

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. 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]

VÝZNAM PROSTREDIA V PROCESOCH UČENIA U DETÍ POCHÁDZAJÚCICH ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA

The relevance of background of socially disadvantaged children in the process of education

Miroslava Lemešová

Abstrakt: Formálnosť a neformálnosť vo vzdelávaní možno považovať za isté vlastnosti prítomné vo všetkých podmienkach učenia, teda i v prostredí, v ktorom k učeniu dochádza. Príspevok prezentuje pohľad detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na proces učenia v prostredí školy a v prostredí vzdelávacích aktivít komunitného centra pracujúceho na nízkoprahových princípoch. Poukazuje na podobnosti a odlišnosti vzdelávania v oboch prostrediach a identifikuje faktory, ktoré zvyšujú motiváciu detí k učeniu.

Kľúčové slová: formálne vzdelávanie, neformálne vzdelávanie, deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, nízkoprahové princípy, komunitné centrum

Abstract: Formality and informality in education can be understood as particular characteristics present at every condition of learning, that is also in the background where learning takes place. The contribution presents the perspective of socially disadvantaged children on the process of education in the setting of school and in the setting of educational activities of community centre working on the basis of low-threshold principle. It points out the similarities and dissimilarities of education in both backgrounds and identifies factors which intensify motivation of children to learning.

Key words: formal education, informal education, socially disadvantaged children, low-threshold principle, community centre

Na úvod

Vedomosti, zručnosti a návyky potrebné v škole ale i pre život sa možno naučiť mnohými cestami. Každá z týchto ciest má svoje špecifické vlastnosti, ktoré určitým spôsobom predurčujú proces a efekt učenia. Pre jednotlivé spôsoby, akými sa učíme, platí, že sa viažu na určitý typ prostredia. No platí to i naopak. Prostredie, v ktorom sa proces učenia odohráva, ovplyvňuje charakter vzdelávacích procesov. Vo všeobecnosti možno 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 vzdelávania prebiehať. Zahŕňa taktiež istú hierarchiu stanovujúcu stupne postupu vzdelávania v rámci týchto inštitúcií. 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 prúdoch 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, nízkoprahových zariadení a pod.). Ciele a formy neformálneho vzdelávania nie sú kodifikované a vychádzajú najmä z potrieb a záujmov dieťaťa a mladého človeka (Rogers, 2004), zameriavajúc sa na budovanie jeho potenciálu, podporu jeho hodnoty a úspešnosti v spoločnosti. Kľúčovou je dobrovoľnosť, s akou dieťa do tohto procesu

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. 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]

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. 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).

Colley, Hodkinson a 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 často znevýhodnené i v procese formálneho vzdelávania, kde často školské výsledky závisia i na faktoroch, ktoré deti nedokážu ovplyvniť. V príspevku sa pokúsím priblížiť vzdelávanie tejto skupiny detí prebiehajúce formálnym i neformálnym spôsobom. Kladiem si otázku, v čom je proces učenia detí iný, čo ich ovplyvňuje v tomto procese a čo je pre ne motivujúce vzhľadom na prostredie, v ktorom k ich učeniu dochádza. Odhalím tak odlišnosti a podobnosti učenia v dvoch rôznych prostrediach (a význam týchto prostredí) z pohľadu samotných detí.

Formálne vzdelávanie detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Štátny vzdelávací program (2011, s. 31) jasne vymedzuje charakteristiky prostredia, ktoré sociálne znevýhodňuje deti vo vzdelávacích procesoch. Ide o „prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti. Spôsobuje sociálno-kultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jednotlivca a z aspektov edukácie ho z týchto dôvodov považujeme za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.“ Zároveň tiež vymedzuje rodiny, v ktorých takéto deti vyrastajú. Ide napríklad o rodiny, ktorým sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi, o nezamestnaných rodičov či rodičov, ktorých najvyššie ukončené vzdelanie je základné či ktorí žijú v neštandardných bytových a hygienických podmienkach. Vo väčšine prípadov pod toto označenie spadajú najmä rómske deti, i keď svoje zastúpenie tu má aj majoritné obyvateľstvo. Ako sa týmto deťom darí vo formálnom systéme vzdelávania?

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 (5731), pochádzalo až 4078 žiakov (71,16 %) zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, pričom títo žiaci percentuálne najviac (30,18 %) opakujú prvý ročník ZŠ. 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. 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

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. 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]

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 náročnosť učiva.

V škole sa za hlavný problém detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia považuje zlyhávajúce 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 na faktoroch, ktoré samotní žiaci nedokážu a nemôžu žiadnym spôsobom ovplyvniť.

Je preto dôležité nazerať na príčiny neúspešnosti vo formálnom systéme vzdelávania tejto skupiny detí komplexne a uvedomiť si, že medzi faktory ovplyvňujúce priebeh vzdelávania detí v škole patria nielen faktory na strane rodiny a samotného dieťaťa, akými 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, nechota 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 nechota a neschopnosť učiteľov pristupovať k týmto deťom diferencovane, prílišná byrokracia, uzavretosť školy, nemožnosť vzdelávania v materinskom jazyku, chybná diagnostika a reidiagnostika, nevyužívanie metodík a podporných materiálov a i. (Hadj Moussová, 2009; Štofěj, 2011; Rafael et al. 2011; Huttová, Gyárfášová, Sekulová, 2012).

Neformálne vzdelávanie detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Súbežne s povinným školským vzdelávaním detí sa odohráva i ich vzdelávanie neformálnym spôsobom (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%) sa týkalo aj záujmových útvarov v sledovaných základných školách (Kol. autorov, 2011). Výsledky výskumu NIDM v ČR (2010) zaoberajúceho sa zapojením rómskych detí do neformálneho vzdelávania upozorňujú, že napríklad rómska mládež zo sociálne vylúčeného prostredia dochádza vo väčšine prípadov skôr do nízkoprahových a otvorených klubov. Kľúčovú úlohu v tomto prípade zohrávajú bezplatnosť či vnímanie bezpečia, ktoré deti v nízkoprahovom zariadení majú.

V súčasnosti mnohé občianske združenia a mimovládne organizácie v rámci celého Slovenska realizujú činnosti, ktoré majú za cieľ pomôcť deťom so sociálne znevýhodňujúceho prostredia získať lepší prístup k vzdelaniu. Komunitné centrá

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. 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]

a nízkoprahové zariadenia ponúkajú doučovanie, aktivity zamerané na prekonávanie jazykových bariér či medzier 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) sa domnieva, 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 nachádzať 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. I keď s ním v mnohom súhlasím, najmä pokiaľ ide o otázky spolupráce, vnímam 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 im čo najbližšie ich prirodzenému prostrediu podmienky, ktoré im umožnia riešiť ich nepriaznivú situáciu, v prípade vzdelávania tak riešiť napríklad zlyhávanie a školskú neúspešnosť. Nemyslím si, že nahrádzajú či zastupujú činnosť formálnych vzdelávacích inštitúcií, no podľa môjho názoru vyplňajú 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. 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).

Charakteristika výskumu v Komunitnom centre Kopčany

Výsledky prezentované v tomto príspevku sú čiastkovými výstupmi projektu občianskeho združenia Ulita Dobrá prax neformálneho vzdelávania ako nástroj zmeny, ktorý je realizovaný vďaka podpore Nadácie otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation. Súčasťou projektu sú dlhodobé participatívne pozorovania, kazuistiky a rozhovory s deťmi, ich rodičmi a pracovníčkami vzdelávacích aktivít Komunitného centra Kopčany, ktoré je hlavným programom občianskeho združenia Ulita. Zariadenie poskytuje na petržalskom sídlisku Kopčany okrem terénnej sociálnej práce i vzdelávacie, poradenské či voľnočasové aktivity pre deti vo veku od 6 do 20 rokov. Funguje na nízkoprahových princípoch, čo znamená, že svojím charakterom a umiestnením je blízke prirodzenému prostrediu detí a je tak pre nich reálne dostupné. Cieľom je vytvoriť pokojné a bezpečné miesto, ktoré je prostriedkom na vybudovanie kontaktu a vzťahu. Pracovníci pracujúci v programe sú „maximálne dostupní“, deti neodsudzujú, prijímajú ich také, aké sú, bez prílišných očakávaní, ktoré objektívne nedokážu splniť a naplňajú ich najčastejšiu potrebu – potrebu spolubytia. Medzi ďalšie nízkoprahové princípy, podľa ktorých zariadenie pracuje, patrí napríklad bezplatnosť, pravidlo prípustnosti pasivity, anonymity, nepravidelnosti v dochádzke a participácie (aktivizácie) detí (Šandor, 2005).

Vzdelávacie aktivity tohto zariadenia sú deťom dostupné počas školského roka dvakrát do týždňa v rozpätí 150 minút vo večerných hodinách (od 17:00). Sú delené do dvoch skupín - na aktivitu pre deti na prvom a druhom stupni základnej či špeciálnej základnej školy. Obsahovo sa zameriavajú na prípravu na ďalší školský deň (vypracovanie domácich úloh, projektov, precvičovanie učiva a pod.) pod individuálnym vedením kvalifikovaných pracovníčok. Na aktivite funguje motivačný systém odmien, kedy majú deti možnosť za

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. 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]

dodržanie stanovených pravidiel získať školské pomôcky a zároveň, v prípade vypracovania úloh zadaných na doma i možnosť zúčastniť sa rôznych výletov. Obsah a dĺžku účasti na aktivite si deti volia samé. Prichádzajú buď s konkrétnymi domácimi úlohami alebo oblasťou či vyučovacím predmetom, ktorému sa chcú venovať.

Pre účely príspevku analyzujem štrnásť rozhovorov realizovaných s deťmi vo veku od 6 do 14 rokov, ktoré sa zúčastňujú vzdelávacích aktivít v rámci Komunitného centra Kopčany. V *Tabuľke 1* približujem deti pomocou veku, pohlavia a školy, ktorú navštevujú (MŠ – materská škola, ZŠ – základná škola, ŠZŠ – špeciálna základná škola). V rámci rozhovorov som deťom kládla otázky (prispôsobujúc ich veku), ktoré možno rozdeliť do troch oblastí. Prvou oblasťou boli otázky zameriavajúce sa na charakteristiku vzdelávacích aktivít ako takých (napr. *Ako by si niekomu cudziemu vysvetlil, čo je to doučovanie?*), druhá oblasť otázok sa venovala voľbe a motivácii detí navštevovať i v čase po škole vzdelávacie aktivity (napr. *Prečo si sa prišiel učiť a nie si napríklad vonku?*). Posledný okruh, ktorému venujem pozornosť práve v tomto príspevku, bol zameraný na porovnanie charakteristík prostredí, v ktorých sa dieťa učí a ich zhodnotenie dieťaťom (napr. *Aké to je, keď sa učíš v škole? Aké to je, keď sa učíš doma?*).

Tab. 1 Prehľad detí, ktoré sa zúčastnili rozhovorov

Kód	Pohlavie	Vek	Škola
D1	dievča	7 rokov	ŠZŠ
D2	dievča	7 rokov	ZŠ
D3	dievča	7 rokov	ZŠ
D4	dievča	11 rokov	ZŠ
D5	dievča	13 rokov	ZŠ
D6	dievča	13 rokov	ZŠ
D7	dievča	13 rokov	ZŠ
D8	dievča	14 rokov	ZŠ
CH1	chlapec	6 rokov	MŠ
CH2	chlapec	7 rokov	ŠZŠ
CH3	chlapec	9 rokov	ZŠ
CH4	chlapec	10 rokov	ŠZŠ
CH5	chlapec	11 rokov	ZŠ
CH6	chlapec	13 rokov	ZŠ

Pre analýzu rozhovorov som využila metódu vytvárania trsov a kontrastov (Miovský, 2006). V prvom kroku som zoskupovala vyjadrenia detí do trsov, v rámci ktorých som vyhľadávala opakujúce sa vyjadrenia a témy. Postupnou analýzou všetkých rozhovorov som trsy dopĺňala a vytvárala významnové kategórie. Ďalším krokom analýzy bolo odlišenie charakteristík daných významových kategórií v kontexte prostredia. V texte dokumentujem výsledky doslovnými citáciami detí, ktorým som pridela kódy (D – dievča, CH – chlapec a poradové číslo). Prehľad kódov sa nachádza taktiež v *Tab. 1*.

Učenie v komunitnom centre verzus škola

Za vznikom projektu Dobrá prax neformálneho vzdelávania ako nástroj zmeny, ktorého súčasťou je i tento príspevok, stojí mnoho otázok súvisiacich so vzdelávaním detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Zaujímalo ma, prečo deti prichádzajú po niekoľkohodinovom učení v škole dobrovoľne do komunitného centra a učia

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. 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]

sa či to, aké je pre nich učenie v klube, doma a v škole. Zohráva v procesoch učenia sa týchto detí úlohu prostredie, v ktorom k učeniu dochádza? Aké charakteristiky prostredia deti vnímajú ako kľúčové pre svoje napredovanie a dosahovanie výsledkov? Aké má toto prostredie vplyv a dosah či dokonca presah do iných prostredí, v ktorom sa ešte učenie odohráva?

Škola, komunitné centrum a domov. To sú tri miesta (uvedené v poradí častosti výskytu vo výpovediach detí), o ktorých deti hovorili v súvislosti s učením. Pomocou rozdielov a podobností týchto troch prostredí opisovali a definovali vo svojich výpovediach pozitívne i negatívne faktory, ktoré sa im spájajú s učením. Deti 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. Najmä mladšie deti využívali pri pomenovaní rozdielov medzi týmito prostrediami objektívne pozorovateľné faktory. Tými bol ČAS, PRIESTOR a realizované ČINNOSTI: „*Lebo v škole sú prestávky a tuto* (v komunitnom centre, ďalej len KC. pozn. autorky) *nie sú.*“ CH3; „*V škole máme lavice a len pani učiteľka má stôl. My máme také malé stoly. A tu* (v KC, pozn. autorky) *sú len sedačky a stoly.*“ CH4; „*V škole nám domáce úlohy dávajú a tu* (v KC, pozn. autorky) *si ich robíme*“ D2.

V otázkach zameraných na rozdiel v samotnom procese učenia, sa výpovede detí viazali na tri faktory. Deti vnímali priestor komunitného centra, v ktorom sa ich učenie odohráva, ako prostredie PODPORY. V ich vyjadreniach sa vyskytovali pojmy ako pomoc, starostlivosť a opora. Podporu pritom vnímajú dvojako. Na jednej strane pre nich predstavuje komunitné centrum *materiálnu výpomoc*. Pre niektoré deti, s ktorými pracujeme, je priestor komunitného centra často miestom, kde sa môžu po návšteve školy naučiť a splniť si školou zadané povinnosti. Dôvodov je viacero. Doma im napríklad chýba priestor na učenia, rodičia nemajú čas či im nevedia pomôcť (sami majú iba základné vzdelanie), nemajú k dispozícii knihy, počítač či internet, a tak i napriek motivácii k splneniu úloh, nedokážu zadané naplniť. Deťom neraz tiež k vypracovaniu domácich úloh či zadaní chýbajú potrebné školské pomôcky. V komunitnom centre ich môžu v rámci motivačného systému získať: „*...aj veľkí tu chodia, robia si tu úlohy, deti malé robia s plastelínou a čítajú si knižky. Že si tu robia domáce úlohy, môžu si vypýtať pečiatkovú úlohu a dostanú odmenu*“ D2. Deti však učenie v komunitnom centre vnímajú i *ako pomoc, podporu a posilu*, ako možnosť vyrovnáť svoje šance v škole. Oceňujú najmä vytvorenie bezpečného priestoru, v ktorom sa neobávajú pýtať, či povedať, že niečo nevedia. Nechávajú si teda školské učivo znova vysvetliť a precvičujú si to, čo nepochopili alebo im veľmi nejde. Prijímajúci a podporujúci prístup pracovníčok bez hodnotenia schopností či osobnosti dieťaťa a odbúrava strach detí pýtať sa, povzbudzuje ich do ďalšieho (i samostatného) učenia: „*V klube mi to lepšie vysvetlia. Doma si to musím vysvetliť sama alebo mama, ktorá o tom nič nevie. Tu sa môžem viackrát opýtať a precvičiť si to*“ D6.

Z výpovedí detí vyplývajú ako dôležité ešte dva ďalšie faktory, a to VZŤAH a INDIVIDUÁLNY PRÍSTUP. Pre motivovanie detí k ďalšiemu dobrovoľnému vzdelávaniu je dôležité nadviazanie vzťahu a poznanie každého jedného dieťaťa. V rámci vzdelávacích aktivít komunitného centra sa uprednostňuje individuálna práca, tzn. jedna pracovníčka pracuje s jedným, maximálne dvoma deťmi. To umožňuje poznať dieťa a pracovať s ním omnoho intenzívnejšie, prispôbiť spôsoby vysvetľovania a sprevádzania učivom jeho aktuálnemu psychickému prežívaniu a potrebám. A nielen pracovníčky spoznávajú lepšie deti, ale i deti majú možnosť pomocou tohto spôsobu práce spoznať bližšie pracovníčky. Vytvorený vzťah medzi dieťaťom a pracovníčkou je často to, čo mu pomáha napredovať a vyrovnávať sa s frustráciou či čo napomáha získať pre spoluprácu i rodičov. Pri (spolu)práci tvárou v tvár je možnosť získať informácie a pochopiť často zložité postavenie dieťaťa a jeho

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. 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]

reálnu situáciu. Kvalita vzájomného vzťahu následne ovplyvňuje trvanie a dosah pôsobenia. Deti vo svojich výpovediach často hovorili o konkrétnych osobách-pracovníčkach centra, ktoré by chceli do školského prostredia preniesť: „*Tety sú tu dobré. Doučko je proste dobré. Preto tu chodia deti*“ CH4. Podpora a individuálne sprevádzanie v procese učenia, prijímanie dieťaťa aj v náročných situáciách, spoločné hľadanie spôsobov, ako možno veci pochopiť či sa naučiť sú pre nich 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: „*Páči sa mi, že vedia (pracovníčky KC, pozn. autorky) dobre vysvetliť, tak v klude, že nekričia. I keď niekedy papuľujem a mám nervy. Že nevybuchnú, majú chladnú hlavu. Tak dobre vysvetliť, že to vedia*“ D8. Potvrdzujú to i výsledky PISA, ktoré 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).

Práve zlyhávanie v škole vzbudzuje u detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nechuť spoznávať a vyvoláva bezmocnosť. 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). Preto sú veľmi dôležité zážitky aspoň čiastkového úspechu, ktoré opätovne deti nabudzujú k učeniu a príprave na školské vyučovanie. To je dosiahnuteľné individuálnym prístupom, vybudovaním vzťahu a zameraním na potreby dieťaťa.

Učiteľia 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 práve potrebám rómskych detí vzdelávať sa, možno učiteľov a pedagogických pracovníkov rozdeliť na tri skupiny. Prvú tvoria tí, ktorí v kontakte s dieťaťom čakajú, kým sa dieťa v učení „chytí“. Druhí 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. Obávam sa však, že stále prevláda najmä prvá skupina, a tak niet divu, že by si deti želali, aby „... každý žiak mal svoju vlastnú učiteľku. Potom aby sa to mohlo dakedy viac vysvetľovať“ D4. Myslím si však, že zmenou prístupu k deťom, žiakom, študentom, by sa mohla zvýšiť i školská úspešnosť detí pochádzajúcich zo znevýhodňujúceho prostredia. Príčiny neprospievania totiž, ako ukazujú výskumy, nie sú len na strane detí a ich rodín, ale často na strane samotných učiteľov a učiteľiek. Ostáva tiež otázkou, či sa školská úspešnosť symbolizovaná známkami v jednotlivých predmetoch kryje so skutočnými vedomosťami detí. Mnohé deti sa učia rady, no často nedostávajú príležitosť radostne sa učiť a poznávať. Vnímajú svoje vlastné deficity v učení a uvedomujú si, že potrebujú pomoc, a to nielen od organizácií mimo školy, ale aj v rámci formálneho systému vzdelávania: „*Mohli by byť napríklad aj mimo školy nejaké doučovania, že napríklad po škole*“ D8.

Záver

Tak, ako sa ukázalo v prezentovanom výskume (ktorý si vzhľadom na špecifickú vzorku detí navštevujúcich konkrétne komunitné centrum nekladie nárok na úplnosť a zovšeobecniteľnosť získaných údajov) považujú deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktoré sa výskumu zúčastnili, v procesoch zameraných na vzdelávanie a zvyšovanie ich kompetencií za dôležité podporu, vzťah s ľuďmi, ktorí ich

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. 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]

vzdelávajú a individuálny prístup. I vo svojom voľnom čase mnohé z nich vyhľadávajú príležitosti vzdelávať sa a adekvátne sa pripraviť do školy. Tieto výsledky tak do istej miery popierajú v súčasnosti prevládajúci názor majority, že deti tejto skupiny nie sú motivované k vzdelávaniu či to, že ho nepovažujú za dôležité. Viacerí rómski rodičia považujú vzdelávanie za dôležitú hodnotu a snažia sa k nemu viesť svoje deti. Zdôrazňujú však potrebu individuálneho a diferencovaného prístupu, zabezpečenie celodenného vzdelávacieho prostredia a kvalitného trávenia voľného času pre rómske deti ale i deti, ktoré sú nejakým spôsobom znevýhodnené (Huttová, Gyárfášová, Sekulová, 2012).

Rozdiel medzi vzdelávaním v komunitnom centre a školou je teda 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. Práve na dospelých (učiteľkách, vychovávateľoch, pracovníčkach 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 špecifik (Vančíková, Kubánová, 2011), rešpektovanie identity detí a ich životných príbehov a zrieknutie sa snahy vytvoriť z každého dieťaťa ideálneho žiaka. 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). Pre samotných rodičov je často meradlom sociálneho úspechu dieťaťa v prostredí školy jeho akceptácia, prejavovanie pozitívneho záujmu a manifestácia kladných emócií (Levínská, 2009).

Podľa B. Kosovej (2008) je rešpektovanie a kompenzácia individuálnych odlišností uskutočniteľná len vtedy, ak existuje aspoň určitá zhoda v tom, čo je v učive kľúčové a čo má vedieť každý (napr. na úrovni cca. 60% obsahu vzdelávania v štátnom kurikule) a ak súčasne existuje priestor na individualizovanú prácu so žiakmi orientovanú nie na množstvo pamäťových vedomostí, ale na kľúčové životné kompetencie. Podmienkou však podľa nej je, že učitelia skutočne dokážu odlišnosti žiakov rozpoznať a realizovať individualizovanú výučbu a individuálne ciele intervencie nasmerované voči jednotlivým žiakom. A to je i v súčasnosti ešte stále na mnohých školách nedosiahnuteľný cieľ.

Zoznam použitej literatúry

- COLLEY, H., HODKINSON, P., MALCOM, J. 2003. *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. LRSC.
- FUDALY, P., LENČO, P. 2008. *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Bratislava: IUVENTA.
- HADJ MOUSSOVÁ, Z. 2009. Teoretický pohľad na problematiku sociokultúrne znevýhodnených žiakov. In BITTNEROVÁ, D. *Vzdelávací potreby sociokultúrne znevýhodnených*. Praha: Ermat. s. 24 – 76.
- HAPALOVÁ, M., DANIEL, S. 2008. *Rovný prístup rómskych detí ku kvalitnému vzdelávaniu*. Človek v tísni – Pobočka Slovensko. 47 s.
- HELUS, Z. 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 263 s.
- 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.
- GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E. 2006. *Dopad opatření zaměřených na zlepšení situace rómských dětí ve vzdělávání*. Bratislava: SGI. 14 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.
- 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.

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. 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]

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.

LEVÍNSKÁ, M. 2009. Potreba „vzdělávat se“ romských klientů SIM. In BITTNEROVÁ, D. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. Praha: Ermat. s. 176 – 222.

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 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.

ROGERS, A. 2004. Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm. In *The encyclopedia of informal education*.

ŠANDOR, J: Nízkoprahové programy pre deti a mládež. In BARTOŇOVÁ, M. ŠANDOR, J (ed.). *Nízkoprahové programy pre deti a mládež*. Bratislava: Nadácia mládeže Slovenska, 2005. s. 13 – 19.

Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. 2011. Bratislava: ŠPÚ. 37 s.

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.

VANČÍKOVÁ, K, KUBÁNOVÁ, M. (ed.) 2011. *Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí*. Bratislava: SGI.

Kontakt na autorku:

Mgr. Miroslava Lemešová, PhD.

Ulita, o. z., Kopčianska 90, 851 01 Bratislava, 0944 335 673, miroslava.lemesova@ulita.eu.sk alebo Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra psychológie a patopsychológie, Račianska 59, 813 34 Bratislava, +421 2 50 222 344, lemesova@fedu.uniba.sk