

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Mgr. Eva LÖRINCZOVÁ

Autoreferát dizertačnej práce

**SOCIÁLNE KOMPETENCIE ŽIAKOV
V INKLUZÍVNOM VZDELÁVANÍ**

NITRA 2017

Dizertačná práca bola vypracovaná v dennej forme doktorandského štúdia na
Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Doktorand: Mgr. Eva Lörinczová
Školiace pracovisko: Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Drážovská cesta 4
949 74 Nitra

Školiteľ: doc. PaedDr. Erik Žovinec, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Drážovská cesta 4
949 74 Nitra

Oponenti:

prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., dr.h.c.
(Katedra psychológie a patopsychológie PF UK v Bratislave)

doc. Mgr. art. Jaroslava Gajdošíková Zeleiová, PhD.
(Katedra pedagogických štúdií PF TU v Trnave)

doc. PaedDr. Gábor Pintes, PhD.
(Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre)

Autoreferát bol rozoslaný dňa:

Obhajoba dizertačnej práce sa koná dňa o
hod. pred komisiou pre obhajobu dizertačných prác v študijnom odbore
1.1.4 Pedagogika, študijný program Pedagogika na Pedagogickej fakulte UKF
v Nitre.

Predseda odborovej komisie:
Prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

OBSAH

ÚVOD	5
1 ŠTRUKTÚRA DIZERTAČNEJ PRÁCE	8
2 STAV ROZPRACOVANIA SKÚMANEJ PROBLEMATIKY	10
3 CIEĽOVÉ A OBSAHOVÉ ZAMERANIE DIZERTAČNEJ PRÁCE	14
4 METODOLOGICKÁ ORIENTÁCIA VÝSKUMU	15
4.1 Výskumný problém	15
4.2 Cieľ výskumu	16
4.3 Výskumné hypotézy	16
4.4 Výskumný súbor	18
4.5 Výskumné metódy a metodika výskumu	19
5 NÁČRT REZULTÁTOV VÝSKUMU	25
6 ODPORÚČANIA PRE PEDAGODICKÚ TEÓRIU, VÝSKUM A PRAX	36
ZÁVER	44
SUMMARY	47
VÝBER Z POUŽITEJ LITERATÚRY	48
PREHĽAD PUBLIKAČNEJ ČINNOSTI DOKTORANDA	51

ÚVOD

*„Ak chcete dobre
vzdelávať, pamätajte na tri veci –
hlava, ruky, srdce.“*

J. A. Komenský

Potrebuje v súčasnosti výchovu? Možno takto by mohla byť položená základná otázka súčasnej doby postmodernej konzumnej spoločnosti. Nevieme či sa to zdá len nám, ale hodnota výchovy akoby sa v našich školských kuloároch vytratila. Táto doba prináša so sebou veľa zmien týkajúcich sa viacerých oblastí života jednotlivca. Pokiaľ však berieme do úvahy, že v školskom prostredí trávi jednotlivec množstvo času, a práve toto školské prostredie ho smeruje do spoločnosti a formuje jeho identitu, tak tieto zmeny sa dotýkajú aj súčasných žiakov. Napríklad, prečo si žiaci nevážia učiteľa, prečo pribúda čoraz viac žiakov s neprispôsobivým správaním, prečo si žiaci nevedia medzi sebou vytvárať vzájomné pozitívne vzťahy, alebo prečo sa učiteľ neustále sťažujú na žiakov správanie? Odpovede na tieto otázky nie sú jasné. Respektíve, z teoretického hľadiska by sme mohli veľmi dlho polemizovať o vhodnosti prístupu samotného žiaka, učiteľa, riaditeľa školy, či rodiča. Ale koho téma výchova zaujíma? Veď školy sa zväčša sústreďujú na informatívnu funkciu, ktorú so sebou prináša globalizácia. Tá sa dá považovať za kontraproduktívnu, pretože samotná škola vzhľadom na masové prenikanie informačno-komunikačných technológií nie je schopná túto funkciu uspokojivo naplniť. Pomaly sa škola a školský systém stáva len akýmsi nástrojom na odovzdávanie informácií, bez hlbšieho porozumenia učiva a bez rozvoja osobnosti žiaka. Striktne na to upozorňujú B. Kosová, Š. Porubský (2011), ktorí v blízkej budúcnosti evidujú vplyv silnej preferencie konzumentských hodnôt nad humánnymi hodnotami, čo môže neskôr viesť k rezignácii na formatívnu, pre osobnosť žiaka rozvíjajúcu funkciu. Následne autori upozorňujú, že učitelia dnes pracujú s generáciou vychovávanou v individualizme a technológiami. B. Kosová (2014) veľmi výstižne uvádza, že štát stále centralistickým spôsobom tlačí na spomínanú informatívnu funkciu školy, stále silne určuje informácie, ktoré musí sprístupňovať žiakom. Na druhej strane, škola je jediná inštitúcia, ktorá stmeluje sociálne skupiny rovesníkov, sprostredkúva im poznanie predchádzajúcich generácií a udržiava akú takú kultúru a generačnú kontinuitu. Práve škola, ako jediná, má určité predpoklady zabezpečovať sociálnu a kultúrnu kohéziu spoločnosti. Bez tohto poslania školy si ľudia prestanú v spoločnosti rozumieť a plne za nich bude rozhodovať internet alebo ďalšie stále nové prostriedky masovej

komunikácie. S prihliadnutím na inkluzívne vzdelávanie, na tendenciu nárastu žiakov s surčitým druhom znevýhodnenia navštevujúcich bežnú školu, je poslanstvo výchovy v školách ešte o čosi nutnejšie. Škola by sa mala sústrediť na vytváranie priestoru na individuálny rast a rozvoj jedinečných potencialít žiaka. Rovnako, by sa mal v škole vytvárať priestor na socializačné procesy, umožňovať a oceňovať rozvoj sociálnych vzťahov a spôsobilostí, vzájomnú pomoc, spoluprácu, pozitívne sociálne cítenie a toleranciu. Výchova by mala vychádzať z princípu pozitívneho prijatia druhého ako odlišnej, ale rovnako hodnotnej bytosti. Je nevyhnutné, aby sa rozvíjal sociomorálny, ľudský hodnotný vývin žiakov. V taktom znení, informatívna funkcia školy a formatívna funkcia školy by sa mali istým spôsobom navzájom dopĺňať, mali by byť na rovnakej úrovni. Táto výzva je určená nielen pre rodičov, učiteľov, vychovávateľov, ale aj pre celú spoločnosť, tak aby sa tento problém riešil.

Odvolávajúc sa na dielo R. Dreikursa, L. Greya (1999, s. 53), v inkluzívnom vzdelávaní by malo byť sústredenie školy na: cenit' si žiaka taký, aký je; preukazovať mu dôveru a tým ho učiť dôverovať sebe samému; veriť v jeho schopnosti a tým podporovať sebadôveru žiaka v procese budovania vlastnej akceptácie; uznávať dobre vykonanú prácu a oceňovať vynaloženú námahu; pracovať so skupinou tak, aby sa podporil a uľahčil rozvoj žiaka; integrovať skupinu tak, aby si každý bol istý svojím miestom v nej; pomáhať v rozvoji psychologických zručností, ktoré umožňujú dosiahnuť úspech; spoznávať a zameriavať sa na silné stránky a aktíva žiaka; zaujímať sa o žiaka. Aj v súčasnom dani sa v dokumente „Učiace sa Slovensko“ píše (úvod, s. 4): *„nevieme presne, aké zručnosti budú naše deti o pár desiatok rokov v súkromnom a pracovnom živote potrebovať, ale vieme, že osvojovanie informácií či memorovanie faktov v súčasnom svete už nestačí. Je žiaduce, aby vzdelávanie prispievalo k rozvíjaniu inovatívnosti, tvorivému experimentovaniu, podnikavosti a zároveň k morálnemu správaniu a rešpektovaniu druhých. Kľúčové je pestovať tvorivosť, schopnosť pracovať s istou mierou neistoty a rizika, flexibilitu prostredia určeného na učenie, primeranú autonómiu učiacich sa, vzájomný rešpekt dospelých a detí i detí navzájom, hodnoty akceptujúce nekonformnosť vyvážený pomer inštitucionálnej štruktúry a individuálnej slobody. Za rovnako dôležité tiež považujeme formovanie zmyslu pre spoločenskú zodpovednosť a prosociálne kompetencie.“*

V rámci uvedeného koncipujeme dizertačnú prácu s dôrazom na sociálny aspekt súčasnej školy v súvislosti so silným inkluzívnym trendom, kde má každý žiak právo na výchovu a vzdelávanie. No nadobúdanie len informácii a poznatkov, nie je skutočným cieľom inkluzívneho vzdelávania. V tomto prípade ide o hlbšie porozumenie

druhým žiakom, o aktívne spolužitie, akceptáciu, tolerantnosť voči svojim rovesníkom. Inklúzia vychádza z vlastného presvedčenia, že všetci sme si rovní, len sa odlišujeme istými spôsobmi vyjadrovania, správania. Ak chceme, aby integrovaní žiaci boli skutočne svojimi rovesníkmi akceptovaní, tak je potrebné sa zamerať aj na samotnú výchovu. S tou spájame žiakove sociálne kompetencie, jeho sociálne zručnosti a sociálne cítenie, prostredníctvom ktorých rozvíjame jeho identitu osobnosti. Chceme upozorniť, že tak ako vzdelávanie vo všeobecnosti razí cestu k prírvalu informácii, k hromadného testovaniu, k fragmentom kvality vzdelávania, tak je nevyhnutné sledovať, evidovať a konštatovať aj stav sociálnych vzťahov, sociálnej akceptácie žiakov v triednickej skupine. Ak hovoríme o inklúzii, tak spomínať len školský výkon žiakov nestačí. Je potrebné zisťovať, riešiť to ako sa v mainstreamových školách žiaci cítia, čo prežívajú.

Hlavným cieľom dizertačnej práce je zistiť reálny stav začlenenia žiaka s určitým druhom znevýhodnenia, postihnutia po stránke sociálnej. Chceme zistiť rozdiel a vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a sociálnym začlenením, sociálnou inteligenciou, sociálnou akceptáciou, školskou úspešnosťou vzhľadom na intaktných žiakov a integrovaných žiakov.

Dizertačná práca pozostáva z troch hlavných kapitol teoretického charakteru. Odvolávame sa na základné popisanie, vysvetlenie a ozrejenie inklúzie, inkluzívneho vzdelávania v súčasnej škole. Konkrétne sa zameriavame na sociálne kompetencie žiakov v obsahu kurikulárnych dokumentov v Štátnom vzdelávacom programe, v Školskom vzdelávacom programe, v rámcových učebných plánoch a v neposlednom rade v individuálnom výchovno-vzdelávacom pláne. Ďalej pozornosť venujeme sociálnemu rámcu inkluzívneho vzdelávania v súčasnej škole, kde definujeme základné pojmy spojené so socializáciou a participáciou intaktných žiakov a žiakov s určitým zdravotným znevýhodnením. V poslednej teoretickej kapitole sa zameriavame na rozvoj vzájomnej podpory a akceptovania všetkých členov triednickej skupiny prostredníctvom uvedenia prehľadu vybraných preventívnych programov a programov na rozvoj sociálnych zručností. V ďalších kapitolách sa už odvolávame na skúmanie stanoveného problému vzhľadom na sociálne začlenenie žiakov s určitým druhom znevýhodnenia, postihnutia v bežnej triednickej skupine. V posledných častiach práce reflektujeme zistené skutočnosti, komparácie a zistené vzťahy vzhľadom na sociálne zručnosti sociálnu začlenenosť, sociálnu inteligenciu, sociálnu akceptáciu, či školskú úspešnosť vybraného súboru žiakov.

1 ŠTRUKTÚRA DIZERTAČNEJ PRÁCE

ÚVOD	14
1	TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANEJ PROBLEMATIKY17
1.1	Inkluzívne vzdelávanie 17
1.1.1	Legislatívne podmienky inkluzívneho vzdelávania 21
1.1.2	Transdisciplinárny rámec inkluzívneho vzdelávania 25
1.2	Sociálne kompetencie žiakov v obsahu kurikulumných dokumentov34
1.2.1	Sociálne kompetencie žiakov v Štátnom vzdelávacom programe 34
1.2.2	Sociálne kompetencie žiakov v Školskom vzdelávacom programe 38
1.2.3	Sociálne kompetencie žiakov vo vybraných rámcových učebných plánoch 39
1.2.4	Sociálne kompetencie žiakov v individuálnom výchovno-vzdelávacom pláne 43
2	FENÓMEN SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV V INKLUZÍVNEJ ŠKOLE 46
2.1	Sociálna inteligencia, sociálne kompetencie a zručnosti žiakov v inkluzívnej škole 47
2.2	Participácia a interakcia žiakov v inkluzívnej škole 60
2.3	Vzťah sociálnych kompetencií a zručností integrovaných žiakov vzhľadom na ich sociálnu participáciu v školskom prostredí 64
2.4	Vzťah sociálnych kompetencií a zručností integrovaných žiakov vzhľadom na ich školskú úspešnosť 66
3	FENOMÉN SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV V PREVENTÍVNYCH PROGRAMOCH A PROGRAMOCH NA ROZVOJ SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ 68
3.1	Preventívne programy v poradenskom kontexte 68
3.1.1	Vybrané slovenské preventívne programy 76
3.2	Programy na rozvoj sociálnych zručností 81
3.2.1	Vybrané zahraničné programy na rozvoj sociálnych zručností 82
4	EMPIRICKÁ ČASŤ 90
4.1	Problém výskumu 90
4.2	Ciele a úlohy výskumu 90
4.3	Výskumné otázky a hypotézy výskumu 92
4.4	Výskumný súbor 93
4.5	Výskumné metódy a metodika výskumu 95
4.5.1	Metódy prípravy na vedecko-výskumnú činnosť 95

4.5.2	Metódy získavania údajov	96
4.5.3	Metódy spracovania získaných údajov	102
4.6	Interpretácia, závery výskumu a diskusia	103
4.6.1	Interpretácia výskumných zistení	103
4.6.2	Diskusia a záver	128
4.6.3	Limity výskumu	137
5	ODPORÚČANIA PRE PEDAGOGICKÚ TEÓRIU, VÝSKUM A PRAX	139
	ZÁVER	148
	ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	151
	PRÍLOHY	165

2 STAV ROZPRACOVANIA SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Dimenziu pedagogickej inklúzie môžeme rozdeliť na dva kľúčové aspekty: sociálna dimenzia a výkon žiakov. Ako upozorňuje viackrát E. Žovinec (2012, 2016) táto súhra pedagogickej inklúzie nie je v praxi prepojená, sociálna dimenzia akoby ani nebola dôležitá, v kurikulárnych dokumentoch je menej významná. Pritom M. Ainscow, A. Dyson a T. Booth et al. (2006) definujú školskú inklúziu v troch dimenziách, ktoré možno objektívne a empiricky skúmať:

- prítomnosť žiakov v škole (*angl. dimension of presence*);
- participácia, aktívna účasť, miera angažovanosti (*angl. participation*);
- výkon (*angl. achievement*).

V tomto modeli je participácia nadradeným pojmom výkonu, školskej úspešnosti. Sociálne vzťahy vytvárajú identitu jednotlivca, vytvárajú sieť medziľudských interakcií, ktoré nevyhnutne potrebujeme na použitie v akejkoľvek sociálnej skupine. Napriek tomu sa výkon v našich legislatívnych podmienkach a podmienkach pre inklúziu, integráciu považuje za hlavný, a možno aj jediný, imperatív inkluzívneho vzdelávania. Napríklad, obdobie ukončovania základného školovania sa spája so súčasnými imperatívmi hodnotenia kvality vzdelania¹. Jednotlivci v období adolescencie (14 a 15 roční) sú vystavení hromadnému testovaniu, na základe ktorého sa stáva ich škola úspešná alebo neúspešná v domácom a celosvetovom meradle. Takéto imperatívy sa hlavne sústreďia na školskú úspešnosť. Vzdelávaciu politiku teda diktuje a ovplyvňuje testovanie a motivácia uspieť v rebríčku. Pritom, ako upozorňuje B. Pupala, O. Kaščák (2012) tieto testovania sú sústredené najmä na rating, pričom neposkytujú vysvetlenia rozdielov medzi jednotlivými krajinami, tie zostávajú na krajinách samotných. Otázky ohľadom iných významných oblastí zostávajú nepovšimnuté, napríklad rodová rovnosť v školách, rodovo citlivá výchova, alebo otázky tolerantnosti školského prostredia voči kultúrnej pluralite jeho osadenstva, alebo nami skúmaná oblasť sociálnych kompetencií žiakov v školskom prostredí. Tieto aspekty kvality z hľadiska medzinárodných manifestných dát, ževraj, nemožno posudzovať, pretože majú skôr latentný charakter. Preto sa dá povedať, že vo viacerých aspektoch je súčasné meranie kvality školy reduktívne (Lörinczová, E., Žovinec, E., 2016). Pritom podstatou inkluzívneho prístupu je, že žiaci so znevýhodnením bez ohľadu na ich odlišné potreby

¹ V súčasnosti realizujeme päť medzinárodných štúdií, sú to štúdie OECD PISA a TALIS a štúdie IEA PIRLS, TIMSS a ICILS.

špeciálnopedagogickej podpory, by nemali byť vylúčení z bežných škôl a zariadení. Samotné zaradenie do bežnej školy však nestačí. Rovnako dôležité (ak nie dôležitejšie) je, aby každý žiak mohol z edukačného procesu v bežnej škole profitovať, dosiahnuť svoje rozvojové maximum, prežiť pocit úspechu a vlastnej hodnoty. Dokáže to ale škola, ktorá je orientovaná na školské výkony a ich meranie? Ak sa podľaňne meraniu a porovnávaníu žiakov, zmení sa práca v školách na súťaž o najlepšie výkony. Je celkom logické, že v takejto klíme sa pozornosť sústredí na tých najschopnejších jednotlivcov, spôsobilých podať reprezentatívne výkony, ktoré zvýšia prestíž školy či učiteľa. Testovanie, ktoré porovnáva jednotlivcov na základe štatistických priemerov necháva slabších žiakov stáť bokom (Rosinský, R., Vančíková, K., 2014). Odvolávajú sa na uvedené, chceme upriamiť pozornosť na to, že pri testovaní deviatakov by sme sa mali sústrediť aj na sociálnu zložku, venovať sa aj iným imperatívom hodnotenia kvality – sociálnym kompetenciám a sociálnymi zručnosťami.

Preto by sme sa v období školovania, pri pojme inklúzia a inklúzívne vzdelávanie, nemali sústrediť len na školský výkon žiakov. Všetci žiaci potrebujú zažiť pocit patriť niekam, byť súčasťou society, vedieť sa porozprávať, mať kamaráta. Žiaci s postihnutím, znevýhodnením prichádzajú v školskom prostredí do kontaktu so svojimi intaktnými spolužiakmi. Stáva sa, že takéto každodenné stretnutia podporujú ich vzťahy, kamarátstva, no na druhej strane, to môže byť aj príležitosť na sociálne vylúčenie týchto žiakov, pretože nie sú správne alebo primerane nastavené komunikačné a sociálne pravidlá. K sociálnej inklúzii dochádza pokiaľ je každý človek vo svojej individualite spoločnosťou prijímaný a má možnosť plne sa do nej zapojiť (Anderliková, L., 2013). Rozdiely a odchýlky sú v rámci sociálnej inklúzie brané ako obohatenie pre skupinu a ich prítomnosť spoločnosť, ani nespochybňuje, ani nepovažuje, možno zriedka, za výnimku. Za najvýznamnejšie princípy inklúzie považujú P. Seidler, V. Beliková, A. Dufeková (2013) etické princípy. Z nich konkrétne humanitu, humánnosť, v ktorej ide o blaho seba, i o blaho druhých, i neznámych. Na druhej strane, podľa K. Zbortekovej (2012) sú žiaci so sluchovým postihnutím v dennom kontakte so svojimi intaktnými spolužiakmi opakovane konfrontovaní s pocitom osamelosti, prejavov ľahostajnosti, či dokonca odmietania. Nedostatočné sociálne začlenenie môžeme vnímať ako závažný problém, ktorý môže komplikovať formovanie identity jednotlivca. K. Kročanová (2012) deklaruje, že takáto sociálna interakcia žiakov s určitým znevýhodnením s intaktnými žiakmi ako základná miera úspešnosti sociálnej integrácie súvisí s vekom, s pohlavím, s interindividuálnymi rozdielmi žiakov, ktoré sa prejavujú

v sociálnej a jazykovej kompetencii, vo vývinovej úrovni hrových zručností, vo verbálnych schopnostiach, v skúsenosti zo sociálnych kontaktov, v prispôbení sa sociálnym pravidlám a konvenciám intaktných rovesníkov, v stupni osvojenia si metód hry platných v rovesníckej skupine, v účasti na aktivitách skupiny rovesníkov, v ponímaní seba ako súčasti bežnej rovesníckej skupiny. Schopnosť intaktných žiakov podieľať sa na včlenení žiakov so špeciálnymi potrebami ovplyvňuje (tamtiež): sociálna vnímavosť; sociálne zručnosti; sociálna skúsenosť rovesníkov bez znevýhodnenia; verbálne schopnosti; motivácia; intuícia. Verbálne schopnosti predurčujú efektívnosť začleňovania jednotlivcov v sociálnej skupine, resp. v školskej triede. Sociálna vnímavosť je jav, ktorý súvisí so sociálnou inteligenciou, toleranciou a uvedomením si seba, ale i druhých v sociálnej skupine. To znamená, že žiak by nemal prejavovať prvky egocentrizmu, ale mal by vnímať skupinu ako celok, so všetkými jej členmi. Sociálne zručnosti priamo určujú správanie žiaka v kolektíve. V. Hájková, I. Strnadová (2010) ich považujú za kľúčové u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), pretože úspešnosť ich integrácie často závisí primárne na týchto zručnostiach. To potvrdzuje aj Ľ. Kročanová (2002, 2003, 2012) zdôrazňujúc, že sociálne zručnosti sú dôležitým faktorom úspešnej sociálnej integrácie u žiakov so sluchovým postihnutím. Rovnako, S. J. Pijl, P. Frostad, A. Flem (2008) uvádzajú, že integrovaní jednotlivci sú menej populárni a majú problém so svojimi spolužiakmi vo vnútri týchto vzťahov. V triede sa to môže prejaviť slabou komunikáciou alebo slabou asertivitou zo strany jednotlivcov so ŠVVP. O sociálne zručnosti a kompetencie sa zaujímajú zahraniční autori M. J. Guralnick, B. Neville, M. A. Hammond a R. T. Connor (2007), ktorí popisujú ako sú potrebné pre sociálny a emocionálny rozvoj žiaka prostredníctvom utvárania priateľstiev, ako vo veľkej miere ovplyvňujú vzájomné vzťahy a poskytujú komplex rozvoja osobnosti žiaka. Viaceré výskumy (Lörinczová, E., 2016; Scheepstra, A. J. M., et al., 1999; Soresi, S., Nota, L., 2000) upriamujú pozornosť na jednotlivcov so ŠVVP dosahujúc menšiu mieru sociálnych zručností, čo autori spájajú nedostatočným nadväzovaním vzťahov medzi členmi skupiny. K. A. Kavale, S. R. Forness (1996) uvádzajú, že 75% žiakov s poruchami učenia dosiahlo menšiu mieru ovládania sociálnych zručností, ako ich intaktní spolužiaci, na čo priamo nadväzujú výsledky výskumu M. J. Eliaša (2004). Podľa zistení, väčšina žiakov s poruchami učenia majú problémy v sociálnych vzťahoch v troch rovinách: poznanie vlastných a druhých emócií; ich regulácia; uznanie si silných stránok. Pri sociálnej skúsenosti intaktných rovesníkov by malo byť zrejmé, že tí ktorí majú skúsenosti, rozprávali sa so žiakom s postihnutím, prejavujú pozitívnejší postoj

k takému žiakovi. Z časti to potvrdzujú výsledky v projekte Zvyšovanie kvality vzdelávania na ZŠ a SŠ s využitím elektronického testovania. V správe z merania inklúzie sa uvádza, že žiaci, ktorí sa identifikovali ako žiaci so ŠVVP mali pozitívnejšie postoje voči inklúzii ako žiaci, ktorí sa takto neidentifikovali a žiaci, ktorí sa za posledný týždeň rozprávali so žiakom so ŠVVP, mali pozitívnejšie postoje k inklúzii ako žiaci, ktorí sa s takýmto žiakom nerozprávali. Rovnako, lepšie postoje mali žiaci, ktorí majú v rodine niekoho so ŠVVP (Gálová, L., Sotáková, K., Valovič, J., 2014). No štúdia S. Pavri, R. Luftiga (2000) upozorňuje na fakt, že samotné začlenenie žiaka so ŠVVP do bežnej školy nezaručuje sociálne prijatie a rozvíjanie pozitívnych sociálnych vzťahov v triede. Citovaní autori uvádzajú vo výsledkoch skúmania, že žiaci so špecifickými poruchami učenia vykazujú viac pocitov osamelosti ako ich rovesníci, sú menej populárni a viac kontroverzní v ich sociálnom postavení, ďalej sa nepodieľajú na spoločných aktivitách a prejavujú nedostatočné sociálne kompetencie. Obdobne, výskumy K. Trlicovej (1995), I. Učna (1998), M. Vágnerovej, Z. Matějčka (2006) poukazujú zase na nízke sociálne postavenie žiakov so ŠVVP. Problémy s výchovným pôsobením na rozvoj spolupatričnosti majú pedagógovia na II. stupni ZŠ a na SŠ.

Z toho dôvodu je nevyhnutné obohacovať vyučovanie a kognitívny rozvoj podporou sociálnych vzťahov a interakcií. To sa môže realizovať prostredníctvom preventívnych aktivít, vysokou frekvenciou aktivít na podporu socializácie v školských predmetoch, samostatným vyučovaním, v špecifických predmetoch obohatením kurikula (napríklad ILI, RŠF a iné) a psychologickým, psychoterapeutickým vedením žiaka so ŠVVP prostredníctvom korekčných programov a psychoterapie (*angl. social skills intervention*). J. Gajdošíková Zeleiová (2012) uvádza, že stupeň sociálnej kohézie a tenzie je ukazovateľom sociálnej istoty, bezpečia a zrozumiteľnosti kontextu, ktoré jednotliví účastníci školskej triedy pociťujú. Potrebné je pripravovať pre žiakov podmienky pre dôveru, istotu, zvedavosť, dôležitosť, úspešnosť a diskusiu, či prípadne konštruktívnu kritiku. Dôležité je si uvedomiť, že inkluzívne spoločenstvo školskej triedy v sociálnom priestore bežnej školy by sa nemalo orientovať na špecifické cieľové skupiny, ale orientovať sa na špecifické situácie a hľadať možnosti ich úspešného zvládnutia (tamtiež).

3 CIEĽOVÉ A OBSAHOVÉ ZAMERANIE DIZERTAČNEJ PRÁCE

Predkladaná dizertačná práca venuje pozornosť žiakom so ŠVVP a ich sociálnych kompetenciám, zručnostiam, ich sociálnemu začleneniu, akceptácie, sociálnej inteligencie v prostredí bežnej základnej školy. Práca je po formálnej stránke štruktúrovaná na dve navzájom súvisiace časti: teoretickú a empirickú. Teoretická časť je rozdelená do troch kapitol a ich podkapitol, v ktorých vysvetľujeme základné teoretické východiská práce.

V prvej kapitole sa zameriavame na podstatu inkluzívneho vzdelávania, jeho legislatívne podmienky a jeho transdisciplinárny rámec. Následne sa venujeme konkrétnym sociálnym kompetenciám žiakov v obsahu kurikulumných dokumentov.

V druhej kapitole analyzujeme pojmy sociálna inteligencia, sociálna kompetencia, zručnosť, zameriavame sa na priblíženie participácie a interakcie žiakov v inkluzívnej škole. Ďalej uvádzame výskumné zistenia z pohľadu sociálnej participácie žiakov so ŠVVP spolu s intaktnými žiakmi. V neposlednom rade venujeme pozornosť aj školskej úspešnosti vo vzťahu so sociálnymi kompetenciami žiakov so ŠVVP.

Dôležitou súčasťou práce je tretia kapitola, ktorá je venovaná preventívnym programom a programom na rozvoj sociálnych zručností. Zámerom tejto kapitoly je priblížiť čitateľovi možné programy na rozvoj sociálnych zručností, tak aby sa v čo najväčšej miere eliminovalo sociálne vylúčenie a sociálna izolovanosť žiakov so ŠVVP z bežnej triedy.

Štvrtú kapitolu dizertačnej práce tvorí empirická časť, v ktorej prezentujeme metodiku výskumu a interpretáciu získaných výsledkov.

Poslednú kapitolu dizertačnej práce tvoria odporúčania pre pedagogickú teóriu, výskum a prax. V tejto časti práce pregnantne popisujeme možné stratégie ako zlepšiť jednak povedomie o problematike socializácie žiakov so ŠVVP v teórii, vo výskume, ale aj v praxi. Navrhujeme možné riešenia zamerané na obsah špecifických predmetov pre žiakov so ŠVVP. Naša pozornosť na sústreďuje aj na návrh programu na rozvoj sociálnych zručností.

Hlavným cieľom výskumu je zistiť mieru socializácie u vybraného súboru žiakov so ŠVVP na konci sekundárneho stupňa vzdelávania. Zámerom je orientovať sa na sociálnu začlenenosť, sociálnu akceptáciu, sociálnu inteligenciu, sociálne zručnosti a školskú úspešnosť intaktných žiakov a žiakov so ŠVVP. Rovnako, zámerom je zistiť vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a jednotlivými premennými vzhľadom na intaktných žiakov a žiakov so ŠVVP.

4 METODOLOGICKÁ ORIENTÁCIA VÝSKUMU

Vzhľadom na použitú metodológiu výskumu, náš výskum je kvantitatívny. Počet žiakov so ŠVVP vzdelávaných na druhom stupni v bežných základných školách narastá každým rokom. Od roku 1996 do roku 2016 vzrástol z 3451 na 25576 (17092 chlapcov, 8484 dievčat); (In CVTI SR). Napriek 20-ročnej realizácii školskej integrácie² absentujú podrobnejšie výskumné zistenia o kvalite socializácie žiakov v mainstreamových školách, o ich pocitoch, ťažkostiach a zapojení sa do vzdelávacieho procesu v kolektíve žiakov intaktnej populácie. Preto chceme vo výskume zistiť mieru socializácie, komparovať zistenia vzhľadom na intaktných žiakov a žiakov so ŠVVP a zistiť vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a sociálnou začlenenosťou, sociálnou inteligenciou, sociálnou akceptáciou, školskou úspešnosťou vzhľadom na intaktných žiakov a žiakov so ŠVVP.

4.1 Výskumný problém

Vychádzajúc zo základného presvedčenia, že začlenenie žiakov so ŠVVP v bežných základných školách je zväčša formálne a školy, prípadne poradenské zariadenia nemajú vytvorený systém pravidelného hodnotenia vzťahov v triede, uvádzame dve hlavné myšlienky problému:

- akí sú žiaci so zdravotným znevýhodnením na výstupe zo sekundárneho stupňa vzdelávania v súvislosti s ich socializáciou;
- ako sa prejavilo zaradenie žiakov so zdravotným znevýhodnením do inkluzívneho prostredia na ich socializáciu.

Parciálne výskumné problémy:

Nakoľko je úspešná sociálna začlenenosť a sociálna akceptácia žiaka so ŠVVP z pohľadu jeho sociálnych zručností a jeho sociálnej inteligencie v podmienkach bežnej základnej školy, do akej miery sa líši sociálna akceptácia u intaktných žiakov a žiakov so ŠVVP?

² Práca je zameraná na inkluzívne ponímanie problematiky. Avšak, na väčšine škôl stále prevláda integrovaný prístup z 90-tych rokov. Ďalším problémom zreteľná formulácia označenia žiakov so ŠVVP. Preto sa ďalej v texte objavuje okrem pojmu žiak so ŠVVP aj pojem integrovaný žiak.

Je inkluzívne vzdelávanie zo sociálneho aspektu úspešné? Je vôbec potrebné venovať pozornosť sociálnemu aspektu inkluzívneho vzdelávania, a ak áno, do akej miery?

4.2 Cieľ výskumu

Z uvedených výskumných problémov vyplýva nasledujúci **výskumný cieľ**: Zistiť mieru socializácie u vybraného súboru žiakov so ŠVVP na konci sekundárneho stupňa vzdelávania a zistiť vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a sledovanými premennými vzhľadom na intaktných žiakov a žiakov so ŠVVP.

Z hlavného cieľa nám vyplynuli nasledovné **parciálne ciele**:

- zistiť mieru sociálnej začlenenosti u vybraného súboru žiakov so ŠVVP na konci sekundárneho stupňa vzdelávania;
- zistiť mieru sociálnych zručností u vybraného súboru žiakov so ŠVVP na konci sekundárneho stupňa vzdelávania a komparovať ich s normou intaktných žiakov;
- zistiť mieru sociálnej akceptácie u vybraného súboru žiakov so ŠVVP na konci sekundárneho stupňa vzdelávania v inkluzívnych triedach;
- analyzovať a komparovať školskú úspešnosť (známky na konci školského roku z vybraných vyučovacích predmetov) u vybraného súboru žiakov so ŠVVP na konci sekundárneho stupňa vzdelávania s normou intaktných žiakov;
- zistiť kvalitu sociálnej inteligencie u vybraného súboru žiakov so ŠVVP na konci sekundárneho stupňa vzdelávania a porovnať ich s intaktnými rovesníkmi;
- zistiť mieru obľúbenosti u vybraného súboru žiakov so ŠVVP na konci sekundárneho stupňa vzdelávania a porovnať ich s intaktnými rovesníkmi.

4.3 Výskumné hypotézy

V súvislosti s vytýčenými cieľmi hľadáme odpovede na výskumné otázky:

- Prejavia intaktní žiaci štatisticky významné vyššiu mieru sociálnych zručností v porovnaní s intaktnými žiakmi a žiakmi so ŠVVP individuálne integrovaných v bežnej triede ZŠ?
- Prejavia intaktní žiaci štatisticky významné vyššiu mieru indexu obľuby v porovnaní s intaktnými žiakmi a žiakmi so ŠVVP individuálne integrovaných v bežnej triede ZŠ?

- Prejavia intaktní žiaci štatisticky významné vyššiu mieru sociálnej začlenenosti a potreby začlenenosti v porovnaní so žiakmi so ŠVVP individuálne integrovaných v bežnej triede ZŠ?
- Prejavia intaktní žiaci štatisticky významné vyššiu mieru sociálnej akceptácie na jej jednotlivých úrovniach v porovnaní so žiakmi so ŠVVP individuálne integrovaných v bežnej triede ZŠ?
- Prejavia intaktní žiaci štatisticky významné vyššiu mieru sociálnej inteligencie na jej jednotlivých úrovniach v porovnaní so žiakmi so ŠVVP individuálne integrovaných v bežnej triede ZŠ?
- Prejavia intaktní žiaci štatisticky významné vyššiu mieru školskej úspešnosti v porovnaní so žiakmi so ŠVVP individuálne integrovaných v bežnej triede ZŠ?

Vzhľadom na výskumné zistenia orientujúce sa na vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a sociálnou začlenenosťou, sociálnou akceptáciou (Buysse, V., et al., 2002; Guralnick, M. J., et al., 2007; Kročanová, Ľ., 2002, 2003, 2012; Trlicová, K., 1995; Učeň, I., 2001; Vágnerová, M., et al. 2006), kde sa preukázalo, že zaradenie žiakov so ŠVVP nevedie automaticky k nárastu priateľstva medzi žiakmi so ŠVVP a ich intaktnými rovesníkmi predpokladáme, že:

H₁ Vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a sociálnou začlenenosťou sa štatisticky významne líši medzi sledovanými skupinami.

H_{1.1} Vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a potrebou sociálnej začlenenosti sa štatisticky významne líši medzi sledovanými skupinami.

H₂ Vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a sociálnou akceptáciou sa štatisticky významne líši medzi sledovanými skupinami.

H_{2.1} Vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a vzťahom žiaka k spolužiakom sa štatisticky významne líši medzi sledovanými skupinami.

H_{2.2} Vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a pohľadom žiaka na kolektív triedy sa štatisticky významne líši medzi sledovanými skupinami.

H_{2.3} Vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a emocionálnym prežívaním žiaka v triede sa štatisticky významne líši medzi sledovanými skupinami.

H_{2.4} Vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a hodnotením rodinného prostredia a školy sa štatisticky významne líši medzi sledovanými skupinami.

Vzhľadom na výskumné zistenia orientujúce sa na vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a sociálnou inteligenciou (Greenspan, S., et al., 1997; Kernis, M., et al., 2009; Nowicki, E. A., 2003), kde výsledky naznačujú, že intaktní žiaci dosahujú vyššiu mieru sociálnej inteligencie si vytvárajú viac medziľudských vzťahov, predpokladáme, že:

H₃ Vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a sociálnou inteligenciou sa štatisticky významne líši medzi sledovanými skupinami.

Vzhľadom na výskumné zistenia orientujúce sa na vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a školskou úspešnosťou u žiakov so ŠVVP a intaktných žiakov (Elliott, S. N., Maleckie, CH. K., 2001; Kavale, K. A., Forness, S. R., 1996; Lörinczová, E., 2014), kde výsledky naznačujú, že aj žiaci so ŠVVP a intaktní žiaci dosahujú nižšiu mieru sociálnych zručností majú horšie školské výsledky, predpokladáme, že:

H₄ Vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a školskou úspešnosťou sa štatisticky významne nelíši medzi sledovanými skupinami.

4.4 Výskumný súbor

Základný súbor tvoria žiaci nižšieho sekundárneho vzdelávania, resp. žiaci II. stupňa bežnej základnej školy vo vekom rozpätí od 14 do 15 rokov. Na základe údajov Ministerstva školstva, vedy výskumu a športu SR navštevovalo v školskom roku 2015/2016 druhý stupeň vzdelávania, 9. ročník bežnej základnej školy 36 806 žiakov, z toho 33 818 intaktných žiakov a 2988 integrovaných žiakov (In CVTI SR). Zvolený počet základných škôl v jednotlivých krajoch bol určený pomerom počtu všetkých žiakov 9. ročníka, ktorí boli v danom kraji zastúpení. Základné školy, kde prebiehalo testovanie, boli zo základného súboru vybrané na základe stratifikovaného náhodného výberu podľa krajov SR. Tento výber je používaný v prípade, kedy je možné populáciu rozdeliť do skupín a výsledky zo všetkých krajov potom tvoria výber. Takáto technika je vhodná, pokiaľ chceme celkovú populáciu stratifikovať a chceme zaistiť reprezentatívnu skupinu (Hendl, J., 2012). Podľa aproximácie D. W. Morgana a R. V. Krejcie (1970), aby výskumný súbor spĺňal charakteristiky reprezentatívnosti, musí byť do súboru zaradených minimálne 380 respondentov s percentuálnym rozdelením, ktoré zodpovedá veľkosti základného súboru v každom kraji.

Výberový súbor celkom zahŕňa 398 respondentov (1,08 % zo základného súboru) a rozdeľujeme ho na:

- prvú skupinu tvorenú jednotlivcami bez špeciálnych potrieb, intaktní jednotlivci s počtom 324 (81,40 %);

- druhú skupinu tvorenú jednotlivcami so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, integrovaní jednotlivci s počtom 74 (18,60 %).

Druhá skupina respondentov, jednotlivci so ŠVVP³, je tvorená 42 respondentmi so špecifickou poruchou učenia, 17 respondentmi so zrakovým postihnutím, 3 respondentmi so sluchovým postihnutím, 2 respondentmi s telesným postihnutím a 10 respondentmi s poruchami pozornosti a aktivity, ADHD.

4.5 Výskumné metódy a metodika výskumu

Výber výskumných metód, ktoré sme použili v empirickej časti práce, sme prispôbili cieľom a hypotézam výskumu. Na získavanie nových empirických dát sme použili nasledovné výskumné metódy:

- literárna metóda;
- obsahová analýza textových dokumentov;
- metódy získavania údajov:
 - o dotazník;
 - o posudzovacia škála;
 - o sociometria – časť index obľuby;
- metódy spracovania získaných údajov.

Literárna metóda

Literárna metóda zahŕňa predovšetkým štúdium monografií, odbornej časopiseckej literatúry, vedeckých štúdií, slovníkov a lexikónov, encyklopédií a rôznych prác zaoberajúcich sa problematikou inkluzívneho vzdelávania, participáciou, sociálnym aspektom edukačného procesu. Významné a prínosné bolo štúdium príspevkov v zborníkoch, v svetových odborných pedagogických a psychologických publikáciách a periodikách dostupných v elektronickej podobe. Nakoľko k téme bolo v našich podmienkach publikovaných len niekoľko odborných prác a takmer žiadne empirické zistenia, zamerali sme sa na zahraničnú odbornú literatúru. Preštudované a použité literárne zdroje v abecednom poradí, ktoré boli použité najmä v teoretickej časti práce uvádzame z dôvodu prehľadnosti (a v zmysle smernice o záverečných prácach) v záverečnej časti predkladanej dizertačnej práce.

³ Pre nerovnomerný počet zastúpenia žiakov so ŠVVP s jednotlivými znevýhodneniami nie je možné realizovať všetky komparačné a korelačné analýzy a relevantne porovnať tieto skupiny v sledovaných premenných. Na základe toho sme vytvorili len jednu skupinu – integrovaní žiaci/žiaci so ŠVVP.

Obsahová analýza textových dokumentov

Súčasťou prípravy na vedecko-výskumnú časť bola aj obsahová analýza slovenských a zahraničných programov na rozvoj sociálnych zručností (Lörinczová, E., Žovinec, E., 2016), kde sme sa zamerali na zisťovanie filozofie programov, ciele programov, oblasti sociálnych zručností, časovú frekvenciu stretnutí a využiteľnosť programov pre slovenskú prax (hlavne pri zahraničných programoch). Uvedená deskripcia programov profilovala na tom, na aké sociálne zručnosti by sme sa mali zamerať pri rozvoji nonkognitívnych oblastí osobnosti žiaka, na správnom uchopení sociálnych kompetencií s dôrazom na rozdielnosť so sociálnymi zručnosťami. Programy sa zameriavajú na sociálne zručnosti, ktoré pomáhajú žiakom zvládať svoje emócie, správanie, vytrvať k svojim cieľom, zmeniť hodnotu učenia, kooperovať s ostatnými a veriť vo svoje vlastné školské úspechy.

Dotazníky sociálnej začlenenosti

Dotazníky sociálnej začlenenosti (Kollárika, T., 2008) sú zamerané na sledovanie miery a potreby sociálnej začlenenosti. Použiteľné sú u dospeljej populácie, ale rovnako u školskej populácie, u ktorých možno predpokladať určité problémy pri začleňovaní sa do spoločnosti, napríklad osoby s určitým druhom postihnutia, znevýhodnenia, osoby etnických skupín a podobne. Dotazníky umožňujú široko spektrálne využitie. Poskytuje údaje o interpersonálnom nastavení jednotlivca, o jeho vzťahoch k ostatným ľuďom, skupinám, ale i naopak, o postojoch ľudí a skupín k nemu.

Daná metóda pozostáva z dvoch samostatných dotazníkov, ktoré sú orientované na determinanty nasledovných aspektov začlenenia:

- Potreba sociálneho začlenenia (PSZ), dotazník je zameraný na hodnotenie veľkosti a sily potreby a jej znakov, umožňuje diagnostikovať motivačnú zložku afiliácie, obsahové zameranie a formulácie otázok sledujú prežívanie a postoje ovplyvňované danou potrebou.
- Sociálne začlenenie (SZ), dotazník je orientovaný na hodnotenie miery a rozsahu sociálneho začlenenia, umožňuje diagnostikovať behaviorálnu zložku afiliácie, obsahovo pozoruje aktivity pri nadväzovaní kontaktov, prispôsobivosť a rýchlosť sociálnej adaptácie v nových situáciách.

Škála sociálnej inteligencie Tromso – TSIS

Škála pozostáva z troch subškál sýtených 21 položkami: *Spracovania sociálnych informácií*, ktorá meria schopnosť porozumieť a predpovedať správanie a pocity druhých; *Sociálna spôsobilosť*, ktorá meria schopnosť vyrovnávať sa novej sociálnej situácii; *Sociálna vnímavosť*, ktorá meria uvedomenie udalostí v daných sociálnych situáciách. Položky sú hodnotené

na 7 bodovej škále, pričom 1 predstavuje vystihuje ma to veľmi slabo a 7 predstavuje vystihuje ma to veľmi dobre.

Škála sociálnych zručností

Škála sociálnych zručností je výskumný nástroj zameraný na detekciu miery sociálnych zručností u žiakov na druhom stupni základných škôl. Výskumný nástroj vznikol ako inšpirácia na základe v zahraničí často používanej škály Social Skills Rating System – Student Forms (SSRS); (Gresham, F. M., Elliott, S. N., 1990), ktorý je pôvodne zameraný na meranie miery niekoľkých osobných vlastností prejavujúcich sa u žiakov v školskom prostredí. Identifikuje nevhodné/problémové správanie žiakov, sociálne zručnosti žiakov a schopnosť učiť sa. Nástroj je určený pre žiakov a dospelujúcich, ktorí sa prejavujú v problémovom správaní. Pre potreby nášho výskumu bola preložená škála *Sociálne zručnosti*, ktorá je zameraná na detekciu miery sociálnych zručností žiakov. Preklad škály do slovenčiny bol uskutočnený obvyklým spôsobom s následným spätným prekladom (preklad prebiehal v časovom rozpätí od júna do septembra 2015). Jednotlivé položky v pôvodnej škále sú formulované na porozumenie textu deťom a dospelujúcim od 5 do 18 rokov. Z toho dôvodu boli položky prispôbené cieľovej výskumnej skupine (14- a 15-roční žiaci). Prispôbenie spočívalo v zameraní položiek konkrétne na spolužiakov, ale pritom bola zachovaná obsahová štruktúra jednotlivých položiek.

Dotazník sociálnej akceptácie

Dotazník sociálnej akceptácie (Juhás, J., 1990), slovenská verzia vydaná Psychodiagnostikou v Bratislave, vznikla na základe dlhodobého skúmania možností zmeny správania jednotlivca v skupine prostredníctvom aktívneho sociálneho učenia. Dotazník bol vyvíjaný v niekoľkých etapách. Počet položiek bol postupne zmenšovaný pre zachovanie reliability dotazníka. Položky v konečnej verzii dotazníka spĺňujú kritéria relatívnej nezávislosti na ostatné položky a zmysluplnosti v skúmanej problematike. Dotazník je zložený zo 4 subškál – I. Vzťah žiaka k spolužiakom; II. Pohľad žiaka na kolektív školskej triedy; III. Emocionálne prežívanie žiaka v školskej triede; IV. Hodnotenie vzťahu rodinného prostredia a školy.

V rámci subškály I. *Vzťah žiaka k spolužiakom* (Ž/S), je zisťované, do akej miery respondentovi záleží na názore jeho spolužiakov, rovnako je zisťovaná spokojnosť s tým, ako si jednotlivca spolužiaci vážia, či sa priateli so svojimi spolužiakmi i mimo vyučovania a má s nimi rovnaké záujmy. Položky sú zamierené aj na obľúbenosť jednotlivca medzi spolužiakmi, vieru v tom, že mu spolužiaci pomôžu, na jeho názor o začleňovaní sa do ktorejkoľvek skupiny v triede a jeho názor, na to, že sa majú najlepšie tí v triede, ktorí sa držia v ústraní.

V subškále II. *Pohľad žiaka na kolektív školnej triedy* (Ž/KT), je zisťované, do akej miery by sa respondent v inej triede cítil lepšie, či bude spomínať na život v jeho triede v dobrom. Ďalej sú položky orientované na zistenie toho, do akej miery sa jednotliviec bojí vyjadriť svoj názor v triede, do akej miery jednotliviec vychádza so svojimi spolužiakmi dobre a na vystupovanie pred kolektívom triedy, na dobré porozumenie spolužiakom a v neposlednom rade na to, či sa jednotliviec vie podeliť o svoje úspechy so spolužiakmi.

V subškále III. *Emocionálne prežívanie žiaka v školskej triede* (EP), je zameranie položiek na jednotlivca voči tým, ktorí sa nechcú podriaďovať väčšine, na uplatňovanie aj tvrdších metód, na absentovanie jednotlivcovho úprimného priateľa v triede. Následne sme zisťovali to, či sa v triede nájdu aj takí spolužiaci, ktorí sa k respondentovi správajú neúprimne, pri stretnutí s niektorými spolužiakmi mu vadí jeho nešikovnosť, v jeho triede je jednotliviec hodnotený podľa známok, a nie podľa jeho vlastností. Rovnako, či sa jednotliviec domnieva, že jeho spolužiaci sú lepší ako on a hanbí sa, keď sa mu niečo nepodarí, je citlivý na rôzne narážky zo strany spolužiakov.

V subškále IV. *Hodnotenie vzťahu rodinného prostredia a školy* (R/Š), prostredníctvom položiek zisťujeme, mieru respondentovho strachu, pokiaľ niečo urobí, mieru obavy, že sa to dozvedia rodičia. Rovnako chceme zistiť mieru chcenia jednotlivca, aby na neho boli rodičia hrdí, mieru záležanie mu na názore rodičov.

Školská úspešnosť

Faktor školskej úspešnosti sme zisťovali na základe známky na konci predchádzajúceho školského roku, t. j. v školskom roku 2015/2016. Znamky sme zisťovali z predmetu Slovenský jazyk a literatúra, Matematika, Cudzí jazyk, Biológia a Fyzika. Brali sme do úvahy hlavné vyučovacie predmety, ktoré sme doplnili predmetom aj Telesnej výchovy. Zamerali sme sa hlavne, na zistenie rozdielu medzi školskou úspešnosťou žiakov so ŠVVP a intaktných žiakov.

Sociometria – index obľuby

Sociometrický test sme realizovali písomnou formou prostredníctvom znázornených 8 kruhov, kde mali žiaci vpisovať iniciály mien spolužiakov na základe ich sympatií. Žiak najbližší k stredu dosahoval hodnoty 1, 2, 3 (prvý kruh, druhý kruh, tretí kruh), ktoré vypovedajú o dobrej obľúbenosti žiakov v triede. Za stredové hodnoty považujeme hodnoty 4, 5 (štvrtý a piaty kruh).

Metódy spracovania získaných údajov

Po ukončení administrácie vo vybraných základných školách boli dáta prevedené do elektronickej podoby pomocou tabuľkového programu Microsoft Office Excel 2010, kde ďalej prebiehalo čistenie a kontrola dát.

Následne s využitím softwaru IBM SPSS 20 (*angl. Statistical Package For The Social Sciences*) boli prevedené deskripcie a matematicko-štatistická analýza dát. V prvom kroku bola pre všetky premenné (sociálne začlenenie, potreba sociálneho začlenenia, spracovanie sociálnych informácie, sociálne spôsobilosti, sociálna vnímavosť, sociálna inteligencia, sociálne zručnosti) pomocou Kolmogorov-Smirnov R koeficientu overená normalita rozloženia. Vzhľadom k tomu, že dáta nespĺňajú kritéria symetrickosti, pre ďalšie analýzy boli volené neparametrické testy.

V rámci analýz bol použitý Spearmanov korelačný koeficient, ktorý slúži k posúdeniu vzťahu medzi premennými. Patrí medzi najčastejšie využívanú korelačnú metódu v pedagogickom výskume a nazýva sa tiež ako súčinná korelácia. Spearmanov korelačný koeficient meria silu vzťahu dvoch náhodne spojených premenných (X , Y). Korelačný koeficient sa označuje písmenom r a môže nadobúdať pri zhodnom poradí hodnotu 1, pri opačnom poradí dosahuje hodnotu -1. V ostatných prípadoch je $-1 < r_s < 1$. Hodnoty korelačného koeficientu, ktoré sa blížia 0 naznačujú, že poradie veličín je náhodné a medzi sledovanými veličinami neexistuje vzťah (Hendl, J., 2012). Ďalej bol k testovaniu hypotéz použitý Mann-Whitneyho test, ktorý sa používa pri porovnaní mediánov dvoch nezávislých vzoriek. Tento test odpovedá na otázku, či je rozdiel mediánov/priemerov dvoch skupín štatisticky významný, alebo iba náhodný. Ak je rozdiel významný na hladine α , znamená to, že existuje štatisticky významný rozdiel v poradovej premenenej medzi dvoma skupinami.

Pri testovaní hypotéz bol použitý aj Studentov t-test pre dva nezávislé výbery s rovnosťou rozptylu. Test testuje hypotézu o rozdieli priemerov dvoch skupín. Väčšinou zisťuje, či zo vzoriek zistený rozdiel priemerov môže byť iba náhodný, alebo je štatisticky významný. Ide o všeobecne najpoužívanejšiu metódu na vyhodnotenie rozdielu v priemeroch dvoch skupín.

Spoľahlivosť použitých nástrojov bola overená za pomoci koeficientu Cronbachova alfa. Cronbachova alfa udáva reliabilitu nástroja na základnej vnútornej konzistencii položiek. Vychádza z predpokladu, že pokiaľ položky merajú rovnaký fenomén, bude medzi nimi vysoká korelácia. Tento koeficient môže nadobúdať hodnoty od 0 do 1. Prijateľná úroveň reliability, ktorú by mala nástroj dosahovať nie je jednoznačná. Zdroje, ale väčšinou uvádzajú, že hodnota na 0.7 je považovaná za uspokojivú (Leung, W. CH., 2001; Foster, J. J., 1998).

Okrem kvantitatívnych metód štatistiky, ktoré sme uplatnili pri spracovaní získaných údajov, použili sme aj kvalitatívne metódy, ako sú logická analýza a syntéza, ktoré spočívajú predovšetkým v určení kritérií triediacich údaje do zoskupení, pričom súčasťou je presné vymedzenie pojmov (ich obsahová

analýza). Výsledkom je operacionálna definícia určujúca znaky na triedenie. Následne sme použili indukciu a dedukciu, prostredníctvom ktorých vyjadrujeme myšlienkový postup, kde sa prechádza od jednotlivého k všeobecnému, kým pri dedukcii od všeobecného k jednotlivému. Ďalej sme použili komparáciu, ktorá má základ v myšlienkovom alebo praktickom porovnávaní vybraných znakov podľa určených kritérií vzhľadom na frekvenciu výskytu a podobne. Prostredníctvom komparácie sa určuje zhoda alebo rozdielnosť. V neposlednom rade, zovšeobecnenie, ktorého podstata pri spracovaní empirických údajov spočíva v myšlienkových postupoch na základe vyskytujúcich sa určitých znakov alebo vlastností u skúmaných osôb (procesov alebo javov). Vysloví sa zovšeobecňujúci súd alebo úsudok naznačujúci všeobecnú platnosť výskytu uvedeného znaku, prípadne vlastností za daných okolností (Vašek, Š., 2008).

5 NÁČRT REZULTÁTOV VÝSKUMU

V rámci nášho výskumu sme chceli zistiť reálny stav rozdielov intaktných žiakov a integrovaných žiakov orientujúc sa na sociálne zručnosti, sociálnu začlenenosť, sociálnu inteligenciu a sociálnu akceptáciu ako základné determinanty sociálneho aspektu inkluzívneho aspektu. Hlavným cieľom bolo zistiť mieru socializácie u vybraného súboru žiakov so ŠVVP na konci sekundárneho stupňa vzdelávania a vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a sledovanými premennými vzhľadom na intaktných žiakov a žiakov so ŠVVP.

Komparačné analýzy pre jednotlivé premenné uvádzame v rámci stanovených hypotéz, ktoré nám dopĺňajú ucelený obraz o rozdieloch a vzťahoch medzi premennými. Uvedené hypotézy sme si stanovili na základe korelačných analýz, kde chceme zistiť vzťah medzi mierou *Sociálnych zručností* a sledovanými premennými (*Sociálna začlenenosť*, *Potreba sociálnej začlenenosti*, *Sociálna inteligencia*, *Vzťah žiaka k spolužiakom*, *Pohľad žiaka na kolektív školskej triedy*, *Emocionálne prežívanie žiaka v školskej triede*, *Hodnotenie rodinného prostredia a školy*, *Školská úspešnosť*).

Na základe získaných údajov vo faktore *Sociálne zručnosti* konštatujeme, že sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel medzi dvoma premennými $U = 9156.500$; $p = 0.002$ s koreláciou, ktorá je vysoko signifikantná na úrovni 0.001. Intaktní žiaci dosiahli vyššie priemerné skóre o $M = 3.92$ bodu (integrovaní žiaci $M = 52.27$; intaktní žiaci $M = 56.19$). To znamená, že integrovaní žiaci dosahujú nižšiu mieru sociálnych zručností na úrovni ich asertívnych, empatických prejavov a ochote spolupracovať s ostatnými spolužiakmi. Za hlavný dôvod, že integrovaní žiaci mali signifikantne nižšie skóre považujeme fakt, že títo žiaci často vzbudzujú u druhých ľútosť (Vágnerová, M., 2008). V triede sa to môže prejaviť slabou komunikáciou alebo nízkou mierou asertivity zo strany integrovaných žiakov. Viaceré výskumy (Garrison-Harrell, L., Kamps, D., 1997; Greenspan, S., et al., 1997; Scheepstra, A. J. M., et al., 1999; Soresi, S., Nota, L., 2000; Monchy, M., et al., 2004) upriamujú pozornosť na integrovaných žiakov dosahujúc nižšiu mieru sociálnych zručností, čo spájajú s nedostatočným nadväzovaním vzťahov medzi spolužiakmi. Výsledky ďalších výskumov (Elliott, S. N., et al., 2001; Kavale, K. A., et al., 1996; Malecki, CH. K., et al., 2002) opakovane ukázali, že sociálne zručnosti sú dôležité pre úspešnú socializáciu, školský úspech a považujú sa za významné aj v prevencii negatívneho hodnotenia zo strany intaktných rovesníkov. Na základe uvedeného sa ďalej odvolávame na zistené vzťahy medzi faktorom *Sociálnych zručností* a sledovanými

premennými. Komparačná analýza vo faktore *Indexu obľuby* nezistila žiadny signifikantný rozdiel medzi integrovanými a intaktnými žiakmi ($t = 0.551$; $p = 0.582$). Priemerné skóre mali vyššie intaktní žiaci o $M = 1.36$ bodu (integrovaní žiaci $M = 39.40$; intaktní žiaci $M = 40.76$).

H₁ Vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a sociálnou začlenenosťou sa štatisticky významne líši medzi sledovanými skupinami.

Použili sme Dotazník sociálnej začlenenosti (Kollárik, T., 2008) a výpočtové programy MS Excel 2010 a štatistický softvér SPSS 20. Na zistenie miery *Potreby sociálneho začlenenia* a *Sociálneho začlenenia* vzhľadom na výskumné skupiny sme použili Mann-Whitney U test ($N = 398$). Na overenie Hypotézy 1 sme použili Spearmanov koeficient korelácie. Dospeli sme k nasledovnému:

Na základe získaných údajov konštatujeme, že sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel medzi dvoma výskumnými skupinami $U = 10255.000$; $p = 0.038$ s koreláciou, ktorá je vysoko signifikantná na úrovni 0.001. Intaktní žiaci dosiahli vyššie priemerné skóre o $M = 1.09$ bodu (integrovaní žiaci $M = 42.04$; intaktní žiaci $M = 43.13$). Vyššia úroveň priemerného skóre u intaktných žiakov vypovedá o zosilnenom úsilí si vytvárať dobré medziľudské vzťahy, porozumieť ostatným, kontrolovať svoje správanie, prípadne snažiť sa byť obľúbený a zapôsobiť na ostatných. Naopak, nižšia úroveň priemerného skóre u integrovaných žiakov vypovedá o zníženom záujme o kvalitu medziľudských vzťahov, nedbanie na svoj zovňajšok, o častom vyhybaní sa spoločenským kontaktom, váhaní pri nadväzovaní kontaktov, prípadne väčšia prispôsobivosť na činnosti, ktoré si nevyžadujú kontakt s ostatnými členmi skupiny. Tento rozdiel pre skupinu všetkých respondentov nám potvrdzujú aj korelačné analýzy, kde bol zistený vzťah na hladine 0.01, medzi mierou *Sociálnych zručností* a mierou *Sociálnej začlenenosti* ($r_s = -0.161$). Pre skupinu intaktných žiakov táto hodnota nadobúda rovnakú hodnotu ($r_s = -0.161$). Pre skupinu integrovaných žiakov nebol zistený signifikantný vzťah na hladine 0.01 medzi mierou sociálnych zručností a mierou sociálnej začlenenosti ($r_s = -0.134$). V tomto prípade vyšiel záporný korelačný koeficient, ktorý vyjadruje, že medzi porovnávanými premennými je opačný vzťah, t. j. vysokým hodnotám jednej premennej sú zodpovedajúce vysoké hodnoty druhej premennej a naopak. Čím žiaci nadobúdajú nižšiu mieru sociálnych zručností, vzhľadom na empatické, asertívne prejavy a mieru spolupráce, tým je ich túžba sociálne sa začleniť v bežnej školskej triede vyššia.

Záverom možno konštatovať, že sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi integrovanými a intaktnými v miere *Sociálnej začlenenosti*

($U = 10255.000$; $p = 0.038$). Rovnako, aj vo výskume M. J. Eliasa (2004) sa uvádza, že väčšina žiakov so špeciálnymi potrebami prejavujú problémy v sociálnych interakciách so svojimi intaktnými rovesníkmi. Aj S. Pavri, R. Luftig (2000) poukazujú na fakt, že samotné začlenenie žiaka do kolektívu bežnej triedy nezaručí tomuto žiakovi automatické rozvíjanie pozitívnych vzťahov v triede. Aj I. Hajstrová, J. Gajdošíková Zeleiová (2016) uvádzajú, že najväčšie rozdiely medzi intaktnými a konkrétne žiakmi s ADHD zaznamenali v doméne sociálnej inklúzie a v doméne sebadeterminácie. Tieto výsledky autorky pripisujú tomu, že ADHD môže spôsobovať narušenie socializačnú schopnosť, čo môže negatívne vplývať na indikátory sociálnej inklúzie (začlenenie do komunity, participácia, sociálny status a podpora). Uvedený rozdiel nám potvrdili aj korelačné analýzy, pomocou ktorých sme zistili vzťah medzi mierou *Sociálnych zručností* a mierou *Sociálnej začlenenosti* u všetkých respondentov ($r_s = -0.161$) a intaktných žiakov ($r_s = -0.161$). Samostatne u integrovaných žiakov sa nám signifikantný vzťah nepotvrdil ($r_s = -0.134$). Hypotéza₁ sa nám potvrdila.

H_{1.1} Vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a potrebou sociálnej začlenenosti sa štatisticky významne líši medzi sledovanými skupinami.

Na základe získaných údajov konštatujeme, že sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel medzi dvoma výskumnými skupinami $U = 10273.000$; $p = 0.048$ s koreláciou, ktorá je vysoko signifikantná na úrovni 0.001. Intaktní žiaci dosiahli vyššie priemerné skóre o $M = 1.36$ bodu (integrovaní žiaci $M = 41.95$; intaktní žiaci $M = 43.31$). Práve vyššia miera priemerného skóre naznačuje preberanie aktívnej úlohy pri nadväzovaní kontaktov, jednotlivec sa zdá byť otvorený voči neznámym ľuďom, je sebavedomý pri vystupovaní a dokáže si iných rýchlo získať. Integrovaní žiaci s nižšou mierou priemerného skóre sa skôr vyhýbajú kontaktom s cudzími ľuďmi, pri nadväzovaní kontaktov sa javia zdržanliví a ťažko sa prispôbujú iným. Rovnako týmto jednotlivcom trvá dlhšie, kým sa s niekým spriatelí.

Tento rozdiel pre skupinu všetkých respondentov nám potvrdzujú aj korelačné analýzy, kde bol zistený vzťah na hladine 0.01, medzi mierou *Sociálnych zručností* a mierou *Potreby sociálnej začlenenosti* ($r_s = -0.189$). Pre skupinu intaktných žiakov nadobúda hodnotu ($r_s = -0.231$). Pre skupinu integrovaných žiakov nebol zistený signifikantný vzťah na hladine 0.01 medzi mierou *Sociálnych zručností* a mierou *Potreby sociálnej začlenenosti* ($r_s = -0.109$). Rovnako, aj v tomto prípade vyšiel záporný korelačný koeficient, ktorý vyjadruje, že medzi porovnávanými premennými je opačný vzťah, t. j. vysokým hodnotám jednej premennej sú zodpovedajúce nižšie

hodnoty druhej premennej a naopak. Čím žiaci nadobúdajú nižšiu mieru sociálnych zručností, vzhľadom na empatické, asertívne prejavy a mieru spolupráce, tým je ich potreba sociálnej začlenenosti v bežnej školskej triede vyššia. To znamená, že čím nadobúda jednotlivec nižšiu mieru sociálnych zručností, tým sa chce viac stať aktívnym pri nadväzovaní vzťahov, chce sa stať sebavedomejším pri vystupovaní pred svojimi spolužiakmi.

Záverom možno konštatovať, že sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi integrovanými a intaktnými v miere *Potreby sociálnej začlenenosti* ($U = 10255.000$; $p = 0.038$). Tieto skutočnosti sme spozorovali v jednom z výskumov (Pijl, S. J., Frostad, P., Flem, A., 2008), kde výsledky naznačujú, že integrovaní jednotlivci v školskom prostredí sú menej populárni a majú interakčné problémy so svojimi intaktnými vrstovníkmi vo vnútri týchto vzťahov. Uvedený rozdiel nám potvrdili aj korelačné analýzy, kde bol zistený signifikantný vzťah vzhľadom na mieru *Sociálnych zručností* a mieru *Potreby sociálnej začlenenosti* u všetkých respondentov ($r_s = 0.189$) a intaktných žiakov ($r_s = 0.231$). Samostatne u integrovaných žiakov sa nám signifikantný vzťah nepotvrdil ($r_s = 0.109$). Hypotéza_{1.1} sa nám potvrdila.

Tieto údaje dopĺňajú vypočítané rozdiely skóre v premennej *Sociálne začlenenie* a *Potreba sociálneho začlenenia*, ktoré nadobúdajú kladné, záporné alebo nulové hodnoty. Pre výskumnú skupinu integrovaných žiakov kladné hodnoty rozdielu skóre dosiahlo 59.46 %, nulovú hodnotu ani jeden respondent a záporné hodnoty rozdielu skóre dosiahlo 40.54 % respondentov. Pre výskumnú skupinu intaktných žiakov kladné hodnoty rozdielu skóre dosiahlo 54.63 %, nulovú hodnotu 12.04 % a zápornú hodnotu rozdielu skóre dosiahlo 33.33%. Kladná hodnota rozdielu skóre vypovedá o tom, že jednotlivec môže byť obťažovaný svojím okolím, mať pocit utláčania od ostatných, podlieha vplyvu skupiny a spoločenských konvencií. Práve výskumná skupina integrovaných jednotlivcov nadobúda vyššie percentuálne zastúpenie o 4.83 % kladných hodnôt rozdielu skóre, čo potvrdzuje aj uvedený signifikantný rozdiel medzi týmito dvoma skupinami respondentov. Záporná hodnota rozdielu skóre vypovedá o tom, že jednotlivec sa môže cítiť osamelý, odstrkovaný, má pocit, že nie je hoden pozornosti iných, prípadne, že ostatní sú voči nemu zaujatí. Vzhľadom na výskumnú skupinu integrovaných žiakov, ktorá dosahuje vyššie percentuálne zastúpenie záporných rozdielov skóre o 7.21 % znova možno zdôrazňovať signifikantný rozdiel medzi týmito dvoma skupinami respondentov. Na tento fakt upozorňuje aj K. Zborteková (2012), ktorá uvádza, že žiaci konkrétne so sluchovým postihnutím sa častokrát stretávajú s pocitom ľahostajnosti, odmietania zo strany intaktných rovesníkov.

H₂ Vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a sociálnou akceptáciou sa štatisticky významne líši medzi sledovanými skupinami.

Použili sme Dotazník sociálnej akceptácie (Juhás, J., 1990), výpočtové programy MS Excel 2010 a štatistický softvér SPSS 20. Na zistenie miery jednotlivých premenných dotazníka vzhľadom na výskumné skupiny sme použili Mann-Whitney U test ($N = 398$). Na overenie Hypotézy 2 sme použili Spearmanov koeficient korelácie. Dospeli sme k nasledovnému:

H_{2.1} Vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a vzťahom žiaka k spolužiakom sa štatisticky významne líši medzi sledovanými skupinami.

Na základe získaných údajov v premennej *Vzťah žiaka k spolužiakom* konštatujeme, že sme nezaznamenali štatisticky významný rozdiel medzi dvoma výskumnými skupinami $U = 11519.000$; $p = 0.598$. Intaktní žiaci dosiahli veľmi malý rozdiel priemerného skóre o $M = 0.30$ bodu (integrovaní žiaci $M = 20.69$; intaktní žiaci $M = 20.99$). Z toho vyplýva, že intaktnému a aj integrovanému žiakovi záleží na názore jeho spolužiakov. Rovnako, sme zistili, že integrovaní žiaci majú obdobné záujmy ako jeho intaktní spolužiaci. Na druhej strane, na základe korelačných analýz sme zistili silný vzťah na hladine 0.01, medzi mierou *Sociálnych zručností* a mierou *Vzťahu žiaka k spolužiakom* u všetkých respondentov ($r_s = 0.543$). Pre skupinu intaktných žiakov koeficient nadobúda hodnotu ($r_s = 0.519$). Pre skupinu integrovaných žiakov bol zistený rovnako signifikantný vzťah na hladine 0.01 medzi mierou *Sociálnych zručností* a mierou *Sociálnej začlenenosti* ($r_s = 0.574$). V tomto prípade vyšiel kladný korelačný koeficient, ktorý vyjadruje, že medzi porovnávanými premennými je rovnaký vzťah, t. j. vysokým hodnotám jednej premennej sú zodpovedajúce vysoké hodnoty druhej premennej a naopak. Kladná hodnota vyjadruje závislosť premenných v tom, že čím viac sa vypočítaná hodnota koeficientov korelácie blíži k hodnote + 1, tým tesnejší je vzťah medzi porovnávanými premennými, ktorý je priamo úmerný. To znamená, že čím integrovaní a aj intaktní žiaci nadobúdajú vyššiu mieru *Sociálnych zručností*, vzhľadom na empatické, asertívne prejavy a mieru spolupráce, tým je ich miera *Vzťahu žiaka k spolužiakom* v bežnej školskej triede vyššia. To znamená, že čím nadobúda jednotliviec vyššiu mieru sociálnych zručností, tým mu viac záleží na názore jeho spolužiakov, tým je viac spokojný s tým, ako si ho spolužiaci vážia a tým sa viac priateli so svojimi spolužiakmi aj mimo vyučovania.

Záverom možno konštatovať, že sme v prvej časti nezistili štatisticky významný rozdiel medzi integrovanými a intaktnými žiakmi v miere *Vzťahu žiaka k spolužiakom* ($U = 11519.000$; $p = 0.598$). V druhej časti sme však zistili signifikantný vzťah na hladine 0.01 vzhľadom na mieru *Sociálnych zručností* a miery *Vzťahu žiaka k spolužiakom* u všetkých respondentov

($r_s = 0.543$) a intaktných žiakov ($r_s = 0.519$). Samostatne u integrovaných žiakov sa nám tiež signifikantný vzťah potvrdil ($r_s = 0.574$). Hypotéza_{1.1} sa nám nepotvrdila.

H_{2.2} Vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a pohľadom žiaka na kolektív triedy sa štatisticky významne líši medzi sledovanými skupinami.

Na základe získaných údajov v premennej *Pohľad žiaka na kolektív školskej triedy* konštatujeme, že sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel medzi dvoma výskumnými skupinami $U = 9837.000$; $p = 0.015$ s koreláciou, ktorá je vysoko signifikantná na úrovni 0.001. Intaktní žiaci dosiahli vyššie priemerné skóre o $M = 0.99$ bodu (integrovaní žiaci $M = 21.49$; intaktní žiaci $M = 22.48$). V tomto prípade sme zistili, že integrovaný žiak sa do istej miery bojí vyjadriť svoj názor a vystupovať pred ostatnými spolužiakmi, so všetkými spolužiakmi nevychádza dobre, alebo sa s nimi nevie podeliť o svoje úspechy.

Uvedené rozdiely nám potvrdzujú aj korelačné analýzy, kde sme zistili silný vzťah na hladine 0.01, medzi mierou *Sociálnych zručností* a mierou *Pohľadu žiaka na kolektív školskej triedy* u všetkých respondentov ($r_s = 0.540$). Pre skupinu intaktných žiakov koeficient nadobúda hodnotu ($r_s = 0.489$). Pre skupinu integrovaných žiakov bol zistený rovnako signifikantný vzťah na hladine 0.01 medzi mierou *Sociálnych zručností* a mierou *Pohľadu žiaka na kolektív školskej triedy* ($r_s = 0.659$). Aj v tomto prípade vyšiel kladný korelačný koeficient, ktorý vyjadruje, že medzi porovnávanými premennými je rovnaký vzťah, t. j. vysokým hodnotám jednej premennej sú zodpovedajúce vysoké hodnoty druhej premennej a naopak. Kladná hodnota vyjadruje závislosť premenných v tom, že čím viac sa vypočítaná hodnota koeficientov korelácie blíži k hodnote + 1, tým tesnejší je vzťah medzi porovnávanými premennými, ktorý je priamo úmerný. To znamená, že čím integrovaní a aj intaktní žiaci nadobúdajú vyššiu mieru *Sociálnych zručností*, vzhľadom na empatické, asertívne prejavy a mieru spolupráce, tým je ich miera *Pohľadu žiaka na kolektív školskej triedy* v bežnej školskej triede vyššia. Teda, čím nadobúda jednotlivец vyššiu mieru sociálnych zručností, tým bude v lepšom obraze spomínať na zážitky v jeho triede, tým viac sa nebojí vyjadriť svoj názor v triede, a tým lepšie vychádza so svojimi spolužiakmi a nemá problém pred kolektívom vystupovať.

Záverom možno konštatovať, že sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi integrovanými a intaktnými žiakmi v miere *Pohľadu žiaka na kolektív školskej triedy* ($U = 9837.000$; $p = 0.015$). Zistili sme signifikantný vzťah na hladine 0.01 vzhľadom na mieru *Sociálnych zručností* a mieru *Pohľadu žiaka na kolektív školskej triedy* u všetkých respondentov ($r_s = 0.540$)

a intaktných žiakov ($r_s = 0.489$). Samostatne u integrovaných žiakov sa nám tiež signifikantný vzťah potvrdil ($r_s = 0.659$). Hypotéza_{2.2} sa nám nepotvrdila.

H_{2.3} Vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a emocionálnym prežívaním žiaka v triede sa štatisticky významne líši medzi sledovanými skupinami.

Na základe získaných údajov v premennej *Emocionálne prežívanie žiaka* konštatujeme, že sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel medzi dvoma výskumnými skupinami $U = 8451.000$; $p = 0.000$ s koreláciou, ktorá je vysoko signifikantná na úrovni 0.001. Integrovaní žiaci dosiahli vyššie priemerné skóre o $M = 2.36$ bodu (integrovaní žiaci $M = 22.42$; intaktní žiaci $M = 20.06$). Emocionálne prežívanie je neodmysliteľnou súčasťou tvorby identity jednotlivca a súvisí napríklad s jeho schopnosťou nájsť si úprimného priateľa v školskej triede. Zistili sme, že niektorým spolužiakom vadí nešikovnosť ich spolužiakov, a rovnako, že niektorí jednotlivci sa domnievajú, že sú lepší ako druhí. Výsledky nám poukazujú aj na fakt, že jednotlivci sú v školskej triede hodnotení podľa známok a absenteje u nich hodnotenie podľa ich vlastností a osobných preferencií. Na druhej strane, tieto uvedené rozdiely pre skupinu všetkých respondentov vzhľadom na mieru *Sociálnych zručností* a mieru *Emocionálneho prežívania žiaka* nám korelačné analýzy nepotvrdzujú, ($r_s = -0.095$). Pre skupinu intaktných žiakov nadobúda koeficient hodnotu ($r_s = -0.034$). Rovnako, ani pre skupinu integrovaných žiakov nebol zistený signifikantný vzťah medzi mierou *Sociálnych zručností* a mierou *Emocionálneho prežívania žiaka* ($r_s = -0.184$). Korelačný koeficient nadobúda hodnotu zápornú, čo pri signifikantnom vzťahu znázorňuje, že medzi porovnávanými premennými je opačný vzťah, t. j. vysokým hodnotám jednej premennej sú zodpovedajúce skôr nižšie hodnoty druhej premennej a naopak. Za hlavný dôvod, že žiaci so ŠVVP mali signifikantne vyššie skóre považujeme fakt, že títo žiaci často vzbudzujú u druhých ľútosť (Vágnerová, M., 2008). V triede sa to môže prejavovať slabou komunikáciou alebo slabou asertivitou zo strany žiakov so ŠVVP.

Záverom možno konštatovať, že sme síce zistili štatisticky významný rozdiel v premennej *Emocionálne prežívanie žiaka* medzi integrovanými a intaktnými žiakmi v miere ($U = 8451.000$; $p = 0.000$), no vzhľadom na vzťah medzi mierou *Sociálnych zručností* a mierou *Emocionálneho prežívania žiaka* sa náš predpoklad nepotvrdil. Nezistili sme štatisticky významný vzťah medzi mierou *Sociálnych zručností* a mierou *Emocionálneho prežívania žiaka* u všetkých respondentov ($r_s = -0.095$) a intaktných žiakov ($r_s = -0.034$). Samostatne u integrovaných žiakov sa nám tiež signifikantný vzťah nepotvrdil ($r_s = -0.184$). Hypotéza_{2.3} sa nám nepotvrdila.

H_{2.4} Vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a hodnotením rodinného prostredia a školy sa štatisticky významne líši medzi sledovanými skupinami.

Na základe získaných údajov v premennej *Hodnotenie rodinného prostredia a školy* konštatujeme, že sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel medzi dvoma výskumnými skupinami $U = 10270.000$; $p = 0.040$ s koreláciou, ktorá je vysoko signifikantná na úrovni 0.001. Intaktní žiaci dosiahli vyššie priemerné skóre o $M = 0.42$ bodu (integrovani žiaci $M = 12.05$; intaktní žiaci $M = 12.47$). Vychádzajúc z rozdielu medzi integrovanými a intaktnými jednotlivcami sme zistili, že integrovaný žiak pociťuje strach, vyššiu mieru obavy, pokiaľ niečo v triede vykonal ako jeho intaktní rovesníci. Rovnako, sme zistili, že integrovaní žiac dosahujú vyššiu mieru túžby, aby boli na neho rodičia hrdí.

Uvedené rozdiely nám potvrdzujú aj korelačné analýzy, kde sme zistili silný vzťah na hladine 0.01, medzi mierou *Sociálnych zručností* a mierou *Hodnotenia rodinného prostredia a školy* u všetkých respondentov ($r_s = 0.258$). Pre skupinu intaktných žiakov koeficient nadobúda hodnotu ($r_s = 0.269$). Pre skupinu integrovaných žiakov bol zistený signifikantný vzťah na hladine 0.05 medzi mierou *Sociálnych zručností* a mierou *Pohľad žiaka na kolektív školskej triedy* ($r_s = 0.234$). Aj v tomto prípade vyšiel kladný korelačný koeficient, ktorý vyjadruje, že medzi porovnávanými premennými je rovnaký vzťah, t. j. vysokým hodnotám jednej premennej sú zodpovedajúce vysoké hodnoty druhej premennej a naopak. Kladná hodnota vyjadruje závislosť premenných v tom, že čím viac sa vypočítaná hodnota koeficientov korelácie blíži k hodnote + 1, tým tesnejší je vzťah medzi porovnávanými premennými, ktorý je priamo úmerný. To znamená, že čím integrovani a aj intaktní žiaci nadobúdajú vyššiu mieru *Sociálnych zručností*, vzhľadom na empatické, asertívne prejavy a mieru spolupráce, tým je ich miera *Hodnotenia rodinného prostredia a školy* v bežnej školskej triede vyššia. To znamená, že čím nadobúda jednotlivec vyššiu mieru sociálnych zručností, tým viac túži potom, aby na neho boli rodičia hrdí, tým viac mu záleží na názore rodičov a tým viac rozpráva doma o zážitkoch zo školy.

Záverom možno konštatovať, že sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi integrovanými a intaktnými žiakmi v miere *Hodnotenie rodinného prostredia a školy* ($U = 10270.000$; $p = 0.040$). Zistili sme silný signifikantný vzťah na hladine 0.01 vzhľadom na mieru *Sociálnych zručností* a mieru *Hodnotenie rodinného prostredia a školy* u všetkých respondentov ($r_s = 0.258$) a intaktných žiakov ($r_s = 0.269$). Samostatne u integrovaných žiakov sa nám signifikantný vzťah potvrdil ($r_s = 0.234$), na hladine 0.05. Hypotéza_{2.4} sa nám nepotvrdila.

H₃ Vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a sociálnou inteligenciou sa štatisticky významne líši medzi sledovanými skupinami.

Použili sme Škálu sociálnej inteligencie (Silver, D. H., Martinussen, M., Dahl, T. I., 2001), výpočtové programy MS Excel 2010 a štatistický softvér SPSS 20. Na zistenie miery *Sociálnej inteligencie (Spracovanie sociálnych informácií, Sociálne zručnosti – sociálna inteligencia, Sociálna vnímavosť)* vzhľadom na výskumné skupiny sme použili Mann-Whitney U test ($N = 398$). Na overenie Hypotézy 3 sme použili Spearmanov koeficient korelácie. Dospeli sme k nasledovnému: Na základe získaných údajov v premennej *Spracovanie sociálnych informácií* konštatujeme, že sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel medzi dvoma výskumnými skupinami $U = 8875.000$; $p = 0.000$ s koreláciou, ktorá je vysoko signifikantná na úrovni 0.001. Intaktní žiaci dosiahli vyššie priemerné skóre o $M = 3.4$ bodu (integrovaní žiaci $M = 28.20$; intaktní žiaci $M = 31.60$). Zistili sme, že intaktní žiaci dosahujú vyššiu mieru porozumenia a predpovedania správania a pocitov druhých jednotlivcov. To znamená, že integrovaní žiaci do istej miery nerozumejú dobre pocitom druhých spolužiakov. Tento fakt potvrdzuje výskum S. Greenspan, P. F. Love (1997), kde sa uvádza, že žiaci so špeciálnymi potrebami nevedia informácie zo sociálnych interakcií spracovávať tak, ako ich intaktní rovesníci.

Na základe získaných údajov v premennej *Sociálne spôsobilosti* konštatujeme, že sme nezaznamenali štatisticky významný rozdiel medzi dvoma výskumnými premennými $U = 10922.000$; $p = 0.232$. Intaktní žiaci dosiahli veľmi malý rozdiel priemerného skóre o $M = 0.63$ bodu (integrovaní žiaci $M = 26.28$; intaktní žiaci $M = 26.65$). V tomto prípade sme nezistili rozdiel medzi integrovanými žiakmi a intaktnými žiakmi na úrovni schopnosti vyrovnáť sa novej sociálnej situácii. Uvedené môže súvisieť s tým, že integrovaní aj intaktní žiaci sa každodenne stretávajú s novými príležitosťami a skúsenosťami, ktoré ich istým spôsobom adaptujú do daného sociálneho prostredia. Tieto príležitosti sa potom neberú ako rozdiely.

Na základe získaných údajov v premennej *Sociálna vnímavosť* konštatujeme, že sme nezaznamenali štatisticky významný rozdiel medzi dvoma premennými $U = 111098.000$; $p = 0.318$. Obdobne, intaktní žiaci dosiahli veľmi malý rozdiel priemerného skóre o $M = 0.42$ bodu (integrovaní žiaci $M = 25.57$; intaktní žiaci $M = 25.15$). Premenná *Sociálna vnímavosť* zisťovala, uvedomenie si udalostí v daných sociálnych situáciách. Tento jav súvisí s vyššie uvedeným, kde sme sa zamerali na príležitosti a nové sociálne situácie. Práve prostredníctvom týchto príležitostí majú jednotlivci možnosť uviesť si dané interakcie a skutočnosti. To znamená, že čím má žiaka

bohatšie skúsenosti, tým ľahšie registruje nepatrné rozdiely medzi ostatnými žiakmi, tým presnejšie hodnotí udalosti (Ruisel, I., 2010).

Na druhej strane, tieto uvedené rozdiely pre skupinu všetkých respondentov vzhľadom na mieru *Sociálnych zručností* a celkovej *Sociálnej inteligencie* nám korelačné analýzy nepotvrdzujú, ($r_s = 0.079$). Pre skupinu intaktných žiakov nadobúda koeficient hodnotu ($r_s = 0.045$). Rovnako, ani pre skupinu integrovaných žiakov nebol zistený významný vzťah medzi mierou *Sociálnych zručností* a mierou *Sociálnej inteligencie* ($r_s = 0.147$).

Záverom možno konštatovať, že sme zistili štatisticky významný rozdiel len v premennej *Spracovanie sociálnych informácií* medzi integrovanými a intaktnými ($U = 8875.000$; $p = 0.000$). V ostatných premenných sa významný rozdiel medzi dvoma výskumnými skupinami nepotvrdil. Štatisticky významný vzťah medzi mierou *Sociálnych zručností* a mierou *Sociálnej inteligencie* u všetkých respondentov ($r_s = 0.079$) a intaktných žiakov ($r_s = 0.045$) sme nezistili. Samostatne u integrovaných žiakov sa nám tiež významný vzťah nepotvrdil ($r_s = 0.147$). Hypotéza 3 sa nám nepotvrdila.

H₄ Vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a školskou úspešnosťou sa štatisticky významne nelíši medzi sledovanými skupinami.

Hypotézu sme overovali prostredníctvom školskej úspešnosti, výpočtových programov MS Excel 2010 a štatistického softvéru SPSS 20. Na zistenie miery jednotlivých premenných sme použili Mann-Whitney U test ($N = 398$). Na overenie Hypotézy 4 sme použili Spearmanov koeficient korelácie. Dospeli sme k nasledovnému:

Na základe získaných údajov vo faktore *Školskej úspešnosti* konštatujeme, že sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel medzi dvoma premennými $U = 6629.000$; $p = 0.000$ s koreláciou, ktorá je vysoko významná na úrovni 0.001. Intaktní žiaci dosiahli lepšie priemerné skóre o $M = 0.71$ bodu (integrovaní žiaci $M = 2.86$; intaktní žiaci $M = 2.15$). Integrovaní žiaci dosiahli horšie priemerné výsledky v školskom výkone ako ich intaktní spolužiaci. Uvedené rozdiely nám potvrdzujú aj korelačné analýzy, kde sme zistili silný vzťah na hladine 0.01, medzi mierou *Sociálnych zručností* a mierou *Školskej úspešnosti*. Pre skupinu intaktných žiakov koeficient nadobúda hodnotu ($r_s = -0.216$). Pre skupinu integrovaných žiakov nadobúda hodnotu ($r_s = -0.281$). V tomto prípade vyšiel záporný korelačný koeficient, ktorý vyjadruje, že medzi porovnávanými premennými je opačný vzťah, t. j. vysokým hodnotám jednej premennej sú zodpovedajúce nižšie hodnoty druhej premennej a naopak. To znamená, že čím integrovaní a aj intaktní žiaci nadobúdajú nižšiu mieru *Sociálnych zručností*, vzhľadom na empatické, asertívne prejavy a mieru spolupráce, tým je ich *Školská úspešnosť* vyššia

(horšia) v bežnej školskej triede. To znamená, že čím nadobúda jednotlivec vyššiu mieru sociálnych zručností, tým má nižšie (lepšie) hodnotenie - známku z jednotlivých predmetov.

Záverom možno konštatovať, že sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi integrovanými a intaktnými žiakmi vo faktore *Školskej úspešnosti* ($U = 6629.000$; $p = 0.000$). Zistili sme silný signifikantný vzťah na hladine 0.01 vzhľadom na mieru *Sociálnych zručností* a *Školskej úspešnosti* u intaktných žiakov ($r_s = - 0.216$). Aj u samostatne integrovaných žiakov sa nám signifikantný vzťah potvrdil ($r_s = - 0.281$). Uvedený fakt potvrdzujú viaceré výskumy (Maleckie, CH. K., et al., 2002; Silvestre, N., 2010; Steedly, K. M., et al., 2008), ktoré sa zaoberali otázkami sociálnych zručností a školskou úspešnosťou, kde bola viackrát zistená ich pozitívna korelácia. Hypotéza₄ sa nám potvrdila.

6 ODPORÚČANIA PRE PEDAGOGICKÚ TEÓRIU, VÝSKUM A PRAX

Výsledky nášho výskumného bádania je možné celkovo zovšeobecniť, pretože bolo zabezpečené reprezentatívne štatistické zisťovanie. Preto na základe teoretických východísk a empirického spracovania riešenia problematiky navrhujeme nasledovné odporúčania v dvoch rovinách. Prvá rovina predstavuje odporúčania pre pedagogický výskum a teóriu, návrh na zlepšenie a skúmanie danej problematiky, na odporúčania pre problematiku sociálnych kompetencií a zručností z pohľadu všeobecných, legislatívnych a normatívnych zmien (pedagogické dokumenty, testovanie deviatakov, pregraduálna príprava učiteľov). Druhá rovina odporúčaní predstavuje prehľad návrhu programu na rozvoj sociálnych zručností, ktorý by sa po jeho hlbšom rozpracovaní a overení mohol implementovať priamo do edukačnej praxe.

Vychádzajúc z výsledkov výskumu formulujeme nasledovné odporúčania pre prax od všeobecných ku konkrétnym:

Výsledky je možné využiť ako základný predpoklad k ďalšiemu, možno hlbšiemu skúmaniu problematiky sociálnych kompetencií a sociálnych zručností u žiakov so ŠVVP:

- problematiku je možné spracovať z viacerých uhl'ov pohľadov napríklad, v budúcom výskumnom bádani sa opierať o komparáciu edukačného prostredia vzhľadom na dosiahnutú úroveň sociálnych kompetencií (bežné základné školy/speciálne základné školy); prípadne o komparáciu jednotlivých druhov znevýhodnenia a jeho vplyv na mieru sociálnych zručností žiakov;
- na základe ďalších možných výskumov z danej oblasti je možné pomôcť rozvíjať inkluzívne vzdelávanie na školách a eliminovať tak sociálne vylúčenie integrovaných žiakov, prípadne eliminovať len formálnu integráciu.

Sprostredkovanie našich výsledkov môže byť nápomocné pri možnosti nového, málo preskúmaného východiska zvyšovania kvality podmienok inkluzívneho vzdelávania:

- v medzinárodnom testovaní deviatakov by sme sa nemali sústrediť len na školskú úspešnosť žiakov, ale aj na ich sociálne zručnosti, ktoré nielen podľa našich výsledkov, zvyšujú akademické kompetencie;
- zvyšovanie sociálnych kompetencií a následne sociálnych zručností v školskom prostredí by nemalo byť realizované len formálne (prostredníctvom vymenovania potencionálnych nadobudnutých kompetencií v Štátnom vzdelávacom programe a v Školskom vzdelávacom programe);

- je možné sformulovať konkrétne opatrenia, stratégie a postupy na rozvoj sociálnych kompetencií, ktoré by sa v priebehu času dali implementovať do kurikulárnych edukačných dokumentov v každom vyučovacom predmete;
- v individuálnom výchovno-vzdelávacom pláne viac pozornosti venovať rozvíjaniu žiakových sociálnych kompetencií prostredníctvom konkrétnych aktivít, stratégií, metód vyplývajúcich zo žiakovej diagnózy a následné diagnostickej prognózy s prihliadnutím na jeho individuálne schopnosti;
- zvýšiť počet špeciálnych pedagógov, psychológov a asistentov učiteľov na základných školách;
- zabezpečiť intenzívnu spoluprácu⁴ špeciálnych pedagógov, školských psychológov a asistentov učiteľov v spádovej oblasti.

Skvalitniť pregraduálnu a postgraduálnu prípravu učiteľov vzhľadom na sociálnu dimenziu edukačného procesu:

- vytvoriť odbornú publikáciu pre učiteľov II. stupňa základnej školy, ktorá by bola nápomocná v otázkach detekcie vzťahov v triede, kvality sociálnych zručností, ako majú učitelia pristupovať k žiakom v heterogénnych skupinách (v zameraní sa na diverzitu školskej triedy) so zreteľom na sociálne začlenenie, sociálnu akceptáciu;
- zaviesť povinné predmety zamerané na inkluzívne vzdelávanie, kde by študenti nemali získať len základný prehľad o jednotlivých typoch znevýhodnenia a postihnutia, ale mali by sa oboznámiť aspoň so základnými princípmi, stratégiami a postupmi, ako zlepšovať ich sociálne začlenenie v kolektíve intaktných žiakov;
- zaviesť Sociálno-psychologický výcvik ako povinný predmet do ponuky pedagogických fakúlt a v obsahu predmetu sa zamerať na hlbšie porozumenie jednotlivým aktivitám a metódam s ich podrobným cieľom, rovnako, upovedomiť počas tohto programu študentov o výsledkoch implementovania vhodných hier, aktivít počas edukačného procesu na formovanie identity jednotlivca v kolektíve triedy;
- v ponuke pedagogických fakúlt by sa malo vytvoriť celoplošné vzdelávanie budúcich učiteľov, kde by získali tzv. minimum kompetencií učiteľa pre inkluzívnu prax, zdôrazňuje sa najmä paradigma znalostnej spoločnosti, potreba sociálnej kohézie

⁴ Keďže v rámci jedného povolania nie je možné dosiahnuť odborné kompetencie iného povolania, je až nevyhnutná vzájomná intenzívna podpora špeciálneho pedagóga a školského psychológa tak, aby bolo v čo najväčšej miere zabezpečený všestranný rozvoj žiaka so ŠVVP.

spoločnosti prostredníctvom inkluzívneho vzdelávania, kde by mala orientácia stáť na osobnosti žiaka (Kasáčová, B., Valica, M., 2005);

- pre učiteľov z praxe zabezpečovať školenia, prednášky, semináre, či vzdelávacie kurzy, ktoré majú nielen charakter informatívny, ale hlavne realizačný (v tomto prípade je možné natrafiť na istú neochotu zo strany učiteľov robiť niečo nad rámec svojich povinností, z toho vyplýva, že je dobré pouvažovať aj o možnom kreditovom alebo inom odmeňovaní učiteľov za takého dovzdelávanie sa).

Orientovať edukačný proces nielen na individuálny, humanistický prístup k žiakovi, ale aj viesť žiakov k optimálnemu prežívaniu činnosti v školskom prostredí:

- v čase silnej sociálnej a emocionálnej krízy jednotlivcov priviesť žiakov na cestu akceptácie, solidárnosti, tolerantnosti voči všetkým členom školskej komunity prostredníctvom vhodného pedagogického pôsobenie učiteľov;
- nezabúdať na fakt, že súčasná generácia žiakov sa stala vplyvom globalizácie, rozvoju informačno-komunikačných technológií a vplyvom nedostatočnej výchovy zo strany rodičov, len istým produktom tejto doby – je potrebné vrátiť hodnoty výchovy k hodnote vzdelávania, tak aby bola táto pomyselná váha rovnovážne vyvážená;
- prostredníctvom výchovných vplyvov prebúdať u žiakov skutočné hodnoty a učiť žiakov optimálne prosperovať, napríklad zvládať záťažové situácie, vedieť vytrvať k svojim cieľom, byť odolný voči sociálnemu tlaku zo strany druhých žiakov, základ viacerých teórií výchovy (Lörinczová, E., Žovinec, E., 2016; Pintes, G., 2014; Zelina, M., 2004)

Druhá skupina odporúčaní je zameraná na návrh rozvoja sociálnych zručností, ako by bolo možné rozvíjať sociálne kompetencie a sociálne zručnosti u žiakov na druhom stupni základných škôl. Implementovanie stratégií a aktivít sme rozdelili na primárnu a sekundárnu potrebu.

Primárnou potrebou rozumieme návrh rozvoju sociálnych zručností v rámci špecifických predmetov, tak aby sa zabezpečovalo plynulé nadobúdanie ustálených spôsobov vyjadrovania sa a akceptáciu seba a druhých v kolektíve triedy. Špecifické predmety sú rozdelené podľa jednotlivého znevýhodnenia, či postihnutia. Je potrebné zdôrazniť, že v rámci primárnej potreby by malo byť u každého postihnutia zabezpečený rozvoj sociálnych zručností aspoň na základnej úrovni. Nižšie v texte odporúčame vo vybraných predmetoch špeciálnopedagogickej podpory doplniť aktivity a stratégie, ktoré by zabezpečovali sociálne prijatie, akceptáciu a vzájomnú empatiu, popri hlavných cieľoch týchto predmetoch. Sekundárnou potrebou

rozumieme rozvoj sociálnych zručností vzhľadom na všetkých jednotlivcov, t. j. v rámci školskej triedy, určenú skôr ako prevenciu pred sociálnym vylúčením z kolektívu triedy. Do tejto kategórie sme zahrnuli žiakov intaktných, ktorí sa musia učiť akceptovať druhých žiakov ako plnohodnotných členov školskej triedy bez predsudkov.

V rámci predmetov Individuálna logopedická starostlivosť (ILI), Rozvíjanie špecifických funkcií (RŠF) sa v rámcovom obsahu vzdelávania nespomína potreba žiaka učiť komunikovať, spolupracovať a tolerovať ostatných členov skupiny. Súčasným zámerom je navrhnúť, resp. doplniť osnovy predmetov tak, aby sa žiacove základné sociálne zručnosti, nenásilnou a hravo formou, rozvíjali a pritom by obsah predmetu stále spočíval na svojich vymedzených postupoch. V rámci obsahu vzdelávania predmetu ILI sa nachádza oblasť rozvoja funkčnej komunikácie a oblasť rozvoja iných schopností. Práve v menovaných oblastiach by sa osnova predmetu dala doplniť o rozvoj komunikačných zručností a rozvoj sociálnych zručností. Predpokladaný rozsah stratégií a aktivít vzhľadom na špecifikáciu predmetu ILI by sa mohol pohybovať od 5 do 10 minút na každej takejto hodine, napríklad v motivačnej časti vyučovania. Prípadne od 15 do 20 minút na každej druhej takejto hodine, napríklad na záver vyučovania. Stratégie a aktivity v rámci verbálnej a neverbálnej komunikácie by mohli byť orientované na otázky: *Keby si mal možnosť neznámemu človeku položiť len jednu otázku, akú otázku by si mu položil, aby si sa najviac o ňom dozvedel?; Aké by boli tvoje tri želania?; Môže človek prekvapiť sám seba?; Čo prináša viac k poznaniu človeka - drobnosti či veľké chvíle v krízových situáciách?; Čo ťa potešilo a zarmútilo v predošlom týždni, dnes?* V rámci dialógu si žiak osvojuje základné znaky verbálnej i neverbálnej komunikácie, snaží sa vyjadriť si svoj názor a učí sa diskutovať a argumentovať. Stratégie a aktivity v rámci rozvíjania sociálnych zručností by mohli orientované na: *reakcie podporujúce konflikt; konštrukčnú hádku; pochválenie samého seba; vzor - ideál a jeho prednosti; vyjadrenie zlosti voči druhému; vyjadrenie sympatií voči druhému*. Tieto aktivity by mali odzrkadľovať reálny stav a názor žiaka na druhých žiakov. Zároveň je možné prostredníctvom dialógu eliminovať prejavy odsudzovania voči druhým ľuďom, stimulovať svoj názor na seba samého a vedieť povedať a popísať kľady a zápory druhých žiakov.

Vychádzajúc zo sekundárneho cieľa predmetu RŠF, ktorý je zameraný na prevenciu vzniku porúch správania ako následku neúspechu v komunikácii a v osvojovaní si gramotnosti, či v širšom meradle, na podporu sociálnej a edukačnej adaptácie a integrácie detí a mládeže s poruchami učenia do spoločnosti, by sme sa mali zamerať rovnako v osnovách predmetu aj na rozvoj sociálnych zručností.

Rovnako, ako u predchádzajúcom predmete, predpokladaný rozsah stratégií a aktivít vzhľadom na špecifikáciu predmetu RŠF by sa mohol pohybovať od 5 do 10 minút na každej takejto hodine, napríklad v motivačnej časti vyučovania. Prípadne od 15 do 20 minút na každej druhej takejto hodine, napríklad na záver vyučovania. Stratégie a aktivity v rámci rozvíjania sociálnych zručností by mohli orientované na: *reakcie podporujúce konflikt; konštrukčnú hádku; pochválenie samého seba; vzor - ideál a jeho prednosti; vyjadrenie zlosti voči druhému; vyjadrenie sympatií voči druhému*. Aktivity by mali odzrkadľovať reálny stav a názor žiaka na druhých žiakov. Zároveň je možné prostredníctvom dialógu eliminovať prejavy odsudzovania voči druhým ľuďom, stimulovať svoj názor na seba samého a vedieť povedať a popísať klady a zápory druhých žiakov. Uvedené stratégie sú totožné so stratégiami v predmete ILI. Dôvodom je širšie poňatie sociálnych zručností, ktoré je potrebné rozvíjať u všetkých žiakov, tak aj u žiakov s logopedickou intervenciou, ako aj v intervencii u žiakov s poruchami učenia.

Pre žiaka so sluchovým postihnutím sa v rámci špeciálnopedagogickej podpory odporúča absolvovať predmety Komunikačné zručnosti; ILI; Slovenský posunkový jazyk; Dramatická výchova; Rytmico-pohybová výchova. Predmet Komunikačné zručnosti sa zameriava na rečový a jazykový rozvoj žiakov so sluchovým postihnutím. Cieľom vyučovania je optimalizovať prijímanie, spracovanie, produkovanie a odovzdávanie informácií u žiaka so sluchovým postihnutím podľa jeho predpokladov a schopností. Aj v tomto prípade by sa osnova predmetu mohla doplniť o rozvoj sociálnych zručností. Pri predmete Slovenský posunkový jazyk by bolo možné implementovať základné posunky aj pre ostatných žiakov, tak, aby sa zabezpečovala vzájomná podpora všetkých členov skupiny. Rovnako by sa zabezpečovala plynulejšia komunikácia, prípadne by sa eliminovali komunikačné bariéry medzi intaktnými žiakmi a žiakom so sluchovým postihnutím. Takýto predmet by sa mohol vyučovať v rámci voliteľných predmetov, alebo ako súčasť triednických hodín (po súhlase žiakov a personálnom zabezpečení).

Pre žiaka so zrakovým postihnutím sa v rámci špeciálnopedagogickej podpory odporúča absolvovať predmety Individuálne tyflopédické cvičenia (ITC); Priestorovú orientáciu (PRO); Pohybovú výchovu (POV). Cieľom predmetu ITC je rozvíjať kľúčové kompetencie, teda prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jednotliviec so zrakovým postihnutím pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnanie. Aj v tomto prípade je možné vsadiť do osnov tohto predmetu rozvoj sociálnych zručností vzhľadom na cieľ predmetu. Pokiaľ chceme zabezpečiť žiakom ich správny osobnostný rozvoj

nemožno zabúdať na jeho sociálne postavenie a schopnosť byť sociálne aktívny v kolektíve triedy. Preto by bolo možné implementovať do tohto predmetu rozvoj sociálnych zručností, ako základný balík, súbor zručností pre každodenné spolužitie v kolektívne triedy, neskôr v spoločnosti. Stratégie a aktivity by sa mohli, rovnako, zamerať na: *rozvíjanie zručností pre potreby denného stretávania sa s členmi triedy, pre potreby vzájomnej tolerantnosti, akceptácie a vzájomnej empatie*. V rámci krátkého dialógu v časovom rozpätí 5 – 10 minút na každú vyučovaciu hodinu ITC je možné interiorizovať u žiaka základné prvky sociálnych prejavov.

Pre žiaka s telesným postihnutím sa v rámci špeciálnopedagogickej podpory odporúča absolvovať predmety Rozvíjanie komunikačnej schopnosti a grafomotorických zručností (RKSaGZ) a Rozvíjanie pohybových zručností (RPZ). Predmet RKSaGZ má pripraviť žiakov s telesným postihnutím na to, aby sa v rámci svojej diagnózy, schopnosti a možnosti dokázali vyjadrovať ústnou aj písomnou formou, boli spôsobilí získavať informácie od iných ľudí priamo, pomocou oznamovacích prostriedkov či multimédií, dokázali sa orientovať a reagovať v bežnom prostredí pomocou verbálnej aj neverbálnej komunikácie a ľahšie sa tak začlenili do spoločnosti. Pripraviť žiakov na zvládnutie obsahu učiva pre príslušný ročník a skvalitniť vnímania (zrakové, sluchové, hmatové), rozvíjať poznávacie a vyjadrovacie schopnosti, viesť žiakov k samostatnej, kultivovanej, tvorivej, plynulej a zrozumiteľnej komunikácii. Vychádzajúc z uvedeného odporúčame aj v tomto prípade zahrnúť do predmetu RKSaGZ rozvoj sociálnych zručností zameraný na: *reakcie podporujúce konflikt; konštrukčnú hádku; pochválenie samého seba; vzor - ideál a jeho prednosti; vyjadrenie zlosti voči druhému; vyjadrenie sympatií voči druhému*. Tieto aktivity by mali odzrkadľovať reálny stav a názor žiaka na druhých žiakov. Zároveň je možné prostredníctvom dialógu eliminovať prejavy odsudzovania voči druhým ľuďom, stimulovať svoj názor na seba samého a vedieť povedať a popísať klady a zápory druhých žiakov.

V súvislosti so sekundárnou potrebou rozvoja sociálnych zručností predstavujeme návrh programu na rozvoj sociálnych zručností „My - všetci“. Je dobré, ak by sa programu zúčastňovali všetci členovia skupiny, resp. školskej triedy (bez ohľadu, či sa v triede nachádza alebo nenachádza žiak so ŠVVP). Program je svojím obsahom vhodný pre žiakov druhého stupňa základných škôl, konkrétne by sa dal zrealizovať od 7. do 9. ročníka.

Ak má byť nácvik sociálnych zručností u žiakov efektívny a užitočný musí obsahovať tri zložky:

1. Je potrebné, aby žiak získal jasnú predstavu o žiaducom sociálne adaptívnom správaní.

2. Musíme žiakovi sprostredkovať, ako vhodné sociálne zručnosti používať v praxi.
3. Je nutné, aby sa žiak naučil transferovať naučené zručnosti do všeobecnej roviny na základe toho ich využíval v rôznych sociálnych situáciách.

Súčasťou každého tréningu na rozvoj sociálnych zručností je nácvik vnímania, pozorovania skupinového diania a citlivosti na spätné väzby. Program by mal charakter sociálno-psychologického výcviku, ktorého ciele uvádza J. Krivohlavý (In Zelina, M., 1996):

- zlepšiť sociálne zručnosti;
- prehĺbiť sebaznania;
- osvojiť si zručnosť empatie, akceptácie a kongruencie;
- uvedomiť si spätnú väzbu vlastného správania zo strany druhých ľudí;
- získať zručnosť konštruktívne riešiť interpersonálne konflikty;
- porozumieť skupinovému procesom, ich dynamike;
- optimalizovať vlastnú autoreguláciu správania.

Dlhodobé sociálno-psychologické pôsobenie má preukázateľné účinky v oblastiach identity osobnosti žiaka v eliminácii agresivity, eliminácii šikanovania, eliminácii asocálneho správania, v prevencii závislostí a v znižovaní rizika suicídia (Dobeš, M., Fedáková, D., 2006). Stratégie vyvinuté v rámci sociálno-psychologického výcviku dávajú žiakom príležitosť k aktívnej spoluúčasti, kde sa prostredníctvom hier môžu pohybovať, stvárať niekoho, ale aj rozhodovať sa za seba a vyjednávať. Naopak, v škole, v školskom prostredí sa väčšinou od žiakov očakáva, že musia počúvať a pozorovať, ich prílišná aktivita je považovaná za nežiaducu. No vo výcviku je každá takáto aktivita okamžite ohodnotená spätnou väzbou a žiak okamžite vie, čo spravil dobré, ale naopak, čomu sa má v budúcnosti vyvarovať. Zodpovednosť za to, čo žiak robí prechádza z vonkajšej autority (rodič, učiteľ) na samotného žiaka. Jednotlivé aktivity v procese výcviku by mali mať relatívne jasne definované hranice v čase aj obsahu. Aktivity dávajú šancu i tým, ktorí v školských situáciách patria k menej úspešným, resp. ide tu o rovnomerný podiel všetkých žiakov na aktivitách skupiny. Rovnako, hodnotí sa otvorenosť, iniciatíva, odvaha a schopnosť empatie (Hermochová, S., 1994).

Štruktúra programu by mala pozostávať z piatich bodov opakujúcich sa počas každého stretnutia v časovom rozpätí jednej vyučovacej hodiny (45 minút):

- úvod (aktuálna nálada), časové rozpätie 5 minút, ktorý slúži na úvodné slovo vedúceho skupiny a na krátke uvoľnenie od bežných školských povinností s cieľom adaptovať žiakov na nasledujúce aktivity;

- motivácia, časové rozpätie 5 minút, ktoré slúži na motiváciu k danej témy podľa jednotlivých sociálnych zručností, môže ísť o metódy rozprávania, vysvetľovania, názornej ukážky, krátkej besedy a podobne;
- konkrétna hra, stratégia, aktivita na rozvoj sociálnej zručnosti, časové rozpätie 15 – 25 minút; ktoré slúži na rozvoj stanovenej sociálnej zručnosti podľa témy, jednotlivé sociálne zručnosti a by sa týždenné striedali;
- relaxačné cvičenie, časové rozpätie 5 - 10 minút, ktoré slúži na uvoľňujúcu aktivitu v podobe krátkej nenáročnej činnosti;
- spätná väzba, časové rozpätie 5 minút, ktoré slúži na vyhodnotenie daného stretnutia.

Hlavné aktivity by sa sústredili na sociálne zručnosti:

Tolerancia – znášanlivosť, ktorá bráni potlačovaniu či odcudzovaniu názoru, postoja či konania druhých žiakov. *Aktivity: rolové hry zamerané na situácie stretávania sa s druhými; hry na sociálnu spravodlivosť a na kritické myslenie; hry zamerané na potláčanie stereotypov a predsudkov.*

Asertivita - primerané a úprimné vyjadrovanie vlastných myšlienok, názorov, citov. Tréning asertivity sa zameriava na zvládnutie zložitých komplexov sociálneho správania. Žiaci sa učia ako nadväzovať úzke medzilidské vzťahy, ako sa ubrániť manipulácii iných ľudí, alebo ako sa slobodne rozhodovať. *Aktivity: hry na odmietnutie s vysvetlením; právo na vlastný názor; primerané verbálne prejavy.*

Empatia - schopnosť vcítiť sa do prežívania iného žiaka a tiež porozumieť druhým, predstaviť si seba na mieste druhého žiaka. *Aktivity: aktívne počúvanie druhých; schopnosť citovej reflexie; schopnosť porozumieť, akceptovať a rešpektovať druhých.*

Spolupráca – predpokladá prekonať nedôveru, ide o ochotu spraviť prvý krok voči druhým, vedieť komunikovať v skupine. *Aktivity: spolu sme silnejší; vytváranie pracovných skupín; spolupráca bez formálneho vedúceho; konsenzus s druhou osobou.*

Sebakontrola - schopnosť primerane reagovať a konať, tlmiť rozumom a vôľou emocionálne popudy, ide o potláčanie impulzivnosti. *Aktivity: všetci máme niečo spoločné; spoznávať dobré a zlé vlastnosti; zdravé sebavedomie a istota v správaní.*

ZÁVER

*„Deti si nikdy nebudú pamätať drahé veci,
ktorými ste ich obdarovali, ale spomenú si na city,
ktorými ste ich zahrnuli“*

R. L. Evans

Na jednej strane sa hovorí, že doba, kde je iba úroveň vzdelávania a odbornosti trvalou zárukou úspechu je minulosťou, na druhej strane súčasný postulát vzdelávania sa orientuje iba na kognitívne spracovávanie poznatkov. Síce sa do popredia dostávajú kvality ako je iniciatíva, optimizmus, samostatnosť, spolupráca, flexibilita, komunikatívnosť, kreativita a ďalšie, stále je možno polemizovať o tom, do akej miery sa týmto schopnostiam a zručnostiam venuje pozornosť v školskom prostredí. V spojení s inkluzívnym vzdelávaním sú tieto schopnosti a zručnosti nevyhnutné pre všetkých žiakov. Stanovenú potrebu by sme mohli vysvetliť cez princíp celostnosti osobnosti, ktorý stojí na vyváženom zdôrazňovaní rozvoja vzťahov človeka k sebe, k ľuďom i k svetu, rozvoja stránky kognitívnej, socio-afektívnej a psychomotorickej, vzdelávania, vychovávania, personalizácie, ale i socializácie, idey ľudskej dôstojnosti, humanity. Vzťahová dimenzia v školskom prostredí je nenahradiateľným procesom, pretože žiak sa učí tvoriť a prekračovať seba samého a je uznávaný ostatnými žiakmi. Len cez personálny vzťah rozumie žiak sociálnemu významu svojej činnosti a svojej vlastnej hodnoty osobnosti. Na tomto základe stojí záver našej dizertačnej práce. Jednoznačne je potrebné venovať pozornosť sociálnemu rámcu výchovno-vzdelávacieho procesu, ale aj inkluzívnemu procesu. Na základe komparácie sociálnej začlenenosti, sociálnej akceptácie, sociálnej inteligencie, sociálnych zručností, ale aj školskej úspešnosti sme zistili, že do väčšej miery existujú rozdiely vzhľadom na intaktných žiakov a integrovaných žiakov. Jednotlivo to znamená, že sme zaznamenali rozdiely v sociálnej začlenenosti, tak, že intaktní žiaci boli do väčšej miery začlenení a brání do kolektívu triednickej skupiny ako ich integrovaní spolužiaci. V sociálnej inteligencii sme zaznamenali rozdiel len v jednej časti, z čoho usudzujeme, že vzhľadom na intaktných a integrovaných žiakov je ich sociálna inteligencia do značnej miery vyrovnaná. Vzhľadom na sociálne zručnosti sme zistili tiež rozdiel, kde intaktní žiaci dosiahli väčšiu mieru sociálnych zručností ako ich integrovaní rovesníci. V rámci sociálnej akceptácie sme zistili rozdiely v troch zo štyroch premenných, čo nám celkovo vypovedá o väčšej miery akceptácie intaktných žiakov v triednickom kolektíve ako integrovaných žiakov. V školskej úspešnosti sa nám tento rozdiel potvrdil. Intaktní žiaci dosiahli lepšie školské úspechy (známky) ako

ich integrovaní spolužiaci. Na druhej strane, zaujímavú skutočnosť sme zistili v rámci indexu obľuby, kde sme takýto rozdiel medzi intaktnými a integrovanými žiakmi nezaznamenali, čo by znamenalo, že integrovaní žiaci nie sú ani obľúbení v triednickej skupine, ale ani nie sú intaktnými žiakmi braní ako neobľúbení. Teda v rámci stanového cieľa, zistiť mieru socializácie u vybraného súboru žiakov so ŠVVP na konci sekundárneho stupňa vzdelávania a vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a sledovanými premennými vzhľadom na intaktných žiakov a žiakov so ŠVVP, konštatujeme, že sociálne zručnosti sa nám javia ako základný determinant formujúci sociálny rámec výchovno-vzdelávacieho procesu. Preukázali sa nám významné rozdiely v premenných *Sociálne začlenenie*, *Potreba sociálneho začlenenia*, *Spracovanie sociálnych informácií*, *Pohľad žiaka na kolektív školskej triedy*, *Emocionálne prežívanie žiaka v triede*, *Hodnotenie rodinného prostredia a školy*, *Sociálne zručnosti a školská úspešnosť*. Rovnako sme zistili aj významný vzťah medzi *Sociálnymi zručnosťami* a *Sociálnym začlenením* vzhľadom na intaktných žiakov a žiakov so ŠVVP. Tento výsledok vypovedá o tom, že intaktní žiaci si chcú vytvárať medziľudské vzťahy, snažia sa porozumieť ostatným v kolektíve alebo chcú byť v triede obľúbení, čo spôsobuje ich dosiahnutá miera sociálnych zručností. Žiaci so ŠVVP potrebu sociálnej začlenenosti v kolektíve triedy neprejavujú, čo je determinované ich slabými sociálnymi zručnosťami. Významný vzťah sme zistili aj medzi *Sociálnymi zručnosťami* a *Potrebou sociálneho začlenenia* u intaktných žiakov, kde preberajú aktívnu úlohu pri nadväzovaní kontaktov, sú sebavedomejší pri vystupovaní. Žiaci so ŠVVP pri nižšej miere sociálnych zručností nechcú byť v role iniciátora pri nadväzovaní vzájomných vzťahov a zároveň neprejavujú ani záujem byť aktívnym členom triednickej skupiny. Významné vzťahy sme zistili medzi *Sociálnymi zručnosťami* a každou sledovanou premennou vo faktore *Sociálna akceptácia*. Sice sa nám naše hypotézy nepotvrdili, ale výsledky vypovedajú o tom, že sociálne zručnosti sa javia ako dôležité fragmenty sociálnej akceptácie u všetkých žiakov. Intaktným žiakom spolu so žiakmi so ŠVVP vyššia miera sociálnych zručností vypovedá napríklad o tom, že všetkým žiakom záleží na názore svojich spolužiakov, že pokiaľ majú žiaci vyššiu mieru sociálnych zručností, so svojimi spolužiakmi vychádzajú dobre a rovnako by sa nemali báť vyjadrovať svoj názor pred ostatnými. Aj pri emocionálnom prežívaní žiaka sme zistili, že sociálne zručnosti determinujú schopnosť každého žiaka nájsť si dobrého kamaráta v triednickej skupine. Obdobne, sociálne zručnosti determinujú aj to, že všetci žiaci by chceli, aby rodičia boli na žiaka hrdí. Pri premennej *Sociálna inteligencia* sa nám tiež hypotéza vzhľadom na sociálne zručnosti nepotvrdila. V tomto prípade sme však nezaznamenali

žiadny signifikantný vzťah na úrovni intaktných žiakov, ani na úrovni žiakov so ŠVVP. V poslednej sledovanej premennej v *Školskej úspešnosti* sa nám hypotéza potvrdila. Výsledky vypovedajú o tom, že sociálne zručnosti hrajú významnú úlohu pri školskej úspešnosti, tak ako u intaktných žiakov, ako aj u žiakov so ŠVVP. Čím vyššiu mieru sociálnych zručností žiaci dosahujú, tým je ich školský výkon lepší.

Z výsledkov potom vyplýva, že sociálnemu aspektu výchovno-vzdelávacieho procesu je potrebné venovať väčšiu pozornosť. Rovnako, z výsledkov vyplýva, že evidujeme rozdiely v nadobúdaní sociálnych zručností vzhľadom na intaktných a integrovaných žiakov a evidujeme silné vzťahy medzi sociálnymi zručnosťami a sociálnymi prejavmi všetkých žiakov (nielen žiakov so ŠVVP) v kolektíve triedy.

Odvolávajúc sa na tieto skutočnosti, konštatujeme, že povedomie o sociálnom aspekte inkluzívneho vzdelávania sa v školskom prostredí musí zlepšovať. To znamená, že dbať by sme mali na rozvoj sociálnych spôsobilostí a sociálnych zručností všetkých žiakov. Zhodná cesta, ako rozvíjať tieto zručnosti u žiakov v triednickom kolektíve, je napríklad implementovaním prvkov programov na rozvoj sociálnych zručností do edukačného procesu. Ďalej konštatujeme, že imperatívy hodnotenia kvality vzdelávania by sa nemali v tomto význame sústreďovať len na školskú úspešnosť, ale do pozornosti by sa mali brať aj transcendentálne stránky osobnosti žiaka, na základe ktorých si žiak rozvíja a vytvára svoju identitu a schopnosť sa adaptovať v spoločenskom živote.

SUMMARY

The present dissertation thesis deals with the social aspects of the educational process with emphasis on inclusive trend. The main aspiration of work stands for social competence and social skills and real inclusion of follow-integrated pupil's in-class placements collective. Work is divided into theoretical background, which clarifies inclusive education, basic part of the social framework of the educational process and programs to develop social skills as possible strategies and procedures for implementing in-class placements collective. In the research review, we focused on comparison and explore the relationship between social skills (Gresham, F. M., Elliott, S. N., 1990), and social inclusion (Kollárik, T., 2008), social intelligence (Silver, D. H., Martinussen, M. Dahl, T. I., 2001), social acceptance (Juhas, J., 2001) and school success. Research examination we conducted on a sample of 398 respondents, of which 324 is pupil's without special needs and 74 pupil's with special needs. The results show that due to pupil's without special needs and integrated pupil's we showed a statistically significant difference in the variable *Social inclusion* and *Need for social inclusion*, then in the subscale of social intelligence *Processing social information* and in the *Social skills*. A significant difference was also shown us in the variable view to *Collectively student's school class* in the variable of *Emotions student's in classrooms*, in a *Family environment variables assessed and schools* and factor *School success*. Similarly, based on the correlation analysis, we demonstrated a strong relationship between *Social skills* and *Social inclusion*, the *Need for social inclusion*, *Relationship to the student's classmates*, *View student's team to the classroom*, *Evaluation of family environment and school* and *Educational success* of pupil's without special needs. Strong relationship between social skills group for integrated student's have been identified in the variable *Relationship to the student's classmates*, *View student's team to the classroom*, *Assessment and family environment in schools* and factor *School success*. Subsequently, upon the results of the examination of the last part we formulate recommendations on educational theory, research and practice.

VÝBER POUŽITEJ LITERATÚRY

- AINSCOW, M. et al. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: RoutledgeFalmer.
- BAGALOVÁ, Ľ. - BIZÍKOVÁ, Ľ. - FATULOVÁ, Z. 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava : ŠPÚ, 2015. 154 s. ISBN 978-80-8118-143-6.
- BAGALOVÁ, Ľ. - GOGOLOVÁ, D. 2005. *Implementovanie personálnych a sociálnych kompetencií do výchovno-vyučovacieho procesu v základnej škole: správa z prieskumu - výstup úlohy PHÚ ŠPÚ*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2005. 42 s.
- BAUMGARTNER, F. - VASILOVÁ, K. 2006. K problematike merania sociálnej inteligencie. *Sociální procesy a osobnost*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2005. s. 8-16.
- BATTISTICH, V. 2003. Effects of a school-based program to enhance prosocial development on children's peer relations and social adjustment. In *Journal of Research in Character Education*. 2003, vol.1, no 1, p. 1-17.
- BELZ, H. - SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Vychodiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BENČO, J. 2001. *Metodológia vedeckého výskumu*. Bratislava : IRIS, 2001. 194 s. ISBN 80-89018-27-0.
- BOOTH, T. - AINSCOW, M. 2007. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Praha : RYTMUS o.s., 2007. ISBN 80-903598-5-X.
- CAMBRA C. 2002. Acceptance of deaf students by hearing students in regular classrooms. In *American Annals of the Deaf*. 2002, vol. 147, no. 1, p. 38-45.
- ELLIOTT, S. N. - MALECKI, CH. K. - DEMARAY, M. K. 2001. New Directions in Social Skills Assessment and Intervention for Elementary and Middle School Students.
- CAMBRA, C. - SILVESTRE, N. 2010. Students with special educational needs in the inkusive classroom: social integration and self-concept. In *European Journal of Special Needs Education*. 2010, vol. 18, no. 2, p. 197-208.
- CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- DUCHOVIČOVÁ, J. 2007. *Aspekty diferenciacie v edukácii nadaných žiakov*. 1.vyd. Nitra: PF UKF, 2007. 312 s. ISBN 978-80-8094-099-7.

- ELIAS, M. J. 1995. Primary prevention as health and social competence promotion. In *Journal of Primary Prevention*. 1995, vo. 16, no. 1, p. 5-24.
- GAJDOŠIKOVÁ ZELEIOVÁ, J. 2012. Inkluzívne spoločenstvo školskej triedy v sociálnom priestore bežnej školy. In *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*, 2012. s. 244-259. ISBN 978-80-89256-89-1.
- GAJDOŠIKOVÁ ZELEIOVÁ, J. - HAJSTROVÁ, I. 2016. Kvalita života žiakov s ADHD. In *Topografia kvality života v inkluzívnej edukácii*, 2016. s. 237-256. ISBN 978-80-89726-82-0.
- GAJDOŠOVÁ, E. - HERÉNYIOVÁ, G. 2002. *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. 1. vyd. Bratislava : Príroda, 2002. 301 s. ISBN 80-07-01177-3.
- GRESHAM, F. M. - ELLIOTT, S. N. 1993. Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. In *Special servis in the Schools*. 1993, vol. 22, no. 8, p. 137-158.
- GURALNICK, M. J. et al. 2007. The friendships of young children with developmental delays. A longitudinal analysis. In *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2007, vol. 28, p. 64-79.
- KAŠČÁK, O. - PUPALA, B. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov : Rokus, s.r.o. 2009. 176 s. ISBN 978-80-89055-98-2.
- KOLLÁRIK, T., a kol. 2008. *Sociálna psychológia*. 2. vyd. Bratislava : Polygrafické stredisko UK, 2008. 548 s. ISBN 978-80-223-2479-3.
- KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo jako ďalej na 1. stupni základnej školy*. 1. vyd. Banská Bystrica : UMB, 1995. 99 s. ISBN 80-88825-00-8.
- KROČANOVÁ, Ľ. 2002 Psychologické a sociálne aspekty procesu integrácie sluchovo postihnutých predškolákov. In *Speciálni pedagógia*. 2002, s. 259-266. ISSN 1211-2720.
- LECHTA, V. a kol. 2010. *Základy inkluzívnej pedagogiky. Deti s postihnutím, narušením a ohrozením ve škole*. Praha : Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V. a kol. 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha : Portál, 2016. 600 s. ISBN 978-80-26211-235.
- LÖRINCZOVÁ, E. 2016. Sociálny kapitál v diskurze edukačných koncepcií 21. storočia. In *MMK International Masaryk conference for ph.d. students and young researchers*, VII, 2016. s. 724-732.
- LÖRINCZOVÁ, E. - ŽOVINEC, E. 2016. *Sociálne kompetencie žiakov v diskurze 21. storočia*. Nitra : PF UKF v Nitre, 2016. 150 s. ISBN 978-80-558-1124-6.
- ONDREJKOVIČ, P. 2007. *Úvod do metodológie spoločenskovedného výskumu*. Bratislava : Veda, 2007. 245 s. ISBN 978-80-224-0970-4.

- PINTES, G. 2014. *Svetonázorové a konceptuálne východiská edukačnej diverzity*. 1. vyd. Nitra : UKF v Nitre, 2014. 110 s. ISBN 978-80-558-0585-6.
- SEIDLER, P. - BELIKOVÁ, V. - DUFEKOVÁ, A. 2013. *[In]akosti v terciárnom vzdelávaní*. Nitra : PF UKF v Nitre, 2013. 120 s. ISBN 978-80-558-0477-4.
- SEIDLER, P. - ŽOVINEC, E. - KURINCOVÁ, V. 2008. *Edukácia a inklúzia žiakov so špeciálnymi potrebami*. 1. vyd. Nitra : CCV PF UKF, 2008. 80 s. ISBN 978-80-8094-292-2.
- ZBORTEKOVÁ, K. 2006. Integrované vzdelávanie – pohľad z druhej strany. In *Medzinárodná konferencia Poruchy sluchu a reči. Org. FZ SP Trnavskej univerzity, VŠZ a SP sv. Alžbety v Bratislave*. Levoča 19. – 20.5., 2006.
- ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 1994. 162 s. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINA, M. a kol. 2000. *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania a Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike*. Bratislava : MŠ SR, 2000.
- ZELINA, M. 2004. *Teória výchovy alebo hľadanie dobra*. 1. vyd. Bratislava: SNP Mladé letá, 2004. 232 s. ISBN 80-10-00456-1.
- ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 3. dopl. vyd. IRIS : Bratislava, 2011. 241 s. ISBN 978-8089256600.
- ZELINA, M. 2012. Inkluzívna škola. Rovnaký prístup k vzdelaniu. In *Učiteľské noviny*. 2012, č. 1, r. LIX., s. 6-7.
- ZELINA, M. 2012. Inkluzívna škola. Rovnaký prístup k vzdelaniu. *Učiteľské noviny*. č. 1, r. LIX., s. 6-7.
- ZITKOVÁ, H. 2014. *Rozvoj sociálnych dovedností u žiakov na I. stupni základných škôl*. 1. vyd. Pardubice : FF Univerzita Pardubice. 2014, 184 s. ISBN 978-80-7395-850-3.
- ŽOVINEC, E. 2012. Dimenzia participácie ako výchovný problém pri inklúzii žiakov so špeciálnymi potrebami. In *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS. 2012, s. 184-195. ISBN 978-80-89256-89-1.
- ŽOVINEC, E. 2013. *Kompendium zo školského špeciálnopedagogického poradenstva*. 1. vyd. Nitra : PF UKF v Nitre, 2013. 184 s. ISBN 978-80-558-0468-2.
- ŽOVINEC, E. - STAŇOVÁ, Z. 2015. Vývinové poruchy učenia. In *Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením*. Bratislava : NÚCEM, 2015. ISBN 978-80-89638-17-8, S. 45-73.

PREHĽAD PUBLIKAČNEJ ČINNOSTI DOKTORANDA

1. **AAB Vedecké monografie vydané v domácich vydavateľstvách**
LŐRINCZOVÁ, E., ŽOVINEC, E. 2016. *Sociálne kompetencie žiakov v diskurze 21. storočia*. 1. vyd. Nitra : UKF, 2016, 150 s. ISBN 978-80-558-1124-6.AFD
2. **ADE Vedecké práce v zahraničných nekarentovaných časopisoch**
LŐRINCZOVÁ, E., TOMŠÍK, R. 2016. Interpohlavné rozdiely žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania z pohľadu sociálnych zručností. In *Paidagogos: časopis pro pedagogiku a s ní související vědy*, 2016, roč. 17, č. 1, s. 20-38, ISSN 1213-3809.
3. **ADE Vedecké práce v zahraničných nekarentovaných časopisech**
LŐRINCZOVÁ, E., 2017. Social acceptance of the pupil's with special needs in regular elementary school. In *Grant Journal*. 2017. V TLAČI
4. **ADF Vedecké práce v domácich nekarentovaných časopisoch**
LŐRINCZOVÁ, E., TOMŠÍK, R. 2016. Medzipohlavné rozdiely žiakov nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania. In *Prohuman: vedecko-odborný internetový časopis - sociálna práca, psychológia, pedagogika, sociálna politika, zdravotníctvo, ošetrovatel'stvo*, 2016, roč. 8, č. 9, online, s. 1-9, ISSN 1338-1415.
5. **ADF Vedecké práce v domácich nekarentovaných časopisoch**
LŐRINCZOVÁ, E., TOMŠÍK, R. 2017. Comparison of social skills between intact pupils and pupils with special educational needs in mainstream primary school : Komparácia sociálnych zručností žiakov intaktných a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej základnej škole. In *Slanovic Pedagogical Studies Journal : The Scientific Educational Journal*, 2017, Vol. 6, no. 1, s. 12-21, ISSN 1339-9055, DOI 10.18355/PG.2017.6.1.2
6. **AEC Vedecké práce v zahraničných vedeckých zborníkoch**
LŐRINCZOVÁ, E., TOMŠÍK, R., 2017. Sociálna inteligencia jako prediktor self-esteem u adolescentov. In *PhD. existence VII : psychologie v době internetu. Sborník abstraktů z vědecké konference, Olomouc, 30.-31.1. 2017*, Olomouc : UP, 2017. V TLAČI.
7. **AED Vedecké práce v domácich recenzovaných zborníkoch**
LŐRINCZOVÁ, E., ŽOVINEC, E. 2016. Sociálne zručnosti a inklúzia. In *Topografia kvality života v inkluzívnej edukácii*. Trnava : Iris, 2016, s. 164-174, ISBN 978-80-89726-82-0.

9. AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách

LŐRINCZOVÁ, E., 2017. Social acceptance of the pupil's with special needs in regular elementary school. In *Působnost pedagogiky a psychologie, Sapere Aude 2017, roč. VII.* Hradec Králové, 2017. V TLAČI.

10. AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách

LŐRINCZOVÁ, E. 2016. Sociálna participácia žiakov v kontexte inkluzívneho vzdelávania. In *Edukacja -Rehabilitacja - Terapia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością: Międzynarodowej Konferencji Naukowej.* Poľsko, 2016. V TLAČI.

11. AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách

LŐRINCZOVÁ, E. 2016. Sociálny kapitál v diskurze edukačných koncepcií 21. Storočia. In *MMK 2016: sborník ze VII. ročníka mezinárodní vědecké konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky, konané v Hradci Králové 12. - 16 prosince 2016.* Hradec Králové : Magnanimitas, 2017, s. 724-732, ISBN 978-80-87952-17-7.

12. AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách

LŐRINCZOVÁ, E. 2016. Sociálne aspekty výchovno-vzdelávacieho procesu v kontexte inkluzívnej edukácie. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XI: recenzovaný sborník z mezinárodní vědecké konference, konané ve dnech 10. - 11. listopadu 2015 v Olomouci.* Olomouc : UP, 2016, s. 186-198. ISBN 978-80-244-4990-6.

13. AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách

LŐRINCZOVÁ, E. 2014. Sociální dovednosti a projevy žáků nižšího sekundárního vzdělávání v kontextu inkluzivní edukace. In *Evropské pedagogické fórum 2014: Proměny pedagogiky a psychologie. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference,* Hradec Králové, 24. - 28. listopadu 2014. Hradec Králové : Magnamitas, 2014, CD-ROM, s. 196-204, ISBN 978-80-87952-05-4.

14. AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách

LŐRINCZOVÁ, E. 2015. Úspešnosť žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v sociálnej dimenzii začlenenia v bežnej škole. In *Študent na ceste k praxi IV : zborník príspevkov z medzinárodnej študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna pedagogika*

- a liečebná pedagogika, ktorá sa uskutočnila v Prešove 13. - 14. mája 2015.* Prešov : PU, 2015, s. 156-162, ISBN 978-80-555-1353-9.
- 15. AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách**
 LŐRINCZOVÁ, E. 2015. Inkluzívne vzdelávanie v kontexte sociálnej dimenzie z pohľadu učiteľov základnej školy. In *Dieťa - dospievajúci - dospelý v reflexii pedagogickej vedy : zborník príspevkov z XII. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov konanej v Nitre dňa 6. mája 2015.* 1. vyd. Nitra : UKF, 2015. s. 160-167. ISBN 978-80-558-0935-9.
 - 16. AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách**
 LŐRINCZOVÁ, E. 2016. Analýza programov na rozvoj sociálnych zručností, In *Variabilita pohľadov na edukačný proces : zborník príspevkov z XIII. medzinárodnej konferencie doktorandov a postdoktorandov v Nitre 4. mája 2016.* 1. vyd. Nitra : UKF, 2016, s. 111-122, ISBN 978-80-558 1128-4.
 - 17. AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách**
 LŐRINCZOVÁ, E. 2017. Sociálny rámec inkluzívneho vzdelávania. In *Paradigmy zmien edukácie v 21. storočí : zborník príspevkov z XIV. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov konanej v Nitre dňa 3. mája 2017.* 1. vyd. Nitra : UKF, 2017. V TLAČI.
 - 18. AFG Abstrakty príspevkov zo zahraničných konferencií**
 LŐRINCZOVÁ, E., TOMŠÍK, R. 2017. Sociálna inteligencia jako prediktor self-esteem u adolescentov. In *PhD. existence VII : psychologie v době internetu. Sborník abstraktů z vědecké konference, Olomouc, 30.-31.1. 2017,* Olomouc : UP, 2017, s. 50. ISBN 978-80-244-5094-0.
 - 19. AFH Abstrakty príspevkov z domácich konferencií**
 LŐRINCZOVÁ, E., 2017. Sociálny rámec inkluzívneho vzdelávania. In *Paradigmy zmien edukácie v 21. Storočí.* Nitra : PF UKF v Nitre, 2017. V TLAČI
 - 20. BDF Odborné práce v nekarentovaných domácich časopisoch**
 LŐRINCZOVÁ, E. 2017. Vybrané zahraničné programy na rozvoj sociálnych zručností žiakov. In *Prevencia : informačný bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva,* 2017, roč. 16, č. 1, s. 39-45, ISSN 1336-3689.
 - 21. EDI Recenzie v časopisoch a zborníkoch**
 LŐRINCZOVÁ, E. 2016. Špeciálne vzdelávacie potreby. Jubilejná časť konferenčného cyklu. In: *Variabilita pohľadov na edukačný proces : zborník príspevkov z XIII. medzinárodnej konferencie doktorandov a postdoktorandov v Nitre 4. mája 2016.* 1. vyd., Nitra : UKF, 2016, 187-188. ISBN 978-80-558-1128-4. Rec. na: Špeciálne vzdelávacie potreby. Jubilejná časť konferenčného cyklu. Ružomberok : KU, 2016.

22. EDI Recenzie v časopisoch a zborníkoch

LŐRINCZOVÁ, E. 2015. Sociálna dimenzia v inkluzívnej edukácii žiakov so sluchovým postihnutím. [recenzia na knihu]. In *Dieťa - dospievajúci - dospelý v reflexii pedagogickej vedy : zborník príspevkov z XII. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov konanej v Nitre dňa 6. mája 2015*, Nitra : UKF, s. 275-276, ISBN 978-80-558-0935-9. Rec. na: Sociálna dimenzia v inkluzívnej edukácii žiakov so sluchovým postihnutím. Nitra : UKF, 2014, 144 s., ISBN 978-80-558-0655-6.

23. EDI Recenzie v časopisoch a zborníkoch

LŐRINCZOVÁ, E., 2014. Svetonázorové a konceptuálne východiská edukačnej diverzity [recenzia na knihu]. In *Auspície pedagogiky z pohľadu doktorandov a postdoktorandov : zborník príspevkov z XI. medzinárodnej vedeckej konferencie, ktorá sa konala pod záštitou prof. PhDr. Evy Szórádovej, CSc. dekanke PF UKF v Nitre dňa 6.5.2014*, Nitra : UKF, s. 255-256, ISBN 978-80-558-0683-9. Rec. na: Svetonázorové a konceptuálne východiská edukačnej diverzity. Nitra : UKF, 2014, 110 s. ISBN 978-80-558-0585-6.

24. FAI Redakčné a zostavovateľské práce

Variabilita pohľadov na edukačný proces : zborník príspevkov z XIII. medzinárodnej konferencie doktorandov a postdoktorandov v Nitre 4. mája 2016 ; editorky Eva Lőrinczová, Lucia Foglová. 1. vyd. Nitra : UKF, 2016, 192 s. ISBN 978-80-558-1128-4.

25. GII Rôzne, ktoré nemožno zaradiť do predchádzajúcich

LŐRINCZOVÁ, E. 2017. Úspešnosť socializácie na konci základnej školy v kontexte inkluzívneho vzdelávania = UGA č. V/11/2016 / Eva Lőrinczová. - Nitra : UKF, 2017, 5 s.

26. GII Rôzne, ktoré nemožno zaradiť do predchádzajúcich

LŐRINCZOVÁ, E. 2016. Sociálne zručnosti ako základné východisko socializácie v kontexte inkluzívneho vzdelávania = UGA: č. V/9/2015. Nitra : UKF, 2016, 8 s.

POZNÁMKY:

