom rade sú cieľovou skupinou i deti tých rodičov, ktorí vidia zmysel v učení a v rozvíjaní schopností svojich detí. Chcú svojim deťom pomôcť rozvíjať ich osobnosť a zmysluplne tráviť voľný čas, a preto ich na vzdelávacie aktivity posielajú. **Motivácia detí** navštevovať tieto aktivity sa líši aj vzhľadom na príslušnosť k niektorej z vyššie uvedených skupín. Je to podľa pracovníčok radosť z poznávania, z učenia formou hry a zábavy pri rôznych cvičeniach. Zároveň je to ale i snaha detí splniť si školské povinnosti, byť v škole úspešný, zlepšiť sa v tom, čo dieťaťu nejde. Mnohé z detí vedie k návšteve centra túžba po pozornosti, ktorú im individuálna forma práce poskytuje, po príjemnej atmosfére a pozitívnom ocenení zo strany pracovníčok, ale i vrstovníkov. Nemalým motívom je i získanie podpory pri riešení často náročných úloh či materiálnej a technickej pomoci.

Pracovníčky oceňujú najmä záujem detí učiť sa a vzdelávať, pričom zdôrazňujú, že aktivity komunitného centra sú dobrovoľné a deti nikto nenúti, aby ho navštevovali: „*Deti prichádzajú dobrovoľne a s cieľom vzdelávať sa, čo je už samo o sebe veľká vec, preto je pochvala veľkou motiváciou a mnohokrát sme pre ne tými jedinými, ktorí si na nich nájdú čas*“ (P2). V rozhovoroch tiež upozorňovali na potrebu poznať každé dieťa, jeho potenciál a schopnosti, prostredie, v ktorom žije a zároveň na využívanie týchto

informácií pri práci s dieťaťom. Uvedomujú si však, že v našom školskom systéme na to učitelia a učiteľky nemajú často čas, priestor ani podporu. **Stratégie a postupy**, ktoré sa im osvedčili, ponúkame v podobe jedenástich tipov.

1. Oceňujme každý, aj maličký (po)krok v učení dieťaťa.
2. Ak nie je možné oceniť (po)krok, oceňme snahu dieťaťa a jeho motiváciu učiť sa.
3. Dôverujme schopnostiam dieťaťa. Verme tomu, že to dokáže. Povzbudzujme ho.
4. Podporujme samostatnosť. Klad'me otázky, nedávajme hotové riešenia.
5. Prepájajme abstraktné učivo s konkrétnym životom. Dávajme množstvo skutočných príkladov, používajme čo najviac zmyslov pri učení.
6. Hľadajme spôsoby, ako vysvetľovať znova či inak.
7. Poskytujeme deťom okamžitú spätnú väzbu o ich procesoch učenia.
8. Budujme si vzťah s dieťaťom. Môžeme na ňom následne stavať.
9. Bud'me trpezliví, berme veci z nadhľadu a spoločne sa smejme.
10. Dávajme deťom jasné, zrozumiteľne vymedzené a láskavé hranice.
11. Bud'me pravdiví vo svojom správaní i prežívaní.

O príbehoch troch detí

Na problematiku neformálneho vzdelávania detí sme sa doteraz pozerali skôr zo zovšeobecňujúceho hľadiska. Šlo nám o identifikovanie faktorov, ktoré deti vedú k vzdelávaniu v tomto prostredí. Aké sú ale príbehy jednotlivých detí, s ktorými pracujeme? Aké ťažkosti majú a ako ich s nimi riešime? Odpovedať aj na tieto otázky sa pokúsime prostredníctvom troch konkrétnych príbehov.

Petra (11,5 rokov) – „...aby mal každý žiak svoju učiteľku.“

Petra žije v neúplnej rodine s mamou a tromi mladšími súrodencami. Spoločne bývajú v ubytovni. Je žiačkou bežnej základnej školy a vzdelávacie aktivity komunitného centra navštevuje už 2,5 roka, pravidelne dvakrát do týždňa. Zapája sa ale i do klubových voľnočasových aktivít či jednorazových aktivít ako víkendové pobyty či pečiatkové výlety. V dobe, keď začala navštevovať vzdelávacie aktivity, bola v treťom ročníku. Ako problémové predmety označila jej mama slovenský jazyk, matematiku a anglický jazyk. Petra nevedela pracovať s počítačom a pri písaní domácich úloh si nebola istá. Aktuálne je v šiestom ročníku, problémovými predmetmi ostala slovenčina, matematika a angličtina, pribudol ale ešte i nemecký jazyk. V škole sa zúčastňuje aj na krúžkovej činnosti.

Pri prvých návštevách centra rozprávala tichým hlasom, nenadväzovala očný kontakt, nezapájala sa do rozhovoru, najmä pokiaľ bolo v miestnosti viac ľudí. Vo dvojici sa skôr osmelila, no celkovo pôsobila unavene a smutne. Kontakty s inými deťmi nevyhľadávala. Z dospelých nadviazala a udržiavala kontakt s jednou pracovníčkou, v kontakte s inými dospelými bola tiež tichá a nesmelá. Doučovanie navštevovala na začiatku v sprievode matky, ktorá vždy na chvíľu zostala s ňou a sledovala priebeh aktivity. Aktivitu navštevovala spravidla v čase, kedy bolo prítomných menej detí

v priestoroch centra. Pri náznaku, že by mohla skúsiť pracovať aj s inými pracovníčkami ako s pracovníčkou, s ktorou už mala vytvorený vzťah, prejavila úzkosť. Vďaka individuálnemu prístupu, neustálemu posmelovaniu a oceňovaniu jej snaživosti sa po jednom mesiaci začala postupne zoznamovať s ostatnými pracovníčkami, pracovať však s nimi začala až po troch mesiacoch. V tom istom čase bola ochotná prejsť do miestnosti s väčším počtom detí. Problém s dodržiavaním stanovených pravidiel počas aktivity nemala. V procese učenia jej najviac pomáhala okamžitá spätná väzba na jej prácu, individuálny prístup, povzbudenie do činnosti a uistenie, že zadané úlohy správne pochopila a správne riešila. Pri opise vzdelávacích aktivít uviedla: „... každá pracovníčka sa môže venovať jednému dieťaťu... dá sa to tak viac vysvetliť, keď nám to nejde...“. Pri objasňovaní učiva pomáhal konkrétny príklad zo života. Taktiež veľmi rada pracovala s rôznymi výukovými počítačovými programami.

Petrine pokroky vidíme najmä v tom, že počas doučovania ona sama pomáha niektorým deťom s úlohami, pri ktorých si nevedia poradiť. Naučila sa tiež samostatne pracovať s počítačom a zlepšila si známky. Ak v učení stagnovala, prišla na doučovanie aj v prípade, že nemala domáce úlohy. Sama si dokázala naštrukturovať obsah toho, čo sa jej nedarí či toho, čo si potrebuje zopakovať, prípadne prišla v sprievode matky, ktorá spomenula, v čom sa Petra zhoršila. V súčasnosti Petra bez problémov nadviaže očný kontakt aj s neznámym človekom. V komunikácii s rovesníkmi a známymi je bezprostredná, s neznámymi ešte trochu nesmelá. Na polročnom vysvedčení v piatom ročníku mala zo slovenčiny a angličtiny trojku, z matematiky dvojku. Je zručná pri práci s počítačom, ovláda základy práce v programoch Word, Powerpoint a Internet Explorer, pracuje samostatne.

Otázka: „Petka, čo by si chcela mať z klubu v škole?“

Petra: „Všetko. Aby každý žiak mal svoju vlastnú učiteľku. Potom aby sa to mohlo dakeďviac vysvetľovať. Proste ako je to tu.“

Gabika (15 rokov) – „...nechcem prepadnúť, chcem ísť na dobrú školu.“

Gabika žije v neúplnej rodine. Jej rodičia sú rozvedení a Gabika býva s mamou. Je žiačkou základnej školy a vzdelávacie aktivity komunitného centra navštevuje už 5 rokov, veľmi pravidelne dvakrát do týždňa. Gabika nadviazala kontakt s pracovníčkami počas terénnej sociálnej práce, mala málo kamarátov v jej veku. Ľahšie sa jej nadväzovali kontakty s dospelými pracovníkmi ako s rovesníkmi. V dobe, keď začala navštevovať vzdelávacie aktivity, bola v piatom ročníku. Aktuálne navštevuje deviaty ročník. Ako problémové predmety označuje najmä matematiku, okrem toho potrebuje objasniť učivo zo slovenčiny a cudzích jazykov (nemčina, angličtina). Po škole máva tanečné tréningy, má rada moderný tanec. Ovláda prácu s počítačom – základy práce v programoch Word a Internet Explorer.

Gabika na doučovanie chodievala a doteraz chodievala sama, prípadne v sprievode kamarátov, ktorí tiež chcú využiť túto aktivitu. Nemá problém s dodržiavaním pravidiel, ktoré sú stanovené počas priebehu aktivity. Keď začala chodiť na tanečné tréningy, tak chodievala neskôr po začatí aktivity a mala problém s dodržaním času ukončenia aktivity. Úlohy, ktoré si so sebou priniesla, nebolo možné zvládnuť do ukončenia aktivity, preto mala snahu zostávať trochu dlhšie. Potom sa s pracovníčkami aktivity dohodla, že bude radšej chodiť skôr, aby stihla všetko, čo si chce na aktivite urobiť.

Bez problémov pracuje so všetkými pracovníčkami. V procese učenia sme si s Gabikou stanovili systém postupu, ona sama si zvolí poradie úloh, ktoré chce riešiť (podľa toho, ako ich ona sama považuje za dôležité). Taktiež jej pri práci pomáha, ak sa pri nej striedajú pracovníčky – pokiaľ je to možné, tak každá pracovníčka s ňou rieši iný predmet. Týmto striedaním sa lepšie darí udržať jej pozornosť. Gabika má tendenciu vzdávať sa pri úlohách, ktorým nerozumie - pri práci s ňou je veľmi dôležitý individuálny prístup, povzbudzovanie, okamžitá spätná väzba, ktorá ju usmerňuje a ocenenie každého úspechu, ktorý dosiahne. Potom sa upokojí a opäť sústredene pracuje. Pri úlohách, ktorým nerozumie, veľmi pomáhajú reálne príklady zo života, prípadne kreslenie: „... viete to dobre vysvetliť ... aj mi to ukážete, že čo mám robiť a tak. Mi aj pomôžete...“.

Priebeh celej práce veľmi závisí od samotného nastavenia Gabiky a od miery jej únavy. Pokiaľ je veľmi unavená, tak je potrebné ju viac motivovať. Ak nie je unavená, tak stačí zopakovať si základné princípy potrebné pri riešení úlohy a dokáže pracovať aj sama. Pokrok u Gabiky možno pozorovať najmä zlepšením známok v škole. Jej cieľavedomosť sa prejavila aj v tom, že si dobrovoľne pýtala úlohy na doma z cudzích jazykov, aby si mohla rozšíriť slovnú zásobu a prihlásiť sa na výmenný pobyt v zahraničí. Za splnenie týchto úloh dostávala pečiatky. Namiesto výletu, ktorý je odmenou za učenie navyše, si vypýtala väčšiu odmenu - slovník z anglického jazyka. Ak v niečom stagnuje, tak sa to prejavuje tak, že namiesto tanečného tréningu príde na vzdelávaciu aktivitu a chce si zopakovať konkrétne učivo, alebo aj priestor na voľnočasovej skupine často venuje práve plneniu domácich úloh.

V súčasnosti vnímame Gabiku ako spoločenskú a komunikatívnu. Dobre vychádza s rovesníkmi aj dospelými. Voči novým ľuďom v priestoroch klubu je priateľská a bez problémov s nimi nadviaže kontakt. Je dôverčivá. Má tendenciu rýchlo sa vzdávať v momente, ako sa jej niečo nedarí. Pri vzdelávacích aktivitách sa ukazuje, že sa nedokáže dlho sústrediť na plnenie zadaných úloh. Zároveň vie byť cieľavedomá, pokiaľ si cieľ stanovuje sama - „... nechcem prepadnúť z nejakého predmetu, chcem ísť na dobrú školu...“.

Otázka: „Gabika, za čo by si nás na doučku pochválila?“

Gabika: „Že vedia dobre vysvetliť, tak v klude, že nekričia. I keď niekedy papuľujem a mám nervy. Že nevybuchnú, majú chladnú hlavu. Že to vedia tak dobre vysvetliť.“

Žanetka (11 rokov) – „...radšej sa naučím, ako byť vonku.“

Žanetka žije v úplnej rodine a má štyroch súrodencov, najstarší brat je odťahovaný, má založenú vlastnú rodinu. Okrem neho má dve staršie sestry a mladšieho brata, o ktorého sa musí v poobedných až večerných hodinách starať. Otec je zamestnaný, mama bola na rodičovskej dovolenke. V rodine je primárnym jazykom rómčina. Je žiačkou bežnej základnej školy a vzdelávacie aktivity komunitného centra navštevuje už relatívne pravidelne 5 rokov. Zapája sa však aj do ostatných aktivít centra, voľnočasových či jednorazových, s pracovníkmi a pracovníčkami je v kontakte aj v rámci terénnej sociálnej práce. V období, keď Žanetka začala chodiť na vzdelávacie aktivity, bola tesne pred nástupom do prvej triedy. Veľký problém bola rečová bariéra. Žanetka rozprávala len po rómsky, po slovensky rozumela len pár slov. Z komunikačnej bariéry bola frustrovaná, častokrát sa dožadovala pozornosti krikom. Nadväzovala kontakty

najmä s rovesníkmi, ktorí rozumeli po rómsky. Vzdelávacie aktivity začala navštevovať počas predškolskej prípravy, kde hlavným cieľom bolo, aby porozumela základným pokynom v slovenskom jazyku. Za problémové predmety spoločne s matkou označili slovenský jazyk, neskôr cudzí jazyk. V škole nenavštevuje žiadne krúžky, aktuálne po škole trénuje moderný tanec. Ovláda prácu s počítačom.

Žanetka na doučovanie chodievala spočiatku v sprievode matky, keď bola staršia, chodievala sama. Vzhľadom na to, že od určitého veku má na starosti mladšieho brata, jej príchody na doučovanie boli ovplyvnené tým, či sa mohol o brata chvíľu postarať niekto iný. Na doučovanie často prichádzala neskoro a nestíhala vypracovať všetky potrebné domáce úlohy. Mala tendenciu zostávať na doučovaní aj po skončení aktivity a slovné výzvy na ukončenie práce ignorovala, zareagovala až na výzvu spojenú s gestom (potľapkanie po ruke). Problémové ukončovanie aktivity sme vyriešili stanovením prioritných úloh a poradia riešenia domácich úloh. V procese učenia sme si so Žanetkou stanovili ako hlavný cieľ precvičovanie slovenského jazyka a prácu s časom (vedieť približne rozdeliť daný čas na jednotlivé domáce úlohy). Spočiatku si vyžadovala, aby pri nej sedela jedna pracovníčka, mala tendenciu odbiehať od činnosti a rozptyľovali ju podnety z okolia. Pri práci sme ju teda oddeľovali od väčšieho počtu detí a volili sme aj precvičovanie postojacky pri bielej tabuli, na ktorú písala fixkou: „ ... *doma ma tak nepodporujú a tu ma podporujú a pomáhajú mi...*“. Z každého doučovania si odniesla odmenu, čo boli väčšinou školské pomôcky. Ak potrebovala nejakú špeciálnu pomôcku do školy, tak sme sa dohodli, že ju dostane ako odmenu za dve, tri alebo viac doučovaní.

Pokrok u Žanetky je možné sledovať najmä v jej samostatnosti pri riešení domácich úloh, ktoré častokrát vypracuje sama a nechá si ich skontrolovať. Dobrým ukazovateľom sú aj jej známky v škole. Dobrovoľne si pýtala pečiatkové úlohy, namiesto výletu mala vyhlíadnutú špeciálnu odmenu. Ak v niečom stagnuje, tak príde sama a vyžiada si precvičenie problémovej témy, prípadne využije priestor voľnočasovej skupiny a vypracováva si domáce úlohy. Je cieľavedomá. Občas má problém s rešpektovaním stanovených pravidiel, po upozornení a objasnení jej situácie sa spoločne dohodneme na riešení, ktoré potom rešpektuje.

Otázka: „Prečo si v klube na doučku a nie vonku?“

Žanetka: „Keď mám domáce úlohy, alebo som dostala zlú známku radšej sa naučím, ako byť vonku, lebo v živote to budem potrebovať viac.“

O ČOM SME SA DOZVEDELI

Výsledky nášho prieskumu ukazujú, že deti, s ktorými pracujeme (niektoré patria do skupiny sociálne znevýhodnených), považujú v procesoch učenia a vzdelávania za dôležité **podporu, vzťah s ľuďmi, ktorí ich vzdelávajú a individuálny prístup**. I vo svojom voľnom čase mnohé z nich vyhľadávajú príležitosti vzdelávať sa a adekvátne sa pripraviť do školy. Ukazuje to, že nie sú spokojní so svojim vzdelávaním a školskými výsledkami, ako sa môže niekedy javiť. **Učia sa rady**, no príležitosť učiť sa a poznávať s radosťou mnohokrát nedostávajú. Príčiny ich neprospievania však nemožno vidieť len na strane detí a ich rodín, či na strane učiteľov a učiteľiek. Často sú aj na strane školy, existujúceho vzdelávacieho systému na Slovensku či pedagogických fakúlt, ktoré učiteľov a učiteľky ale i iných dospelých, s ktorými sa deti vo vzdelávacích procesoch stretávajú, pripravujú.

Rozdiel medzi vzdelávaním v komunitnom centre a školou je spôsobený najmä mierou (ne)formálnosti samotného vzdelávacieho procesu a zabezpečením spravodlivosti vo vzdelávaní. Táto by mala byť chápaná ako **rovnosť v cieľi a nie rovnosť na štartovacej čiare**. Nie všetky deti začínajú s rovnakým kapitálom (kultúrnym, sociálnym, ekonomickým...). Tomuto by mala byť trať, po ktorej bežia, prispôbena tak, aby sa každému z nich podarilo do cieľa dobehnúť. Práve na dospelých (učiteľkách a učiteľoch, vychovávateľkách a vychovávateľoch, pracovníčkach a pracovníkoch komunitných centier, centier voľného času a pod.) je, aby vytvárali také prostredie pre vzdelávanie, v ktorom budú môcť všetky deti dosiahnuť základné kompetencie. Znamená to reagovať na odlišné potreby detí, ktoré pramenia z ich sociokultúrnych a osobnostných špecifík (Vančíková, Kubánová, 2011), rešpektovanie identity detí a ich životných príbehov a zrieknutie sa snahy vytvoriť z každého dieťaťa ideálneho žiaka či žiačku. V tomto bode zohrávajú dôležitú rolu kompetencie dospelých pracujúcich s deťmi a ich motivácia, vzdelávanie a snaha spolupracovať s inými (či už dospelými, formálnymi vzdelávacími inštitúciami alebo mimovládnyimi organizáciami).

Naše výsledky prinášajú podrobnejšie informácie o vzdelávaní detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v neformálnom systéme a poukazujú na jeho dobrú prax. Využiť by ich mali nielen pracovníci a pracovníčky iných podobne fungujúcich zariadení ako advokačný nástroj pri obhajovaní záujmov svojich klientov a klientiek v prostredí formálneho vzdelávania. Mali by slúžiť ale i dospelým pracujúcim vo formálnom vzdelávacom systéme (učiteľky, školské a poradenské psychologičky a pod.). Aj vďaka týmto informáciám možno docieľiť zmeny postupov práce, vytvorenie príjemného a bezpečného prostredia pre učenie a pozrieť sa na vzdelávanie z pohľadu tých, ktorých sa najväčšmi týka – detí a mladých ľudí.

O POUŽITEJ LITERATÚRE

- COLLEY, H., HODKINSON, P., MALCOM, J. 2003. *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. LRSC.
- ECCLES, J. S. et al. 2003. Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59, 4, p. 865 – 889.
- FUDALY, P., LENČO, P. 2008. *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Bratislava: IUVENTA.
- GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E. 2006. *Dopad opatrení zameraných na zlepšenie situácie rómskych detí vo vzdelávaní*. Bratislava: SGI. 14 s.
- HADJ MOUSSOVÁ, Z. 2009. Teoretický pohľad na problematiku sociokulturné znevýhodnených žáků. In BITTNEROVÁ, D. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. Praha: Ermat. s. 24 – 76.
- HAPALOVÁ, M., DANIEL, S. 2008. *Rovný prístup rómskych detí ku kvalitnému vzdelávaniu*. Človek v tísní – Pobočka Slovensko. 47 s.
- HELUS, Z. 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 263 s.
- HUTTOVÁ, J., GYÁRFÁŠOVÁ, O., SEKULOVÁ, M. 2012. *Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: Voľba pre školy?* Bratislava: NOS-OSF. 270 s. ISBN 978-80-89571-06-2.
- KALFF, A. C., KROES, M., VLES, J. S. H. et al. 2001. Neighbourhood level and individual level SES effects on child problem behaviour: a multilevel analysis. In *Journal of Epidemiology and Community Health*. 55, 4, p. 246 – 250.
- KOL. AUTOROV. 2011. *Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom systéme v Slovenskej republike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, regionálne pracovisko Prešov.
- KOSOVÁ, B. 2008. Sociálna spravodlivosť a rodové rozdiely v slovenskej škole v zrkadle medzinárodného testovania PISA. In *Pedagogická orientace*, roč. 18, č. 2, s. 81 – 94.
- LEMEŠOVÁ, M., ALMANOVÁ, J. 2012. Učenie sa cudzích jazykov v Komunitnom centre Kopčany – o možnostiach neformálneho vzdelávania detí. In *Rozvíjanie cudzojazyčných zručností u detí v školskom a v rodinnom prostredí: Staňme sa dvojjazyčnou rodinou! Staňme sa viacjazyčnou spoločnosťou!* Bratislava: Havava. ISBN 978-80-971123-0-1. S. 64 -70.
- LEMEŠOVÁ, M. 2012. Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. In *Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén*. (CD-ROM). Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-89238-69-9. S. 137 – 147.
- LEMEŠOVÁ, M. 2013. Význam prostredia v procesoch učenia u detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. In *Sociálnopedagogické štúdie 2013* [elektronický zdroj]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2013. ISBN 978-80-223-3360-3. S. 74-82 [CD-ROM].
- LEVÍNSKÁ, M. 2009. Potreba „vzdělávat se“ romských klientů SIM. In BITTNEROVÁ, D. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. Praha: Ermat. s. 176 – 222.

- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitatívny prístup a metódy v psychologickom výskumu*. Praha: Grada Publishing. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE. 2010. *Na křižovatce kultur aneb Romové, Vietnamci a Číňané mezi námi. O výsledcích výzkumu na téma: Multikulturalita v zájmovém a neformálním vzdělávání*. Praha: NIDM.
- PISA Slovensko. Národná správa. 2007. Bratislava: ŠPÚ. 56 s. ISBN – 978-80-89225-37-8.
- RAFAEL, V. et al. 2011. *Analýza príčin školskej neúspešnosti žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia a identifikovanie nástrojov na jej znižovanie*. Bratislava: Úrad vlády SR. 31 s.
- RAFFAELE, L. M., KNOFF, H. M. 1999. Improving Home-School Collaboration with Disadvantaged Families: Organizational Principles, Perspectives, and Approaches. In: *School Psychology Review*, 28, 3, P. 448 – 466.
- ROGERS, A. 2004. Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm. In *The encyclopedia of informal education*.
- ŠANDOR, J. 2005. Nízkoprahové programy pre deti a mládež. In BARTOŇOVÁ, M. ŠANDOR, J (ed.). *Nízkoprahové programy pre deti a mládež*. Bratislava: Nadácia mládeže Slovenska, s. 13 – 19.
- ŠTOFEJ, J. 2011. Inštitucionálne možnosti vzdelávania rómskych detí predškolského veku na príklade činnosti nízkoprahového centra MAK v Trnave. In PUKANČÍK, M., SMETANOVÁ, D. (eds.). *Nízkoprahové a zájmové entrá ako možnosť eliminácie sociálnej patológie detí a mládeže*. Bratislava: UK. s. 104 – 114.
- THOLE, W., HÖBLICH, D. 2008. „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In ROHLFS, C., HARRING, M., PALENTIEN, CH. (Hrsg.). *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 69 – 93.
- THOMPSON, C. C. 2012. The Lessons of NonFormal Learning for Urban Youth. *The Educational Forum*, Jan-Mar, 76, 1, p. 58 – 68.
- ÜNAL, H., ÇUKUR, C. S. 2011. The Effects of School Bonds, Discipline Techniques in School an Victimization on Delinquency of High School Students. In *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2, p. 560 – 570.
- VANČÍKOVÁ, K, KUBÁNOVÁ, M. (ed.) 2011. *Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí*. Bratislava: SGI.
- Zdravé klima v zájmovém a neformálním vzdělávání. Závěrečná zpráva z výzkumu*. Praha: Klíče pro život: Národní institut dětí a mládeže, 2010. Dostupné na: <http://www.nidm.cz/projekty/realizace-projektu/klice-pro-zivot/zdrave-klima-v-zajmovem-vzdelavani/cile-a-vystupy/zaverecna-zprava>

O ÚDAJOCH V TABUĽKÁCH A O OBRÁZKOCH

Tab. 1 Štatistický prehľad účasti na vzdelávacích aktivitách

Tab. 2 Prehľad účasti/kontaktov na vzdelávacích aktivitách podľa veku klientov a klientiek

Tab. 3 Účasť klientov a klientiek na vzdelávacích aktivitách podľa vzdelávacieho stupňa

Tab. 4 Prehľad rozsahu realizovaných metód

Tab. 5 Prehľad zloženia detskej skupiny v rozhovoroch

Tab. 6 Prehľad zloženia rodičovskej skupiny v rozhovoroch

Tab. 7 Prehľad zloženia skupiny pracovníčok v rozhovoroch

Obr. 1 Faktory ovplyvňujúce vzdelávanie detí

Obr. 2 Motivácia detí k učeniu v Komunitnom centre Kopčany

Fotografie použité v publikácii pochádzajú zo vzdelávacích aktivít Komunitného centra Kopčany.